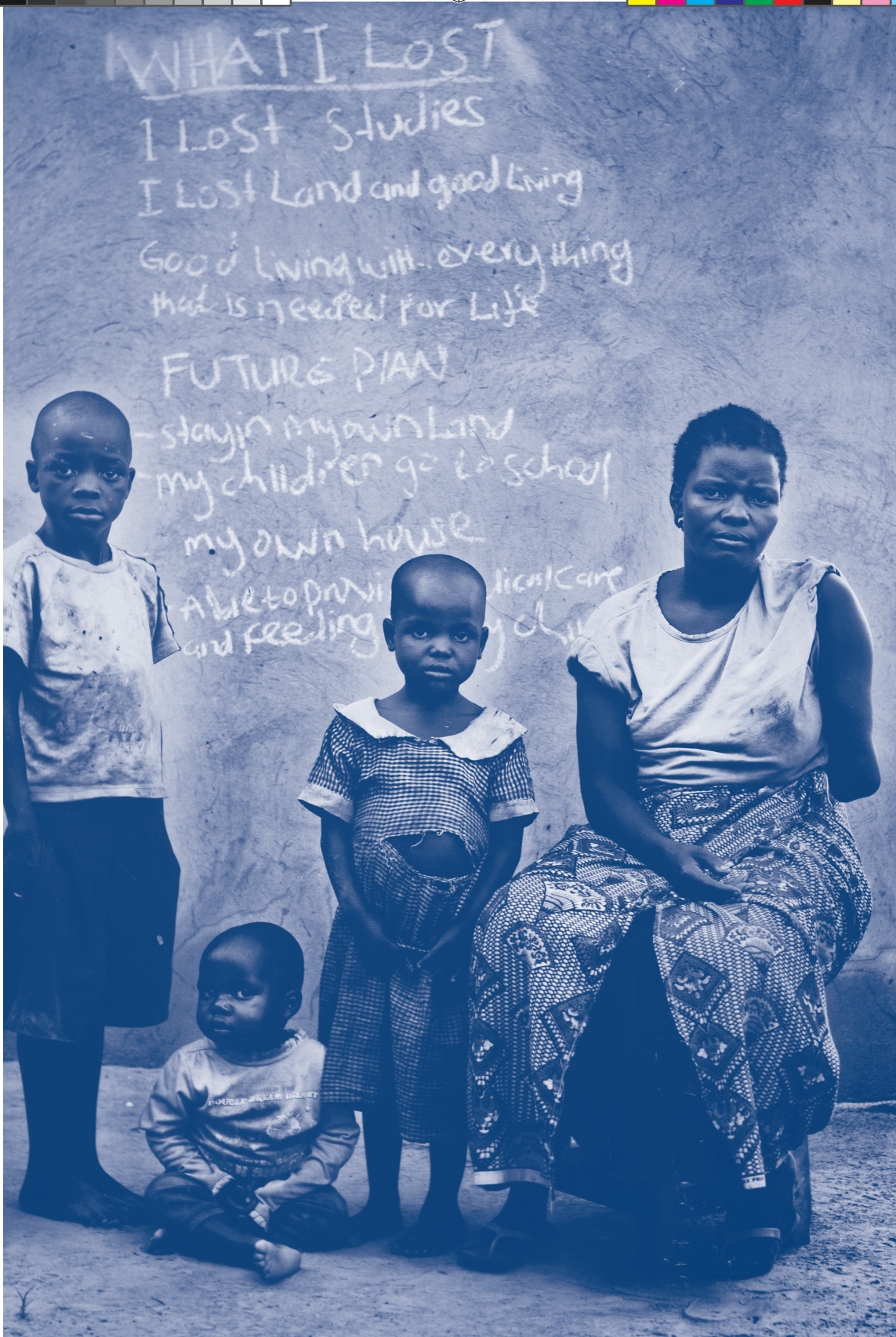




WHAT I LOST

I Lost Studies

I Lost Land and good living

Good living with everything
that is needed for life

FUTURE PLAN

- staying in my own land

- my children go to school

my own house

Able to provide
and feeding my children





Vorming in het hoger onderwijs: mogelijkheden en belemmeringen

Herwaardering van het vormend element in het onderwijs is zeer noodzakelijk. Maar we hebben te maken met enkele forse belemmeringen om er als bestuurder daadwerkelijk mee aan de gang te gaan. Tegelijkertijd zie ik een mogelijkheid om het snel tot ontwikkeling te brengen.¹

Het belang van vorming

Gedurende de laatste paar jaar is het vormende doel van het hoger onderwijs sterker in de belangstelling komen te staan.² Dat is grote winst ten opzichte van de decennia die daaraan vooraf gingen, toen de kwalificerende doelstelling dominant was. Je zou met andere woorden kunnen zeggen dat het maatschappelijke rendement weer meer aandacht krijgt ten opzichte van het economische rendement. Er zijn twee belangrijke redenen waarom deze toegenomen aandacht voor vorming verheugend is.

