

# Uit de bevoorrechte bubbel - Bildung in de praktijk van de wijk

**Author(s)**

Zinsmeister, Joop; Bay, Najat

**Publication date**

2019

**Document Version**

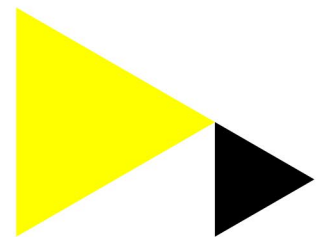
Final published version

**Published in**

Tijdschrift voor hoger onderwijs

[Link to publication](#)**Citation for published version (APA):**

Zinsmeister, J., & Bay, N. (2019). Uit de bevoorrechte bubbel - Bildung in de praktijk van de wijk. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 37(1), 62-77.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# Uit de bevoorrechte bubbel – Bildung in de praktijk van de wijk

---

## Joop Zinsmeister & Najat Bay

**Samenvatting:** Door HRM-bachelor hbo-studenten te betrekken bij een onderzoeksproject in het Amsterdamse Nieuw-West probeerden we een bijdrage te leveren aan 'Bildung' van de studenten: kritisch zelfbewustzijn en empathie ontwikkeling in het onderwijs.

De vraag die centraal staat in dit artikel is:

Welke bijdrage aan 'Bildung' van de deelnemende HRM studenten heeft een maatschappelijk relevant project als 'meedoen in Nieuw-West' gegeven?

Om tot een antwoord te komen op onze vraag hebben we drie jaar na dato diepte-interviews afgenomen bij tien studenten die deelnamen aan het onderzoekproject. Op basis van ons explorerend onderzoek concluderen we dat dit project een bijdrage heeft geleverd. Echter, het vormt in het huidige onderwijsaanbod zo'n vreemde eend in de bijt dat studenten pas kunnen werken aan kritische reflectie nadat in vervolgstudies inhouden zijn aangeboden die reflectie mogelijk maken. In een opleiding moet vaker van de gebaande paden worden afgeweken, niet alleen in praktische zin, maar ook in de theoretische onderbouwing. Zo'n curriculum kan een bijdrage leveren aan een begin van 'Bildung'.

**Trefwoorden:** Bildung, Hoger beroepsonderwijs, kritisch zelfbewustzijn, empathie, curriculumontwikkeling

**Auteurs:** Dr. J.H.G. Zinsmeister (j.h.g.zinsmeister@hva.nl) is werkzaam bij het lectoraat Human Resources Management, Hogeschool van Amsterdam

Drs. N. Bay (n.bay@hva.nl) is werkzaam bij het lectoraat Teamprofessionalisering in veranderende Organisaties, Hogeschool van Amsterdam

*“Je gaat het pas zien als je het doorhebt”* (Johan Cruijff)

Het huidige onderwijs leidt niet vanzelf tot ontwikkelde mensen, laat staan tot een rechtvaardige samenleving (Nussbaum, 2011). Voor dat laatste is heel wat meer nodig dan een bloeiende economie. Daartoe moeten jonge mensen zich vormen, *‘bilden’*. Hoger onderwijs speelt daarin een belangrijke rol. Studenten in het hoger onderwijs moeten allereerst een bepaalde levenshouding ontwikkelen. Als die ontbreekt, heeft hun verdere academische vorming geen zin en betekenis. Vóór studenten zich gaan specialiseren, moeten zij een soort basisopleiding (gedurende de bachelor) doorlopen waarin zij zich in twee belangrijke onderwerpen dienen te bekwamen (Nussbaum, 2011):

1. De student moet een kritisch (zelf)bewustzijn ontwikkelen, vaardig worden in het debat, goed kunnen analyseren en argumenteren. Alleen zo wordt iemand een autonome geest, die in staat is zelfstandig te oordelen over wat dan ook.
2. De student moet zijn verbeelding ontwikkelen, met het oog op empathie. Studenten moeten leren om de wereld te bekijken vanuit het standpunt van een ander. Van daaruit is de student in staat om mee te voelen met een ander en bereid tot wederzijdse hulp. Als autonome en empathische mensen kunnen ze in hun specialisme een klimaat van creatieve innovatie bevorderen. De lerende kan zo controle krijgen over het eigen leven en zelfwaardering.

Deze notie van Nussbaum sluit aan bij de Dublindescriptoren die voor de accreditatie van oordeelsvorming in het hoger onderwijs gelden: *“De bachelor is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.”* Nussbaum (2011) pleit er daarom voor om kunst, literatuur, talen, muziek, filosofie, geschiedenis, religie en cultuur, kortom de *‘liberal arts’*, niet als een overbodige luxe te zien, maar als essentieel voor de vorming van elke volwassene tot mondige staatsburger. Met deze *‘liberal arts’* leren leerlingen en studenten rekening te houden met andermans gevoelens en maken hen tot bewuste burgers. Wie romans leert lezen, of toneelspeelt, moet zich tenslotte wel verdiepen in een onbekende, of iemand die niet zo ‘cool’ is als de media-cultuur ons inpeperpt dat we moeten zijn. En wie leert filosoferen, leert verantwoordelijkheid te nemen voor zijn opvattingen.

