



**Universiteit
Utrecht**

Community Engaged Learning



Oratie Universiteitshoogleraar

**Back to the Sixties?
Community Engaged Learning en
de toekomst van de universiteit**

James Kennedy

Terug naar de jaren zestig? Community Engaged Learning en de toekomst van de universiteit

James Kennedy

Oratie, Universiteit Utrecht, 14 november 2022

Dankwoord

Mijnheer de rector, geachte aanwezigen,

Op een beetje ongebruikelijke wijze begin ik met een dankwoord.

Ik wil het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht zeer bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen. Wat ik het meest waardeer is het creëren van dit universiteitshoogleraarschap, gericht op het bevorderen van nieuwe onderwijsvormen. Ik wil met name de rector bedanken voor zijn visie op een maatschappelijk betrokken universiteit. Dank ook aan de meelezers die hebben geholpen met de speech – Bram, Kim, Markha, Martijn, Roos en Bram. Dank ook mijn studentenassistenten, Amanda en Joep, die veel werk hebben verzet.

Nederland is voor mij een goed land geweest, en ik ben heel dankbaar voor de mensen die mij hielpen met inburgeren door hun vriendschap en collegialiteit. Daarbij denk ik aan de collega's van de Amsterdamse universiteiten waaraan ik heb gewerkt. Niet alleen de collega's van Nieuwste Geschiedenis zoals Anneke, maar ook Halleh en Thomas aan de VU. Aan de historici van de Universiteit van Amsterdam bewaar ik de beste herinneringen – vooral de sectie Nederlandse geschiedenis – dierbare vrienden die vandaag ruim vertegenwoordigd zijn. Samen onderwijzen en samen onderzoeken gaf mij diep inzicht en rijke voldoening.

Zonder meer werd ik na mijn tijd aan de UvA verder uitgedaagd om na te denken over onderwijs als Dean van University College Utrecht. Jullie grote betrokkenheid bij studenten was ongeëvenaard en dat was voor mij een grote inspiratiebron. Community Engaged Learning als opdracht is voor mij begonnen bij UCU en dat ik daar een bijdrage aan heb mogen leveren vervult me met trots. Kijk goed, geachte aanwezigen, naar University College Utrecht voor prachtige voorbeelden van het soort onderwijs dat ik straks voor zal bepleiten.

Daarnaast wil ik nadrukkelijk een aantal andere Utrechtse collegae noemen. De collega's in geschiedenis, en in het bijzonder Politieke Geschiedenis, wil ik danken voor de grote collegialiteit de laatste paar jaar, toen ik bij jullie 'echt' kwam. Dank ook aan de 'onderwijsmensen' van deze universiteit. Sanne, je bent een inspiratie door elke aanname over CEL die maar te

bedenken is in twijfel te willen trekken. En Jeroen, jij bent een bedachtzame en wijze partner in het nadenken over de toekomst van CEL, inclusief 'residentiality'. Ik leer veel van zowel de 'oude' programmaraad Community Engaged Learning als de nieuwe. Ik noem specifiek de CEL-ambassadeurs: Christianne, Cocky, Gerda, Irina, Jorg, Markha, Pauline, Rebecca en Stefan.. En niet te vergeten Kim en Roos. Jullie toewijding en jullie omnicompetente organisatie heeft het werken aan deze taak heel plezierig gemaakt.

Mijn perspectief op de buitenwereld is versterkt door al de maatschappelijke partners waarmee ik samen heb gewerkt in de loop der jaren. In de stad zie ik uit naar de verdere samenwerking met o.a. Nathan Rozema van Krachtstation in Kanaleneiland. Ook mijn huidige partners in het opzetten van mijn CEL cursus – Arjan, Ellen en Gertjan - wil ik danken, relaties die soms jaren teruggaan.

Ik dank mijn ouders in Amerika, die via de livestream kijken, om de waarden die zij hebben voorgeleefd en de liefde die zij mij hebben gegeven. Mijn lieve kinderen, Abigail, William, Nicholas. Naast de humor die wij samen delen zijn jullie enkele van mijn meest stimulerende gesprekspartners. Leuk dat Tim en Flore erbij zijn gekomen. En de pleegkinderen – Lilian, Lana, Linda, Maggie, Redouan, Sandro, Leander, Fabrizio, Chiel, Vanessa, Jade en Jordy. Wat hebben jullie veel meegemaakt in jullie levens en wat heb ik jullie weinig kunnen bieden, denk ik soms. Maar ik heb wel veel van jullie kunnen leren.

En dan Simone. Jij bent mijn partner in dit alles geweest, samen begonnen in de VS en nu al twintig jaar hier. Al die tijd ben je mij met je liefde en nuchterheid nabij geweest. Je vaardigheid in de Nederlandse taal was voor mij een uitkomst. Ik hoop nog vele jaren met jou samen te mogen zijn en nieuwe avonturen ontketen.

Introductie

Vandaag de dag wordt er veel aandacht besteed aan het zoeken naar samenwerking tussen de universiteit en de samenleving. Community Engaged Learning - CEL - behelst het creëren van gelijkwaardige, wezenlijke partnerschappen tussen sociale organisaties en universiteiten, waarbij het bundelen van krachten beide beter in staat stelt om lastige sociale vraagstukken aan te pakken. Op deze definitie kom ik later op terug.

Maar de plek die CEL aan de universiteit zou moeten innemen kan alleen overwogen worden als we goed zicht hebben op de rol die de universiteit, de taak van gediplomeerde studenten en de plaats van kennis zouden moeten

hebben in de samenleving. Dit zijn uitdagende normatieve vragen die telkens opnieuw gesteld moeten worden – niet in het minst in deze tijd, nu het kennismonopolie van de universiteit onder grote druk staat, alsook de daarmee gepaarde legitimiteit en aanzien.

Dit is niet de eerste keer dat we geconfronteerd worden met de vraag wat de juiste verhouding tussen universiteit en samenleving zou moeten en kunnen zijn. Ook in de jaren zestig worstelden we met deze vragen. Een vergelijking tussen toen en nu levert dan ook rijke inzichten op, die ons in het heden verder op pad kunnen helpen.

Daarom wil ik mijn verhaal beginnen in de jaren zestig. Dat doe ik deels omdat in die tijd CEL een vernieuwende impuls kreeg. Uiteraard zijn er ook grote verschillen tussen nu en toen. In de jaren zestig bood de toekomst nog een lonkend perspectief: alles kon anders worden, alles leek mogelijk. Hoe anders is het nu.

Andere ontwikkelingen in de jaren zestig lijken parallel te lopen aan onze eigen tijd, waarin vergelijkbare uitdagingen de kop hebben opgestoken. Ik wil er drie noemen die ook invloed hebben op de universiteit: de gezagscrisis, waarin werd getwijfeld aan de legitimiteit van instituten, de mate van maatschappelijke betrokkenheid bij problemen in de samenleving, en de kwestie van de democratisering van kennis. Elk van deze ontwikkelingen staat op zichzelf, maar onderling zijn er ook raakvlakken, zoals ik zal laten zien.