Ten eerste zijn het beroepenveld en de hele maatschappij steeds complexer geworden. Met alleen een goede 'technische' kwalificatie red je het niet. De complexiteit kan zelfs zo sterk ervaren worden dat je er aan gaat lijden. Harry

Kunneman spreekt daarom van een '*dolor complexitatis*': je kunt lijden aan de complexiteit van het leven, het werkzame leven, aan de weerbarstigheden ervan.

De afgelopen decennia zijn we, ook in het onderwijs, die pijn te lijf gegaan met steeds verfijnder protocollering, om zo '*in control*' te raken. Maar deze methodiek loopt vast. Daarom zegt Kunneman dat we van '*dolor complexitatis*' naar een vorm van '*amor complexitatis*' moeten, de 'spannend-liefdevolle vormen van omgang met moerassige complexiteit, met het oog op werk dat deugt en deugd doet' (Kunneman 2013, 33).

De neoliberale, marktconforme waarden zijn volgens Kunneman te klein in verhouding tot de huidige complexiteit. Zij verleiden ons die complexiteit te reduceren en waar dat niet goed lukt deze te verdringen. Wij hebben volgens hem grotere waarden nodig om de complexiteit aan te gaan. Tegenover de premoderne klein makende vormen van patriarchale machts-

< *Anhua Collective Photography, Oeganda, 2012*





vormen en dogmatische religiositeit, heeft de Verlichting in naam van de grote waarden ‘vrijheid’, ‘autonomie’ en ‘democratie’ vooruitgang gebracht. Maar diezelfde waarden blijken nu te klein om menswaardige antwoorden te geven op de vragen van onze tijd. De modernisering van de Verlichting heeft zijn eigen morele maatstaven *absoluut* gesteld, universeel geldig verklaard en *nieuwe* verticale tegenstellingen in het leven geroepen. Daarom moeten we grotere waarden ontwikkelen.

Het neoliberale ‘dikke ik’ loopt stuk op ‘taaiere vraagstukken’ en ‘moerassige resten’ die wij niet meer langs modern-rationele lijnen kunnen reduceren en controleren. Er zijn ‘grotere waarden’ nodig. Als dat zo is, en ik geloof dat Kunnenman gelijk heeft, dan moet het hoger onderwijs bij uitstek een plek zijn waar jonge mensen op deze complexiteit worden voorbereid.

Ten tweede is er aan de zijde van de studenten veel wat om een herwaardering van het vormende element in het onderwijs (te onderscheiden van het kwalificerende en socialiserende) vraagt. Velen van hen hebben ook een vorm van ‘*dolor complexitatis*’. Ten eerste manifesteert deze zich in vormen van ‘keuzestress’ of ‘kies-pijn’, al was het alleen maar vanwege het grote aantal opleidingsmogelijkheden waaruit ze kunnen kiezen. Er is veel uitval en switch in het hoger onderwijs, met name in het eerste jaar. Het zou mooi zijn als ze te midden van alle marketing-impulsen die ze te verwerken krijgen ook zichzelf beter leren kennen om zo tot beter gefundeerde (opleidings)keuzes te komen. Het ‘culturele gebod tot zelfsturing’ (Brinkgreve 2004) speelt hen ook parten. Dit vraagt dat ze

zelf verantwoordelijk zijn en blijven voor hun keuzes en tijdens het onderwijs ook nog voor de ‘regie op het eigen leerproces’. Dat kan wel eens veel worden. Mede daarom is er veel problematiek onder studenten. Studentenpsychologen schatten dat misschien wel een derde van hen daarmee te kampen heeft. Naast de professionele hulpverlening zullen wij hen dus door middel van goed ‘onderwijzen’ (een prachtig Nederlands woord) moeten vormen en ‘beschaven’ (nog zo’n mooi Nederlands woord).

