



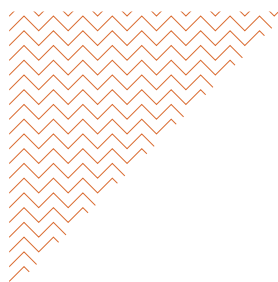
Vlaanderen
is omgeving

Duurzaamheid binnen universiteiten en hogescholen

EEN MULTI-LEVEL PERSPECTIEF OP HET VLAAMSE HOGERONDERWIJSSYSTEEM

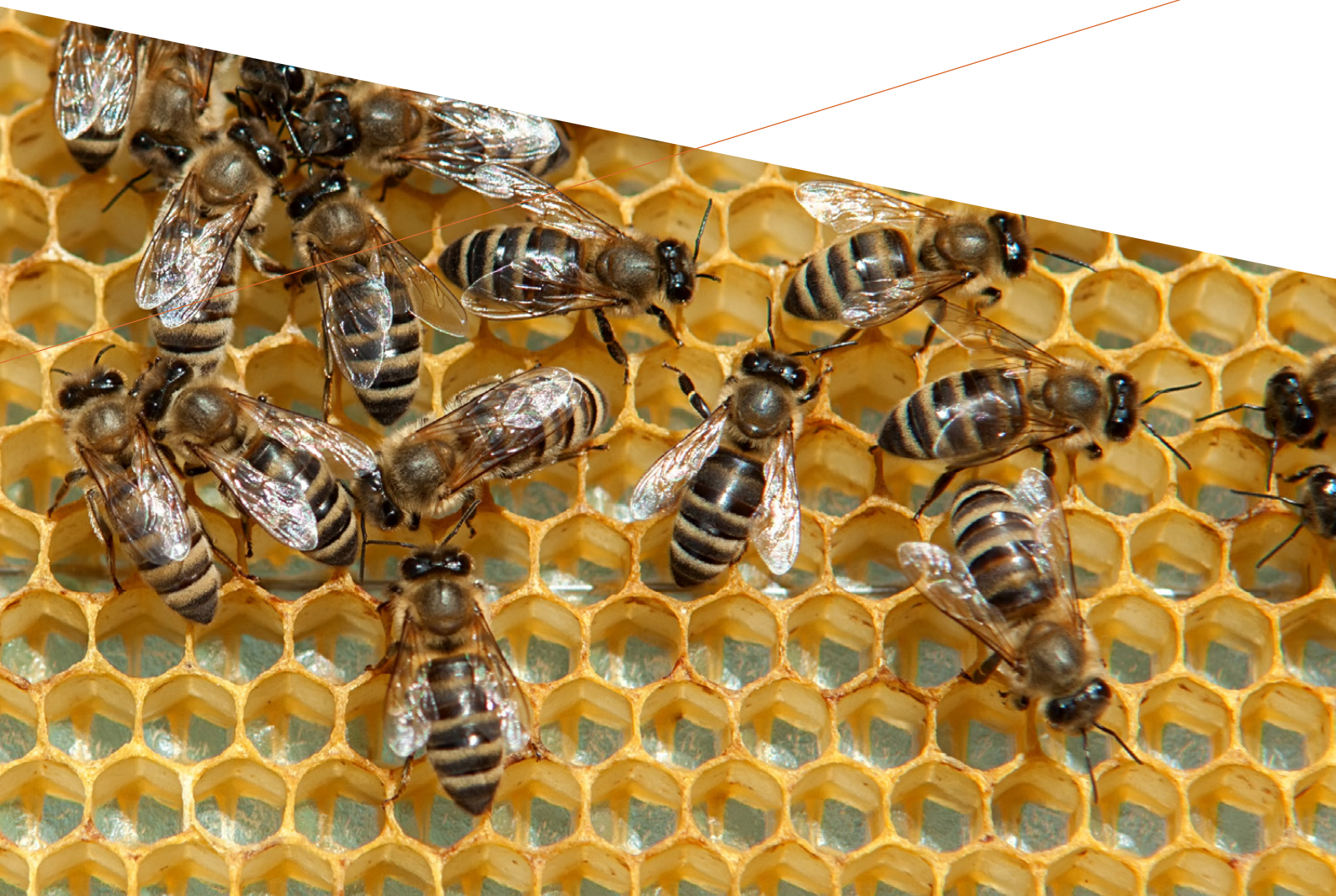
DEPARTEMENT
OMGEVING

omgevingvlaanderen.be



ABSTRACT

Het voorliggende onderzoeksrapport vormt de neerslag van een systeemanalyse van duurzaamheid in het Vlaamse hoger onderwijs. Deze analyse werd door het Centrum voor Duurzame Ontwikkeling in 2017 - 2018 uitgevoerd in opdracht van Ecocampus (Vlaamse Overheid) met als doel te leiden tot een stand van zaken bij de start van Ecocampus als programma. Aan de hand van het multi-levelperspectief op duurzaamheidstransities, en gevoed door een ruim empirisch onderzoek, biedt het rapport een vernieuwend zicht op het hogeronderwijssysteem zoals we het nu kennen, op hoe duurzaamheid courant binnen dit huidige systeem ingepast wordt, en op bepalende factoren voor een verdere (meer radicale) integratie van duurzaamheid in het Vlaamse hoger onderwijs.



ABSTRACT	2
OVERZICHT VAN GEBRUIKTE FIGUREN	8
OVERZICHT VAN GEBRUIKTE TABELLEN	10
1. INLEIDING	7
1.1. Opzet	7
1.2. Theoretisch kader: Het multi-levelperspectief op duurzaamheidstransities	7
1.2.1. EEN MODEL OM COMPLEXE DUURZAAMHEIDSTRANSITIES TE BESTUDEREN	7
1.2.2. EEN TRANSITIE VAN HET HOGER ONDERWIJSSYSTEEM IN VLAANDEREN?	8
1.2.3. DUURZAME ONTWIKKELING OP LANDSCHAPS-, REGIME- EN NICHENIVEAU	9
1.3. Methodologische aanpak	10
1.3.1. LANDSCHAP	10
1.3.2. REGIME	10
1.3.3. NICHES	11
1.3.4. MULTI-LEVELDYNAMIEK	11
1.4. Perspectief van de auteurs	11
1.5. Leeswijzer	13
2 ANALYSE VAN HET LANDSCHAP	15
2.1. Ecologische problematiek	15
2.2. Ongelijkheid	16
2.3. Globalisering	18
2.4. Individualisering	19
2.5. Complexiteit	19
2.6. Managerialisme	20
2.7. Neoliberalisme	21
2.8. Focus op groei	21
2.9. Geloof in technologische oplossingen	22
3. ANALYSE VAN HET REGIME	23
3.1. Inleiding	23
3.2. Kenmerken van het regime	23
3.2.1. ONDERZOEK – ONDERWIJS – DIENSTVERLENING ALS DRIE-EENHEID	24
3.2.2. EXPANSIE VAN HET HOGER ONDERWIJS	24
3.2.3. FINANCIËLE SCHAARSTE	25
3.2.4. MARKTLOGICA EN CONCURRENTIE TUSSEN INSTELLINGEN	26
3.2.5. CONCURRENTIE TUSSEN ONDERZOEKERS	28
3.2.6. MONODISCIPLINARITEIT	29
3.2.7. HETEROGENITEIT VAN INSTELLINGEN	30

3.2.9.	MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE	32
3.2.10.	ONDERWIJS ALS PROBLEEMOPLOSSER	33
3.2.11.	COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS	33
3.2.12.	STUDENTGECENTREERD ONDERWIJS	33
3.2.13.	INZETBAARHEID	34
3.2.14.	ONDERNEMINGSZIN EN ONDERNEMERSCHAP	35
3.2.15.	'DE GRAMMATICA VAN DE SCHOOL'	35
3.2.16.	VERNIEUWENDE ONDERWIJSMETHODIEKEN	36
3.2.17.	VRIJHEDEN VAN LESGEVERS EN ONDERZOEKERS	37
3.2.18.	INNOVATIE IN ONDERZOEK	38
3.2.19.	POSITIVISTISCHE KIJK OP ONDERZOEK EN ONDERWIJS	38
3.2.20.	INTERNATIONALISERING	39
3.2.21.	JURIDISERING	40
3.3.	Duurzaamheid binnen het regime	41
3.3.1.	DISCOURSEN OVER DE ROL VAN HET HOGER ONDERWIJS MET BETREKKING TOT DUURZAAMHEID	41
3.3.2.	VERSCHILLEN TUSSEN EN BINNEN INSTELLINGEN	45
3.3.3.	DE ROL VAN HET MANAGEMENT EN HET BELEID	50
3.3.4.	ONDERSTEUNING, STIMULATIE & FACILITERING	51
3.3.5.	INTEGRATIE IN ONDERWIJS	54
3.3.6.	THEMA'S IN ONDERWIJS EN ONDERZOEK	54
4.	ANALYSE VAN DE NICHES	57
4.1.	Duurzaamheidskwesties als complexe en normatieve kwesties	57
4.2.	Studenten als evenwaardige partners	59
4.3.	Inzetten op de lokale context	60
4.4.	Hoger onderwijs als experimenteerruimte	60
4.5.	Groene campus	61
5.	ANALYSE VAN DE MULTI-LEVELDYNAMIEK	63
5.1.	Drempels & lock-ins	63
5.1.1.	DREMPELS	63
5.1.2.	LOCK-INS	71
5.2.	Interne problemen en contradicties	73
5.2.1.	TOENAME STUDENTENPOPULATIE VS. BEPERKTE INVESTERINGEN EN STREVEN NAAR KWALITEIT	73
5.2.2.	KWALITEITZORG ALS DOEL OP ZICH	73
5.2.3.	MONODISCIPLINARITEIT VS. COMPLEXITEIT	73
5.2.4.	JOB-BEHOUD ALS JOB-INHOUD	74
5.2.5.	ONDERWIJS- OF ONDERZOEKSINSTELLING?	74
5.3.	De instigatoren	75
5.3.1.	BOTTOM-UP	75
5.3.2.	TOP-DOWN	76
5.3.3.	HET BELANG VAN INDIVIDUEN	76
5.3.4.	HET BELANG VAN NETWERKEN	76
5.3.5.	HET BELANG VAN EXTERNEN	76

6.	AFSLUITEND	79
6.1.	Opportunities binnen en buiten het regime	79
6.1.1.	RUIMTE GEVEN AAN PERSOONLIJKE MOTIVATIE	80
6.1.2.	DUURZAAMHEID ALS TROEF VOOR COMPETITIVITEIT	80
6.1.3.	SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS	80
6.1.4.	IN SPELEN OP INTERNATIONALISERING	81
6.1.5.	DUURZAAMHEID ALS EVALUATIECRITERIUM VOOR KWALITEIT	82
6.1.6.	STUDENTEN BETREKKEN BIJ TRANSITIEBEWEGINGEN	83
6.1.7.	IN SPELEN OP DE BEHOEFTE VAN WERKVELD EN BEDRIJFSLEVEN	84
6.1.8.	DUURZAAMHEIDSCOMPETENTIES STIMULEREN	84
6.1.9.	IN SPELEN OP RANKINGS EN LABELS MET FOCUS OP DUURZAAMHEID	85
6.1.10.	IN ZETTEN OP MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE EN VALORISATIE	86
6.1.11.	AANSLUITEN BIJ ACADEMISCHE TEGENBEWEGINGEN	86
6.1.12.	ONDERWIJSINNOVATIE IN FUNCTIE VAN DUURZAAMHEIDSEDUCTIE	87
6.1.13.	ONDERZOEKINNOVATIE IN FUNCTIE VAN DUURZAAMHEIDSONDERZOEK	87
6.1.14.	IN ZETTEN OP TECHNOLOGISCHE INNOVATIE	87
6.1.15.	ONDERZOEKSGEBASEERD ONDERWIJS	87
6.1.16.	IN ZETTEN OP LOKALE UITDAGINGEN	87
6.1.17.	DUURZAAMHEID KADEREN ALS ETHISCHE KWESTIE	87
6.2.	Beperkingen studie & toekomstig onderzoek	88
6.3.	Slot	89
7.	BIBLIOGRAFIE	91
8.	BIJLAGEN	97
8.1.	Bijlage 1: Overzicht HOI's	97
COLOFON		99

OVERZICHT VAN GEBRUIKTE FIGUREN

- Figuur 1:** Multi-levelperspectief op duurzaamheidstransities
- Figuur 2:** De verschillende niveaus als een genestelde hiërarchie
- Figuur 3:** Schematisch overzicht van de planetaire grenzen en hun toestand in 2015
- Figuur 4:** 'Landen van de wereld herschaald volgens hun totaal geschatte BNP in 2015
- Figuur 5:** Landen van de wereld herschaald volgens het percentage van de bevolking dat multidimensioneel arm is, aangepast volgens de intensiteit van de armoede
- Figuur 6:** Vier soorten problemen
- Figuur 7:** Evolutie bevolking universiteit
- Figuur 8:** Mono-, multi-, inter- en transdisciplinariteit
- Figuur 9:** Beeld van de universiteit van Bologna in de 14de eeuw
- Figuur 10:** De 17 Sustainable Development Goals
- Figuur 11:** Is duurzame ontwikkeling een belangrijk thema in uw instelling?
- Figuur 12:** Waarom heeft u geen aandacht voor duurzaamheidsuitdagingen binnen uw onderwijspraktijk?
- Figuur 13:** Waarom heeft u geen aandacht voor duurzaamheidsuitdagingen binnen uw onderzoek?
- Figuur 14:** Voor welke van de SDG-thema's is er in het beleid van uw hogeronderwijsinstelling concreet aandacht?
- Figuur 15:** Wordt u gesteund om duurzame ontwikkeling in uw onderwijsactiviteiten te implementeren?
- Figuur 16:** Op welke manier wordt u gesteund om duurzame ontwikkeling te implementeren in uw onderwijs?
- Figuur 17:** Wordt u gesteund om duurzame ontwikkeling in uw onderzoeksactiviteiten te implementeren?
- Figuur 18:** Op welke manier wordt u gesteund om duurzame ontwikkeling te implementeren in uw onderwijs?
- Figuur 19:** Met welke van de SDG-thema's gaat u aan de slag in uw onderwijspraktijk?
- Figuur 20:** Met welke van de SDG-thema's gaat u aan de slag in uw onderzoekspraktijk?
- Figuur 21:** Merkt u drempels binnen uw organisatie om duurzame ontwikkeling (sterker) in uw onderwijs te integreren?
- Figuur 22:** Welke drempels ondervindt u om duurzame ontwikkeling (sterker) in het onderwijs te implementeren?
- Figuur 23:** Merkt u drempels binnen uw organisatie om duurzame ontwikkeling (sterker) in het onderzoek te integreren?
- Figuur 24:** Welke drempels ondervindt u om duurzame ontwikkeling (sterker) in het onderwijs te implementeren?
- Figuur 25:** In welke mate komt duurzame ontwikkeling aan bod binnen de internationalisering aan uw instelling?
- Figuur 26:** Denkt u dat studenten vragende partij zijn voor meer aandacht voor duurzame ontwikkeling in het onderwijs?

OVERZICHT VAN GEBRUIKTE TABELLEN

- Tabel 1:** Overzicht van de negen landschapstrends
- Tabel 2:** Overzicht van de 21 regimekenmerken
- Tabel 3:** Gemiddelde, mediaan, minimum en maximum van de aantal hits via de interne zoekfunctie van de 15 onderzochte websites
- Tabel 4:** Overzicht van de vijf geïdentificeerde manieren waarop niches een alternatief ontwikkelen voor het huidige regime

1. INLEIDING

1.1. Opzet

Om de integratie van duurzame ontwikkeling in het hoger onderwijs te ondersteunen, creëerde de Vlaamse overheid Ecocampus. Tot 31 augustus 2015 was Ecocampus gekenmerkt als een projectwerking met een vastgelegd eindpunt. Vanaf september 2015 werd Ecocampus echter goedgekeurd als een programma. Dit betekende een structurele inbedding, zonder eindtermijn, van de werking over duurzaam hoger onderwijs in het Departement Omgeving.

Om het verdere verloop van Ecocampus als programma richting te geven, is een nulmeting, **een stand van zaken van duurzaamheid in het Vlaams hoger onderwijs** noodzakelijk. Deze analyse, in de vorm van het voorliggend document, gaat op zoek naar 'de mate waarin en de manier waarop het onderwijssysteem duurzaam hoger onderwijs absorbeert'. Hierin ligt de nadruk op het hoger onderwijs als geheel, waarin Ecocampus uiteraard één van de actoren is. In deze analyse werd gestreefd naar evenwichtige aandacht voor de centrale concepten van de Ecocampus-kerndoelstellingen: experimenteren met duurzaamheidsvraagstukken; aandacht voor duurzame ontwikkeling (duurzaamheidsreflex, kennis, ervaring) bij onderwijs-, onderzoeks- en studentenactiviteiten; actievermogen van lesgevers, onderzoekers en studenten; en een al dan niet duurzaamheidsbevorderend en ondernemend klimaat.

Gezien de reikwijdte en brede formulering van de kerndoelstellingen, wordt ervoor geadviseerd om duurzaamheid in het hoger onderwijs te benaderen op basis van het multi-levelperspectief op duurzaamheidstransities (zie 1.2), een analysekader uit de transitiewetenschap dat toelaat om de transitie van complexe systemen, zoals het hoger onderwijs, helder te analyseren en bevattelijk weer te geven. Dit onderzoeksrapport is dan ook opgebouwd volgens de structuur van dit multi-levelperspectief waarbij doorheen het rapport een beeld geschetst wordt van de mate waarin en de manier waarop duurzaamheid een plaats krijgt en kan krijgen binnen het Vlaamse hoger onderwijs.

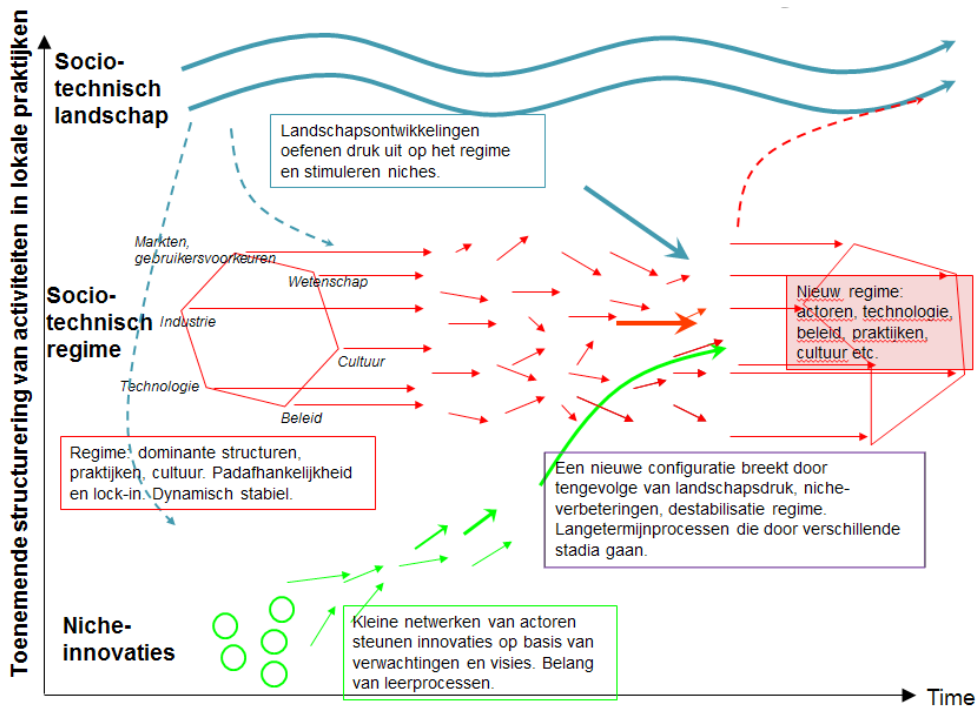
1.2. Theoretisch kader: Het multi-levelperspectief op duurzaamheidstransities

1.2.1. EEN MODEL OM COMPLEXE DUURZAAMHEIDSTRANSITIES TE BESTUDEREN

Het multi-levelperspectief (MLP) is een *zogenaamde middle-range theory*¹ uit de transitiewetenschap en is een erg nuttig instrument om de transitie van complexe socio-technische systemen beter te kunnen begrijpen. Het multi-levelperspectief deelt een socio-technisch systeem analytisch gezien op in drie levels of niveaus: landschap (macroniveau), regime (mesoniveau) en niches (microniveau) (Geels, 2005). Het centrale niveau is het **regime**, dat gezien moet worden als een nauw samenhangend geheel van dominante technologie, beleid, regelgeving, manieren van denken en doen, etc. Op het microniveau vinden we **niches**. Dit zijn alternatieven ontwikkeld door burgers, maatschappelijke groepen, bedrijven, beleidsmakers, etc. als reactie op problemen in het regime. Boven het regime, op macroniveau, vinden we het **landschap**. Het landschap is geen homogeen gegeven maar bestaat uit verschillende landschapstrends die elkaar kunnen versterken, maar die ook tegenstrijdig kunnen zijn. Landschapstrends zijn grote maatschappelijke en natuurlijke ontwikkelingen die een invloed uitoefenen op het regime en de niches, maar die ook op andere regimes een invloed uitoefenen (Paredis & Block, 2015) Het samenspel tussen deze drie niveaus wordt schematisch weergegeven in figuur 1.

Het MLP stelt dat **een transitie** van een socio-technisch systeem ontstaat door het samenvallen van en de interactie tussen gebeurtenissen op de drie niveaus: niches die mede dankzij externe steun sterker worden en uitgroeien tot mature alternatieven, veranderingen op het landschapniveau die het regime onder druk zetten en destabilisaties van het regime door bijvoorbeeld interne contradicties die zogenaamde 'windows op opportunity' creëren (Geels & Schot, 2007). Het samenspel tussen en het samenvallen van deze gebeurtenissen maakt het mogelijk dat innovaties doorbreken en mainstream kunnen worden.

¹ Een *middle-range theory* is een soort theoretisch kader uit de sociologie dat geen allesomvattend verklingsmodel wil bieden voor de ganse sociale werkelijkheid, maar als doel heeft afzonderlijke sociale verschijnselen te bestuderen met voldoende aandacht voor de empirie.



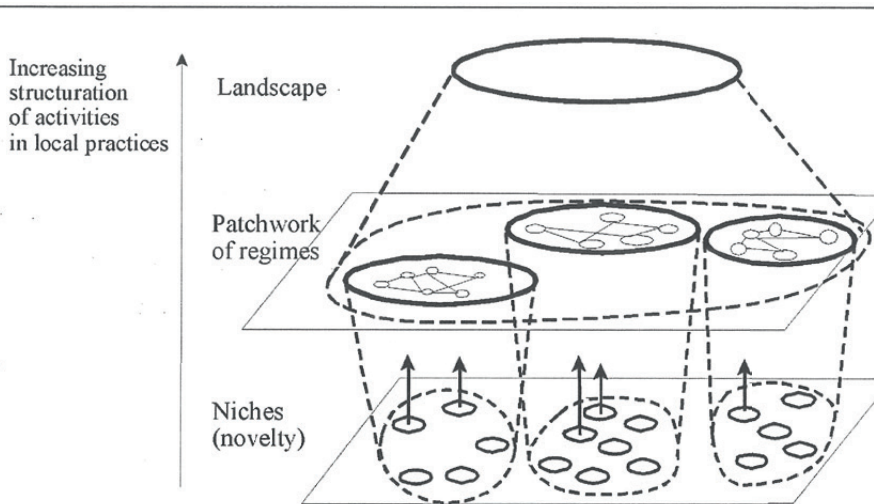
Figuur 1: Multi-levelperspectief op duurzaamheidstransities (Geels & Schot, 2007)

1.2.2. EEN TRANSITIE VAN HET HOGER ONDERWIJSSYSTEEM IN VLAANDEREN?

Het multi-levelperspectief is een bril om naar een socio-technisch systeem te kijken, geen kant-en-klaar recept om de enige echte waarheid over duurzaamheidstransities te achterhalen. Dit betekent dat je actief keuzes moet maken over hoe je die bril juist zal hanteren, bijvoorbeeld over hoe je de opdeling maakt tussen landschap, regime en niches. Deze opdeling is namelijk steeds een *analytisch* onderscheid dat we hanteren als een manier om de werkelijkheid te benaderen, vatbaar en begrijpelijk te maken en in kaart te brengen.

Het **regime** dat we hier in kaart willen brengen, is 'het socio-technische hoger onderwijsstelsel in Vlaanderen'. We beperken ons hierbij tot alle hogescholen en universiteiten die door de Vlaamse Overheid als dusdanig erkend zijn (zie bijlage 1). Het regime bevindt zich op het mesoniveau en is zoals hoger omschreven een nauw samenhangend geheel van dominante en vrij stabiele structuren, culturen en praktijken (bv. beleid, technologie, regelgeving, actoren en manieren van denken en doen). We focussen op deze elementen om de regimekenmerken van het hoger onderwijsstelsel in Vlaanderen, d.w.z. de karakteristieken die typeren hoe er binnen dit regime gehandeld en gedacht kan worden, te identificeren en beschrijven.

Voor onze analyse van het macroniveau gaan we vervolgens op zoek naar **landschapstrends** die een grote invloed hebben op het te bestuderen regime. Het gaat hier telkens om grootschalige maatschappelijke en natuurlijke ontwikkelingen die het handelen van regime- en nichespelers sterk bepalen, maar waarop deze zelf moeilijk rechtstreeks invloed kunnen uitoefenen (Paredis & Block 2015). Hierbij zoeken we naar trends die enerzijds relevant zijn voor ons regime, het Vlaams hoger onderwijs, maar anderzijds ook relevant zijn voor ons specifiek interessegebied, met name de plaats die duurzaamheid binnen dit hoger onderwijs toebedeeld krijgt. Overeenkomstig met de focus van een MLP-analyse zijn dit grote trends zoals globalisering, neoliberalisme en de ecologische problematiek die niet enkel invloed hebben op het bestudeerde regime (het Vlaams hoger onderwijs) maar daarnaast ook op andere regimes zoals mobiliteit, arbeidssysteem etc. (zie figuur 2).



Figuur 2. De verschillende niveaus als een genestelde hiërarchie. (Grin, Rotmans & Schot, 2010, p. 19)

Radicale innovaties ontstaan vaak in de marge van bestaande regimes. In dit geval spreken we van **niches**. Dit zijn kleinschalige alternatieven voor het bestaande regime op microniveau die ontstaan als reactie op problemen binnen dit regime. Ze fungeren als een soort incubatieruimte, een afgegrensde en relatief veilige omgeving waarbinnen geëxperimenteerd en geïnnoveerd kan worden met vernieuwende manieren van denken en doen. Gezien de specifieke focus op duurzaamheid van deze systeemanalyse zijn niches binnen deze analyse relatief kleinschalige alternatieve praktijken binnen het hoger onderwijs in Vlaanderen die op een innovatieve, niet-systeembevestigende manier rond duurzaamheid werken. Regimes zijn behoorlijk stabiel, de actoren en de logica's van de verschillende onderdelen zijn op elkaar ingespeeld, de belangen zijn groot. Toch kan een regime gedestabiliseerd raken en uiteindelijk diepgaand veranderen. Dat is een transitie. Een centraal inzicht van het MLP is dat wanneer versturende ontwikkelingen op de verschillende niveaus elkaar beginnen te versterken, de kansen voor transities groeien. Wanneer contradicties binnen het regime toenemen, wanneer groeiende druk vanuit het landschap in vraag stelt wat we altijd 'normaal' gevonden hebben, wanneer niches sterker worden, en vooral wanneer koppelingen tussen die processen ontstaan, dan komen er opportuniteiten (Geels & Schot 2007; Paredis 2013). Het belang van 'policy entrepreneurs' die 'windows of opportunities' aangrijpen of proberen te creëren, mag daarbij niet worden onderschat (Block & Paredis 2013). Decennialang gegroeide instituties zijn echter niet zomaar te veranderen en regimeactoren zullen met alle macht hun positie en belangen verdedigen (Grin, Rotmans & Schot, 201). 'Lock ins' werken verandering tegen en gangbare praktijken worden makkelijker bediend. Tevens kunnen landschapstrends soms nadelig uitvallen voor duurzame ontwikkeling en hebben niches het doorgaans moeilijk om een sterkere positie te veroveren.

1.2.3. DUURZAME ONTWIKKELING OP LANDSCHAPS-, REGIME- EN NICHENIVEAU

Onze analytische opdeling tussen landschap, regime en niches zorgt ervoor dat we verwijzingen naar duurzaamheid of duurzame ontwikkeling op de drie niveaus kunnen identificeren. Binnen het **landschap** vinden we dan grote maatschappelijke ontwikkelingen terug die al dan niet zijdelings met duurzaamheid of duurzame ontwikkeling te maken hebben. De ecologische problematiek is bijvoorbeeld een van deze landschapstrends. In onze analyse bevinden concrete duurzaamheidsinitiatieven zich op de andere twee levels. Enerzijds identificeren we duurzaamheidsinitiatieven binnen het **regime**. Het gaat hier om praktijken die duurzaamheid als onderwerp hebben, maar die in se regimebevestigend werken: ze blijven trouw aan de regels, normen, gebruiken etc. die eigen zijn aan het regime. Anderzijds situeren we ook duurzaamheidsinitiatieven in de **niches**. Het gaat hier om praktijken die het regime in vraag stellen en een beeld geven van hoe het anders kan. Niches zijn potentieel systeemdoorbrekend. Het spreekt voor zich dat bij het bestuderen van duurzaamheidsinitiatieven in het Vlaamse hoger onderwijs soms moeilijk een scherp afgelijnd onderscheid gemaakt kan worden tussen aandacht voor duurzaamheid binnen het dominante regime en systeem-doorbrekende, duurzame niche-experimenten. Veeleer is er sprake van een continuüm (op meerdere dimensies) gaande van initiatieven die het dominante systeem bevestigen dan wel in vraag stellen. Dit wordt dan ook op een dergelijke wijze uitgewerkt bij de bespreking van het regime en de niches en in het vervolg van het rapport.

1.3. Methodologische aanpak

De methodologische aanpak van deze analyse was gebaseerd op kwalitatieve onderzoekstechnieken, aangevuld met een aantal kwantitatieve technieken.

1.3.1. LANDSCHAP

Voor de analyse van het landschap combineerden we twee onderzoeksmethoden:

- **Exploratieve literatuurstudie.** De literatuur over educatie, hoger onderwijs, onderzoek in hogeronderwijsinstellingen² en duurzaamheid in het hoger onderwijs werd doorzocht op zoek naar relevante concepten en elementen die zicht geven op het landschap.
- **Analyse van beleidsdocumenten.** Een aantal relevante beleidsdocumenten met betrekking tot hoger onderwijs, onderzoek en duurzame ontwikkeling werd geanalyseerd.

1.3.2. REGIME

De analyse van het regime gebeurde aan de hand van een combinatie van en wisselwerking tussen vier kwalitatieve en één kwantitatieve onderzoekstechnieken:

- **Literatuurstudie.** De literatuur over educatie, hoger onderwijs, onderzoek in HOI's en duurzaamheid in het hoger onderwijs werd doorzocht op zoek naar relevante concepten en elementen die het huidige regime kenmerken.
- **Analyse van beleidsdocumenten.** Een aantal relevante beleidsdocumenten met betrekking tot hoger onderwijs in Vlaanderen, onderzoek en innovatie in Vlaanderen etc. werd geanalyseerd.
- **Analyse** van de wijze waarop de HOI's zich online profileren. Op de websites van de HOI's werden een aantal specifieke teksten geselecteerd en geanalyseerd. Het ging per instelling (indien aanwezig) om een algemene voorstelling, algemene visie & missie, onderwijsvisie en –missie, onderzoeksvisie en –missie, visie op duurzaamheid in het hoger onderwijs³ en het meest recente jaarverslag (2015).⁴
- **Surveyonderzoek.** Er werden twee gerichte surveys verspreid naar enerzijds respondenten met een goed algemeen beeld op wat er gaande is binnen hun HOI op vlak van duurzaamheid en anderzijds onderzoekers en lesgevers die al dan niet met duurzaamheid aan de slag gaan. Het ging hier om exploratief surveyonderzoek. Het doel van dit kwantitatief luik was dus niet om op basis van een bevraging van een representatieve steekproef statistisch generaliseerbare uitspraken te doen over de ganse populatie (bijvoorbeeld alle lesgevers of alle onderzoekers) maar om een globaal en breed beeld krijgen van de manier waarop duurzaamheid in het hoger onderwijs geïntegreerd is. Dit beeld werd dan later via interviews, documentenanalyse en de focusgroep meer in de diepte uitgewerkt. Het doel is hierbij om tot theoretische generalisaties te komen: inzicht krijgen in patronen en mechanismen die gezien hun theoretische kracht en relevantie toepasbaar kunnen zijn op andere gelijkaardige cases. Deze inzichten kunnen dan hypothesen vormen in vervolgonderzoek.
- **Diepte-interviews** met regimespelers. Op basis van de surveys werden negen regimespelers geselecteerd om in semi-gestructureerde interviews dieper op de materie in te gaan. Concreet ging het om drie actoren die specifiek met onderzoek bezig zijn, drie actoren die met onderwijs bezig zijn, en drie actoren uit het management of de centrale administratie. Het doel hierbij was om een steekproef met maximale variatie te bekomen (Patton, 2012) waarbij we rekening hielden met een aantal criteria:
 - Zo veel mogelijk verschillende instellingen (rekening houdende met het feit dat niet alle instellingen (even goed) gerepresenteerd waren in het surveyonderzoek)
 - Evenwichtige verdeling hogeschool – universiteit
 - Geografische spreiding van de betrokken instelling
 - Vakgebied van de desbetreffende persoon
 - Plaats in het organogram van de desbetreffende persoon
 - Al dan niet actief betrokken in duurzaamheidspraktijken

² In het vervolg van dit rapport gebruiken we de afkorting "HOI".

³ Dit werd ruim opgevat. Zo werden teksten over verantwoord ondernemen (waarbij de HOI als onderneming wordt beschouwd) bijvoorbeeld ook meegenomen.

⁴ In totaal werden 18 websites geraadpleegd gedurende de maand mei 2017. Voor een lijst van de onderzochte instellingen, zie bijlage 1.

1.3.3. NICHES

In het kader van de analyse van de niches werden 12 actoren uit het hoger onderwijs geïnterviewd:

- **Diepte-interviews**⁵. Op basis van de surveys werden 12 nicheactoren geselecteerd om in interviews dieper op de materie in te gaan. Concreet ging het om drie actoren die voornamelijk met onderzoek bezig zijn, drie actoren die voornamelijk met onderwijs bezig zijn, drie actoren uit het management of de centrale administratie en twee studenten. Het doel hierbij was om een steekproef met maximale variatie te bekomen (Patton, 2012) waarbij we rekening hielden met een aantal criteria:
- Zo veel mogelijk verschillende instellingen (rekening houdende met het feit dat niet alle instellingen (even goed) gerepresenteerd waren)
- Evenwichtige verdeling hogeschool – universiteit
- Geografische spreiding van de betrokken instelling
- Vakgebied van de desbetreffende persoon
- Plaats in het organogram van de desbetreffende persoon

1.3.4. MULTI-LEVELDYNAMIEK

De analyse van de multi-leveldynamiek gebeurde in de eerste plaats als meta-analyse van de analyses van landschap, regime en niches. Om zicht te krijgen op de multi-leveldynamiek werden de bevindingen van de eerdere fases geïntegreerd om tot een dieper begrip te komen van het samenspel tussen de verschillende niveaus in functie van verandering. Op basis van deze analyse werd een focusgroep met regime- en nicheactoren georganiseerd om de uitgewerkte inzichten te toetsen en te verdiepen.

1.4. Perspectief van de auteurs

Het doel van deze analyse is het uitwerken van een stand van zaken van duurzaamheid in het hoger onderwijs. Onderzoek doen, vereist echter altijd het maken van keuzes: door op bepaalde aspecten te focussen heb je logischerwijs minder aandacht voor andere zaken. Door de wereld op een bepaalde manier te benaderen (cf. ontologie en epistemologie) plaats je zaken op de voorgrond en ben je dus selectief. Een volkomen neutrale of objectieve studie van duurzaamheid binnen het hoger onderwijs is dan ook niet mogelijk. Onderzoek is altijd gesitueerd binnen een bepaald perspectief op onderzoek, op het onderwerp en op de bredere maatschappij (Goeminne, 2011). Dit perspectief is, zoals Marsch en Furlong het zo vattend omschrijven, 'zoals een huid, niet zoals een trui' (2002, p. 17). Je kan er niet zomaar uitstappen. Het is dan ook belangrijk om je als onderzoeker van dit perspectief bewust te zijn en hier open over te communiceren. In dat kader wensen we dan ook onze visie op onderzoek en duurzaamheid(stransities) hier kort te duiden.

Binnen het Centrum voor Duurzame Ontwikkeling aan de Universiteit Gent worden duurzaamheidskwesties traditioneel benaderd als complexe en inherent politieke kwesties. Uiteindelijk gaat het bij duurzaamheidskwesties namelijk altijd gaat over welke toekomst je voor ogen hebt, welke samenleving je wenselijk acht. Dit zijn maatschappelijke vraagstukken met een normatief karakter waar geen eenduidig en 'objectief' antwoord op mogelijk is. Deze focus leidt binnen het gevoerde onderzoek dan ook tot een complexiteitserkend perspectief op duurzaamheidstransities: net omwille van het complex en politiek karakter van duurzaamheidskwesties zijn dit geen eenduidige en rechtlijnige veranderingen. Wij opteren dan ook een interpretatieve benadering die doorwerkt op twee niveaus. Enerzijds geven de betrokken actoren (bv. geïnterviewden) via interactieprocessen en taal betekenis aan de sociale realiteit die voorwerp van onderzoek is, anderzijds gaan wij als onderzoekers deze constructies ook nog eens zelf interpreteren en analyseren. Deze dubbele interpretatiebeweging wordt ook wel de dubbele hermeneutiek genoemd (Giddens, 1987; Furlong & Marsh, 2010) en is kenmerkend voor een constructivistische en interpretatieve benadering van kennisverwerving in de sociale wetenschappen (Yanow, 2006). Daarnaast heerst er binnen het Centrum voor Duurzame Ontwikkeling ook een voorkeur voor transformatieve of reformistische in plaats van status quo benaderingen van duurzame ontwikkeling binnen de driedeling die regelmatig in de literatuur wordt gemaakt (Hopwood, Mellor & O'Brien, 2005).

Deze visie op duurzaamheid(stransities) en onderzoeksvoering heeft uiteraard een invloed op de keuze voor het multi-level-perspectief als complexiteitserkend theoretisch kader en de wijze waarop dit kader gehanteerd wordt, bijvoorbeeld hoe het regime afgelijnd wordt, welke landschapstrends en regimekenmerken geselecteerd worden enz. Het is echter belangrijk

⁵ Zie bijlage 2 voor de topiclijst die gehanteerd werd tijdens de interviews

om zich hier als onderzoekers van bewust te zijn en zo veel mogelijk aandacht te hebben voor de verschillende stemmen in het debat. Binnen deze studie probeerden we dan ook met een grote openheid de materie te benaderen door een veelheid aan perspectieven aan bod te laten komen en door een continue toetsing met de leden van de stuurgroep als 'kritische vrienden'.



1.5. Leeswijzer

Dit onderzoeksrapport is opgebouwd volgens de structuur van het multi-levelperspectief (zie hoger). In hoofdstuk 2, 3 en 4 worden respectievelijk de analyse van het landschap, het regime en van de niches weergegeven.

De analyse van het **landschap** in hoofdstuk 2 omvat een overzichtelijke opsomming en uitwerking van 9 landschapstrends. Bij elke landschapstrend wordt kort ingegaan op hoe deze trend relevant is voor het regime.

In hoofdstuk 3 wordt de analyse van het **regime** in twee grote luiken aangepakt. Analoog met de bespreking van het landschap wordt eerst een uitvoerige reeks regimekenmerken beschreven. Hierbij wordt, waar relevant, de brug gemaakt met de eerder omschreven landschapstrends. Vervolgens wordt dieper ingegaan op de wijze waarop duurzaamheid momenteel een plaats krijgt in dit regime. Dit gebeurt aan de hand van een aantal overkoepelende thema's.

Binnen de analyse van de **niches** in hoofdstuk 4 ligt de focus op de wijze waarop niches een alternatief proberen te bieden voor een aantal dominante denk- en handelwijzen van het regime. Het doel van deze analyse is zicht krijgen de wijze waarop deze niches afwijken van het systeem dat beschreven werd binnen de analyse van het regime. Het gaat hier dus om zowel het inhoudelijke aspect als om de soort praktijken die we daar kunnen vinden.

Hoofdstuk 5 geeft een overkoepelende analyse van de **multi-leveldynamiek** tussen deze drie niveaus weer en verbindt bijgevolg de onderzoeksresultaten die we in hoofdstuk 2, 3 en 4 beschrijven. Hier wordt duidelijk hoe de drie niveaus samenhangen en zich tot elkaar verhouden.

In een zesde en laatste hoofdstuk gaan we **tot slot** dieper in op de toekomst van duurzaamheid in het hoger onderwijs. Met een focus op de rol van zogenaamde policy entrepreneurs, identificeren we hier een aantal opportuniteiten die deze systeemanalyse heeft blootgelegd en geven we een aantal aanbevelingen over hoe verder op duurzaamheid in het hoger onderwijs kan ingezet worden.



2. ANALYSE VAN HET LANDSCHAP

In **dit hoofdstuk** omschrijven we negen op basis van de literatuurstudie en de documentenanalyse geïdentificeerde landschapstrend en schetsen we telkens kort op welke manier ze het regime en de niches beïnvloeden. Bij de selectie en analyse van landschapstrends hadden we vooral aandacht voor de manier waarop deze trends de noodzaak aantonen om binnen het hoger onderwijs rond duurzaamheid te werken en hoe ze drempels verhogen of verlagen om aan duurzaam hoger onderwijs te werken. Hier wordt binnen dit hoofdstuk al telkens kort naar verwezen maar komt uitvoeriger aan bod in hoofdstuk 3 en 4 waarin respectievelijk het regime en de niches worden besproken. In hoofdstuk 5 waarin we de multi-leveldynamiek bespreken, gaan we hier uiteraard nog dieper op in. Binnen het overzicht van de landschapstrends geven we waar relevant tenslotte ook nog een aanzet tot de manier waarop verschillende trends met elkaar verbonden kunnen worden. Dit geeft de complexiteit van het geheel aan trends weer en duidt hoe trends elkaar kunnen versterken, tegenwerken of in vraag stellen.

De negen landschapstrends:

1	Ecologische problematiek	6	Managerialisme
2	Grote Ongelijkheid	7	Neoliberalisme
3	Globalisering	8	Focus op groei
4	Individualisering	9	Geloof in technologische oplossingen
5	Complexiteit		

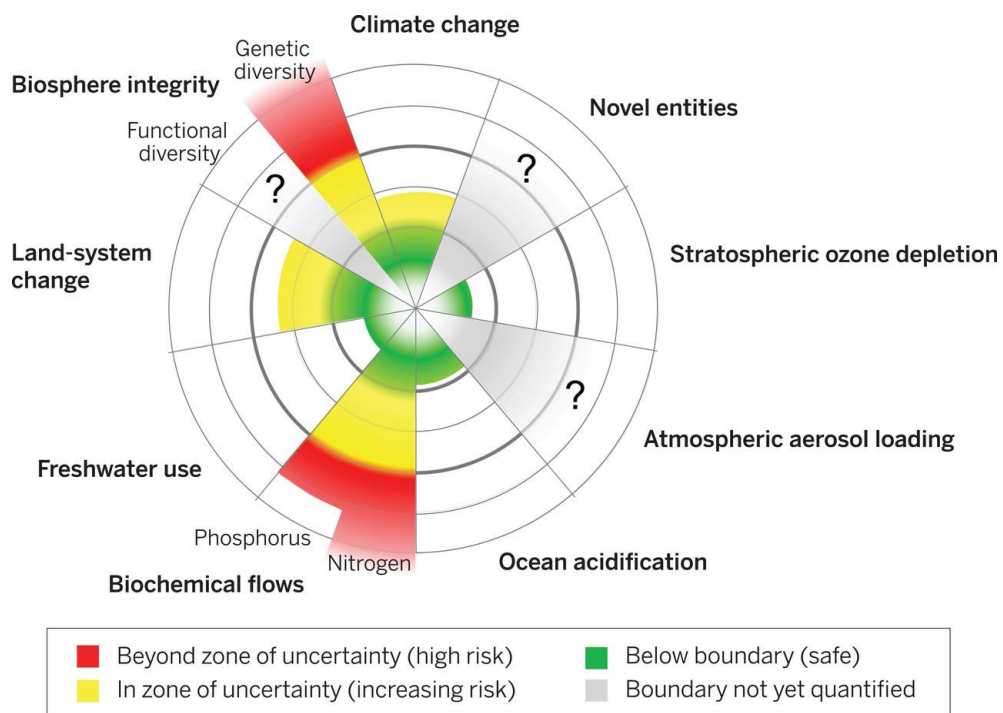
Tabel 1: Overzicht van de negen landschapstrends

2.1. Ecologische problematiek

Een eerste belangrijke trend op landschapsniveau is de ecologische problematiek. Dit omvat problemen van diverse aard en schaal: klimaatverandering, verlies aan biodiversiteit, luchtvervuiling, bodemvervuiling, ontbossing, verzuring van de oceanen... De voorbeelden zijn legio en stellen allen de manier waarop wij vandaag denken en handelen in vraag. We kunnen niet op dezelfde manier doorgaan en moeten dus op zoek naar nieuwe denkwijzen en praktijken. Jones & Jacobs verwoorden het in hun boek 'Terra Incognita' als volgt:

'Het Noorden heeft de wereld meegezogen in een uiterst verleidelijk maar onduurzaam ontwikkelingsmodel. In een eindige wereld is het milieubeslag van de mondiale consumptieklasse onmogelijk te veralgemenen naar alle mensen op aarde: de ecologische crisis en het mondiale rechtvaardigheidsvraagstuk zijn als een Siamese tweeling met elkaar verbonden. Anno 2006 staat het Ecosysteem Aarde voor een kritische kruispuntsituatie. De onzekerheid omtrent de toekomst is groot. We begeven ons op Terra Incognita.' (2006, p. XV)

Een belangrijk concept in de literatuur over deze ecologische problematiek is het idee van de **planetaire grenzen** (Rockström et al., 2009). Planetaire grenzen verwijst naar de beperkingen die de aarde als leefomgeving biedt: de aarde is een eindig systeem wat betekent dat er grenzen zijn in termen van wat de aarde aan kan op een aantal gebieden: populatie, grondstoffen, vervuiling, voedselproductie enz. Een aantal van deze planetaire grenzen zijn momenteel al overschreden, zoals figuur 3 duidelijk illustreert.



Figuur 3. Schematisch overzicht van de planetaire grenzen en hun toestand in 2015. (Steffen et al., 015)

De ecologische problematiek oefent druk uit op het hoger onderwijs om enerzijds inhoudelijk met deze thema's aan de slag te gaan in onderzoek en onderwijs en anderzijds dit ook mee te nemen in de bedrijfsvoering van de instellingen (zie verder).

De ecologische problematiek oefent druk uit op het **hoger onderwijs** om enerzijds inhoudelijk met deze thema's aan de slag te gaan in onderzoek en onderwijs en anderzijds dit ook mee te nemen in de bedrijfsvoering van de instellingen (zie verder).

