

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/210800>

Please be advised that this information was generated on 2021-03-09 and may be subject to change.

“Maatschappelijke oriëntaties in het onderwijs”

Een onderzoek naar de bijdrage van het hoger onderwijs en van vertegenwoordigers van de elite aan de oriëntatie op maatschappelijke verantwoordelijkheid van jongeren



“MAATSCHAPPELIJKE ORIËNTATIES IN HET ONDERWIJS”

“Maatschappelijke oriëntaties in het onderwijs”

Een onderzoek naar de bijdrage van het hoger onderwijs en van vertegenwoordigers van de elite aan de oriëntatie op maatschappelijke verantwoordelijkheid van jongeren

November 2008

IOWO – Radboud Universiteit Nijmegen
ITS – Radboud Universiteit Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave is €12,-
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

“Maatschappelijke oriëntaties in het onderwijs”. Een onderzoek naar de bijdrage van het hoger onderwijs en van vertegenwoordigers van de elite aan de oriëntatie op maatschappelijke verantwoordelijkheid van jongeren - Nijmegen: ITS
ISBN 978 – 90 - 5554 - 366 - 3
NUR 840

Projectnummer: 34000277

© 2009 ITS en IOWO, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS en IOWO van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

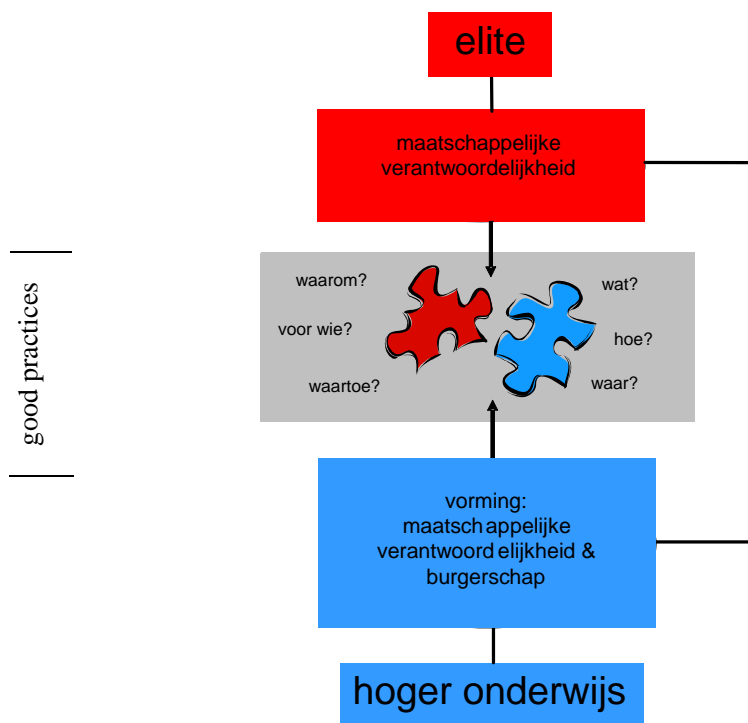
Inhoud

1 Inleiding	1
2 Vraagstelling en methode van onderzoek	5
2.1 Methode van onderzoek ‘good practices’	5
2.2 Methode van onderzoek elite	6
3 Projecten gericht op maatschappelijke verantwoordelijkheid in beeld	9
3.1 Schets van de projecten	9
3.2 Uitwerking vraagstelling	17
3.3 Analyse van de projecten	18
3.3.1 Is maatschappelijke verantwoordelijkheid opgenomen in de doelstellingen?	18
3.3.2 Speelt maatschappelijke verantwoordelijkheid een rol bij de motivatie van de studenten?	20
3.3.3 Welke dimensies zijn te benoemen?	22
3.3.4 Hoe wordt de overdraagbaarheid beoordeeld?	28
3.3.5 Maatschappelijke verantwoordelijkheid en elitevorming	29
3.4 Conclusies	31
4 Voorbeelden van activiteiten van de elite in beeld	33
4.1 Voorbeelden van op het onderwijs gerichte activiteiten van de elite	33
4.1.1 Welke type activiteiten?	34
4.1.2 Hoe bij deze activiteiten betrokken geraakt?	36
4.1.3 Voor welke doelgroep en met welk tijdsperspectief?	39
4.1.4 Hoe intensief betrokken en hoe zichtbaar?	41
4.2 Welke drijfveren?	43
4.2.1 Is er sprake van een pedagogische oriëntatie?	43
4.2.2 De betekenis van het eigen onderwijs	47
4.2.3 De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de elite	48
4.3 Wat zou er in het onderwijs moeten verbeteren?	50
5 Conclusies	57
6 Verantwoording	59

1 Inleiding

De Onderwijsraad heeft aan ITS en IOWO gevraagd een voorstudie te verrichten ten behoeve van zijn advies *De stand van educatief Nederland*. Centraal staat de volgende vraag:

Zijn de huidige elites voldoende pedagogisch (maatschappelijk verantwoord) gericht en hoe kunnen we aankomende elites pedagogischer (meer gericht op maatschappelijke verantwoordelijkheid) opleiden? Kan het hoger onderwijs aan deze oriëntatie gericht op maatschappelijke verantwoordelijkheid bijdragen en zo ja, hoe?



Uit de vraag blijkt dat de Onderwijsraad zich op het standpunt stelt dat maatschappelijke elites een voorbeeldfunctie dienen te vervullen voor jongere generaties. Het hier voorgestelde onderzoek bestaat in concreto uit twee delen, waarvan het eerste zich

richt op de initiatieven van universiteiten en hogescholen en het tweede ingaat op activiteiten van elf vertegenwoordigers van de Nederlandse elite. Activiteiten waarin blijk wordt gegeven van het nemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid waardoor de ontwikkelingsmogelijkheden van jongeren worden versterkt.

Bijdragen aan elitevorming door het hoger onderwijs

Universiteiten en hogescholen hebben de wettelijke plicht om het *maatschappelijke verantwoordelijkheidsbesef* onder hun studenten te bevorderen. Voor wat betreft het hoger onderwijs is de vraag opgeworpen of het vizier niet scherper gericht kan worden op *burgerschapsvorming*¹. Dat laatste is gemakkelijker gezegd dan gedaan, omdat het hoger onderwijs zijn handen vol heeft aan zijn drie primaire taken: onderwijs, onderzoek en maatschappelijke dienstverlening (valorisatie). Toch is het opmerkelijk dat sommige instellingen in het hoger onderwijs duidelijk meer dan andere bevorderen dat hun studenten zich in hun verdere maatschappelijke loopbaan bekommeren om andere zaken dan waarvoor zij primair worden opgeleid. Zij leveren dan ook meer dan andere instellingen een bijdrage aan burgerschapsvorming.

De laatste tijd zijn er meerdere initiatieven ontplooid ten behoeve van studenten die meer dan gemiddeld getalenteerd zijn, de zogeheten honour-programma's (onder uiteenlopende titels) en programma's waardoor toptalenten in de sport en de kunst hun (vaak internationaal hoogstaande) prestaties kunnen combineren met een hogere beroepsopleiding of een wetenschappelijke studie. Dergelijke programma's kunnen als kweekvijvers van toekomstige elites worden gezien. De vraag is of zulke veelal cognitief georiënteerde initiatieven (impliciet of expliciet) aandacht schenken aan burgerschaps- en maatschappelijke vorming of dat het vooral programma's zijn die zich richten op het stimuleren van excellente prestaties in het hoger onderwijs.

In deze studie wordt een tiental voorbeeldprojecten beschreven en wordt aangegeven in hoeverre zij (eventueel in licht aangepaste vorm) overdraagbaar zijn naar andere plekken in het hoger onderwijs (andere opleidingen, andere instellingen, andere locaties). Het is goed denkbaar dat de ontwikkeling van burgerschap voor een belangrijk deel - en wellicht meer dan in het verleden - buiten het reguliere onderwijs in dergelijke projecten plaats vindt.

1 In het advies *Onderwijs en burgerschap* van de Onderwijsraad uit 2003 is voorgesteld om het begrip maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef te vervangen door "burgerschap", waardoor in alle onderwijssoorten dezelfde terminologie wordt gehanteerd. Onder burgerschap vallen, als het om het hoger onderwijs gaat, dan (volgens de Onderwijsraad): "maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en de wisselwerking tussen een lokale en een kosmopolitische oriëntatie". Wij hebben een voorkeur voor maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef, omdat de instellingen in het hoger onderwijs daarmee als term, meer dan met burgerschap, vertrouwd zijn.

Bijdragen van de elite aan het onderwijs

Om als samenleving te garanderen dat toekomstige elites in voldoende mate hun maatschappelijke verantwoordelijkheid nemen, zullen er mechanismen moeten worden onderhouden die er voor zorgen dat er binnen of buiten het reguliere onderwijs aandacht wordt besteed aan burgerschapsvorming in het algemeen en het kweken van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef in het bijzonder. Waarom de ene vertegenwoordiger uit een maatschappelijke bovenlaag zich wel sterk maatschappelijk betrokken voelt en de andere (uit dezelfde bovenlaag met dezelfde onderwijs carrière) niet, kan waarschijnlijk (deels) verklaard worden uit kenmerken die buiten het onderwijs liggen, bijvoorbeeld persoonlijkheidskenmerken, de eigen opvoeding en ervaringen in de loopbaan na het voltooien van het reguliere onderwijs. Vanuit deze invalshoek gaan we in deze studie in op de volgende vraag:

Wat doen vertegenwoordigers van huidige elites aan onderwijs- en opvoedingsgerelateerde activiteiten met een burgerschaps- en socialisatie doelstelling? Welke drijfveren zitten hierachter?

Het bijbrengen van een duidelijk besef van maatschappelijk verantwoordelijkheid en het verzorgen van onderwijsactiviteiten die leiden tot goed burgerschap zijn niet identiek, maar wel verbonden met de bijdragen die het hoger onderwijs kan leveren aan het vormen van maatschappelijke elites. In het sterk meritocratische Nederland zijn er slechts enkele sectoren waarin de sleutelfiguren niet bijna allemaal over een opleiding in het hoger onderwijs beschikken: de sport, de kunsten en (moderne) muziek/film/televisie. Nagenoeg zonder uitzondering zijn anno 2008 de bestuurlijke, de politieke en de economische elites geschoold in het hoger beroeps- of wetenschappelijk onderwijs, wat uiteraard niet wil zeggen dat zij hun posities in de maatschappelijke bovenlaag direct of indirect aan deze scholing te danken hebben.

Wij stellen voor om uit te gaan van de standaard definitie die in de sociologie wordt gehanteerd voor de elite: *De maatschappelijke groepering die wat betreft vermogen, inkomen, beroepspositie, sociaal prestige of politieke macht de hoogste posities in een bepaalde samenleving bekleedt.*² Deze definitie geeft al aan dat er meerdere elites bestaan. In dit onderzoek hanteerden wij aanvankelijk de volgende vierdeling³:

2 Ontleend aan: A. de Regt, "Een diploma om ergens te komen. Particulier onderwijs voor de elite", in: K. van Beek en M. Ham, *Gaat de elite ons redden? De nieuwe rol van de bovenlaag in onze samenleving*. Van Genneep, Amsterdam, 2007. p.56.

3 Met regelmaat nemen personen topposities in meer dan één sector in.

1. De *bestuurlijke* elite: gezaghebbende leden of oud-leden van politieke instituties of leden van raden/colleges van bestuur van publieke of semipublieke organisaties.
2. De *economische* elite: gezaghebbende leden van de raden van bestuur en/of president-directeuren van private ondernemingen
3. De *artistieke-intellectuele* elite: gezaghebbende schrijvers, wetenschapsbeoefenaars, kunstenaars, ontwerpers, architecten, musici.
4. De *media-elite*; bekende Nederlanders (vaak met hoog inkomen/vermogen) uit de wereld van media en sport, die groot aanzien met hun prestaties hebben opgebouwd.

Tijdens het onderzoek, waarvoor wij achttien vertegenwoordigers uit deze vier categorieën benaderden voor een toelichting, bleek dat de economische elite nagenoeg afwezig is in het type onderwijsactiviteiten dat hier centraal staat. Ook vielen artistieke en media-elite in de uiteindelijke keuze van onze gesprekspartners meestal samen, zodat we uiteindelijk met een tweedeling hebben gewerkt: vertegenwoordigers van enerzijds de bestuurlijke en intellectuele elite en anderzijds de artistieke elite.

2 Vraagstelling en methode van onderzoek

De in de inleiding besproken vragen worden beantwoord door middel van een combinatie van documentenanalyse en telefonische interviews met contactpersonen van de instellingen en face-to-face interviews met vertegenwoordigers van de maatschappelijke elites. Hierna wordt op beide onderdelen van het onderzoek in detail ingegaan.

2.1 Methode van onderzoek ‘good practices’

Om na te gaan met welke initiatieven universiteiten en hogescholen zich richten op het stimuleren van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef van studenten is allereerst een websearch uitgevoerd. Omdat websites van hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijke onderwijsinstellingen aanknopingspunten kunnen bieden voor dergelijke good practices, is met Google gezocht met de termen “maatschappelijke verantwoordelijkheid”, “maatschappelijke betrokkenheid”, “service learning”, “community service” en “burgerschapsvorming” in combinatie met “hogeschool” of “universiteit”. Daarnaast is het netwerk van de onderzoekers geraadpleegd. Uit deze zoektocht is een tiental good practices naar voren gekomen.

Op de algemene websites van hogescholen en universiteiten bleek de zichtbaarheid van projecten/initiatieven gericht op maatschappelijke verantwoordelijkheid beperkt. Het streven om een evenredige spreiding van alfa, gamma, medische en bètaopleidingen te krijgen is dan ook niet gehaald. Projecten uit de alfa- en medische opleidingen ontbreken. Wel is er sprake van een evenredige spreiding naar hoger beroepsonderwijs en wo. Na bespreking van de projecten/initiatieven met de Onderwijsraad, is een definitieve selectie gemaakt. In de selectie van projecten is zoveel mogelijk variatie aangebracht: minder of meer explicieter gericht op elitevorming, al of niet aansluitend bij de toekomstige beroepsbeoefening, al of niet gericht op talentontwikkeling van de nu opgroeiende generaties.

De projectleiders van de geselecteerde projecten/initiatieven zijn benaderd voor een telefonisch interview. De telefonische interviews verliepen volgens een gespreksprotocol dat gebaseerd is op de leidende vraagstelling. Gemiddeld duurden de gesprekken 45 minuten. Eén interview vond plaats via een schriftelijke beantwoording van de vragen. Sommige aspecten kwamen pas in latere interviews naar voren. Waar relevant geacht, zijn deze alsnog voorgelegd aan de projectleiders die eerder zijn bevraagd. De projectleiders werd tevens gevraagd eventuele aanvullende relevante

informatie toe te sturen (bijvoorbeeld evaluaties). Deze materialen zijn verwerkt in de analyses.

De interviews zijn uitgewerkt in gespreksverslagen die, indien gewenst, zijn voorgelegd aan de projectleiders ter verificatie. De gespreksverslagen vormen de basis van de analyse. Uit de analyses kwam naar voren dat de projecten/initiatieven te typeren zijn rond een aantal thema's. Deze thema's zullen centraal staan in de beschrijving (zie hoofdstuk 3).

2.2 Methode van onderzoek elite

Er is met elf personen gesproken over het zelf genoten onderwijs en/of opvattingen over het huidige onderwijs. In hoeverre liet men zich leiden door bepaalde waarden en waren de door ons geïnterviewden van mening dat het onderwijs een rol kan spelen in de overdracht van dergelijke waarden naar nieuwe lichten bezetters van topposities in de samenleving? En zo ja, hoe zou die overdracht dan kunnen verlopen?

De steekproeftrekking werd gestart met de lijst van 200 invloedrijkste personen in Nederland van de Volkskrant en de NRC-lijst van 100 Nederlanders die het vaakst in de spraakmakende programma's te zien zijn. Daarnaast werd gebruik gemaakt van de sneeuwbal methode om gesprekskandidaten te selecteren. Hierbij werd gestreefd naar een goede spreiding over de bestuurlijke, de artistieke-intellectuele, de economische en de media-elite. Tijdens de 'steekproeftrekking' bleek dat vooral de economische elite in Nederland zich nauwelijks zichtbaar inlaat met activiteiten op het raakvlak van onderwijs en burgerschap/maatschappelijke verantwoordelijkheid, zoals door de Onderwijsraad bedoeld. Deze afwezigheid kwam overigens in een aantal gesprekken ook ter sprake. Dat wil niet zeggen dat er geen bedrijven zijn die maatschappelijk relevante projecten verzorgen. Een voorbeeld hiervan is het project *Computerwijk* dat *Microsoft Nederland* in samenwerking met de stichting *Eigenwijs* uitvoert in drie Amsterdamse stadsdelen⁴. Tevens bleek in de uiteindelijke keuze van gesprekspartners de artistieke en media-elite sterk te overlappen.

Vooraf gezien de drukke agenda's van de achttien schriftelijk benaderde personen is de respons groot: met één persoon is het vanwege verblijf in het buitenland niet gelukt om contact te krijgen, twee personen zegden af vanwege te drukke werkzaamheden. Drie anderen vertelden ook een te volle agenda te hebben, maar boden wel expli-

4 Het project wil vooral de computervaardigheden stimuleren van een grote groep Amsterdammers die weinig of geen toegang hebben tot de wereld van computers en Internet. Om dit te bereiken geven buurtbewoners, als onderdeel van het project, op vrijwillige basis computer cursussen aan andere buurtbewoners. Hier zijn ook studenten uit het hoger beroepsonderwijs bij betrokken. Zie www.computerwijk.nl.

ciet aan dat eventueel met een andere medewerker (meestal de uitvoerend directeur van hun organisatie) kon worden gesproken, omdat zij het belang van het onderzoek onderschreven. Hiervan is echter na overleg met de Onderwijsraad geen gebruik gemaakt. Met elf personen werd gesproken. Tien gesprekken, die één tot anderhalf uur in beslag namen, vonden face-to-face plaats op locatie.

De verdeling van de elf gesprekken over de hierna onderscheiden typen elites is als volgt:

Bestuurlijk & intellectueel:

- Hans de Boer
- Gerlach Cerfontaine
- Robbert Dijkgraaf
- John Leerdam
- Ad Verbrugge
- Pieter Winsemius

Artistiek & media:

- Ali B
- Jan des Bouvrie
- Willem Nijholt
- Frank Sanders
- Cas Spijkers

3 Projecten gericht op maatschappelijke verantwoordelijkheid in beeld

In dit hoofdstuk wordt allereerst een korte beschrijving gegeven van de gekozen voorbeeldprojecten van universiteiten en hogescholen die gericht zijn op het bevorderen van de maatschappelijke verantwoordelijkheid van studenten. Vervolgens wordt de vraagstelling hoe het hoger onderwijs een bijdrage kan leveren aan een oriëntatie gericht op maatschappelijke verantwoordelijkheid onder studenten, uitgewerkt. Onderzocht wordt in hoeverre maatschappelijke verantwoordelijkheid expliciet in de doelstellingen van de projecten is opgenomen en of het een belangrijk keuzemotief is voor studenten om eraan deel te nemen. Ook wordt een aantal dimensies onderscheiden waarop de projecten te vergelijken zijn en wordt ingegaan op de overdraagbaarheid van de projecten naar andere opleidingen of instellingen. Tot slot wordt stil gestaan bij de verbinding tussen maatschappelijke verantwoordelijkheid en elitevorming. Het hoofdstuk besluit met een aantal conclusies.

3.1 Schets van de projecten

Haagse Hogeschool: Mentorproject

Het mentorproject aan de Haagse Hogeschool maakt deel uit van het programma Talentontwikkeling. Dit programma is ontworpen *met* studenten, naar Amerikaans voorbeeld. In het najaar van 2003 is een bezoek gebracht aan de VS om te bestuderen hoe studenten aan de Amerikaanse universiteiten bij talentontwikkeling betrokken worden. De ervaringen in de VS zijn op film vastgelegd. De film is input geweest voor een brainstormsessie met studenten over vragen als welke personen een belangrijke rol voor hen hebben gespeeld om naar het hoger onderwijs te gaan en welke factoren belemmerend hebben gewerkt. Eén van de zaken die daar uit naar voren kwam, was de behoefte aan een mentor. Zo is het mentorproject ontstaan.

