

Verhalen in de media reppen over een 'teveel aan buitenlandse studenten' aan de Nederlandse universiteiten.

Ook zouden bestuurders actief plannen ontwikkelen om deze toename af te remmen. Maar zijn de stijgende

studentenaantallen niet een symptoom van een ander, groter probleem? Hoe houdbaar is het binaire stelsel nog?

De crisis van het Nederlands hoger onderwijs

Frans Leijnse

Bij de opening van het academisch jaar luidden de rectores en voorzitters van de Nederlandse universiteiten de noodklok over de toevloed van buitenlandse studenten. Inmiddels studeren er in Nederland ruim 90.000 studenten van buitenlandse nationaliteit, waarvan zeker 80.000 aan de veertien universiteiten, een kwart van de studentenpopulatie. En dat worden er ieder jaar meer. Deze studenten worden gelokt door de relatief hoge kwaliteit van ons universitair onderwijs, de veelheid aan Engelstalige programma's en de uitstekende arbeidsmarktperspectieven bij afstuderen. Nederland doet het gewoon goed, en dat valt op.

Waarom dan die *unisono* klaagzang? De universiteiten trokken deze studenten immers zelf aan in het kader van de gewenste internationalisering. Ook Nederlandse studenten profiteren van de internationaal samengestelde klassen, de leeromgeving wordt er rijker van. Bovendien komt driekwart van deze studenten uit landen van de Europese Unie, hebben zij het recht zich in Nederland in te schrijven voor het gebruikelijke collegegeld, en worden zij publiek bekostigd. En de studenten die van buiten de EU komen (zo'n 25.000) zijn voor de universiteiten zeer lucratief, want zij betalen een hoog collegegeld. Daar houden de instellingen ook zonder publieke bekostiging aan over. Niet gek dus dat de internationalisering onverdroten doorzet en een universiteit als Maastricht inmiddels voor de helft wordt bevolkt door vooral Duitse studenten.

Als de universiteiten dus klagen over te veel buitenlandse studenten hoor ik ze vooral zeggen 'even wat te veel van het goede', of 'kan het tijdelijk wat minder?', maar niet 'draai

de internationalisering terug'. De vele buitenlandse studenten zijn hooguit een aanleiding, niet de werkelijke reden waarom de universitaire bestuurders zo'n geprangde indruk maken. De crisis waarin de Nederlandse universiteiten zich bevinden gaat veel dieper, en tekent zich al enige jaren af. In 2020 vatten de drie hoogleraren Rens Bod, Remco Breuker en Ingrid Robeyns de belangrijkste symptomen samen in hun '40 stellingen over de wetenschap'.¹

De echte crisis van de universiteiten

Deze auteurs, maar ook anderen², schetsen een universiteit waaraan te veel studenten zijn, die te vaak op de verkeerde plek terechtkomen en zich dus onvoldoende kunnen ontwikkelen: *de ongelukkige universiteit*. De oorzaak daarvan ligt onder andere bij het aanzienlijke standverschil tussen universiteit en hogeschool, waardoor vrijwel alle vwo'ers voor de universiteit kiezen; ook als hun belangstelling en talent beter gediend zouden zijn bij een hogeschoolstudie.³ Ook groeit de neiging bij havisten om aan de hogeschool alleen een propedeuse te halen en daarna direct door te stromen naar de veel prestigieuzer universiteit. Zolang de hogescholen niet zichtbaar worden opgewaardeerd, zal dit zo blijven en zal de instroom in de universiteiten verder groeien. Deze onbeheerste groei leidt ertoe dat steeds meer studierichtingen een *numerus fixus* instellen. Het gevolg is dat nu niet alleen de University Colleges en de geneeskundestudies, maar ook opleidingen als Psychologie, Criminologie en een aantal technische richtingen een gemaximeerde instroom hebben. Daarbij worden doorgaans veel meer studenten afgewezen dan toegelaten, vaak wel drie afwijzingen tegen één toelating. Dat betekent dat er ieder jaar duizenden

studenten zijn die niet de studie van hun eerste keuze kunnen volgen en dus uitwijken naar een andere studie of een zogeheten ‘tussenjaar’ nemen. Utwijken naar een studie aan een hogeschool is geen optie vanwege het standverschil. De gevolgen hiervan voor motivatie en studiesucces zijn aanzienlijk, wat ook blijkt uit de aanzienlijke uitval in het eerste jaar.

Door de massificatie van de universiteiten zijn vrijwel alle studierichtingen sterk gegroeid, en worden massacolleges en geringe persoonlijke begeleiding de regel. Het aantal hoogleraren en docenten houdt geen gelijke tred met de studentenaantallen, en bovendien vergt hun onderzoekstaak nu meer tijd dan vroeger; daar wordt men immers op afgerekend. Het onderwijs wordt daardoor extensiever, maar vooral meer gestandaardiseerd en uniformer. De persoonlijke band tussen student en docent, een variant van het meester-gezelmodel dat voor de oude universiteit zo kenmerkend was, is goeddeels teloorgegaan. En er is steeds minder ruimte voor een individuele creatieve inbreng van studenten in hun eigen studie, die voor een goede academische vorming nu juist cruciaal is. In dat opzicht lijken veel kunstacademies het qua academische vorming beter te doen dan menige universitaire studie (om eens te vloeken in de kerk van het binaire stelsel).

Ook in de universiteit als arbeidsorganisatie is er sprake van een verstikkend klimaat. De keuze in de jaren tachtig om promovendi de brede basis van het personeelsbestand te maken, leidde ertoe dat jonge medewerkers wel belangrijke onderwijs- en onderzoekstaken krijgen, maar niet de vaste aanstelling die daarbij hoort. Ook na de promotie blijft het zicht op een vaste aanstelling vaak nog lange tijd duister. Het perspectief op een verdere loopbaan in onderwijs en onderzoek ontbreekt veelal, omdat de hogere rangen verstoort zitten met eerdere generaties die weinig mobiliteit vertonen. Dat leidt tot gevoelens van vervreemding en toenemende onvrede onder de jonge medewerkers – waarvan de universiteiten het in de toekomst toch moeten hebben. Deze onvrede onder (studenten en) jonge medewerkers, die bijvoorbeeld in de werkgroep WOinActie tot uitdrukking komt, richt zich steeds meer op de onbeweeglijkheid van het universitaire systeem, de kennelijke onwil om het stelsel van hoger onderwijs en onderzoek grondig te herzien en aan te passen aan nieuwe omstandigheden.