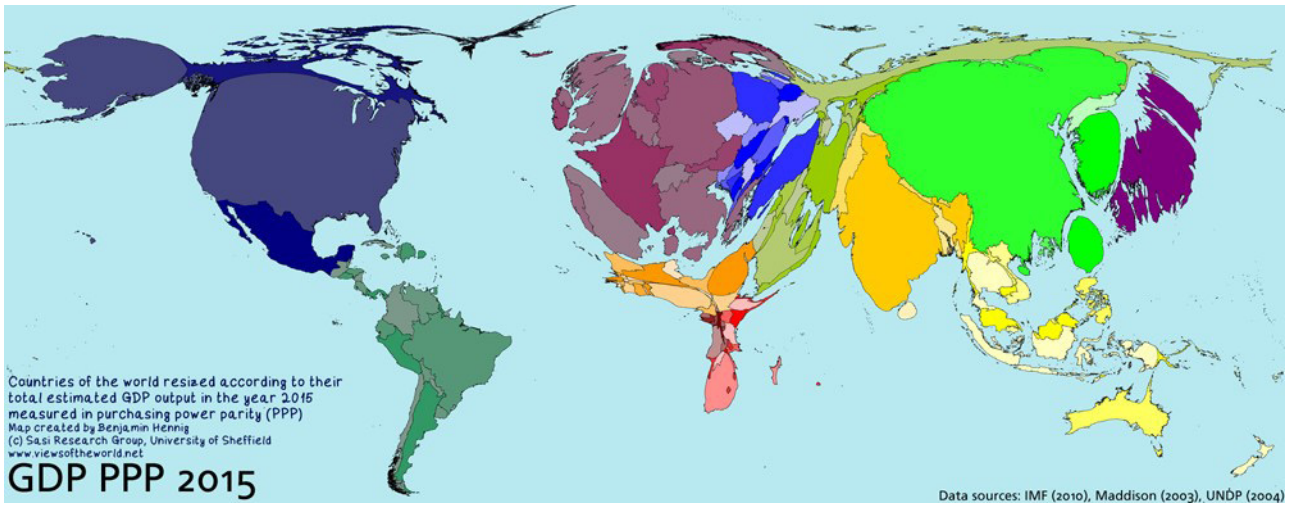
2.2. Ongelijkheid

Een tweede landschapstrend is de dramatische en verontrustend grote ongelijkheid in onze wereld, en dit zowel binnen als tussen landen (Ritzer, 2011). Terwijl de rijken rijker worden, blijft er een grote groep armen en stelt men vast 'dat de toename van het Wereld Economisch Product niet heeft geleid tot een vermindering van de ongelijkheid tussen en binnen landen.' (Jones & Jacobs, 2006, p.170). In de introductie tot de Sustainable Development Goals wordt de situatie als volgt geschetst:

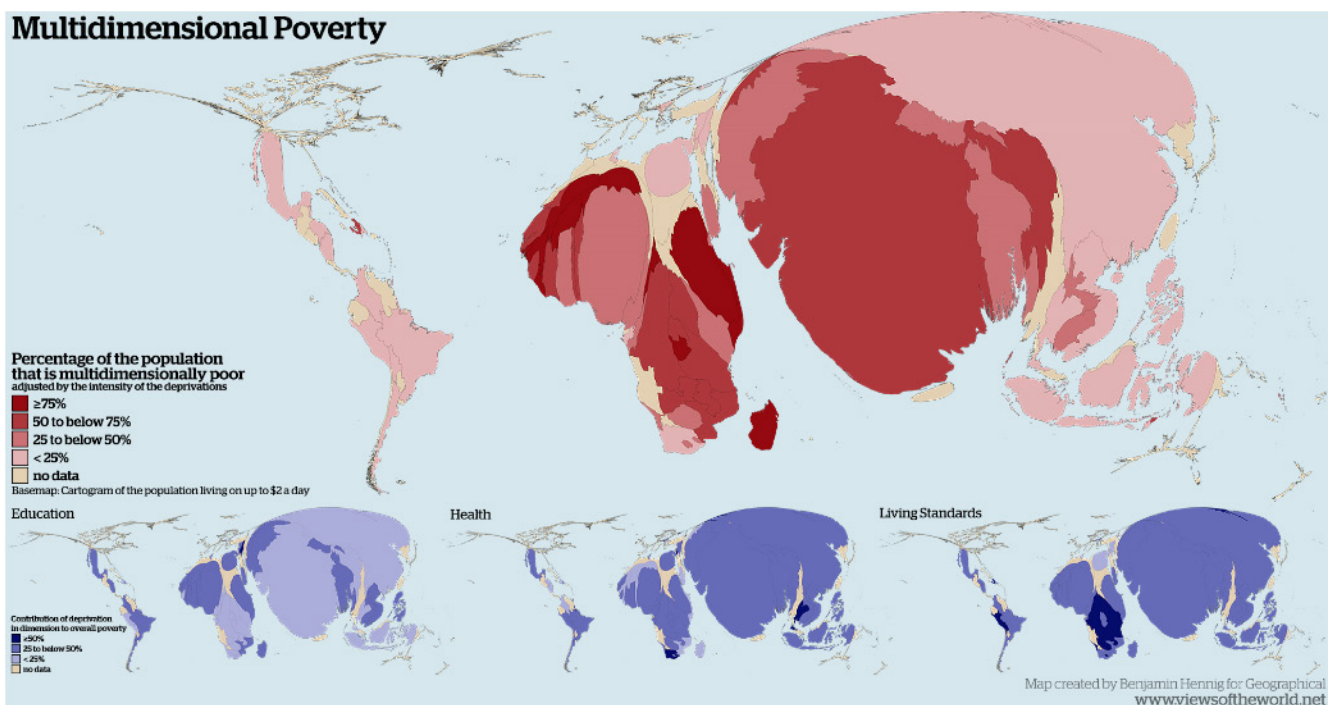
'We are meeting at a time of immense challenges to sustainable development. Billions of our citizens continue to live in poverty and are denied a life of dignity. There are rising inequalities within and among countries. There are enormous disparities of opportunity, wealth and power. Gender inequality remains a key challenge. Unemployment, particularly youth unemployment, is a major concern.' (Transforming our world, p.6)

De **ongelijkheid tussen landen** wordt duidelijk weerspiegeld in de twee wereldkaarten uit figuren 4 en 5. Op deze kaarten wordt de grootte van een land niet weergegeven op basis van de reële oppervlakte maar respectievelijk op basis van het bruto binnenlands product en het percentage van de bevolking dat in armoede leeft. Uit figuur 4 wordt de (al dan niet relatieve) dominantie van landen uit Europa en Noord-Amerika op vlak van het bruto binnenlands product duidelijk en vallen verder de BRICS landen op⁶. Het omgekeerde beeld zien we echter op figuur 5, waarop de multidimensionale armoede per land (als percentage van de bevolking) weergegeven wordt. Beide kaarten geven samen een sterk beeld van de ongelijkheid tussen landen.

⁶ De term BRICS-landen verwijst naar vijf opkomende economieën met een bijhorend toenemende invloed op de wereldeconomie en de internationale politiek, met name Brazilië, Rusland, India, China en Zuid-Afrika. (Brand South Africa, 2011)



Figuur 4: 'Landen van de wereld herschaald volgens hun totaal geschatte BNP in 2015. (Henning, 2015)



Figuur 5: Landen van de wereld herschaald volgens het percentage van de bevolking dat multidimensioneel arm is, aangepast volgens de intensiteit van de armoede. (Henning, nd)

Naast deze ongelijkheid tussen landen, is er ook een toenemende **globale ongelijkheid**. Deze ongelijkheid wordt vaak uitgedrukt in termen van de rijkste 1% vs. de armste 99% mensen, waarvan beiden ongeveer de helft van 's werelds rijkdom bezitten (Kepa, 2015). Deze ongelijkheid overstijgt het niveau van individuele landen en overstijgt ook de opdeling tussen Noord en Zuid die vaak gemaakt wordt en leidt tot een globale klasse van rijken (Sachs, 2003).

Ongelijkheid is een hardnekkig en groot probleem dat zowel lokaal als internationaal de huidige gang van zaken in vraag stelt (Ritzer, 2011). Het is dan ook een belangrijke landschapstrend gezien het enerzijds een belangrijke materie is voor het hoger onderwijs om inhoudelijk rond te werken in zowel het onderzoek, het onderwijs als de dienstverlening, maar anderzijds ook een sterke invloed uitoefent op de (verwachte) rol van het hoger onderwijs als katalysator voor een meer gelijke samenleving (zie 3.2.10).

2.3. Globalisering

Globalisering is een intensivering van wereldwijde sociale relaties die er voor zorgt dat lokale gebeurtenissen beïnvloed worden door gebeurtenissen ver weg en vice versa (Ritzer, 2010, Giddens, 1990; Drori, Meyer & Hwang, 2006). In andere termen kunnen we globalisering omschrijven als een transplanetair proces waarbij verhoudingen op onder andere economisch, sociaal, politiek, economisch, ecologisch en cultureel vlak steeds verder mondialiseren en verstrengelen (Jones & Jacobs, 2006). Dit betekent dat het globale niveau steeds belangrijker wordt, internationale samenwerking toeneemt, processen en gebeurtenissen complexer worden en er een continu proces van schaalvergroting plaatsvindt.

Globalisering is een erg belangrijk fenomeen met een grote impact op zowel ons dagelijks leven als op andere hier omschreven landschapstrends zoals de ecologische problematiek en de grote ongelijkheid. Globalisering als proces heeft **vele voordelen**: internationale hulp heeft ondanks de grote gebreken toch al veel mensen in nood kunnen helpen, technologie die vroeger in bepaalde werelddelen geconcentreerd was, is nu ook beschikbaar in de rest van de wereld, internationale verdragen hielpen in de strijd tegen bijvoorbeeld landmijnen, voedsel werd voor velen goedkoper en dus beter beschikbaar, enz. (Ritzer, 2010, Stiglitz, 2002) Daarnaast maakte globalisering ook een grote economische groei mogelijk (Drori, Meyer & Hwang, 2006).

Globalisering is echter ook **niet onbesproken**, getuige alleen maar de talrijke protesten bij elke bijeenkomst van grote globale intergouvernementele organisaties zoals het Internationaal Monetair Fonds, de Wereldbank, de Wereld Handelsorganisatie enz. met als grootste kritiek dat deze instellingen niet representatief zijn voor diegene die ze moeten dienen. Volgens de voorstanders staat globalisering gelijk aan 'vooruitgang' voor de ontwikkelingslanden (Stiglitz, 2002). Globalisering heeft voor velen echter nooit de beloofde toegenomen stabiliteit noch de beloofde economische voordelen kunnen bieden wat resulteerde in een groeiende kloof tussen de haves en de have-nots (Stiglitz, 2002, Sachs, 2003). Deze kloof lijkt zich echter wat verplaatst te hebben van een kloof tussen landen naar een kloof binnen landen.

Globalisering heeft ook een grote invloed op ons **hoger onderwijssysteem** en dit op verschillende niveaus. Zo spelen internationale en globale instellingen zoals de Verenigde Naties en de Europese Unie een toenemende rol in het hoger onderwijslandschap. De VN leggen druk op het (hogere) onderwijs om bepaalde problemen zoals duurzame ontwikkeling aan te pakken terwijl de EU vorm geeft aan de Europese Ruimte voor Hoger Onderwijs via bijvoorbeeld het Bologna Akkoord. Verder is de link tussen globalisering en internationalisering van het hoger onderwijs duidelijk en heeft globalisering ook een grote impact op de wijze waarop onderzoek binnen universiteiten gevoerd en gewaardeerd wordt. (zie onder andere 3.2.4, 3.2.5 en 3.2.20)

⁷De Europese Ruimte voor Hoger Onderwijs (in het Engels: 'The European Higher Education Area' of EHEA) werd opgericht in het kader van het Bologna Proces met als doel een meer coherent, compatibel en vergelijkbaar hoger onderwijssysteem in de deelnemende landen (European

2.4. Individualisering

Een andere belangrijke en relevante landschapstrend is de toenemende individualisering van de maatschappij. Individualisering is het proces waarbij het individu steeds meer de bouwsteen van de samenleving wordt in plaats van de groep (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Dit betekent enerzijds dat sociale kaders zoals klasse, sociale status, afkomst en genderrollen hun waarde verliezen en mensen ervan worden vrijgemaakt. Zichzelf handhaven wordt zo een individuele opdracht. Anderzijds ontstaan er in moderne maatschappijen echter nieuwe vormen van controle en sturing die het individu worden opgelegd, bijvoorbeeld binnen de arbeidsmarkt. Individualisering heeft onder andere gevolgen op hoe sociale veranderingen plaatsvinden, met name door meer belang te hechten aan de individuele verantwoordelijkheid waardoor een structurele aanpak vermindert (Driessens & Geldof, 2009) (cf. het individuele schuldmodel (Vranken et. al., 2012)).

Individualisering heeft een duidelijke link met de landschapstrends **'ecologische problematiek'**. Individualisering heeft namelijk een grote impact op hoe duurzaamheidsuitdagingen doorgaans gekaderd en benaderd worden. Gezien de focus op het individu worden ecologische problemen vaak benaderd als het gevolg van individuele tekortkomingen waarbij het individu voornamelijk als consument benaderd wordt (Maniates, 2006). Het antwoord op ecologische problemen bevindt zich dan niet in politieke actie maar in het bewust maken van de consument (via bijvoorbeeld sensibiliseringsacties) zodat deze als individu de juiste rationele keuzes kan maken, of moet maken (cf. consumentensoevereiniteit).

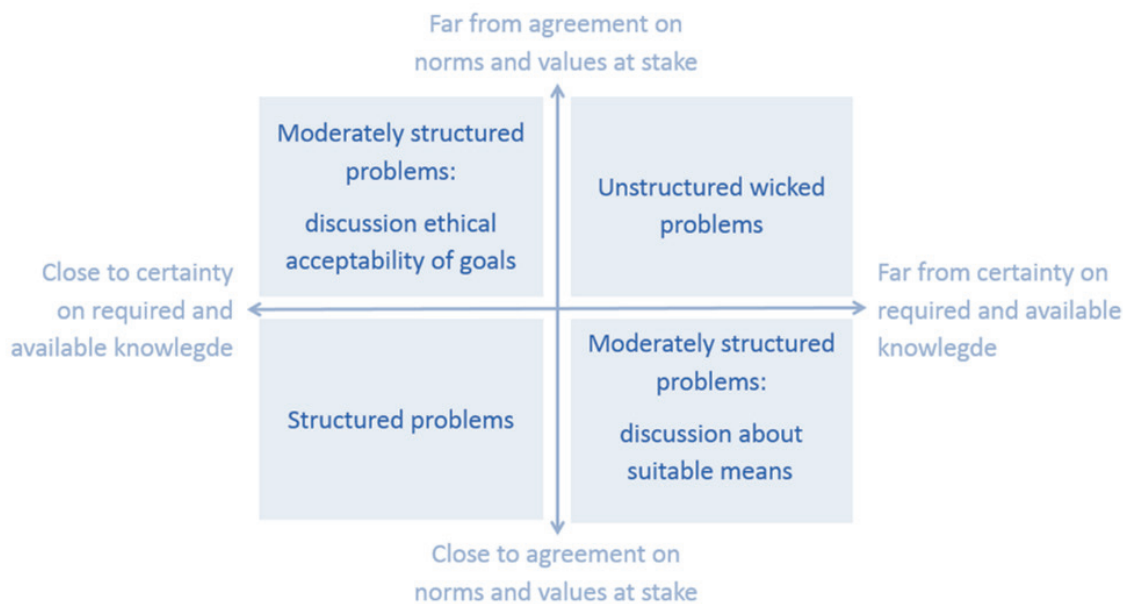
Dit proces van individualisering en de bijhorende toenemende verantwoordelijkheid van het individu uit zich ook in de wereld van **onderwijs**. Tekenend hiervoor is de rol die aan educatie en leren wordt toegekend. Deze worden namelijk steeds meer gezien als manieren om maatschappelijke problemen op te lossen, ook met betrekking tot duurzaamheidsproblemen (Van Poeck, Vandenabeele & Bruyninckx, 2013). Dit betekent dat collectieve, maatschappelijke uitdagingen, die vaak inherent van politieke aard zijn, hertaald worden tot leerproblemen: individuele uitdagingen die met educatie (meer kennis of vaardigheden) op te lossen vallen. De verantwoordelijkheid valt hier dus op het individu en op de instelling (bijvoorbeeld de school) die dit individu de juiste kennis en vaardigheden moet aanleren. Dit zien we ook terug binnen de analyse van het regime (zie verder).

2.5. Complexiteit

Een andere trend die een grote invloed heeft op het regime en de niches binnen deze systeemanalyse van het hoger onderwijs is de **groeïende complexiteit van onze leefwereld**. Mede onder invloed van andere hier beschreven trends zijn onze levens en de uitdagingen die we tegemoet treden op zowel lokaal als globaal niveau erg complex geworden. We moeten met steeds meer actoren met uiteenlopende belangen rekening houden, de gevolgen van onze acties overstijgen het hier en nu en er is een grote mate van onzekerheid en onvoorspelbaarheid. Deze toename van complexiteit vindt zelfs in die mate plaats, dat auteurs zoals Funtowicz en Ravetz zelfs spreken over een postnormaal era (1993).

De **typologie van maatschappelijke problemen** die door Hisschemöller en Hoppe (2001) (zie figuur 6) werd uitgewerkt, kan helpen om wat meer zicht te krijgen op de aard van dergelijke complexe problemen en hoe deze verschillen van andere soorten problemen (zie figuur). Rechts bovenaan de figuur vinden we de ongestructureerde 'wicked' problemen⁸. Deze worden gekenmerkt door gebrek aan overeenstemming over de normen en waarden die op het spel staan en het gebrek aan zekerheid over de vereiste en beschikbare kennis. Deze problemen contrasteren met de gestructureerde problemen, met veel zekerheid over de kennis en een ruime overeenstemming over de normen en waarden die op het spel staan.

⁸ De term 'wicked problems' is niet zo eenvoudig te vertalen naar het Nederlands, daarom wordt de Engelse term meestal gewoon overgenomen. Een zelden gebruikte doch ietwat verhelderende vertaling is 'venijnige problemen' (Van Delden, 2014). Daarnaast kan je het eventueel ook vertalen als 'hardnekkige problemen'.



Figuur 6: Vier soorten problemen, (Hisschemöller & Hoppe, 2001)

Duurzaamheidskwesties zijn schoolvoorbeelden van deze wicked problems. Er wordt dan ook vaak gesproken over **'wicked sustainability problems'** om de complexiteit van socio-ecologische problemen te benadrukken (bijvoorbeeld Lonngren & Svanström, 2015, Lonngren, Ingerman & Svanström, 2016): duurzaamheidsproblemen waarop geen rechtlijnig antwoord voorhanden is (bv. technologie of goed management), maar waar technologische, politieke en sociale factoren verweven zijn, die steeds in beweging zijn en waarvan het bereiken van een definitieve oplossing onmogelijk is. De hoge complexiteit van onze wereld stelt ons oplossingsvermogen, onze denkkaders en de huidige systemen in vraag. In dit licht omschrijven Jones & Jacobs (2006) de complexiteit van de duurzaamheidsproblemen die ons staan te wachten als volgt:

De beslissingen die we vandaag moeten maken, zijn van de meest complexe die de mensheid ooit heeft moeten nemen. De grote uitdaging voor de huidige generaties ligt in de ontwikkeling van een visie op het leven en de economie die zowel sociaal rechtvaardig als ecologisch duurzaam is.' (Terra Incognita, p. XV)

Dergelijke complexe problemen stellen uiteraard ook **hoge eisen aan onze HOI's**. Enerzijds worden ze uitgedaagd om deze toenemende complexiteit van de wereld te erkennen, maar anderzijds moeten ze ook manieren zoeken om met deze complexiteit om te gaan, zowel op gebied van onderwijs als op vlak van onderzoek.

2.6. Managerialisme

Met de term 'managerialisme' wordt verwezen naar een sterk en toenemend geloof in de meerwaarde van managementstructuren in zowel het publieke als het private domein. Het concept managerialisme werd uitgewerkt door Enteman in 1994 als ideologie⁹ waarmee hij hoopte om de hedendaagse samenleving, of de richting waarin die beweegt, nauwkeuriger te kunnen beschrijven.

Managerialisme omvat een sterk geloof in de (meer)waarde van managers, hiërarchische structuren, controle, accountability (het afleggen van verantwoording) en meten. Vanuit dit perspectief zijn de bouwstenen van de samenleving organisaties die bij voorkeur erg strikt gemanaged worden (Enteman, 1994). Dit kan gelinkt worden aan de nieuwe vormen van sturing en controle die gepaard gaan met een toenemende individualisering (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Tekenend voor deze tendens is de uitbreiding van managementtechnieken naar contexten waar je dit in de eerste plaats niet zou verwachten, zoals scholen, universiteiten en ziekenhuizen. Managerialisme rechtvaardigt deze uitbreiding van managementtechnieken op gronden van een superieur denkkader, expertise en het exclusieve bezit van de managementkennis die nodig is om een bedrijf of samenleving efficiënt te leiden (Klikauer, 2013).

⁹ 'I suggest that we consider the ideology of a society to be that set of principles upon which the political, social, and economic order of the society is based.' (Enteman, 1994, p.8)

De **invloed van managerialisme** op (de Vlaamse) HOI's is terug te vinden op verschillende niveaus. Zo worden de instellingen uit efficiëntieoverwegingen steeds groter, maar worden ze, mede door een groeiend management, ook steeds complexer en geleid als bedrijven waarbij werknemers allerlei moeten halen (zie ook 3.2.8). Controle en het afleggen van verantwoording worden steeds belangrijker. De eerder vermeldde internationale competitiviteit kan ook in dit licht gelezen worden. Dit alles bepaalt uiteraard wat er mogelijk en onmogelijk is binnen deze instellingen (Simons, Olssen & Peters, 2009) en verenigt bijgevolg mogelijks de bewegingsruimte voor mogelijke niches om te ontstaan (zie onder andere 3.2.8).

2.7. Neoliberalisme

Het neoliberalisme kunnen we omschrijven als een ideeëngoed met als kernelementen een onwrikbaar **geloof in de kracht en logica van de vrije markt** en de vrijheid van het individu (Ritzer, 2010; Achterhuis, 2010). Zoals Lesage (2008) schrijft, is het neoliberalisme op te vatten 'als een ideologie die stelt dat een zeer ver doorgedreven marktwerking de welvaart en het welzijn van allen verhoogt'. Marktwerking wordt tegenover staatsinterventie en collectivisering geplaatst en om deze marktkrachten zoals concurrentie en de wet van vraag en aanbod volop te laten spelen pleit het neoliberalisme voor zoveel mogelijk deregulering, liberalisering en privatisering (Lesage, 2008). Volgens critici worden sociale noden en sociale gerechtigheid binnen het neoliberalisme ondergeschikt aan economische groei en private belangen (Giroux, 2004) en lijkt het publieke onder een constante dreiging te staan om toegeëigend te worden door de private sfeer (Sandlin et al., 2011).

De dominantie van het neoliberalisme leidt tot de toenemende opkomst van een economische logica in niet-economische instellingen zoals bijvoorbeeld de publieke sector. Ook het **hoger onderwijs** in Europa evolueert in deze richting waarbij de Europese ruimte voor hoger onderwijs (EHOR) steeds meer gefocust is op economische groei en competitie (Ball, 2009). Deze evolutie wordt in de literatuur gezien als een brede 'functioneel-economische omwenteling' (Walkenhorst, 2008, p. 579) waarbij de huidige situatie beschreven kan worden als een neoliberale hegemonie (Lundbye cone, 2017).

Deze evolutie uit zich concreet op verschillende manieren. Op **beleids- en instellingsniveau** wordt de hogeschool en de universiteit steeds meer als een bedrijf benaderd waarbij marktwerking centraal staat. HOI's worden zo producenten van leerinhouden waarbij ze met elkaar in concurrentie gaan voor studenten. Op het **niveau van de individuele student** is dit echter ook merkbaar. Auteurs zoals Masschelein en Simons (2003) beschrijven bijvoorbeeld hoe de student steeds vaker gezien wordt als 'ondernemend individu' die tijd en geld investeert in onderwijs om haar menselijk kapitaal te vergroten. Zo wordt het volgen van onderwijs herleid tot een puur individuele en economische activiteit en evolueert het onderwijs in de richting van een onderwijsmarkt waarbij de student als consument fungeert (zie 3.2.4 en 3.2.12).

Dit laatste toont aan dat de link tussen deze landschapstrend en de hoger omschreven toenemende individualisering sterk is. Beide concepten mogen echter niet vereenzelvigd worden. Waar het bij individualisering gaat om de beschrijving van een sociologisch proces (Beck & Beck-Gernsheim 2002), is het neoliberalisme een ideologie waarbij de vrije keuze van het ondernemende individu centraal staat. Beide concepten behoren dus enigzins tot een andere orde.

2.8. Focus op groei

Een andere belangrijke trend die we kunnen identificeren, is het belang van **economische groei** in het globaal politiek en economisch landschap. Economische groei kunnen we omschrijven als de toename in productie en consumptie van goederen en diensten. Deze wordt aangetoond met een groeiend Bruto Nationaal Product (BNP) en vereist een groeiende populatie of een toenemende consumptie per capita (Czech, 2014). Groei wordt in het algemeen beschouwd als het signaal dat het goed gaat met de economie, met een land, met een regio, met een bedrijf enz. Deze focus op groei uit zich dan ook niet alleen op het macroniveau (de economie van een land of een regio) maar bijvoorbeeld ook op het niveau van bedrijven en instellingen vanuit het adagio 'stilstaan is achteruitgaan'. Het moge duidelijk zijn dat de focus op groei een sterke band heeft met het neoliberalisme, de andere hier vermelde economisch getinte landschapstrend. Een diep geloof in de marktwerking (als centraal punt binnen het neoliberalisme, zie hoger) heeft namelijk als doel om groei (en winst) te bekomen.

Economische groei heeft volgens sommige auteurs echter ook **grote nadelen**. Binnen een begrensde systeem zoals onze planeet is gecontinueerde groei namelijk niet mogelijk: er zijn planetaire grenzen aan groei (Meadows, Randers & Meadows, 2005). Dit concept van de planetaire grenzen werd verder uitgewerkt in de landschapstrend 'Ecologische problematiek' (2.1).

Ten gevolge van deze grenzen is groei is bijgevolg in se niet duurzaam en de toename van economische activiteiten op globaal niveau zorgen ervoor dat tal van duurzaamheidsindicatoren op rood staan (Bleys et al., 2015). Daarnaast kan ook de vraag gesteld worden waarom eindeloze economische groei wenselijk zou moeten zijn. Een belangrijke stroming die het belang van groei in vraag stelt is de 'ecological economics' waar de 'degrowth'-beweging (letterlijk te vertalen als ontgroei) een deel van uitmaakt (D'Alisa, Demaria & Kallis, 2015). Binnen deze beweging worden alternatieven gezocht voor een economische systeem waarbij groei als eeuwig goed worden beschouwd en stilstaan achteruit gaan is.

Het belang dat aan groei gehecht wordt is **ook zichtbaar binnen het hoger onderwijs** en dit op twee manieren. Als instellingen worden ook hogescholen en universiteiten verwacht te groeien: meer studenten, meer onderzoekers, meer dienstverlening enz. Daarnaast is groei als onderwerp ook sterk verweven in de inhoud die binnen het hoger onderwijs aan bod komen. De focus op groei is namelijk dominant binnen het curriculum waardoor het hoger onderwijs systeembevestigend werkt, iets wat door sommige auteurs en bewegingen ter discussie wordt gesteld. Zo luidt het motto van de *Post-Crash Economics Society*, een groep studenten die de manier waarop opleidingen economie tegenwoordig ingevuld worden aanvecht: 'The world has changed, the curriculum hasn't'. Vragen over de milieuduurzaamheid en de maatschappelijke wenselijkheid van economische groei maken bijvoorbeeld geen onderdeel uit van het macro-economische debat, noch van de leerinhoud van basis cursussen macro-economie (Bleys, Block, Defloor & Paredis, 2015, p. 32) (zie verder)

2.9. Geloof in technologische oplossingen

Een laatste belangrijke landschapstrend die relevant is voor onze analyse, is een algemeen geloof in zuiver technologische oplossingen voor **maatschappelijke problemen**. Alhoewel veel maatschappelijke uitdagingen een technisch aspect hebben en technologie bijgevolg een deel van de oplossing kan vormen, hebben deze doorgaans een uitgesproken socio-technisch karakter en dragen ze dus ook politieke, ethische, sociale, juridische vraagstukken in zich. Een aantal **voorbeelden** kan dit verduidelijken. Mobiliteit kan bijvoorbeeld eenvoudig louter technisch benaderd worden als het toepassen van een aantal verkeerstechnische methoden (slimme verkeerslichten, spitsstroken, rekeningrijden) maar heeft ook sociale, ethische en politieke aspecten: Welke buurten en bevolkingsgroepen ondervinden vooral overlast omwille van het verkeer? Wie kan het zich veroorloven om met de auto of het openbaar vervoer te reizen? Waarom wonen mensen ver van hun werk en is dit als maatschappij wenselijk?

Een geloof in technologische oplossingen verengt ook het debat rond duurzaamheidsvraagstukken zoals kernenergie en ggo's en de mogelijke antwoorden en zorgt ervoor dat bepaalde, fundamentele, oorzaken niet meer ter discussie worden gesteld. Zo verschuift de aandacht naar eenvoudige, niet-structurele oplossingen van technologische aard waar iedereen zich kan in vinden, maar waardoor er uiteindelijk weinig fundamenteels kan veranderen in de zin van diepgewortelde gewoonten, culturen enz. (Van Poeck, 2013). Europa en haar onderzoeksfondsen zetten bijvoorbeeld sterk in op hoogtechnologische en ecotechnologische innovatie, ook om het hoofd te bieden aan duurzaamheidsuitdagingen zoals klimaatverandering, milieuvervuiling en grondstoffenschaarste. Aandacht voor onderzoek naar andere consumptiepatronen, co-creatieve governance-structuren, rechtvaardige regelgeving of duurzame economische modellen zijn geen prioriteit. Zo voorziet het Europese Horizon2020-programma nog geen 2% van haar middelen aan onderzoek in de humane en sociale wetenschappen (Deblonde, 2014). Nochtans tonen empirische gegevens meer en meer aan dat zuivere technologische oplossingen weinig effect genereren op bv. het totale energieverbruik of op de uitstoot van schadelijke emissies. Dit is doorgaans te wijten aan het bekende 'rebound effect'.

Dit geloof in technologische oplossingen maakt deel uit van een breder discours van '**ecologische modernisering**' (Hajer, 1995). Met deze term wordt verwezen naar een evolutie in de benadering van ecologische problemen vanuit de overtuiging dat, alhoewel structurele fouten in onze instituties de oorzaak zijn van de ecologische problematiek, het volstaat (en dus mogelijk is) om de zorg voor het milieu in de bestaande sociale, economische en politieke instituties te internaliseren (Hajer, 1995). Dit betekent dat een fundamentele transformatie van deze instituties niet nodig is, indien ieder individu maar zijn steentje bijdraagt. Binnen dit discours is er nog amper plaats voor kritische benaderingen, conflict en discussie en dient het proces telkens te leiden naar consensusoplossingen die voor alle partijen aanvaardbaar zijn (Van Poeck, Vandenaabee & Bruyninckx, 2013).

Dit heeft een impact op hoe het **hoger onderwijssysteem** in Vlaanderen met dergelijke problematieken aan de slag gaat en wordt weerspiegeld in verschillende regimekenmerken (zie verder).

3. ANALYSE VAN HET REGIME

3.1. Inleiding

Het tweede, middelste niveau binnen het multi-levelperspectief is het regime. Het regime moet gezien worden als een nauw samenhangend geheel van dominante actoren, beleid, technologie, regelgeving, manieren van denken en doen, enz. dat wordt gekarakteriseerd door regimekenmerken: karakteristieken die typeren hoe er binnen dit regime gehandeld en gedacht wordt. De analyse van het socio-technische hoger onderwijssysteem in Vlaanderen is dan ook opgebouwd rond het identificeren en beschrijven van deze regimekenmerken.

Dit hoofdstuk start met een uitwerking van de verschillende geïdentificeerde regimekenmerken. Pas na het overzicht van de 21 regimekenmerken wordt dieper ingegaan op de plaats van duurzaamheid binnen het regime om vervolgens in het volgende hoofdstuk de stap te kunnen maken naar de analyse van de niches.

3.2. Kenmerken van het regime

Een exhaustieve **opsomming van regimekenmerken** van het huidig hoger onderwijs in Vlaanderen is uiteraard niet mogelijk en binnen het bestek van deze systeemanalyse ook niet wenselijk. De analyse van het regime beperkt zich dan ook tot een weergave van de kernelementen (1) die relevant zijn met betrekking tot de focus op duurzaamheid, (2) die het huidig regime onderscheiden van andere gelijkaardige regimes (bijvoorbeeld het secundair onderwijs) en (3) die het onderscheiden van het hoger onderwijs in het verleden. Het doel van deze opsomming en uitwerking van regimekenmerken is een algemener zicht krijgen op het regime. Bijgevolg zijn **niet alle regimekenmerken rechtstreek gerelateerd met duurzame ontwikkeling**.

De **link tussen een aantal regimekenmerken en landschapstrends** is nauw. Dit hoeft ook niet te verbazen gezien het landschap inwerkt en druk zet op het regime. Er is echter wel telkens een duidelijk niveauverschil: waar de landschapstrends verwijzen naar grote maatschappelijke ontwikkelingen die invloed uitoefenen op verschillende regimes, duiden de regimekenmerken op specifieke eigenschappen van het Vlaams hoger onderwijssysteem. Een duidelijk voorbeeld hiervan is de link tussen globalisering als landschapstrend en internationalisering als uiting en gevolg in het regime. Daarnaast heeft globalisering uiteraard ook impact op ons mobiliteitssysteem, arbeidssysteem, landbouw- en voedingssysteem, enz. Er bestaat ook een zekere overlap tussen de verschillende hier uitgewerkte regimekenmerken onderling. Regimekenmerken zijn dan ook geen losse entiteiten maar zijn altijd in meerdere of mindere mate gelinkt met elkaar. Daarnaast staan sommige regimekenmerken ook op gespannen voet met elkaar: sommige contrasteren en werken elkaar tegen maar hebben momenteel bijvoorbeeld wel een voorlopig evenwicht gevonden.

De 21 regimekenmerken:

1. Onderzoek-onderwijs-dienstverlening als drie-eenheid	13. Inzetbaarheid
2. Expansie van het hoger onderwijs	14. Ondernemingszin en ondernemerschap
3. Financiële schaarste	15. De grammatica van de school
4. Marktlogica en concurrentie tussen instellingen	16. Vernieuwende onderwijsmethodieken
5. Concurrentie tussen onderzoekers	17. Vrijheden van lesgevers en onderzoekers
6. Monodisciplinariteit	18. Innovatie in onderzoek
7. Heterogeniteit van instellingen	19. Positivistische kijk op onderzoek en onderwijs
8. Kwaliteitszorg en bureaucrativering	20. Internationalisering
9. Maatschappelijke relevantie	21. Juridisering
10. Onderwijs als probleemoplosser	
11. Competentiegericht onderwijs	
12. Studentgecentreerd onderwijs	

Tabel 2: Overzicht van de 21 regimekenmerken

3.2.1. ONDERZOEK – ONDERWIJS – DIENSTVERLENING ALS DRIE-EENHEID

De drie traditionele functies van het hoger onderwijs zijn onderzoek, onderwijs en dienstverlening.¹⁰ Alhoewel er merkbare verschillen in klemtoon zijn tussen hogescholen en universiteiten, zijn deze drie elementen stevast aanwezig. Onderzoek, onderwijs en dienstverlening worden meestal als een **drie-eenheid** beschouwd, maar krijgen in de praktijk allesbehalve evenveel aandacht. Zo blijkt uit de analyse van de profilering van de HOI's dat er zelden expliciet aandacht is voor **dienstverlening** op de websites terwijl dit wel het geval is voor de onderzoeks- en onderwijsopdracht. Ook tijdens de interviews bleek dat het dienstverleningsaspect zelden beleidsmatig sterk uitgewerkt wordt. Hierdoor hangt het in de praktijk vaak af van de onderzoeker of lesgever in kwestie of dit voldoende aandacht krijgt.

'Het belang van de nexus onderzoek-onderwijs is duidelijk: kwaliteitsvol en innovatief hoger onderwijs worden gevoed vanuit onderzoek, door implementatie van nieuwe kennis en inzichten.' (Arteveldehogeschool, missie)

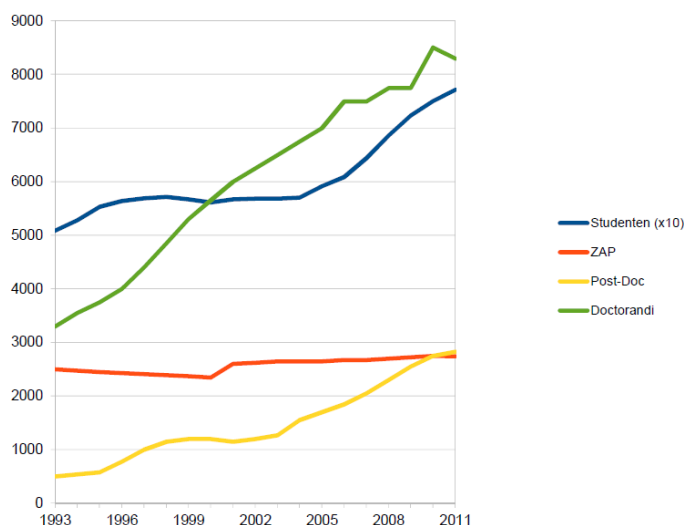
'Excellent academisch onderwijs is nauw verweven met wetenschappelijk onderzoek.' (Universiteit Antwerpen, visie & missie)

De **verwevenheid van onderzoek en onderwijs** komt duidelijk aan bod in de visieteksten van verschillende HOI's. Het samenspel tussen onderzoek en onderwijs wordt er als belangrijk beschouwd. Dit samenspel blijkt in de praktijk echter zelden een prioriteit. Beide functies worden dan ook als meestal twee duidelijk afgescheiden onderdelen beschouwd. Tijdens de interviews kwam het relatieve belang van deze verwevenheid af en toe naar voren als een streefdoel. Dit blijkt echter niet altijd even eenvoudig te zijn, vooral indien onderzoek en onderwijs niet door dezelfde persoon gerealiseerd worden. Het samenspel tussen onderzoek en onderwijs is daarnaast voornamelijk **eenrichtingsverkeer** vanuit het onderzoek naar het onderwijs: resultaten en voorbeelden uit (eigen) onderzoek worden gebruikt om de lessen te stofferen. De omgekeerde beweging is minder uitgesproken, al is het in sommige hogescholen of in een occasioneel geval aan een universiteit bijvoorbeeld wel gebruikelijk dat studenten ingezet worden in lopend onderzoek in het kader van bijvoorbeeld projectwerk.

Universiteiten worden van buiten uit gezien als instellingen die voornamelijk op onderwijs focussen, terwijl intern de corebusiness vooral onderzoek blijkt te zijn. (onderzoeker¹¹, universiteit)

3.2.2. EXPANSIE VAN HET HOGER ONDERWIJS

Met expansie van het hoger onderwijs wordt verwezen naar het toenemend aantal studenten die studeren aan de HOI's in Vlaanderen. Deze tendens wordt al snel duidelijk in het toenemend aantal inschrijvingen aan de HOI's: deze gingen van 196.226 in academiejaar 2009-10¹² naar 232.435 in het academiejaar 2014-15¹³.



Figuur 7: Evolutie bevolking universiteit (bron: Loobuyck, 2017)

¹⁰ Dit wordt soms aangevuld met een vierde pijler, namelijk 'campus operations' ofwel de bedrijfsvoering en het leven op campus (zie bijvoorbeeld Cortese, 2003)

¹¹ Om de anonimiteit van de geïnterviewden te vrijwaren en een vlot leesbaar document te bekomen, werd ervoor gekozen om naar alle geïnterviewden in de mannelijke vorm te verwijzen, aangevuld met het type hogeronderwijsinstelling (hogeschool of universiteit).

¹² Het aantal inschrijvingen op 31 oktober 2009 (Hoger onderwijs in cijfers. Aantal inschrijvingen op 31 oktober 2009. Academiejaar 2009-2010)

¹³ Het aantal inschrijvingen op 31 oktober 2014 (Hoger onderwijs in cijfers. Aantal inschrijvingen op 31 oktober 2014. Academiejaar 2014-2015)

De expansie van het hoger onderwijs is nauw verbonden met de landschapstrend 'ongelijkheid' (zie 2.2). Onderwijs wordt namelijk – vooral in beleidsmiddelen – al lang beschouwd als een van de middelen om ongelijkheid in de maatschappij weg te werken, als '1) motor van de individuele en maatschappelijke welvaart en als 2) instrument van opwaartse sociale mobiliteit' (Groenez, 2010). Met de term democratisering van het (hoger) onderwijs wordt verwezen naar kleiner wordende sociaaleconomische verschillen in onderwijskansen wat op haar beurt moet leiden tot opwaartse sociale mobiliteit en bijgevolg een meer gelijke samenleving. Deze focus op ongelijkheid zet extra druk op het hoger onderwijs maar in de literatuur wordt betwijfeld of het huidige onderwijs deze rol wel kan spelen. Groenez, bijvoorbeeld, stelt dat het (hoger) onderwijs vaak de bestaande ongelijkheden tussen studenten bevestigt en zelfs kan vergroten (Groenez, 2010). Onderwijsexpansie is namelijk niet hetzelfde als onderwijsdemocratisering. Onderwijsdemocratisering verwijst naar een toenemende gelijke toegang tot het onderwijs van groepen met een verschillende socio-economische status, bijvoorbeeld een proportionele toegang van studenten uit laaggeschoolde gezinnen. In het geval van het hoger onderwijs in Vlaanderen blijkt het bij deze expansie dan ook niet om een democratisering te gaan (Groenez, 2010).

Het is opvallend dat de toenemende studentenaantallen in het hoger onderwijs niet in die mate worden weerspiegeld in het academisch (lesgevend) personeel (zie figuur 7). Dit werd ook aangehaald in de interviews.

Als ik begon in '80, waren er 12000 studenten, we zitten met 42000 studenten. Tuurlijk, het professorenkorps is ook gegroeid, maar het is de laatste tien twintig jaar niet in proportie gegroeid, en dat betekent een hogere belasting. (...) Het is nu eigenlijk gewoon roeien met de riemen die je hebt, het is gewoon ondubbelzinnig zo, wat men daar ook voor moge beweren: we hebben te weinig academisch personeel voor het studentenpubliek dat wij moeten ondersteunen. (directielid, universiteit)

Naast de onderwijslast voor het academisch personeel hebben toenemende studentenaantallen ook een grote impact op de manier waarop de lessen kunnen worden vormgegeven. Het aantal studenten heeft namelijk **didactische** implicaties. Een grote groep studenten maakt het gebruik van interactieve methoden bijvoorbeeld minder eenvoudig. Als lesgever in dialoog treden met een groep van 15 studenten is ook beter haalbaar dan ditzelfde te proberen met een groep van 600 studenten. Dit werd ook in de interviews weerspiegeld:

Ik zou ook niet graag hebben dat het zou blijven groeien, groeien, want dan kan ik niet meer doen wat ik nu doe. (Over de populariteit van zijn vak) (lesgever, universiteit)

Ik ben heel blij dat ik momenteel de luxe heb om aan kleine groepen studenten les te kunnen geven. Daardoor kan ik de dingen doen die ik wil doen. Maar ik begrijp zeer goed dat steeds meer die luxe niet hebben. (lesgever, universiteit)

3.2.3. FINANCIËLE SCHAARSTE

Financiële schaarste in het hoger onderwijs is een regimekenmerk dat nauw met verschillende andere kenmerken gerelateerd is. Een combinatie van beperkte budgetten, besparingen en een toenemende studentenpopulatie leidt tot **tekort aan middelen**, wat druk zet op de werking van de verschillende instellingen. Dit heeft een impact op zowel het niveau van de instellingen en het beleid dat zij kunnen voeren als op het niveau van het personeel. Zo neemt de werklast van lesgevers bijvoorbeeld toe door een verzwaring van de lesopdracht en leidt een discongruentie tussen aantal onderzoekers en beschikbare middelen tot een verhoogde concurrentie en werklast. Dit tekort aan middelen wordt blijkbaar nog versterkt door een focus op besparingen binnen het hoger onderwijs, getuige onderstaand citaat.

We zitten al zes, zeven jaar onder een besparingsgolf. Goed, en als we dan middelen verkrijgen, dan zijn die middelen niet toereikend. Zeker niet toereikend voor de opdracht die we moeten uitvoeren. (directielid, universiteit)

De kwestie van de financiële schaarste dient gekaderd te worden binnen een breder internationaal debat over de wijze van financiering van het hoger onderwijs. Deze financiering op gebied van **onderwijs** bevindt zich internationaal op een continuüm tussen 'gratis hoger onderwijs', zijnde het gebruiken van louter publieke middelen, enerzijds en het belang van private middelen en individuele studentenbijdragen anderzijds (Barr & Crawford, 2005). Vlaanderen bevindt zich centraal links binnen dit continuüm met een standaard jaarlijks studiegeld van €906,10 euro (voor 60 studiepunten) en tegemoetkomingen voor studenten die voldoen aan de voorwaarden om beurs- of bijna-beursstudent te zijn (Vlaamse Overheid, 2017a). Ondanks deze wezenlijke bijdrage van individuele studenten komt de grootste financieringsstroom echter uit publieke

middelen met een totaal budget in 2017 van 1.883.323.000 euro (Vlaamse Overheid, 2017b). Alhoewel deze middelen voor hoger onderwijs niet achteruitgaan, is de stijging van de studentenpopulatie (zie 3.2.2) van die mate dat het bedrag per student daalt. Dit aspect werd tijdens de interviews erg vaak aangehaald, en dan voornamelijk tijdens interviews met directieleden. Wat betreft het **onderzoek** aan de Vlaamse HOI's is de financiering minder eenduidig alhoewel ook hier veel geld al dan niet rechtstreeks vanuit Vlaamse publieke middelen komt. Een extra stroom van financiering komt hier echter uit Europese middelen via Europese projecten. Daarnaast is er ook een substantiële bron van private middelen voor onderzoek voor zowel onderzoeks- als consultancyopdrachten.

Dit regimekenmerk kan gelinkt worden met heel wat **andere regimekenmerken** zoals bureaucratisering, expansie van het onderwijs, vermarkting en concurrentie tussen instellingen en concurrentie tussen onderzoekers (zie verder). Daarnaast zet het (al dan niet onrechtstreeks) ook druk op tal van andere regimekenmerken. Bijgevolg is de financiële schaarste een erg belangrijk regimekenmerk.

Tijdens de **interviews** werd een gebrek aan middelen erg vaak aangehaald, al dan niet in combinatie met andere regimekenmerken als bepalende factor voor wat mogelijk is en wat niet. Het ging hier dan onder andere om middelen voor een nieuwe opleiding, middelen voor meer begeleiding voor studenten in kleinere groepen, middelen voor nieuwe onderzoekers op een bepaald thema, het verschil tussen onderzoeksmiddelen op projectbasis, middelen voor een persoon (zoals een 4-jarige doctoraatsbeurs) en de langetermijnzekerheid als bijvoorbeeld hoogleraar. Een tekort aan middelen blijkt dan ook een grote impact te hebben in zowel het beleid binnen het hoger onderwijs als in de concrete onderzoeks- en onderwijspraktijk.

3.2.4. MARKTLOGICA EN CONCURRENTIE TUSSEN INSTELLINGEN

Dit regimekenmerk verwijst naar concurrentie tussen de HOI's. Deze concurrentie speelt op verschillende niveaus: met oog op het vergroten van het eigen marktaandeel binnen het onderwijs, maar bijvoorbeeld ook op vlak van prestige en reputatie. Concurrentie tussen onderzoekers wordt in een afzonderlijk regimekenmerk uitgewerkt.

Een cruciaal aspect voor HOI's is het eigen **marktaandeel**. Dit betekent dat het hoger onderwijs beschouwd wordt als een markt waarbij HOI's aanbieders van een product of dienst (onderwijs) zijn die zo veel mogelijk klanten (studenten) moeten aantrekken. Dit speelt een belangrijke rol binnen de verschillende instellingen en uit zowel de interviews als de analyse van de profilering blijkt dat dit voor een bepaalde dynamiek zorgt waarbij groter dan de rest worden of blijven steeds belangrijker wordt. Eén hogeschool vermeldt het verhogen van haar marktaandeel expliciet in haar missie en visie:

We verhogen ons marktaandeel in de basisopleidingen, door voortdurende vernieuwing van de opleidingen in co-creatie met het werkveld en door de introductie van nieuwe en unieke opleidingen. (Thomas More, Missie & visie)

Een aantal geïnterviewden verwezen naar deze tendens en stonden er vaak nogal kritisch tegenover. Hierbij verwezen ze vooral naar hoe steeds vaker dit **marktaandeel een doel op zich** wordt en naar hoe dit marktdenken ook doorsijpelt in het denken en functioneren van het onderwijzend personeel. Zij worden dan ook steeds vaker gevraagd ook mee te stappen in deze richting:

De directeur kwam bij iedereen langs en vroeg: 'hoe zorg jij voor meer studenten?' (lid centrale administratie, hogeschool)

Nu ons marktaandeel is gelukkig... Kijk, we spreken al over... Ik hoor mijzelf zeggen 'marktaandeel'. Zonder het te beseffen beginnen wij (als lesgevers) ook al in termen van marktaandeel te spreken. Ik zou dat woord tien jaar terug nooit in de mond genomen hebben. (lesgever, hogeschool)

Deze focus op marktaandeel is vooral het gevolg van een **financiële schaarste** in het hoger onderwijs (zie regimekenmerk 3.2.3). Dit zorgt voor een grote **concurrentie** tussen de verschillende instellingen gezien iedereen strijdt om dezelfde middelen. Groei is hiervoor enorm belangrijk (zie 2.), maar groeien op zich is niet meer genoeg. Om meer inkomsten te verkrijgen moeten instellingen namelijk meer groeien dan de concurrentie:

Als de overheid een tip wil (om deze concurrentie te verminderen) moeten ze misschien eens stoppen met de financiering van de universiteiten en de hogescholen als een gesloten enveloppe te zien. Want, zowel de universiteiten

als de hogescholen hebben alsmaar meer studenten. maar het geld dat verdeeld wordt over Vlaanderen is gebetonneerd. Dus wij gaan meer studenten hebben, maar de andere instellingen ook, dus ge moet meer stijgen dan de andere stijgen, wilt ge meer geld krijgen. (directielid, hogeschool)

Er is dan ook een enorme concurrentie tussen instellingen wat studentenwerving betreft. Naast het aanbieden van degelijk onderwijs wordt groei in de studentenaantallen ook nagestreefd op tal van andere manieren: de immer belangrijker wordende SID-ins¹⁴, mediaverschijningen, maar ook bijvoorbeeld het aanpassen van de campussen aan de noden van de student en samenwerking met 'hippe' bedrijven zoals Starbucks en Decathlon zoals bleek uit een aantal interviews. Het belang van het studentenaantal heeft echter ook potentiële negatieve effecten op de evaluatie van studenten. Hoe strenger de evaluatie, hoe minder studenten slagen wat financiële schade voor de opleiding tot gevolg kan hebben (Galle, 2017).

