


Handvaten voor een duurzame institutionele inbedding van service-learning in de Vlaamse hogeronderwijscontext

Maaïke Mottart*



Service-learning is een ervaringsgerichte onderwijsmethode waarin maatschappelijke dienstverlening, kritische reflectie en leren centraal staan. In de Verenigde Staten en Latijns-Amerika wordt deze pedagogie al meer dan dertig jaar toegepast. In België (en Continentaal Europa) staat het nog in zijn kinderschoenen. Hoewel er heel wat bestaande initiatieven zijn in de lijn van service-learning, is er nog geen institutionele verankering binnen de verschillende instellingen. Op een studiedag rond service-learning in Antwerpen waar vijf Vlaamse vicerectoren mee aan tafel zaten, riepen deze beleidsverantwoordelijken op om over te gaan tot institutionalisering van service-learning. Dit artikel wil constructief antwoorden op deze oproep door de aanlevering van inzichten in een dergelijke verankering: wat zijn de factoren van succes, wat zijn mogelijke obstakels, welke kaders kunnen we hiervoor hanteren? Wat leren we uit de VS en andere reeds gevestigde voorbeelden? Elke instelling is anders en gaat verschillend om met verandering. Toch kunnen een aantal handvaten houvast bieden en een leidraad vormen voor een duurzame verankering.

I. Inleiding

Service-learning is een pedagogie die maatschappelijk engagement, kritische reflectie en academisch leren met elkaar verbindt. Studenten gaan een concreet maatschappelijk engagement aan en reflecteren over hun ervaring op een gestructureerde en kritische manier. Door middel van deze reflectie leren ze op academisch, persoonlijk en maatschappelijk vlak. Het gaat over ervaringsgericht leren waarbij niet enkel concrete leerdoelen maar ook bredere vormingsdoelen nagestreefd worden. Zodoende kunnen onderwijsinstellingen gestalte geven aan de bredere persoonsvorming van de student. Bovendien brengt service-learning niet enkel studenten,

maar ook docenten en de hele academische gemeenschap in verbinding met de maatschappij¹.

In de Verenigde Staten en Latijns-Amerika kent deze onderwijsvorm reeds een lange traditie. De Association of American Colleges and Universities rangschikt service-learning als een van de meest effectieve 'high impact practices' binnen onderwijs en leren². West-Europa is pas recentelijk op de boot gesprongen, met Ierland en Spanje

* Coördinator universiteitsbreed service-learningproject, KU Leuven.

1. Voor een algemene introductie van service-learning en een aantal bredere reflecties over deze pedagogie, zie M. MOTTART, "Service-learning: vorming van de student als volledig persoon door de integratie van dienen, reflecteren en leren", *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 2015/5, p. 386-395.

2. G. KUH, 2008.



als voortrekkers³. Ook in eigen land zien we verschillende vakken en projecten in de lijn van service-learning ontstaan; sommige nieuw ontwikkeld, expliciet vanuit het model van service-learning, andere die (enkele) principes van service-learning toepassen zonder die ooit zo gekaderd te hebben. Op Vlaams niveau kwam naar aanleiding van een studiedag over ‘community service-learning’ het pleidooi van de vicerectoren van de vijf Vlaamse universiteiten – Gent, Leuven, Antwerpen, Brussel en Hasselt – om die projecten duurzaam te maken en in te bouwen in de *curricula*⁴. Als we kwaliteitsvolle service-learning aan alle studenten willen bieden, dan is immers een duurzame verankering en ondersteuning op het niveau van de instelling vereist. Dit artikel wil constructief antwoorden op deze oproep door de aanlevering van enkele inzichten in een dergelijke verankering: wat zijn de factoren van succes, wat zijn mogelijke obstakels, welke kaders kunnen we hiervoor hanteren?

Voor dit proces van institutionalisering kunnen we te rade gaan bij ervaringsdeskundigen uit de Verenigde Staten. In de loop van 30 jaar service-learning is er een nationaal netwerk opgericht dat expertise en ondersteuning bundelt. Meer dan 1.100 universiteiten en hogescholen zijn daarbij aangesloten⁵. Op het niveau van deze instellingen zijn ‘service-learning centers’ opgericht: centrale (fysieke) centra die instellingsbreed ondersteuning bieden aan docenten, studenten en sociale partners, betrokken bij service-learning. Terwijl vele instellingen erin slaagden om een service-learningcultuur te planten en te laten groeien, werden andere met valkuilen geconfronteerd die een duurzame ontplooiing in de weg stonden. Een aantal auteurs onderzochten de factoren voor succes, mogelijke obstakels en duurzame paden voor deze institutionalisering⁶. Hun onderzoek biedt handvaten voor nieuwkomers. Natuurlijk is elke instelling verschillend en kan eenzelfde beleid helemaal anders uitdraaien naargelang de institutionele structuur en cultuur. Deze verschillen tussen instellingen en zelfs binnen instellingen is normaal⁷. Maar de inzichten bieden alvast een goede spiegel om het eigen proces aan te toetsen.

3 Ierland en Spanje zijn de uitzondering, die via de link met de VS, resp. Latijns-Amerika reeds een tiental jaar geleden begonnen te experimenteren met service-learning. Zij hebben ook reeds op nationaal niveau overkoepelende netwerken: *Campus Engage* voor Ierland en *Red Española de Aprendizaje-Servicio* voor Spanje.

4 Studiedag Community Service-learning (CSL) “Leren, Reflecteren, Engageren: Student en maatschappij in verbinding”, georganiseerd door UCSIA i.s.m. het Departement Leefmilieu, Natuur en Energie (Ecocampus) en het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid, alsook de partners van de stuurgroep (UGent, KU Leuven, UAntwerpen), www.ucsia.org/main.aspx?c=UCSIA2&n=121993. De aanwezige vicerectoren: UGent, KU Leuven, VUB, UAntwerpen en UHasselt. Zie ook Guy TEGENBOS, “Jongeren sociaal engagement aanleren”, *De Standaard* 14 december 2016.

5 Campus Compact, <http://compact.org/>.

6 W. HUDSON en R. TRUDEAU, 1995; B. HOLLAND, 1997; A. FURCO en S.H. BILLIG, 2002; A. FURCO, 2002; A.L. VOGEL *et al.*, 2010, D. BENNETT *et al.*, 2016.

7 B. HOLLAND, 1997, p. 31.

In wat volgt, worden factoren voor institutionalisering besproken op vijf niveaus: de instelling, docenten/onderwijsondersteuners, studenten, sociale partners en de brede maatschappelijke inbedding. In een volgende stap komt een concreet voorbeeld van implementatie in een lokale context (KU Leuven) aan bod, waar initiële stappen gezet worden met het doel om een duurzame verankering te bereiken. Uit deze ervaring komen twee benaderingen naar voor: een proces waarin een *bottom-up* beweging centraal ondersteund wordt, en vijf parallelle actiedomeinen: informatie, vorming, netwerk, pilootprojecten en onderzoek.

II. Duurzame institutionalisering van service-learning

Service-learning is ingebed in een academisch vak dat gekoppeld is aan studiepunten, net zoals andere vakken. Toch heeft het een aantal specifieke kenmerken die relatief nieuw zijn in de huidige onderwijscontext. Dit brengt met zich mee dat het als pedagogische vorm tijds- en arbeidsintensief is voor verschillende betrokkenen. Er is bijgevolg nood aan meer dan enkele kleine ingrepen om de praktijk op een duurzame manier te institutionaliseren. Service-learning veronderstelt daarenboven een visie die onderwijs en engagement met elkaar verbindt en de academische gemeenschap uitdaagt om haar praktijken en drijfveren te herdenken. Met andere woorden, service-learning is meer dan een beetje ‘dienst’ of ‘burgerschap’ toevoegen aan het huidige *curriculum*.

Over welke vorm dit moet aannemen, zijn de meeste auteurs en instellingen het eens: service-learning nestelt zich in vakken binnen opleidingen. Sommige van die vakken zijn beperkt tot een bepaalde opleiding, andere vakken overbruggen een aantal opleidingen en nog andere vakken worden universiteitsbreed aangeboden. Pleidooien om van service-learning een aparte discipline te maken, zoals ‘genderstudies’⁸, of om service-learning als opleiding (major) of onderdeel ervan (minor) aan te bieden, zijn interessant en dagen ons uit om service-learning in een breder plaatje te zien. Ze zijn echter eerder zeldzaam, dus wordt er niet verder op ingegaan in dit artikel.