Drie belemmeringen³

Postmodernisme

De eerste belemmering voor het tot ontwikkeling brengen van het vormende element in het onderwijs is het dominante postmoderne klimaat in bestuurlijk onderwijsland. Het ‘onderwijzen’ en ‘beschaven’ in het onderwijs staan daar op zichzelf al mee op gespannen voet. Immers, als we daadwerkelijk onder-*wijzen* dan veronderstelt dat een perspectief, een richting die je wijst. Juist studenten met ‘*infobesitas*’ en ‘kies-pijn’ hebben richtingbesef nodig.

Maar de filosofie en ook het onderwijskundige discours is zelf richtingloos geworden: elke claim op wijsheid, richting, perspectief en waarheid wijst zij categorisch af. Maar dan wordt onderwijs bijna tot een contradictio in terminis. En ook het ‘beschavende’ wringt met het postmodernisme. Als wij namelijk zeggen dat onderwijs *beschaaft*, dan betekent dat, net als bij het hanteren van de kaasschaaf, dat er iets *af* gaat van de student. Je kunt toch moeilijk volhouden dat er belangstelling *af* moet, of kennis, of creativiteit, of wat dan ook maar.

Als je hier een beetje op doordenkt, ontom



je er, denk ik, niet aan om te zeggen dat het *verkeerde* of banale er af moet: misplaatste eigenwijsheid, vluchtig oordelen, slordig nadenken, onbeleefdheid, slecht luisteren en wat dies meer zij. En is dat nu net niet datgene wat slecht past in onze postmoderne tijd? Want het slechtst denkbare compliment aan een docent of een bestuurder is thans toch wel dat hij of zijn een moraalridder is. Wie ben ik dat ik zou oordelen over een ander? Mijn maatstaven opleggen aan die ander? Het gaat om de persoonlijke ontwikkeling van de student, toch niet om wat ik vind dat een goede ontwikkeling voor hem of haar zou zijn? Dit is ook precies het punt waarover Gert Biesta geregeld spreekt als het gaat om persoonlijke ontwikkeling van talenten. Als iemand een talent heeft voor criminaliteit, zo geeft hij een voorbeeld, moeten we dat dan ontwikkelen? Daarom is vorming een beter woord dan veelvuldig gebruikte ‘ontwikkeling’.

Deze eerste belemmering kan alleen maar overwonnen worden door bestuurders die voortdurend de noodzaak van vorming benadrukken en hun docenten uitdagen om met *hun* perspectieven tevoorschijn te komen en daarover het debat met elkaar en hun docenten aan te gaan.

Bedrijfsmatig denken

De tweede belemmering is die van het bedrijfsmatige denken in het onderwijs. Vele onderwijsinstellingen zijn onder invloed van New Public Management ‘geprofessionaliseerd’ van ‘institutie’ tot ‘organisatie’. Ik zie dit als een uitloper van postmodernisme: als je namelijk geen hoger liggend doel hebt, ga je je concentreren op de functies en middelen. En inderdaad: New Public Management gebruikt marktconforme sturings-

principes (zoals plannings- en budgetteringsmethoden) om diensten in de collectieve sector te besturen en laat overheidsmanagers hun aandacht verleggen van het besturen van handelingen (met de daarbij behorende regelgeving) naar de besturing van prestaties (met de daarbij behorende decentralisatie van bevoegdheden).

Deze filosofie ontstond rond 1980, toen er twijfel ontstond over het functioneren van de overheid: zij was te groot en bovendien, in vergelijking met het bedrijfsleven, inefficiënt en ineffectief.

In het kielzog van deze beweging heeft ook het onderwijs sindsdien veel geïnvesteerd in ‘planning & control’, kwaliteitszorgsystemen en -handboeken, risicomanagementsystemen, managementcontracten en -rapportages, enzovoorts. Verantwoordelijkheden en bevoegdheden werden ‘gedecentraliseerd’ naar de instellingen en het ‘contract’ ging fungeren als de schakel tussen de ‘*principal*’ en de ‘*agent*’, bijvoorbeeld via een ‘prestatieafspraken’. Onwillekeurig ging onder invloed hiervan ook de onderwijsinhoud verschraken: deze verenigt zich van ‘onderwijzen’ tot ‘opleiden’ en wel van ‘professionals’ voor de ‘arbeidsmarkt’.

