



VERSLAGEN EN MEDEDELINGEN

PERSOONLIJKE ONTPLOOIING EN MAATSCHAPPELIJK VERANTWOORDELIJKHEIDSBESEF IN DE ACADEMIE, NEDERLAND

*A.M.L. van Wieringen**

In de eerste plaats wil mijn bijdrage aantonen dat in ons onderwijs vanaf het begin van de Nederlandse staat een inhoudelijk debat loopt over de zedelijke grondslag: de intensiteit is vooral tijdsafhankelijk. Dat debat is soms hoogst actueel en heeft er bijvoorbeeld onlangs toe geleid dat de openbare scholen landelijk geld kunnen krijgen voor godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs.

Ruimte voor godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs is slechts een van de manieren waarop het onderwijs reageert op de vraag naar de zedelijke, christelijke en normatieve grondslag. In onze onderwijswetten zijn twee andere vormen van groter belang omdat ze generiek zijn geformuleerd. Deze betreffen de taakstelling voor het hoger onderwijs bij studenten het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef te bevorderen en in het primair en voortgezet onderwijs datzelfde te doen ten aanzien van burgerschap. Beide taakstellingen komen voort uit een belangrijke maatschappelijke verandering, resp. de tweede wereldoorlog en de revolutie begin jaren 90 van de vorige eeuw.

Ik zal wat aanstippen rond burgerschap en uitgebreider ingaan op de vraag hoe dat maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef vorm te geven is. De twee belangrijkste historische invullingen, namelijk het studium generale en de academische gemeenschap, zijn nog steeds actueel.

Ik wil eindigen met een aantal criteria waar docenten en studenten aan moeten voldoen met betrekking tot deze taakcomponent van het hoger onderwijs. Ik wil drie criteria noemen die wel een zedelijke grondslag hebben maar in de lijn van Van der Bruggen, zoals ik zal aangeven, niet de zedelijkheid zelf betreffen.

I. OVER DE ZEDELIJKE, CHRISTELIJKE GRONDSLAG

Doorheen ons onderwijs loopt vanaf het begin een inhoudelijk debat over de zedelijke, christelijke, grondslag. We zien dat debat in alle onderwijssectoren van tijd tot tijd dan weer opvlammen en dan weer smeulen. Onze eerste belangrijke onderwijswet is de LO wet van 1806, deze sprak van "... alle maatschappelijke en christelijke deugden ...".

De herziening van deze wet, namelijk de LO wet van 1857 gaf in artikel 23 aan dat 'het schoolonderwijs wordt, onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen en aan hunne opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden.

De onderwijzer onthoudt zich van iets te leren, te doen of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden. (In de ontwerpwet was hieraan toegevoegd: "Hij prent aan de kinderen dien eerbied in en wekt hen op tot onderlinge liefde en verdraagzaamheid".)

Het geven van onderwijs in de godsdienst wordt overgelaten aan de kerkgenootschappen. Hiervoor kunnen de schoollocalen buiten de schooluren ten behoeve van de leerlingen, die er ter school gaan, beschikbaar worden gesteld'.

De geestelijke vader van deze wet minister Justinus J.L. van der Bruggen (1804-1863) maakte een onderscheid tussen leerstellig christendom en een algemeen christendom dat meer omvat dan de Bijbel.

Van der Bruggen vond hier Groen van Prinsterer tegenover zich. Van der Bruggen zag slechts een beperkte taak voor de school, de school kon enkel aanvullend zijn op godsdienstige vorming thuis of in kerkelijk verband.

'Beoogde de wet van 1806, zo zegt Van der Bruggen, naar de denkbeelden van dien tijd, door opleiding tot

* Voorzitter van de Onderwijsraad.

Christelijke en maatschappelijke deugden, niet de beoefening van praktische zedelijkheid, haren wortel hebbende in het Christendom, in de Christelijke waarheid, maar het Christendom zelve' (1).

Van der Bruggen was voorstander van deze praktische zedelijkheid. 'Ik houd dat voor het ware standpunt eener verstandige regeering en bijzonder van zulk een regeering, die het Christendom op de ware wijze in het hart wil dragen, zonder aan een ander hare begrippen te willen opdringen.' (pag. 148/149). 'Ik kan mij niet voegen bij dat denkbeeld van den Christelijken Staat. Ik beschouw het Christendom niet als geroepen om als staatswet den Staat te vormen en te fatsoeneeren. Ik kan het Christendom alleen beschouwen als eene zedelijke levenskracht, als een zuurdeesem, in alle levenskringen gelegd, om ook den staatsman in zijne betrekkingen Christelijk te doen handelen, zonder zijne denkbeelden, leer en begrip van het Christendom aan anderen op te dringen.'

Van der Bruggen had gerekend op de krachtsinspanning van de Kerk. Niet de Staat, maar de Kerk is verantwoordelijk voor het godsdienstig onderwijs der kinderen. Kan de Staat, zo vraagt hij zich af, aan zijn roeping voldoen, om zijn onderwijs op de openbare school te doen strekken als 'opleiding tot Christelijke deugdsbetrachting', wanneer de Kerk niet zorgt, 'dat in haren boezem de grond gelegd, het zaad gezaaid worde, waaruit die Christelijke deugdsbetrachting alleen kan opgroeien?' Volgens Van der Bruggen had de Kerk overal voor de oprichting van Bijbelscholen moeten zorgen, waar de kinderen onder leiding van den predikant, den godsdienstonderwijzer of den gewone onderwijzer onderricht in de godsdienst zouden ontvangen.

De schoolstrijd was hiermee niet beëindigd en volgens velen nu eigenlijk begonnen en dat nog wel veroorzaakt door een voorman uit eigen kring, namelijk Van der Bruggen. Uiteindelijk mondde dat uit in de onderwijspacificatie van 1917.

Interessant zeker voor uw opleiding hier is de oplossing van Van der Bruggen waarin het geven van onderwijs in de godsdienst wordt overgelaten aan de

kerkgenootschappen. De bepaling schoollocalen buiten de schooluren ten behoeve van de leerlingen beschikbaar te stellen heeft hernieuwde actualiteit gekregen. Het is een wettelijke verplichting dat openbare scholen levensbeschouwelijke vorming en/of godsdienstonderwijs aanbieden als ouders daarom verzoeken. Dat is vastgelegd in de artikelen 50 en 51 van de Wet op het primair onderwijs. De Tweede Kamer besloot, aansluitend op een advies hierover van de Onderwijsraad (2), bij amendement dat godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs gesubsidieerd moet worden. Dat was tot dan toe niet het geval, wat betekende dat de zogenoemde zendende instanties (onder meer het Humanistisch Verbond en de kerken) de kosten via de gemeenten dan wel zelf moesten dragen. De rijksoverheid bekostigt vanaf het schooljaar 2009-2010 leraren godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs op openbare basisscholen. Een meerderheid in de Tweede Kamer steunde een amendement in deze van CDA, PvdA en ChristenUnie. Daarmee is structureel centraal 10 miljoen euro per jaar beschikbaar voor leraren godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs.

De zogenoemde zendende organisaties zagen hun posities verstevigd. Daartoe bestond sinds 1964 een Humanistisch Opleidings Instituut (HOI) met een tweejarige cursus. In 1989 werd deze Hbo-opleiding omgezet in een wetenschappelijke, waarmee deze instelling voor Humanistiek ontstond. Niet alleen vanuit humanistische hoek werd deze landelijke subsidie toegejuicht. De mogelijkheid van godsdienstig vormingsonderwijs in het openbaar primair onderwijs 'verdient een plaats in de voorbede van de kerken'. Dat zeggen dominee L. Bal uit het Betuwedorp Zoelen en bestuurslid G. van der Hoek van de Stichting Protestants Christelijk Godsdienstig Vormings Onderwijs in het Reformatorisch Dagblad.

II. MAATSCHAPPELIJKE AANLEIDINGEN VOOR VERANTWOORDELIJKHEIDSESEF EN BURGERLIJK BESEF

Levensbeschouwelijke vorming en/of godsdienstonderwijs aanbieden op verzoek van de ouders is belangrijk, maar veel belangrijker is natuurlijk datgene wat de wet voorschrijft voor alle leerlingen en studenten. In onze wetten voor alle onderwijssectoren zijn doelbepalingen opgenomen aangeduid als de persoonlijke ontplooiing en aan de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef of als de persoonlijke ontplooiing ten dienste van het maatschappelijk functioneren of als de algemene maatschappelijke voorbereiding en persoonlijke vorming.

Bepalingen die allen nog verwijzen naar de wet van 1806. Die oude bepalingen hebben het lang uitgehouden. In 1878 gaf Kappeyne van de Coppello bij de behandeling van de lo-wet te kennen te wanhopen aan

(1) Maar nu heeft de wet van 1857 aan geheel dit denkbeeld, aan geheel dezen schoolgodsdienst voor goed een einde gemaakt. Want door duidelijk en onbewimpeld te verklaren, dat op de staatsschool geen godsdienstig onderwijs, in welken zin dan ook, gegeven wordt, heeft de wetgever van 1857, schoon hij dezelfde woorden overnam, daaraan een geheel andere betekenis gegeven. De opleiding tot Christelijke deugden der wet van 1857, kan, krachtens die verklaring, niet meer zijn de mededeeling, de inscherping van godsdienstige begrippen omtrent deugd en haar beginsel, die naar deze of gene zinswijze geacht worden het Christendom uit te maken; zij kan alleen zijn de praktische waardeering, eerbiediging, bewaring, heilighouding van bloesems of vruchten aan planten gegroeid, die elders, door de zorg der ouderlijke liefde, door de zorg van de Kerk, zijn gezaaid, gekweekt en opgevoed. (P.Smit, Minister van der Bruggen, pp. 241-242).