Op die SID-Ins, dat is gewoon oorlog. Men vecht voor elke student. (lesgever, hogeschool)
En al die hogescholen, en hogescholen misschien meer dan universiteiten, hoeveel geld dat die aan wervingscampagnes uitgeven. Radiospotjes en van alles en nog wat. (Directielid, hogeschool)

Deze concurrentie op de onderwijsmarkt krijgt stilaan ook een belangrijker internationaal aspect: door het Bolognaproces verhoogt de mobiliteit van de studenten en van werknemers wat de concurrentie ook internationaal doet toenemen (Michael & Kretovics, 2005). Er is dan ook een duidelijke link met de rol van globalisering in het onderwijs (zie ook landchapstrend 'globalisering').

Deze concurrentie kwam ook op een andere manier tijdens de interviews naar voren: beleidsmatig samenwerken als instelling gebeurt enkel met niet-rechtstreekse concurrenten of enkel indien het niet anders kan (bijvoorbeeld indien dit een voorwaarde is om externe middelen te bekomen). Ondanks de gemeenschappelijke belangen wordt samenwerking op instellingsniveau dan ook bemoeilijkt door de grote concurrentie. Een directielid van een hogeschool sprak als volgt over een bijeenkomst van directieleden van verschillende instellingen rond het thema duurzaamheid:

De voorzitter zegt dan we gaan hier echt gaan samenwerken. Dat we collega's en geen concurrenten zijn. Maar dat is pure nonsens want het financieringssysteem in Vlaanderen zorgt ervoor dat hogescholen grote concurrenten voor elkaar zijn. Om dan samen te werken betreffende duurzaamheid, ik wil dat nog wel eens zien... (directielid, hogeschool)

Op vlak van prestige en reputatie is er ook een grote mate van **competitiviteit tussen universiteiten** die op haar beurt opnieuw doorspeelt binnen de marktlogica. Bij deze competitiviteit tussen universiteiten gaat het vaak om **internationale rankings** waarbij instellingen (vooral universiteiten) ernaar streven om tot de top te behoren (Hazelkorn, 2015). Het opstellen van rankings betreft echter altijd het maken van keuzes: welke elementen maken een goede universiteit? Zo ligt de focus van de gekende Shanghai-ranking op onderzoek en komt er geen enkele onderwijsparameter bij kijken (Shanghai Ranking Consultancy, 2017). De QS-ranking daarentegen focust dan weer voornamelijk op de reputatie van de instellingen (Quacquarelli Symonds, 2017). De Times Higher Education Ranking ten slotte laat naast onderzoek onderwijs ook meetellen, maar voegt ook de commercialisering van onderzoeksresultaten toe aan het geheel (Times Higher Education, 2017).

Een goede ranking draagt duidelijk bij tot de **reputatie** van de instelling. De indicatoren waarop deze rankings zich baseren beginnen dan ook een groeiende rol te spelen binnen het beleid, waardoor ze niet als neutrale instrumenten beschouwd kunnen worden (Hazelkorn, 2015). Als de rankings richtinggevend worden, bepalen ze waar de universiteiten op inzetten. Universiteiten maken dan ook zelf in hun beleid keuzes om op bepaalde zaken, bepaalde eigen sterktes in te zetten en zich er op te profileren. Dit kan gaan over bepaalde inhoudelijke thema's of vakgebieden maar even goed over overkoepelende concepten zoals bijvoorbeeld innovatie. Het belang van rankings kan zelfs leiden tot het inrichten van extra Engelstalige opleidingen gezien meer buitenlandse studenten hebben gunstig is voor de plaats in internationale rankings (Deneckere, De Wever & Vrints, 2017). Eén bepaalde universiteit benoemt het als volgt:

Vanzelfsprekend wil de Universiteit Antwerpen altijd de beste zijn. Maar we zijn realistisch: uitblinken op alle mogelijke onderzoeksdomeinen is niet realistisch. Daarom focussen we op onderwerpen waarin we al jaren aan de wereldtop staan. (UA, visie & missie)

¹⁴ Studie-informatiedagen. Grote beurzen waarop onder andere de HOI's met een infostand staan om studenten te werven.

3.2.5. CONCURRENTIE TUSSEN ONDERZOEKERS

Concurrentie tussen onderzoekers speelt een belangrijke rol binnen het hoger onderwijs. Het gaat hierbij vooral over concurrentie voor het bekomen van onderzoeksbudgetten en over een beperkt aantal posities voor een groot aantal gegadigden. Dit speelt vooral tussen onderzoekers aan de universiteiten maar ook in hogescholen kan dit echter een rol spelen, bijvoorbeeld bij het binnenhalen van PWO's¹⁵ of externe onderzoeks- of dienstverleningsprojecten.

Eén onderzoeker aan een universiteit stelde de huidige situatie als volgt:

Het aantal onderzoekers neemt nu eenmaal gigantisch toe in de laatste jaren, maar de middelen, die nemen ook wel toe, maar niet zo snel als de toename van de onderzoekspopulatie. (...) Het kernmechanisme van de wetenschappelijke wereld is competitie eerder dan samenwerking. En dat is wel een beetje betreurenswaardig. (lesgever & onderzoeker, universiteit)

Een belangrijk gevolg van de concurrentie tussen onderzoekers is de grote publicatiedruk voor onderzoekers in het hoger onderwijs. Onderzoekers worden namelijk verplicht om zo veel mogelijk toppublicaties in toptijdschriften (de zogenaamde A1-publicaties) te leveren omdat dit een grote invloed heeft op hun carrière. Deze cijfers spelen namelijk een grote rol in het bepalen van wie welke onderzoeksfondsen binnenhaalt in de beslissingen met betrekking tot carrièrepaden en nieuwe arbeidscontracten. Een onderzoeker stelde het als volgt:

Het blijft toch altijd nog zo dat, als je als academicus ergens academicus wil blijven, of indien je carrière wil maken, als ik het zo mag zeggen, dan draai je mee in een regime van geld binnenhalen en papers schrijven. (onderzoeker, universiteit)

Dit ganse systeem wordt wel vaker smalend 'publish or perish' genoemd (in het Nederlands: publiceer of ga ten onder). Indien je niet voldoende publiceert, val je uit de boot en tel je niet langer mee. De hoge publicatiedruk is hierbij een symptoom en gevolg van een systeem om de output van academici te meten in een poging om het geheel beheersbaar (manageable) te maken. We kunnen hierbij de link maken met het managerialisme zoals omschreven bij de landschapstrends.

Naast een hoge werkdruk heeft dit echter ook inhoudelijke consequenties. Publiceren wordt een doel op zich, en niet wat je publiceert is van belang, maar wel dat je dit doet in internationale 'peer-reviewed' tijdschriften. Ten eerste komt de nadruk zo meer te liggen op onderzoek (en de bijhorende administratieve taken) (Loobuycket al., 2007). Onderwijs en – vooral – dienstverlening, de andere twee kerntaken van HOI's, verschuiven zo meer naar de achtergrond. Ten tweede zullen onderzoekers zich door deze kwantitatieve focus op output meer en meer richten op een bepaalde soort output. Het vergt namelijk meer tijd (waarin je niets publiceert) om een nieuw conceptueel kader uit te werken, dan om te publiceren wat al meermaals elders geschreven werd, iets wat Wals 'me-too science' noemt: 'vind ik ook' (Wals, 2013). Hierdoor richten onderzoekers zich steeds meer op thema's en benaderingen die eenvoudig publiceerbaar zijn waardoor minder populaire, eventueel meer risicovolle (maar daarom niet minder belangrijke) onderwerpen in de marge worden geplaatst.

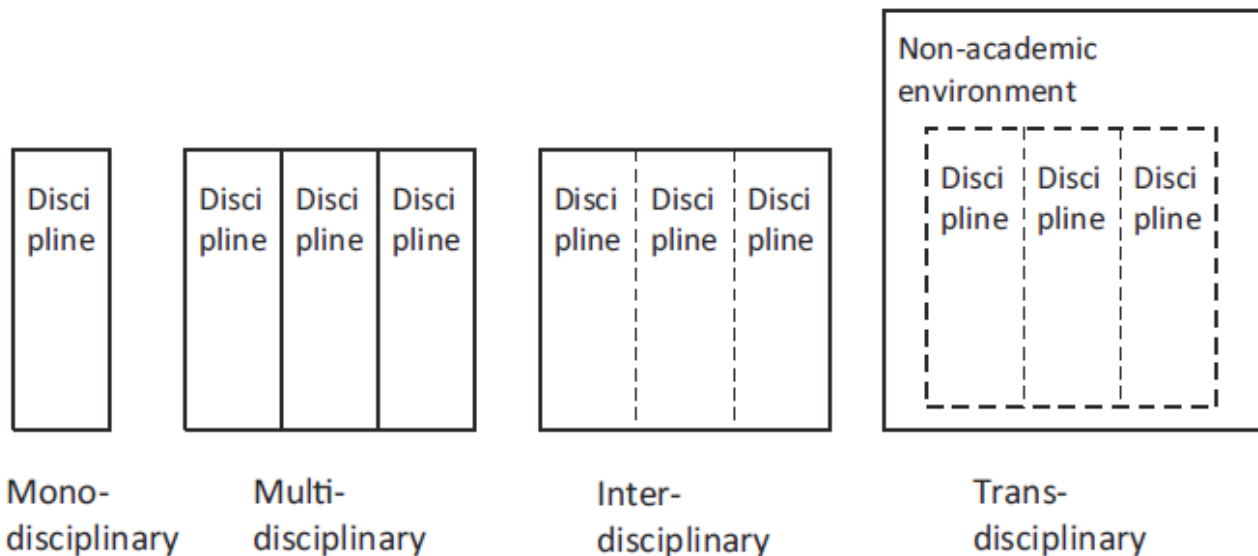
Tenslotte heeft de focus op publiceren ook implicaties op de beschikbaarheid van kennis: de waardevolste publicaties zijn vooral publicaties in journals van grote commerciële uitgevers die niet vrij beschikbaar zijn voor het grote publiek. Abonnementen op dergelijke journals zijn erg duur en losse artikelen kosten al snel meer dan €30 voor 24 uur online toegang. De eenzijdige managementfocus op een bepaald type publicaties (Engelstalig in topjournals) werkt bijgevolg geen vrije verspreiding van kennis in de hand. Dit systeem impliceert tevens een grote transfer van publieke middelen naar private bedrijven. Deze journals zijn namelijk meestal eigendom van grote internationale uitgevers die veel geld vragen aan universiteiten voor toegang tot wetenschappelijke publicaties die aan deze zelfde universiteiten geschreven werden.

¹⁵ PWO staat voor praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en verwijst naar een beperkt aantal onderzoeksbudgetten die door de hogescholen zelf intern worden toegekend aan onderzoeksprojecten.

3.2.6. MONODISCIPLINARITEIT

Monodisciplinariteit verwijst naar het benaderen van een onderwerp vanuit een bepaalde discipline waarbij op geen enkele manier bruggen worden geslagen naar andere disciplines. Dit wordt vaak gecontrasteerd met multi-, inter- en transdisciplinair werken (Cummings et.al., 2011). Bij multidisciplinair werken wordt een onderwerp vanuit verschillende disciplines naast elkaar benaderd (zie afbeelding). Bij interdisciplinair werken vindt er bovenop het multidisciplinair aspect nog eens integratie plaats tussen de verschillende disciplines: een kruisbestuiving van kennis en inzichten vanuit de verschillende disciplines. Transdisciplinair werken ten slotte verwijst naar samenwerking met niet-academische partners voor zowel de vraagstelling als het onderzoek zelf en impliceert dus ook het integreren van niet-academische kennis





Figuur 8: Mono-, multi-, inter- en transdisciplinariteit. (Cummings et.al., 2011)

Binnen het huidig hoger onderwijs in Vlaanderen blijft monodisciplinariteit het dominante systeem binnen zowel onderwijs als onderzoek. Hoewel er veel stemmen opgaan om meer multi-, inter- of zelfs transdisciplinair te werken, en er ook in die richting bewogen wordt, blijft de structuur van het hoger onderwijs gebaseerd op het monodisciplinaire systeem. Vooral binnen de **universiteiten** blijkt dit het geval te zijn. Tijdens interviews met academisch en onderwijzend personeel van de universiteiten werd duidelijk dat monodisciplinariteit er erg dominant is en er binnen sommige vakgebieden zelfs een tendens is om hier nog sterker naar toe te bewegen. Een manager van een grote universiteit waarschuwde hier echter voor en stelt dat een universiteit slechts kan bestaan indien er sprake is van een gemeenschap:

'Dan spreek je over universitas, dan spreek je over een gemeenschap van intellectuelen. Terwijl, de versnippering en de verkokering in verschillende disciplines... Om het sterk te zeggen: als je daar naar toe gaat, dan heb je geen universiteit niet meer, dat is een verzameling van disciplines die elk hun ding doen.' (directielid, universiteit)

Binnen de **hogescholen** is de focus op monodisciplinariteit binnen het onderzoek veel minder sterk aanwezig. Verschillende hogescholen nemen zelfs stappen om via de PWO's (eigen onderzoeksmiddelen) actief op interdisciplinair onderzoek in te zetten.

3.2.7. HETEROGENITEIT VAN INSTELLINGEN

Een belangrijke eigenschap van HOI's is dat ze allesbehalve homogeen zijn. Instellingen zijn geen monolieten. Alhoewel er soms duidelijke verschillen zijn tussen instellingen, zijn er ook **verschillen binnen instellingen** merkbaar. Een instelling is namelijk altijd opgedeeld in verschillende onderdelen. Deze opdeling gebeurt zowel fysiek (verschillende campussen) als institutioneel (verschillende opleidingen, groepen, faculteiten, vakgroepen, onderzoeksgroepen, expertisecentra enz.). Tussen deze verschillende entiteiten zijn de verschillen op vlak van cultuur en inhoudelijke focus soms groot en een aantal aspecten van HOI's consolideren en versterken deze verschillen. Zo zijn er de verschillen in inhoudelijke focus, het gebrek aan een samenwerkingscultuur (zie regimekenmerk concurrentie tussen onderzoekers), grote drempels tussen verschillende vakgebieden, disciplines of groepen (bijvoorbeeld andere financieringsstromen, andere publicatiegewoontes) enz.

Naast de te verwachten verschillen tussen de verschillende disciplines en vakgebieden met elk hun specifieke eigenheid werd tijdens de interviews ook verwezen naar een andere oorzaak van deze heterogeniteit binnen instellingen, met name **fusies** tussen instellingen. Zo benadrukte een directeur van een recent gefusioneerde hogeschool de 'opmerkelijke cultuurverschillen tussen de verschillende fusiepartners'. Dit kan een grote rol spelen gezien sinds het academiejaar 1995 – 1996 maar liefst 202 HOI's gefusioneerd zijn tot de huidige situatie met slechts 16 hogescholen (Vlaamse Overheid, 2017c).

3.2.8. KWALITEITSZORG EN BUREAUCRATISERING

Een belangrijk regimekenmerk is **kwaliteitszorg**: een continu streven naar een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs, onderzoek, dienstverlening enz. Een woord dat dan ook vaak voorkomt in de profilering van de HOI's is 'kwaliteit'. De voorbeelden op de websites van de instellingen zijn legio:

Onze hogeschool is een op kwaliteit georiënteerde instelling voor hoger onderwijs, onderzoek en dienstverlening. (UCLL)

'Kwaliteit voor alles' (Howest)

Uit de interviews blijkt dat kwaliteitszorg aan belang toeneemt binnen de HOI's. Verschillende screenings en doorlichtingen (intern en extern) worden gevoerd om de kwaliteit op te voeren en de resultaten worden vervolgens gebruikt om zich extern te profileren. In de profilering van de HOI's komt dan ook naar voren dat kwaliteitszorg en het afleggen van verantwoording vaak hand in hand gaan. Kwaliteit moet (liefst kwantitatief) gemeten worden, anders is het geen kwaliteit. Zelfs de impact en de kwaliteit van de kwaliteitsbewaking moeten worden bewaakt:

Een doorgedreven kwaliteitscultuur moet de realisatie [van onze onderwijsstrategie] verzekeren. Wij willen én zullen daarop worden afgerekend. (Odisee, visie & missie)

Een focus op kwaliteit lijkt dan ook een verhoogde mate van **bureaucratisering** met zich mee te brengen: kwaliteit moet namelijk gecontroleerd worden. Met de term bureaucratiesering wordt binnen deze context verwezen naar een evolutie waarbij regels, controleprocessen en een streven naar efficiëntie een toenemende rol spelen binnen het reilen en zeilen van de instellingen met een groeiende papierberg tot gevolg (Loobuyck et al., 2007). Het afleggen van verantwoording (accountability) wordt steeds belangrijker wat leidt tot steeds complexer wordende instellingen. Dit alles heeft een duidelijke link met het managerialisme dat werd beschreven bij de landschapstrends. In zekere zin komt het neer op een vertaling van dit managerialisme (als ideeëngoed) in de praktijk.

Een woord dat gerelateerd is met kwaliteit en ook erg vaak voorkomt in de manier waarop de HOI's zich profileren, is 'excellentie'. De voorbeelden op de websites van de instellingen zijn legio:

De Universiteit Antwerpen verricht creatief en innovatief wetenschappelijk onderzoek dat streeft naar internationale excellentie. (UA)

De universiteit Gent wil een wereldspeler zijn die bouwt aan innovatief onderzoek en onderwijs, op een fundament van internationale excellentie. (UGent)

De instellingen streven naar excellentie in al hun acties en doen er alles aan om dit te bekomen en zo te houden. We moeten (als instelling, als opleiding, als vakgroep, als lesgever of onderzoeker...) excelleren. Dit wordt bijvoorbeeld ook weer spiegeld in de 'Excellentieprijs' die vijfjaarlijks worden uitgereikt door het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek (Fonds Wetenschappelijk Onderzoek, 2017). Wat excellentie onderscheidt van het hoger aangehaalde kwaliteit is dat het een extra competitief element bevat: excelleren is uitsteken boven de rest. Het streven naar kwaliteit bevat dit competitieve element minder expliciet. Wat beide begrippen echter gemeen hebben, is dat ze geen inhoudelijke lading dekken. Zowel kwaliteit als excellentie mist een externe referentie. Het is dan ook niet altijd duidelijk welke betekenis excellentie juist heeft. Excelleren in wat, voor wat...? Hoe ziet dat er bijvoorbeeld juist uit, excellent onderwijs? Wie bepaalt wie er excelleert en wie niet? Deze focus wordt dan ook door sommige auteurs bekritiseerd: 'Niet wat onderzocht of onderwezen wordt, niet welke diensten verleend worden, maar dat het excellent onderzoek, excellent onderwijs en excellente dienstverlening zijn, is van belang.' (Masschelein, 2010). Dit betekent echter niet dat excellentie in geen geïmpliceerde betekenis kan hebben. In deze context is deze betekenis vaak nauw verweven is met het vooruitgangdenken en een positivistische kijk op onderzoek en onderwijs (zie 3.2.19).

3.2.9. MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Een opvallende opkomende trend in het **beleid** aan de Vlaamse HOI's is het toenemende belang dat gehecht wordt aan de maatschappelijke relevantie van het onderwijs en het gevoerde onderzoek. Hierbij wordt verwacht dat onderzoek ook bruikbaar moet zijn in de samenleving en dat onderwijs gelinkt is aan thema's die een belangrijke rol spelen in de samenleving en uiteindelijk ook leidt tot bruikbare competenties (zie 3.2.11). Dit kwam ook vaak naar voren op de websites van de HOI's:

De VUB wil dat studenten een kritische, onderzoekende houding aanleren en (waar mogelijk) toepassen op maatschappelijk relevante thema's.

Om wetenschappelijk onderzoek maatschappelijk relevant te maken, wordt vaak gekeken naar de maatschappelijke valorisatie van wetenschappelijk onderzoek. Maatschappelijke valorisatie is geen eenvoudig begrip en is voor interpretatie vatbaar. De Universiteit Gent omschrijft het op haar website als volgt:

Valorisatie is het proces van meerwaardecreatie van wetenschappelijke kennis en expertise buiten het wetenschappelijke veld. We spreken van maatschappelijke valorisatie indien de gecreëerde meerwaarde zich richt op of voordoet binnen een gemeenschap van externe belanghebbenden (van 'het brede publiek' tot zeer specifieke groepen van stakeholders). (UGent, Maatschappelijke valorisatie van onderzoek)

Het gebruik van onderzoek binnen de eigen opleiding is ook een manier om aan maatschappelijke valorisatie te doen. Dit werd tijdens de interviews vaak op deze manier zo gekaderd. Hier komt de nexus **onderzoek-onderwijs** dus opnieuw in het spel (zie ook 3.2.1).

Het is belangrijk te beseffen dat maatschappelijke relevantie een ruim begrip is dat op verschillende manieren kan worden ingevuld in de praktijk. Het kan verwijzen naar maatschappelijke kwesties zoals armoede en huisvesting maar het kan bijvoorbeeld ook worden aangewend om de concurrentiepositie te verstevigen en worden ingezet om de kenniseconomie te ondersteunen. Veel hangt dus uiteindelijk af van de vraag: **relevant voor wat?**

Deze aandacht voor maatschappelijke relevantie in onderzoek wordt vaak als enigszins tegenstrijdig met de **academische vrijheid** binnen universiteiten beschouwd (zie 3.2.17). Toch wordt meer en meer verwacht dat onderzoek ook bruikbaar moet zijn in de samenleving. Deze aandacht voor maatschappelijke relevantie is ook contrasterend met de beperkte aandacht die geschonken wordt aan het aspect **dienstverlening** binnen het opdrachtenpakket van het hoger onderwijs (3.2.1).

3.2.10. ONDERWIJS ALS PROBLEEMOPLOSSER

Een belangrijk regimekenmerk is de toenemende tendens om **onderwijs aan te wenden als antwoord op maatschappelijke problemen**. Dit betekent dat maatschappelijke problemen (van bijvoorbeeld sociale, culturele of politieke aard) hertaald worden tot leerproblemen. Zo wordt het verwerven van nieuwe kennis en nieuwe vaardigheden bij het individu gezien als de oplossing voor het probleem (Van Poeck, Vandenabeele & Bruyninckx, 2013). Dit heeft uiteraard ook een invloed op de rol van het onderwijs. Het onderwijs wordt namelijk mee verantwoordelijk gesteld om maatschappelijke problemen op te lossen, iets wat kan omschreven worden als de politisering van de school, het onderwijs inschakelen om beleidsdoelen te bereiken of zelfs het onderwijs ten dienste stellen van externe politieke doelen (Masschelein & Simons, 2003).

We kunnen dit regimekenmerk linken met de hoger omschreven landschapstrend individualisering. Door sociale, culturele en maatschappelijke problemen te zien tot leerproblemen, worden ze namelijk niet langer (of tenminste minder) als sociale, culturele en maatschappelijke problemen benaderd. Ze worden herkaderd tot individuele problemen, die op een bepaalde (educatieve) manier kunnen en moeten worden aangepakt. Er is ook een duidelijke link met het streven naar maatschappelijk relevant onderwijs, zoals omschreven in 3.2.9.

De voorbeelden doorheen het **ganse onderwijs** zijn legio: roken, pesten, gezonde voeding, drugs, diversiteit, werkloosheid, recycleren, voedsel-, energie- of waterverspilling... Dit zijn allemaal thema's die het onderwijs binnensluipen met als doel om problemen van sociale, politieke, culturele of economische aard aan te pakken als 'leerproblemen'.

Meer specifiek in het **hoger onderwijs** vinden we thema's zoals internationalisering, diversiteit, gender terug. Dit zijn thema's waar de maatschappij mee worstelt en waarvoor bijgevolg naar het hoger onderwijs gekeken wordt om hier (deels) mee aan tegemoet te komen. Een duidelijk en concreet **voorbeeld** vinden we bij het Erasmus-programma (tegenwoordig Erasmus+) waarbij hoger onderwijs in Europa gebruikt wordt als middel tot een verdere Europese integratie en 'een gevoel van Europees burgerschap en Europese identiteit te ontwikkelen' (Europese Commissie, 2017).

3.2.11. COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS

Het groot belang dat aan (het verwerven van) competenties en bijgevolg aan competentiegericht onderwijs wordt toebedeeld is een belangrijk regimekenmerk. Met de term competenties wordt verwezen naar een geheel van kennis, vaardigheden, ervaring, attitudes etc. dat verworven kan worden, in dit geval door het volgen van onderwijs. Competenties spelen een toenemende rol en dit zowel als ordenend principe en als finaliteit van de onderwijsactiviteit en zijn ook in het hoger onderwijs alomtegenwoordig. HOI's profileren zich dan ook sterk op hun sterk competentiegericht onderwijs:

Vernieuwende technologieën ondersteunen ons competentiegericht onderwijs. Dit betekent dat het ontwikkelen van je bekwaamheden, zoals die in het beroepsleven nodig zijn, centraal staat. (PXL)

In ons onderwijs leggen we de nadruk op het ontwikkelen van competenties. Competenties omvatten naast kennis en inzicht ook vaardigheden en attitudes. Dankzij competentiegericht onderwijs kunnen onze afgestudeerden op academisch niveau adequaat handelen in professionele omgevingen. (UA)

Het benaderen van onderwijs als het verwerven van competenties wordt door sommige auteurs echter beschouwd als een **eerder eenzijdige invulling** van onderwijs, waarbij onderwijs wordt gezien als een lineaire en doelgericht proces (met name het accumuleren van vooraf bepaalde competenties) met een vooraf vastgelegde finaliteit: het afleveren van een inzetbare en competente arbeidskracht¹⁶ (Masschelein & Simons, 2007). Het spreken over onderwijs in termen van competenties doet ons dus ook op een bepaalde (lineaire en doelgerichte) manier over onderwijs nadenken en maakt bijgevolg bepaalde zaken mogelijk en andere onmogelijk. Dit wordt gezien als een erg individualistische benadering van educatie waarbij de nadruk legt op het verwerven van competenties die op voorhand door de leerkracht (of de instelling) werden bepaald.

De focus op competenties kunnen we linken met een aantal landschapstrends. Gezien de individualistische benadering van educatie is er een duidelijke link met de landschapstrend **individualisering**. Het verwerven van competenties is namelijk iets dat je alleen, zelfs indien het bijvoorbeeld over competenties als teamwork gaat. Dit wordt versterkt door de opvatting dat je steeds vaker zelf kan kiezen aan welke competenties je wil werken en zo je eigen 'profiel' kan samenstellen. Het beschrijven en proberen te vatten van educatie in beheersbare termen van competenties kunnen we ook linken met de trend managerialisme: het is een manier om het educatieve proces te kwantificeren en beheersbaar te maken. Tenslotte kan deze focus op competenties ook gelinkt worden met het neoliberalisme. Door de nadruk op de individuele student en op losse competenties te leggen, verkrijgt je namelijk een systeem waarbij je als student op zoek gaat naar de gepaste competenties en bijgevolg naar een soort marktwerking evolueert (cf 3.2.13).

3.2.12. STUDENTGECENTREERD ONDERWIJS

Studentgecentreerd onderwijs is een containerbegrip en een compromisbegrip. Het is een erg vaag concept en kan vele verschillende zaken omvatten maar komt er ruwweg op neer dat het onderwijs in al zijn facetten op maat van de (individuele) student vormgegeven worden. Deels wegens van deze vaagheid is het echter ook een compromisbegrip: het is erg moeilijk om er tegen te zijn. De term studentgecentreerd onderwijs komt erg vaak voor op de websites van de onderwijsinstellingen:

'De HoGent is actief in studentgecentreerd onderwijs.' (HoGent, Strategisch plan)

'We verbeteren onze studentgerichtheid op alle vlakken.' (Thomas More, Missie en visie)

Ruwweg betekent studentgecentreerd onderwijs dat er naar de vragen en noden van studenten (als groep maar ook als individu) geluisterd wordt en er hier zo goed als mogelijk op ingegaan wordt. Dit kan echter op verschillende wijzen geïn-

¹⁶ Het praten over competenties heeft dan ook vaak een nauwe link met het belang dat aan inzetbaarheid gegeven wordt in het hoger onderwijs. Dit wordt verder besproken in regimekenmerk 3.2.13 'Inzetbaarheid'.

terpreteerd worden. Zo wordt studentgecentreerd onderwijs vaak als tegenpool van lesgever-gecentreerd onderwijs gepresenteerd waarbij de lesgever zelf beslist waarover en op welke manier er lesgegeven wordt. Dit betekent dat er op de inhoudelijke interesses van de studenten wordt ingegaan en deze interesses verder worden gevoed. Studentgecentreerd onderwijs kan echter verder gaan dan dit en kan zo leiden tot een centraal staan van de leuze 'klant is koning'. Een voorbeeld hiervan is het toenemend belang van studentenbevragingen bij de beoordeling van lesgevers, vakken en opleidingen. Een ander voorbeeld van studentgecentreerd onderwijs is het individueel studietraject: de student kiest zelf welk opleidingsonderdeel ze wanneer opneemt waardoor het onderwijs echt op maat van de student wordt ingericht. Dit heeft echter een grote impact op de werklast van lesgevers en kan ook gelinkt worden met de landschapstrend individualisering.

Het studentgecentreerd onderwijs kan dus met twee tendensen gelinkt worden. Enerzijds is het nauw gerelateerd met een specifieke visie op educatie waarbij de student zelf kan kiezen welke lesinhouden zij op welke manier aangeboden krijgt. Anderzijds is er ook een link met een ander kenmerk van het regime, met name de concurrentie tussen instellingen op vlak van marktaandeel. Met als doel om zo veel mogelijk studenten aan te trekken passen instellingen zich aan de wensen van studenten aan. Dit werd ook meermaals aangehaald in de interviews en uit zich ook in het bepaalde aspecten van het campusgebeuren, zoals samenwerking met bepaalde populaire bedrijven:

En er wordt alles gedaan om tegemoet te komen aan behoeften van studenten. En als studenten een Starbucks vragen, dan gaat die er ook komen, want dan denken we van 'We moeten mee zijn met... We moeten jongeren aantrekken.' (lesgever, hogeschool)

3.2.13. INZETBAARHEID

Inzetbaarheid of employability verwijst naar een gerichtheid van onderwijs op de arbeidsmarkt: het onderwijs, in dit geval het hoger onderwijs, moet studenten afleveren die bij het afstuderen **direct inzetbaar zijn in de arbeidsmarkt**. Dit betekent dat de alumni reeds de nodige competenties bezitten om aan de slag te kunnen waardoor dit het primair doel van de onderwijsactiviteiten wordt. Dit verwijst naar het belang dat gehecht wordt aan meer praktische, toepasbare en voor de arbeidsmarkt direct relevante kennis en vaardigheden. Dit impliceert echter een verminderde aandacht voor andere aspecten van het hoger onderwijs: algemene vorming, kritisch denken, aandacht voor maatschappelijke ontwikkelingen enz. Het belang van inzetbaarheid in het hoger onderwijs is groot. Uit de websites van de HOI's – zowel hogescholen als universiteiten – blijkt duidelijk dat ze zich op deze manier profileren naar buiten toe.

'Onze hogeschool vormt direct inzetbare beroepsbeoefenaren.'
(Artesis Plantijn, missie)

'De UHasselt-alumnus? Dat is een vlot inzetbare en flexibele professional!' (Universiteit Hasselt, visie)

Het bekomen van direct inzetbare studenten vereist uiteraard een **nauwe aansluiting bij het werkveld** waardoor er naar gestreefd wordt nauw samen te werken met potentiële werkgevers. Dit uit zich bijvoorbeeld ook expliciet in de voorwaarden voor het bekomen van middelen voor onderwijsinnovatieprojecten zoals 'optimalisatie van afstemming met het werkveld' als centraal thema voor deze projecten aan de UGent in 2017 (Universiteit Gent, 2016, p. 1). Deze focus op inzetbaarheid kan er echter voor zorgen dat het doel van (hoger) onderwijs enger wordt opgevat. In die lijn was er dan ook kritiek te horen tijdens de interviews zoals in onderstaande quote:

De taak van een hogeschool is ook algemene vorming hé. Niet enkel ze klaarstomen voor hun toekomstige job.
(lesgever, hogeschool)

De kritiek op deze dominante focus op inzetbaarheid was vooral te horen bij geïnterviewden uit hogescholen. Dit kan verklaard worden door de hogere focus op de praktijk die sowieso al aanwezig is in het onderwijs aan de hogescholen. Binnen de universiteiten is er sowieso meer ruimte voor meer academisch onderwijs. De geuite kritiek focust vooral op het feit dat het werkveld zo snel verandert en het hoger onderwijs ook een ruimere mensvormende functie heeft waardoor zuiver inzetten op inzetbaarheid niet geheel wenselijk is.

Een tendens die hier ietwat tegenin lijkt te gaan, vinden we terug in het discours over 'competenties voor de XXIste eeuw' en 'future proof'- onderwijs. Hierbij wordt wat afgestapt van de focus op onmiddellijke inzetbaarheid en blijkt een voorzichtige **tegenbeweging** naar meer algemene competenties. We kunnen hier duidelijk spreken van een verbreding van

de inzetbaarheidsgedachte. Deze tendens focust echter niet op een brede mensvorming maar eerder op competenties in functie van een langdurige inzetbaarheid door middel van een grote flexibiliteit. In die zin is er tegelijkertijd ook sprake van een versterking van deze inzetbaarheidsgedachte, namelijk een betere inzetbaarheid. De vraag is dan ook hoe systeem-doorbrekend een dergelijke tegenbeweging is.

3.2.14. ONDERNEMINGSZIN EN ONDERNEMERSCHAP

Ondernemingszin en ondernemerschap zijn hot topics in het hoger onderwijs en worden door de Vlaamse overheid als volgt gedefinieerd:

*Als we spreken over **ondernemingszin** bedoelen we het vermogen om initiatief te nemen, ideeën in een bepaalde context te ontwikkelen, doorzettingsvermogen, verantwoordelijkheidszin, durf, creativiteit en zelfsturing waarmee men ideeën in daden kan omzetten. (Vlaamse overheid, 2011)*

*Met de term **ondernemerschap** spreken we over alle fases die een ondernemer met zijn onderneming kan doorlopen (opstarten, continueren, groeien, herstarten,...) binnen een brede waaier aan sectoren, zowel binnen de private sector als de non-profit sector. (Vlaamse overheid, 2011)*

Het spreken over ondernemingszin en ondernemerschap is een relatief recente trend binnen het hoger onderwijs, maar neemt wel een steeds centralere plaats in. Ondernemerschap wordt steeds meer gezien als een na te streven uitkomst van onderwijs en als een vereiste eigenschap van studenten. Binnen de profilering van de HOI's komen deze begrippen dan ook vaak naar voren:

'De hogeschool leidt professionals op die door creativiteit, innoverend denken en ondernemingszin in staat zijn grenzen te verleggen.' (Artevelde, Missie)

'[De HoGent] ziet het stimuleren van ondernemingszin als een basisopdracht.' (HoGent, visie)

Tijdens de interviews schetste een beleidsmedewerker waarom ondernemerschap als thema zo doorbreekt binnen het (hoger) onderwijs. Hierin verwees ze enerzijds naar het concurrentiële aspect (zie 3.2.4) maar ook naar de link met economie en financiën en het algemeen belang dat hieraan gehecht wordt

:

Omdat al de rest het doet, en omdat het meer met economie en financiën te maken heeft denk ik. (...) ik denk dat het voor een groot stuk toch wel komt omdat zoveel andere instellingen de voorbije jaren heel erg die kaart hebben getrokken. Dan is het zo van, dan kunnen we toch niet achterblijven. (Centrale administratie, hogeschool)

Er is een verband tussen de focus op ondernemingszin en de tendens waarin studenten steeds meer een manager van het eigen leertraject worden, waarbij ze zelf – als ondernemer – kunnen kiezen welke studiepunten ze waarvoor zullen inzetten om zo een individueel studietraject te selecteren. Dit werd al behandeld binnen de bespreking van het regimekenmerk studentgecentreerd onderwijs en de landschapstrend neoliberalisme.

3.2.15. 'DE GRAMMATICA VAN DE SCHOOL'

Een belangrijk concept in de historische pedagogiek is 'the grammar of schooling', ofwel de '**grammatica van de school**' (Depaepe, 2004). Dit concept verwijst naar de vaststelling dat doorheen de geschiedenis de schoolse vorm relatief onveranderd is gebleven:

Wie, waar ook er wereld, pedagogische musea bezoekt, kan zich nauwelijks van de gedachte ontdoen dat de schoolse processen zowat overal in het Westen volgens een eigen dynamiek, volgens een bijna gelijkvormige opvoedingsgrammatica moeten zijn verlopen en dat derhalve de continuïteit in het opvoedingsproces inderdaad veel groter moet zijn dan de discontinuïteit. (Depaepe, 2004, p. 32)

'De grammatica van de school' als historisch concept verwijst naar een bepaalde onderliggende grammatica in de kern van het schoolgebeuren die ondanks een aantal veranderingen op de oppervlakte van de school steeds aanwezig blijft en diep

geworteld schijnt te zijn in de schoolse praktijk. Als concept benadrukt het dus vooral de **onveranderlijkheid** van het leerkracht-georiënteerd onderwijs: ondanks grote maatschappelijke veranderingen blijft de school in haar kern hetzelfde als al die eeuwen terug (Depaepe, 2004).

De grammatica van de school verwijst in de eerste plaats naar de fysieke vorm van het lesgebeuren: een leerkracht vooraan op een verhoog, een groep leerlingen voor hem of haar die al dan niet aandachtig luisteren, een zekere afstand tussen leerkracht en leerling, de leerkracht als poortwachter van de kennis. Dit wordt duidelijk geïllustreerd door figuur 9 waarin de universiteit in de 14de eeuw wordt weergegeven. 'De grammatica van de school' verwijst echter ook naar de schijnbaar onveranderlijke organisatie van het schoolse gebeuren: de leerlingen zijn gegroepeerd volgens leeftijd, er is een vooraf bepaald traject dat door de leerling gevolgd wordt waarbij hij of zij af en toe naar een oudere groep doorschuift, de schoolloopbaan kent een concreet start- en eindpunt enz.

Net door de focus op deze onveranderlijkheid is het concept van 'de grammatica van de school' al vaak voer voor kritiek geweest gezien het te weinig aandacht mogelijk maakt voor de wezenlijke veranderingen binnen het schoolse gebeuren doorheen de tijd. Slecht een aantal voorbeelden van dergelijke veranderingen zijn de massificatie en democratisering van het onderwijs, de invoering van de schoolplicht tot een steeds hogere leeftijd, het fluctuerend belang van internaten, de enorme toename van de geletterdheid onder de bevolking, de opkomst van het internet enz.



Figuur 9: Beeld van de universiteit van Bologna in de 14de eeuw (de Voltolina, 2002).

Deze grammatica staat constant onder druk door maatschappelijke veranderingen zoals de democratisering van het onderwijs en meer recent ook de digitale revolutie. Dit leidt onder andere tot een steeds luider klinkend pleidooi voor vernieuwende onderwijsmethodieken die intussen ook een belangrijk deel uitmaken van het hoger onderwijs in Vlaanderen. Hier wordt dieper op ingegaan in het volgend regimekenmerk.

3.2.16. VERNIEUWENDE ONDERWIJSMETHODIEKEN

Er is een toenemende **tendens om af te stappen van het ex cathedra lesgeven** en over te gaan tot meer vernieuwende, interactieve onderwijsmethodieken. Er is een globale beweging bezig waarin HOI's op vernieuwende manieren met

studenten samenwerken om op die manier de leeromgeving te verbeteren (Dunne & Owen, 2013). Alhoewel er sprake is van een zekere initiële weerstand bij zowel studenten als lesgevers, worden alternatieve onderwijsmethodieken steeds vaker beschouwd als de beste manier om aan onderwijs te doen (Felder & Brent, 1996). Tijdens de interviews werd dit ook bevestigd. Een lesgever aan een universiteit omschreef het als volgt:

Ja, het wordt ook van ons verwacht om steeds meer een beetje af te stappen van de klassieke vormen van les te geven en ik vind dat ook wel goed. Dat is ook wel belangrijk eh. Blended learning en zo, dat is nu de nieuwe hype (lesgever, universiteit)

Een bestuurder van een universiteit linkte het gebruik van vernieuwende onderwijsmethodieken met het belang van op een meer multiperspectivistische wijze aan onderwijs te doen:

Ik denk dat er meer multiperspectivistisch met ons onderwijs tewerk moet gegaan worden. En dat betekent dat je meer integratieve vakken geeft. Dat je ook op andere manieren onderwijs geeft. Sommige vakken ex cathedra geven, perfect, geen probleem. Ik vind dat ex cathedra lessen op dit moment een beetje te veel een negatieve connotatie krijgen. Maar het is evident, als uw volledige opleiding bestaat uit ex cathedra, dat je dus een verkeerde opleiding hebt (...). (Directielid, universiteit)

Ook binnen de **officiële kanalen** wordt er steeds vaker aangemaand om op diverse wijzen met de studenten aan de slag te gaan. Het onderwijs- en examenreglement (OER) voor 2017-2018 van de UGent bijvoorbeeld omvat een glossarium didactische werkvormen met een grote variëteit aan methodieken: begeleide zelfstudie, demonstratie, excursie, groepswork, hoorcollege, integratieseminarie, kliniek, masterproef, microteaching, onderzoeksproject, online discussiegroep, PGO-tutorial (probleemgestuurd onderwijs), practicum, project, stage, veldwerk, werkcollege en zelfstandig werk (Universiteit Gent, 2017, p. 85 – 87). Klassieke werkvormen zoals hoorcolleges wegen er minder zwaar door in de berekening van de financiële verdeelsleutel met een aantal neveneffecten als gevolg zoals het 'optimaliseren' van curricula en vakken om meer op te brengen.

Een belangrijke rol in dit streven naar vernieuwende onderwijsmethodieken speelt de digitale revolutie. Digitale didactische middelen worden steeds belangrijker en dominanter binnen de lespraktijk in het hoger onderwijs en bieden ook een scala aan nieuwe mogelijkheden om aan onderwijs te doen. Een belangrijk voorbeeld hiervan zijn de zogenaamde MOOCs (massive open online courses). Dit is nauw verbonden met het blended learning waarvan hoger al sprake. Hierbij wordt contactonderwijs gecombineerd met afstandsonderwijs, wat door de vele technologische toepassingen vereenvoudigd wordt.

3.2.17. VRIJHEDEN VAN LESGEVERS EN ONDERZOEKERS

Een centraal element van het onderzoek aan de universiteiten is het concept academische vrijheid. Dit betekent dat **onderzoekers**, binnen bepaalde institutionele grenzen, vrij zijn om zelf te beslissen waarover ze onderzoek verrichten en op welke manier ze dit doen. Academische vrijheid is vooral van toepassing voor het onderzoek aan de universiteiten. Binnen **hogescholen** speelt dit minder een rol gezien het onderzoek er op een andere manier gestructureerd wordt. Het gaat vaker om concreet praktijkgericht onderzoek, al dan niet in opdracht van externe partners waardoor er minder sprake is van vrijheid voor de onderzoeker om zelf de vragen en inhouden te bepalen..

Academische vrijheid wordt erg hoog in het vaandel gedragen binnen het universiteitswezen wat resulteert in een grote weerstand tegenover **sturing van onderzoek** binnen de universiteit. Dit bleek uit meerdere interviews met onderzoekers en directieleden uit de universiteiten. Deze sturing is sterker van toepassing binnen de hogescholen, waar instellingen vaak duidelijke inhoudelijke en vormelijke voorwaarden stellen voor (door hen gefundeerd) onderzoek. Ook binnen de universiteiten zijn onderzoekers echter vaak afhankelijk van beperkte financiering in de vorm van projecten waarbij de vrijheid om zelf richting te geven aan het onderzoek slinkt.

Lesgevers binnen het hoger onderwijs hebben ook een relatief grote graad van vrijheid om zelf invulling aan hun lessen te geven. Binnen het gegeven kader hebben ze zelf (of als opleiding) relatief veel bewegingsvrijheid om zelf te beslissen welke thema's op welke manier aan bod komen. Deze vrijheid werd ook in de interviews herhaaldelijk aangehaald:

Als jij in uw vak dingen doet, dat gaat er niemand weten eh. (...) Als persoon die een vak geeft heb je ruimte eh. Daar kan je van alles doen. Maar het moment van onderzoek en middelen krijgen voor uw onderzoek van de hogeschool, dat is een ander verhaal denk ik. (onderzoeker & lesgever, hogeschool)

In de eerste quote contrasteert de onderzoeker de vrijheid die hij heeft als lesgever met de beperkte vrijheid die hij heeft als onderzoeker indien de middelen vanuit de hogeschool zelf komen. Er zijn natuurlijk wel **grenzen** aan de vrijheid van lesgevers. Een vak is namelijk altijd ingebed in de grotere opleiding. Er is dan ook de opvolging vanuit de opleidingscommissie, eventuele andere leidinggevend en de kwaliteitscontrole vanuit de instelling. Er is dus in de meeste gevallen sprake van een zekere vrijheid binnen de contouren van het vak, terwijl die contouren zelf minder eenvoudig veranderd kunnen worden.

3.2.18. INNOVATIE IN ONDERZOEK

De wens om te innoveren of te vernieuwen is sterk aanwezig binnen het hoger onderwijs in Vlaanderen. Vooral binnen de universiteiten en voornamelijk op vlak van onderzoek is dit een belangrijk concept. Dit wordt onder andere weerspiegeld in de wijze waarop de HO's zichzelf profileren:

De universiteit Gent wil een wereldspeler zijn die bouwt aan innovatief onderzoek en onderwijs, op een fundament van internationale excellentie.
(UGent, onderwijsdoelstellingen)

De Universiteit Hasselt is een onafhankelijke, innovatieve universiteit.
(UHasselt, visie)

Wij zijn de meest innovatieve universiteit van Europa. Daarop profileren wij ons, op innovatie. (onderzoeker, universiteit)

Een streven naar innovatie en vernieuwing lijkt op het eerste zicht een positief kenmerk. Innovatie is echter een consensusbegrip dat weinig inhoudelijke lading dekt. Het is moeilijk om tegen innovatie te zijn maar net zoals kwaliteit en excellentie (zie 3.2.8) draagt het op zich geen betekenis en mist het een externe referentie. Innovatie heeft echter een sterk **technologische connotatie** waardoor antwoorden op maatschappelijke problemen in de technologie gezocht worden. Critici stellen dan ook dat innovatie in de praktijk al te vaak leidt tot meer van hetzelfde¹⁷ (Goeminne, 2011) en dat het streven naar innovatie ingeschakeld wordt in een kenniseconomie die voornamelijk focust op groei (zie ook 2.8). Naast duidelijke positieve aspecten kan een al te enge focus op technologische innovatie dus ook negatieve gevolgen hebben.

3.2.19. POSITIVISTISCHE KIJK OP ONDERZOEK EN ONDERWIJS

Een belangrijk aspect van het leeuwendeel van het onderzoek door HO's is de doorgaans (al dan niet impliciete) positivistische kijk op het voeren van wetenschap. Met deze positivistische kijk verwijzen we naar het geloof dat de wetenschap tot universeel geldige kennis en inzichten kan komen door het op een neutrale en objectieve manier bestuderen van de empirie (de werkelijkheid). Dankzij het gebruik van betrouwbare en valide wetenschappelijke methodieken wordt de persoon van de onderzoeker uit het wetenschappelijke proces weggecijferd. Op die manier wordt een objectieve kijk op de wereld mogelijk gemaakt om zo tot een punt te komen waarop het duidelijk is hoe we moeten handelen.

