

Wegwijzers naar #hbo2025

Ad de Graaf



Vereniging
Hogescholen
40 JAAR

Dit is een uitgave ter gelegenheid van 40 jaar krachtenbundeling hbo



Wegwijzers naar #hbo2025

Ad de Graaf

FEBRUARI 2015

Ten geleide

Dit jaar, 2015, is het veertig jaar geleden dat de krachten in het hoger beroepsonderwijs werden gebundeld door de oprichting van de HBO-raad, vereniging van hogescholen. In 2013 werd de naam bij de tijd gebracht: Vereniging Hogescholen. Maar het doel is onveranderd: het behartigen van de belangen van de hogescholen en daarmee bijdragen aan kwalitatief hoogstaand hoger beroepsonderwijs in Nederland.

In veertig jaar is de wereld ingrijpend veranderd en dus het hbo ook. Opleidingen bundelden zich in nieuwe grotere instellingen, terwijl het aantal studenten explosief groeide. Aan 37 hogescholen studeren nu zo'n 440.000 studenten en werken ruim 40.000 docenten en andere medewerkers. En sinds 20 jaar heeft ook het onderzoek een vaste en relevante plek gekregen binnen het hbo. Inmiddels zijn er bijna 700 lectoren en wordt praktijkgericht onderzoek aan de hogescholen mede gefinancierd uit onderzoeksprogramma's binnen NWO. In onder meer Centres of Expertise wordt op voor de economische en sociale ontwikkeling van ons land belangrijke thema's zoals energie, water of gezond ouder worden, nauw samengewerkt met bedrijfsleven en maatschappelijke partners.

De Vereniging Hogescholen draagt aan al die ontwikkelingen bij en representeert de sector bij overheid, werkgeversbranches, andere maatschappelijke sectoren en politiek. Onderlinge kennisuitwisseling en verdieping van inzicht staan hoog op de agenda.

In dat kader verschijnen in het jaar van ons veertig jarig bestaan enkele beschouwingen van denkers en commentatoren die bij uitstek gekwalificeerd zijn om hun licht te laten schijnen op onderwijsvraagstukken en in het bijzonder het hoger beroepsonderwijs.

De eerste auteur in deze kleine reeks is Ad de Graaf, directeur van de Vereniging Hogescholen. Hij reflecteert in zijn essay op het belang van recente filosofische, sociologische en onderwijskundige literatuur voor het denken over de essentie en de opdracht van het hoger beroepsonderwijs.

Graag bieden wij u dit essay aan in de hoop dat u zich met ons sterk blijft maken voor een prachtige onderwijssector die een verschil kan maken voor de toekomst van jonge mensen en van de samenleving.

Thom de Graaf,
Voorzitter Vereniging Hogescholen

Inhoud

1	INLEIDING	6
2	WEGBEREIDERS BIJ KWALITEIT ALS OPDRACHT	8
3	HET PARADIJS, EEN ECONOMIE DIE LEERT EN HET KAPITAAL DAT ACCUMULEERT	14
4	GESCHIEDEN WERELDEN	23
5	WAT IS GOED ONDERWIJS?	26
6	VAN WEGWIJZERS NAAR HANDVATTEN	30
7	TOT SLOT	37

1 Inleiding

In gesprekken over de toekomst van ons (hoger) onderwijs bekruipt mij te vaak het gevoel dat het wel heel snel modieus en instrumenteel wordt. Daarom vind ik het belangrijk dat we nadenken over de kernwaarden en functies van het onderwijs om van daaruit te kunnen reflecteren op wenselijke ontwikkelingen in het hbo. Dit is ook belangrijk voor de discussie die door de minister van OCW is gestart en die moet leiden tot haar nieuwe strategische agenda hoger onderwijs in de zomer van 2015.

We duiken bijvoorbeeld met z'n allen op de digitalisering en de enorme mogelijkheden die mooc's (massive open online course) ons zouden bieden. Ik breng het optreden van minister Bussemaker in [De Wereld Draait Door](#)¹ in herinnering over de revolutie door mooc's. Alles wordt immers anders, toch? We spreken over het personaliseren van het leren, de regie op de eigen leerroute & samenwerkend leren en de noodzaak van 21th century skills. Belangrijke ontwikkelingen, maar het discours vergt wel wat meer reflectie dan ik las in de [discussienotitie van OCW](#)² voor een bijeenkomst van de HO-tour van 19 januari 2015 of in het rapport [Het nieuwe leren is flexstuderen](#)³ van de LSVb.

Daarom heb ik enkele gedachten op een rij gezet, "opgehaald" uit boeken die ik recent dan wel al wat langer geleden heb gelezen. Het ene boek wat beter dan het andere overigens. Het gaat om het zoeken van antwoorden op vragen zoals: wat zijn onze kernwaarden eigenlijk? Wat gebeurt er om ons heen? En wat zou dat kunnen betekenen voor onze hogescholen?

De opbouw van dit essay is eenvoudig. Begonnen wordt met het onderwijs, een beetje filosofie en de pedagogiek. Daarna volgt een paragraaf over het paradijs, een economie die leert en het kapitaal dat accumuleert. Vervolgens wordt de blik gericht op het bestaan van gescheiden werelden waarna de vraag wordt gesteld wat nu eigenlijk goed onderwijs is. En dat allemaal door impressies vanuit (niet helemaal) willekeurig gekozen boeken. Tenslotte wordt stilgestaan bij de relevantie hiervan voor het hbo.

Het bijzondere van deze reis langs zeven boeken⁴ is dat we ontdekken dat de kernwaarden over onderwijs, over leren en over persoonlijke vorming heel goed samen gaan met de vele adviezen over de versterking van Nederland en Europa in de wereldeconomie.

Dit essay, op persoonlijke titel geschreven, richt zich op kernwaarden in de moderne tijd en slechts zijdelings op concrete arrangementen. Dat laatste is een ander verhaal!

2 Wegbereiders bij Kwaliteit als Opdracht

In 2009 werd *Kwaliteit als Opdracht*⁵ als strategische agenda van de toenmalige HBO-raad vastgesteld. Hoewel deze agenda meer dan zes jaar oud is en ontwikkelingen niet hebben stilgestaan, is het nu ook weer niet zo dat we in 2015 in een totaal andere wereld leven. *Kwaliteit als Opdracht* kan niet los worden gezien van de jaarlijkse conferentie van voorzitters van hogescholen in 2008. Tijdens deze tweedaagse conferentie kreeg het onderwijs en in het bijzonder de kwaliteit hiervan de volle aandacht. Iedereen was het erover eens dat de bestuurlijke aandacht voor de ontwikkeling van master-opleidingen en voor het praktijkgericht onderzoek belangrijk was, maar dat we ons oor met meer aandacht te luister moesten leggen in kringen waar kritisch gesproken werd over de kwaliteit van onze bacheloropleidingen, het aantal contacturen, lessen die zomaar uitvielen en het competentiegerichte onderwijs waarbij kennis ondergeschikt was. Sommigen verwezen naar websites die veel werden bezocht, maar door weinig bestuurders werden gekend. Met een knipooog zou je kunnen refereren aan *Gescheiden Werelden*⁶ want velen van ons bezoeken vooral die sites die we kennen en waar we ons verwant aan voelen. Maar hierover later meer. De conclusie van de voorzittersconferentie was glashelder:

1. het is altijd onze opdracht om de kwaliteit van ons onderwijs voorop te stellen,
2. we moeten goed luisteren naar criticasters. We hoeven daarbij niet elke kritiek voor zoete koek te slikken, maar moeten deze wel ter harte nemen.

Dat leidde dus tot *Kwaliteit als Opdracht*. Een prima richtinggevend kader voor het hbo. Een voorbeeld van dat richtinggevende kader is de definitie van de standaard van de hbo-bachelor.

“De standaard houdt in dat een opleiding tot hbo-bachelor er voor zorg dient te dragen dat studenten een gedegen theoretische basis verkrijgen, dat zij het onderzoekend vermogen verwerven dat hen in staat stelt om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van het beroep, dat zij over voldoende professioneel vakmanschap beschikken en tenslotte de beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie ontwikkelen die past bij een verantwoordelijke professional. En vanzelfsprekend is de internationale dimensie onderdeel van elk onderdeel van deze standaard” (pag. 16).

We zullen in paragraaf 4 zien dat deze standaard zich heel goed verhoudt tot de drie functies van het onderwijs zoals Biesta die onderscheidt.

In de reis langs zeven boeken wil ik eerst stilstaan bij twee boeken die analyses en opvattingen bevatten die terug te vinden zijn in *Kwaliteit als Opdracht* en het *Green Paper dat daaraan vooraf ging*.⁷ Beide boeken onderschreven feitelijk de kritiek op doorgesloten competentiegericht onderwijs en hebben bijgedragen aan de ontwikkelde standaard voor de hbo-bachelor. Het gaat om *De waarde van opvoeden*⁸ van Fernando Savater en *Waar zijn de intellectuelen*⁹ van Frank Furedi.

Savater

Laten we beginnen met Fernando Savater. Deze Spaanse filosoof refereert aan het oude Griekse (hellenistische) onderscheid tussen opvoeding en onderricht. Voor de opvoeding was de pedagoog verantwoordelijk, voor het onderricht de leermeester. De pedagoog was verantwoordelijk voor het overbrengen van de waarden van de samenleving en waakte over de morele integriteit van de pupillen. De leermeester ging over het bijbrengen van instrumentele kennis. De pedagoog was de opvoeder en stond in hoger aanzien dan de leermeester, de onderwijzer. Veel later is dit veranderd en werd technische kennis meer gewaardeerd dan “maatschappelijke en ethische vorming”. Savater wijst daarbij op de gevolgen van “het verdampende gezin”, waardoor een groter beroep op het onderwijs wordt gedaan bij de uitvoering van de opvoedende taak. Of, zoals hij dat zegt, bijbrengen van normbesef wordt een onderwijstaak.

