

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°37, maart 2009 • 3 euro

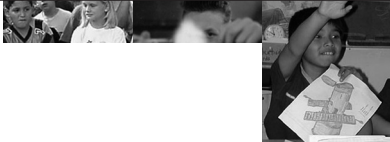
**Balans onderwijsvernieuwingen in Nederland
Het rapport Dijsselbloem**



Het universitair bedrijf 10 jaar na Bologna

i n h o u d





de democratische school

Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel

tel.: +32 (0)2 735 21 29

e-mail: ovds@democratischeschool.org

web: www.democratischeschool.org

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep
voor een Democratische School (Ovds).

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs,
Philippe Schmetz, Tino Delabie,
Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 10 euro

Abonnement + lidmaatschap: 12 euro
(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr. 000-0572257-54
van Ovds of met gekruiste chèque in EUR
op het adres van Ovds

Artikels

De artikels of de voorstellen van artikels
moeten per e-mail worden opgestuurd, bij
voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac
of Pc) of Claris Works. De redactie houdt
zich het recht voor de artikels in te korten,
kleine correcties aan te brengen en de (tus-
sen) titels te wijzigen.

Recht op kopiëren

De gepubliceerde teksten mogen op om het
even welke wijze vrij worden verspreid en
vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron
te vermelden en aan te geven hoe de lezer
Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail
vermelden). Gelieve ons een exemplaar op
te sturen van elke publicatie die artikels van
De democratische school overneemt.



De Oproep voor een Democratische School (Ovds) ijvert er voor dat alle jongeren door het openbaar, gratis en verplicht onderwijs, toegang krijgen tot de kennis die hen in staat stelt de wereld te begrijpen en te veranderen. De basistekst wordt op eenvoudige aanvraag opgestuurd.



Editoriaal

In 2008 verscheen in Nederland het “Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen”, ook genaamd naar de voorzitter van de commissie, Dijsselbloem. Het rapport Dijsselbloem onderzoekt drie onderwijshervormingen uit de jaren '90: de basisvorming, de Tweede Fase (met o.a. het Studiehuis) en het VMBO (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs). Het rapport was bijzonder kritisch, ook over de manier waarop deze onderwijshervormingen in Nederland werden ingevoerd (te veel binnen een besloten kring zonder rekening te houden met de leerkracht op de werkvloer). Aangezien Nederland vaak model stond voor hervormingen in het Vlaamse onderwijs is de studie van dit rapport Dijsselbloem ook voor ons interessant.

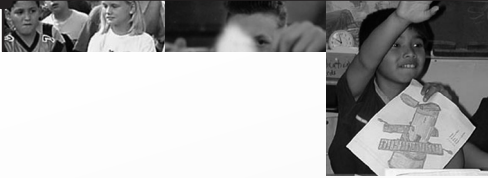
In dit nummer kadert Anne-Mieke Vermeulen, een Nederlandse lerares, de onderwijshervormingen van de jaren '90 in een lange voorgeschiedenis. Met name het debat over de “middenschool” of een lange (2 à 4 jaar) gemeenschappelijke basisvorming na het basisonderwijs stond de jongste decennia centraal in het Nederlands onderwijsbeleid. In tegenstelling tot wat sommige tegenstanders van de “middenschool” beweren, toont het rapport Dijsselbloem niet aan dat de “middenschool” is mislukt want ze heeft nooit bestaan. De plannen die in 1975 door minister van Kemenade werden geformuleerd zijn nooit uitgevoerd. De “basisvorming” die in 1994 werd ingevoerd was geen “middenschool” maar een soort minimale eindtermen voor de verschillende onderwijsvormen die naast elkaar bleven bestaan. De selectie via de indeling volgens hiërarchische onderwijsvormen vanaf 12 jaar bleef bestaan. De recente ontwikkelingen in Nederland gaan trouwens de weg op van méér doorgedreven selectie op jonge leeftijd, met bijzondere aandacht voor de “hoogbegaafden”.

Ons tweede dossier in dit nummer behandelt de ontwikkeling van het “universitair bedrijf”. Tien jaar geleden werd in Bologna onder impuls van de Europese Unie een grootscheepse hervorming van de universiteiten en het hoger onderwijs ingezet. Het brede publiek heeft van de Bologna-hervorming vooral onthouden dat de kandidaturen nu bachelor en de licenties master worden genoemd (ba-ma) en dat het jaarsysteem is vervangen door een stelsel waarbij de student via een individueel traject studiepunten kan bijeen sprokkelen in vakken die voorheen in verschillende jaren werden gegeven. Officieel gebeurt de modernisering van de universiteiten onder de vlag van “kwaliteit”, “kennismaatschappij”, “mobiliteit” en “autonomie”. De auteur van het artikel, Ruben Ramboer, een voormalig wetenschappelijk medewerker van de VUB, doorprijkt de mythes rond deze slagwoorden. Instrumentalisering (in functie van de economie), commercialisering en privatisering zijn de echte objectieven achter het Bologna-proces. De universiteiten worden kennisondernemingen met onderwijs en onderzoek als koopwaar, met studenten als klanten en met academici als kennisarbeiders.

Eind april 2009 wordt in Leuven en Louvain-La-Neuve een grote vervolgconferentie op “Bologna” gehouden. Bij die gelegenheid organiseert een breed samenwerkingsverband van studenten-, jongeren-, en onderwijsorganisaties (www.respect.be) op dinsdag 28 april een nationale betoging in Brussel voor de vermindering van de studiekosten en het respect voor het VN-pact van New York (kosteloosheid van hoger onderwijs).

Op zaterdag 17 oktober 2009 organiseert Ovds-Aped (Oproep voor een democratische school – Appel pour une école démocratique) opnieuw de “zes uren voor de democratische school” in Brussel (in de school St. Julien Parnasse in Oudergem). Leerkrachten (en studenten uit de lerarenopleidingen) zullen twee werkgroepen kunnen volgen, te kiezen uit een ruim aanbod aan debatten, panelgesprekken, workshops, educatieve wandelingen. Er wordt gestreefd naar een evenwicht tussen praktijkgerichte werkgroepen met vooral uitwisseling van ervaringen en tips voor gebruik in de klas en werkgroepen waar analyse en discussie over het onderwijsbeleid en –hervormingen centraal staan. Vanaf mei kan u kennis maken met het volledige programma en u on-line inschrijven op www.democratischschool.org.

Hugo Van Droogenbroeck,
Voorzitter Ovds



**Balans van
onderwijsvernieuwingen
in Nederland**

**Het rapport
Dijsselbloem**

Anne-Mieke Vermeulen

Vorig jaar verscheen in Nederland het “Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen”, beter bekend als “het rapport Dijsselbloem”.⁽¹⁾ Het rapport veroorzaakte nogal wat commotie, vanwege het vernietigende eindoordeel. Vervolgens verbonden sommigen in binnen- en buitenland hieraan hun eigen conclusies omtrent het falen van het Nederlandse onderwijsmodel en de toekomst van het onderwijs in eigen land. Niet al deze gevolgtrekkingen waren even gerechtvaardigd en gebaseerd op de feiten. Maar laten we eens bekijken waar het bij deze vernieuwingen daadwerkelijk om gaat.

Zoals de officiële titel aangeeft heeft het rapport met name betrekking op de onderwijsvernieuwingen van de jaren negentig. Het gaat om: de basisvorming, de Tweede fase en het VMBO. Deze vernieuwingen komen natuurlijk niet uit de lucht vallen. Ze hebben een lange voorgeschiedenis. Om de vernieuwingen van de jaren negentig goed te kunnen begrijpen is het nodig ons enigszins in die voorgeschiedenis te verdie-



pen.⁽²⁾ We zullen dan een aantal tendenzen ontdekken die ons in staat stellen de actualiteit beter naar waarde te schatten.

Een lange voorgeschiedenis

1784 - 1848 Openbaar versus bijzonder onderwijs

We beginnen ruim 200 jaar geleden. Het was de tijd van de Franse revolutie. In 1784 werd door de steeds machtiger wordende burgerij de Maatschappij tot Nut van het Algemeen opgericht. Zij wilden beter onderwijs in de strijd tegen verpaupering en voor verheffing van het volk. Hoewel zij geen openlijke kritiek op de kerk hadden, stonden zij onderwijs voor dat niet dogmatisch en doctrinair van aard was, maar een meer verlicht christelijk ethisch karakter had. 1785 was het jaar van de Bataafse revolutie. De patriotten kwamen aan de macht. In 1798 werd in de grondwet de scheiding tussen kerk en staat vastgelegd.

In 1806, Lodewijk Napoleon was inmiddels koning geworden, zag de 'onderwijswet lager onderwijs'⁽³⁾ het licht. De invloed van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen is in deze wet terug te vinden. Het lager onderwijs werd meer toegankelijk voor een bredere laag van de burgerij. De kwaliteit van het onderwijs werd op een aantal punten in de wet geregeld. Zo kwam er klassikaal onderwijs, moesten onderwijzers voortaan bevoegd zijn en kwam er een inspectie die controleerde op naleving van de nieuwe regels. Het lager onderwijs moest opleiden tot algemene maatschappelijke en christelijke deugden, los van enige geloofsrichting. Godsdienstonderwijs werd overgelaten aan de kerken. Bovendien kwam er 'openbaar' onderwijs voor alle levensbeschouwelijke richtingen, dat geheel of gedeeltelijk werd gefinancierd uit



DEN HAAG - PvdA-Kamerlid Dijsselbloem presenteert op 13 februari een rapport over onderwijsvernieuwingen. De commissie Dijsselbloem velt een vernietigend oordeel over de vernieuwingen die de overheid in het begin van de jaren negentig invoerde in het voortgezet onderwijs.



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland

publieke middelen. Daartegenover stond het zogenaamde bijzondere onderwijs, dat niet uit publieke middelen werd gefinancierd. Voor het oprichten van dergelijke bijzondere scholen was goedkeuring van de overheid nodig. In de praktijk was het dan ook niet mogelijk scholen van orthodox christelijke signatuur op te richten. Hiermee werd de kiem gelegd voor de schoolstrijd⁽⁴⁾, waarvan de gevolgen tot de dag van vandaag doorwerken.

1848 - 1920 Standenonderwijs

In het revolutiejaar 1848, kwam de liberale grondwet van Thorbecke tot stand. De macht van de koning werd ingeperkt en de constitutionele monarchie werd een feit. In de grondwet van 1848 van Thorbecke werd 'vrijheid van onderwijs' opgenomen.

In de Lager-Onderwijswet van de anti-revolutionaire J.J.L. van der Bruggen in 1857 werd dit principe van 'vrijheid van onderwijs' uit de Grondwet van 1848 uitgewerkt. De wet maakte het mogelijk om zonder toestemming van de overheid eigen bijzondere scholen te stichten en het onderwijs in te richten. De oprichters van bijzondere scholen moesten deze wel zelf financieren.

In feite was de wetstekst een compromis dat tot stand was gekomen na een fel debat tussen de vier politieke hoofdstromingen van Liberalen, Conservatieven, Katholieken en Orthodox Protestanten. Katholieken en Orthodox Protestanten konden zich niet vinden in het algemeen christelijke karakter van het lager onderwijs, maar eisten respectievelijk protestants christelijk en katholiek onderwijs. De liberalen wilden om politiek/economische redenen minder staatsinvloed. Conservatieven en gematigde protestanten wilden algemeen christelijk onderwijs en dus vasthouden aan de wet van 1806.

Als gevolg van de industrialisatie, die in Nederland relatief laat op gang was gekomen, ontstond een toenemende behoefte aan onderwijs voor de burgerij dat daarop was afgestemd. Hieraan werd tegemoet gekomen in de middelbaar onderwijswet van 1863 van het tweede kabinet van de liberaal Thorbecke.

Hij maakte een duidelijk onderscheid tussen de intellectuele vorming van de elite en de algemene vorming van de gewone burgerij, tussen wat hij noemde 'de wereld van de geest' en 'de wereld van de zaak'.

Voor de arbeidersklasse achtte hij lager onderwijs voldoende.

Het onderwijs weerspiegelde zo de maatschappelijke verhoudingen. Het gymnasium was en bleef uitsluitend voor de elite: 'de hogere en geleerde stand'. Voor de 'talrijke burgerij', die een plaats moest krijgen in de 'nijvere maatschappij' kwam er de 3- of 5-jarige HBS (hogere burgerschool). De 2-jarige burgerschool bood theoretisch onderwijs voor de aankomende ambachtsman en kleine landbouwer. Aan de polytechnische school in Delft werden toekomstige ingenieurs en industriëlen opgeleid. De MMS (Middelbare meisjesschool) ten slotte bood een 'algemene ontwikkeling op niveau voor toekomstige echtgenotes van mannelijke leidinggevendenden'.

Het beroepsonderwijs was nog niet van overheidswege geregeld. Daarvoor droegen particuliere initiatieven zorg. Zo ontstond in 1861 de eerste ambachtsschool en in 1888 de eerste huishoudschool. Aan het eind van de negentiende eeuw nam de behoefte toe aan tussenliggend kader tussen arbeiders en ingenieurs. Er werden steeds meer middelbare technische scholen gesticht.

Pas in 1919 werd met de wet op het Nijverheids- onderwijs samenhang gebracht in het geheel van beroepsopleidingen dat inmiddels was ontstaan. Dit gebeurde in een periode waarin onder invloed van het opkomende socialisme veel werd bereikt op het gebied van de vertegenwoordigende democratie. Zo dateert de evenredige vertegenwoordiging uit 1917. In datzelfde jaar werd tussen socialisten en radicale liberalen enerzijds en confessionelen anderzijds het algemeen mannenkiesrecht uitgeruild tegen volledige financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs.⁽⁵⁾ Deze gelijkstelling werd vastgelegd in de Lager Onderwijswet van 1920.

Hoewel het nieuwe middelbaar onderwijs aanvankelijk bedoeld was als algemeen vormend eindonderwijs bleek de vijfjarige HBS in de praktijk zeer succesvol en bood meer en meer toegang tot een aantal faculteiten van het hoger onderwijs. Er gingen daarom al snel stemmen op voor een reorganisatie van het onderwijs. Zowel liberalen als confessionelen waren van mening dat dit onderwijs, dat sterk gericht was op de natuurwetenschappen, door zijn aard te filosofisch materialistisch en rationeel was. Daarvoor in de plaats moest meer aandacht komen voor maatschappelijke vorming. In de periode van 1900 tot 1945 werden daarom verschillende pogingen gedaan het algemeen



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland

vormend onderwijs te herstructureren. Belangrijke belemmering was de angst in christelijke kring voor een staatspedagogiek en de daaruit voortvloeiende behoefte de vrijheid van onderwijs van de eigen bijzondere scholen en seminaries te beschermen. Daardoor bleef de bovengeschetste situatie min of meer bestaan tot na de tweede wereldoorlog.

1945 - 1968: naar een herstructurering

Het eerste kabinet na de oorlog was door de koningin benoemd. Dit was het kabinet Schermerhorn-Drees, dat regeerde van juni 1945 tot juli 1946. In dit kabinet zaten de Katholieke Volkspartij (KVP), de Sociaal Democratische Arbeiderspartij (SDAP) de voorloper van de huidige PVDA, de zeer conservatieve gereformeerde Anti Revolutionaire Partij (ARP) en de liberale Vrijzinnig Democratische Bond (VDB). Minister de Leeuw had onderwijs in zijn portefeuille. Hij was een vrijzinnig liberaal. Hij stelde een vernieuwingsraad voor het onderwijs in en gaf opdracht om te komen tot een plan voor reorganisatie van het onderwijs. Gerrit Bolkenstein (de opa van Frits, lid van de Europese Commissie) had reeds voor de Tweede Wereldoorlog, toen hij minister van Onderwijs was, een structuur voor een Algemene Middelbare School (AMS) ontworpen. Hiermee deed het idee van een soort middenschool voor het eerst zijn intrede in de Nederlandse politiek.

In zijn plan was dit middelbaar onderwijs gescheiden van het voorbereidend hoger onderwijs dat vorm moest krijgen in een zesjarig lyceum met een a-, een b-, en een c-richting. De verbinding tussen beide schooltypen zou worden gelegd via een éénjarige brugklas. Het volgende kabinet (Beel, KVP en PvdA) veegde het hele plan uit angst voor Staatspedagogiek van tafel.

In 1951 publiceerde minister Rutten, uit het eerste kabinet Drees, een Onderwijsplan waarin de AMS was opgenomen. In het Onderwijsplan werd nadrukkelijk gesteld dat de AMS niet een gemakkelijke school was voor leerlingen voor wie het lyceum te moeilijk was. 'Bestemming' moest bepalend zijn, niet 'begaafdheid'. Inhoud en structuur van het scholenstelsel moest volgens minister Rutten in zijn Nota betreffende onderwijsvoorzieningen worden aangepast aan het gegeven dat het onderwijs de leerlingen diende voor te bereiden op hun toekomstige werkkring. Intussen

werd vastgehouden aan een categoriaal stelsel van gescheiden schoolcategoriën, zoals (m)ulo, gymnasium en hbs dat waren. Daarbij werd aan intellectuele vorming een exclusieve waarde werd toegekend. De invoering van een werkelijke middenschool werd nadrukkelijk afgewezen. Algemene vorming mocht niet in de plaats komen van intellectuele vorming, zo heette het. In de plannen werd de AMS dan ook als een apart schooltype in het categoriale stelsel opgenomen, tussen de (m)ulo enerzijds en gymnasium en hbs anderzijds.