Het doel van het mentorproject is meervoudig. De Haagse Hogeschool wil de instroom in het hoger onderwijs bevorderen, maar ook ervoor zorgen dat studenten een overwogen studiekeuze maken (minder uitval, minder switchen) en het studiesucces van de studenten - zowel mentoren als mentees - bevorderen.

Mentoren zijn minstens in het tweede jaar van hun opleiding en volgen een training en participeren in deskundigheidsbevorderende bijeenkomsten. Daarnaast staan zij onder supervisie. Naast mentoren kent de Haagse Hogeschool tegenwoordig ook

seniormentoren en senior-plus-mentoren. Seniormentoren zijn betrokken bij de begeleiding van mentoren, de senior-plus-mentor wil zichzelf verder ontwikkelen door het coachen van de seniormentoren. Mentoren hebben tweewekelijks contact met hun mentees. De mentees zijn scholieren op de havo (4/5) of het mbo (2/3/4) die 'eerste generatie studenten' zijn: studenten die binnen hun familie de eersten zijn die op het niveau van hoger onderwijs gaan studeren, veelal allochtone studenten of studenten met een mbo-achtergrond. Mentoring kan bestaan uit individuele gesprekken (counselend en ondersteunend), formele activiteiten (bijvoorbeeld bezoek opendagen of loopbaancentrum) of informele activiteiten (bijvoorbeeld uitstapjes).

In 2008/2009 wil de Haagse Hogeschool met 150 mentoren ongeveer 300 mentees kunnen begeleiden. De mentoren kunnen hun mentoractiviteiten als keuzemodule van 3 studiepunten inzetten in hun curriculum. Deze vorm van waardering hebben de mentoren zelf bedacht. 'Mentor zijn' is erg leerzaam en daarom mag het een deel van het curriculum zijn. Een waardering in de vorm van studiepunten wordt ook gerechtvaardigd door de substantiële inzet die wordt verlangd. Het accent ligt op opleiden. Studenten ontvangen voor hun deelname een certificaat.

Avans Hogeschool: Project Maatschappelijke Verantwoordelijkheid

Avans Hogeschool heeft een Project Maatschappelijke Verantwoordelijkheid van twee studiepunten opgenomen in alle opleidingen van de sector ICT (Bedrijfskundige Informatica, Communication and Multimedia Design, Informatica, Technische Informatica). In het kader van dit project zetten eerstejaarsstudenten hun kennis in voor het toegankelijk maken van ICT voor minder bevoorrechte individuen of groepen in onze samenleving.

Gestart als een initiatief van de opleiding Bedrijfskundige Informatica in 2000, is het project na het doorvoeren van een nieuwe organisatiestructuur ingevoerd bij alle opleidingen van de ICT-academie. Studenten gaan in het eerste jaar van hun opleiding zelf op zoek naar niet-commerciële instellingen waarvoor zij een aan ICT gerelateerde opdracht kunnen doen. Daarbij kan gedacht worden aan verenigingen, scholen, tehuizen en andere relatief kleine organisaties die (kleine) ICT-vraagstukken hebben, maar niet over de middelen beschikken om ICT-bedrijven in te huren om deze op te lossen. Sommige organisaties weten Avans zelf te vinden voor opdrachten. Deze worden voor studenten gepubliceerd op Blackboard. Het project maakt deel uit van een onderdeel van vier studiepunten dat ook een reflectie op buitenschools leren bevat. Per jaar gaat het om ongeveer 150 studenten (alle studenten van de sector ICT) die een evenredig aantal projecten doen. Bij grotere projecten kan het voorkomen dat studenten samenwerken aan één project.

Hogeschool Driestar educatief: Maatschappelijke betrokkenheid

De studenten van Driestar educatief worden door de hogeschool gestimuleerd een initiërende rol te hebben in het opzetten van ontwikkelingsprojecten op buitenlandse scholen in achterstandsituaties. Een belangrijk project van de hogeschool is de christelijke school die zij in Zjtomir, Oekraïne hebben gebouwd. Het project loopt sinds 1999 en is gegroeid uit contacten die de projectleider had met onder andere een predikant uit Zjtomir. De hogeschool neemt de helft van de exploitatiekosten van de school voor haar rekening en het project is in een stichting ondergebracht. Een deel van de kosten wordt door de studenten gesponsord. Jaarlijks kunnen vierdejaarsstudenten PABO een werkweek (10 dagen) in Zjtomir doorbrengen. Zij verblijven in gastgezinnen en brengen bezoeken aan scholen, kerken, gevangenissen, fabrieken etc. Naast de school die is gesticht zijn er nog vele initiatieven en contacten met Oekraïne. Zo vindt er uitwisseling van docenten plaats, wordt er jaarlijks een conferentie in Oekraïne georganiseerd en wordt inhoudelijke en organisatorische ondersteuning geboden in samenwerking met de Stichting Gereformeerd Onderwijs in Oost-Europa. Studenten gaan ook regelmatig op eigen initiatief, bijvoorbeeld in de zomervakantie, terug naar Oekraïne om vrijwilligerswerk te doen. De werkweek is facultatief en levert de studenten 1 studiepoint op. Per jaar gaan er 60 tot 80 studenten naar Zjtomir. Naast dit internationale project is er in het tweede jaar van de opleiding ook een project om maatschappelijke ervaring op te doen in Nederland. Hiervoor worden bijvoorbeeld Turkse, Marokkaanse of Joodse belangenorganisaties uitgenodigd en wordt er gesproken over maatschappelijk relevante onderwerpen.

Hogeschool van Amsterdam: Youth Spot

Om het jongerenwerk in Amsterdam een nieuwe impuls te geven is de Hogeschool van Amsterdam vijf jaar geleden gestart met het opzetten van Onderzoeks- en Praktijkcentrum Youth Spot. Sinds 1 februari 2008 is Youth Spot formeel gestart.

Youth Spot is een samenwerkingsverband tussen de Hogeschool van Amsterdam, ROC ASA, ROC van Amsterdam, Stichting Jongerenwerk Amsterdam en de welzijnsinstellingen Combiwel, IJsterk en OSA. Deze partijen hebben zich voor drie jaar gecommitteerd aan de financiële ondersteuning van het centrum. Hiermee kan Youth Spot de komende jaren een basisprogramma ontwikkelen. In dit basisprogramma staan drie functies centraal:

- onderzoek: een samenhangend programma van onderzoeken en projecten, uitmondend in voor de praktijk tastbare en bruikbare opbrengsten;
- uitwisselingsplatform: het organiseren van uitwisseling tussen jongerenwerkers onderling en met andere belanghebbenden zoals politici en opleiders, ten behoeve van de praktijkontwikkeling in het jongerenwerk;
- programmering: het vertalen van signalen uit de praktijk van het jongerenwerk naar het beleid.

Naast het basisprogramma heeft Youth Spot een ontwikkelingsprogramma waarin projecten met externe financiering worden ontwikkeld voor langere termijn.

In het verleden moesten studenten in het vierde jaar van de opleiding een externe opdracht doen. Dit leidde ertoe dat studenten allemaal alleen of met een medestudent op pad gingen om een opdracht te krijgen. Gevolg was een situatie van allerlei losse opdrachten waarin studenten niet voortbouwden op elkaars resultaten. Youth Spot wil nu een bedding creëren waarin studenten opdrachten in het werkveld kunnen doen die voortbouwen op eerdere resultaten zodat de studenten op ‘elkaars schouders kunnen staan’.

Studenten van de opleidingen Sociaal Pedagogische Hulpverlening, Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Cultureel Maatschappelijke Vorming en Sociaal Juridische Dienstverlening (domein Maatschappij en Recht) kunnen deelnemen aan opdrachten die Youth Spot krijgt uit het werkveld. Youth Spot is dan de opdrachtgever naar de student. Docenten van de opleiding fungeren als begeleiders. De opdrachten kunnen ingepast worden in de opleiding (stage, afstuderen). Het aantal studiepunten is variabel, afhankelijk van de omvang van de opdracht in het curriculum.

De afgelopen twee jaar hebben er ongeveer 25 studenten een opdracht in het kader van Youth Spot gedaan. De bedoeling is om jaarlijks zo’n vier tot vijf projecten te hebben waaraan studenten kunnen werken en hierin 20 tot 30 studenten te betrekken.

Hogeschool INHolland Rotterdam: Projectenbureau Het Jonge Noorden

Projectenbureau Het Jonge Noorden combineert twee belangrijke pijlers onder het beleid van Hogeschool INHolland, te weten maatschappelijke verantwoordelijkheid en innovatief denken. INHolland ziet het als haar taak om een bijdrage te leveren aan het sociaaleconomisch aantrekkelijker maken van de stad. Organisaties kunnen profiteren van de inzet en competenties van studenten en studenten kunnen zich ontwikkelen in maatschappelijk relevante praktijksituaties die bijdragen aan het verbeteren van de veiligheid, leefbaarheid, welvaart en welzijn in de stad.

In 2001 sloot de deelgemeente Noord een convenant met INHolland dat de basis vormde van Projectenbureau Het Jonge Noorden. In het convenant staat dat Het Jonge Noorden afstudeerders van de hogeschool inzet op maatschappelijk relevante projecten. Als intermediair tussen organisaties en bedrijven in de stad en de hogeschool brengt Het Jonge Noorden verschillende expertises bij elkaar om samen te werken aan projecten met een maatschappelijke meerwaarde. Enkele voorbeelden:

- **Brede School Afrikaanderwijk**

In het INHolland Kenniscentrum Brede School werken studenten, docenten en lectoren samen aan het ontwikkelen van de Brede School in de Afrikaanderwijk. Studenten hebben bijgedragen aan projecten binnen primair en voortgezet onderwijs waarin met leerlingen werd gewerkt aan het verbeteren van de omgangsvormen. Ook zijn er projecten op het gebied van huiswerkbegeleiding, rolmodellen voor

vmbo-leerlingen, begeleiden van de maatschappelijke stage en het geven van sollicitatietrainingen aan vmbo-leerlingen.

- Cross over

Het Cross over project is een samenwerking van Hogeschool INHolland met ROC Zadkine. Doel van dit project is om allochtone vrouwen in achterstandssituaties meer bij de samenleving te betrekken en uiteindelijk te laten deelnemen aan educatietrajecten. Het project werkt met succesvolle allochtone vrouwen die op allerlei manieren actief zijn en die geïsoleerde vrouwen in de wijk proberen te bereiken. Studenten hebben de aanpak bedacht, begeleiden het proces en hebben activiteiten in de wijk georganiseerd.

- Ont-moeten in Kreekhuisen

In dit project werken onder andere woningcorporaties, een zorgcentrum en INHolland samen om de sociale cohesie van de wijk Kreekhuisen te bevorderen. Studenten hebben binnen dit project bewoners van een zorgcentrum geïnterviewd en hiervan een verhalenboekje gemaakt dat in de wijk wordt verspreid.

De projecten van Het Jonge Noorden konden in eerste instantie alleen in het laatste jaar van de opleiding uitgevoerd worden als afstudeerproject en studenten waren dan een volledig studiejaar met het project bezig. Dit bleek de afgelopen jaren een rem op de deelname aan de projecten. Vanaf dit studiejaar zijn de projecten ook inzetbaar op andere momenten in de opleiding. Er is variatie in de omvang van de projecten. De studielast is afhankelijk van de omvang van het project en de plaats in het curriculum. De projecten van Het Jonge Noorden zijn altijd opleidingsoverstijgend en studenten werken daardoor samen in multidisciplinaire teams. De verwachting is dat in 2008-2009 weer 40 tot 50 studenten een opdracht van het Jonge Noorden zullen uitvoeren. Studenten en medewerkers die een bijzonder initiatief in het kader van maatschappelijk betrokkenheid hebben genomen worden op de website van INHolland voor het voetlicht gebracht. Ook heeft INHolland drie lectoraten die betrokken zijn bij projecten in de grote steden.

Naast de betrokkenheid met de stad, organiseert INHolland ook internationale Service Learning projecten. Service Learning houdt in dat studenten maatschappelijke dienstverlening verrichten en zo kennis toepassen en competenties versterken. Het uitgangspunt is dat studenten niet alleen op hun verantwoordelijkheid voor het welzijn van anderen worden voorbereid, maar dat ze ook direct tegemoetkomen aan de behoeften van maatschappelijke groeperingen. In 2008 zijn studenten naar Indonesië en Mexico geweest om te werken bij welzijnsorganisaties.

Radboud Universiteit Nijmegen: Maatjestraject

Met het Maatjestraject wil de Radboud Universiteit studenten met een stoornis in het autistisch spectrum begeleiding bieden bij hun studie. Als deelnemer aan het Maatjestraject wordt de autistische student gekoppeld aan een medestudent die samen met hem/haar kijkt naar wat er nodig is om plezierig en met succes te studeren. De student

en het maatje treffen elkaar eens per week, tussentijds is er mailcontact over zaken als plannen, structuur, samenwerken, nee zeggen en sociale relaties. Geïnteresseerde studenten melden zich aan middels een aanmeldingsformulier. Hierin moeten zij hun motivatie om maatje te worden toelichten en daarnaast hun kwaliteiten en aandachtspunten bij de supervisie aangeven. Uit de aanmeldingen wordt een selectie gemaakt van studenten die op sollicitatiegesprek mogen. Gedurende het traject ontvangen de maatjes tweewekelijkse groepssupervisie.

Het project wordt georganiseerd vanuit Dienst Studentenzaken van de universiteit. Maatjes zijn ouderejaars studenten pedagogiek en psychologie. In principe zouden studenten uit andere studierichtingen ook gescreend kunnen worden, maar er wordt vanuit gegaan dat studenten uit deze studierichtingen over de beste vaardigheden beschikken om studenten met een stoornis in het autistisch spectrum te begeleiden. Maatje zijn is voor hen ook een goede praktijkervaring. Excellente studieresultaten zijn geen voorwaarde om maatje te worden, de student moet echter beschikken over voldoende motivatie en kwaliteiten om gedegen begeleiding te geven.

Met ingang van 2008/2009 krijgen de maatjes betaald⁵ voor hun diensten. In verband met groei van het project, moeten maatjes vanaf dit jaar ieder twee studenten met autisme begeleiden (in totaal worden 21 studenten met autisme begeleid). De tijdsinvestering die gevraagd wordt is moeilijk op te brengen naast studieverplichtingen en bijbaan. Het betaalde maatjeswerk is zo een alternatief voor de bijbaan geworden. Geld is bij niemand een motief, eenvoudigweg omdat over betaling nog niets bekend was bij de werving. Studenten waarden met studiepunten leek tot nu toe niet haalbaar, maar wordt voor komend studiejaar opnieuw in overweging genomen.

Vrije Universiteit: Studiemaatjes

Het Centrum voor Loopbaan en Studie van de Vrije Universiteit biedt studenten met een functiebeperking begeleiding bij hun studie, door hem/haar te koppelen aan een studiemaatje.

Studenten die een studiemaatje zoeken hebben diverse achtergronden, waaronder rsi, autisme of psychische klachten. De achtergrond is bepalend voor de match. Zo heeft een autistische student het meest baat bij een studiemaatje dat dezelfde opleiding en dezelfde lessen volgt, omdat zo het beste structuur gegeven kan worden.

Een studiemaatje kan de student meer betrekken bij zijn of haar studie, bijvoorbeeld door gezamenlijk roosters door te nemen, de bibliotheek te bezoeken en contacten te leggen met medestudenten. Een nadrukkelijk uitgangspunt is gelijkwaardigheid tussen de student en het studiemaatje. Studenten die maatje willen worden hebben een intakegesprek met de projectcoördinator. In dit intakegesprek wordt gekeken naar de motivatie van de student om maatje te worden, zijn/haar karakter, hoe hij/zij zelf in

⁵ Waar gesproken wordt over betaling komt dit neer op maximaal €120 bruto per maand.

zijn/haar vel zit en wat de kans van slagen is. Maatjes hebben wekelijks contact met de projectcoördinator (persoonlijk of via e-mail), zodat het succes van het koppel wordt gemonitord.

Het Studiemaatjesproject loopt sinds 2005-2006 en staat studenten van alle opleidingen toe om studiemaatje te worden. Studiemaatjes ontvangen een vaste onkostenvergoeding voor uitjes etc. Dit is nadrukkelijk geen salaris. Per jaar zijn er ongeveer acht koppels. De begeleiding van de maatjes is intensief en daarom kunnen er niet meer dan tien koppels tegelijk 'draaien'.

Een ander project van de VU is het Vooruit project, een initiatief van W&S Transition- en interim-management. W&S heeft voor haar 25-jarig bestaan dit initiatief van een Israëlische universiteit overgenomen. In dit project krijgen VU-studenten in ruil voor tien wekelijkse uren vrijwilligerswerk met allochtone kinderen en volwassenen in de wijk gratis huisvesting in Amsterdam-west. W&S draagt zorg voor de huisvesting. De universiteit verzorgt een academisch programma en begeleidt de studenten.

Erasmus Universiteit Rotterdam: Kaseur en het vmbo-mentorenproject

Het vmbo-mentorenproject wil de leermotivatie van risicoleerlingen uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs versterken en voorkomen dat deze leerlingen als 'drop out' eindigen. De leerlingen worden begeleid door allochtone studenten van de Erasmus Universiteit Rotterdam. Niet alleen de vmbo-leerling maar ook de studentmentor wordt verondersteld veel te leren van dit project op het gebied van sociale vaardigheden en het uitdragen van maatschappelijke verantwoordelijkheid. Het project is begonnen als een initiatief van Kaseur. Dit is het samenwerkingsverband van de multiculturele studentenverenigingen van de Erasmus Universiteit Rotterdam. Mede door contacten met ECHO en bezoeken aan de Verenigde Staten is het perspectief van community service in beeld gekomen: universiteit en studenten doen wat terug voor de maatschappij. In dit kader zetten studenten zich in voor de oplossing van onderwijsgerelateerde vraagstukken en obstakels binnen de Nederlandse maatschappij. Voorbeelden hiervan zijn de sportdag voor groep 8 leerlingen van basisscholen in verschillende wijken van Rotterdam en het vmbo-mentorenproject.

Het vmbo-mentorenproject is steeds meer onder de hoede van de afdeling Studentvoorzieningen van de Erasmus Universiteit gekomen. Kaseur en het mentorenproject ontvangen subsidiegelden. Ook heeft de hoogleraar Management Vrijwilligerswerk mede via het Kaseur-project met succes een nieuw keuzevak aangeboden. Dit is nu een structureel keuzevak geworden.

Studenten van alle opleidingen zijn welkom als mentor. Het mentorschap is vrijwillig en er worden geen studiepunten voor toegekend. Wel ontvangen mentoren eenmalig een vergoeding. Per jaar zijn er circa 40 tot 45 mentoren. Dit collegejaar zijn er voor het eerst ook autochtone mentoren.

De volgende twee opleidingen zijn in dit onderzoek opgenomen als voorbeeldprojecten van maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Academia Vitae: Freshman Year

Academia Vitae is een universiteit voor permanent leren. Haar curriculum reflecteert de “artes liberales”, een multidisciplinaire benadering gebaseerd op wetenschappen en kunsten. Het doel is de vorming en ontwikkeling van haar studenten, jong en ouder, en het leveren van een bijdrage aan wetenschappen, de kunsten en het maatschappelijk debat.

Initiatiefnemer van de Academia Vitae is Arjo Klamer, hoogleraar culturele economie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Klamer heeft gewerkt aan universiteiten in de VS en de cultuur aan de universiteiten daar sprak hem meer aan dan die in Nederland, die naar zijn mening veelal gericht is op toepassing en praktisch. Klamer wilde een universiteit waarin een brede ontwikkeling in de liberal arts en sciences centraal staat en waar studenten nadenken over de maatschappij en hun positie daarin. Een universiteit waar het niet gaat om het consumeren van onderwijs en kennis, maar over het bepalen van je eigen standpunt ten opzichte van deze kennis.

Het Freshman Year is een internationaal academisch tussenjaar dat beoogt studenten een extra voorsprong te geven: men leert kritisch en analytisch denken, schrijven en spreken op universitair niveau - over de geschiedenis van het denken, over politiek en maatschappij, over wetenschappen en kunsten. Belangrijke uitgangspunten zijn debat, positiebepaling en het werken in kleine groepen. Dit jaar zijn er vijf studenten gestart in het Freshman Year. Studenten worden toegelaten op basis van vwo-diploma en intake gesprek. Academia Vitae hoopt volgend jaar meer studenten te ontvangen en ook een campus te kunnen starten.