Het curriculum van de opleiding Human Resource Management (HRM) aan de Hogeschool van Amsterdam is erop gericht studenten bekend te maken met de wijze waarop mensen in een organisatie werken en zich kunnen ontwikkelen. In allerlei onderwijsonderdelen komen studenten in contact met dit werkveld, waarbij altijd de arbeidsorganisatie de afgebakende context is. Deze context wordt vaak geperso-

naliseerd door een (personeels)manager. En dat is een bijzondere context, want in verreweg de meeste arbeidsorganisaties neemt het (personeels)beleid de hoogopgeleide witte man van tussen de 25 en 35 die altijd beschikbaar is als uitgangspunt (Andriessen e.a., 2014; Dhondt & Kwakkelstein, 2004). Daarmee krijgen de studenten een tamelijk eenzijdig beeld van het werkveld met het gevaar dat ze leren werken met instrumenten die slechts voor een beperkte groep werknemers geschikt zijn. Dit onderwijs loopt daarmee in de pas met ‘*Erziehung*’, de studenten vertrouwd maken met, of aanpassen aan de heersende normen en waarden. We komen hierna op de term ‘*Erziehung*’ terug.

Om dit beeld te doorbreken werd in 2015 besloten een groep studenten te betrekken bij een onderzoeksproject, gericht op participatie in het Amsterdamse stadsdeel Nieuw-West. Studenten gingen de wijk in en spraken met uiteenlopende groepen mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie. Zo probeerden we een bijdrage te leveren aan ‘*Bildung*’, zoals verwoord door Nussbaum, kritisch zelfbewustzijn en empathieontwikkeling in het onderwijs. Over het onderzoeksproject werd gerapporteerd in ‘Meedoen in Nieuw-West’ (Ballafkih, Zinsmeister, Meerman & Bay 2016)

De vraag die centraal staat in dit artikel is:

Welke bijdrage aan ‘*Bildung*’ van de deelnemende HRM studenten heeft een maatschappelijk relevant project als ‘meedoen in Nieuw-West’ gegeven?

Om tot een antwoord te komen op onze vraag hebben we drie jaar na dato tien studenten die deelnamen aan het onderzoeksproject geïnterviewd voor een verkennend onderzoek. Voordat we de resultaten van die interviews bespreken, gaan we eerst in op de theorie achter het begrip ‘*Bildung*’, en de ontwikkeling hiervan in het onderwijs.

## Theoretisch kader

De verklaring van de hernieuwde belangstelling in het onderwijs voor ‘*Bildung*’ wordt gezocht in de ontevredenheid met het doorgeschoten meten van resultaten van tot in de puntjes omschreven leerdoelen en competenties. Hier komt het streven naar efficiëntie (in met name het hoger beroeps- en wetenschappelijk onderwijs) nog bij. Het rendementsdenken heeft geresulteerd in hoge kosten bij studievertraging, en in het streven om een studie zo snel mogelijk af te ronden (Glastra & Van Middelkoop, 2018). De vraag naar goed onderwijs is fundamenteel een normatieve vraag waarbij waarden en waarderingen in het geding zijn. De discussie over *goed* onderwijs is

precies daarom een heel andere discussie dan die over effectief of efficiënt onderwijs (Biesta, 2012). Persoonlijke vorming en de ontwikkeling van maatschappelijk verantwoordelijkheid staan een snel studieresultaat in de weg (Van Stralen & Gude, 2012).

Hoewel het werk van de Braziliaanse onderwijshervormer Freire (1980) al zo'n vijftig jaar oud is, is de strekking ervan in dit kader daarom nog steeds actueel. Het doel van het onderwijs is volgens Freire om het normatieve karakter van de samenleving bloot te leggen, zodat studenten zicht krijgen op de machtsverhoudingen en de daaruit voortvloeiende sociaal geconstrueerde kennis (Hammen-Poldermans, 1975).

De verwachtingen ten aanzien van de bijdrage van het onderwijs aan het versterken of bestrijden van maatschappelijke ongelijkheid zijn nu minder hooggespannen dan destijds. Ook zijn 'onderdrukking' of 'emancipatie' tegenwoordig niet meer veel gebruikte begrippen. Dat is zeer ten onrechte voor de groep mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie. Er is namelijk in de huidige samenleving een prestatimaatschappij ontstaan als resultaat van vrije marktwerking, privatisering, liberalisering en flexicurity. Het laatste is een strategie om zowel de flexibiliteit van de arbeidsmarkt als de organisatie van de arbeid en de arbeidsverhoudingen te versterken, en tegelijkertijd werkzekerheid en inkomenszekerheid te bieden. In deze prestatimaatschappij belichaamt zelfdisciplineren bij uitstek het heersende onderdrukkingsmechanisme (Han, 2014; Blommaert, Mutsaers & Siebers, 2012; Verhaeghe, 2012). 'Onderdrukking' beperkt niet alleen de 'onderdrukten' – in dit kader de mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie –, 'onderdrukking' beperkt in algemene zin vrijheid. We moeten die onderdrukking opheffen om vrijheid te realiseren. Dit veronderstelt een sociale structuur waarbinnen mensen niet beperkt worden door vooroordelen en normeringen van zichzelf en anderen over wat kan en hoort.

Onderwijs als onderdeel van deze sociale structuur kan in deze visie nooit neutraal zijn. Of ze is een instrument tot bevrijding van de mens, of ze is een instrument tot africhting voor zijn onderdrukking (disciplineren). Kennis is daarbij sociaal en historisch geconstrueerd. Mensen produceren vanuit een eigen perspectief de werkelijkheid en geven vorm aan de samenleving vanuit hun sociale bepaaldheid. Het verschil wordt niet door de inhoud gemaakt, ook niet door de goede wil van de docent, maar door de pedagogische werkwijze, waarbij het onderscheid tussen '*Erziehung*' en '*Bildung*', zoals hiervoor verwoord door Nussbaum (2011) in termen van 'kritisch zelfbewustzijn' en 'empathie, van belang is.