De discussie over de structuur van het voortgezet onderwijs duurde voort tot 1963. In dat jaar werd de Wet Voortgezet Onderwijs (WVO), de zogenaamde Mammoetwet, door het parlement goedgekeurd. ARP en CHU en VVD stemden tegen het wetsvoorstel, dat over de eindstreep werd getrokken door de KVP en de PvdA als oppositiepartij. Het duurde vervolgens nog tot 1968 tot de wet daadwerkelijk van kracht werd.

Het idee van de AMS kreeg vorm in twee schooltypen: de vijfjarige HAVO (Hoger Algemeen Vormend Onderwijs) en de vierjarige MAVO (Middelbaar Algemeen Vormend Onderwijs), die in de plaats kwamen van MULO, HBS en MMS Een zesjarig VWO (gymnasium en atheneum) moest voorbereiden op een wetenschappelijke studie. Het gymnasium bood Grieks en Latijn, het atheneum niet. Voor de gewenste maatschappelijke vorming werd in het gehele voortgezet onderwijs het vak maatschappijleer ingevoerd.

De Mammoetwet maakte doorstroming tussen de verschillende onderwijsvormen mogelijk. Zo kon iemand die als 12-jarige op de MAVO begon aan het eind daarvan doorstromen naar HAVO en vervolgens VWO, om uiteindelijk toch nog op de universiteit terecht te komen. Daartoe konden scholengemeenschappen worden gevormd, waarbij MAVO, HAVO en VWO werden samengevoegd tot grote kolossen met vaak meer dan duizend leerlingen. Ook kwam er een brugjaar. Bovendien was er een keuzemogelijkheid voor verschillende vakkenpakketten.

Bij de totstandkoming van de mammoetwet werd de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder voortgezet onderwijs voor het eerst bij wet geregeld.

Sinds het eind van de Tweede Wereldoorlog en de steeds verdergaande mechanisatie, was er steeds



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland

minder behoefte aan ambachtslieden en steeds meer aan technisch opgeleide mensen. Het beroeps- onderwijs werd daarop aangepast. Zo verdween de ambachtschool. Daarvoor in de plaats kwam de LTS. Het hele beroeps- onderwijs werd in drie niveaus ingedeeld: lager, middelbaar en hoger en bleef gescheiden van het algemeen vormend onderwijs.

1968-1982: de middenschooldiscussie

De WVO werd in het roerige jaar 1968 van kracht. De roep om democratisering van de universiteiten leidde in 1971 tot de Wet Universitaire Bestuurs- hervorming. In onderwijswetenschappen groeide de belangstelling voor Reformpedagogiek en in de politiek gingen stemmen op voor de invoering van een echte middenschool. In 1970 kwam de Experimentenwet onderwijs tot stand en in 1975 bepleitte Van Kemenade (PvdA) in de Nota "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel"⁽⁶⁾ de Middenschool. In de Nota zijn de volgende uitgangspunten terug te vinden:

- *Het gezamenlijk volgen van algemeen en beroepsoriënterend onderwijs door een volledige jaargroep van leerlingen, ongeacht aanleg, milieu, sexe of geleverde leerprestatie.*

Dit houdt natuurlijk niet in dat alle leerlingen van een jaargroep alle programma-onderdelen op gelijk niveau aangeboden krijgen. Een dergelijke eenheidsschool wordt onomwonden afgewezen: de zwakker begaafden zouden dan immers mislukken, de begaafden worden afgeremd en de middelmaat zou tot norm verheven worden. Doorbreking van de schotten in het bestaande categoriale systeem mag niet tot uniformiteit en nivellering leiden. Er moet integendeel een nieuwe vorm van onderwijs uit voortkomen waarin elke individuele leerling zijn unieke persoonlijkheid naar aanleg, belangstelling en bekwaamheid optimaal kan ontplooien. Dat kan, zoals reeds in de vorige paragraaf is aangegeven, het beste plaatsvinden in een stelsel waarin alle leerlingen voor sommige activiteiten in niet-voorgeselecteerde leeftijdsgroepen bijeen blijven en van daaruit naar steeds wisselende groepen van bezigheid en studieniveau uitzwermen.

- *Uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip. Nu moeten de kinderen in het categoriaal onderwijssysteem globaal al op hun twaalfde jaar kiezen. De consequenties hiervan zijn veelal zeer ingrijpend voor hun verdere leven. In de middenschool wordt die keuze zo ver*

mogelijk naar het zestiende jaar verschoven.

- *Het voortzetten van het streven van de basisschool om 'gelijke' dat wil zeggen: optimale, kansen op ontplooiing te bieden. Naar verwachting zal hieraan bijgedragen kunnen worden door het verminderen van eventuele achterstanden veroorzaakt door milieugebondenheid en door traditionele rolbeperking van meisjes.*

- *Verbreding van inhoud van onderwijs- en vormingsaanbod van de 12-tot 16-jarigen. Dit kan bereikt worden door een grotere spreiding van vakken en het bieden van mogelijkheden tot evenwichtiger en veelzijdiger ontplooiing van alle aanwezige bekwaamheden. Hieronder worden nadrukkelijk ook die van creatief-artistieke, organisatorische en sociale aard verstaan.*

- *Het aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording. Meer dan tot dusver kan het onderwijs ertoe bijdragen dat de mens de samenleving en zijn plaats in de samenleving niet als onveranderlijke gegevens leert zien, maar als dingen waaraan hij zelf het nodige kan veranderen.*

Er kwamen experimenten op dit gebied, maar reeds in het volgende kabinet (van Agt I) werd afstand genomen van de Nota. Dit hele concept van de Middenschool stond haaks op de bestaande categoriale onderwijsstructuur. Bovendien bepleitte van Kemenade een sturende rol voor de overheid. De confessionelen vreesden voor staatspedagogiek en waren bang dat hun eigen scholen na invoering van de middenschool zouden verdwijnen. De liberalen waren van mening dat de middenschool een aantasting vormde van de vrijheid van onderwijs. Politieke stellingnames blokeerden de evaluatie en het eerste kabinet van Agt nam afstand van de plannen van van Kemenade. Daarvoor in de plaats werd een tweejarige brugperiode voorgesteld met behoud van de categoriale structuur. In het tweede kabinet-Van Agt van CDA, D'66 en PvdA (sept. 1981-mei 1982), keerde Van Kemenade kortstondig als minister terug op O&W. Samen met staatssecretaris Deetman (CDA) publiceerde hij op 28 januari 1982 de nota «Verder na de Basisschool».

Daarin wordt een zelfstandig, driejarig schooltype van «voortgezet basisonderwijs» voorgesteld, waarin het onderwijs moet zijn gericht op het behalen van minimumeindtermen en een zo hoog mogelijk niveau. Tot een inhoudelijk debat met de Tweede Kamer kwam het echter niet.



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland

Voorlopige conclusies

Uit het voorgaande blijkt dat het politieke debat in Nederland na de tweede wereldoorlog werd gedomineerd door de discussie rondom invoering van een middenschool. Ondanks verschillende uitgewerkte plannen is een dergelijke middenschool er, op enkele experimenten na, nooit gekomen. Heet hangijzer daarbij was het afschaffen van de categoriale structuur. Tegenstanders van de middenschool kwamen vooral uit confessionele hoek. Zij waren bang voor staatsinmenging en verlies van hun bijzondere identiteit. Tegenstand uit liberale hoek werd beargumenteerd als zou de middenschool in strijd zijn met vrijheid van onderwijs. Het resultaat was een herziening van het onderwijs die de categoriale structuur intact hield.

De onderwijsvernieuwingen van de jaren negentig

1. De Basisvorming

Brachten de onderwijsvernieuwingen van de jaren negentig hierin dan wel verandering? Nadat het debat over de middenschool in een impasse was geraakt, werd de WRR (wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid) om een advies gevraagd. Dit advies werd in 1986 uitgebracht onder de naam: "Basisvorming in het onderwijs". De aanbeveling luidde dat men zich moest richten op de inhoud van een te omschrijven gemeenschappelijk kerncurriculum en niet tot een structuurwijziging over zou moeten gaan. In 1987 lag er een wetsvoorstel op tafel van de hand van Deetman. Pas in 1994 werd de wet op de basisvorming aangenomen. Er kwam een gemeenschappelijk programma van 15 vakken en er werden globale kerndoelen geformuleerd met betrekking tot kennis en algemene vaardigheden. De duur ervan werd gesteld op maximaal 3 jaar.

Opnieuw was de categoriale structuur intact gebleven! In dit verband is het aardig om een citaat aan te halen van de grootste promotor van de middenschool gedachte van Kemenade, die het aldus heeft verwoord:

"De gedachte was: wij lopen vast met de hele ontwikkeling van de middenschool, en laten wij het nu maar eens langs de weg van de inhoud en niet langs de weg van de

structuur proberen te regelen. Dat is echter een denkfout. Want structuur in het onderwijs is gestolde inhoud. De schooltypen zijn institutionele vormen van inhoud. Door de basisvorming op basis van het rapport van de WRR - dat overigens in de toekomst wel een structuurverandering voor ogen had - te koppelen aan bestaande schooltypen, verlegde je dat moment van keuze niet. Daarom ook was ik vanaf het begin tegen de basisvorming"(7).

Daar komt bij dat de vorming van grote scholengemeenschappen financieel en anderszins werd gestimuleerd. Het aantal zelfstandige scholen daalde van 1.578 tot 784. Op deze scholengemeenschappen werden de brugklassers echter al snel in homogene categorale niveaugroepen geplaatst, zodat het gemeenschappelijke programma in de praktijk werd afgestemd op de verschillende niveaugroepen en er in werkelijkheid geen sprake was van een uitgestelde selectie.

De wet op de basisvorming voorzag tenslotte ook in de omvorming van het lbo (lager beroepsonderwijs) tot vbo (voorbereidend beroepsonderwijs). Daarmee werd de basis gelegd voor het later te vormen VMBO. (Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs.)

2. De Tweede Fase

De tweede onderwijsvernieuwing van de jaren negentig betrof de zogenaamde Tweede Fase. De Tweede Fase heeft betrekking op de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In de jaren tachtig was op onderwijs al flink bezuinigd, ondermeer door op lerarsalarissen te korten. Zo gingen nieuwe leerkrachten in het voortgezet onderwijs met een doctoraaltitel 18% minder verdienen dan hun voorgangers. Het kabinet Lubbers III (1989-1994), gaf het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen opnieuw een forse bezuinigingsopdracht. Vanuit die achtergrond werd het systeem van de mammoetwet als inefficiënt beoordeeld. In 1991 publiceerde staatssecretaris Wallage (kabinet-Lubbers III, 1989-1994) de discussienota Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs, een jaar later gevolgd door *Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs, vervolgnota*. Begrippen als ondoelmatige leerwegen en overscholing werden geïntroduceerd.

Ten tijde van de profielnota's kostte een jaar leren de schatkist fl. 5.500,- . Door de doorstromingsmo-



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland

gelijkheden die de Mammoetwet bood gingen kinderen vaak 1 of 2 jaar langer naar school, doordat ze schooltype op schooltype 'stapelden'. Zo ging een leerling in het bovenbeschreven voorbeeld MAVO-HAVO-VWO na 8 jaar pas naar de universiteit in plaats van de 6 jaar die het VWO duurt. Andere voorbeelden zijn: HAVO-MBO-HBO⁽⁸⁾, MAVO-HAVO-MBO en HAVO-VWO-HBO. In het eerste voorbeeld is het kostenefficiënter om na HAVO-3 reeds door te stromen naar het MBO. Ook in het tweede en derde voorbeeld vond men dat er te lang onderwijs werd gevolgd. Immers met MAVO kan iemand al naar het MBO en met HAVO naar het HBO. In de ogen van de politieke leiders was dit extra onderwijs aan respectievelijk HAVO en VWO onnodig. Dit soort leerwegen werd dus uit bezuinigingsoverwegingen bestempeld als ondoelmatige leertrajecten. ⁽⁹⁾

Onder de mammoetwet werd leerlingen een keuzemogelijkheid geboden uit verschillende vakkenpakketten. De keuze was behoorlijk breed. Vakkenpakketten met vakken die niet direct aansloten op de gekozen vervolgopleiding werden vanuit dezelfde bezuinigingsgedachte gezien als 'overscholing'. Pakketten met aardrijkskunde, geschiedenis en biologie werden 'pretpakketten' genoemd. Ze gaven een slechte aansluiting op het vervolgonderwijs en ook de arbeidsmarkt vond deze kennis niet relevant.

Tenslotte werd het rendement in het HBO en WO onvoldoende geacht. Te veel studenten haakten voortijdig af. Zo'n 30% verliet het hoger onderwijs zonder diploma. Volgens politici weggegooid geld. Dit zou vooral komen doordat het middelbaar onderwijs onvoldoende aansloot op het hoger onderwijs. Bovendien zouden studenten over te weinig studievoordelen beschikken.

Met de Tweede fase werden doorstroommogelijkheden afgesloten. In plaats van de brede vakkenpakketten waaruit leerlingen vrij konden kiezen, kwamen er zowel voor HAVO als VWO 4 zogenaamde doorstroomprofielen: Natuur en Techniek, Natuur en Gezondheid, Economie en Maatschappij en Cultuur en Maatschappij. Al deze profielen hebben gemeenschappelijke vakken, profielverplichte vakken en een vrij deel. De profielen, zijn langs dezelfde lijnen geconstrueerd als de clusters van studierichtingen aan universiteiten en hogescholen. Dit zou een betere voorbereiding zijn dan het vroegere vakkenpakket dat door vrije keuze tot stand kwam. HAVO moest

bij uitstek gaan voorbereiden op het HBO en VWO op het WO.

Met de Tweede fase werd ook het zogenaamde Studiehuis geïntroduceerd. In het Studiehuis wordt de leraar voor de klas die kennis overdraagt, vervangen door een coach die leerlingen begeleidt in hun zoektocht naar kennis. Bij deze zoektocht zouden zij studievoordelen opdoen en beter voorbereid tot het vervolgonderwijs toetreden. Intussen werden leraren vervangen door studielasturen (slu's). Het aantal uren dat een leerling besteedt aan zijn studie is bepalend, het aantal contacturen met de leraar nam aanzienlijk af en werd voor veel vakken zelfs gehalveerd. Daarvoor in de plaats kwamen zelfstandige studieuren, waarbij de aanwezigheid van een vakleerkracht niet meer noodzakelijk werd geacht. Goedkopere, minder gekwalificeerde krachten hielden toezicht. Dit laatste fenomeen wordt mede ingegeven doordat scholen een zogenaamde 'lunsum' financiering krijgen, waarbij ze zo efficiënt mogelijk met hun schaarse geld om moeten gaan.

Het Studiehuis is niet wettelijk verplicht. Een wettelijke verplichting zou in strijd zijn met de wet die vrijheid omtrent de pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijs garandeert en een wetswijziging in die zin was politiek niet haalbaar. Er is echter wel een enorm propagandaoffensief gevoerd. De invoering van de tweede fase met het studiehuis vond op de meeste scholen plaats in 1999. Dit ging met nogal wat strubbelingen gepaard. Het programma werd door leerlingen ervaren als overbelast, leraren en scholen hadden moeite met het geheel andere pedagogisch-didactische concept en de invoering moest te snel gebeuren, zonder dat het hele concept in de praktijk was uitgetoetst. Dit resulteerde in grote scholierenprotesten in 2000 op het Maliveld in Den Haag.

3. Het VMBO

Gedurende de tachtiger jaren stuurden ouders hun kinderen liever naar de MAVO dan naar het LBO. Zij kozen dus voor algemene vorming. Het aantal leerlingen in het LBO nam daardoor harder af dan op basis van de demografische ontwikkeling verwacht kon worden.

Bovendien voldeed het LBO als eindonderwijs niet aan de eisen van de arbeidsmarkt. Die eiste een start-



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland

kwalificatie ten minste op het niveau van een tweejarige secundaire beroepsopleiding. Het imago van het LBO nam af en men sprak van 'restonderwijs'. In 1992 veranderde het lager beroepsonderwijs (LBO) daarom in voorbereidend beroepsonderwijs (VBO). Dit type onderwijs moest niet langer eindonderwijs zijn, waar leerlingen tot een beroep werden opgeleid. Het VBO moest de voorbereiding voor het MBO en vervolgens de arbeidsmarkt worden. Daarmee wilde men een imagoverbetering bewerkstelligen. De basisvorming werd ook in het VBO doorgevoerd. Beroepsgerichte vakken werden doorgeschoven naar het MBO. Men sprak van 'avoïsering van het lager beroepsonderwijs'. Hiermee werd tevens de basis gelegd voor de invoering van het VMBO.

De discussie over het samenvoegen van MAVO en VBO tot VMBO begon in 1994, een jaar na de invoering van de basisvorming. Het resultaat was een structurele tweedeling van enerzijds beroepsgericht onderwijs via VMBO en MBO en anderzijds algemeen onderwijs van HAVO en VWO dat opleidt voor Hoger onderwijs.

De bovenbouw van het VMBO kreeg vier zogenaamde leerwegen: de basis beroepsgerichte leerweg, de kader beroepsgerichte leerweg, de gemengde leerweg en de theoretische leerweg. Deze leerwegen zijn van toepassing op een viertal sectoren, te weten: Economie, Zorg & Welzijn, Techniek en Landbouw. Scholen bieden onderwijs in één of meer van deze sectoren. De sectoren zijn weer onderverdeeld in afdelingen. Afdelingen zijn bijvoorbeeld: in de sector techniek: bouwtechniek, elektrotechniek, grafische techniek. In de sector economie: administratie, handel en verkoop, etc. Na twee jaar van een wat bredere oriëntatie op beroepsmogelijkheden kiezen kinderen in de bovenbouw dus voor een opleiding die toeleidt tot een verdere beroepsopleiding op MBO niveau.