Een tweede, wat mij betreft wezenlijk, onderdeel van dit boek is de stelling dat “informatie verwerken niet hetzelfde is als betekenissen begrijpen”. Dit komt later ook terug bij Furedi. Het bijzondere van de mens is dat “de mens, mens wordt door te leren”. En daarbij is typerend dat dat gebeurt door het onderwezen worden door medemensen. Of zoals Savater schrijft: “Om die reden bestaat het ware onderwijs er niet alleen uit anderen te leren na te denken over dingen, maar ook uit *leren na te denken over wat men denkt*”. Oftewel,

“leren om de eigen overtuigingen ter discussie te stellen, te verwerpen of te onderbouwen, is een onderdeel dat geen enkel onderwijs dat streeft naar het predicaat humanistisch ooit mag verwaarlozen” (pag. 134).

Ziehier enkele ingrediënten die we ook kunnen lezen in *Kwaliteit als opdracht* en die nog steeds actueel zijn.

- 1) Leren gaat niet vanzelf. Typerend voor de mens is, aldus Savater, niet het leren op zichzelf, maar “het leren van andere mensen, het door medemensen worden onderwezen”. Dit raakt aan het onderscheid tussen ontogenese en fylogenese. Het ene (ontogenese) heeft betrekking op de ontwikkeling van de mens als individu, het andere (fylogenese) op de ontwikkeling van de mens als soort. En juist in die samenhang is de mens uniek en is er vooruitgang, is er een accumulatie van kennis, is er de Verlichting en is er beschaving. Het opdoen van kennis vereist meer dan het als individu opdoen van toevallige ervaringen. Kennis vereist opvoeders en leermeesters die leerlingen of studenten leren te duiden. En dus niet vanuit een “laissez-faire”!
- 2) Bij de oude Grieken was er de pedagoog in de eigen omgeving en de leermeester voor het “technische” onderricht. Savater wijst er op dat de pedagogische taak vanwege het “verdampende gezin” nadrukkelijker terecht is gekomen bij het geïnstitutionaliseerde onderwijs. We zien die taak terug in twee onderdelen van de bachelorstandaard in *Kwaliteit als Opdracht* (zowel bij “onderzoekend vermogen” als bij de “beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie”).
- 3) Tenslotte gaat het om de relatie tussen feitenkennis en lerend vermogen. Ter correctie van de “stoffige” aanpak die zou bestaan uit het betere stampwerk (van buiten leren van feitjes) “neigt de hedendaagse pedagogiek ertoe het belang van de oefening van het geheugen erg te onderschatten”. Savater zegt hierover het volgende:

“In werkelijkheid bestaat er echter geen intelligentie zonder geheugen, noch kan intelligentie zich ooit ontplooiën zonder dat het geheugen is getraind en gevoed. Beter leren onthouden, helpt om beter te leren begrijpen, al kan de oefening in memoriseren natuurlijk nooit *in de plaats* van het bijbrengen van begrip komen” (pag. 121).

Mooi geformuleerd en toegespitst op het hbo zou je kunnen zeggen dat het gaat om het vinden van het juiste evenwicht tussen het verwerven van kennis, sociale vaardigheden, instrumentele vaardigheden en het onderzoekend vermogen dat wij van onze studenten verlangen.

En dan gaat het om de vraag wat de meerwaarde van het geïnstitutionaliseerde onderwijs is. Is het een bibliotheek of moderne zoekmachine vol met data waar naar hartelust door de onderwijsconsument uit kan worden gegraaid? Of is het veel meer dan dat? Zijn er pedagogen en leermeesters die helpen, begeleiden en sturen in de persoonlijke ontwikkeling? Ik mag het hopen!

Het wordt tijd om over te stappen naar

Furedi

In een [artikel in Vrij Nederland uit 2006](#)¹⁰ wordt Frank Furedi als “Britse dwarsdenker” geportretteerd. De titel van het artikel zet de lezer al op dat spoor: “We voeden onze kinderen op als idioten”. Elders wordt verwezen naar zijn boek *Paranoid Parenting* uit 2001 waarin “hij analyseerde hoe de opvoeding vandaag de dag in het teken staat van de vrees de tere kinderziel te kwetsen”. Hiermee wordt al direct duidelijk dat Furedi niet alleen aanhangers maar ook felle tegenstanders zal kennen. Hij prikkelt en nodigt uit tot een stevig debat.

Een aantal ingrediënten uit zijn boek *Waar zijn de intellectuelen* wordt kort belicht. Om te beginnen het volgende citaat:

“De mentale arbeid van de professional spitst zich toe op de verlening van diensten en niet op het bezig zijn met ideeën” (pag. 52).

Een nogal stevige uitspraak. Furedi plaatst de professional tegenover de intellectueel. Nu kun je zeggen dat juist die dienstverlenende attitude een wezenskenmerk van elke professional is. Maar klopt dat wel? Of moet deze uitspraak worden gezien als een kritiek op veel moderne professionals? Hoe dan ook, opdrachtgevers, cliënten, patiënten of studenten stellen hoge eisen aan een moderne professional. Daarom hanteren we in het hbo met enige regelmaat het begrip “reflective practitioner”.¹¹

In enkele hoofdstukken polemiseert Furedi tegen post-modernisme en populisme. Wat heeft dat met de hogescholen te maken, zo zou je je kunnen afvragen. In het post-modernisme bestaan volgens Furedi geen waarheden meer. Elke vorm van kennis is een “sociale constructie: daarom zijn alle vormen van kennis onvergelijkbaar en zijn ze in beginsel in gelijke mate geldig” (pag. 79):

“Vanuit dit gezichtspunt is het niet de taak van de leraar kennis over te dragen, die buiten deze ervaringswereld ligt, maar om inzichten die het kind al heeft te cultiveren en naar boven te halen” (pag. 82).

Furedi stelt hier terecht tegenover dat observatie, “net als ervaring, zinloos is zonder het raamwerk van een theorie” (pag. 81). Post-modernisme leidt tot overwaardering van ervaringskennis boven theoretische kennis:

“Wanneer aan “persoonlijke kennis” dezelfde waarde wordt toegekend als aan “schoolse kennis”, wordt er geen onderscheid gemaakt tussen de willekeurige ervaringen van een kind en het systematische streven om zijn of haar mogelijkheden te ontwikkelen” (pag. 83).

Kennis is het product van gesystematiseerde ervaringen, geconceptualiseerde “feitjes”. En kennis is geobjectiveerd. Op het moment dat post-modernisme en relativering van objectieve kennis de overhand krijgen leidt dat tot dooddoeners als “het is maar een mening”, of “dit is jouw opvatting”, of (tenenkrommend) “whatever”!

Furedi plaatst de ontwikkeling van EVC (erkenning verworven competenties) ook in dit perspectief. Hoewel hij dat op een nogal badinerende manier doet, is het toch waardevol om hiervan kennis te nemen. Hij betwijfelt of aan levenservaring en “persoonlijke kennis” dezelfde waarde kan worden toegekend als aan de kennis die binnen een onderwijssetting wordt opgedaan. De post-modernist zou dan kunnen zeggen: “ach, dat is maar een mening”, maar bij EVC speelt wel degelijk het volgende:

“De levenslessen kunnen voor de betreffende persoon interessant en relevant zijn, maar zelfs in het beste geval zijn reflecties op individuele ervaringen veel te willekeurig, specifiek en persoonlijk om kennis te genereren die voor mensen in de samenleving zinvol en inzichtelijk is. Kennis komt vaak tot stand door mensen afstand van hun directe ervaringswereld te laten nemen...” (pag. 84/85).

Vanuit deze kritische opvatting over het relativiserende post-modernisme en de invloed hiervan op het hoger onderwijs, is zijn kritiek op een dominant marktdenken slechts een kleine stap, die in samenhang met het vorige citaat niets aan actuele betekenis heeft verloren:

“Er bestaat een krachtige stroming die hoger onderwijs niet meer als een publieke instelling wil zien. Het dient niet langer te worden beschouwd als een culturele of zelfs morele instelling waar de notie van intellectueel gezag een sleutelpositie inneemt, maar als een economische onderneming waarin klanten, studenten dan wel anderen, in de gelegenheid zijn diensten te kopen” (pag. 133).

Dit gedachtegoed is en blijft belangrijk als we praten en denken over de toekomst en de betekenis van de hogescholen. Is het niet zo dat als Savater spreekt over ‘het verdampende gezin’ en Furedi spreekt over ‘de verdomming’, juist het onderwijs en dus ook de hogescholen niet te bescheiden moeten zijn over hun belangrijke opdracht? Dat als gesproken wordt over “21th century skills” dat niet mag leiden tot verdamping van kennis tot trucjes; dat modularisering niet mag leiden tot onsamenvangende blokkendozen; dat met realiteitszin moet worden gekeken naar de waardering van elders opgedane competenties en dat afstand moet worden gehouden van het idee dat de student een soort opdrachtgever is met ongelimiteerde vrijheid bij de samenstelling van het eigen programma?

Beide heren leren ons dat hogescholen hun verantwoordelijkheid moeten nemen waarbij de hogeschool dus geen bibliotheek is die modules uitleent en waarvan de docent niet de bibliothecaris is, die afvinkt of een student wel aan verplichtingen heeft voldaan. Het gaat om de onvervreembare pedagogische opdracht van de (hoge)school!

Het paradijs, een economie die leert en het kapitaal dat accumuleert

3

Het is verstandig niet opgesloten te blijven in de pedagogische provincie, maar om te kijken naar wat er in de wereld om ons heen gebeurt. En om ons vervolgens af te vragen wat dat voor het onderwijs zou kunnen betekenen. Overgestapt wordt naar drie boeken die niet alleen aanzienlijk lijviger zijn dan de hiervoor behandelde, maar daarenboven een veel bredere scope hebben: het gaat om de wereld als aards paradijs, de economie die leert en tenslotte om het kapitaal! Boeken die tot reflectie leiden.