Academia Vitae is een op Amerikaanse leest geschoeide universiteit, waar studenten ook na hun opleiding bij betrokken blijven. Zo worden alle Academia Vitae alumni ‘fellows’ van de universiteit en zoals in de VS hebben zij een rol als ambassadeurs van de universiteit. Het doel is ook om alumni later in hun loopbaan terug te zien op de Academia Vitae om hun kennis te herijken. Er worden studiedagen georganiseerd voor ‘fellows’ en zij kunnen net als in de VS doneren aan de instelling.

Universiteit Utrecht: Utrecht Law College

Het Utrecht Law College (ULC) is een bacheloropleiding rechtsgeleerdheid. Studenten worden geselecteerd op basis van schoolresultaten, motivatie voor de opleiding en een aanbeveling van de school. Door het selecteren van een klein groep gemotiveerde studenten wil men een hechte gemeenschap vormen en een internationale topopleiding aanbieden. De opleiding richt zich sterk op de combinatie van theorie en praktijk. Een student aan het Utrecht Law College volgt de bachelor op intensieve wijze, toegesneden op zijn/haar persoonlijke niveau en interesses.

Het ULC is het enige door het Ministerie van Onderwijs erkende rechtswetenschappelijke bachelor honours-programma in Nederland. Het programma voldoet aan dezelfde eindtermen als de reguliere bacheloropleiding rechtsgeleerdheid. Het onderwijs is in principe Nederlandstalig. Het Utrecht Law College biedt een brede opleiding op hoog niveau. Tijdens de bacheloropleiding maakt een student kennis met alle belangrijke rechtsgebieden. De student verwerft een gedegen basiskennis en werkt aan de vaardigheden waarover een excellente jurist moet beschikken. Binnen het Law College worden veel extra activiteiten georganiseerd die aansluiten bij de persoonlijke belangstelling van de studenten. De studievereniging Sirius is met 10 commissies en een eigen krant bijzonder actief. Er is veel aandacht voor praktijkervaring in de opleiding zoals een oefenrechtbank en gastcolleges.

3.2 Uitwerking vraagstelling

De vraagstelling met betrekking tot het hoger onderwijs is ten behoeve van de analyse uitgewerkt in de volgende deelvragen:

- *In welke mate is maatschappelijke verantwoordelijkheid opgenomen in de **doelstelling** van het project?*
- *Is er sprake van maatschappelijke verantwoordelijkheidbesef bij de drijfveren of de **motivatie** van de deelnemende studenten aan de projecten?*
- *In hoeverre zijn **dimensies** te benoemen op basis waarvan de projecten zijn te vergelijken?*
- *Hoe wordt de **overdraagbaarheid** van de projecten beoordeeld?*

Om de verbinding te kunnen leggen met de pedagogische oriëntatie van huidige elites en de wijze waarop het hoger onderwijs daaraan kan bijdragen, is ook de volgende vraag gesteld:

- *In hoeverre draagt het project bij aan het maatschappelijke verantwoordelijkheidbesef van de studenten met het oog op een mogelijke toekomstige positie in de elite?*

3.3 Analyse van de projecten

3.3.1 Is maatschappelijke verantwoordelijkheid opgenomen in de doelstellingen?

Van de tien in ons onderzoek betrokken projecten hebben zes maatschappelijke verantwoordelijkheid expliciet in de doelstellingen opgenomen: Het mentorproject: Haagse Hogeschool, Youth Spot: Hogeschool van Amsterdam, Het Jonge Noorden: INHolland, vmbo-mentorenproject: Erasmus Universiteit, ICT-project Maatschappelijke verantwoordelijkheid: Avans Hogeschool, Oekraïne project: Hogeschool Driestar educatief.

Opvallend is dat de projecten van de grote hogescholen in de Randstad door de hogeschool beschouwd worden als uitwerking van de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de instelling. Dit geldt eveneens voor de Erasmus Universiteit. Deze projecten zijn dan ook instellingsbreed opgezet en worden eveneens (mede) door de instelling gefinancierd. Gesprekspartners formuleren dat bijvoorbeeld als volgt:

Drijfveer van de Haagse Hogeschool is maximale participatie. Het mentorproject is gericht op 'de eerste generatie studenten die binnen hun familie in het hoger onderwijs gaan studeren'.

Als doelstelling van dit project is geformuleerd: Talentontwikkeling, meer studiesucces, minder uitval en minder switchen tussen opleidingen.

Kaseur (Erasmus Universiteit) is een samenwerkingsverband van multiculturele studentenverenigingen die zo'n tien jaar geleden ondersteuning vroegen van de universiteit. Die is verleend onder voorwaarde dat de studenten meededen aan bijvoorbeeld voorlichtingsavonden voor allochtone ouders (voor wat hoort wat principe). Kaseur houdt zich onder andere bezig met projecten gericht op community service.

INHolland ziet het als haar taak om een bijdrage te leveren aan het sociaaleconomisch aantrekkelijker maken van de stad. Het projectenbureau Het Jonge Noorden combineert twee belangrijke pijlers van het beleid van Hogeschool INHolland: maatschappelijke verantwoordelijkheid en innovatief denken.

Als doelstelling van het project is geformuleerd: Organisaties kunnen profiteren van de inzet en competenties van studenten en studenten kunnen zich ontwikkelen in maatschappelijk relevante praktijksituaties die bijdragen aan het verbeteren van de veiligheid, leefbaarheid, welvaart en welzijn in de stad.

Ook in het project van Hogeschool Driestar educatief is sprake van maatschappelijke verantwoordelijkheid in de doelstelling, hoewel deze hogeschool het op een eigen manier formuleert:

De opleiding wil laten zien hoe je je talenten kunt gebruiken om er voor anderen te zijn. Door te kiezen voor een internationaal project kunnen studenten de omstandigheden elders spiegelen naar hun eigen situatie.

In het project Youth Spot is de maatschappelijke verantwoordelijkheid niet instellingsbreed uitgewerkt maar gericht op een bepaalde sector van de opleiding en een bepaalde beroepsgroep (jongerenwerkers) in de stad.

De Hogeschool van Amsterdam neemt maatschappelijke verantwoordelijkheid door met het project Youth Spot de betrokkenheid bij de stad vorm te geven. De HvA wil inhoudelijke en duurzame relaties aangaan met partners in de stad.

De gesprekspartner van het project Maatschappelijke verantwoordelijkheid van de ICT-Academie van Avans formuleert het als volgt:

In het programma van het eerste jaar is een project opgenomen waarin studenten hun kennis niet alleen inzetten om geld te verdienen maar op zoek gaan naar niet-commerciële instellingen waarvoor zij een ICT-gerelateerde opdracht gaan doen. Het gaat om verenigingen, scholen, tehuizen ed. die kleine ICT-vraagstukken hebben, maar niet de middelen hebben om een ICT-bedrijf in te huren.

In de twee maatjesprojecten van RU en VU is *impliciet* sprake van maatschappelijke verantwoordelijkheid. Bij de maatjesprojecten van RU en VU wordt gelijkwaardigheid uitdrukkelijk als uitgangspunt van de projecten genoemd. Het omgaan met elkaar vanuit een gelijkwaardige positie is uitgangspunt van het project. De activiteiten die de studenten met elkaar ondernemen zijn gericht op het gelijkwaardig functioneren in de universitaire gemeenschap van mensen met een handicap. Het slechten van drempels en de toegankelijkheid van de universiteit voor studenten vanuit diverse groepen is ook onder de noemer maatschappelijke verantwoordelijkheid te plaatsen.

Het project Freshman Year van Academia Vitae is gericht op brede ontwikkeling en vorming van de studenten die in het huidige universitaire landschap gemist wordt. In die zin levert dit project eerder een bijdrage aan het maatschappelijk debat over de rol en inhoud van het wetenschappelijk onderwijs dan dat het gericht is op maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Het Utrecht Law College wil een stimulerende studieomgeving bieden voor gemotiveerde en getalenteerde studenten rechtsgeleerdheid. Bovendien zijn studenten geselecteerd op motivatie en de bereidheid om ook buiten het onderwijs een hechte academische gemeenschap te vormen. Het College is vooral geselecteerd als voorbeeldproject omdat het gebruik maakt van selectie aan de poort. Door de sterke

nadruk in het programma op de combinatie van theorie en praktijk levert het wellicht een bijdrage aan een maatschappelijk georiënteerde elite.

Zowel het Freshman Year van Academia Vitae en het Utrecht Law College worden verder besproken in paragraaf 3.3.5.

Samenvattend stellen wij vast dat bij zes van de tien projecten expliciet maatschappelijke verantwoordelijkheid is opgenomen in de doelstellingen. Vijf van de tien projecten worden beschouwd als uitwerking van de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de hogeschool of universiteit en zijn dan ook mede door de instelling gefinancierd. Vier hiervan hebben een instellingsbrede opzet. Sommige projecten zijn geïnspireerd door de Amerikaanse benadering van community service. In drie projecten is geen verwijzing opgenomen naar maatschappelijke verantwoordelijkheid. In de Maatjesprojecten van RU en VU is sprake van een indirecte relatie. Als er in de interviews naar gevraagd wordt, dan wordt de relatie met het voelen en nemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid wel herkend. Twee van de projecten leggen geen relatie met maatschappelijke verantwoordelijkheid maar zijn wel te beschouwen in het licht van elitevorming.

3.3.2 Speelt maatschappelijke verantwoordelijkheid een rol bij de motivatie van de studenten?

In deze paragraaf wordt ingegaan op de drijfveren en beweegredenen van de studenten die deelnemen aan de projecten en wordt nagegaan in hoeverre maatschappelijke verantwoordelijkheid een motief is. De veronderstelling is dat studenten die vrijwillig deelnemen aan het project en geen beloning krijgen (studiepunten of geld) intrinsiek gemotiveerd zijn om deel te nemen. Het feit dat het om projecten gaat waarin maatschappelijke verantwoordelijkheid een belangrijke rol speelt, spreekt deze studenten blijkbaar aan.

Bij het Studiemaatjesproject aan de VU kunnen studenten uren declareren en bij het Maatjestrject van de RU is recent betaling ingevoerd. De deelnemende studenten zijn echter geworven voor het project toen van beloning nog geen sprake was.

In het vmbo-mentorenproject EUR krijgen studenten achteraf, eenmalig een bedrag dat afhankelijk is van het aantal uren dat zij aan het project hebben besteed. Ook als de inzet van studenten beloond wordt, kan sprake zijn van maatschappelijke verantwoordelijkheid als motief voor studenten om deel te nemen. Enkele projecten hebben daarover evaluatiegegevens verzameld. En waar dat niet het geval is hebben de gesprekspartners in het onderzoek daarover uitspraken gedaan.

In vijf van de tien projecten worden studenten beloond met studiepunten voor hun deelname aan het project. Dit is het geval bij de projecten: Mentorproject: Haagse Hogeschool, Youth Spot: Hogeschool van Amsterdam, Het Jonge Noorden: INHol-

land, ICT-project Maatschappelijke verantwoordelijkheid: Avans Hogeschool, Project Maatschappelijke verantwoordelijkheid: Hogeschool Driestar educatief.

Het vmbo-mentorenproject EUR

De EUR-studenten die deelnemen in het vmbo-mentorenproject hebben vaak als leerling deelgenomen aan het project en hebben daar wat aan gehad bij het maken van de juiste studiekeuze en/of hebben het gewoon leuk gevonden. Andere studenten willen een bijdrage leveren aan de studiekeuze van leerlingen.

Het Mentorproject (Haagse Hogeschool):

Aangezien maatschappelijke verantwoordelijkheid expliciet in de doelstellingen is opgenomen en het project met en door studenten is vorm gegeven, zal maatschappelijke verantwoordelijkheid een motief zijn om eraan deel te nemen. Dat blijkt ook uit evaluatiegegevens: *Behoeft om anderen te helpen is voor 59% van de studenten reden om deel te nemen, evenals het gegeven dat studenten zelf steun gemist hebben (23%).*⁶

Het project Maatschappelijke betrokkenheid (hogeschool Driestar educatief)

Ook in dit project is maatschappelijke verantwoordelijkheid een keuzemotief. Dat blijkt uit het feit dat een grote groep studenten terug gaat in de eigen vakanties om vrijwilligerswerk te doen (aantallen zijn niet bekend).

Youth Spot (Hogeschool van Amsterdam)

Studenten die hieraan deelnemen zijn vaak vanuit hun opleiding al geïnteresseerd in zaken als cultureel en maatschappelijk ondernemerschap en innovatieve praktijken. Voor studenten is het vooral een kans om op verschillende niveaus in het werkveld actief te zijn. In dit project liggen de doelen met betrekking tot maatschappelijke verantwoordelijkheid en de keuze voor de opleiding dicht bij elkaar.

Het Jonge Noorden (INHolland)

Bij dit project lijken zowel de mogelijkheid om praktijkervaring op te doen als met maatschappelijk relevante thema's bezig te zijn een keuzemotief te zijn. Daarnaast vinden studenten het aantrekkelijk dat zij, anders dan in 'gewone' projecten veel ruimte hebben om met elkaar een eigen invulling aan het project te geven. Uit de evaluaties blijkt ook dat de dankbaarheid van de opdrachtgever voor hun inzet studenten verrast en enthousiasmerend werkt. Het enthousiasmerend effect van de dank-

⁶ Andere motieven: belang van studiekeuze (40%), studiepunten (32%), competentieontwikkeling (30%) en CV (26%).

baarheid van de opdrachtgever, die voor studenten een nieuwe ervaring is, wordt ook gesignaleerd in het ICT-project Maatschappelijke verantwoordelijkheid (Avans Hogeschool).

Samenvattend stellen we vast dat maatschappelijke verantwoordelijkheid een belangrijk keuzemotief is, los van het feit of studenten een beloning krijgen voor deelname aan het project. Het ICT-project Maatschappelijke verantwoordelijkheid (Avans Hogeschool) is een verplicht onderdeel van het curriculum waaraan studenten zich niet kunnen onttrekken. Maatschappelijke verantwoordelijkheid als keuzemotief is daar dus niet aan de orde. Zowel in dit project als in de projecten van Het Jonge Noorden (INHolland) signaleren projectleiders en studenten dat de waardering van de opdrachtgever ('dankbaarheid') enthousiasmerend werkt. Dit kan studenten motiveren om met dit soort activiteiten door te gaan.

3.3.3 Welke dimensies zijn te benoemen?

De analyse van de gespreksverslagen van de voorbeeldprojecten is gericht op het blootleggen van een aantal dimensies om de projecten met elkaar te kunnen vergelijken. De dimensies hebben betrekking op de verschillende wijzen waarop het hoger onderwijs invulling geeft aan haar plicht het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef onder studenten te bevorderen.

- Inbedding in de opleiding: curriculair – extracurriculair.
- Relatie met opleidingsinhoud: gerelateerd – niet gerelateerd.
- Nabijheid: directe omgeving – wereldwijd.
- Extrinsieke waardering: studiepunten, vergoeding, salaris etc.
- Intrinsieke waardering: competentieontwikkeling, talentontwikkeling.
- Rol van de studenten: project al of niet gedragen door studenten, al of niet voortkomend uit het initiatief van studenten.
- Rol van de opleiding of instelling: project al of niet gedragen door de een opleiding of de instelling, al of niet voortkomend uit instellingsbeleid.
- Communicatie: de wijze waarop bekendheid wordt gegeven aan het project.

De Academia Vitae en het Law College van de Universiteit Utrecht wijken af van de andere beschreven projecten omdat het initiatieven zijn zonder een impliciete of expliciete doelstelling op het gebied van maatschappelijke betrokkenheid. Deze twee projecten kunnen wel beschouwd worden in het kader van elitevorming. Zij zullen dan ook in de volgende deelanalyse aan bod komen.

Inbedding in de opleiding

Alleen bij Avans Hogeschool is het project maatschappelijke verantwoordelijkheid een verplicht onderdeel van het curriculum van de ICT-opleidingen. In alle overige gevallen kunnen studenten zelf kiezen of ze aan een dergelijk project willen meedoen. Het merendeel van de projecten kan ingepast worden in het studieprogramma van de student. De projecten worden dan ingezet als invulling van stage of afstuderen of van het keuzeprogramma van de opleiding. Hier lijken de hogescholen een voorsprong te hebben op de universiteiten. De structuur van hoger beroepsopleidingen, met veelal ruimte voor projecten, opdrachten, minoren of anders benoemde ruimte voor praktijkervaring buiten de hogeschool laat het eerder toe om maatschappelijk georiënteerde projecten een plaats te geven in het opleidingsprogramma.

Drie projecten zijn volledig extracurriculair (RU maatjes, VU studiematjes, EUR vmbommentoren). Het betreft hier drie projecten die betrekking hebben op begeleiding en coaching, van medestudenten of leerlingen uit het VO. Er is nog een vierde project waarbij begeleiding en coaching door studenten centraal staat: het mentorproject van de Haagse Hogeschool. Met dit project heeft de Haagse Hogeschool een heel andere keuze gemaakt. Er wordt van de studenten een substantiële inzet gevraagd: studenten die mentor worden krijgen training en volgen deskundigheidsbevorderende bijeenkomsten. Ze ontwikkelen competenties die ze niet zomaar opdoen binnen hun studie en vergroten daarmee hun waarde op de arbeidsmarkt. Voor de Haagse Hogeschool zijn dit voldoende argumenten om het project als keuzemodule met drie studiepunten te waarderen.

Achter de verschillende projecten kunnen ook verschillende visies op ‘student zijn’ schuil gaan. Zo wordt door Avans gesteld dat de opleidingen niet verwachten dat studenten puur uit idealisme zullen handelen. Daarom is het project onderdeel gemaakt van het curriculum zodat de student studiepunten ontvangt. Dan heeft het nut in het kader van de opleiding. Bij de Haagse Hogeschool zien we een ander beeld van de student: *“Deze studenten (mentoren) barsten van de maatschappelijke betrokkenheid”*. De contactpersoon van Driestar educatief formuleert het als volgt: *“Het is belangrijk dat de instelling de wil heeft om het potentieel van hun studenten te benutten”*.

Relatie met opleidingsinhoud

De mentorprojecten aan de Haagse Hogeschool en Erasmus Universiteit en het Studiematjes project van de Vrije Universiteit werven studenten van alle opleidingen. Bij deze projecten speelt de inhoud van de opleiding van de student in feite geen rol, maar gaat het om motivatie en geschiktheid van de student om mentor/maatje te zijn. Wel worden eisen gesteld aan bijvoorbeeld een vlot doorlopen eerste studiejaar en in hoeverre de mentoren zelf de studie op de rails hebben, om het risico op studievertraging te minimaliseren.

Driestar educatief geeft aan dat een inhoudelijke link essentieel is. Dat maakt het gemakkelijker om contact en uitwisseling met een samenwerkingspartner tot stand te brengen. Een inhoudelijke link maakt de inpassing in het studieprogramma vanzelfsprekend eenvoudiger. En ook het betrekken van docenten bij projecten (zoals bij Driestar educatief en de Hogeschool van Amsterdam/ Youth Spot) wordt eenvoudiger als een project gerelateerd is aan het vakgebied van de docent.

Het RU Maatjestraject, dat alleen toegankelijk is voor studenten psychologie en pedagogiek kan gezien worden als (weliswaar extra-curriculaire) mogelijkheid om praktijkervaring op te doen.

Hogeschool INHolland kiest met het projectbureau Het Jonge Noorden juist voor opleidingsoverstijgende projecten. Studenten worden wel ingezet op hun vakgebied, maar werken in multidisciplinaire teams samen met studenten van andere opleidingen. Opleidingsgerelateerde opdrachten (met of zonder maatschappelijke oriëntatie) worden binnen de opleidingen zelf uitgevoerd, maar het projectenbureau moet juist een brede uitstraling hebben voor opdrachtgevers, die niet gerelateerd is aan een bepaalde opleiding. De verdeling van projecten onder studenten van bepaalde opleidingen wordt door INHolland intern gemaakt.

