

De docent als publiek socioloog – kritisch geëngageerd onderwijs voor de democratie

Debat: Rethink Sociology

Marguerite van den Berg

'Knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiry human beings pursue in the world, with the world, and with each other.'

Paolo Freire (1970)

'It's the teaching that sucks the life out of you.'

Universitair docent in Cusk (2014)

'Our students are our first and captive public.'

Michael Burawoy (2005)

'De burger' in de collegebanken: studenten in publieke sociologie

Bij de presentatie van de wetenschapsvisie 2025 stelde minister Bussemaker in een interview: 'Mijn uitgangspunt: onderwijs is misschien wel de allerbelangrijkste vorm van kennisvalorisatie die je kunt bedenken.'¹ Hoewel de visie zelf en de plannen die daar nu uit voortgekomen zijn, zoals de Nationale Wetenschapsagenda, sterk zoekende zijn naar hoe 'de burger' bij 'de wetenschap' te betrekken, is dit toch een belangrijke en behoorlijk precieze duiding. Herwaardering van het onderwijs, want: 'de burger' zit in onze collegebanken!

Het lijkt misschien wat al te makkelijk, want onderwijs geven doen we al. Toch is Bussemakers opmerking belangrijk. Want hoewel in het maken van contact met 'de burger' hopelijk verder wordt gekeken dan universitaire studenten, zijn studenten wel degelijk ons eerste en belangrijkste publiek. Daarmee is een van de belangrijkste taken van sociologen lesgeven. In het bijzonder in discussies over *publieke sociologie* of publieke relevantie van de sociologie wordt dat te vaak vergeten. Het doel van dit essay is om de discussies over enerzijds publieke sociologie en anderzijds universitair onderwijs samen te brengen. Er liggen op dat kruispunt kansen die we in het licht van het belang van een engagement met publieken niet kunnen laten liggen.

Dat komt misschien deels omdat onderwijs en ons contact met studenten te zeer voor vanzelfsprekend wordt genomen. Studenten zijn er gewoon, als gegeven. We hoeven hen niet meer op te zoeken – behalve dan op voorlichtingsdagen – en gaan er te vaak van uit dat onze praktijk van lesgeven vanzelf relevant is. Dat

1 Zij zei dit in een dubbelinterview met Sander Dekker in *de Volkskrant*, 25 november 2014, p. 10.

betekent dat we te weinig nadenken over hoe we een zo productief mogelijke en geëngageerde relatie aangaan met studenten. En dat houdt natuurlijk verband met de vreemde onderwaardering voor onderwijs die zo vaak sterk geïnstitutionaliseerd is.

In dit essay wil ik de lezer deelgenoot maken van enkele visies op geëngageerde pedagogiek: op vormen van lesgeven die gericht zijn op het aanleren van kritisch engagement. Als we de doelstelling van publiek relevant te zijn verbinden met onze lesgeefpraktijk, kan uit deze visies geput worden voor inspiratie voor *hoe* we dat kunnen doen en in welke zin dat anders is van wat nu in collegezalen gebeurt. Dat is niet alleen belangrijk voor de sociologiebeoefening in Nederland, maar ook omdat op die manier werkelijk aan een *democratisering* van de universiteit gewerkt kan worden. Een democratisering die voorbij het wel of niet invoeren van verkiezingen gaat – te vaak de beperkte agenda van de Rethink-beweging –, maar gaat om het – veel radicalere – aangaan van een kritische dialogische relatie met studenten.