De basis beroepsgerichte leerweg geeft toegang tot niveau 2 van het MBO, de basis beroepsopleidingen.

Dit zijn twee- tot driejarige opleidingen voor uitvoerend werk. De overige leerwegen geven toegang tot niveau 3 en 4 van het MBO. Niveau 3 zijn de vakopleidingen. Deze duren twee tot vier jaar en leiden op tot zelfstandige uitvoering van werkzaamheden. Niveau 4 zijn de middenkaderopleidingen (drie tot vier jaar) en de specialistenopleidingen (kopstudies van een tot twee jaar). Alleen niveau 4 biedt een mogelijkheid door te stromen naar HBO.

De basisvorming suggereerde leerlingen een uitgesteld keuzemoment te bieden, dat twee tot drie jaar later ligt dan bij het verlaten van het basisonderwijs. Van een uitgestelde selectie was geen sprake.

Recente ontwikkelingen

In 2006 schafte Maria Van der Hoeven de basisvorming officieel alweer af. Scholen die dat willen, mogen de basisvorming nog steeds aanbieden. Kerndoelen zijn echter globaler geformuleerd en in de onderbouw kunnen vakken vrijer worden ingevuld. In de praktijk betekent dit dat ook in de onderbouw de schotten tussen de verschillende onderwijsvormen weer verder zijn opgetrokken. De selectie vindt nu ook officieel weer op 11/12 jarige leeftijd plaats. Om toegang te krijgen tot de ene dan wel de andere vorm van secundair onderwijs doen leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs de zogenaamde CITO-toets. Het resultaat van deze toets bepaalt in belangrijke mate de toegang tot het middelbaar onderwijs. Onvoldoende gescoord voor je CITO en je bent veroordeeld tot VMBO, kader beroeps, basisberoeps. Eenmaal op het VMBO ligt het traject tot het MBO zo goed als vast. Een hele Piet die dan toch nog door weet te stromen naar het HBO.

Intussen heeft staatssecretaris Dijkema 10 miljoen vrijgemaakt tot 2011 voor zogenaamde 'hoogbegaafden' in het basisonderwijs.⁽¹⁰⁾ In het hele land verschijnen plusklassen en zelfs aparte, zogenaamde Leonardoscholen voor kinderen met een IQ van 130 of meer. Dit beleid wordt ingegeven door een afname van het aantal leerlingen dat tot de internationale top zou kunnen behoren. Dijkema gaat ervan uit dat IQ een graadmeter is voor talent of begaafdheid (dat wat leerlingen in potentie kunnen). In haar ogen is dit IQ blijkbaar een aangeboren, vast gegeven. Zij onderscheidt talent of begaafdheid van excellentie wat zij definieert als de feitelijke (school) prestaties. Bij de groep 'begaafden' met een IQ van 121 t/m 129 en 'hoogbegaafden', met een IQ van 130 en hoger zou sprake zijn van ernstige onderprestatie.

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt echter dat talent in belangrijke mate ontwikkelt in samenspel met anderen. Opmerkelijk is dat met ingang van dit jaar het voor basisscholen in groep 8 ook mogelijk is om naast de CITO-toets en intelligentietoets af te nemen. | | Volgens het dagblad Trouw zouden hieraan



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland

ruim 200 scholen met 4000 leerlingen hebben deelgenomen.⁽¹²⁾

Dergelijke excellentieprogramma's zijn er niet alleen voor het basisonderwijs, maar ook voor voortgezet onderwijs, MBO en HBO. Zo investeert het kabinet 50 miljoen in het Hoger Onderwijs in het programma Sirius. Dit alles blijkt uit een brief die minister Plasterk in december 2008 aan de tweede Kamer schreef.⁽¹³⁾ In de media kwam vooral een ander element uit deze brief naar voren. Twee jaar nadat Van der Hoeven de basisvorming heeft afgeschaft pleit Plasterk opnieuw voor een latere selectie. Uit zijn brief blijkt dat hij van mening is dat hij selectie op 11/12 jaar, zoals in Nederland na de CITO-toets gebeurd te vroeg vindt. Plasterk laat zich er echter niet over uit op welke leeftijd deze keuze dan wel zou moeten plaatsvinden. Bovendien distantieert hij zich nadrukkelijk van het Middenschool idee van van Kemenade. Plasterk ziet zich echter geconfronteerd met de eisen van de arbeidsmarkt die zich richt op technologische kennis en innovatie. Daarvoor zijn goed opgeleide mensen nodig op middelbaar en hoger beroepsniveau. Het lijkt erop dat middels de excellentieprogramma's niet toegewerkt wordt naar een algemene verhoging van het onderwijspeil, maar dat een wel zeer specifieke selectieprocedure de juiste aantallen kinderen uit zal selecteren waaraan de arbeidsmarkt op dat moment behoefte heeft. Dit alles is natuurlijk geheel in lijn met de publicatie van de Europese Commissie: "Doelmatigheid en rechtvaardigheid in de Europese onderwijs- en opleidingsstelsels"⁽¹⁴⁾

Conclusie

De resultaten van de onderwijsvernieuwingen laten zich samenvatten als een scherpere selectie tussen enerzijds onderwijs dat opleidt voor het hoger en wetenschappelijk onderwijs en anderzijds het beroepsonderwijs. Het verschil in kennisniveau tussen HAVO/VWO en VBO/MAVO/VMBO is niet afgenomen. De doorstroom van HAVO naar VWO, en van MAVO naar HAVO is zeer sterk gedaald. De basisvorming heeft niet geleid tot een later keuzemoment.

Het Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen werd ingesteld naar aanleiding van maatschappelijke onrust rondom met name de invoering van de Tweede Fase. In de conclusie wordt een groot aantal

tekortkomingen gesignaleerd omtrent politiek beleid, te snelle invoering, onvoldoende raadpleging van het veld, onvoldoende wetenschappelijke onderbouwing voor vernieuwingen, handelen op basis van vermeend draagvlak, etc, etc.

Eén punt verdient nadere uitwerking, omdat het de basis vormt voor conclusies van derden aangaande de Middenschooldiscussie. Het betreft:

12. De inzet op gelijke kansen leidde tot gelijke behandeling van ongelijke leerlingen

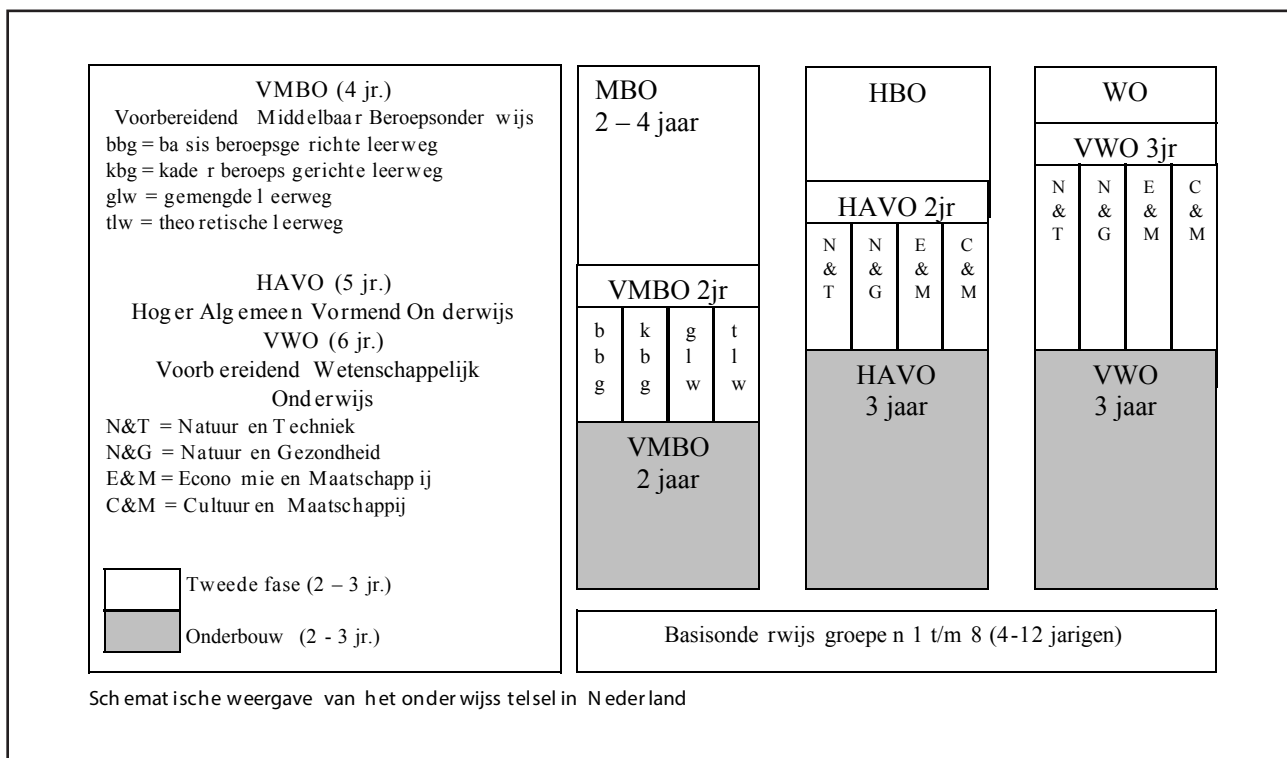
Vergroten van kansengelijkheid in het onderwijs was en is een belangrijke doelstelling van onderwijsbeleid. Ondanks dat de onderwijskansen van leerlingen met gelijke bekwaamheid, maar afkomstig uit verschillende sociale lagen, al vanaf de jaren twintig van de vorige eeuw gestaag meer gelijk zijn getrokken, was het thema nog volop politiek actueel in de periode dat de basis werd gelegd voor de onderwijsvernieuwingen. De nadruk lag sterk op sociaal-economische verschillen als bron voor ongelijke onderwijskansen. Voor de culturele dimensie was nog weinig aandacht. Er was brede overeenstemming over het belang van uitstel van studiekeuze voor gelijke kansen. Met name in sociaal-democratische kring werd de middenschool gezien als het daartoe geëigende middel. Ook christen-democraten bepleitten tot eind jaren tachtig uitstel van differentiatie in onderwijsaanbod. Daarbij lijkt er weinig aandacht te zijn geweest voor andere middelen om onderwijskansen te bevorderen, zoals mogelijkheden tot stapelen of het verlengen van onderwijstijd. Uiteindelijk leidde deze politieke visie in de praktijk van de basisvorming tot een hoge mate van gelijke behandeling van soms zeer ongelijke leerlingen. Daarmee werd het beoogde doel, verbeterde onderwijskansen voor kinderen in achtergestelde groepen niet bereikt.⁽¹⁵⁾

De formele doelstelling van het onderwijsbeleid heet te zijn het bieden van gelijke kansen. Dat dit met de onderwijsvernieuwingen niet is gelukt kunnen we met Dijsselbloem eens zijn. Echter van 'gelijke behandeling van soms zeer ongelijke leerlingen' is natuurlijk geen sprake in een systeem dat via de CITO-toets al zo vroeg zo scherp selecteert op schoolse prestaties.

Dijsselbloem lijkt te suggereren dat culturele achtergrond meer bepalend is voor onderwijsachterstanden dan sociaal-economische omstandigheden, alsof cultuurverschillen niet juist voortkomen uit sociaal-economische omstandigheden!! Hij lijkt bovendien te pleiten voor stapelen van onderwijs en het verlengen



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland



van de onderwijstijd als een betere optie dan uitstel van studiekeuze. Terug naar de mammoetwet? Van Kemenade zag de Mammoetwet als een stap in de richting van de Middenschool. In tegenstelling tot Dijsselbloem zag hij echter in dat het categoriale stelsel dient te verdwijnen. Alle pogingen tot het uitstellen van het keuzemoment zijn mislukt omdat het categoriale stelsel tot keuzes dwingt. Met de onderwijsvernieuwingen van de jaren negentig werd het stelsel ten opzichte van de mammoetwet alleen maar verder verkokerd. Wie meent dat de basisvorming ook maar iets te maken heeft met de Middenschool heeft het fundamentele verschil tussen beide systemen niet begrepen.

De basisvorming legde dezelfde leerstof op verschillende intellectuele niveaus op binnen een stelsel dat gericht is op het toeleiden tot verschillende maatschappelijke posities. Kinderen op het VMBO, die als gevolg van hun sociaal-economische achtergrond het minst intellectueel toegerust waren, kregen slechts twee jaar basisvorming, terwijl ze daar op HAVO en VWO 3 jaar voor kregen. Die vorming geschiedde bovendien in een uiterst homogene setting. Geen wonder dat het tot mislukken gedoemd was.

De Middenschool zoals Ovds (Oproep voor een democratische school) die voor ogen heeft biedt daarentegen een gemeenschappelijke basisschool van 6

tot 15 jaar. Er is geen breuk na het basisonderwijs en al helemaal geen selectie voor het 16de jaar. De gemeenschappelijke basisvorming zou in de optiek van de Ovds niet alleen moeten bestaan uit de basiskennis en -vaardigheden wiskunde, leesvaardigheid en vreemde talen, maar ook algemene cultuur van hoog niveau.

Daarnaast zou er voor iedereen een algemene polytechnische vorming moeten komen. Kleine klassen en extra begeleiding waar nodig moeten garant staan voor een optimaal resultaat. Ovds is met de Nederlandse staatssecretaris Dijksma van mening dat in het Nederlands onderwijs ondergepresteerd wordt.

Onze aandacht zou daarbij vooral uit moeten gaan naar de groep allochtone kinderen en kinderen met laag opgeleide ouders. We moeten ook hen leren te abstraheren en theoretisch te denken. Pas dan zullen zij in staat zijn als kritische mensen in het leven te staan.



balans van onderwijsvernieuwingen in Nederland

(1) Aan het rapport ligt een vijftal deelonderzoeken ten grondslag. Er werden werkbezoeken aan scholen afgelegd en er werden zowel besloten als openbare gesprekken gevoerd met mensen uit het onderwijs, ambtenaren en (ex)politici. De volledige documentatie is terug te vinden op de website van het Ministerie van OCenW: ; <http://www.tweedekamer.nl/kamerleden/commissies/TCO/sub/index.jsp>

(2) Zie voor dit onderdeel de deelonderzoeken 31 007-7 en 31 007- 8 en Jan Wolthuis; *Lower technical education in the Netherlands 1798-1993 the rise and fall of a subsystem*; <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/ppsw/1999/j.wolthuis/>

(3) Zie voor de volledige wetstekst: <http://www.xs4all.nl/~remery/Wetten/1806%20wet%20iversie%201846.pdf>

(4) De schoolstrijd is de ideologische strijd om het karakter van het openbaar onderwijs en de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder (confessioneel) onderwijs.

(5) <http://www.minbuza.nl/history/nl/1813tot1914,1917.html>

(6) http://resourcessgd.kb.nl/SGD/19741975/PDF/SGD_19741975_0005028.pdf

(7) Voor dit citaat zie: 31 007 Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen p. 20.

(8) MBO = Middelbaar Beroepsonderwijs; HBO = Hogerberoepsonderwijs.

(9) Zie 31 007 Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen p. 135 conclusie 18: Financiën waren leidend en soms zelfs beslissend.

(10) <http://www.minocw.nl/actueel/nieuwsbrief/artikel/495/Extra-geld-voor-excellentie.html>

(11) http://www.cito.nl/po/lovs/eb/bestanden/Cito_EB09_Intelligentietest.pdf

(12) http://www.trouw.nl/onderwijs/article1941384.ece/200_scholen_voeren_naast_Citotoets_ook_intelligentietest_in_.html

(13) <http://www.minocw.nl/documenten/86038.pdf>

(14) Zie Nico Hirtt; *Als De Europese Commissie zich om rechtvaardigheid bekommert in: Democratische School; Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds); Nr. 29, februari 2007; pp. 13 t/m 19.*

(15) Zie: 31 007 Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen p. 132

Bibliografie

Zie:

<http://www.tweedekamer.nl/kamerleden/commissies/TCO/sub/index.jsp>

voor stukken met betrekking tot het Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen.

Zie:

<http://www.statengeneraaldigitaal.nl>

voor ondermeer de Nota:

Contouren van een toekomstig onderwijsbestel.

doorverwijzing:

http://resourcessgd.kb.nl/SGD/19741975/PDF/SGD_19741975_0005028.pdf

Zie:

<http://www.xs4all.nl/~remery/Wetten/wetten.html>

voor wetteksten van enkele onderwijswetten uit de 19e eeuw en 20e eeuw

J.M.G. Leune; *Onderwijs in beweging; enige opmerkingen over veranderingen in het Nederlandse onderwijs gedurende het laatste kwart van de twintigste eeuw*; SCP; 2001

http://www.scp.nl/publicaties/boeken/9057491249/Het_laatste_kwart-onderwijs.pdf

J. Reiding; *Tweede fase, een poldermodel voor het onderwijs* in: *Speerpunt* maart 2000

J. Wolthuis; *Lower technical education in the Netherlands 1798-1993 the rise and fall of a subsystem*; RUG; 1999

<http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/ppsw/1999/j.wolthuis/>



door Ruben Ramboer

Het universitair bedrijf van de Bolognaverklaring en de Lissabondoelstellingen.

Onderwijs en onderzoek als koopwaar.



