

Sociaal leren in het spanningsveld van duurzame ontwikkeling

Verkenningen van een nieuw perspectief op milieu-educatie

Danny Wildemeersch¹
KULeuven – KUNijmegen

Achtergronden en uitgangspunten

In deze bijdrage willen we proberen een ongewoon licht te laten schijnen op leerprocessen die zich kunnen voordoen in samenhang met de oplossing van maatschappelijke problemen of uitdagingen, zoals duurzame ontwikkeling er een is. In veel gevallen worden leren en educatie in de context van educatieve instituties gesitueerd. Wij willen leren of educatie buiten deze context bekijken omdat we ervan overtuigd zijn dat op allerlei plekken waar mensen zoeken naar oplossingen er op een intensieve manier geleerd wordt of kan worden. We staan hierin niet alleen. Op heel veel terreinen is er een verschuiving aan de gang van 'educatie' naar 'leren'. Neem nu bijvoorbeeld het domein van de beroepskwalificering. Daar is in de jongste jaren heel veel aandacht ontstaan voor het 'leren op de werkvloer'. Ook daar wordt men er zich van bewust dat alledaagse werksituaties in principe heel veel leerkansen kunnen inhouden. Daarom denkt men er over na om van de werkplaats ook als leerplaats in te richten. Deze ontwikkeling is het gevolg van de vaststelling dat heel wat leerprocessen die zich in educatieve instituties voordoen niet 'doorwerken' naar de concrete realiteit van het 'echte leven'. Er is met name een 'transferprobleem'. Daarom is er zo veel belangstelling voor leren in 'levensechte' situaties. Ook onze belangstelling gaat daar naar uit.

Maar er is nog een tweede reden. Veel leren/educatie wordt bijna automatisch gesitueerd binnen wat wij een 'extensiemodel' noemen. Een extensiemodel is een model waarbij kennis, inzichten, vaardigheden, of adequate houdingen worden overgedragen van de wetende naar de niet wetende. Bij een aantal hedendaagse problemen is dit onderscheid tussen 'de wetende' en de 'niet wetende' niet altijd van toepassing. Op het terrein van duurzame ontwikkeling zijn we in zekere zin allemaal wetenden, maar terzelfder tijd ook niet wetenden. We kunnen niet langer uitgaan van de simpele tegenstelling tussen experts en leken en dan maar verwachten dat de oplossingen van het probleem in het verlengde liggen van de verspreiding (extensie) van de technisch-wetenschappelijke oplossingen onder de leken. Daarmee onderschatten we zowel het vermogen van de leken als de complexiteit van de problematiek. Duurzame ontwikkeling is een complexe kwestie die niet alleen met louter technisch-wetenschappelijke inzichten en oplossingsscenario's te maken heeft, maar ook met sociale, culturele, economische en (machts)politieke factoren. Zodra we dit onder ogen zien, dan beseffen we dat een louter technisch-wetenschappelijk overdrachts- of extensiemodel tekortschiet en dat we een model moeten hanteren waarbij de potentiële bijdrage van zowel leken als experts naar waarde schatten en met

¹ Deze tekst is het resultaat van intensieve samenwerking met Joke Vandenabeele en Marc Jans van de onderzoeksgroep 'Milieu, Maatschappij en Educatie' van de K.U. Leuven en met Theo Jansen van de sectie sociale pedagogiek van de K.U. Nijmegen

spanning staan met het realiseren van verantwoorde en creatieve oplossingen. Dit proces van probleemoplossing biedt uitzicht op goede resultaten wanneer het participatief systeem erin slaagt creatief te balanceren langs vier assen (actie, reflectie, communicatie en overleg) die ook vier spanningsvelden representeren (nood-competentie, afstandelijkheid-verbondenheid, unilaterale sturing-multilaterale sturing, consensus-dissensus). Maar, vooraleer we al deze begrippen verduidelijken, willen we nog wat meer toelichting geven bij de achtergronden van dit perspectief van sociaal leren.