3.1 Holslag

Om deze Vlaming beter te leren kennen verwijs ik graag naar het [artikel over Holslag in Vrij Nederland](#).¹² De leestijd bedraagt 23 minuten, dus dat moet kunnen. Over zijn boek, *De kracht van het paradijs*¹³ schrijft hij zelf: “Je moet je eerst door vierhonderd pagina’s van ontij en miserie slepen, alvorens je komt op een kantelpunt. Daarna lees je mijn pleidooi voor een sterker Europa met een samenlevingsmodel dat nòg hogere ambities stelt dan we in de voorbije eeuwen hebben gerealiseerd”. Inderdaad, je moet je door nogal wat teksten heen werken alvorens een wenkend paradijs te mogen aanschouwen. In die eerste 450 pagina’s wordt ingegaan op de kwetsbaarheid van Europa. En terwijl economische grootmachten en groeiers ons steeds meer concurrentie aan doen, worden onze kwetsbaarheden zichtbaarder.

Politici worden door Holslag neergezet als “kaasschaafpolitici” zonder ideeën¹⁴. Het is allemaal een beetje meer naar rechts of naar links, zonder de duidelijke keuzes te maken die noodzakelijk zijn. Of je het nu leuk vindt of niet, Europa moet snel verder integreren, zo stelt Holslag, terwijl veel politici vooral met een scheef oog naar electoraal gewin op korte termijn kijken en afstand houden tot Europa. Holslag stelt daarover in het eerder aangehaalde artikel in Vrij Nederland:

“Ik liet zien hoe de Nederlandse politiek geen enkele invloed heeft op die van Rusland, hoe Nederland het onderspit delft in onderhandelingen met de VS over een handelsakkoord, hoe de Nederlandse regering toelaat dat China haar markt verziekt door het massaal dumpen van goedkope zonnepanelen.

Het is een illusie dat Nederland zich als dwergstaat kan weren tussen de grote jongens. Met een samenleving van meer dan vijfhonderd miljoen werp je veel meer gewicht in het internationale spel en kun je autonomere keuzes maken dan als staatje met zestien miljoen inwoners”.

En daarvoor is het nodig dat er helderheid ontstaat over de streefdoelen. We hebben verzuimd, zo stelt Holslag, “een leidraad op te stellen voor het creëren van deze nieuwe Europese beschaving...”.¹⁵

En voor diegenen die de noodzaak van een versterkt Europa niet onderschrijven geeft Holslag ons in zijn boek nog een les vanuit het verleden mee:

“In de tijd van Niccolo Machiavelli dachten de Italiaanse stadstaten dat zij de grootmachten konden uiteenspelen, maar uiteindelijk waren het de grootmachten die speelden met de stadstaten” (pag. 27).

De tweede kwetsbaarheid is dat onze welvarende samenleving teveel verworden is tot een geavanceerde consumptiemachine. Holslag laat in zijn hoofdstuk over “het einde van de welvaartstaat”(pag. 119) zien dat West-Europeanen verreweg het minst ambitieus zijn, terwijl ambitie en ondernemingszin juist essentieel zijn voor onze sociaal-economische ontwikkeling. Nederland scoort overigens wel hoog op creativiteit, maar met creativiteit alleen kom je er niet.

	HARD WERKEN	SUCCES	CREATIVITEIT	SOCIALE BETROKKENHEID
WEST EUROPA				
- FINLAND	34	15	49	11
- FRANKRIJK	15	26	43	12
- DUITSLAND	21	33	45	10
- NEDERLAND	16	16	50	17
- SPANJE	24	22	33	5
- ZWEDEN	21	19	56	13
- VK	29	26	49	17
- GEMIDDELDE	23	23	46	12
OOST-EUROPA	28	40	48	4
VS	31	22	41	11
CANADA	31	34	60	18
ZWITSERLAND	16	12	21	17
JAPAN	19	29	51	17
WERELD	35	41	50	9

Uit: De Kracht van het Paradijs, Figuur 7

Arbeidsethos en sociale waarden. Het aandeel respondenten die vermelden veel waarde te hechten aan hard werken, succes, creativiteit en sociale betrokkenheid (percentage).

De derde kwetsbaarheid is de afhankelijkheid van grondstoffen en de vierde is dat op wereldschaal nu eenmaal machtspolitiek wordt bedreven terwijl Europa militair geen vuist kan maken. En om het verhaal van kommer en kwel dan nog wat te vervolmaken, de volgende constatering:

“In de top tien van de wereldranglijst van de grootste internetbedrijven, de grootste hardware producenten of de grootste informatica-bedrijven komt niet één Europese speler voor” (pag. 296).

Aan het eind van het boek beschrijft hij tenslotte “vier voor de hand liggende en haalbare ontsnappingsroutes” (pag. 51): de Duitse weg, de Chinese benadering, de Amerikaanse manier of een protectionistische aanpak. Hij wijst ze alle af.

Holslag stelt vast dat de mondiale productiecapaciteit sneller is toegenomen dan de consumptie en we stevenen af “op een toekomst van industriële overproductie en overvolle containerschepen” (pag. 510). Hij doet het voorstel voor zes investeringsclusters (pag. 519) van en voor een humane economie passend in een humanistische revival. Men leze het boek er op na.

Over de waarde van dit boek zal vast verschillend worden gedacht. Het laat zien dat we er niet zijn als we mee doen aan de mondiale ratrace waarbij we vooral meer van hetzelfde produceren. In feite zegt Holslag dat we voort moeten bouwen op onze humanistische traditie en ondernemend en creatief moeten zijn, waarbij wonen, leven, infrastructuur, economie, duurzaamheid en gezondheidszorg in samenhang worden gezien. Door hier op voort te bouwen ontstaan ook betere voorwaarden voor draagvlak voor een sterk Europa.

En daarbij behoort, als één van zijn investeringsclusters, een revival van het beroeps- onderwijs: “We moeten jonge Europeanen aanmoedigen om beroepsopleidingen te volgen die hen opleiden tot kritische burgers en trotse professionals... Het beroeps- onderwijs moet het vlaggenschip worden van het toekomstige Europese onderwijs” (pag. 524).

Maar wat kunnen **wij** nu uit dit boek halen?

Het bevat in elk geval een scherpe en kritische analyse van de omgeving waarin wij ons bevinden, een bommetje onder zelfvoldaanheid, een waarschuwing voor naïviteit en het boek is een warm pleidooi voor de noodzaak van een sterk sociaal, economisch en leefbaar Europa. En dat betekent ook iets voor het belang van reflectie, van Bildung.

Het boek onderstreept het belang van onze bachelorstandaard uit *Kwaliteit als Opdracht* of de drie functies van het onderwijs die Biesta beschrijft, zie paragraaf 4. Het onderstreept ook de betekenis van de uitspraken van Savater en Furedi, evenals het feit dat kwetsbaarheden kunnen worden bestreden door het stimuleren van ambitie en ondernemingslust.

3.2 WRR's lerende economie.

Hoewel dit advies aan de regering eerder verscheen dan het boek van Holslag, is de volgorde van bespreking in dit essay andersom. Dat komt doordat Holslag een bredere scope hanteert dan de WRR. Tegelijkertijd gaat de WRR op onderdelen weer dieper op de materie in. Beide boeken hebben wel het een en ander gemeen. Kijk alleen al eens naar de titel van het eerste hoofdstuk van het WRR-advies die luidt “Het einde van vanzelfsprekendheden”. Tsja, dat is natuurlijk ook wel een thema bij Holslag. En bij beide boeken gaat het om het vinden van antwoorden op de vraag: als groei niet meer vanzelfsprekend is, en als de rol en betekenis van Europa minder is dan wel wordt, wat moeten we dan doen, wat moeten we dan ondernemen? Duidelijk is dat beide documenten stellen *dat Nederland “uit de comfortzone” moet.*

In de aanbiedingsbrief aan de Minister-President staat het kernpunt van het advies: “Het succes van de Nederlandse economie hangt immers niet alleen af van het genereren van nieuwe kennis, maar ook van het verspreiden en absorberen van bestaande kennis”. *Responsiviteit* is volgens de WRR het sleutelbegrip bij het organiseren van het verdienvermogen van Nederland. Immers, door responsiviteit kun je volgens de WRR veerkrachtig inspelen op nieuwe omstandigheden. Responsiviteit bevordert het vermogen tot adaptie, tot aanpassing aan nieuwe omstandigheden en draagt bij aan een proactieve houding. Overigens, die responsiviteit geldt zowel voor organisaties als voor individuen.

Responsiviteit is hard nodig om betere voorwaarden te scheppen om het hoofd te kunnen bieden aan drie opgaven. De eerste is de productiviteitsopgave, de tweede heeft te maken met de toenemende internationale verwevenheid en de derde met de noodzaak “in te spelen op het snelle en veelvormige karakter van hedendaagse innovatieprocessen” (pag. 13).

Conclusie: “De belangrijkste manier om aan deze drie opgaven het hoofd te bieden, en daarmee de responsiviteit van de Nederlandse economie te vergroten, is het stimuleren van kenniscirculatie” (pag. 13).