In het universitair beleid dwingt de groeiende grootschaligheid tot een vorm van beheers- en managementdenken, waardoor academische waarden naar de achtergrond worden gedrongen. Die tendens wordt versterkt door de dominantie van het β -wetenschapsmodel met zijn bijna industrieel georganiseerde kennisproductie, waarin conformisme hoger wordt gewaardeerd dan creativiteit en onafhankelijkheid. De universiteit is er steeds meer voor het weten, steeds minder voor het denken en de

Ook in de universiteit als arbeidsorganisatie is er sprake van een verstikkend klimaat

betekenisgeving.⁴ In overeenstemming hiermee worden de geesteswetenschappen en de werkelijk academische vorming in de periferie gedrongen en verwijderd de universiteit zich van haar klassieke taak een centrum van wetenschap en onafhankelijk denken te zijn, dat een brede en inspirerende opleiding biedt aan getalenteerde jongeren.

Massificatie en schaalvergroting

De belangrijkste oorzaak van de stagnatie ligt ongetwijfeld in de enorm toegenomen schaal van het universitaire bedrijf. Om die te verklaren moeten we ruim vijftig jaar in de geschiedenis teruggaan. Halverwege de jaren zestig van de vorige eeuw kwam de groei van het hoger onderwijs en de toestroom van meer studenten uit de lagere en middenklassen langzaam op gang. Om die ontwikkeling het hoofd te bieden, deed de overheid twee dingen: het aantal universiteiten werd in korte tijd uitgebreid van 7 naar 14 om de hbs'ers, vwo'ers en gymnasiasten op te vangen. De honderden hogescholen werden door fusies flink opgeschaald om meer havisten en mbo'ers verder te kunnen leiden. De verdubbeling van het aantal universiteiten vond tussen 1968 en 1973 plaats, dus in zeer korte tijd. Deels door vier nieuwe universiteiten te creëren in Maastricht, Enschede, Eindhoven en Heerlen (de Open Universiteit), deels door drie bestaande hogescholen om te zetten in universiteiten (Delft, Rotterdam en Tilburg). Vanaf 1973 bestond het stelsel van hoger onderwijs dus uit 14 universiteiten en 200 hogescholen, die overigens nog verder zouden indikken tot 32 nu.

De 14 universiteiten hadden toen samen rond de 100.000 ingeschreven studenten. Dat aantal groeide vervolgens eerst langzaam en vanaf het jaar 2000 steeds sneller. Nu hebben dezelfde 14 universiteiten 350.000 studenten en het eind van de groei is nog lang niet in zicht, integendeel. Die enorme groei van de universiteiten ging overigens niet ten koste van de hogescholen: die zijn even hard gegroeid. Als we nu naar een gemiddelde universiteit kijken, lopen daar dus 3,5 keer zoveel studenten rond en is ook de onderzoeksinspanning met minstens eenzelfde

Epic fails

factor toegenomen. Zo had mijn *alma mater* Leiden vijftig jaar geleden rond de 10.000 studenten en nu bijna 35.000, zo begon de nieuwbakken Erasmus Universiteit te Rotterdam in 1973 met zo'n 10.000 studenten en zijn dat er nu 40.000.⁵

Het opmerkelijke is dat deze enorme groei van het volume in het hoger onderwijs niet geflankeerd is door principiële aanpassingen in het beleid of de organisatie om de menselijke maat te handhaven. Beleid en bestuur gingen er na 1970 kennelijk vanuit dat schaal en omvang voor hoger onderwijs en onderzoek indifferente kenmerken zijn: wat eenmaal is kun je klaarblijkelijk onbegrensd oppompen zonder dat het wezenlijk verandert. Die opvatting staat haaks op het ervaringsgegeven dat juist hoger onderwijs en onderzoek alleen floreren in een academisch klimaat, waarin de menselijke maat cruciaal is. Onafhankelijkheid, diversiteit, creativiteit en onconventioneel denken komen immers alleen tot hun recht in een situatie die de menselijke relatie, tussen student en docent, tussen docent en onderzoeker en tussen studenten onderling als belangrijkste bouwstenen heeft. Die menselijke maat was in de jaren zestig nog grotendeels aanwezig binnen de universiteiten.

De ontwikkeling ging echter daarna snel een andere kant op. Het universitaire bestuur werd steeds meer gecentraliseerd en het financieel beheer steeds dominanter. Natuurlijke gezagsverhoudingen werden steeds meer vervangen door formele machtsverhoudingen. Bureaucratie verving in toenemende mate de sturing op inhoud en academisch gezag. Dat was ook onvermijdelijk, omdat de basale infrastructuur van onderwijs en onderzoek in de Nederlandse universiteiten de laatste vijftig jaar niet of nauwelijks is aangepast om de volumegroei in goede banen te leiden. Dat heeft nu geleid tot een existentiële crisis, een crisis van grootschaligheid, het ontbreken van de menselijke maat, centralisme, scheve machtsverhoudingen en alles overheersend beheersdenken. De onvrede die deze crisis oproept onder studenten en jonge medewerkers kan zich tegen de achtergrond van de algemene maatschappelijke onvrede van

**Bureaucratie verving
in toenemende mate de
sturing op inhoud en
academisch gezag**

**Het gat in kwaliteit en
status leek te groot voor
een gelijkwaardige
samenwerking**

het moment verbinden met een bredere generatiebeweging voor institutionele verandering. In dat opzicht lijkt de huidige situatie in een aantal opzichten op het maatschappelijk klimaat in de jaren 1968 tot 1971, toen ook een te lang uitgestelde institutionele aanpassing uiteindelijk werd afgedwongen door de revolutie van een nieuwe generatie geëngageerde jongeren.

Stagnatie van de hogescholen

Wat bij de Nederlandse universiteiten gebeurde, wordt ten dele gespiegeld door de ontwikkeling in dat andere, minder bekende en gekoesterde deel van het hoger onderwijs, de hogescholen. Aanvankelijk was de bedoeling van de overheid dat de hogescholen, nadat zij bestuurlijk op het niveau van de universiteiten waren gebracht⁶, geleidelijk met de universiteiten zouden integreren tot een samenhangend stelsel. Die doelstelling is in de jaren negentig rigoureus verlaten. In de praktijk bleken in de jaren 1990 tot 2010 een drietal fusies van universiteiten en hogescholen (UvA-HvA, VU-Windesheim, WUR-VanHall/Larenstein) niet levensvatbaar. De oorzaak van deze falende integratie lag grotendeels bij de onwil van hoogleraren en universitaire docenten om tot werkelijke samenwerking te komen, deels ook bij de geringe meerwaarde die de hogescholen bleken te leveren; het gat in kwaliteit en status leek inmiddels te groot voor een gelijkwaardige samenwerking. Maar ook los van deze mislukte fusies dreven hogescholen en universiteiten in Nederland verder uit elkaar. De universiteiten legden het accent steeds meer op internationaal gereputeerd onderzoek, terwijl de hogescholen in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek van 1992 juist expliciet de zelfstandige onderzoeksfunctie werd onthouden. Het door ministers Van Kemenade en Deetman ontworpen toekomstperspectief van een geïntegreerd hoger onderwijs werd daarmee definitief om zeep geholpen. Nederland zou de kampioen worden van het zogeheten 'binaire stelsel', een tijdloze kosmos waarin alles onveranderlijk in tweeën uiteenvalt in plaats van te integreren.