Publieke sociologie

In 2004 sprak Michael Burawoy in zijn *presidential address* bij de Amerikaanse sociologen over de kloof die volgens hem was ontstaan tussen de wetenschapper en diens artikelen aan de ene kant en de wereld die sociologen bestuderen aan de andere kant. Sociologen, zo was zijn stelling, waren zich te veel op hun eigen debatten gaan concentreren en gingen te weinig in gesprek met publieken. Hij agendeerde: 'The challenge of public sociology is to engage multiple publics in multiple ways.' Een onderdeel van Burawoys *address* was een erkenning van studenten als zo'n belangrijk publiek. In zijn *address* is Burawoy wel stevig over de noodzaak van een publieke sociologie; tegelijkertijd wil hij alle Amerikaanse sociologen aanspreken en is hij daarom ook voorzichtig: verschillende soorten sociologie zijn legitiem en ze bestaan in vrede naast elkaar.

Dat geeft een mooi idee van harmonie en een bevestiging van het belang van onderwijs. Maar het veld waarin sociologen opereren, waardeert duidelijk onderwijs en publieke sociologie niet gelijk aan wat in Burawoys typologie 'professionele sociologie' heet: sociologie in publicaties voor andere sociologen. Craig Calhoun (2005) reageerde destijds niet voor niets met een kritische beschouwing van Burawoys *address*, waarin hij het project van publieke sociologie ondersteunt, maar korte metten maakt met het idee dat publieke en professionele sociologie gelijkwaardig naast elkaar bestaan. Calhoun pleit daarentegen voor een werkelijke veldanalyse waaruit al gauw zou blijken hoe ongelijk kapitaal, in de bourdieuaanse zin, in de sociologie is verdeeld. Niet alleen publieke, kritische sociologie – voor Calhoun moet alle sociologie kritisch zijn – is in dit veld ondergeschikt. Het is evident dat ook onderwijs niet tot het meeste economische, culturele of symbolische kapitaal leidt. Lesgeven en engagement met extra-academische publieken zijn daarmee beide precair en verdienen betere bescherming en waardering.

In de Nederlandse sociologie is vaak een sterke connectie met beleid en – preciezer – de verzorgingsstaat geweest (Peper, 1998). In die zin heeft de sociologie in

Nederland altijd ook publieken buiten het academische gezocht. Toch was de interventie van Michael Burawoy ook hier reden om opnieuw onze relatie met publieken onder de loep te nemen. De term ‘publiek socioloog’ of ‘publieke sociologie’ resoneert sindsdien ook in het Nederlandse debat over de rol van de sociale wetenschapper, bijvoorbeeld in het KNAW-rapport ‘Samenleven, samenwerken’ of in de huidige agenda van de Nederlandse Sociologische Vereniging. Twee zaken vallen in het Nederlandse debat over publieke sociologie op: (1) Nederlandse sociologen denken bij een publiek buiten de academie al gauw aan *beleidsmakers* en *politici* en (2) Nederlandse sociologen denken bij publieke sociologie aan *teksten* voor een breed publiek. Andere mogelijke publieken en strategieën om hen te bereiken blijven zo vaak buiten beschouwing, net als vormen van communicatie anders dan geschreven tekst. Dat is begrijpelijk, gezien de innige verhouding tussen beleid en wetenschap in Nederland en de gerichtheid op schrijven, maar ook vreemd, als je bedenkt dat we iedere dag *sprekend* in interactie zijn met een vrij omvangrijk en potentieel invloedrijk publiek: onze studenten. In discussies over hoe we de relatie tussen ‘het publiek’ (in plaats van het interessantere ‘publieken’) en ‘de wetenschap’ kunnen verbeteren, praten we dan wel over hoe we een stuk in een van de grote kranten geplaatst krijgen of hoe onze analyses een breder publiek kunnen bereiken, maar niet over hoe we in de gegeven dagelijkse interactie met grote groepen jonge, intelligente mensen vorm kunnen geven aan onze rol als publiek socioloog.

