# Hoofdstuk 1. Beknopte ontwikkelingsgeschiedenis van de universiteit

## In den beginne…

De universiteit kennen we als instituut al heel lang. Meestal wordt 1088, met de vestiging van de universiteit van Bologna, als geboortejaar gezien.[[1]](#footnote-1) Maar de bestaansgeschiedenis voert nog verder terug, namelijk naar 859, het jaar waarin de Al-Qarawiyyin Universiteit te Fez werd opgericht.[[2]](#footnote-2) Sindsdien heeft de institutie een buitengewoon succesvolle opmars gemaakt in Europa en de rest van de wereld.[[3]](#footnote-3) Het bestaansrecht van het instituut universiteit als zodanig is al die eeuwen nooit omstreden geweest. Dat geldt wel voor het idee van de universiteit. Waartoe dient de universiteit eigenlijk? Het antwoord op die vraag is al die tijd voortdurend aan discussie en verandering onderhevig geweest, tot op de dag van vandaag aan toe.[[4]](#footnote-4)

Aanvankelijk verzorgden universiteiten in Europa vooral een opleiding in de theologie ten behoeve van de katholieke kerk onder patronage van de wereldlijke vorst.[[5]](#footnote-5) Dat de instelling van een universiteit vaak ook een politieke achtergrond had en ook nadrukkelijk in de context werd gezien van landsbestuur en identiteit blijkt bijvoorbeeld uit de vestiging van de universiteit van Leiden in 1575. Die werd door Willem van Oranje nadrukkelijk neergezet als een alternatief voor andere, sterk katholiek georiënteerde, universiteiten. De nieuwe universiteit had onder andere tot doel om weerbare en scherpzinnige burgers op te leiden, ‘opdat de vijand nooit meer zo gemakkelijk zijn verzengende tirannie en onderdrukking van de godsdienst, of de vrijheden van het land met geweld dan wel listigheid in gang zou kunnen zetten’. Om dat mogelijk te maken was niet alleen opleiding ‘in de juiste kennis van God’, maar ook in ‘de vrije kunsten en wetenschappen’ nodig.[[6]](#footnote-6) Het inzicht dat de samenleving maar ook het centrale en decentrale bestuur behoefte had aan andere dan theologische kennis, was ook al eerder bij de bestaande universiteiten doorgedrongen. Er werden ook al eerder beroepsopleidingen aangeboden voor artsen en juristen, of wat breder: bestuurders.[[7]](#footnote-7) En ook toen al ging het bij deze opleidingen niet louter om onderwijs dat gericht was op een specifiek beroep. Opvallend was dat veel Middeleeuwse universiteiten een vergelijkbaar basiscurriculum kenden voor alle opleidingen. Daarbij ging het om algemene vorming en taalbeheersing, waarbij kennis van het Latijn, spreken en schrijven met overtuigingskracht en logica centraal stonden.[[8]](#footnote-8) Met name de opkomst en brede omarming van de Aristotelische logica, waarin autonoom systematisch denken centraal staat, zorgde ervoor dat universiteiten steeds zelfstandiger, losser van het kerkelijk en wereldlijk gezag, functioneerden.[[9]](#footnote-9) In de op de middeleeuwen volgende Renaissance werd deze ontwikkeling verder versterkt. Met het teruggrijpen op de klassieke oudheid en de aandacht voor de beste literatuur uit die tijd, werd de morele dimensie van de opleidingen verlegd. Nog steeds stond vorming tot deugdzame mensen centraal, maar dan deugdzaam niet zozeer in de ogen van God, maar vooral in termen van geschiktheid om verantwoordelijke posities in de samenleving, het openbare leven te kunnen vervullen.[[10]](#footnote-10) De opkomst van het humanisme, waarin de waarde van de mens, het kritische denken en bewijs centraal staan en theologische dogma’s met argusogen worden bekeken, heeft hierbij een enorme betekenis gehad.