In 2000 had de Europese Raad (ER) een droom te Lissabon: Europa moet tegen 2010 “de meest competitieve en dynamische kenniseconomie van de wereld worden”. Dat vereist ook “een ambitieus programma voor het moderniseren van de stelsels van sociale zekerheid en onderwijs”. Universiteiten⁽¹⁾ staan in het oogpunt van de storm: “universities are crucial in achieving the Lisbon goals”. De EU is vastberaden: “The EU has supported the conversion process of sectors like the steel industry or agriculture; it now faces the imperative to modernise its “knowledge industry” and in particular its universities” (EC, 2005a:10)⁽²⁾.

De “modernisering” van de universiteiten gebeurt onder vier grote vlaggen: -”kwaliteit”, “kennismaatschappij”, “mobiliteit” en “autonomie”. Op het eerste zicht lijkt er met die ordewoorden niets mis. Kennis, autonomie en mobiliteit gaan al heel lang mee in de universitaire wereld. En wie kan er nu tegen kwaliteit zijn?! Maar uit dit artikel zal blijken dat de Bolognaverklaring en de politiek van de Europese Commissie (EC) alles onderuit halen waar universiteiten voor staan. Herleiding van academisch onderwijs tot beroepsonderwijs, commercialisering en privatisering van de universiteit staan op de agenda. De gevolgen voor studenten, en academici zijn rampzalig. Het artikel mag dan al in de eerste plaats handelen over universiteiten, de inzet van de universitaire hervormingen reikt veel verder. De controle over de publieke sector, over arbeid en, nog ruimer, over de publieke opinie staat op het spel.

In dit artikel zoeken we naar de lading van elke vlag en leggen we het verband met de neoliberale ideologie en de kapitalistische economie. Ter illustratie werd meestal geopteerd voor politieke maatregelen in de Vlaamse Gemeenschap of in de VS. Maar eerst identificeren we de drij-





10 jaar na Bologna

vende krachten van de hervormingen, niet zozeer in termen van complotdenken, tenslotte zijn de hervormingen niet buitengewoon in het licht van de kapitalistische ontwikkeling, maar de identificatie legt de belangen bloot.

Het script en de scenarioschrijvers

We springen terug in de tijd naar halverwege jaren '80. Toen werd het script van de universitaire hervormingen geschreven in nauw overleg met het grootkapitaal. Nog niet helemaal hersteld van de economische crisis in de jaren '70 hielden Europa's machtigste industriële leiders in 1983 de machtige patronale lobbygroep European Round Table Industrialists (ERT) boven de doopvont om de competitiviteit van de Europese economie te herstellen⁽³⁾. Al in haar allereerste rapport *Changing Scales* van 1985 klaagt de ERT dat de universiteiten slecht bezig zijn. *“European scientific institutions have not been able to redirect resources (human and financial) into emerging fields. (...) They have not, on the education side, been able to provide industry with adequate numbers of highly-trained people, nor to provide students with high-quality training through research-led education”* (ERT, 1985: 29).

De top van de academische wereld, politieke en de industriële wereld weten elkaar bijzonder goed te vinden. In 1988 werd de samenwerking tussen de top van industrie en universiteiten geïnstitutionaliseerd met de creatie van de CRE/ERT University-Industry Forum⁽⁴⁾. In 1991 publiceert de EC (Europese Commissie) het *Memorandum on Higher Education in the European Community*, een eerste officiële synthese van de circulerende ideeën van een politieke instantie⁽⁵⁾. Dat Memorandum lanceerde de universitaire storm waarvan het einde nog niet in zicht is. De zending voor de universiteit was duidelijk: *“The higher education institutions should adopt cooperation with industry as a fundamental part of their mission and should be ready to adapt their structures of courses and qualifications and methods of course delivery to support this cooperation”* (EC, 1991a: 19). Het Memorandum noemde levenslang leren (LL) onverbloemd een *“commercieel product”*, de open universiteit een *“industriële onderneming”* en het afstandsonderwijs *“een nieuwe industrie”*. Andere plannen waren de uitbouw van een universitaire hiërarchie met de zogenaamde Centres of Excellence aan de top, een regulering van de toegang tot het hoger onderwijs en het bevorderen van de

concurrentie tussen de universiteiten. Het einde van de gelijkwaardige, publieke universiteiten werd aangekondigd. De toon was gezet.

In 1996 verscheen het spraakmakende Witboek van de EC *Teaching and Learning. Towards the learning society*. De taal was iets genuanceerder dan in het Memorandum en “employability” in de kennismaatschappij werd gebombardeerd als het absolute voorwendsel voor de hervormingen. Het is een schaamteloze copy/paste operatie van het ERT-rapport uit 1995 tot de titel toe⁶. De ERT beëindigde haar werkgroep onderwijs in 1999. Ze zal geoordeeld hebben dat het spel op de wagen zat. Inderdaad, in hetzelfde jaar werd de Bolognaverklaring ondertekend door dertig Europese onderwijsministers. In heel Europa staan de neuzen van de beleidsmakers nu in dezelfde richting. Competitiviteit van hoger onderwijs, kwaliteit, inzetbaarheid (“employability”), mobiliteit, levenslang leren (LL) en autonomie heten de hoekstenen voor het hoger onderwijs in de kennismaatschappij. In mei 2006 zette de EC een en ander nog eens op een rijtje in de “moderniseringsagenda” en vervulde de “actieterreinen” van de Bolognaverklaring met structurele samenwerking met de bedrijfswereld, de juiste kwalificaties voor de arbeidsmarkt, effectievere financiering, beloning van “excellence” en aantrekkingskracht van Europees onderwijs en onderzoek in de rest van de wereld.

Formeel gezien was de EC niet betrokken bij de geboorte van de Bolognaverklaring.

Maar volgens Verhoeven bood de EC achter de schermen haar steun aan het opstellen van achtergrondstudies van de CRE.⁽⁷⁾ In die zin beschouwen we de Bolognaverklaring en de initiatieven van de EC als twee kanten van een zelfde munt, een onderwijspolitiek die volledig in het verlengde van wat al eerder in de geesten van de ERT, CRE en EC rijpte⁽⁸⁾. De EC was van in het begin ook lid van de Bologna Follow-up Group en maakt deel uit van the Bologna Board (EC, 2007b: 2). Ook financiert ze de opvolging van het Bolognaproces.

Nochtans is naar de letter van de EU-verdragen de opzet en inhoud van onderwijs een bevoegdheid van de lidstaten en niet van de EU. Daarom werd volgens Verhoeven de Bolognaverklaring ook bewust buiten de EU gehouden om traagheid te vermijden. Het grote voordeel dan is haar schijnbaar vrijblijvend karakter. Een beleid via dwingende maar juridisch betwijfelbare



10 jaar na Bologna

richtlijnen van de EC zou waarschijnlijk op veel meer verzet kunnen rekenen. Voor het overige weet de EU zeer goed te omzeilen dat ze niet bevoegd is voor inhoud en opzet van onderwijs. Het aantal projecten en initiatieven dat de EU lanceerde en financiert nam de laatste twee decennia een duizelingwekkende vlucht. Alleen al voor hoger onderwijs gaat het om honderden projecten.⁽⁹⁾ De acties van de EU werden gelegitimeerd door de zeer ruime en creatieve interpretatie van de twee wetsartikels door het Europese Hof van Justitie.⁽¹⁰⁾ Inzake hoger onderwijs onthouden we vooral de gelijkstelling van hoger onderwijs met beroepsonderwijs.⁽¹¹⁾ Met een vingerknip werd zo het wetsartikel over de beroepsopleiding met onder andere de bevoegdheid om “aanpassing aan de veranderingen in het bedrijfsleven te vergemakkelijken” en met de bevoegdheid “nascholing” (levenslang leren) van toepassing op hoger onderwijs. Een ander voorbeeld is de zogenaamde “open coördinatie methode”⁽¹²⁾ die voortspuit uit de bevoegdheden “samenwerking tussen de instellingen” en “uitwisselen van informatie” en waarbij de juiste richting wordt aangegeven. De EC (2006:12) zegt zelf dat ze daarmee een katalyserende rol speelt in de “modernisering van de universiteiten”. Verhoeven noemt die methode eerder “een soort van achterdeurtje voor materies waar geen gemeenschappelijk beleid mogelijk is”. De EU weet haar impact op de universiteiten ook te manifesteren via andere bevoegdheden als groei, werkgelegenheid, handel en onderzoek.

Taylorisme en de apologie van de kennismaatschappij

Als verantwoording voor de universitaire hervormingsagenda wordt steevast de realiteit van de kennismaatschappij aangehaald. De ERT nam van bij haar ontstaan er een patent op. *“European industry, as well as the cost structure of its products, has become more knowledge-intensive. Therefore a competitive advantage can be gained by raising employees’ level of education and thus their competence. (...) Education is a strategic issue in European competitiveness (ERT, 1989: 4).*

Het vertoog over de kenniseconomie om de pil van onderwijsvormingen te slikken is zo dominant dat iedereen het ondertussen als een vanzelfsprekendheid aanvaardt. Maar het roept heel wat bedenkingen op. Ten eerste moeten de klachten over povere

kennis en kwalificaties eerder op het conto van de industrie geschreven worden dan op die van de onderwijsinstellingen. En ten twee heeft de kapitalistische economie helemaal niet zo’n behoefte aan een algehele “upgrade of skill”. Het tegendeel blijkt soms waar.

Om te beginnen is het geen nieuw discours. Eind 19de eeuw had staalindustriemagnaat Andrew Carnegie een drievoudige antwoord op de sociale en economische problemen van die tijd: *“Education, Education, Education”*.⁽¹³⁾ En in 1911 schreef Frederick Taylor: *“The search for better, for more competent men (...) was never more vigorous than it is now.”*⁽¹⁴⁾ Nogal paradoxaal als men bedenkt dat mans *“Principles of Scientific Management”* juist aan de basis liggen van het dekwalficatieproces op de werkvloer. Zoals geweten ging de Tayloristische doorgedreven arbeidsdeling na de industriële revolutie juist gepaard met het verlies van vakkennis van de arbeider en met een enorme dekwalficatie op de werkvloer. Volgens Taylor moest het management de arbeid steeds verder opdelen tot zeer nauwe jobomschrijvingen en de arbeid zo herleiden tot eenvoudige, repetitieve en afstompende taken. Het management is belast met de uitwerking van de productiefste arbeidsmethodes. De werker is hiervoor in zijn ogen gewoon te dom. Merk op dat Taylor ook voor het middenmanagement doorgedreven specialisering in petto had.⁽¹⁵⁾

Braverman ontwaart drie principes in het wetenschappelijk management van Taylor⁽¹⁶⁾. Het arbeidsproces wordt onafhankelijk gemaakt van de kennis van de werker. Ten tweede wordt de conceptie van de productie zorgvuldig gescheiden van de uitvoering ervan. Tenslotte gebruikt de patroon zijn monopolie over de kennis van de productie om elke stap in het arbeidsproces nauwkeurig te controleren.

De gevolgen van deze drie principes zijn vanzelfsprekend catastrofaal voor de kennis van de werker. De band tussen arbeid en wetenschap, die in een eerdere periode verzekerd was in het ambachtelijk bedrijf, werden met de komst van het Taylorisme volledig verbroken. Een editoriaal uit 1918 beschreef dit treffend: *“the gathering up of all this scattered craft knowledge, systemizing it and concentrating it in the hands of the employers and then doling it out again only in the form of minute instructions, giving to each worker only the knowledge needed for the performance of a particular relatively minute task. This process, it is evident, separa-*



10 jaar na Bologna

tes skill and knowledge even in their narrow relationship. When it is completed, the worker is no longer a craftsman in any sense, but is an animated tool of the management".¹⁷ Kortom, iedereen hoeft enkel te leren wat nodig is voor zijn arbeidstaak en daar zijn duidelijk geen jaren studie voor nodig.

De redenen voor zo'n arbeidsorganisatie zijn eerder sociaal-economisch dan van technische aard. De specialisering maakt de totale arbeidskost goedkoper door het drukken van de opleidingskost en door de mogelijkheid om juist voldoende arbeid te voorzien voor elk vereist kwalificatieniveau. Braverman noemt dit de "algemene wet van de kapitalistische arbeidsdeling". Om de opleidingskosten en de lonen zo laag mogelijk te houden stelt men zo laag mogelijk geschoold personeel tewerk. Een en ander resulteert in een zeer hiërarchische arbeidsorganisatie.⁽¹⁸⁾

Dat vroeger het productieproces gekenmerkt werd door dekwalficatie betekent natuurlijk niet dat dit vandaag nog zo is. Inderdaad, in de tweede helft van de 20ste eeuw spreken tal van auteurs van een nieuwe fase in de kapitalistische ontwikkeling. Post is het meest geliefde voorvoegsel om die periode te kenmerken: post-industrialisme, post-Taylorisme, post-kapitalisme, enzoverder. Daarnaast is er ook een voorliefde voor termen geïnspireerd op de autosector: post-fordisme, toyotisme, Uddevalisme en Kalmarisme.⁽¹⁹⁾

Ze hebben gemeen dat ze allen het einde van de Tayloristische arbeidsdeling aankondigen, of beter de omkering ervan. Het aantal louter uitvoerende en repetitieve taken maakt plaats voor integratie van arbeidstaken en voor polyvalentie, anticipatie en creativiteit van de arbeider. Er vindt ook een decentralisering van bevoegdheid plaats. Arbeiders en bedienden werken in kleine en autonome groepen waarin ze intens met elkaar moeten communiceren en samenwerken voor de planning, de uitvoering, het onderhoud en de kwaliteitscontrole van de productie. Een en ander vereist van de werknemers steeds hogere kwalificatieniveaus en kennis wordt de belangrijkste productiefactor. Dekwalificatie (*deskilling*) door het productieproces is geschiedenis.

De oorzaken die bij die auteurs genoemd worden zijn zeer verscheiden: einde van de massaproductie van gestandaardiseerde producten door gediversifieerde consumentensmaken, opkomst van de dienstenecon-

omie, nieuwe informatie- en communicatietechnologiën (ICT), nieuwe managementmethodes, de communicatieve dimensie van intellectuelere arbeid...

Het vertoog over de kenniseconomie en de omkering van de Tayloristische arbeidsdeling liet ondertussen veel zijn pluimen⁽²⁰⁾. De theoretische constructies werden ingehaald door de realiteit van de arbeidsorganisatie op de werkvloer. En uiteindelijk blijft het tenslotte gaan om een kapitalistische loonarbeidsverhouding. Er zijn weinig redenen waarom Bravermans "algemene wet" op de kapitalistische arbeidsdeling niet meer zou opgaan. We staan stil bij de twee meest aangenomen argumenten van de apologeten van de kenniseconomie: de diensteneconomie en het gebruik van ICT.

Het einde van de industrialisering en de opkomst van de diensteneconomie wordt al sinds de jaren '70 aangekondigd. Vooreerst merken we op dat die diensten vaak ondubbelzinnig in functie staan van de industrie⁽²¹⁾. Activiteiten als marketing, bedrijfsorganisatie, onderhoud, informatisering, boekhouden, financieel beheer worden uitbesteed door de industrie en krijgen plots het etiket dienst. Maar vooral, Taylorisme is in de dienstensector zeker geen dode letter. Ramtin meent dat de automatisering in de diensten meestal aangewend wordt voor een sterke vereenvoudiging van de operationele taken zodat beheersing van bijvoorbeeld wat boekhoudkundige software hoogstens een kwartiertje training vraagt⁽²²⁾. Taylorisering van de arbeidsorganisatie in diensten zou wel nog slechts in de kinderschoenen staan. Maar Braverman wijdde er wel al heel wat aandacht aan en achtte scheiding van executie en conceptie zeker ook van toepassing op mentale arbeid. "*Mental labour is carried on in the brain, but since it takes form in an external product - symbols in linguistic, numeric or other representational forms - it involves manual operations such as writing, drawing, operating writing machines, etc - for the purpose of bringing this product into being. It is therefore possible to separate the functions of conception and execution: all that is required is that the scale of work be large enough to make this subdivision economical*".⁽²³⁾ Overigens schreef Taylor ook reeds dat hij zijn rationele organisatie van arbeid uitbreidbaar achtte naar alle vormen van arbeid.

Op zijn beurt wordt het gebruik van ICT schromelijk overschat.⁽²⁴⁾ In de cijfers worden vaak technologieën opgenomen die al jaren bestaan zoals de klas-



10 jaar na Bologna

sieke telefoon, radio en televisie... Bovendien krijgt al de arbeid in deze breed gedefinieerde sectoren nogal gauw het etiket “hoog gekwalificeerd”. Kabelleggen, data-invoer, telefoonservice, bandwerk bij de productie van ICT, het worden aldus allen vormen van “kennisarbeid”. Meikins toont dat informatietechnologie vooral gebruikt wordt om gekwalificeerde arbeiders te vervangen door minder gekwalificeerden, of zelfs door ongeschoolden(25). De computer wordt bijvoorbeeld in de banksector gebruikt om zoveel mogelijk te snijden in de zogenaamde middenmanagement structuren. Verder is volgens Baran de interactie tussen mens en PC op het werk nauwelijks beter te noemen dan de interactie tussen mens en lopende band(26).