## ‘Erziehung’

Onderwijs is ook nu vooral gericht op disciplineren, het aanpassen van leerlingen en studenten aan de bestaande sociale, economische en culturele situatie (Sloterdijk & Gude, 2012). Freire stelt dat dit soort onderwijs niet meer actie van de lerende vraagt dan het aanhoren, structureren, en opslaan van leerstof. Volgens Freire draagt dit onderwijs bij aan een ‘cultuur van zwijgen’, terwijl onderwijs bij zou moeten dragen aan de bevrijding van de ‘onderdrukten’ (Hammen-Poldermans, 1975).

Gramsci noemde het ‘hegemoniale ideologie’, Marx ‘vals bewustzijn’ en Foucault ‘normalisering’. Het betreft dat wij onszelf onbewust, via (in)directe druk van een autoriteit, een logica eigen maken, en deze logica daardoor accepteren als de waarheid: de heersende normen en waarden. Een patroon waarin we vastzitten en dat we niet of nauwelijks kunnen doorbreken, omdat we het hebben geïnternaliseerd. Van oudsher staat het in het onderwijs bekend als ‘Erziehung’, opvoeding: de leerkracht brengt kinderen kennis en vaardigheden bij die hen vertrouwd maakt met de heersende normen en waarden die worden geïnternaliseerd (zelf)disciplineren (De Rooy, 2018).

Nussbaum (2011) noemt het de stille crisis in het onderwijs: in plaats van leerlingen en studenten kritisch te leren denken en in te wijden in complexe mondiale vraagstukken, staat alles in dienst van het economische profijt. Vaardigheden die nodig zijn om democratieën levend te houden, worden wereldwijd terzijde geschoven. In het volgens neoliberale principes ingerichte onderwijs wordt een mensenleven in de eerste plaats gezien als middel om winst mee te behalen.

De laatste jaren ontstaat op die visie vanuit verschillende hoeken kritiek. Zo introduceert Raworth (2017) een nieuwe visie op economie, waarin het doel niet langer groei en winstmaximalisatie is, maar het creëren van ‘menselijke voorspoed in een bloeiend levensweb’ (Raworth 2017: 62). Ook volgens Nussbaum (2011) leidt economische groei niet automatisch tot algemene welvaart in een democratisch bestel.

## Kritisch zelfbewustzijn

Conscientização –als vorm van bewustwording- staat voor het leren om sociale, politieke en economische onderdrukking en tegenstrijdigheden waar te nemen in de heersende normen en waarden, en hoe tegen deze onderdrukkingen actie valt te ondernemen (Hammen-Poldermans, 1975). Hiermee raakt Freire aan wat de antiautoritaire richting van ‘Bildung’ wordt genoemd (Gude, 2012). In navolging van Kant, Hegel, Von Humboldt en anderen gaat de antiautoritaire richting er vanuit dat de docent de lerende wijst op de mogelijke wegen naar het gebruik van het eigen ver-

stand, maar het is de lerende zelf die handelt en zodoende leert. De lerende leert in dialoog met betekenisvolle anderen en situaties (medecursisten, sociale lotgenoten, de lesgever, de praktijk) zijn eigen werkelijkheid te kennen (Gude, 2012). Als lerende verwerf je zodoende een persoonlijke levenshouding van waaruit je nadenkt over waar je staat in de wereld, en je wensen en mogelijkheden daarop afstemt. Dat vereist oefening (Onstenk & Bartels, 2017). ‘*Bildung*’ duidt hierbij op de vorming van een complete persoonlijkheid, ontplooiing, en dient erop gericht te zijn mens te worden in alle facetten (De Rooy, 2018).

Na groei van het inzicht in het gewone (de heersende normen en waarden) kan er een volgende stap in het proces optreden: het doorbreken van die alledaagse, vertrouwde logica. Het vermogen om dit te kunnen wordt wel omschreven als het kritisch zelfbewustzijn. Het betreft een groeiend inzicht in de eigen mogelijkheden, behoeften en verlangens, en in de mogelijkheden en middelen om die behoeften te vervullen met een kritische blik op (machts)verhoudingen en maatschappelijke posities. Van daaruit is een relativering van de macht van anderen mogelijk. Dit laatste heeft betrekking op het in twijfel durven trekken van (maatschappelijke) normen, rollen en posities.

Als de lerende zich bewust wordt van zijn werkelijkheid, wie daar invloed op heeft, en hoe in samenspraak met anderen die werkelijkheid creatief vorm gegeven kan worden, wordt de lerende in plaats van object van onderwijs, subject en daarmee vormgever van zijn eigen werkelijkheid. Mensen kunnen zo een zekere mate van beheersing, autonomie of innerlijke vrijheid verwerven (Onstenk & Bartels, 2017). Volgens Freire verloopt dit proces via twee stappen. Het is ten eerste van belang dat mensen zich bewust worden van hun eigen mogelijkheden. Dit kan door te reflecteren, samen met anderen, op wat ze willen, doen, en kunnen. De volgende stap is het bewust worden van zaken die ze zouden willen veranderen om uiteindelijk tot actie over te gaan. Als alleen theoretische reflectie in de klas wordt gegeven, ontbreekt de actie. Dit is wat Paulo Freire ‘verbalisme’ noemt. Aan de andere kant, als de nadruk meer ligt op actie, ontbreekt de reflectie. Hij noemt dit ‘actionisme’. Goed onderwijs moet daarom streven naar een balans tussen reflectie en actie (Hammen-Poldermans, 1975).