De uitdagingen van de jaren zestig

In de eerste plaats was er tijdens de jaren zestig sprake van een gezagscrisis of een vertrouwenscrisis. Deze crisis had een bijna existentiële dimensie: dat de bestaande morele orde niet langer kon voorzien in de behoeften van een individualistisch of pluriform tijdperk. Diegenen die gezagsposities bekleedden konden hun autoriteit niet langer waarmaken, omdat ze gevangen zaten in oude manieren van denken.

De prominente Nederlandse journalist Henk Hofland beschreef de gezagscrisis in zijn boek *Tegels lichten* (1972) als ‘een ongeloofwaardig geworden hiërarchie’.¹ Alle instituten – niet in het minst de universiteit – moesten zichzelf opnieuw uitvinden om staande te kunnen blijven in het nieuwe tijdperk; door hun eigen conservatisme en ‘regentenmentaliteit’ bevonden ze zich in een ‘crisis’. Overspoeld door een nieuwe golf studenten bleken ze niet voldoende ruimte te kunnen bieden aan de sprankelende

¹ H. J. A. Hofland, *Tegels Lichten of Ware Verhalen over de Autoriteiten in Het Land van Der Voldongen Feiten*: (Amsterdam 1972) 192.

ideeën van jonge docenten, noch een vruchtbare bron te zijn voor nieuwe kennis. En dat was niet het enige.

De vooraanstaande Surinaamse socioloog Rudie van Lier waarschuwde in 1968 voor de groeiende vervreemding tussen universiteit en maatschappij omdat de universiteit 'niet langer in staat is om de sociale werkelijkheid te onderkennen'.²

De tweede ontwikkeling die ik heb genoemd was een sterke toename van de maatschappelijke betrokkenheid. Denk aan de bewegingen tegen oorlog, voor het milieu en voor mensenrechten. De kans om de wereld radicaal ten goede te kunnen veranderen leek binnen bereik en er was een morele plicht om kordaat te handelen, meenden velen. Deze nieuwe roep om tot actie over te gaan kwam ook tot uiting in nieuwe idealen over wat de universiteit was en zou moeten zijn.

'Wat we zagen als geneesmiddel tegen de autoriteitsziekte', schreef de scheikundige André Klukhuhn,

'was de vermaatschappelijking van de wetenschap. Niet langer met een paar uitverkorenen verstrooid en wereldvreemd navelstaren in een ivoren toren waarbij de golfslag van het leven niet verder reikte dan de voet, maar de universiteit open gooien voor studenten uit alle sociale lagen...Wetenschap moest zich bezig houden met het signaleren, analyseren en oplossen van actuele maatschappelijke vraagstukken'.³

Wetenschapswinkels - in 1973 begonnen in Utrecht als de Chemiewinkel - waren hier een belangrijke uiting van. Het zal niet veel verbazing wekken dat vooral de sociale wetenschappen toen erg populair bleken te zijn onder studenten.

Het derde en laatste thema van de jaren zestig die invloed had op de universiteit was democratisering. Na de bezetting van Nederlandse universiteiten in april en mei 1969 (waaronder die van het befaamde Maagdenhuis), zette de overheid vaart achter de democratisering van de universiteiten in de Wet Universitaire Bestuurshervorming, waarin een derde van alle zetels in de faculteitsraden naar studenten ging. Aangezien studenten deel uitmaakten van deze publieke instellingen, werd gedacht dat het rechtvaardig was dat zij ook onderdeel uitmaakten van het besluitvormingsproces.⁴ Maar democratisering had ook nog een andere

² R.A.J. van Lier, *Universiteit in het perspectief der ontwikkeling [Rede, opening Universiteit van Suriname, 1 november 1968]* (Deventer 1968) 18.

³ André F.W. Klukhuhn, 'Liever de gifbeker. Over de lotgevallen van de kritische wetenschap en haar beoefenaars' in Kees Benard e.a., *Trouw deze vaan. 20 jaar S.S.R.-N.U.* ([Utrecht] 1993), 33.

⁴ Prof. Hoefnagels na studentenacties 'Ook de bedrijven zullen steeds meer bezet worden'. "Het Parool". Amsterdam, 13-01-1970. Geraadpleegd op Delpher op 21-11-2022, <https://resolver.kb.nl/resolve?urn=ABCDDD:010837750:mpeg21:p017>

betekenis in die tijd, die goed werd verwoord door iemand waarvan je het misschien niet zou verwachten.

Prins Bernhard – zelf levenslang 'Regent' van het fonds dat naar hem is vernoemd – verwoordde de noodzaak tot verdergaande democratisering in juni 1969 (waarin hij toen ook het regeringsstandpunt verwoordde van kabinet De Jong). Democratisering moest volgens hem inhouden:

“vooral dat de individuele mens op de hoogte wil zijn en blijven van wat een elite weet, doorziet en uitdenkt en met de samenleving voor heeft...Luiders wordt dan ook in onze dagen het pleidooi voor democratisering van de wetenschap, bijvoorbeeld de medische en natuurwetenschappelijke, het pleidooi voor een bevattelijk meedelen van de vindingen in die disciplines, omdat zij gevolgen kunnen hebben van verstrekkende betekenis voor elk anoniem individu in de samenleving. Het gaat hier om de erkenning van het recht van de enkeling op informatie die voor hem van levensbelang is.”⁵

Democratisering anno 1969 betekende dus niet alleen institutionele medezeggenschap, maar ook het informeren van gewone burgers over kwesties waarmee zij te maken kregen. Die kennis zou hen in staat stellen om meer zeggenschap te krijgen over hun eigen leven.⁶

Deze democratisering kon wel hand-in-hand gaan met 'een elitair zendingsbesef' die professor Ruud de Moor (de latere stichter van de Open Universiteit) opmerkte onder studenten in 1970.⁷ De bevolking moest door academici geëmancipeerd worden door hen aan uit te leggen wat hun daadwerkelijke situatie was. Ook dit was een erfenis van de jaren zestig.

Alhoewel deze vernieuwingen resoneren met die van onze tijd, laat een vergelijking ook zien hoe deze ten hemel reikende ambities om sociale en institutionele veranderingen door te voeren zelf niet voldoende doordacht waren en vatbaar bleken te zijn voor teleurstelling. Kluckhuhn zag met lede ogen aan hoe zijn pogingen tot hervormingen verzandden. De politieke ijver van studenten vervloog al in de jaren zeventig (evenals hun ambitie om zitting te nemen in universiteitsraden en -besturen). En de gewone mensen - 'het volk', zoals hij ze in zijn terugblik noemde – wilden niet werkelijk bevrijd worden. Ze wilden geen macht, meende hij, maar zich slechts keren tegen de machthebbers.⁸ Desillusie over gefaalde pretenties, verslagenheid over het

⁵ Enkeling wil weten wat elite uitdenkt'. "Trouw". Meppel, 26-06-1969. Geraadpleegd op Delpher op 21-11-2022, <https://resolver.kb.nl/resolve?urn=ABCDDD:010817925:mpeg21:p011>

⁶ André F.W. Kluckhuhn, 'Liever de gifbeker' 33.