Dit soort noties sluit goed aan bij ontwikkelingen die in het hbo in gang zijn gezet. Kenniscirculatie is een begrip dat al werd gehanteerd in de eerste jaren van de Stichting Innovatie Alliantie (SIA): hoe maak je beschikbare kennis hanteerbaar en toepasbaar? De werkwijze van SIA was ook toen al gebaseerd op het besef dat kennis beschikbaar is binnen zowel kennisinstellingen als bedrijven of instellingen en dat juist het bijeenbrengen van deze -vaak verschillende soorten- kennis leidt tot concrete innovaties. Daarom spreken we in het hbo van het opleiden tot “reflective practitioner”, de professional die vanuit het reflecteren op de eigen beroepspraktijk en de samenleving werkt aan vernieuwing. Dit sluit aan bij de volgende opvatting van de WRR:

“Het gaat in moderne lerende economieën niet meer primair om het toepassen van in een laboratorium geproduceerde kennis. Het gaat eerder om het verbinden van expertise met behoeften van de samenleving (inclusief de marktsector) en om het katalyseren van allianties. Er is op de meeste plaatsen niet zozeer behoefte aan een wetenschapper die een nieuw concept ontwikkelt, maar veeleer aan een deskundige begeleider die langdurig meedenkt over de vraag hoe producten en diensten permanent verder ontwikkeld kunnen worden” (pag. 246).

De WRR borduurt hierop voort door te stellen dat “het verdienvermogen van Nederland op verschillende manieren afhankelijk is van de manier waarop het onderwijs vorm krijgt” (pag. 257). Het onderwijs heeft een enorme emancipatiefunctie gehad, maar de betekenis daarvan zal afnemen. Het onderwijs zal zich volgen de WRR van een emanciperende functie naar een economische functie begeven.

Bij dat laatste kunnen wel enkele kanttekeningen worden geplaatst. Weliswaar is het juist dat de enorme groei van het aantal hoger opgeleiden laat zien dat de emancipatiefunctie van het onderwijs wordt vervuld, maar het is toch iets te simpel om er maar vanuit te gaan dat het fenomeen “verborgen talent” niet meer bestaat. Zo stelt Dirk van Damme (OESO) dat een kind van hoger opgeleide ouders 5,8 maal zoveel kans heeft op een studie in HBO of WO dan iemand uit lager geschoolde gezinnen.¹⁶

In de tweede plaats zou het benadrukken van de economische functie er toe kunnen leiden dat de kwalificatie- en socialisatie functie (zie wederom Biesta in paragraaf 4) van het onderwijs zo dominant worden dat die ten koste gaat van de functie “subjectwording”. En die subjectwording is juist weer een aspect van emancipatie.

Specifiek met betrekking tot het hoger onderwijs stelt de WRR vast dat het accent in het beleid met betrekking tot het hoger onderwijs lag op toegankelijkheid en betaalbaarheid: “Nu zijn differentiatie en kwaliteit aan de beurt” (pag. 295).

Dat laatste geldt zeker voor het Nederlandse hoger beroepsonderwijs. Aan de ene kant zien we dat “het onderscheid tussen hbo en wo geen principiële betekenis meer heeft”. We zien dat “in Nederland zestig procent van de studenten in het hoger onderwijs aan het hbo studeert, terwijl in Duitsland zestig procent aan de universiteit studeert en dat beide onderwijsvormen in beide landen in een systeem verenigd zijn” (pag. 294). Maar, zo stelt de WRR, met name in het hbo is een kwaliteitsslag noodzakelijk, met specifieke aandacht voor het “relatief laag gekwalificeerde docentenkorps.” (pag. 295).

De ontwikkelingen van de afgelopen jaren laten zien dat hogescholen op eigen initiatief en uitgedaagd door de overheid stevig inzetten op verhoging van kwaliteit van het onderwijs. Het gaat daarbij zowel om het *niveau* als om de *rol en verantwoordelijkheid* van de afgestudeerde studenten. Zij moeten over de kwaliteiten beschikken om hoogwaardige kennis toe te passen en in te zetten voor allerlei vormen van vernieuwingen in de beroepspraktijk. In feite is dat de uitdrukking van de (kwalitatieve) emancipatie van hogescholen in het geheel van het Nederlandse hoger onderwijs.

Maar het gaat niet alleen om de rol van het onderwijs aan jonge mensen. Voor een lerende economie is ook het leren tijdens de latere beroepsuitoefening belangrijk. Kritisch is de WRR over de stilstand van het leven lang leren. Er is geen leercultuur voor of bij werkenden, de structuur van het onderwijsaanbod is “niet bevorderlijk voor de totstandkoming van arrangementen voor leven lang leren” (pag. 313), en er ontbreekt een adequate financieringsvorm voor het leven lang leren. Volgens de WRR is het noodzakelijk het leven lang leren te verbinden aan het stelsel van sociale zekerheid. We hebben een ander systeem van sociale zekerheid nodig: van “repairing naar prepairing”.

“Als veerkracht, kenniscirculatie en het vermogen tot kennisabsorptie de belangrijkste doelen worden, is een verdere stap nodig: van een compenserende en activerende verzorgingsstaat naar een preventieve verzorgingsstaat. Een preventieve verzorgingsstaat biedt niet alleen bescherming tegen inkomensverlies, maar biedt vooral ook steun aan een wereld waarin steeds weer nieuwe vaardigheden gevraagd worden. Het accent verschuift daarmee van oude naar nieuwe zekerheden en is primair gericht op de verhoging van competenties en op het adaptatievermogen.”(pag. 317).

Al met al wordt het beeld helder. Het is niet meer van deze tijd om bij hogescholen (maar dat geldt ook voor mbo en wo) personen toe te rusten met kennis en vaardigheden die uitsluitend geënt zijn op het heden. Om misverstanden te vermijden: het is wel noodzakelijk, maar niet voldoende. Beroepsbeoefenaren dienen in staat te zijn bij te dragen aan vernieuwingen in hun dagelijkse (beroeps)praktijk en zich in te stellen op de noodzaak van een frequente vernieuwing van hun kwaliteiten. Daarvoor is het ook nodig dat er responsieve instituties ontstaan die hen uitnodigen en stimuleren tot ontwikkeling.

In het slotwoord stelt de WRR dat het noodzakelijke verdienvermogen van Nederland gebaseerd zal zijn “op menselijk kapitaal, op kennis en kunde en op het continu kunnen aanpassen van beide aan nieuwe situaties”(pag. 368). Dat is de lerende economie waar personen en instituties zich op moeten instellen, ook de hogescholen dus.

Voor de hogescholen schept het WRR-advies een helder perspectief: de kwaliteit moet omhoog, de ontwikkeling van onderzoekend vermogen van studenten is een onmisbaar onderdeel van elke opleiding, kenniscirculatie onderstreept het belang van praktijkgericht onderzoek en hogescholen dienen zich bewust te zijn van hun verantwoordelijkheid bij het leven lang leren oftewel de “education permanente”.

En bij dat laatste luidt dan de vraag: hoe overstijg je daarbij de paradox van de bekostigde hogeschool die vanuit haar kennisfunctie een publieke verantwoordelijkheid voelt voor het aanbieden van veelal privaat gefinancierde cursussen?

3.3 En het Kapitaal dan?

Het boek dat door de New York Times is uitgeroepen tot het belangrijkste boek van 2014, misschien wel van de komende tien jaar, mag hier natuurlijk niet ontbreken¹⁷. Het gaat om Piketty en zijn Kapitaal. Wederom een lijvig boekwerk dat ingaat op vraagstukken die dit essay ver te boven gaan. Maar toch is het zinvol om er enkele elementen uit te halen die relevant zijn voor de keuzevraagstukken waar het onderwijsbeleid en zeker het hoger onderwijsbeleid zich voor gesteld zien.

Allereerst bevat ook dit boek de nodige ingrediënten vanwaaruit kan worden geconcludeerd dat de toekomstige sociaal-economische positie van Europa, van onze welvaart, niet vanzelfsprekend is. Piketty schaart zich daarmee in hetzelfde kamp als Holslag en de WRR.

De positie van Europa op het wereldtoneel boet aan betekenis in. Dat moet niet worden gezien als doemscenario, wel als een “wake-upcall”. Onze manier van samenleven, onze economische groei met bijbehorende cultuur en sociale zekerheden zijn geen vanzelfsprekendheden. Er is werk aan de winkel. Maar dat is niet eenvoudig, zo laat Piketty zien.

Volstaan wordt hier met de algemene conclusie van Piketty op pagina 685 en verder die als volgt luidt: In een markteconomie zijn convergerende en divergerende (destabiliserende) krachten aan het werk. De belangrijkste convergerende kracht heeft te maken met de spreiding van kennis en vaardigheden, ook al omdat kennis en vaardigheden impulsen geven aan economische groei en groei van het (nationaal) inkomen. De divergerende krachten lijken evenwel sterker, althans, dat is de indruk die bij de lezer ontstaat. De belangrijkste divergerende kracht ontstaat wanneer en doordat “het rendement op vermogen r gedurende lange tijd veel hoger kan liggen dan de groei van het inkomen en de productie q ”. Omdat er nu eenmaal een ongelijke vermogensverdeling bestaat, zou dit leiden tot meer ongelijkheid en destabilisatie.

Wat is de oplossing volgens Piketty? Natuurlijk moet je investeren in onderwijs, kennis en technologie, maar dat zal niet leiden tot een economische groei van 4 à 5 procent per jaar. Dat soort percentages is volgens hem alleen haalbaar voor landen die ten opzichte van andere landen een inhaalslag maken.

“Voor landen die qua technologie wereldwijd vooroplopen, en dus ook voor de wereld in zijn geheel, wijst alles erop dat het groeicijfer op de lange termijn nauwelijks boven de 1 à 1,5 procent per jaar kan uitkomen, welk beleid er ook gevoerd wordt.”(pag. 686).

Dat brengt Piketty zoals bekend dan tot zijn oplossing te weten een progressieve, jaarlijkse vermogensbelasting.