Qua inhoud bleven de hogescholen echter hangen in het oude format van de hbo-opleiding

Hoewel de in het hoger onderwijs internationaal maatgevende Angelsaksische wereld in die periode een rigoureuze integratie doorvoerde⁷, koos Nederland voor een canonisering van de verschillen tussen universiteit en hogeschool in het 'binair' stelsel. Daardoor werd het bestaande onderscheid in rechten (hoogleraarsbenoemingen, promotierecht, publiek bekostigde masteropleidingen, publieke onderzoeksfinanciering, etc.) voor lange tijd bestendigd. Mede als gevolg van deze beleidsmatige bevriezing van de bestaande verhoudingen konden de hogescholen in de afgelopen veertig jaar buiten een aanzienlijke groei, schaalvergroting, en bestuurlijke en organisatorische consolidatie opmerkelijk weinig kwalitatieve ontwikkeling laten zien.

De studentenaantallen namen drastisch toe tot bijna een half miljoen, een tempo bijna net zo snel als dat van de universiteiten. Qua inhoud bleven de hogescholen echter hangen in het oude format van de hbo-opleiding als hun belangrijkste taak. Hoewel er bijvoorbeeld geleidelijk meer ruimte kwam om bekostigde masteropleidingen aan te bieden, hebben de hogescholen dit nog maar zeer mondjesmaat gedaan: van de 490.000 studenten volgen er maar 6000 een masteropleiding (1,2 procent). Ter vergelijking: aan de universiteiten zijn 120.000 masterstudenten van de totaal 350.000 (35 procent). De masteropleidingen aan de hogescholen bevinden zich dus na vele jaren van ontwikkeling nog altijd in een zeer rudimentair stadium. En dat is maar één voorbeeld.

Op het vlak van de doctoraten (derde cyclus) worden de hogescholen geremd door het feit dat zij geen hoogleraren mogen benoemen en niet het wettelijk recht tot verlening van de doctorsgraad hebben. Wel verzorgen de lectoren van hogescholen momenteel de dagelijkse begeleiding van 800 promovendi (van de totaal 13.000 aan Nederlandse universiteiten). De promotieplechtigheid en graadverlening van deze groep moet echter uiteindelijk worden overgelaten aan een hoogleraar van een Nederlandse of buitenlandse universiteit die het *ius promovendi* heeft. Recente pogingen om aan deze onbevredigende constructie iets te doen,

leidden voornamelijk tot het ontwerp van een speciaal voor de hogescholen geschikt 'professioneel doctoraat', dat geen recht geeft op de doctorstitel (en dus geen doctoraat is maar op zijn best een post-masteropleiding). Ook hier lijkt de mogelijkheid van kwalitatieve groei in het assortiment van de hogescholen voorlopig zeer beperkt.

Wat betreft het onderzoek kwam er in 2001 een (zeer) voorzichtige kentering toen minister Hermans structurele middelen ter beschikking stelde voor de benoeming van lectoren aan de hogescholen, die een expliciete onderzoekstaak zouden hebben. Hoewel eerst nog buitengewoon bescheiden, vormden deze middelen de aanzet voor een geleidelijke groei van de onderzoeksfunctie binnen de hogescholen, en konden ook deze bacheloropleidingen inhoudelijk gaan profiteren van de nabijheid van wetenschappelijke kennisproductie.⁸ Het doel van het onderzoek van de lectoraten was van begin af aan praktijkgericht: wetenschappelijk verantwoorde en daarmee valide kennisproductie voor de professionele praktijk en opleidingen. Enerzijds versterkt het onderzoek de kennisbasis van de opleidingen, anderzijds steunt het onderzoek innovatoren en innovatieprocessen in de professionele praktijk.

Het volume van het praktijkgerichte onderzoek is echter twintig jaar later nog altijd tamelijk gering, zeker vergeleken met de onderwijsinspanning van de hogescholen en het universitair onderzoek.⁹ Weinig hogescholen hebben een enigszins samenhangend onderzoeksbeleid ontwikkeld, waardoor er nog te weinig zwaartepunten zijn gevormd van enige omvang. Daarbij komt dat een aantal hogescholen onvoldoende op de kwaliteit van het onderzoek let: er worden nog te veel niet-gepromoveerde lectoren aangesteld en hun werk is meer gericht op dagdagelijks innovatieadvies dan op het aandragen van gevalideerde kennis door wetenschappelijk verantwoord onderzoek. Kennelijk heerst binnen de hogescholen nog hier en daar het misverstand dat praktijkgericht onderzoek niet wetenschappelijk hoeft te zijn (de wetenschap is immers voorbehouden aan de universiteit). Dat heeft als gevolg dat deze activiteit geen valide kennis oplevert en dus ook voor de professionele praktijk praktisch waardeloos is: dit kan men ook zelf. Praktijkgericht onderzoek heeft voor innovatoren in de praktijk alleen toegevoegde waarde als het onafhankelijk en wetenschappelijk verantwoord is: de hogeschool moet met haar onderzoek niet dupliceren wat de professie zelf al in huis heeft.

Aan de basis van deze matige ontwikkeling van masteropleidingen, doctoraten en het onderzoek ligt, naast het overheidsbeleid, in de eerste plaats het nog altijd veel te lage kwalificatieniveau van de hogeschooldocenten en onderzoekers. Het groeiende belang van onderzoek en kennisproductie voor bedrijven en professionele organisaties dwingt het hoger onderwijs over de hele linie om meer gevalideerde

kennis en onderzoeksvaardigheden in het curriculum op te nemen. De aanwezigheid van actieve onderzoekers en onderzoeksprogramma's is daarvoor een voorwaarde. Internationaal is daardoor al geruime tijd de standaard dat docenten en onderzoekers in het hoger onderwijs hetzij gepromoveerd zijn – dus over een doctoraat beschikken – hetzij daarvoor in opleiding zijn, dus promovendus zijn. (Dit geldt ook voor de Duitse *Fachhochschulen* en de Engelse *New of Polytechnic Universities*). De Nederlandse hogescholen zijn daarentegen al trots dat 70 procent van de docenten in ieder geval een mastergraad heeft, terwijl het aantal gedocloreerden minder dan 5 procent is. Internationaal plaatst men zichzelf daarmee steeds meer buiten de hoofdstroom van het hoger onderwijs.