## Empathie

De oproep van Nussbaum tot scholing in empathie en het kweken van kritische burgers, die respect opbrengen voor andersdenkenden, kan met behulp van een Bildungsprogramma (Nussbaum, 2011). Onstenk en Bartels (2017) gaan hierbij in op

interculturele dialoog en cultureel oordeelsvermogen. Onstenk en Bartels stellen dat cultuur wordt gekenmerkt door een dynamiek in de samenleving waarin normen en waarden, gebruiken, en gedragingen ‘zoals het hoort’ met elkaar worden gedeeld en geconfronteerd. Een interculturele dialoog vraagt om een open en onderzoekende houding, en een daarbij horend oordeelsvermogen. Daarbij proberen deelnemers verder te denken dan de eigen kaders, die sociaal-economisch of cultureel dan wel anderszins gevormd worden. De eigen gedachtegang wordt kritisch onder de loep genomen, vanuit de wetenschap dat deze voor een ander niet logisch hoeft te zijn. De eigenheid van elkaars culturele verbanden worden geaccepteerd.

Studenten en leerlingen moeten niet alleen leren inzien, maar ook aanvaarden, dat ze als mens kwetsbaar zijn en afhankelijk van anderen. Alleen wie daarin slaagt, is zelf beter in staat om open te staan voor anderen en anderen te helpen. Wie er echter niet in slaagt om zijn onmacht te verdragen, zal zijn angst, walging en schaamte over zichzelf al gauw op anderen projecteren (Nussbaum, 2011). Die ander, die vreemdeling, die allochtoon deugt niet; hij stinkt, is een rat, tuig. Met andere woorden: ‘*Bildung*’ is van groot belang voor een bloeiend, gelukkig leven (Van Stralen, 2012). Maar zij is van nog veel groter belang voor het voorkomen van mislukte levens en het tegengaan van een cultuur van haat. Wij richten ons met ons onderzoek op een onderwijsproject waarin de interculturele dialoog en het cultureel oordeelsvermogen wordt geprobeerd te stimuleren.

Na het uiteenzetten van de onderzoeksmethode presenteren wij de resultaten over ‘*Bildung*’ aan de hand van de begrippen ‘*Erziehung*’ en ‘*Bildung*’ gedefinieerd als kritisch zelfbewustzijn en empathie.

## Methodie

Achtereenvolgens wordt ingegaan op de samenstelling van de onderzoeksgroep, het instrument, en de wijze van data-analyse.

### Onderzoeksgroep

Het onderzoeksproject, waaraan de respondenten als student in 2015 deelnamen, betrof een onderzoek naar ervaringen van mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie in Amsterdam Nieuw-West (Ballafkih, Zinsmeister, Meerman & Bay, 2016).

Om met mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie (‘de onderdrukten’) in gesprek te raken over hun ervaringen in de participatiesamenleving is vertrouwen nodig. Het gaat ten slotte over de kern van het bestaan waarmee veel mensen dagelijks



worstelen. Toegang tot deze doelgroep krijgen en houden vraagt om specifieke weringsmethoden en vormgeving van onderzoek (Zinsmeister & Bay, 2016). De studenten zijn in 2015 met hun deelname aan dit onderzoek in de vorm van focusgroepen en individuele interviews geconfronteerd met een deel van de arbeidsmarkt en de samenleving dat ver van hen afstaat. De respondenten komen uit steden en dorpen uit Noord-Holland boven het Noordzeekanaal, de betere buurten van Amsterdam (oud-Zuid), en 't Gooi. De praktijk waarmee zij regulier gedurende de opleiding in aanraking komen is die van de grote bedrijven in de regio Amsterdam. Met het onderzoek komen zij in contact met mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie. Zij maken kennis met de onzekerheid over de dag van morgen waarin mensen leven: mensen die geen (recht op) werk hebben, mensen die problemen hebben met het rondkomen van hun inkomen, mensen die onregelmatig werk hebben, arbeidsongeschikten. Zodoende willen we de studenten de wereld laten zien vanuit het standpunt van iemand met een zwakke arbeidsmarktpositie. Met deze participatie van studenten in het onderzoek hebben we een bijdrage willen leveren aan hun 'Bildung' – kritische zelfbewustzijn en empathie – zodat ze in een interculturele dialoog kunnen werken aan hun culturele oordeelsvermogen.

HRM-studenten hadden tot voor kort de mogelijkheid om in hun vierde studiejaar in één jaar tijd hun HBO-bachelor op te hogen met een premasterprogramma, zodat zij direct konden instromen in sociologie gerelateerde wetenschappelijke masters. Een aantal van hen onderhoudt vanwege die premaster nog steeds contact met de onderzoekers. We hebben vijftien studenten, van wie we de contactgegevens hadden, benaderd. Tien respondenten hebben uiteindelijk deelgenomen. Vijf hebben niet gereageerd op ons verzoek. Vooral de studenten (zes) die de premaster (arbeid en organisatie)sociologie hebben gevolgd ter afronding van hun HRM-opleiding hebben gereageerd. Van de respondenten heeft de helft een migratieachtergrond (twee westers, drie niet-westers), zeven zijn vrouw, drie zijn man variërend in leeftijd tussen de 22 en 27 jaar. Bijna alle respondenten zijn inmiddels werkzaam in een HR-gerelateerde functie.