## Verlichting

In de 18e eeuw vond tijdens De Verlichting een fundamentele verandering plaats; de rede werd dominant voor het denken. De wetenschap, en daarmee ook de universiteiten maakten zich definitief los van religieuze en deels ook wereldlijke normstellingen door zich geheel te richten op objectiviteit. Er kwamen twee uitgangspunten centraal te staan, die ook in de huidige tijd nog als kernwaarden voor de universiteit gelden, namelijk onafhankelijkheid en neutraliteit.[[11]](#footnote-11) Het was ook de tijd van de opkomst van de burgercultuur; niet langer de kerk en de adel waren bepalend, maar ‘gewone’ burgers. Organisatie en handelen van de staat werden voorwerp van analyse en kritiek. Er kwam veel meer aandacht voor volk, geschiedenis, eigen taal en ideologie en dat had ook praktische gevolgen voor de universiteit en rol van universitair geschoolden in de samenleving. In de woorden van Verbrugge werden het meer broedplaatsen voor journalisten en revolutionairen.[[12]](#footnote-12)

## Bildung met onderzoek

Dat brengt ons bij een volgende mijlpaal in ontwikkelingsgeschiedenis van universiteiten, die van de ‘*Bildung’.* Over het idee van *Bildung* is en wordt ontzaglijk veel geschreven vanuit verschillende (romantische) invalshoeken. Wij volgen hier de lijn die al eerder door Francot en De Vries is uitgezet.[[13]](#footnote-13) Zij wijzen op het werk van Horlacher waarin *Bildung* wordt gezien als een holistisch concept gericht op het realiseren van een betere samenleving, zowel economisch, moreel als politiek.[[14]](#footnote-14) Universitair onderwijs wordt als uitermate belangrijk gezien voor de verwezenlijking van dit ideaal. Het ideaal van *Bildung* is voor altijd verbonden met Wilhelm von Humboldt, wetenschapper en staatsman, die stelde dat de belangrijkste functie van de universiteit is het samenvoegen van studenten in een gemeenschap die gewijd is aan wetenschap en het veiligstellen van hun totale vrijheid om kennis en inzichten uit te wisselen en zichzelf te ontplooien in een omgeving doordrenkt van wetenschap, niet onderworpen aan dwang of beperkt door directe doeleinden.[[15]](#footnote-15)

Von Humboldt kreeg de gelegenheid om zijn ideeën als minister van onderwijs van Pruisen te realiseren. Tot op de dag van vandaag geldt op de oprichting van de Universiteit van Berlijn (tegenwoordig bekend als Humboldt Universität) in 1810 als een van zijn belangrijkste erfstukken. Maar zijn gedachtengoed is ook nog steeds levend. Een paar elementen daaruit verdienen bijzondere aandacht. Allereerst het idee, dat eigenlijk al uit de Verlichting stamt, dat het onderwijs vrij moet zijn van staatsinmenging. Belangrijk is ook dat het onderwijs gericht moet zijn op individuele, innerlijke zelfontwikkeling. Die individualiteit moet ontwikkeld worden door de uitwisseling van ervaringen met anderen. Sociale banden en interactie zijn dus in het onderwijs cruciaal. Tenslotte kan niet genoeg benadrukt worden, omdat dit in discussies over het ideale universitaire onderwijs vaak vergeten wordt, dat volgens Von Humboldt de universiteit juist door de eenheid van onderwijs en onderzoek een optimaal klimaat voor *Bildung* zou moeten garanderen.[[16]](#footnote-16)

In die institutionalisering van de combinatie van onderwijs en onderzoek in de universiteit, waarbij de universiteit zich ook nog eens ontwikkelde van doorgever van bestaande kennis, naar een instituut waarin nieuwe kennis werd verworven, moet de blijvende betekenis van Von Humboldt worden gezocht. In die combinatie van onderwijs en onderzoek zag hij het onderscheidende kenmerk van de universiteit.[[17]](#footnote-17) Deze essentiële combinatie in het denken van Von Humboldt werd in latere jaren soms uit het oog verloren, zoals hierna zal blijken.

## Onderzoek zonder Bildung?

*Bildung* wordt tegenwoordig vaak vooral gezien als een welhaast romantisch ideaal voor het onderwijs. Daarmee wordt vaak vergeten dat onderzoek een essentiële component is van het Bildungsideaal van Von Humboldt. Er wordt dan ook wel gezegd dat de oprichting van de universiteit van Berlijn vooral de opkomst van de ‘onderzoeksuniversiteit’ markeert. Kennisuitbreiding werd de voornaamste missie van de universiteit. ‘De primaire taak van de universiteit werd te voorzien in de financiële, logistieke en andere middelen die de productie van nieuwe kennis faciliteren. Onderzoeks-*seminars*, *graduate schools*, gespecialiseerde onderzoeksinstituten en laboratoria zagen vanaf de late negentiende eeuw aan vrijwel alle Europese en Amerikaanse universiteiten het licht’, aldus Van Bommel.[[18]](#footnote-18) Dit is een ontwikkeling die zich in de twintigste eeuw heeft voortgezet. De kennisuitbreiding vond in toenemende plaats in de natuurwetenschappen, de biomedische hoek, landbouw en techniek. Dat werd door overheden krachtig gestimuleerd, zeker na de Tweede Wereldoorlog.[[19]](#footnote-19)