Gezien het over meer dan enkele technische ingrepen gaat, is het belangrijk dat de praktijk van service-learning aansluit bij de visie van de instelling, alsook gedragen wordt door het beleid en een zogenaamde *critical mass* binnen de instelling⁹. Institutionalisering, als duurzame verankering, is pas geslaagd wanneer personen binnen de instelling deze praktijk beschouwen als een legitieme

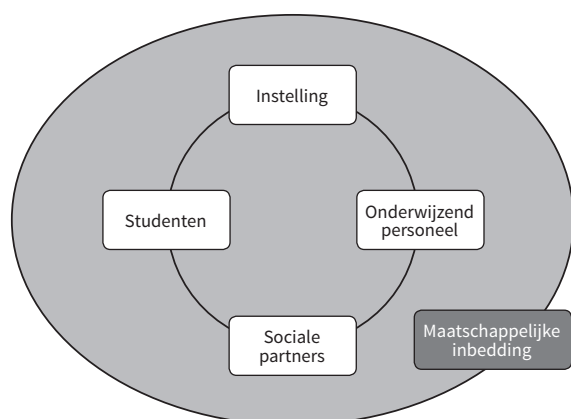
8 D. BUTIN, 2010.

9 Deze ‘critical mass’ houdt zowel docenten, studenten, als administratief personeel in, zie A.L. VOGEL *et al.*, 2010, p. 63.



uitdrukking of verwezenlijking van de kerndoelen van de instelling¹⁰. Dit veronderstelt dat er een brede consensus is over de vorm en de doelen van service-learning. Verder is ook wederkerigheid met de samenleving essentieel. Op structureel niveau wil dit zeggen dat er duurzame en gelijkwaardige partnerschappen gevormd worden tussen de instelling en maatschappelijke organisaties en gemeenschappen. Breder is eveneens de verantwoording naar de samenleving belangrijk: hoe service-learning maatschappelijk verantwoorden en inbedden? In een tijd waar sterke pleidooien voor burgerschapsvorming in het onderwijs weerklanken, kan service-learning als stevige pedagogie met een sterke sociaal geëngageerde insteek aansluiting vinden bij een aantal actuele thema's in onderwijs en samenleving¹¹.

Vier groepen dienen dus te worden aangesproken voor de duurzame institutionalisering van service-learning: de instelling zelf, het onderwijzend personeel, de studenten en de sociale partners¹². Bovendien is het belangrijk om de pedagogie maatschappelijk in te bedden binnen de bredere samenleving. Om zowel de docenten, als de andere groepen te bereiken en in verbinding te brengen, is een gecoördineerde aanspreking van die verschillende groepen vereist¹³.



II.1. Op het niveau van de instelling

Factoren die meespelen op het niveau van de instelling, zijn het meest onderzocht. Zo werd in de Verenigde Staten onder meer een evaluatierooster opgesteld waarmee instellingen aan de slag kunnen om hun eigen proces te traceren en verder vorm te geven, en kunnen instellingen hun eigen praktijken en routines laten analyseren en bijsturen¹⁴. Institutionele factoren voor duurzaamheid werden onder meer door VOGEL, SEIMON en GELFON (2010)

onderzocht¹⁵. Zij schuiven een aantal faciliterende factoren, uitdagingen en mogelijke strategieën naar voor.

Uit het onderzoek bleek dat instellingen die een hoge graad van duurzaamheid bereikt hadden, bepaalde faciliterende factoren gemeenschappelijk hebben. In deze instellingen is service-learning geïntegreerd in het *curriculum* (dus niet extra- of cocurriculair) en is er een centrale coördinatie van deze activiteiten op het niveau van faculteiten, groepen of de universiteit zelf, om de stabiliteit en de duurzaamheid van deze activiteiten te garanderen. Hiertoe wordt voldoende interne financiering voorzien alsook (minimale) ondersteuning voor docenten die service-learning organiseren¹⁶. Service-learning wordt bekrachtigd in de institutionele missie en wordt uitgedragen door het beleid¹⁷. In het onderzoek van VOGEL *et al.* bleek dat bij instellingen waar deze faciliterende factoren niet aanwezig waren, service-learning niet duurzaam verankerd werd en het aan de 'marge' van onderwijs bleef¹⁸.

De voornaamste uitdagingen zijn verloop in personeel en beleid, alsook concurrerende onderwijsprioriteiten. Service-learning vereist een zekere stabiliteit om duurzaam uit te bouwen. Als er veel verloop is bij personeel dat service-learning organiseert, of bij beleidsverantwoordelijken die het concept ondersteunen, riskeert service-learning ertussenuit te vallen. Als het beleid een nieuwe onderwijsprioriteit vooropstelt, kan dit ten koste gaan van de tijd en middelen die normaal aan service-learning besteed worden. Dit kan zich ook uiten in het facultatief maken van service-learning (in plaats van een sterke curriculaire inbedding in het studieprogramma)¹⁹. Deze uitdagingen bevestigen de nood aan structurele engagementen van de instelling.

Wat zijn dan mogelijke strategieën die een duurzame institutionalisering bevorderen? VOGEL *et al.* vonden de volgende elementen: blijvende mogelijkheden voor professionalisering en verdieping in de pedagogie, een sterke link met de onderwijsvisie en onderwijsdoelstellingen van de instelling, een duidelijke link met bredere institutionele doelstellingen en een goede 'interne marketing'. Hoe vertaalt dit zich concreet?

10 M. HARTLEY, I. HARKAVY en L. BENSON in D. BUTIN, 2005, p. 212.

11 L. MCILLRATH, 2016; M. MOTTART, 2015.

12 R. BRINGLE en J. HATCHER, 1996.

13 A.L. VOGEL *et al.*, 2010, p. 64; B. JACOBY, 2010, p. 39-54.

14 A. FURCO, 2002 (evaluatierooster); M. WELSH en J. SALTMARSH, 2013, p. 25-26.

15 De auteurs werken voort op het onderzoek van A. FURCO (1999) en B. HOLLAND (1997), en bevroegen een cohorte van 16 hogeroonderwijsinstellingen die begonnen zijn met service-learning in de periode 1995-1998, en bestudeerden aldus de duurzaamheid binnen een periode van tien jaar (tot ongeveer 2008). Het onderzoek beperkt zich tot instellingen uit de biomedische groep ('health professions'). Bovendien is het vanwege de kleinschalige aard (16 instellingen) niet zomaar veralgemeenbaar.

16 A.L. VOGEL *et al.*, 2010, p. 62; L. MCILLRATH, 2016.

17 Pril onderzoek naar de institutionalisering van service-learning wijst er reeds op dat het aantonen van de link tussen service-learning en de missie van de universiteit een van de meest kritieke factoren is, en dit wordt bevestigd in later onderzoek, zie W. HUDSON en R. TRUDEAU, 1995; B. HOLLAND, 1997; A. FURCO, 2002.

18 A.L. VOGEL *et al.*, 2010, p. 62.

19 *Ibid.*, p. 67.

Blijvende professionalisering is niet enkel belangrijk voor personeel dat zich reeds engageert, maar kan ook een belangrijke overlevingsstrategie zijn wanneer er veel verloop is binnen opleidingen en faculteiten²⁰. De link met de onderwijsdoelstellingen kan worden gelegd binnen de opleidingsplannen van opleidingen en faculteiten. Daarin wordt duidelijk gemaakt hoe service-learning bijdraagt aan bepaalde centrale leer- en vormingsdoelen binnen studieprogramma's. Op een meer overkoepelend niveau moet service-learning aansluiting vinden bij en bijdragen tot een aantal bredere institutionele doelstellingen. Voorbeelden van 'interne marketing' zijn de publicatie van resultaten van pilootprojecten, leeruitkomsten bij studenten en impact bij de sociale partners in de nieuwsbrief, universiteitskrant en studentenkrant, maar ook in lokale en nationale media²¹. Publieke evenementen, zoals symposia, en afsluitende momenten waar studenten hun werk voorstellen samen met gemeenschapspartners zijn sterke symbolen²². Deze strategieën vormen volgens VOGEL *et al.* een mogelijk antwoord op de bovenvermelde 'uitdagingen' veroorzaakt door verloop in personeel en door veranderende onderwijsprioriteiten.

II.2. Docenten en onderwijsondersteuners

BRINGLE en HATCHER (1995) wijzen erop dat, gezien service-learning geïntegreerd is in het *curriculum* en het zich in vakken 'nestelt', docenten (en ander onderwijzend personeel) de primaire rol spelen in de implementatie ervan²³. Voor docenten is de organisatie van zulk vak een groot engagement: ontwerp van het vak, vinden van en contact houden met organisaties, intensieve begeleiding van reflectie ... Dit vergt vaak meer tijd dan 'gewone' vakken en levert dus een opportuniteitskost op wat betreft publicaties en uren die naar onderzoek zouden kunnen gaan. Toch zien we dat wereldwijd heel wat docenten ermee aan de slag gaan en erbij zweren. Nieuwe docenten moeten de kans krijgen om hierin ingewijd te worden en om zich hierin verder te professionaliseren²⁴.

Onderzoek over verandering binnen een onderwijssetting toont aan dat innovatie in onderwijs beter werkt wanneer deze vernieuwing in de lijn ligt van ideeën en overtuigingen die docenten hebben over onderwijs en leren, en dat vernieuwingen bovendien gestimuleerd worden wanneer ze verbonden zijn met een (kleine) incentive²⁵. Daarom is het belangrijk om te vertrekken vanuit de motivatie en de interesse van de docenten zelf om hun onderwijs te versterken door service-learning, en hen daarin aan te moedigen door hen ondersteuning te bieden en erkenning te geven²⁶.