⁷ R.A. de Moor, *Studentenprotest en Universiteit* (Rotterdam 1970) 41.

⁸ Kluckhuhn, 'Liever de gifbeker' 34.

ideologisch gesteggel, carrière maken, jezelf ontplooien, het waren allemaal redenen om een einde te maken aan het oude elan.

Terugkeer naar de ivoren toren

Vanaf de jaren tachtig tot aan het begin van deze eeuw waaide er een andere wind. De samenleving en instellingen konden het zich niet langer veroorloven om onrealistische dromen na te jagen, zoals het werd ervaren. Zoals de historici Leen Dorsman en Pégé Knegtman schreven:

‘Belangrijker nog was de steeds luider wordende roep naar de doelmatigheid van onderwijs en onderzoek. Wat gebeurde er met de enorme sommen die jaarlijks naar de universiteiten gingen? Werd dit geld wel goed besteed?...[S]inds de opkomst van het neoliberale denken werden de instellingen in de publieke sector beschouwd en benaderd als maatschappelijke ondernemingen, ook de universiteiten. In termen van het new public management moeten ook de universiteiten gehoorzamen aan het ‘regime van de markt’: zij moeten functioneren naar analogie van bedrijven en daarom efficiënter worden om de rendementen te kunnen verhogen.⁹

Een manier waarop het universiteitsbestuur efficiënter kon opereren in de jaren negentig, was door de democratische governance structuur aan te pakken en in te binden. In een tijd van globalisering kon de universiteit zich beter richten op haar kerntaak: excellentie in de wetenschap. Hierdoor voelden sommige wetenschappers zich bevrijd van provincialisme en middelmatigheid en zagen ze kansen om zich te richten op grensverleggend onderzoek, internationale concurrentie en samenwerking. De vraag van sociale relevantie op lokaal niveau werd hierdoor een belemmering, zo niet irrelevant.

De prominente farmacoloog David de Wied pleitte in 1986 voor een terugkeer naar ‘de Ivoren Toren’, want de ‘Ivoren Toren’ betekent bescherming tegen te grote invloed van buitenaf (namelijk van de industrie, maatschappij, overheid en vooral politiek). De Wied wilde ten dienste daarvan enkele ‘topuniversiteiten oprichten’. Kees Cath, voorzitter van het College van Bestuur van de Universiteit Leiden was het met hem eens: ‘Massale universiteiten als die te Utrecht en Amsterdam moeten massaal blijven, vooral op onderwijs gericht. Andere zouden zich meer op onderzoek moeten

⁹ L.J. Dorsman en P.J. Knegtman, ‘Verantwoording’ in: L.J. Dorsman en P.J. Knegtman eds., *Universiteit en identiteit. Over samenwerking, concurrentie en taakverdeling tussen de Nederlandse universiteit* (Hilversum 2008) 11.

specialiseren.’ Cath liet in het midden welke universiteit dat zou moeten zijn.¹⁰

Zo ver kwam het niet, maar de toon was gezet.

De immunoloog Frank Miedema kan zich deze verschuiving goed herinneren. Tijdens zijn studententijd in de jaren zeventig was er veel academische discussie over de relatie tussen wetenschap en de samenleving, waar hij actief in participeerde.

Maar in het begin van de jaren tachtig moest hij die interesse opzij zetten, toen hij carrière maakte binnen het Amsterdams Medisch Centrum en ‘het spel mee moest spelen’ en de dominante logica volgen van het publiceren van wetenschappelijke artikelen in gerenommeerde biomedische tijdschriften. Deze activiteiten stonden op grote afstand van de zorg voor de patiënten en hun dokters. Het zou nog een kwart eeuw duren voordat Miedema, met zijn 24 jaar ervaring in AIDS onderzoek en bij de Sanquin Blood Supply Foundation, kritiek zou uiten op de consequenties van het bedrijven van wetenschap op afstand van de patiënten en zich zou wijden aan zijn ambitie om de wetenschap meer te richten op de werkelijke behoeften van mensen.¹¹

Natuurlijk zou de maatschappelijke opdracht van de universiteit, zoals die werd voorgeschreven door de Nederlandse wetgeving, nooit geheel verdwijnen. De onderzoeks- en onderwijsactiviteiten waren verweven met de overheid, het bedrijfsleven en de civil society, waardoor de wetenschappers zich nooit geheel konden terugtrekken in een ivoren toren. Hoewel universiteiten, zoals de Utrechtse, in hun beleid hun maatschappelijke betrokkenheid mooi konden omschrijven, was de opdracht vaag. En de prioriteiten lagenduidelijk elders. In welke mate is dat nog steeds het geval?¹²

Onze huidige situatie

Maar de tijden waren weer aan het veranderen. De wereldwijde financiële crisis bracht de samenleving – en de universiteit – in woelig vaarwater. Net als in de jaren zestig ging de discussie over de vraag of de universiteiten niet te ver waren afgedwaald van hun oorspronkelijke sociale missie en een kloof was ontstaan tussen wetenschap en de samenleving. Hoewel het Nederlandse publieke vertrouwen in de wetenschap consistent hoog bleef,

¹⁰ 'Universiteiten terug naar ivoren toren'. "NRC Handelsblad". Rotterdam, 27-05-1986. Geraadpleegd op Delpher op 17-11-2022, <https://resolver.kb.nl/resolve?urn=KBNRC01:000028692:mpeg21:p002>

¹¹ Interview Frank Miedema, Utrecht, 4 april 2022; F. Miedema, *Open Science: The Very Idea*, 2022, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-024-2115-6>.

¹² Rens Bod, Remco Breuker en Ingrid Robeyns, *40 stellingen over de wetenschap* (Amsterdam 2020).

werd een substantiële minderheid zichtbaar die zich luid en duidelijk afkeerde van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Toen ook populistische geluiden toenamen, de politiek zelf wispelturiger werd, en nieuwe sociale media het kennismonopolie van universiteiten aantastte, nam de onzekerheid toe over de positie en de reputatie van wetenschap en de universiteiten in de samenleving. Het toekennen van onderzoek ging steeds meer gepaard met een eis van maatschappelijke relevantie, in de eerste jaren ten dienste van de kenniseconomie, later verbreedt naar ook andere maatschappelijke doelstellingen. Net zo belangrijk waren de twijfels over de legitimiteit van de universiteit die binnen academische kringen werden geuit. Er kwam steeds meer kritiek op de neoliberale prioriteiten en wensen die van hogerhand binnen de universiteit werden afgekondigd. Al met al: de kloof met de samenleving moet weer worden gedicht. Maatschappelijke relevantie en samenwerking met lokale partners werden opnieuw aandachtspunten voor de universiteiten.