Vooralsnog blijven de hogescholen dus nog zeer overwegend instellingen voor bacheloronderwijs met een geringe franje van onderzoek, masters en doctoraten. Het gat in kwaliteit tussen hogeschool en universiteit is de afgelopen decennia door deze relatieve stagnatie eerder groter dan kleiner geworden. De overheid heeft deze stagnatie met alle middelen bevorderd om de formele binariteit ook in een veranderende werkelijkheid te handhaven. Maar ook velen binnen de hogescholen geven de voorkeur aan deze intellectuele stilstand. Gangbaar is de gedachte dat hiermee de 'eigen identiteit' beter tot uitdrukking komt: men wil helemaal niet in kwaliteit dichterbij de universiteit komen en vindt eigenlijk een ouderwets-praktische hbo-opleiding al mooi genoeg. Men spreekt smalend van 'universiteitje spelen' als op het actuele belang van wetenschappelijk onderzoek wordt gewezen.

Het tragische van deze opvatting is dat zij de hogescholen niet alleen kwalitatief verder verwijderd van de universiteit, maar ook van wat de studenten, de samenleving en de moderne professies nodig hebben. De hogescholen beschouwen zichzelf als hofleverancier van belangrijke professies, zoals de verpleegkunde en het leraarschap. De werkelijkheid is echter dat juist die professies steeds nadrukkelijker een kwalitatieve ontwikkeling vragen die de hogescholen in hun aanbod en hun onderwijs niet meemaken. De gepretendeerde positie van 'hofleverancier' wordt daarmee langzaam maar zeker ondermijnd.

In de bedrijfseconomische termen die onder bestuurders in het hoger onderwijs helaas maar al te gangbaar zijn, zitten de hogescholen met een eenzijdig product dat langzamerhand aan het eind van zijn levenscyclus is. Aan dat product, de gewone hbo-opleiding, is de afgelopen decennia wel voortdurend gesleuteld, maar de ontwikkeling van de vraag is sneller gegaan en het product is per saldo aan een principiële heroverweging toe. Andere aanbieders, voornamelijk de universiteiten, nemen een deel van de markt over met meer geavanceerde producten (de 'academische pabo', verpleegwetenschappen, kunsten en wetenschappen, sport

en bewegen, etc.), die beter aan de vraag voldoen en meer status bieden. Een bedrijf heeft in zo'n situatie verschillende mogelijkheden om het tij te keren. Doorgaans kiest men voor een combinatie van grondige product vernieuwing, meestal opwaardering, en productdifferentiatie. Het kernproduct wordt dan vervangen door een nieuwe, meer geavanceerde en meer waarde biedende versie, terwijl tegelijk binnen de kerncompetentie nieuwe en hoogwaardiger producten worden ontwikkeld. Dat vraagt in het algemeen een forse niveauverhoging van de bestaande bemensing: meer hoger geschoolde werknemers en een meer op inhoud gestuurde organisatie.

Kijkend naar de hogescholen valt op dat dit precies is wat zij niet hebben gedaan. Alle inspanningen waren en zijn gericht op het in de lucht houden van dat ene, tot heden succesvolle product, de hbo-opleiding *tout court*. Weinig tot geen aandacht is gegeven aan een analyse van de steeds complexere vraag vanuit de professies, en de ingrijpende vernieuwing van de opleidingen die daarbij hoort. Aan nieuwe, hoogwaardiger producten, zoals masters, doctoraten en onderzoek is slechts zeer futiele aandacht besteed, en doorgaans in niches buiten de hoofdstructuur van de organisatie. De opwaardering van het kwalificatieniveau van het personeel verdween na een eerste stap richting masterniveau weer snel van de agenda; zo was het wel genoeg. Tegen de achtergrond van de marktontwikkeling en de kracht van de concurrenten betekent dit dat de hogescholen geen goede investering meer zijn: al zullen ze niet binnen afzienbare tijd over de kop gaan, dan toch zijn afkalfing en verder verval in irrelevantie onvermijdelijk. Tenzij men alsnog tot een drastische herpositionering komt.

Poor men's university

Nu wordt in dit verband met enig recht gewezen op de handicap die hogescholen *ipso facto* hebben, omdat zij gericht zijn op een relatief 'minder gekwalificeerde' instroom van studenten in het hoger onderwijs. Slechts een zeer gering deel van de instroom in de hogescholen (enkele procenten)

De hogescholen zitten met een eenzijdig product dat aan het eind van zijn levenscyclus is

beschikt over een vwo-diploma, en dat zal ook zo blijven gezien het door de overheid zorgvuldig in stand gehouden statusverschil met de universiteiten. Meer dan 95 procent van de eerstejaars studenten in de hogescholen heeft een havo- of mbo 4-diploma, en daarmee (gezien de kansongelijkheid in het Nederlandse voortgezet onderwijs) qua komaf een lagere sociale status dan de universiteitsstudenten. De hogescholen hebben daarmee met recht de geuzennaam *poor men's university* gekregen. De opgave om deze groep studenten in vier jaar naar een bachelorniveau te brengen dat in beginsel gelijkwaardig is aan dat van de universitaire bachelor, is niet gering.

De wetgever heeft wel bedacht dat voor de bachelor zes jaar vwo en drie jaar universiteit, net als vijf jaar havo en vier jaar hogeschool, allebei neerkomt op negen jaar onderwijs. Daarbij is gemakshalve voorbijgegaan aan de aanzienlijk kwaliteitsverschillen in het voortgezet onderwijs. Een na vijf jaar gediplomeerde havist kan, als hij alsnog vwo wil doen, instromen in de vijfde klas en heeft dan dus kennelijk al een jaar onderwijsachterstand. Vergeleken met een gediplomeerd vwo'er is die achterstand twee jaar omdat het vwo zes jaar onderwijs omvat tegen de havo vijf: voor een gediplomeerd havist kost het dan ook nog twee jaar om het vwo-diploma te halen. Laten we aannemen dat een mbo 4-gediplomeerde qua opleidingsniveau ongeveer gelijk is aan een havo-gediplomeerde (hetgeen overigens niet in alle opzichten waar lijkt te zijn). Dan heeft 99 procent van de instromers in de hogescholen dus zeker twee jaar opleidingsachterstand op de instromers van de universiteiten. Die twee jaar achterstand wordt de hogeschool geacht in een jaar extra tijdens de bacheloropleiding te kunnen inhalen. De bekostiging voorziet hierin niet, en het is dan ook een publiek geheim dat het niveau van de hogeschool-bachelor in het algemeen wat lager is dan dat van de universitaire bachelor. De wetgever heeft dit kennelijk zo gewild.