<p>Faciliterende factoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - integratie in <i>curriculum</i> - ondersteunende infrastructuur (centrale coördinatie) - ondersteunende middelen - aansluiting bij institutionele missie - steun van beleid 	<p>Uitdagingen</p> <ul style="list-style-type: none"> - verloop personeel dat service-learning organiseert - verloop in beleidsverantwoordelijken die service-learning steunen - concurrerende onderwijsprioriteiten
<p>Mogelijke strategieën</p> <ul style="list-style-type: none"> - blijvende professionaliseringsmogelijkheden - articuleren hoe service-learning bijdraagt tot het bereiken van huidige en nieuwe onderwijsdoelstellingen - articuleren hoe service-learning bijdraagt tot het bereiken van bredere institutionele doelstellingen - inzetten op 'interne marketing' 	

Tabel gebaseerd op VOGEL *et al.*, p. 70.

Meer specifiek zijn er een aantal concrete richtlijnen voor de ondersteuning van docenten²⁷. Ten eerste is er de ontwikkeling van een consensus in de instelling over de aard en de inhoud van service-learning (definitie,

20 *Ibid.*, p. 68.

21 B. HOLLAND, 1997, p. 38.

22 A.L. VOGEL *et al.*, 2010, p. 70.

23 R. BRINGLE en J. HATCHER, 1995, p. 112.

24 R. BRINGLE en J. HATCHER, 1995 en 1996.

25 R.F. ELMORE, "Getting to Scale with Good Educational Practice", *Harvard Educational Review* 66:1 (1996), p. 1-26 in S.H. BILLIG, 2002, p. 248.

26 E. ZLOTKOWSKI, 2001, p. 93-94.

27 R. BRINGLE en J. HATCHER, 1995.



afbakening, kerncriteria)²⁸. Een gedeelde definitie of woordenschat rond service-learning vermijdt misconcepties van de pedagogie. De praktijk toont aan dat docenten service-learning vaak verwarren met vrijwilligerswerk of stages²⁹. Service-learning is meer dan vrijwilligerswerk, gezien er een sterke koppeling is met academische inhouden en reflectie. Het verschilt van een stage in die zin dat de sociale dimensie centraal staat en niet de ontwikkeling en toetsing van aangeleerde competenties of kennismaking met het latere werkveld³⁰. Deze conceptuele verwarring of onduidelijkheid uit zich in bestaande projecten of vakken die zichzelf als service-learning bestempelen maar niet (helemaal) aan de kernvoorwaarden voldoen: sommige hebben geen sociale dimensie (of enkel perifeer), andere zijn te weinig academisch, nog andere hebben geen ingebouwde reflectie. Een mogelijk gevaar zou zijn dat service-learning een te brede paraplueterm wordt waaronder vele vakken schuilen, met als gevolg dat de kwaliteit en de unieke kenmerken van service-learning aan de instelling in het gedrang komen.

Een tweede aandachtspunt is de nood aan onderwijsprofessionalisering, zodat docenten goede service-learningvakken kunnen ontwikkelen en verdiepen. Dit wil ook zeggen dat docenten ondersteund worden in de evaluatie en de mogelijke bijsturing van hun vak, zodat zij de kwaliteit ervan kunnen verbeteren en aftoetsen³¹. Verder kunnen docenten worden gestimuleerd om onderzoek te verrichten naar hun eigen lespraktijken en hun bevindingen te delen in een lerend netwerk. Het is belangrijk voor docenten dat zij service-learning niet apart komen te zien van hun andere onderwijs- en onderzoekstaken, maar deze kunnen integreren³².

Ten derde is het belangrijk dat docenten voldoende vertrouwen hebben om aan de slag te gaan met een nieuwe (onbekende) pedagogie. Deze personen samenbrengen in een netwerk waarin ze kunnen exploreren, verbeelden en uitwisselen bevordert het proces³³. Institutionaliseren van een nieuwe onderwijspraktijk kan alleen maar slagen als docenten deze zich ook echt eigen maken³⁴. Dit alles

vereist een tijds- en arbeidsintensieve benadering: tijd maken voor contact met, en ondersteuning van docenten en onderwijsondersteuners die met service-learning aan de slag willen (of er reeds mee bezig zijn). Niet onbelangrijk te vermelden is dat – zoals bij zovele onderwijsvernieuwingen of -veranderingen – je niet kan verwachten dat alle docenten en onderwijsondersteuners mee zullen stappen in het service-learningverhaal³⁵. Daarom is het belangrijk om te werken met hen die dit wel willen en, via informatie en zichtbaarheid van bestaande praktijken, meer en meer personen te betrekken.

II.3. Studenten

De studenten zijn een cruciaal element in het verhaal: zij zijn het die service-learning ‘doen’ en als ‘lerende’ optreden. Hoe kan de instelling hen meenemen in het service-learningverhaal? Een succesvolle institutionalisering veronderstelt dat studenten service-learning als een integraal onderdeel van hun opleiding zien. Dat wil zeggen dat studenten die zich inschrijven aan een opleiding in het hoger onderwijs, *verwachten* dat ze service-learning zullen doen, ongeacht voor welke richting zij kiezen³⁶. Daarom is het belangrijk dat ze weten wat service-learning inhoudt, waarom het relevant is en hoe het kan bijdragen aan hun vorming als student en als persoon. Een eerste noodzakelijke stap is dus informatie en bekendheid van de pedagogie onder studenten.

Bovendien kunnen studenten betrokken worden in verschillende aspecten van service-learning. Dit kan gaan van het aanbrengen en het onderhouden van partnerschappen, het begeleiden van reflectie en het praktisch organiseren van projecten, tot de inbreng in de evaluatie en het (her)ontwerp van service-learningvakken. Zo worden ze zelf ‘ervaringsdeskundigen’ in de ontwikkeling en de bijsturing ervan. De mate waarin en hoe studenten betrokken worden, hangt samen met de institutionele gewoontes en cultuur, en dit zal ook een rol spelen in de vormgeving van studentenbetrokkenheid in service-learning³⁷. Het is ook mogelijk om studenten van verschillende opleidingen en jaren te betrekken bij elkaars service-learning. Zo kunnen studenten van de specifieke lerarenopleiding bijvoorbeeld de reflectie begeleiden van tweedejaarsstudenten die service-learning doen³⁸.

28 Zie R. BRINGLE, 1995; L. MCILLRATH, 2016 (“conceptual clarity”).

29 R. BRINGLE en J. HATCHER, 1995, p. 113; L. MCILLRATH, 2016.

30 Een opmerking hierbij is dat deze competenties wel een mogelijke uitkomst kunnen zijn van service-learning en dat er binnen service-learning ook ruimte is om na te denken over de opleiding en de relatie met het werkveld.

31 Vertrouwen van docenten in de academische kwaliteit van service-learning blijkt nauw samen te hangen met de structurele verankering van het coördinerende team; docenten vertrouwen voor academische aangelegenheden eerder op onderwijsbeleid dan op studentenbeleid. C.A. YOUNG *et al.* 2007, p. 361; persoonlijke communicatie met service-learningcoördinatoren in Boston, februari 2016.

32 B. HOLLAND, 1997, p. 37. Er wordt dan ook nagedacht hoe service-learning kan worden gevaloriseerd in het kader van promotie en *tenure track*, zie A. FURCO, 2001; J. SALTMARSH, D.E. GILES, E. WARD, S.M. BUGLIONE, 2009; B. JACOBY, 2015, p. 262.

33 R. BRINGLE en J. HATCHER, 1995, p. 113.

34 Hiervoor is de ‘intellectuele rationale’ belangrijk, die aangeeft dat de praktijk leidt tot beter onderwijs en beter onderzoek, zie M. HARTLEY, I. HARKAVY en L. BENSON in D. BUTIN, 2005, p. 210.

35 P.H. CLAYTON en B. O’STEEN, 2010, p. 99.

36 Dit zal sowieso in de hand worden gewerkt als service-learning als werkvorm ook in het secundair onderwijs vorm krijgt en toekomstige studenten hier dus al ervaring mee hebben alvorens ze hogere studies aanvatten.

37 L.J. FLASH en C.W. HOWE, 2010, p. 137-162.

38 Een dergelijk model wordt momenteel gehanteerd in CSL aan UGent (www.ugent.be/nl/univgent/waarvoor-staat-ugent/diversiteit-en-gender/community-service-learning).



Studenten zijn bovendien de beste ‘advocaten’ voor service-learning. Als zij overtuigd zijn van de kracht van de pedagogie, gaan ze dit ook uitdragen naar hun *peers* en omgeving. Verschillende instellingen in de VS zagen dat de beweging van service-learning als perifere activiteit (extracurriculair) naar een kernonderdeel van het *curriculum* veelal voortvloeide vanuit de vraag van de studenten naar meer erkende service-learningervaringen³⁹.