Andragogische perspectieven

Het is vooral in die kringen waar met volwassenen wordt gewerkt dat men actief op zoek is gegaan naar alternatieve modellen en praktijken om het leren te bevorderen. In relatie tot volwassen lerenden heeft men tot scha en schande moeten ervaren dat de betrokkenen niet zo maar passieve wezens zijn die de instructies van de docent weerloos ondergaan. Lerende volwassenen zijn meer geneigd tot een actieve opstelling, hebben zelf heel wat ervaringen in te brengen, verbinden leervragen dikwijls met problemen in de reële levenssituatie en willen graag dat wat ze leren enig praktisch nut heeft voor de beroeps- en/of vrijetijdsactiviteiten waar ze mee bezig zijn (KNOWLES, 1980). Hierin onderscheiden lerende volwassenen zich dikwijls van kinderen. Daarom ook hebben sommige theoretici die zich met het begeleiden van het leren van volwassenen bezighouden de term 'andragogiek' uitgedacht die mooi contrasteert met de term 'pedagogiek'. In aansluiting hierbij werden ook verschillende andragogische principes om volwassen lerenden te begeleiden geformuleerd. Er is sprake van het 'faciliteren' van het leren eerder dan van het 'doceren'. Mensen die met volwassenen aan de slag gaan herkennen zich erg goed in volgende principes en uitgangspunten (KNOWLES, 1984, p.14-18):

- Facilitatoren moeten een psychisch en een fysiek klimaat scheppen dat het leren bevordert. Dit betekent, in fysieke zin, dat de ruimtes waarin men werkt zo ingericht zijn dat samenwerking mogelijk is en niet overdracht centraal staat. Het betekent in psychologische zin dat er wederzijds respect tot stand komt tussen alle participanten, door het beklemtonen van collaboratieve manieren van leren, door het creëren van een atmosfeer van wederzijds vertrouwen, door het ondersteunend karakter van de interventies, en door ervoor te zorgen dat het hele proces een aangenaam en humaan karakter heeft.
- Facilitatoren moeten de lerenden betrekken in wederzijdse planning. Mensen zullen zich sterk betrokken voelen bij de activiteiten wanneer zij op participatieve wijze een bijdrage hebben kunnen leveren tot de ontwikkeling van het proces.
- Facilitatoren moeten de participanten betrekken in het verkennen van hun eigen leerbehoeften.
- Facilitatoren moeten de lerenden aanmoedigen om hun eigen leerdoelen vast te leggen.
- Facilitatoren moeten de lerenden aanmoedigen om mogelijke hulpbronnen te verkennen en strategieën vast te leggen waarmee hun doelen kunnen worden bereikt.
- Facilitatoren moeten lerenden helpen om hun eigen leerplannen uit te voeren.

- Facilitatoren moeten lerenden betrekken bij het evalueren van hun leerprocessen, vooral door het gebruik van kwalitatieve evaluatiemethoden.

Brookfield (1986) signaleert dat deze andragogische principes op diverse terreinen worden toegepast, zowel in strikte formele educatieve settings (bvb. onderwijssettings), maar vooral in meer informele educatieve settings. Deze auteur soms een hele lijst op van dergelijke settings die niet in de eerste plaats op educatie zijn gericht, maar toch een zeer belangrijke educatieve of leerdimensie hebben:

- vrouwenvorming
- beroepsscholing
- basiseducatie
- voortgezette professionele vorming
- vorming in gevangenissen
- training in de industrie
- training in het leger
- gezondheidvoorlichting en -vorming
- samenlevingsopbouw/plattelandsontwikkeling
- coöperatieve landbouwprogramma's
- voortgezette vorming in universiteiten
- vorming in vrijwilligersorganisaties
- arbeidersvorming
- instellingen voor volwassenenvorming
- informele leergroepen
- burgerschapsvorming
- vrijetijdsvorming
- oudervorming
- sociale actie in de lokale gemeenschap
- ouderenvorming
- interculturele vorming
- religieuze vorming voor volwassenen
- communicatietrainingen
- *community colleges*
- culturele instellingen (bibliotheken, musea)