Je zou kunnen zeggen dat dit boek wel wat ver af staat van dingen waarmee wij ons in het hoger onderwijs bezig houden. Het is weer een heel andere invalshoek dan die van Holslag of die van de WRR. Maar er is wel één rode draad en die luidt dat de economische (machts)positie van Europa in de komende decennia heel anders is dan die in de afgelopen decennia. Daarvoor hoef je die boeken niet te lezen, zo zou je kunnen zeggen. Maar het lezen van deze boeken geeft wel een breder inzicht en stimuleert discussies die baanbrekender zijn dan vaak in het hedendaagse discours het geval is. En telkenmale wordt uitgesproken dat de versterking van onze onderwijs- en onderzoeksinspanningen misschien niet dé oplossing zal zijn voor alle sociaal-economische vraagstukken van de nabije toekomst, maar wel degelijk hieraan in belangrijke mate kan bijdragen.

3.4 Tot slot

Dit essay is begonnen met een impressie van opvattingen over onderwijs en pedagogiek. Vervolgens is het blikveld verbreed. Door de betreffende auteurs zijn veranderingen op het wereldtoneel vanuit verschillende invalshoeken belicht. De globalisering noopt tot een sterk Europa. Kennis, onderzoek, kenniscirculatie zijn sleutelbegrippen. Globalisering stelt uitdagingen aan het initiële onderwijs, de education permanente, het praktijkgerichte en fundamentele onderzoek en de kenniscirculatie. De grondstof talent moet maximaal worden benut en ontwikkeld. Verloren talent is verspilling. En responsiviteit van organisaties en individuen is een wezenlijk kenmerk, niet alleen van een lerende economie, ook van een lerende samenleving.

Zoals we weten vormt het onderwijs een afspiegeling van de samenleving. Maar, van welke samenleving overigens? Beleidsmakers praten over onderwijs, maken plannen voor het onderwijs vanuit een bepaald denkkader. Maar is dat denkkader wel toepasbaar voor elk van onze doelgroepen?

4 Gescheiden werelden?

In oktober 2014 zag een gezamenlijke publicatie van SCP en WRR het daglicht.¹⁸ Deze publicatie bevat negen essays die vanuit verschillende invalshoeken sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland belichten. Daarbij worden ook uitstapjes gemaakt naar de Verenigde Staten en Vlaanderen. De belangrijkste conclusie is dat er geen sprake is van “een duidelijk gepolariseerd landschap met twee gescheiden sociaal-culturele blokken zonder overlap of tussenposities. Er is eerder een continuüm, met aan de uitersten twee herkenbare “families”, die men de universalisten en particularisten zou kunnen noemen” (pag. 19).

Figuur 1.1 Twee families

UNIVERSALISTEN		PARTICULARISTEN
MAATSCHAPPELIJKE EN POLITIEKE OPVATTINGEN:		
INTEGRATIE (3,7)	↔	DEMARCATIE (3,7)
PRO-EUROPA (3,5,6)		EUROSCEPTISCH (3,5,6)
CONFLICTLOOS PERSPECTIEF (4)		CONFLICTPERSPECTIEF (4)
POLITIEK VERTROUWEN (5,6)		POLITIEK WANTROUWEN (5,6)
ALGEMENE HOUDINGEN:		
MEER MONDIAAL GEORIËNTEERD (9)	↔	MEER LOKAAL GEORIËNTEERD (9)
REFLEXIEVE COMMUNICATIESTIJL (8)		DIRECTE COMMUNICATIESTIJL (8)
CULTUREEL ZEKER (7)		CULTUREEL ONZEKER (7)
SOCIAAL VERTROUWEN (6)		SOCIAAL WANTROUWEN (6)
SOCIODEMOGRAFIE/MEDIA:		
HOGER OPGELEID (DIVERSE)	↔	LAGER OPGELEID (DIVERSE)
VAKER IN STEDEN (9)		VAKER BUITEN STEDEN (9)
MEDIA: MEER SERIEUS, MEER ONLINE (10)		MEDIA: MEER POPULAIR, MEER TV (10)

Bron: *Gescheiden werelden?*, pag. 18

Toelichting: het schema geeft de twee uitersten weer op de relevante dimensies in de Nederlandse sociaal-culturele ruimte, geordend in twee families. Tussen haakjes staan de nummers van de hoofdstukken waarin de betreffende tegenstelling wordt behandeld. Het brede grijze middendeel duidt op het bestaan van middengroepen.

SCP en WRR stellen vast dat de ene familie relatief veel hoger opgeleiden kent, en de andere familie relatief veel lager opgeleiden. Hoewel er volgens de auteurs geen sprake is van een scheidslijn, zijn er wel degelijk “behoorlijke” verschillen tussen de onderscheiden sociaal-culturele groepen c.q. lager en hoger opgeleiden (pag. 26). Er is sprake van verschillende leefwerelden.

Er is “toenemende segregatie in wonen en onderwijs. Hogeropgeleiden wonen steeds meer in de steden en dan in het bijzonder in de historische binnensteden en de negentiende-eeuwse wijken daaromheen. Ook op het werk gaan lager- en hogeropgeleiden weinig met elkaar om” (pag. 16).

Wanneer het hbo vast wil houden aan haar traditionele emancipatiefunctie en zich maximaal wil inspannen om talenten in staat te stellen zich zo veel mogelijk te kunnen ontwikkelen, dan is het belangrijk zich van die gescheiden werelden bewust te zijn. En dat zijn we niet altijd. Een voorbeeld is het pleidooi voor veel vrijheid en van weinig structuur in het onderwijs dat voor sommige studenten prima kan uitwerken, maar voor anderen volstrekt niet¹⁹. Dat heeft niet alleen met talent te maken maar ook met de sociale herkomst. Of zoals een reactie van bestuurder van een hogeschool luidde op de voornemens van OCW om het onderwijs later te laten beginnen om zo te kunnen te kunnen bezuinigen op de OV-studentenkaart: “de thuissituatie van veel van mijn studenten is zo weinig uitnodigend tot leren dat ik eigenlijk vind dat we de deuren van onze gebouwen eerder vroeger dan later moeten openen”. Het zijn allebei voorbeelden van het feit dat beleidsmakers op landelijk niveau onvoldoende zicht hebben op het bestaan van andere werkelijkheden dan de hunne, van andere werelden.

Hogescholen moeten zich afvragen wat die gescheiden werelden betekenen voor hun opleidingen. Onwetendheid van verschillende leefwerelden en culturen tref je immers niet alleen aan bij beleidsmakers. Veel studenten komen in hun latere werk met andere werelden in aanraking dan de wereld waar zij uit voort komen en de wereld die zij kennen. Dat “overkomt” docenten op de scholen, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het radio-interview met een vmbo-docent Nederlands in een [thema-uitzending van radio 1](#).²⁰ In dit interview worden we zowel geconfronteerd met de gescheiden werelden als met de betekenis van de school bij het duiden van gefragmenteerde informatie.

Maar het geldt ook ook verpleegkundigen in de wijk of in het ziekenhuis, maatschappelijk werkers in de jeugdzorg, accountants in het mkb, journalisten in de journalistiek, ingenieurs met aannemers enzovoorts. Professionele kwaliteit vereist kennis en “enig gevoel” van die gescheiden werelden, die verschillende culturen. Kortom, ook hogescholen en studenten (bijvoorbeeld in hun stages) moeten uit hun comfortzone en buiten de eigen “veilige” omgeving stappen. Dit is niet alleen belangrijk voor de professionele kwaliteit. Het is ook belangrijk voor de subjectwording waar Biesta het straks over heeft en voor een “homogene” samenleving waar het paradijslijke perspectief van Holslag betrekking op kan hebben.

Voor het praktijkgerichte onderzoek geldt hetzelfde. Wil het praktijkgericht onderzoek de beschikbare kennis elders goed laten landen met toepasbare resultaten, dan werkt dat vooral als hogeschool en bedrijf of instelling elkaars taal spreken en elkaar begrijpen.

Een hele uitdaging!

5 Wat is goed onderwijs?

Kan deze vraag eigenlijk wel beantwoord worden? Over smaak valt toch niet te twisten? En dus, wat de één onder goed onderwijs verstaat, behoeft de ander daaronder niet te verstaan. Maar valt er dan helemaal niets over te zeggen, en - sterker nog - wordt er dan ook niets over gezegd? En hier komt Biesta²¹ om de hoek kijken. Hij stelt dat je je zeker wel moet bezig houden met de vraag wat goed onderwijs is en deze niet - zoals de postmodernisten - uit de weg moet gaan. En daarenboven stelt hij dat er wel degelijk normatieve opvattingen bestaan over wat goed onderwijs is en dat de overheid die opvattingen ook hanteert.

Biesta stelt dat we ons bij voortduring bezig houden met het meten van onderwijsprestaties. Blijkbaar ligt hier een idee over goed onderwijs aan ten grondslag. Want als je dat niet hebt, wat moet je dan eigenlijk meten? Kortom, impliciet zijn er dus normatieve opvattingen. Biesta bekritiseert de manier waarop prestaties veelal worden gemeten. Zijn stelling is dat we vaak niet meten wat waardevol is, maar “gewoon maar meten wat we makkelijk kunnen meten” (pag. 25). Deze discussie is in de Vereniging Hogescholen ook gevoerd in het verband van de huidige prestatieafspraken en de daarbij te hanteren indicatoren. Gesteld wordt wel dat veel van deze indicatoren iets zeggen over de input of de randvoorwaarden, maar veel minder over de uiteindelijke outcome. En ook als je uitsluitend de outcome wil meten, dan moet je toch ook een opvatting hebben over de gewenste outcome?

Alvorens Biesta de drie belangrijke functies van het onderwijs formuleert, schroomt hij niet kritiek te leveren op de *ver-lering* van het onderwijs. Het “*ver-leren*” van het onderwijs verwijst naar de omvorming van het vocabulaire waarmee over onderwijs gesproken wordt in termen van “leren” en “lerenden” (pag. 29). Dit is vergezeld gegaan van “een neergang van noties zoals “education” dus van onderwijs en onderwijzen” (pag. 28). Als voorbeeld wijst hij op de transformatie van “education permanente” tot “levenslang leren”.