Uit onderzoek op het terrein blijkt ook de gebakken lucht van jobs met een groter “kennisgehalte”. Huys (1999:87-88) onderzocht Tayloristische en post-Fordistische productieconcepten in de Belgische automobiel-, textiel-, en chemische industrie. Hij besluit dat er geen bewijs is van enige “upgrading of skill”. Meestal blijkt het te gaan om een samenvoeging van simpele activiteiten die geen enkele bijkomende kwalificaties vereisen(27). In de Europese Unie voerde in 2001 37% van de werkers korte, repetitieve taken uit en is er voor 45% geen sprake van taakrotatie en bij maar liefst 57% van de jobs zijn repetitieve hand- en arm-bewegingen een feit(28). In de VS werd begin jaren ‘90 door het Bureau of Labor Statistics berekend dat het aantal banen waar geen scholing voor nodig is, schommelt rond de 80%(29). In 2008 bevestigde Bureau of Labor Statistics die trend: de jobs die erbij komen zullen zeker nog tot 2015 hoofdzakelijk banen zijn voor laaggeschoolden(30). Van de 10 meest gevraagde jobs in het eerste decennium van de 21ste eeuw vereisen er 6 geen enkele scholing (met kassa en data-invoer op respectievelijk nummer één en twee) en 2 vragen maximaal 2 jaar studie na het secundair onderwijs(31).

Niemand zal ontkennen dat wij leven in een periode met een snel toenemende accumulatie van wetenschappelijke en technische kennis resulterende in hoogtechnologisch innovatieproces. De snelheid waarmee nieuwe technologische producten de wereld veroveren is nooit gezien. Maar dat vertaalt zich niet in de toename van de vereiste (technische) kennis van de hele werkende bevolking. De tendens tot dekwalficatie blijft. Een zekere “reskilling” is slechts weggelegd voor een minderheid die dat vooral moet blijven.(32)

Enkele Amerikaanse opleidingsexperten besluiten: *“On an occupational basis, growth in demand for skilled labour is actually projected to decline over the next decade (...). The dirty secret of present educational reform, known to all but rarely stated, is that employers generally don’t want or need a highly trained workforce.”* (33)

Doelstellingen van de hervormingen: de andere agenda

Als de kenniseconomie vooral ideologische mist is, blijft de vraag wat wel de grond vormt van de universitaire hervormingen. Een eerste element van antwoord is dat de massificatie van universitair onderwijs van de laatste decennia niet vlot samengaat met een kapitalistische maatschappij. Een traditionele invulling van het universitair onderwijs is niet meer houdbaar. Niet zozeer omwille van de aantallen op zich, maar wel omdat al die studenten nu eenmaal niet bevredigd kunnen worden in hun aspiraties qua status, loon en werkvoldoening, laat staan dat ze kunnen deel uitmaken van de toekomstige elite. Een algemene, brede en kritische vorming voor de massa’s is vanuit overweging van zelfbehoud van de elites gewoon niet wenselijk. Een stratificatie van hoger onderwijs die aansluit op de sociale hiërarchie en de imperatieven van het productieproces is dat wel.

In de VS bijvoorbeeld leidde de als problematisch ervaren massificatie al begin jaren ‘70 tot een ingrijpende herschikking van de universitaire wereld.(34) Een stratificatie en een accentverschuiving naar beroeps-onderwijs werd gerealiseerd door de opdeling van de studie in twee cycli en door de oprichting van tal van instellingen van hoger onderwijs met opleidingen van twee studiejaar. Ook werden selectie- en oriënteringsmaatregelen opgevoerd door het opdrijven van examens en inschrijvingsgelden. Dat leidde tot polarisering van de universiteiten met enerzijds een schare prestigieuze privé-universiteiten en grote staatsuniversiteiten en anderzijds een massa hogescholen met onderwijs van zo’n slecht niveau dat Bowles en Gintis spreken van “middelbare scholen met asbakken”. De gelijkennis met wat in Europa gebeurt is opvallend.

Dat de massificatie van een publiek georganiseerd hoger onderwijs een aardige duit kost, is het tweede grote pijnpunt. Universitaire studies voor jobs die slechts laag studieniveau vereisen, zijn in de ogen



10 jaar na Bologna

van patroons een verkwisting van overheidsmiddelen. Dat die studenten die vorming in hun ogen quasi voor niets krijgen, maakt het helemaal te bont. De ERT (1989a: 4) klaagt: "Europe allows and even encourages its young individuals to take the liberty of pursuing "interesting", not directly job-relating studies which in many cases have little prospect of practical application". De EC (2003: 15-16) zit op dezelfde lijn. Voor haar is het uit elkaar lopen van de vraag naar kwalificaties en het aanbod van kwalificaties, een "niet-optimaal gebruik van middelen" want de maatschappij moet streven naar "maximale sociale baten" uit haar investeringen in onderwijs. In andere woorden, té hoge onderwijsuitgaven plaatsen onnodige druk op de dividenden. Kortom, besparen, de studieduur beperken, de student oriënteren en de studie-inhoud controleren is de boodschap. Bij iedere economische crisis steekt dit programma de kop op.(35) Vandaag is het de beurt aan de universiteit daar waar ze tot nog een heel eind na Wereldoorlog II in de marge van de maatschappelijke en economische realiteit kon parkeren, of beter haar rol beperkt was tot de opleiding van de elites en tot een instrument in de natievorming.

Vanaf de jaren '80 moet het hoger onderwijs de buikriem aanhalen. De besparingsrondes resulteerden in België niet in een daling van de globale financiering, maar de financiering per student daalde wel. Op vlak van hoger onderwijs daalde in België de financiering per student in constante prijzen in de laatste twintig jaren van de vorige eeuw met 30%.(36) En tussen 1999 en 2004 daalde de financiering uitgedrukt in functie van het BBP per inwoner verder met 7%.(37) Mocht de besparingswoede in het begin al een doel op zich lijken, de Wereldbank vroeg in 1994 om inzake de besparingen over te schakelen naar een hogere versnelling. Het zou de universiteiten dwingen een beroep te doen op de zilverlingen van de industrie en de beurs van de student(38), wat neerkomt op een de facto privatisering(39). Enkele jaren later vindt de Wereldbank de hervormingen dan ook "oriented to the market rather than to public ownership or to governmental planning and regulation". En: "Underlying the market orientation of tertiary education is the ascendance, almost worldwide, of market capitalism and the principle of neo-liberal economics."(40)

En dat brengt ons bij het derde punt: de neoliberale vloedgolf sinds eind jaren '80 die elk publiek goed als een aberratie op de marktwerking bestempelt.(41)

Communicatie, energie, transport: allemaal sectoren waar de nationale overheid het beleid uitmaakte, zo ze al geen staatseigendom waren, moesten er aan geloven en werden deels of helemaal geliberaliseerd. Het hoger onderwijs kan niet uitblijven. In 1994 verscheen onderwijs in het lijstje van gevraagde sectoren voor te "dereguleren" (lees: liberaliseren) openbare diensten van de General Agreement on Trade in Services (GATS)(42). En zo zijn we vandaag niet alleen getuige van een aanpassing van de universiteit aan het kapitalistisch bestel maar ook van een werkelijke integratie in het kapitaalaccumulatieproces.

De markt voor hoger onderwijs oogt dan ook veelbelovend. De markt voor privé hoger onderwijs wordt wereldwijd geschat op 350 miljard dollar(43). Dat is van de grootteorde van het BBP van België. En de vraag lijkt onbeperkt. Met meer dan één stofzuiger kan je weinig aanvangen, maar met onderwijskopen ligt dat anders. Met de diepgewortelde (maar meestal ijdele) hoop om via onderwijs te stijgen op de sociale ladder of met de verplichting tot bijscholing voor werklozen is de consumptie van onderwijs verzekerd. Ruimer nog zou het financiële volume van de "global knowledge enterprise industry" 2.200 miljard \$ bedragen(44).

Mobiele consumenten en programma's

Het meest zichtbaar aan de Bolognahervorming is de opdeling van het curriculum in Bachelors en Masters (BaMa) en in studiepunten met het ECTS-systeem(45). Dat zou de mobiliteit van de studenten bevorderen door een stijgende "transparantie" en "leesbaarheid" van de studies. Het klinkt goed. Mobiliteit doet het al eeuwen goed in academia. Maar de mobiliteit van de Bolognaverklaring heeft weinig uitstaans met het oude ideaal van reizende proffen en studenten die kennis delen.

Ten eerste zijn het de markt en de handel van onderwijs op Europese schaal die smeken om mobiliteit en transparantie. "Client-orientation and competition require, as well as promote, mobility" zegt adviseur bij CRE Haugh.(46) Een coherent samengestelde studie van een aantal jaren afgesloten met een universiteitsgebonden diploma geeft de "onderwijsleverancier" een jarenlang monopolie en maakt shoppen bij verschillende onderwijsleveranciers onmogelijk. Vooral het



10 jaar na Bologna

LL (levenslang leren) wordt gezien als het nieuwe eldorado voor de onderwijsondernemingen. Daarom riep de EC in haar witboek *Education for Europeans* (1996) op om werk te maken van het “*breaking down the broad discipline fields into basic units*”. De idee is dat kleinere eenheden - en dat is de essentie van LL, korte trainingen en opleidingen - makkelijker geconsumeerd worden. Ook kan het bereiken van een zo groot mogelijk klantenbestand via *cross border education*⁽⁴⁷⁾ moeilijk zonder een “*gestandaardiseerd aanbod*”. Denk bijvoorbeeld aan het gevecht om de standaard tussen QWERTY en AZERTY-klavieren, tussen het VHS- en Betamax-videosysteem of recenter om de standaard op vlak van dvd en mp3. Kortom, het fragmenteren en uniformiseren van het curriculum met de BaMa en ECTS is een vereiste voor de liberalisering. Ook Grubb besluit in een studie voor de OESO nadat hij al de officiële doelstellingen van de Bolognaverklaring nuanceerde: “*This leaves only competition for students as a justification for the Bologna process.*”⁽⁴⁸⁾

Dat de markt uniformiteit vereist, blijkt ook uit de visie op de onderwijstaal. Universiteiten moeten werken aan “*een realistic language provision*” heet dat volgens de CRE. Daaronder wordt de levering van volledige curricula “*in a LINGUA FRANCA*” verstaan. Die taal is het Engels. Curricula gegeven in nationale talen vormen volgens de EUA (2007: 43) een obstakel voor de mobiliteit van studenten, of anders, voor de concurrentie om studenten. De EUA klaagt dat in vele landen de wetgeving Engelse cursussen nog verbieden in de eerste cyclus.

In een markt moet gekocht worden. De ER (2004: 23) vraagt dan ook “*een grotere bijdrage van de particuliere sector*” voor “*het hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs en de voortgezette beroepsopleiding.*” Dat betekent niet dat meteen aan volledig kostendekkende inschrijvingsgelden moet gedacht worden, stelt de EC (2005a: 10) gerust. “*A wide range of possibilities exists between the two poles of grant-supported free education and full-cost tuition fees.*” De EC bewandelt de piste van inschrijvingsgelden in functie van de tekorten en overschotten op de arbeidsmarkt. Maar andere criteria circuleren ook in de literatuur: kosten van de studie, inkomens van de afgestudeerde, populariteit van de cursus, kwaliteit, resultaten van de student enzoverder. Daarnaast slaat het spectrum van mogelijkheden ook op de betalingswijze: uitgestelde betaling, beurzen, leningen en belastingaftrekken enzovoort. Wat het ook mag

zijn, het tijdperk van wettelijke vastgelegde, gelijke inschrijvingsgelden is in zicht en de algemene trend is opwaarts. In de Vlaamse Gemeenschap mogen voor de Master-na-Master de inschrijvingsgelden al oplopen tot 25.000 €.

Maar dé bijkomende particuliere bron zijn voorlopig de buitenlandse studenten, de markt van *cross-border education*. Vandaar ook de vraag om transparantie en leesbaarheid van de studies. Vaak betalen die studenten volledig kostendekkende inschrijvingsgelden. Die markt is al sterk in opmars in de Angelsaksische landen. Zo steeg bijvoorbeeld het inkomen van Australische universiteiten dankzij de buitenlandse studenten tussen 1995 en 2004 met 14,5%. In 2002 waren ze in GB al goed voor 9,9% van de inkomsten van de universiteiten.⁽⁴⁹⁾ Niet voor niets startte in 2008 de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) samen met de Vlaamse regering een buitenlandse promotiecampagne “*Study in Flanders*”.

Tot slot vraagt de EC (2003, 14) ook dat de universiteiten ten volle gebruik maken “*van een dienstverleningsmarkt in volle expansie*”. Daar wordt niets anders onder verstaan dan het verzilveren van levenslang leren.

Kant en klare arbeidskrachten met werkmansboekje

Naast de voorwaarde tot het creëren van een markt, heeft de curriculumhervorming ook een inkorting van de studieduur als onderdeel van een strategie van hiërarchisering en rationalisering tot gevolg. De CRE legt uit: “*governments have articulated plans to reduce the theoretical duration of studies and the attractiveness of models featuring shorter 1st qualifications followed by postgraduate studies for a smaller number of students has grown (...)* The move towards BAMA degrees (...) can also be explained in this term”.

Voorheen bestond er met de kandidatuur en het licentiaat natuurlijk ook een opdeling in twee cycli maar het verschil is dat de kandidatuur gericht is op doorstroming. Bij BaMa is dat niet langer het geval. EUA (2007:21-25) wil dat de meeste Bachelors, een studie van drie jaren, een aparte entiteit zijn: niet gericht op doorstroming maar op “*uitstroming naar de arbeidsmarkt*” en de studenten moet voorzien van



10 jaar na Bologna

de mogelijkheden, de waarden en de gedragsattitudes “*relevant for good job performance*”. In dat opzicht pleit ze ook voor toelatingsvoorwaarden naar de volgende sport op de onderwijsladder.⁽⁵⁰⁾ Ondertussen stelde de EC voor om ook werk te maken van opleidingen van 120 ECTS (een bachelor telt in het algemeen 180 studiepunten).⁽⁵¹⁾

Het ECTS biedt de mogelijkheid om af te stappen van de organisatie in academiejaren. De EUA (2007: 37) klaagt dat het ultiem doel van fragmentering door ECTS nog niet wordt begrepen. “*Despite the findings on a increased use of ECTS, a majority of institutions continue to rely on traditional end-of-year examinations to assess student knowledge*”. Ze geeft landen als Finland, Macedonië, Nederland, Zweden, Noorwegen een pluim omdat een significant aantal instellingen daar graden en diploma’s verschaft op basis van ‘*accumulated credits*’.

Tot slot heeft de hervorming ook het herleiden van een universitaire vorming tot een beroepsopleiding op het oog. De inzetbaarheid (“*employability*”) op de Europese arbeidsmarkt staat expliciet als doelstelling in de Bolognaverklaring. De Bachelors gericht op uitstroming naar de arbeidsmarkt en de ‘hogere beroepsopleiding’ zijn duidelijke maatregelen op dat vlak.

Maar vooral met de recente ontwikkeling van het ECTS-systeem wordt het plaatje helemaal klaar. Verwerving van ECTS-punten kan op veel manieren: “*Prior Learning*”, “*Prior Certificated Learning*”, “*Prior Experiential Learning*” en “*Work-Based Learning*”. Volgens de EUA (2007: 66) wordt dat allemaal opgenomen in het ECTS-stelsel om de “*leeruitkomsten*” uit te drukken. Die worden op hun beurt verbonden aan de verschillende niveau’s van een “*certificatiekader*” die een en ander kan waarderen in termen van relevantie voor de arbeidsmarkt⁽⁵²⁾. Welnu, de jongste innovatie in het kader van de Lissabonstrategie van de EU is de ontwikkeling van zo’n certificatiekader: het European Qualifications Network⁽⁵³⁾. Het EQF herleidt structureel en institutioneel alle onderwijs tot een beroepsopleiding voor het heil van de concurrentiekracht. De kern ervan wordt gevormd door acht niveaus die de leeruitkomsten beschrijven. Dat gaat van niveau 1 (“*basic general knowledge*”) tot niveau 8 (“*knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between two fields*”). Het EQF registreert ook ge-

dragsvaardigheden gaande van “*de uitvoering van eenvoudige taak onder supervisie*” tot “*het uiten van autoriteit en autonomie*”. Het EQF is dé spiegel van de kapitalistische hiërarchische arbeidsorganisatie.

Alsof die commerciële en utilitaire revolutie in het curriculum nog niet genoeg is, het project EUROPASS tart pas alle verbeelding⁽⁵⁴⁾. Het is de wedergeboorte van het werkmansboekje⁽⁵⁵⁾, maar dan in een technocratisch kleedje onder het mom van mobiliteit en “*leesbaarheid*” van de studies. EUROPASS zou de werkgever “*verzekerden van heldere en relevante informatie over de vaardigheden en competenties van de sollicitanten*”. Het paspoort registreert de genoemde leeruitkomsten, taalkennis, diplomasupplementen en vaardigheden van elke arbeider. Het wordt dus ook de bedoeling om de studiepunten van de “*Work-Based Learning*” op het paspoort te registreren. Voeg daar nog een registratie van de gedragsattitudes aan toe (zie verder) door de werkgever en de praktijken van het voormalige werkmansboekje zijn terug van weggeweest. Momenteel is het nog in volle ontwikkeling en is het gebruik vrijwillig maar de gekoesterde verwachting is dat de werkgevers steeds meer naar de EUROPASS vragen. Het project rijpte al een hele tijd geleden in de geesten van industrie en EC. De ERT vroeg al vanaf 1989 dat beroepsstudies, ervaring op de werkvloer, volwassenenonderwijs en afstandsonderwijs ook hun plaats krijgen in de kredietstructuur van het ECTS en de registratie ervan op een “*magnetische kaart*” als bewijs voor de kwalificaties van de houder⁽⁵⁶⁾. EC nam het idee op en werkte aan een “*Personel Skill Card*” (EC, 1996: 38, 53-56). Nu krijgt het de naam EUROPASS.