Hij werkt overigens uitvoerige voorbeelden uit van dergelijke leerprocessen die tot stand komen in het kader van '*human resources development*' in arbeidsorganisaties, van voortgezette opleidingen in het hoger onderwijs en van groepen die met lokale actie inzake leefmilieu bezig zijn. Een uitstekend voorbeeld van dergelijke praktijk heeft betrekking op stafontwikkelingsprogramma's binnen het onderwijs. Om te beginnen geeft Brookfield kritiek op de klassieke manier waarop studiedagen voor onderwijzend personeel worden georganiseerd. Het scenario is bekend. Er wordt een expert gevraagd die een lange uiteenzetting geeft (vb. over discipline op school). Vervolgens mogen de luisterende aanwezigen vragen stellen. In het beste geval (maar daar bestaat grote twijfel over) zullen ze wat ze gehoord hebben toepassen op hun eigen situatie. Een alternatieve andragogische aanpak wordt door de auteur geïllustreerd met behulp van de 'kritische incident methode'. Aan de aanwezigen wordt gevraagd na te denken over een 'kritische incident' wat zich heeft voorgedaan in de eigen professionele situatie. Vervolgens wordt gevraagd om, na analyse van al deze incidenten, een lijst te maken van de stafontwikkelingsbehoeften m.b.t. het thema 'discipline op school'. Een volgende stap is het vastleggen van de doelen die men gezamenlijk en afzonderlijk wil bereiken. Hieruit wordt een programma afgeleid, worden mensen gevraagd die daarbij expertise kunnen inbrengen, worden methoden bepaald, worden taken verdeeld, etc. Dan gaan alle betrokkenen aan de slag in het verkennen van het probleem en het zoeken naar concrete, haalbare oplossingen. Hiervoor zijn uiteraard verschillende sessies nodig. Bij het afwerken van het traject worden de

①

②

③

④

resultaten gepresenteerd, worden concrete afspraken gemaakt over hoe de problemen kunnen worden aangepakt, wordt het proces geëvalueerd etc. Wat hier eigenlijk gebeurt is, dat in het raam van een projectmatige aanpak, concrete uitdagingen of problemen worden verkend en naar oplossingen wordt gezocht. Daarbij zijn de deelnemers geen ontvangers van kennis of inzichten die door experts worden aangereikt, maar zijn ze zelf actieve probleemoplossers. Dit proces van probleemoplossing is terzelfder tijd een intensief leerproces dat, wanneer het meevalt, uiterst motiverend kan zijn voor de betrokkenen.

We merken dat deze andragogische benadering op vele plaatsen de klassieke educatieve, expertgeoriënteerde aanpak in vraag stelt en uitdaagt. Ze stellen we vast dat in ontwikkelingsprojecten in de derde wereld, o.m. in de landbouwsector, het klassieke extensiedenken steeds meer verlaten wordt ten voordele van modellen van sociaal leren. De landbouwuniversiteit van Wageningen heeft op dat terrein de klassieke voorlichtingskunde helemaal achter zich gelaten en heeft wereldwijde bekendheid verworven met een benadering waarbij genoemde andragogische principes centraal staan. Zo beschrijft Engel (1995) een methode van actieonderzoek met als titel '*Rapid Appraisal of Agricultural Knowledge Systems*' (Raaks). De auteur heeft meer dan twintig jaar ervaring met gelukke en mislukte projecten van landbouwontwikkeling in de hele wereld. In de loop van de jaren is hij steeds kritischer geworden over de manier waarop hijzelf en zijn collega's als landbouwexpert functioneerden in het kader van deze projecten. Het overdragen van kennis en technologie (*agricultural extension*) naar ontwikkelingsgebieden leidde heel dikwijls tot povere resultaten. Een belangrijke reden hiervan was dat de 'locale kennissystemen', of de manier waarop lokale boeren hun alledaagse levensomstandigheden betekenis geven, helemaal niet overeenstemden met de expert-kennissystemen. Gaandeweg is hij dan een methodiek gaan ontwikkelen om die kennissystemen te verkennen en deel te laten uitmaken van het zoeken naar oplossingen voor de problemen. Wil zo'n operatie slagen dan moet er een soort van 'fusie van horizonten' tot stand komen tussen beide kennissystemen. De hele methodiek vertoont gelijkaardige fasen (ENGEL, 1995, p. 265) als degene die hierboven werden ter sprake gebracht bij het beschrijven van het andragogisch model:

1. Probleemdefinitie en systeemidentificatie

- Herdefiniëren van de doelstelling van de verkenning: om wiens probleem gaat het hier eigenlijk?
- Identificeren van de relevante sociale actoren: wie is betrokken, of wie zou betrokken moeten zijn?
- Verkennen van diversiteit: wie streeft wat na, waarom? Wie percipieert welk probleem?
- Diagnose van de omgeving: natuurlijke, sociale, economische factoren die in rekening moeten worden gebracht
- Een eerste poging tot formulering: uitklaren van de probleemsituatie; wie is relevant, waarom en hoe?

2. Analyse van belemmeringen en kansen

- Impactanalyse: wat zal de opbrengst/uitkomst zijn in de praktijk?