De hogescholen verrichten dus een zeer aanzienlijke maatschappelijke inspanning door juist de grote groep minder geprivilegieerde studenten, die al bij intrede in het hoger onderwijs een onderwijsachterstand hebben opgelopen, toch in vier jaar naar bachelorniveau te brengen. Dat zij zich hiervan bewust zijn, blijkt onder andere uit de groei van de *associate degree*-opleidingen, die met name voor mbo'ers een welkome opstap kunnen zijn naar het hoger onderwijs. Daarbij komt dat het actueel houden van de bacheloropleidingen en deze laten aansluiten bij een steeds complexere professionele praktijk moeilijker wordt door het ontbreken van een stevige onderzoeksomgeving in de hogescholen, met het daarbij behorende beter gekwalificeerde personeel. Ondanks een beperkte groei van het onderzoek hebben de hogescholen daardoor de afgelopen twintig jaar vooral geworsteld om hun bacheloropleidingen bij een groeiende, en toenemend diverse instroom van studenten enigszins op kwalitatief niveau te houden. Het overheidsbeleid was er

Het niveau van de hogeschool-bachelor is wat lager dan dat van de universitaire bachelor

bewust steeds op gericht deze situatie te continueren en het hoger beroepsonderwijs als aanzienlijk goedkopere vorm van 'hoger onderwijs voor de massa' te behouden.⁹⁸ Als met deze vorm van cynisch hogeronderwijsbeleid niet drastisch gebroken wordt, ligt er voor de hogescholen geen mooie toekomst in het verschiet.

Maatschappelijke ontwikkeling

De geschetste ontwikkeling van hogescholen en universiteiten vond plaats tegen de achtergrond van majeure maatschappelijke veranderingen, met name in het belang van kennisproductie en opleiding voor de ontwikkeling van economie en samenleving. Werd de periode van de wederopbouw tot in de jaren zestig nog gekenmerkt door een groei van de klassieke industrie en handel, vanaf de jaren zeventig ontwikkelde de Nederlandse economie zich in snel tempo naar een hoogtechnologische diensteneconomie. Een van de belangrijkste onderstromen van deze verandering was (en is) de snelle verhoging van het gemiddelde functieniveau ('upgrading'), en daarmee van het gevraagde opleidingsniveau. Daaraan inherent groeien het belang en de intensiteit van het gebruik van actuele kennis in de dagelijkse beroepspraktijk, vooral met het oog op voortdurende vernieuwing van werkmethoden (innovatie) en verhoging van de efficiency en productiviteit. Kennisintensief werken is niet langer het kenmerk van tijdelijke verandertrajecten, maar de kern van een steeds groter deel van de economische en maatschappelijke activiteit. De vraag naar hogeropgeleiden, en nog hoger opgeleiden, stijgt gestaag tot inmiddels bijna 50 procent van de totale werkgelegenheid; de vraag naar betrouwbaar onderzoek en valide kennisproductie evenzeer.

Voor het brede scala van professies waarvoor het stelsel van hoger onderwijs traditioneel de opleidingen en de kennisproductie verzorgt, betekent de trend naar kennisintensivering een ingrijpende verandering. Niet langer zijn een betrekkelijk vaste basis van kennis ('body of knowledge') en een even vaste set vaardigheden voldoende om het vak lange tijd naar bevrediging te kunnen uitoefenen (mits men

Epic fails

van ervaring leert en wellicht een enkele keer bijscholing volgt). Steeds meer wordt van professionele beroepsbeoefenaars gevraagd dat zij zelf onderzoeken hoe zij met behulp van nieuwe kennis hun eigen werk kunnen vernieuwen en verbeteren ('evidence based practice'). Dat vergt van de opleidingen dat zij beginnende professionals afleveren die onderzoekend vermogen hebben, kunnen leren en ontwikkelingsgericht zijn. Het vergt van wetenschappelijk onderzoek dat het zich richt op aanvulling en ondersteuning van onderzoekers ('innovators') die in de professionele praktijk werken.

Laten we het voorbeeld van de verpleegkundige professie nemen. Vroeger was dat een professie die je vooral in de praktijk leerde, de zogeheten 'in service opleidingen'. Sinds de zeventiger jaren hebben we deze opleiding in het reguliere onderwijs gebracht, op niveau 4 binnen het mbo, en op bachelorniveau binnen de hogescholen. De benodigde vaardigheden en kennis konden in een vierjarige opleiding met veel praktijkelementen goed worden overgebracht, en daar konden de afgestudeerde verpleegkundigen dan lange tijd in de praktijk mee voort. Sinds enkele decennia is de wereld van de gezondheidszorg echter in een stroomversnelling geraakt. Er is sprake van nieuwe technologie, nieuwe medische inzichten (uit onderzoek!), een verschuiving van medische taken van artsen naar andere zorgverleners en een groeiende behoefte aan op kennis gebaseerde werkmethoden ('evidence based practice'). Deze aspecten brengen ook de verpleegkundige zorg in een voortdurende turbulentie, op zoek naar betere kwaliteit.

Die snelle ontwikkeling in alle facetten van de zorg stelt hoge eisen aan het verandervermogen van de verpleegkundigen, die in en buiten de ziekenhuizen een steeds centralere plaats krijgen. En flexibiliteit en verandervermogen hangen ten nauwste samen met een onderzoekende houding en leervermogen, hetgeen in de basisopleiding moet worden gefundeerd. Door deze ontwikkeling is de verpleegkundige allang geen beroep meer waarbij je met een simpele bacheloropleiding kan volstaan om veertig jaar in de praktijk werkzaam te zijn. We zien dus dat er in

deze beroepsgroep – naast de groep verpleegkundigen op niveau 4 en 6 (bachelor) – een groeiend aantal functies op master- en zelfs doctoraatsniveau komt.

Onder druk van de overheid maakten de hbo-V-opleidingen twintig jaar geleden een begin met masteropleidingen als *nurse practitioner* en *physician assistant*, maar daar bleef het grotendeels wel bij. De groeiende groep verpleegkundigen die wat verder in haar carrière behoefte krijgt aan een hogere opleiding, meer gespecialiseerd of meer gericht op verbreding, heeft mogelijkheden in de interne opleidingen van de academische ziekenhuizen, in de verplegingswetenschappen van de universiteit, of in de schaarse masteropleidingen van de hogescholen. Gezien de actuele transitie in de zorg, die de verpleegkundige zorg een aanzienlijk centralere plaats toekent in en buiten de ziekenhuizen, zal deze behoefte aan hogere opleidingsniveaus in de komende jaren versneld toenemen.