Bovendien vereisten urgente kwesties als klimaatverandering en duurzaamheid nauwere samenwerking tussen disciplines, maar ook met partners buiten de universiteit. Daarnaast bleek een maatschappelijk betrokken wetenschap ook te leiden tot beter onderzoeksresultaten omdat de context werd meegenomen en meer rekening werd gehouden met de zorgen en inzichten van diegenen die het meest direct te maken kregen met de op te lossen problemen. En waarom zou je de bevolking niet betrekken bij het formuleren van de onderzoeksvragen waarop zij een antwoord zouden willen krijgen? Dat dit ook succesvol vorm kon krijgen bewijst de Utrechtse Wetenschapsagenda, die 1500 vragen van burgers verzamelde uit de lokale samenleving en veel vragen ook trachtten te beantwoorden.¹³

Net als in de jaren zestig maakten de Nederlandse universiteiten een draai om zich weer meer te richten naar de samenleving en zichzelf te positioneren als ‘maatschappelijk betrokken’. Maar gold dat ook voor het derde thema dat sterk aanwezig was in de jaren zestig: democratisering? Kwam dit ook weer terug? Bij dit thema zijn de overeenkomsten misschien minder gemakkelijk te zien, zeker niet in Nederland.

Toen president Ron Daniels van Johns Hopkins University afgelopen jaar zijn boek *What universities owe democracy* schreef, reageerde hij niet alleen op de huidige zorgelijke toestand in Amerika, maar verwoordde hij een ambitie waar Amerikaanse universiteitspresidenten al sinds de negentiende eeuw met regelmaat aandacht voor hebben gevraagd.¹⁴ Ook EU-instituten buigen zich over de vraag welke rol universiteiten kunnen spelen in het

¹³ Utrechtse Wetenschapsagenda, ‘Één vraag kan de wereld veranderen’.

https://www.uu.nl/sites/default/files/UU_MAGAZINE_UWA_DEF.pdf

¹⁴ Ronald J. Daniels, *What universities owe democracy* (Baltimore 2021). <https://muse.jhu.edu/book/97330>

versterken van de democratie. Dit lijkt echter geen thema bij van de Nederlandse universiteiten – althans tot twee maanden geleden, toen de Universiteit van Amsterdam met het opening van het Academisch Jaar hier aandacht aan gaf.¹⁵

Maar als we kijken naar ‘democratisering’ zoals dat in de jaren zestig werd verwoord, zijn we toch meer teruggekeerd naar oude idealen dan het scheen. In de eerste plaats is er weer meer belangstelling voor het versterken van medezeggenschap aan instellingen van hoger onderwijs, zoals blijkt uit de *Wet versterking bestuurskracht* en de recente hervormingsbewegingen binnen de universiteiten zelf. En daarnaast – en hier gaat het mij om - is er hier en elders in de wereld ook meer oog voor de noodzaak om burgers te betrekken bij de wetenschap, niet alleen om hen beter te informeren (Prins Bernhard), maar om samen onderzoeksonderwerpen te bepalen en in co-creatie het onderzoek uit te voeren, om diversiteit en inclusief denken te vergroten. Dit zijn centrale thema’s van de Open Science beweging die in dit land sterker vertegenwoordigd is dan in andere Europese landen. Dat is toch ook een parallel met de jaren zestig.

De opkomst van Community Engaged Learning (CEL)

Zouden we dan terug moeten naar de jaren zestig, en ons moeten laten inspireren door de agenda van die tijd? De vergelijking die ik heb gemaakt was bedoeld als een open vraag waarop onmogelijk antwoord is te geven, maar wel de reflectie kan stimuleren. Toch is de keuze voor de jaren zestig niet toevallig. Ik denk dat de jaren zestig ons kunnen helpen om de draai naar het neoliberale tijdperk die erop volgde te begrijpen en te corrigeren.

Maar daarnaast zou de vergelijking ons ook kunnen helpen om stil te staan bij drie belangrijke, normatieve vragen, die verbonden zijn aan de thema’s die we zojuist hebben behandeld (legitimiteit van de universiteit, vermaatschappelijking en democratisering):

1. Welke verantwoordelijkheid zou de universiteit tegenover de samenleving moeten hebben?
2. Waaraan zouden universiteitsstudenten waarde moeten hechten?
3. Hoe zouden we kennis moeten onderzoeken, produceren en verspreiden?

¹⁵ ‘Wetenschap en democratie. Rede uitgesproken door Geert ten Dam, voorzitter Collegevoorzitter UvA, tijdens de Opening Academisch Jaar 2022-2023 op maandag 5 september 2022’. file:///C:/Users/plann/Downloads/speech-geert-oaj-2022-2023---nl%20(1).pdf

Naar mijn mening kan Community Engaged Learning behulpzaam zijn in het formuleren van antwoorden op elk van deze vragen, precies op een tijd waarop de Universiteit Utrecht zich buigt over deze fundamentele kwesties.

Community Engaged Learning begon ook eind jaren zestig, althans toen werd in de VS een belangrijk begin gemaakt.

In de zomer van 1967 organiseerde de [Amerikaanse] Southern Regional Education Board stages voor 100 studenten bij maatschappelijke organisaties, waarvoor studenten studiepunten konden krijgen.¹⁶ De eerste pioniers van die tijd waren activistisch en gericht op sociale verandering. 'Service learning' moest zich volgens hen concentreren op het najagen van sociale rechtvaardigheid en sociaal beleid en niet op liefdadigheid: 'Service learning' moet niet alleen studenten aanmoedigen om vrijwilligerswerk te doen bij de Voedselbank. Het zou hen moeten vragen om te reflecteren op de vraag waarom mensen honger hebben.' Het moest ook academisch wat voorstellen. Actieve participatie in de gemeenschap werd gecombineerd met kritische reflectie, theoretische kennis en stevige analyse. Service learning werd in de ogen van een deskundige 'een uitdrukking van waarden, van dienstbaarheid aan anderen, van ontwikkeling en emancipatie van de lokale gemeenschap en van wederzijds leren waarin docenten, studenten en maatschappelijke partners samen de richting zouden bepalen van de toekomstige samenwerking.'¹⁷

In de jaren negentig was 'service learning' een populair leerconcept geworden aan de Amerikaanse instellingen voor hoger onderwijs. En na 2000, toen ook de maatschappelijke rol van universiteiten meer aandacht kreeg, werd dit onderwijsconcept door hen aangeprezen als bewijs van hun maatschappelijke betrokkenheid.¹⁸ Critici betoogden dat dit proces van institutionalisering ervoor zorgde dat het heilig vuur van de eerste grondleggers voor sociale rechtvaardigheid verloren was gegaan.