- Actoranalyse: niet alle actoren zijn even relevant voor, of geïnteresseerd in ieder type innovatie
 - Kennis netwerk analyse: bestuderen van interactieve communicatie voor innovatie
 - Integratieanalyse: bestuderen van verbanden tussen de instanties die over hulpbronnen beschikken
 - Taakanalyse: wat moet er gebeuren om te vernieuwen en wie zal dat doen?
 - Coördinatieanalyse: leiderschap en samenwerkingsverbanden bestuderen
 - Communicatieanalyse: culturele barrières en mogelijkheden verkennen met het oog op effectieve communicatie
 - Begrijpen van de sociale organisatie van de innovatie: hoe werkt het, en wie doet het?
3. Formuleren van beleidsvoorstellen/planning van de interventie
- Kennismanagement: wat kan gedaan worden om de innovatie te bevorderen?
 - Verkenning van het potentieel van de actoren: wie is bereid tot wat, en wie kan wat?
 - Strategische engagementen: Wie zal wat doen, wie zal deelnemen in het uitvoeren van de activiteiten

Uit de beschrijving van deze benadering van sociaal leren blijkt dat het 'leren' heel sterk vervlochten is met het 'doen' van onderzoek. Karakteristiek in dit actieonderzoek is dat het proces cyclisch verloopt. Bepaalde activiteiten (diagnosticeren, verkennen actoren, doelstellingen, afspraken maken etc.) komen steeds terug in een steeds verfijndere vorm. Het leren en de actie doorlopen een spiraal naar aanleiding van de steeds verder vorderende onderzoeksactiviteiten. Dit kan allemaal nogal ongewoon lijken voor diegenen die leren onmiddellijk in verband brengen met de klassieke kennisoverdracht in educatieve settings. Het gaat hier veel meer om *'learning by doing'*. Het doen is even belangrijk als het leren. Het leren wordt relevant door het doen. We zijn ervan overtuigd dat dit model ook van toepassing is in relatie tot allerlei activiteiten van milieueducatie. We zijn er nog meer van overtuigd dat in de toekomst allerlei vormen van educatie in de richting zullen opschuiven die we hier presenteren. Dit heeft te maken met de veranderingen die zich momenteel in onze maatschappij voltrekken en die we kunnen samenvatten onder de noemer 'reflexieve modernisering'. Hieronder beschrijven we in eerste instantie deze maatschappelijke veranderingen en verbinden ons model van sociaal leren daarmee. Het is een model waarmee we kunnen kijken naar de andragogische processen die we hierboven hebben beschreven. Het laat zien hoe deze processen tot stand komen langs de weg van actie, reflectie, coöperatie en communicatie. Het model laat ook toe te begrijpen welke problemen zich bij dit leren voordoen en hoe een en ander kan worden verbeterd.