Lesgeven als last

Dat is zonde. Want wanneer we te weinig vernieuwend nadenken over studenten als publiek waarmee we kritisch in gesprek zijn, waartoe leiden we dan op? Gezien de eerdergenoemde gerichtheid op beleid in de Nederlandse sociologie en de internationale overwaardering van professionele sociologie denk ik dat we studenten te veel opleiden tot beleidsmakers enerzijds en sociologen-voor-sociologen anderszijds. In beide gevallen mist er een kritische houding ten opzichte van de bureaucratieën waarin of waarvoor we opereren: de staat en de universiteit. Als we onze taak als publiek socioloog serieus nemen, moet dat anders. Het kan ook anders. We kunnen opleiden voor de democratie: geen bureaucraten en wetenschappers, maar geëngageerde kritische burgers. Ik zal hierna enkele perspectieven en aanknopingspunten daarvoor aanreiken. Ik wil overigens geenszins stellen dat er geen onderwijsvernieuwing is of is geweest op de Nederlandse universiteiten. Zeker ook met betrekking tot democratisering zijn er verschillende golven van vernieuwing geweest. Het argument hier is preciezer: de onderwijsvernieuwing die ik voorsta behelst een vernieuwing gericht op de publieke taak van de sociologie en publiek engagement van sociologen. Dat we tot dusver weinig vernieuwend met onze rol als publiek socioloog in het onderwijs bezig zijn heeft, zo is belangrijk eerst te erkennen, te maken met een systematische onderwaardering van publieke sociologie en onderwijs. Zowel publieke sociologie als sociologieonderwijs wordt doorgaans *niet* als de belangrijkste sociologiebeoefening gezien.

Toen ik twee jaar geleden werd aangenomen als universitair docent Sociologie aan de Universiteit van Amsterdam werd er in de procedure nadrukkelijk aandacht besteed aan mijn capaciteiten als docent. Zo werd mij gevraagd een proefcollege te geven en werd er in het sollicitatiegesprek ingegaan op mijn ervaring als docent en mijn visie op lesgeven. Maar er werd ook doorgevraagd over het aanvragen van een NWO-beurs en mijn potentie daarvoor. Een NWO-beurs betekent doorgaans ‘uitkopen’ uit onderwijs. Ik ken geen andere sector waar een werknemer wordt gezien als bijzonder succesvol wanneer zij zich zo snel zij kan niet meer richt op het werk waarvoor zij eigenlijk voor zestig procent van haar tijd was aangenomen. Ook in informele interacties wordt de boodschap consistent en frequent herhaald dat onderzoek belangrijker is dan onderwijs en dat onderwijs een moetje is om onderzoek te kunnen doen. Dat is ook niet zo verrassend wanneer we zien dat academisch carrière maken vooralsnog vrijwel alleen kan door te investeren in onderzoek en het accumuleren van het bijbehorende symbolisch kapitaal: beurzen, toppublicaties, citaties. Zo kreeg ik het advies: ‘Je moet echt voor een beurs gaan, voor mij was dat echt mijn redding.’ En: ‘Je moet het onderwijs zo veel mogelijk voor onderzoek inzetten.’ Je richten op onderwijs in je academische carrière is daarmee bij monde wel gewaardeerd, maar het leidt zelden tot promoties. Sterker, in het huidige systeem is de stap naar universitair docent alleen te maken na een promotietraject van voornamelijk onderzoeksactiviteiten. Generaties aio’s worden opgeleid tot onderzoeker, terwijl de meeste banen in de academie voor het grootste deel uit onderwijs bestaan – en daarvoor volstaat een week training. In de vele gesprekken die in de nasleep van de Maagdenhuisbezetting worden gevoerd en in bredere debatten over de universiteit is de scheve verhouding tussen onderwijs en onderzoek niet voor niets zo’n veelvuldig terugkerende steen des aanstoots.