Bij twee projecten zijn lectoren en een hoogleraar betrokken. INHolland heeft een aantal lectoraten op het gebied van educatie en grootstedelijke problematiek. De lector Dynamiek van de stad heeft een adviserende rol ten opzichte van projectenbureau Het Jonge Noorden. Bij een project als de Brede School in de Afrikaanderwijk zijn de lectoren op het vakgebied van educatie en social work betrokken.

De Erasmus Universiteit heeft een hoogleraar Management vrijwilligerswerk die via projectgelden van Kaseur een keuzevak is gestart dat nu structureel wordt aangeboden.

Nabijheid

Uit de analyse blijken de voorbeeldprojecten ook op de dimensie afstand te variëren. Fysieke afstand kan ook samenhangen met de inhoudelijke richting van de projecten. Driestar educatief is een christelijke pabo. Ze heeft een middenschool in Oekraïne gesticht omdat er in dit land nog vrijwel geen scholen bestonden voor christenen. Ook INHolland heeft projecten in het buitenland, in het kader van Service Learning. De meeste projecten zoeken het echter dicht bij huis. De maatjesprojecten zijn gericht op begeleiding van medestudenten en blijven daarmee binnen de universiteit. Voor de Haagse Hogeschool (vmbo-mentoren) en Avans Hogeschool (ICT-project maatschappelijke verantwoordelijkheid) speelt de locatie geen expliciete rol. Avansstudenten kiezen zelf hun project en worden wel gestimuleerd om ook dichtbij te kijken, denk aan de sportvereniging waar een student lid van is. De begeleiding van vmbo-leerlingen door studenten van de Haagse Hogeschool is niet expliciet aan locatie gebonden, maar heeft in de praktijk betrekking op vmbo-leerlingen uit Den Haag en omstreken.

Bij projecten van INHolland (Rotterdam, Den Haag, Amsterdam), de Erasmus Universiteit (Rotterdam) en de Hogeschool van Amsterdam speelt de stedelijke locatie van de instelling een nadrukkelijke rol. Zowel in de vorm van het tonen van betrokkenheid bij de stad als in het te maken hebben met grootstedelijke problematiek.

“Wat 'de EUR' betreft is het een vorm van maatschappelijke verantwoordelijkheid om nadrukkelijk aandacht te besteden aan de kansen van allochtone leerlingen en studenten, zeker in een multiculturele stad als Rotterdam.”

“INHolland bevindt zich midden in de stad Rotterdam en wil ook een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de stad.” INHolland heeft soortgelijke projectbureaus opgezet op haar andere locaties.

“De HvA wil inhoudelijke en duurzame relaties aangaan met partners in de stad en gaat daarom allerlei samenwerkingsverbanden aan met organisaties in de stad. Op deze manier wil de instelling haar maatschappelijke verantwoordelijkheid naar de stad Amsterdam vormgeven.”

Extrinsieke waardering

Bij alle projecten is sprake van een extrinsieke waardering in de vorm van studiepunten of een vergoeding. De projecten waarvoor studenten studiepunten kunnen behalen zijn veelal de hogeschoolprojecten die inhoudelijk aan de studie zijn gerelateerd (Avans Hogeschool: ICT-project, Driestar: project maatschappelijke betrokkenheid, Hogeschool van Amsterdam: Youth Spot, INHolland: Het Jonge Noorden). Ook voor het mentorproject van de Haagse Hogeschool kunnen studenten studiepunten ontvangen. Studenten kunnen met hun mentorschap studiepunten behalen, juist omdat ze competenties ontwikkelen die zij niet binnen de opleiding ontwikkelen. Zoals ook opgemerkt bij de beschrijving van de inbedding in de opleiding, hebben de hogescholen hier meer mogelijkheden voor dan de universiteiten.

Bij de twee maatjesprojecten is de argumentatie voor het wel of niet toekennen van een beloning opvallend verschillend. De Radboud Universiteit betaalt de maatjes sinds dit jaar vanwege de toegenomen tijdsinvestering. Door de maatjes te betalen voor hun inzet is het project ook een alternatief voor een bijbaan. De Vrije Universiteit kiest er echter uitdrukkelijk voor om alleen een onkostenvergoeding te bieden en geen salaris om te voorkomen dat studenten uit de ‘verkeerde’ motieven studiemaatje willen worden. Omdat de studenten van Radboud Universiteit pas bij hun deelname werden geïnformeerd over een vergoeding/salaris, kan niet gezegd worden of deze vrees van de VU terecht is.

Intrinsieke waardering

Onder intrinsieke waardering verstaan we de waardering of beloning die de persoon zelf toekent aan participatie en die verbonden is met de inhoud en werkwijze van het project. Zowel door Avans Hogeschool als Hogeschool INHolland wordt gesproken over de dankbaarheid van de opdrachtgevers die de studenten ervaren. Dit kan voor studenten een toegevoegde waarde zijn van een project in het kader van maatschappelijke verantwoordelijkheid.

De intrinsieke waardering van de initiatieven van de hogescholen en universiteiten uit zich vooral in competentie- en talentontwikkeling. Driestar educatief wil met het project in Oekraïne de studenten laten zien hoe je er voor een ander kunt zijn en de studenten bewustmaken van hun bevoorrechte positie en hen hierop laten reflecteren. Ook voor Avans en de Erasmus Universiteit speelt bewustwording een rol. Het EUR-project signaleert dat de deelnemers groeien, ze hebben er plezier in en ontwikkelen hun vaardigheden. De Avans ICT-opleidingen willen aan de studenten laten zien dat ze hun kennis ook kunnen inzetten om voor niet-commerciële doeleinden. Voor sommige studenten kan het zelfs een kennismaking met een alternatief werkveld zijn. Zowel door Avans als INHolland wordt aangegeven dat de projecten net wat meer vragen van studenten dan de reguliere projecten.

“Anders dan de ‘gewone’ projecten, bieden de projecten van Het Jonge Noorden vaak veel ruimte voor eigen invulling van de studenten. Er wordt vaak meer van ze verwacht dan bij een opdracht in het bedrijfsleven.”

De uitwerking van het mentorsysteem van de Haagse Hogeschool is uniek in vergelijking met de andere projecten. In tegenstelling tot andere projecten ligt de focus in dit project niet alleen op de mentee, maar ook nadrukkelijk op de mentor. Het biedt studenten de mogelijkheid om zich in verschillende stappen steeds verder te ontwikkelen in hun rol van mentor en draagt bij aan empowerment van de studenten. Door ondersteuning te bieden aan jongeren en blootlegging van hun drives komen ze tot meer zelfsturing in hun eigen loopbaanproces.

“Hen wordt steeds als oefening voorgelegd: ‘wie heeft een belangrijke rol gespeeld in je leven, en welke rol kun jij spelen voor een ander?’. Een belangrijke rol spelen in het leven van iemand anders zorgt voor empowerment. Het project werkt twee kanten op: de scholier krijgt begeleiding en de mentor vergroot zijn meerwaarde op de arbeidsmarkt.”

Voor de maatjes van de Radboud Universiteit is het project vooral een mogelijkheid om buiten de opleiding competenties te ontwikkelen die aan hun opleiding zijn gerelateerd.

Rol van de studenten

Bij twee van de projecten is het initiatief en de uitwerking van studenten zelf gekomen. Het mentorproject van de Haagse Hogeschool is ontstaan uit een behoefte van studenten. In de VS werd bestudeerd hoe daar studenten worden betrokken bij talentontwikkeling en dit is op film vastgelegd. Terug in Nederland is men gaan brainstormen met studenten over waar zij behoefte aan hadden. Eén van de zaken die daaruit naar voren kwam, was de behoefte aan een mentor. Vervolgens zijn studenten ook betrokken bij de uitwerking van het initiatief. Uitgangspunt is: “*studenten in de hoofdrol – studenten zitten bomvol ideeën, benut dit*”.

Kaseur, het samenwerkingsverband van de multiculturele studentenverenigingen van de Erasmus Universiteit Rotterdam, was in eerste instantie een initiatief van de studenten zelf. Allochtone studenten kwamen bij de studentendecanen met de vraag om ondersteuning bij hun activiteiten. Steun werd toegezegd als studenten wat terug zouden doen. Hieruit is later het vmbo-mentorenproject voortgekomen. Bij dit project heeft er een zekere institutionalisering plaatsgevonden. Waar eerst de verenigingen nog een actieve rol speelden in het mentorproject, is deze steeds meer overgenomen door de universiteit.

Rol van de opleiding of instelling

In de meeste projecten heeft het initiatief bij de opleiding of bij de universiteit of hogeschool gelegen. Er is een aantal dat gedragen wordt door instellingsbeleid, zoals bij INHolland, Erasmus Universiteit, Hogeschool van Amsterdam, Driestar Educatief en de Haagse Hogeschool. De instelling zorgt vaak voor financiële ondersteuning en de projecten kunnen gebruik maken van instellingsbrede communicatiekanalen zoals de website.

Ook de maatjesprojecten zijn ingebed in het beleid van de universiteiten. Het gaat daarbij om specifiek beleid gericht op studeren met een handicap.

Communicatie

Voor alle vrijwillige projecten is een goede communicatie belangrijk om studenten te werven. Er wordt veel gebruik gemaakt van bekende instellingsbrede communicatiekanalen zoals de website en universiteits- of hogeschoolkrant. Zo zet INHolland studenten en medewerkers die een activiteit in het kader van maatschappelijke betrokkenheid hebben ondernomen op de website in het zonnetje. Verder worden nieuwsbrieven verstuurd en flyers uitgedeeld.

Twee benaderingen van de communicatie lichten we eruit.

- Evaluaties

Het mentorproject van de Haagse Hogeschool wordt intensief geëvalueerd. Afgelopen jaar zijn hiervoor interviews afgenomen. Deze interviews worden afgenomen door andere diensten en opleidingen, om zo verschillende partijen binnen de hogeschool te laten delen in waar het in het programma om draait.

- Ambassadeurschap

Ambassadeurschap werkt twee kanten op: naar studenten om hen te werven voor de projecten en naar het werkveld of de doelgroep om projecten te werven en nieuwe contacten te leggen. Studenten die al meedoen in een project worden ingezet als ambassadeurs van het project (Haagse Hogeschool, Driestar educatief) en brengen het bij medestudenten onder de aandacht. Ook Youth Spot wil op deze wijze gaan werken. Zij willen ook alumni betrekken die naar buiten, in het werkveld, als ambassadeur voor het project kunnen optreden en zo wellicht weer nieuwe opdrachten kunnen genereren. Studenten hebben ook presentaties of workshops gegeven op congressen en studiedagen (Hogeschool van Amsterdam, Haagse Hogeschool).

3.3.4 Hoe wordt de overdraagbaarheid beoordeeld?

In alle interviews is gevraagd of het project naar de mening van de contactpersoon of projectleider overdraagbaar was naar andere opleidingen of instellingen. In alle gevallen werd hierop positief geantwoord. Ook is gevraagd naar de *voorwaarden* om een project in het kader van maatschappelijke betrokkenheid te kunnen doen. Veelal wordt hier gewezen op voorwaarden als enthousiasme van de projectleider en betrokkenen en voldoende financiële middelen. Verder worden continuïteit, een lange adem of voortbouwen op eerdere resultaten vaker als voorwaarde genoemd.

Andere voorwaarden die door de geïnterviewden werden genoemd:

- Een inhoudelijk relatie maakt het leggen van contacten gemakkelijker.
- Ga uit van gelijkwaardigheid van de deelnemers aan het project.
- Formuleer behapbare ambities.
- Het bestuur van de instelling moet community service initiatieven ondersteunen.
- Zorg ervoor dat de projecten bijdragen aan de leerdoelen van studenten en dat de projecten voldoende niveau hebben.
- Besteed in het onderwijs regelmatig en expliciet aandacht aan maatschappelijke verantwoordelijkheid in de verschillende fasen van de opleiding.
- Studenten in de hoofdrol: ga uit van de het potentieel van studenten, benut hun ideeën.
- Zoek samenwerkingspartners binnen de sector.
- Betrek een inhoudelijk gerelateerd lectoraat bij het project.

Een aantal projecten is in feite al ‘overgedragen’. Zo zijn er ook op andere locaties van INHolland ‘filialen’ van Het Jonge Noorden gestart (Alkmaar, Haarlem, Den Haag, Amsterdam). Het mentorproject van de Haagse Hogeschool is door andere hogescholen overgenomen en het Maatjestrject van de Radboud Universiteit was geïnspireerd door het Studiematjesproject van de Vrije Universiteit.

3.3.5 Maatschappelijke verantwoordelijkheid en elitevorming

Om de verbinding te kunnen leggen met de pedagogische oriëntatie van huidige elites en de wijze waarop het hoger onderwijs daaraan kan bijdragen, is ook de volgende vraag gesteld: *Draagt het project bij aan het maatschappelijke verantwoordelijkheid-besef van de studenten met het oog op een mogelijke toekomstige positie in de elite?*

Deel worden van de elite kan op verschillende manieren. Dit kan door middel van afkomst (familiebanden), door in een economische en/of politiek-bestuurlijke toppositie terecht te komen of door topprestaties te leveren op het gebied van bijvoorbeeld kunst, cultuur, wetenschap of sport. Deelname aan het hoger onderwijs past over het algemeen in het voortraject. Via een opleiding worden competenties verworven die nodig zijn om aan de top te komen en vaak ontstaan netwerken tijdens de studie waarvan ze hun leven lang kunnen profiteren. Studenten die deelnemen aan het hoger onderwijs hebben per definitie een grotere kans om later tot de elite te behoren. Men ontwikkelt zich immers in een vakgebied op een hoog niveau, kan een netwerk opbouwen en komt in functies terecht met hogere inkomens.

Er wordt vaak gewezen op het verband tussen leiderschap en studeren in het hoger onderwijs. Onderzoek⁷ laat zien dat actieve betrokkenheid van studenten in het hoger onderwijs bijdraagt aan hun ontwikkeling als toekomstige leiders. Door hun activiteiten in het hoger onderwijs ontwikkelen studenten eigenschappen die later van pas komen als leider. Studenten kunnen leiderschap ontwikkelen door zich actief op te stellen binnen en/of buiten het curriculum. Studenten kunnen ook lid worden van het bestuur van een studievereniging of studentenvakbond, afgevaardigde zijn in medezeggenschapsorganen, opleidingscommissie of jaarvertegenwoordiging. Dit heeft voor hen een intrinsieke waarde, zoals het behartigen van belangen of het organiseren van nuttige of gezellige activiteiten. Dit type activiteiten heeft echter ook een instrumentele waarde omdat zij door (toekomstige) werkgevers van belang worden gevonden.

7 Dugan, J. P. (2006). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 47, 335-343. Dugan, J. P. (2006). Explorations using the social change model: Leadership development among college men and women. *Journal of College Student Development*, 47, 217-225.

In feite gaan elitevorming en de ontwikkeling van maatschappelijke betrokkenheid op deze manier samen. Door zich actief en betrokken op te stellen ontwikkelen studenten zowel hun competenties als hun talenten. Ze gaan zich onderscheiden van hun medestudenten die minder actief zijn of zich beperken tot het gangbare en verplichte curriculum.

Voor alle onderzochte projecten, op één na, geldt dat studenten iets extra en/of iets bijzonders doen bovenop het normale curriculum. Dit is logisch, omdat de projecten hierop geselecteerd zijn. Geen van de onderzochte projecten is expliciet gericht op elitevorming. Het dichtst in de buurt komen Utrecht Law College en Academia Vitae. Deze twee projecten beogen het niveau van het onderwijs te verhogen en vooral ook het rendement dat studenten uit hun studie halen. Utrecht Law College selecteert studenten dan ook vooral op resultaten en motivatie. Bij beide opleidingen wordt expliciet gewerkt aan het ontwikkelen van een hechte gemeenschap onder studenten. Dit kan indirect bijdragen tot elitevorming; studenten ontwikkelen immers op deze manier een nieuw netwerk en ze studeren in een context waarin het erom gaat het beste uit jezelf te halen. Voor Utrecht Law College geldt dat er naast theoretische verdieping ook veel aandacht is voor de praktijk van de rechtspraak. In oefenrechtbanken en door gastcolleges komen studenten in aanraking met de huidige elite van justitie en politie. De ontwikkeling van het maatschappelijke verantwoordelijkheidsbesef gebeurt meer impliciet dan expliciet. Beide projecten zijn meer gericht op verhogen van de kwaliteit en inhoudelijke verdieping dan op de maatschappelijke oriëntatie van hun studenten.

Samenvatting

Behalve bij het Freshman Year en het Law College, geldt voor de acht andere projecten dat elitevorming helemaal geen rol lijkt te spelen. Voor deze andere projecten waar maatschappelijke verantwoordelijkheid een rol speelt geldt eerder de omgekeerde relatie. Door tijdens of naast de studie zo nadrukkelijk bezig te zijn met maatschappelijke verantwoordelijkheid, kunnen studenten zich, grotendeels onbedoeld en onbewust, ontwikkelen tot elite. Enerzijds ontwikkelt men zich tot een hoog opgeleide professional of specialist, de opleiding of het project wordt immers aangeboden in de context van het hoger onderwijs. Anderzijds bouwt men al tijdens de studie een netwerk op dat relevant kan zijn voor de latere beroepspraktijk en, door het eigen initiatief dat deze projecten van studenten vraagt, ontwikkelen zij hun zelfsturend vermogen en leiderschap.

3.4 Conclusies

Bij het selecteren van de projecten bleek dat er geen groot aanbod was om uit te putten. Zowel via netwerken als via internet bleek het aanbod beperkt. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de universiteiten en hogescholen minder waarde hechten aan het zichtbaar maken van hun activiteiten met betrekking tot maatschappelijke betrokkenheid. Het kan mogelijk ook duiden op een gebrek aan aandacht voor deze thematiek in het algemeen.

Projecten die van studenten een bepaalde maatschappelijke betrokkenheid vragen, blijken niet altijd zo gedefinieerd te worden, zoals bij de (studie)maatjesprojecten. De helft van de geselecteerde projecten kan echter beschouwd worden als uitwerking van de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de universiteit of hogeschool en worden ook als zodanig gepresenteerd.

Voor studenten speelt maatschappelijke verantwoordelijkheid en betrokkenheid vaak wel mee als motief om aan een project mee te werken. Dit staat los van het feit of studenten een beloning (in de vorm van studiepunten of vergoeding) krijgen voor deelname aan het project.

Uit de analyse van de dimensies waarop de projecten zijn vergeleken, is een aantal voorzichtige conclusies te trekken over de aard van de projecten. Wellicht vanwege het verschil in structuur tussen hogere beroeps- en wetenschappelijke opleidingen, hebben hogescholen vaker ruimte in het curriculum (onder andere in minoren) voor de projecten en belonen deze veelal met studiepunten, ook als deze niet direct inhoudelijk aan de studie gerelateerd zijn. Een aantal instellingen in de Randstad legt expliciet de link met de stad waarin de universiteit of hogeschool is gevestigd. De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de universiteit of hogeschool naar de stad toe uit zich in de initiatieven die zij ondernemen. Veel projecten werken met extrinsieke waardering in de vorm van studiepunten of vergoeding. Voor studenten kan de motivatie om deel te nemen aan een project echter toch liggen in maatschappelijke betrokkenheid. Ook bieden de projecten vaak mogelijkheden tot het ontwikkelen van competenties en talenten die studenten niet in de opleiding of reguliere projecten leren. Zeker waar studenten de 'lead' hebben bij de opzet en uitwerking van projecten is empowerment, een toename van zelfbewustzijn en het ontwikkelen van leiderschap zichtbaar.

Bij alle projecten worden door de contactpersonen of projectleiders mogelijkheden gezien om de ervaringen over te dragen. Hierbij spelen volgens hen vooral middelen, enthousiasme en continuïteit een belangrijke rol.