### **Instrument: diepte-interviews**

Om tot een antwoord te komen op onze vraag hebben we in 2018 en 2019 diepte-interviews afgenomen bij tien studenten die deelnamen aan het onderzoekproject. Voor ons verkennend onderzoek hebben we hen in deels gestructureerde diepte-interviews op basis van topics gevraagd terug te kijken op hun ervaringen met het project en wat dat gedaan heeft met hun empathisch vermogen en zelfreflectie. Topics waren gekoppeld aan de vraag: Wat heeft het onderzoeksproject betekend voor hun persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming? Daarnaast hebben we hen

gevraagd naar het normatieve karakter van de samenleving waarin zij leven: kunnen of durven zij maatschappelijk normen, rollen en posities in twijfel te trekken, en herkennen zij de disciplinerende werking van het onderwijs?

## Analyse

De interviews zijn opgenomen en vervolgens uitgewerkt in een transcript. Citaten uit de transcripten zijn door beide onderzoekers los van elkaar voorzien van de labels: 'Erziehung', 'kritisch zelfbewustzijn' en 'empathie'. Ter aanvulling op de waargenomen patronen heeft een open codering plaatsgevonden op basis waarvan een verdere inkleuring van de resultaten heeft vorm gekregen. Met enkele geïnterviewden is na de analyse contact opgenomen om onze interpretatie te verifiëren.

## Resultaten

Na een algemene reactie van de respondenten over hun herinneringen aan en invloed van het project worden de resultaten gerapporteerd aan de eerder onderscheiden begrippen 'Erziehung', zoals terugkijkend ervaren in het gevolgde HRM-onderwijs, en 'Bildung', gedefinieerd als 'kritisch zelfbewustzijn' en 'empathie', zoals terugkijkend ervaren met het onderzoeksproject Amsterdam Nieuw-West.

### Herinneringen aan en invloed van het project

Niemand van de respondenten op één na is bewust bezig geweest met de invloed die het onderzoek op hen heeft gehad. Die ene respondent heeft tijdens de focusgroep waaraan hij heeft deelgenomen een bijzondere rol vervuld. Hij heeft getolkt tussen Turks en Nederlands. Na afloop is hij door leidinggevenden van het centrum waar de focusgroep plaatsvond gevraagd om daar te komen werken. Hij is ook de enige die vooraf op de hoogte was van de problematiek die onder de bevolking leeft. Een andere respondent heeft getolkt tussen Spaans en Nederlands. Zij heeft tot een paar maanden na het onderzoek Nederlandse les gegeven aan de Spaans sprekende deelnemer aan de focusgroep.

Als we doorvragen blijkt iedereen duidelijke herinneringen te hebben aan het onderzoeksproject, maar voor sommigen is het de eerste keer dat ze er aan terugdenken. Het is voor de meeste respondenten überhaupt het eerste contact met het werkveld geweest. Daarbij hebben ze het bijzonder gevonden dat het geen managers betrof, maar werknemers met ook nog eens een zwakke arbeidsmarktpositie. Voor velen is het een kennismaking geweest met een voor hen onbekende wereld: een andere

sociale of culturele achtergrond, “*mensen waarmee je normaal niet in gesprek zou komen.*” (respondent 5) Uiteindelijk kijken ze allemaal positief terug. “*Ik zou zo weer meedoen.*” (respondent 6, 7 en 8)

### **‘Erziehung’ en de eigen HRM-opleiding**

De cultuur van de opleiding en de lessen wordt volgens de respondenten gekenmerkt door regels en formats. “*Blauw, heel erg op de regels.*” Bijna alles dat zij tijdens de opleiding zeggen te hebben geleerd, “*gebruik ik niet in de stage of tijdens het werk*” (respondent 5) De opleiding is te typeren als autoritair: “*Je doet wat ik zeg.*” “*HRM is rigide, dat word je pas later duidelijk, maar ik had er last van, zelf nadenken wordt niet gestimuleerd.*” (respondent 10)

Een andere typering is dat studenten “*niet de ruimte [krijgen] om zelf na te denken. Alles is voorgekauwd vanuit een management-vriendelijk kader.*” (respondent 10) “*Bij HRM wordt voor je gekozen, wat de manier is. Zelf denken en keuzes maken is er niet bij. Je moet bij toetsen die manier reproduceren.*” (respondent 7) “*Het was plat leren voor een tentamen.*” (respondent 5) “*Soms begreep je geen eens wat ze bedoelden.*” (respondent 10)

Bewust worden van de eigen mogelijkheden door te reflecteren wordt wel aangeemoedigd op de opleiding, maar komt bij de meeste studenten maar moeizaam uit de verf: “*Ik neem mezelf wel serieus, dus ik heb altijd reflectieverslagen serieus gebruikt om na te denken over mijzelf en allerlei onderwerpen, maar ik was de enige in de klas.*” (respondent 10). Andere respondenten beamen dat ze nauwelijks serieus hebben gereflecteerd over zichzelf of onderwerpen die aan bod kwamen. Daarmee ontbreekt de stap om tot bewustwording te komen om zaken te willen veranderen en tot actie over te gaan. Ook de theoretische reflectie in de klas blijkt te ontbreken. Het onderwijs is erg “*strak ingekaderd*”, het is “*teveel uitgekauwd*”. (respondent 10) Er is geen sprake van actionisme of verbalisme en derhalve ook niet van een balans hiertussen.