Volgens Biesta is “leren” een *individualistisch* concept. Bij onderwijs daarentegen wordt altijd uitgegaan van een relatie: “iemand onderwijst iemand anders, en degene die onderwijst heeft zeker een zeker doel voor ogen met zijn of haar leerlingen” (pag. 29). Kortom, achter dit op het eerste gezicht taalkundige vraagstuk, gaan nadere gedachtes schuil die we overigens ook aantreffen bij Savater. Hij stelt vast dat typerend voor de mens is dat hij wordt onderwezen door medemensen. Daar zit ook de vooruitgang in, de accumulatie van kennis.

In het verlengde hiervan gaat Biesta in op de drie functies van onderwijs. Ze zijn wellicht allemaal niet revolutionair maar daarmee niet minder relevant. We zijn ons immers niet altijd bewust van de onlosmakelijke samenhang van die drie functies. Onderscheiden worden de functies kwalificatie, socialisatie en subjectwording (de persoonsvorming).

De kwalificatiefunctie richt zich zowel op de voorbereiding op de wereld van werk en arbeid, als op het bijbrengen van kennis en vaardigheden gericht op andere aspecten van het leven, zoals politieke geletterdheid of culturele geletterdheid.

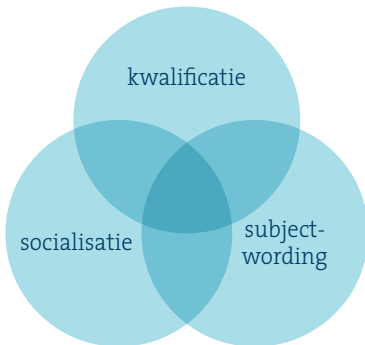
De tweede functie betreft de socialisatie. “Via de socialiseringsfunctie brengt het onderwijs individuen tot bestaande manieren van handelen en zijn” (pag. 31).

Als laatste functie onderscheidt Biesta de subjectwording. Deze functie wordt gezien als het tegenovergestelde van de socialisatiefunctie. Eenvoudig gezegd heeft socialisatie het invoegen in een bepaalde orde ten doel, terwijl het bij subjectwording om processen gaat die “ertoe bijdragen dat degenen die onderwezen worden meer autonoom en onafhankelijk worden in hun denken” (pag. 31). Bij de begrippen “socialisatie” en “kwalificatie” kan iedereen zich wel wat voorstellen. Het begrip “subjectwording” verdient nog enige toelichting:

Biesta licht in zijn boek toe waarom subjectwording een “intrinsiek onderdeel van al het onderwijs zou moeten zijn. Dit is niet zozeer bedoeld als een empirische uitspraak die verwijst naar het feit dat onderwijs altijd op een bepaalde manier een impact heeft op de persoonlijkheid van hen die onderwezen worden. Het is ook bedoeld als een normatieve uitspraak, waarin de opvatting tot uitdrukking komt dat onderwijs onpedagogisch wordt als het zich alleen richt op socialisatie - dat wil zeggen, op het invoegen van “nieuwkomers” in een bestaande socioculturele en politieke orde - en op geen enkele manier geïnteresseerd is in de manieren waarop nieuwkomers ook een zekere mate van onafhankelijkheid van die ordes kunnen realiseren. Onderwijs dient, anders gezegd, altijd interesse te hebben in menselijke vrijheid. Dat is de reden waarom ik het belang van de subjectwordings-dimensie van onderwijs zo benadruk” (pag. 76).

Subjectwording beperkt zich niet tot het funderend onderwijs. Ook het hoger onderwijs dient hierbij zijn verantwoordelijkheid te nemen.

Vanzelfsprekend is er overlap tussen deze functies zoals onderstaande figuur laat zien, maar het is belangrijk deze van elkaar te onderscheiden.



Bron: Biesta, pag. 32

In zijn boek werkt Biesta één en ander nader uit. Zijn denken beweegt zich in eenzelfde richting als die van Savater of Furedi. Het is een “rijke” benadering van de functie die onderwijs zou moeten vervullen. Deze benadering houdt nog steeds vele richtingen of nadere invullingen open, maar wijst wel op de brede verantwoordelijkheid van het onderwijs. Vanzelfsprekend is de invulling van deze functies anders voor primair onderwijs of hoger beroepsonderwijs. Zo’n referentiekader schept de condities voor onderwijs dat past bij een lerende economie of beter nog, een lerende samenleving. Een samenleving die - zoals Holslag en de WRR ons laten zien - in sociaal en economisch opzicht steeds meer moet concurreren en opereren in een internationale context. Wat is een lerende samenleving immers zonder een kritische geest die past bij de subjectwording?

De drie functies bieden ook een referentiekader waarmee in retrospectief kan worden gekeken naar de betekenis van competentiegericht onderwijs, naar onderwijs waarbij de docent slechts begeleider is. Zij geven daarmee ook een kader van waaruit het begrip 21st century skills²² kan worden ingevuld. Ze helpen ons om ons een mening te vormen over de wens tot vrije stapeling van modules door studenten. En tenslotte helpen ze bij het onderkennen van de mogelijkheden en de onmogelijkheden van de voorgestelde experimenten leven lang leren: is de functie subjectwording bijvoorbeeld voldoende geborgd? Of is dat daar niet meer nodig.

6 Van wegwijzers naar handvatten

Interessant hoor, die boeken. Maar wat kunnen we er nu uit halen, wat is voor ons relevant? Zonder ook maar enigszins de indruk van uitputtendheid te willen wekken, noem ik een paar onderwerpen.

Onderwijs wordt steeds belangrijker

Deze uitdagende stelling is eerlijk gezegd een reactie op uitspraken die we 20 jaar geleden heel vaak hoorden: “de school is haar kennismonopolie verloren, in het internettijdperk halen we onze kennis elders vandaan, we kunnen daarom ook met kleinere gebouwen want studenten komen minder, de docent wordt begeleider want de kennis vinden we toch wel op het internet”. Eigenlijk was de basisgedachte dat het onderwijs, dat de school minder belangrijk zou worden. Vanzelfsprekend halen we heel veel informatie van het internet, heeft dat tot verrijking geleid maar toch zou ik de stelling willen verdedigen dat desondanks, of misschien juist wel daardoor, het onderwijs belangrijker wordt.

Een eerste argument voor deze stelling ontleen ik aan Kees Boele, bestuursvoorzitter van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, en zijn beschrijving van “infobesistas”, waarmee hij wijst op de betekenis van de school bij het duiden van informatie.

“Menigeen lijdt aan “infobesitas”. Met informatietechnologie proberen we dit te lijf te gaan, maar het helpt niet echt. Het komt erop aan dat je kunt selecteren welke informatie echt belangrijk is. Daarvoor heb je wijsheid nodig. Daarom moeten onderwijsmensen weer gaan doen waar het ten principale in het onderwijs om gaat: onder-wijzen, zodat jongeren wijzer worden. Dat kan echter alleen als leidinggevend hun school echt schóól laten zijn in plaats van een bedrijf. Niet de managementinformatie moet leidend zijn, maar de inhoud van het onderwijs, de passie van docenten en de atmosfeer.”²³

Maar er is meer. Wanneer we spreken over het belang van een responsieve samenleving, dan spreken we dus ook over responsieve instituties en zeker over responsieve personen. Je moet je open stellen voor ontwikkelingen en je moet daar ook een bijdrage aan kunnen leveren. Dat stelt hoge, zo niet steeds hogere eisen aan personen en aan diegenen die hen helpen zich zo te ontwikkelen dat zij dat ook kunnen. De school (en dus ook de hogeschool) speelt daarbij een belangrijke rol, zo luidt mijn tweede argument.

Een derde argument vind ik in het “verdampende gezin” waar Savater over schrijft. Emancipatie en economische noodzaak zullen niet leiden tot minder tweeverdieners. Er wordt zelfs gesproken over een toename van het aantal personen dat meer dan één baan heeft om rond te kunnen komen. Niet voor niets stelt Savater dat de pedagogische taak hierdoor steeds meer terecht komt bij het geïnstitutionaliseerde onderwijs.

En het vierde argument ontleen ik aan het bestaan van “de Gescheiden werelden”. Het is geen automatisme dat mensen in aanraking komen met andere culturen in de eigen omgeving, terwijl dat voor een samenleving en voor het kunnen functioneren als “echte professional” wel noodzakelijk is. En hoewel naïviteit ons niet moet leiden, kan het onderwijs en zeker het (hoger) beroepsonderwijs hier wel degelijk een rol in vervullen. En dit alles stelt hoge eisen aan de dragers van ons onderwijs, de docenten.

Kortom, laten we ons niet mee laten slepen door het verhaal dat het onderwijs minder belangrijk wordt. Het onderwijs wordt alleen maar belangrijker!