Deze kijk op wetenschapsvoering kreeg al vanuit verschillende hoeken **kritiek**. Terwijl sommigen pleiten voor een post-normale wetenschap waarin waarden opnieuw een plaats krijgen binnen de wetenschap om zo complexe en normatieve problemen (zoals duurzaamheidskwesities) aan te kunnen pakken (bijvoorbeeld Funtowicz & Ravetz, 1993; 2003), argumenteren anderen dat deze 'positivistische wetenschap' nooit neutraal was en dat er altijd waarden en normen verweven zitten wanneer je aan onderzoek doet¹⁷ (Goeminne, 2011). De wetenschappelijke praktijk heeft volgens heel wat academici altijd een normatief-politiek karakter. Hun kijk op wetenschap is **constructivistisch** te noemen en stelt dat wetenschappelijke bevindingen altijd geconstrueerd zijn. Dit betekent niet dat wetenschappelijke resultaten daarom minder waardevol zouden zijn. Wetenschappelijke kennis wordt namelijk altijd op een bepaalde, doordachte en systematische ontwikkeld wat ze meer maakt dan 'gewoon een mening'. Het betekent wel dat men zich bij het waarderen en het hanteren van wetenschappelijke kennis telkens bewust moet zijn van dit geconstrueerd en gesitueerd karakter.

¹⁷ Zie ook 1.4 'Perspectief van de auteurs' waarin wij ons eigen perspectief duiden.

Een positivistische kijk op wetenschapsvoering in het academisch onderzoek is een belangrijk regimekenmerk. Dit streven naar objectiviteit vindt echter ook haar weerslag in het onderwijs in hogescholen en universiteiten. Zo bleek uit de interviews dat er in vele opleidingen een zekere aversie is voor het innemen van een bepaalde positie in het maatschappelijk debat. Er is dus een streven naar waardenneutraal onderwijs aanwezig in het hoger onderwijs.

Ja, ik denk (...) dat er misschien wel iets als een politieke discussie gaat ontstaan. Van: 'willen wij dat wel, dat die studenten... dat is hier niet meer waardenvrij eh.' Dat is ook zo eh. Maar, euhm, dan weet ik niet hoe dat de leiding van de (hogeschool) in het algemeen daar zou tegenover staan. (...) dat ze zouden pleiten van 'je moet op de twee sporen blijven'. Neutraal eh, is dat dan zagezegd. (lesgever, hogeschool)

Bovenstaande quote maakt duidelijk dat neutraliteit belangrijk is binnen het onderwijs. Analoot met onderzoek is onderwijs echter ook nooit echt neutraal: elke lesactiviteit impliceert keuzes over wat aan bod komt en wat niet, op welke manier het aan bod komt enz. (Roberts & Östman, 1998). Verder in het interview gaf de hierboven gequote lesgever nog aan dat deze aversie voor het innemen van een positie een drempel is om rond politiek getinte thema's aan de slag te gaan. Hij benadrukte echter wel dat je als lesgever vaak een bepaalde vrijheid hebt (zie ook het regimekenmerk 'vrijheden van lesgevers en onderzoekers') om zelf inhoud te kunnen geven aan je lessen.

3.2.20. INTERNATIONALISERING

Internationalisering verwijst naar het proces waarbij HOI's een groeiende nadruk leggen op het internationale karakter van verschillende aspecten van hun werking. Internationalisering binnen het hoger onderwijs is nauw gelinkt met de hoger omschreven landschapstrend 'globalisering'. Een algemeen aanvaarde definitie luidt als volgt:

The intentional progress of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society. (EAlE 2015, definition of internationalization of higher education)

Internationalisering is een belangrijk thema binnen de Vlaamse HOI's en het belang ervan neemt ook zienderogen toe, mede door impulsen vanuit de Vlaamse overheid. Tijdens de interviews bleek dan ook dat internationalisering in vele HOI's een topic is dat vaak op de agenda staat. Dit wordt ook weerspiegeld op de websites van verschillende HOI's:

*Vanuit Vlaanderen en Brussel kiezen we voor Europa en de wereld.
(Odisee, visie & missie)*

*LUCA wil lokaal en globaal denken. De lokale dynamiek rond de verschillende campussen is een sterkte voor de uitbouw van internationale netwerken.
(LUCA, visie & missie)*

Het proces van internationalisering uit zich in diverse aspecten van het hoger onderwijs. Op vlak van de studentenpopulatie streven de HOI's naar meer **internationale studenten** binnen hun instelling. Deze tendens wordt gelinkt aan het gunstige effect van een groter aantal buitenlandse studenten te hebben op de internationale rankings (Cools, 2017) (zie ook 3.2.4 Marktlogica en concurrentie tussen instellingen). Daarnaast wordt ook gestreefd naar meer Vlaamse studenten die **internationale ervaring** opdoen (bijvoorbeeld via uitwisselingsprogramma's zoals Erasmus+). Beide bewegingen worden ook actief gepromoot door de Vlaamse Overheid die de internationale uitwisseling op dertig procent wil krijgen. Verder wordt ook steeds meer internationaal **personeel** aangetrokken en worden personeelsleden zelf ook aangemoedigd om tijdelijk in het buitenland te werken. Tenslotte bouwen HOI's ook relaties uit met internationale **partnerinstellingen** voor samenwerking rond onderwijs, onderzoek, dienstverlening, bedrijfsvoering enz.

Verder worden **ontwikkelingssamenwerking** en het onderhouden van Noord-Zuidrelaties ook aanzien als een inherent onderdeel van het takenpakket van de Vlaamse hogescholen en universiteiten (Vliruos, 2013). Via ontwikkelingssamenwerking dienen Vlaamse HOI's dan ook hun steentje bij te dragen om de ongelijkheid globaal weg te werken. Dit kan gebeuren via partnerschappen, stages, onderzoeksprojecten enz.

Volgens sommige auteurs is internationalisering echter **geen neutrale evolutie** en heeft het ook inhoudelijke implicaties. Internationalisering van HOI's gebeurt snel en omvat verschillende overlappende en contradictorische doelen die grotendeels gerelateerd zouden zijn aan marktdoeleinden (Pashby & de Oliveira Andreotti, 2015). Hier wordt over uitgeweid binnen de bespreking van het regimekenmerk 'vermarkting'.

Internationalisering heeft niet enkel een impact op instellingsniveau. Ook op de carrièrekansen van bijvoorbeeld beginnende onderzoekers is de impact groot. Het belang van internationale ervaring in functie van je toekomstige loopbaan als onderzoeker is namelijk niet te onderschatten. Een voormalig onderzoeker aan een universiteit verwoordde het als volgt in de interviews:

Ik zei aan mijn studenten, doctoraatsstudenten, als ze een doctoraat hadden, je moet weg. Niet omdat ik je niet graag zie of omdat ik vind dat je slecht bent. Maar om jouw carrière sterk te maken moet je weg, je moet andere horizons opzoeken. (voormalig onderzoeker, universiteit)

Een verder neveneffect van de toenemende internationalisering van het hoger onderwijs is de **verengelsing**. Met verengelsing van het hoger onderwijs wordt verwezen naar een tendens waarbij Engels in toenemende mate de voertaal wordt in het hoger onderwijs – en dan vooral aan de universiteit (Loobuyck et al., 2007). Dit uit zich in verschillende aspecten. Ten eerste is er een steeds grotere groep **buitenlandse studenten** aanwezig aan de Vlaamse HOI's, onder meer door programma's zoals Erasmus. Ten tweede, en deels om aan deze buitenlandse studenten tegemoet te komen, worden steeds meer **opleidingsonderdelen en opleidingen** aangeboden in het Engels. HOI's pleiten tegenwoordig voor een toename in het aantal Engelstalige opleidingen maar worden hierin tegengehouden door Vlaamse regelgeving die het relatieve aantal beperkt en een equivalentievoorwaarde oplegt: elke opleiding moet altijd ook in het Nederlands beschikbaar zijn (Cools, 2017). Ten derde trekken de Vlaamse HOI's ook **buitenlandse onderzoekers** aan, wat er dan op zijn beurt voor zorgt dat het Engels ook in de **bedrijfsvoering** een belangrijkere rol begint in te nemen. Ten slotte wordt **onderzoek** ook steeds vaker in het Engels gevoerd en gepubliceerd, onder meer in functie van publicaties in internationale hooggeplaatste tijdschriften (zie 3.2.4 Marktlogica en concurrentie tussen onderzoekers). Publicaties in het Nederlands worden bijgevolg steeds vaker als tweederangs output beschouwd (Loobuyck et al., 2007).

Deze verengelsing heeft zowel **positieve als negatieve implicaties**. Het maakt bijvoorbeeld mogelijk dat je binnen de internationale (onderzoeks-)gemeenschap een gemeenschappelijke taal hebt om over dingen te praten en dat nieuwe kennis en inzichten zich eenvoudiger over de taalgrenzen heen kunnen verspreiden. Het kan echter ook een invloed hebben op hoe deze kennis en inzichten binnen de lokale gemeenschap verspreid worden en het kan dan ook de toegankelijkheid van de instelling en in het bijzonder het onderwijs aantasten. Critici stellen dan ook dat een verengelsing van het onderwijs vooral gericht zou zijn op het rekruteren van een internationale studentenelite wat leidt tot een democratisch deficit met de onderwijstaal als een sociale filter (Deneckere, De Wever & Vrints, 2017).

3.2.21. JURIDISERING

Met de term juridisering verwijzen we naar een breder maatschappelijk proces waarbij in geval van conflicten de problemen gekaderd worden in termen van rechten en plichten. In deze context verwijzen we naar de manier waarop zowel in het secundair als in het hoger onderwijs de lesgever – student relatie in de afgelopen jaren een juridisch karakter kreeg. Dit uit zich voornamelijk in betwistingen van de examens wat door lesgevers en onderwijsinstellingen veelal als een bedreiging wordt gezien (Brandpunt, 2012). Dit werd ook bevestigd door een medewerker van een hogeschool:

Bij ons wordt dat ook zo aangevoeld, de schrik van: ben ik hier alles juist aan het doen, want als hier plots een student met een advocaat staat... Dat leeft heel hard bij ons. (beleidsmedewerker, hogeschool)

Deze juridisering en de angst voor juridische stappen bij het onderwijzend personeel brengt met zich mee dat lesgevers minder van de betreden paden durven af te wijken en zich bijgevolg bij de klassieke lesinhouden en – vooral – evaluatiemethoden houden. Deze juridisering heeft dus een sterk behoudsgezinde werking.

3.3. Duurzaamheid binnen het regime

In deel 3.2 werden een reeks regimekenmerken die het socio-technische hoger onderwijssysteem in Vlaanderen typeren weergegeven en uitgewerkt. Hierbij lag de focus op een grondige beschrijving van het regime in al zijn facetten waardoor de nadruk niet lag op **de plaats van duurzaamheid binnen het regime**. Verder bouwend op deze regimekenmerken gaan we in dit luik dieper in op en zoeken we een antwoord op de vraag in welke mate en op welke manier duurzaamheid is geïntegreerd binnen het hoger onderwijssysteem in Vlaanderen. Hier wordt dus op zoek gegaan naar de manier waarop duurzaamheid momenteel een plaats krijgt binnen dit regime, opgebouwd rond een aantal overkoepelende thema's van dit onderzoek.

Binnen het hoger onderwijs komen duurzame ontwikkeling en aanverwante thema's op zeer uiteenlopende manieren nu al aan bod, gaande van het aanraken van duurzaamheidskwesties aan de hand van cases in een vak met een heel andere focus tot het inrichten van (keuze)vakken met expliciete focus op duurzame ontwikkeling. Het **verschil tussen dit luik en de analyse van de niches** in hoofdstuk 4, is dat de duurzaamheidspraktijken die we hier bespreken nauw bij de hoger beschreven regimekenmerken aansluiten en dus trouw zijn aan het dominante regime. Deze praktijken kunnen we dus beschouwen als systeembevestigend. Het gaat hier om een soort integratie, omarming van duurzaamheid door het heersende socio-technische regime met haar typerende regimekenmerken. Binnen het hoofdstuk over de niches, focussen we op innovatieve en experimentele praktijken en -ideeën die niet trouw zijn aan het regime en die iets nieuws of iets anders (wensen te) doen. Hoewel er eerder sprake is van een continuüm tussen praktijken die we plaatsen binnen het regime en binnen de niches, is dit **analytische onderscheid** toch belangrijk.

3.3.1. DISCOURSEN OVER DE ROL VAN HET HOGER ONDERWIJS MET BETREKKING TOT DUURZAAMHEID

Een belangrijk element van deze systeemanalyse is de **analyse van de discourses** over de rol van het hoger onderwijs met betrekking tot duurzaamheid. Een discours is een gedeelde manier om naar de wereld te kijken en omvat onder andere een gedeelde taal, gemeenschappelijke probleemdefinities, oplossingsstrategieën enz. (Dryzek, 2005). In het kader van deze systeemanalyse gaat het dus om een analyse van hoe er over **rol van het hoger onderwijs** met betrekking tot duurzaamheid gepraat wordt en hoe de link met hoe duurzaamheidskwesties wordt geframed. Deze discoursanalyse is gebaseerd op de analyse van de profilering op de websites van de hogeronderwijsinstellingen en op de interviews met regimeactoren. Deze analyse resulteerde in een reeks discourses die momenteel gangbaar zijn binnen de HOI's. Omwille van de grote complexiteit en heterogeniteit van de hogeronderwijsinstellingen kunnen we echter niet stellen dat elke HOI een bepaald afgelijnd discours heeft. De hier vermelde discourses komen dus altijd door elkaar en in mengvorm voor. Deze discourses zijn dus **ideaaltypisch** in die zin dat ze nergens zuiver voorkomen maar telkens in meerdere of mindere mate de algemene denkwijze mee bepalen.

3.3.1.1. HOGER ONDERWIJS ALS PROBLEEMOPLOSSER

Tijdens de interviews werd duidelijk dat de (gewenste) rol van het hoger onderwijs in het streven naar een meer duurzame samenleving vaak erg **instrumenteel** opgevat wordt: het hoger onderwijs dient te fungeren als een katalysator voor duurzaamheid. Deze instrumentalisering van het hoger onderwijs is tamelijk letterlijk te nemen: het hoger onderwijs wordt als instrument gezien en ingezet om externe doelen te bereiken, in dit geval en meer duurzame samenleving. De **concrete** rol van het hoger onderwijs is binnen dit discours dan ook duidelijk. Het aangesproken om haar educatieve opdracht in te passen in dit verhaal en meer te richten op het verspreiden van de juiste kennis en vaardigheden om deze duurzaamheidsproblemen aan te pakken. Een directielid van een grote hogeschool omschreef de opdracht van het hoger onderwijs met betrekking tot duurzaamheid als volgt:

Wij zijn een onderwijsinstelling. Die professionals opleidt. Professionals, dat is het zou van de aarde eh. Die mensen tools meegeven, ideeën meegeven van hoe zij hun werk duurzamer kunnen doen, hen tools meegeven, dat kan de wereld veranderen eh. En het feit dat de lerarenopleiding daar zo heel hard opzet is natuurlijk opdat zij hopen dat ze leraren afleveren die dat op hun beurt weer meepakken naar de scholen. (directielid, hogeschool)

Deze kijk op de relatie tussen het hoger onderwijs en duurzaamheid bleek tijdens de interviews erg **dominant**. Via het hoger onderwijs dienen studenten (als toekomstige professionals) bewust gemaakt te worden van de uitdagingen waar we als samenleving voor staan en de manieren waarop deze uitdagingen aangepakt dienen te worden. Dit directielid nam het

nog een stap verder door te verwijzen naar de lerarenopleiding en hoe zij in een tweede beweging ook leerlingen in het lager en middelbaar duurzamer kunnen maken. Een gelijkaardige visie lijkt op de rol van het hoger onderwijs, onder andere via het creëren van een substantieel draagvlak voor duurzame ontwikkeling ook aanwezig te zijn binnen de duurzaamheidsvisie van deze instelling:

De Universiteit Gent wil een toonaangevende kennisinstelling zijn voor een toekomst die ecologisch, sociaal en economisch duurzaam is, binnen een lokale en mondiale context. Hiertoe hanteren wij 3 concrete duurzaamheidsprincipes: we creëren substantieel draagvlak voor duurzame ontwikkeling; we integreren duurzaamheid in haar onderwijs, onderzoek en dienstverlening; we implementeren duurzaamheid in onze bedrijfsvoering en organisatie. (UGent, Duurzaamheidsvisie)

Een dergelijke benadering van de rol van het hoger onderwijs vinden we ook terug in de erg populaire Sustainable Development Goals waarnaar in de interviews erg vaak verwezen werd om de rol van het hoger onderwijs te duiden. De impact van de SDG's op het Vlaams hoger onderwijs blijkt dan ook erg groot te zijn. Het interessante aan deze SDG's is dat er via SDG 4 expliciet verwezen wordt naar een dergelijke rol voor het (hoger) onderwijs, maar dat deze doelen binnen het hoger onderwijs steeds vaker ook als doelen van het hoger onderwijs gezien worden.



Figuur 10: De 17 Sustainable Development Goals.

Een dergelijke beweging waarin het hoger onderwijs wordt ingezet om innovatie en sociale verandering teweeg te brengen om zo een meer duurzame samenleving te bekomen wordt ook in de **literatuur** erkend en bevestigd (Wals, Tassone, Hampson, Reams, 2016). Hier wordt ook de link gelegd met het belang dat gehecht wordt aan **duurzaamheidscompetenties**. Dit past binnen het beeld dat het hoger onderwijs een antwoord kan en moet bieden op duurzaamheidsuitdagingen, in dit geval door het aanleren van de gepaste competenties zodat studenten kunnen bijdragen aan een transitie naar een duurzame samenleving (cfr. Wiek, Withycombe & Redman, 2011).

De **probleemdefinitie** van dit discours over duurzaamheidskwesties focust vooral op een gebrek aan kennis bij de individuele burger over hoe hij zich duurzaam moet gedragen. Gezien de meest duurzame handelingen en levenswijzen intussen al gekend zijn, is het probleem vooral een gebrek aan kennis bij het individu. Het probleem situeert zich dus niet op het niveau van de samenleving maar eerder op het niveau van het individu. Het is dan ook zaak om deze kennis te verspreiden in de samenleving en mensen ertoe aan te zetten (te overtuigen) om duurzaam te handelen. Een belangrijke oplossingsstrategie bevindt zich dan ook binnen het onderwijs: het is de taak van het onderwijs om de juiste kennis te verspreiden onder

de leerlingen en studenten. Dit is de meest effectieve en efficiënte manier om verandering te bekomen en deze problemen op te lossen. Dit sluit erg nauw aan bij de tendens om leren en educatie als antwoord op maatschappelijke problemen te beschouwen, wat werd omschreven bij het regimekenmerk **onderwijs als probleemoplosser**. In dit specifieke geval worden de duurzaamheidsuitdagingen waar onze samenleving voor staat hertaald tot individuele leeruitdagingen waarbij meer en betere educatie een oplossing vormt. Daarnaast is er een duidelijke link met de tendens tot een hogere **maatschappelijke relevantie** binnen het hoger onderwijs.

3.3.1.2. ONDERZOEK EN ONDERWIJS VOOR EEN TECHNOFIX

In de duurzaamheidspraktijken die we vandaag binnen het hoger onderwijs aantreffen, kunnen we vaak wat men noemt een technisch-functionalistische benadering van duurzame ontwikkeling waarnemen. Dit betekent dat duurzaamheidsuitdagingen worden gezien als **technologische uitdagingen met een technologische oplossing**. De aandacht wordt gevestigd op het technische aspect van duurzame ontwikkeling (bijvoorbeeld efficiëntere technieken d.m.v. innovatie) waardoor het sociale en politieke luik onderbelicht blijft (bijvoorbeeld het antwoord op de vraag welke samenleving we willen). Dit heeft een duidelijke link met het geloof in technologische oplossingen wat hoger als landschapstrend werd omschreven en het regimekenmerk innovatie.

De **probleemdefinitie** binnen dit discours focust duidelijk op het technologische aspect van duurzaamheidsuitdagingen: de juiste technologie wordt nog niet toegepast wordt of bestaat nog niet. Bij mobiliteitskwesaties ligt de focus dan bijvoorbeeld op problemen binnen de huidige infrastructuur die aangepakt moeten worden zonder na te denken over meer fundamentele zaken zoals de dominantie van de auto, de woon-werkafstand enz. De **oplossingen** op deze duurzaamheidsuitdagingen worden dan ook gezocht binnen de technologie: door efficiëntere technieken te ontwikkelen, door te innoveren, door aanpassingen in de infrastructuur worden de problemen aangepakt¹⁸. Mogelijke oplossingen in het bovenstaande mobiliteitsvoorbeeld zijn dan ook extra rijstroken, een 'slimmere' verkeerslichten, en andere aanpassingen die voor een vlottere doorstroming zorgen.

Voor deze oplossingen wordt dan ook in de eerste plaats naar de wetenschap gekeken. Een technisch-functionalistische of ecotechnologische benadering van duurzame ontwikkeling impliceert bijgevolg een erg specifiek begrip van **de rol van onderzoek en onderwijs**. Waar het onderzoek dient om deze technologische oplossingen te bedenken, dient het onderwijs om toekomstige professionals in staat te stellen om deze oplossingen te ontwikkelen en te verspreiden. Tijdens de interviews bleek deze benadering vooral dominant te zijn binnen de exacte wetenschappen en ingenieursopleidingen. Het gaat hier dan bijvoorbeeld om studenten enerzijds de meest duurzame handelingswijzen aan te leren en anderzijds om hen te leren om zelf duurzame oplossingen te helpen bedenken.

3.3.1.3. VERGROENING VAN DE CAMPUS

Tijdens de interviews kwam het duurzamer maken van de bedrijfsvoering erg vaak naar voren. Bij het opbrengen van het concept duurzame ontwikkeling werd door vele geïnterviewden eerst en vooral verwezen naar de bedrijfsvoering: mobiliteit, gebouwen, energie enz. Zelfs indien het gesprek focuste op het onderwijs of het onderzoek werd vaak terug verwezen naar projecten binnen de bedrijfsvoering van de instelling: hoe de nieuwe campus duurzamer zal zijn, welke stappen er genomen worden om de mobiliteit aan te pakken enz. de focus op het vergroenen van de campus blijkt dus erg dominant binnen het hoger onderwijs. Een directielid van een hogeschool verwoordde de rol van het hoger onderwijs met betrekking tot duurzame ontwikkeling als volgt:

Ja, wij hebben een heel belangrijke rol. Dus gewoon als organisatie op zich, wij nemen veel plek in eh. We moeten nadenken over onze fysieke plek in de stad, maar ook over onze mobiliteit enzovoort. (directielid, hogeschool)

Als motivering voor het verhaal van de groene campus kwam naast de vermindering van de ecologische voetafdruk ook vaak de voorbeeldfunctie van het hoger onderwijs naar voren: HOI's moeten als instellingen met een maatschappelijke functie het voortouw nemen in het verlagen van de ecologische voetafdruk. Een beleidsmedewerker van een universiteit omschreef dit duidelijk:

In mijn ogen is de rol van de universiteit in een streven naar een meer duurzame samenleving zeer belangrijk. Dat zijn de studenten. Maar ook naar de stad toe. Het is het goede voorbeeld geven. (beleidsmedewerker, universiteit)

¹⁸ Een verhoging van de efficiëntie en het ontwikkelen van betere technieken kan echter soms het omgekeerde effect hebben. In de economie wordt dit wel eens de paradox van Jevons genoemd: technologische vooruitgang kan er toe leiden dat de consumptie toeneemt waardoor de beoogde besparing op bijvoorbeeld grondstoffen teniet wordt gedaan (Alcott, 2005).

Een andere beleidsmedewerker stelde zelfs dat dit de kerntaak van HOI is:

Je hebt een voorbeeldfunctie, sowieso, dat is de kerntaak. (centrale administratie, universiteit)

Dit discours beperkt de aandacht voor duurzaamheid binnen een HOI tot het streven naar een groene campus (in het Engels dan ook 'greening the campus' genoemd). Dit betekent dat de focus ligt op het duurzamer maken van de **bedrijfsvoering** van de instelling: duurzaam voedsel, CO₂-neutrale gebouwen, duurzame mobiliteit, groene energie, groene campussen (rijk aan natuur), maar bij uitbreiding ook bijvoorbeeld campussen met een positieve atmosfeer met veel dialoog tussen student, lesgever en onderzoeker. In Vlaanderen was dit discours lange tijd het dominante discours over de plaats van duurzaamheid in het hoger onderwijs (Lambrechts, 2017).

Duurzame ontwikkeling wordt binnen dit discours naar analogie met het discours rond de technofix dus voornamelijk **geproblematiseerd** als een technologisch probleem. Duurzame ontwikkeling dus eerder als een probleem van de instelling als onderneming beschouwd. Het gaat dan bijvoorbeeld over de CO₂-uitstoot van de campussen die te hoog is en de afvalverwerking binnen de campussen die niet vlot verloopt. Dit uit zich ook in de **oplossingsstrategie**: hier staat de rol van de HOI als onderneming centraal. De rol van het hoger onderwijs binnen deze oplossingsstrategie is echter niet enkel zelf duurzamer worden maar ook een voortrekkersrol spelen binnen de samenleving. De voorbeeldfunctie van het hoger onderwijs is hier dus belangrijk.

Een belangrijke kritiek van deze benadering van duurzaam hoger onderwijs is dan ook dat ze niet **focust op de core business** van hoger onderwijs, met name onderzoek, onderwijs en dienstverlening. De HOI wordt zo dus benaderd als een onderneming zonder speciale eigenschappen behalve misschien een bepaalde voorbeeldfunctie voor andere ondernemingen in de samenleving gezien de grootte van de instellingen en het aantal werknemers. In dit opzicht focust ook dit discours erg op het laaghangend fruit: gezien het implementeren van duurzaamheid in de bedrijfsvoering

3.3.1.4. LAAGHANGEND FRUIT EN TRIPLE P

In de interviews werd vaak verwezen naar de rol die **kleine acties en eenvoudige verwezenlijkingen** spelen om de instelling, het personeel en de studenten duurzamer te maken. Vaak blijkt dit de enige manier waarop binnen instellingen, campussen, vakgroepen of opleidingen rond duurzame ontwikkeling gewerkt wordt. Een voorbeeld van dergelijke kleine acties zijn sensibiliseringsacties. Dergelijke acties worden gehouden om mensen ertoe aan te zetten hun eigen gedrag te veranderen om zo stappen te zetten richting een meer duurzame toekomst. De impact van deze **sensibiliseringsacties** op zowel het milieu als op de bewustwording van de studenten en het personeel werd tijdens de interviews echter in twijfel getrokken, getuige deze quotes van twee lesgevers in een hogeschool:

Dan organiseren ze eens een Dikke-truiendag, maar dan vergeten ze wel om de verwarming lager te zetten. (lesgever, hogeschool)

Dat is waardeloos. Ik noem dat waardeloos. Hier en daar prikkel je wel een student, maar dat zou gestructureerd moeten gebeuren, niet gewoon een keer in de marge. Zo bereik je in het groter plaatje niets. (lesgever, hogeschool)

Desondanks is er bij velen wel een sterk geloof in de meerwaarde van dergelijke acties. Een belangrijk element binnen deze sensibiliseringsacties rond duurzaamheid in het hoger onderwijs is dan ook het geloof dat je door met **iedereen samen** je gedrag te veranderen een grote impact kan hebben maar dat dit niet verplicht mag worden. Mensen moeten overtuigd worden om zelf het licht te zien en hun gedrag uit vrije wil aan te passen. Een lesgever aan een hogeschool stelde het als volgt:

Ik geloof daar wel in, in die dingen. OK, je gaat daarmee in een keer de wereld niet veranderen, maar je toont wel dat het anders kan en dat je een verschil kan maken. (lesgever, hogeschool)

Binnen dit discours zien we naast hogervermelde sensibiliseringsacties ook de kleine verwezenlijkingen op het vlak van duurzaamheid. Hiernaar wordt wel vaker verwezen met de term **laaghangend fruit**. Dit betekent dat de instelling duurzamer gemaakt wordt door een aantal eenvoudige beslissingen te nemen zoals de printers instellen om standaard recto-verso af te drukken of het gebruik van wegwerpbekers minder toegankelijk maken. Meer fundamentele veranderingen worden niet doorgevoerd omdat deze al snel op te veel weerstand botsen bij bijvoorbeeld het bestuur, getuige volgende quote:

Gelijk wat we vastpakken, energie, mobiliteit, er blijven zaken waar we niet kunnen aan raken. Aan de auto wordt nog niet geraakt, we blijven denken op gebouwniveau... Het is telkens het bestuur dat zegt: dit gaat te ver. (centrale administratie, universiteit)

Een voorbeeld van dit laaghangend fruit binnen het onderwijs vinden we bijvoorbeeld bij het oprichten van een universiteitsbreed keuzevak rond duurzame ontwikkeling in plaats van de opleidingen zelf te hervormen.

Bovenstaande voorbeelden weerspiegelen een erg **bescheiden benadering** van de rol van hoger onderwijs met betrekking tot duurzame ontwikkeling. Er wordt niet verwacht dat het hoger onderwijs te sterk verandert of een te grote voortrekkersrol gaat spelen, gezien de acties en veranderingen met betrekking tot duurzame ontwikkeling niet mogen botsen met het gevestigde systeem. Niet-fundamentele veranderingen in de marge zijn dus toegelaten, maar dit mag allemaal niet te ver gaan, zoals ook in bovenstaande quote wordt aangegeven. Dit betekent dat de plaats van duurzame ontwikkeling binnen het hoger onderwijs en de kerntaken van dit hoger onderwijs niet vereenzelvigd worden en er steeds een zogenaamde trade-off dient plaats te vinden tussen beiden. Hierbij trekt duurzame ontwikkeling het vaakst aan het korte eind.

Dit concept van de trade-off vinden we ook in de literatuur terug bij het alom gekende 'triple P'-model. Dit model, ook wel de **'triple bottom line'** (people – planet – profit/prosperity) genoemd is een vaak geciteerd theoretisch kader om duurzaamheid te benaderen en reflecteert een duidelijke poging tot compromis en consensus. Dit model is niet-hiërarchisch en laat dus trade-offs toe: kiezen voor het een gaat dan ten koste van het ander waarbij economie als de laatste P zo goed als altijd de dominante speler is (Devolder & Block, 2015). Dit kwam ook naar voren tijdens de interviews: er wordt vaak een afweging gemaakt tussen verschillende aspecten waarbij niet zelden het economische aspect ofwel 'de portemonnee' (beleidsmedewerker, hogeschool) wint.

We kunnen dit linken met het concept **'zwakke duurzaamheid'**. De dichotomie tussen sterke en zwakke duurzaamheid is veelbesproken in de literatuur en komt oorspronkelijk uit de kapitaaltheorie (Pearce & Atkinson, 1993). Zwakke duurzaamheid is gebaseerd op de premisse dat natuurlijk kapitaal (natuurlijke hulpbronnen) en artificieel kapitaal (zoals 'human capital') substitueerbaar zijn en stelt dus dat we nog steeds kunnen spreken over duurzaamheid indien het verlies aan natuurlijk kapitaal gecompenseerd wordt door een toename aan artificieel kapitaal: het totaal mag niet afnemen (Pearce & Atkinson, 1993, Gutiérrez, 1996, Jones & Jacobs, 2006). Ook hier zijn dus trade-offs toegestaan: het ene mag verminderen zolang het andere maar evenredig toeneemt. Aan het andere uiteinde van het spectrum vinden we **sterke duurzaamheid**, een begrip dat steeds meer aanhangers vindt. In deze opvatting staat in termen van de kapitaaltheorie centraal dat de hoeveelheid natuurlijk kapitaal ten alle koste bewaard moet worden, ongeacht eventuele evenredige toenames in artificieel kapitaal (Common et al. 1992). 'Aanhangers van 'sterke duurzaamheid' stellen ideaaltypisch de bestaande politieke en economische machtsstructuren en/of gangbare relatie mens-natuur (grondig) in vraag en wijzen het idee van de onderlinge vervangbaarheid van beide kapitalen af.' (Devolder & Block, 2015, p.26). Bij sterke duurzaamheid gaat het dus niet om kleine aanpassingen in de marge maar om omvangrijke wijzigingen in de manier waarop we aan onze samenleving vorm geven.

Dit discours over de plaats van duurzaamheid binnen het hoger onderwijs sluit nauw aan met de 'triple P'-benadering van duurzaamheid en met zwakke duurzaamheid en kunnen we dus omschrijven als een discours van het status quo: een focus op kleine veranderingen zonder fundamentele vragen te stellen. Bijgevolg is dit dan ook een discours dat inzet op consensus en compromis: er verandert in wezen zo weinig dat het moeilijk is er om er tegen te zijn.

3.3.2. VERSCHILLEN TUSSEN EN BINNEN INSTELLINGEN

Ondanks het feit dat het Vlaamse hoger onderwijs een relatief coherent regime is, zijn er toch grote verschillen merkbaar tussen als binnen de verschillende instellingen. Dit werd binnen het regimekenmerk 'heterogeniteit van instellingen' in het algemeen uitgewerkt maar wordt hier verdiept met een focus op de (aard van de) verschillen met betrekking tot duurzaamheid.

3.3.2.1. VERSCHILLEN TUSSEN INSTELLINGEN¹⁹

Zowel uit de surveys, de websites van de HOI's als uit de interviews blijken er wezenlijke verschillen te zijn tussen de instellingen op vlak van duurzaamheid. We zien een onderscheid tussen de instellingen op verschillende gebieden, met name op vlak van beleid, profilering op de website, onderwijspraktijk, onderzoekspraktijk, internationalisering enz. Zo is duurzaamheid in sommige instellingen beleidsmatig helemaal geen kwestie terwijl anderen zich doelbewust profileren op dat punt.

¹⁹ Het doel van deze systeemanalyse was expliciet niet om een ranking van de verschillende instellingen te maken op basis van de mate waarin duurzaamheid in hun werking is ingebed. Deze analyse dient dan ook niet op deze manier gelezen te worden.

Sommigen hebben bijvoorbeeld een duidelijke vermelding van duurzaamheid in hun missie of visie. Bij de ene instelling biedt een zoektocht naar de term duurzaamheid op de website bijvoorbeeld erg veel resultaten op terwijl dit bij andere instellingen weinig tot niets oplevert. Daarnaast zijn er ook merkbare verschillen tussen hogescholen en universiteiten op de wijze waarop en de mate waarin duurzaamheid een plaats krijgt.

Duurzaamheid komt in erg verschillende mate en op verschillende wijze **aan bod op de websites** van de verschillende instellingen. Bij sommige instellingen wordt het erg vaak aangehaald in de missie en visie, en krijgt het een eigen visietekst, bij andere instellingen wordt het amper aangehaald. Er is dus erg veel verschil binnen het Vlaamse hoger onderwijs. Slechts vijf van de onderzochte instellingen bleken een **expliciete visie** op duurzame ontwikkeling op hun website te hebben waarvan een hogeschool en vier universiteiten. Slechts twee instellingen blijken een vrij raadpleegbaar duurzaamheidsverslag te hebben. In de geraadpleegde jaarverslagen van het jaar 2015²⁰ kwam het woorddeel 'duurza'²¹ gemiddeld 11.2 keer voor. We kunnen stellen dat universiteiten in het algemeen een iets meer coherent duurzaamheidsverhaal lijken te brengen dan hogescholen, al zijn hier wel uitzonderingen op.

Woord	Gemiddelde	Mediaan	Minimum - Maximum
Duurzaamheid	377.3	10	0-5796
Duurzaam	99.3	20	0-849
Duurzame	116.1	26	0-794

Tabel 3: Gemiddelde, mediaan en minimum en maximum van de aantal hits via de interne zoekfunctie van de 15 onderzochte websites²².

Tabel 3 toont het gemiddelde, het minimum en het maximum aantal hits voor de woorden 'duurzaamheid', 'duurzaam' en 'duurzame'. Daaruit blijkt dat er een groot verschil is tussen de verschillende instellingen: het minimum en het maximum liggen erg ver uiteen. Naast inhoudelijke oorzaken kan dit ook gelinkt worden met hoe de zoekfunctie functioneert en hoeveel informatie de desbetreffende instelling op de website plaatst. Omdat het gemiddelde erg gevoelig is voor uitschieters (wat hier duidelijk het geval is) wordt ook de mediaan weergegeven.

In de **surveys** en tijdens de interviews merkten we duidelijke verschillen in de waardering van de eigen instelling op vlak van duurzaamheid. De scores in de surveys (tussen 1 en 5) die respondenten hun eigen instelling gaven voor het belang dat gehecht wordt aan duurzaamheid fluctueerden bijvoorbeeld tussen 2.00 en 4.75. Deze verschillen werden ook weerspiegeld in de interviews, maar daar werd vooral duidelijk dat het beeld dat iemand heeft van de integratie van duurzaamheid binnen zijn instelling vooral afhangt van bijvoorbeeld de vakgroep, opleiding of dienst waar hij werkt.

Deze verschillen werden tijdens de interviews vaak verklaard met de aanwezigheid van bepaalde **personen**, al dan niet op sleutelposities binnen de instelling, die zich ofwel inzetten voor duurzaamheid en zo anderen kunnen mobiliseren of die deze evolutie juist tegenhouden. Deze persoon benadrukte bijvoorbeeld vooral het belang van de persoon voor de integratie in het onderwijs:

Als ik denk over het onderwijs, dan hangt het weer super af van personen eh. Proffen die dat erg interessant vinden en die er dan les over geven en dan... het hangt altijd af van personen die daar super voor gedreven zijn of niet. Lid van de centrale administratie, universiteit)

De invloed van individuen speelt uiteraard ook een grote rol voor het verklaren van verschillen binnen een instelling tussen bijvoorbeeld opleidingen en vakgroepen (zie 3.3.2.2). Deze invloed van individuen is ook belangrijk in de rol die het manage-

20. Het jaarverslag van het jaar 2015 werd van 11 instellingen gevonden op hun website.

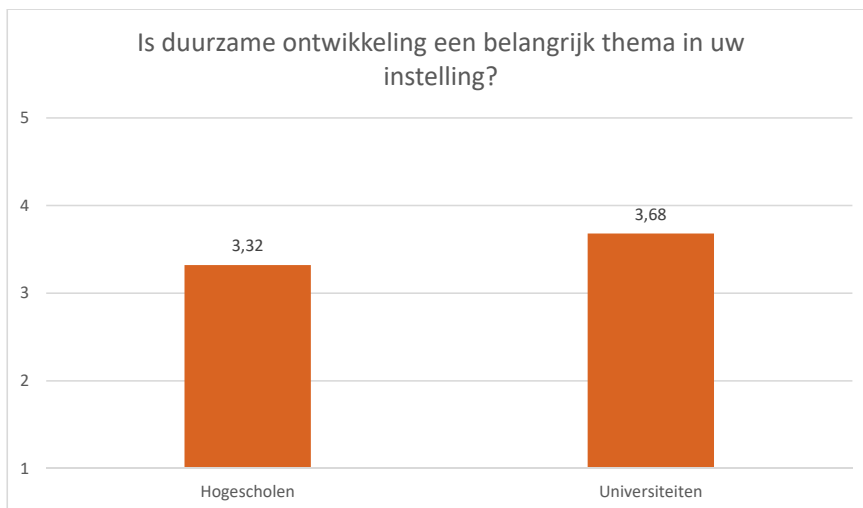
21 Op deze manier werden zowel 'duurzaam', 'duurzaamheid' als 'duurzame' geteld. Gezien de lage aantallen bood het geen meerwaarde om het onderscheid te maken tussen 'duurzaamheid', 'duurzaam' en 'duurzame'.

22 Slechts 17 van de 18 onderzochte websites hadden een zoekfunctie. Bij 2 van de 17 zoekfuncties telde de functie slechts tot 100 waardoor deze resultaten niet weerhouden werden.

ment speelt in de integratie van duurzame ontwikkeling in de instelling: ook daar hangt het vaak af van individuen die er zich al dan niet voor inzetten (zie 3.3.3). In de interviews werd ook verwezen naar het belang van verschillen in de **studentenpopulatie** en de implicaties dat dit heeft voor de manier waarop er aan het beleid vorm gegeven wordt. Deze lesgever beschreef de studenten van zijn hogeschool als volgt:

Ik weet wel, in een grootstedelijke context, dat je een ander soort studenten krijgt. Hier moet je toch al vaker een heel wat meer schudden aan de boom voordat er een appel valt. Onze studenten zitten niet op kot. Een aantal wel, maar dat is een minderheid. Dat zijn studenten van onder de kerktoren, die gaan naar huis, mama en papa hebben gekookt voor hen. Dat zijn dat soort studenten. Die kijken nog niet zo heel erg breed. Ik denk wij moeten soms een beetje meer moeite doen om onze studenten ook wakker te krijgen. (...) een student die weg wil van onder de kerktoren komt niet hier studeren. (lesgever, hogeschool)

Naast de algemene verschillen tussen alle HOI's is het Vlaamse hoger onderwijs uiteraard ook duidelijk in twee grote groepen opgesplitst: **hogescholen en universiteiten**. Alhoewel het Vlaamse hoger onderwijs in deze systeemanalyse benaderd wordt als één regime, zijn er wel merkbare verschillen tussen hogescholen enerzijds en universiteiten anderzijds op vlak van de (potentiële) integratie van duurzaamheid. Dit bleek vooral uit de interviews: het onderscheid tussen het gepercipieerde belang van duurzaamheid binnen de instelling verschilde in de surveys amper maar tijdens de interviews werden wel een aantal meer inhoudelijke en structurele verschillen duidelijk. De belangrijkste worden hieronder kort omschreven.



Figuur 11: Bij respondenten met een goed algemeen beeld op duurzaamheid binnen hun instelling zien we een klein verschil tussen gemiddelden van hogescholen en universiteiten. (Enquête 1)

Een belangrijk onderscheid is de focus van het **onderwijs**. Waar universiteiten focussen op academisch onderwijs, is het onderwijs aan de hogescholen veel meer praktijkgericht. Dit betekent logischerwijs dat er minder ruimte is voor diepgaande reflectie over complexe concepten zoals duurzame ontwikkeling. De nauwe link met de praktijk biedt echter wel veel mogelijkheden om te focussen op concrete duurzaamheidspraktijken.

Naar analogie met het onderwijs is het **onderzoek** aan hogescholen veel meer **praktijkgericht** terwijl onderzoek aan universiteiten fundamenteeler van aard is. Onderzoek aan hogescholen is dan ook meestal op projectbasis én in opdracht van externe partners. Dit zorgt ervoor dat onderzoekers aan hogescholen zelf minder invloed hebben op de onderwerpen waarrond ze werken. Ze zijn namelijk meestal afhankelijk van vragen van bijvoorbeeld het werkveld. Dit betekent dat, indien er onderzoek gevoerd wordt rond duurzaamheidskwesties aan de hogeschool, dit eerder gaat om concrete, praktische vragen terwijl aan de universiteiten er meer ruimte is voor vragen van meer fundamentele aard. Een ander verschil is het belang van academische vrijheid aan de universiteiten terwijl dit minder speelt in de hogescholen. Dit betekent dat het **beleid van hogescholen** meer invloed heeft op het gevoerde onderzoek via het uitstippelen van prioriteiten, onderzoeklijnen en via de beperkte middelen die ze zelf kan inzetten voor onderzoek. Daarnaast blijkt ook dat binnen hogescholen

onderzoekers meer geneigd blijken te zijn om interdisciplinair en in nauw overleg met opdrachtgevers en andere partners te werken, deels omdat dit ook vanuit het beleid in die mate wordt aangemoedigd. Dit wordt vaak gezien als een pluspunt in het onderzoek rond complexe thema's zoals duurzaamheidskwesties (zie ook 4.)

Dat praktijkgericht onderzoek, de manier waarop wij aan onderzoek doen is eigenlijk met stuurgroepen waar dat het werkveld en de stakeholders en de experts bijzitten en dat is heel co-creatief. Wij betrekken ook heel veel studenten bij onze onderzoek. In heel veel projecten en workshops, zeker in die multidisciplinaire, betrekken wij die studenten. (directielid, hogeschool)

Tijdens de interviews kwam dit aspect regelmatig ter sprake en hier zag men duidelijk de meerwaarde van onderzoek aan de hogescholen:

En dat denk ik, dat als het over duurzaamheid gaat, dat we daar echt wel kracht hebben ook als hogeschool. (onderzoeker, hogeschool)

3.3.2.2. VERSCHILLEN BINNEN INSTELLINGEN

Binnen de instellingen zijn er echter ook grote verschillen tussen verschillende entiteiten: groepen, faculteiten, departementen, vakgroepen, onderzoeksgroepen, opleidingen etc. De hoger weergegeven resultaten dienen dan ook in dit licht begrepen en geïnterpreteerd te worden. De verschillen tussen deze verschillende entiteiten werden tijdens de interviews op verschillende wijzen verklaard. Net zoals bij de verschillen tussen instellingen wordt verwezen naar het belang van sleutelfiguren (opleidingscoördinatoren, professoren, decanen enz.) en de persoonlijke interesse van onderwijzend en onderzoekend personeel.

Daarnaast is ook de **inhoudelijke focus** van de verschillende entiteiten cruciaal. Hier werd door de geïnterviewden vaak naar verwezen. Vanuit bepaalde vakgebieden is de link met duurzaamheid eenvoudiger gemaakt dan binnen andere.

In de ene opleiding is dat denk ik toch iets relevanter dan in de andere. Of op een andere manier. (lesgever, universiteit)

Dit leidt vaak ook tot een andere benadering van duurzaamheid: een eerder ecologische, sociale of economische benadering. Binnen technologische opleidingen zoals bijvoorbeeld de ingenieurswetenschappen zagen we bijvoorbeeld een sterker geloof in een technofix (3.3.1.2) en een sterkere focus op het vergroenen van de campus (3.3.1.3). Deze interne verschillen hebben ook soms een impact op wat er op facilitair vlak mogelijk is binnen bepaalde campussen. Zo vertelde een beleidsmedewerker het relaas van het streven naar een veggiedag in de hogeschool:

Er is al lang een beweging in (de hogeschool) van er zou moeten een veggiedag komen. Die is er nu gekomen, hier in (deze campus). Maar in (de andere campus) lukt dat blijkbaar nog altijd niet. Want men zit daar met een opleiding agro- en biotechnologie, dus de landbouwers zijn daar sterk vertegenwoordigd, en die zien dat absoluut niet zitten eh. Daar is dat thema heel moeilijk bespreekbaar. (beleidsmedewerker, hogeschool)

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat er binnen verschillende groepen actoren en binnen verschillende belangengroepen andere visies op duurzaamheid leven. Dit **verschil in duurzaamheidsattitude** tussen verschillende academische achtergronden wordt ook in de literatuur bevestigd Biasutti en Frate (2017) die in hun duurzaamheidsattitudeschaal een onderscheid maken tussen een focus op het ecologische, het economische en het sociale aspect.