Ook de respondenten met een migratieachtergrond zijn niet gewoon om in contact te staan met mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie. Daar hebben ze allemaal opvattingen over die al dan niet zijn bijgesteld op basis van hun ervaringen in Amsterdam Nieuw-West.

De meeste respondenten komen uit buurten, steden en dorpen waar Amsterdam Nieuw-West te boek staat als een plek met veel criminaliteit en grote werkloosheid. Bij doorvragen geven meerdere respondenten aan dat ze dat bij nader inzien een gekleurd beeld vinden dat gevoed wordt door de media. Enkele respondenten denken dat de gekleurde beelden ontstaan doordat media meer geïnteresseerd zijn in “*slecht nieuws*” dan in positieve berichten. Hierdoor is informatie op vooroordelen geba-

seerd. *“Ik denk dan oh Nieuw-West, in de media lees je alleen maar dingen uit Nieuw-West, schietpartijen en weet ik het wat allemaal en op straat dan denk je, het wordt wel donker, dan voel je je niet per se heel veilig, maar daarna juist wel. Dan voel je juist ook meer onderdeel juist van die samenleving daar of zo.”* (respondent 5)

Andere respondenten komen uit buurten in Amsterdam waar zij nauwelijks met mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie worden geconfronteerd. *“Ik heb het gevoel dat ik in een bubbel leef.”* (respondent 2, 3 en 10) *“Al mijn vrienden hebben goede banen.”* (respondent 2, 3) *“Ik ken persoonlijk niemand die in een zwakke positie zit.”* (respondent 10) Respondenten met een migratieachtergrond vinden juist dat ze niet in een bubbel leven, terwijl uit hun antwoorden het tegendeel blijkt. *“Ik kende het niet echt, mensen die een andere etnische achtergrond hebben en de Nederlandse taal niet spreken. In Huizen heb je dat niet echt. Wel mensen met een andere etnische achtergrond, maar die spreken de Nederlandse taal.”* (respondent 7)

Door het contact met de werknemers met een zwakke arbeidsmarktpositie hebben de meesten hun opvattingen bijgesteld. Enkelen hebben dat niet gedaan, omdat ze vooraf al kennis hadden van de situatie en de deelnemers. Opmerkelijk is dat, ondanks de kennis die ze in de praktijk via het onderzoeksproject hebben opgedaan over deze deplorabele maatschappelijke positie, meerdere van onze respondenten opmerken dat discriminatie op de arbeidsmarkt wel plaatsvindt, maar *“zo ernstig kan het toch niet zijn”* (respondent 5) Ze vinden het lastig om de nieuwe inzichten die grotendeels haaks staan op hun verwachtingen bij te stellen. Een enkele respondent meldt dat zijn opvattingen nauwelijks zijn veranderd. *“De mens achter de groep komt wel tevoorschijn.....maar er is echt een verschil tussen mensen die echt niet kunnen werken en dat er mensen zijn die niet willen werken of een gebrek aan discipline hebben.”* (respondent 5)

## **Bildung: Kritisch zelfbewustzijn**

Alle respondenten vinden dat het onderzoeksproject heeft bijgedragen aan hun bewustwording. Zij hebben inzicht in hun eigen normen en waarden gekregen vanuit de confrontatie met andere opvattingen. Anders gezegd, ze hebben gereflecteerd op hun eigen normen en waarden. Een aantal geeft aan dat een verdiepingsslag van *“beelden”* en/of *“opvattingen”* over de samenleving heeft plaatsgevonden. Bijna alle respondenten hebben hun eigen leefwereld *“ter discussie gesteld”* of verbreed. Een enkeling verzucht dat ze *“van geluk mag spreken [dat ze] de kans heeft gekregen om te studeren”* en *“een diploma op zak heeft”*. (respondent 8)

Opmerkelijk is dat de respondenten die de premaster sociologie hebben gevolgd melden dat ze tijdens deze premaster de meerwaarde zijn gaan zien van het onderzoeksproject. Toen pas is de meeste van hen duidelijk geworden dat ze in een bevoorrechte maatschappelijke positie zitten met normen en waarden die daarbij passen. Zij vertellen dat met name het onderwijs in de premaster heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van hun kritische bewustzijn, waarmee zij het onderzoeksproject op waarde hebben kunnen schatten.

*“Toen ik de premaster ging doen kwam ik er pas achter hoe erg ik gevormd werd tijdens de HRM opleiding. Het kritische heb ik geleerd tijdens de premaster. Dat je kritisch kijkt naar de studie, wat ze jou proberen aan te leren.”* (respondent 1) *“Ik heb pas in de premaster kritisch denken aangeleerd. Je krijgt niet de kritische houding aangeleerd dat je het in de context moet plaatsen.”* (respondent 4) *“Ja het onderzoek in Nieuw-West heeft heel erg veel indruk gemaakt, maar vooral door de lessen in de premaster. Toen ging het voor mij leven.”* (respondent 9) De andere respondenten zijn zich wel bewuster geworden van hun normen en waarden, maar stellen die nauwelijks ter discussie.