Goed onderwijs

Biesta beschrijft drie functies die de actuele betekenis onderstrepen van de hbo-bachelorstandaard uit *Kwaliteit als Opdracht*. Die betekenis wordt niet alleen onderbouwd vanuit een soort humanistisch mensbeeld, maar ook vanuit de noodzaak van een lerende samenleving en een lerende economie in de wereldeconomie. Tegelijkertijd kunnen die drie functies onder druk komen te staan wanneer:

een discussie over 21st Century Skills erg gericht zou worden op algemene vaardigheden, waarbij vanuit de overdreven notie dat kennis snel verouderd, de betekenis van kennis ondergeschikt wordt aan die algemene vaardigheden,

of wanneer modularisering leidt tot fragmentatie vanuit de notie dat de student als onderwijsconsument zelfstandig kan bepalen hoe zijn of haar stapeling van modules eruitziet,

of wanneer we de ontwikkeling met mooc's niet in het juiste perspectief zien: ze zijn een waardevolle aanvulling, maar hebben ook beperkingen,

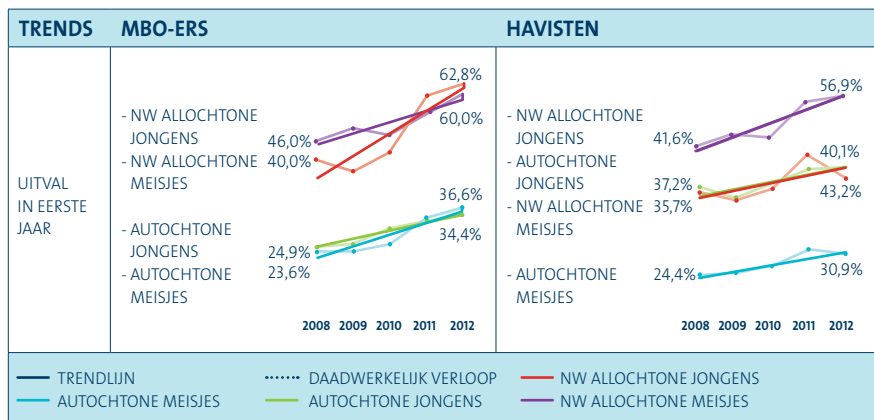
of wanneer het systeem van erkenning van verworven competenties een invulling krijgt waarbij persoonlijke leerervaringen te makkelijk gelijk worden gesteld aan gesystematiseerde kennis,

of wanneer we het debat vooral richten op digitalisering, internationalisering, flexibele leerwegen, studenten die hun eigen leerwegen kiezen, modularisering en docenten als begeleider zonder dat debat te verbinden met de kernwaarden van het hoger beroepsonderwijs.

De functies van Biesta kunnen ons helpen in het debat over strategische agenda's, of het nu gaat om die van een minister, die van een branchevereniging of die van een individuele hogeschool. De drie functies houden ons ook bij de les omdat ze ons waarschuwen tegen een overaccentuering van één van de functies.

Talentontwikkeling en emancipatie

Het lijkt zo voor de hand te liggen om, zoals de WRR stelt, de emancipatiefunctie langzamerhand in te ruilen voor een economische functie. Vanzelfsprekend heeft de enorme groei van het aantal hoger opgeleiden er toe geleid dat die emancipatiefunctie in een ander daglicht is komen te staan, minder dominant is wellicht. Maar nog steeds zijn er bevolkingsgroepen van waaruit eerstegeneratiestudenten naar het hoger onderwijs willen. En we zien nog steeds dat de studie-uitval van de ene bevolkingsgroep nog steeds aanzienlijk groter is dan dat van andere.



Bron: Hogeschool Rotterdam.

Deze cijfers hebben betrekking op de uitval in het eerste jaar van studenten uit het mbo respectievelijk het havo. Een deel van deze studenten kiest voor een andere studie al dan niet aan dezelfde hogeschool en een deel valt uit. Deze cijfers geven een trend weer die ook bij andere hogescholen in de randstad zichtbaar is.

Daarnaast speelt bij talentontwikkeling en emancipatie een andere kwestie. Hoe moeten we omgaan met de spanning tussen de noodzakelijke kwaliteitsverhoging (ook qua niveau) van de opleiding aan de ene kant en de grenzen van talentontwikkeling aan de andere kant? Niet elke student kan elk niveau aan. En wat is dan uitval, is dat dan uitval zonder diploma, zonder civiel effect? Het is toch verspilling van talent als studenten die naar een hogeschool willen, en dat op grond van hun vooropleiding, zonder certificaat of diploma uitvallen.

Zou niet kunnen worden ingezet op een ontwikkeling naar analogie van de Rotterdam Academy of de gedachten over de ontwikkeling van Community Colleges in Amsterdam waarbij in een eigen omgeving, met op deze groep studenten toegespitste vormen van onderwijs en begeleiding, wordt opgeleid tot het behalen van een associate degree? Hogescholen kunnen er in hun profilering voor kiezen om al dan niet dergelijke initiatieven te nemen. Het is één van de manieren om uit het dilemma te komen dat hogescholen aan de ene kant de kernwaarden toegankelijkheid en talentontwikkeling koesteren, terwijl aan de andere kant de niveauverhoging en de hiermee samenhangende hogere eisen aan de bachelor tot meer studie-uitval leidt.²⁴ Dan moet wel de huidige wetgeving waarin de associate degree is gekoppeld aan de bachelor worden gewijzigd.

Kenniscirculatie en praktijkgericht onderzoek

We hebben gezien dat de WRR vaststelt dat “het onderscheid tussen hbo en wo geen principiële betekenis meer heeft”. Er blijven belangrijke verschillen, maar we zien dat universiteiten beroepsopleidingen aanbieden en dat hogescholen de onderzoeksfunctie verder ontwikkelen. Het praktijkgerichte onderzoek van de hogescholen en de betekenis die hieraan wordt gehecht is uitdrukking van de emancipatie van het hbo. De kenmerken van het praktijkgerichte onderzoek sluiten heel goed aan bij de kenniscirculatie die de WRR bepleit. En het sluit aan op de noodzaak “reflective practitioners” op te leiden die bijdragen aan vernieuwingen in hun beroepscontext. Hogescholen leggen daarbij verschillende accenten. De invulling van de relatie tussen onderzoek en onderwijs alsmede de geleidelijke verhoging van kwaliteit van docenten en onderzoekers maken onderdeel uit van de emancipatie van het hbo in het geheel van het hoger onderwijs. Dit is belangrijk voor de hogeschool en voor de sociaal-economische ontwikkeling van de eigen regio of het afzetgebied. En het is belangrijk voor de internationale netwerken waarvan men deel wil uitmaken.

Leven lang leren

Kunnen of willen hogescholen zich ontwikkelen tot hybride organisaties die zowel publiek bekostigde taken uitvoeren, als privaat gefinancierde cursussen ontwikkelen en verzorgen? Misschien zou de vraag zelfs kunnen luiden of hogescholen dat niet vanuit een publieke verantwoordelijkheid zouden moeten doen? Dit klinkt best ingewikkeld, maar nu verzorgen hogescholen toch ook al post-hbo cursussen al dan niet via een aparte rechtsvorm. En het is toch niet zo gek om je alumni aan je te binden door een aanbod van cursussen over nieuwe ontwikkelingen? En het is maatschappelijk toch doodzonde als die veelheid aan kennis niet zou worden aangewend in het kader van de “education permanente”? Dat dit een lastige kwestie is, laat de actuele discussie over het deeltijd hbo zien. Maar het is onvermijdelijk dat deze ontwikkeling de komende jaren een nadere invulling moet krijgen. En die ontwikkeling zou dan verder moeten gaan dan de te eenvoudige (en centralistische) gedachten die nu ten grondslag liggen aan de experimenten deeltijd hbo. Deze experimenten zullen geen antwoord geven op de vraag hoe een hogeschool in het publieke domein kan reageren op toenemende scholingsvragen van personen zonder vaste arbeidscontracten die veel frequenter zullen (moeten) switchen op een meer en meer fluïde arbeidsmarkt. Het gekozen arrangement met experimenten zal in de praktijk slechts resulteren in prijssubsidie voor het private hbo

Responsieve hogescholen

Hogescholen moeten responsief zijn en de verwachtingen nemen alleen maar toe. Deze omstandigheden stellen hoge eisen aan de interne organisatie, aan de professional governance, aan het onderwijskundig leiderschap. Ze stellen ook hogere eisen aan de docenten en andere medewerkers. Moderne arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen bieden daartoe de randvoorwaarden. Positief zijn de stappen in de modernisering van de cao en de nieuwe arrangementen voor het professionaliseringsbeleid en de duurzame inzetbaarheid. Eén van de belangrijkste uitdagingen voor de hogescholen is de totstandkoming van een interne organisatie met kwalitatief hoogwaardige docenten die passen bij de ambities. En als Holslag en de WRR zeggen dat Nederland, neen, Europa uit de comfortzone moet, geldt dat ook voor de hogescholen. En hoe je dan komt tot een werk- en leeromgeving waar fouten mogen worden gemaakt, waar uitgedaagd wordt, waar veiligheid en uitdaging kortom in evenwicht zijn, dat is een proces dat aardig wat leiderschap vereist. Van bestuurders tot opleidingscoördinatoren. Uitstekend middenmanagement is de backbone van een uitstekende hogeschool.

Over meet- en regeltechniek

De overheid acht een steviger relatie tussen bekostiging en te leveren prestaties wenselijk. Dat brengt ons direct bij de opmerkingen die hierover door Biesta zijn gemaakt. Verantwoording is vanzelfsprekend maar gewaakt moet worden voor prestatieafspraken (al dan niet onder het mom van het nieuwe label “kwaliteitsafspraken”) die niet aansluiten bij de ambities van de afzonderlijke hogeschool en die gebukt gaan onder de manco’s die Biesta schetst. Allereerst dienen dergelijke afspraken zo min mogelijk betrekking te hebben op “inputvariabelen”, maar gericht te zijn op “outcome”. En de inhoud van die “outcome” moet zo min mogelijk worden gefrustreerd door landelijk vastgestelde, uniforme indicatoren.

Het is dan ook passend aan te sluiten bij de (uiteenlopende) ambities van de hogescholen. Daarbij mag de politiek altijd verlangen dat wordt gekeken naar de landelijke prioriteiten (het hbo behoort immers tot het publieke domein), maar de afspraken moeten daarnaast zoveel mogelijk aansluiten bij de eigen ambities. Dit laatste vereist dat deze in goede dialoog met externe stakeholders en de interne medezeggenschap tot stand komen hetgeen ook op transparante wijze wordt verantwoord. Van de centrale overheid kan verwacht worden dat wordt afgezien van

landelijk eenvormige indicatoren wanneer hogescholen tijdig en overtuigend aan zullen geven hoe de eigen ambities en prioriteiten tot stand zijn gekomen. Want als de overheid responsieve hogescholen wil, dan kan diezelfde overheid niet vasthouden aan prestatieafspraken over dezelfde doelen en met dezelfde indicatoren voor elke hogeschool.