(2) ONDERWIJSRAAD, *Dienstverband, godsdienst en de openbare school*, 2006.

het vinden van een betere formulering dan de geijkte: opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden. Deze woorden, zo gaf hij aan, omvatten het gehele gebied van de zedelijke opvoeding van de openbare school. Veel later in de wvo van 1963 is geformuleerd: “in waarden, in de Nederlandse traditie met name door christendom en humanisme erkend”. Nu geschrapt en deze verwijdering uit de wet is door bv. de liberaal Bolkestein onlangs betreurd.

Laten we twee eigentijdse formuleringen van deze taakstelling nader bezien. Hoe zijn de taakstelling van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en de vergelijkbare taakstelling van burgerschap in de onderwijswetten terecht gekomen? De argumentatie vloeit voort uit de gevolgen van de tweedewereldoorlog en de revolutie rond 2002.

A. Maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef in whw

Na de tweede wereldoorlog werd in 1946 een commissie ingesteld de zogenoemde Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs die in 1949 rapporteerde. De opdracht van de commissie betrof onder meer ‘de vraag in hoeverre het opvoedend karakter van het hoger onderwijs méér dan toen tot zijn recht kan komen’. Een omvangrijke commissie, bestaande uit 92 leden. Deze was ingesteld door minister Gerardus van der Leeuw die voor de oorlog al – hij was hoogleraar theologie in Groningen – een opvatting van de universiteit ontwikkelde als een morele gemeenschap (van Berkel, 2005). Studenten en docenten waren onderling verbonden door gezamenlijke waarden en stonden in deze verbondenheid op een gepaste afstand van de maatschappij.

Interessant is dat Van der Leeuw het gebrek aan autonomie, het feit dat de universiteit een overheidsinstelling was, als een van de oorzaken zag waarom de universiteit ‘als zedelijk lichaam aan alle kanten gebonden was’ (Rapport, p. xxii). Ook de openbare universiteit gaat het om opvoeding. “Opvoeding immers sluit een doel en norm in. Die zullen aan de openbare universiteit niet confessioneel bepaald kunnen zijn, maar dit neemt niet weg, dat zij er kunnen zijn en wellicht zullen moeten zijn, wanneer de universiteit sterker nadruk gaat leggen op eigen verantwoordelijkheid en eigen karakter” (Rapport, p. xxiii).

Het rapport van 1949 mondde tenslotte uit in de wvo van 1960. De gedachte was een doelbepaling op te nemen waarin werd gesteld dat het onderwijs mede zou bijdragen aan de vorming, op grondslag van waarden van onze cultuur, zoals die vanuit de Nederlandse tradities van christendom en humanisme werden gevoed. In 1963 werd een dergelijke grondslag, zoals we al zagen, voor het (openbaar) voortgezet onderwijs in de wvo opgenomen.

Een van de secties van de Staatscommissie was de sectie ‘Geestelijke grondslag voor de openbare universi-

teit’. W. Banning was hiervan de voorzitter. De sectie omschreef het doel van de universiteit op een tweeledige wijze. De universiteit heeft als doel de ontwikkeling van de wetenschap alsmede de vorming en voorbereiding tot zelfstandige beoefening van de wetenschap en van maatschappelijke betrekkingen. Daarnaast en dat is in dit verband interessanter heeft de universiteit tot doel ‘het bevorderen van de geestelijke en zedelijke vorming en het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef’ (Rapport, p. 460). De universiteit, zo vervolgt de sectie, wil een gemeenschap zijn en een taak vervullen ten aanzien van het cultureel en maatschappelijk leven van ons volk. ‘De universiteit (hogeschool) vindt haar grondslag in het beste geestelijke erfgoed van ons volk, zoals dat door christendom en humanisme is bepaald en in de eerbieding van de medemens één der kostbaarste uitingen vindt. Zij weet zich in haar gehele arbeid gebonden aan de normen van waarheid, gerechtigheid en naastenliefde’ (p. 460). Christendom en humanisme vormen de bron van de geestelijke waarden, daarmee, zo zegt de sectie, heeft men een historische waarheid willen constateren, ‘zodat deze formulering geen beletsel behoeft te vormen dat ook degenen die geen christen of humanist zijn (bv. joden, mohammedanen) tot de universitaire gemeenschap toetreden. Toch moeten deze bronnen worden genoemd: immers, indien zij niet werden vermeld, zou het risico bestaan, dat ook een anti-christelijk en anit-humanistisch bewind zich op deze grondslag zou kunnen beroepen.’ (p. 462).

Verscheidene voorstellen van de Staatscommissie zijn in 1960 terechtgekomen in de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs, maar niet alle (3).

Het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef vond een pleitbezorger in vooral het Kamerlid Tans onder verwijzing naar het rapport van de Staatscommissie waarin aandacht wordt gevraagd voor de geestelijke en zedelijke vorming der student. Het Kamerlid Tans had in één amendement de samenhang der wetenschappen en het bevorderen van maatschappelijk ver-

(3) Een voor pedagogie en onderwijskundigen interessant voorstel kwam van Philip Kohnstamm en Martinus Langeveld. Rupp (1997) heeft deze benadering geschetst, ik volg hem hier. Philip Kohnstamm en Martinus Langeveld, zagen de ‘persoonlijkheid in wording’, de ‘zelfverantwoordelijke zelfbepaling’ als opgave van het leven, die – als alles goed ging – leidde tot (christelijk-)gelovige persoonlijkheden. Het was de taak van de universiteiten de studenten pedagogisch te begeleiden in ‘hun wordende persoonlijkheid’. In de Staatscommissie stelde deze groep voor, dat alle studenten een pedagogische propedeuse zouden krijgen gericht op, door hen voorgestane, personalistische vorming. Het voorstel werd – dat zal duidelijk zijn – afgewezen.

Langeveld heeft de positie van de jeugd in de naoorlogse chaotische periode op verschillende manieren aan de orde gesteld, waarbij hij enerzijds voor pleitte dat morele opvoeding zou leiden tot ‘zedelijke zelfbepaling’ en anderzijds tot deelname aan de ‘gemeenschap van moreel volwassen personen’ (bij Heyting en Meijnen, p. 10).

antwoordelijkheidsbesef ondergebracht. In de behandeling worden deze twee zaken uit elkaar gehaald en in verschillende artikelen ondergebracht. Inzicht in de samenhang der wetenschappen gaat naar het eerst doelartikel van het wetenschappelijk onderwijs. Het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef wordt als opdracht geformuleerd voor zowel universiteiten en toenmalige hogescholen. Hij verdedigde de taak met betrekking tot het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef door er op te wijzen dat de instellingen voor wetenschappelijk onderwijs hier schromelijk te kort schieten, 'dat is een notoir feit, dat door ingewijden meermalen is beklemtoond' (Handelingen Tweede Kamer 26-10-1960).

In oktober 1960 ontspoon zich een kort debat tussen minister Cals en het Communistische Kamerlid Bakker bij deze wvo-behandeling. Wat is nu vroeg Bakker dat maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef? 'Er zijn professoren die de Westduitsers helpen met het voorbereiden van de aanmaak van atoombommen. Het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef van een dergelijke hoogleraar is bepaald niet het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef van mij. Ik heb daarom gezegd: dit is een holle term, die in feite gebruikt wordt om daarachter een politieke lading te verbergen van een meerderheid in deze Kamer en in het algemeen van degenen die het in Nederland voor het zeggen hebben... Zolang mij niet duidelijk wordt gemaakt op welke wijze, met welke leerstof en door welke docenten het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef van de studenten wordt bevorderd, kan ik mij moeilijk vastleggen op de vorming van het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef onder leiding van een minister, die een politieke minister is, die een minister is van de KVP en die gesteund wordt door de fabrikan-tenpartijen in deze Kamer.' (Handelingen Tweede Kamer 26-10-1960). Minister Cals verwijt in zijn antwoord dat Bakker niet ziet dat men vanuit verschillende politieke opvattingen in een land aan eenzelfde maatschappij kan medewerken.