Over universitair onderwijs gaat dit niet meer. Kritische, algemene en onderzoeksgedreven vorming ruimt plaats voor opleidingen die kant en klare typetjes aflevert voor de arbeidsmarkt als de protagonisten in *Brave New World*. Wie markt zegt, zegt per definitie ook ongelijkheid en hiërarchie. De marktdeologie is een krachtige legitimering voor de heersende, ongelijke sociale orde door de schijnbare gelijke consumptiemogelijkheden van onderwijs.⁽⁵⁷⁾

Ook neemt de academische diversiteit sterk af tot een aanbod van enkele studies met rendabiliteit op een korte termijn⁽⁵⁸⁾. Effectief, de Université Libre de Bruxelles drukte begin 2008 haar wens uit om het aantal cursussen maar liefst te halveren.



10 jaar na Bologna

LL heeft ook geen uitstaans met het oude academische ideaal van permanente vorming. Die laatste bouwt verder op het oorspronkelijk geleerde. Bij LL draait het om korte trainingen: Microsoft Office, EHBO, basispakket boekhouden, telefonie, verkooppraatjes, data-invoer, de handleiding van een machine enzovoort. De initiële formatie is van geen belang, consumptie en de inzetbaarheid des te meer. Werknemers en werklozen injecteren met tal van korte trainingen die niets met elkaar te maken hebben is de bedoeling. Dat is de kennismaatschappij die men voor ons in petto heeft. Alleen voor een select clubje is verdieping in zeer specifieke materie weggelegd maar ook met een sterk bedrijfsgericht of toepassingsgericht karakter.

Op die manier besteedt het bedrijf het leren op de werkvloer uit, drukt het verder zijn opleidingskosten want de werknemers zullen al dan niet deels samen met het bedrijf moeten instaan in de financiering van hun *employability*. In het tijdperk van flexicurity⁽⁵⁹⁾ waarbij precariteit en korte arbeidscontracten regel zijn, laat men de werknemer zijn vaardigheidsbatterijen weer opladen op de onderwijsmarkt. Merk nog op dat hoe meer arbeidskrachten geïnjecteerd zijn met een spectrum van snel aan te leren vaardigheden, hoe groter de vijver waar de werkgever in kan vissen en hoe sterker hij de loonkost kan drukken. Een ander gevaar is dat de fragmentatie van het curriculum in studiepunten de collectief sectoraal afgesproken loonschalen en arbeidsvoorwaarden verbonden aan een diploma volledig uithollen.⁽⁶⁰⁾

Kwaliteit als onderwijsvaluta en gangmaker

Universiteiten moeten verantwoording afleggen aan de “stakeholders of society”. De maatschappij heeft recht op kwaliteitsbewaking. Geen beleidstekst of kwaliteit wordt er als het uitiem streefdoel van de universiteit bestempeld. Maar wat die kwaliteit juist is, wordt zelden onthuld.

De rol van kwaliteit is tweërlei. Naast de creatie van een eenvormig voorwerp van vergelijking van de onderwijsproducten (BaMa, ECTS, modules...), heeft de markt ook nood aan een eenvormig kwaliteitscriterium. Marx verduidelijkte dat een handel in koopwaren nood heeft aan een vergelijkingscriterium. Geld

vervult de rol. “De eerste functie van het goud is de warenwereld te voorzien van het materiaal, dat dient voor haar waarde-uitdrukking, anders gezegd: de warenwaarden voor te stellen als gelijknamige grootheden, die kwalitatief identiek zijn en kwantitatief vergelijkbaar” (...) Zoals in het geld ieder kwalitatief onderscheid tussen de waren is opgeheven, heft het geld van zijn kant als radicale niveleerder alle onderscheid op”.⁽⁶¹⁾

In de huidige onderwijsmarkt is de taak weggelegd voor de “kwaliteit” van het onderwijsproduct. Geld kan nog niet ten volle die functie dragen al is het maar bijvoorbeeld omdat de inschrijvingsgelden nog niet volledig zijn vrijgelaten maar wettelijk worden vastgelegd. Ook is onderwijskoopwaar wel wat complexer dan pakweg een blik tomaten en is uitwisseling van verbruikerservaring met de buurman niet vanzelfsprekend. De kwaliteitsindicatoren moeten dan de consumenten informeren welke cursus hij in de kuip heeft.

Naast markt criterium heeft kwaliteit ook een ideologisch sturende functie. De jobrelevantie is het referentiepunt in de kwaliteit van onderwijs. Dat laat de EC weten in al haar teksten. In het voorstel tot richtlijn in 1998 pakte de EC uit met de definitie: ‘Quality assurance criteria are closely linked to the aims assigned to each institution in relation to the needs of the society and of the labour market’.⁽⁶²⁾ Voor een werkelijke impact op het universitair beleid moeten de kwaliteitsevaluaties meer doen dan vergelijken. Zo vraagt de EC (2006) dat het succes op de arbeidsmarkt als kwaliteitscriterium zich moet weerspiegelen in de regulering en de financiering van de universiteit. Meer algemeen vraagt de EC (2005a:5-9) om systemen van “performance-based funding” en concentratie van financiële middelen zodat de universiteiten die het meest uitblinken in “a particular type/area of research, teaching/training or community service” bijkomende financiering moeten krijgen. De EC vraagt dat de universiteiten meer gefinancierd worden op “basis van wat ze doen, in plaats van op wat ze zijn”. Ze wil dat universiteiten gefinancierd worden “on relevant outputs, rather than on inputs” en de financiering aanpassen aan de “diversity of institutional profiles”. Noteer dat de beloning ook kan gebeuren met een kwaliteitszegel. Zo werkte de EC al tal van “European Quality Labels” voor BaMa’s uit voor de beste leerlingen van de klas⁽⁶³⁾.



10 Jaar na Bologna

In de Vlaamse Gemeenschap werd een eerste stap gezet in 2008 met een financiering op basis van het aantal afgestudeerden in combinatie met een financiering op basis van het aantal publicaties. De volgende stap is ongetwijfeld financiering in relatie tot de kwaliteit van de output. Het systeem maakt komaf met een gelijke financiering op basis van het aantal ingeschreven studenten. Het komt tegemoet aan het pleidooi van de ERT (1989a: 19) voor een selectievere allocatie van de overheidsmiddelen op basis van evaluaties.⁽⁶⁴⁾ Overigens was het voordien al zo dat de financiering van een studierichting afhankelijk was van een accreditering.

Wie markt, discriminatoire financiering en kwantitatieve criteria zegt, zegt opnieuw ook ongelijkheid en hiërarchie. De EC doet daar niet flauw over. Ze denkt niet aan een eerlijke competitie waarbij iedereen met gelijke wapens kan strijden. Neen, de moderniseringsagenda van de EC wil *Centres of Excellence* aan de top en zegt expliciet dat die “excellence” voortspuit uit competitie en steeds verdere concentratie van financiële middelen.

Opvallend is dat kwaliteitsbewaking zelf ook het voorwerp is van commercialisering. Zoals al duidelijk werd, zijn er verscheidene soorten kwaliteiten, rangschikkingen, zegels, accrediteringen enzoverder. Ook zijn er meerdere agentschappen van kwaliteitsbewaking en accreditering. Al die agentschappen zijn zelf het voorwerp van kwaliteitsbewaking. Voor Nederland en de Vlaamse Gemeenschap is er het door de overheid opgerichte NVAO, die lid is van het door de EC gefinancierde *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Al de leden moeten voldoen aan de regelgeving van het ENQA op vlak van haar accrediteringsproces, missie, kwaliteitscriteria, “onafhankelijkheid”, financiering enzoverder. De idee is dat universiteiten in staat moeten zijn om aan verscheidene kwaliteitsagentschappen een beoordeling te vragen, “bijvoorbeeld om hun internationale reputatie te versterken” op de universitaire markt (EC, 2007a: 4).

Welnu, op termijn komt er een definitief einde aan de inmenging van de overheid in kwaliteitsbewaking. ENQA ziet de samenwerking met de overheid immers maar zitten “zolang” die grotendeels instaat voor het financieren en het wettelijk organiseren van hoger onderwijs. Volgens ENQA zal dat niet lang meer duren en dan is het zaak om klaar te staan want

“Both US-based accrediting organisations and European associations are increasingly positioning themselves in a growing European market for accreditation”.⁽⁶⁵⁾ ENQA ziet zich als een soort “meta-accrediteringsorganisatie” en heeft haar criteria al klaar voor privé-agentschappen die tot ENQA’s netwerk willen toetreden.⁽⁶⁶⁾ Kwaliteitszegels en -scores worden zo de koopwaren van agentschappen die universiteiten beoordelen volgens erkende principes (bijvoorbeeld van het ENQA). Vergelijk het met op de beurs genoteerde bedrijven die hun boekhouding moeten organiseren volgens de *Generally Accepted Accounting Principles* (GAAP) en zich onderwerpen aan controles voor een rating op pakweg hun kredietwaardigheid.

Kwaliteit wordt aldus het enige referentiepunt en helpt andere universitaire doelstellingen en waarden naar een andere wereld. Verscheidene auteurs tonen ook dat de ogenschijnlijke objectieve indicatoren de vertaling zijn van politieke macht⁽⁶⁷⁾. Als universiteiten moeten presteren op de kwantitatieve kwaliteitsindicatoren dan is de dictatuur niet veraf. “When the tunes concern the fundamental knowledge and thinking of society it may be claimed with some justification that the line between legitimate political accountability and totalitarianism is a thin one”.⁽⁶⁸⁾ De kwaliteitsdrift geeft de neoliberale ideologie dominantie in curriculum, onderwijsmethodes, onderzoek en bepaalt ook de evolutie ervan. Naast een onafhankelijke zoektocht naar waarheid en vrij onderwijs staat ook het grondwettelijke gelijkheidsbeginsel met de evolutie naar discriminatie in financiering, ongelijkwaardige diploma’s, ongelijke inschrijvingsgelden enzoverder op de helling⁽⁶⁹⁾. In de VS bijvoorbeeld moest wat rechtspraak die moeilijkheid omzeilen: een uitspraak van het Supreme Court in 1968 beschouwde ongelijke schoolfinanciering niet strijdig met de Grondwet.⁽⁷⁰⁾ In Griekenland wou de sociaal-democratische regering het recht op gratis hoger onderwijs en de plicht tot een openbare organisatie van hoger onderwijs uit de grondwet schrappen. Ze moest inbinden na een maandenlange studentenbeweging ondersteund door de vakbonden waarbij op het hoogtepunt meer dan 250 faculteiten in staking waren.

Autonome kennisonderneming en proletarisering van academici

Samen met mobiliteit en kwaliteit is autonomie de



10 jaar na Bologna

derde grote kapstok van het neoliberaal paradigma van universitair beleid. De universiteit wordt gezegd bevrijd van overheidsregulering (in ruil voor 'accountability', zie boven). Noem autonomie en universiteit, en de gedachten gaan spontaan uit naar academische vrijheid, een gekoesterd principe in academia⁽⁷¹⁾. Maar onafhankelijkheid is niet het soort autonomie dat de beleidsmaker in gedachten heeft. Dat het juist de politieke en industriële wereld is die de autonomie op de agenda geplaatst heeft terwijl het deel uitmaakt van het erfgoed van de universiteit is een teken aan de wand. Het is overigens vruchteloos zoeken naar elke verwijzing dan ook naar "academische vrijheid" in de beleidsteksten van de EC evenals in de Bolognaverklaring.

De autonomie waarvan sprake is een tussenfase in het privatiseringsproces, net zoals dat bij andere openbare diensten het geval was en is. Onder het mom van responsabilisering maakt men een openbare dienst een overheidsbedrijf die binnen afgesproken grenzen "autonoom" mag handelen aangaande prijszetting, personeelsbeleid, marketing, investeringen, enzovoort in functie van competitiviteit. Voor universiteiten betekent dat de uitstippeling van een winstgevend onderwijs- en onderzoeksbeleid en een intense samenwerking met het bedrijfsleven. Eurydice, een studiebureau dat werk aflevert voor de EC, onderstreept: "*The increase in autonomy allowed institutions to adapt their course offer to student and business needs, which, in turn, made it easier for them to approach either community for supplementary funding*".⁽⁷²⁾

Autonomie is vandaag (nog) geen terugtrekking van de staat. De EC (2005a: 7) roept de lidstaten juist op om in een regulerend kader de grote strategische oriëntaties vast te leggen. Dat gebeurt dan door het verminderen van de "ex ante checks" samen met het verhogen van de "ex post accountability" van de universiteiten op vlak van kwaliteit, efficiëntie en de afgesproken doelstellingen. De universiteiten mogen dus hun autonomie botvieren zolang ze op de juiste golfrequentie zitten en scoren op de kwaliteitsevaluaties, zo niet volgen sancties en bijsturing. De OESO zegt dat anders. De opkomst van "the quality assessment industry" leidt tot een grotere autonomie in de "process domain" maar zeker niet tot autonomie in de "product domain".⁽⁷³⁾

De overheid laat de universiteiten niet vrij maar werkt juist met al de beschikbare beleidsmunie aan

de metamorfose van de universiteit. Eens het universitaire bedrijf een feit is, is de rol van de overheid grotendeels uitgespeeld en wordt de winstjacht de drijfveer. "*Capital, not social status, becomes the driving force. The producer motivation is no longer teaching, or caring for students, or adding to the stock of knowledge, or status, or institutional prestige. It is as Marx argued, accumulation for accumulation's sake, capital for capital's sake*".⁽⁷⁴⁾

In die zin is het hoger onderwijs volgens Marginson vandaag nog grotendeels een "quasi-markt". Het aandeel van de financiële inbreng van de overheid en andere elementen zoals een "semi-onafhankelijke academische cultuur" remmen nog de "free-wheeling entrepreneurialism". Karakteristieken van die "quasi-markt" zijn: variabele inschrijvingsgelden, economische rendabiliteit, koop- en verkoopovereenkomsten, competitie om publieke en private financiering, managementtechnieken uit de privé zoals ranking, prestatie metingen en uitbesteding van diensten. Markt is het medium, maar het gaat nog niet om accumulatie om de accumulatie.

De nuance is niet onbelangrijk. Maar het resultaat van een volledig kapitalistische markt en de quasi-markt is volgens Marginson dezelfde: een steile hiërarchie van hoger onderwijs. Overigens is de grens tussen een volledig kapitalistische markt en een "quasi-markt" niet zo eenduidig. Zo is er de Europese Richtlijn 36/05 die wil dat privécolleges die samenwerken met Europese of Amerikaanse universiteiten ook erkende diploma's mogen afleveren. Ook zouden volgens het Europese mededingingsrecht universiteiten vandaag al als ondernemingen beschouwd worden.⁽⁷⁵⁾ De zonde is dan bijvoorbeeld het financieren van verlieslatende posten met winstgevend wat het Europees mededingingsrecht als verdoken overheidssteun veroordeelt⁽⁷⁶⁾. En in de VS worden universiteiten effectief aangeklaagd op basis van de "antitrust wetgeving" waarbij de overheidssteun als het strafbare feit wordt gezien.⁽⁷⁷⁾

De karakteristieken die Marglin noemt van de quasi-markt zijn de kernideeën van de neoliberale school van het *New Public Management*⁽⁷⁸⁾. Het uitgangspunt is dat een marktorganisatie tot een grotere rendabiliteit en efficiëntere allocatie van de middelen leidt. Overheden moeten daarom vermarkten en dezelfde prikkels kennen als op de markt. Aan de horizon lonkt dan privatisering. Het gaat volgens Rommel om een



10 jaar na Bologna

radicale verandering van de conceptie van de klassieke rechtsstaat. *“In plaats van gelijkheid en rechtvaardigheid wordt zuinigheid en efficiëntie het belangrijkste doel”*. Ook werden wetten voordien *“niet gezien als belemmering voor initiatieven maar als garanties voor een onpersoonlijke overheid die iedereen gelijk behandelt.”*

Een voorbeeld van overname van technieken van de privé-sector, aldus Rommel, is de bedrijfsboekhouding. Traditioneel rapporteerden overheden kasinkomsten en -uitgaven. Inschatting van het gebruik van het belastinggeld gebeurt zo in een oogopslag. Maar met het voeren van een ondernemingsboekhouding geeft men aan diensten of publieke goederen een prijs en wordt het doel winst. In België werden de universiteiten vanaf 1994 verplicht om een bedrijfseconomische boekhouding te voeren.