Een typerende en onder bestuurders invloedrijke illustratie van deze denkwijze is het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeeringsbeleid (WRR), getiteld *Naar een lerende economie* (2013). Dit rapport kent een eenvoudige basisredenering:

1. Nederland is een rijk land en dat moet zo blijven;
2. dus moeten wij ons ‘verdienvermogen’ vergroten;
3. dus moeten we ‘responsief’ zijn (snel kun- ➤



- nen inspelen op nieuwe omstandigheden;
4. dat vraagt om betere 'kenniscirculatie', die de 'lerende economie' 'schraagt';
 5. dus moeten onderwijs 'regionale kenniscentra' worden, en
 6. een 'kwaliteitsslag' maken, vooral in de ontwikkeling van '21^e-eeuwse vaardigheden' zoals initiatief nemen, doorzettingsvermogen en samenwerken.

Maar het rapport, 440 bladzijden dik, zegt niets over de inhoud van het onderwijs. Het gaat vrijwel uitsluitend over de organisatie ervan het onderwijs, een beetje over zaken als 'talentmanagement', internationalisering en het opleidingsniveau, vooral met het oog op een betere aansluiting van het onderwijs op de economie. Op enig moment staat er: 'Verzakelijking van het debat over onderwijsinhoud is geboden. Er is op dit moment geen goed mechanisme om een onderbouwd debat te voeren over de vraag hoe en in welke mate de '21st century skills', zoals de OESO ze noemt, een plek moeten krijgen in het curriculum.'

Dit is onthutsend: een 'Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid' die geen richtinggevende uitspraak kan of wil doen over de inhoud van het onderwijs en zelfs zegt dat er geen debat over gevoerd kan worden. Bij nader inzien is het minder onthutsend, want het is de consequentie van het vanuit een economisch en bedrijfsmatig perspectief kijken naar onderwijs.

Publieke onderwijsinstellingen zijn geen bedrijven, maar *instituten* die in een eeuwenoude traditie staan en hun bestaansrecht ontleen aan de grote maatschappelijke betekenis van

hun onderwijs. En in instituties ligt, als het goed is, de nadruk op:

- de inhoud (niet op de functies en middelen)
- de persoon (die geen 'klant' is)
- aandacht (niet op *service*)
- betekenis (niet op productiviteit)
- kwaliteit (niet op kwantiteit)
- de lange termijn (niet op de korte termijn)
- gezag (niet op macht)
- waarden (niet op indicatoren)
- het maatschappelijk rendement (dat veel rijker is dan het economische)

Ook deze tweede belemmering kan waarschijnlijk alleen maar door bestuurders worden overwonnen, althans degenen die hun universiteit of hogeschool daadwerkelijk een institutie willen laten zijn en blijven en zich dus te weer stellen tegen de nog steeds niet aflatende impulsen tot bedrijfsmatigheid.

Gebrek aan onderwijskundig leiderschap

Een derde belemmering is een gebrek aan onderwijskundig leiderschap. De afgelopen jaren zijn leidinggevers in het onderwijs vooral afgerekend op het behalen van 'prestaties', bijvoorbeeld in verband met de 'prestatieafspraken' tussen hun instellingsbestuurders en het ministerie. Hun focus is daarom komen te liggen bij '*overhead*', 'rendement' en wat dies meer zij en dus niet of nauwelijks bij de inhoud van het onderwijs zelf.

Bovendien heeft het accreditatiestelsel ervoor gezorgd dat er veel bestuurlijke en '*managerial*' druk is op het voorkomen van onvoldoendes, die meestal vallen bij 'standaard 3 en 4' (toetsing en eindniveau). Daarom doen bestuurders veel



interventies op die standaarden: extra *audits*, onderzoeksleerlijnen verstevigen, enzovoorts.

Maar een onderwijskundige samenhang tussen de opleidingsambitie, het curriculum als geheel en deze toetsing en het eindniveau zie je betrekkelijk weinig. Dat wreekt zich ook bij het thema *Bildung* of vorming. Niet zelden neemt dat, weliswaar vanuit enthousiasme en passie van docenten tal van vormen aan, met als risico dat er weinig onderwijskundige samenhang is.

Hierop kunnen bestuurders hun toegevoegde waarde bewijzen. En deze belemmering is sneller en eenvoudiger te overwinnen dan de eerste twee. Vandaar dat ik in de volgende paragraaf een aanzet geef.