II.4. Partnerschappen

Duurzame partnerschappen maken integraal deel uit van een goede institutionalisering⁴⁰. Wanneer service-learning nog kleinschalig is, wordt meestal gestart vanuit een klein aantal vakken waarin de contacten met de partners reeds gelegd zijn door de docent. In deze context is er dus nog geen overkoepelend contactpunt vanuit de universiteit naar sociale organisaties toe. Maar naarmate service-learning meer ingeburgerd geraakt, zal er ook nood zijn aan één centraal aanspreekpunt dat laagdrempelig en bereikbaar is voor sociale organisaties. Zo vormt het de verbinding tussen docenten die organisaties zoeken, en organisaties die studenten zoeken. Het opstellen van een databank waar docenten en organisaties elkaar kunnen vinden kan hier behulpzaam zijn.

Algemene aspecten zoals verzekeringen en overeenkomsten worden het best afgestemd met sociale partners via centraal georganiseerde documenten (zoals stagecontracten). Heel concrete aspecten zullen dan weer verschillen van vak tot vak. Zo is het mogelijk dat een docent met de organisatie afsprekt om intervisiegesprekken ter plaatse te laten doorgaan met de student(en), maar kan het ook zijn dat dit beter niet gebeurt omdat het een te grote belasting voor de organisatie betekent.

Wederkerigheid is belangrijk in service-learning en dit veronderstelt dat de partner ook baat heeft bij de samenwerking. Wat de studenten doen, moet dus beantwoorden aan reële noden van de organisatie, de doelgroep of de gemeenschap. Daarom moeten wederzijdse verwachtingen vooraf worden verhelderd, tijdig geëvalueerd en indien nodig bijgesteld⁴¹. Onderzoek wijst op de valkuil van eenrichtingsverkeer: de docent redeneert vanuit een ‘expertmodel’, waarbij de universiteit expertise verleent naar de gemeenschap toe. Dit model kan met zich meebrengen dat expertise wordt verleend waar geen nood aan is of dat partners niet (intellectueel) serieus genomen worden, en hun ervaring en inzicht genegeerd worden. De afstemming van wederzijdse verwachtingen

en een engagement om te leren *van* en *met* elkaar zijn noodzakelijke factoren om ‘tweerichtingsverkeer’ toe te laten⁴².

Wat zijn succesfactoren in de opbouw van duurzame partnerschappen? Naast de verheldering van wederzijdse verwachtingen moeten de partners zich betrokken voelen, zonder dat dit voor hen een extra last wordt. De sociale partners betrekken bij de evaluatie van studenten en bijsturing van het vak is een manier om deze betrokkenheid te vergroten. Verder kunnen docenten hun partners laten deelnemen aan hun onderwijs, door middel van gastlezingen of workshops, en kunnen partners worden uitgenodigd voor slotevenementen, waarin studenten hun ervaringen delen en de samenwerking gevierd wordt (‘celebration’)⁴³.

II.5. De sociaal-maatschappelijke context

Service-learning speelt zich niet af in een vacuüm maar verhoudt zich tot een specifieke maatschappelijke context, waarbinnen het vorm krijgt. Deze maatschappelijke verantwoording of inbedding krijgt in onderzoek relatief weinig aandacht, maar is wel impliciet aanwezig in de gehanteerde modellen voor institutionalisering. In Latijns-Amerika heeft service-learning (‘aprendizaje y servicio solidario’) zo eigen accenten ontwikkeld in de context van de dekolonisatie en de bevrijdingstheologie, en legt het de nadruk op solidariteit en kritische pedagogie⁴⁴. In Zuid-Afrika werd service-learning in 1999 geïntroduceerd (en verplicht ingevoerd) naar aanleiding van grondige hervormingen in het hoger onderwijs. De achterliggende doelstelling was om sociale verantwoordelijkheid bij studenten te cultiveren en hen te leren samenwerken over raciale en economische verschillen heen, in de context van een herstellende post-‘Apartheid’-samenleving⁴⁵. In de Europese en de Vlaamse context zien we momenteel een sterke oproep tot burgerschapsvorming binnen het kader van onderwijs⁴⁶. Sociale en burgerschapscompetenties gaan zowel over inzicht in sociale structuren, als over bepaalde attitudes van samenwerking, integriteit, interculturele gevoeligheid, alsook respect en solidariteit. Zonder service-learning te beschouwen als een middel om aan al deze noden tegemoet te komen, zijn er wel bepaalde maatschappelijke verwachtingen waartegenover de universiteit als onderwijs- en onderzoeksinstelling zich

39 B. HOLLAND, 1997, p. 37.

40 A.L. VOGEL *et al.*, 2010, p. 65.

41 A. FURCO 2002, p. 11; S.R. JONES en A. PALMERTON, 2010, p. 171; B. JACOBY, 2015, p. 68.

42 B. HOLLAND, 1997, p. 37; zie ook “horizontale solidariteit” in M. MOTTART, 2015, p. 394.

43 B. JACOBY, 2015, p. 62-63.

44 P. BASILICO en K.M. LUNA, 2015, p. 31.

45 J. HATCHER en M. ERASMUS, 2008, p. 50.

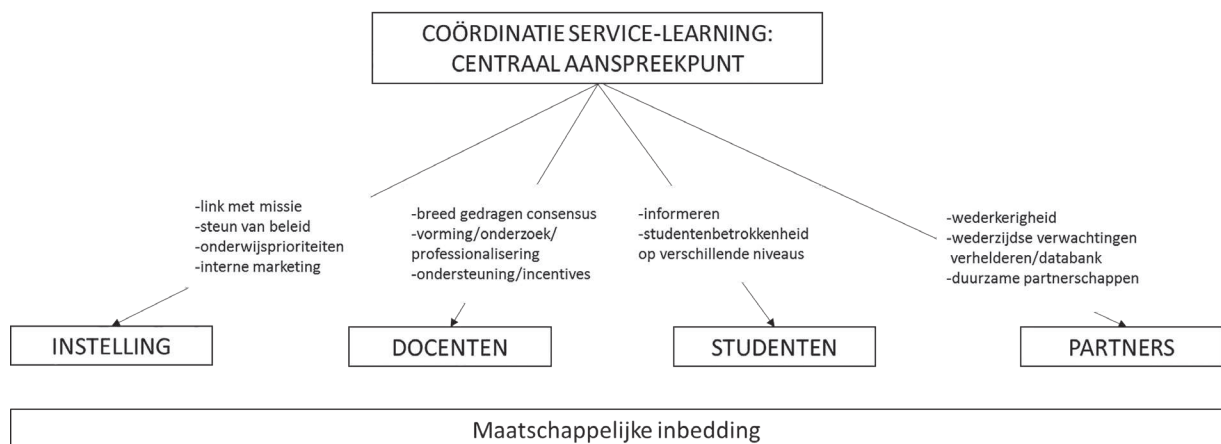
46 Zie o.m. Europese Sleutelcompetenties, item 6: ‘sociale en burgerschapscompetentie’ (Europese Commissie, “Sleutelcompetenties voor een leven lang leren: Een Europees Referentiekader”, Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 2007, p. 9-10).



positioneert, en in die zin is het belangrijk om te kaderen hoe service-learning zich hiertoe kan verhouden.

Service-learning als pedagogie veronderstelt een beweging van de universiteit of de hogeschool naar buiten, naar de samenleving toe, en dit gaat tegelijk gepaard met een beweging van de maatschappij die de academische wereld binnentreedt. Nieuwe onderzoeksprioriteiten en thema's kunnen immers via deze weg de instellingen binnensijpelen. Er zit een belangrijk wederkerig element vervat in deze bewegingen: er wordt een ruimte gecreëerd tussen onderwijs en samenleving in, waarin ontmoeting, interactie en samenwerking mogelijk worden. In deze ruimte kunnen nieuwe verhalen ontstaan, die dan weer verder vormgeven aan service-learning en aan de verbinding tussen onderwijs en samenleving.

Als we alle voorgenoemde elementen en strategieën samenbrengen met betrekking tot de vier doelgroepen (instelling, docenten/onderwijsondersteuners, studenten en partners), wordt de coördinerende en ondersteunende rol van een service-learningteam of -centrum duidelijk⁴⁷. Deze vier groepen aanspreken en onderhouden is immers niet iets wat men op de schouders van enkele enthousiaste docenten of een overtuigde beleidsverantwoordelijke kan leggen. Deze centrale coördinatie biedt ondersteuning, draagt bij tot de zichtbaarheid en kan als platform dienen voor interfacultaire samenwerking. Verder kan dit ondersteuningspunt ook de link met de institutionele visie consistent onderhouden en tegelijk de aansluiting met het bredere maatschappelijke draagvlak verzekeren⁴⁸.