Alhoewel deze institutionalisering volgens critici tot vervlakking kon leiden, bleef 'service learning' alsnog gekenmerkt door twee fundamentele pijlers, zoals die worden verwoord in de meest gangbare definitie:

'Een onderwijservaring die gebaseerd is op een cursus met studiepunten waarin een student a) participeert in een georganiseerde dienstverlenende activiteit die voorziet in vastgestelde behoeften van

¹⁶ Donald J. Eberly, 'Service Experience and Educational Growth', *Higher Education, Paper 55* (1968), 46-47. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=slcehighered>

¹⁷ Timothy K. Stanton en Dwight E. Giles Jr., 'Introduction. Founder, Framers and Futures', in *Cambridge Handbook of Service Learning* (Cambridge, 2017) 1-8.

¹⁸ Maureen E. Kenny & Laura A. Gallagher, 'Service-Learning: A History of Systems' in Maureen E. Kenny, Lou Anna K. Simon & Karen Kiley-Brabeck eds., *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service Learning* (New York 2002) 15-29.

de gemeenschap, en b) zodanig reflecteert op deze dienstverlenende activiteit dat er meer begrip komt voor de inhoud van de cursus, een bredere toepassing van de discipline [!] en een toegenomen besef van persoonlijke waarden en burgerlijke verantwoordelijkheid.¹⁹

Hoewel deze definitie breed wordt omarmd, gaven de 17 Amerikaanse instellingen die ik in april 2022 bezocht daaraan allemaal een heel eigen invulling.²⁰ Sommigen gaven hun studenten een prominente rol in het ontwikkelen van onderwijsprogramma's en anderen niet. Sommige programma's omvatten veel vrijwilligerswerk door studenten en anderen juist niet. Maar de meeste programma's werden uitgevoerd door een eigen 'service learning' afdeling met 'matchmakers' die contacten onderhielden tussen wetenschappelijke en de maatschappelijke wereld. Veel programma's spraken niet langer over het verrichten van diensten en legden meer nadruk op betrokkenheid bij de gemeenschap in een poging om meer gelijkwaardige en duurzame relaties tot stand te brengen met de partners in de gemeenschap die ze wilden dienen.

Dat is de reden waarom Utrecht in 2020 besloot om hun programma *Community Engaged Learning* te noemen en niet *Community Service Learning*.

Community Engaged Learning in Utrecht

En nu zijn we aanbeland bij de situatie in Nederland. *Community Engaged Learning* verspreidt zich over heel Europa; Vlaanderen heeft bijvoorbeeld al een uitgebreid netwerk ontwikkeld. En we moeten ook niet vergeten dat in Nederland al een rijke praktijk is ontwikkeld door de hogescholen, waardoor de geschiedenis van deze vorm van leren in Nederland al veel langer bestaat dan het concept dat nu aan universiteiten wordt ontwikkeld. Ook worden er al geruime tijd cursussen gegeven aan universiteiten als de UU die passen binnen CEL. In de laatste jaren hebben de meeste Nederlandse universiteiten dit concept omarmd en soms zelfs verwerkt in hun missie, zoals ook aan deze universiteit is gebeurd.

Het is belangrijk om te benadrukken dat CEL vorm krijgt in elke faculteit en university college van deze universiteit. In de Bètafaculteit onderzoeken studenten samen met maatschappelijke partners en patiënten binnen de

¹⁹ R.G. Bringle en J.A. Hatcher, 'Innovative practices in service learning and curricular engagement. In L. Sandmann, A. Jaeger, & C. Thornton (Eds.), *New directions in community engagement* (San Francisco 2009) 38.

²⁰ Loyola University Chicago, University of Michigan, Calvin University, University of Notre Dame, IUPUI, Indiana University, Belmont University, Vanderbilt University, Emory University, Berry College, Emory and Henry College, Elon University, Duke University, Georgetown University (door Covid verplaatst naar Teams), George Mason University, American University and Geneva College. Berea College is later via Teams aan deze lijst toegevoegd.

multidisciplinaire keuzecursus 'Pijn' van de opleiding farmacie wat pijn is en welke andere middelen dan pijnmedicatie verlichting kunnen bieden aan pijn en pijnbeleving. In de REBO cursus 'I am Utrecht' werken studenten in co-creatie met maatschappelijke partners aan een lokaal maatschappelijk vraagstuk. Aan de UCR bezochten studenten wekelijks thuiswonende dementerende patiënten om samen met drie betrokken gezondheidsorganisaties meer holistische benaderingen te ontwikkelen. In het vak stadsstudio van GEO werken studenten op locatie samen met burgerinitiatieven, bedrijven, ngo's, wijkbureaus, sociale ondernemingen, gemeenten en andere partners aan actuele opgaven.

En dit is slechts het topje van de ijsberg als het gaat om alle activiteiten aan deze universiteit, waaronder ook activiteiten in het kader van de Strategische Thema's. Hoewel deze voorbeelden zich concentreren op de stad Utrecht, zijn er ook CEL activiteiten die zich richten op andere delen van de wereld, zoals het East Africa of Aruba programma's van UCU. Er zijn tientallen cursussen aan deze universiteit die onder dit label zouden kunnen vallen. Daarin zien we vaak dezelfde elementen: een focus op kwesties die relevant zijn voor de samenleving, co-creatie als manier om de onderzoeksagenda te bepalen en het betrekken van maatschappelijke partners, waarbij er speciale aandacht is voor initiatieven van studenten, het creëren van diepgaande onderwijservaringen en het investeren in langdurige relaties.

Community Engaged Learning en de toekomst van de universiteit

De taak voor CEL – en allen die investeren in de relatie tussen de universiteit en de samenleving – is om deze pogingen beter te verankeren en te structureren door van elkaar te leren (en ik kan zeker veel leren van u allen). In dit laatste deel van mijn oratie zal ik schetsen hoe CEL de universiteit kan helpen om te reflecteren op de drie grote vragen die ik aan het begin van mijn oratie had gesteld.

1. Welke verantwoordelijkheid zou de universiteit tegenover de samenleving moeten hebben?

Deze universiteit heeft ervoor gekozen om zichzelf te omschrijven als een 'civic university', om geworteld te zijn in de lokale samenleving. Dat laat onverlet dat er ook internationale samenwerkingsverbanden kunnen zijn. Wat het wel betekent is dat de universiteitsgemeenschap in Utrecht en elders een goede buur wil zijn, die met respect omgaat met hun omgeving en de mensen die er wonen.

Nabijheid. Sommige Rotterdamse collega's hebben gewezen op de mogelijkheden van 'nabijheid': een nauwe samenwerking tussen wetenschappers en externe partners zoals de gemeente 'die bijdraagt aan het produceren van kennis die ook daadwerkelijk de stad helpt'. En het werken aan een duurzame relatie is daarin essentieel: 'Het is in die relaties dat er nabijheid gecreëerd wordt en dus levendige en grensoverschrijdende samenwerking kan plaatsvinden'.²¹ De auteurs geven tegelijkertijd ook een waarschuwing af, dat deze relaties begrensd moeten worden om de onafhankelijkheid van de docenten en onderzoekers te garanderen.²² En inderdaad, ons werk moet niet geheel bepaald worden door de wensen van onze sociale partners. Wezenlijk 'community engagement' bestaat uit dit: het continue zoeken naar de juiste vorm en de juiste balans tussen het wetenschappelijke en het sociale, tussen onafhankelijkheid én nabijheid.