Verskillende disciplines bieden dan ook verschillende uitdagingen om rond duurzaamheid te werken in bijvoorbeeld het onderwijs. Studenten verwachten bijvoorbeeld specifieke inhouden of een specifieke benadering van de materie of deze verschillende verwachtingen worden tenminste door de lesgevers als dusdanig gepercipiëerd. Een lesgever in de handelswetenschappen verwees in het beschrijven van zijn eigen lespraktijk bijvoorbeeld naar een volgens hem specifieke eigenschap van zijn **studentenpopulatie**:

Studenten handelsingenieur zijn meestal nogal kwantitatieve mensen en die hebben het erg moeilijk met onzekerheid en als er geen één juiste oplossing is. Maar dat moeten ze leren, want het is deel van het echte leven (lesgever, universiteit)

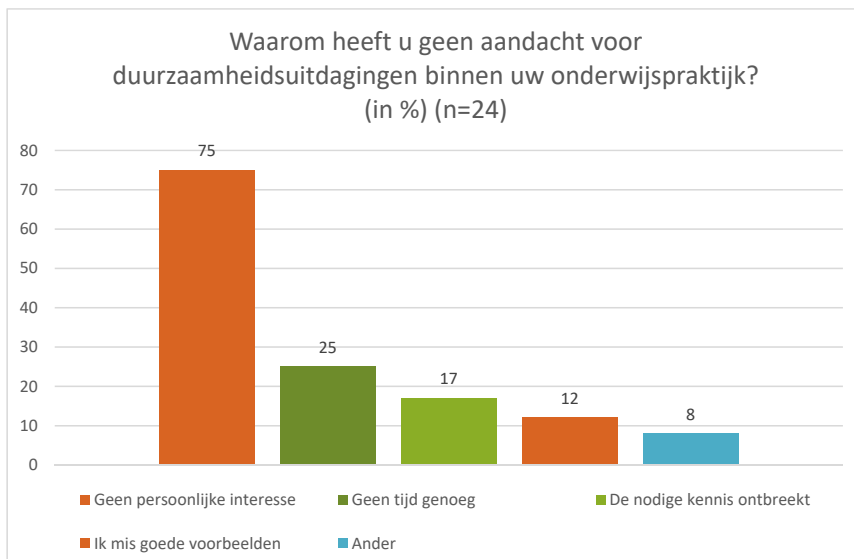
3.3.2.3. REDENEN OM GEEN AANDACHT VOOR DUURZAAMHEID TE HEBBEN

24 **lesgevers** gaven tijdens de surveys aan geen aandacht te hebben voor duurzaamheidsuitdagingen binnen hun onderwijspraktijk (zie figuur 12). Dit aantal is laag maar dit kan verklaard worden door een selectiebias: door de keuze voor information-rich sampling (zie 1.3.2) bij de selectie van respondenten voor de surveys is het neveneffect dat de surveys vooral verspreid werden bij mensen die een interesse hebben voor duurzaamheid en die hier al dan niet mee aan de slag gaan. De meest aangehaalde reden om hier geen aandacht voor te hebben was dat het geen persoonlijke interesse is. Dit sluit aan bij de bevinding dat aandacht voor duurzame ontwikkeling binnen het onderwijs en onderzoek grotendeels afhangt van de persoonlijke interesse van de lesgever in kwestie (zie ook 3.3.2.1 en 3.3.2.2).

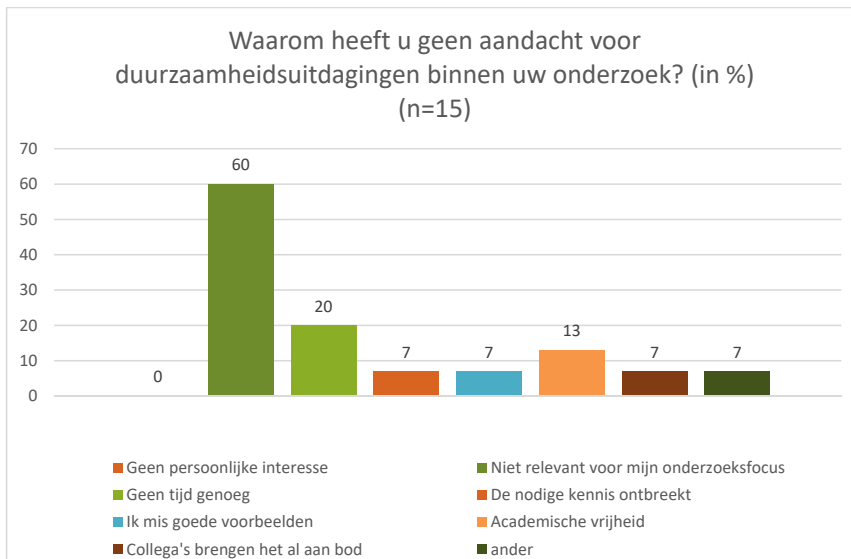
15 ondervraagde **onderzoekers** gaven aan geen aandacht te hebben voor duurzaamheid in hun onderzoekspraktijk. Ook dit lage aantal kan verklaard worden door de selectiebias waarvan hoger sprake. Gevraagd naar de reden waarom sommige ondervraagde onderzoekers geen aandacht hebben voor duurzame ontwikkeling gaven de meesten aan dat het niet relevant is voor hun onderzoeksfocus (figuur 13).

In de interviews kwam nog een andere belangrijke reden naar voren om geen onderzoek te voeren rond duurzame ontwikkeling, met name een gebrek aan onderzoeksmiddelen om rond aanverwante thema's onderzoek te voeren. Een onderzoeker aan een universiteit stelde het als volgt:

Er is een grote discrepantie tussen de toenemende aandacht voor DO en toch alleszins de financiering van sociaal wetenschappelijk onderzoek over dat thema. (onderzoeker, universiteit)



Figuur 12. Deze vraag werd gesteld aan lesgevers.



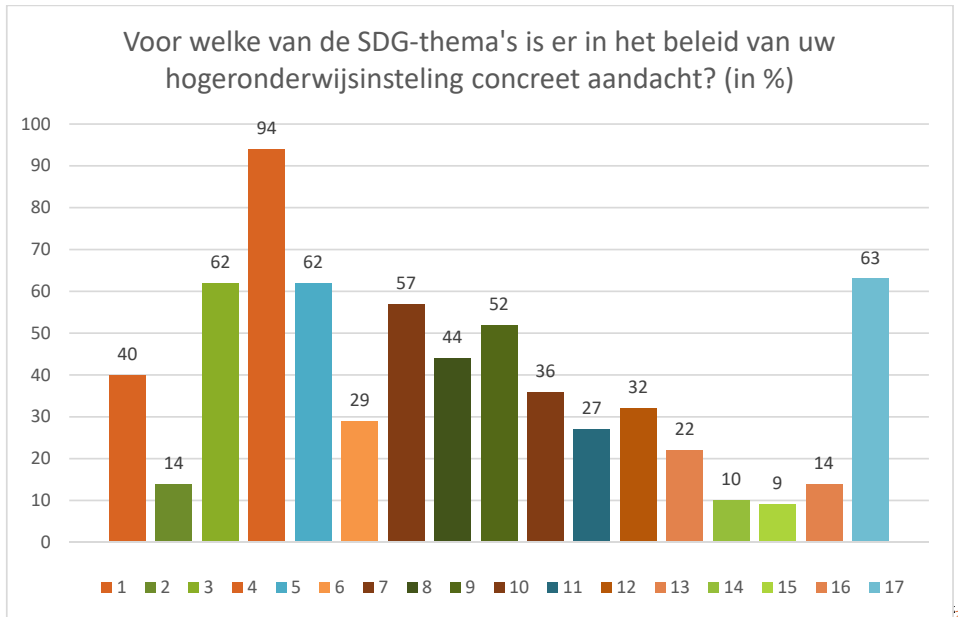
Figuur 13. Deze vraag werd gesteld aan onderzoekers.

3.3.3. DE ROL VAN HET MANAGEMENT EN HET BELEID

Tijdens de interviews werd onder andere gefocust op de rol van het management en de wijze waarop en de mate waarin duurzaamheid in de instelling een plaats krijgt. Een groeiend aantal HOI's hebben wel degelijk aandacht voor duurzame ontwikkeling in hun beleid en uit de interviews blijkt dat dit door vele lesgevers en onderzoekers ook wel gewaardeerd wordt.

Als er nog niks gebeurt (op vlak van duurzaamheid binnen de instelling) dan is een beleid van bovenaf erg belangrijk. Om dingen mogelijk te maken. En als er al dingen lopende zijn, dan is het ook goed om dat in te bedden in het groter geheel. Het bestuur is daar nu mee bezig en dat is ook goed. Voor ons (voor de opleiding) gaat dat nu wel geen zo'n verschil maken, maar het doet altijd wel iets. (lesgever, universiteit)

In de surveys werd ook gevraagd voor welke thema's er aandacht is binnen het beleid van de hogeronderwijsinstelling. Deze vraag werd gesteld aan de hand van de 17 thema's van de SDG's. Naast onderwijs (SDG 4) kwamen vooral partnerschap (SDG 17), goede gezondheid en welzijn (SDG 3), gendergelijkheid (SDG 5), betaalbare en duurzame energie (SDG 7) en industrie, innovatie en infrastructuur (SDG 9) naar voren. Een focus op educatie is te verwachten gezien onderwijs een van de drie functies is van het hoger onderwijs (zie 3.2.1). In dat opzicht is het verbazingwekkend dat 6% van de respondenten onderwijs niet aangeeft als thema waarvoor aandacht is in het beleid. Bij de andere thema's die door meer dan de helft van de respondenten werd aangegeven herkennen we twee overkoepelende thema's die de laatste tijd meer aandacht krijgen binnen het hoger onderwijs, met name gendergelijkheid en partnerschap (wat onder meer gelinkt kan worden met internationalisering). De andere drie thema's zijn meer inhoudelijk van aard en kunnen we linken met het beleid op het vlak van dienstverlening (gezondheid en welzijn, industrie...), bedrijfsvoering (energie, infrastructuur maar ook gezondheid en welzijn voor personeel en studenten) en onderzoek (focus op innovatie, zie 3.2.18).



Figuur 14: De respondenten met een goed algemeen beeld op de plaats van duurzame ontwikkeling binnen hun instelling gaven aan dat hun instelling vooral voor onderwijs, partnerschappen, gezondheid & welzijn, gender, energie en industrie aandacht heeft.

De analyse van de websites (zie 3.3.2.1) en de wisselwerking met de interviews maakt echter duidelijk dat er geen uiting van een gecentraliseerd duurzaamheidsbeleid moet zijn voor een instelling om met duurzame ontwikkeling bezig te zijn. Zo hadden bepaalde instellingen geen visie rond duurzame ontwikkeling en speelde het ook geen prominente rol in hun algemene visie of missie, maar leverde de zoekfunctie van de website wel erg veel 'hits' op waaruit blijkt dat het thema toch wel leeft binnen de instelling. Het beleid van een instelling speelt dus een belangrijke maar geen allesbepalende rol. Er blijkt dan ook vaak een groot verschil te zijn tussen de aandacht voor duurzaamheid binnen het beleid van de instelling enerzijds en de wijze waarop en de mate waarin duurzaamheid daadwerkelijk leeft binnen de instelling anderzijds. Vele geïnterviewden maakten namelijk duidelijk dat ze weinig voeling hebben met het beleid van de instelling en dit ook niet perse als een gemis beschouwen. Er blijkt dus een zekere afstand te zijn tussen het beleid en profilering op vlak van duurzame ontwikkeling en de mate waarop en de manier waarin dit doorspeelt 'op de werkvloer'. Zo leeft er in sommige instellingen veel op vlak van duurzaamheid maar is er helemaal geen aandacht voor vanuit het beleid. In anderen wordt duurzaamheid vermeld in de beleidsdocumenten maar wordt er geen actief beleid rond gevoerd. Een lesgever en onderzoeker had het als volgt over het belang van duurzaamheid als speerpunt van de instelling:

Ik weet niet of dat zo een grote rol speelt, het is ook naar de buitenwereld toe toch ook een stukje marketing eh, denk ik. Maar desalniettemin wordt het wel opgenomen. Of het nu zo sterk doorweegt, dat is een andere vraag, maar het feit dat men het opneemt is toch ook wel positief hé. (lesgever, universiteit)

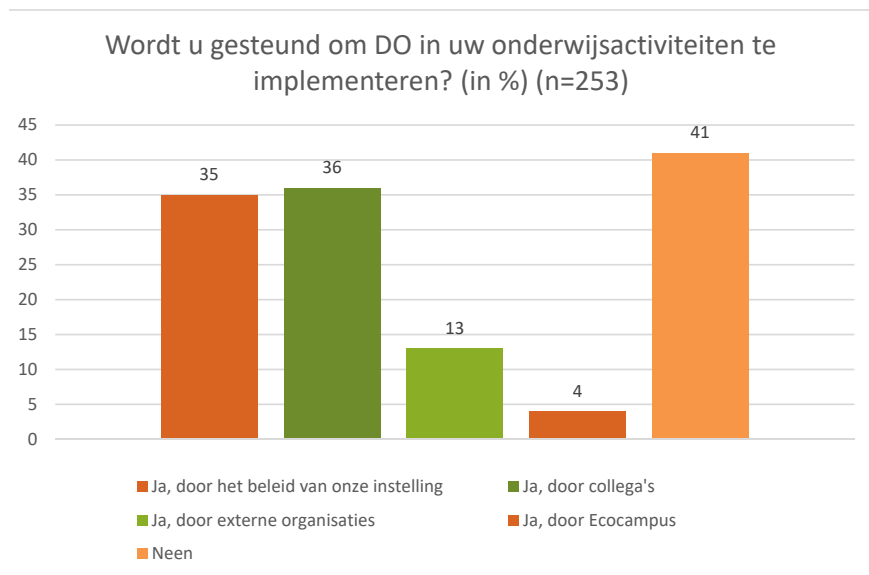
3.3.4. ONDERSTEUNING, STIMULATIE & FACILITERING

Duurzaamheidsuitdagingen zijn vaak erg complexe vraagstukken waardoor het voor onderzoekers, lesgevers maar ook voor beleidsmedewerkers van instellingen vaak een grote uitdaging is om hier adequaat mee om te gaan. De gepaste ondersteuning en facilitering voor deze actoren die met dit thema aan de slag wensen te gaan kan dan ook erg belangrijk zijn. Daarnaast kan het gezien hun uitdagend karakter belangrijk zijn om lesgevers en onderzoekers extra te stimuleren om rond deze thema's te werken. Een specifieke focus van dit onderzoek was nagaan op welke manier deze actoren ondersteuning ondervinden binnen het huidige hoger onderwijssysteem. In de surveys werd dan ook aan onderzoekers en aan lesgevers gevraagd of, door wie en op welke manier ze worden gesteund om duurzame ontwikkeling in hun respectieve activiteiten te implementeren.

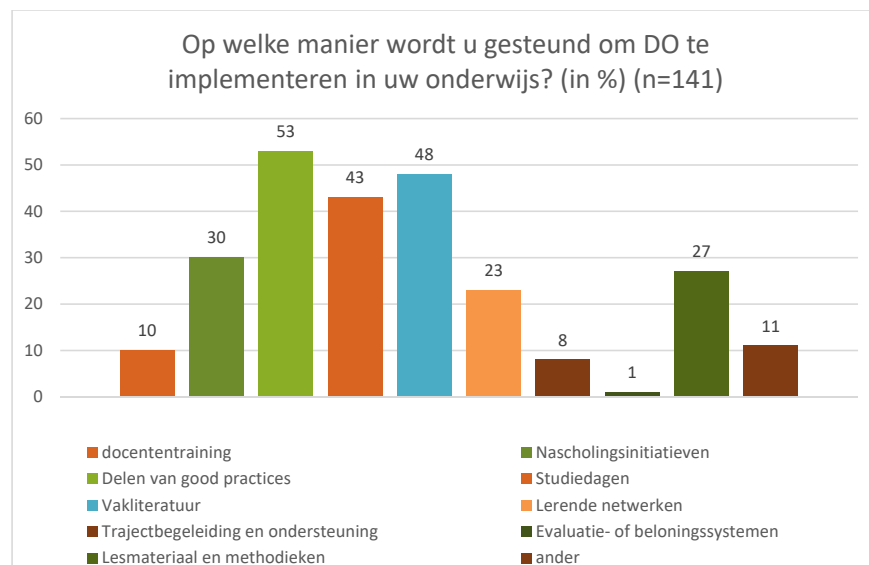
²⁴ SDG 1: Geen armoede; SDG 2: Geen honger; SDG 3: Goede gezondheid en welzijn; SDG 4: Kwaliteitsonderwijs; SDG 5: Gendergelijkheid; SDG 6: Schoon water en sanitair; SDG 7: Betaalbare en duurzame energie; SDG 8: Eerlijk werk en economische groei; SDG 9: Industrie, innovatie en infrastructuur; SDG 10: Ongelijkheid verminderen; SDG 11: Duurzame steden en gemeenschappen; SDG 12: Verantwoorde consumptie en productie; SDG 13: Klimaatactie; SDG 14: Leven in het water; SDG 15: Leven op het land; SDG 16: Vrede, veiligheid en sterke publieke diensten; SDG 17: Partnerschap om doelstellingen te bereiken.

3.3.4.1. ONDERSTEUNING IN ONDERWIJS

59% van de lesgevers gaf aan te worden gesteund om duurzaamheid in hun activiteiten te implementeren. Vooral de collega's bleken de voornaamste bron van ondersteuning te zijn, met het beleid van de instelling op een tweede plaats. Lesgevers krijgen vooral ondersteuning in de vorm van het delen van good practices (53%), vakliteratuur (48%) en studiedagen (43%).



Figuur 15. Aan de lesgevers werd gevraagd of en door wie ze worden gesteund om duurzaamheid in hun onderwijs te implementeren.



Figuur 16. Aan de lesgevers die worden gesteund werd gevraagd op welke manier dit gebeurt.

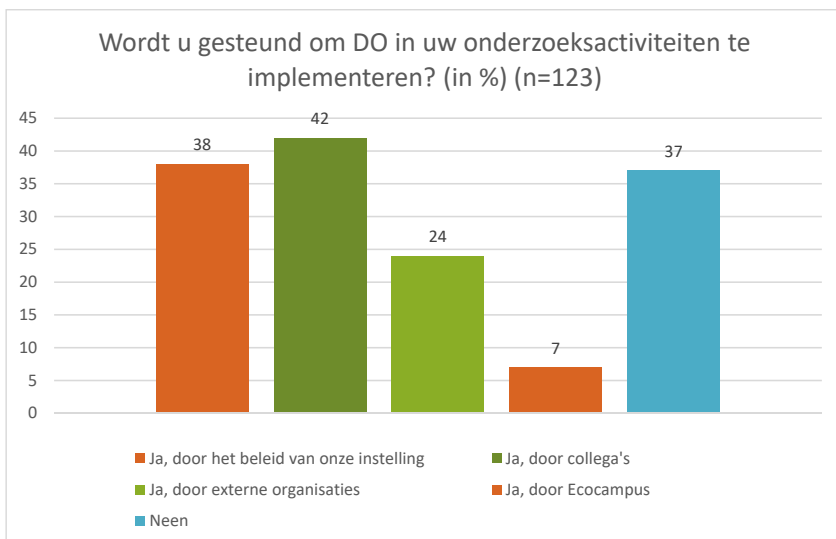
Ook in de interviews bleek dat vooral (directe) collega's een belangrijke bron van ondersteuning zijn voor lesgevers. Bij gebrek aan ondersteuning vanuit de instelling kijken lesgevers dus vooral naar elkaar om informatie, vakliteratuur en tips te delen. Er werd ook verwezen naar lerende netwerken als vruchtbare bron van ondersteuning, al bleek dit in dat specifieke geval wat te zijn verminderd:

Ik ben eigenlijk nog altijd lid van het lerend netwerk sociaal werk en duurzame ontwikkeling maar ik hoor daar gelijk ook niet meer veel van. Ik heb de indruk dat dat een beetje op zijn gat zit. (lesgever, hogeschool)

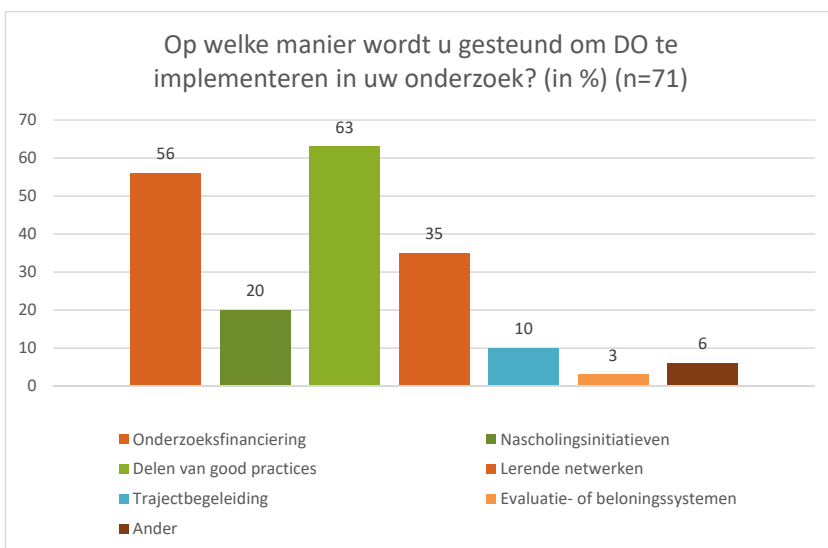
41% van de ondervraagden gaven echter aan helemaal **geen ondersteuning** te ondervinden binnen of buiten hun instelling. Ook in de interviews kwam dit vaak naar voren en dan vooral met betrekking tot de eigen instelling: vele instellingen bieden geen specifieke ondersteuning om te werken rond duurzame ontwikkeling.

3.3.4.2. ONDERSTEUNING IN ONDERZOEK

Iets meer onderzoekers dan lesgevers gaven aan ondersteund te worden om duurzaamheid in hun onderzoeksactiviteiten te implementeren: 63%. Ook hier lijken de collega's de voornaamste bron van ondersteuning, met het beleid van de instelling op een tweede plaats. Voor onderzoekers blijkt de ondersteuning vooral de vorm aan te nemen van onderzoeksfinanciering (63%) en het delen van good practices (56%). Dit kunnen we linken met twee van de drie voornaamste drempels die onderzoekers aangeven te ondervinden om te werken rond duurzaamheid: geldtekort en gebrek aan kennis (zie 5.1). 37% van de ondervraagden gaven aan geen ondersteuning te ondervinden om duurzaamheid in hun onderzoeksactiviteiten te integreren, dat is iets minder dan bij de lesgevers.



Figuur 17. Aan de onderzoekers werd gevraagd of en door wie ze worden gesteund om duurzaamheid in hun onderzoek te implementeren.



Figuur 18. Aan de onderzoekers die worden gesteund werd gevraagd op welke manier dit gebeurt. Vooral binnen enkele hogescholen blijkt doelgerichte financiering en ondersteuning van onderzoeksprojecten rond duurzame ontwikkeling vanuit de instelling het geval. Binnen universiteiten lijkt dit iets gevoeliger te liggen omdat een dergelijke aanpak de academische vrijheid in gevaar zou brengen (zie regimemerk 3.2.17).

3.3.5. INTEGRATIE IN ONDERWIJS

Wat betreft de wijze van integratie van duurzame ontwikkeling in het onderwijs zien we verschillende soorten praktijken. Sommige lesgevers gebruiken duurzame ontwikkeling bijvoorbeeld enkel als inspiratie voor voorbeelden in de les. Anderen geven in hun les die op een ander thema is gericht een bepaalde lesinhoud waarin de link met duurzaamheid wordt gemaakt en hierop dieper wordt ingegaan. Een andere methode is projectwerk rond het thema duurzaamheid, waarbij een duurzaamheidskwestie het onderwerp wordt waarmee studenten aan de slag moeten terwijl ze andere lesinhouden toepassen. Ten slotte kan duurzaamheid ook het hoofdonderwerp worden waarbij een gans opleidingsonderdeel of zelfs een ganse opleiding ingericht wordt met als thema duurzame ontwikkeling. De plaats van duurzaamheid binnen het onderwijs varieert dus zowel in plaats in het curriculum als in mate van integratie.

Dit continuüm tussen verschillende manieren om aandacht te hebben voor duurzame ontwikkeling binnen het curriculum kunnen we linken met een scala aan meningen over wat de beste manier is om het thema te behandelen. Sommigen pleiten bijvoorbeeld voor het belang van expliciete (keuze)vakken duurzame ontwikkeling waarin in de diepte op het thema wordt ingegaan die al dan niet in elke richting een plaats moeten vinden.

De doodoener is natuurlijk wel: duurzaamheid moet overal in verankerd worden. Dat is wel zo, maar je moet dat echt wel nog stimuleren en stimuleren. Er is nog veel tijd en werk nodig daarvoor. (centrale administratie, universiteit)

Anderen pleiten dan weer voor een diepe integratie van duurzaamheid in alle vakken .

Verweef dat daartussen waardoor het inherent deel uitmaakt van het geheel. Zonder dat je het kan afvinken, of dat het iets apart wordt. Bij wijze van spreken zonder dat ze het zelf doorhebben zo. (...) steek het er gewoon in en dan kan zelfs een die hard ingenieur bezig zijn met duurzaamheid en het zelfs nog tof vinden. (lesgever, universiteit)

Anderen zien specifieke vakken dan eerder als een voorlopige oplossing of een deel van de oplossing.

Nu, als je zegt het vak duurzaamheid kan niet worden gegeven, dan sla je de bal ook verkeerd natuurlijk, dat is evident. Maar dit is niet de oplossing, het is een stukje van de oplossing. Ik denk dat het verder moet gaan. Dat is mijn visie. (directielid, universiteit)

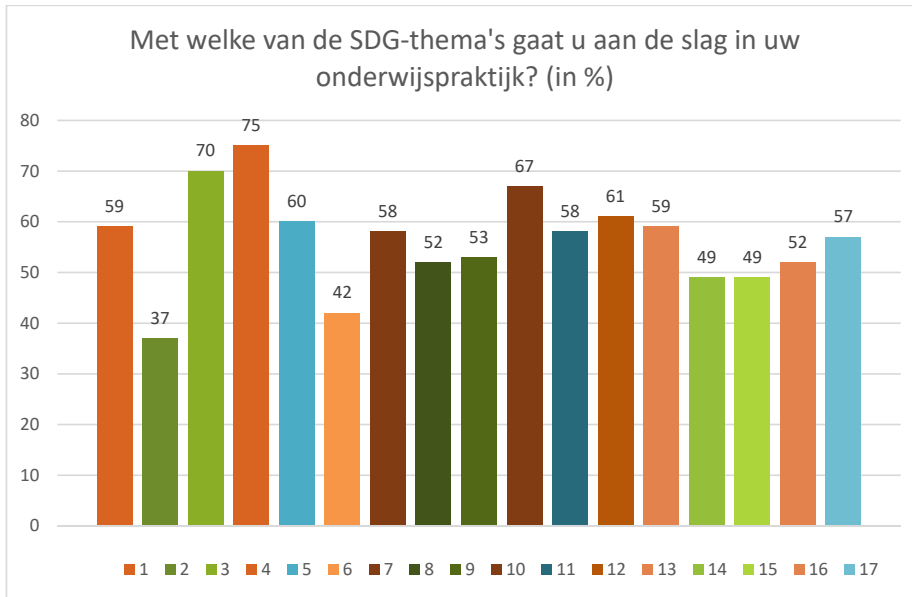
Tenslotte is er ook nog de kwestie van in **welke opleidingen** het een plaats dient te krijgen. Waar sommige voorstanders in de interviews pleitten dat het in elke opleiding al dan niet in de marge een plaats dient te krijgen, stellen anderen dat het vooral een kwestie is van in de relevante opleidingen aandacht te hebben voor duurzame ontwikkeling. Een lesgever aan een universiteit zag het als volgt:

Pff, in elke opleiding, we moeten daar ook niet flauw over doen. Dan moeten... alle, iemand die geneeskunde studenten of rechten, dat is ook belangrijk voor die mensen maar op een heel andere manier eh. We moeten dat ook niet... In de ene opleiding is dat denk ik toch iets relevanter dan in de andere. Of op een andere manier. En om daar als de ecologische moraalridder te gaan zeggen "iedereen moet hier een bepaalde ecologische visie ontwikkelen en dat er echt... Ik vind, nee, maar wanneer dat er raakpunten zijn met duurzaamheid moet je dat natuurlijk opnemen (lesgever, universiteit)

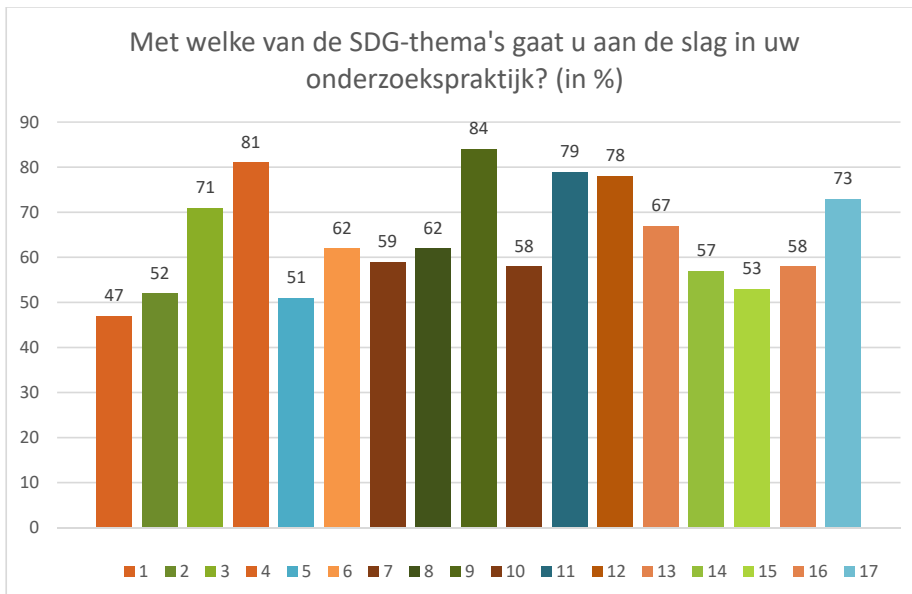
3.3.6. THEMA'S IN ONDERWIJS EN ONDERZOEK

Hoger werd al omschreven voor welke thema's er aandacht is binnen het beleid van de HOI's (3.3.3). In dit luik gaan we dieper in op de duurzaamheidsthema's waarrond lesgevers en onderzoekers werken. Deze resultaten worden hier respectievelijk weergegeven en besproken.

In het onderwijs is er **momenteel al heel wat aandacht** voor duurzame ontwikkeling en aanverwante onderwerpen. Dit bleek uit de interviews maar ook uit de surveys. In de surveys werd gevraagd rond **welke thema's** de respondenten zelf al aan de slag gaan (zie figuur 19²⁴). Deze vraag werd gesteld aan de hand van de thema's van de SDG's. Honger en sanitair werden duidelijk minder vaak aangeduid door de deelnemers. Al bij al hebben de thema's toch wel telkens relatief hoge percentages wat betekent dat veel lesgevers verschillende thema's tegelijk bezig zijn.



Figuur 19. Deze vraag werd gesteld aan lesgevers.



Figuur 20. Deze vraag werd gesteld aan onderzoekers.

Binnen het regime gebeurt er momenteel ook al heel wat **onderzoek** rond het thema duurzame ontwikkeling en aanverwante onderwerpen. Dit bleek uit de interviews maar ook uit de surveys (zie figuur 20). Het meeste onderzoekers gaf aan rond het thema Industrie, innovatie en infrastructuur (SDG 9) te werken. Armoede (SDG 1), Gender (SDG 5), en Leven op land (SDG 15) werden het minst aangeduid. Uit de interviews bleek dat onderzoekers en onderwijzers die bezig zijn rond duurzame ontwikkeling vooral aandacht hebben voor duurzaamheidsthema's die het dichtst aansluiten bij hun **eigen vakgebied**. Hierbij proberen ze wel het grotere plaatje te betrekken maar dit lukt niet altijd even goed. Zo vermeldde een onderzoeker in de ingenieurswetenschappen bijvoorbeeld dat hij wel interesse heeft in de sociale aspecten van duurzame ontwikkeling maar dat dit voor hem te ver van zijn eigen expertise ligt om daar echt rond aan de slag te gaan of om dit te betrekken in zijn eigen onderzoek.



4. ANALYSE VAN DE NICHES

Binnen dit vierde hoofdstuk van deze systeemanalyse gaan we dieper in op de niches binnen het multi-levelperspectief. Aan de hand van interviews met 12 onderzoekers, lesgevers, medewerkers van centrale administraties of directies en studenten, in wisselwerking met de eerder verzamelde data en de literatuur, werd gepoogd om een zicht te krijgen op de wijze waarop de belangrijkste niches een alternatief trachten te ontwikkelen voor het huidige regime. We proberen dus een variëteit aan niches te capteren door een aantal elementen te clusteren. Het is bijgevolg niet de bedoeling hier een volledige inventaris van innovatieve duurzaamheidspraktijken binnen het hoger onderwijs weer te geven.

Een belangrijke vaststelling uit de analyse van de niches is dat we niet enkel kunnen spreken van een nichepraktijk indien er compleet afgeweken wordt van een aantal van de hoger omschreven regimekenmerken. We kunnen ook spreken van een niche indien aan een of meerdere van deze regimekenmerken erg veel nadruk gelegd wordt zodat het geheel uit balans raakt en er zo een nieuwe praktijk ontstaat. Dit betekent dat we in dit overzicht ook een aantal **regimediscoursen** (zie 3.3.1) terugvinden die hier op een extreme manier worden ingevuld. Het is namelijk belangrijk te beseffen dat indien een bepaalde praktijk of instelling voluit de kaart van één van deze discoursen zou trekken we niet langer over een praktijk binnen het regime maar eerder over een nichepraktijk moeten praten. Deze discoursen vinden dus enkel plaats in het regime in een soort 'light versie'.

Vijf manieren waarop niches een alternatief ontwikkelen voor het huidige regime

- | | |
|---|---|
| 1 | Duurzaamheidskwesties als complexe en normatieve kwesties |
| 2 | Studenten als evenwaardige partners |
| 3 | Inzetten op de lokale context |
| 4 | Hoger onderwijs als experimenteeruimte |
| 5 | Groene campus |

Tabel 4: Overzicht van de Vijf manieren waarop niches een alternatief ontwikkelen voor het huidige regime

4.1. Duurzaamheidskwesties als complexe en normatieve kwesties

Een opvallende tendens die binnen de analyse van de niches werd waargenomen is een toenemende aandacht voor de complexiteit en normativiteit van de duurzaamheidskwesties waarrond gewerkt wordt. Daarnaast nemen we ook een zoeken naar manieren om met deze complexiteit en normativiteit om te gaan waar. Dit zien we bijvoorbeeld duidelijk in het **onderwijs**. Zo verwees een lesgever aan een universiteit in dit kader naar het belang van systeemdenken om met complexe duurzaamheidskwesties om te kunnen gaan:

[...] dat zou ik willen aan jonge mensen meegeven. Geen receptenboek van 'je hebt gras: dit is duurzaam bemesten en dit niet', maar wel van kan je denken in systemen. En dat is een reflex die je momenteel niet hebt want je hebt overal allemaal vakjes. Dus eigenlijk mijn cursus [...] is een cursus systeemdenken. (lesgever, universiteit)

Een andere lesgever probeert ook zijn studenten te doen systeemdenken maar heeft hierbij ook expliciet aandacht voor het normatieve karakter van duurzaamheidsuitdagingen en probeert de studenten ook hiermee in aanraking te laten komen:

Niet alleen systeemdenken in de zin van feiten koppelen met elkaar (...) maar ook in de zin van waarden en gedragspatronen daaraan koppelen. Die waarden gaan uitspelen, dat is iets wat ik vooral doe binnen mijn lessen. (...) dan gaat het vooral rond die subjectiviteit daarrond gaan opzoeken. (lesgever, hogeschool)

Naast competenties zoals systeemdenken zien verschillende lesgevers ook heil in interdisciplinair werken: het samenbrengen van inzichten uit verschillende disciplines om zo het inzicht in complexe materie te kunnen verdiepen. Deze lesgever probeert bijvoorbeeld op een speciale manier nieuwe inzichten in de les te krijgen:

In het laatste seminarie vraag ik dan breng eens iemand mee van een andere richting, een psycholoog, een uit de rechten, een burgie. Idealiter zou dat eigenlijk iets universiteitsbreed moeten zijn. En dan krijg je zo'n gemengde groepjes en dan wordt het pas helemaal interessant. (lesgever, universiteit)

Een dergelijke aandacht voor de grote complexiteit van de (duurzaamheids-)uitdagingen waar we als samenleving voor staan en een zoeken naar manieren om hiermee om te gaan zien we ook in het **onderzoek**. Ook in het onderzoek wordt bijvoorbeeld steeds vaker gekeken in de richting van interdisciplinair en zelfs transdisciplinair onderzoek om met complexe duurzaamheidsvraagstukken om te kunnen. Een directielid van een universiteit stelde omwille van deze complexiteit zelfs een alternatief structurerend principe voor het inrichten van wetenschappelijk onderzoek voor:

Ik denk dat het onderzoek van de toekomst voor een stuk enkel en alleen zal kunnen blijven bestaan wanneer men thematisch denkt (...). De vragen waar we als maatschappij voor staan zijn zodanig complex dat die dus vanuit een interdisciplinaire invalshoek moeten worden benaderd. (directielid, universiteit)

Deze tendens om complexiteit en normativiteit te erkennen en manieren te zoeken om hiermee om te gaan treedt tegemoet aan de **complexe en normatieve problemen** waarmee we als maatschappij geconfronteerd worden. Typisch aan heel wat duurzaamheidsproblemen is namelijk dat de feiten onzeker zijn, er geen consensus is over de probleemdefinitie, er vele verscheidene waarden aan verbonden zijn, er talrijke stakeholders betrokken zijn, er veel op het spel staat en beslissingen erg dringend zijn (Funtowicz & Ravetz, 1993). Dit betekent dan ook dat er op deze kwesties niet één juist antwoord beschikbaar is. Door aandacht te hebben voor de complexiteit en normativiteit van duurzaamheidskwesties in onderzoek en onderwijs wordt ingegaan op de druk vanuit **het landschap** door de toenemende complexiteit van de kwesties waarmee we geconfronteerd worden (zie landschapstrend 2.5). Daarnaast wordt ingegaan tegen een geloof in het heil van louter technologische oplossingen (zie landschapstrend 2.9) door aandacht te hebben voor de normativiteit van duurzaamheidskwesties. Een dergelijke aandacht voor duurzaamheidskwesties in al hun complexiteit en normativiteit vereist zoals in de interviews aangegeven een andere aanpak binnen onderwijs en onderzoek:

There is growing consensus that we need new educational approaches as well as new approaches to knowledge production to address the complexity, uncertainty and socio-political controversy that characterize sustainability challenges. (Mochizuki & Yarime, 2016, p.18)

Zo is **lesgeven** over complexe problemen vanzelfsprekend minder eenvoudig en eenduidig. Lesgeven als er geen één juist antwoord is, daagt zowel docent als student uit. Complexe problemen aanpakken vereist namelijk een totaal andere soort vaardigheden dan bij het oplossen van normaal gestructureerde problemen nodig zijn (Lonngren & Svanstrom, 2015). Een voorbeeld van een dergelijke vaardigheid is systeemdenken, wat in de onderwijspraktijk een uitdagend concept blijkt om aan studenten aan te leren. (Lonngren & Svanstrom, 2016). Een toenemende aandacht voor de complexe en politieke aard van duurzaamheidskwesties impliceert ook dat de wetenschap de juiste aanpak nodig heeft om deze kwesties als dusdanig aan te kunnen pakken. Binnen de literatuur over duurzaamheids**onderzoek** (Beringer, Adombent, Scott, 2008, Peters & Wals, 2013; Godemann, 2008; Hugé et.al., 2016) wordt dan ook regelmatig gepleit voor een beweging weg van **monodisciplinariteit naar inter- en transdisciplinair** onderzoek. Inter- en transdisciplinair onderzoek wordt namelijk steeds vaker gezien als de beste manier om met complexe materie zoals duurzaamheidsvraagstukken om te gaan.

Deze tendens breekt duidelijk in op het hoger omschreven regimekenmerk '**monodisciplinariteit**' (zie 3.2.6) en stelt dan ook de wijze waarop academisch onderzoek vandaag wordt vormgegeven in vraag (Beringer, Adombent, Scott, 2008; Godemann, 2008). Samenwerken met andere disciplines en vooral met niet-academische partners is dan ook iets dat in de academische wereld nog steeds heel wat weerstand ondervindt (Hugé et.al., 2016). Daarnaast gaat het erkennen van de normativiteit en het samenwerken met niet-academische partners ook in tegen de dominante **positivistische kijk op onderzoek en onderwijs** (zie 3.2.19). Op die manier wordt ook ingezet op **maatschappelijke relevantie** wat binnen het hoger onderwijs aan belang toeneemt (zie 3.2.9).

4.2. Studenten als evenwaardige partners

Een opvallend gegeven dat tijdens de analyse van de niches naar voren kwam is dat in steeds meer (kleinschalige) praktijken er naar gestreefd wordt om de studenten als evenwaardige partners te benaderen. We zien dit zowel binnen het onderwijs, het onderzoek als binnen instellingsbrede bewegingen om de instelling meer duurzaam te maken. Binnen het **onderwijs** gaat het vooral om lesgevers die hun studenten als gelijke benaderen om zo samen aan de slag te gaan rond een bepaalde materie. Eén bepaalde lesgever gebruikte de metafoor van het op tafel leggen om er vervolgens als gelijke mee aan de slag te gaan.

Het op tafel leggen is mijn doel. Dat wil zeggen dat we errond gaan gaan kijken en afstand nemen een beetje, en dan terugkoppelen aan je eigen leven en praktijk. (lesgever, hogeschool)

Een andere lesgever benadrukte de wederkerigheid van de relatie student en lesgever waarbij beiden van elkaar kunnen leren en hoe dit ook toekomstige situaties weerspiegelt waarbij je op alle partners dient te kunnen rekenen.

Ik zeg altijd tegen mijn studenten: ik hoop dat ik jullie iets kan leren, maar ik hoop ook dat ik iets van jullie kan leren. (...) daarmee geef je ook gewoon al aan dat, als je in een netwerk zit om samen iets te bereiken, dat je daar zelf zit met je eigen kennis en standpunten, maar dat je ook van anderen iets kan leren. (lesgever, universiteit)

Ook binnen het onderzoek blijken studenten in toenemende mate een rol te spelen. Vooral binnen de hogescholen zie we de neiging om de studenten te betrekken in de lopende **onderzoeksprojecten**. Dit gebeurt bijvoorbeeld via projectwerk of in het kader van een eindwerk. Op die manier krijgen studenten voeling met de maatschappelijke uitdagingen waarrond in de instelling, kunnen ze onderzoeksvaardigheden op doen en wordt ook de link tussen onderzoek en onderwijs verzekerd. Een directeur van een hogeschool pleitte dan ook voor nog meer dergelijke projecten. Een onderzoeker aan een hogeschool besprak het betrekken van studenten iets genuanceerder door ook te wijzen op mogelijke achterliggende redenen voor het betrekken van studenten:

Als hogeschool hebben we ook wel de opdracht om onderwijs en onderzoek met elkaar in verbinding te brengen. Het is ook onze opdracht om daarnaar te zoeken. Dus dat zal een argument zijn. Maar het financiële is zeker ook een argument hé. Want wat door studenten gebeurt is veel goedkoper dan wat door professionele onderzoekers gebeurt. Dat wordt nooit zo gemotiveerd natuurlijk hé. (onderzoeker, hogeschool).

Wat betreft het betrekken van studenten in transitiebewegingen, werkgroepen enz. die focussen op duurzaamheid hebben **universiteiten** duidelijk **een streepje** voor. Binnen hogescholen hebben studenten minder kans om in de marge van hun studies ook binnen de instelling betrokken te zijn in projecten rond duurzaamheid gezien de kortere duur van de opleiding, de intensiteit van de onderwijsbelasting en de hoeveelheid stage waardoor studenten niet aanwezig zijn op de campus.

Een aantal universiteiten hebben green offices, schitterend initiatief vind ik. Het probleem is, hogeschoolstudenten zitten maar drie jaar in een opleiding. Dat is een professionele opleiding. De helft van de tijd zijn die op stages. We hebben het al heel moeilijk om studentenvertegenwoordigers te vinden. Dat is een ander soort van studie dan als je op een universiteit zit, waar je toch wat ruimte hebt. (Directielid, hogeschool)

Desondanks de goede voornemens om studenten meer te betrekken, blijkt het echter een **grote uitdaging** te zijn om het ook daadwerkelijk te doen, en dit zowel in onderzoek en onderwijs als in transitiebewegingen binnen instellingen. Een lesgever aan een universiteit beschreef zijn ervaringen op een conferentie waarop werd gepleit voor het betrekken van meer studenten als volgt:

In een van die plenaire settings dat er gediscussieerd wordt zei ik: 'het valt mij toch op dat wij het allemaal hebben over meer studenten betrekken maar bezie ons hier eens zitten: hoeveel studenten zijn er hier? Vijf, om ons de uitgang te tonen'. Je moet doen wat je predikt eh. (lesgever, universiteit)

Het betrekken van studenten als evenwaardige partners is relevant voor de integratie van duurzame ontwikkeling binnen het hoger onderwijs omwille van het complexe en normatieve karakter van duurzaamheidsuitdagingen: er is geen één juist antwoord waardoor dit ook niet langer op de traditionele manier kan aangeleerd worden (cf. 4.1).

Het benaderen van studenten als evenwaardige partners bouwt verder op het regimekenmerk 'studentgecentreerd onderwijs' (zie 3.2.12) en sluit ook aan bij het streven naar vernieuwende onderwijsmethodieken om met studenten aan de slag te gaan (zie 3.2.16).

4.3. Inzetten op de lokale context

In een aantal interviews kwam naar voren dat er als lesgever, opleiding, onderzoeksgroep of zelfs instelling sinds kort gefocust wordt op de lokale context. Dit gebeurde op verschillende vlakken en op verschillende manieren. Zo wil een instelling bijvoorbeeld de verbinding aangaan met de bedrijven rond haar in een industrieterrein gelegen campus:

We proberen echt wel om onze campus meer ten dienste te stellen van de omgeving. Zo hebben we nu een project lopen om te bekijken hoe dat nog beter kan. Zo willen we hier een aantal diensten, zo hebben we een groententas, dat ten dienste te stellen voor iedereen hier in het research park en de ambachtzone. We zijn aan het denken om heur een aantal diensten op te zetten zoals strijkateliers enz. maar het zit nog in een denkfase. Om meer een gemeenschapsgevoel te creëren. (Directielid, hogeschool)

Dit voorbeeld verwijst vooral naar de campusactiviteiten en de bedrijfsvoering. Doorheen de interviews werden echter nog een aantal andere voorbeelden aangehaald. In een opleiding bachelor sociaal werk wil men bijvoorbeeld inzetten op educatieve en artistieke projecten in de buurt van de campus als deel van een opleiding. Op deze manier kunnen studenten in de lokale context aan de slag en kunnen instelling en buurt elkaar versterken. Een ander voorbeeld vinden we in een grote universiteit die via een nieuwe beleidsfocus wil inzetten op het creëren van een concrete bijdrage in de stad waar ze is gesitueerd met haar typische grootstedelijke problematieken.

Onze huidige rector, die wil veel sterker inzetten op het sociale, het maatschappelijke. (...) dat je als universiteit een meerwaarde moet hebben in de samenleving, en zeker in de lokale context. Dus onze universiteit gaat de komende jaren vooral inzetten op de lokale context, en op dienstbaarheid (lid centrale administratie, universiteit)

In nog een andere universiteit vinden we tenslotte een nieuw opgezet educatief project terug waarin lokale stedelijke uitdagingen onderwerp van studie worden voor studenten zodat deze samen met de stakeholders kunnen werken aan manieren om met deze uitdagingen om te gaan. We merken dus een aantal praktijken waarbij de grens tussen de instelling en de omgeving zowel letterlijk als figuurlijk vervaagt. Er zijn echter nog een boel drempels te overwinnen om op een dergelijke open manier aan hoger onderwijs te doen. Een beleidsmedewerker van een universiteit beschreef de weerstand die ze ondervindt als volgt:

We zouden gelijk nog altijd niet liever hebben dan dat er een twee meter hoog hek staat rond elke campus, rond elk gebouw om te zeggen: 'dit is van ons'. En bel je aan de deur en vraag je een appel, dan krijg je wel een appel, maar dit is van ons. (beleidsmedewerker, universiteit)

Deze tendens om in te zetten op de lokale context vormt duidelijk een tegenbeweging tegen de landschapstrend **globalisering** (zie 2.3) en lijkt vooral in te zetten op maatschappelijke relevantie (zie 3.2.9) via **maatschappelijke kwesties** uit de nabije omgeving. Dit betekent niet dat er geen oog kan zijn voor de internationale context maar dat er qua thema's en acties gefocust wordt op de lokale setting.

4.4. Hoger onderwijs als experimenteerruimte

In de interviews kwam het belang van het experimenteren binnen het hoger onderwijs regelmatig naar voren. Hogeronderwijsinstellingen zijn volgens vele geïnterviewden de ideale plaatsen om te experimenteren en dingen kleinschalig uit te proberen. Velen zagen dit dan ook als een belangrijke opdracht van het hoger onderwijs en iets waar ze zelf binnen hun eigen praktijk zo veel mogelijk op inzetten.