Volgens Van Bommel heeft niets het denken over academische vorming radicaler veranderd dan deze herdefinitie van de universiteit als onderzoeksinstituut:

‘De academische status van moderne universiteitsdocenten berust niet op hun vermogen studenten intellectueel en moreel te vormen, maar op de “vernieuwingen” of “ontdekkingen” die ze op hun naam hebben staan’.[[20]](#footnote-20)

Hoewel op de scherpte van Van Bommel nog wel wat is af te dingen is[[21]](#footnote-21), is het onmiskenbaar zo dat de opdracht tot algemene vorming aan universiteiten steeds minder aandacht heeft gekregen, en dat had ook consequenties voor de status en de rol van de sociale – en vooral de geesteswetenschappen, die juist in het kader van de algemene vorming in het verleden zo’n dominante rol hadden vervuld aan de universiteit. Het statusverlies van deze wetenschapsgebieden werd nog verder versterkt doordat zij minder evidente of spectaculaire ontdekkingen op hun naam konden schrijven, en dat had vervolgens weer negatieve gevolgen voor hun financiering. Een vraagstuk waar we later nog op terug komen.

Naast het vraagstuk van de verhouding tussen de verschillende wetenschapsgebieden, ontstond in toenemende mate het vraagstuk van de verhouding tussen onderwijs en onderzoek als kerntaken van de universiteit. Onderwijs werd een last, ook omdat universitaire carrières vooral werden gemaakt op basis van onderzoeksprestaties. Die ontwikkeling heeft bijgedragen aan een existentiële crisis in de universitaire wereld. Die crisis kent echter meerdere facetten, die in samenhang aandacht behoeven.

## De aanloop naar fundamentele vragen voor de universiteit

De universiteit is in de jaren zestig van de vorige eeuw wezenlijk van karakter en betekenis veranderd doordat de poorten opengingen voor studenten die, anders dan voorheen, niet afkomstig waren uit de ‘gegoede burgerij’. Eindelijk konden intelligente studenten uit alle lagen van de bevolking profiteren van de beste opleidingen, die ook nog eens toegang gaven tot de beste, althans hoogst betaalde, banen in de samenleving. Het gevolg was een massale toestroom van studenten. Dat had een relatief kortstondig en een langdurig effect. Bij dat eerste moet vooral gedacht worden aan een toenemende aandacht voor maatschappelijke problemen, de nationale politiek en de toestand in de wereld. Dat leidde tot onder andere demonstraties, bezettingen, protestacties en eisen tot aanpassing van curricula, het stopzetten van contacten met universiteiten in landen met een dubieuze reputatie op het gebied van de mensenrechten.[[22]](#footnote-22) Met de opkomst van het neoliberalisme in de jaren tachtig werd dit type idealisme minder beeldbepalend. Wat bleef was de vraag hoe een uitbundig gegroeide universiteit, met daarin groepen met andere en nieuwe ambities, te besturen. De universiteit werd voor die tijd gekenmerkt door hoogleraren-zelfbestuur, daarin geholpen door wat professionele bestuurders in deeltijd. Professionalisering en democratisering van het universiteitsbestuur waren noodzakelijk, maar dit blijft tot aan de dag van vandaag een lastige combinatie.[[23]](#footnote-23)

De toestroom van studenten leidde ook tot het optuigen van een omvangrijk ondersteunend apparaat. Deze bureaucratie bracht vanzelfsprekend regels, procedures en verantwoordingsplichten met zich. Een ontwikkeling die nog verder werd versterkt doordat de noodzakelijke financiering van de universiteiten achterbleef bij de toestroom van studenten en nog sterker gedacht moest worden in termen van efficiency. Sterker nog, vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw werden er door de Nederlandse overheid diverse bezuinigingsoperaties doorgevoerd. De studieduur werd beperkt en onder druk van de overheid werden opleidingen geschrapt.[[24]](#footnote-24) Uiteindelijk werd door de Nederlandse overheid alleen nog maar de nominale studieduur gefinancierd, waardoor iedere ‘langstudeerder’ een belasting werd voor universiteiten, niet alleen voor de financiële middelen, maar door de verdunning van de middelen ook een bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs. De druk op de financiering van het onderzoek werd vergroot doordat onderzoekmiddelen uit de eerste geldstroom werden weggehaald en in een aparte organisatie werden gezet, aanvankelijk geheten de Organisatie voor Zuiver Wetenschappelijk onderzoek, vanaf 1988 getiteld: de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Vervolgens konden dan onderzoekers in competitie onder door NWO gestelde condities weer onderzoeksmiddelen naar binnenhalen.