Hierdoor worden nieuwe perspectieven geopenbaard en nieuwe inzichten verkregen in een ontdekkingstocht voor alle betrokkenen. Ook al zijn resultaten een belangrijke vereiste, betekent deze nabijheid vaak dat het de interactie in de relatie is die de grootste impact heeft op de mensen die meedoen in het project.

Het erkennen van het belang van relaties doet ook andere belangwekkende vragen rijzen. De eerste is ons frequente gebruik van het woord 'impact', een woord dat ik zelf ook vaak in de mond neem. Universiteiten en faculteiten willen laten zien dat ze maatschappelijk betrokken zijn – en relevant – door 'impact' te beloven. 'Impact' kan natuurlijk meerdere gevolgen hebben

en is niet altijd positief (net als de impact van onderzoek ten behoeve van een gemeenschap niet altijd positief heeft uitgewerkt). Het creëren van impact kan natuurlijk gelaagd zijn, maar te vaak wordt geredeneerd vanuit de technocratische veronderstelling dat de impact van het onderzoek meetbaar zou moeten zijn of pasklare antwoorden zou moeten geven op de gestelde vragen. En om eerlijk te zijn is dat ook vaak wat de maatschappij verwacht van de universiteit: snelle en effectieve oplossingen voor hun problemen.

Maar als we ons inderdaad bij Community Engaged Learning en andere maatschappelijk betrokken activiteiten gaan richten op het bouwen van relaties, dan kan in de onderzoeksplannen niet van tevoren worden vastgesteld welke goed omschreven resultaten met impact op de samenleving daaruit voort zullen komen. Het zoeken van resultaten die de

²¹ Jorrit Smit, Hedi Westerduin en Arwin van Buuren, *Bevlogen grenzenwerk, begrensde nabijheid* (Rotterdam 2021) 5; 48.

https://pure.eur.nl/ws/portalfiles/portal/44461586/Smit_Westerduin_Buuren_2021_BevlogenGrenzenwerk_BegrensdeNabijheid.pdf

²² Smit, Westerduin en Van Buuren, *Bevlogen grenzenwerk* 18-19.

gemeenschap vooruit zullen helpen wordt een zich herhalend proces dat zich ontwikkelt en verandert naarmate de relaties ontwikkelen en veranderen. Het is dit recursief proces waarin diepe complexiteiten van veel kwesties zichtbaar worden, die minstens zo belangrijk zijn als het van tevoren vastgestelde eindproduct. Misschien zouden we het relationele meer moeten benadrukken en de kennis en het vertrouwen die daaruit voortkomen, en minder aandacht richten op impact en snelle resultaten. In deze relatie kan het stellen van kritische vragen aan elkaar even belangrijk zijn als het vinden van oplossingen. Dit past ook binnen een nieuwe trend in het hoger onderwijs, waarin er een beweging is van het bieden van hapklare oplossingen naar het gezamenlijk worstelen over ‘wicked problems’.

Dus de oproep aan de deskundigen op het gebied van Community Engaged Learning – en de stafleden die hier uitvoering aan mogen geven – is om relaties te bouwen die de nabijheid mogelijk maken om samen te werken aan meer kennis in buurten, scholen, gebedshuizen, en werkplekken.

Als we nadenken over nabijheid zou ik nog graag een gedachte mee willen even: soms twijfel ik of nabijheid voldoende is om onze missie vorm te geven.

Collega en theoloog Andries Baart heeft het liever over de ‘presentiebenadering: er zijn voor de ander, alles draait om de goede en nabije relatie...om zorg, om de waardigheid van de ander, om de basale act van erkennen’.²³ Presentie als een diepere uitwerking van nabijheid? Dat zal afhangen van de specifieke relatie die we willen cultiveren.

Wat me opviel aan de University of Aruba was dat hun presentie echt verschil maakte voor de maatschappelijke partners, het gevoel dat ze er niet alleen voor stonden in de uitdagingen waar ze mee te maken kregen. Misschien hebben we een verantwoordelijkheid om steeds meer maatschappelijke partners te zoeken en te vinden. En ook om hen en de toekomstige studenten binnen hun geledingen te laten weten dat de universiteit er is voor hen.

2. Waaraan zouden universiteitsstudenten waarde moeten hechten?

Deze universiteit heeft terecht gekozen voor het stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid onder studenten, het kiezen van strategische thema’s die aansluiten bij uitdagingen in echte levens en het vergroten van de diversiteit en inclusief handelen. De vraag is niet alleen of de universiteit haar ‘educatieve opdracht om maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef te bevorderen’ zal uitvoeren – zoals Wieger

²³ Andries Baart, ‘Een beknopte schets van de presentietheorie’, *Pastorale Nieuwsbrief* 134:1 (2007) 15.

Bakker het zei in zijn oratie zes jaar geleden²⁴ - maar hoe zij dit zal doen. Dat is soms gemakkelijker gezegd dan gedaan. Het gaat hier iets minder vanzelfsprekend dan aan de University of Aruba, waar ik begin dit jaar was. Een deel van de uitdaging zit in onze eigen comfortabele levens. In Aruba komen veel docenten en studenten zelf vaak uit families die minder bedeed zijn. De kloof is daar minder groot en onder hen leeft een sterke wens om 'giving back', iets terug te doen voor hun gemeenschap, merkte ik in de interviews die ik daar hield.

En wat betekent dit in een land dat volgens een SCP-rapport wordt gekenmerkt door 'betrekkelijke betrokkenheid', waarin de bereidheid om iets voor een ander te doen breed wordt gedeeld, maar niet erg diep gaat?

Geen enkele universiteit kan voorschrijven hoe de individuele leden van haar gemeenschap invulling zouden moeten geven aan hun maatschappelijke betrokkenheid. Dat is onvermijdelijk een zaak van persoonlijk voorkeur. Maar wat de leden van de gemeenschap wel voor elkaar kunnen doen is het opwerpen van vragen: wat zijn je verantwoordelijkheden? Kun je een beroep doen op elkaar? Wat maakt je leven de moeite waard? Community Engaged Learning kan studenten aantoonbaar helpen om meer betrokken te raken dan traditionele vormen van lesgeven.