Een beleidsmedewerker van een universiteit schetste het belang van het ter beschikking stellen van een **fysieke ruimte en middelen** om experimenten mogelijk te maken:

Fysieke experimenteerruimte bij ons is vaak tijdelijke invulling van plaatsen eh. Zaken die leeg komen te staan en die tijdelijk ingevuld worden met een ander functie. Dat is geen beleidsbeslissing eh, maar de beleidsbeslissing is wel om dat toe te laten. Dat is dan voor het spontane eh, voor het bottom up mogelijk te maken. Of we hebben hier wat geld over voor een project, kunnen we daar iets mee doen. (beleidsmedewerker, universiteit)

Een lesgever aan een hogeschool stelde dat hij zijn rol als lector tegenwoordig vooral ziet als het mogelijk maken van kleine experimenten met studenten waarbij de nadruk ligt op het doen en het **tonen dat zaken anders kunnen**. Een andere geïnterviewde lesgever (universiteit) legt ook de nadruk op experimenteren in zijn onderwijs en dit zowel in de les met de studenten als op didactisch vlak. Hij ziet dat dan ook als een belangrijk aspect van het leven aan de universiteit:

En ik experimenteer daarmee om te zien of dat lukt of niet. Als het dan toch gaat om niet de dingen anders doen maar andere dingen doen, dan moet ik dat zelf ook doen. (...) Het is ook daarom dat je aan een unief zit: om te experimenteren, om de grenzen af te tasten, maar zeker niet om binnen de krijtlijnen van het heel klassieke te blijven. (...) zo leren ze dat het anders kan. (lesgever, universiteit)

Een onderzoeker gaf aan dat hij ook in zijn onderzoek zo veel mogelijk experimenteert. Daarvoor verwijst hij vooral naar het belang van de vrijheid die hij krijgt om aan zijn eigen onderzoek vorm te geven (cf. 3.2.17) en hoe hij daarbinnen zoveel mogelijk experimenteert:

En onderzoek. Wat ik daar fijn aan vind is dat ik mag doen wat ik wil. Ik heb ingeboet qua inkomen, maar ik heb tijd en vrijheid gekocht. Ik heb tot hiertoe nog geen echt grote stappen gezet. Ik ben heel sterk aan het verkennen geweest. Ook voor mezelf. Wat ik wil doen. Ik focus nu op het stedelijke landbouw. Vooral is mijn ambitie hoe ik daar zelf als academicus een rol in kan spelen dat zo'n processen in gang kunnen schieten. Ik kan dat niet alleen doen, maar dat is wel mijn ambitie om daar een rol in te spelen en te experimenteren. (onderzoeker, universiteit)

Experimenteren binnen het hoger onderwijs is dus een belangrijke tendens en gebeurt op alle vlakken van de werking: onderwijs, onderzoek, bedrijfsvoering...

4.5. Groene campus

Het beeld van de groene campus kwam al naar voren binnen de bespreking van de discoursen over de rol van het hoger onderwijs met betrekking tot duurzame ontwikkeling. Tijdens de interviews met nicheactoren bleek echter dat dit niet enkel een voorzichtig discours binnen het regime is waarbij er voornamelijk ingezet wordt op de bedrijfsvoering maar dat sommigen hier ook erg ver in gaan met als doel zo tot een inherent duurzame hogeronderwijsinstelling op zowel **ecologisch, economisch als sociaal** vlak te komen. Een beleidsmedewerker vernoemt de doelen als volgt:

Energieneutraal bouwen, duurzaam aankoopbeleid, gender & diversiteit, fundamenteel dingen veranderen. (beleidsmedewerker, universiteit)

Een beleidsmedewerker van een andere universiteit omschrijft de duurzame universiteit op haar beurt als volgt:

Vooreerst een energieneutrale campus, maar ook op vlak van water en zo eh. Maar daarnaast ook een plek met veel open ruimte, waar het aangenaam werken is, die divers is, waar iedereen zich welkom voelt. En waar op een positieve manier aan onderzoek en onderwijs gedaan kan worden. Maar ook een plek die deel uitmaakt van de stad en die er mee samensmelt. (beleidsmedewerker, universiteit)

Deze mensen gaan binnen hun activiteiten verder dan het vergroenen van de campus en werken in de richting van een totaal ander beeld van wat een hogeronderwijsinstelling zou moeten of zou kunnen zijn. Dit gebeurt soms ook expliciet in zogenaamde **transitiebewegingen**, waarin gepoogd wordt een transitie richting een duurzame HOI te bewerkstelligen. In dit geval kunnen we dan ook spreken van een niche.



5. ANALYSE VAN DE MULTI-LEVEL-DYNAMIEK

Een belangrijk element van het MLP is hoe de **drie levels (landschap, regime en niches) op elkaar inspelen** en hoe elementen uit deze verschillende levels gebruikt kunnen worden om een momentum voor een transitie te creëren. Het gaat hier dan vooral om druk vanuit het landschap, interne contradicties van het regime en het opschalen van mature niches. Cruciaal in het begrijpen van transitieprocessen is echter dat dit samenspel tussen de levels niet leidt tot een lineair proces richting een welbepaald nieuw dominant systeem. Transities zijn grillig, allesbehalve lineair en helemaal niet mechanistisch. De hier weergegeven analyse dient dan ook in dit licht begrepen te worden.

Dit bespreking van de analyse van de multi-leveldynamiek is opgedeeld in **drie onderdelen**. Eerst gaan we in op drempels, weerstand en lock-ins. Vervolgens gaan we dieper in op een aantal interne problemen en contradicties van het regime die mogelijkheden tot verandering kunnen creëren. In een derde onderdeel gaan we na welke actoren een belangrijke rol (kunnen) spelen in een transitie naar een meer duurzame HOI.

5.1. Drempels & lock-ins

Het hoger onderwijs is een **erg complex systeem** met een veelheid aan opdrachten, functies, actoren en stakeholders. Daarboven zijn HOI's op zich ook erg complexe organisaties. Deze complexiteit werd duidelijk weergegeven in de beschrijving van de regimekenmerken (3.2). Een verandering van een dergelijk systeem gebeurt bijgevolg erg traag en moeilijk. Deze traagheid van verandering kwam ook in de interviews vaak ter sprake. Zo verwees een directielid van een universiteit bijvoorbeeld naar de 'cultuurshift' die nodig is om te evolueren naar een duurzame hogeronderwijsinstelling:

Ik zou wel durven stellen dat we groeien naar een diepere implementatie van duurzame ontwikkeling. Maar dat je daarnaar moet groeien. Dit is een cultuurshift die je moet veroorzaken. Met alles dat te maken heeft met dus het ingrijpen op wat je dan noemt het DNA van een instelling, moet je dus realistisch omspringen. En, dat geldt ook voor duurzaamheid eh. Natuurlijk begin je met low hanging fruits en natuurlijk zijn ideeën die dus ingrijpen op de cultuur van een instelling, botsen die op weerstand. (Directielid, universiteit)

Dat verandering moeizaam en traag verloopt, zien we echter niet enkel in het hoger onderwijs maar ook in andere socio-technische systemen. Regimes zijn immers dynamisch **stabiel** en zijn dus niet eenvoudig te veranderen. Verschillende elementen van het regime, zowel afzonderlijk als in hun samenspel, zorgen ervoor dat vernieuwing weinig kans krijgt. Dit effect wordt in sommige gevallen zelfs nog versterkt door de specifieke aard van duurzame ontwikkeling als concept. In wat volgt worden achtereenvolgens een reeks drempels en een reeks lock-ins geïdentificeerd. Waar de drempels betrekking hebben op het concrete integratieproces van duurzame ontwikkeling in het hoger onderwijs, verwijzen de lock-ins op een iets abstracter niveau naar fenomenen binnen het bestaande regime die verandering bemoeilijken. Zoals hoger al aangegeven is het belangrijk te beseffen dat het regime geen homogeen gegeven is. In sommige instellingen zullen bepaalde drempels bijvoorbeeld een belangrijke rol spelen terwijl deze in andere instellingen eerder minimaal zullen zijn. Gezien het doel van dit rapport niet is om instellingen te vergelijken, focussen we hier op fenomenen die in het grotere plaatje een belangrijke rol spelen.

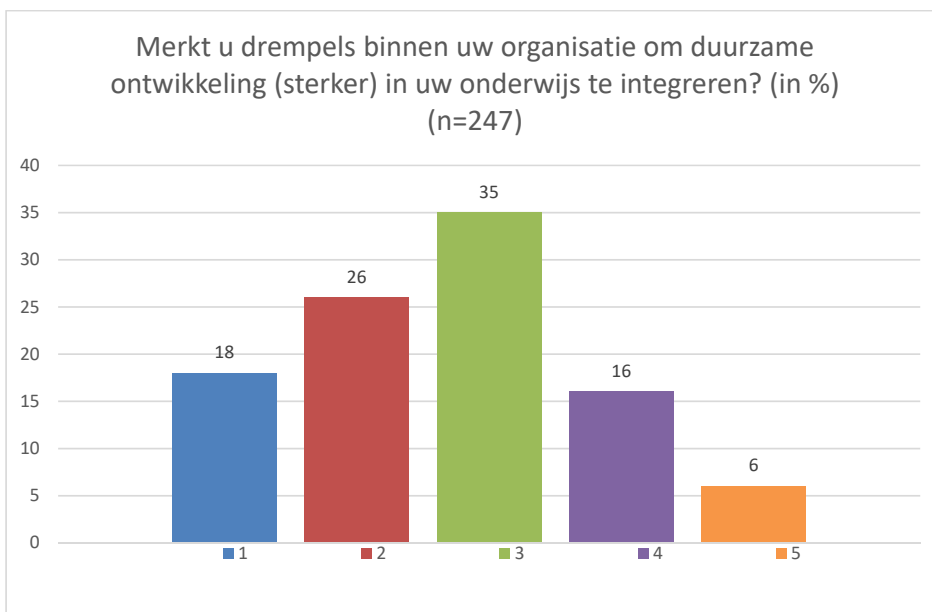
5.1.1. DREMPELS

Met de term drempels verwijzen we in deze context specifiek naar moeilijkheden die lesgevers, onderzoekers en ondersteunend personeel ondervinden om duurzaamheid in hun werking te implementeren. Zowel binnen de surveys als tijdens de interviews werden lesgevers en onderzoekers gevraagd naar dergelijke drempels. Ook tijdens de documentenanalyse en de literatuurstudie was er expliciet aandacht voor dit aspect. Eerst gaan we dieper in op de drempels specifiek voor onderwijs en onderzoek. Daarna besteden we aandacht aan een reeks drempels die inherent zijn aan het concept duurzame ontwikkeling.

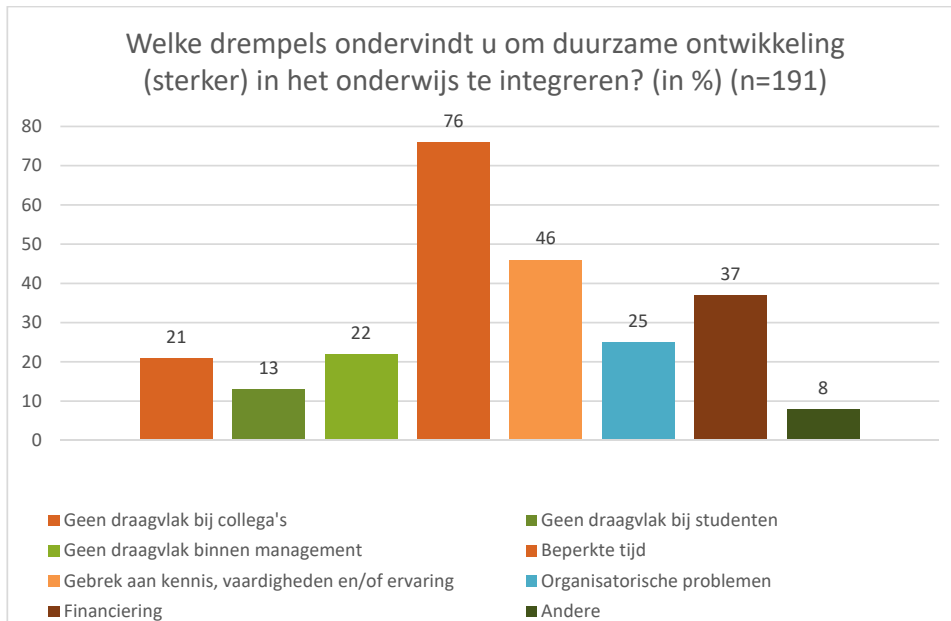
Het is belangrijk om te benadrukken dat er een **grote verwevenheid** is tussen verschillende drempels die in 5.1.1.1 en 5.1.1.2 worden uitgewerkt. Vele drempels werken op elkaar in of hebben dezelfde onderliggende oorzaak. Daarnaast zijn een aantal drempels ook gelinkt aan regimekenmerken of vormen een aantal regimekenmerken op zichzelf een drempel, wat leidt tot extra complexiteit. Daarenboven is de hier gemaakte opdeling tussen drempels voor onderwijs en drempels voor onderzoek eerder kunstmatig van aard: vele drempels werken zowel in het onderwijs als in het onderzoek. Een voorbeeld van deze meervoudige verwevenheid vinden we bijvoorbeeld bij de drempel 'tijdsgebrek' die zowel bij onderzoek als bij onderwijs aan bod komt. Deze drempel kan onder andere gelinkt worden aan het regimekenmerk financiële schaarste wat op verschillende manieren leidt tot een gebrek aan tijd voor onderwijzers en onderzoekers om rond duurzaamheid te werken. Het regimekenmerk financiële schaarste fungeert op zichzelf echter ook als drempel. Deze verwevenheid leidt tot een **kluwen aan drempels**. Het is belangrijk om dit overzicht van drempels als dusdanig te benaderen.

5.1.1.1. DREMPELS IN ONDERWIJS

Het merendeel van de in de survey ondervraagde lesgevers gaven aan drempels te ondervinden om duurzame ontwikkeling (verder) binnen hun **onderwijs** te integreren (zie figuur 21). De antwoorden waren erg verspreid en hoewel het zwaartepunt van de grafiek zich links bevindt, gaf slechts 18% van de deelnemers aan geen drempels te ondervinden.



Figuur 21. Aan onderwijzers werd gevraagd in welke mate ze drempels ondervinden om duurzame ontwikkeling verder in hun onderwijs te implementeren. 1 betekent helemaal geen drempels, 5 betekent veel drempels.(Enquête 2)



Figuur 22. De lesgevers die drempels ondervinden werden de vraag gesteld welke drempels. Voornamelijk tijdstekort en gebrek aan kennis werden als drempel opgegeven. (Enquête 2)

Uit de survey bleek dat een gebrek aan tijd, aan kennis en aan financiering de voornaamste drempels zijn, alhoewel alle aangehaalde drempels relatief belangrijk bleken te zijn (zie figuur 22). Tijdens de interviews werd dit bevestigd en werd vaak de link gelegd tussen de vermelde drempels uit de survey en een aantal hoger omschreven regimekenmerken. De resterende bespreking van de drempels in het onderwijs wordt aan de hand van deze regimekenmerken opgebouwd. De hier vermelde regimekenmerken fungeren bijgevolg zelf als drempels.

Het regimekenmerk financiële schaarste werd door de respondenten vaak als een belangrijke drempel tot een verdere integratie van duurzaamheid in het onderwijs aangegeven. Enerzijds gezien het een effect heeft op de werklast van onderwijzend en onderzoekend personeel wat resulteert in tijdsgebrek om met thema's zoals duurzame ontwikkeling aan de slag te gaan. Anderzijds gezien de integratie van nieuwe thema's binnen een opleiding(sonderdeel) ook middelen vereist om dit tot een goed einde te kunnen brengen.

Een andere drempel die door respondenten werd aangehaald is de dominantie van onderzoek binnen de Vlaamse universiteiten. Onderzoek weegt veel zwaarder door in zowel de aanwerving als de evaluatie van personeel waardoor lesgever-onderzoekers minder geneigd zijn om tijd en moeite te investeren in hun lespraktijk.

De doorgedreven nadruk op inzetbaarheid waarvan hoger sprake blijkt tevens een drempel te vormen voor een verdere integratie van duurzaamheid in het onderwijs. Binnen een nauwe focus op directe inzetbaarheid blijkt er namelijk minder plaats voor duurzaamheidseducatie over te blijven. Indien het werkveld hier om vraagt kan dit echter ook een middel zijn om duurzaamheid binnen het onderwijs te implementeren.

Een andere drempel vinden we bij het regimekenmerk juridisering. Zoals hoger gesteld heeft deze juridisering een impact op wat lesgevers durven: er ontstaat een angst om niet helemaal zeker in de schoenen te staan waardoor de lessen, de lesinhouden en de evaluatiemomenten worden vormgegeven met weinig ruimte voor onzekerheid en/of discussie. Dit regimekenmerk is uitermate relevant met betrekking tot duurzame ontwikkeling gezien net de onzekerheid en controversen over deze kwesties (politieke kwesties met vaak een gebrek aan consensus over probleemdefinitie en mogelijke oplossingen) vragen om alternatieve manieren van lesgeven en evalueren. Als er niet één juiste oplossing bestaat die eenvoudig getoetst kan worden, is het moeilijker om bijvoorbeeld een onbetwistbare verbeterleutel op te stellen. Juridisering vormt op die manier een belangrijke drempel voor lesgevers om zich te wagen aan duurzaamheidskwesties in de les.

De dominantie van monodisciplinariteit binnen het hoger onderwijs, zowel wat betreft onderzoek als onderwijs, heeft ook een impact op de implementatie van duurzaamheid binnen het curriculum. Duurzaamheidskwesties vereisen gezien hun complexiteit namelijk vaak een benadering vanuit verschillende hoeken: multi-, inter- of zelfs transdisciplinair. Gezien monodisciplinariteit nog steeds de norm is, blijkt uit de interviews dat er binnen specifieke opleidingsonderdelen vaak geen ruimte of niet voldoende kennis aanwezig is om deze kwesties op een dergelijke wijze te benaderen. Het is relatief eenvoudig om studenten uit verschillende disciplines in het kader van bijvoorbeeld een projectweek te laten samenwerken, maar diepere samenwerking is zekere geen evidentie. Multidisciplinaire bachelor- of masterproeven organiseren wordt bijvoorbeeld bemoeilijkt door de verschillende regels per opleiding met betrekking tot aantal studiepunten, vorm van de thesis, vorm van de begeleiding, duur van de thesis enz. Het organiseren van multidisciplinaire opleidingsonderdelen wordt bijvoorbeeld bemoeilijkt door regels met betrekking tot de financiering van de vakken en de credits in termen van studentaantallen waardoor samenwerking tussen faculteiten erg moeilijk wordt.

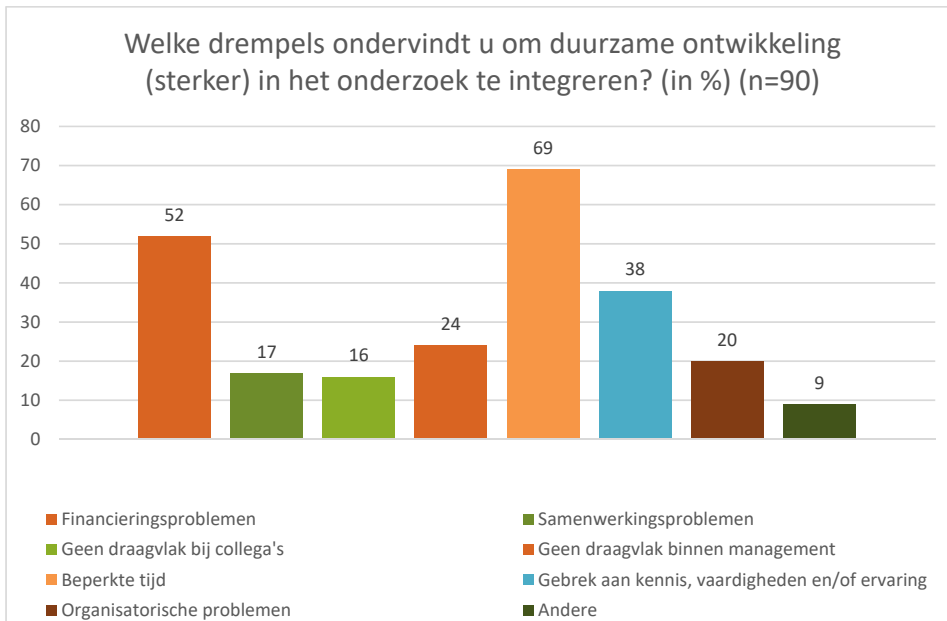
Duurzaamheidskwesties vragen gezien hun politiek en complex karakter vaak een interactieve didactische aanpak. Het hebben van klasdiscussies en werkgroepen om thema's uit te diepen kan bijvoorbeeld helpen om complexe kwesties vanuit verschillende hoeken te benaderen en in hun complexiteit te kunnen vatten. De expansie van het hoger onderwijs heeft echter als gevolg dat de klasgroepen steeds groter worden wat een dergelijke aanpak bemoeilijkt of vaak zelfs onmogelijk maakt. Dit is dan ook een grote drempel om dergelijke materie op een adequate manier met de studenten te behandelen.

De vrijheid die aan lesgevers geboden wordt om aan hun lessen vorm te geven, vormt naast duidelijke kansen voor duurzame ontwikkeling ook een beleidsmatige drempel voor een verdere integratie van het thema binnen het onderwijs. Dit werd aangegeven door een groot aantal lesgevers tijdens de interviews. Door deze hoge vrijheid is het namelijk quasi vereist dat individuele lesgevers overtuigd moeten worden om in het verhaal mee te stappen. Bijgevolg hang je dus deels af van de goodwill en interesse van individuele lesgevers. Naast een drempel wordt dit echter ook als positief beschouwd: het is vaak eenvoudiger om een individuele lesgever mee te krijgen in je verhaal dan het management van een instelling.

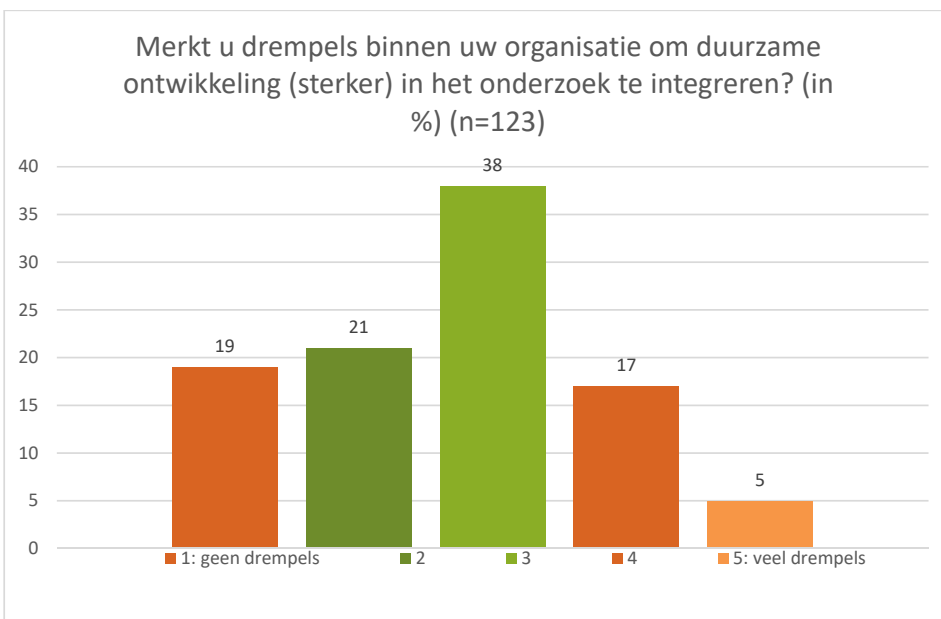
Een andere drempel met betrekking tot het onderwijs vinden we in het studiepuntenstelsel. Dit systeem brengt namelijk met zich mee dat er een vast aantal studiepunten zijn per opleiding wat impliceert dat het moeilijk is om nieuwe vakken te creëren. Indien geopteerd wordt om een nieuw vak rond duurzame ontwikkeling op te richten, betekent dit dat men afhankelijk is van externe opportuniteiten: er moeten meestal eerst studiepunten gevonden worden door bijvoorbeeld een ander vak dat verdwijnt of krimpt. Dit is een grote drempel om nieuwe vakken te creëren en hangt op haar beurt opnieuw samen met de wijze van financiering (hoe meer studiepunten, hoe meer een vak bijdraagt aan de loopbaan van een lesgever).

5.1.1.2. DREMPELS IN ONDERZOEK

Het merendeel van de in de survey ondervraagde onderzoekers gaven aan drempels te ondervinden om duurzame ontwikkeling (verder) binnen hun onderzoek te integreren (zie figuur 24). De antwoorden waren erg verspreid en hoewel het zwaartepunt van de grafiek zich links bevindt, gaf slechts 19% van de deelnemers aan geen drempels te ondervinden. Deze resultaten zijn erg vergelijkbaar met de antwoorden van de lesgevers.



Figuur 23. Aan onderzoekers werd gevraagd in welke mate ze drempels ondervinden om duurzame ontwikkeling verder in hun onderzoek te integreren.



Figuur 24. De onderzoekers die drempels ondervinden werden de vraag gesteld welke drempels ze juist ondervinden.

Uit de survey bleek dat een gebrek aan tijd, aan onderzoeksfinanciering en aan kennis de voornaamste drempels zijn, alhoewel ook hier, net als bij onderwijs, alle aangehaalde drempels relatief belangrijk bleken te zijn (zie figuur 24). De voornaamste drempels worden hieronder beknopt uitgewerkt en waar mogelijk gelinkt met een aantal hoger aangehaalde regimekenmerken die dus zelf ook als drempel kunnen fungeren.

Een **gebrek aan tijd** wordt door de onderzoekers als de voornaamste drempel aangegeven (69%). Onderzoek is een tijdsintensieve activiteit waardoor onderzoekers zich focussen op hun kerntaak en het opnemen van nieuwe onderzoeklijnen, bijvoorbeeld rond duurzaamheid niet eenvoudig is. Dit tijdsgebrek is ook gelinkt aan het regimekenmerk **financiële schaarste**: indien er geen middelen beschikbaar zijn om binnen eenzelfde onderzoekseenheid een nieuwe lijn op te starten of nieuwe mensen aan te nemen, dan is dit ook geen mogelijkheid. Een gebrek aan middelen beperkt dus de mogelijkheden voor zowel individuele onderzoekers als voor onderzoekseenheden. Dit tijdsgebrek kan ook gelinkt worden met de **publicatiedruk** binnen universiteiten. Gezien de academische carrière van onderzoekers gewaardeerd wordt op basis van publicaties in welbepaalde journals, heeft dit uiteraard zijn impact op de tijdsbesteding van deze onderzoekers. Daarnaast heeft deze publicatiedruk ook inhoudelijke consequenties. Sommige thema's en sommige onderzoeksbenaderingen worden namelijk sneller gepubliceerd waardoor onderzoekers ook geneigd kunnen zijn om bepaalde prioriteiten te stellen. Dit kan leiden tot 'me-too science' zoals hoger werd omschreven onder 3.2.5 'concurrentie tussen onderzoekers'.

Een drempel op beleidsniveau is de **academische vrijheid**, de vrijheid die onderzoekers hebben om zelf aan hun onderzoek richting te geven. Dit biedt namelijk een duidelijke drempel voor een verdere beleidsmatige integratie van het thema binnen het onderzoekers. Door deze hoge vrijheid is het namelijk quasi vereist dat individuele onderzoekers overtuigd moeten worden om in het verhaal mee te stappen. Bijgevolg hang je dus deels af van de goodwill en interesse van individuele onderzoekers. Dit is echter vooral het geval binnen de universiteiten, zoals hoger omschreven is er binnen hogescholen minder sprake van academische vrijheid. Desalniettemin is er ook daar weerstand bij onderzoekers indien er vooral op duurzame ontwikkeling ingezet wordt. Een directielid van een hogeschool omschreef de weerstand die ze ondervond om meer in te zetten op financiering rond duurzame ontwikkeling in het onderzoek als volgt:

Iedereen is er van overtuigd dat we gelijk hebben tot dat hun onderzoekslijntje er niet in zit. (...) daar zit wel wat weerstand op tot je de mensen kan zeggen van kijk, met uw expertise kan je daar wel wat voor doen. (Directielid, hogeschool)

Een lid van het managementteam van een universiteit beschreef het belang van academische vrijheid als drempel als volgt:

Bepaalde groepen zeggen ja maar, betekent dit dat we als duurzame universiteit geen onderzoek meer zouden mogen ondersteunen in deze of gene richting. Ik zeg nu maar iets, in bepaalde lobby's is GGO's komen die in een negatief daglicht te staan, die worden dan ook meegesleurd in discussies over DO. Betekent dit dan dat we als universiteit gaan ingrijpen op de vrijheid van het onderzoek. (Directielid, universiteit)

Naast de persoonlijke weerstand bij onderzoekers, is er dus ook een algemene weerstand of **gebrek aan draagvlak bij management** en collega's. Dit werd zowel in de survey als in de interviews aangegeven als drempel, al werden ook duidelijke verschillen tussen instellingen en zelfs lagere echelons zichtbaar. Een duidelijke communicatie en de tijd nemen om de zaken uit te leggen helpt hier echter blijkbaar bij.

Een laatste punt dat we hier wensen te bespreken is het **streven naar innovatie en vernieuwing** dat steeds belangrijker wordt binnen het onderzoek. Dit lijkt zoals hoger beschreven op het eerste zicht een positief kenmerk. Innovatie heeft echter een sterk technologische connotatie waardoor antwoorden op maatschappelijke problemen in de technologie gezocht worden. Innovatie leidt dan ook maar al te vaak tot meer van hetzelfde (Goeminne, 2011). Dit heeft uiteraard implicaties op hoe er met duurzaamheidsproblemen omgegaan wordt. Bovenstaande onderzoeker van een universiteit stelde het dan ook als volgt:

Dat is een heel bepaalde manier, een heel technologische manier om de duurzaamheidsproblematiek te benaderen (onderzoeker, universiteit).

Het is dan ook zaak om deze drempel te overkomen door er voor te zorgen dat duurzaamheidsuitdagingen niet als louter technologische uitdagingen geframed worden maar ze steeds in haar bredere maatschappelijke context en betekenis kunnen worden gezien.

Zoals hoger alreeds aangehaald, vereisen complexe vraagstukken zoals duurzaamheidsuitdagingen vaak multi-, inter- of transdisciplinair onderzoek. Uit de interviews bleek dat dit erg vaak moeilijk verloopt omwille van een gebrek aan een samenwerkingscultuur en organisatorische en institutionele problemen. Dit blijkt ook uit de survey: 17% van de ondervraagden hebben samenwerkingsproblemen, 20% heeft organisatorische problemen. Deze zaken kunnen opnieuw gelinkt

worden met een reeks hoger omschreven regimekenmerken. Een geïnterviewde beleidsmedewerker onderzoek beschreef de samenwerkingsproblemen als volgt:

Je merkt dat mensen met een andere expertise ook een andere taal spreken. Dus dat is, in de eerste maanden moet dat dikwijls nog een beetje naar elkaar groeien. En soms duurt dat wat langer, als dat wat moeilijker gaat. Maar er zijn ook heel veel mooie initiatieven. (beleidsmedewerker onderzoek, hogeschool)

Samenwerking met onderzoekers uit andere entiteiten is vooreerst erg tijdsintensief. Het is belangrijk om goede afspraken te maken, om elkaar te leren kennen, om een goede taakverdeling te bekomen enz. Bijgevolg is veelvuldig overleg nodig wat erg veel tijd vraagt die normaal rechtstreeks aan het onderzoek zelf zou kunnen gespendeerd worden.

Verder zijn er ook **organisatorische drempels** die samenwerking over de grenzen van disciplines en onderzoeksentiteiten heen bemoeilijken. Zoals hoger aangehaald is de norm binnen de instellingen nog steeds **monodisciplinariteit** wat betekent dat instellingen niet zijn vorm gegeven om samenwerking mogelijk te maken. Zo worden de geldstromen binnen de instellingen bijvoorbeeld opgedeeld over de verschillende faculteiten zodat samenwerking administratieve problemen met zich meebrengt en interfacultaire centra moeilijk het levenslicht kunnen zien. Daarnaast zijn er ook grote cultuurverschillen tussen verschillende groepen, faculteiten, vakgroepen, onderzoekscentra enz. Instellingen zijn namelijk erg **hetero-geen**. Naast de wijze van werken en de 'taal' die men hanteert, is bijvoorbeeld ook de auteursvermelding bij publicaties erg verschillend tussen verschillende vakgebieden. Dit zorgt voor praktische problemen indien men wil samenwerken over verschillende gebieden heen.

5.1.1.3. DREMPELS INHERENT AAN DUURZAME ONTWIKKELING

Naast de drempels die voortkomen uit het regime, zijn er ook een aantal drempels die voortkomen uit de specificiteit van het concept duurzame ontwikkeling zelf. Een eerste grote drempel is dat **duurzame ontwikkeling op zich veel weerstand oproept**. Duurzame ontwikkeling blijkt dus als concept niet altijd alleen maar deuren te openen. Deze weerstand werd tijdens de interviews in de eerste plaats geweten aan een algemene afkeer tegenover verandering. Een bepaalde beleidsmedewerker van een universiteit noemde het zelfs specifiek 'een allergie voor verandering'. Ten tweede kan deze weerstand ook geweten worden aan de angst dat het concept duurzame ontwikkeling te dominant zou worden binnen een instelling en de normale gang van zaken zou verstoren, zoals lesgeven over bijvoorbeeld economische groei en Round-Up.

Deze weerstand heeft ook te maken met de aard van duurzame ontwikkeling als overkoepelend, extern opgelegd thema. Op die manier staat het namelijk **in directe concurrentie met andere overkoepelende thema's** die in het onderwijs opgelegd worden zoals internationalisering (3.2.20), ondernemerschap (3.2.14) en concepten zoals wereldburgerschap. Dit zou ertoe leiden dat er zowel minder bereidwilligheid als minder tijd gevonden kan worden voor de integratie van dit concept in het onderwijs. Dit hangt ook samen met het **opgelegde karakter** dat deze thema's vaak hebben wat volgens een aantal respondenten een concrete aanleiding voor extra weerstand op de werkvloer is. Een respondent stelde dat er echter een grote overlap is tussen deze concepten waardoor het op zijn beurt opnieuw ook kansen biedt.

Een tweede grote drempel die tegelijk een bron van weerstand blijkt te zijn is het gegeven dat het concept **duurzame ontwikkeling zoveel ladingen dekt**. Hierdoor wordt duurzame ontwikkeling gezien als een containerbegrip. Dit betekent dat het vaak een belangrijk aspect van een integratieproces is om tot een gezamenlijke begrip of een gezamenlijke (werk)definitie van het concept duurzame ontwikkeling te komen. Deze complexiteit zorgt voor een grote uitdaging voor al wie rond duurzame ontwikkeling wil werken in het hoger onderwijs. Tijdens het onderzoek bleek dan ook dat de vraag naar een gedeelde, duidelijke definitie als houvast en naar tools om daarmee aan de slag te gaan in onderzoek en onderwijs in het algemeen erg groot. Volgens een respondent kan het helpen om aan de hand van concrete voorbeelden te werken, maar de ambiguïteit van het centraal concept helpt klaarblijkelijk niet in een integratieproces in het hoger onderwijs:

De weerstand die je hebt bij duurzaamheid is altijd dezelfde, tot in het bestuurscollege, is dat mensen zeggen van 'bwaa, dat is zo'n containerbegrip'. Maar je moet het echt uitleggen, en concrete voorbeelden geven. Maar zo blijven we wel bezig. (Directielid, hogeschool)

Tegenover deze wens om tot een gezamenlijke definitie te komen, staat het pleidooi van anderen om de definitie net open te houden en het concept niet vast te pinnen. Door het open te houden voorkom je bijvoorbeeld een denken in voor- en tegenstanders en voorkom je ook dat het als objectieve maatstaf gebruik zal worden. Zo kan je aan de hand van een aantal

richtinggevende principes richting geven zonder de openheid aan te tasten (bijvoorbeeld in functie van vakspecifieke invullingen). Een respondent stelde het als volgt:

Wij krijgen altijd die vraag: wat is duurzaam hoger onderwijs, maar dat is nu eenmaal niet zo eenduidig en rechtlijnig te definiëren. (beleidsmedewerker, extern)

Een derde drempel sluit hier nauw bij aan: de **normativiteit van duurzame ontwikkeling**. Duurzame ontwikkeling is geen neutraal concept. Het impliceert enerzijds een stellingname in verhouding tot het huidige regime en een al dan niet gewenste toekomst, maar anderzijds zorgt het omwille van de ambiguïteit van het concept ook voor onzekerheid. Enerzijds is normativiteit vaak geen welgekomen gast in het hoger onderwijs (zie 3.2.19). Zo blijkt dat duurzaamheid in het onderwijs introduceren erg gevoelig kan liggen indien het te sturend zou worden wat weerstand zou oproepen. Anderzijds zorgt de normativiteit ook voor een zekere kwetsbaarheid. Een respondent stelde het als volgt:

[Het is] al een paar keer gezegd, de transitie naar DHO is de gewenste richting, maar waarom is dat de gewenste richting. Dat zijn zo een aantal dingen waar je op vastloopt, ook vaak in discussies. Ook in beleidsdiscussies gaat het dan over wat is dat duurzaamheid en waarom is dat zo belangrijk. (beleidsmedewerker, hogeschool)

Als vierde drempel werd ook de **gepercipieerde afstand tussen de eigen discipline en duurzame ontwikkeling** geïdentificeerd. Mensen (lesgevers, onderzoekers, ondersteunend personeel...) zouden moeite hebben om de link te leggen tussen de eigen onderwijs- en onderzoeksthema's en duurzame ontwikkeling. Dit zorgt ervoor dat de stap om zich in het thema in te werken te groot wordt geacht en bijgevolg wordt vermeden. Een respondent (onderzoeker, universiteit) verwees naar dit fenomeen met het begrip 'koudwatervrees'. Iemand gaf hierbij het voorbeeld van economen die duurzaamheidskwesties vooral zouden zien als technologische uitdagingen en bijgevolg het werk van ingenieurs. Sommige respondenten kaderen deze gepercipieerde afstand binnen een gebrek aan kennis en pleiten daarom voor bijscholing van lesgevers en onderzoekers. Naast het inhoudelijke, is er ook sprake van een (gepercipieerd) gebrek aan competenties om met het thema aan de slag te gaan. Een respondent stelde dat het behandelen van duurzaamheidskwesties in een lesomgeving vereist dat de **lesgever een andere rol** opneemt. Omwille van de complexiteit en onzekerheid van deze kwesties is loutere kennisoverdracht namelijk niet meer mogelijk en dient de lesgever zich eerder als facilitator van het leerproces te op te stellen. Ook dit kan als drempel spelen.

Omwille van deze zaken hadden een aantal geïnterviewden een duidelijke **terughoudendheid tegenover het gebruik van het begrip duurzaamheid** ontwikkeld. Het expliciet verwijzen naar duurzame ontwikkeling zou de (les)praktijk net moeilijker maken waardoor ze het concept zo min mogelijk proberen te gebruiken en er soms eerder op een verdoken manier of via aangrenzende thema's proberen rond te werken.

Hoe meer ik werk met duurzaamheid als een woord, hoe minder tof ik het vind. (lesgever en onderzoeker, hogeschool)

We moeten zorgen dat duurzame ontwikkeling na verloop van tijd geen hol begrip wordt. (lesgever, universiteit)

Een aantal lesgever stelde dan ook dat ze veel baat zien in het impliciet verweven van duurzame ontwikkeling in de lespraktijk. Dit zou mogelijkheden bieden om weerstand te voorkomen en om de vaagheid van het concept niet te moeten aanpakken.

Verweef dat daartussen waardoor het inherent deel uitmaakt van het geheel. Zonder dat je het kan afvinken, of dat het iets apart wordt. Bij wijze van spreken zonder dat ze het zelf doorhebben zo. (...) steek het er gewoon in en dan kan zelfs een 'die hard ingenieur' bezig zijn met duurzaamheid en het zelfs nog tof vinden. (lesgever, universiteit)

5.1.2. LOCK-INS

Een groot deel van bovenstaande drempels kunnen we op een iets abstracter niveau herleiden tot een reeks interne **lock-ins** binnen het dominante regime. Lock-ins zijn mechanismen waarmee een systeem zichzelf in stand houdt en consolideert door middel van het creëren van een situatie waarvan het moeilijk is om er een uitweg uit te vinden. Lock-ins spelen een belangrijke rol binnen een socio-technisch regime. Ze hebben een stabiliserende functie, creëren zogenaamde pad-afhankelijkheid en werken verandering tegen (Geels, 2011). Verschillende zaken kunnen een lock-in mechanisme vormen: gedragspatronen, gevestigde belangen, infrastructuur, lange termijninvesteringen, regulering en subsidiëring (Unruh, 2000,

Geels, 2011). Een voorbeeld uit de industrie is bijvoorbeeld een lange termijninvestering in infrastructuur die ervoor zorgt dat er moeilijker overgestapt kan worden op andere technologie. In die zin fungeren veel van de hoger omschreven regimekenmerken zelf ook als lock-ins, gezien ze zichzelf in stand houden. Verder bouwend op de beschrijving van de drempels in 5.1.1 gaan we dieper in op een aantal grote en overkoepelende lock-ins in 5.1.2. Gezien regimekenmerken ook als lock-ins kunnen fungeren, is er hier enige overlap met de analyse van het regime in deel drie. Hier ligt de focus echter op de werking als lock-in: op welke manier wordt het systeem in stand gehouden. Waar de drempels telkens concreet toegepast zijn op de integratie van duurzaamheid, verwijzen deze lock-ins eerder naar veelomvattende, meer generieke fenomenen die op zich wel relevant zijn in een streven naar duurzaam hoger onderwijs.

5.1.2.1. JONGE BOMEN KRIJGEN WEINIG LICHT

Binnen het hoger onderwijs zien we zowel binnen het onderzoek als het onderwijs dat nieuwe, innovatieve en bijgevolg kleine projecten weinig kansen krijgen door de al aanwezige grote spelers. Nieuwe vakken, opleidingen of onderzoekslijnen impliceren namelijk telkens een herverdeling van middelen. Daarnaast hebben instellingen de tendens om **strategisch in te zetten op de zaken waar ze al goed** in zijn of waar ze al een voorloper op zijn, bijvoorbeeld een aantal specifieke vakgebieden, innovatie of het omzetten van eigen onderzoek in patenten. Dit impliceert dat nieuwe velden, nieuwe richtingen voor potentieel vernieuwend onderzoek minder tot geen middelen of ruimte krijgen door deze strategische keuzes. Iets gelijkaardigs vinden we bij de CV-voorwaarden voor bijvoorbeeld projectoproepen in functie van **nieuwe onderzoeksmiddelen**. Het is moeilijk om van binnen een instelling een nieuwe onderzoekslijn op te starten gezien er meestal al een reeks publicaties in dat nieuwe veld vereist zijn om de middelen te kunnen verkrijgen. Dit betekent dat vernieuwing structureel bemoeilijkt wordt.

Daarnaast zien we ook dat machtige groepen binnen de verschillende instellingen hun **machtige positie** willen vrijwaren door verandering in bijvoorbeeld de richting van duurzaamheid tegen te houden. Dit werd duidelijk geïllustreerd door een onderzoeker aan een universiteit:

Er zijn heel veel groepen die excellent onderzoek leveren maar dat monodisciplinair is. En die zijn redelijk, die hebben redelijk wat macht, en die houden elke stap naar interdisciplinariteit, transdisciplinariteit en duurzaamheid tegen omdat ze natuurlijk vrezen – terecht ook – dat er dan minder geld zal zijn voor hen. (onderzoeker, universiteit)

Dit geheel aan tendensen leidt tot een situatie waarbij het status quo stevig verankerd is binnen de gevestigde structuren waardoor het uitproberen van vernieuwende zaken bemoeilijkt wordt.

5.1.2.2. VERKOKERING

Binnen het hoger onderwijs zien we een sterke verkokering: hogeronderwijsinstellingen zijn structureel telkens strikt opgedeeld in groepen, faculteiten, departementen, vakgroepen, onderzoeksgroepen, onderzoekscentra en/of opleidingen. Deze opdelingen hebben meestal zowel **ruimtelijke, hiërarchische als financiële implicaties**. Mensen werken op verschillende locaties, hebben verschillende hiërarchische oversten, hebben een andere plaats op het organogram en putten ook uit strikt gescheiden geldstromen. We kunnen dit linken met twee belangrijke regimekenmerken die hoger werden omschreven: de dominantie van monodisciplinair werken binnen het hoger onderwijs (3.2.6) en de grote heterogeniteit van instellingen (3.2.7).

Dit leidt tot een dominant wij-zij-denken binnen het hoger onderwijs waarbij er weinig ruimte is voor **samenwerking** en er bijgevolg veel drempels zijn voor **inter- en transdisciplinariteit**. Bepaalde niveaus, zoals bijvoorbeeld de faculteiten in bepaalde universiteiten, hebben echter erg veel macht waardoor deze niveaus niet open staan voor structurele hervormingen zoals een thematische herstructurering (zoals al aangehaald in 4.1). Analoog met de vorige lock-in leidt een dergelijke machtsconcentratie dus tot geen vernieuwingsgezind klimaat.

5.1.2.3. VASTGEROEST IN TECHNOLOGISCHE INNOVATIE

Een derde belangrijke lock-in is duidelijk gelinkt met twee belangrijke regimekenmerken, namelijk een focus op innovatie in onderzoek (3.2.18) en de dominantie van een positivistische kijk op onderzoek en onderwijs (3.2.19). Samen zorgen deze regimekenmerken binnen het hoger onderwijs voor een vastgeroeste benadering van de rol van de wetenschap in de samen-

leving, met name gekaderd binnen een technologisch vooruitgangdenken. Deze focus op technologie en de verwachting dat innovatie (in de zin van meer en betere technologie) een antwoord kan bieden op grote maatschappelijke uitdagingen zorgt ervoor dat het steeds moeilijker wordt om de rol van wetenschappelijk onderzoek ook op een andere, minder technologische manier te benaderen.

5.1.2.4. CONCURRENTIE EN WEDLOOP OM STUDENTEN

Zoals in de regimekenmerken omschreven (zie 3.2.3 en 3.2.4) is de **concurrentie** tussen de HOI's op het gebied van studenten erg belangrijk in functie van het binnenhalen van de nodige financiële middelen. Dit zorgt tot een ware wedloop om studenten: een instelling moet groeien en vooral meer groeien dan de rest om de broodnodige extra middelen binnen te halen omwille van de financiële schaarste en het zogenaamde 'gesloten enveloppe' systeem. Dit zorgt voor een belangrijke focus op **het marktaandeel** van de instellingen: om te overleven moet een instelling meer groeien dan de rest. Deze evolutie kunnen we dan ook linken met de expansie van het hoger onderwijs (zie 3.2.2).

Instellingen zijn als het ware **gevangen van deze wedloop**. Het is voor een individuele instelling namelijk onmogelijk om niet naar meer studenten te streven en een eigen, meer gewaagde koers te varen, bijvoorbeeld te focussen op kleinschalige gespecialiseerde opleidingen. Indien een individuele instelling uit deze race stapt, verliest ze namelijk ook de race met minder inkomsten als gevolg. Deze wedloop om studenten is dan ook een ware lock-in: het houdt het regime in stand door te voorkomen dat individuele instellingen een alternatief kunnen formuleren zonder zichzelf schade aan te doen. Instellingen zijn op zich dan ook machteloos om hier iets aan te veranderen. Deze dominante concurrentielogica staat ook **samenwerking en solidariteit** in de weg en zorgt dat instellingen (en ook onderzoekers, zie 5.1.7) in een wedloop verzeild raken in plaats van samen naar meer middelen te ijveren of te bouwen aan een beter hogeronderwijssysteem.

5.1.2.5. SURVIVAL OF THE FITTEST

Een dergelijk fenomeen zien we ook terug op het **niveau van de individuele onderzoeker**. In het regimekenmerk 'concurrentie tussen onderzoekers' (3.2.5) werd al verwezen naar de hoge aantallen onderzoekers die strijden om beperkte onderzoeksmiddelen. Dit leidt tot een systeem waarbij onderzoekers zoveel mogelijk publiceren om op die manier hun carrière te kunnen verzekeren. De beperkte middelen (zie ook 3.2.3) leiden dus tot een 'survival of the fittest' binnen de onderzoeksweld: alleen de onderzoekers die zich het best aanpassen aan de omstandigheden door specialisatie, alleen te publiceren in Engelstalige tijdschriften enz. kunnen overleven. Dit betekent dat deze onderzoekers zich ook voornamelijk richten op de al gevestigde disciplines en minder aandacht hebben voor alternatieve thema's zoals duurzame ontwikkeling.

Soms heb ik het gevoel dat het academische wereldje dat bezig is rond dat soort (duurzaamheids-) problemen toch nog steeds te veel vast zit binnen de courante logica van het wetenschappelijk onderzoek. En dan denk ik eens van, komaan mannen, durft toch eens. Be the change... (onderzoeker, universiteit)

Zoals hoger omschreven heeft deze **hoge publicatiedruk** een sterke invloed op zowel de inhoud als de aard van het geleerde onderzoek. Dit heeft dan ook rechtstreeks een impact op de integratie van duurzame ontwikkeling binnen het onderzoek. Deze publicatiedruk en alles wat er bij komt kijken draagt namelijk ook allesbehalve bij tot een cultuur van samenwerking. Samenwerking, en dit vooral over de disciplinegrenzen heen, is nochtans een belangrijke troef in onderzoek rond complexe onderwerpen zoals duurzaamheidsvraagstukken.