De concurrentie om overheidsfinanciering met systemen van outputfinanciering voor de universiteiten werd boven reeds behandeld. We blijven hier nog stilstaan bij één element van *New Public Management*: de overname van managementtechnieken uit de privé met betrekking tot de *human resources*(79). Een universiteit moet volgens de EC (2005a: 7-8) de krachten centraliseren met een *“heel nieuw intern beheerssysteem”* om snel in te spelen op een snel veranderende en competitieve omgeving. Nederland geeft het goede voorbeeld. In 1997 werd daar *“the ‘university as a representing democracy’ replaced by a governing structure in which executive leadership was strengthened: powers were concentrated, democratically chosen councils lost significant powers, and traditionally strong and conservative decision making bodies such as the ‘vakgroep’ were abolished.”*(80)

De gevolgen voor de inspraak van het academisch personeel maar ook van de student, administratief en technisch personeel zijn vernietigend. Traditioneel is het bestuur van een universiteit weggelegd voor een collegiaal orgaan met vertegenwoordiging van alle geledingen en faculteiten. Maar in een bedrijf hoort het niet dat personeel of klanten bij beslissingen over het ‘productieproces’ betrokken worden. Het weren van de universitaire gemeenschap uit de Raad van Bestuur gaat gepaard met verovering van de zitjes door captains of industry. Grote industriële schoppen het niet zelden tot voorzitter van de raad van bestuur van een universiteit en in sommige gevallen zelfs tot rector.(81)

Academisch personeel wordt net als in een privébedrijf het voorwerp van rationalisering door een dynamisch personeels- en arbeidsvoorwaardenbeleid: precare arbeidsstatuten, flexibilisering, downsizing, outplacement, variabele verloning, wegsaneren van subversieve elementen enzoverder. De vaste benoeming, dé ruggengraat van de academische vrijheid, sneuvelt. Die wordt in het nieuw publiek management als een rem ervaren op de efficiënte allocatie van de middelen en het heroriënteren van de doelstellingen. (82) Opnieuw komt een en ander tegemoet aan verzuchtingen van de ERT. De ERT wil ook sleutelen aan het *“bewustzijn van het professoraat”* door *“speciale trainingsprogramma’s”* in de industrie en door deeltijds werk in de industrie om op de hoogte te blijven van de *“realiteiten van het economisch leven”*. (83) De EC dan weer vraagt zich af *“waarom proffen al de cursussen moeten”* geven, en niet de *“goedkopere assistenten”*. En zo verworden academici in het universitair bedrijf tot bedienden met gelijkaardige kopzorgen. Of om het met Marx te zeggen: (...) een schoolmeester [is] een productieve arbeider (...) wanneer hij niet slechts de geesten van de kinderen bewerkt, maar zichzelf ook uitslooft om de ondernemer rijker te maken. Dat die ondernemer zijn kapitaal heeft geïnvesteerd in een ‘onderwijsfabriek’ in plaats van een worstfabriek, verandert niets aan de verhoudingen”(84).

In feite komt dit alles ook neer op de *“Taylorisering”* van de academische arbeid. Educom, een universitaire multinational, is trouwens bezig met: *“the detailed study of what professors do, breaking the faculty job down in classic Taylorist fashion into discrete tasks, and determining what parts can be standardized, mechanized, and consigned to outside commercial vendors”*. Voor Robert Heterich CEO van Educom staat de toekomst vast: *“Today you’re looking at a highly personal human-mediated environment (...) The potential to remove human mediation in some areas and replace it with automation (...) is tremendous.”*(85) Ironisch dat in de kenniseconomie waar men de mond vol heeft van autonomie op de werkvloer men de autonomie van het personeel in de kennisonderneming bij uitstek aan banden legt. De student is ook de dupe. Minder persoonlijke aandacht aan studenten, minder tijd voor de voorbereiding van de lessen en ongetwijfeld ook grotere aula’s. Brodsky zegt dan ook terecht dat *“Faculty working conditions are student learning conditions. Abused and intimidated faculty cannot be as effective as those treated like professionals”*.(86)



10 jaar na Bologna

Winstgevend, contingent en afhankelijk onderzoek

Boven behandelen we vooral het universitair onderwijs. Wetenschappelijk onderzoek kwam slechts sporadisch aan bod. Herhaaldelijk bleek wel dat commercialisering en privatisering ook op dit vlak het mooie weer maken. Het onderzoek krijgt een geldgedreven karakter en een economische finaliteit. Om redenen van plaatsgebrek gaan we er niet uitgebreid op in. We beperken ons tot het volgende.

Vooreerst wijzen we erop dat de bevoegdheden van de EU veel uitgebreider zijn dan die voor onderwijs. En het onderzoeksbeleid van de EU staat verdragsrechtelijk volledig in functie de “ontwikkeling van de internationale concurrentiepositie”⁽⁸⁷⁾.

Ten tweede, privatisering uit zich net als bij onderwijs in een toenemende financiering door de industrie. De EC (2005a: 8-10) wil een “veel hoger aandeel van de industrie” in de financiering. De EC vraagt dan ook dat de universiteiten hun onderzoeksresultaten “exploiteren” of “beter benutten” (EC2003: 16-17). Om die reden verkiest de EC dat de “auteursrechten” naar de universiteiten zelf gaan in plaats van naar de staat. Ze juicht toe dat lidstaten evolueren naar een wetgeving zoals de wet-Bayh-Dole” in de VS⁽⁸⁸⁾. Ook port de EC de universiteiten om meer “spinn-off” bedrijven op te richten. In België mogen de universiteiten sinds 1998 “patenten, octrooien en winstbewijzen” nemen en spinn-off bedrijven oprichten ter “industriële valorisatie van de wetenschappelijke kennis”.

Ten derde, zoals geweten gaat de ontwikkeling van de kapitalistische productiewijze gepaard met een concentratie van kapitaal in steeds groter wordende multinationals. Met de privatisering van onderzoek (en van onderwijs ook overigens) gaat die vlieger nu ook op voor de universiteit.

En als de resterende overheidsmiddelen bovendien ook worden verdeeld in functie van de kwaliteit (gelijkgesteld met economische return) wordt de polarisering natuurlijk nog een handje geholpen. “Enfin, “l’autonomie” accentue (...) la logique du pôle de compétitivité et de recherche (...), réduisant les universités hors pôle à des “collèges universitaires” ne proposant que la formation de base, sans recherche, pour étudiants défavorisés.”⁽⁸⁹⁾

Ten vierde, de commercialisering komt de wetenschap zeker niet ten goede. De absolute voorrang aan nuttige kennis marginaliseert de financieel niet-rendabele of ideologisch niet-gewenste kennis. Het fundamenteel onderzoek in alle wetenschappen komt onder druk. De grens tussen toegepast onderzoek en R&D wordt heel hybride. En de humane wetenschappen zien zich helemaal gemarginaliseerd. Maar ook de rendabele kennis komt er bekaaid vanaf. Moriau: “Une question de recherche intéressante l’ensemble de la société se retrouve “privatisé”, à la fois dans son financement mais surtout dans son établissement même et dans l’utilisation future des connaissances qui en résulteront.”⁽⁹⁰⁾ Volgens Moriau krijgt de wetenschappelijke activiteit zo ook een uitermate contingent karakter. Het denken langs wetenschappelijke disciplines sneuvelt door het achterlopen van economische imperatieven. De openheid van onderzoek met verspreiding van wetenschappelijke bevindingen maakt ook plaats voor industrieel geheim wat de vooruitgang van de wetenschap remt. Bevindingen worden in de kast gehouden omdat eerdere nog niet voldoende renderden. En nog zorgwekkender is de dreiging tot censuur of manipulatie van onderzoeksresultaten om belangen van opdrachtgevers van contractonderzoek, patent-eigenaars, maatschappelijke elite, aandeelhouders enzovoort niet te schaden. Kobben verzamelde tal van voorbeelden van de “onwelkome boodschap” waarbij onderzoeksresultaten doodgezwegen, verdacht gemaakt, gemanipuleerd of gecensureerd worden met als gevolg: afzetterij, corruptie, gezondheidsrisico’s en zelfs dodelijke slachtoffers, uitholling democratische controle, milieuvervuiling enzovoort⁽⁹¹⁾.

Besluit

De OESO stelt dat twee dominante vertogen tot voor kort het debat over het universitair bestel beheersten⁽⁹²⁾. Het ene noemen ze het “klassieke liberale” standpunt in de traditie van Humboldt en Newman. Sleutelconcepten zijn de onlosmakelijke band tussen onderwijs en onderzoek en een autonomie gewaarborgd door academische vrijheid. De universiteit behoudt een bepaalde afstand van het gebeuren in de samenleving en zeker van de bedrijfswereld. Het beleid wordt waargenomen door een collegiaal orgaan van studenten, onderzoekers, en proffen. Die laatste bepalen ook grotendeels zonder ingrijpen van overheid en industrie hun onderzoekskader en de inhoud van het curriculum. Het doel is de vooruitgang en



10 jaar na Bologna

de verspreiding van wetenschap. Haaks daarop staat wat de OECD de “instrumentele” benadering van de universiteit noemt. Universiteiten moeten nu markt-vragen beantwoorden en hun zending en curriculum overeenkomstig omschrijven en inrichten. Het beleid is gekenmerkt door managementpraktijken ontleend aan bedrijfswereld. Deze instellingen zijn op zoek naar winst, contracten en financiering. Succes wordt afgemeten aan de aansluiting op de arbeidsmarkt van het curriculum en het produceren van bruikbare kennis. En de consument/student kiest op basis van marketinginformatie en de onafhankelijke scores van kwaliteitsbewakers zijn curriculum.

Voor de OESO gaat het om ideaaltypes en een valse tegenstelling, en zouden beide visies naar elkaar toegroeien. Naar de letter is toegroeien niet verkeerd, maar opsorpen lijkt toch een iets meer aangewezen beschrijving. De instrumentele universiteit lijkt aardig op de universiteit die uitgetekend wordt in de Bolognaverklaring en het moderniseringsprogramma van de EC: de kennisonderneming met onderwijs en onderzoek als koopwaar, met studenten als klanten en met academici als kennisarbeiders. Die commercialisering en privatisering gaat zoals bleek bovendien wonderwel samen met de aspiraties van controle door de elites over het arbeidsproces en de vrije meningsuiting. De universiteit is niet zo maar een zoveelste scalp aan de gordel van de ontmantelaars van de publieke sector. Met de privatisering van de universiteit krijgen sociale en democratische rechten een mokerslag van jewelste. Hoog tijd om enkele fundamentele kenmerken van dat Humboldt-model, samen met het publiek karakter en de democratisering van de universiteit terug op de politieke agenda te zetten. Die discussie reikt verder dan de horizon van de ivoren toren. Het is niet alleen een zaak van studenten en proffen maar ook van ouders en de werkende klasse in het algemeen. En de strijd voor het behoud van een publiek hoger onderwijs is dat dus eveneens.

Ruben Ramboer

De auteur van dit artikel was wetenschappelijk medewerker aan de VUB en is thans journalist van het weekblad “Solidair”. Eerder verscheen dit artikel in een kortere versie als een hoofdstuk in het boek **“If you’re so smart, why aren’t you rich? Universiteit, markt & management”** (2008, 362 pagina’s, www.uitgeverijboom.nl). In dit boek, onder de redactie van Chris Lorenz (Vrije Universiteit Amsterdam), vragen een tiental wetenschappers zich af wat een kwarteeuw vermarkting van de universiteiten heeft opgeleverd.

Bibliografie instellingen

European Round Table of Industrialists (1985): Changing scales. Brussel: ERT.

European Round Table of Industrialists (1989a): Education and European competence. Brussel: ERT.

European Round Table of Industrialists (1989b): European labor markets. Employment policies in Europe for the 1990s. Brussel: ERT.

European Round Table of Industrialists (1992): Lifelong learning. Developing Europe’s Future Capability. The role of industry-university cooperation. Brussel: ERT

European Round Table of Industrialists (1995): Onderwijs voor Europeanen. Op weg naar de lerende maatschappij. Brussel: ERT.

European Round Table of Industrialists (1997): Investeren in kennis. Het invoeren van technologie op Europees niveau. Brussel: ERT.

European Commission (1991): Memorandum on Higher Education in the European Community. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (1996): White Paper on Education and Training. Teaching and Learning - Towards the Learning Society. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2007a) Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world” Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. London, 17/18 May 2007

European Commission (2007b) From Bergen to Londen. The contribution of the European Commission to the Bologna Process

Europese Commissie (2006) Invulling van de moderniseringsagenda voor de universiteiten : onderwijs, onderzoek en innovatie.

European Commission (2005a) Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy

Europese Commissie (2003) Mededeling van de commissie. De rol van de universiteiten in het Europa van de kennis.



10 jaar na Bologna

1) In de algemene teksten van de EC en de ER wordt met “universiteiten” verwezen naar “alle instellingen voor hoger onderwijs, inclusief bijvoorbeeld de “Fachhochschulen”, “polytechnics” en “Grandes Ecoles”.

2) Bibliografie van de Europese Commissie en de European Round Table of Industrialists aan het eind van het artikel

3) CEO's van Fiat, Phillips en Volvo namen het initiatief tot oprichting van de ERT. Andere leden waren de topmannen van Renault, Gevaert, Nestlé, Société Générale, Totalfina, Philips, Solvay, Unilver enzoverder. Vandaag zetelen voor de Nederlandse multinationals de ceo's van Philips, Akzo Nobel, Shell en Heineken en voor België die van Umicore en Solvay. De ERT stond van meet af aan op goede voet met de EC. De resultaten van het lobbywerk zijn indrukwekkend: geen groots project van de EU de laatste 2 decennia of de ERT had er een hand in. De privatisering van de openbare telecommunicatie, de voltooiing van de interne markt in 1992, de oprichting van de Europese Monetaire Unie met het Verdrag van Maastricht, het besluiten van de Uruguayronde (besprekingen onder auspiciën van de wereldhandelsorganisatie ter vrijmaking van de wereldhandel), de grootschalige Trans-Europese Netwerken (TEN) op vlak van verkeersinfrastructuur: het werd allemaal voorafgegaan door rapporten en studiewerk van de ERT. Voor info over de ERT zie www.ert.be; Selys, Gérard de (1997:52-72) De kraak van de eeuw. Dossier privatiseringen. Berchem: EPO; Belen Balanya e.a (2000) Europe Inc. Regional & Global restructuring and the Rise of Corporate power. London: Pluto Press

4) Barblan, Andris (2001) “Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be. CEPES 30th anniversary” in Special issue of Higher Education in Europe. Europese Conferentie der Rectoren (CRE) met vertegenwoordigers van vooral de grote universiteiten is ondertussen opgegaan in de European University Association (EUA).

5) Zie ook Verelst, Karin (zd) The “Memorandum on higher Education in the European Community” and the background and consequences of today's EC-education politics: a critical evaluation. Brussel: niet uitgegeven. En haar site: <http://homepages.vub.ac.be/~kverelst/Bologna.htm> De basis van het Memorandum werd gelegd op een conferentie georganiseerd aan de KUL twee jaar eerder, met afgevaardigden van de hoogste echelons van de macht. Papers op deze conferentie werden gepubliceerd in de European Journal of Education, Vol. 24, N°4, 1989 Het Memorie van Toelichting van het decreet Coens in 1991 dat het universitaire landschap in de Vlaamse Gemeenschap grondig hervormde, laat expliciet weten dat het inspiratie opdeed in die kringen.

6) Dat ERT-rapport spruit voort uit onderzoek aan de Université Catholique de Louvain. In die periode was François Cornelis, ceo van multinational Totalfina, voorzitter van de Raad van Bestuur van de UCL én voorzitter van de werkgroep onderwijs van de ERT. Zie het dankwoord van European Round Table of Industrialists (1995): Onderwijs voor

Europeanen. Op weg naar de lerende maatschappij. Brussel: ERT.

7) Voor de bevoegdheid van de EU over onderwijs en de relatie tussen de Bolognaverklaring en de politiek van de EC zie ook Verhoeven, Jef C., e.a. (2005: 81-97): McOnderwijs in Vlaanderen. Internationalisering en commercialisering van het hoger onderwijs. Mechelen: Wolters Plantyn.

8) Het enige werkelijk verschil is dat de Bolognaverklaring een groter toepassingsgebied voor ogen had en heeft (hoe groter de markt, hoe beter). Ondertussen worden bijvoorbeeld Rusland, Georgië en Zuid-Oost Europa ook betrokken en wordt de blik ook verruimd naar enkele Noord-Afrikaanse landen.

9) Voor een selectie van de projecten die de Bolognaverklaring ondersteunen en andere zie EC (2007b: 12-36)

10) Art. 126. en art. 127 in dat verdrag van Maastricht, grotendeels ongewijzigd hernomen in het nog door verscheidene lidstaten te ratificeren Verdrag van Lissabon met artikels 165 en 166.

11) à Manière de voir, 2002, jan-feb

12) Verhoeven, op. cit., pp. 86-87. Met de open coördinatie-methode worden er gemeenschappelijke doelstellingen vastgelegd. Die worden gekoppeld aan kwalitatieve en kwantitatieve indicatoren. De resultaten van de beste lidstaten van de klas moet dan navolging krijgen in de andere lidstaten door gelijkaardige beleidsmaatregelen.

13) Zie Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976, 18): Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life. New-York, Basic Books. Merk op dat Tony Blair aan de macht kwam in GB met net dezelfde slogan.

14) Taylor, Frederick Winslow (1967:6): The principles of Scientific Management. London & New-York: W.W. Norton. [1911]

15) Taylor, op.cit., pp. 124-125

16) Braverman, Harry (1974): Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century. New-York: Monthly Review Press, pp. 113-119 en 131-136.

17) Gecit. in Braverman, op.cit., p. 136, mijn accentuering

18) Braverman, op. cit, pp. 79-83. Mijn accentuering.

19) Uddevalisme en Kalmarisme zijn genoemd naar twee Volvo-fabrieken in Zweden en het Saturnisme is een project van General Motors. In deze autofabrieken werd wat geëxperimenteerd met een nieuwe arbeidsorganisatie. Daniel Bell zette met zijn The coming of post-industrial society in 1973 grotendeels de lijnen uit. Verder noemen we ‘futurologen’ Peter F. Drucker (1993) The Post-capitalist society. Oxford: Butterworth-Heinemann. en Alvin Toffler (1981) The Third Wave, London: Pan Books. De auteurs van de Franse regulatieschool: Boyer, Durand, Aglietta, Lipietz e.a. zien eveneens een omkering van de Tayloristische arbeidsverdeling, hoewel sommigen wel spreken van neo-Taylorisme. Een andere klassieker in het post-debat is Piore & Sabel (1984)



10 jaar na Bologna

The Second Industrial Divide. New York: Basic Books. En tot slot marxisten Hardt, Michael en Negri, Antonio (2002). *Empire*. De nieuwe wereldorde. Van Gennep zien in van wat ze "de communicatievere dimensie van arbeid" noemen ook deels een omkering van het Taylorisme.