Onderzoek heeft laten zien dat er voor studenten sprake is van positieve resultaten, waaronder 'grotere gevoeligheid en inlevingsvermogen, toegenomen betrokkenheid bij sociale rechtvaardigheid, verbeterde culturele sensitiviteit en vermindering van vooroordelen.'²⁵ CEL kan dus sociale bubbels doorbreken, zou je kunnen zeggen. Even belangrijk is dat CEL studenten helpt om te reflecteren op de vraag wat de samenleving van hen vraagt en nodig heeft – en dat dit niet altijd hetzelfde is. CEL kan een onderwijsvorm zijn die niet luistert naar het 'u vraagt, wij draaien'. Het geeft studenten niet per se wat ze willen maar verstoren deze wensen. Het geeft tijd en middelen te wijden aan de vraag welke wensen wenselijk zijn om het leven goed te leven, samen met anderen op een planeet met beperkte mogelijkheden voor het vervullen van al onze behoeften,' om Gert Biesta te citeren.²⁶

Maar het onderzoek naar de impact van CEL laat ook zien dat de uitwerking negatief kan zijn. Als service-learning niet goed wordt uitgevoerd kan het

²⁴ Wieger Bakker, "Opleiden voor de open samenleving", Oratie Universiteit Utrecht, 14 september 2016 https://www.uu.nl/sites/default/files/oratie_web_definitief_14092016.pdf .

²⁵ Jerusha Conner and Joseph Erickson, 'When Does Service-Learning Work? Contact Theory and Service-Learning Courses in Higher Education', *Michigan Journal of Community Service Learning* (2017) 53.

²⁶ Gert Biesta, 'Higher Education in the Impulse Society: for a University that Teaches' (2021). 10.1007/978-3-658-32272-4_2.

ongewenst effecten hebben en vooroordelen en vooringenomenheid vergroten.

Volgens de literatuur gebeurt dit vooral in ‘service-learning projecten die slechts vluchtige contacten mogelijk maken; namelijk contact tussen groepen voor een korte termijn, oppervlakkig en zonder diepgaande wederzijdse investering in elkaar.’²⁷ Hoogleraar Onderwijswetenschappen Sanne Akkerman waarschuwt voor het risico dat deze projecten erbij gehaald worden om snelle resultaten te boeken (add-ons en quick-wins) ten behoeve van de educatieve ervaring van een student of het belang van een stakeholder.²⁸ Massa’s studenten en docenten die naar probleemwijken stromen voor een korte CEL-ervaring is niet wat wij in gedachten hebben.

In plaats daarvan investeert het Comenius Leadership Project van Akkerman in ‘lange termijn wetenschapsprojecten die met diverse mensen en gemeenschappen worden uitgevoerd.’ Community Engaged Learning profiteert niet alleen van langdurige en uitgebreide relaties tussen de universiteit en maatschappelijke partners, maar van studenten die diepgaand betrokken zijn.

Sommige goed uitgewerkte korte-termijn contacten kunnen weliswaar transformerend zijn, Maar ik vraag me af of het blokkensysteem van de Universiteit Utrecht – maximaal tien weken – ooit voldoende tijd kan bieden aan studenten om diep betrokken te raken bij een project. Zou het niet beter zijn om dit soort cursussen te ontwikkelen voor de duur van een semester of liever nog een jaar?

Een manier om dit verder te ontwikkelen – en waar ik nu, geïnspireerd door Amerikaanse voorbeelden, mee bezig ben – is een ‘woon-leeromgeving’, de ‘living-learning communities’ waar leraren en studenten in kleine groepen samenleven midden in de stad en in een interdisciplinair onderwijsprogramma werken aan kwesties die de stad aangaan. Bewoners kregen in dergelijke woonprojecten in Amerika ‘meer begrip en waardering voor de stedelijke omgeving van de universiteit. Ze voelden zich verbonden aan de stad door hun contacten met ‘lokale leiders en activisten, die hun blik konden verbreden en hen meer inzicht gaven in de behoeften van de diverse gemeenschappen binnen de stad.’²⁹

²⁷ Conner and Erickson, ‘When Does Service-Learning Work?’ 53.

²⁸ Voor een korte projectbeschrijving zie: ‘Students in UniCity: engagement in what happens for what matters’. <https://www.nwo.nl/projecten/40521865729>.

²⁹ H.E. Petracchi, e.a., ‘An assessment of service learning in a university living-learning community: Implications for community engagement’, *Journal of Community Practice*, 18(2-3; 2010) 264.

Studenten zouden een sleutelrol moeten krijgen in het ontwikkelen van deze programma's, waarin hun eigen interesses en talenten behoren te krijgen, vind Akkerman.

In ons eigen team willen we daarom contact leggen met studieverenigingen om via een proces van co-creatie CEL cursussen te ontwikkelen waarin hun interesses en de behoeften van de lokale gemeenschap samenkomen.

In het promoten van deze missie van de universiteit om meer maatschappelijk betrokken te zijn, past nog een waarschuwing. Community Engaged Learning gaat over het werken en leren vanuit meerdere perspectieven, het openen van je ogen voor andere manieren van denken en wonen, het verdiepen en misschien zelfs transformeren van je inzichten en het inslaan van nieuwe wegen. Dit proces moet niet geleid worden door een 'elitair zedingsbesef' dat De Moor opmerkte in 1970, toen studenten – of docenten – hun eigen standpunten wilden overbrengen aan de mensen die nog in duisternis leefden. CEL zou juist een gezamenlijke zoektocht moeten inhouden, waarin je door moeilijkheden en misverstanden heen zoekt naar oplossingen die gemakkelijke antwoorden tartten en gevestigde overtuigingen uitdagen. Studenten leren dan wat de grenzen zijn van hun kennis en dat ze de kennis van 'de samenleving' ook nodig hebben. CEL gaat over het stimuleren van reflectie en bedachtzaamheid, zodat studenten die deze universiteit verlaten meer inzicht hebben, weten wat werkelijk van waarde is en weten hoe zij wel of niet zouden moeten handelen.

3. Hoe zouden we kennis moeten onderzoeken, produceren en verspreiden?

Deze vraag heeft eigenlijk heel veel te maken met 'democratisering', in elk geval op de wijze waarop het in de jaren zeventig vaak werd geïnterpreteerd.

CEL-deskundige Patti Clayton, die ik heb ontmoet in North Carolina, verklaarde de relatie tussen democratisering en CEL:

In de technocratische oriëntatie vloeit kennis voort uit gekwalificeerde faculteiten – de producenten – naar de nog niet-gekwalificeerde studenten en leden van de gemeenschap. In tegenstelling tot de technocratische oriëntatie waardeert de democratische oriëntatie allerlei vormen van kennis en ervaring...Het 'streeft naar het publieke belang *samen* met het publiek en niet alleen *voor* het publiek om zodoende een actieve en betrokken democratie te verkrijgen'.