Onderzoek⁸ laat zien dat actieve betrokkenheid van studenten in het hoger onderwijs bijdraagt aan hun ontwikkeling als toekomstige leiders. Voor vrijwel alle projecten geldt dat studenten iets extra's of bijzonders doen. Zij ontwikkelen zich al verder tot specialist dan andere studenten, ze bouwen aan een relevant netwerk, ze leren hun loopbaanproces beter te sturen of werken in projecten met veel ruimte voor eigen invulling. Door tijdens of naast de studie op deze wijze bezig te zijn met maatschappelijke verantwoordelijkheid, zullen deze studenten meer kans hebben om, vaak onbedoeld en onbewust, zich te ontwikkelen tot vertegenwoordigers van een toekomstige elite. Bij het Utrecht Law College⁹ worden niet zozeer aanknopingspunten voor elitevorming gevonden vanuit een oriëntatie op maatschappelijk betrokkenheid. Vanuit de wens het niveau van het onderwijs te verhogen, studenten te stimuleren meer rendement uit hun opleiding te halen en een hechte gemeenschap van studenten te creëren, lijkt een basis gelegd te worden om in de toekomst te gaan participeren in de elite.

8 Dugan, J. P. (2006). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 47, 335-343. Dugan, J. P. (2006). Explorations using the social change model: Leadership development among college men and women. *Journal of College Student Development*, 47, 217-225.

9 Dit geldt in zekere zin ook voor de Academia Vitae maar vanwege de geringe omvang van dit project en de bijzondere positie van het (afzonderlijke) Freshman Year wordt hier alleen een uitspraak gedaan over het Utrecht Law College.

4 Voorbeelden van activiteiten van de elite in beeld

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op drie hoofdvragen, die tevens leidend waren in de gesprekken die met elf vertegenwoordigers van de elite werden gevoerd:

1. Welke op het onderwijs gerichte activiteiten zijn ondernomen? Meer in detail:
 - a. Welke rol heeft hij/zij bij de activiteiten (initiator, stimulator, organisator)?
 - b. Is de persoon er speciaal voor gevraagd, hoe persoonlijk betrokken is men?
 - c. Voor welke doelgroep zijn de activiteiten bedoeld? Wat is het tijdspectief van de activiteit?
 - d. Wat is de aard van de activiteit? En wat is de omvang?
 - e. Is de activiteit wel of niet expliciet met eigen naam verbonden? Welke rol speelt de zichtbaarheid van het initiatief?
2. Wat zijn de drijfveren van deze personen om deze activiteiten te ondernemen?
 - a. Is er sprake van een pedagogische oriëntatie?
 - b. Welke aspecten van de vroegere schoolloopbaan hebben een rol gespeeld?
 - c. Hoe ziet men de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de elite?
3. Wat zou er in het (hogere) onderwijs moeten verbeteren om maatschappelijke betrokkenheid te stimuleren?

4.1 Voorbeelden van op het onderwijs gerichte activiteiten van de elite

Hierna worden eerst de activiteiten besproken die de aanleiding vormden voor de gesprekken met elf vertegenwoordigers van de Nederlandse elite. Er is in het geheel niet gestreefd naar het schetsen van een representatief beeld van wat er zoal in het onderwijs wordt gedaan en het is evenmin de bedoeling om alle activiteiten van de geïnterviewden te behandelen. De activiteiten en de argumenten van de elite om deze activiteiten te ondernemen bieden wel een goed beeld van de breedte van de initiatieven die deze personen zelf ondernemen of waartoe zij zich aangetrokken voelen. Hierna wordt achtereenvolgens ingegaan op het type activiteiten dat wordt ondernomen (4.1.1), de vraag waarom deze activiteiten (4.1.2), voor welke doelgroep en met welk tijdspectief (4.1.3), hoe intensief en met welke zichtbaarheid (4.1.4).

4.1.1 Welke type activiteiten?

De activiteiten zijn geselecteerd op grond van de onderzoeksvraag van de Onderwijsraad en uit de korte schets hierna blijkt al vaak welke rol de gesprekspartner¹⁰ vertolkt: initiërend, stimulerend, docerend, organiserend.

1. Gerlach Cerfontaine

Cerfontaine is één van de initiatiefnemers van het **Schipholcollege**, een nieuw opgezette interne bedrijfsschool van Schiphol met duale leertrajecten en stages voor onder andere jongeren zonder mbo-diploma met een grote afstand tot de arbeidsmarkt. Het Schipholcollege kan dan ook worden gezien als een reactie op problemen in de Diamantbuurt in Amsterdam en als antwoord op de vraag of Schiphol, waar 65.000 werknemers op een gedifferentieerde arbeidsmarkt actief zijn, niet iets zou kunnen doen op dit vlak.

2. Hans de Boer

De Boer was tot voor kort voorzitter van de task-force jeugdwerkloosheid en is mede-initiatiefnemer van de **vmbo-vakcolleges**. De task-force was een succes. In totaal zijn er 60.000 jongeren geplaatst. In vervolg hierop heeft hij samen met USG People en een aantal scholen het initiatief genomen voor het oprichten van in totaal 65 vakcolleges. Een vakcollege is een soort derde niveau tussen mbo en havo-vwo in. De Boer is gestart met 13 scholen met momenteel ruim 1000 leerlingen. Leerlingen krijgen gedurende de gehele periode van zes jaar een vast groepje van leraren om zich heen, met daarnaast nieuw lesmateriaal en een netwerk van bedrijven waarmee wordt samengewerkt. Dit moet ertoe leiden dat jongeren uiteindelijk soepel naar een baan worden bemiddeld.

3. John Leerdam

Leerdam is ondermeer beschermheer van **ECHO** en juryvoorzitter van de ECHO Award. Hoofddoel van ECHO is het vergroten van de kweekvijver van excellent allochtoon talent in combinatie met het leveren van een bijdrage aan de multiculturele samenleving en de kenniseconomie. Alle winnaars van de award worden gekenmerkt door goede studieprestaties, ambitie en grote inzet op maatschappelijk gebied voor onder andere de gemeenschap waaruit zij zijn voortgekomen. ECHO wil zo een bij-

¹⁰ Uiteraard is gezocht naar vrouwelijke gesprekspartners. Het geringe aantal vrouwen in de ‘bruto steekproef’ (2 van de 18) illustreert de “mannelijkheid” van de Nederlandse elite. Beide vrouwen waren niet tot een gesprek bereid, waardoor in de “netto steekproef” uitsluitend mannen resteerden. Wij hebben daardoor niet één van onze ‘werkhypothesen’ kunnen toetsen: netwerken van vrouwen zijn meer dan die van mannen naar binnen gericht en sterker georiënteerd op het helpen van elkaar dan op maatschappelijk zichtbare activiteiten, bijvoorbeeld in het onderwijs.

drage leveren aan het vormen van een nieuwe generatie bestuurders, politici, kenniswerkers en “captains of industry”.

4. Frank Sanders

Sanders is sinds de start in 1998 directeur van de **Frank Sanders Akademie voor musicaltheater** in Amsterdam. Sanders is initiator, organisator en docent van deze vierjarige opleiding. De school is begonnen als particuliere onderwijsinstelling en maakt sinds 2001 - als een zelfstandige BV - deel uit van het ROC Amsterdam. Het is een mbo-opleiding.

5. Jan des Bouvrie

Des Bouvrie heeft zijn naam verbonden aan twee opleidingen: de **Jan des Bouvrie Academie** in Deventer en het **Jan des Bouvrie College** in Amsterdam. De academie in Deventer leidt op tot interieurarchitect, is een hogere beroepsopleiding en onderdeel van de Saxion Hogeschool. Het college in Amsterdam is een middelbare beroepsopleiding, onderdeel van het ROC aldaar en leidt op tot modeontwerper.

6. Ad Verbrugge

Verbrugge is initiator, stimulator en organisator van de **Vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON)**. Hij werd aanvankelijk gevraagd vanuit het hoger beroepsonderwijs om iets te gaan doen om het onderwijs te verbeteren, maar heeft dit vanaf het begin breder getrokken door zich op alle onderwijssectoren te gaan richten met BON. Zijn betrokkenheid kwam voort uit het artikel ‘geschonden beroepseer’, waarop hij veel reacties kreeg.

7. Robbert Dijkgraaf

Dijkgraaf is als hoogleraar begonnen met de stichting **proefjes.nl**, waarin samen met collega’s en studenten digitaal aantrekkelijke oefenstof voor scholieren in de bètavakken aanbiedt. Daarnaast populariseert hij op veel verschillende manieren ontwikkelingen in zijn eigen en aanverwante vakgebieden en stimuleert hij onderzoekers en docenten in zijn omgeving om hetzelfde te doen. Hij is dat blijven doen in zijn huidige bestuurlijke functie, KNAW-president.

8. Willem Nijholt

Nijholt is gevraagd om artistiek adviseur en docent te worden aan de **Academie voor Musical- en Muziektheater** die met ingang van schooljaar 2008-2009 zijn naam draagt en die in 2006 startte als dependance van de Frank Sanders Akademie. Nijholt doceert twee tienwekelijkse periodes aan het begin en aan het einde van het schooljaar. Het is een mbo-opleiding binnen ROC Nijmegen. Nijholt zal ook intensief adviseren bij de selectie van nieuwe lichten leerlingen.

9. Cas Spijkers

Spijkers is gevraagd om zijn naam te verbinden aan de in 2007 gestarte **Cas Spijkers Academie voor culinair toptalent**. Spijkers is intensief bij de selectie van nieuwe leerlingen betrokken en minimaal één dag per maand aanwezig als coach, begeleider en ervaringsdeskundige. Tevens voorziet hij de docenten van advies. Er is sprake van BBL-opleidingen, waarbij leerlingen vier dagen werken in door hen zelf gezochte leerbedrijven en minimaal één dag per week onderwijs op de academie krijgen. De leerlingen betalen voor de opleiding, die deel uit maakt van ROC Nijmegen, een extra eigen bijdrage van €2000 per jaar.

10. Ali B

Ali B doet met grote regelmaat mee aan projecten op scholen, bijvoorbeeld de **klimaatcampagne HIER** en de **Switch Now tour**. Tijdens deze projecten gaat hij in debat met jongeren over maatschappelijke onderwerpen die hem aanspreken en verzorgt hij meestal ook een rap-optreden. Juist die combinatie motiveert volgens hem jongeren om de projecten bij te wonen en daardoor over maatschappelijke onderwerpen na te denken.

11. Pieter Winsemius

Pieter Winsemius was tot voor kort voorzitter van het **Sociaal Platform Rotterdam (SPR)**. SPR werd in 2005 door het gemeentebestuur opgericht om initiatieven voor een betere leefbaarheid van wijken tot een succes te maken. SPR fungeert als onafhankelijke ‘buitenboordmotor’ en moet snelheid in het bedenken én uitvoeren van vernieuwende oplossingen brengen. De SPR-leden adviseren gemeente en deelgemeenten en helpen zelf bij het vinden van praktische oplossingen voor problemen waar instellingen en bewoners mee te maken hebben.

4.1.2 Hoe bij deze activiteiten betrokken geraakt?

Voor de vragen “Is de persoon er speciaal voor gevraagd en is er sprake van een grote mate van persoonlijke betrokkenheid?” zijn verschillende groeperingen van onze gesprekspartners mogelijk. Wij onderscheiden op grond van de gesprekken drie invalshoeken: (1) het eigen initiatief was doorslaggevend; (2) vanwege de zorg over bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen sluit men zich bij bepaalde initiatieven aan; (3) men is, meestal voor bepaalde projecten gevraagd door anderen.

Eigen initiatief

Voor sommige gesprekspartners geldt dat het initiatief volledig bij hen zelf lag en vaak ook direct verbonden is met de eigen biografie. Voorbeelden van deze eerste categorie zijn Cerfontaine, Dijkgraaf, Leerdam, Sanders en Verbrugge.

“Adel verplicht” geeft Dijkgraaf als antwoord op de vraag waarom hij zich als hoogleraar natuurkunde bezig ging houden met het basis- en voorgezet onderwijs, en hij vervolgt: *“zoals ook Lorenz, een van onze grootste wetenschappers, zich niet te groot voelde om begin twintigste eeuw mee te denken over de beste vorm van de bliksemafleiders op het dak van het Rijksmuseum. Ik doe graag iets terug voor de samenleving die mij in staat stelt om dit prachtige vak uit te oefenen. Je kunt soms zaken voor elkaar krijgen vanwege je functie, door te inspireren en niet omdat je precies weet waar het heen gaat of moet gaan – dat weten de 20-ers of 30-ers vaak veel beter – maar omdat je toch als een soort rattenvanger van Hamelen mensen kunt enthousiasmeren. Volgens mij komt dat ‘wij-gevoel’, samen iets voor elkaar krijgen buiten je directe wetenschappelijke vakgebied, meer voor dan vroeger. Ik kom het in ieder geval in mijn omgeving veel tegen.”*

Ook Sanders nam het initiatief zelf: *“Ik wilde na drie decennia op de planken een eigen musicaltheaterschool starten om een hiaat op te vullen, want er werden toen voldoende goede dansers en zangers opgeleid, maar er was een grote behoefte aan goede acteurs en actrices voor musicals. Het is mijn passie om een nieuwe generatie op te leiden en mijn kennis van en inspiratie voor het vak door te geven.*

Verbrugge: *“Ik werd aan de universiteit eind jaren tachtig geconfronteerd, ook in mijn eigen vriendenkring, met een atmosfeer die niet meer de brede academische vorming waardeerde. Studenten waren niet intrinsiek gemotiveerd om boeken te lezen, om te debatteren, om zich breed te vormen. Mijn toenmalige vrouw was classica in het onderwijs en zij constateerde hetzelfde onder leerlingen en docenten. In het voortgezet onderwijs deed evenals aan universiteiten het marktdenken, het denken in producten steeds meer zijn intrede. Het onderwijs, maar ook de zorg kennen niet de hardheid van de markt, maar nemen wel de taal ervan over, terwijl de politiek zich terugtrekt en niet langer aanspreekbaar lijkt voor zijn publieke verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en goede zorg. Dat wil de BON veranderen.”*

Zorg over ontwikkeling

Voor een tweede groep gesprekspartners is de persoonlijke betrokkenheid vooral groot, omdat zij zich zorgen maken over de teloorgang van hun eigen vak, maar zij volgden daarbij primair het initiatief van anderen. Des Bouvrie, Nijholt en Spijkers bijvoorbeeld.

Nijholt: *“Ik heb ja gezegd toen mij dit uit Nijmegen werd gevraagd. Er gaat zoveel mis in dit land, ook bij het toneel, de slechte beheersing van het Nederlands bijvoorbeeld en die afschuwelijke dictie van jongere generaties acteurs en actrices. Het is zo treurig: buitenlandse docenten die onze acteurs leren hoe ze moeten acteren, maar*

die zelf die schitterende teksten niet goed weten uit te spreken, die er verschrikkelijke accenten op nahouden. Ik verwijt dat die docenten niet, maar wel die managers die vinden dat kunstonderwijs pas wat voorstelt als het uit het buitenland komt. Onzin. Daarom ook ga ik hier aan de slag”.

Des Bouvrie: “De baas van Saxion kwam bij hem en zei: ‘Jan wij hebben geen academie op de hogeschool’. Hij had zelf een zoon die dyslectisch is en voor dyslectici is het vaak ontzettend lastig om op academies te komen. Ik vond dit verzoek een grote uitdaging. Architectenopleidingen in Delft en elders zijn heel beperkt wat betreft het omgaan met mensen en het omgaan met de praktijk. Ze zijn alleen met het gebouw bezig. Ik heb heel veel gekeken naar grote architecten, zoals Breuer, Mies van der Rohe en Rietveld. Dat waren allereerst meubelmakers en daarna pas kwam het gebouw. Dat heeft met opleiding te maken.”

Spijkers: “Ik vind het een eer om mijn naam aan deze opleiding te verbinden toen mij dat werd gevraagd. Ik kan hier echt wat doen. Hier is aandacht voor persoonlijke begeleiding van leerlingen en ik kan de accenten zetten die ik wil zetten om goede koks op te leiden. Het is zo’n mooi vak. Ik moet er niet aan denken dat we straks te weinig goede koks hebben. Ik ben heel blij met dit initiatief”.

Gevraagd

De derde categorie is in mindere mate persoonlijk bij specifieke activiteiten betrokken, ofschoon zij de initiatieven uiteraard van harte steunen. Zij geven vooral aan actief te zijn op verzoek van anderen en sluiten ook niet uit dat zij in komende jaren zich op andere terreinen dan het onderwijs bewegen. Voorbeelden hiervan zijn Pieter Winsemius, Hans de Boer en Ali B. Zo werd Winsemius door de gemeente Rotterdam benaderd om het Sociaal Platform Rotterdam voor te zitten en werd De Boer gebeld door de minister-president om de task-force te leiden die meer werkloze allochtonen aan het werk zou moeten helpen.

De Boer: “Ik vind het leuk actief te zijn op het grensvlak van publieke sector en markt en de interesse in het beroepsonderwijs is voornamelijk gegroeid in de periode dat ik voorzitter was van MKB-Nederland. Diepere motieven heb ik niet om me met het beroepsonderwijs aan jongeren bezig te houden. Ieder burger van dit land zou zich in feite zorgen moeten maken om bepaalde groepen jongeren die onvoldoende mee kunnen komen.

Ali B: “Wanneer ik meewerk aan een goed doel dan maak ik geen onderscheid in leeftijd of klasse. Ik laat me dan ook uitgebreid voorlichten. En ook niet onbelangrijk, het moet natuurlijk ook passen in mijn schema. Ik heb gemerkt dat goede doelen vaak medewerkers en vrijwilligers hebben die ontzettend hard werken en zich met hart en ziel inzetten voor het goede doel. Heel belangrijk want zonder vrijwilligers kan een goed doel niet functioneren. Uiteraard is het belangrijk dat ik me er goed bij voel.

4.1.3 Voor welke doelgroep en met welk tijdsperspectief?

Een relevant onderscheid tussen de vertegenwoordigers van de Nederlandse elite, zo bleek tijdens de gesprekken, betreft het verschil in doelgroepen en het tijdsperspectief van de activiteiten.

Over de volle breedte van het onderwijs en zonder een in de tijd beperkt perspectief zijn Verbrugge en Dijkgraaf actief. Dijkgraaf benadrukt het belang om breed actief te zijn als volgt: *“Ik zie de verschillende fasen die er in het onderwijs zijn als een organisch geheel. Dat inspireert me veel om me met het primair onderwijs bezig te houden bijvoorbeeld, of met de bètacanon, een initiatief dat volledig van onderop kwam. Universiteiten doen er goed aan zich te bemoeien met de lerarenopleidingen en de leraren in het voortgezet onderwijs, zoals het verstandig is dat leraren in het voortgezet onderwijs weten wat er aan de hand is in het basisonderwijs, hoe vakken daar precies gedoceerd worden, wat de leerlingen kunnen als ze van school komen. Het organisch geheel geldt niet alleen voor de onderwijsketen, waarvan we ons gelukkig nu meer dan een tijdje geleden beseffen dat ze niet uit separate kralen bestaat. Deel uitmaken van een organisch geheel geldt ook voor de relatie tussen onderwijs en andere sectoren van de maatschappij. Dat geldt zeker voor studenten. Het is ook goed voor de persoonlijke ontwikkeling van 20-ers, wanneer ze veel meer doen dan alleen een vak studeren.*

Ali B neemt deel aan diverse projecten die zich vooral in het voortgezet onderwijs afspelen. Weer anderen richten zich expliciet op het vak- en beroepsonderwijs, hetzij omdat het om hun eigen vak gaat dan wel omdat ze als ondernemer en/of bestuurder veel met het beroepsonderwijs te maken (willen) hebben. Voorbeelden van het eerste zijn Spijkers, Sanders, Des Bouvrie en Nijholt. Voorbeelden van het laatste: De Boer, Winsemius en Cerfontaine.