Ook op de vraag wat respondenten verstaan onder een zwakke arbeidsmarktpositie, blijkt dat de meeste daar geen uitgesproken mening over hebben. Iedereen kan het overkomen om in zo'n positie terecht te komen. Er doen zich nu eenmaal momenten voor dat het lastig kan zijn om betaald werk te vinden, *“of je nou zwart, wit of paars bent, jong of oud, hoog of laag opgeleid, het kan iedereen zijn.”* (respondent 5) Kenmerken die wel de revue passeren zijn slechte beheersing van de Nederlandse taal, laagopgeleid en ouder dan 40 jaar. De meeste respondenten geven aan dat iedereen te maken kan krijgen met een zwakke arbeidsmarktpositie, behalve zichzelf. Zij studeren immers door of hebben doorgestudeerd, dus wat kan hen gebeuren? Een bijzondere situatie, want in Amsterdam Nieuw-West hebben ze gezien dat ook hoogopgeleiden niet aan het werk komen, wat meerdere respondenten opmerken. *“Iemand met een zwakke arbeidsmarktpositie is iemand die op basis van hele verschillende redenen niet aan een baan kan komen. Ziekte, leeftijdsdiscriminatie, huidskleur, vaak hebben ze het niet helemaal in de hand en hebben ze hulp nodig erbij. Zorgt ook vaak voor frustratie bij de personen zelf (die in de bijstand zitten). Je kunt niet echt generaliseren.”* (respondent 3)

Sommigen die doorgestudeerd hebben na de bachelor merken op dat zij nadenken over de arbeidsmarkt en hun positie in de samenleving. *“Hoe kan ik iets veranderen aan de samenleving?”* *“Hoe kan het dat in de samenleving het gaat over vrijheid terwijl niemand vrij is? Iedereen is gebonden.”* (respondent 10) Een enkele respondent meldt dat een zwakke arbeidsmarktpositie aan de mensen zelf ligt en zij zich dan positioneren als slachtoffer: *“Ik denk niet dat alle werkgevers in Nederland discrimineren.”* (respondent 5)

## Bildung: Empathie

Alle respondenten laten zien of merken op dat hun empathisch vermogen is toegenomen door het project. Ze hebben geprobeerd om ook met mensen die de Nederlandse (of een binnen de vermogens liggende wederzijdse andere buitenlandse) taal niet machtig zijn een gesprek te voeren. Het gebruik van handen en voeten hebben ze niet geschuwd. *“Ik was een beetje aan het stotteren soms in het Spaans, maar ik dacht boeien.”* (respondent 7)

Bij het onderwijs in de premaster en ook op de universiteit *“merk je dat je een mening mag hebben en dat je die kunt vormen, zodat je keuzes kunt maken en dat er een verscheidenheid aan theorie is waarvan je gebruik kunt maken.”* (respondent 10) Met het project is hun empathische vermogen toegenomen en dat is versterkt tijdens de premaster en de vervolgstudie op de universiteit. *“Ik had en heb het idee dat er niet één manier is van kijken naar de praktijk, maar dat er vele manieren zijn.”* (respondent 10). Met die complexiteit zijn de respondenten voor het eerst geconfronteerd tijdens het project, maar dit is verder nauwelijks aan de orde geweest in de bacheloropleiding. Alleen de respondenten die de premaster hebben gevolgd benoemen een groei van hun empathisch vermogen en dan vooral in denken in termen van openstaan voor verschillende opvattingen en zienswijzen, en accepteren dat er geen eenduidige oplossingen bestaan. *“Bij de premaster word je juist geschoold in de complexiteit en zelf nadenken.”* (respondent 10)

## Conclusies

Door studenten te betrekken bij het onderzoeksproject ‘Meedoen in Nieuw-West’ hebben we getracht een bijdrage te leveren aan ‘Bildung’. Maar wat heeft dit opgeleverd?

Uit de interviews komt naar voren dat studenten zich op het moment van deelname weinig bewust waren van hun eigen persoonlijke ontwikkeling (op een enkele uitzondering na).

Door het contact met een diversiteit aan mensen in Amsterdam Nieuw-West zijn studenten zich bewust geworden van hun eigen “bubbel”. Het project heeft een bijdrage geleverd aan een interculturele dialoog en hun cultureel oordeelsvermogen. Bij alle respondenten is schijnbaar door het project het inzicht ontstaan om de wereld letterlijk door een andere bril te bekijken. Meerdere respondenten benoemen dat ze nu doorhebben dat ze in een bevoorrechte “bubbel” leven. Opmerkelijk is dat de

respondenten met een niet-westerse migratieachtergrond deze bubbel ook niet zien. Opmerkelijk is ook dat zij, ondanks dat ze aangeven dat iedereen kan behoren tot de groep met een zwakke arbeidsmarktpositie, ze zichzelf niet rekenen tot deze potentiële groep vanwege de opleiding die zij hebben genoten.

De studenten hebben na het project in verschillende onderwijselementen hun eigen leefwereld “*ter discussie gesteld*” of verbreed. Dat pleit ervoor om studenten vaker in contact te laten komen met ‘de ander’ in de praktijk, of dat nou in het bedrijf of daarbuiten is. Die contacten bieden de mogelijkheid om te reflecteren op de normen en waarden die voortvloeien uit de ‘*Erziehung*’, zodat de eerste stappen gezet kunnen worden tot een kritisch zelfbewustzijn. Ook dit onderzoek toont net als het onderzoek van Onstenk (1997) aan dat informatie uit de lesboeken niet hetzelfde is als ervaringen in de praktijk.

Opmerkelijk is verder dat in vergelijking met de reguliere HRM-opleiding de pre-master meerwaarde geeft aan de ervaringen in de praktijk.