Het is belangrijk op te merken dat deze zaken voor een dusdanige situatie zorgen dat het als individuele onderzoeker moeilijk is om hier tegenin te gaan door bijvoorbeeld in het Nederlands of open-access te publiceren zonder de eigen carrière in gevaar te brengen. Indien je jouw job wil behouden dien je dan ook mee te stappen in dit verhaal en deze onderzoekscultuur verder te bevestigen. Zelfs als onderzoeksgroep of als universiteit is het moeilijk om hier tegenin te treden en een alternatief proberen te vormen. Daarom spreken we hier dan ook van een lock-in: het leidt tot een vicieuze cirkel waarvan het moeilijk of zelfs quasi onmogelijk is om als individuele onderzoeker uit te stappen.

5.2. Interne problemen en contradicties

Binnen transities spelen interne problemen en contradicties een belangrijke rol (Seo & Creed, 2002; Geels & Schot, 2007). Zonder interne problemen is een regime vaak te robuust om vatbaar te zijn voor verandering. We kunnen spreken over een interne contradictie wanneer elementen uit het regime elkaar tegenwerken wat leidt tot inconsequenties, spanningen, conflicten en interne problemen in het algemeen (Seo & Creed, 2002). Op deze manier zorgt druk vanuit het landschap in combinatie met deze interne problemen van het regime ervoor dat het regime uit balans raakt en er mogelijkheden ontstaan voor verandering (de zogenaamde 'windows of opportunity'). Een voorbeeld uit het mobiliteitssysteem is het toenemende aantal files op de Belgische wegen. Hierdoor ontstaat er spanning tussen de wens van de individuele autobezitter om zich in alle vrijheid rond te kunnen bewegen en het directe gevolg dat meer en meer mensen gewoon stil staan. Op basis van de analyse van landschap, regime en niches beschrijven we hier een aantal interne problemen en contradicties. De hier besproken interne contradicties hebben niet allen een rechtstreekse link met duurzame ontwikkeling, maar zijn wel erg relevant voor de verdere integratie van duurzame ontwikkeling binnen het hoger onderwijs. Hoe wordt ingespeeld op deze interne problemen en contradicties bepaalt namelijk voor een groot stuk op welke manier(en) verandering mogelijk wordt.

5.2.1. TOENAME STUDENTENPOPULATIE VS. BEPERKTE INVESTERINGEN EN STREVEN NAAR KWALITEIT

Een belangrijk kenmerk van het regime is de expansie van het hoger onderwijs: de immer toenemende studentenaantallen (zie 3.2.2). Dit staat echter in schril contrast met de beperkte bijkomende financiering van het hoger onderwijs omwille van het zogenaamde gesloten enveloppesysteem (cf. 3.2.3 en 3.2.4). Dit betekent dat omwille van de toenemende studentenpopulatie de beschikbare middelen per student dalen. Dit leidt tot een **hogere werklast** voor het personeel wat op zijn beurt leidt tot een **toenemende stress** op het werk. Anderzijds kan de toenemende studentenpopulatie ook leiden tot een **lagere kwaliteit** van het geleverde onderwijs wat dan ook in schril contrast staat met de grote nadruk die gelegd wordt op kwaliteitszorg (cf. 3.2.8).

5.2.2. KWALITEITSZORG ALS DOEL OP ZICH

In de analyse van het regime werden **kwaliteitszorg en bureaucratisering** samen als belangrijk regimekenmerk toegelicht (zie 3.2.8). Daar werd benadrukt dat de landschapstrend managerialisme (zie ook 2.6) – waar beide concepten mee kunnen gelinkt worden – ook negatieve effecten kan hebben zoals een te ver doorgedreven focus op controlesystemen en het afleggen van verantwoording waardoor de inhoud er onder gaat lijden. Hierdoor begint de **aandacht voor controle een eigen leven** te leiden waardoor het aan zijn doel voorbij schiet.

Een dergelijk fenomeen binnen het hoger onderwijs kunnen we identificeren als een interne contradictie: door een toenemende focus op het afleggen van verantwoording en van het bewijzen van de kwaliteit, **vermindert de tijd om aan de werkelijke inhoud te werken** en kan bijgevolg ook de kwaliteit verminderen. De middelen om de kwaliteit te waarborgen (controlesystemen etc.) worden dus een doel op zich aan het uiteindelijke doel (beter onderwijs, beter onderzoek) voorbij geschoten wordt.

Deze interne contradictie leidt net als de toename van de studentenpopulatie (5.2.1) tot een hogere werklast voor het personeel. Het personeel kan zo minder aandacht spenderen aan haar werkelijke kerntaken zijnde onderwijs, onderzoek en dienstverlening. Dit heeft dan ook opnieuw een **impact op de werkstress** van het onderzoekend, onderwijzend en ondersteunend personeel.

5.2.3. MONODISCIPLINARITEIT VS. COMPLEXITEIT

Dit belangrijk intern probleem verwijst naar de beperkingen van een monodisciplinaire inrichting van het wetenschappelijk onderzoek (zie 3.2.6) wanneer geconfronteerd met een wereld met een toenemende complexiteit (zie 2.5). Complexe problemen vereisen namelijk vaak een interdisciplinaire of zelfs transdisciplinaire benadering.

De beperkingen van een monodisciplinaire wetenschap en de kansen die inter- en transdisciplinair onderzoek biedt werden al uitvoerig besproken bij de uitwerking van de niches (zie 4.1).

5.2.4. JOB-BEHOUD ALS JOB-INHOUD

Een andere interne contradictie vinden we in de dagdagelijkse taakinfilling van de onderzoeker. Een belangrijke en tijdrovende bezigheid als onderzoeker is namelijk het zoeken naar nieuwe onderzoeksmiddelen om na het aflopen van het huidige project een nieuw project te kunnen starten. Dit leidt tot de absurde situatie waarbij een onderzoeker erg veel tijd spendeert aan het opstellen van projectvoorstellen en –aanvragen die hij bijgevolg niet kan spenderen aan het werkelijk voeren van onderzoek. Dergelijke projectvoorstellen hebben doorgaans een slaagkans lager dan 25%²⁵ waardoor een onderzoeker gemiddeld een viertal projectaanvragen dient op te stellen alvorens middelen te verkrijgen. Een aanzienlijk deel van het onderzoekskader dient in dergelijke posities te werken (met tijdelijke contracten etc.), heeft bijgevolg weinig werkzekerheid en verliest erg veel tijd en energie in de zoektocht naar nieuwe middelen om verder onderzoek op te kunnen doen. Ook binnen de hogescholen zorgt dit voor grote frustratie, bijvoorbeeld bij het verkrijgen van PWO-middelen (praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek, middelen die de instelling zelf intern kan verdelen). Een directielid van een hogeschool beschreef dit proces en de bijhorende frustratie als volgt:

Als wij een oproep doen voor projecten heb je een slaagkans van 1 op 4, of 1 op 5. En dat is super frustrerend. (...) Van de projecten die als label krijgen goed, zeer goed tot uitstekend kunnen we maar een derde subsidiëren. (Directielid, hogeschool)

Een belangrijk deel van de jobinhoud van een onderzoeker omvat bijgevolg proberen om zijn of haar job te behouden. Het zorgt ervoor dat de onderzoeker minder tijd kan spenderen aan zijn **kerntaak**. De grote werklast in combinatie met de grote onzekerheid zorgt daarnaast ook voor **meer stress** op het werk. Daarnaast zorgt het ook voor een **moordende concurrentie** tussen onderzoekers. Het behouden van je eigen job is namelijk vaak ten koste van anderen (en vice versa). Dit werd al omschreven in de beschrijving van het regime (zie 3.2.5).

5.2.5. ONDERWIJS- OF ONDERZOEKSIINSTELLING?

Het hoger onderwijs wordt vaak vereenzelvigd met haar traditionele drie functies: onderwijs, onderzoek en dienstverlening (zie regimekenmerk 3.2.1). De termen ‘HOI’s’ en ‘hoger onderwijs’ geven echter aan dat deze instellingen in de publieke opinie in de eerste plaats gezien worden als onderwijsinstellingen. Binnen **universiteiten** botst dit echter steeds meer met de realiteit waarbij het onderwijzend en onderzoekend personeel maar ook door het management het onderzoek als primaire focus gezien worden. Dit werd ook in de interviews aangegeven:

Veel collega's geven gewoon les omdat ze moeten. (lesgever & onderzoeker, universiteit)

Onderwijs is dus voor velen binnen de universiteit een randactiviteit. Dit heeft te maken met de focus op onderzoek en vooral op publicaties waarmee academische loopbanen beoordeeld worden maar ook met de financiële realiteit binnen een universiteit. Als je toegang wil krijgen tot middelen, jouw job wil behouden of anderen aan boord wenst te houden, dan moet je in de eerste plaats op zoek naar onderzoeksmiddelen. Dit zorgt dus voor een spanning tussen aandacht voor onderwijs en aandacht voor onderzoek.

Dit contrasteert deels met de situatie binnen de **hogescholen** waar **onderwijs duidelijk de hoofdpdracht** vormt. Uit de interviews bleek dat medewerkers daar zelden enkel onderzoeker zijn en dat het soms zelfs moeilijk blijkt om lesgevers te vinden die onderzoek willen doen. Een respondent zag binnen zijn hogeschool echter een evolutie waarbij de jongere generatie medewerkers meer open staat om onderzoek en onderwijs te integreren, tegenover de oudere generatie liever enkel zou focussen op onderwijs. Dit spanningsveld tussen onderzoek en onderwijs zorgt echter sowieso voor moeilijkheden op het gebied van de integratie tussen onderzoek, onderwijs en dienstverlening (zie 3.2.1) en voor druk op de tijdsbesteding van lesgevers en onderzoekers.

²⁵ Bijvoorbeeld oproepen voor SBO (23%), FWO aspirantenmandaat (20.44%), FWO onderzoeksproject (16.53%), postdoctoraal mandaat (25%, streefdoel). Bron: fwo.be

5.3. De instigatoren

Een belangrijke vraag is **wie de zaken in beweging** zet: wie is de instigator van de (aanzet tot) transitie naar duurzaam hoger onderwijs? Binnen het MLP wordt veel waarde gehecht aan kleinschalige nichepraktijken die vanuit de marge groeien en zo een regime in beweging kunnen zetten²⁶. Deze beweging kan ook omschreven worden met de term bottom-up. Daarnaast is echter ook de top-down beweging belangrijk: wordt vanuit het bestuur van bepaalde instellingen of zelfs van nog hogere echelons aanzet tot een transitie door bijvoorbeeld incentives voor duurzaam onderzoek of middelen om duurzaamheid in het onderwijs te integreren? Bottom-up en top-down processen worden respectievelijk besproken in dit hoofdstuk. Aanvullend wordt ook ingegaan op het belang van individuen en van netwerken om instellingen tot verandering aan te zetten. Tenslotte gaan we nog even dieper in op de rol van externen.

5.3.1. BOTTOM-UP

Tijdens de interviews werd duidelijk dat veel lesgevers en onderzoekers voornamelijk zelf nieuwe dingen willen doen. Door de zaken anders te **doen** willen ze duidelijk maken dat het ook wel degelijk anders kan en vandaaruit aanzetten tot een grootschaligere verandering. De focus van velen ligt hierbij niet op beleidsbeïnvloeding maar op hun eigen praktijk: experimenteren met duurzaamheid in het onderwijs, nieuwe samenwerkingsverbanden en methodieken uitproberen in het onderzoek en vandaaruit anderen inspireren om het zelf ook te doen.

Als het dan toch gaat om niet de dingen anders doen maar andere dingen doen, dan moet ik dat zelf ook doen. (...) In alle bescheidenheid hé, op die schaal waarop ik werk: ik probeer het. (...) Niet te veel over praten, maar gewoon doen. (lesgever en onderzoeker, universiteit)

Daarnaast wachten een aantal onderzoekers en lesgevers niet op sturing van bovenaf en proberen ze op **kleine schaal** (bijvoorbeeld binnen de onderzoeksgroep, de vakgroep of de opleiding) zaken in gang te steken en verandering te bekomen. Door bijvoorbeeld collega's te overtuigen om ook duurzaamheidskwesties in de lessen te betrekken, door de eigen studenten te mobiliseren en te inspireren, door **op kleine schaal** mensen samen te brengen en tot actie aan te zetten...

En elke faculteit en elk departement heeft bijna, of toch vele departementen hebben iemand die daar interesse in heeft. Ik denk nu aan de communicatiewetenschappen (...) Politieke wetenschappen ook. In de sociologie is dat bij ons altijd zo geweest. Dus ja. Een soort van, die mensen trekken dat allemaal van onderuit eh. (lesgever en onderzoeker, universiteit).

Tenslotte zijn er ook lesgevers, onderzoekers en administratief medewerkers die doelbewust het **bestuur van de instelling proberen te beïnvloeden** in de richting van duurzaam hoger onderwijs. Dit gebeurt door bijvoorbeeld deel te nemen aan raden en commissies en duurzaamheid daar op de agenda te plaatsen, contacten te leggen met mensen hoger op de hiërarchische ladder om hen mee te krijgen in het verhaal, maar ook door met gelijkgezinden binnen een instelling samen te komen, te overleggen, acties op te zetten, samen ideeën uit te werken en als collectief naar het bestuur te stappen met een gedragen visie. Een beleidsmedewerker beschreef de reactie van het bestuur als volgt:

De reactie daarop van het bestuur, wel dat heeft wat gebotst natuurlijk omdat ze zeiden van 'wat is dat daar, een parallel beslissingscircuit?'. Maar we maakten heel veel lawaai en veel acties die wij gewoon als denktank hebben voorgesteld werden opgepikt. (beleidsmedewerker, universiteit)

Deze beleidsmedewerker is tevreden over deze aanpak maar ziet het als een proces dat continu moet blijven doorlopen. Je mag niet stoppen indien bepaalde zaken verwezenlijkt zijn en je moet blijven vechten. Hij waarschuwt er dan ook voor om te snel op de lauweren te gaan rusten:

We moeten blijven input geven, want hoe mooi het ook is, het is nog steeds veel te braaf. (beleidsmedewerker, universiteit)

Een laatste categorie die we ook bij de bottom-up beweging kunnen plaatsen is de groep van de studenten. In verschillende transitiebewegingen in instellingen spelen studenten een belangrijke rol en zijn ze mee een motor voor verandering.

²⁶ Het MLP wordt soms verweten te veel belang te hechten aan bottom-up verandering (zie bijvoorbeeld Berkhout et al., 2004). Voor een respons op deze kritiek, zie Geels (2011). Binnen deze systeemanalyse werd gepoogd om zoveel mogelijk oog te hebben voor zowel bottom-up als top-down veranderingsprocessen.

Gezien ze steeds vaker als klant van de instelling aanzien worden, verkrijgen ze via het adagio 'klant is koning' ook steeds meer macht. Een aantal respondenten plaatsten echter een kanttekening bij de werkelijke bijdrage van studenten. Er werd gewag gemaakt van een algemeen gebrek aan initiatief en activisme bij vele studenten en bekritiseerde dat studenteninitiatieven ook meestal focussen op kleine, eerder praktische aspecten en zelden op het grote verhaal. Desondanks werd het belangrijk geacht om studenten te betrekken in initiatieven maar daarvoor is wel vaak wat ondersteuning en aansporing nodig.

5.3.2. TOP-DOWN

Tijdens de interviews bleek dat ook de directie van de instellingen een **belangrijke rol** kan spelen in de evolutie naar meer aandacht voor duurzaamheid binnen de instelling. Afhankelijk van de instelling bleek deze rol echter positief of negatief te zijn. Waar in sommige instellingen bepaalde leden van het directieteam vanuit hun functie de integratie van duurzame ontwikkeling in meerdere of mindere mate promoten of tenminste bottom-up initiatieven ondersteunen en drempels proberen weg te werken, houdt de directie in andere instellingen de boot af en zorgt ze voor het behoud van het status quo. Dit maakt duidelijk hoeveel de verschillen tussen instellingen afhangen van de directie/het beleid. Deze beleidsmedewerker schetst de situatie in zijn hogeschool als volgt:

Ze zijn heel gevoelig aan wat de portemonnee en het werkveld zegt. De impuls zal echt van onderuit moeten komen, of een wisseling van de wacht. (beleidsmedewerker, hogeschool)

De rol van het bestuur en zelfs het Vlaamse niveau is volgens een aantal geïnterviewden dan ook erg belangrijk om een ware verandering mogelijk te maken. Er werd aangehaald dat in bepaalde kwesties **hulp van hogerhand** noodzakelijk is om vooruitgang te kunnen boeken. Zo vereisen belangrijke kwesties zoals de aanpassing van het financieringssysteem wel invloed van hogerhand om verandering te kunnen bekomen. Sommige problemen kunnen nu eenmaal niet van onderuit aangepakt worden. Vertrouwen op bottom-up bewegingen is volgens sommigen dan ook te traag en te onzeker om met de urgentie van duurzame ontwikkeling om te gaan waardoor mensen gaan kijken naar het centrale bestuur van instellingen (eerste quote) en zelfs op Vlaams niveau (tweede quote) om verandering te bekomen:

Ik zou liever wat meer sturen eh. Vrijheid-blijheid, dat is de ideale wereld eh, maar ik denk dat we te weinig tijd hebben om iedereen zomaar te laten beslissen over duurzaamheid, ik zou dat veel liever sturen. Langs de andere kant, dankzij de vrijheid aan de universiteit hebben wij ook kunnen doen wat wij al gedaan hebben eh. En dat geldt dan evengoed voor die ATP-er op die vakgroep. Maar het zomaar van onderuit laten komen, dat wordt altijd gezegd, maar dat gaat te traag in mijn ogen. Ik zou dat liever wat meer gestuurd zien. (beleidsmedewerker, universiteit)
Nu, ik denk, een aantal dingen moet je gewoon decretaal vanuit de Vlaamse Overheid opleggen. (Directielid, hogeschool)

Een bestuur van een instelling kan echter niet zomaar dingen opleggen. Het belang van een draagvlak voor belangrijke beslissingen werd in meerdere interviews benadrukt, niet toevallig door personen met een managementfunctie:

Maar goed, de universiteit is geen koekjesfabriek eh, het is een instelling waar lokaal, op niveau van de vakgroepen en op niveau van de onderzoeksgroepen het eenmaal moet gedragen worden. (Directielid, universiteit)

Soms gaat het trager dan je zou willen, soms zeg je 'is dat nu nog altijd niet in orde, ik had al willen landen in maart', maar ik ben er niets mee als een project landt en als het niet gedragen is. Dus dan zeggen we, we nemen wat meer tijd. En soms is dat trekken en sleuren, ja. (Directielid, hogeschool)

Een aantal respondenten benadrukten een **reeks risico's en nadelen** van top-down druk om duurzaamheid in een instelling te integreren. Door van hogerhand zaken op te leggen ontstaat het risico van extra weerstand door het personeel net zoals dat het geval is bij gelijkaardige overkoepelende thema's zoals internationalisering. Daarnaast zou ook het risico bestaan om te vervallen in een overmatige controle en de bijhorende bureaucratisering. Daarnaast bestaat de schrik dat een top-down benadering eerder samengaat met een zwakke invulling van duurzame ontwikkeling. Sommige respondenten pleitten dan ook om de rol van het management eerder te kaderen als ondersteuning en het mogelijk maken van verandering. Een belangrijke rol hierbij is dan het wegwerken van drempels.

5.3.3. HET BELANG VAN INDIVIDUEN

Tijdens de interviews werd duidelijk dat **individuen** vaak een erg belangrijke rol spelen in de integratie van duurzame ontwikkeling binnen de werking van een hogeronderwijsinstelling. Zo kwam vaak naar voren dat bepaalde sleutelfiguren of trekkers cruciaal waren in de opstart van een focus op duurzaamheid binnen de instelling. Zonder hen ging het misschien ook wel gebeurd zijn, maar veel trager en minder verregaand. Individuen (op de juiste posities) spelen een cruciale rol, zoals in onderstaande quote wordt toegelicht.

Het is geactiveerd binnen de instelling door individuen, en daarom staan we waar we nu staan. (Directielid, universiteit)

Het belang van individuen is nauw gelinkt met de relatieve **vrijheid** die lesgevers en onderzoekers ondervinden om zelf aan hun werk vorm te geven. Individuen kunnen dus zelf in hun eigen individuele werk de dingen anders doen om vandaaruit anderen aan te zetten en te motiveren om hetzelfde te doen. Dit is dan ook een duidelijk voorbeeld van een **bottom-up** beweging.

Individuen blijven ook na een aantal (grote) veranderingen of verwezenlijkingen vaak een belangrijke rol spelen. Zo blijft de integratie van duurzame ontwikkeling soms lang afhankelijk van de aanwezigheid van een aantal figuren die het op de agenda blijven plaatsen. Dit betekent dat het nog niet geïnstitutionaliseerd werd en dat een mogelijk vertrek van deze individuen een grote stap achteruit kan betekenen.

5.3.4. HET BELANG VAN NETWERKEN

Individuen alleen kunnen echter geen instelling veranderen. Tijdens de interviews werd dan ook meermaals het belang benadrukt van te **netwerken**: met mensen praten, weten wat er leeft, **gelijkgestemden samenbrengen**, samen doelen vooropstellen enz. Een lesgever aan een hogeschool zei bijvoorbeeld dat het momentum rond duurzame ontwikkeling binnen de instelling wat 'op zijn gat viel' toen de milieucoördinator stopte met bijeenkomsten te organiseren. Het samenbrengen van mensen lijkt dan ook erg belangrijk te zijn en benadrukt – in lijn met het vorige puntje – dan ook nogmaals het belang van individuen en organen om dit mogelijk te maken.

Transitiebewegingen binnen hogeronderwijsinstellingen blijken **bijvoorbeeld** net hun kracht te halen uit feit dat ze mensen samenbrengen om zo een breed gedragen toekomstbeeld te kunnen uitwerken. Zogenaamde green offices, duurzaamheidskantoren waar ook studenten werken aan een duurzamere hogeronderwijsinstelling streven er ook vaak in de eerste plaats naar om mensen samen te brengen, om linken te leggen en mogelijke samenwerkingsverbanden te verkennen. Een laatste voorbeeld vinden we bij Ecocampus, dat naast haar expertise ook functioneert door het samenbrengen van mensen, al dan niet gelijkgestemden, om zo momentum te kunnen creëren binnen instellingen en over de instellingen heen.

5.3.5. HET BELANG VAN EXTERNEN

Een laatste belangrijke groep instigatoren die door een aantal respondenten werd geïdentificeerd zijn externen. Hiermee verwijzen we naar actoren die geen deel uitmaken van het instellingsleven an sich maar die er vanuit een bepaalde rol of verhouding wel een invloed op kunnen uitoefenen en als betrokken partij duurzaamheid op de agenda kan plaatsen en zelfs mee verandering kan inzetten. Concreet werden drie actoren geïdentificeerd: het bedrijfsleven, de overheid en Ecocampus.

Betreffende het **bedrijfsleven** werd verwezen naar een kleine maar groeiende groep bedrijven die duurzaamheid hoog in het vaandel draagt en die als drukkingsgroep en als partner kan helpen om duurzaamheid ook in de instelling te introduceren. Instellingen zijn enerzijds gevoelig voor wat leeft in het bedrijfsleven maar werken anderzijds ook vaak samen in projecten en betrekken het bedrijfsleven actief in tal van adviesraden en commissies. Door via deze samenwerkingsverbanden duurzaamheid op de agenda te plaatsen, kan het bedrijfsleven mee instigator zijn van een transitie naar duurzaam hoger onderwijs. Bedrijven zijn echter ook vaak niet met duurzame ontwikkeling bezig waardoor ze vaak andere wensen en eisen formuleren tegenover het (hoger) onderwijs. In die zin vormt het bedrijfsleven ook een belangrijke drempel voor een verdere integratie.

Een tweede externe actor die aan bod kwam, is de **overheid**. Hier werd ook al naar verwezen bij de bespreking van het

belang van het top-down gebeuren. Via economische, juridische en sociale beleidsmiddelen kan de overheid namelijk mee bijdragen aan duurzaam hoger onderwijs. Deze rol is op sommige punten zelfs noodzakelijk. Vele drempels en lock-in zijn bijvoorbeeld al dan niet rechtstreeks gerelateerd met financiering, een punt waarop individuele instellingen niet het laatste woord hebben. Zij hebben uiteraard bewegingsruimte om met de middelen die ze krijgen aan de slag te gaan en intern te verdelen via de eigen prioriteiten, maar de grote mechanismen worden bepaald op Vlaams niveau waardoor ook hier een belangrijke actor zit om verandering te bewerkstelligen. Een beleidsmedewerker stelde het als volgt:

Ja als hier gezegd wordt dat die financiële schaarste eigenlijk een essentieel element is, dat dat eigenlijk op een hoger niveau is. Er is geen enkele hogeschool die er op zijn eentje gaat uitstappen en zeggen, wij moeten niet meer op groei [focussen], of dat is niet mee belangrijk. [...] Die financiële situatie zorgt ervoor dat er ook op een hoger niveau een initiatief moet komen. (beleidsmedewerker, hogeschool)

De overheid kan ook bijdragen via ondersteuning, zoals door middel van het programma **Ecocampus**. Alhoewel deel van de Vlaamse Overheid, speelt Ecocampus een unieke rol in het hoger onderwijs. De ondersteuning van Ecocampus betekende voor een aantal actoren uit het hoger onderwijs een grote meerwaarde in de realisatie van projecten door, zoals hoger reeds aangehaald, onder meer het samenbrengen van mensen, het bieden van inhoudelijke input en het bijdragen aan de geloofwaardigheid en uitstraling van projecten binnen en buiten de instelling.

Zonder Ecocampus zou dat inhoudelijk nooit zo gelopen zijn, ook naar de perceptie op managementniveau heeft Ecocampus dat echt wel groter gemaakt, meer vertrouwen gegeven. Dat heeft een grote impact hebt, zowel betreffende de werking binnen het team als de perceptie binnen de organisatie. (beleidsmedewerker, hogeschool)



6. AFSLUITEND

De voorbije vijf hoofdstukken probeerden de complexiteit van (een transitie naar duurzaam) hoger onderwijs in Vlaanderen tastbaarder te maken. Het werd duidelijk dat een transitie geen eenduidige en rechtlijnige beweging kan zijn, dat er telkens vele actoren en aspecten betrokken zijn en dat om quasi elke hoek wel een mogelijke valkuil lonkt. In het licht van dit kluwen komen we bij de belangrijke rol van zogenaamde **policy entrepreneurs**. Policy entrepreneurs zijn actoren die een goed zicht hebben op de verschillende stromen die aan de gang zijn op de drie niveaus, die zicht hebben op drempels, lock-ins en interne contradicties maar ook op opportuniteiten en mogelijkheden, die windows of opportunity kunnen identificeren en bovenal actoren die er in slagen om die stromen te koppelen, om mensen samen te brengen en op die manier een momentum mee kunnen creëren.

Deze policy entrepreneurs spelen een erg belangrijke rol in een transitieproces. Het MLP kan helpen om handvaten te bieden voor dergelijke policy entrepreneurs om **opportuniteiten** te zien om stappen vooruit te zetten. Het is in dit licht dat we in dit laatste hoofdstuk van het voorliggende rapport de kans grijpen om op basis van de voorgaande hoofdstukken een aantal opportuniteiten te identificeren. Deze situeren zich op verschillende gebieden en hebben zowel betrekking op regimekenmerken, niches, landschapstrends als op het samenspel tussen deze niveaus. De opportuniteiten worden ingevuld als kansen of zelfs routes die gevolgd kunnen worden om duurzaamheid verder te integreren in het hoger onderwijs.

Na een overzicht van deze opportuniteiten gaan we nog dieper in op de **bependingen van de gevoerde studie** en blikken we vooruit op kansen voor toekomstig onderzoek. **Tot slot** staan we nog even stil bij de functie van dit rapport en de link met de werking van Ecocampus.

6.1. Opportuniteiten binnen en buiten het regime

6.1.1. RUIJTE GEVEN AAN PERSOONLIJKE MOTIVATIE

Een belangrijk aspect dat in alle interviews naar voren kwam als een cruciale reden om rond duurzaamheid te werken was persoonlijke motivatie. Niemand werkte rond duurzaamheid omdat hij moest, maar wel omdat hij zelf wilde. Vanuit deze persoonlijke motivatie werd de kracht gevonden om tijd vrij te maken om het thema binnen de eigen werking te integreren. Een beleidsmedewerker in een hogeschool gaf persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp als voornaamste reden van zijn inzet:

Gewoon persoonlijke betrokkenheid bij de thematiek. Ik denk dat dat een van de redenen is waarom ik wel aan de kar probeer te trekken en te sleuren en dat andere mensen dat een stuk minder doen. (beleidsmedewerker, hogeschool)

Een lesgever uit de bio-ingenieurswetenschappen concretiseerde waar zijn persoonlijke motivatie vandaan komt om vorm te geven aan zijn eigen niche-initiatieven:

Ik woon ook op het platteland en dan zie je dat dat ook zo afziet van wat mensen daarmee doen. En dan denkt ge van komaan. Het is te schoon om kapot te doen. (lesgever en onderzoeker, universiteit)

Het belang van persoonlijke motivatie kwam vaak aan bod in de interviews. Duurzaamheid lijkt een thema te zijn waar dat erg belangrijk is. Enerzijds omdat het mensen na aan het hart ligt en anderzijds omdat authenticiteit in een lespraktijk rond duurzaamheid erg belangrijk wordt geacht. In de interviews werd dan ook vaak verwezen naar de **onwenselijkheid om mensen te verplichten** rond duurzaamheid les te geven. Een belangrijk element van duurzaamheid is namelijk een persoonlijke betrokkenheid op de materie:

Wat er alleszins niet wenselijk is, is dat mensen iets vertellen rond duurzaamheid omdat het moet. Omdat het opgelegd is, of omdat het in die (instellingsbrede eind)competenties staat. Want welk verhaaltje gaat dat dan zijn? (...) Wanneer gaan mensen (studenten) iets meepikken van duurzaamheid? Als ze te maken krijgen met mensen die dat op een goeie manier kunnen overbrengen of op een manier in dialoog gaan. Dan gaat er iets gebeuren die zinvol is. Maar niet als het opgelegd wordt van en ook hier moet je nog iets rond gaan doen. (lesgever, hogeschool)

Het blijkt dus cruciaal te zijn om **in te spelen op de persoonlijke motivatie** van zowel staf als studenten, deze verder te voeden en er voor te zorgen dat deze mensen de ruimte hebben om vanuit deze motivatie vorm te geven aan hun eigen bijdrage aan onderwijs, onderzoek of beleid. Hier lijkt dus een kans weggelegd voor actoren uit de hogere echelons om dit mogelijk te maken en hier aandacht voor te hebben in bijvoorbeeld het aanwervingsbeleid.

6.1.2. DUURZAAMHEID ALS TROEF VOOR COMPETITIVITEIT

Uit de analyse van het regime blijkt dat het streven naar meer studenten (het vergroten van het marktaandeel van de HOI's) een belangrijk onderdeel uitmaakt van de onderwijsrealiteit. Alhoewel dit vaak eerder als een negatieve tendens gezien wordt (zie regimekenmerk 3.2.4) opent het wel mogelijkheden om duurzaamheid verder te implementeren in het hoger onderwijs. Duurzaamheid begint voor sommige instellingen namelijk een thema te worden waarmee ze zich **in de markt** willen **zetten**. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk in hoe deze instellingen zich steeds meer op bepaalde thema's (zoals duurzaamheid) profileren. In die zin kan deze evolutie ook in positieve zin aangegrepen worden in het licht van een transitie naar duurzaam hoger onderwijs.

Tijdens de interviews bleek dit een belangrijke opportuniteit voor duurzaamheid te zijn. Bij de vraag naar kansen voor de implementatie van duurzaamheid werd namelijk vaak verwezen naar marketing: als instellingen zich profileren op duurzaamheid kunnen ze zich **onderscheiden van andere instellingen** en zo meer studenten of andere studenten bereiken.

Het is dus zo dat hogescholen, alles draait om financiën. Hogescholen worden ook meer en meer een bedrijf. En wij moeten studenten binnenhalen. En er wordt alles gedaan om tegemoet te komen aan behoeften van studenten. En als studenten een (koffiemachine van) Starbucks vragen, dan gaat die er ook komen, want dan denken we van 'we moeten mee zijn met...'; 'we moeten jongeren aantrekken'. En dan denk ik van: als je tegen de stroom ingaat, dan ga je misschien andere jongeren aantrekken. (lesgever, hogeschool)

Naast de focus op marktaandeel is er natuurlijk ook een zekere concurrentie tussen instellingen om de voorloper en 'de beste' te zijn. Inspelen op deze **competitiegeest** tussen instellingen kan ook kansen bieden voor de integratie van duurzame ontwikkeling binnen het hoger onderwijs.

6.1.3. SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

Zoals in dit rapport reeds een aantal keer vermeld, spelen de Sustainable Development Goals van de Verenigde Naties een groeiende rol in het hoger onderwijs. Ze zijn onder meer een voorbeeld van hoe intergouvernementele organisaties druk zetten op het onderwijs om bij te dragen aan het oplossen van duurzaamheidskwesties maar worden vooral steeds vaker aangewend binnen het hoger onderwijs als communicatiemiddel, om te mobiliseren en in een poging om duurzame ontwikkeling conceptueel te kaderen. De SDG's en hun groeiende maatschappelijke impact blijken een grote opportuniteit te bieden om duurzame ontwikkeling verder op de kaart te zetten binnen het hoger onderwijs. Uit de interviews bleek dan ook dat veel actoren die zich inzetten voor duurzame ontwikkeling de SDG's gebruiken, en dit op sterk uiteenlopende manieren en voor een grote variëteit aan doeleinden. Binnen een hogeschool worden de SDG's bijvoorbeeld pragmatisch als conceptueel kader gebruikt om zo inhoudelijke discussies te vermijden en zich op de praktijk te kunnen focussen:

(...) je kan daar oeverloos over blijven praten en dat is allemaal heel interessant, maar wij zijn een hogeschool die praktijkgericht is en dingen vast willen plakken en dus gezegd: wij gaan ons aan het kader van de SDG's vastmaken en dan is het voor iedereen duidelijk: wij werken aan de 17 SDG's en dan aan de ene wat meer dan aan de andere. (directeur, hogeschool)

De laatste opmerking van deze directeur toont echter meteen een **belangrijke valkuil** van het gebruiken van de SDG's als kader voor duurzame ontwikkeling: ze kunnen als consensuskader gemakkelijk leiden tot een zwakke benadering van duurzaamheid. Tijdens de focusgroep werd dan ook regelmatig gewezen op de gevaren van de SDG's. Het is een kader dat niet pleit voor de grote verandering (bv. consumptisme, groei e.d. aanpakken of pakweg 'extreme rijkdom' bestrijden naast 'extreme armoede') en indien daar te veel wordt op ingezet kan het ervoor zorgen dat men vastrijdt in een zwakke benadering van duurzame ontwikkeling. Tijdens de focusgroep heerste dan ook een discussie tussen inzetten op sterke duurzaamheid om indien nodig wat af te zwakken en inzetten op zwakke duurzaamheid (zie 3.3.1.4 voor toelichting over beide concepten) om vandaaruit verder op te bouwen. In het kader van deze tweede aanpak noemde een respondent de SDG's dan ook een mogelijk 'paard van Troje' dat je binnenbrengt in een instelling om vandaaruit aan grotere verandering te werken.

De SDG's kunnen echter ook aangewend worden als **communicatiemiddel**, als tool om te **mobiliseren**, en om mensen **breder te doen denken** dan de klassieke (ecologische) thema's. Een beleidsmedewerker aan een universiteit stelde het als volgt:

Ja de SDG's , dat is weer een kapstok eh. Aan internationalisering wordt dat gevraagd, aan de dienst onderzoeks-aangelegenheden, als een soort verbindingsinstrument, een communicatie-instrument. En het dwingt ons om ook de sociale hoek op te zoeken. Anders blijven we weer in onze vertrouwde thema's zitten. (beleidsmedewerker, universiteit)

De SDG's blijken dus al relatief veel gebruikt te worden en vele geïnterviewden benadrukten het potentieel van de SDG's om duurzame ontwikkeling verder te integreren in het hoger onderwijs. Het valt echter op hoe de SDG's op veel verschillende manieren en voor verschillende doeleinden gehanteerd kunnen worden (binnen een concrete lespraktijk, om een opleiding rond vorm te geven, als communicatiemiddel, als drukkingsmiddel...). De SDG's blijken dus **een erg veelzijdig instrument**. Ondanks het feit dat de SDG's al in 2015 werden gelanceerd blijkt het voor velen echter nog een relatief nieuw concept te zijn waardoor er zeker nog marge is om ze verder te hanteren binnen het hoger onderwijs. De SDG's zijn echter niet vrij van kritiek²⁷. Zo duidde een directielid van een hogeschool de waarde van de SDG's als volgt:

Ze zijn interessant als thema's, maar niet om duurzame ontwikkeling te kaderen. Uiteindelijk hebben ze gewoon alle wereldproblemen op een hoopje gegooid. Als startkader is het goed, maar dan moet je er iets mee doen. (Directielid, hogeschool)

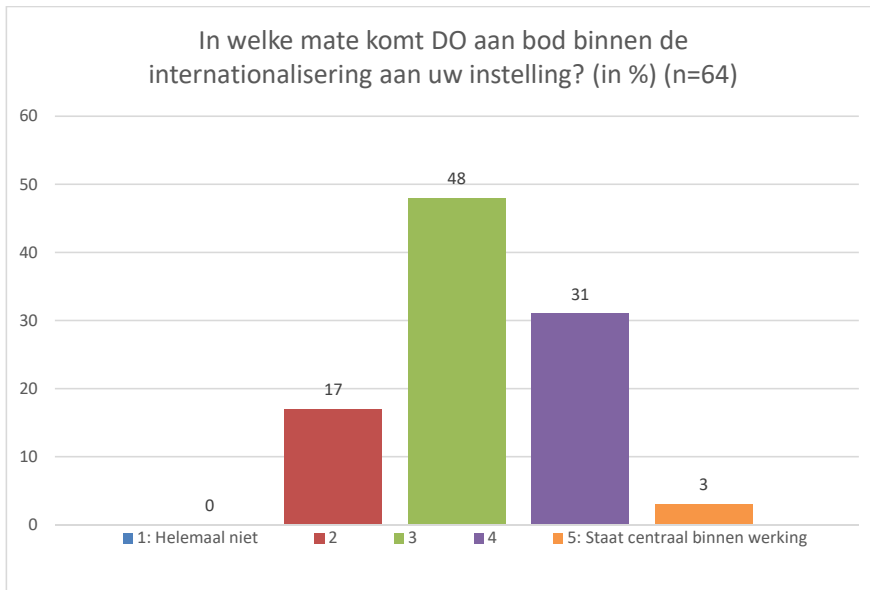
6.1.4. INSPELEN OP INTERNATIONALISERING

Internationalisering is een belangrijk element in het hedendaags hoger onderwijs (zie regimekenmerk 3.2.20) en het lijkt nog steeds in belang toe te nemen. Wat betreft mobiliteit lijkt internationalisering in de eerste plaats een grote drempel om het hoger onderwijs te verduurzamen. De ecologische impact van de vele vliegtuigreizen voor conferenties of studentenmobiliteit is namelijk erg groot. Internationalisering biedt echter **zowel inhoudelijk als praktisch** ook **veel kansen** om de integratie van duurzaamheid binnen het hoger onderwijs te versterken, getuige onderstaande quote uit de nota 'Grens-overschrijdende duurzaamheid. Duurzaamheid en internationalisering in hoger onderwijs' (Vlaamse Overheid, 2016).

Een internationaal perspectief is nooit veraf en ontbreekt zelden in duurzaamheidsmiddelen. Duurzaamheidsvraagstukken, zoals het klimaatvraagstuk, zijn vaak gekenmerkt door een complexe wisselwerking tussen het lokale en het globale, tussen hier en elders. De effecten zijn lokaal voelbaar, maar de oorzaken en oplossingen zijn globaal. Het gaat dan om studenten, docenten en onderzoekers die lokale thema's binnen het globale systeem en met interculturele bril beschouwen en van daaruit acties ontwerpen. (Vlaamse Overheid, 2016, p.11)

Tijdens de interviews bleek dat sommige HOI's er voor opteren om duurzame ontwikkeling uit te werken **als deel van het internationaliseringsbeleid**. Institutioneel betekent dit dat duurzame ontwikkeling binnen het beleid behandeld wordt binnen de cel internationalisering. Zo werken meerdere duurzaamheids coördinatoren (of mensen met een gelijkaardige focus) binnen deze diensten. Naast praktische heeft dit ook inhoudelijke consequenties. Zo krijgt het duurzaamheids verhaal vaak een meer internationale inslag met bijvoorbeeld ook meer aandacht voor Noord-Zuid thema's. Op deze manier wordt duurzaamheid ingebed in een al bestaande (en sterke) structuur zodat het vandaaruit kan groeien binnen de instelling. Binnen de internationaliseringsinitiatieven van verschillende instellingen komt duurzame ontwikkeling dan ook al aan bod (figuur 25). Geen enkele respondent gaf aan dat duurzaamheid niet aan bod komt binnen de internationalisering aan zijn instelling en alhoewel een groot gedeelte neutraal antwoordde (48% antwoordde '3') kunnen we wel stellen dat duurzaamheid nu al in mindere of meerdere mate aan bod komt binnen de internationalisering. Internationalisering biedt dus zeker ook kansen voor een verdere integratie van duurzame ontwikkeling in het hoger onderwijs.

²⁷ Zie bijvoorbeeld Spangenberg (2017); Scheyvens, Banks en Hughes (2016); Edwards en Romero (2014); Bhattacharya, Khan en Salma (2014) en Pogge en Sengupta (2015) voor een kritische benadering van (het proces naar) de SDGs vanuit diverse standpunten.



Figuur 25: Aan personen met een goed algemeen beeld van duurzaamheid binnen hun instelling werd gevraagd in welke mate het thema aan bod komt binnen de internationaliseringsinitiatieven binnen hun instelling.

De baten bij een wisselwerking tussen internationalisering en duurzaamheid zijn echter wederzijds. Duurzame ontwikkeling als thema kan helpen om het internationaliseringsbeleid mee richting en vorm te geven. Eén beleidsmedewerker internationalisering beschreef hoe duurzaamheid de visie van de instelling op internationalisering beïnvloed heeft:

We spreken niet meer over een globaal Noorden en Zuiden, we dragen allemaal onze verantwoordelijkheid. Zeker rond duurzame ontwikkeling. Wij moeten even goed ontwikkelen als landen in het Zuiden. Zeker op duurzaam handelen zijn zuiderse landen al vaak meer ontwikkeld dan wij. Dus heel die filosofie rond die SDG's vond ik dan wel belangrijk. En dat kwam toen begin 2015. We hebben er toen meteen ook onze hele visie aan gekoppeld. Van kijk, we spreken niet meer over ontwikkelingssamenwerking, wij doen geen ontwikkelingshulp. Wij sturen studenten naar daar om te leren, om begeleid te worden, wij zijn geen hulpverleners. En in die zin om die wederkerigheid te benadrukken. Ook de impact van ons handelen hier, daar en omgekeerd. Dat dat meer tot uiting komt. En dat zit dan ook mee in heel die visie. (beleidsmedewerker internationalisering, hogeschool)

Zelfs zonder institutionele inbedding kan **duurzaamheid** echter **baat hebben** bij een link met internationalisering. De vele internationaliseringsinitiatieven kunnen bijvoorbeeld helpen om diverse internationale partners samen te krijgen om rond complexe vraagstukken samen te werken. Partnerschappen met andere HOI's kunnen bijvoorbeeld ook helpen om 'good practices' te verspreiden en van elkaar te leren op het vlak van duurzaamheid. Daarnaast kan internationalisering helpen om duurzame ontwikkeling vanuit een internationaal (of zelfs globaal) perspectief te benaderen.

6.1.5. DUURZAAMHEID ALS EVALUATIECRITERIUM VOOR KWALITEIT

Kwaliteitszorg speelt een belangrijke rol binnen de hedendaagse hogeronderwijsinstellingen (zie 3.2.8). Dit dominante streven naar kwaliteit binnen de werking van een HOI kan ook kansen bieden voor de verdere implementatie van duurzaamheid. Indien duurzaamheid een **evaluatiecriterium** wordt voor kwaliteitsvol onderwijs en onderzoek kan dit bijvoorbeeld een hefboom zijn om duurzaamheid binnen het onderwijs te verankeren of meer aan bod te laten komen in het onderzoek. Indien studenten bijvoorbeeld in hun evaluaties vragen om meer aandacht voor duurzaamheid, kan dit ook een manier zijn voor duurzaamheid om verder ingang te vinden in de opleidingen (zie ook studentgecentreerd onderwijs). In de interviews werd ook verwezen naar de opportuniteiten die **onderwijsinnovatieprojecten** in het kader van onderwijskwaliteitszorg bieden om tijd en middelen in te zetten voor de integratie van duurzaamheid in het hoger onderwijs.

6.1.6. STUDENTEN BETREKKEN BIJ TRANSITIEBEGEGINGEN

Zoals reeds bij de instigatoren vermeld (zie 5.3.1), kunnen studenten een **belangrijke rol** spelen in het op de kaart zetten van duurzaamheid binnen hun instelling. Ze kunnen vaak meer uitgesproken standpunten innemen dan personeel en hebben meer vrijheid om zelf inhoudelijk aan hun activiteiten vorm te geven. Daarnaast hebben ze vaak ook een grote gedrevenheid en brengen ze iets extra bij in een beweging. Een beleidsmedewerker aan een universiteit gaf de volgende motivatie voor het betrekken van studenten in een verduurzamingsbeweging aan de universiteit in de vorm van het oprichten van een green office:

Dat zij echt wel een passie hebben voor duurzaamheid. Ze brengen ook vaak heel veel creativiteit, en nieuwe ideeën, en nieuwe netwerken ook. En het feit is dat studenten echt wel gehoord worden in de universiteit. (beleidsmedewerker, universiteit)

Deze beleidsmedewerker speelt hierbij in op het fenomeen waarbij studenten steeds meer als klanten worden aanzien wat ze uiteraard meer macht geeft (zie ook regimekenmerk marktlogica, 3.2.4). Dat instellingen oor hebben naar de stem van de studenten en dat ze bijgevolg een grote impact kunnen hebben op veranderingsprocessen binnen een instelling wordt door onderstaande quote geïllustreerd:

ik kan toch wel zeggen dat het duurzaamheid denken (binnen de universiteit) eigenlijk voor een groot stuk gestart is met studenten. De studenten hebben dat eigenlijk op de kaart gezet. (Directielid, universiteit)

Het initiatief moet echter niet per se vanuit de studenten komen. Studenten kunnen ook **gemobiliseerd** worden om, in samenwerking met onderzoekers, lesgevers of beleidsmedewerkers, een dynamiek in de instelling op gang te trekken. Indien vanuit verschillende hoeken gevraagd wordt om verandering is de kans groter dat er ook daadwerkelijk iets zal gebeuren. Onderstaande quote maakt duidelijk hoe een medewerker uit een universiteit vaak met studenten samenwerkt om impact op het beleid te kunnen hebben.