De ontwikkeling van een concept

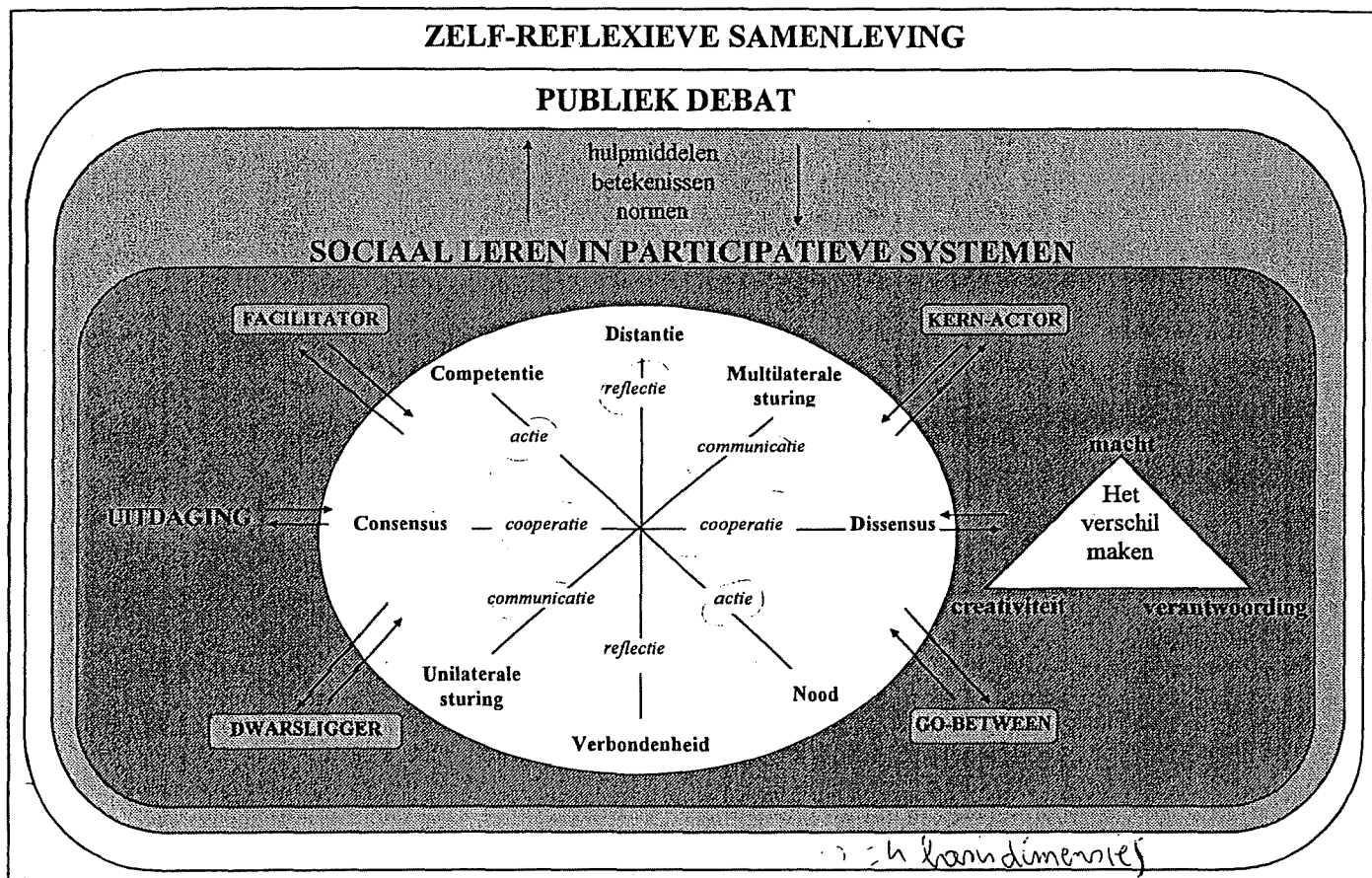
In navolging van auteurs zoals Beck (1992) en Giddens (1991) karakteriseren we de hedendaagse maatschappij als een risicomaatschappij. Typische kenmerken van dit type samenleving zijn onzekerheid en onvoorspelbaarheid. Ze zijn het

resultaat van het fundamenteel reflexieve karakter van de laat-moderne tijd waarin we leven. In een poging om betekenis te geven aan deze tijd, gebruiken Beck, Giddens en Lash (1994) de metafoor van 'reflexieve moderniteit', waarbij ze refereren aan het groeiend belang van leren in deze 'zelfreflexieve samenleving'. Nadat we deze transformaties bestudeerd hadden, en we ze zowel in onderzoeksactiviteiten als in dagdagelijkse activiteiten ervaren hadden, achtten we het nodig om een adequate conceptualisering te ontwikkelen voor deze leerprocessen, die mensen in staat stellen een adequaat antwoord te bieden op onzekerheid, onvoorspelbaarheid en de teloorgang van vaste standaarden. We merkten op dat meer en meer auteurs uit verschillende vakgebieden de term 'sociaal leren' naar voren begonnen te schuiven, waarmee ze verwezen naar het leren van participatieve systemen zoals groepen, netwerken, organisaties en gemeenschappen, in omstandigheden die nieuw zijn, onverwacht, onzeker, conflictueus en moeilijk te voorspellen (FRIEDMANN, 1987; MILBRATH 1989; FINGER 1995, RÖLING 1995). Ze verwachtten dat sociaal leren op één of andere manier zou bijdragen tot de oplossing van onvoorziene contextproblemen, op voorwaarde dat er een optimaal gebruik zou gemaakt worden van het probleemoplossend vermogen waarover een groep, een netwerk, een instelling of een gemeenschap beschikt. De meesten van deze auteurs die verwijzen naar het principe van sociaal leren, benadrukken de beperkingen van traditionele 'blauwdrukken' om richting te geven aan sociale transformatie, en introduceren verscheidene 'ontwikkelingsmodellen'. In deze ontwikkelingsmodellen is het innovatieve leren van het sociaal systeem van centraal belang, in het licht van de onzekere omstandigheden waarin deze systemen moeten opereren. Uit een zorgvuldige analyse van de verschillende interpretaties van deze auteurs, samen met een intensieve discussie met collega-onderzoekers (WILDEMEERSCH, 1995, 1997) kwamen vier basisassen naar voren waarlangs het sociaal leren plaats grijpt: actie, reflectie, communicatie en coöperatie.