Deze ontwikkelingen hebben, zeker ook in Nederland, grote gevolgen gehad voor het interne functioneren van universiteiten. De niet-toereikende overheidsfinanciering dwong tot nadenken over efficiencyvoordelen en dat leidde weer tot schaalvergroting en centralisatie én verdergaande bureaucratisering.[[25]](#footnote-25) En dat leidde ook weer tot vragen over welke ruimte er nog was voor de academische onafhankelijkheid en vrijheid en de professionele autonomie van de afzonderlijke medewerkers.

De krapte in de financiering leidde ook tot een speurtocht naar andere bronnen, zoals het bedrijfsleven. In de jaren tachtig van de vorige eeuw kwam in Nederland ook het concept van de ‘ondernemende universiteit’ op. Met als vertrekpunt de erkenning van het praktische belang van de wetenschap voor de samenleving werd betoogd dat de universiteit meer met wetenschappelijke kennis moest ondernemen. Al snel werd dit door de critici gezien als een knieval voor het bedrijfsleven.[[26]](#footnote-26) Gegeven de context van de zwaar bezuinigende kabinetten-Lubbers was dat natuurlijk niet zo verwonderlijk. Terwijl aandacht voor meer maatschappelijke relevantie in beginsel helemaal niet verkeerd is, waarover later meer, kleurde de context van de financieringsvraag van meet af de speurtocht naar externe financiering als bedreiging voor de academische waarden van de universiteit in negatieve zin.

Op gebied van onderzoek is het zoeken naar externe financiering heel dominant geworden. Dat geldt in zijn algemeenheid, inclusief overheidsfinanciering en financiering vanuit het bedrijfsleven. Maar het geldt in het bijzonder voor de financiering in de vorm van de beurzen van NWO en European Research Council (ERC), die voor het individuele carrièreperspectief heel dominant zijn geworden - en als prestigieus worden ervaren. De toekenning van dergelijke financiering is vaak thematisch bepaald, met als gevolg dat bepaalde onderzoekers, thema’s en disciplines minder kans op financiering hebben. Dat heeft tot een scheefgroei in de financiering van de wetenschapsgebieden geleid, waarbij wereldwijd, maar ook in Nederland, de medische, technische en natuurwetenschappen verreweg het grootste deel van de middelen binnenhalen, met bijvoorbeeld als gevolg dat in Nederland 70% van de wetenschappelijke staf werkzaam is in deze domeinen.[[27]](#footnote-27)[[28]](#footnote-28)

De speurtocht naar externe, waaronder private, financiering heeft de universiteit wereldwijd tot een uiterst competitieve omgeving gemaakt. Mede onder invloed van het in de jaren tachtig opgekomen neoliberalisme en het gedachtengoed van New Public Management, waarin getracht werd kwaliteit te sturen door ze vooral in meetbare eenheden te vervatten, werden bepaalde ‘*metrics*’, zoals de Hirsch-index[[29]](#footnote-29), dominante maatstaven voor de toekenning van onderzoeksmiddelen.[[30]](#footnote-30),[[31]](#footnote-31) Dit alles heeft geleid tot een bepaalde publicatie- en beoordelingscultuur, die niet alleen de ruimte voor het zetten van eigen onderzoeksagenda’s beperkte, maar die ook een academische apenrots creëerde; degenen met de meeste en de hoogste prijzen zaten bovenaan en werden ook gezien als de leiders wier voorbeeld moest worden gevolgd. Dat alles heeft ook binnen het onderzoekdomein bijgedragen aan gevoel van verlies van autonomie, verhoging van de werkdruk, maar soms ook aan gevoelens van onveiligheid. Als oorzaak wordt nadrukkelijk ook de leiderschapscultuur aangewezen.[[32]](#footnote-32) In veel wetenschapsgebieden, maar in het bijzonder weer in het medische, technische en natuurwetenschappelijke domein, werd de voornaamste drijfveer voor wetenschappers om zo snel mogelijk een eigen onderzoekgroep te kunnen starten en deze zo succesvol mogelijk te maken in termen van aantallen publicaties, financiële middelen en mensen. Dat doet iets met de met de onderlinge verhoudingen tussen mensen. De universiteiten werden meer gekenmerkt door een cultuur waarin wetenschappelijke status en leeftijd dominant werden voor de besluitvormingsprocessen. Sommigen zeggen ook wel dat universiteiten zich in dat kader van een democratie naar een gerontocratie ontwikkelden, waarin vooral aandacht is voor gevestigde belangen met bijgevolg serieuze risico’s voor vernieuwing.[[33]](#footnote-33)