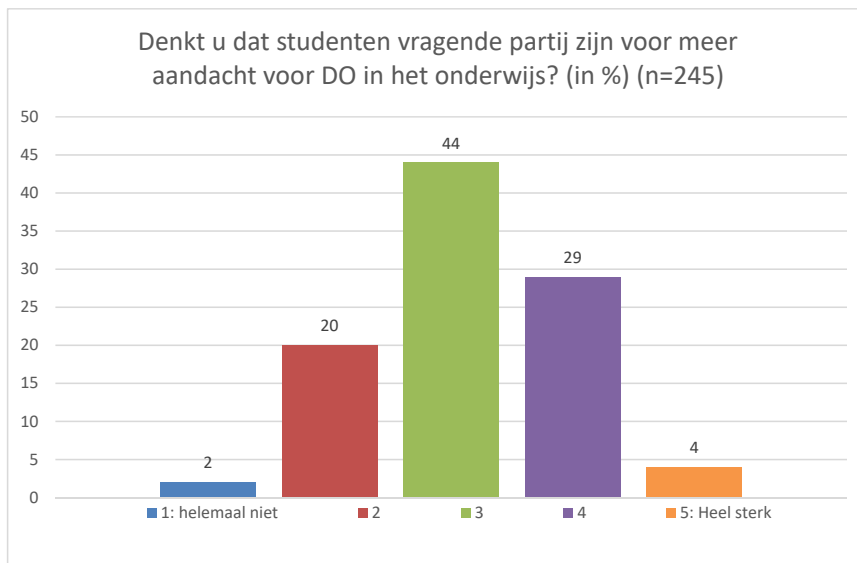
Wij zien (kansen en opportuniteiten) en wij fluisteren wij dat wat in eh. We zeggen aan de studenten 'dat zou toch schoon zijn moesten we daar iets mee kunnen doen'. We zeggen tegen de mensen van de faculteit 'dat zou toch schoon zijn moest dat hier wat groener zijn', je creëert een soort enthousiasme van onderuit, en dan begint ge te netwerken, en gaat ge gaan praten met mensen uit de beleidsvoering... (beleidsmedewerker, universiteit)

Volgens verschillende geïnterviewden blijkt het echter vaak **moeilijk om studenten te motiveren** om de handschoen op te nemen en te participeren in inspraakorganen, zelf activiteiten te organiseren of georganiseerd te lobbyen, en dit zowel op het gebied van duurzaamheid als in het algemeen. In vrijwel alle instellingen werd aangegeven dat het zeer moeilijk is om studenten te betrekken in bijvoorbeeld een studentenraad of in andere raden waar studentenvertegenwoordigers een plaats hebben. Dit blijkt nog moeilijker te zijn in hogescholen dan in universiteiten gezien de studenten daar de korte een studieloopbaan en de andere invulling van het curriculum met stages en opdrachten op korte termijn.

Het betrekken van studenten biedt ook kansen voor een verdere integratie van duurzaamheid binnen het hoger onderwijs op vlak van communicatie. Indien studenten vragende partij zijn voor meer aandacht voor duurzaamheid binnen het onderwijs en binnen de instelling an sich, kan dit **als drukingsmiddel** gebruikt worden om duurzame ontwikkeling op de agenda te plaatsen. Dit kan tijdens bijvoorbeeld studentenbevragingen getoetst worden in het kader van de kwaliteitszorg (3.2.8) en vervolgens uitgespeeld om druk te zetten op de directie. Een aantal geïnterviewde docenten voelen zich alleszins gesterkt door de studenten om les te geven rond duurzame ontwikkeling, zoals deze lesgever aan een universiteit:

Er is veel interesse bij studenten om les te krijgen. (...) studenten doen dat ook graag, dat vak. Ze vinden dat erg leuk. Ik vind het ook zelf een leuk vak om te geven. (lesgever en onderzoeker, universiteit)

Een te grote studentgecentreerdheid kan echter ook in de tegengestelde richting werken indien studenten net geen vragen de partij blijken te zijn. Uit de surveys bleek dat de studenten volgens de lesgevers erg verdeeld zijn over de materie (zie figuur 26). Een groot deel van de respondenten antwoordde neutraal (44% antwoordde '3') maar meer mensen antwoordden positief dan negatief. Deze verdeeldheid bleek ook uit tijdens de interviews: het bleek moeilijk om in te schatten hoe studenten als groep tegenover deze materie staan.



Figuur 26. Deze vraag werd gesteld aan lesgevers.

6.1.7. INSPELEN OP DE BEHOEFTE VAN WERKVELD EN BEDRIJFSLEVEN

De toenemende nadruk op inzetbaarheid (zie 3.2.13) en op aansluiting bij het werkveld kan ook kansen bieden om duurzaamheid verder te integreren in het **onderwijs**, zelfs in vakgebieden waar je dit niet op het eerste moment zou verwachten. Instellingen en opleidingen blijken echt wel aandacht te hebben voor de wensen van het werkveld. Het blijkt dus kansen en inhoudelijke aanknopingspunten te bieden om ook bij het werkveld en het bedrijfsleven te rade te gaan en na te gaan op welke wijze hier vraag naar is. Dit kan soms zelfs onverwachts erg positieve resultaten geven, getuige een lesgever aan een universiteit:

Uit een bevraging in het werkveld bleek dat zij ook vragende partij zijn voor meer aandacht voor duurzaamheid in de opleiding. We hadden dat eerlijk gezegd niet verwacht maar het bevestigt ons nu wel in wat wij wensen te bereiken binnen de opleiding. (lesgever, universiteit)

Naast een impact op het onderwijs kan het bedrijfsleven ook een invloed uitoefenen op het **onderzoek** van een instelling. Indien bedrijven of andere externe partners vragende partij zijn voor meer onderzoek rond duurzame ontwikkeling, dan komt dit ook hoger op de onderzoeksagenda van de instelling.

6.1.8. DUURZAAMHEIDSCOMPETENTIES STIMULEREN

Het grote belang dat gehecht wordt aan competenties in het **onderwijs** biedt kansen en kan nog verdere kansen bieden voor de integratie van duurzame ontwikkeling indien het vertaald wordt in te bereiken duurzaamheidscompetenties (Wiek et. al., 2011) (voor een uitgebreide uitwerking, zie ook 'Duurzame ontwikkeling als kompas bij de uitwerking van leerresultaten' (Project Ecocampus, 2014)). Een dergelijke benadering van duurzaam hoger onderwijs is gebaseerd op de overtuiging dat studenten uitgerust moeten worden met bepaalde vaardigheden, kennis, inzichten en attitudes om met complexe en onzekere duurzaamheidskwesties om te kunnen gaan (Lambrechts & Van Petegem, 2016; Wiek et. al., 2011). Een concreet voorbeeld van een dergelijke aanpak vinden we in de geïllustreerde versie van het competentiemodel van de Universiteit Gent waar acht afzonderlijke competenties met betrekking tot duurzaamheid worden geïdentificeerd, bijvoorbeeld:

Duurzaamheidskennis

De nood aan een transitie naar een duurzame maatschappij begrijpen. Duurzaamheidskwesties relateren aan de eigen discipline. Kennis hebben van duurzaamheidskwesties in de eigen discipline. Inzicht hebben in duurzaamheidsproblemen en onduurzaamheid binnen de discipline.

Creatief en actiegericht

Oorzaken en effecten van duurzaamheidsvraagstukken onderzoeken. Waardenconflicten en machtsverhoudingen

onderzoeken in duurzaamheidsvraagstukken. Veranderingsprocessen in de maatschappij kritisch inschatten vanuit een duurzaam perspectief. Zoeken naar duurzame oplossingen voor discipline-gerelateerde problemen. Getuigen van duurzaam denken en handelen in het eigen wetenschappelijk werk. Rechtvaardig en ecologisch denken en handelen in het eigen wetenschappelijk werk. (Universiteit Gent, 2015, p. 20-21)

Deze focus op duurzaamheidscompetenties impliceert echter dat duurzaamheidseducatie wordt benaderd vanuit een eerder instrumentele invalshoek: educatie wordt ingezet om vooraf bepaalde competenties te bereiken bij studenten waardoor aan de complexiteit en het politieke karakter van duurzaamheidskwesties voorbijgegaan wordt. Dit houdt bijgevolg **mogelijke valkuilen** in voor de implementatie van duurzaamheid door ervoor te zorgen dat er slechts plaats is voor een beperkte invulling van duurzaamheid, bijvoorbeeld in termen van duurzaam gedrag stellen (druppende kraan herstellen, dikkere trui dragen...) zonder aan de kern van deze socio-technische kwesties te raken. Dit is problematisch omdat duurzaamheid vaak net geen instrumentele en lineaire aanpak toelaat: het is niet altijd op voorhand te bepalen wat het juiste meest duurzame gedrag is (Lambrechts, 2017; Lönngren et. al., 2016). Deze valkuil werd ook door een van de respondenten erkend:

Die duurzaamheidscompetenties... Competentie kan je leren en dat kan zich uiten in gedrag zonder dat je de core van duurzaamheid beet hebt. Dus ik vind het een mogelijke valkuil door enkel de competenties aan te halen en niet de manier van denken. (beleidsmedewerker, hogeschool)

Niet elke interpretatie van duurzaamheidscompetenties dient echter op een dergelijke manier ingevuld te worden waardoor spreken over competenties in duurzaam hoger onderwijs ook openheid kan bieden voor andere, minder lineaire invullingen van educatie. Zo zag een lesgever ondanks zijn terughoudendheid bij de '21st century skills' er toch vooral kansen in:

Wat ook helpt is die 21st century skills, hoe ironisch het ook is want er is niets neoliberalers, maar waarom ook niet. Waarbij ook kritisch denken.... De onderliggende agenda is wel nieuwe ingenieurs en arbeiders opleiden bij wijze van spreken. Maar dat sluit niet uit dat dat geen mooi kader is om kritisch denken... (lesgever, hogeschool)

6.1.9. INSPELEN OP RANKINGS EN LABELS MET FOCUS OP DUURZAAMHEID

Het belang van deze competitiegeest in de vorm van rankings werd in de analyse van het regime uitvoerig uitgewerkt (zie 3.2.4). Zoals omschreven zijn rankings geen neutrale instrumenten en fungeren ze telkens ook als drukkingsmiddel in een bepaalde richting. Instellingen gebruiken rankings namelijk om zich met elkaar te vergelijken en zetten zich in om vooruitgang te boeken. Als instelling wil je namelijk altijd 'de beste van de klas' zijn. Op die manier nemen instellingen de focus van deze rankings over als speerpunten van hun beleid en dit kan er voor zorgen dat bepaalde thema's meer op de voorgrond komen.

In die zin kunnen rankings dus ook i positieve impact hebben op de integratie van duurzame ontwikkeling in het hoger onderwijs indien dergelijke rankings ook oog hebben voor de integratie van duurzame ontwikkeling binnen de instelling. Zo bestaan er bijvoorbeeld duurzaamheidsrankings die aan de hand van een aantal indicatoren instellingen vergelijken op gebied van duurzaamheid in **onderzoek, onderwijs, dienstverlening en bedrijfsvoering**. Dergelijke alternatieve rankings openen nieuwe mogelijkheden als drukkingsmiddel om duurzaamheid verder te integreren binnen instellingen en binnen het hoger onderwijs als een geheel. Een voorbeeld van een duurzaamheidsranking is de STARS ranking van AASHE²⁸ (The Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education).

Naast rankings kunnen ook labels hier een rol in spelen. Labels die bijvoorbeeld de duurzaamheid van een opleiding, een vakgroep of een campus aanduiden en belonen kunnen helpen om duurzaamheid op de kaart te zetten en om via de competitiegeest tussen verschillende actoren ook een positieve flow in beweging zetten. Een directielid getuigde alleszins van de mogelijke impact van dergelijke labels op het bestuur:

Dat soort dingen, het hebben van een label, is blijkbaar wel iets dat helpt om dat je uw bestuur makkelijker kan overtuigen en zo. (Directielid, hogeschool)

²⁸ Voor meer informatie, zie <https://stars.aashe.org/>

6.1.10. INZETTEN OP MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE EN VALORISATIE

Een regimekenmerk dat aan impact wint is het **toenemende belang** van maatschappelijke relevantie en het bijhorende maatschappelijke valorisatie. Op zich is een nadruk op maatschappelijke relevantie positief voor de plaats van duurzame ontwikkeling binnen het onderzoek. Duurzaamheidskwesties zijn namelijk doorgaans maatschappelijke kwesties met een grote impact, zowel lokaal als globaal, en bijgevolg met een grote maatschappelijke relevantie. Ook het toenemend belang van de maatschappelijke valorisatie van onderzoek is een belangrijke evolutie die rechtstreeks impact kan hebben op de integratie van duurzame ontwikkeling binnen het hoger onderwijs. Afhankelijk van hoe maatschappelijke valorisatie gekaderd wordt, is er binnen dit concept namelijk veel ruimte om ook thema's met betrekking tot duurzame ontwikkeling aan bod te laten komen. Inspelen op maatschappelijke relevantie en valorisatie kan dan ook leiden tot een groter draagvlak voor projecten met betrekking tot duurzaamheid en op die manier veel kansen bieden.

Wat betreft onderwijs kan dit gelinkt worden met de algemene verwachting dat het onderwijs mee maatschappelijke problemen moet oplossen (zie 3.2.10). Deze maatschappelijke eis naar het (hoger) onderwijs toe kan deuren openen om een thema zoals duurzame ontwikkeling vaker aan bod te laten komen binnen het curriculum. De (verwachte) rol van het hoger onderwijs in verband met de ecologische problematiek werd ook regelmatig in de **interviews** aangehaald. Zo diende volgens een ruime meerderheid van de geïnterviewden het hoger onderwijs en bij uitbreiding het onderwijs in het algemeen expliciet en op een doelgerichte manier bij te dragen tot een meer duurzame samenleving.

Deze verwachtingen vinden we ook terug bij een aantal **intergouvernementele organisaties**. De rol van deze organisaties in het vorm geven aan hoe deze problemen en de mogelijke oplossing ervan benaderd (zullen) worden mag dan ook niet onderschat worden en dit zowel op algemeen maatschappelijk niveau als wat betreft het hoger onderwijs. Internationale organisaties en acties spelen een belangrijke rol in de manier waarop de ecologische problematiek als land-schapstrend inwerkt op het regime (hoger onderwijs in Vlaanderen) en de niches binnen onze analyse. Al in 1994 werden universiteiten en aanverwante HOI's in de **Copernicus Charter** aangeschreven om via hun onderwijs een voortrekkersrol te spelen in het streven naar een meer duurzame toekomst (Copernicus, the university charter for sustainable development – Geneva, May 1994). Dit belang van (hoger) onderwijs als deel van een globaal streven naar duurzame ontwikkeling werd ook recenter benadrukt. In het **VN-decennium** van Educatie voor Duurzame ontwikkeling werd opgeroepen om alle niveaus van educatie te herdenken en herzien met een focus op aan duurzaamheid gerelateerde kennis, waarden en vaardigheden (UNESCO, The DESD at a glance, 2005). In het **Global Action Programme** is het overkoepelende doel 'to generate and scale up action in all levels and areas of education and learning to accelerate progress towards sustainable development' (UNESCO Roadmap, 2014, p. 14). In de momenteel erg actuele **Duurzame Ontwikkelingsdoelen** (SDG's, Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development') is er zelfs een doel aan onderwijs geweid waarbij subdoel 4.7 luidt: 'Er tegen 2030 voor zorgen dat alle leerlingen kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om duurzame ontwikkeling te bevorderen...' (United Nations, 2016, p. 13).

Deze verwachtingen naar het hoger onderwijs toe biedt kansen om duurzame ontwikkeling als thema op de kaart te zetten in het onderwijs. Onderwijs inzetten om maatschappelijke problemen doelgericht op te lossen is echter niet zonder gevaren, zoals werd omschreven bij de uitwerking van het desbetreffende regimekenmerk (3.2.10).

6.1.11. AANSLUITEN BIJ ACADEMISCHE TEGENBEWEGINGEN

Het regime zoals hoger omschreven wordt door steeds meer mensen als onwenselijk ervaren. Bijgevolg ontstonden er in het recente verleden dan ook tegenbewegingen (bijvoorbeeld slow science, Rethinking Economics, aanklachten van de academische 'rat race'...) die een aantal hoger omschreven regimekenmerken aankaarten en pleiten voor verandering. Dit groeiende ongenoegen over onder andere de publicatiedruk, de groeiende accountability en het economisch denken in het hoger onderwijs leidde bijvoorbeeld al tot bezette universiteitsgebouwen in Nederland (De Morgen, 2015) en een aantal boeiende publicaties²⁹. Inspelen op deze actuele tegenbewegingen door ze aan bod te laten komen in de lessen, een forum te bieden binnen evenementen enz. kan kansen bieden om het hoger onderwijs meer fundamenteel te herdenken en hier de rol van het hoger onderwijs in het licht van duurzaamheidskwesties aan te koppelen.

²⁹ Voor Nederlandstalige voorbeelden verwijzen we hier graag naar de paper "Het academisch manifest. Van een bezette naar een publieke universiteit" (Halffman & Radder, 2013) en het boekje "Welke universiteit willen we (niet)?" (Loobucyk et al., 2007).

6.1.12. ONDERWIJSINNOVATIE IN FUNCTIE VAN DUURZAAMHEIDSEDUCTIE

Zoals in de regimekenmerken omschreven (3.2.16) krijgen vernieuwende onderwijsmethodieken steeds meer voet aan de grond in het hoger onderwijs. Dit streven naar vernieuwende didactische methodes kan een positieve impact hebben op het zoeken naar alternatieve manieren om te werken rond duurzame ontwikkeling in een onderwijscontext. De aard van duurzaamheidsvraagstukken leent zich misschien minder tot klassieke onderwijsvormen waardoor deze tendens dus ook nieuwe mogelijkheden biedt om duurzame ontwikkeling in onderwijsactiviteiten binnen te brengen. Zo zijn er vanuit hogeschoolonderwijsinstellingen en associaties bijvoorbeeld middelen beschikbaar voor onderwijs-innovatie projecten. Hierbij kan een lesgever extra middelen verkrijgen om een vak op een innovatieve manier te herwerken wat duidelijk ook kansen biedt voor duurzaamheidseducatie. De omvang en aard van deze middelen verschilt echter wel tussen instellingen. Bij hogescholen zouden deze middelen beperkter zijn.

6.1.13. ONDERZOEKSINNOVATIE IN FUNCTIE VAN DUURZAAMHEIDSONDERZOEK

Analoog met voorgaande opportuniteit vereist duurzame ontwikkeling vaak ook nieuwe onderzoeksmethoden om wetenschappelijk onderzocht te kunnen worden. Hoger werd bijvoorbeeld al verwezen naar transdisciplinair onderzoek en concepten zoals citizen science die hun opgang maken binnen het wetenschappelijk onderzoek. Er wordt steeds vaker van de klassieke paden afgestapt en binnen sommige instellingen zijn er ook middelen beschikbaar om bijvoorbeeld speciale samenwerkingsverbanden in het onderzoek te ondersteunen. Net omdat duurzaamheid vaak dergelijke speciale methoden en samenwerkingen vereist, kan ook dit een manier zijn om duurzaamheidsonderzoek mogelijk te maken en op te waarderen.

6.1.14. INZETTEN OP TECHNOLOGISCHE INNOVATIE

Naast de bovenstaande innovatie op vlak van onderwijs- en onderzoeksmethoden speelt innovatie op zich ook een belangrijke rol binnen het hoger onderwijs (zie regimekenmerk 3.2.18). Alhoewel dit soms kan leiden tot een enge benadering van duurzaamheidsuitdagingen, kan een focus op innovatie uiteraard ook een meerwaarde bieden om de technologische aspecten van problemen aan te kunnen pakken. Duurzaamheidsproblemen zijn vaak erg complex en uitdagend wat bijgevolg vaak ook nieuwe technologie nodig maakt om ze aan te kunnen pakken.

6.1.15. ONDERZOEKSGEBASEERD ONDERWIJS

In regimekenmerk 3.2.1 werd al verwezen naar de drie functies van het hoger onderwijs en hoe dit in de praktijk vaak minder harmonieus kan zijn dan op het eerste zicht lijkt. Er zijn echter wel duidelijke pogingen om onderzoek en onderwijs te linken (bijvoorbeeld als voorwaarde voor het verkrijgen van PWO-middelen) en dit kan een aanknopingspunt zijn om ook duurzame ontwikkeling in het onderwijs te introduceren. Duurzame ontwikkeling als onderzoekstopic binnen brengen in de les maakt het namelijk eenvoudiger om het te linken met andere thema's en om het in al zijn complexiteit te presenteren.

6.1.16. INZETTEN OP LOKALE UITDAGINGEN

In de bespreking van de niches werd al verwezen naar een opkomende trend waarbij wordt gepoogd samen te werken met of ten minste de brug te slaan naar de lokale context. Dit bleek voor vele instellingen een grote uitdaging en werd door velen aanzien als iets dat nog te weinig gebeurt maar wat wel grote kansen zou bieden voor zowel de instelling zelf als deze context. Wat tijdens de interviews naar voren kwam als opportuniteit op dit vlak, is het inzetten op lokale duurzaamheidsuitdagingen in onderwijs en onderzoek. Focussen op concrete problemen kan de drempel verlagen voor samenwerkingsverbanden met lokale actoren.

6.1.17. DUURZAAMHEID KADEREN ALS ETHISCHE KWESTIE

Duurzame ontwikkeling kan gekaderd worden als een politieke kwestie maar heeft ook een sterk ethisch karakter. Aangezien duurzaamheid veel te maken heeft met ethisch handelen en ethische dilemma's, is er heel wat ruimte om dit in ethiekvakken aan bod te laten komen. Daarnaast kan het ook meegenomen worden in de onderzoeksethiek, wat een erg belangrijk thema is aan de hogeschoolonderwijsinstellingen.

6.2. Beperkingen studie & toekomstig onderzoek

Het **doel van deze studie** was om met behulp van het multi-levelperspectief een stand van zaken op te stellen van duurzaam hoger onderwijs in Vlaanderen. Deze stand van zaken moet dienen als nulmeting voor het programma Ecocampus om te koppelen aan haar toekomstbeeld, haar verdere werking op te enten en om toekomstige vergelijkingen mogelijk te maken. Ecocampus heeft namelijk als doelstelling om deze studie te repliceren binnen 10 jaar. Een dergelijke vervolgstudie kan inzicht bieden in de dynamiek, kan tonen hoe de transitie is versneld en zicht geven op welke niches succesvol bleken te zijn.

Het **gebruik van het multi-levelperspectief** stelde ons in staat om zowel de complexiteit van het hogeronderwijssysteem als van een mogelijke transitie naar duurzaam hoger onderwijs vatbaar te kunnen weergeven. Het MLP als bril hielp ons om overzicht te creëren, handvaten te bieden en toonde ook richtingen voor toekomstige acties. We kunnen dus stellen dat de keuze voor het MLP een grote meerwaarde bood en fenomenen en opportuniteiten blootlegde die met andere theoretische kaders mogelijks niet zichtbaar geweest zouden zijn. We kunnen dan ook concluderen dat het gebruik van het MLP voor deze opdracht de juiste beslissing was.

Het gebruik van het MLP in deze context biedt echter ook een **aantal beperkingen**. Vooreerst dient het MLP om de transitie van een socio-technisch systeem te bestuderen. De term 'socio-technisch' en de voorbeelden uit eerdere studies zoals in de inleiding omschreven (1.2.1) geven aan dat technologie hier telkens centraal staat. Technologie speelt uiteraard ook een belangrijke rol in het schoolse gebeuren en in hogeronderwijsinstellingen bij uitbreiding (denk maar aan de grammatika van de school (3.2.15)), maar staat duidelijk minder centraal dan bijvoorbeeld de verbrandingsmotor en de auto in ons huidig mobiliteitssysteem. Dit zorgt dat we hier eigenlijk over een ander soort transitie dienen te spreken en dat, ondanks haar duidelijke meerwaarde, het MLP in deze context misschien wat van zijn oorspronkelijke helderheid verliest. Daarnaast is het MLP een erg nuttig instrument om transities te bestuderen maar ligt haar kracht in de eerste plaats in het begrijpen van transities in het verleden (Sovacool & Hess, 2017). In deze studie werd het MLP echter gebruikt om een op gang zijnde of zelfs een potentiële transitie te bestuderen. Hierbij was een continue uitdaging dan ook het ontbreken van een eindpunt of een duidelijke richting van de transitie. Duurzaam hoger onderwijs als toekomstbeeld is breed en ambigu en dit werd ook tijdens dit onderzoek opnieuw duidelijk. We pakten dit probleem aan door de blik te richten op het huidige regime, een veelheid aan perspectieven aan bod te laten en te focussen op aanknopingspunten voor een transitie naar duurzaam hoger onderwijs in al haar mogelijke vormen. Ook de regelmatige terugkoppeling naar de stuurgroep als een groep 'kritische vrienden' hielp om dit mogelijk te maken. Dit brengt ons dan ook bij een laatste belangrijke beperking van het onderzoek. Het onderzoek focuste niet op hoe duurzaam hoger onderwijs er uit kan zien en biedt dus geen kompas om te bepalen waar we naartoe willen. Dit was echter ook specifiek geen deel van de onderzoeksopdracht vanuit Ecocampus. Dit zorgde ervoor dat we wel aanknopingspunten konden naar voor halen voor policy entrepreneurs maar geen aanbevelingen konden formuleren over hoe daarmee aan de slag te gaan.

Dit brengt ons dan ook bij een aantal voorstellen voor **toekomstig onderzoek**. Het gebrek aan een duidelijk beeld (of duidelijke beelden) van hoe duurzaam hoger onderwijs er uit kan of moet zien is zowel voor onderzoek als de praktijk een duidelijk gemis. Tijdens de focusgroep werd bijvoorbeeld duidelijk dat veel aanwezigen vragende partij zijn voor een duidelijker beeld op DHO om hun eigen praktijk mee richting te geven. Alhoewel een keuze voor een toekomstbeeld deel moet uitmaken van een politiek proces (in de brede zin van het woord) dat (onder andere) door lesgevers, onderzoekers en instellingen gevoerd dient te worden, kan het in kaart brengen van een aantal mogelijke scenario's (zogenaamde **exploratieve scenario's**, Börjeson et al. 2006) dit noodzakelijke keuzeprocessen faciliteren en vooral bewuster doen verlopen. Een tweede mogelijke onderzoekslijn is het ontwikkelen van zogenaamde **normatieve scenario's** (Börjeson et al. 2006). Deze scenario's kunnen aangeven hoe lange termijndoelstellingen of gewenste toekomstbeelden kunnen worden bereikt. Daarnaast is het belangrijk om het hier geleverde beeld van (duurzaam) hoger onderwijs in Vlaanderen binnen een **internationaal perspectief** te plaatsen. De lokale situatie contrasteren met andere contexten kan leiden tot nieuwe inzichten op de staat van het huidige regime, opportuniteiten voor een transitie en alternatieve inzichten in hoe duurzaam hoger onderwijs er al dan niet uit zou kunnen zien. Ook hier dient dus verder onderzoek naar te gebeuren.

6.3. Slot

In dit slot wensen we nog eens terug te komen op de hoger aangehaalde policy entrepreneurs. Het is cruciaal dat geëngageerde individuen in instellingen maar zeker ook organisaties zoals Ecocampus deze rol (verder) op zich nemen om het overzicht te bewaren, linken te zien, te verbinden, en zo mee een momentum voor verandering te creëren. We hopen dat dit rapport deze belangrijke actoren in deze opdracht kan ondersteunen door meer inzicht te bieden in het kluwen van duurzaam hoger onderwijs, maar ook door te inspireren en aan te zetten tot het grijpen van de kansen die ze zien. Daar stopt de ambitie van dit rapport echter niet. Het is namelijk gericht op al wie rond duurzaamheid in het hoger onderwijs werkt. Het kan helpen om zicht te krijgen op de eigen plaats binnen het geheel, om vandaaruit kansen te zien en te grijpen en om zo samen verder te groeien in de richting van duurzaam hoger onderwijs. Zo komen we echter terug bij het concept 'duurzaam hoger onderwijs' waar ook dit rapport na 139 pagina's geen sluitende definitie voor gaf. Eén antwoord is dat duurzaam hoger onderwijs net als duurzame ontwikkeling geen eindpunt heeft en dat het proces, het samen zoeken naar en werken aan wat duurzaamheid er een groot deel van uitmaakt en van zal blijven uitmaken. De rol van het hoger onderwijs in onze samenleving en haar verhouding tot duurzaamheid zal steeds onderwerp van een democratisch debat blijven, en zo hoort het ook. Om dit democratisch debat goed te kunnen voeren en telkens de vertaalslag naar concrete handelingen te kunnen maken, is het echter cruciaal dat iedereen de vraag stelt: waar willen we naartoe?





7. Bibliografie

- Achterhuis, H. (2010). *De utopie van de vrije markt*. Lemniscaat, Rotterdam.
- Alcott, B. (2005). Jevons' paradox. *Ecological Economics* (51)1, 9-21.
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.03.020>
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30, 299-301.
- Barr, N. & Crawford, I. (2005). *Financing higher education. Answers from the UK*. NY: Routledge.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. Sage Publications, London.
- Beringer, A., Adombent, M., & Scott, W. (2008). Editorial. *Environmental Education Research*, 14, 603-606.
- Berkhout, F., Angel, D., & Wieczorek, A.J. (2009). Asian development pathways and sustainable socio-technical egimes. *Technological Forecasting & Social Change* 76, 218-228.
- Bhattacharya, D., Khan, T. I., & Salma, U. (2014). A commentary on the final outcome document of the open working group on SDG's . *Sais Review of International Affairs* (34)2, 165-177. DOI: doi.org/10.1353/sais.2014.0034
- Biasutti, M. & Frate, S. (2017) A validity and reliability study of the Attitudes toward Sustainable Development scale, *Environmental Education Research*, (23)2, 214-230. DOI:10.1080/13504622.2016.1146660
- Bleys, B., Block, T., Defloor, B., & Paredis, E. (2015). Hoe 'ontgroeien'? Ideeën uit de degrowthbeweging. *Oikos* (75)4, 32-40.
- Börjeson, L., Höjer, M., Dreborg, K-H., Ekvall, T., Finnveden, G. (2006), Scenario types and scenario techniques: Towards a user's guide to scenarios. In: *Futures*, 38, 723-739.
- Brand South Africa (2011). *New era as South Africa joins BRICS*. (11 april 2011)
<https://www.brandsouthafrica.com/investments-immigration/business/trends/global/brics-080411>
- Brandpunt (2012). *Bedreigt de juridisering in het onderwijs de pedagogische autonomie?* Brandpunt mei 2012.
- Cummings, S., Regeer, B., Ho W., Zweekhorst, M. (2013). Proposing a fifth generation of knowledge management for development: investigating convergence between knowledge management for development and transdisciplinary research. *Knowledge Management for Development Journal*. 9. 10-36. Common, M. & Perrings, C. 1992. *Towards an ecological economics of sustainability*. *Ecological economics*, 6, 7-34.
- Cools, S. (2017). *English? Yes please, en graag wat flexibeler*. De Standaard (7 november 2017).
http://www.standaard.be/cnt/dmf20171106_03173346
- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education* (March – May 2003), 15-22.
- Czech, B. (2014). The conflict between economic growth and wildlife conservation. In J. E. Gates, D. L. Trauger & B. Czech (Eds) *Peak Oil, Economic Growth, and Wildlife Conservation*. pp 99-117.
- D'Alisa, G., Demaria, F., & Kallis, G. (2015). *Degrowth. A vocabulary for a new era*. Routledge.
- De Morgen (2015). *Studenten in bestuursgebouw Universiteit Amsterdam roepen op tot nationale actie*. (02/03/2015).
<https://www.demorgen.be/buitenland/studenten-in-bestuursgebouw-universiteit-amsterdam-roepen-op-tot-nationale-actie-b2b82c15/>
- de Voltolina, L. (2002). *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia, single sheet. Scena: Henricus de Alemannia con i suoi studenti*. In The Yorck Project: 10.000 Meisterwerke der Malerei. DVD-ROM. ISBN 3936122202. Distributed by DIRECT MEDIA Publishing GmbH.
- Deblonde, M. (2014). Duurzame ontwikkeling? *Transities van innovatiepraktijken!* Deel 1: Over de dubieuze maatschappelijke rol van kennis. In: *Oikos*, (71)4, 61-70.
- Deneckere, G., De Wever, B., & Vrints, A. (2017). Mind the gap! De Standaard (6 november 2017).
http://www.standaard.be/cnt/dmf20171105_03171268
- Depaep, M. (2004) *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
- Devolder S., Block T. (2015), *Een weelde aan duurzame stadsprojecten: 'quantité négligable' of kiemen voor een transformatie? Een discussiekader om de dialoog te versterken*, *Onderzoekspaper. Steunpunt TRADO, Gent*.
- Driessens, K., & Geldof, D. (2009). *Individu en/of structuur?* Of wat wil het sociaal werk aanpakken? Canon Sociaal Werk Vlaanderen.
- Drori, G.S., Meyer, J.W., & Hwang, H. (2006). *Globalization and organization. World society and organizational change*. Oxford University Press.
- Dryzek, J. S. (2005). *The politics of the earth. Environmental discourses*. Oxford University Press.
- Dunne, E., and Owen, D. (2013) *The student engagement handbook: practice in higher education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- EAIE (2015) *Definition of internationalization of higher education*.

- Edwards, M. S., & Romero, S. (2014). Governance and the Sustainable Development Goals: *Changing the game of more of the same?* SAIS Review of International Affairs (34)2, 141-150. DOI: <https://doi.org/10.1353/sais.2014.0028>
- Enteman, W. F. (1993). *Managerialism. The emergence of a new ideology*. University of Wisconsin Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: European Commission. Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europese Commissie. (2017). *Erasmus+ programmagids*. Versie 2 (2017): 20/1/2017.
- Felder, R.M. and Brent, R. (1996) Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. *College Teaching*, (44)2, 43-47.
- Fonds Wetenschappelijk Onderzoek (2017). FWO – Excellentieprijszen. <http://www.fwo.be/nl/mandaten-financiering/wetenschappelijke-prijzen/fwo-excellentieprijszen/>
- Funtowicz, S.O., Ravetz, J.R., 1993. Science for the post-normal age. *Futures*, 24, 739–755.
- Galle, C. (2017). *Waarom de lat vaak lager gelegd wordt in de lerarenopleiding. Klaar of niet, voor de klas, jij!* De Morgen, 16 september 2017. <https://www.demorgen.be/binnenland/waarom-de-lat-vaak-lager-gelegd-wordt-in-de-lerarenopleiding-b6728df5/>
- Geels, F. (2011). The multi-level perspective on sustainability transitions: Responses to seven criticisms. *Environmental Innovations and Societal Transitions*, 1, 24-40.
- Geels, F.W. (2005). The dynamics of transitions in socio-technical systems: A multilevel analysis of the transition pathway from horse-drawn carriage to automobiles (1860-1930). *Technology analysis and Strategic Management*, 17, 445-476
- Geels, F.W., Schot, J.W. (2007). Typology of sociotechnical transition pathways. *Research Policy* 36, 399–417.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Stanford.
- Giroux, H. (2004). Cultural Studies and the Politics of Public Pedagogy: Making the Political More Pedagogical. *Parallax*, (10)2, 73-89. Doi: 10.1080/1353464042000208530
- Godemann, J. (2008). Knowledge integration: A key challenge for transdisciplinary cooperation. *Environmental Education Research*, 14, 625-641.
- Goeminne, G. (2011). Has science ever been normal? On the need and impossibility of a sustainability science. *Futures* 43, 627–636.
- Grin, J., Rotmans, J., & Schot, J. (2010). Transitions to sustainable development. *New directions in the study of long term transformative change*. NY: Routledge
- Groenez S. (2010). Onderwijsexpansie en -democratisering in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Sociologie*. vol.31 (3-4) , pp. 199-238
- Gutés, M. C. (1996). The concept of weak sustainability. *Ecological Economics* 17, 147-156.
- Hajer, M. (1995) The politics of environmental discourse. *Ecological modernization and the policy process*. NY: Oxford University Press.
- Halffman, W., & Radder, H. (2013). Het academisch manifest. Van een bezette naar een publieke universiteit. *Krisis*, (2013)3, p2-18
- Hazelkorn, E. (2015) *Rankings and the Reshaping of Higher Education: the Battle for World-Class Excellence*, 2nd edn. London: Palgrave Macmillan.
- Henning, (n.d.). Multidimensional poverty. Percentage of the population that is multidimensionally poor. *Social and Spatial Inequalities, Department of Geography, University of Sheffield*.
- Henning, B. (2015). Countries of the world resized according to their total estimated GDP output in the year 2015 measured in purchasing power parity (PPP). *Social and Spatial Inequalities, Department of Geography, University of Sheffield*.
- Hisschemöller, M. and Hoppe, R. (2001), Coping with Intractable Controversies: *The Case for Problem Structuring in Policy Design and Analysis. Knowledge and Policy*, 8(4), 40–60.
- Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: Mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1), 38-52.
- Hugé, J., Block, T., Waas, T., Wright, T., & Dahdouh-Guebas, F. (2016). How to walk the talk? Developing actions for sustainability in academic research. *Journal of Cleaner Production* 137, 83-92.
- Jones, P.T. and Jacobs, R. (2006). Terra Incognita. *Globalisering, ecologie en rechtvaardige duurzaamheid*, Academia Press, Gent.
- Kepa (2015). Extreme poverty and extreme wealth How sustainable economic policy can resolve global inequality. *Kepa policy briefs* 19.
- Klikauer, T. (2013). *Managerialism: A Critique of an Ideology* (2013 ed.). Palgrave Macmillan. ISBN 9781137334268.
- Lambrechts, W. (2017). Higher education for sustainable development in Flanders: balancing between normative and transformative approaches. *Environmental Education Research*.
- Lambrechts, W., & Van Petegem, P. (2016). The interrelations between competences for sustainable development and

- research competences. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(6), 776–795.
- Lesage, D. (2008). Neoliberale globalisering en mondiale beheersproblemen. In Delweide, J., & Geeraerts, G. (Eds.). *Globalisering. Interdisciplinair bekeken*. VUBPress
- Lonngren, J., & Svanstrom, M. (2015). Assessing “Wicked sustainability problem” – literacy in engineering education. Proceedings of the 122nd ASEE Annual Conference & Exhibition. Seattle: American Society for Engineering Education.
- Lonngren, J., & Svanstrom, M. (2016). Systems Thinking for Dealing with Wicked Sustainability Problems: Beyond Functionalist Approaches. In W. Leal Filho, & S. Nesbit (Eds.). *New Development in Engineering Education for Sustainable Development*. Springer.
- Lonngren, J., Ingerman, A., & Svanstrom, M. (2016). Avoid. Control, Succumb, or Balance: Engineering Students’ Conceptions of and Approaches to a Wicked Sustainability Problem. *Research in Science Education*. DOI: 10.1007/s11165-016-9529-7
- Loobuyck, P. (2017). Welke universiteit willen we? *Presentatie Studium Generale*, Gent.
- Loobuyck, P., Vanheeswijck, G., Van Herck, W., Grieten, E., & Vercauteren, K. (2007). *Welke universiteit willen wij (niet)?* Gent: Academia Press
- Lundbye Cone, L. (2017). Towards a university of halbbildung: How the neoliberal mode of higher education governance in Europe is half-educating students for a misleading future. *Educational Philosophy and theory*. DOI: 10.1080/00131857.2017.1341828
- Maniates, M. F. (2006). Individualization: Plant a tree, buy a bike, save the world? *Global Environmental Politics* 1(13), 31-52. Doi: 10.1162/152638001316881395
- Marsch & Furlong, 2002 a skin, not a sweater: Ontology and epistemology in political science. In G. Stoker & D. Marsch, *Theory and Methods in Political Science*. Palgrave Macmillan Ltd.
- Masschelein, J. (2010). Wat is een universiteit, Over de res publica en het publiek maken van dingen. In B. Pattyn & B. Raymaekers In gesprek met morgen. *Lessen voor de XXIste eeuw*. Universitaire pers Leuven.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2003). Globale immuniteit. *Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Acco Leuven.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2007). Competentievericht onderwijs: Voor Wie? *Over de kapitalistische ethiek van het lerende individu*. *Ethische Perspectieven* 17, 398-421, doi:10.2143/EPN.17.4.2024709
- Meadows, D., Randers, J., & Meadows, D. (2004). *Limits to growth. The 30-year update*. Earthscan, London.
- Michael, S.O. & Kretovics, M. (2005). Financing higher education in a global market. NY: Algora Publishing.
- Mochizuki, Y., & Yarime, M. (2016). *Education for sustainable development and sustainability science*. Re-purposing higher education and research. In: M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Eds.) *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*, London: Routledge, p25-40.
- Patton, M.Q. (2012). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Paredis, E. & Block, T. (2015). Transitiepraktijken van de Vlaamse overheid: Meer dan een schijnbeweging? *Vlaams Tijdschrift voor Overheidsmanagement*. 11-19.
- Paredis, E. (2013). A winding road. *Transition management, policy change and the search for sustainable development*. (PhD dissertation). Universiteit Gent.
- Pashby, K., and V. Andreotti. (2015). “Towards Justice and Ethics in Internationalisation in Higher Education: An International Comparative Mapping of National Strategies.” Paper presented at the *American Education Research Association*, Chicago, IL, April 19.
- Pearce, D. W., & Atkinson, G. D. (1993). Capital theory and the measurement of sustainable development. An indicator of “weak” sustainability. *Ecological Economics*, 8(1993), 103-108.
- Peters, S., & Wals, A. (2013). Learning and knowing in pursuit of sustainability: Concepts and tools for transdisciplinary environmental research. In M. Krasny, & J. Dillon (Eds.) *Trading Zones in Environmental Education: Creating Transdisciplinary Dialogue*, New York: Peter Lang, p. 79-104
- Pogge, T. & Sengupta, M. (2015). The sustainable development goals (SDG’s) as drafted: Nice idea, poor execution. *Washington International Law Journal* (24)3, 571-587
- Project Ecocampus (2014). Duurzame ontwikkeling als kompas bij de uitwerking van leerresultaten: *Leidraad*.
- Quacquarelli Symonds. (2017). QS World University Rankings 2018. Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>
- Ritzer, G. (2010). *Globalization. The essentials*. Wiley-Blackwell
- Roberts, D. and L. Östman, eds. (1998). *Problems of meaning in science curriculum*. London: Teachers College Press.
- Rockström, J., W. Steffen, K. Noone, Å. Persson, F. S. Chapin, III, E. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. Schellnhuber,



- B. Nykvist, C. A. De Wit, T. Hughes, S. van der Leeuw, H. Rodhe, S. Sörlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, M. Falkenmark, L. Karlberg, R. W. Corell, V. J. Fabry, J. Hansen, B. Walker, D. Liverman, K. Richardson, P. Crutzen, and J. Foley. 2009. Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society* 14(2): 32. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>
- Sachs, Wolfgang (2003) : Environment and human rights, *Wuppertal Papers*, 137, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:wup4-18117>
- Sandlin, J., O'Malley, M. & Burdick, J. (2011). Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894-2010. *Review of Educational Research*, 81(3). p 338-375. Doi: 10.3102/0034654311413395
- Scheyvens, R., Banks, G., & Hughes, E. (2016). The private sector and the SDG's : The need to move beyond business as usual. *Sustainable Development* (24), 371-382. DOI: 10.1002/sd.1623
- Seo, M. & Creed, W.E.D. (2002). Institutional contradictions, praxis and institutional change: A dialectical perspective. *Academy of Management Review*, 27(2), 222-247.
- Shanghai Ranking Consultancy (2017). *About Academic Ranking of World Universities*. Retrieved from: <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html>
- Simons, M., Olssen, M., & Peters, M. A. (Eds). (2009). Re-reading education policies. *A handbook studying the policy agenda of the 21st century*. Amsterdam: Sense Publishers
- Sovacool, B.K. & Hess, D.J. (2017). Ordering theories. Typologies and conceptual frameworks for sociotechnical change. *Social Studies of Science*. 1-48. Doi:10.1177/0306312717709363
- Spangenberg, J. H. (2017). Hot air or comprehensive progress? A critical assessment of the SDG's . *Sustainable Development* (25), 311-321. DOI: 10.1002/sd.1657
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., ... & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science* (347)6223. DOI: 10.1126/science.1259855
- Stiglitz, J. (2002). *Globalization and its discontents*. NY: WW. Norton & Company
- Times Higher Education. (2017). World University Rankings 2018. Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- UNESCO (2016). Roadmap for implementing the global Action Programme on education for sustainable development.
- United Nations. (2016) *Sustainable development goals. Transforming our future. The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Universiteit Gent. (2015). *UGent competentiemodel*. Intern document. Gedownload op <https://www.ugent.be/nl/univgent/waarvoor-staat-ugent/kwaliteitszorg>
- Universiteit Gent. (2016). *Onderwijsinnovatieprojecten 2017*. Gedownload op https://www.ugent.be/we/nl/onderwijs/onderwijsinnovatie/projecten_2017/projectoproep_2017.htm
- Universiteit Gent. (2017). *Onderwijs- en examenreglement academiejaar 2017-2018*. Gedownload op https://www.ugent.be/student/nl/studeren/regelgeving/oer20172018.pdf/at_download/file
- Unruh, G.C., 2000. Understanding carbon lock-in. *Energy Policy* 28, 817–830.
- Van Delden, P. (2014). Wicked problems: Venijnige vraagstukken als vuurproef voor de publieke dienstverlening. AEF/Tias Business School Tilburg. Gedownload via <https://www.aef.nl/wicked-problems-venijnige-vraagstukken-vuurproef-voor-de-publieke-dienstverlening>
- Van Poeck, K. (2013). Natuur- en milieueducatie in een wereld in verandering. *Cursus Natuur- en Milieueducatie 2013*. Deinze, België, 30 januari – 1 februari 2013, 1-9
- Van Poeck, K., Vandenabeele, J., & Bruyninckx, H. (2013). *Taking stock of the UN Decade of education for sustainable development: The policy-making process in Flanders*. Environmental Education Research,
- Vlaamse Overheid (2011). *Actieplan Ondernemen Onderwijs 2011-2014. Actieplan voor het stimuleren van ondernemingszin en ondernemerschap via het onderwijs*.
- Vlaamse Overheid (2016). *Grensoverschrijdende duurzaamheid. Duurzaamheid en internationalisering in hoger onderwijs*.
- Vlaamse Overheid (2017a). *Studiegelden*. Opgehaald op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/studiegelden#studiegelden-voor-het-academiejaar>
- Vlaamse Overheid (2017b). *Voorpublicatie statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2016-2017*. Budgettaire gegevens. Opgehaald op <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2016-2017-0>
- Vlaamse Overheid (2017c). *Fusietabellen hoger onderwijs*. Opgehaald op <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/nl/fusietabellen-hoger-onderwijs>
- Vlir-UOS. (2013). *Het hoger onderwijs en de vlaamse ontwikkelingssamenwerking: een toekomstperspectief*.
- Vranken, J., Lahaye, W., Geerts, A., & Coppée, C. (2012). *Armoede in België, Jaarboek 2012*. Acco Leuven.
- Walkenhorst, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15, 567-587.

- Wals, A. (2013). Blog. Publish or perish <https://transformativelearning.nl/tag/publish-or-perish/>
- Wals, A., Tassone, V., Hampson, G. & Reams, J. (2016). Learning for walking the change: Eco-social innovation through sustainability-oriented higher education. In: M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas. *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. London: Routledge.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science* 6, 203-218.
- Yanow, D., Schwartz-Shea, P. (2006). *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretative turn*. Armonk NY: M.E. Sharpe.



8. Bijlagen

8.1. Bijlage 1: Overzicht HOI's

De selectie HOI's gebeurde op basis van officiële gegevens van de Vlaamse Overheid (Vlaamse Overheid, 2017d & 2017e). Omwille van de situatie in de praktijk, werden een aantal instellingen gebundeld (met name VIVES Noord en VIVES Zuid, Thomas More Kempen en Thomas More Mechelen-Antwerpen en UC Leuven en UC Limburg). De Transnationale Universiteit Limburg werd omwille van haar specifieke karakter (een internationaal samenwerkingsverband) buiten de analyse gelaten. Zo kwamen we tot onderstaande lijst HOI's.

1. Odisee
2. LUCA School of Arts
3. Erasmushogeschool Brussel
4. Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen
5. Karel de Grote-Hogeschool
6. Hogere Zeevaartschool
7. Thomas More Kempen & Mechelen-Antwerpen
8. UC Leuven & Limburg
9. PXL
10. Katholieke Hogeschool Vives Noord & Zuid
11. Hogeschool West-Vlaanderen
12. Arteveldehogeschool
13. Hogeschool Gent
14. Vrije Universiteit Brussel
15. Universiteit Antwerpen
16. Katholieke Universiteit Leuven
17. Universiteit Hasselt
18. Universiteit Gent

BRON:

Vlaamse Overheid (2017). Onderwijsaanbod in Vlaanderen: Lijst van universiteiten. Opgehaald op <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijt.aspx?hs=511&hz=1>

Vlaamse Overheid (2017). Onderwijsaanbod in Vlaanderen: Lijst van hogescholen. Opgehaald op <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijt.aspx?hs=411&hz=1>



COLOFON

AUTEURS:

Maarten Deleye, Katrien Van Poeck & Thomas Block
Centrum voor Duurzame Ontwikkeling (CDO) Universiteit Gent
Poel 16
9000 Gent

IN OPDRACHT VAN:

Departement Omgeving
Ecocampus, Vlaamse overheid

Graaf de Ferrarisgebouw
Koning Albert II-laan 20
1000 Brussel
België

VRAGEN OF INFORMATIE?

ecocampus@vlaanderen.be

DEPOTNUMMER

D/2017/3241/305



Koning Albert II laan 20/8
1000 Brussel
omgevingvlaanderen.be