Eenzelfde tendens zien we bij de ontwikkeling van de *evidence based practice*. Deze wordt in de verpleegkundige professie steeds meer gedragen door interne onderzoekers en innovatoren: doorgaans ervaren verpleegkundigen die een trekkersrol vervullen bij de noodzakelijke veranderingsprocessen. Zij zoeken steun bij extern onafhankelijk onderzoek dat nieuwe gevalideerde kennis aanbrengt om de interne veranderprocessen mee te sturen. Het beroep op met de praktijk verbonden wetenschappelijk onderzoek van universiteiten en hogescholen neemt daardoor voortdurend toe. Die vraag wordt versterkt naarmate de jonge professionals meer worden opgeleid tot *reflective practitioners*, en in hun opleiding meer worden geconfronteerd met de noodzaak van een onderzoekende houding en het beheersen van basale onderzoeksvaardigheden, alsook van flexibiliteit, verander- en leervermogen. Een zichtbare wetenschappelijke invloed in de opleiding maakt nieuwe professionals ook gevoeliger voor het belang van wetenschapsonderzoek en wetenschappelijke kennis in hun beroepspraktijk. Gibbons wijst erop dat deze gevoeligheid leidt tot een groter beroep op extern onafhankelijk onderzoek zoals dat door instellingen voor hoger onderwijs wordt geleverd.¹⁰

**Kennisintensief werken
is niet langer het
kenmerk van tijdelijke
verandertrajecten**

Het failliet van het binaire stelsel

Wat hier wordt beschreven voor de verpleegkundige professie is een veel universeeler verschijnsel: het geldt in meer of mindere mate voor vrijwel alle oude en nieuwe professies waar hogescholen en universiteiten voor opleiden. Deels weerspiegelt deze ontwikkeling in geregelde curriculumvernieuwing en herschikking van opleidingen in het hoger onderwijs, alsook in de toenemende druk tot valorisatie van universitair onderzoek en de groei van het praktijkgerichte onderzoek van hogescholen. Ongezien blijft echter dat het structurele karakter van deze trends ook de basisprincipes van het hogeronderwijsstelsel steeds verder onder druk zet.

De beleidsdiscussie in het hoger onderwijs is zich de afgelopen vijftig jaar blijven bedienen van het schijnbaar tijdloze narratief van het binaire stelsel waarin alles in tweedelingen wordt verpakt.

Zo leiden volgens dit narratief de hogescholen nog steeds beroepsbeoefenaren op die geen blootstelling aan wetenschappelijke methoden van kennisproductie nodig hebben om een leven lang bevredigend als professional te kunnen werken (en dus ook niet opgeleid hoeven te worden door gekwalificeerde onderzoekers en wetenschappers). Terwijl de universiteiten wetenschappelijk onderwijs geven dat zoniet uitsluitend wetenschappers aflevert, dan toch wel beroepsbeoefenaren die in staat zijn wetenschappelijke kennis te verwerken en zelf onderzoek te doen. Waarom geldt dit laatste voor een tandarts of accountant wel, maar voor een verpleegkundige of leraar basisschool kennelijk niet? Waarom worden een tandartsopleiding en de bijbehorende professie wel uitbundig geoutilleerd met flankerend wetenschappelijk onderzoek, terwijl de verpleegkundige-opleidingen en de verpleegkundige professie het kennelijk zonder veel onderzoek kunnen stellen? Deze vragen worden niet gesteld omdat zij de uitgangspunten van het binaire onderscheid tussen hogescholen en universiteiten raken.

Dit voorbeeld laat zien dat niet alleen de uitgangspunten van het binaire stelsel (beroepsgericht *versus* wetenschappelijk) de toets aan de actuele economische en maatschappelijke ontwikkelingen niet doorstaan, maar ook dat de klassieke ongelijke middelenverdeling tussen hogescholen en universiteiten niet langer houdbaar is. Waarom zou, tegen de achtergrond van de geschetste ontwikkeling, de opleiding van een zo essentiële professional als een verpleegkundige zoveel goedkoper moeten zijn dan de opleiding van een hooguit belangrijke professional als een tandarts? Waarom zouden tandartsen door hoogleraren en gepromoveerde docenten en onderzoekers moeten worden opgeleid, terwijl voor verpleegkundigen-in-opleiding wel kan worden volstaan met ervaringsdeskundigen of bijgeschoolde leraren voor de klas?

De maatschappelijke trend dwingt het gehele hoger onderwijs, dus ook dat van de hogescholen, in de richting van hogere kennisintensiteit en complexere vaardigheden, waaronder met name onderzoeksvaardigheden. In een duurzame kenniseconomie is hoger onderwijs zonder flankerend wetenschappelijk onderzoek en directe kennisproductie voor de professionele praktijk geen levensvatbare optie meer. De hogescholen zijn in hun huidige vorm als goedkope leverancier van onderzoeksarme bacheloropleidingen langzamerhand een anachronisme aan het worden: dat is een model van de voor-vorige economie. De kern van het binaire stelsel is daarmee obsoleet geworden, als ze dat een veertig jaar geleden eigenlijk al niet was.

De hogescholen begaven zich strategisch in een vruchteloos steekspel met de universiteiten

De reacties van universiteiten en hogescholen op de geschetste veranderingen in de vraag naar onderwijs en onderzoek lopen zeer uiteen. De universiteiten zetten in de jaren tachtig rigoureuus in op snelle verhoging van de kwaliteit van de wetenschappelijke staf, een veel groter accent op onderzoek en op de promotie als basiskwalificatie. Deze opwaardering van het onderzoek bracht met enige vertraging en frictie ook de inhoud van het onderwijs in een opwaartse kwaliteitsbeweging. Vanaf de jaren negentig groeide, in het streven naar *valorisatie*, de praktijkgerichtheid van het onderzoek snel en namen de netwerken met (vaak zelf opgeleide) innovatoren en praktijkonderzoekers in aantal en dichtheid sterk toe. In lijn hiermee gingen de universiteiten hun arsenaal aan masteropleidingen, die *ipso facto* meer beroepsgericht zijn dan bacheloropleidingen, sterk uitbreiden, ook en met name voor de doelgroep van ervaren midden-professionals. Dit verklaart de enorme overmacht van de universiteiten in het mastersegment van opleidingen: 120.000 studenten tegenover de schamele 6.000 van de hogescholen.