Het verschil in externe financiële prikkels en verantwoordingsregimes heeft er mede toe geleid dat het logisch leek om onderwijs en onderzoek ook organisatorisch volstrekt te separeren binnen de universiteit, waarmee een van de idealen van Von Humboldt werd ondergraven, de koppeling van onderzoek en onderwijs vanuit de gedachte dat vorming vooral plaatsvindt door het verwerven van nieuwe kennis. Deze organisatorische scheiding heeft grote gevolgen gehad, op zijn minst in het universitaire personeelsbeleid en de onderlinge verhoudingen tussen de medewerkers. Omdat carrières vooral werden gemaakt langs de lijn van de onderzoeksprestaties, werd onderwijs voor velen een ‘last’ waarvoor je je als het maar enigszins kon moest ‘uitkopen’. Chargerend werd het onderwijs lange tijd het werk voor de ‘jongste bedienden’, die op basis van tijdelijke contracten, zonder onderzoekstijd, de bulk van het werk voor hun rekening namen. Dat dit tot grote ontevredenheid onder docenten zou leiden was te voorspellen, als ook dat dit gevolgen zou hebben voor de kwaliteit van het wetenschappelijke onderwijs.

Een ontwikkeling die onmiskenbaar ook grote gevolgen heeft gehad voor universiteit is die van de internationalisering. In zekere zin keert de universiteit daarmee terug naar haar wortels, want bij aanvang waren de universiteiten al internationaal, althans Europees, enorm verbonden, met veel onderling verkeer van studenten en medewerkers, geholpen door het feit dat er een gemeenschappelijke taal was, het Latijn. In de negentiende eeuw werden universiteiten nationalistischer met veel aandacht voor eigen geschiedenis en taal.[[34]](#footnote-34) Daar is pas de laatste decennia verandering in gekomen, onder andere omdat de Europese Unie ter bevordering van de Europese eenheid de uitwisseling van studenten enorm ging stimuleren, onder andere via de zogeheten ERASMUS-programma’s.[[35]](#footnote-35) Veel belangrijker is echter dat (weer) werd onderkend dat onderzoek per definitie universeel is, en dat de kwaliteit en de ontwikkeling daarvan enorm gebaat is bij internationale contacten en samenwerking. Dat geldt zelfs voor disciplines die ogenschijnlijk vooral een nationaal referentiekader hebben, zoals de rechtswetenschap of taalwetenschappen. Ook daar bedriegt de schijn. Veel van het onderzoek dat daarin plaatsvindt heeft een internationale context en een internationale betekenis.

Deze ‘internationalisering’ heeft positieve gevolgen gehad voor de kwaliteit van het onderwijs en onderzoek. In veel vakgebieden draagt een ‘*international classroom’* enorm bij aan begrip en vorming van studenten.[[36]](#footnote-36) In het onderzoek zijn de kwaliteitseffecten van internationalisering nog minder omstreden. Wel blijft een discussiepunt dat de internationalisering er niet toe mag leiden dat er alleen internationaal wordt gepubliceerd, en dat er voldoende ruimte blijft voor onderzoek dat specifiek aandacht heeft voor nationale, regionale of lokale vraagstukken.[[37]](#footnote-37)

De internationalisering heeft ook minder positieve effecten. De extra toestroom van studenten zet een nog grotere druk op de onderwijsorganisatie, die nog eens wordt versterkt doordat studenten uit de EU onder dezelfde (financiële) voorwaarden als Nederlandse studenten mogen deelnemen aan het onderwijs. Alleen voor de niet-EU studenten (of beter: niet EER-studenten) mogen hogere tarieven in rekening worden gebracht.[[38]](#footnote-38) In onderzoek heeft de internationalisering de onderlinge competitie nog verder versterkt. Internationale samenwerkingen tussen universiteiten werden vooral ingegeven door succes in die competitie, gemeten aan de hand al eerder besproken *metrics*. Als gevolg daarvan zien we vooral veel officiële samenwerkingen tussen ‘*high-ranked’* universiteiten van westerse snit. Diepgaande samenwerkingen met universiteiten uit zich ontwikkelende landen zijn zeldzaam, en dat is des te merkwaardiger omdat universiteiten in hun doelstelling vaak hebben staan dat ze willen bijdragen aan het vinden van oplossingen voor de ‘*grand challenges’*, de grote maatschappelijke nationale, maar ook wereldwijde problemen.[[39]](#footnote-39)