Democratisering van de universiteit voorbij verkiezingen

In de Verenigde Staten bracht de onderwaardering van onderwijs publiek intellectueel bell hooks ertoe om te stellen: ‘There is a serious crisis in education. Students often do not want to learn and teachers do not want to teach’ (1994: 12). Dat resoneert dus ook in Nederland. En het leidt ertoe dat er op de universiteit en in het sociologieonderwijs nauwelijks aan onderwijsvernieuwing gedaan wordt. Dat wil zeggen: niet aan innovatie die leidt tot meer publiek engagement. In het werk van Paolo Freire en bell hooks vind ik aanknopingspunten en concrete aanwijzingen voor zo’n agenda. Paolo Freire was een Braziliaans links-progressief onderwijsvernieuwer. Zijn oeuvre baseert zich op een probleemanalyse van het onderwijs dat hij veel zag in zijn loopbaan als onderwijzer, zoals in alfabetiseringsprogramma’s, en dat volgens hem een belangrijke schakel vormde in de reproductie van bestaande machtsverhoudingen: het bankmodel (1970). In het bankmodel van onderwijs worden studenten ‘gevuld’ met kennis door docenten. Studenten zijn de ontvangers van deze ‘kennis’ als deposito’s die zij vervolgens mogen archiveren en bewaren – zoals in een bank dus. In plaats van echte communicatie en uitwisseling tussen student en docent is het de bedoeling dat stu-

denten kennis tot zich nemen, deze kunnen bewaren en kunnen reproduceren wanneer dat van hen gevraagd wordt. Het archiveren van de kennis is een zaak van de studenten (ze zijn dus niet geheel passief), maar het leggen van relaties tussen de blokjes kennis die aangeleverd zijn en – vooral – het kritisch bevragen van die kennis niet. Het leidt ertoe dat studenten leren de wereld te *aanschouwen*. Ze leren de wereld kennen als een object dat te bestuderen is, waarover kennis te verzamelen is, maar waar zij zelf fundamenteel buiten staan. Dat laatste is cruciaal voor Freire, omdat het precies laat zien hoe onderwijs bijdraagt aan de reproductie van onderdrukking. Voor Freire gaat het er in onderwijs om dat studenten niet alleen naar de wereld kijken, maar deze ook mogen benoemen ('to name the world') en zo ook veranderen. In tegenstelling tot wat vaak wordt gezegd over onderwijs is het in zijn visie niet de bedoeling om studenten voor te bereiden op de wereld (de markt, arbeid, het huwelijk), maar studenten voor te bereiden op het *veranderen* van die wereld. Aanpassing aan de stand van zaken in de wereld is nadrukkelijk niet de bedoeling.

Hoewel niet iedereen in de hedendaagse Nederlandse sociologie zich meteen zal thuisvoelen bij een dergelijk activistisch onderwijs, is de visie van Freire wel een zeer sociologische: de sociale wereld is niet vanzelfsprekend, niet iets om aan te nemen, maar iets om voortdurend te bevragen. Dat 'defamiliariseren van het familiäre' (Bauman 1990: 15) kan wel de kern van sociologie genoemd worden: het steeds weer bevragen van wat zo vanzelfsprekend lijkt. Bovendien is het werkelijk democratisch: niet alleen worden studenten gezien als democratische subjecten, voor een democratische visie op de wereld en onderwijs moeten beide ook fundamenteel te veranderen zijn en niet enkel te aanschouwen. Daarmee kan deze visie ook een aanknopingspunt zijn voor de veel genoemde ambitie tot 'democratisering' van de universiteit die momenteel zo vaak jammerlijk gereduceerd wordt tot verkiezingen en representatie (vergelijk Schinkel 2015).