De hogescholen daarentegen bleven goeddeels hangen in het gebruikelijke en allengs achterhaalde *frame* van de klassieke 'hbo-opleiding' (bijna 99 procent van de studenten). Dat niet alleen de invoering van het bachelor/masterstelsel in 2001 de hbo-opleiding formeel ophief, maar dat ook de maatschappelijke ontwikkeling dit concept langzaam maar zeker inhaalde, is bestuurders en docenten van hogescholen grotendeels ontgaan. In plaats van te volgen wat er in de relevante professies gebeurde en de tering naar de eigen nering te zetten, begaven de hogescholen zich strategisch in een vruchteloos steekspel met de universiteiten en het departement over de taakverdeling binnen het binaire stelsel en de minieme correcties die daarin met veel moeite misschien denkbaar waren.¹¹ Successieve bewindslieden met geen andere missie dan het stelsel zo goedkoop, efficiënt en onveranderd te houden als maar mogelijk was, alsmede het kartel van de universiteiten ontvingen deze houding met groot gejuich.¹² Het kwam in tijden van bezuiniging wel goed uit dat de hogescholen zich schikten in

hun ondergeschikte rol in het stelsel en niet te veel naar de minder florissante toekomst keken.

Wat moet er gebeuren?

De beleidsverlamming van de afgelopen decennia brengt het stelsel nu bijna in crisis. Dat maakt geleidelijke aanpassing moeilijk: met name de hogescholen zal binnenkort door forse krimp van de studentenaantallen het water aan de lippen stijgen, terwijl een alternatieve strategie ontbreekt. De universiteiten kunnen rustig doorgaan op het ingeslagen pad en al groeiend hun aandeel in het stelsel uitbreiden. Dat zal echter niet voorkomen dat de crisis van de massificatie en grootschaligheid, van het marginaliseren van de ware academische cultuur en traditie, over niet al te lange tijd tot een uitbarsting komt. Tijd dus voor een rigoureuze ingreep met de volgende elementen:

Een herziening van het overheidsbeleid ten aanzien van het hoger onderwijs op basis van een grondige internationale verkenning van de belangrijkste maatschappelijke en economische trends. Daarbij dient niet de onveranderlijkheid van het binaire stelsel uitgangspunt te zijn, maar de duurzaamheid van het hogeronderwijsstelsel in een snel veranderende samenleving. En natuurlijk een uitbreiding en herverdeling van de publieke financiering op basis van maatschappelijke prioriteiten voor de toekomst.

In dit kader is er allereerst behoefte aan een serieus meerjarenprogramma om de hogescholen te moderniseren. Dit programma moet voorzien in een aanzienlijke uitbreiding van het onderzoekspotentieel om de voeding van de opleidingen met actuele kennis aan de eisen van de tijd te brengen. Dit kan alleen als de hogescholen de kwaliteit van hun personeel drastisch verhogen naar promovendus/ gepromoveerde als minimumniveau. Op deze basis kan zowel de grondige actualisering van de bacheloropleidingen, als de ontwikkeling van veel meer master- en doctoraatsopleidingen ter hand worden genomen. Deze aanpak zou zeer geholpen zijn wanneer de hogescholen het recht krijgen

hoogleraren te benoemen, het recht op verlening van het doctoraat en een ruimere toegang tot de onderzoeksmiddelen. Kortom: als de hogescholen universitaire status en universitaire rechten krijgen. Dit geldt zeker voor de ongeveer twaalf grote hogescholen en de kunstacademies, die internationaal van universitair niveau zijn. Voor de resterende kleinere hogescholen, met name lerarenopleidingen, lijkt een aanpak van regionale concentratie en opwaardering tot geaffilieerde universitaire centra meer aangewezen.

Een dergelijk meerjarenprogramma brengt de hogescholen op het gewenste ontwikkelingspad en heft tegelijk het statusverschil tussen universiteit en hogeschool op. Voor de student ontstaat er een bredere keuze aan universitaire opleidingen, waardoor de studiekeuze beter kan aansluiten bij belangstelling en talent.¹³ Door de toename van het aantal universiteiten neemt de regionale spreiding van universitaire opleidingen toe, waardoor er een grotere diversiteit aan instellingsprofielen kan ontstaan.¹⁴ De vigerende, zeer ongelijke publieke ondersteuning van professies en hun opleidingen (hiervoor geïllustreerd aan de hand van verpleegkunde en tandheelkunde) wordt opgeheven naarmate de hogescholen geleidelijk in hun nieuwe positie groeien. Hiervoor zijn ongetwijfeld meer publieke middelen nodig, maar geld is niet voldoende. Met name de toekenning van de genoemde wettelijke rechten is cruciaal, willen de hogescholen de noodzakelijk snelle opwaardering van de kwalificatie van hun docenten en onderzoekers kunnen voltrekken. Zonder dat is er geen uitzicht op kwalitatieve groei van het hogeschoolonderwijs en -onderzoek.

Een tweede element van nieuw beleid betreft de aanpak van de grootschaligheid en massificatie van het universitair (en hogeschool-)onderwijs door een drastische decentralisatie van de grote instellingen, waardoor meer zelfstandige scholen (*schools*), instituten en kenniscentra kunnen ontstaan onder een licht bestuurlijke koepel. Daarbij hoort een meer bij hun talenten passende verdeling van de instromende studenten over de studierichtingen van universiteiten en hogescholen door de verkleining van het stands- en kwaliteitsverschil tussen de opleidingen, de grotere diversiteit, kleinere schaal en betere regionale spreiding.

Ten slotte is een wending nodig in de voortgaande tendens om de algemene persoonlijke, sociale en geestelijke (academische) vorming in de opleidingen te marginaliseren. Een tendens die overigens ook in het middelbaar beroeps- en voortgezet onderwijs waarneembaar is. Een inleiding in de denkkritiek, in de geesteswetenschappen, in het bijzonder de geschiedenis en filosofie, behoort weer een plaats te krijgen in iedere bacheloropleiding aan hogescholen en universiteiten. Een inleiding in de vakmethodologie volstaat niet als academische vorming, zoals velen in de Nederlandse universiteiten schijnen te denken. Meer in het algemeen is er behoefte aan een herwaardering

**Een inleiding in de
vakmethodologie**

**volstaat niet als
academische vorming**

Men moet hoger onderwijs en onderzoek spreiden over een aanzienlijk groter aantal kleinere instellingen

van de academische traditie en cultuur door een betere bekostiging van de geesteswetenschappen en een ruimere academische vorming in alle hogere opleidingen.