Dat laatste raakt de fundamentele rol en maatschappelijke legitimatie van de universiteit. Met een beroep op de Verlichtingsidealen van onafhankelijke en waardenvrij wetenschap is vanuit universiteiten vooral betoogd: laat ons met rust en dan doen we wel de goede dingen. Die claim is door diverse oorzaken problematisch gebleken. Allereerst door de wetenschap zelf. Door de fixatie op *metrics*, de wens en noodzaak tot het scoren in ‘*high ranked journals’,* zijn wetenschappers veel meer gericht geraakt op zichzelf in plaats op de noden van de samenleving. Plastisch gezegd: het is ‘*Science for Scientists*’, in plaats van ‘*Science for Society*’ geworden.[[40]](#footnote-40) Maar het voert te ver om de universiteiten daar alleen de schuld van de te geven. Overheden en andere externe financiers hebben ook een belangrijke bijdrage geleverd aan de ontstane problematiek. Door de sterke fixatie op (spectaculaire) ‘ontdekkingen’ en economische effecten[[41]](#footnote-41), is er een universiteit ontstaan waarin de medische, technische en natuurwetenschappen dominant zijn geworden, en dat terwijl er voor de analyse en oplossing van grote maatschappelijke vraagstukken, zoals armoede, ongelijkheid, voeding en gezondheid, coherentie, functioneren van de democratie, opgroeien van de jeugd, duurzaamheid, klimaatverandering *etc*., vooral ook andere wetenschapsgebieden noodzakelijk zijn, met name die uit de sociale en geesteswetenschappen.

De hiervoor gepresenteerde cocktail van vraagstukken heeft ertoe geleid dat universiteit in een crisissfeer is beland, zeker aan het begin van de 21e eeuw. Er dienden zich existentiële vraagstukken aan. Zijn we niet te zeer gericht geraakt op onderzoek, ten koste van onze opdracht in onderwijs? Heeft de hang naar efficiency, met de daarmee gepaard gaande regels, procedures en verantwoordingplichten, niet de noodzakelijke autonomie aangetast? Is er niet te veel aandacht gekomen voor economisch/financieel waardeerbare en meetbare activiteiten? Anders gezegd, ook in samenhang met de vorige vraag, is de ‘economisering’ van de universiteit niet te veel doorgeslagen? En de meest fundamentele vraag van alle is: doen we nog wel de goede dingen, in het licht van onze maatschappelijke rol en verantwoordelijkheid?

## De toekomst: Open Science

Deze crisissfeer heeft velen tot nadenken aangezet. Bijzonder is dat het vooral een Nederlandse groep van wetenschappers is geweest die de aanzet heeft gegeven tot het fundamenteel adresseren van de problematiek en het aangeven van oplossingsrichtingen.[[42]](#footnote-42) Het heeft een beweging in gang gezet, die, als de tekenen niet bedriegen, leidt tot een majeure culturele verandering in de universiteit, en die nu wereldwijd bekend staat als de beweging naar *Open Science.*

In de kern gaat het bij *Open Science* om het versterken, of misschien wel herstellen, van de verbinding tussen wetenschap, en in het bijzonder die in universiteiten, en de samenleving. Enerzijds is het de bedoeling dat universiteiten veel meer de grote maatschappelijke noden, zowel op lokaal, regionale en globaal niveau centraal stellen bij hun onderwijs en onderzoek. Dus de bedoeling is om de samenleving meer naar binnen te halen. Ook is het de bedoeling om meer terug te geven aan de samenleving door de resultaten van het werk, in de vorm van publicaties en data vrijelijk ter beschikking te stellen. Commerciële uitgevers, die financieel enorm hebben geprofiteerd van het systeem waarin onderzoeksprestige vooral werd gebaseerd op het publiceren in bepaalde, hooggewaardeerde, tijdschriften worden daarmee gepasseerd. De kwaliteit van deze tijdschriften werd mede bepaald door de reputatie van de wetenschappers in hun redacties en die van de *peer reviewers,* maar diekunnen hun werk natuurlijk ook buiten een commerciële context voortzetten. Dat alles vanuit de gedachte dat de resultaten van publieke gefinancierd onderzoek ook gratis toegankelijk moet zijn voor het publiek.