20) Zie voor kritieken Husson, Michel, "L'école de la régulation, de Marx à la fondation Saint-Simon: un aller sans retour?" in J. Bidet et E. Kouvelakis (2001), *Dictionnaire Marx contemporain*, PUF. Wood, Stephen (Ed) (1989): *The transformation of work? Skill, Flexibility and the labour process*. London: Unwin Hyman; Amin, Ash (ed.) (1994): *Post-Fordism: A Reader*. Oxford, Cambridge: Blackwell; Wood, E.M. (1996): "Modernity, post-modernity or capitalism" in *Monthly Review*, Vol. 48 3, juli-aug; Mertens, Peter (2005) "De arbeidersklasse in het tijdperk van de transnationale ondernemingen" in *Marxistische studies*, 72.

21) Cottenier, Jo & Hertogen, Kris (1991): *De tijd staat aan onze kant. Vakbondsmilitant in de jaren '90. Crisis, nieuwe technologieën, internationalisering*. Berchem: Epo

22) Ramtin, Ramin (1991:88) *Capitalism and Automation. Revolution in Technology and Capitalist Breakdown*. London: Pluto Press

23) Braverman, op.cit, pp. 293-358. Citaat, p. 316

24) Gadrey, Jean (2000: 58-60): *Nouvelle économie, nouveau mythe*. Paris: Flammarion

25) Meiksins, Peter (1996: 102-107): "Labor and monopoly Capital for the 1990s. Review and criticy of the labour process debate" in *Monthly Review*, Vol. 46, 6, nov

26) Baran, Nicholas (1995:43): "Computers and capitalism: a tragic misuse" in *Monthly Review*, nbr. 4, sept

27) Huys, Rik e.a. (1999, 87- 88): "Towards a new division of labor? New Production Concepts in the Automotive, Chemical, Clothing, and Machine Tool Industry in Belgium" in *Human Relations*, Vol.52, N° 1

28) *Cijfers van The European foundation for the Improvement of living and working conditions overgenomen in: Carchedi (2001, 239-240): For another Europe. A class analysis of European Economic Integration*. London: Verso.

29) *Bureau of Labor Statistics in 1992, overgenomen van Sennett, Richard (2000, 170): De flexibele mens*. Amsterdam: Byblos boeken.

30) Zie *De Morgen*, 24 april 2008

31) Overgenomen van Gadrey, Jean, op. cit. pp. 89-90. Zie ook "Dossier. Les vrais métiers de demain" in: *Alternatives économiques*, 2000, 33-42, N° 179, mars.

32) Volledigheidshalve vermelden we dat Bravermans benadering weliswaar niet vrij was van kritieken en de algemene geldigheid ervan werd betwijfeld. Voor een samenvatting zie Brown, Richard K. (1992: 215-224), *Understanding industrial organisations. Theoretical perspectives in industrial sociology*. Londen: Routledge. Maar het veldwerk wijst op een geldigheid van de dekwalificatiethese.

33) *Gecit. in: Nissen, Bruce and Seybold, Peter (1994:43):*

"Labor and monopoly capital in the labor education context" in *Monthly Review*, Nov.

34) Zie Bowles & Gintis, op. cit., pp. 206-210

35) Voor gelijkaardig onderwijsprogramma in Nederland tijdens crisis midden jaren'70 en parallellen met crisis jaren '30 zie Brands e.a. (eds) (1977: 128-131 en 170-178) *Andere wijs over onderwijs*. Naar een materialistische onderwijssociologie. Nijmegen: Link

36) Verhaegen, G. (2001:28): "La gestion universitaire est-elle possible?" in Allard, Julie e.a.(ed.), *L'université en question. Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire?* Bruxelles: Editions Labor

37) www.ec.europa.eu/eurostat

38) Turner, David A. (1997: 130) "Formal Funding in Higher Education: Neither Centralized nor Decentralized" in Watson, Keith et. al. (eds.) (1997): *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*. Volume 2. *Reforms in Higher Education*. London: Cassell.

39) Financiering door de particuliere sector van een instelling waarvan het aanbod in zekere zin nog door de overheid verzekerd wordt, is een vorm van privatisering. Andere vormen zijn volgens Murphy franchise, onderwijscheques (vouchers), beheerscontracten en deregulering. Zie Murphy, Joseph (1996: 20-34): *The Privatization of Schooling. Problems and Possibilities*. London: Corwin Press.

40) Johnstone, D. Bruce, e.a (1998) *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Washington, D.C.: World Bank, Departmental Working Paper.

41) Voor de uitgangspunten en voor de filosofische en economische bronnen zie Van Zon, Hans (2006): "Neoliberalisme, kapitalisme en de steen der wijzen" in *Vlaams Marxistisch Tijdschrift*, Winter.

42) Momenteel weigeren EC en EUA het publiekgeorganiseerd hoger onderwijs aan te bieden aan de GATS als te deregulariseren sector. Vraag is of vandaag de sector niet gewoon uit protectionisme nog wat afgeschermd wordt en de hervormingen juist tot doel hebben om de Europese universiteiten te wapenen voor concurrentie op de geliberaliseerde markt.

43) Perkinson, Ron (2006) *Trends in Global Higher Education ... the changing landscape*. Presentation to IFC International Investment Forum for Private Higher Education 22nd & 3rd February 2006. Op site International Finance Corporation, World Bank Group: <http://www.ifc.org/>

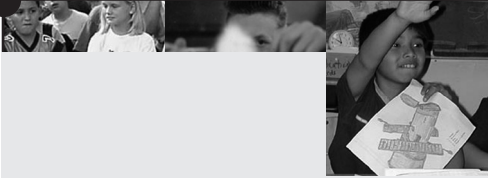
44) Schattingen van Merrill Lynch uit Lohmann (2006: 18) "Universities, the Internet and the Global Education Market" in Ozga J. e.a., *World Yearbook of Education 2006: Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy*

45) *European Credit Transfer System*. Elke cursus krijgt een aantal studiepunten toegewezen. Studiepunten verworven aan een andere universiteit al dan niet in buitenland, kunnen dan "getransfereerd" worden naar de thuisuniversiteit



10 jaar na Bologna

- 46)** De CRE organiseerde verscheidene conferenties voor de uitwerking van de Bolognaverklaring. Te Praag, 2001: *Furthering the Bologna Process*. Te Helsinki, 2001: *Seminar on Bachelor-Level Degrees*. Te Leira, 2000: *Credit Accumulation and Transfer Systems*. Te Salamanca, 2001: *Convention of European Higher Education Institutions*. Tenzij anders vermeld zijn de standpunten ingenomen door de CRE gebaseerd op deze congresdocumenten die beschikbaar waren op de voormalige site <http://www.unige.ch/cre/> en nu mogelijks in de archieven <http://www.unige.ch/eua/>
- 47)** Naast studeren in een ander land, kunnen ook programma's en instellingen "mobiel" zijn doordat ze via afstandsonderwijs, een lokale instelling of zelfs een eigen lokale afdeling onderwijs leveren in het buitenland. Al die vormen krijgen een gezamenlijke stempel: *cross border education*.
- 48)** Grubb, Norton. (2003) *The roles of tertiary colleges and institutes: trade-offs in restructuring postsecondary education*. Paris, OECD
- 49)** Marginson, S. and M. van der Wende (2007:29), "Globalisation and Higher Education", OECD Education Working Papers
- 50)** Huidig Minister van Onderwijs Vandenbroucke formuleerde terzake in mei 2008 het voorstel om na de Bachelor in kunstonderwijs een toegangsexamen te organiseren als toelatingsvoorwaarde tot de Master
- 51)** EC(2005a). De minister van de Vlaamse Gemeenschap Frank Vandenbroucke pikt het op in 2008. Hij pleit voor opleidingen van twee jaren, een "tussenniveau", "een nieuw kwalificatieniveau op de onderwijsladder tussen secundair onderwijs en hoger onderwijs: het hoger beroepsonderwijs". Vandenbroucke, "De kennissamenleving is geen academische samenleving" in *De Morgen*, 25 april 2008.
- 52)** Zo'n kader geeft weer wat al de "sub-systemen van certificaties (volwassenenonderwijs, hoger onderwijs en beroepsonderwijs) waard zijn in termen van kwalificaties, vaardigheden en kennis in functie van de arbeidsmarkt. Zie OESO (2005) *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Report from Thematic Group 1: The development and use of «Qualification Frameworks» as a means of reforming and managing qualifications systems*. Paris: OECD
- 53)** Goedgekeurd op 23 april 2008 door Europese Raad en Europees Parlement. Zie DG Education and culture (2008) *European Qualifications Framework, The European Qualification Framework for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf *European Qualification Framework*. In het Frans: *Cadre Européen de Certification*. Mijn vertaling in het Nederlands: *Europees Certificatiekader*, maar verder gebruik met de Engelse afkorting EQF
- 54)** www.europass.nl
- 55)** Een boekje dat de arbeider aan de werkgever moest geven bij aanwerving zodat die daarin nota's kon maken. Zonder het boekje mocht een arbeider elders niet worden aanworven. Als de arbeider het niet terugkeert na tewerkstelling of terugkeert met nota's van subversief gedrag, dan zat hij in slechte papieren. Zo was de arbeider totaal overgeleverd aan de willekeur van de patroon. In 1883 werd in België het verplichte gebruik afgeschaft.
- 56)** Zie ERT (1989a: 10-12), ERT (1995: 29), (ERT, 1997) en ERT, 1992. En project van de magnetische kaart: ERT (1989b: 31)
- 57)** Zie Ainley, Pat (1993: 78-80): *Class and Skill. Changing Divisions of knowledge and Labour*. London: Cassell
- 58)** Kramer Aib (2002), "De 'commercialisering' van wetenschappelijk onderwijs". in *Alibi*, opinieblad Rechten UvA, november 2002. www.phys.uu.nl-onderwijscommercialisering.htm
- 59)** Flexicurity is een samentrekking van Flexibility en Security. Het komt neer op veel flexibility en weinig security. Zie Cottenier, Jo (2007). "Flexicurity. Het arbeidsrecht onder vuur" in *Marxistische Studies*, nr. 79, juli-sept.
- 60)** Zie Landais, Benjamin e.a. (2008: 151) *L'idéologie européenne*. Editions Aden, Bruxelles
- 61)** Marx, Karl (1967:48-78): *Het kapitaal. Een kritische beschouwing van de economische politiek Deel I Het productieproces van het kapitaal*. Hilversum: Nederlands Uitgeverscentrum. [1867
- 62)** "The globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the EU", rapport van de Academic Cooperation Association (ACA) ten behoeve van de Europese Commissie, DG EAC, september, 2000, pp. 51
- 63)** EC (1996: 67-69) en EC (2007:19)
- 64)** In de Vlaamse Gemeenschap is het al zo dat enkel geaccrediteerde opleidingen beroep kunnen doen op overheidsfinanciering. En het is de "maatschappelijke relevantie" die de accreditering bepaalt. "De accreditatie van een opleiding is afhankelijk van de aanwezigheid van voldoende generieke kwaliteitswaarborgen", die onder andere "voldoende maatschappelijke relevantie van de eindkwalificaties" betreffen, zo zegt het Structuurdecreet uit 1994. Daarnaast is sinds 2008 in de Vlaamse Gemeenschap ook een eerste vorm van performance-based funding van kracht.
- 65)** Eén van de opvolgingscongressen van Bologna georganiseerd door CRE
- 66)** Enqa (2001) *Position paper. Follow up on the Bologna Declaration: a European quality assurance system*. Zie www.enqa.be
- 67)** Zie Ryan, Desmond (1998: 32): "The Thatcher Government's Assault on Higher Education in Historical Perspective" in *New Left Review*, N° 227, Jan-Feb
- 68)** Williams, op. cit., pp. 111-112
- 69)** Voor het problematisch karakter van de Bolognaverklaring volgens de Belgische wetgeving en grondwet zie Verelst (2003). "Voor mij is de grondwet geen vodge papier" in *Stu*



diekring Vrij Onderzoek (ed.), Bologna: Fundamenten van de Europese Onderwijsmarkt. Het Europese Hoger Onderwijsbeleid Kritisch Bekeken. Uitgaven Studiekring Vrij Onderzoek, Vrije Universiteit Brussel. en <http://homepages.vub.ac.be/~kverelst/Bologna.htm>

70) Hogan, David (1996: 261): "To Better Our Condition": Educational Credentialing and "the Silent Compulsion of Economic Relations" in the United States, 1830 to the Present" in *History of Education Quarterly*, Vol. 36, N°3

71) Academische vrijheid is een zeer breed concept. Het omvat deelname in de besluitvorming van de universiteit, om onderwijzen en uitoefenen van kritisch denken, om de controle en verantwoordelijkheid over het curriculum, de pedagogie en de richting van het onderzoek, om vrije meningsuiting en vrij onderzoek en om activisme in de samenleving. Zie Brodsky, David (2002), "Democratic vs. Corporate Governance" in *Workplace. A Journal for Academic Labor*, February. <http://louisville.edu/journal/workplace/brodsky.html>

72) Zie Eurydice (2000, 88-93) Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. Brussels. Studie gefinancierd door de EC.

73) OECD (2006: 68) Thematic Review of tertiary education. Country Background Report - Flemish Community of Belgium. Paris: OECD.

74) MARGINSON, SIMON (2004: 182): "Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis" in *Policy Futures in Education*, Vol. 2, Nr. 2

75) Lauwers, G. & De Groof, J. (2004), "Marktwerking in het onderwijs in Vlaanderen", T.O.R.B., 2003-2004(3) uit *Verhoeven*, op. cit. p. 91

76) Het opleggen van dat verbod was één van de gebruikte technieken om in Europa de privatisering van de telefoonmaatschappijen en andere voormalige overheidsbedrijven te forceren. Zie Selys, 1997, op. cit. Vanzelfsprekend is het argument onzin. Elk bedrijf financiert verlieslatende posten die toch als nuttig beschouwd worden voor de activiteit.

77) Zie bv.: Carlton, Dennis W. (1995): "Antitrust and Higher Education: Was There a Conspiracy to Restrict Financial Aid?" in: *Rand Journal of Economics*, vol 26, 1.

78) Zie Rommel, Jan (2006): "Van staat naar markt... en weer terug?" in *Vlaams Marxistisch Tijdschrift*, N°4, Winter.

79) Voor andere tips van de EC verwijzen we naar een hele resem programma's van de EC die verzekeren dat de overname van managementtechnieken naar wens verloopt door de "uitwisseling van de beste ervaringen (benchmarking)" en "training van de staf van de universiteiten". Zie EC (2007b: 27-28) voor samenvatting van de programma's met onder meer *Enhancing Creativity and Innovation: Benchmarking Governance in HE, University Leadership and Management in an International Context*, EBI - European Benchmarking Initiative: *Improving university governance, Establishing Central University Services, Implementation of Students' Parliament, Benchmarking Inter-*

national Relations Offices for Development enzovoort
80) DG Education and Culture (2006) "Study on "The extent and impact of higher education governance reform across Europe". Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission

81) In Finland bijvoorbeeld gaat de functie van rector niet meer automatisch naar een academicus. Zie ook <http://multinationalmonitor.org/hyper/mm1197.db.html> voor een indrukwekkende (Amerikaanse) inventaris van de belangenvermenging tussen bestuurders van universiteiten en multinationals. In België werd recent in 2008 een top15 opgemaakt van de machtigste bestuurders op basis van analyse van de voornaamste Belgische bedrijven. André Oosterlinck, oud-rector KUL en huidige voorzitter van de universitaire associatie KU Leuven, bezet de veertiende plaats. (De Morgen, 9 juni 2006).

82) Scott, J.W. (2001): "Les "guerres académiques" aux Etats-Unis" in: Allard, Julie, op.cit.

83) ERT, 1985: 29-30; ERT, 1995:33; ERT, 1989a:15; ERT 1989, 8-10

84) Marx, op. cit., p. 389

85) Geciteerd in: Noble, David F (1998: 48): "Digital Diploma Mills: The automation of Higher Education" in: *Monthly Review*, Feb. <http://communication.ucsd.edu/dl>

86) Brodsky, op. cit.

87) Art. 130 van het Verdrag van Maastricht

88) In de Verenigde Staten kent de "wet-Bayh-Dole" van 1980 aan organen waar onderzoek wordt verricht met behulp van federale middelen, met name aan de universiteiten, de eigendom van hun resultaten toe. Volgens Noble werd dat het startschot van de commercialisering van de universiteiten. Alle beschikbare middelen werden ingezet op onderzoek, wat de crisis van onderwijs veroorzaakte, die men dan ook al door commercialisering poogde te "overwinnen". Noble, op. cit.

89) Landais, op. cit

90) Moriau, J. (2001: 77): *L'industrialisation de la recherche* in Allard, op. cit.

91) Zie Köbben, Andre J.F. et. al. (1999), *De onwelkome boodschap of hoe de vrijheid van wetenschap bedreigd wordt*. Amsterdam: Jan Mets.

92) OECD, 1998, op. cit. pp.43-53