7

Tot slot

De rondgang langs zeven boeken eindigt hier. Kern van mijn betoog is dat we ons goed bewust moeten zijn van de kernwaarden van ons onderwijs en dat we niet te snel -en vaak door tijdsdruk gedwongen- ons vastbijten in concrete dossiers zonder die ook van enige afstand te beschouwen. Snelheid en tijdsdruk kunnen er toe leiden dat lessen uit het verleden weer worden vergeten. Laten we eens terug gaan naar de zeventiger jaren en de kritiek die losbarstte omdat studenten daar helemaal vrij werden gelaten bij het zoeken van hun eigen leerweg. Twintig jaar later begon het competentiegericht onderwijs. Als concept vast net zo goed bedoeld als het onderwijs bij de sociale academies in de zeventiger jaren. Maar in beide gevallen was er sprake van een miskening van de verantwoordelijkheid van het onderwijs en de belangrijke rol van de docent. We moeten er voor zorgen dat we die fouten niet opnieuw maken. En dat socialisatie, kwalificatie en subjectwording hand in hand gaan.

Ik eindig met Savater:

Niemand zal toch durven te beweren “dat zelfs de beste technische opleiding zonder tenminste een begin in onderricht in moreel inzicht en politieke onafhankelijkheid iets beters zal voortbrengen dan duur betaalde robots”. En “hoe moeten ooit morele of maatschappelijke waarden worden overgedragen zonder een beroep te doen op historisch inzicht, zonder te wijzen op geldende wetten en de heersende staatsinrichting, zonder tenminste op elementair niveau stil te staan bij de menselijke psychologie en fysiologie, en zonder te wijzen naar althans enkele filosofische ideeën?”(pag. 46).

NOTEN

- PAGINA 6
- 1 TV-uitzending VARA
Van Nieuwkerk, M. (Presentator). (2014, 8 januari). MOOC's zijn de toekomst [Videobestand] [TV-uitzending]. In *De Wereld Draait Door*. Geraadpleegd op 9 januari 2014, van <http://dewerelddraaitdoor.vara.nl/media/306946>
 - 2 *Digitalisering & flexibilisering*. (2014). Discussienotitie HO-tour. Ministerie van OCW.
 - 3 Brink, T. van den en Wessels, O. (2014). *Het nieuwe leren is flexstuderen*. Rapport. LSVb.
- PAGINA 7
- 4 Savater, F. (2006). *De waarde van opvoeden*. Erven J. Bijleveld. Furedi, F. (2011). *Waar zijn de intellectuelen?* Meulenhoff. Holslag, J. (2014). *De kracht van het paradijs*. De Bezige Bij Antwerpen. *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. (2014). Rapport. WRR. Piketty, T. (2014). *Kapitaal in de 21ste eeuw*. De Bezige Bij. Bovens, M., Dekker, P. en Tiemeijer, W. (2014). *Gescheiden werelden?* SCP en WRR. Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Uitgevers.
- PAGINA 8
- 5 *Kwaliteit als Opdracht*. (2009). Strategienotitie. HBO-raad.
 - 6 Bovens, M., Dekker, P. en Tiemeijer, W. (2014). *Gescheiden werelden?* SCP en WRR.
- PAGINA 9
- 7 *Naar een nieuwe verenigingsagenda*. (2009). Green Paper. HBO-raad.
 - 8 Savater, F. (2006). *De waarde van opvoeden*. Erven J. Bijleveld
 - 9 Furedi, F. (2011). *Waar zijn de intellectuelen?* Meulenhoff.

- PAGINA 11 **10** Vanheste, T. (2006). Frank Furedi: *We voeden onze kinderen op als idioten*. Vrij Nederland. Geraadpleegd op 21 januari 2015, van <http://www.vn.nl/Archief/Wetenschapmilieu/Artikel-Wetenschapmilieu/Frank-Furedi-We-voeden-onze-kinderen-op-als-idioten.htm>
- PAGINA 12 **11** Berger, M. en Kleine, K. (2013). *Reflecteren is leren*. Handreiking. Nederlands Jeugd instituut. Geraadpleegd op 21 januari 2015, van <http://www.nji.nl/nl/Publicaties/Handreiking-Reflecteren-is-leren>
- Kenmerken van de *reflective practitioner* zijn:
- Reflecteert actief op en expliciteert het handelen en de motieven die hierbij een rol hebben gespeeld.
 - Maakt impliciete kennis expliciet.
 - Toetst of de onderliggende veronderstellingen juist waren en of de interventie effectief was.
 - Gaat ook in de leer bij collega's en laat zich bevragen op het handelen.
- PAGINA 14 **12** Oberndorff, M. (2014). *Jonathan Holslag: Niet meer maar een beter Europa*. Vrij Nederland. Geraadpleegd op 21 januari 2015, van <http://www.vn.nl/Archief/Politiek/Artikel-Politiek/Jonathan-Holslag-Niet-meer-maar-een-beter-Europa.htm>
- 13** Holslag, J. (2014). *De kracht van het paradijs*. De Bezige Bij.
- 14** Aardig voorbeeld is de eerste kabinetsreactie op het WRR-advies "Naar een lerende economie". Vrij vertaald luidde die als volgt:
- 1) we delen uw analyse, 2) we zijn er al mee bezig,
 - 3) gaat u maar rustig slapen
- PAGINA 15 **15** Vergelijk deze uitspraak ook met de kritiek van Furedi op het post-modernisme.
- PAGINA 19 **16** Science Guide. *Stagnatie HO is achteruitgang*. (2015). Geraadpleegd op 30 januari 2015 van, <http://www.scienceguide.nl/201501/stagnatie-ho-is-achteruitgang.aspx>
- PAGINA 21 **17** Piketty, T. (2014). *Kapitaal in de 21ste eeuw*. De Bezige Bij.
- PAGINA 23 **18** Bovens, M., Dekker, P. en Tiemeijer, W. (2014). *Gescheiden werelden?* SCP en WRR.

- PAGINA 24 **19** Een aantal jaren na de invoering van het studiehuis in de 2e fase van het algemeen voortgezet onderwijs werd geconstateerd dat het hieraan ten grondslag liggende concept met een grote mate van zelfstandig leren, vooral succesvol bleek te zijn voor meisjes op het vwo.
- 20** NPO Radio 1. (2015). *Jouw vrijheid, mijn vrijheid*. [radio-uitzending]. Geraadpleegd op 22 januari 2015, van http://www.npo.nl/jouw-vrijheid-mijn-vrijheid/22-01-2015/RBX_RA1_770649/RBX_RA1_772359
- PAGINA 26 **21** Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Uitgevers.
- PAGINA 29 **22** Aleid Truijens geeft in de Volkskrant van 27 december 2014 de volgende definitie: “21st Century Skills. Oude wijn in nieuwe zakken. Lijkt als twee druppels water op het inmiddels gesmade competentie-leren. Weer die zelfsturende, niet door verouderende kennis gehinderde Nieuwe Mens met zijn fonkelnieuwe skills”.
- PAGINA 30 **23** Kees Boele publiceert in maart 2015 zijn boek *Onder>wijs<heid, terug naar waar het echt om gaat*.
- PAGINA 33 **24** Laten we de pabo als voorbeeld nemen. De eisen voor toelating en het niveau van de opleiding zelf zijn opgeschroefd. Wordt het nu voor jongeren voor wie de pabo wellicht geen haalbaar perspectief is onmogelijk zich verder aan een hogeschool te ontwikkelen, of kan een associate degree opleiding voor voorschoolse opvang een aantrekkelijk perspectief zijn? Het mes snijdt dan aan twee kanten: jongeren kunnen verder leren en bijgedragen wordt aan de kwaliteitsimpuls voor het voorschoolse.



Uitgave

Vereniging Hogescholen
Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag
www.verenilinghogescholen.nl

Realisatie

Communicatie, Vereniging Hogescholen

Vormgeving

Akron Communicatie & Vormgeving, Leiden

© Ad de Graaf
Den Haag, februari 2015

ESSAY

1

Gesprekken over de toekomst van ons hoger onderwijs worden snel modieus en instrumenteel.

Daarom voert Ad de Graaf ons

langs pedagogen en filosofen, een toekomstig paradijs, een lerende samenleving en gescheiden werelden. Hij stelt vast dat de kernwaarden van ons onderwijs, van leren en persoonlijke vorming uitstekend samen gaan met analyses van de versterking van Nederland en Europa in een concurrerende wereldeconomie.

In gesprekken over de toekomst van ons (hoger) onderwijs, dat het wel heel snel modieus en instrumenteel is, denken we nadenken over de kernwaarden en functies die we willen reflecteren op wenselijke ontwikkelingen. De discussie die door de minister van OCW is gestart met de agenda hoger onderwijs in de zomer van 2012. We duiken bijvoorbeeld met z'n allen op de discussie over de moocs (massive open online course) ons zou de wereld draait door in herinnering over de kernwaarden anders, toch? We spreken over het personaliseren van de route & samenwerkend leren en de noodzaak van de discussie, maar het discours verget wel wat meer is. OCW voor een bijeenkomst van de HO-tour van de zomer van 2012 we leren is flexstuderen van de LSVb. Daarom heb ik enkele gedachten, op een rij gezet, wel al wat langer geleden heb gelezen. Het ene van antwoorden op vragen: "Wat gebeurt er om ons heen? En wat is de toekomst?"

De opbouw van dit essay is eenvoudig. Begon