*Open Science* treft ook het onderwijs. Daarbij gaat niet alleen om het publiekelijk beschikbaar stellen van aan universiteiten ontwikkelde leermiddelen. *Open Education*, ziet ook op het opleiden van studenten in de *Open Science*-visie en het bevorderen van een open houding, in termen van zoeken van samenwerkingsverbanden in en voor de samenleving, het betrekken van meerdere disciplines om vraagstukken tot een oplossing te brengen, het bevorderen van het open debat, het open staan voor verschillende doelgroepen (en dat gaat het bijvoorbeeld over inclusiviteit en onderwijs voor professionals) en zeker ook over het waarderen van het belang van onderwijs in deze contexten.[[43]](#footnote-43)

Het anders erkennen en waarderen van de prestaties van universitaire medewerkers is cruciaal in het licht van *Open Science*. Het aantal publicaties en de plaats van onderzoekers in de ‘*rankings*’ zouden niet meer de belangrijkste bepalende factoren moeten zijn voor een academische carrière. Prestaties in het onderwijs en *public engagement* zouden een veel groter gewicht moeten krijgen. Daarnaast wordt er veel meer aandacht gevraagd voor ‘*team science*’*;* de kwaliteit van onderwijs en onderzoek wordt bepaald door samenwerking in groepen, niet alleen tussen academici maar ook met degenen die vaak worden aangeduid als ‘ondersteunend personeel’. Het terugdringen van individuele competitie zou een open academische cultuur moeten bevorderen. En uiteraard heeft dat ook gevolgen voor het invullen van leiderschap binnen de universiteit.

Wij zien de ontwikkeling naar *Open Science* als fundamenteel en inmiddels ook als onomkeerbaar.[[44]](#footnote-44) Mede vanuit dat gedachtengoed willen wij in de komende hoofdstukken verkennen hoe de toekomst van de universiteit er uit zou kunnen zien.