De noties die we verder ontwikkelden of in de loop der tijd verduidelijkt hebben, hielpen ons om de activiteiten van bepaalde groepen, bewegingen, netwerken of organisaties in situaties uit het 'echte leven' te kaderen in termen van collectieve leerprocessen. Dit was het resultaat van verscheidene onderzoeksprojecten waarin we de laatste jaren betrokken waren. Zo was er een project waarin de acties van milieubewegingen in Nederland onder de loep werden genomen (VAN RHEEDE, 1997). De oorspronkelijke focus van dit onderzoek verschoof van de vraag hoe effectieve strategieën konden worden ontwikkeld naar de vraag hoe adequate sociale leerprocessen binnen deze bewegingen konden ontstaan. Dit stelde ons niet alleen in staat om de relevantie van het concept 'sociaal leren' uit te testen, het hielp ons ook enkele van de sterke en zwakke punten in het functioneren van de geobserveerde groepen te identificeren. In een ander onderzoeksproject (VANDENABEELE & WILDEMEERSCH, 1997) keken we naar het lokale publieke debat tussen landbouworganisaties en milieubewegingen in twee verschillende regio's in België. In dit geval hielp het concept van sociaal leren ons om de factoren die het welslagen of mislukken van de onderhandelingen tussen deze drukkingsgroepen meebepaalden, beter te begrijpen. Dit onderzoek stelde ons ook in staat om inzicht te verwerven in de rol van verschillende actoren in processen van sociaal leren. Tenslotte herinterpreteerden we enkele van de bevindingen uit eerder onderzoek rond

derdewereldbewegingen in Nederland vanuit het perspectief van sociaal leren (JANSEN & LOOG, 1988, JANSEN, 1994). Deze herinterpretatie wierp een nieuw licht op de praktijken van deze sociale beweging. Het hielp ons ook enkele van de vragen betreffende de emancipatorische en de levenspolitieke dimensie van sociaal leren aan de orde te stellen. Het resultaat van deze activiteiten was dat we tot een geïntegreerd kaderwerk kwamen. Dit is voorlopig het laatste stadium van onze huidige werkzaamheden.

Figuur - EEN MODEL VAN SOCIAAL LEREN



Eerst zullen we beknopt het kader in zijn geheel voorstellen en dan de afzonderlijke elementen één per één uitwerken. Zoals we herhaaldelijk beklemtoonden, komen de processen van sociaal leren die we bestuderen tot stand in de context van het echte leven. De betrokken actoren spelen een rol in participatieve systemen zoals groepen, netwerken, gemeenschappen of organisaties die gericht zijn op het oplossen van problemen of op het bieden van antwoorden op bepaalde uitdagingen. Hierbij hanteren ze hulpmiddelen, betekenissen en normen, en daarnaast ontwikkelen ze een variëteit aan vaardigheden van strategische, interpretatieve en normatieve aard. Zoals boven reeds vermeld is sociaal leren gerelateerd aan processen van actie, reflectie, communicatie en coöperatie. Dit noemen we de vier assen van sociaal leren, die elk worden gekenmerkt door een bijzondere paradox: actie beweegt heen en weer tussen nood en competentie, reflectie is het product van de tegenstelling tussen distantie en verbondenheid, communicatie bevindt zich in een spanningsveld tussen unilaterale en multilaterale sturing, en tenslotte oscilleert coöperatie