III. Lokale casestudie

In deze casestudie wordt ingezoomd op het implementatie- en institutionaliseringsproces van service-learning aan een Vlaamse onderwijsinstelling. De (korte) ervaring integreert bovenstaande inzichten op twee verschillende manieren. Ten eerste is er gekozen voor een benadering die *bottom-up* en *top-down* combineert. Dit impliceert dat het proces steeds van *bottom-up* vertrekt, vanuit de motivatie en de interesse van docenten en onderwijsondersteuners, en *top-down* ondersteund wordt vanuit het centrale beleid. Ten tweede kwamen uit deze ervaring vijf grote actiedomeinen naar boven die parallel kunnen worden uitgewerkt en toegepast: informatie, vorming, netwerk, pilootprojecten en onderzoek. Terwijl de *bottom-up/top-down* benadering aangeeft *hoe* deze processen vorm kunnen krijgen, geven de vijf pijlers (informatie, vorming, netwerk, pilootprojecten en onderzoek) de actiedomeinen weer waarop continu ingezet moet worden om de beweging die er is, verder duurzaam te maken. De inzichten uit de academische literatuur in de Verenigde Staten zijn hierin gaandeweg opgenomen, maar kregen een eigen invulling in de lokale context⁴⁹.

III.1. Implementatie en integratie: Bottom-up gesteund door top-down

Terwijl er reeds verschillende vormen van ervaringsgericht onderwijs aan de KU Leuven bestonden, was het concept van service-learning nog onbekend vóór de bredere introductie ervan in het najaar van 2015. De onderwijsvorm werd voor het eerst uitgediept en (in pilootvorm) toegepast

47 E.P. HONNET en S.J. POULSEN, 1989; R. BRINGLE en J. HATCHER, 2000; E. ZLOTKOWSKI *et al.*, 2004; B. JACOBY, 2015, p. 184-191; R. BRINGLE en J. HATCHER, 1996.

48 B. HOLLAND, 1997, p. 36.

49 De opzet van deze casestudie en het artikel als geheel is om een lokaal lerende gemeenschap te stimuleren waarin *good practices* en processen gedeeld worden. Een gelijkaardige trend van publicaties vond plaats in de Verenigde Staten wanneer service-learning nog heel pril was. De opgedane en gedocumenteerde ervaringen in de VS bieden alvast een grote voorsprong in deze denkoefening. Het samenbrengen van de *lessons learned* en de mogelijke vertaling naar een lokale context (het proces in deze casestudie) is de bijdrage die dit artikel wil leveren.



binnen een kleine studierichting in het kader van een verblijf in het buitenland. Dit project en de pedagogie werden opgepikt door het centrale beleid. De basisprincipes van service-learning sluiten immers sterk aan bij de onderwijsvisie die inzet op persoonsvorming. Het centrale beleid voorzorg een kleine financiële ondersteuning om dit project verder uit te bouwen en om het concept breder bekend te maken bij andere opleidingen.

Om het concept breder te verspreiden, vertrok het project eerst van wat aan de 'bodem' aanwezig was. De kleine pilootgroep organiseerde een survey die peilde naar bestaande praktijken die aansluiten bij de principes van service-learning. Via een sneeuwbaaleffect volgden hierop een behoorlijk aantal reacties, waardoor een bundel met bestaande praktijken samengesteld kon worden.

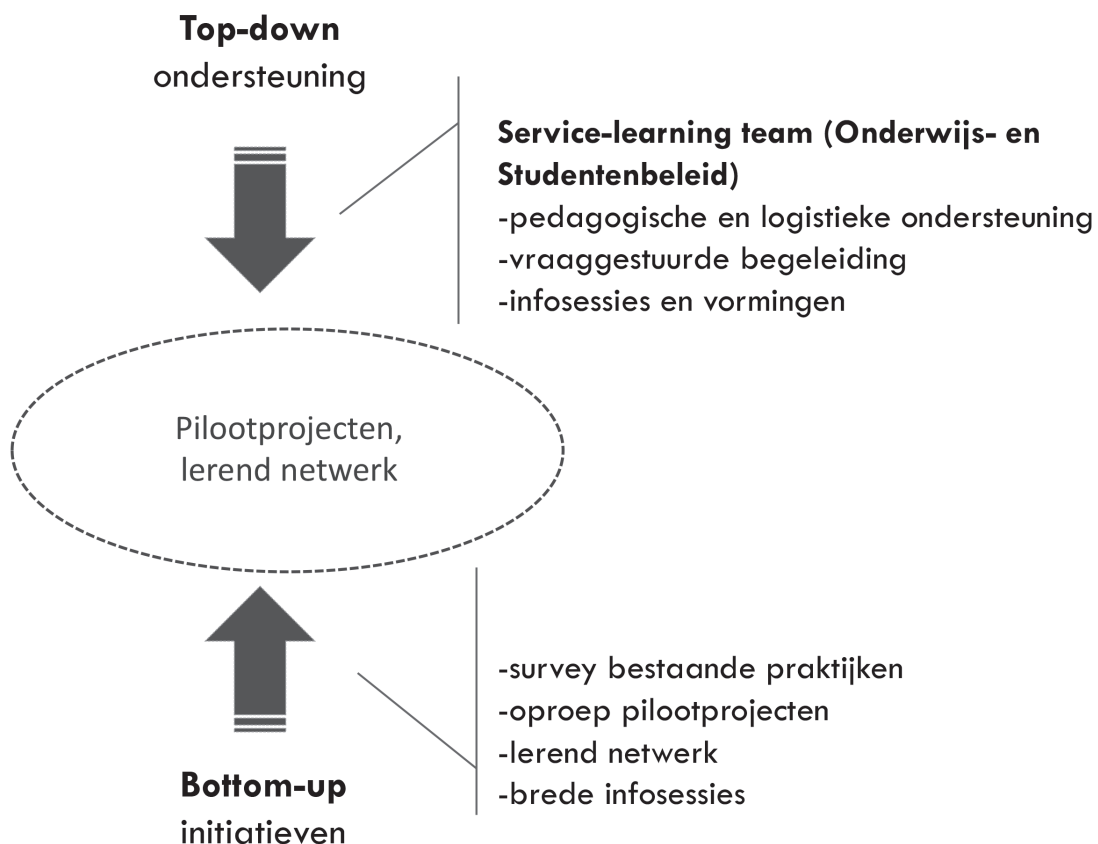
Vervolgens werd een infosessie georganiseerd over de pedagogie van service-learning en vond er een uitwisseling plaats van bestaande praktijken, projecten en ideeën. Deze bottom-upbeweging werd mede mogelijk gemaakt door de centrale ondersteuning (gedragenheid, communicatie via centrale kanalen, budget).

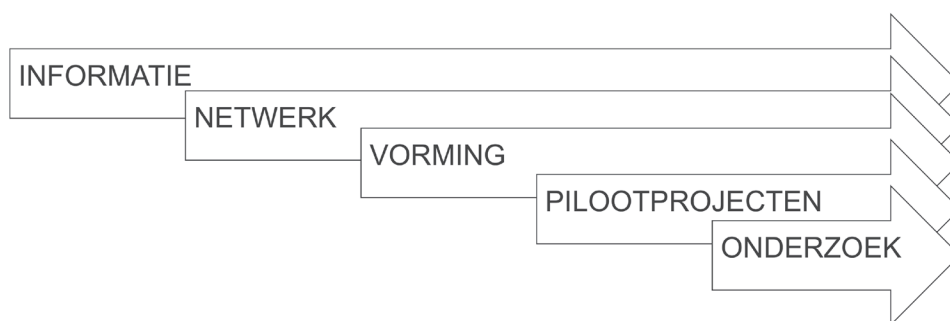
Vervolgens stelde zich de vraag of en hoe het project uit te breiden. Door de verschillende initiatieven die reeds genomen waren, was een soort van 'netwerk' ontstaan van docenten, onderwijsondersteuners en zelfs studenten

die het concept genegen waren. Een volgende stap veronderstelde echter een meer integrale en bredere aanpak. Ook hier vond opnieuw een bottom-upbenadering met top-downondersteuning plaats. De aanvankelijke pilootgroep heeft externe financiering aangevraagd, waardoor een voltijdse medewerker kon worden aangesteld. Dit maakte mede mogelijk dat de instelling hier een stevig engagement kon tegenover plaatsen. Om duurzaam te zijn, moet service-learning immers worden geïntegreerd in het interne financieringsplan van de universiteit en moet dit structureel worden gegarandeerd. Meer bepaald, werd er vanuit de diensten Onderwijsbeleid en Studentenbeleid substantiële ondersteuning voorzien in de vorm van budget en (deeltijdse) ondersteuning.

Concreet werd een service-learningteam of aanspreekpunt samengesteld. Deze centrale coördinatie is structureel genesteld in de dienst Onderwijsbeleid, maar is vanaf het begin ook gekoppeld aan de dienst Studentenbeleid. Op die manier is er een brede coördinatie mogelijk.