Sturing op 'Bildung'

Er wordt veel in algemene zin geschreven en gesproken over *Bildung*. Binnen mijn eigen hogeschool is er een heuse 'revival' van *Bildung* gaande. De vraag is natuurlijk

hoe je het nu concreet en samenhangend vormgeeft in het onderwijs. Op tal van plekken zijn er (groepen van) docenten die ermee bezig zijn, op zeer uiteenlopende wijze. Daarnaast leven er nog talrijke ideeën om met het thema aan de gang te gaan.

Om in dit alles enige samenhang aan te brengen is het accreditatiestelsel voor mij een handig uitgangspunt. Hogescholen of universiteiten die een Instellingstoets kwaliteitszorg hebben behaald, ondergaan een lichtere toets bij de accreditatie van individuele opleidingen, namelijk op basis van vier in plaats van elf standaarden.

Ik geef in het onderstaande een overzicht van de onderwijskundige uitwerking van *Bildung* aan de hand van deze vier standaarden. Deze ordening beveel ik intern binnen de hogeschool ook altijd aan bij leidinggevendenden, opdat er een samenhangende sturing plaatsvindt op de kwaliteit en inhoud van het onderwijs.

Standaard 1: opleidingsprofiel

Standaard 1 betreft het eindprofiel van een opleiding. Het beschrijft de eindkwalificaties van de opleiding en bij voorkeur ook welke eigen accenten men graag wil leggen, bijvoorbeeld waarin de opleiding wil uitblinken (zoals het internationale karakter). Idealiter is deze standaard ook een collectieve ambitie, het intellectuele eigendom van alle betrokkenen: docenten, studenten, externe belanghebbenden. Welnu, *Bildung* zou om te beginnen helder moeten

worden benoemd in deze standaard. Dat gebeurt tot dusverre niet zo vaak. Meestal

***Juist de school of universiteit
kan iets van een gemeenschap vormen
waarin het goed toeven zou moeten zijn***

komt het naar voren bij aspecten van standaard 2 (zie hierna). Maar een goede onderwijskundige samenhang in een opleiding vertrekt altijd vanuit standaard 1. Daarom zou elke opleiding in het hoger onderwijs die iets met *Bildung* wil, helder moeten doordenken en formuleren wat dit nu betekent in het eindprofiel van een afgestudeerde.

Standaard 2: onderwijsprogramma

Standaard 2 betreft het onderwijsprogramma, in de ruimste zin van het woord. Hier wordt beschreven hoe de opleiding het geambieerde ▷



eindprofiel (standaard 1) wil realiseren. Dit heeft een aantal aspecten.

Ten eerste het personeel, met name de docenten. Het is uiteraard van cruciaal belang dat de docenten bereid en in staat zijn om het vormende element in hun onderwijs gestalte te geven. Maar dat geldt evenzeer de leidinggevenden. Als een opleidingsdirecteur en ook een bestuurder weinig op heeft met *Bildung*, kan dat een grote belemmering zijn.

Ten tweede de inhoud van het curriculum. Al naar gelang de individuele opleiding kan dit van alles betekenen. Ik denk zelf dat de klassieke drieslag ‘logica, ethica, fysica’ (althans in een vrije interpretatie daarvan) richtinggevend kan zijn.

Logica betekent dat studenten in de opleiding helder leren nadenken en hun gedachten goed onder woorden leren te brengen. Eeuwenlang was dit het belangrijkste onderdeel van het hoger onderwijs.

Ethica gaat over de morele vraagstukken die in het betreffende vakgebied en/of beroepssfeer spelen: geen opleiding kan daarvoor de ogen sluiten.

Fysica, overdrachtelijk genomen, heeft betrekking op de ontwikkeling van de fysieke en emotionele gezondheid van studenten, welke beide mijns inziens eerherstel behoeven in het onderwijs. Ik kan op dit punt enkele voorbeelden noemen van concrete invullingen binnen mijn eigen hogeschool: een cursus rechtsfilosofie waarin natuur- en goddelijk recht aan de orde komen (juridische opleiding); een minor ‘Leren voor het Leven’ waarin onder meer socratische gesprekken worden gevoerd over leugen en waarheid

(lerarenopleiding); een studium generale (hogeschoolbreed); een masterclass ethiek (opleiding Facility Management). Ook kan gedacht worden aan het aan de orde stellen van actuele vraagstukken, zoals de vluchtelingenproblematiek. Een recent idee is een hogeschoolbrede minor of master ‘toegepaste filosofie’.