'Samen met' in plaats van 'voor' veronderstelt co-creatie: vooral in CEL impliceert dit dat studenten, docenten en leden van de gemeenschap functioneren als co-docenten, co-studenten en co-producenten van kennis. Samenwerken op deze manier betekent dat studenten,

docenten en leden van de gemeenschap macht en verantwoordelijkheid delen en als gelijkwaardig met elkaar communiceren vanuit hun verschillende rollen. Het vereist een open en respectvolle dialoog...³⁰

Democratisering in deze definitie gebeurt al in Utrecht en op andere (Nederlandse) universiteiten: Open Science, Open Education, Open Access: allemaal initiatieven die zijn bedoeld om de samenleving te betrekken en te informeren over het wetenschappelijke kennisproces. Meer dan tevoren worden burgers betrokken bij het onderwijs en onderzoek aan universiteiten vanwege de eigen bijdragen die zij kunnen leveren en niet alleen vanwege de hiaten in hun kennis die door het onderwijs gevuld zouden moeten worden. Zo werkt het ook met CEL, waarin partners uit de gemeenschap worden betrokken in het proces van leren en lesgeven en waar ook studenten meer ruimte krijgen om verantwoordelijkheid te nemen. Co-creatie wordt al op veel plekken toegepast en pogingen om MBO, HBO en universiteiten samen te laten werken met maatschappelijke partners laten al zien dat we niet altijd werken vanuit hiërarchische kennisstructuren. Ondanks het feit dat er in Nederland weinig wordt gesproken over democratisering, staat het dus bij velen wel op het netvlies in projecten waar middels co-creatie kennis wordt gedeeld en geproduceerd.

Let wel: dit proces is nog maar aan het begin; het is nog steeds gangbaar dat universiteiten en hogescholen hun eigen plannen bedenken die maatschappelijke partners vooral moeten uitvoeren, of ze er veel baat bij hebben of niet. En zolang wij diploma's waarderen als enige bewijs van 'echte' kennis zijn wij nog ver van dit doel af. Maar ook met de beste intenties is CEL een uitdaging. Wederkerigheid is niet altijd onmiddellijk mogelijk en soms zijn meer transactionele relaties tussen de universiteit en de samenleving gemakkelijker. Democratisering van kennis houdt altijd in de erkenning dat er machtsverschillen zijn die in de weg staan van gelijkwaardige relaties. Het samenwerken met overheidsinstellingen of goed gefinancierde NGO's kan gemakkelijker wederkerig gemaakt worden omdat de participanten vaak dezelfde achtergronden en verwachtingen delen over wat kan en zou bereikt moeten worden. Maar als je eenmaal buiten de kaders bent van de organisaties die door professionals worden geleid, kan het uitdagender zijn.

Emory University in Atlanta heeft lerende gemeenschappen opgezet die bestaan uit gelijke delen faculteit/staf, studenten en lokale maatschappelijke partners. Het nam heel veel tijd om te leren hoe je met

³⁰ Patti Clayton, 'SLCE as Democratic Civic Engagement: Trying to be WITH in a FOR' [worldhttps://static1.squarespace.com/static/51a00182e4b00ebfe3c66f62/t/5da7ccf6aede15626307d9f5/1571278071226/SLCE+as+DCE.pdf](https://static1.squarespace.com/static/51a00182e4b00ebfe3c66f62/t/5da7ccf6aede15626307d9f5/1571278071226/SLCE+as+DCE.pdf); (Saltmarsh et al., 2009, p. 9)

elkaar kon praten en vooral te leren luisteren. Pas na de creatie van een gemeenschap konden onderzoek en onderwijsprojecten geïdentificeerd worden.³¹ Net als met de meeste aspecten van CEL bepaalt het 'wie' van de maatschappelijke partners het karakter van Community Engaged Learning zelf. Hoe kunnen we erop toezien dat kennis – en de mogelijkheid om het te gebruiken – toegankelijk is voor ons allen? Community Engaged Learning helpt ons om die wegen te ontdekken.

Deze vorm van leren kan dus ook niet apolitiek zijn, hoe graag we dat ook zouden willen. Dat was ook de kritiek op het Amerikaanse CEL, dat het zijn missie interpreteert als louter een onschuldige, apolitieke activiteit.³² Het democratisch werken aan deze vormen van gemeenschap vereist vaak dat machtsstructuren worden benoemd en getackeld.³³ Aan de Universiteit van Aruba betekent het adresseren van kwesties als duurzaamheid, klimaatverandering en het aansprakelijk stellen van de overheid dat er door CEL ook politieke vragen worden gesteld. Dat zal in dit land niet anders zijn.

Dit is het soort politiek dat de universiteit kan en hoort te bedrijven. Dat gaat niet via politieke manifesto's zoals in de jaren zestig, toen de universiteitsraden met politieke statements kwamen. Daar zou ik van willen afzien, bij nader beschouwing. Maar het bedrijven van politiek op basis van dilemma's en oplossingen die zijn voortgekomen uit samenwerkingsverbanden tussen de universiteit en sociale partners kan wel uit CEL naar voren komen. De democratisering van kennis, als wetenschap dichterbij de zorgen van burgers komt en hen de kans geeft om actief te participeren in projecten, zal politieke effecten hebben als de deelnemers samen een visie ontwikkelen op het publieke belang.

Conclusie: Terug naar de jaren zestig?

Het afgelopen jaar circuleerde er een rapport van de American Academy of Arts and Sciences met de titel: *Our Common Purpose. Reinventing American Democracy for the 21st Century*. De overstijgende conclusie was ietwat verrassend. De taak die voor ons lag 'vereist ook dat we opnieuw de liefde voor ons land en voor elkaar ontdekken. We leggen hierbij de nadruk op het woord liefde. Wat we nodig hebben gaat evengoed over onze motivaties als

³¹ Interview, Violla Hartfield-Mendez Emory University 22 April 2022.

³² Ronald J. Daniels, 'Universities are shunning their responsibilities to democracy', *Atlantic* 3 oktober 2021. <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/10/universities-cant-dodge-civics/620261/>

³³ Zie Harry C. Boyte, *Every Day Politics, Reconnecting Citizens and Public Life* (Philadelphia, 2004) 1-16; 134-159. .

over de manieren waarop we verandering kunnen bewerkstelligen.”³⁴ Is dit te Amerikaans voor de nuchtere Nederlanders? Doet dit teveel denken aan de jaren zestig (en de Beatles - ‘All you need is love’)?

Misschien. We hebben reden om geducht te zijn voor de naïeve idealen van de jaren zestig en om behoedzaam om te gaan met verheven sentimenten. We hebben gezien hoe de visioenen voor een nieuwe samenleving vrij snel konden omslaan in een geloof in de markt en efficiency. We zijn meer geïndividualiseerd dan onze voorgangers een halve eeuw geleden, minder geneigd om gezamenlijk een doel op te pakken. Maar er staat wel veel op het spel. Ook deze samenleving is gescheiden en gepolariseerd langs lijnen van welvaart en kennis en verlangt naar gemeenschap en verbinding. Veel stemmen zijn niet gehoord. Community Engaged Learning kan de universiteit – en de samenleving – helpen om langzaam en geduldig bruggen te slaan, kloven te dichten en gehoor geven aan deze andere stemmen. Zodoende kunnen we leren om eenieder de aandacht en de zorg te geven die we elkaar schuldig zijn.

³⁴ American Academy of Arts and Sciences, Commission on the Practice of Democratic Citizenship, ‘Our Common Purpose. Reinventing American Democracy for the 21st Century’ (2021) 10.
<https://www.amacad.org/ourcommonpurpose/report>