Voor de uitbouw van vakken werd wederom gekozen om voornamelijk bottom-up te werken: enkel met en voor diegenen die daar zelf iets in zien, eerder dan top-down te beslissen dat elke faculteit een service-learningvak zou moeten aanbieden. Er werd een oproep gelanceerd voor pilootprojecten: zij worden door het service-learningteam begeleid in de ontwikkeling en de implementatie van een





service-learningvak en ontvangen hiervoor een kleine financiële *incentive*⁵⁰. Het team biedt zowel vraaggestuurde, individuele begeleiding, als vormingen voor alle projecten⁵¹. Verder organiseert dit team ook infosessies om het concept verder bekend te maken en ondersteunt het de vorming van een lerend netwerk.

III.2. Vijf pijlers of actiedomeinen voor duurzame institutionalisering

De concrete strategieën voor de initiële implementatie en verankering van service-learning aan de KU Leuven zijn in de volgende vijf pijlers of actiedomeinen samen te vatten: informatie, vorming, netwerk, pilootprojecten en onderzoek. Via deze vijf pijlers wordt de bovenstaande combinatie van bottom-up- en top-downstrategie geïmplementeerd. De pijlen geven aan dat het een proces is dat doorloopt en waarbij de verschillende aspecten parallel blijven lopen. Deze parallelle activiteit betekent echter niet dat er geen overlappings zijn. Er is een sterke wisselwerking tussen de verschillende pijlers, waardoor ze niet alleen parallel, maar ook in tandem met elkaar plaatsvinden.

III.2.1 Informatie

Service-learning is nieuw binnen de Vlaamse onderwijscontext. Daarom is het nodig dat niet enkel docenten geïnformeerd worden, maar ook studenten, sociale partners of beleidsverantwoordelijken. Zoals theorieën over veranderingsprocessen vaak aangeven, is het belangrijk om breed te informeren over de inhoud, de praktische implicaties en de mogelijkheden van een nieuw concept. Mensen moeten immers kunnen ontdekken hoe ze er persoonlijk beter van worden en hoe ze via deze verandering een aantal objectieven en doelstellingen waar ze van dromen, kunnen verwezenlijken of verdiepen. De ervaring leert dat personen die met onderwijs bezig zijn, graag nieuwe input krijgen en hieruit ook inspiratie

putten om ermee aan de slag te gaan. De pedagogie van service-learning geeft een concept, een taal en een werkvorm die hen in staat stelt om concreet gestalte te geven aan onderwijsdoelstellingen op een omvattende manier. Bovendien biedt het hen de mogelijkheid om toe te treden tot een gemeenschap waarin ervaring, praktijken en effecten onderzocht en gedeeld worden.

Het is daarom belangrijk om blijvend introducties en infosessies aan te bieden. Zoals het schema hierboven aangeeft, is deze pijler initieel en blijft deze ook doorlopen. Een duurzame visie wil echter een olievlekstrategie nastreven waarbij expertise niet langer gecentraliseerd blijft, maar zich spontaan verspreidt. Het doel is dan ook om via een 'lerend netwerk' en de ontwikkeling van materialen (zowel online, als in print) de service-learningexpertise verder uit te bouwen en te verspreiden.

III.2.2. Vorming

De nood aan professionalisering en verdieping in de pedagogie werd hierboven aangegeven. Het is niet enkel belangrijk om de basisprincipes te verspreiden, maar docenten en onderwijsondersteuners moeten ook de kans krijgen om zich verder te verdiepen in deze pedagogie en om rond bepaalde subthema's (reflectie, evaluatie, omgaan met partners ...) goede praktijkvoorbeelden uit te wisselen.

Deze vormingen worden zowel breed aangeboden aan de instelling, als meer specifiek aan de pilootprojecten die ondersteund worden door het team. In het eerste jaar werden drie vormingen georganiseerd rond de volgende thema's: reflectie in service-learning, ontwerp en planning van een service-learningvak, alsook evaluatie van studenten. De pilootprojecten nemen deel aan vormingen waarin relevante thema's aan bod komen. Deze vormingen bieden een combinatie van input, gezamenlijke uitwisseling en brainstorming. De gezamenlijke denkmomenten of interviews waarin praktijken en ideeën gedeeld worden, vormen de kern van een lerend netwerk waar expertise gevormd, gedeeld en doorgegeven wordt.

Andere initiatieven zijn de inrichting van een (beperkt) opleidingsaanbod rond service-learning, aangeboden door het centraal professionaliseringsaanbod van de KU Leuven, en de vermelding van service-learning in de opleiding voor nieuwe docenten. Zo verschijnt service-learning als reguliere

50 Concreet gaat dit over 1.500 euro voor bestaande vakken die omgebouwd worden tot service-learning, tot 3.500 euro voor volledig nieuwe vakken.

51 De vraaggestuurde manier van werken wordt al langer gehanteerd door de dienst Onderwijsprofessionalisering en -ondersteuning (DOO), waardoor deze benadering ondertussen bekend is en geapprecieerd wordt door docenten, onderwijsondersteuners en beleidsverantwoordelijken binnen de instelling.



keuzemogelijkheid voor onderwijsprofessionalisering en als aandachtspunt voor nieuwe docenten.

III.2.3. Netwerk

Zowel binnen de universiteit, als erbuiten is het belangrijk om nieuwe praktijken en ideeën te delen en te versterken in samenwerking met andere actoren. Binnen de instelling wordt zo aan een lerend netwerk gebouwd, waarbij expertise en ervaringen gedeeld en verder ontwikkeld worden. De pilootprojecten engageren zich niet enkel voor de ontwikkeling van een vak, maar ook voor de deelname aan een lerend netwerk. Bovendien kan service-learning over verschillende studierichtingen heen worden aangeboden, waardoor hechte – interdisciplinaire – samenwerkingsverbanden kunnen ontstaan. De rol van een centraal aanspreekpunt of team is hier om mensen samen te brengen, alsook ontmoeting en uitwisseling te faciliteren.

Netwerken zijn ook belangrijk om de kwaliteit te bewaken en samen na te denken over de richting die service-learning uitgaat. Daarom is er aan de KU Leuven een klankbordgroep (resonantieraad) opgericht waarin verschillende groepen vertegenwoordigd zijn: docenten, onderwijsondersteuners, studenten, personen uit het maatschappelijk middenveld en andere betrokkenen⁵². De doelstelling van deze raad is om een bredere kijk te krijgen en om een kritische blik vanuit verschillende perspectieven te werpen op wat er gebeurt en nog kan gebeuren. Op deze manier wordt ook een brug gevormd tussen alle betrokken partijen onderling, alsook tussen de centrale ondersteuning en de verschillende betrokken partijen.

Externe netwerken zijn eveneens noodzakelijk, onder meer met sociale organisaties. In de context van deze instelling, waar bottom-up gewerkt wordt vanuit initiatieven van individuele docenten(groepen), zijn de contacten met de partners vaak reeds gelegd door de docent. Dit vereist dus nog geen overkoepelend contactpunt vanuit de universiteit naar sociale organisaties toe. Maar naarmate service-learning meer ingeburgerd geraakt, zal er ook nood zijn aan één centraal aanspreekpunt dat laagdrempelig en bereikbaar is voor sociale organisaties. Zo vormt het de verbinding tussen docenten die organisaties zoeken, en organisaties die studenten zoeken. In dit kader wordt bekeken of een databank kan worden aangelegd van mogelijke partners. In de gesprekken die de opbouw van de databank voorafgaan, kunnen wederzijdse verwachtingen worden verhelderd zonder dat dit al concrete engagementen impliceert.

Service-learning kent een wereldwijde beweging met expertise, onderzoek en *good practices*⁵³. Het is

belangrijk om ook van dit wereldwijd netwerk deel uit te maken, gezien het bijsturing, nieuwe inzichten en samenwerkingen mogelijk maakt. Concreet betekent dit dat de inzichten uit de internationale literatuur de interne praktijken binnensijpelen, alsook dat intern onderzoek en ervaringen gedeeld worden in (internationale) publicaties, conferenties en netwerken. Ook voor de legitimiteit en het draagvlak voor de pedagogie binnen de instelling kan dit internationale karakter een belangrijke rol spelen.