Ten derde de didactiek. Los van de inhoud is ook de didactische invulling van groot belang. Ik verneem geregeld van studenten dat de didactische kwaliteit van docenten sterk uiteenloopt. Juist bij *Bildung* is dit relevant, aangezien dit thema doorgaans niet onmiddellijk de belangstelling heeft van studenten. Je zult ze dus moeten kunnen ‘raken’. En dat is een kunst, een vak. De aansluiting bij de belevingswereld van de student is cruciaal, zeker in het hoger beroepsonderwijs. Dat geldt overigens niet alleen de belevingswereld. Ik denk dat wij in het (hoger) onderwijs, in elk geval didactisch (maar wellicht ook onderwijsinhoudelijk) te weinig recht doen aan diversiteit. Studenten verschillen naar leerstijl, intelligentieprofiel, sociaal-culturele achtergrond en nog veel meer. Juist bij *Bildung* zou aan deze diversiteit meer recht kunnen worden gedaan. Ik denk dat juist bij *Bildung* de klassieke onderwijsvorm van de dialoog het meest kansrijk is. Al te veel extensive-ring, digitalisering, flexibilisering schuurt hier.

Vervolgens de studentbegeleiding. Ook daarbij kan veel worden gedaan met *Bildung*. Studentpsychologen schatten dat ongeveer een derde van de studenten met persoonlijke problematiek te maken heeft, niet zelden samenhangend met de thuissituatie. Wat is het dan mooi als



er docenten en/of studiebegeleiders zijn die aandacht hebben voor de mens in de student. Wanneer de kerken leeglopen, veel gezinnen uiteenvallen, de ‘civil society’ aan erosie onderhevig is, dan is misschien juist de school of universiteit iets van een gemeenschap waarin het goed toeven zou moeten zijn, zonder dat zij een therapeutische instelling worden.

Was dat ook niet waar John Henry Newman in zijn *The idea of a university* (Newman 1996)

op wees? Het eenvoudigweg bijeenbrengen van jonge mensen telde voor hem zwaarder dan

een uitgekiend curriculum. Zo creëerde een docente binnen de lerarenopleidingen een rouwverwerkingsgroep, bedoeld voor die studenten die meer of minder recent een ingrijpende verlieservaring hadden beleefd.

Ten slotte de voorzieningen. Ik denk dat *Bildung* ook een kwestie is van de entourage van het onderwijs: de omgangsvormen, de inrichting van het gebouw, de beschikbaarheid van een stilteruimte. De Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) introduceerde de ‘Whole School Approach’. Die benadering gaat ervan uit dat een onderwijsinstelling een gezonde, veilige, inspirerende, ondersteunende en geëngageerde omgeving biedt, die ten goede komt aan de ontwikkeling van de ‘hele’ student.

Standaard 3: toetsing

Standaard 3 betreft de toetsing in de opleiding. Ik denk dat er op dit punt ook nog veel te

doen valt met betrekking tot *Bildung*. Het lijkt er misschien wat mee te conflicteren: *Bildung* ‘toetsen’? Toch ben ik van mening dat het een legitieme, relevante en uitdagende vraag is hoe je kunt toetsen of het vormend element in het onderwijs daadwerkelijk vruchten afwerpt. En als je daarvoor een methodiek ontwikkelt, dan moet deze ook valide en betrouwbaar zijn. Wij werken volop met gedetailleerde beoordelingsprotocollen en ‘rubrics’. Dat moet vooral de

Legitieme, relevante en uitdagende vraag hoe je kunt toetsen of het vormend element in het onderwijs daadwerkelijk vruchten afwerpt

eenheid van beleid en de objectiviteit van de beoordeling helpen bevorderen.

Maar ook hier geldt:

‘One size does not fill all students.’ *Bildung* is bij uitstek een thema dat je niet instrumenteel kunt en moet beoordelen. Je zou het primaat moeten leggen bij de impliciete ‘tacit knowledge’ van de professionals, dat wil zeggen de optelsom van hun kennis, ervaring, inschattingsvermogen en intuïtie, ondersteund door een klein setje expliciete indicatoren en criteria. Precies zo kan (de beoordeling van) *Bildung* een breekijzer zijn om het bedrijfsmatige discours waarin het onderwijs is ingemetseld open te maken.