Voor Freire is het daarom belangrijk om ook machtsverhoudingen in de collegezaal te bevragen. Kritisch onderwijs vanuit een autoritaire positie is onmogelijk, en bovendien: als studenten niet langer als bankmedewerkers worden gezien, kunnen zij – veel actiever – samenwerkende kennisproducenten worden. Docenten kunnen dan ook leren van studenten, en studenten kunnen docenten onderwijzen. Onderwijs wordt zo veel meer een coproductie – alweer zo'n sociologisch uitgangspunt. Immers, als sociologie gaat over wat zich *tussen* mensen afspeelt, gaat het ook in onderwijssituaties over de transacties tussen docenten en studenten. Daarmee doel ik niet op een economische ruilrelatie, maar op een concept van John Dewey, een belangrijke onderwijsfilosoof, dat draait om handelen waarin alle betrokkenen een verandering ondergaan. Lesgeven doet niemand alleen, zo weet iedere docent die wel eens goed voorbereid en aanvankelijk enthousiast voor een groep verveelde studenten heeft gestaan. Onderwijs kan jammerlijk mislukken als een groep studenten te moe is of te onrustig, of als er te veel lawaai is in het lokaal om elkaar te kunnen verstaan. Goed onderwijs is altijd iets wat studenten en docenten samen doen, iets wat tussen hen gebeurt. Voor kritisch geëngageerd onderwijs is daarom de relatie tussen student en docent cruciaal.

Volgens Freire is dit het beste te bereiken door *problem-posing* oftewel probleemstellend² onderwijs. Docent en studenten gaan dan samen op zoek naar een adequate analyse van een probleem. Idealiter is dat probleem zo gesteld dat studenten zich kunnen verhouden tot de materie en begrijpen wat hun relatie ermee is. Zo gaat onderwijs niet over zaken die niets met studenten te maken hebben, maar juist om het begrijpen van het relationele web waar de student zich in bevindt. Dat betekent niet dat studenten alleen hun toch-al-bekende wereld leren kennen. Integendeel, een brede maatschappelijke context kan zijn entree doen, terwijl deze tegelijkertijd door studenten begrepen blijft in verhouding tot henzelf. Zo is het vreemd om onderwijs te geven over de verzorgingsstaat zonder daarbij de relatie te maken met de positie van studenten in veranderende intergenerationele solidariteit (en het uitkleden van studiebeurzen), en kan in onderwijs over de stad heel goed gebruik worden gemaakt van de ervaringen van studenten. Zo leerde ik van Amsterdamse masterstudenten hoe onwelkom zij zich voelen in een stad waar ze gezien de hoge huren nauwelijks kunnen wonen. Het gaat er dan niet om om te klagen over dat ‘onwelkom’ voelen, maar om dat gevoel in de context van stedelijke ontwikkeling en kapitalisme te plaatsen, te begrijpen en na te denken over hoe het anders zou kunnen. Dat is dus nadrukkelijk iets wat samen gebeurt: tussen de studenten onderling en de student en de docent. En dat verklaart ook waarom voor Freire gemeenschap zo belangrijk is: het gaat om leren in solidariteit en verbinding.

Probleemstellend onderwijs hoeft niet te betekenen dat onderwijs altijd over concrete zaken of empirische vragen moet gaan. Juist theorie kan een grote rol spelen in engagerend onderwijs. bell hooks (1994) stelt zelfs dat theorie voor haar altijd een prachtige manier was om op zoek te gaan naar vrijheid in haar denken. Als het in sociologieonderwijs gaat om werkelijk kritisch bevragen van wat is, is theorieonderwijs cruciaal. Daar is namelijk ruimte voor het werkelijk begrijpen van de contingentie van wat is en voor het denken van alternatieven. hooks' engagement met feminisme maakt een verbinding met zulk onderwijs nog radicaler. Voor haar moet het immers ook betekenen dat wat doorgaans doorgaat voor ‘theorie’ (gepubliceerde teksten van academici), ook onderwerp van kritische reflectie is. Voor haar moet theorie in onderwijs een inclusievere categorie zijn en bijvoorbeeld ook mondeling debat en verhaal omvatten, zodat feminisme en feministische theorie – hoe belangrijk ook – niet gauw een product worden dat alleen nog geprivilegieerden aan universiteiten zich kunnen veroorloven (1994: 71). In ieder geval kan theorie iets opzichzelfstaands zijn voor hooks en hoeft het niet alleen in de context van empirisch onderzoek en onderwijs daarover een rol te spelen. Juist theorie op zichzelf kan bevrijdend zijn voor studenten, in de zin dat ze voor de wereld zoals zij die kennen alternatieven leren zien, en in theorieonderwijs leren durven denken over zulke alternatieven. Dit is cruciaal voor de docent als publiek socioloog.