Sanders: *“Ik richt me op jongeren van 17-23 jaar die acteur willen worden. Er is sprake van een strenge selectie bij de start en tijdens de rit: klas 4 in 2008-2009 bijvoorbeeld bestaat uit 14 personen, terwijl er in 2005 21 in de eerste klas begonnen. Er zijn echter ook veel kleinere jaargangen eindexaminandi geweest. Er wordt bij de toelating niet naar vooropleiding, maar uitsluitend naar talent voor het musicaltheater gekeken (“talent is de maat”). De opleiding is (inmiddels) regulier en wat dat betreft zonder tijdshorizon.”*

Spijkers: *“Het gaat mij om jongeren die kok willen worden en men kan hier selecteren omdat de belangstelling erg groot en uit het hele land afkomstig is. Deze opleiding is echt anders opgezet: we moeten de jongeren boeien. Onderwijs moet een feest zijn en dat kan ook als je ze (de leerlingen) er goed van langs geeft als ze iets stoms hebben gedaan (maar ik blijf altijd vriendelijk hoor), maar ook als je ze direct complimenteert als ze iets goeds doen. En dat werkt. Sommige jongens uit Groningen slapen hier op zondagavond al op een stretcher omdat ze dan niets missen op de maandagochtend vroeg”.*

Cerfontaine werd als directeur van Schiphol geconfronteerd met meerdere problemen die in zijn ogen om een meer geïntegreerde aanpak vroegen: onveiligheid in de stad, probleemjongeren, schoolverlaters zonder diploma, behoefte aan goed geschoold personeel op Schiphol en de noodzaak van een beter vestigingsklimaat voor bedrijven in de stad. Winsemius neemt in Rotterdam dezelfde stapeling van problemen als Cerfontaine in Amsterdam waar en hij beschreef deze op landelijk niveau recent vooral vanuit het perspectief van de schooluitval in een advies voor de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid¹¹.

Cerfontaine: *“Ik was al betrokken bij de Onderwijsraad en de vmbo-problematiek en ben twee mbo-leerlingen gaan coachen. Ook ben ik les gaan geven op het Vader Rijncollege in Utrecht en heb ik meegewerkt aan de film See You. Toen ook kreeg ik een goed gevoel voor de problematiek van deze generatie. Schiphol sponsorde al wat projecten, maar het had geen structuur. De enige oplossing is die jongens aan het werk te krijgen. Er waren wel initiatieven, maar nogal gefragmenteerd. Ook veel draaideurwerklozen die steeds weer terug komen. Veiliger straten zijn beter voor het vestigingsklimaat: ‘socializing the young males’. Het Schipholcollege biedt kansen: vier dagen werken en één dag leren met uitzicht op baan.”*

Winsemius, Cerfontaine en De Boer zijn van mening dat de elites de werelden aan de onderkant van de samenleving vaak niet goed kennen. Dat was bij hen zelf eerst ook het geval:

Winsemius: *“De elite gaat te veel voorbij aan de belevingswereld en problemen van de mensen met weinig kansen en men houdt zich met de beste bedoelingen te veel met elkaar bezig. Men zit toch vooral met elkaar te praten”.*

Cerfontaine: *“Ook mijn kinderen hebben op gymnasium weinig contacten met allochtonen en krijgen daardoor gemakkelijk een onjuist beeld van Marokkanen. We hebben daar in Nederland ongelooflijk ongenueanceerde en sanctionerende beelden over. Kennis van realiteit is zeer beperkt. Er is een compound-idee. Ik liep destijds al in de ziekenhuiswereld tegen deze problematiek op en heb toen voor het eerst een imam als geestelijke verzorger binnengehaald. Er was veel achterstandsproblematiek, taalproblematiek en gezinsproblematiek. Nu kan ik er op Schiphol invulling aan geven. Dat doe ik liever dan gaan golven.”*

De Boer: *“In Den Haag worden veel mooie woorden gesproken. Maar als het erop aankomt om verantwoordelijkheid te nemen op dit vlak, laten ook politici het niet zelden afweten. Succes valt alleen te behalen als de handen uit de mouwen worden gestoken. De aandacht moet blijven uitgaan naar de meer problematische vijf pro-*

11 Vgl. P. Winsemius, W. Tiemeijer, M. van den Berg, M. Jager-Vreugdenhil en R. van Reekum, *Niemand houdt van ze*. Kohnstammlezing 2008. Eind januari 2009 zal het WRR-rapport *Vertrouwen in de stad: over de uitval van ‘overbelaste’ jongeren* verschijnen.

cent. Die groep groeit elk jaar. De toegangsdrempel tot de arbeidsmarkt is voor deze groep zeer hoog. Werkgevers zien probleemgevallen als een groot financieel risico en nemen deze dus niet aan. Er zou eigenlijk een soort no-risk polis moeten komen, waardoor bedrijven geen geldig excuus meer hebben om iemand niet aan te nemen. Veel van de onderkant is geconcentreerd in etnische groepen. Dat is voor een klein gedeelte gewoon explosief. Er lopen volgens schatting van de politie in Nederland ongeveer 50.000 jongeren rond die aansluiting met de samenleving helemaal kwijt zijn.”

Leerdam maakt zich vooral breed voor allochtone leerlingen en studenten. Hij maakt deel uit van meerdere bestuurs- en toezichthoudende organen (“*ik probeer eigenlijk de hele dag mensen met elkaar te verbinden*”) en heeft zowel met vmbo-leerlingen te maken als met studenten in het hoger onderwijs: “*Als ik ergens een verbinding kan leggen doe ik dat. Pak de telefoon en vraag een collega ”ik heb hier iemand die wel eens met jou wil praten over ..., heb je een half uurtje? En dat werkt bijna altijd. Het perspectief van ECHO is ook niet in de tijd beperkt. We gaan er mee door, omdat we zien dat het resultaat heeft. Omdat de ECHO-award-winnaars met elkaar contact blijven houden en echt als ambassadeurs optreden voor andere jongeren. Zo moet het ook gaan. Kom in contact met jonge mensen, kom in contact met jongeren op plekken waar je zelf niet woont of werkt; het is de enige manier om de verkeerde stereotyperingen die er nu bestaan weg te nemen. Dat wordt hier in Den Haag te weinig gedaan. Neem twee studenten een tijdje mee op een werkbezoek, dat kunnen we best zelf betalen en hoeft helemaal niet uit algemene potjes. Laat ze rond kijken, laat ze praten en help ze bij die eerste belangrijke introducties in de wereld van het bestuur, de kunst, de wetenschap of wat dan ook. Je moet de jongeren uitdagen tot morele nieuwsgierigheid. Ze mogen, nee ze moeten kritisch zijn, ze moeten een eigen visie ontwikkelen, maar daarvoor moeten ze wel op die plaatsen komen waar ze dat leren. En dat kunnen mensen als ik doen.”*

4.1.4 Hoe intensief betrokken en hoe zichtbaar?

Zoals te verwachten was, varieert de tijdsbesteding aan de diverse activiteiten enorm tussen de gesprekspartners. Dat is deels afhankelijk van de leeftijd en de fase waarin de eigen loopbaan zich bevindt. Voor Frank Sanders, die een particuliere school startte, is er, ook na de overgang naar een ROC, sprake van een bijna volledige dagtaak en ook Willem Nijholt, Jan des Bouvrie en Cas Spijkers zijn structureel betrokken bij de opleidingen die hun namen dragen. Zo geven des Bouvrie zelf, maar ook architecten uit zijn studio les, zorgt hij voor stageplekken en ontvangt hij leerlingen op grote beurzen in Keulen en Milaan.

Ali B, aan het begin van zijn loopbaan, kan lang niet op alle verzoeken ingaan, omdat hij zelf veel optreedt. Ad Verbrugge is voor circa 50 bijeenkomsten per jaar op pad en

de inzet van Hans de Boer is nog weer een andere, omdat hij ook als ondernemer en “met eigen geld” in de opzet van de vakcolleges actief is. Iets vergelijkbaars geldt ook voor Robbert Dijkgraaf, die een deel van zijn Spinozapremie beschikbaar stelde voor de Stichting proefjes.nl.

De Boer: *“Na verloop van tijd moeten vakcolleges zichzelf financieel kunnen bedruipen. USG People stopt er vier jaar lang vier keer één ton aan euro’s in. Daarnaast stop ik er ook eigen geld in. Ook is er een aantal bedrijven benaderd voor sponsoring. Maar dat loopt moeizaam. Er wordt wel veel gepraat, maar men komt uiteindelijk moeilijk met geld over de brug. De vakcolleges zullen er niettemin komen. Over vijf jaar kan het initiatief zichzelf bedruipen.”*

Ook Spijkers, Ali B, Des Bouvrie en Nijholt beseffen terdege dat zij rolmodellen zijn. Spijkers en Nijholt maken daar in hun onderwijsactiviteiten ook volop gebruik van. Spijkers vindt niet dat hij door zijn naam aan de opleiding te verbinden een bijzonder risico loopt: *“daarvoor heb ik te veel vertrouwen in de aanpak hier en ik kan er genoeg invloed op uitoefenen”*. Nijholt benadrukt dat hij in zijn nieuwe rol van adviseur-docent nu in ieder geval iets kan doen aan het bijbrengen van cultuurhistorisch besef in de Nederlandse kunstopleidingen:

Nijholt: *“Veel jonge mensen, docenten ook trouwens, weten niet eens meer wie Conny Stuart is. Wanneer je een vak goed wilt leren, moet je de geschiedenis van dat vak kennen, moet je weten wanneer een stuk geschreven is, en door wie, en hoe opvoeringen van dat stuk in de loop van de tijd zijn veranderd, omdat onze tijd veranderde”*.

Nijholt wil ook laten zien dat in dit vakonderwijs de persoonlijke aanpak het beste werkt. Voor het aantrekken van leerlingen is het van belang dat er een topacteur verbonden is aan de opleiding: *“... want ik weet natuurlijk precies hoe het moet en hoe het niet moet. Acteurs in opleiding denken vaak al dat ze er zijn, en dat is niet zo. Er is zo veel te leren, te verbeteren aan de technieken bijvoorbeeld. En dat ga ik hier doen. Schilders moeten weten hoe ze een potlood heel precies moeten tekenen, ook als ze dat potlood later nooit zullen schilderen. Het ontwikkelen van een eigen stijl als acteur is zo verbonden met de ontwikkeling als persoon, daar moet je voortdurend aan werken, daar moet je leerlingen steeds op wijzen, daarvoor zijn die technieken nodig, die moet je er in slijten, anders werkt het niet later op het toneel”*.

De zichtbaarheid van het initiatief is voor de met eigen opleidingen in het beroepsonderwijs actieve Spijkers, Des Bouvrie, Nijholt en Sanders uiteraard van belang. Hun aanwezigheid is essentieel op meerdere momenten in de opleiding. Zo is de naam van Frank Sanders relevant voor de werving van leerlingen, maar ook voor de werving van docenten. Zijn school hanteert vanaf de start van de opleiding als filosofie dat de opleiding dient te worden verzorgd door docenten (acteurs, regisseurs, componisten, musici) die actief in de praktijk van het musicaltheater staan. Er wordt nauwelijks met vaste aanstellingen gewerkt, maar docenten (met regelmaat grote namen uit de Nederlandse theaterwereld) worden rechtstreeks door Sanders gevraagd. Deze opvatting over het onderwijs was een voornamere reden waardoor de aansluiting bij een hbo-

instelling (totnogtoe) is mislukt: *“daar was ik gedwongen om te werken met docenten in vaste aanstellingen, die nooit of al jaren niet meer zelf in het theater actief zijn geweest”*.

Ook Des Bouvrie benadrukt het grote belang van praktijkkennis in de twee beroepsopleidingen die zijn naam dragen: *“... dat willen studenten ook. Die komen uit het hele land en willen graag naar een opleiding waar een man uit de praktijk een belangrijke rol speelt.”*

4.2 Welke drijfveren?

Het tweede blok van drie vragen die in de opening van dit hoofdstuk zijn weergegeven gaat ondermeer in op de drijfveren van de gesprekspartners. Is er sprake van een pedagogische oriëntatie en zo ja welke dan? Welke rol speelt het onderwijs dat zij zelf hebben genoten en hoe kijken zij aan tegen de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de elite in Nederland?

4.2.1 Is er sprake van een pedagogische oriëntatie?

De keuze van de gesprekspartners is zodanig geweest, dat de kans groot was om personen te treffen met duidelijke opvattingen over wat goed onderwijs wel en niet inhoudt. Dit kan zijn omdat zij meer onderwijskansen willen bieden aan jongeren, omdat zij het huidige onderwijs tekort vinden schieten op bepaalde punten en actie willen ondernemen, of omdat zij zich (ook) via het onderwijs voor goede doelen willen inzetten. In de gesprekken is nagegaan of er sprake was van min of meer uitgesproken opvattingen over waaraan goed onderwijs zou moeten voldoen. Voor wat betreft de overdracht van waarden stuiten wij daarbij vooral op de aspecten beschaving, zelfbeheersing, persoonlijke ontwikkeling, vakmanschap, samenwerking en ondernemerschap. Het zijn deze zes aspecten die, in overigens wisselende mate, door onze gesprekspartners werden genoemd als onderdeel van de pedagogische oriëntatie waarmee zij hun activiteiten in het onderwijs benaderen. Expliciet soms, maar veel vaker impliciet.

Beschaving en zelfbeheersing

De overdracht van waarden als beschaving en zelfbeheersing kwam vooral aan bod in de gesprekken die over het beroepsonderwijs gingen. *“Het overbrengen van eens stukje beschaving aan jongeren is uiteraard heel belangrijk”*, stelt De Boer, terwijl Spijkers zijn leerling-koks regelmatig moet wijzen op het belang van hun gedrag buiten de keuken: *“een diner is voor de helft koken en voor de helft bediening”*, en een gedisciplineerde leefstijl: *“je werkt in je vrije tijd, je beroep is ook je hobby”*.

Winsemius wijst ook op het belang van beschaving en disciplineren, maar geeft tegelijkertijd aan dat dat niet altijd lukt: *“De onderkant moet je proberen te verheffen. De etterbakken moet je buitenboord zetten”*

Nijholt stoort zich in hoge mate aan het gebrek aan beschaving dat hij overal en dus ook in het onderwijs ontmoet: *“Wij zijn zo nonchalant in het onderwijs, daar maak ik me echt boos over. Er is sprake van grote luiheid, de docenten doen vaak maar wat en dan kan je toch niet van leerlingen verwachten dat die de taal wél gaan beheersen. Vrouw spreek je niet uit als FRAU, maar als VROUW. De treurigheid in het onderwijs is zo groot. Laatst zegt een vriendin tegen me: ‘als ik in de klas een gedicht ga behandelen zetten zij hun walkman op’.”*

Ook Verbrugge wijst expliciet op het gevaar van te weinig kennis van zowel taal als tradities: *“Je moet een land kennen als je het wil besturen en als je een land wilt kennen moet je de taal beheersen. Burgerschap begint met het toe-eigenen van tradities. Maar als je dat weghaalt uit het onderwijs, dan gaat dat echt niet lukken.”*

Persoonlijke ontwikkeling

De pedagogische oriëntatie is vaak geënt op de persoonlijke ervaring, Zo benadrukken Nijholt en Sanders dat talent en passie weliswaar aan de basis staan van een succesvolle start van de scholing tot acteur, maar dat vooral de persoonlijke ontwikkeling gedurende de opleiding doorslaggevend is. Het “weten waar je als persoon vandaan komt” is essentieel om te kunnen slagen, zegt Sanders. Reflectie op het eigen gedrag, noodzakelijk om de persoonlijke ontwikkeling goed vorm te geven, komt ook in de gesprekken met Nijholt, Sanders en Leerdam expliciet naar voren in verband met de relatie die zij leggen met het vormen van toekomstige en het gedrag van huidige elites. Nijholt verwoordt dat als volgt: *“Het gaat om de techniek natuurlijk, om de dictie, om de beheersing van het Nederlands, maar ook om jongeren zich door al dat oefenen tot een eigen persoon te laten ontwikkelen. Daarbij moeten wij durven zeggen ‘volgens mij word je later niet gelukkig in het theater’. Die hardheid hoort erbij en dat verwijt ik die elite die uit de jaren zestig is voortgekomen: dat ze alles maar goed vonden op het toneel, stijlloos vaak, waar helemaal niemand gelukkig van werd: publiek niet en acteurs niet. Dan ging men een tijdje op het toneel aan elkaar zitten ruiken. Zonder tekst of wat dan ook. Die flauwekul hebben we allemaal maar goed gevonden in dit land.”*

Vakmanschap

Sanders wijst expliciet op wat hij het ‘meester-gezel-model’ noemt voor de inrichting van het onderwijs op zijn school: de vakman/vakvrouw leert de nieuwkomer het vak: *“dat vraagt om kleinschalig onderwijs en met regelmaat om 1-op-1-relaties tussen docent en leerling. Vanwege dit belang van een intensief contact tussen docent en leerling wijzen meerdere gesprekspartners er ook op hoe belangrijk het is om beroepsopleidingen kleinschalig te houden. Zo betreurt bijvoorbeeld Spijkers het dat er*

in horecavakonderwijs zo veel onvrede is bij docenten, omdat de mix tussen groeps-
gewijs en individueel aanpakken vaak slecht is.

Spijkers: *“dan hangen ze maar wat onderuit op een stoel tot de les is afgelopen. Juist in het beroepsonderwijs moet je het plezier terugbrengen. Dat motiveert enorm. Ik doe niet speciaal moeite voor dat motiveren. Dat zit blijkbaar in me, omdat ik graag op jongeren afstap met wie ik in de keuken werk of die ik les geef. Ik trek wel de spanning op. Je moet niet te soft zijn als je een goed team wilt kweken. En dat is belangrijk later in de keuken. Dan moeten de leerlingen als het moet maar een paar uur extra in de keuken staan.”*

Des Bouvrie: *“Kinderen moeten een vak leren en leren omgaan met mensen. Daarnaast moeten ze creatief zijn. We moeten er voor zorgen dat leerlingen geen hangjongeren worden, maar zij moeten hun creativiteit kwijt kunnen.*

Sanders benadrukt dat hij in zijn theateropleiding niet alleen gebruik maakt van het klassieke en moderne musicalrepertoire, maar ook veel waarde hecht aan nieuw oorspronkelijk (les)materiaal. Zo worden in het afsluitende jaar bijvoorbeeld bij voorkeur opdrachten uitgezet bij jonge regisseurs, tekstschrijvers en componisten om de examens van oorspronkelijk materiaal te voorzien. Het (leren) omgaan met nieuw en ‘op de persoon’ geschreven repertoire levert in zijn ogen een relevante bijdrage aan de ontwikkeling van zijn leerlingen.

Nijholt legt wat meer nadruk op klassiek werk, waarvan zijn leerlingen kennis moeten nemen, terwijl ook Spijkers meent dat we de geschiedenis niet moeten vergeten in zijn vak: *“Onze cultuur praat niet over eten. Wij vergeten onze eigen regionale producten, onze regionale recepten en dat is doodzonde”*. Ook daarvoor probeert hij in zijn lessen enthousiasme bij jongeren te kweken.

Samenwerking en ondernemerschap

Veel nadruk wordt gelegd op het leren samenwerken en, hieraan vaak gelieerd, het ondernemerschap. Des Bouvrie benadrukt hoe belangrijk het is dat leerlingen al tijdens de opleiding in aanraking komen met en leren om te gaan met opdrachtgevers: *“dan hoeven ze niet te schrikken als ze van school komen”*. De ervaring van Sanders is dat te veel afgestudeerden in de kunstensector te afwachtend zijn wanneer ze op de arbeidsmarkt komen: *“gaan ze aan de telefoon wachten tot er iemand belt voor een auditie”*. Ook Spijkers gaat op die combinatie in: *“leren koken is niet zo moeilijk, het gaat om hele andere zaken als je als kok wil slagen. Je moet kunnen omgaan met andere leerlingen, dat moet later ook als je de brigade aanstuurt”*. Het “ondernemerschap” krijgt in de opleiding van Spijkers veel aandacht naast het leren koken. Er is bewust een derde opleiding (horecamanager) toegevoegd aan de twee koksopleidingen, zodat de drie elkaar vruchtbaar beïnvloeden.

Spijkers: “Veel jongeren willen een eigen zaak, hebben een droom, zijn uit zichzelf geweldig gemotiveerd als ze beginnen. Doe daar dan iets mee in het onderwijs. Richt de lessen zo in dat die jongens weten wat er bij komt kijken als je straks een eigen zaak begint. Ga bezig met een ondernemingsplan, laat ze onder begeleiding van de school met professionals uit de praktijk starten met een echt bedrijf waarin en waarvan ze enorm kunnen leren. Daarom ook halen we toppers van buiten, de voorbeelden voor deze leerlingen voor gastlessen binnen”.