Standaard 4: eindniveau

Bij standaard 4 wordt beoordeeld of de opleiding het (bij standaard 1 geambieerde) eindprofiel op niveau realiseert. Dit wordt vooral gemeten aan de kwaliteit van het afstudeerwerk. Studenten zouden in hun scriptie of eindopdracht moeten kunnen laten zien dat zij niet alleen goed gekwalificeerd zijn voor hun vak of beroep, maar ook dat zij zich onafhankelijk van de mores in dat domein kritisch kunnen opstel- ➤



Hans Holbein D.J., 'Erasmus im rund', (1532), Öffentliche Kunstsammlung, Basel





len. Wellicht hebben zij tijdens hun afstudeerperiode te maken gehad met feiten en omstandigheden die om een morele en onafhankelijke persoonlijke afweging hebben gevraagd.

Ten slotte

Ik heb geprobeerd in kort bestek duidelijk te maken waarom *Bildung* zo belangrijk is, wat ons belemmert om het in het onderwijs te bevorderen en waar een mogelijkheid ligt om dat toch te doen. Mijns inziens ligt hier een zware verantwoordelijkheid voor de huidige onderwijsbestuurders, ter wille van de jonge generatie die wij in de collegebanken hebben zitten en vanwege de maatschappelijke behoefte. Maar er is veel bestuurlijke moed en doorzettingsvermogen voor nodig.

Dit jaar 2016 was het Erasmusjaar. Erasmus (1466-1536) verzette zich in 1520 in zijn *Liber Antibarbarorum* al hevig tegen al die 'barbaren' die de humaniora uit het onderwijs hadden gesloopt. Hij doelde daarmee vooral op de toenmalige bestuurders (Erasmus 2001). Hij vond het een schande dat men jonge mensen decennia lang fouten laat maken die men door een of enkele jaren goed, vormend onderwijs kan voorkomen. Zijn leven lang heeft Erasmus ervoor geijverd om deze humaniora te behouden voor het onderwijs. Het allerliefst zag hij dat deze onderdeel uitmaakten van de '*philosophia Christi*'. Daarin vond hij zelf zijn richting en uiteindelijk, op zijn sterfbed, zijn rust. <

Noten

- ¹ Diverse aspecten van dit betoog komen uitgebreider aan bod in Boele (2015) en Boele (2016).
- ² Voor Humboldt ging het daarbij om het opwekken van menselijke vermogens tot een zelfstandige persoonlijkheid in de wereld, een soort 'zelfontplooiing', in onderscheiding van de beroepsmatige 'Aus-Bildung'. Zelf vind ik de onderscheiding van Gert Biesta erg behulpzaam om het vormende en beschavende van het onderwijs te vatten. Hij onderscheidt drie doeldomeinen in het onderwijs: kwalificatie (studenten moeten iets kunnen en weten), socialisatie (zij moeten zich leren voegen en bewegen in sociale verbanden) en subjectificatie (zij moeten zich kritisch en onafhankelijk van die verbanden kunnen opstellen). Met name in dat derde doeldomein ligt het vormende aspect besloten, alhoewel ze altijd met elkaar vervlochten zijn in het onderwijs.
- ³ In Boele (2015) noem ik nog enkele andere belemmeringen.

Literatuur

- Boele, C.P. (2015, 2016³). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Zoetermeer: Klement.
- Boele, C.P. (2016). *Passie voor onderwijsbestuur*. Essay ter gelegenheid van de Dag van het Onderwijsbestuur (19 september 2016). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Brinkgreve, C. (2004). *Vroeg mondig, laat volwassen*. Amsterdam: Augustus.
- Erasmus (2001). *Liber antibarbarorum*. Ned. vert. *Het boek tegen de barbarij*. Nijmegen: SUN.
- Kunneman, H. (2013). *Kleine waarden en grote waarden. Normatieve professionalisering als politiek perspectief*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Newman, J.H. (Turner, F.M. ed.) (1996). *The Idea of a University*. New Haven: Yale University Press.

Kees (dr. C.P.) Boele is voorzitter van het College van Bestuur van de Hogeschool Arnhem-Nijmegen (HAN).
kees.boele@han.nl