Bij de behandeling van de Veringa-nota *Bestuurshervorming universiteiten en hogescholen* in 1968/69 werd eveneens ingegaan op het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef (4). 'De vitale betekenis die de universiteit heeft en behoort te hebben voor de samenleving, impliceert, dat zij moet opleiden tot kritische wetenschapsmensen, die zich bewust zijn van de rol die hun wetenschap in de samenleving kan spelen. Dit betekent volgens opvattingen van sommigen, dat de universiteit zich niet kan onttrekken aan de vraag, welke maatschappelijke gevolgen zijn verbonden aan haar taakvervulling en aan de uitkomsten daarvan; volgens inzichten van anderen betekent dit, dat de universiteit als centrum voor maatschappelijke hervorming dient

(4) Het waren de jaren van de *kritiese universiteit* en van de *raden-universiteit* die hebben geleid tot een een soort *demobureaucratie* die eerst onder minister Ritzen kon worden afgeschaft.

te fungeren' (Handelingen Nota, pag. 2). 'Met name de aanhangers van de 'kritische universiteit' beroepen zich op deze bepaling, dat de universiteit verantwoordelijk is voor de samenleving en zo nodig er naar zou moeten streven om de bestaande orde radicaal te veranderen' (Handelingen Nota, pag. 9). De universiteit kan hier zo zegt de nota als discussieplatform fungeren, maar draagt in dit opzicht 'geen institutionele verantwoordelijkheid'.

De Nota geeft aan dat niet heel duidelijk is geworden wat precies onder dit bij amendement Tans opgenomen bepaling dient verstaan te worden. 'Wel wordt duidelijk, dat bij de totstandkoming van de wet het begrip maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef steeds in verband is gebracht met de (geestelijke en zedelijke) vorming van de *individuele* student.'

Hoe het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef gestalte te geven? De Nota wijst op de mogelijkheid van het instellen van bijzonder leerstoelen en noemt de Radboudstichting en de Humanistische Vereniging Socrates als voorbeelden.

Minister Deetman stelde op 18 april 1985 in de Kamer dat deze formulering al zeer lang in de wet stond ('en dat er nooit over is gediscussieerd') en het derhalve vreemd zou zijn de term uit de wet te verwijderen dat zou immers de indruk wekken dat het nu opeens niet meer van belang zou zijn. Minister Ritzen ging in 1991-2 nog in debat met het Kamerlid Lankhorst (Groen Links) die suggereerde te lezen: "dat persoonlijke ont-plooiing bereikt zou worden door maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef". Dat ging Ritzen toch te ver: het heeft met elkaar te maken het zijn echter ook additionele elementen.

We zien dus dat het doel van algemene geestelijke en zedelijke vorming vervangen is door resp. opgenomen is in het doel van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.

B. *Burgerschap in wpo en wvo*

Sinds 2006 hebben we (150 jaar na de vergelijkbare lo-wet bepalingen) een bepaling in de wpo en wvo die sterk lijkt op de bepalingen rond het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Artikel 8 van de Wet op het primair onderwijs en artikel 17 van de Wet op het voortgezet onderwijs zeggen dat het onderwijs mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap (5). Deze wettelijke bepaling is mede tot stand gekomen op basis van een advies van de Onderwijsraad. In haar reactie op het advies *Onderwijs en burgerschap* zegt de minister de aanbeveling van de raad om een doelstellingsbepaling betreffende burgerschap op te nemen in alle onderwijswetten over te nemen. De minister ver-

(5) Bij burgerschap is het belangrijk een onderscheid aan te brengen tussen maatschappelijk burgerschap en staatsburgerschap, tussen bourgeois en citoyen. De gedacht is dat we in de komende jaren van beiden meer nodig zullen hebben en ieder geval meer van het eerste.

breedt het voorstel van de Onderwijsraad door sociale integratie hieraan toe te voegen (6): de mate waarin een school bijdraagt aan de ontmoeting van kinderen van verschillende afkomst. Enigszins gelijkend op de ontwerpbeplanning van 1857 waarin staat dat de onderwijzer aan de kinderen dien eerbied (voor godsdienstige begrippen van andersdenkenden) inprent en hen opwekt tot onderlinge liefde en verdraagzaamheid.

Voor het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs neem de minister het advies niet over. Voor deze onderwijssoorten was volgens haar al in voldoende mate vastgelegd dat het onderwijs ook burgerschap tot doel heeft. Voor het mbo is bepaald dat kwalificaties en eindtermen moeten kwalificeren voor een beroep, voor doorstroming naar een vervolgopleiding en voor 'maatschappelijk functioneren'. Dit laatste is in feite al een doelbepaling burgerschap volgens de minister. En de Wet op het hoger onderwijs draagt instellingen op aandacht te schenken aan 'de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef'. Ook dit is feitelijk een burgerschapsdoelstelling stelt de minister.

Hoe ver zijn scholen voor basis- en voortgezet onderwijs met de uitvoering van de nieuwe wet? De inspectie gebruikt zeven categorieën om een beeld te krijgen van de invulling die scholen geven aan burgerschap:

- bevordering van sociale vaardigheden;
- gedrags- en omgangsregels;
- basiswaarden zoals gelijkwaardigheid en verdraagzaamheid;
- kennis over democratie;
- kennismaking met andere culturen, geloven en leefwijzen;
- invullingen via godsdienstig of levensbeschouwelijk onderwijs; en
- om scholen die een 'oefenplaats' willen zijn en de 'goede' samenleving dagelijks aan leerlingen willen voorleven (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

Door Ten Dam *et al.* zijn meetinstrumenten gemaakt voor resp. burgerschapscompetenties en burgerschapsgedrag. Beide (gestandaardiseerde) meetinstrumenten zijn gericht op het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs, voor leerlingen in de leeftijd van 11-16 jaar. Voor welke sociale opgaven of taken staan jongeren in hun dagelijkse leven? En wat moeten ze kunnen om daarmee adequaat om te gaan? Het meetinstrument is dus niet gericht op 'toekomstig burgerschap' (bijvoorbeeld: ga je stemmen als je volwassen bent?). Ook jongeren nemen deel aan het maatschappelijk leven en zijn dus feitelijk al burger.

Het meetinstrument richt zich op het vermogen om als burger te kunnen handelen, dus op burgerschapscompetenties. De onderliggende, interne structuur van een competentie bestaat uit 'kennis', 'vaardigheid', 'attitude' en 'reflectie'.

Welke zijn de terreinen waarop burgers in een democratische, pluriforme samenleving adequaat moeten handelen? Deze terreinen zijn samengevat in vier sociale taken die samen representatief en betekenisvol zijn voor burgerschapspraktijken van jongeren in de leeftijd van elf tot zestien jaar:

- democratisch handelen;
- maatschappelijk verantwoordelijk handelen;
- omgaan met conflicten;
- omgaan met verschillen.

Voor iedere sociale taak is gedefinieerd wat de benodigde kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie zijn voor het adequaat vervullen van deze sociale taak.

Mensenrechtenspecialiste Barbara Oomen bekritiseert dit. Zij stelt dat ondanks een groot aantal internationale verplichtingen op dit gebied mensen- en kinderrechten in Nederland nauwelijks een plaats in de kerndoeleinen in primair en voortgezet onderwijs en de eindtermen in het voortgezet onderwijs hebben. Het burgerschapsonderwijs legt te sterk de nadruk op sociale vaardigheden en gemeenschapszin en te weinig op fundamentele rechten en democratisering. Ook specifieke vakken, als maatschappijleer, ruimen weinig plaats in voor mensen- en kinderrechten. Actief burgerschap, zo stelt Oomen, draait in Nederland om gemeenschapszin en normen en waarden, terwijl de internationale afspraken op dit gebied gaan over rechten, verantwoordelijkheden en democratisering. In de Nederlandse vormgeving van burgerschap ontbreekt volgens haar een verwijzing naar klassieke vrijheidsrechten als het recht op privacy, de godsdienstvrijheid en het recht op een eerlijk proces; politieke rechten als de vrijheid van vereniging, en het recht op deelname aan besluitvorming; de sociale rechten op bijvoorbeeld arbeid, sociale zekerheid, onderwijs en de bij deze rechten horende verantwoordelijkheden.

Met andere woorden er is de grote wereld van de echte rechten en er is de wereld van de provincialen en laat burgerschap nu bij de provincialen horen. Een voorstelling van zaken waar principieel bezwaar tegen gemaakt moet worden. In de woorden van de Onderwijsraad: voor het onderwijs is het van belang in de visie van de raad zicht te hebben op de aanvullende krachten van enerzijds lokale binding, thuis voelen, herkomst, traditie en blijvendheid en van mobiliteit, van ruimte, van verten en transformatie aan de andere kant. Kunnen we, zo stelt de raad, als het om onze jeugd gaat niet gebruik maken van beide invalshoeken? Is het wel noodzakelijk een keuze te maken? In de optiek van de raad is het aantrekkelijker om onze jeugd zowel een lokale oriëntatie als een cosmopoliet oriëntatie mee te geven. Is deze combinatie eigenlijk ook niet de essentie van de Nederlandse identiteit?

Niettemin heeft Oomen wel een punt: kennis van de mensenrechten hoort bij burgerschap en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.

(6) Tegelijkertijd versmalt ze het advies door een adjectief voor burgerschap te plaatsen i.c. actief burgerschap.

III. HOE VORM TE GEVEN AAN MAATSCHAPPELIJK VERANTWOORDELIJKHEIDSBESEF?

Welke vormgevingen voor het verwezenlijken van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en burgerschap zijn in de academie van belang? We kunnen proberen aansluiting te zoeken bij de twee belangrijkste vormgevingen die meet af aan samengingen met deze doelen, namelijk het studium generale en de academische gemeenschap, een inhoudelijke dimensie en een sociale dimensie.