2 Ik kies hier nadrukkelijk niet voor de term probleemgestuurd onderwijs (pgo). Hoewel sommige methoden in pgo op het werk van Freire zijn gebaseerd, zijn veel toepassingen in het huidige academische onderwijs niet te verenigen met zijn visie.

Zowel bij Freire als bij hooks mag onderwijs dus persoonlijk worden. Ook dat is vanuit de geschiedenis van feminisme en andere 'alternatieve' kennistradities belangrijk. Immers, een beroep op 'distantie' als belangrijke wetenschappelijke waarde is vaak gedaan in een beweging om kennis te diskwalificeren die niet was geproduceerd in het establishment, in de geschiedenis doorgaans wit, mannelijk, van geprivilegieerde klasse. Betrokkenheid stond dan vaak gelijk aan bias en het is maar al te makkelijk om het privilege van de universiteit zo te verdedigen. Freire en hooks pleiten dus nadrukkelijk voor betrokkenheid. Dat betekent ook dat de collegezaal niet altijd veilig hoeft te zijn. Wanneer bestaande machtsverhoudingen kritisch bevraagd gaan worden, wordt het misschien ook ongemakkelijk. Veiligheid wordt vaak belangrijk gevonden in pedagogiek, maar zoals hooks zegt leidt dat maar al te vaak tot het onbevestigd laten van belangrijke kwesties. Vanzelfsprekende aannames mogen best op het spel komen te staan in conversatie en dat kan confronterend zijn. Natuurlijk moet een collegezaal niet een vijandige zone worden, maar enige wrijving hoort erbij. Ook de docent moet durven kwetsbaar en feilbaar te zijn: niet langer alwetend, maar open voor een kritische blik. Sterker: voor Freire rust zijn methode sterk op het belang van voortdurende reflectie op de eigen praktijk van lesgeven (1998).

Niet alle studenten zitten hier altijd op te wachten. Omdat studenten gewend zijn aan het bankmodel van onderwijs, vinden zij het vaak best comfortabel om naar lange hoorcolleges te luisteren en niet echt aangesproken te worden. Studenten hebben bovendien vaak ook geleerd dat wetenschap gaat om distantie en een gebrek aan betrokkenheid. Dan zien ze een geëngageerd onderwijs waarin ze leren de wereld te zien als veranderlijk niet altijd zitten en is er, zo heb ik geleerd, ook weerstand tegen betrokkenheid. Bovendien zijn veel van onze studenten – toegegeven – lid van geprivilegieerde bevolkingsgroepen (zeker op mondiale schaal) voor wie de wereld zoals die is wel bevalt. Dat is een groot verschil met de onderdrukte bevolkingsgroepen die Freire leerde lezen. Nederlandse studenten zijn bepaald niet allemaal 'oppressed', hoewel ook zij (soms ondergeschikte) posities innemen in bestaande machtsstructuren. Die relatief geprivilegieerde positie maakt dat studenten soms nog tot in de master hun studie kunnen ervaren als iets wat volledig buiten hen zelf staat: ze gaan gewoon naar school, halen hun tentamens, krijgen kennis toegereikt. Ik zou denken dat dat vanuit het oogpunt van de publieke relevantie van sociologie *gefaald* onderwijs is. Ergens in de studieloopbaan moet sociologie wel degelijk persoonlijk worden en is het belangrijk dat de wil ontstaat de wereld als veranderlijk te zien.