Dit programma is ongetwijfeld veel te revolutionair voor de vigerende Haagse onderwijspolitiek. Die wordt immers nog steeds gedomineerd door het beeld en de cultuur van het hoger onderwijs zoals ambtenaren en bewindslieden die als student hebben ervaren. Dat was de wereld van de elite-universiteit en de alles beheersende (maar niet benoemde) standsverschillen. Vanuit dit belevingskader is het nauwelijks voorstelbaar dat ons land ineens 25 of 30 universiteiten zou hebben, in plaatsen als Middelburg, Zwolle en Leeuwarden, en geen hogescholen meer waar men vrijelijk badinerend over kan spreken ('universiteitje spelen'). Studeren, écht studeren is tenslotte vooral iets voor de meest intelligenten, en – toegegeven – ook wel vooral voor de kinderen van beter gesitueerden, zeg 10 tot 20 procent van de jongeren.

Maar de afgelopen decennia is die wereld drastisch veranderd: Nederland heeft inmiddels een economie waarin de helft van de werknemers minimaal een bachelorniveau moet hebben en wetenschappelijk onderzoek en kennisproductie een maatschappelijke functie van de eerste orde zijn geworden. Dit betekent voor het stelsel van hoger onderwijs en onderzoek een groeiende belasting. Wordt deze last blijvend op de schouders van een beperkt aantal instellingen gelegd omdat die hun exclusieve positie willen behouden, dan ligt aanzienlijk kwaliteitsverlies over de hele linie voor de hand.

Om die reden is het urgent het bestaand wettelijk kader te doorbreken en hoger onderwijs en onderzoek te spreiden over een aanzienlijk groter aantal kleinere instellingen. Instellingen die niet op voorhand in een statushiërarchie worden geperst, en die vergelijkbare universitaire rechten hebben en daarmee een grotere vrijheid zich te ontwikkelen in richtingen die wetenschap, professie, economie en samenleving vragen. Daardoor kunnen de instellingen zich beter profileren en krijgen bijvoorbeeld de klassieke universiteiten de gelegenheid ruimte te maken voor een herleving

van de academische traditie en cultuur. Elite-universiteiten blijven ongetwijfeld bestaan, zowel in intellectueel als in sociaal opzicht, en daar is weinig mis mee. Maar zij behoren niet langer te berusten op een stelsel dat de rest van het hoger onderwijs in een permanent ondergeschikte positie plaatst.

Frans Leijnse

is emeritus hoogleraar en lector, oud-parlementariër en oud-voorzitter van de Vereniging van Hogescholen HBO-raad

Noten

1. Bod, R., Breuker, R., & Robeyns, I. (2020). *40 Stellingen over de wetenschap*, Boom uitgeverij.
2. Bijvoorbeeld: Otterspeer, W. (2015). *Weg met de Wetenschap, Een pleidooi voor de universiteit*, De Bezige Bij.
3. 40 Stellingen over de wetenschap, pp. 37-39.
4. Paul van Tongeren, *Het Wonder van Betekenis*, Boom uitgeverij, 2021, citeert in dit verband Heidegger. Willem Otterspeer betreft in *Weg met de Wetenschap* eenzelfde positie.
5. Vergelijk de jaarverslagen van de Universiteit Leiden en Erasmus Universiteit Rotterdam.
6. Het beleid naar schaalvergroting en bestuurlijke concentratie van de hogescholen als opstap naar een integratie van universiteit en hogeschool binnen ongeveer tien jaar heb ik nader beschreven in: Frans Leijnse, *Standenonderwijs*, Eburon, 2022, pp. 127-128.
7. Vergelijk de ingreep van de (conservatieve) regering-Major in het VK in 1992 waarbij alle *Polytechnics* wettelijk werden gelijkgetrokken in rechten met de bestaande *Universities*. (Opvallend genoeg in hetzelfde jaar waarin in ons land de (centrum-linkse) regering-Lubbers III de ongelijkheid van hogeschool en universiteit definitief vastlegde in de nieuwe WHW en daarmee de eerder voorziene integratie over de horizon verschoof).
8. Vergelijk de drie rapporten van de commissies-Karszen, ingesteld door de Stichting Kennisontwikkeling HBO (HBO-raad) in 2005, 2006 en 2008. Zie ook *Standenonderwijs*, pp. 143-144.
9. en 9a. Hoeveel geringer het onderzoek aan de hogescholen in feite is, en hoeveel goedkoper studenten aan hogescholen daardoor voor de overheid zijn, blijkt weer eens uit de eerste Beleidsbrief Hoger Onderwijs van onze nieuwe minister van OCV Robbert Dijkgraaf. Daarin wordt voor het onderzoek aan de universiteiten een bedrag van 1 miljard euro extra vrijgemaakt, voor het onderzoek aan de hogescholen een bedrag van 300 miljoen euro extra. Dit terwijl de hogescholen ongeveer 1,5 keer zo veel studenten hebben als de universiteiten. Per student krijgen de hogescholen dus ongeveer een factor 5 minder aan extra onderzoeksmiddelen dan de universiteiten.
10. Deze scheefheid is systemisch: zo heeft bijvoorbeeld de Erasmus Universiteit met 40.000 studenten een budget van bijna 700 miljoen euro, terwijl de letterlijk naburige Hogeschool Rotterdam haar 40.000 studenten met een budget van 400 miljoen euro moet bedienen. Het verschil zit hem geheel in de beschikbare onderzoeksmiddelen, maar die hebben natuurlijk een majeur effect op de kwaliteit van het personeel en de opleidingen.
11. Gibbons, M., e. a. (1994), *The new Production of Knowledge*, Sage, pp. 70-89.
12. Vergelijk de uiterst moeizame geschiedenis van de publieke bekostiging van de masteropleidingen in de hogescholen (na 20 jaar nog niet helemaal op peil), de aanvankelijke insteek om de bachelors en masters van de hogescholen op te scheppen met een internationaal inferieure titulatuur en de recente discussie over een *professional doctorate* dat geen doctoraat mag zijn en geen doctorstitel oplevert, alsook de minimale onderzoeksbekostiging van de hogescholen.
13. Zo spreekt de nieuwe minister van OCV Dijkgraaf van een 'scharnierfunctie' van de hogescholen in het stelsel van hoger onderwijs.
14. Dit is voor de auteurs van '40 Stellingen over de wetenschap' de belangrijkste reden om te pleiten voor een directe wettelijke opwaardering van de hogescholen tot universiteit. Zij zien hierin kennelijk niet alleen een belang voor de hogescholen, maar juist ook voor de universiteiten, die zich in een breder en diverser ho-velld beter zouden kunnen profileren op academische waarden. Deze integrale benadering van de kwaliteit van universiteiten en hogescholen staat haaks op de gebruikelijke 'binair' denkwijze, waarin het een altijd ten koste gaat van het ander, en is daarom buitengewoon verfrissend.
15. Vergelijk *Standenonderwijs*, pp. 190-193.