III.2.4. Pilootprojecten

De structurele benadering aan deze instelling is om met concrete vakken (OPO, opleidingsonderdeel) of vakonderdelen (OLA, onderwijsleeractiviteit) te werken. Op die manier is de structurele inbedding van service-learning verzekerd en wordt vermeden dat service-learning aan de periferie van het academische blijft hangen⁵⁴. Het centrale ondersteuningsteam begeleidt in de beginfase (eerste drie jaar) een viertal pilootprojecten per academiejaar. Hierbij wordt een diversiteit van richtingen nagestreefd en worden interfacultaire vakken aangemoedigd. In het eerste jaar werden vier projecten geselecteerd waarin alle groepen vertegenwoordigd zijn: Farmaceutische wetenschappen, Geschiedenis, Ingenieurs-/Industriële Ingenieurswetenschappen en Criminologie/Theologie⁵⁵. In het tweede pilootjaar is vooral de Groep Humane Wetenschappen vertegenwoordigd en is al een eerste campus buiten Leuven betrokken. De ondersteuning bestaat uit concrete pedagogische en logistieke ondersteuning, enerzijds, en een kleine financiële *incentive*, anderzijds. In de eerste drie jaar van implementatie wordt met pilootprojecten gewerkt wegens verschillende redenen: - op deze manier is het mogelijk om via een oproep te vertrekken vanuit initiatieven die reeds bestaan of gemotiveerde personen die een initiatief willen starten. Dit stelt het coördinerende team in staat om zogenaamde ‘*early adaptors*’ te identificeren die praktijken uittesten, verbeteren en verspreiden; - de pilootprojecten krijgen intensieve ondersteuning en een kleine *incentive*. Daar staat dan tegenover dat zij zich engageren in een lerend netwerk om hun expertise te verdiepen en te verspreiden. De kleine *incentive* dient als een stimulans om docenten en onderwijsondersteuners over de streep te trekken om hun ideeën concreet te maken⁵⁶;

Servicio Solidario (Latijns-Amerika, 2002), Red Iberoamericana de aprendizaje y servicio (VS, Latijns-Amerika, De Caraïben, Spanje, 2005), Europe Engage (12 EU-landen, 2014).

54 Service-learning is immers een pedagogie en hoort bijgevolg integraal tot het onderwijsdomein, ook al is de inhoud en de vorm ervan niet beperkt tot een leslokaal en concrete leerdoelen.

55 www.kuleuven.be/onderwijs/nieuwsbrief/onderwijsontwikkelingen/pilootprojecten-sl.

56 Deze strategie, waarbij kleine *grants* worden voorzien hiervoor, is beproefd en goed bevonden in meerdere instellingen in de VS, zie R. BRINGLE en J. HATCHER, 2000; C.A. YOUNG, 2007, p. 361; A. FURCO en B. HOLLAND, 2009, p. 197. Persoonlijke communicatie, Boston, februari 2016.

52 In het geval van deze case is bv. het Departement Leefmilieu, Natuur en Energie betrokken via het programma Ecocampus, dat inzet op duurzaam hoger onderwijs.

53 Voorbeelden van dergelijke netwerken zijn Campus Compact (VS, 1985), CLAYSS: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y



- pilootprojecten worden geëvalueerd en vormen de basis voor de verdere verspreiding en implementatie aan de universiteit en dienen als blauwdruk voor kwaliteitsbewaking en de verdere uitrol van service-learningvakken.

Gezien de vereiste van een structurele inbedding in het *curriculum* (in de vorm van een vak of een onderdeel ervan, met een ECTS-fiche (European Credit Transfer and Accumulation System) en studiepunten) bestaat de eerste grote stap voor deze pilootprojecten erin om het vak goedgekeurd te krijgen binnen de eigen onderwijscommissie. Hier wordt de rol van programmadirecteurs en andere beleidsverantwoordelijken duidelijk. Wederom is het hier belangrijk dat service-learning voldoende gekend is binnen de instelling, om te vermijden dat diegenen die een oordeel moeten vellen, onvoldoende bekend zijn met service-learning en de concrete implicaties bij het ontwerp en de organisatie ervan.

III.2.5. Onderzoek

De nood van een pijler 'onderzoek' werd pas na een tijdje zichtbaar. Er zijn verschillende beweegredenen om onderzoek een centrale plaats te geven: bijsturing en monitoring van lopende praktijken, de academische en maatschappelijke verantwoording van (de effecten van) de pedagogie, alsook communicatie en uitwisseling van resultaten door inbedding in een (internationale) onderzoekstraditie.

Monitoring, evaluatie en bijsturing van bestaande vakken helpen om de kwaliteit ervan te garanderen, en om de *lessons learned* eruit te filteren die dan weer de basis kunnen vormen voor begeleiding en nieuwe vragen. Bovendien zijn de pedagogische inzichten uit dit onderzoek niet enkel nuttig voor service-learning op zich, maar kunnen ze ook breder worden toegepast op onderwijs en leren in het algemeen.

Onderzoek naar wat service-learning teweegbrengt – of dit nu over concrete resultaten, impact of effecten op langere termijn gaat – kan bijdragen tot de aanvaarding en de verdieping van de pedagogie binnen de instelling ('interne marketing'), en maakt de pedagogie ook zichtbaar voor een breder publiek⁵⁷. Onderzoeksvragen betreffen niet enkel de student (leerresultaten, reflectie, burgerschapsvorming, identiteitsvorming), maar ook de sociale partners en wat ontstaat in de interactie tussen student/instelling en maatschappij.

Hoewel service-learning reeds dertig jaar onderzocht wordt, blijft het een relatief nieuw domein dat mogelijkheden opent voor vernieuwend en internationaal (vergelijkend) onderzoek. Terwijl het onderzoek tot nu toe voornamelijk gevoerd wordt vanuit de Verenigde Staten, komt nu de

vraag naar andere delen van de wereld om toe te treden tot deze onderzoeksgemeenschap en andere perspectieven te belichten.

III.3. Bottom-up en top-down en de vijf pijlers: van een 'enclavestrategie' naar inclusiviteit

In de case hierboven geschetst, is er sprake van een 'enclavestrategie': service-learning wordt aanvankelijk geïntroduceerd en getrokken door een beperkte groep personen en breidt zich zo uit. Er zijn echter twee mogelijke scenario's in een volgende fase: ofwel blijft de enclave gewoon wat ze is, en raakt ze uiteindelijk geïsoleerd en gemarginaliseerd binnen het academische gebeuren, ofwel wordt de aanvankelijke enclave een vehikel voor de verspreiding van expertise, *good practices* en inspiratie binnen de instelling⁵⁸. Het is hier dat de combinatie van bottom-up en top-down belangrijk is: steun van bovenaf is nodig om de enclave te laten uitbreken uit de geïsoleerde situatie. Het centraal beleid moet een aantal stevige engagementen aangaan, zonder te willen uniformiseren of opleggen van bovenaf. In deze case verliepen bottom-up- en top-downprocessen ongeveer gelijktijdig; maar de keuze blijft ook expliciet om de balans goed te bewaren en de beweging verder te laten groeien van onderuit⁵⁹.

Wanneer dit proces getoetst wordt aan de geschetste handvaten in het begin van dit artikel, valt een mogelijke zwakke schakel op in het proces: de minder sterke aanwezigheid van studenten en sociale partners. Via het systeem van de pilootprojecten wordt de *bottom-up* beweging voornamelijk gestimuleerd bij docenten en onderwijsondersteuners, terwijl deze ook getrokken zou kunnen worden door studenten en sociale partners. In verschillende van de 'vijf pijlers' wordt wel aandacht besteed aan deze groepen (klankbordgroep, brede vormingen, informatie), maar op termijn moeten deze groepen op een meer stevige manier worden geïntegreerd. Anders riskeert service-learning op te gaan in een puur academisch gebeuren, genesteld in de instelling, terwijl de wederkerige beweging tussen student/instelling en maatschappij net centraal staat in de pedagogie.

IV. Conclusie

De Vlaamse universiteiten en hogescholen hebben het signaal gegeven om service-learning een versnelling hoger

57 Hier zien BRINGLE, HATCHER en HOLLAND een rol opzigelegd voor de centrale coördinatie van service-learning, zie R. BRINGLE, J. HATCHER en B. HOLLAND, 2007, p. 61.

58 B. HOLLAND, 1997, p. 39.

59 Deze instelling had te maken met het verloop van het centraal beleid naar aanleiding van de rectorverkiezingen in 2017. Het engagement ten aanzien van service-learning werd door de nieuwe beleidsgroep bevestigd. Een belangrijke factor hierin was dat meerdere betrokken personen van de nieuwe ploeg reeds bekend waren met service-learning en de bestaande initiatieven.



te schakelen en de stap naar institutionele verankering te zetten. Ze spelen daarmee in op een ‘*momentum*’, waarin de neuzen in dezelfde richting staan: hoe kan het (hoger) onderwijs meer bij de maatschappij betrokken zijn, op een manier die zinvol is voor alle betrokkenen? Met de institutionalisering van service-learning binnen het hoger onderwijs wordt een grote stap gezet in die richting, waarbij service-learning niet langer alleen maar valt op de schouders van de enthousiaste groep die er nu bij betrokken is. Deze verankering brengt heel wat uitdagingen met zich mee, zowel op vlak van actoren, actiepunten, als objectieven.