Samen verbazen: geëngageerd sociologieonderwijs

Een publieke sociologie in onderwijs rust dus op in ieder geval vier componenten: (1) kritisch geëngageerd onderwijs waarin duidelijk wordt dat de wereld veranderd kan worden, (2) een dialogische relatie tussen studenten en docent, (3) probleemstellend onderwijs waarin docent en student zich samen verbazen, (4) ruimte voor theorie. Over de visies van Freire en hooks valt nog veel meer te zeggen, waarvoor in de context van dit essay geen ruimte is. Waar het om gaat is dat

als we het belang van een publieke sociologie serieus nemen, er methoden en visies bestaan waarmee we aan die taak vorm kunnen geven in ons onderwijs. Ik heb in het voorgaande een begin gemaakt met een kader voor *hoe* dat vorm zou kunnen krijgen. Er is in de organisatie van de universiteit zoals die nu is niet altijd ruimte en tijd om werkelijk te experimenteren en na te denken over zulk publiek relevant onderwijs. Maar als er iets mag voortkomen uit de vele discussies over de universiteit en de sociologie die nu gaande zijn, dan hoop ik dat dat een inzet op geëngageerd sociologieonderwijs is. Zo'n engagement ontstaat in experiment, gesprek en spel. Het is een gemiste kans om onderwijsvernieuwing over te laten aan efficiëntieoverwegingen.

Wat mij betreft betekent dat ook een inclusiever onderwijs. De universiteit is in de laatste vijftig jaar veel toegankelijker geworden. De gendercompositie van studentenpopulaties is bijvoorbeeld revolutionair gewijzigd. Toch lijkt mij nog meer diversiteit in de collegezaal belangrijk. Het is er bijvoorbeeld veel te wit en te Hollands, zeker onder docenten, maar ook onder studenten. Dat is jammer om veel redenen, maar ook omdat het een kritische lespraktijk ontzettend zou helpen als er studenten met zeer uiteenlopende achtergronden, klassen, genders, seksuele oriëntaties en kleuren met elkaar in gesprek zouden zijn. Hoe minder 'het vanzelfsprekende' wordt gedeeld, hoe beter voor de sociologie. Op het moment dat een roep om democratisering van de universiteit gepaard gaat met klachten over 'te veel' studenten en een universiteit die 'te toegankelijk' is (zoals wel gebeurde in de discussies rond Rethink en de Nieuwe Universiteit), gaat het om een wel erg arme en elitaire democratie. Niet alleen laten zulke opmerkingen een onbegrip zien voor het feit dat de huidige arbeidsmarkt moeilijk toegankelijk is zonder de juiste diploma's, ook laat het de matige bereidheid zien om in de collegezaal om te gaan met hen die anders zijn. In het Maagdenhuis om democratisering roepen en net zo makkelijk met dedain over studenten praten geeft geen pas.

Onderwijs is een politiek en sociaal project. Daar hoort strijd bij. Over de inhoud van het onderwijs, maar bijvoorbeeld ook over wat de huidige verdelingen van gelden doen met ons onderwijs. Vernieuwing in de sociologie moet in de eerste plaats gaan over kritisch engagement, over een verbaasde blik naar de wereld en te zien dat het anders kan.

Literatuur

- Bauman, Z. (1990) *Thinking Sociologically*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Burawoy, M. (2005) American Sociological Association Presidential Address: For Public Sociology. *The British Journal of Sociology*, 56(2): 259-294.
- Cusk, R. (2014). *Outline*. London: Faber & Faber.
- Calhoun, C. (2005) The promise of public sociology. *The British Journal of Sociology*, 56(3): 355-363.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (1998) *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. New York: Rowman & Littlefield.
- hooks, b. (1994) *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Marguerite van den Berg

Peper, B. (1998) *Sociale problemen en de moderne samenleving. Een cultuursociologische beschouwing*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Schinkel, W. (2015) What should democracy mean in the University? *Krisis*, 2: 76-83.