1. Ter voorkoming van misverstanden: dat was niet het geboortejaar van de wetenschap. Die kwam veel eerder op, ook in andere delen van de wereld zoals in China, Egypte, Babylonië en natuurlijk ook Griekenland. Zie Cohen, *Modern Science,* 3-4. [↑](#footnote-ref-1)
2. Hoque et al., ‘World’s Oldest University’, 24-4; Verbrugge, ‘De universiteit’. [↑](#footnote-ref-2)
3. De World Higher Education Base (WHED), van de International Association of Universities en UNESCO, bevat gegevens van meer dan 20.000 universiteiten (waarvan ca 5.000 in Europa) en dat aantal blijft maar stijgen. Zie www.whed.net [↑](#footnote-ref-3)
4. Zie ook de treffende titel van de essaybundel onder redactie van Verbrugge, *Waartoe is de Universiteit op Aarde?* [↑](#footnote-ref-4)
5. Van der Zwaan, *Haalt de Universiteit 2040?,* 32; Verbrugge, ‘De Universiteit’, 208. [↑](#footnote-ref-5)
6. Zie van Stipriaan, *De Zwijger*, 441, waaraan ook bovenstaande citaat zijn ontleend. [↑](#footnote-ref-6)
7. Verbrugge, ‘De Universiteit’, 209; Langereis, *Erasmus,* 87. [↑](#footnote-ref-7)
8. van Bommel, ‘De teloorgang’, 175; Verbrugge, ‘De Universiteit’, 209; Cohen, *Modern Science*, 81 [↑](#footnote-ref-8)
9. Cohen, *Modern Science*, 79. [↑](#footnote-ref-9)
10. van Bommel, ‘De teloorgang’, 176. [↑](#footnote-ref-10)
11. Van der Zwaan, *Haalt de Universiteit 2040?*, 34. [↑](#footnote-ref-11)
12. Verbrugge, ‘De Universiteit’, 209. [↑](#footnote-ref-12)
13. Francot et al., ‘Adieu von Humboldt?’, 74-77. [↑](#footnote-ref-13)
14. Horlacher, ‘*Bildung*’, 409-26. [↑](#footnote-ref-14)
15. Francot et al., ‘Adieu von Humboldt?’, 75-76. [↑](#footnote-ref-15)
16. Francot et al., ‘Adieu von Humboldt?’, 76. [↑](#footnote-ref-16)
17. Van der Zwaan, *Haalt de Universiteit 2040?,* 35. [↑](#footnote-ref-17)
18. van Bommel, ‘De teloorgang’, 178. [↑](#footnote-ref-18)
19. Frank Miedema, *Open Science,* 1. [↑](#footnote-ref-19)
20. van Bommel, ‘De teloorgang’, 178. [↑](#footnote-ref-20)
21. Het belang van onderwijs als primaire taak van de universiteit wordt de laatste jaren, inclusief de betekenis die dit moet hebben voor academische carrières, (weer) steeds breder onderschreven. En dat was op sommige plaatsen al het geval voor de opkomst van *Open Science*. Zie verder Hoofdstuk 3. [↑](#footnote-ref-21)
22. Zie voor een recente reflectie Kennedy, ‘Back to the Sixties?’. [↑](#footnote-ref-22)
23. Zie verder Hoofdstuk 6, Paragraaf 2. [↑](#footnote-ref-23)
24. Het is eerst is de resultaten van de wet Twee Fasen Structuur en aan het schrappen van opleidingen lag de nota ‘Selectieve krimp en groei’ ten grondslag, Meer hierover in Hoofdstuk 6, Paragraaf 2. [↑](#footnote-ref-24)
25. Van der Zwaan, *Haalt de Universiteit 2040?,* 61. [↑](#footnote-ref-25)
26. Zie de boeiende rede van Alexander Rinnooy Kan bij de opening van het academisch jaar van de universiteit Twente op 5 september 2011, getiteld: ‘Naar een ondernemende universiteit: u nadert uw bestemming?’ Als geestelijk vader van de term ‘ondernemende universiteit’ noemt hij de voormalige rector van de UT, prof. Harry van den Kroonenberg, die in een artikel uit 1985 de term voor het eerste gebruikte. [↑](#footnote-ref-26)
27. Miedema, *Open Science*, 7. [↑](#footnote-ref-27)
28. Van der Zwaan, ‘Transformative power’, 233. [↑](#footnote-ref-28)
29. Een discipline-afhankelijk indicator, die beoogt de wetenschappelijke impact van iemands publicaties te meten aan hand van het aantal citaties van een artikel. [↑](#footnote-ref-29)
30. Dorsman, *Het universitaire bedrijf*; voor meer details, zie Lorenz, ‘Feiten Fiksen’, 77 e.v. [↑](#footnote-ref-30)
31. Zie ook Hoofdstuk 2. [↑](#footnote-ref-31)
32. Naezer et al., *Harassment in Dutch Academia.* Zie ook het Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, *Sociale Veiligheid*, waarin de organisatiestructuur en de daarbinnen bestaande machtsverschillen als belangrijke veroorzakers van sociale onveiligheid worden gezien. [↑](#footnote-ref-32)
33. Miedema, *Open Science*, 11. [↑](#footnote-ref-33)
34. Verbrugge, ‘De Universiteit’, 210. [↑](#footnote-ref-34)
35. En met TEMPUS (‘*Trans-European Mobility Scheme for University Studies*’) reikte uitwisselingsambitie zelf ver buiten Europa. European Commission, ‘Trans-European Mobility for University Studies (TEMPUS)’, laatst aangepast 30 mei 1990. https://cordis.europa.eu/article/id/31-transeuropean-mobility-for-university-studies-tempus. [↑](#footnote-ref-35)
36. Sawir, ‘Internationalisation of Higher Education Curriculum’, 359. [↑](#footnote-ref-36)
37. Wilkinson, ‘English-Medium Instruction’, 324. [↑](#footnote-ref-37)
38. Voor het bredere financiële en economische perspectief zie Bolhaar et al., ‘*Economische Effecten van Internationalisering’.* [↑](#footnote-ref-38)
39. Leebron, ‘The Global and the Local’, 180-181. [↑](#footnote-ref-39)
40. Hierover wordt in Hoofdstuk 2, Tekstbox 2 - 3 meer over uitgeweid.

    Zie voor meer info o.a.: Owen et al., ‘Responsible Research and Innovation’, 117-126. [↑](#footnote-ref-40)
41. Zie bijvoorbeeld het zogenaamde topsectoren beleid vanaf 2015, dat beoogde publiek-private samenwerkingsverbanden tussen bedrijfsleven, departementen en kennisinstellingen te bevorderen. Onderdeel daarvan is, aldus de minister van Economische Zaken, die verantwoordelijk is voor dit beleid, dat ‘publieke kennisinstellingen – naast hun publieke taken [worden] gestimuleerd een deel van de onderzoeksmiddelen in te zetten op thema’s die voor het bedrijfsleven relevant zijn’.

    Zie de Kamerbrief van Wiebes, ‘*Missiegedreven Innovatiebeleid*, 1. [↑](#footnote-ref-41)
42. Dijstelbloem, *Science in Transition*; Huisman, ‘Wetenschap in Transitie’, 111-124. [↑](#footnote-ref-42)
43. Wijngaards-De Meij et al., ‘Visie op Open Education’. [↑](#footnote-ref-43)
44. Miedema, *Open Science*, viii. [↑](#footnote-ref-44)