Het laatste deel van dit citaat wijst op een ander kenmerk van de pedagogische oriëntatie die wij in de gesprekken waarnamen, naast het belang van een goede persoonlijke ontwikkeling, beschaafd optreden, een intensief contact tussen docent en leerling of student, leren samenwerken en ondernemerschap: het grote belang van het inschakelen van docenten die zelf in de praktijk actief zijn. Spijkers: *“docenten op een horecavakschool weten van alles een beetje, maar dat is niet genoeg om topkok te worden. Daarom werken we hier voor 90% met gastdocenten uit de praktijk”.*

Nijholt, Des Bouvrie, Spijkers en Sanders zijn gericht op het ‘hoog leggen van de lat’. Zij schakelen vooral vanwege dat streven naar hoge kwaliteit graag de ‘bewezen toppers’ uit hun eigen vak in, maar kiezen ook vaak talentvolle recent afgestudeerden of, zoals in het geval van Des Bouvrie, medewerkers uit het eigen bedrijf. Op de gemeenschap van jongere alumni wordt aldus een beroep gedaan om nieuwe lichtingen op te leiden. John Leerdam wijst ook op het belang van deze verbinding tussen de generaties als de grote betekenis van community service in de Verenigde Staten voor de elitevorming daar ter sprake komt.

Leerdam: “Aan de Columbia University heb ik voor het eerst geleerd hoe belangrijk het is dat je op sleeptouw wordt genomen, dat je wordt geïntroduceerd, dat je in de praktijk ziet hoe alles werkt. Alles draait erom hoe je cirkels steeds groter maakt, zodat je leert toegang te krijgen tot de financiën, tot de politiek, tot de markt, tot de beslissers. Daarvoor moet je leren wat de codes zijn en één van die codes, die me vanaf het allereerste begin werd bijgebracht in de VS was: ‘je doet dit niet alleen voor jezelf, je doet dit ook voor anderen, voor de generatie na jou bijvoorbeeld’”.

Winsemius wijst eveneens op het belang van een strakke en persoonlijke begeleiding in het beroepsonderwijs, waarin hij veel leerlingen heeft ontmoet die thuis vaak met grote problemen worden geconfronteerd: *“Je moet die gasten dicht bij je houden en strak begeleiden. Tegelijkertijd moeten ze weten dat ze iemand zijn. Ze moeten ook zelfrespect kunnen hebben. En dan pas gaan ze werken voor ‘de meester’. Het gaat om aandacht en verbondenheid”.*

4.2.2 De betekenis van het eigen onderwijs

De betekenis van de eigen schoolloopbaan voor het verrichten van activiteiten in het onderwijs varieert tussen de geïnterviewden. Cerfontaine, Winsemius en De Boer geven aan weinig of geen verband te zien, terwijl Spijkers stelt dat zijn opleiding niet meer vergelijkbaar is met de situatie nu: *“Ik ben in een heel andere tijd opgeleid en alleen al de technische hulpmiddelen in de keuken zijn enorm veranderd. Dat is veel beter geworden allemaal.”* Ali B kan zich wel goed in de huidige situatie herkennen: *“Ik ben nog niet zo lang van school af en kan me dan zeker wel inleven in hun gedachten en hun wereld. Dus tijdens mijn bezoek aan middelbare scholen speelt mijn ervaring op school zeker een rol en daar maak ik dankbaar gebruik van.”*

Des Bouvrie benadrukt hoe belangrijk het voor hem was dat hij *“via een achterdeur”* op zijn zestiende werd toegelaten tot de Rietveld Academie: *“Anders was ik misschien barkeeper geworden. Vanaf dag één is toen mijn leven veranderd”*. Des Bouvrie kon op de lagere school nauwelijks meekomen, las moeilijk, bleek woordblind te zijn en het was voor hem niet makkelijk om de ulo af te ronden: *“Als ik niet op Rietveld had gezeten was ik een vervelend ettertje geworden. Toen ben ik gaan genieten van het vak, elke dag.”*

Dijkgraaf memoreert aan een negatieve ervaring die hij op de middelbare school had: *“Mijn eigen middelbare school was voor 100% op cognitie gericht en deed in tegenstelling tot mijn basisschool helemaal niets daarbuiten. Dat moest je zelf maar regelen als je dat wilde. Ik heb dat altijd erg jammer gevonden. Het was goed geweest voor mijn persoonlijke ontwikkeling als mijn school stimulerender was geweest en meer had laten merken dat je ook als school deel uit maakt van een groter geheel. Ik heb het idee dat dat overigens nu in het voortgezet onderwijs wel wat beter is geworden. Geef in het onderwijs leerlingen en studenten de ruimte om maatschappelijk actief te zijn. Jongeren kunnen dat aan, willen dat ook”*.

Nijholt en Leerdam geven aan hun eigen positieve ervaringen te gebruiken. Leerdam heeft veel opgestoken tijdens zijn studie in de Verenigde Staten: *“Ik kreeg één van de grote mannen van Johnson and Johnson als mentor en ik had enorm steun aan het feit dat ik als bestuurslid van een studentenvereniging ook met andere bestuurders aan de universiteit in contact kwam”*. *Wat men in Nederland vooral netwerkvorming noemt, noem ik liever kadervorming. Netwerk klinkt wat leeg, het gaat erom dat je toekomstige leiders nu opleidt door ze overal mee naar toe te nemen.”*

Nijholt wijst op een heel ander aspect van het onderwijs dat hij zelf heeft genoten: *“Ik werd heel anders opgeleid, maar wat heb ik daar veel van geleerd. Van al die oefeningen. Dagelijks, vele uren lang alleen maar herhalen, oefenen en nog eens oefenen. Dat heeft me gevormd en me het later veel gemakkelijker gemaakt om me verder te ontwikkelen”*.

4.2.3 De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de elite

De gesprekspartners wisselden hier met de name in de breedte van hun kritiek op het functioneren van de huidige elites. Niemand vindt het perfect gaan, velen zien wel initiatieven, maar daaraan kan nog het nodige worden verbeterd, terwijl een enkeling van mening is dat er fundamenteel moet worden ingegrepen wil het nog wat worden met het huidige onderwijs.

Ali B vindt zijn gemiddelde collega duidelijk maatschappelijk betrokken: *“Mijn goede vriend Marco Borsato met War Child bijvoorbeeld. Najib Amhali, ook een goede vriend van me, met Karam Med en zo kan ik nog wel even doorgaan. Dus mijn collega’s zijn volgens mij maatschappelijk erg betrokken en dat is natuurlijk een goede zaak. Er zijn meer projecten voor jongeren. Dus wat dat betreft voel ik me absoluut geen uitzondering.”*

Ook Sanders neemt onder eigen collega’s veel betrokkenheid waar, maar hij betreurt het dat met name de economische elite in Nederland, die hij regelmatig bij voorstellingen ontmoet, *“weinig heeft met onderwijs. In een theaterschool zijn ze niet geïnteresseerd: Je kunt ook niet met RABO op je borst de rol van Hamlet spelen”*. Als het hem lukt om sponsoring voor zijn school te werven gaat dat op zijn naam, maar *“niet omdat de interesse van de economische elite in het onderwijs nu zo groot is”*. De elite in Nederland ziet volgens Sanders best het belang van mooie voorstellingen (*“en voorafgaand aan zo’n voorstelling is er geen tafeltje meer vrij in de buurt”*), maar waardeert te weinig het initiatief en het onderwijs dat nodig is om die voorstellingen te kunnen spelen.

Dijkgraaf valt het ook op dat de top uit het bedrijfsleven in tegenstelling tot de top uit de wetenschap vaak afwezig is in lokale initiatieven, terwijl beide toch een internationale oriëntatie hebben. Hij wijst ter verklaring hiervan op het feit dat de topwetenschappers in Nederland in veel sterkere mate dan de top uit het Nederlandse bedrijfsleven lokaal geworteld zijn, in een instituut en aan een universiteit: *“Zij wonen vaak in de buurt van de universiteit, hebben hun kinderen hier op school en als zij daar iets ondernemen straalt dat direct positief af op die universiteit. Voor een bedrijf met een sterk internationale oriëntatie geldt dat veel minder. Die internationale topbedrijven zijn in tegenstelling tot universiteiten hier veel minder geworteld.”*

Leerdam is van mening dat de elite veel meer zou kunnen doen aan het wegnemen van stereotypen. Ook Cerfontaine en De Boer wijzen er op dat deze maatschappelijke verantwoordelijkheid niet goed genoeg functioneert in Nederland. De Boer stelt dat *“de elite met een hogere opleiding doorgaans bang is voor Marokkanen en Antillianen die ze op straat tegen komen. Dat is een slechte raadgever voor het oplossen van de problematiek.”*

Leerdam: *“Dat is ook een rol voor mij. Het stoort me dat we in dit land nog steeds doen alsof alle zwarte mensen in de Bijlmer wonen, terwijl er onder Antillianen bijvoorbeeld al een flinke groep mensen te vinden is die heel wat heeft gepresteerd, die*

ook actief is om elkaar en anderen te helpen, maar die zich ook afvraagt waarom die stereotypen in de politiek, in de media blijven bestaan. We moeten die beelden openbreken, ook bij jongeren door te laten zien wat wij voor hen kunnen betekenen. We moeten die mensen uit die verschillende culturen met elkaar in contact brengen en dat kan door de mensen die geslaagd zijn, of dat nu in het bedrijfsleven is of in de wetenschap, jongeren bij de hand mee te laten nemen en die jongeren te stimuleren hun eigen grenzen op te zoeken. Door hen in contact te brengen met die hockeyclub in Laren (als ze daar niet vandaan komen) of met die voetbalclub in Amsterdam West als ze die niet kennen. Die ontmoetingen moeten we organiseren. Omdat onderwijs zo belangrijk is in ons leven kunnen we niet genoeg moeite doen om voortdurend te beseffen wie ze nu weer in de banken hebben. Geen enkele generatie is gelijk aan de vorige en we moeten ons voortdurend in die gevarieerde leefwereld van de jonge mensen verdiepen.”

Dijkgraaf wijst op een vergelijkbaar verschijnsel in het hoger onderwijs: *“Universiteiten moeten een gemeenschap willen zijn, moeten een reflectie zijn van wat nieuwe lichten jonge mensen willen. En die zijn vaak zeer betrokken op de maatschappij, meer dan bestuurders en wetenschappers van oudere generatie die het onderwijs liever houden zoals ze het zelf hebben genoten.”*

Winsemius is eveneens kritisch: *“We hebben de universitaire opleidingen niet toegepast op belangrijke praktijkvraagstukken. Er zijn weinig mensen op universiteiten met slapeloze nachten over dit soort problemen. De universiteit zou op maatschappelijk vlak meer aanvullend en grensverleggend moeten zijn.”* Winsemius is wel van mening dat *“... voor zover ik dat kan beoordelen, de elite genoeg doet. Ik heb vooral problemen met dat deel van de elite, dat er voor betaald wordt. Dat schiet wel tekort: beleidsmakers en betaalde bestuurders mag je het kwalijk nemen als ze in gebreke blijven en elkaar alleen maar vliegen afvangen in een context van daverende maatschappelijke problemen”*

Ook Cerfontaine ervaart voldoende verantwoordelijkheidsgevoel in het bedrijfsleven, maar stelt tegelijkertijd dat iedereen zo zijn eigen project heeft en het echte probleem van de integratie onvoldoende of te gefragmenteerd wordt opgepakt en ook niet collectief wordt besproken: *“Men begint ook vaak met iets, maar het bloedt na verloop van tijd dood. Geen projectmatige geconcentreerde aandacht en in veel initiatieven zit nog te veel slordigheid. Ook de overheid respondeert niet altijd goed en vaak is niet duidelijk wie je kunt aanspreken in de bestuurlijke hoek”.*

Des Bouvrie geeft aan dat volgens hem de elite meer zou willen en kunnen doen, maar dat opleidingen daarbij zelf ook actiever moeten worden om personen en bedrijven te benaderen.

Het meest kritisch over het functioneren van de huidige elite in Nederland én het meest bezorgd over de toekomst is Verbrugge. Hij kan de toekomst alleen positief zien wanneer van de kwaliteit van het onderwijs weer echt een publieke verantwoordelijkheid wordt gemaakt. Dat acht hij ook vanuit het gezichtspunt van elitevorming

essentieel. De universiteit bijvoorbeeld heeft zich in zijn ogen sinds de jaren zestig niet meer, maar minder maatschappelijk relevant gemaakt. Maatschappelijke relevantie werd volgens hem uitsluitend nog opgevat in sociaaleconomische termen: de toegankelijkheid van het hoger onderwijs moest omhoog, maar dat ging ten koste van veel kwaliteit. Verbrugge heeft zijn verklaring gereed: *“De jaren zestig maakten het de elite onmogelijk om nog op het argument van een in de traditie gewortelde autoriteit te hanteren. De opkomst van wetenschappelijk gefundeerd beleid moet je tegen de achtergrond zien van een elite die zijn handelen niet meer in tradities kan funderen. Wat er gebeurde was dat het gedachtegoed van de jaren zestig met zijn nadruk op individuele vrijheid en individuele meningsuiting in Nederland in extremis werd doorgevoerd. Het is een brede ontwikkeling: de politiek voelt geen verantwoordelijkheid meer voor alle levensgebieden van burgers in dit land. Dat het productdenken zo dominant is geworden in zorg en onderwijs heeft met dat verzuilde verleden te maken. De quasi-markten die er zijn ontstaan hadden een vruchtbare voedingsbodem in de verzuilde structuur van onderwijs en zorg.”*

4.3 Wat zou er in het onderwijs moeten verbeteren?

Veel gesprekspartners ventileerden kritiek op het huidige onderwijs. Die kritiek betreft zowel (een deel van de) inhoud als de regelgeving. Voor wat betreft de inhoud van het onderwijs keerden de volgende punten met regelmaat terug:

- aansluiting met wat de arbeidsmarkt vraagt (vooral in het beroepsonderwijs);
- ambitie om leerlingen/studenten uit te dagen, binnen en buiten het onderwijs;
- tijdstip van selectie;
- breedte van de opleidingen (vooral in het wetenschappelijk onderwijs).

Aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt

Dit aspect kwam in de gesprekken met Nijholt, Des Bouvrie, Sanders en Spijkers, maar ook met Cerfontaine en Leerdam aan bod. Sanders bijvoorbeeld constateerde begin jaren negentig dat het bestaande aanbod van opleidingen (bijvoorbeeld de kleinkunstacademie, een hbo-opleiding) in Nederland niet aansloot bij de groeiende betekenis van de musical in binnen- en buitenland. Dat was een belangrijke reden om in 1998 met een eigen school te starten. Gezien het succes, zowel qua uitstroom op de arbeidsmarkt als qua aantallen leerlingen die de opleiding willen volgen is de Frank Sanders Akademie een welkome aanvulling gebleken. In de opleiding die hij zelf volgde, de kleinkunstacademie, en in het algemeen in de kunstenopleidingen, is volgens hem nog te weinig van een marktgerichte benadering sprake. Vandaar ook de lessen cultureel ondernemerschap: talentvolle jongeren worden opgeleid tot acteur, maar leren ook vaardigheden die er aan bijdragen dat zij later wellicht volle zalen trekken. Er bestaat van oudsher een verschil in waardering tussen de kleinschalige en

de grootschalige optredens, zegt Sanders: *“Nederland heeft nog steeds moeite met initiatieven in het kunstonderwijs die opleiden voor een markt die volle zalen trekt. Daar wordt toch wat op neer gekeken.”*

Leerdam wijst er op dat die aansluiting op de arbeidsmarkt ook in het hoger onderwijs kan worden verbeterd, bijvoorbeeld door meer dan nu het geval is, van gastdocenten uit de beroepspraktijk gebruik te maken. Daarmee kan ook vaak een directe persoonlijke relatie worden gelegd tussen studenten en de professionals in het vak. Hij verbindt dat ook direct met elitevorming.

Leerdam: *“Het is opmerkelijk hoe weinig actief het hoger onderwijs mensen zoals ik benadert. In de Verenigde Staten is dat ondenkbaar. Daar worden alumni, zeker als ze nationaal actief zijn in de politiek, voortdurend teruggehaald naar hun universiteiten en colleges voor lezingen of discussies. Het is toch gek dat ik meer uitnodigingen uit de VS en uit Zuid-Afrika krijg dan uit Nederland. We moeten veel meer praktijk en wetenschap aan elkaar koppelen om de toekomstige elite te interesseren, kennis te laten maken met elkaar, te inspireren om hun maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen.”*

Ambitie

De noodzaak van meer ambitie wordt op diverse niveaus waargenomen door onze gesprekspartners. Bij docenten en studenten/leerlingen, maar ook bij bestuurders van onderwijsinstellingen en de huidige elite zou er volgens hen wel *“een tandje bij”* kunnen. Des Bouvrie bijvoorbeeld ziet, veel meer dan hij vooraf verwacht had (*“Ik was stomverbaasd”*), naast veel creativiteit ook een sterke motivatie bij veel leerlingen op zijn academie en college. Hij vindt dat ook elders leerlingen veel meer gestimuleerd moet worden om te leren, om met plezier naar school te gaan: *“Ik wil graag van die zesjescultuur af.”*

Leerdam stelt zichzelf tijdens het gesprek de vraag: *“Waarom presteren we, gezien de welvaart in ons land, te laag op allerlei prestatiepunten. Zou het komen omdat we het hier al snel over de vakanties hebben als het om het onderwijs gaat. Men vraagt mij wel eens: “John, wanneer slaap jij eigenlijk?” maar ik vind het heel normaal om lange dagen te maken en weinig vakantie te hebben. In mijn eigen opleiding deed ik in de VS ook een Summerschool om tijd en geld te winnen. Veel vakantie was er daar niet bij. Leggen we de lat soms niet wat te laag in Nederland?”*

Nijholt wijst er op dat de (toenmalige) elite veel van het gebrek aan kwaliteit in zijn vak aan zichzelf te wijten heeft, omdat zij in zijn ogen veel te snel ‘om ging’ toen de eerste protesten zich aandienen: *“De elite heeft het in mijn vak zelf verknald. Opeens waren we (Nijholt memoreert aan de beroemde eerste tomat die vanuit het publiek naar het toneel werd gegooid en die op zijn hoofd terecht kwam) allemaal bourgeois-toneel. Niets deugde er nog van. We moesten allemaal opeens naakt of in groezelige kleren het toneel op. Verschrikkelijk. Alleen het woord al: elite, dat was een scheld-*

woord. Een man als Joop van den Ende, die er in slaagde om een zaal vol te krijgen. Nee, dat kon geen toneel zijn, dat was besmet”.

De Boer verwijst op een andere manier naar het gebrek aan ambitie van (een deel van) de elite zelf, wanneer hem gevraagd wordt of hij optimistisch is over de toekomst: *Zeker! Met 95 procent van de jongeren gaat het heel goed. De overige vijf procent is problematisch. De betrokkenheid van de elite met die groep jongeren die zij van huis uit niet kent, is in het algemeen niet groot. Met die groep jongeren kun je een hoop ellende krijgen. Er zijn natuurlijk ook een heleboel mensen uit de elite die zeer betrokken zijn en veel doen, maar er is in Nederland wel een cultuur die rapporten en papier meer waardeert dan feitelijk iets doen of aanpakken. Het uitdragen van een mening ziet men in Nederland als een vorm van daadkracht, bijvoorbeeld uitlatingen over allochtone jongeren. Ondertussen is er niets gebeurd. Daarom moet de elite van Nederland bij zichzelf te rade gaan of zij meegaat met rapporten, meningen en standpunten of daadwerkelijk de handen uit de mouwen steekt.”*

Verbrugge wijst in de richting van de overheid, waar hij een groot gebrek aan ambitie waarneemt om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen: *“de publieke verantwoordelijkheid voor onderwijs moet terug. Er is echt een probleem met de huidige elites in Nederland. Die denken in termen van individuele producten en individuele consumenten of hoogstens in termen van productgroepen, maar zijn helemaal niet bezig met de samenleving als geheel. Zij staan toe dat het ideaal van brede vorming in het onderwijs wordt losgelaten. Zij staan aan universiteiten bijvoorbeeld ook toe dat we onze taal verkwanselen. Alles moet in het Engels en dat gaat hier aan de VU soms in een Engels waar de honden geen brood van lusten. We maken ons volstrekt belachelijk, wanneer we de taal, de levensader van onze cultuur, niet meer respecteren. Gaan we straks meemaken het vak Nederlandse taalbeheersing in het Engels wordt gegeven? Het zou me niet verbazen”.*

Vroege selectie

In paragraaf 4.2.1 werd al voor het beroepsonderwijs ingegaan op het grote belang dat de gesprekspartners hechten aan de persoonlijke ontwikkeling van hun leerlingen om (later) hoge kwaliteit te kunnen bieden. Robbert Dijkgraaf wijst hier ook voor het hoger onderwijs op: *“Het is ook van groot belang dat we de persoonlijke ontwikkeling van studenten meer stimuleren. We gaan er aan de universiteiten in Nederland toch nog wel te vaak vanuit dat zo'n jongen of meisje dat op zijn 18^e begint te studeren dan al een afgeronde persoon is, die nu aan de universiteit een vak gaat leren: advocaat of chirurg of psycholoog. Maar die persoonlijke ontwikkeling gaat natuurlijk door, want die is op je 18^e nog lang niet voltooid. Je moet er toch niet aan denken dat er na de verplichte boekenlijst voor Nederlands op het eindexamen vwo nooit meer een boek wordt gelezen door studenten? Laten we dat blijven stimuleren”.*

Dijkgraaf wijst er juist in dit verband op dat de in Nederland gebruikelijke vroege selectie in het onderwijs gevaaren met zich mee brengt. De cultuurverandering die hij

graag zou zien is dat “we in Nederland meer toestaan dat meerdere wegen naar Rome leiden. Als je talent hebt, dan komt dat er linksom of rechtsom vaak wel uit. En dan moet je de weg rechtsom niet al vroeg afgesloten zien. We moeten durven uitstellen als het om de onderwijskeuzes van jonge mensen gaat. We selecteren zo ontzettend vroeg in Nederland, hebben de Cito-toets bijvoorbeeld veel te belangrijk gemaakt, waardoor we alternatieve wegen om talenten tot volle ontwikkeling te laten komen, te weinig kans geven. Ik ken zoveel collega’s, in binnen- en buitenland, die het niet via de geëigende weg tot topposities hebben gebracht, maar via omwegen. Dat moeten we in Nederland meer mogelijk maken.”