A. *Studium Generale*

Veel werd in het rapport van de Staatscommissie verwacht van inzicht in de samenhang der wetenschappen. Vanuit een dergelijke samenhang zou de universiteit het geheel beter kunnen begrijpen en verstaan en bijgevolg – zo luidde de redenering – verantwoordelijker kunnen handelen. Hoe deze vorm te geven? Daartoe werd een toevoeging aan het curriculum bedacht in de vorm van een Studium Generale. De minister van Onderwijs verzocht na de oorlog de universiteiten een dergelijk Studium Generale in te richten. Als een van de belangrijkste redenen noemde de minister ‘de onverantwoorde onwetendheid bij vele studenten omtrent de maatschappelijke krachten die onze tijd beheersen’. Het Studium Generale was in eerste instantie gedacht als een remedie tegen eenzijdigheid en doorgeslagen specialisatie en op zijn beurt zou dat helpen tegen tirannie en despotisme. Het zou volgens het rapport van de Staatscommissie als doelstelling onder meer hebben: ‘de bevordering van inzicht in ons cultuurleven, bevordering van het inzicht in de samenhang der wetenschappen en verdieping van het verantwoordelijkheidsbesef der intellectuelen voor de sociale, nationale en culturele waarden’ (Rapport, p. 26). ‘De commissie stelde zich op de hoogte van wat er aan activiteiten op dit gebied aan de verschillende universiteiten en hogescholen bestond. Als uitgangspunt werd genomen dat aan de universiteiten in vroeger eeuwen ‘overdracht van cultuur’ plaatsvond en dat men daaraan tegemoet wilde komen’ (Dorsman, pag. 62). Daarnaast werd echter geconstateerd dat er voor studenten bezinning nodig was op de plaats van de eigen wetenschap in de universitas scientiarum. Er was een gemis ‘aan karaktervormende werking en hulp bij de opbouw van een levens- en wereldbeschouwing’. De betreffende commissiesectie formuleerde ook in detail de vakken die zij noodzakelijk achtte om wat zij noemde ‘aan de cultuurnood enige weerstand te bieden’, ook al vond zij dat iedere instelling van hoger onderwijs voor een eigen invulling diende te zorgen. Uiteraard had dat te maken met gevoeligheden op het gebied van de bijzondere universiteiten en hogescholen. De aangeraden vakken waren onder meer: filosofie der wetenschappen; inleiding in de denkwijzen en algemene inzichten van bepaalde wetenschappen voor bepaalde groepen van studenten (bijvoorbeeld

natuurwetenschappen voor theologen, klassieken voor medici) en problemen uit de natuur.

De ambitie voor het Studium Generale was ongekend hoog: het zou een gemeenschappelijk kader moeten bieden vergelijkbaar met de grondslag van de bijzondere confessionele universiteiten (Krop, pag. 50). Kunnen we vandaag nog iets waarmaken van deze ambitie? Wat zou dan vandaag de inhoud kunnen zijn? Er zijn ten minste drie opties:

- a. Curriculair in de vorm van een bredere bachelor dan een disciplinaire bachelor;
- b. Extra curriculair in de vorm van een aanbod van enkele veelbelovende invalshoeken;
- c. Extra curriculair in de vorm van een canon voor hogeronderwijsstudenten.

a. *Curriculair*

De WRR heeft in een boeiend rapport in 1995 het belang van academische vorming benadrukt. Het was de eerste stap naar wat is gaan heten een brede bachelor (7). Scholing, zo zegt het rapport, reikt kennis en vaardigheden aan; vorming genereert een intellectuele habitus, een houding, die de kennis op zijn plaats laat vallen. ‘Een specifieke, daarop toegesneden opleiding, waarin kennis wordt genomen van een aantal wetenschappelijke basisdisciplines en met name van de typisch wetenschappelijke wijze van het formuleren van vragen en het construeren van antwoorden, is daartoe noodzakelijk. De eerste fase van het universitaire onderwijs (de academie) vormt daarvoor het meest geschikte moment’ (WRR, 1995, pag. 134).

Een brede bacheloropleiding richt zich ook op programmaonderdelen uit andere opleidingen of faculteiten. Een citaat: ‘In de brede bachelor Algemene sociale wetenschappen leer je de verschillende invalshoeken combineren en dwarsverbanden te leggen.’ <http://www.studeren.uva.nl/algemene-sociale-wetenschappen>

De motieven voor een brede bachelor zijn overigens lang niet altijd van inhoudelijke aard, meestal gaat het om het faciliteren van een langduriger keuzeprocess. Een citaat: ‘Universitaire bacheloropleidingen zijn steeds gespecialiseerder, terwijl studenten en werkgevers juist behoefte hebben aan brede, multidisciplinaire opleidingen. Daarom lanceert de Open Universiteit Nederland, de Open bachelor waarin de student twee of meer studierichtingen kan combineren zoals bijvoorbeeld milieu- en managementwetenschappen, maar ook psychologie met rechten of informatica en cultuurwetenschappen’.

<http://www.ou.nl/eCache/DEF/2/10/424.html>

‘Mensen die aan een bèta-opleiding beginnen zijn tegenwoordig vaak bang dat ze in een fuik lopen, als ze

(7) Voorzitter van de groep die het rapport opstelde was het raadslid prof.dr. H.P.M. Adriaansens.

al bij aanvang van de studie definitief voor een discipline moeten kiezen. Met onze bredere opzet proberen we die angst in elk geval weg te nemen'.

http://www.utnieuws.utwente.nl/new/?artikel_id=26420

De brede bachelor kan een invulling zijn van de gedachte achter het Studium Generale, maar ik laat deze hier nu in het midden, daarover is genoeg gezegd in de afgelopen jaren.

b. Extracurriculair: kunst, religie & levensbeschouwing

Kunst

Er zijn meerdere kandidaten voor een extracurriculaire invulling. Kunst is een eerste kandidaat. Onderwijs in de kunsten is een onderdeel van ons curriculum. Het gaat dan om zaken als kennismaken met kunst, enige oefening in kunstdisciplines en benutten van kunst als middel tot reflectie (een geliefd doel bij velen in die wereld). Kunst levert ook een bijdrage aan de schoolgemeenschap vergelijkbaar met die van sport, vooral in scholen met een grote verscheidenheid aan leerlingen wordt kunst ingezet om burgerschapsaspecten van de school te beïnvloeden, kunst is dan instrumenteel om de sociale relaties, de microgemeenschap van een school te bevorderen.

Maar kunst en met name de kunstenaar heeft misschien nog wel iets meer te bieden. Bijvoorbeeld een bijdrage aan de rolinterpretatie van docenten, de docent als uitvoerend kunstenaar, de docent als performer. Een aansprekend voorbeeld is de docent als dramaturg en de dramaturgische poging een leerling of student 'in zijn tekst te krijgen'.

Kunst zelf kan niet de beoogde ambitie van het studium generale waarmaken, maar kunst kan wel het authentieke bevorderen in de relatie tussen docent en student. De bureaucratie en rationalisering die het gedrag van docenten en studenten door allerlei regelingen verder leerlingen reguleren kent een tekort aan directe en authentieke relaties. Hier kan onderwijs iets leren van kunst en van de kunstenaar en dan vooral de kunstenaar die werkt met een publiek. De kunstenaar zoekt zelfbewust en autonoom naar authenticiteit in zijn of haar relatie met het publiek. Dat zelfbewuste daar kan het onderwijs een voorbeeld aan nemen.

Religie en levensbeschouwing

Er zijn meer kandidaten dan kunst. Religie en levensbeschouwing staan in de rij en hebben oude papieren. Kan religie een grondslag vormen? Niet in de klassieke betekenis van religie want dan gaat het om de grondslag van een bijzondere universiteit. Maar er zijn meer interpretaties van religie. De moderniteit heeft ons niet alleen verbeteringen gebracht maar ook zaken als identiteit, herkenbaarheid, binding lastiger gemaakt en wellicht biedt religie een reservoir waarin we iets kunnen hervinden voor het onderwijs. Al zal niet iedereen zo instrumenteel tegen religie willen aankijken. Religie is geen massief, dik en vast iets meer, niet meer iets dat alle aspecten van het leven bepaalt. Althans voor de

meesten van ons. Maar daarmee is religie en levensbeschouwing niet verdwenen. Geloven is, in de optiek van Taylor, steeds meer een optie, en geen automatisme meer. Het fenomeen religie verandert van gedaante, wordt minder institutioneel en traditioneel, en meer individueel en dynamisch van karakter. Identiteiten, ook religieuze, zijn in die opvatting steeds minder eenduidig en stabiel, er is sprake van 'liquid religion' (van de Donk *et al.*). Voor onderwijs blijft religie van belang, onderwijs kan religie en levensbeschouwing als onderdeel van onze samenleving niet negeren en moet dus nadenken over de vraag hoe er mee om te gaan. Het algemeen belang vereist dat iedere leerling en student, juist bij de groeiende religieuze verscheidenheid, zich een adequaat en volledig beeld kan vormen van de religieuze en levensbeschouwelijke tradities. Dat gaat verder dan op afroep ruimte geven aan godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs. Kennis hebben van diversiteit in dit opzicht is een facet van het moderne leven. Deze kennis bijbrengen mag worden verwacht van het onderwijs op alle scholen, openbare en bijzondere scholen en ook van traditionele bijzondere scholen. Sommige scholen zullen verder gaan en een aanbod hebben dat de strikt cognitieve dimensies van onderwijs over godsdienst en godsdiensten overstijgt. Voor het hoger onderwijs is dan de vraag of en hoe hierop wordt voortgebouwd.

Op het gebied van religie formuleren auteurs als Wigmans en van de Donk voor het primair en voortgezet onderwijs drie centrale opgaven die hun uitwerking hebben naar het hoger onderwijs (Wigmans, 2008; van de Donk, 2009). Allereerst: het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs over religies en levensbeschouwingen (en dat geldt zowel de status van dat onderwijs in scholen, de kwaliteit van het aanbod en de kwaliteit van de docenten). Ten tweede is het in een algemene vorming de idee van een pluriforme samenleving te aanvaarden: omgaan met verschillen vraagt om tenminste het kennen van die verschillen. En ten derde aandacht voor de vraag hoe we op een beschaafde wijze omgaan met belangrijke verschillen die hun grondslag vinden in religieuze en levensbeschouwelijke overtuigingen. Juist in een samenleving van verschillen vraagt de inrichting van het onderwijsbestel een actieve aandacht voor het vermogen te verzoenen en te verbinden. In dit debat komen we ook Habermas tegen. Habermas zien we wijzen op het reservoir dat godsdienst heet. Misschien bevat dat elementen die we gaandeweg zijn kwijtgeraakt: het besef zelf geen god te zijn, het besef van proportie, het besef dat ook rationaliteit zijn grenzen kent, het besef dat luisteren altijd eerst komt.

Ook hier komen de oorspronkelijk gedachten rond het Studium Generale naar voren. Bij de openbare universiteiten kan het niet gaan om de opbouw van één bepaalde levens- en wereldbeschouwing, zo zei de u intussen nu welbekende Staatscommissie. 'Wel moet het verblijf aan de academie op tal van manieren bouwstoffen leveren, die kunnen bijdragen tot vorming of verdieping van eigen levensbeschouwing.'

Humanisme

Een andere kandidaat is het humanisme. Ik ben zeker geen deskundige op dit gebied. Ik vaar hier enkel op het kompas van Johan Goudsblom in zijn *Nihilisme en cultuur* van 50 jaar geleden, dus uit de tijd van de parlementaire behandeling van de wwo met het amendement Tans over maatschappelijk verantwoordelijkheidbesef. Volgens het humanistisch ideaal is het hoogste wat een mens op aarde kan bereiken niet macht of rijkdom, maar innerlijke cultuur. Gegeven een bepaalde graad van civilisatie, vormt een zekere mate van innerlijke beschaving een algemene voorwaarde voor maatschappelijk welzijn. De helden van de christelijke traditie, zo schrijft Goudsblom, zijn de heiligen, onverzettelijk in het uitvoeren van hun gewetensplicht, onvoorwaardelijk gehoorzaam aan het hoogste gebod. In hun martelaarschap eert men de triomf van de geest over de macht, van de cultuur over de maatschappij. Zo bezit ook de humanistische traditie haar helden: het pantheon der vrije geesten, geprezeerd door Socrates. Een leven in dienst van het humanistisch ideaal, zo zegt Goudsblom, kan een dubbele voldoening schenken: men schaart zich in een rij van illustere voorgangers, wier grootheid ook door de openbare mening in haar betere momenten plechtig wordt erkend; dusdoende weet men zich in zijn beginselen verheven boven de wisselvalligheden der openbare mening, hetgeen bijdraagt tot innerlijke zekerheid. Het cultiveren van de geest, de veredeling van het karakter, de vrije ontplooiing van de persoonlijkheid, kennis te nemen van de verschillende opvattingen over zijn en welzijn, om daaruit zelfstandig de beste te kiezen. Zo biedt het humanistisch ideaal voor een bepaald type cultuurgevoeligen aldus Goudsblom een bevredigende *modus vivendi*.

Wie zou nu dat humanisme breed onder de aandacht kunnen brengen in het hoger onderwijs? Qua organisatievorm zou men kunnen denken aan een landelijke universiteitsvoorziening voor humanistiek (en naar analogie een inzet van de theologische universiteiten) als algemene universiteitsvoorziening ten dienste van alle universiteiten, een centrale voorziening voor de openbare universiteiten, een meer humanistisch georiënteerde voorziening, een soort Universiteit voor Humanistiek als dienst aan de universiteiten. De UvH zou dan evenals de theologische instellingen naast de beroepsopleidende taak een taak hebben in de programma's Maatschappelijke Verantwoordelijkheid van onze universiteiten.

c. Een canon voor het hoger onderwijs

Voor jongeren heeft de Onderwijsraad voorgesteld een canon op te stellen. De canon omvat leerinhouden die behoren tot onderdelen van het taalonderwijs (waaronder literatuur), geschiedenis, maatschappijleer, cultuur en kunstzinnige vorming. Maar leerinhouden in de sfeer van geografie en techniek behoren eveneens tot de canon (de Beemster als combinatie van techniek, geografie en cultuur is in ieder geval al door de UNES-

CO erkend als behorend tot de wereldcanon). Doorman (2004) omschrijft de canon als 'het geheel van teksten, beelden, kunstwerken en historische gebeurtenissen dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur' (p. 8).

De Onderwijsraad ziet de canon geherformuleerd in termen van leerinhouden als een belangrijke bijdrage aan een versterking van de relevantie van onderwijs voor de Nederlandse samenleving. Het gaat niet alleen om de inhouden, van belang zijn evenzeer de argumentatie en de periodieke veranderingen van de canon. De canon is geen permanent gegeven, ze is eerder een permanent goed gestructureerde conversatie: leerlingen worden toegerust op een adequate manier deel te nemen aan deze conversatie.

Dit advies van de raad heeft geresulteerd in de fraaie cultuurhistorische canon voor 9-14-jarigen van de commissie-Van Oostrom (8). Omdat de canon bedoeld is voor 9-14 jarigen heeft de Onderwijsraad voorgesteld ook een canon voor hoger onderwijsstudenten te maken. De verantwoordelijkheid hiervoor zal door de hogescholen en universiteiten gezamenlijk ingevuld moeten worden. De raad stelt daarom voor dat de minister dit onderwerp in direct overleg met de hogescholen en universiteiten bespreekt, zodat ze dit initiatief enthousiast en met een zekere urgentie op zich kunnen nemen. Ook van de studentenorganisaties is steun te verwachten voor een dergelijk perspectief. Een dergelijke canon is van belang voor docenten en voor studenten. De operationalisering van de canon zou zo moeten zijn dat studenten en docenten in het hoger onderwijs aangemoedigd worden zich de vraag te stellen hoe zij zich verhouden tot deze leerinhouden. Studenten – vooral studenten van een universiteit – kunnen zich deze vraag stellen: wil ik mij ontwikkelen tot een beschaafd mens, dan dien ik voor mijzelf uit te maken hoe ik mij zie ten opzichte van elementen van de canon, dan moet ik de bekwaamheid hebben om aan deze conversatie deel te nemen (9).

(8) En in vele lokale, regionale en thematische canons. Zie bv. www.regiocanons.nl/.

(9) Een canon kan ook instellingspecifiek zijn. In de Windesheim Onderwijslezing 2010 heb ik een *vak Windesheim* voorgesteld voor alle Windesheimstudenten. Het vak gaat over de bijdrage van Windesheim aan Europa:

- lezen van enkele teksten van Geert Groote (1340-1384) en Thomas à Kempis (1380-1472);
- lezen en bespreken van enkele vergelijkbare teksten;
- kennismaking met de cultuur van Europa in de 14^{de} en 15^{de} eeuw;
- bezoek aan de plekken van Geert Groote en Thomas à Kempis langs de IJssel tussen Zwolle en Deventer.

Geert Groote verzamelde een groep volgelingen om zich heen, de moderne devoten. Hieruit ontstonden de Zusters- en Broeders des Gemeenen Levens en de Congregatie van Windesheim: een Europese beweging. Thomas à Kempis was lid van de beweging van de Moderne Devotie en een volgeling van Geert Groote.

B. De academische gemeenschap: sociaal kapitaal

Een tweede manier om maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef te bevorderen ligt in de organisatievorm zelf. We kunnen dan het beste het beeld voor ogen nemen van de Campus van de nieuwe Technische Hogeschool Twente die in 1964 werd geopend met tweehonderd studenten, onder wie vier meisjes. In plaats van een studium generale zocht men de vormende waarden in het campusleven zelf.

In zijn installatierede van de genoemde Staatscommissie gaf Van der Leeuw aan wat volgens hem 'misschien het allerbelangrijkste deel van uw taak uitmaakt: de reorganisatie van universiteit en hogeschool tot *civitas academica* op zijn Leids, academische gemeenschap op zijn Gronings en Utrechts' (Rapport, p. xxi). In het rapport van de staatscommissie wordt aan het begrip academische gemeenschap aandacht besteed. Wil er zo een gemeenschap zijn, dan, zo stelt de commissie, moet er ook bewust gemeenschapszin worden aangekweekt, 'in die zin, dat men zich deel weet van deze gemeenschap, en zich medeverantwoordelijk voelt voor de verwezenlijking van die waarden, die zowel het samenbindend element, als de doelstelling ervan vormen: de wetenschappelijke, culturele en maatschappelijke taak van de universiteit' (Rapport, p. 30).

De commissie constateerde dat buiten het eigenlijke onderwijs (via vooral het studium generale) er verschillende mogelijkheden zijn 'waardoor het verblijf aan de universiteit de geestelijke en zedelijke vorming van de student kan bevorderen' (p. 27). De commissie dacht vooral aan twee zaken, namelijk het horen van vertegenwoordigers van studenten en de vormende invloed van het studentenleven. Wat dat laatste betreft, wordt gewezen op de – zij het niet opzettelijk beoogde – opvoedende werking die uitgaat van het 'op kamers wonen' en van het leven in corps- of ander verenigingsverband. De commissie ziet vervolgens dat het voor een groeiende groep studenten te duur is om op deze wijze aan het vormende studentenleven deel te nemen en stelt voor te komen tot het stichten van studentenhuizen waar goedkope woongelegenheden worden geboden en de studenten toch in de universitaire sfeer worden betrokken. 'Het educatieve element zou meer naar voren kunnen worden geschoven door aan de studenten self-government te geven (onder oppertoezicht van een academisch gevormde) en door – voor zover dit mogelijk is – samenwoning van studenten uit verschillende maatschappelijke milieu's, te bevorderen' (p. 28).

Voor het funderend onderwijs heeft de Onderwijsraad aan het begrip burgerschap het facet van schoolburgerschap toegevoegd, lidmaatschap van de schoolgemeenschap. Burgerschapsvorming vindt immers ook plaats op het elementaire niveau van de interne relaties binnen de onderwijsinstelling, gericht op het deel uitmaken door leerlingen en studenten van de microgemeenschap die een school kan zijn. Deze variant van burgerschapsvorming richt zich primair tot de leerling/student in zijn verhouding tot zijn medeleerlin-

gen/studenten en de docenten en (hoog)leraren ('school/universiteitsburgerschap'). Academisch burgerschap zou van een docent en student in het hoger onderwijs gevraagd moeten worden.

Er is rond burgerschap in organisaties intussen heel wat literatuur beschikbaar: organizational citizenship vaak via het begrip sociaal kapitaal geïntroduceerd. Voor onderwijs is van belang dat school- en academieburgerschap een bekwaamheid tot deelname, onderhoud en benutting vraagt. Een laten we zeggen constructiebekwaamheid die gaandeweg verworven en verbeterd kan worden.

In zijn destijds veel gelezen *Bowling Alone* heeft Robert Putnam (Putnam, 2000) het gegeven uitgewerkt dat meer mensen weliswaar zijn gaan bowlen in de Verenigde Staten, maar dit tegelijkertijd veel minder in georganiseerd verband doen (10). Juist deze diepere sociale relaties gebaseerd op wederkerigheid zijn volgens Putnam belangrijk in een samenleving. De aanwezigheid van zulke waardevolle sociale verbanden bestempelt Putnam dan ook als zijnde 'sociaal kapitaal'.

De opbouw van sociaal kapitaal speelt een centrale rol in de totstandkoming van een cultuur waarin mensen op basis van vertrouwen en wederkerigheid makkelijk een beroep kunnen doen op een ruime aanwezigheid van sociale contacten in de samenleving (Van Wieringen & Berghouwer, 2004). Personen die beschikken over een netwerk aan sociale contacten, kunnen daarvan gebruikmaken ter eigen voordeel, voor doeleinden variërend van het vinden van een baan, woonruimte, een onderwijsprogramma tot een interessante vakantiebestemming. Hoewel na Putnams publicaties het concept van sociaal kapitaal tot een breed bediscussieerd onderwerp is geworden, zijn het Pierre Bourdieu en James Coleman geweest die de term hebben geïntroduceerd. Hun definities hebben als gemeenschappelijke notie dat sociale verbanden een belangrijke waarde (kapitaal) vertegenwoordigen (voor zowel personen, groepen, bedrijven als samenlevingen) doordat er wederzijds voordeel uit kan worden gehaald. Sociaal kapitaal is het relatienetwerk waaruit een individu verschillende soorten ondersteuning kan halen. Het profijt bestaat eruit dat individuen en groepen in staat worden gesteld om acties te ondernemen, die zonder de aanwezigheid van sociale verbanden niet tot stand waren gekomen, of alleen tegen hoge (transactie)kosten. Sociaal kapitaal staat niet los van andere vormen van kapitaal zoals fysiek en menselijk kapitaal (opleiding, scholing, deskundigheid, competentie). Menselijk kapitaal wordt gecreëerd door middel van het opdoen van kennis dat zich vertaalt in een diploma. Door het aangaan en in stand houden van sociale verbanden van vriendschap en wederkerigheid, die ook na de school(tijd) in stand worden gehouden,

(10) De teloorgang van de eens zo populaire 'bowling leagues' staat zo als metafoor voor het verlies aan sociale netwerken die een dieper wederzijds verband leggen tussen mensen in de Verenigde Staten.

wordt er door deelnemers en studenten ook sociaal kapitaal gecreëerd (11).

Wat kunnen scholen en universiteiten doen aan de constructie van sociaal kapitaal? Onder welke omstandigheden is de vorming van sociaal kapitaal beter gewaarborgd? Een paar actuele citaten.

'Nijmegen en de Radboud Universiteit bieden genoeg mogelijkheden om naast je studie in meer of mindere mate actief bezig te zijn. Zo zijn er veel verschillende studentenverenigingen en instanties met inspraak. Ze zijn er op allerlei gebied: van sport, politiek, cultuur en gezelligheid tot levensbeschouwing, studie en internationalisering. Je ontmoet er mensen met dezelfde hobby's en belangstelling, het kan leerzaam zijn en je hebt er zo vrienden gemaakt!'

http://www.ru.nl/studereninnijmegen/studentenleven/item_263158/

'Elke student herinnert zijn eerstejaarsintroductie. Enthousiaste vrijwilligers die voor rondleidingen zorgen en net zo hard feesten op het introkamp als jijzelf. Vaak zijn die vrijwilligers lid van de studievereniging van jouw opleiding. Het lidmaatschap van zo'n vereniging heeft voordelen als korting op feesten en boeken, gezelligheid en een goed netwerk.'

<http://www.trajectum.hu.nl/achtergrond/8131>

Er kunnen ook verkeerde vragen worden gesteld: 'Moet ik ook lid worden van een studievereniging? Nee, alleen als je dit zelf wilt'.

<http://www.eur.nl/eurekaweek/deelnemersinfo/faq/>
Een betere vraag, en zeker voor de studentenpopulatie van de EUR zou zijn: is het verstandig, met als antwoord, ja, het zeer aan te raden omdat, enz.

De constructie van sociaal kapitaal vloeit in zekere zin voort uit het functioneren van een academische gemeenschap. Daar zijn dan wel nog een aantal voorwaarden voor nodig zoals kleinschaligheid, intensiteit en duurzaamheid (p. 30).

(11) Voor Bourdieu verschaft (de vormen van) sociaal kapitaal inzicht in de methoden waarop sociale groepen onderwijs gebruiken om in competitie tot elkaar hun maatschappelijke positie veilig te stellen en vooral afstand te houden. Bourdieu richtte zich dus primair op de creatie van sociaal kapitaal in het onderwijs en benadrukte de structurele barrières die het gebrek aan (toegang tot) economisch waardevolle sociale verbanden voor minder bedeelde groepen vormen om hun maatschappelijke positie te verbeteren. Sociaal kapitaal wordt in deze omstandigheid voornamelijk aangewend om cultureel kapitaal te bestendigen, waarmee de distinctie van de eigen groep tegenover buitenstaanders in stand wordt gehouden. Coleman echter hield zich niet met uitsluiting bezig, maar juist met de potentie van sociaal kapitaal om door middel van wederkerigheid gewenste gedragspatronen te stimuleren, die de gemeenschappelijke leerprestaties van scholieren in zijn totaliteit verbeteren. Coleman richtte zich dus primair op de vorming van sociaal kapitaal in het onderwijs, die het mogelijk maakt voor verschillende groepen en individuen om samen te werken in ieders voordeel.

IV. BENODIGDE KWALITEITEN VAN DOCENTEN EN STUDENTEN

Hoe vertalen zich nu de voorgaande elementen van een studium generale *novi stilo* en academisch burgerschap in termen van individuele kwaliteiten van docenten en evenzeer van studenten. Ik wil daartoe drie kwaliteiten formuleren.

A. Conversatiebekwaamheid

Het besef dat de rol van de leraar en docent als cultuurdrager en cultuuroverdrager aan betekenis kan winnen is in het hoger onderwijs zeker aanwezig. Ook de hogescholen willen uitdrukkelijk in deze richting denken, zo zegt de HBO-Raad in een conceptbeleidsplan. In een 'snelle' wereld waarin oppervlakkigheid soms te dominant is en waarin het opdoen van kennis via audiovisuele media steeds belangrijker wordt zijn verbreding, verdieping, en het aanbieden van context een steeds belangrijker taak van het hoger onderwijs. Als cultuurdrager vervult de docent een voorbeeldrol door voortdurend te investeren in de eigen ontwikkeling (HBO-Raad, pag. 37).

Een hedendaagse koers zit in op de behoefte aan algemene ontwikkeling, op een nieuw beeld van de onderlegde jeugdstudent en volwassen student in het hoger onderwijs. We kunnen hier aansluiten bij de gedachteontwikkeling rond de canon. Anthony Kronman houdt een pleidooi om binnen de universiteiten meer aandacht te hebben voor academische vorming. Hij bepleit een eerherstel van de *humaniora*, bijvoorbeeld door een beredeneerde selectie van klassieke geschriften met studenten door te nemen waardoor ze in staat worden gesteld deel te nemen aan de altijd voortgaande conversaties over het westerse denken. Dit met als doel studenten handvatten te bieden in hun zoektocht naar de vraag naar de zin het leven en het ontwikkelen van een visie op het goede leven. De vraag naar de zin van je leven is de belangrijkste vraag. Toch komt die vraag tijdens de studie aan de universiteit niet aan de orde: te persoonlijk, te gevoelig, te weinig meetbaar. Terwijl een zedelijk vormingsdoel toch bij de universiteit hoort. Volgens Kronman heeft de universiteit altijd het oogmerk gehad studenten te laten nadenken over hun eigen leven door hen te laten kennismaken met de traditie van kunst en wetenschap. Kronman bepleit een nieuw seculier humanisme dat gegrondvest is op een vergeten ideaal: wetenschappelijke reflectie op de zin en betekenis van het leven door bestudering van de grote letterkundige en filosofische werken uit de westerse cultuur.

De inhoud van het voorstel van Kronman is interessant omdat het aansluit bij een Nederlands debat over de canon. Maar voor ons doel is interessanter dat hij een kwaliteit impliceert namelijk die van een student die in staat is om aan de conversatie over dit cultuurgoed deel te nemen. Het gedachtegoed van de hedendaagse westerse cultuur en beschaving is niet een statisch gegeven, maar als iets waarmee een voortgaande conversatie dient aangegaan te worden. De kwaliteit om daar-

aan deel te nemen is een conversatiebekwaamheid, dat nu mag worden verwacht van docenten en studenten in het hoger onderwijs. In dit licht bezien is het advies van de Onderwijsraad uit 2007 ook een canon voor hoger onderwijsstudenten te maken nog steeds actueel.

B. Constructiebekwaamheid

De universiteitshistoricus Knegtmans wijst op de brochure van de Utrechtse hoogleraar Hugo Kruyt uit 1931 *Hooge School en Maatschappij*, waarin gepleit wordt voor een wending naar de maatschappij. Kruyt schreef de brochure na een bezoek aan de Verenigde Staten. Het is geen toeval, zo zegt Knegtmans, dat het in de jaren dertig van de twintigste eeuw vooral de studenten waren die over Kruyts brochure debatteerden (Knegtmans, pag. 13). Zij waren, volgens Kruyt, ongelukkig met de nadruk die aan de universiteit werd gelegd op de wetenschappelijke vorming van studenten. Volgens hem hadden de universiteit en de hoogleraren een niet minder grote verantwoordelijkheid voor de persoonlijke vorming van studenten, maar die taak werd verwaarloosd. Dat gemis deed zich sterker voelen naarmate de economische crisis van de jaren dertig dieper insneed in de samenleving en samenviel met een al even ingrijpende crisis van de democratie. Dit leidde, ik volg Knegtmans, bij studenten tot een roep om morele leiding. Dat uitte zich alom in een hang naar het ideaal van een academische gemeenschap. Daarin stonden zij niet alleen, want ook bij hoogleraren bestond een streven naar een enigszins buiten de samenleving staande morele gemeenschap van hoogleraren en studenten met gedeelde normen en waarden, aldus Knegtmans.

Deze invalshoek is mooi uitgewerkt door Jozef Vos in zijn studie over de mo-opleidingen. De Staatscommissie achtte het van wezenlijk belang dat leraren in het voorbereidend hoger onderwijs ook zelf een vorming hadden genoten in het hoger onderwijs, 'een vorming, niet alleen verkregen door het volgen van colleges en de voorbereiding voor examens, maar niet minder door de deelneming aan het gehele culturele leven van de universiteit of hogeschool en de dagelijkse omgang met medestudenten'.

Academisch burgerschap en maatschappelijk verantwoordelijkheidbesef vragen om een constructiebekwaamheid, het kunnen opzetten, onderhouden en benutten van sociale netwerken. In de universitaire gemeenschap kan het niet anders zijn dan dat alle studentenorganisaties daarbij een belangrijke plaats innemen. Het gaat om instrumentele (vooral studiegerelateerde) en expressieve (niet alleen studiegerelateerde, persoonlijke) sociale netwerken in de academie. Sociaal kapitaal kan gezien worden als een individuele eigenschap; het kan ook worden opgevat als een kenmerk van organisaties en gemeenschappen. Academisch burgerschap lijkt op wat Bolino *et al.* omschrijven als *organizational citizenship behavior*: gedrag van werknemers dat verder gaat dan de functievereisten, dat niet direct of expliciet is erkend door het for-

mele beloningssysteem en dat het functioneren van de organisatie bevordert.

Wanneer vertonen mensen dit gedrag? Individuen gaan verder dan hun formele baanvereisten als ze tevreden zijn met hun baan of betrokken bij de organisatie als ze intrinsiek voldoening gevende taken vervullen en/of als ondersteunde of inspirerende leiders hebben. Bolino *et al.* laten zien dat verschillende soorten burgerschap op een verschillende manier zijn verbonden met verschillende soorten sociaal kapitaal. Zij ontwikkelen een model voor de samenhang tussen sociaal kapitaal en de prestaties van een organisatie.

Burgerschapsgedrag draagt bij aan de structurele, relationele en cognitieve aspecten van sociaal kapitaal. Op zijn beurt stimuleert sociaal kapitaal de vorming van nieuw burgerschapsgedrag. Sociaal kapitaal is niet de afhankelijke variabele, sociaal kapitaal is een gevolg van organisatieburgerschap, van academieburgerschap. Deelname aan en benutting van alle studiegerelateerde verbanden dient aangemoedigd te worden in dit licht.

C. Compassie opbrengen

Een derde bekwaamheid of kwaliteit is van een andere orde en vloeit voort uit de plaats van de academie in het onderwijs als geheel. Niet iedereen wordt academieburger, niet iedereen wordt opgeleid tot een hooggeschoold maatschappelijk verantwoordelijkheidbesef. In de afgelopen decennia zijn steeds meer mensen uit lager en lager-middelbaar opgeleide milieus een hogere opleiding gaan volgen. We zijn al bijna in de buurt van een 50 % deelname aan het hoger onderwijs van de betreffende leeftijdsgroep. Door deze grote opwaartse mobiliteit werd het ongeschoolde milieu niet alleen steeds kleiner, de samenstelling van de resterende groep lageropgeleiden werd eenzijdiger. Dit kan negatief doorwerken in het opvoedingsklimaat, in de onderwijsambities die ouders voor hun kinderen koesteren, in de mogelijkheid ze te steunen in het onderwijs, en in de sociale en culturele bagage die ouders hun kinderen meegeven. Dit geldt voor het lageropgeleide autochtone milieu. Onder lager opgeleide allochtone Nederlanders is de groei van de hogeronderwijsdeelname nog maar redelijk recent begonnen, en deze vertoont momenteel een aantrekkelijke groei.

Dit verschil tussen de 50 % hoger opgeleiden en de 50 % niet-hoger opgeleiden vraagt onze aandacht. Hoogopgeleiden, zo schrijft Van Reybrouck, zijn nauwelijks doordrongen van de cultuurkloof die hen scheidt van laagopgeleiden (12). Wie een hogere studie heeft vol-

(12) Ook groeit momenteel in Vlaanderen en Nederland de kloof tussen hoog en laag opgeleiden. Aan de ene zijde nippen kosmopolieten aan hun glas Kaapse Chardonnay terwijl ze de lof van de globalisering bezingen, aan de andere zijde luistert de 'getatoeëerde klasse' naar het Nederlandstalige lied en schaarnt men zich achter nieuwe vormen van nationalisme. Aldus de tekst op de achterzijde van David van Reybrouck's Pleidooi voor populisme.

bracht staat anders in het leven, koestert andere idealen, houdt van andere muziek, andere kledij, andere voeding, auto's en vakantiebestemmingen dan wie dat niet heeft gedaan. Hij of zij lijkt wel in een ander land te wonen dan wie enkel de lagere of middelbare school heeft kunnen bezoeken (pag. 41). Ook in Nederland zie je de tweedeling tussen het VPRO-NRC-Radio 4-kamp en het SBS6-Telegraaf-Radio 538-kamp. Die breuk (is) ook weerspiegeld in smaakvoorkeuren op het vlak van muziek, televisie en media. Het gaat hier om vrij homogene subculturen die bepalen wie je bent en wat je denkt.

Hier ligt een maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef van hoogopgeleiden voor laagopgeleiden, voor het ene deel van de bevolking voor het andere deel van de bevolking in het voorkomen van het ontstaan van een onoverbrugbare kloof. Burgerschap en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef in het hoger onderwijs kunnen mede in dit perspectief invulling krijgen. Niet neerzien op de cultuur van lager opgeleiden, maar compassie is toch wel het eerste onderdeel van een hedendaags maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.

AFSLUITEND

Dat is al met al nog een behoorlijk excursus. Ons onderwijs kent vanaf het begin een inhoudelijk debat loopt over de zedelijke, christelijke grondslag: de intensiteit is vooral tijdsafhankelijk. Dat debat is soms hoogst actueel en heeft er bijvoorbeeld onlangs toe geleid dat de openbare scholen centraal geld krijgen voor godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs.

Ruimte voor godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs is slechts een van de manieren waarop het onderwijs reageert op de vraag naar de zedelijke grondslag. In onze wetten zijn twee andere vormgevingen van groter belang omdat ze generiek zijn geformuleerd. Dat is de taakstelling voor het hoger onderwijs bij studenten het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef te bevorderen en in het primair en voortgezet onderwijs datzelfde te doen ten aanzien van burgerschap. Beide taakstellingen komen voort uit een belangrijke maatschappelijke verandering, resp. de tweede wereldoorlog en de revolutie begin jaren 90 van de vorige eeuw.

Ik ben ingegaan op twee belangrijke vormgevingen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef c.q. burgerschap, namelijk het studium generale en de academische gemeenschap. Beide invullingen zijn nog lang niet uitontwikkeld.

Om in deze beide contexten te kunnen functioneren is het nodig dat docenten en studenten beschikken over een conversatiebekwaamheid en een constructiebekwaamheid om academisch burgerschap vorm te geven en daarnaast, omdat de academie niet in isolement bestaat, een compassie met laag opgeleiden.

LITERATUUR

- BEVERS, T. (2005), *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*, Utrecht, Cultuurnetwerk Nederland.
- BOLINO, M.C., TURNLEY, W.H. & BLOODGOOD, J.M. (2002), "Citizenship Behaviour and the Creation of Social Capital in Organizations", *Academy of Management Review*, 27(4), 505-522.
- BOURDIEU, P. (1986), "The forms of capital" in RICHARDSON, J. (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241-258, Westport CT, Greenwood Press.
- COLEMAN, J. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94, Issue Supplement, S95-S120.
- DOORMAN, M. (2004), *Kiekertak en Klotterboeke. Gedachten over de canon*, Inaugurale rede, Universiteit van Amsterdam.
- DORSMAN, L. (2005), "Studium Generale: een mislukte doorbraak (1945-1960)" in DORSMAN, L.J. & KNEGTMANS, P.J. (red.), *Universitaire vormingsidealens. De Nederlandse universiteiten sedert 1876*, Hilversum, Verloren, pp. 55-68.
- GOUDSBLOM, J. (1960), *Nihilisme en cultuur*, Amsterdam, De Arbeiderspers.
- HABERMAS, J. (2009), *Geloven en weten, en andere politieke essays*, Amsterdam, Boom.
- HBO RAAD (2009), *Naar een nieuwe verenigingsagenda*. *Green Paper*, Den Haag.
- HEYTING, G.F. & MEIJNEN, G.W. (1998), "Sociale integratie: omstrede in theorie en praktijk" in MEIJNEN, G.W. (red.), *Onderwijs, opvoeding en sociale integratie*, Groningen, Wolters-Noordhoff, pp. 9-31.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2006), *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*, Utrecht.
- KNEGTMANS, P.-J. (2005), "Inleiding: universiteit en samenleving" in DORSMAN, L.J. & KNEGTMANS, P.J. (red.), *a.w.*, pp. 9-15.
- KRONMAN, A. T. (2007), *Education's End. Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*, New Haven and London, Yale University Press.
- KROP, H. A. (2005), "Laat de universiteit meer dan een vakschool zijn. Het pleidooi voor de Centrale Interfaculteit" in DORSMAN, L.J. & KNEGTMANS, P.J. (red.), *a.w.*, pp. 39-54.

- KUYPERS, P. (red.) (2008), *Ooghoogte, portret van de leraar, essays over de achtergronden van het project 'Onderwijs = Kunst'*, Eindhoven, 'Onderwijs = Kunst' project.
- LECHNER, D. (2003), *"Bildung macht frei!" Humanistische en realistische vorming van Duitsland 1600-1860*, Amsterdam, Aksant.
- LEUNE, J.M.G. (1998), "De normatieve taak van de school en culturele verscheidenheid" in MEIJNEN, G.W. (red.), *Onderwijs, opvoeding en sociale integratie*, Groningen, Wolters-Noordhoff, pp. 33-45.
- MEIJNEN, G.W. (1988), "Het rendement van cultureel kapitaal", *Comenius*, 8(31), pp. 323-343.
- MEIJNEN, G.W. (red.) (1998), *Onderwijs, opvoeding en sociale integratie*, Groningen, Wolters-Noordhoff.
- ONDERWIJSRAAD (2002), *Rondom Onderwijs*, Den Haag, Onderwijsraad, pp. 171-190.
- ONDERWIJSRAAD (2003), *Onderwijs en burgerschap*, Den Haag, Onderwijsraad.
- ONDERWIJSRAAD (2005), *Stand van educatief Nederland*, Den Haag, Onderwijsraad.
- ONDERWIJSRAAD (2007), *Versteviging van kennis in het onderwijs II*, Den Haag, Onderwijsraad.
- OOMEN, B. (2008), *Mensenrechten in het onderwijs*, Den Haag, Platform mensenrechteneducatie/Unesco (Symposium 2 december 2008).
- PUTNAM, R.D. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster.
- RAPPORT VAN DE STAATSCOMMISSIE TOT REORGANISATIE VAN HET HOGER ONDERWIJS (1949), 's-Gravenhage, Staatsdrukkerij- en Uitgeverijbedrijf.
- RUPP, J.C.C. (1997), *Van oude en nieuwe universiteiten*, Den Haag, Sdu Uitgevers.
- SMIT, P. (1913), *Minister Van der Brugghen*, Nijmegen, Ten Hoet.
- TAYLOR, Ch. (2007), *A secular age*, Cambridge, Harvard University Press.
- TEN DAM, G., GEIJSEL, F., LEDOUX, G. & REUMERMAN, R. (2008), *Meetinstrument burgerschapscompetenties*, Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding/SCO-Kohnstamm Instituut.
- VAN BERKEL, K. (2005), *Academische illusies. De Groningse universiteit in een tijd van crisis, bezetting en herstel, 1930-1950*, Amsterdam, Bert Bakker.
- VAN DE DONK, W.B.H.J., JONKERS, A.P., KRONJEE, G.J. & PLUM, R.J.J.M. (red.) (2006), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, Den Haag, WRR.
- VAN DE DONK, W. (2009), *Religie en onderwijs: over verhoudingen en verbindingen in het publieke domein*, Toespraak Protestantse Theologische Universiteit Kampen.
- VAN DEN BRINK, G. (2004), *Schets van een beschavings-offensief. Over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland*, Amsterdam, AUP.
- VAN REYBROUCK, D. (2008), *Pleidooi voor populisme*, Amsterdam-Antwerpen, Querido's Uitgeverij.
- VAN WIERINGEN, F. (2005), "De opvoedende universiteit" in KARSTEN, S. & SLEEGERS, P. (red.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant, pp. 109-124.
- VAN WIERINGEN, A.M.L. & BERGHOUWER, A.M.R. (2004), "Verkenkende notities over sociaal kapitaal en beroepsonderwijs" in VAN WIERINGEN, A.M.L. & HOUTKOOP, W.A. (red.), *Ontwerpeisen aan het beroeps-onderwijs*, Den Haag, Reed Business Information, pp. 69-86.
- VAN WIERINGEN, A.M.L. (2007), "Naar een nieuw onderliggend leerplan", *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 19, nr. 2, pp. 63-82.
- VAN WIERINGEN, F. (2010), "De onzekerheid van het onderwijs", *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 22, nr. 1, pp. 29-45.
- VEUGELERS, W.M.M.H. (2007), "Creating Critical Democratic Citizenship Education", *Compare*, 37(1), 105-109.
- VOET, C., *Canon geeft civil society een gezicht*, NRC 17-10-2006.
- VOS, J. (2005), "'Een faculteit is toch geen leraren-fabriek'. De MO-opleiding voor leraren en de universitaire vorming" in DORSMAN, L.J. & KNEGTMANS P.J. (red.), *a.w.*, pp. 69-92.
- WETENSCHAPPELIJKE RAAD VOOR HET REGERINGSBELEID (1995), *Hoger onderwijs in fasen*, Den Haag, Sdu Uitgeverij.
- WETENSCHAPPELIJKE RAAD VOOR HET REGERINGSBELEID (2003), *Waarden, normen en de last van het gedrag*, Amsterdam, Amsterdam University Press.