Ten eerste is er een brede betrokkenheid van verschillende groepen nodig: onderwijzend personeel, studenten, sociale partners, de bredere maatschappij. Het is belangrijk dat deze – elk op hun eigen ritme – aangesproken, betrokken en gevormd worden. Institutionalisering wil echter niet betekenen dat meteen iedereen betrokken moet worden. Elke onderwijsvernieuwing roept ook (terechte) weerstanden op. Daarom hanteert men beter een stap-voor-stapbenadering waarbij men van start gaat met gemotiveerde docenten en studenten. Pilotprojecten laten toe om te vertrekken van wat er reeds bestaat of betracht wordt aan de basis. Hier moet dan weer een stevige ondersteuning en engagement op centraal niveau tegenover staan.

Ten tweede is een gecoördineerde aanpak van verschillende actiedomeinen vereist: het gaat niet enkel over de invoering van service-learningvakken in het *curriculum*, maar ook over verdere bekendmaking van het concept, vorming en professionalisering, de vorming van een lerend netwerk en het onderzoek naar bestaande praktijken, alsook de effecten ervan. Een stevig kenniscentrum dat expertise bundelt, ondersteuning biedt aan de verschillende betrokkenen en het hele proces begeleidt, is hierbij (op lange termijn) wenselijk.

Ten derde moet er een duidelijk langetermijnperspectief zijn. Dit veronderstelt dat er een brede consensus is over wat service-learning is en beoogt, alsook dat op deze doelstellingen en gedeelde definitie wordt toegekeken (kwaliteitsbewaking). Het is belangrijk dat service-learning een plaats krijgt binnen het *curriculum* en dat het zich dus nestelt in volwaardige vakken. Zij die zich hiervoor engageren, moeten erkenning krijgen, want zowel voor het onderwijzend personeel, als voor de studenten en de sociale partners, betekent dit een engagement en investering. Ze geven niet enkel hun tijd en energie, maar stellen zich ook kwetsbaar op: studenten begeven zich buiten de veilige muren van het klaslokaal, docenten geven een groot deel van de controle eigen aan het auditorium op, sociale partners stellen zowel hun eigen organisatie, als de doelgroep waarvoor ze werken, open voor buitenstaanders.

Samengevat is het niet de bedoeling dat service-learning de zoveelste kortstondige onderwijsvernieuwing wordt,

maar zich op een duurzame manier kan inbedden binnen de instellingen. We zouden dus niet enkel over institutionalisering, maar zelfs over een service-learningcultuur kunnen spreken. Met service-learning-‘cultuur’ wordt verwezen naar een bredere visie van de instelling naar sociaal geëngageerd onderzoek en onderwijs, waarbij studenten verwachten dat ze service-learning doen in hun opleiding, en docenten en partners geen drempels ervaren om in interactie hierover te treden. Hopelijk kunnen instellingen in België inspiratie putten uit de handvaten en de benaderingen die in dit artikel naar voor kwamen, om elk op hun eigen manier service-learning institutioneel te verankeren en een service-learning-‘cultuur’ te laten groeien.

V. Bronnen

ASTIN, A.W., VOGELGESANG, L.J., IKEDA, E.K. en J.A. YEE, “How Service-Learning Affects Students”, *Higher Education* (paper 144), 2000.

BASILICO, P. en K.M. LUNA, “Aprendizaje en comunidad: una herencia latinoamericana” in A. HERRERO en M.N. TAPIA (comp.), *Actas de la III Jornada de investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (Conferentieverlag augustus 2015), p. 29-34.

BILLIG, S.H., “Adoptation, Implementation, and Sustainability of K-12 Service-Learning” in *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (*Advances in Service-learning* 1), A. FURCO en S.H. BILLIG (ed.), Charlotte, Information Age Publishing, 2002, p. 245-267.

BENNETT, D. *et al.*, “Implementing and Sustaining Higher Education Service-Learning Initiatives: Revisiting Young *et al.*’s Organizational Tactics”, *Journal of Experiential Education* 39:2 (2016), p. 145-163.

BRINGLE, R. en J. HATCHER, “A Service-Learning Curriculum for Faculty”, *Michigan Journal of Community Service-Learning* 2:1 (1995), p. 112-122.

BRINGLE, R. en J. HATCHER, “Implementing Service-Learning in Higher Education”, *The Journal of Higher Education* 67:2 (1996), p. 221-239.

BRINGLE, R., HATCHER, J. en B. HOLLAND, “Conceptualizing Civic Engagement: Orchestrating Change at a Metropolitan University”, *Metropolitan Universities* 18:3 (2007), p. 54-74.

BUTIN, D. (ed.), *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.

BUTIN, D., *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2010.



CLAYTON, P.H. en B. O'STEEN, "Working with Faculty: Designing Customized Developmental Strategies" in B. JACOBY en P. MUTASCIO (eds.), *Looking In Reaching Out: A Reflective Guide for Community Service-Learning Professionals*, Campus Compact, 2010, p. 95-136.

Europese Commissie, "Sleutelcompetenties voor een leven lang leren: Een Europees Referentiekader", Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 2007.

EYLER, J.S. en GILES Jr., D.E., *Where's the Learning in Service-learning?*, San Francisco, John Wiley & Sons, 1999.

EYLER, J.S., GILES Jr., D.E., STENSON, C.M. en C.J. GRAY, *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*, 3de ed., Vanderbilt University, 2001.

FLASH, L.J. en C.W. HOWE, "Developing Your Strategy for Working with Students" in B. JACOBY en P. MUTASCIO (eds.), *Looking In Reaching Out: A Reflective Guide for Community Service-Learning Professionals*, Campus Compact, 2010, p. 137-162.

FURCO, A., "Advancing Service-Learning at Research Universities", *New Directions in Higher Education* 114 (2001), p. 67-78.

FURCO, A., "Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education" (herziene versie 2002), Berkeley, University of California, 2002.

HARTLEY, M., HARKAVY, I. en L. BENSON, "Putting Down Roots in the Groves of Academe: The Challenges of Institutionalizing Service-Learning" in D.W. BUTIN (ed.), *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*, New York, Palgrave Macmillan, 2005, p. 205-222.

HATCHER, J. en M. ERASMUS, "Service-Learning in the United States and South Africa: A Comparative Analysis Informed by John Dewey and Julius Nyerere", *Michigan Journal of Community Service-Learning* 15:1 (2008), p. 49-61.

HOLLAND, B., "Analyzing Institutional Commitment to Service: A Model of Key Organizational Factors", *Michigan Journal of Community Service-Learning* 4:1(1997), p. 30-41.

HONNET, E.P. en S.J. POULSEN, "Principles of Good Practice for Combining Service and Learning", *Wingspread Special Report*, Racine, Wisconsin, The Johnson Foundation, 1989.

HUDSON, W. en R. TRUDEAU, "An Essay on the Institutionalization of Service-Learning: The Genesis of the Feinstein Institute for Public Service?" *Michigan Journal of Community Service-Learning* 2:1 (1995), p. 150-158.

JACOBY, B., "Establishing and Sustaining a Community Service-Learning Office" in B. JACOBY en P. MUTASCIO (eds.), *Looking In Reaching Out: A Reflective Guide for Community Service-Learning Professionals*, Campus Compact, 2010, p. 39-54.

JACOBY, B., *Service-learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*, San Francisco, Jossey-Bass, 2015.

JONES, S.R. en A. PALMERTON, "How to Develop Campus-Community Partnerships" in B. JACOBY en P. MUTASCIO (eds.), *Looking In Reaching Out: A Reflective Guide for Community Service-Learning Professionals*, Campus Compact, 2010, p. 163-184.

KUH, G., "High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter", Association of American Colleges & Universities, 2008.

MCILLRATH, L., "Civic Engagement and Service-Learning – Strategies for Institutionalisation and Sustainability", workshop op studiedag "Student en maatschappij in verbinding: leren, reflecteren, engageren", UCSIA, Antwerpen, 13 december 2016.

MOTTART, M., "Service-learning: vorming van de student als volledig persoon door de integratie van dienen, reflecteren en leren", *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 2015/5, p. 386-395.

TEGENBOS, G., "Jongeren sociaal engagement aanleren", *De Standaard* 14 december 2016.

VOGEL, A.L., SEIFER, S.D. en S.B. GELMON, "What Influences the Long-Term Sustainability of Service-Learning? Lessons from Early Adaptors", *Michigan Journal of Community Service-Learning* 17:1 (2010), p. 59-76.

WELSH, M. en J. SALTMARSH, J., "Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement", *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 17:4 (2013), p. 25-26.

YOUNG, C.A., SHINNAR, R.S., ACKERMAN, R.L., CARRUTHERS, C.P. en D.A. YOUNG, "Implementing and Sustaining Service-Learning at the Institutional Level", *Journal of Experiential Education* 29 (2007), p. 344-365.

ZLOTKOWSKI, E., "Humanistic Learning and Service-Learning at the Liberal Arts College", *New Directions for Higher Education* 114 (2001), p. 89-96.

ZLOTKOWSKI, E., DUFFY, D.K., FRANCO, R., GELMON, S.B., NORVELL, K.H., MEEROPOL, J. en S. JAMES, *The Community's College: Indicators of Engagement at Two-Year Institutions*, Providence, Rhode Island, Campus Compact, 2004.