De kritiek op de regelgeving in het huidige onderwijs kwam vaak in verband met het niet kunnen bieden van voldoende kwaliteit naar voren. Zo probeert Sanders zijn eigen beroepservaringen én die van andere docenten op de opleiding zo goed mogelijk te benutten in de vormgeving van het onderwijs. Hij stuit daarbij vaak op regelgeving: “Wij weten soms precies wat er ontbreekt aan de persoonlijke ontwikkeling van een bepaalde leerling en passen daar dan de opleiding zo goed mogelijk op aan. Maar dan moet dat in een OER¹² worden vastgelegd en dat is wel eens vermoeiend”. Sanders constateert dat er organisatorische belemmeringen zijn waardoor mensen afhaken. De honorering van docenten in het mbo is bijvoorbeeld vele malen lager dan de normale honoraria in de theaterwereld. Het lukt hem dan wel om (“een vrienden-dienst”) docenten uit zijn eigen netwerk aan te trekken, maar “het is soms te gênant voor woorden om over de financiële vergoeding hier te praten. Ze doen het dan nog liever voor een goede fles wijn”. De inschakeling van rolvoorbeelden (“die willen best wel”) in de mbo-praktijk stuit vaker op regelgeving: “Wanneer je een ster uit het theater voor de groep kunt krijgen kun je echt niet beginnen over het cursusrooster en de sluitingstijd van het gebouw”.

Nederland zou er volgens Sanders best in kunnen slagen om meer rolvoorbeelden in te schakelen in het onderwijs, maar dan moet “dat onderwijs veel beter kunnen omgaan met verschillen”. Qua honorering, maar ook qua voorzieningen: “De ene opleiding is de andere niet; onze school heeft bijvoorbeeld meer vierkante meters nodig dan een gemiddelde mbo-opleiding. Daar moeten we echt voor vechten hier”.

Ook op de Cas Spijkers Academie loopt men tegen de grenzen van de regels aan: “Die regels bieden soms te weinig vrijheid om dat te doen waarvan je zeker weet dat dat het beste is voor deze groep leerlingen. Op verschillende bijeenkomsten toont bijvoorbeeld het ministerie zich enthousiast, maar op papier wordt vaak een volgende stap die ons werkelijk zou helpen niet gezet.”

Winsemius noemt niet alleen de veelheid aan regels, maar ook de veelheid aan instituties in het onderwijsveld als belemmerende factor: “We hebben in het Nederlandse

12 OnderwijsExamenReglement

onderwijs bijvoorbeeld een HBO-Raad, een MBO-Raad, een VO-Raad, een PO-Raad en een Onderwijsraad. Dat bedenkt toch geen mens”.

Het is opmerkelijk dat geen van de geïnterviewden veel voorbeelden uit het buitenland noemt als antwoord op de vraag of we in Nederland veel van het buitenland kunnen leren als het om vergelijkbare activiteiten in het onderwijs gaat. De Boer ziet juist vanuit het buitenland veel belangstelling voor de task force jeugdwerkloosheid en verwacht dat ook voor de vakcolleges waarvoor nu de fase van wetgeving is aangebroken: *“Als we die van grond tillen, op 65 plekken, en als het ook een inkomstestroom gaat opleveren, kan het steeds mooier worden gemaakt, met mooiere gebouwen, etc.”* Ook Des Bouvrie en Cerfontaine zien weinig vergelijkbaars in het buitenland. Cerfontaine: *“Het is vaak andersom! Als je aan buitenlanders over het Schipholcollege vertelt, blijkt dat wij daar vrij uniek in zijn”.*

Dijkgraaf ziet in Engeland en Frankrijk ook mooie initiatieven, *“maar in vergelijking met het buitenland doen we het voor wat betreft de maatschappelijke betrokkenheid echt niet slecht.”* Nijholt ziet wel veel meer kwaliteit in het buitenland: *“België is bijvoorbeeld veel minder radicaal met de vernieuwingen omgesprongen. Daar wordt zonder meer beter gespeeld, beter geregisseerd en worden jonge acteurs beter opgeleid. Hier is dat allemaal versloft, omdat we zogenaamd geen eisen meer konden stellen aan onze leerlingen, omdat we de lat ook voor docenten te laag legden.”*

Winsemius, die drie jaar in de Verenigde Staten heeft gewoond, ziet in de vergelijking met het buitenland ook leereffecten hoe het niet moet: *“Je kunt in de VS zien wat echte sociale ongelijkheid betekent, in de zin van ‘Pas op: als je met vuur speelt kan het hout vlam vatten!’”*

De gesprekspartners met wie in meer detail over het hoger onderwijs werd gesproken hadden daar meestal vrij uitgesproken opvattingen over, die in twee woorden kunnen worden samengevat: meer breedte. De enige uitzondering is Hans de Boer die van mening is dat het hoger onderwijs geen expliciete rol in de sfeer van elites en maatschappelijke verantwoordelijkheid zou moeten spelen: *“Zij moeten gewoon goede studenten afleveren en verder niets. Je moet het niet te ingewikkeld maken. Het hoger onderwijs heeft genoeg aan zichzelf. De nieuwe elite vormt zich na verloop van tijd vanzelf. Daar hoeft je niet zoveel aan te doen.”*

Verbrugge is het daar niet mee eens, omdat ook het hoger onderwijs in zijn ogen te technocratisch geworden. Dat leidt volgens hem tot een zwakke elite straks: *“De diepte én de breedte die je nodig hebt in het goede bestuur van landen en organisaties is weg als je leerlingen en studenten alleen maar technieken leert en niet vormt. Bij mij vraagt nog wel eens een student, welke boeken zou ik er bij kunnen lezen, maar dat komt omdat ik zelf nog boeken noem in mijn onderwijs. Vele collega’s doen dat, vaak uit teleurstelling, al niet meer.”*

Ook Winsemius is kritisch: *“de bestaande breedte op universiteiten is beangstigend smal, al zijn er gelukkig ook daar mensen die de grenzen van het systeem aftasten”*.

Des Bouvrie wijst op het belang van een hoge toegangsdrempel voor het hoger onderwijs: *“Als je wilt gaan studeren met je gemotiveerd zijn. Anders is het verloren tijd voor leerlingen, docenten en ouders. Daar wordt te weinig over gesproken”*. John Leerdam zou vooral graag zien dat het hoger onderwijs het meer in de breedte zou zoeken, zoals in de Angelsaksische landen: *“natuurlijk, in je major moet je alles over je vak leren, maar de minor is ook van veel belang. Die moet de nodige breedte geven aan je opleiding. Die minor draagt bij om verbindingen te leggen die je niet ziet als je als student al te snel specialiseert. Onze samenleving vraagt ook om jonge mensen die vragen durven te stellen over een breed spectrum, die zich verbaal goed kunnen uiten en niet alleen maar heel veel weten op één relatief beperkt terrein.”*

Daarnaast heeft Leerdam een andere suggestie voor het hoger onderwijs, juist met het oog op elitevorming: *“doe meer aan ceremonieel, maak traditie van een diploma-uitreiking, maak daar een mooi feest van. Dan komen er meer mensen dan nu en leggen ze ook daar weer verbindingen met elkaar. Wij hebben nu een inburgeringceremonieel voor onze nieuwe Nederlanders, maar waarom laten we onze beste mensen aan de universiteiten soms met zo weinig ceremonieel afstuderen. Dat zijn vanuit het perspectief van elitevorming gemiste kansen”*.

Cerfontaine ziet graag een grotere rol voor het hoger onderwijs weggelegd, maar ziet dat nog niet snel gebeuren. Zo vindt hij bijvoorbeeld het University College in Utrecht te veel op het kweken van een nieuwe generatie kenniswerkers gericht. Hij verwacht meer van initiatieven in het hoger onderwijs die de breedte stimuleren en daarmee ook tegemoet komen aan de wens van nieuwe lichten studenten. Die vinden volgens Cerfontaine steeds vaker geld minder belangrijk en vragen weer meer aandacht voor de wereld om hen heen. Dijkgraaf en De Boer observeren deze omslag onder jongere cohorten studenten ook.

Dijkgraaf: *“Ik zie ook al een aantal jaren en zeker bij de huidige 20-ers en 30-ers aan de universiteiten een duidelijke toename van het maatschappelijke verantwoordelijkheidsbesef. Dat is zeker groter dan bij voorgaande generaties. Wetenschap en maatschappij horen bij elkaar, beseft men heel goed. Ik vind het momenteel helemaal niet moeilijk om jongere lichten studenten en onderzoekers te interesseren voor projecten om op scholen of op popconcerten te vertellen wat natuurkunde inhoudt. Welke wetenschappelijke problemen bestudeer ik en wat is de relatie met de maatschappij waarin we leven, de studenten van tegenwoordig hebben behoefte om dat te kunnen vertellen aan niet-vakgenoten.”*

Cerfontaine is een voorstander van het ‘Bildungsideaal’, dat Verbrugge zelfs omhelst als de garantie voor goed functionerende toekomstige elites. Verbrugge vindt dat we de toekomstig bestuurders veel te smal opleiden. Die nieuwe elite moet in zijn ogen *“een manier van denken en van spreken hebben waaruit blijkt dat ze onze cultuur kennen. Ze dienen verantwoordelijkheid te voelen en niet alleen uit te spreken voor de*

lokale gemeenschap. Een verantwoordelijkheidsgevoel dat diep in de eigen persoon is geworteld. Het moet geen binding zijn die weg is op het moment dat de volgende carrière stap wordt gezet". Hij ziet daarin ook een opgave voor de Nederlandse universiteiten: "het is toch opmerkelijk dat alle grote discussies van de afgelopen jaren buiten de universitaire kringen zijn gestart, of werden aangejaagd door mensen die zich hoogstens aan de rand van de universiteit bevinden. De universiteit verliest daardoor aan legitimiteit".

Dijkgraaf ziet het niet zo somber, maar stelt wel: *"de wetenschap heeft zich in de loop van de tijd teruggetrokken, zich veel te smal laten definiëren. Ik zie dat in het buitenland overigens ook nog regelmatig: collega-onderzoekers die zeggen 'laat mij nu het onderzoek doen en me niet met andere zaken hoeven bezig houden'". Volgens hem is er sprake van een systeemfout in Nederland, waardoor "we alles in te kleine hokjes plaatsen. Hier de goede onderzoekers, in een ander vakje de docenten, weer anderen die alleen in de afstudeerrichting communicatie & natuurkunde, ik noem maar een voorbeeld, actief zijn. Dat gescheiden optrekken werkt niet: iemand die niet goed genoeg is voor het onderzoek in het lab moet je niet in de communicatievariant van een studie laten vertellen hoe je goed onderzoek communiceert. Zoals je ook geen docenten apart van de anderen de afstudeervariant 'ondernemerschap' moet laten verzorgen. Dan definiëren we de zaken veel te smal. Onderzoekers en docenten moeten in brede afstudeerrichtingen elkaar tegen kunnen komen en niet worden verdeeld over te kleine hokjes."*

Dijkgraaf noemt in dit verband het succes van de bèta-gamma-bachelor aan de Universiteit van Amsterdam, die in korte tijd meer dan 140 studenten trok, waarbij er velen na de bachelor voor een Bèta-master kiezen. Het is voor hem een illustratie van de aantrekkelijkheid om, net als in de Verenigde Staten, meer breedte aan te bieden in het curriculum. Dat zou volgens hem op veel meer plekken kunnen, wanneer Nederland bereid is om een systeemfout in het onderwijs te herstellen: *"we organiseren nu maatschappelijke betrokkenheid als een 'dingetje eromheen', terwijl we het systeem laten zoals het is. Maar je zou het systeem willen veranderen. Met brede opleidingen, met studenten en medewerkers die goed en breed, ook internationaal rondkijken. Die ook oog hebben voor de omgeving waarin ze verkeren en initiatieven waarmee jongere lichten op ons afkomen omarmen",* want - zo besluit hij het gesprek - : *er zijn in Nederland voldoende redenen om je met onze samenleving te bemoeien."*

5 Conclusies

Tal van studenten in het hoger onderwijs zijn actief in projecten die blijk geven van veel maatschappelijke verantwoordelijkheid. Deze projecten zijn gevarieerd van aard en lijken in het hoger beroepsonderwijs vaker dan in het wetenschappelijk onderwijs verbonden te zijn met het curriculum. Daarnaast valt op dat in de Randstad vooral de hogescholen expliciet de link leggen met de stedelijke problematiek. Een aantal van de door ons geïnterviewde vertegenwoordigers van de elite in Nederland zijn in vergelijkbare projecten, maar ook vaak in het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs actief. Hierbij speelt hun bezorgdheid over bepaalde ontwikkelingen in Nederland een belangrijke rol. Waar studenten andere jongeren juist ondersteunen bij het maken van de juiste studiekeuze en bij de overgang naar het hoger onderwijs, richten sommige gesprekspartners uit de elite zich bijvoorbeeld primair op het voorkomen van schooluitval ('drop-out') en het 'bijsturen' van jongeren in de richting van de reguliere arbeidsmarkt.

Ofschoon een aantal van de door ons onderzochte projecten in het hoger onderwijs werkt met waardering in de vorm van studiepunten of een vergoeding, is in de eerste plaats veel intrinsieke motivatie bij de studenten aangetroffen. Diverse personen uit de elite, die we voor deze studie interviewden, wijzen op de volgens hen stijgende maatschappelijke betrokkenheid onder studenten. Studenten willen maatschappelijk actief zijn en gebruiken dit type projecten ook om hun talenten verder te ontwikkelen, vaardigheden aan te leren en mensen te ontmoeten, waartoe zij binnen hun studie in hun eigen ogen onvoldoende gelegenheid krijgen. Het grote belang van vakmanschap en persoonlijke ontwikkeling komt daarbij zowel uit de voorbeeldprojecten als uit de gesprekken naar voren. Voor de eerste generatie allochtone studenten in het hoger onderwijs is tevens de kennismaking met andere 'gedragscodes' van veel betekenis. Zeker waar studenten de 'lead' hebben bij de opzet en uitwerking van projecten is volgens onze inventarisatie van een tiental projecten een toename van zelfbewustzijn en het ontwikkelen van leiderschap zichtbaar. Voor vrijwel alle voorbeeldprojecten geldt dat studenten iets extra's of bijzonders doen. Zij ontwikkelen zich al verder tot specialist dan andere studenten en zij bouwen aan een relevant netwerk. Door tijdens of naast de studie op deze wijze maatschappelijke verantwoordelijkheid te tonen, zullen deze studenten meer kans hebben om zich te ontwikkelen tot vertegenwoordigers van een toekomstige elite.

De diverse projecten, die overigens lang niet allemaal even goed zichtbaar zijn op de websites van de betreffende instellingen, kunnen volgens de contactpersonen of pro-

jectleiders goed worden overgedragen. Voor het bestuur van de hoger onderwijsinstellingen is volgens dezelfde contactpersonen een stimulerende rol weggelegd om deze en vergelijkbare initiatieven om maatschappelijk zichtbaar te zijn als hogeschool of universiteit tot een groter succes te maken. Hierop werd ook in onze gesprekken met vertegenwoordigers van de elite ook een enkele maal expliciet gewezen.

Wanneer de rol van het hoger onderwijs aan bod komt, blijken de vertegenwoordigers van de elite desgevraagd bijna unaniem substantieel meer breedte in het curriculum te wensen. Terwijl het hoger beroepsonderwijs over de gehele linie het aanbod aan keuzevakken en minors in de afgelopen jaren heeft verruimd, beperken de universiteiten de verbreding in de ogen van onze gesprekspartners tot een te selectief aanbod van honoursprogramma's voor geselecteerde studenten. Naast het gebrek aan breedte, noemden onze gesprekspartners vooral de volgende kwesties die om méér aandacht vragen: méér ambitie om leerlingen/studenten uit te dagen, een betere aansluiting van met name het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt en minder belemmerende regelgeving van zowel overheid als onderwijsorganisaties zelf. Wanneer op al die punten vooruitgang wordt geboekt, zal volgens hen de maatschappelijke oriëntatie van het onderwijs flink worden versterkt.

6 Verantwoording

Voor dit onderzoek werd een projectteam van medewerkers van ITS en IOWO, onderzoeksinstituten van de Radboud Universiteit Nijmegen samengesteld. Het onderzoek vond plaats in de periode juli – oktober 2008.

Hoofdstuk 3 bevat de informatie over de voorbeeldprojecten en is geschreven door drs. R.A.H. de Jong, drs. C.M.B. Leest en drs. H.H. Wierda-Boer met medewerking van dr. N.P. Vergunst, allen werkzaam bij IOWO.

Dr. J.W. Winkels (ITS) schreef hoofdstuk 4, dat informatie bevat uit de gesprekken die hij en prof. dr. E. de Gier (ITS) voerden met elf vertegenwoordigers van de elite in Nederland. Bij de voorbereiding van deze gesprekken was ook drs. G.J. Vrieze (ITS) betrokken.

IOWO en ITS bedanken alle gesprekspartners voor hun informatieve en vaak inspirerende bijdragen én de tijd die zij in de nazomer van 2008 voor dit onderzoek vrij wilden maken.

“Maatschappelijke oriëntaties in het onderwijs”

Universiteiten en hogescholen hebben de wettelijke plicht om het maatschappelijke verantwoordelijkheidsbesef onder hun studenten te bevorderen. Dat is gemakkelijker gezegd dan gedaan, omdat het hoger onderwijs zijn handen vol heeft aan onderwijs, onderzoek en valorisatie. Toch is het opmerkelijk dat sommige universiteiten en hogescholen duidelijk meer dan andere bevorderen dat hun studenten zich in hun verdere maatschappelijke loopbaan bekommeren om andere zaken dan waarvoor zij primair worden opgeleid.

In deze studie wordt een tiental voorbeeldprojecten beschreven en wordt aangegeven in hoeverre zij overdraagbaar zijn naar andere plekken in het hoger onderwijs. Het gaat om:

- Mentorprojecten
- Projecten rond maatschappelijke verantwoordelijkheid
- Youth Spot
- Maatjestrjecten
- ECHO-project
- Freshmen Year.

In deze studie komen tevens vertegenwoordigers van de maatschappelijke voorhoede aan het woord. Er is een tiental personen uit de wereld van bestuur, cultuur en wetenschap geïnterviewd over hun initiatieven en activiteiten in het onderwijs en hun opvattingen over het nemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid.