

6 Een school voor betrokkenheid; reflectieve en maatschappelijke betekenis van een experimentele sociale leerervaring

In dit artikel rapporteren Bridges Karr en Van Loenen over een volgende stap in de voortgaande experimenten met service learning. Hoewel dit onderzoek specifiek over service learning gaat met veel aandacht vanuit de onderwijsinstelling, zijn de consequenties van de resultaten breder. Er staan twee belangrijke onderwerpen en vragen centraal:

- Wat is de (toegevoegde) waarde van reflectie op het leren van vrijwilligerswerk?
- Wat is de maatschappelijke betekenis van een dergelijk project?

Bridges Karr en Van Loenen constateren dat reflectie toegevoegde waarde heeft en beter kan worden georganiseerd met 1) beperkte aantallen deelnemers, 2) een opdracht die authentiek en veeleisend is en 3) een duidelijke noodzaak voor onderlinge samenwerking tussen de studenten. Er is sprake van maatschappelijke relevantie voor zowel studenten als deelnemende organisaties, hoewel er voor beide groepen haken en ogen zijn. Deze relevantie kan worden verhoogd als 1) de theorie goed aansluit op de vragen, 2) de organisatie betrokken is bij het thema, 3) de organisatie groter is (in verband met implementatie) en 4) wanneer er een duidelijke 'supporter' is van de opdracht. De consequenties van hun conclusies zijn duidelijk.

In iedere omgeving waar geclaimd wordt dat vrijwilligerswerk en leren gecombineerd kunnen worden, dus ook bij maatschappelijke stages, EVC's, werknemersvrijwilligerswerk en organisaties die willen 'belonen' door deskundigheidsbevordering, zijn de geleerde lessen ten aanzien van reflectie relevant. Het is de verantwoordelijkheid van de 'opleidende' organisatie om deze reflectie te verzorgen. Dat is volgens mij heel iets anders dan begeleiding.

In iedere omgeving waar 'gehoopt' wordt dat 'leren van vrijwilligerswerk' en 'presteren met vrijwilligerswerk' gecombineerd kan worden, zijn de lessen over maatschappelijke relevantie belangrijk. Het is de verantwoordelijkheid van de 'ontvangende' organisatie om te zorgen dat zowel de deelnemende vrijwilliger als de organisatie aan het einde tevreden is over het werk. Voor de vrijwilligers is het grootste risico dat ze zich ongebruikt of misbruikt voelen. Voor de organisatie is het grootste gevaar dat het geen nut heeft gehad. Het combineren van leren en vrijwilligerswerk is een heel belangrijke optie voor de toekomst van vrijwillige inzet. Dit is een oplossing voor het gebrek aan beschikbaarheid dat veel potentiële vrijwilligers ervaren! Bridges Karr en Van Loenen geven een goede, afgeperkte stap in de lopende stroom van onderzoeken naar leren van vrijwilligerswerk.

plaatsbepaling

Prof. dr. Lucas Meijs,
bijzonder hoogleraar Vrijwilligerswerk,
Civil Society en Ondernemingen
RSM Erasmus University

Een school voor betrokkenheid; reflectieve en maatschappelijke betekenis van een experimentele sociale leerervaring

6

Linda Bridges Karr, PhD (CIVIQ/EUR) en
Martijn van Loenen (EUR)

Inleiding

De laatste jaren komen er steeds meer programma's, die erop gericht zijn om leerlingen, scholieren en studenten kennis te laten maken met maatschappelijke vraagstukken door middel van praktijkervaringen binnen of in nauw verband met hun formeel onderwijs, opleiding of studie. Het onderliggend idee is dat deze ervaringen bijdragen aan het leren én de sociale betrokkenheid van studenten. Het eerste doel veronderstelt dat het werken met actuele taken studenten de mogelijkheid biedt om hun opgedane kennis in de praktijk te brengen. Het tweede doel veronderstelt dat, als studenten de kans krijgen om een echte bijdrage aan de samenleving te leveren, zij dat vervolgens gaan waarderen en daarna meer open staan om zich in andere contexten voor de samenleving in te zetten.

Een voorbeeld van dit soort programma's is *service learning*. In de literatuur wordt *service learning* vaak gedefinieerd als een "*course-based, credit-bearing educational experience that allows students to (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility*" (Bringle & Hatcher, 1995, p. 112). Twee belangrijke karakteristieken zijn dus dat 1) de ervaring relevant is voor een actuele sociale behoefte en 2) dat de studenten de mogelijkheid krijgen om over hun ervaringen na te denken aan de hand van zowel hun eigen ontwikkeling als de belangen van de samenleving.

Service learning is een vorm van sociale leerervaringen. Ook maatschappelijke stages behoren hiertoe. Er is echter zowel in de literatuur als in de praktijk geen

sprake van een eenduidig gebruik van deze termen. Terwijl in Nederland *service learning* meer gericht is op universiteitsniveau, wordt maatschappelijke stage vooral met de middelbare scholen in verband gebracht (Mateman, 2006). Een maatschappelijke stage vertoont in de praktijk de volgende drie kenmerken:

1. korte kennismaking met vrijwilligerswerk: geen of nauwelijks aandacht voor reflectie en maatschappelijke betekenis;
2. willekeurige vorm van buitenschools leren: reflectie in het teken van ervaringen en verworven competenties; gericht op opleiding en toekomstige beroepsuitoefening; geen of weinig aandacht voor maatschappelijke opbrengst;
3. belangrijk onderdeel van de identiteit van de school: veel aandacht voor reflectie op het gebied van het ontwikkelen van persoonlijke en burgerschapscompetenties en de maatschappelijke betekenis van de stage (Mateman, 2006).

In het academische jaar 2005-2006 is op de Erasmus Universiteit Rotterdam (vakgroep Business & Society Management) een intensief experiment gehouden met het invoeren van *service learning* in het onderwijsprogramma van bedrijfskunde (zie Van Loenen et al., 2005). Aan de hand van één onderdeel van dit experiment, genaamd 'Leren door service, service door leren' (voortaan LdS/SdL), zullen we op een concrete manier beide componenten van *service learning* uitdiepen. Leren door service, service door leren bestond deels uit een 12-weeksproject waarin studententeams naar verschillende maatschappelijke organisaties gingen om als consultants een adviesrapport te maken over het thema diversiteitsmanagement. In totaal waren er zes-

tien studenten en acht maatschappelijke organisaties bij het project betrokken.

Na afloop van het project zijn er met de studenten diepte-interviews gehouden om hun de kans te geven om over hun ervaringen te praten. Ook is onder de maatschappelijke organisaties een evaluatie-enquête afgenomen over onder andere de bruikbaarheid van de eindproducten (adviesrapportages) die ze van de studenten kregen.

Uit de interviews blijkt dat de intensiteit van het project en de noodzakelijke samenwerking van alle deelnemers voor een zeer hoog reflectiegehalte zorgden, waarin de studenten kennis maakten met een maatschappelijk vraagstuk (namelijk de diversiteit) en de leefwereld van maatschappelijke organisaties. Voor de deelnemende organisaties liepen de uiteindelijke uitkomsten sterk uiteen; ze waren sterk afhankelijk van onder andere de mate waarin de organisatie waarde hechtten aan het project.

We beginnen dit artikel met een discussie van de reflectiecomponent van *service learning* en dergelijke sociale leerervaringen. Daarna kijken we naar de maatschappelijke betekenis van het project voor zowel de studenten als de organisaties als de bredere (Rotterdamse) samenleving. We eindigen met het bespreken van mogelijke succes- en faalfactoren en het doen van enkele aanbevelingen voor vervolgsprojecten.

Reflectie

Reflectie is een belangrijke component van *service learning*, zowel per definitie als in de praktijk. Volgens Gray e.a. (1999) hechten onderwijzers die actief zijn met *service learning* of een andere sociale leerervaring veel waarde aan de mogelijkheid die deze initiatieven bieden om de studenten van hun ervaringen te laten leren en de kennis die ze op deze manier opdoen bij het vakinhoudelijke gedeelte van hun studie te laten aansluiten. De trend naar kwantificering in het onderwijs leidt naar het geloof dat de essentie van onderwijs - leren - wordt bedolven in een zee van informatieverwerking. In een omgeving van steeds toenemende eisen voor kwantificeerbare prestaties hebben veel studenten het gevoel dat ze zich amper 'de luxe' van reflectie kunnen veroorloven op wat ze nu precies geleerd hebben en hoe bruikbaar het kan zijn in contexten buiten de collegezaal.

Voor veel studenten heeft reflecteren in zekere zin dezelfde lastige positie gekregen als vrijwillige inzet; hoe

geïnteresseerd en bereid om te reflecteren ze ook zijn (of zich vrijwillig voor anderen in te zetten), vaak staan concrete verplichtingen en weinig tijd in de weg van mijmeren (of nevenactiviteiten). Naast de kans die sociale leerervaringen studenten biedt om zich tijdens hun studie vrijwillig in te zetten, bieden ze ook de mogelijkheid om binnen het kader van hun normale verplichtingen de tijd te nemen om te reflecteren. Niet alleen zijn reflectie en toepassing binnen *service learning* programma's *toegestaan*, ze worden van de studenten *verwacht*. De vraag is echter wat voor effecten deze reflectie heeft.

Zoals we in de inleiding opmerkten, tot nog toe richt weinig van het evaluatief onderzoek over *service learning* en dergelijke maatschappelijke leerervaringen zich specifiek op het reflectieaspect en de betekenis van het reflectieproces voor de studenten. Evaluaties die dit aspect wél behandelen richten zich vooral op persoonlijk psychologische processen of op de aanwezigheid (of ontbreken) van 'reflectieactiviteiten' in de programma's. Gray e.a. (1999) schrijven bijvoorbeeld over de aan- of afwezigheid van mogelijkheden om dagboeken bij te houden, discussies te voeren, te lezen, opdrachten te schrijven en dergelijke activiteiten. De mate waarin studenten werkelijk gebruik maken van deze reflectiegelegenheden en de betekenis van deze reflectie, is echter moeilijk meetbaar.

Lopende onderzoeksprojecten over maatschappelijke stage in Nederland zijn vooral op de uitvoeringspraktijk gericht, en niet op de reflectie door de jongeren of de maatschappelijke betekenissen van de projecten. Uit de resultaten van een aantal pilot-projecten kan er wel geconstateerd worden dat het opnemen van reflectieactiviteiten in het programma een belangrijke voorwaarde is voor succes (discussie en verslaglegging over ervaringen, e.d.). Omdat in de praktijk de maatschappelijke stage vooral om jonge leerlingen gaat (14 tot 18 jaar), blijft reflectie op eigen handelen en leren voor veel deelnemers lastig. Voorwaarde voor het succes in reflectie is daarom dat de scholen en/of maatschappelijke organisaties een duidelijke rol hebben in de begeleiding van de reflectie onder de deelnemers.

Reflectie in LdS/SdL

Reflectie was een belangrijk onderdeel van het LdS/SdL-project, dat bestond uit het sturen van groepjes van twee studenten naar een aantal maatschappelijke organisaties met de opdracht om deze te adviseren op

het gebied van diversiteitmanagement. Het project was verdeeld in vier fases (namelijk kennismaking met de organisatie, kennismaking met het probleem, het verkennen van oplossingen en het uitbrengen van een advies). Studenten doorliepen elke fase van het project met een andere organisatie, steeds voortbordurend op het werk van voorgaande studenten. Hun werk in elke opvolgende organisatie hing sterk af van het werk dat hun medestudenten in de vorige fases deden. De hele groep (acht studenten) kwam om de twee weken samen voor een bijeenkomst, waar onder andere leesmateriaal over non-profitorganisaties en diversiteit werd bediscussieerd en oefeningen werden gedaan met als doel het vergroten van professionele vaardigheden, zoals adviseren en het werken in teamverband. Tijdens de bijeenkomsten wisselden de studenten ook hun ervaringen met de verschillende organisaties uit. De studenten werd aangeraden gebruik te maken van een elektronisch communicatieforum om tussen de bijeenkomsten door vragen te stellen, opmerkingen te maken, enzovoort. Alle opdrachten van ieder team werden hier ook opgeslagen. Daarnaast bood een door een sponsorende organisatie aangeboden studiereis voor een van de deelnemende studenten een mogelijkheid tot reflectie. Door middel van een enquête kozen studenten zelf wie deze reis het meest verdiend had, waarbij ze hun eigen inzet en die van hun collega's beoordeelden. Verder werd er tijdens de gezamenlijke maaltijden vaak gereflecteerd op het thema van het project. In dit project vond er zowel *experiential* als reflectief leren plaats (zie o.a. Moon, 2004). Het doel was de studenten *real world*-ervaringen met non-profitorganisaties te bieden, waardoor ze een dieper inzicht in concepten kunnen krijgen die gerelateerd zijn aan hun studie bedrijfskunde.

Onderstaande opmerkingen zijn gebaseerd op onze eigen observaties als docent en projectcoördinator, en op opmerkingen die de studenten tijdens diepte-interviews zelf maakten na afloop van het project. De discussie is op drie verschillende thema's gericht, die in deze gesprekken naar voren kwamen met betrekking tot het reflectieve aspect van deze *service learning* ervaring:

1. reflectie op de context (non-profit maatschappelijke organisaties) en de inhoud (diversiteitmanagement) van het project;
2. reflectie op de eigen rol als consultant of adviseur;
3. reflectie op de eigen rol binnen het projectteam.

Reflectie op context en inhoud

Het is aannemelijk dat het uiteindelijke doel van welk academisch vak dan ook is om studenten een bepaald niveau van kennis over een specifiek vakgebied bij te brengen. In het algemeen verstaat men onder dit doel kennis of begrip van bepaalde feiten of concepten. In traditionele vakken wordt het bereiken van het gewenste niveau beoordeeld door het afleggen van tentamens of proefwerken. De *experiential* en reflectieve aspecten van *service learning* (en soortgelijke maatschappelijke leerervaringen) vraagt een andere, en wellicht minder, tastbare aanpak. Vanuit dit perspectief was het interessant om het proces te observeren dat studenten doorliepen, terwijl ze zich nieuwe concepten eigen maakten en deze (en andere concepten) gebruikten als 'diversiteitconsultanten'.

Tijdens het project werd uitgebreid leesmateriaal over theorieën en kwesties van non-profit- en vrijwilligersorganisaties en het thema diversiteitmanagement behandeld. Sommige studenten waren vrij goed bekend met het terrein van non-profitorganisaties, doordat ze een masteropleiding Business-Society Management volgden. Anderen hadden weinig eerdere ervaringen met deze sector. Daarnaast waren sommige studenten al redelijk bekend met diversiteitskwesties, maar weinig hadden echt een formele opleiding op dit gebied gevolgd.

"Door mijn master in Business-Society Management had ik daar voor het eerst mee te maken en ik vroeg me af of ik dat type organisaties leuk zou vinden. Ik weet nu dat ik ze niet leuk vindt omdat ze vaak klein zijn of in ieder geval klein georganiseerd. Veel bedrijfskundige processen zie je er minder snel terug." (F.L.)

De meeste studenten merkten op dat ze hun *hands-on* kennismaking met de non-profitsector heel leuk hadden gevonden. Ze zeiden verder dat ze de mate van heterogeniteit niet hadden verwacht, die zij in de organisaties waarmee ze werkten tegenkwamen.

Sommige van de studenten waren ook verbaasd over de complexiteit van de diversiteitskwestie. Door het worstelen met de taak om een probleem te definiëren en daar een oplossing voor te zoeken, ontwikkelden enkele studenten respect voor de grootte van het onderwerp.

"Door mijn master in Business-Society Management had ik daar voor het eerst mee te maken en ik

vroeg me af of ik dat type organisaties leuk zou vinden. Ik weet nu dat ik ze niet leuk vindt omdat ze vaak klein zijn of in ieder geval klein georganiseerd. Veel bedrijfskundige processen zie je er minder snel terug." (F.L.)

Reflectie op de eigen rol als consulent of adviseur

Voor enkele studenten was dit de eerste keer dat ze de kans hadden om hun kennis aan een werkelijk probleem binnen een organisatie toe te passen, met de verwachting dat deze wat met hun aanbevelingen zouden kunnen doen.

"Ik heb tijdens mijn studie wel eens met een organisatie te maken maar niet zoveel als nu. Je MOEST contact opnemen, diepgaande gesprekken voeren, achterhalen wat jij wilt weten en daarna verwerken in een eindproduct. Voor mij was het een heel praktische invulling." (E.T.)

Voor enkele deelnemers was het feit dat ze met reële organisaties werkten, en met reële vragen, een extra stimulans om het project tot een succesvolle conclusie te brengen. Dit was onder andere te merken in de hoeveelheid tijd en inspanning die de studenten in het project staken. Hoewel de oorspronkelijke verwachting was dat het project ongeveer vijf uren in de week zou kosten, investeerden de meeste studenten veel meer.

"Alleen dat lezen van de literatuur was al 5 uren. Dan had je de opdracht en de bezoeken van de organisaties. Het heeft wel meer tijd gekost. Als ik van tevoren wist hoeveel tijd het zou kosten had ik waarschijnlijk toch wel gesolliciteerd. De advertentie in EM sprak me erg aan." (K.L.)

Ook merkten sommige studenten dat ze meer over het adviseringsproces als zodanig hadden geleerd. Anderen zeiden dat ze zich door deze ervaring nog niet in staat voelden om als consulenten op te treden.

Op het eerste gezicht geven de bovengemelde opmerkingen van de studenten de indruk dat het project slechts voor een deel succesvol was in het bereiken van het doel om bij de studenten het begrip over relevante kwesties en concepten te vergroten. Het feit dat veel van de deelnemers met vragen rondliepen na afloop van het project, is echter een reflectie van de in-

tensiteit waarmee ze bij het thema betrokken waren. Het laat bovendien zien dat ze zich bewust zijn van de complexiteit van deze kwesties en concepten.

Reflectie op eigen rol in het projectteam

Een opvallend thema dat tijdens de gesprekken met de studenten naar voren kwam, was dat ze het meest geleerd hebben van het teamwerk. De noodzaak van samen te werken, zowel in een klein (met één andere student) als een groter team (met zeven andere studenten), deed een aantal kwesties rijzen en bracht een aantal dynamische processen in kaart.

Interessant was dat sommige deelnemers een positieve ervaring hadden in hun kleine teams, terwijl ze binnen het grote team wat frustratie hadden gevoeld. De ervaring van andere studenten was net andersom.

"Ik had bij het grote team nooit echt een teamgevoel, ook deden we natuurlijk veel dingen samen. Ik vond het in ieder geval met z'n tweeën echt fijn. Dat kwam omdat het goed klikte. Met het grotere team ging het ook goed – die wisselingen van bedrijven zijn nooit echt een probleem geweest – alleen had ik meer met die andere mensen willen doen, bijvoorbeeld meer terugkoppeling naar de vorige werkstukken." (F.L.)

"Als ik spreek over een leuk team, dan heb ik het over het teamwerk in het team van 8. Met mijn eigen team was het iets minder. Je komt ineens met iemand in een project terecht met wie je het tot een eind moet volbrengen. In het begin heb je een bepaalde verwachting en ik denk dat mijn ideeën en die van mijn partner niet overeen kwamen, dus dat botste." (Y.O.)

Enkele studenten legden een verband tussen hun teamwerkervaringen in dit project met situaties waarmee ze waarschijnlijk in hun toekomstige carrières binnen organisaties te maken zullen hebben. In tegenstelling tot de terughoudendheid waarmee de studenten praatten over in hoeverre ze specifieke kennis of inhoudelijke vaardigheden hadden ontwikkeld, zeiden velen dat de teamvaardigheden die ze in het project hadden opgedaan, bruikbaar zijn in hun toekomstig werk.

Maatschappelijke betekenis

Net als reflectie vormt maatschappelijke relevantie, het verlenen van een dienst ter vervulling van een ac-

tuele sociale behoefte (Bringle & Hatcher, 1995, p. 112), een belangrijk onderdeel van *service learning*. Echter, zowel in de praktijk als in de theorie lijkt de nadruk op leren te liggen (McCarthy, Tucker & Lund Dean, 2002). Terwijl juist de service het 'geven aan anderen' het verschil is tussen *service learning* en andere veldgeoriënteerde en ervaringsgerichte leermethodieken (Eyler & Giles, 1999, p. 37). Volgens Zlotkowski (1996) moeten alle betrokken partijen baat hebben bij *service learning*. Deze voordelen zijn onder andere uit het behalen van carrière-relevante ervaring voor studenten, het verbeteren van effectiviteit en efficiëntie voor maatschappelijke organisaties en de positieve *public relations* aandachtspunten voor de betrokken universiteit en faculteit. Toch wordt in de praktijk en de literatuur vooral aandacht besteed aan het leren van studenten door middel van *service learning*; de component 'geven aan anderen' lijkt onderbelicht. Dit is te verklaren vanwege het feit dat *service learning*-programma's voornamelijk vanuit onderwijsinstellingen opgezet worden, waar logischerwijs meer aandacht is voor leren dan voor het vervullen van een sociale behoefte. In de volgende paragrafen richten we ons op de maatschappelijke betekenis van *service learning*, zowel voor studenten en non-profitorganisaties, als voor de stad waar LdS/SdL plaats had, namelijk de stad Rotterdam.

Zeker in programma's waarbij er samen gewerkt wordt met non-profitorganisaties, is het creëren van betekenis van belang, omdat deze organisaties baat hopen te hebben bij *service learning*-programma's. Wanneer dit niet het geval blijkt te zijn, ligt het voor de hand dat de prikkel voor deelname verdwijnt. Daarnaast blijkt dat studenten graag het gevoel hebben een bijdrage te leveren aan de maatschappij, in het bijzonder aan de betrokken organisaties. Hierdoor zijn veel studenten bereid tot een grotere inzet dan bij regulier onderwijs; dit komt ook ten goede aan de leerervaring.

Relevantie voor studenten

De relevantie van *service learning* voor studenten heeft op verschillende manieren vorm gekregen. Daarnaast verschilt de mate van relevantie per student. Dit is ondermeer afhankelijk van inzet, bekendheid met materie, groepsdynamiek en betrokkenheid bij het onderwerp van onderzoek. Naast de meer voor de hand liggende relevantie, zoals de overdracht van kennis, hebben de studenten binnen LdS/SdL ook ervaringen opgedaan met het werken in een team met een hoge

mate van diversiteit. Van de acht studenten (zeven vrouwen en één man) in de eerste sessie waren drie van allochtone afkomst. In de tweede sessie (zes vrouwen en twee mannen) was de helft van allochtone afkomst. Naast de merendeels bedrijfskundige studenten namen ook bestuurskundigen en een econoom deel aan de sessies. De groepsdiversiteit maakte studenten bewust van onderlinge verschillen, en leerde hun in een bepaalde mate hiermee om te gaan.

"Ik realiseer me dat voor ons allen dit project een hele andere ervaring is geweest..., maar ook heeft de 'groepsdynamiek' ervoor gezorgd dat dit project voor iedereen een andere uitwerking heeft gehad... (ga ik van uit)... we kunnen concluderen dat wij ERG DIVERS zijn qua karakter!"

(Uit het dagboek van een van de deelnemers.)

Daarnaast blijkt de relevantie ondermeer uit:

- Twee studenten hebben diversiteitsmanagement als onderwerp van hun master thesis gekozen.
- Een viertal studenten was ook buiten het experiment om betrokken bij activiteiten van de non-profitorganisaties. Zoals het vieren van kerstmis en een jaarafsluiting.
- Sommige studenten gaven aan door de ervaring een duidelijker beeld te hebben gekregen van de door hen te volgen loopbaan.

"Het werken met non-profitorganisaties is leuk, ontzettend uitdagend en meer complex dan ik had verwacht, maar ik weet nu zeker dat ik er na mijn afstuderen niet voor wil werken."

- Sommige studenten zijn ook na het project nog betrokken gebleven bij non-profitorganisaties.
- Een aantal studenten heeft na afloop van het experiment presentaties gehouden bij hogescholen, een universiteit en congressen.
- Verreweg de meeste studenten zagen deelname aan het experiment als een waardevolle toevoeging aan hun curriculum vitae.

Relevantie voor non-profitorganisaties

Een te verwachten uitkomst van het experiment was dat de relevantie per non-profitorganisatie zou verschillen. Dit kwam mede doordat het thema niet voor iedere non-profitorganisatie relevant was, of als zodanig werd herkend. Daarnaast brengt het werken binnen een onderwijssetting het risico met zich mee dat

sommige adviezen beter zijn dan andere. Waar sommige organisaties inderdaad baat hadden bij het uitgebrachte advies, bleek dit voor andere helaas niet het geval te zijn.

De relevantie voor de non-profitorganisaties kwam onder andere tot uiting in:

- Het op maat gesneden advies dat iedere organisatie ontving.
- Eén van de organisaties gebruikte het advies voor een subsidieaanvraag.
- Andere organisaties implementeerden verschillende aanbevelingen uit het advies, de meeste non-profits hadden tenminste die intentie.
- Een aantal organisaties behield het contact met de studenten na het experiment.
- Vrijwel alle organisaties waardeerden de spiegel die hen werd voorgehouden door de studenten. Aldus één organisatie:

"... We zijn ook blij met de naar voren gekomen resultaten. Drukt je met de neus op de feiten dat leiderschap meer inhoudt dan alleen maar organiseren."

Naast de relevantie van dit *service learning*-experiment was er ook kritiek vanuit de non-profitorganisaties. Dit ging niet over de kwaliteit van het geleverde werk, maar de opvolging ervan:

"Zeer bruikbare adviezen. Prettig zou zijn als in een vervolg op het onderzoek ook een opgezet plan voor de invulling van de adviezen vanuit de EUR zou kunnen plaatsvinden. Dit betekent dus de inzet van deze of andere studenten bij de uitvoering van de adviezen. Niet alleen expertise, maar ook voldoende menskracht ontbreekt vaak binnen een non-profit. Dit voorkomt dat de aangereikte adviezen in een la verdwijnen."

Het teleurstellende gevolg hiervan is, dat een advies ondanks zijn kwaliteit en goede wil van alle partijen een 'papieren tijger' verwordt en onder in een la belandt. Het dieptepunt van het experiment was een situatie waarin één van de deelnemende organisaties halverwege meldde geen relevantie in het advies te zien. Een verklaring voor deze houding is, dat de organisatie duidelijk voor ogen had waar het werk van de studenten uit zou bestaan. Toen bleek dat de studenten een andere richting kozen, kon de organisatie zich hier niet in vinden. Toch werden de studenten vrijgelaten om het adviseringstraject te volbrengen.

Maatschappelijke relevantie voor Rotterdam

Het is niet gemakkelijk om aan te geven wat de maatschappelijke betekenis van dit *service learning*-experiment voor Rotterdam is geweest of welke betekenis het nog steeds heeft. Een deel van de visie achter *service learning* is dat deelname leidt tot sociaal bewuste en betrokken burgers.

- Het verruimde sociale bewustzijn blijkt onder andere uit de eerder genoemde quote over diversiteit in karakters.
- Daarnaast kregen de studenten een budget ter beschikking om samen een leuk uitje te organiseren. De docenten benadrukten hierbij dat dit niet gerelateerd aan het experiment hoefde te zijn. De studenten organiseerden vervolgens een lunch bij een multicultureel restaurant.

"Allereerst wil ik opmerken dat ik het eten bij de Bazar goed in de 'diversiteitssfeer' vond passen. Erg gezellig om met elkaar te genieten van al die internationale gerechten."

(Uit het elektronische dagboek van een van de studenten.)

- Dit werd gevolgd door een begeleide rondleiding door een moskee.

"Het bezoek aan de moskee bleek gelukkig een goed idee. Ik wil jullie dan ook bedanken dat jullie ook zo enthousiast hebben ingestemd. Ik was waarschijnlijk alleen niet zo snel naar binnen gestapt.

Ik had het gevoel dat we erg welkom waren. De man die ik het eerst tegenkwam bij de deur, wist niet dat we zouden komen, maar gaf ons wel meteen Turkse thee. (Het deed me gelijk denken aan m'n vakantie in Turkije afgelopen zomer.) Heel gastvrij."

- Daarnaast bleek dat de opvatting over vrijwilligerswerk voor veel studenten was veranderd. De associatie van vrijwilligerswerk met 'rolstoelen duwen', is verschoven naar 'het inbrengen van je professionele expertise in een organisatie'. Dat wil overigens niet zeggen dat studenten hun handen niet meer vuil willen maken. Bij een van de deelnemende organisaties werd een half jaar na afloop van het experiment een dag georganiseerd waarbij onder andere houtwallen gebouwd moesten worden. Ongeveer de helft van de studenten nam hier met plezier aan deel.
- Naast de ontwikkelingen die plaats hadden bij de studenten veranderde er ook iets in de opvattingen

van sommige organisaties over (bedrijfskunde)studenten.

“Er is een bepaalde associatie bij het woord studenten... Maar het blijken niet alleen maar carrièrejagers te zijn.”

- Tot slot ontstonden tussen de organiserende universiteit en non-profitorganisaties en non-profitorganisaties onderling nieuwe samenwerkingsverbanden. Zo vonden er tussen vijf non-profitorganisaties en de universiteit nieuwe *service-learning*-projecten plaats en gingen drie organisaties onderling partnerschappen aan.

Discussie

In dit artikel hebben we op basis van onze ervaringen met één experimenteel *service learning*-programma de twee aspecten ‘reflectie’ en ‘maatschappelijke betekenis’ behandeld. Hoewel deze aspecten als essentieel worden beschouwd (zoals o.a. blijkt uit de meest geciteerde definitie), wordt er in de literatuur opvallend weinig aandacht aan besteed. Als eerste hebben we de reflectiecomponent van *service learning* en dergelijke sociale leerervaringen behandeld in algemene zin en binnen de specifieke context van LdS/SdL. Daarna kwam het aspect maatschappelijke betekenis in algemene zin en in de context van het project voor zowel de studenten, de organisaties als de bredere (Rotterdamse) samenleving aan de orde. Uit deze evaluatie blijkt dat het programma een relatief hoog reflectiegehalte bevat, maar dat de maatschappelijke relevantie voor de deelnemende organisaties sterk verschilde.

In dit laatste deel staan we stil bij aspecten van het programma LdS/SdL die mogelijk het succes van het programma met betrekking tot de aspecten reflectie en maatschappelijke relevantie bevorderde of belemmerde. Als laatste geven we enkele aanbevelingen voor vervolprojecten.

Uit onze ervaringen met LdS/SdL blijkt dat *service learning* aan studenten inderdaad de ruimte biedt om te reflecteren. De studenten waardeerden vooral de *hands-on* ervaring. Als gevolg van de reflectieve component van het programma kregen de studenten een bredere blik op de heterogeniteit binnen de non-profitsector. Daarnaast ontdekten ze hun eigen kwaliteiten en tekortkomingen als adviseur. Omdat het project een actueel vraagstuk binnen een echte organisatiecontext behandelde, investeerden de studenten meer tijd in

het project dan gevraagd was. Op het einde van het project dachten de studenten voor hun verdere loopbaan relevante vaardigheden te hebben opgedaan.

Factoren die het reflectiegehalte van het programma lijken te verhogen zijn het kleine aantal deelnemers in de groep, de intensiteit en authenticiteit van de opdracht en het hoge niveau van samenwerking dat nodig was om het project af te ronden. Het directieve karakter van de opdrachten en een focus op een relatief beperkte literatuur stonden de reflectie en toepassing waarschijnlijk in de weg.

Onze ervaringen met LdS/SdL laten zien dat *service learning* duidelijk maatschappelijke relevantie heeft. De deelname aan het project is een waardevolle toevoeging aan de cv. De theorie en praktijkervaringen zijn in andere contexten bruikbaar. Door het project maakten de non-profitorganisaties gebruik van de expertise van de studenten en de organisaties hebben hun deelname als mogelijkheid gebruikt om te netwerken. Als gevolg van het project zijn er nieuwe maatschappelijke initiatieven ontstaan.

De maatschappelijke relevantie van het project bleek mede af te hangen van de aangeboden lesinhoud, de mate van betrokkenheid van de organisaties bij het thema, de grootte van de organisatie en de aanwezigheid van een invloedrijke ‘supporter’ binnen de organisatie. Kennismakingsgesprekken, waarin beide partijen hun verwachtingen uitdrukten, bleken een bodem voor vertrouwen te leggen, waardoor de betrokkenheid van de organisatie bij het project versterkt werd.

Algemene implicaties voor vrijwillige inzet

Onze ervaringen met een experimenteel project in *service learning* zijn ook relevant voor het denken over vrijwillige inzet in algemene zin, vooral met betrekking tot het aspect van reflectie, wat nauw verbonden is met het leren. Deze relevantie gaat vooral om het proces waarbij iemand door het doen van vrijwilligerswerk leert, en hoe dergelijke sociale leerervaringen een bijdrage kunnen leveren aan het bevorderen (aanleren) van vrijwillige inzet.

Het belang van sociale leerervaringen voor leer- en ontwikkelingsprocessen is onder andere al vastgesteld in de discussie over de erkenning van verworven competenties (EVC) in vrijwilligerswerk (zie bijvoorbeeld Van Dam et al., 2004). Uitgaande van de veronderstelling dat tijdens vrijwillige activiteiten leren plaats heeft, richt de EVC-discussie zich op de vraag hoe de

specifieke leeruitkomsten geïdentificeerd, gemeten en erkend moeten worden. Ons uitgangspunt is hetzelfde, maar we beantwoorden een andere vraag, namelijk: hoe ziet dit leerproces eruit?

In een eerder artikel in ViO pleiten Meijs en Van der Voort (2004) voor verder onderzoek naar de voorwaarden waaronder studenten van *service learning* kunnen leren. Deze vraag is ook in de discussie over de maatschappelijke stage relevant. Een vaak gehoorde klacht van maatschappelijke organisaties die aan maatschappelijke stageprojecten meedoen, is een gebrek aan de capaciteit om de studenten te begeleiden. Onze discussie van reflectie impliceert dat hier meer verantwoordelijkheid ligt bij de onderwijsinstelling zelf. Een instelling die een deel van haar onderwijstaken in *experiential learning* wil omzetten, moet ervoor zorgen dat leerlingen en studenten, naast een betekenisvolle activiteit in een geschikte organisatiecontext, voldoende gelegenheid krijgen om over hun ervaringen te reflecteren. Door deze reflectie kunnen de studenten connecties maken tussen hun 'boekenkennis' en de concrete taken die ze in de sociale leerervaring uitvoeren. Hoe complexer de vaardigheden die verworven moeten worden, hoe belangrijker de rol van reflectie in het leerproces.

Natuurlijk gaat het bij *service learning* niet alleen om het leren. Het element van maatschappelijke betekenis speelt ook mee en zorgt ervoor dat sociale leerervaringen een belangrijke rol in de vorming van vrijwilligers kunnen spelen. Hiervoor is reflectie ook nodig. Is het redelijk om te verwachten dat een aantal uren met een vrijwillige activiteit voldoende zijn om zonder meer een leerling of student zo enthousiast te maken dat deze daarna uit zichzelf meer vrijwilligerswerk gaat zoeken? Als dat zo is, dan is de opdracht om activiteiten te vinden die spannend of pakkend genoeg zijn. Wij zijn echter van mening dat het wekken van een 'taste' voor vrijwilligerswerk meer inhoudt dan alleen het doen. Er moet vóór, tijdens en na de activiteiten over de betekenis daarvan worden nagedacht.

Verdere discussies over de mogelijkheden van vrijwilligerswerk in de leeromgeving moeten veel meer aandacht besteden aan de aspecten 'reflectie' en 'maatschappelijke betekenis', om het mogelijk te maken dat het groeiend aantal sociale leerervaringen inderdaad de gewenste leer en maatschappelijke doelen bereiken. Leren gaat immers niet vanzelf, en zeker niet het leren van vrijwillige inzet.

Referenties

- Angelidis, J. (2004). Service-Learning Projects Enhance Student Learning in Strategic Management Courses. *Review of Business*, 25(2), 32+.
- Billig, S.H. & Waterman, A.S. (Eds.). (2003). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221+.
- Dam, E. van & Kleijns, A. & Frietman, J. (2004). *Vrijwillige Inzet Onderzoekt*. 1:2 (pp. 37-47).
- Bob Edwards, Linda Mooney, and Carl Heald (2001). Who is being served? The impact of student volunteering on local community organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 30 (pp. 444-461).
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning-linking students and communities. *The Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Eyler, J. & Giles, D. (1999). *Where is the learning in service learning?* San Francisco Jossey-Bass.
- Gray, M.J., Ondaatje, E.H., Fricker, R., Geschwind, S., Goldman, C.A., Kaganoff, T. et al. (1999). *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn and Serve America Higher Education Program*. Santa Monica, CA: Rand.
- Kohls, J. (1996). Student experiences with service learning in a business ethics course, *Journal of Business Ethics*, 15(1), 133-142.
- McGoldrick, K. (1998). Service-Learning in Economic: A Detailed Application. *Journal of Economic Education*, 29(4), 365-376.
- Meijs, L. en Voort, J. van der (2005). Experimenteren met Service Learning. *Vrijwillige Inzet Onderzoekt*. 2:1 (pp. 46-55).
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Papamarcos, S.D. (2002). The "Next Wave" in Service-Learning: Integrative, Team-Based Engagements with Structural Objectives. *Review of Business*, 23(2), 31+.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sedlak, C.A., Doheny, M.O., Panthofer, N. & Anaya, E. (2003). Critical Thinking in Students' Service-Learning Experiences. *College Teaching*, 51(3), 99+.
- Shumer, R. (2003). 9 Self-Assessment for Service-Learning. In *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*, Billig, S.H. & Waterman, A.S. (Eds.) (pp. 149-156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Still, K. & Clayton, P.R. (2004). Utilizing Service-Learning in Accounting Programs. *Issues in Accounting Education*, 19(4), 469+.
- Tai-Seale, T. (2001). Liberating Service Learning and Applying the New Practice. *College Teaching*, 49(1), 14.
- Waterman, A.S. (Ed.). (1997). *Service-Learning: Applications from the Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zlotkowski, E. (1996). Service-learning and the academy. *Change*, 28(1), 20-27.