In retrospectief zijn de studenten door dit project aan de slag gegaan met ‘*Bildung*’. Ze zijn zich bewust geworden van hun eigen (witte) bubbel. Het project heeft dus bijgedragen aan ‘*Bildung*’.

## Discussie

Dit artikel verhaalt slechts over een verkennend onderzoek dat wij hebben uitgevoerd op een enkele opleiding met slechts tien respondenten.

De oogkleppen zijn afgegaan. En die groei zit niet in het alleen maar zien met de ogen. De transformatie zit juist in het ervaren, in het ‘doorhebben’. En vanaf dat moment verruimt de ratio en kan het begrijpen aan de orde komen. Vandaar ‘*Je gaat het pas zien als je het door hebt*.’ Naarmate mensen meer ervaringen opdoen, krijgt deze bekende uitspraak van Johan Cruijff meer betekenis. Zaken die als vanzelfsprekend worden ervaren krijgen ineens een andere betekenis.

In het huidige onderwijsaanbod vormt zo’n onderzoeksproject echter zo’n vreemde eend in de bijt dat studenten pas kunnen werken aan kritische reflectie nadat in vervolgstudies inhouden zijn aangeboden die reflectie mogelijk maken. In een bacheloropleiding moet daarom vaker van de gebaande paden worden afgeweken, niet alleen in praktische zin, maar ook in de theoretische onderbouwing. In het curriculum is ruimte nodig voor contacten met en op de arbeidsmarkt die verder reiken dan de

contacten met de witte hoogopgeleide werknemer die altijd beschikbaar is. Zo'n curriculum kan een bijdrage leveren aan een begin van 'Bildung'.

Een paar resultaten lenen zich voor meer toetsend onderzoek. Blijkbaar geeft herhaalde aandacht aan 'Bildung' een verdiepende werking. Tijdens meerdere onderwijsonderdelen komen premasterstudenten in contact met mensen met een zwakke arbeidsmarktpositie. En in de premaster worden de praktijkervaringen van een context voorzien waarop gereflecteerd wordt. Een vergelijking tussen regulier afgestudeerde studenten en studenten die de opleiding hebben afgerond met een premaster kan inzichten bieden in wat minimaal nodig is in een hbo-opleiding om aan 'Bildung' toe te komen. Op voorhand lijkt dit te zijn gelegen in praktijken van een achtergrond te voorzien plus de herhaling van deze praktijken. Een ander onderzoek dat zich opdringt is de vergelijking tussen regulier hbo-onderwijs zonder Bildungspraktijk met hbo-onderwijs met veel Bildungspraktijk. Er kan ook worden gedacht aan een onderwijsontwikkelingsonderzoek waarin componenten van Bildung in een bachelorprogramma worden ingebouwd en op hun effecten worden geëvalueerd, zowel op de korte als de lange(re) termijn. Op basis van zulke onderzoeken zou de uitspraak "je gaat het pas zien als je het doorhebt" van een diepere laag kunnen worden voorzien.

## Literatuur

- Andriessen, I., Fernee, H., & Wittebrood, K. (2014). *Ervaren discriminatie in Nederland*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Ballafkih, H., Zinsmeister, J., Meerman, M., & Bay, N. (2016). *Meedoen in Nieuw-West*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Blommaert, J., Mutsaers, P. & Siebers, H. (2012). *De 360graden werknemer. De nieuwe arbeidscultuur en de eindeloze concurrentie*. Culemborg: Epo.
- Dhondt, S. & T. Kwakkelstein (2004). *Mythen van de informatiemaatschappij*. Utrecht: Lemma.
- Freire, P. (1980). *Pedagogiek van de onderdrukten*, Baarn: In den Toren, Anthos-boeken.
- Gude, R. (2012). Tijdloze Bildung. In: Stralen, G. van & Gude, R. (red.), .....*En Denken. Bildung voor leraren* (pp. 32-55). Leusden: ISVW.
- Glastra, F. & Middelkoop, D. van (red.) (2018). *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*. Utrecht: Eburon.
- Hammen-Poldermans, R. (1975). *De methode Paolo Freire. Een strategie voor bewustwording*. Bloemendaal: H. Nelissen.



- Han, B.C. (2014). *De vermoeide samenleving*. Amsterdam: Van Gennep.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon (proefschrift).
- Onstenk, J. & Bartels, B. (2016). Bildung in het beroepsonderwijs. *Filosofie.nl WP nr. 3/2017*. <https://www.filosofie.nl/nl/artikel/48126/bildung-in-het-beroepsonderwijs.html>
- Raworth, K. (2017). *Donut Economie. In zeven stappen naar een economie voor de 21e eeuw*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam
- Sloterdijk, P. & Gude, R. (2012). De balans tussen disciplineren en liberalisering. . In: Stralen, G. van & Gude, R. (red.), .....*En Denken. Bildung voor leraren* (pp. 56-73). Leusden: ISVW.
- Rooy, P. de (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Stralen, G. van (2012). Introductie. In: Stralen, G. van & Gude, R. (red.), .....*En Denken. Bildung voor leraren* (pp. 10-31). Leusden: ISVW.
- Stralen, G. van & Gude, R. (red.).(2012). .....*En Denken. Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Zinsmeister, J. & Bay, N. (2017). Dilemma's bij de werving van moeilijk bereikbare respondenten. *Kwalon Tijdschrift voor Kwalitatief onderzoek*, 21 (3), 38-44.