tussen consensus en dissensus. De collectieve inspanningen van de betrokken partners, in termen van actie, reflectie, communicatie en coöperatie, zullen een 'verschil uitmaken' als creatieve processen langs deze assen in overeenstemming worden gebracht met aspecten van macht en problemen rond verantwoordelijkheid. Creativiteit op het vlak van sociaal leren is het resultaat van pogingen om dynamische balansen te vinden op deze vier assen. Deze pogingen zijn onvermijdelijk vervlochten met machtskwesties. Macht is aan het werk wanneer actoren gedifferentieerde toegang hebben tot en verschillend gebruik maken van hulpbronnen, betekenissen en normen die voorhanden zijn in structuren die relatief onafhankelijk van henzelf opereren (GIDDENS, 1979), of op gedifferentieerde wijze participeren aan het publieke debat over de zaken die aan de orde zijn. Tenslotte zijn er ook kwesties van verantwoordelijkheid en verantwoording in processen van sociaal leren. Wanneer men op creatieve wijze problemen probeert op te lossen en omgaat met macht, dan worden actoren onvermijdelijk geconfronteerd met vragen inzake rechtvaardigheid, solidariteit, emancipatie, duurzaamheid of interdependentie, ofwel tegenover de betrokken partners ofwel wat betreft de effecten van hun handelingen voor de buitenwereld. Tenslotte kan heel het proces van sociaal leren bevorderd of belemmerd worden door de verschillende rollen die individuele actoren kunnen spelen: de facilitator, de dwarsligger, de kern-actor en de go-between.

Transformatieve actie tussen noodmotivatie en competentiemotivatie

Participatieve systemen treden in werking omdat ze een bepaalde nood ervaren, een verlangen, een tekort of een uitdaging, en dus willen ze aan die nood voldoen of de uitdaging aangaan. De drijvende kracht voor actie komt dus voort uit de discrepantie tussen een initiële conditie en een doelstelling, die impliciet of expliciet is. Om aan deze discrepantie het hoofd te kunnen bieden, wordt er een variëteit aan middelen of hulpbronnen gemobiliseerd. In het bovenvermelde onderzoek, bestudeerden we groepen die de milieusituatie in bepaalde gebieden proberen te verbeteren, bewegingen die de bevolking willen sensibiliseren ten bate van meer rechtvaardige handelsrelaties tussen Noord en Zuid, of netwerken die gekant zijn tegen bepaalde ruimtelijke plannen van de autoriteiten, etc... Maar ook vele andere groepen engageren zich in probleemoplossende activiteiten vanuit bepaalde behoeften, tekortkomingen of verlangens. Projectgroepen in allerlei vormen leggen zich toe op een collectief leerproces naar aanleiding van de uitvoering van een bepaalde taak. Kwaliteitskringen in arbeidsorganisaties zetten zich in voor de kwaliteitsbewaking van de te leveren goederen of diensten. Hierbij zetten deze participatieve systemen hulpmiddelen in zoals hun kennis, competenties, inzicht, geld, geduld, humor etc... Het eventuele gebrek aan bepaalde hulpmiddelen kan gecompenseerd worden door andere die wel beschikbaar zijn. We stelden bijvoorbeeld vast dat milieubewegingen vaak geen politieke of bureaucratische macht hebben, maar er toch in slagen de zaak waarvoor ze zich inzetten op de politieke agenda te krijgen, dankzij hun geduld, juridische kennis, listigheid en sympathie, of een combinatie van deze factoren. Creativiteit in relatie tot de actiedimensie bestaat dan ook uit het combineren en hercombineren van de beschikbare hulpbronnen, of het mobiliseren van ontbrekende hulpbronnen, met het oog op het bereiken van bepaalde doelen.

In het licht van deze actiedimensie, vatten we sociaal leren op als een actief gebeuren. Degene die leert is geen 'leeg vat' (FREIRE, 1972), maar benadert de realiteit op een actieve wijze (HURRELMANN, 1986). Competenties worden verworven, geherstructureerd en ontwikkeld in de interactie van actor en context. De actor interfereert in de context en geeft er betekenis aan, daarbij gebruik makend van actietheorieën. Dit zijn meer of minder expliciete veronderstellingen over hoe bepaalde doelen kunnen bereikt worden. Niet enkel individuele actoren, maar ook collectieve actoren kunnen met de context interageren. De context co-determineert de mogelijkheden en beperkingen van deze actie, inclusief de actietheorieën die eraan gerelateerd zijn. De relatie tussen de actor en de context kan worden geïnterpreteerd in termen van 'agency' en 'structure', zoals Giddens dit duidelijk maakt in zijn structuratietheorie (1979). In deze benadering ontlenen actoren hulpmiddelen, betekenissen en normen uit structuren die relatief onafhankelijk van hen opereren. Maar deze structuren zijn op hun beurt afhankelijk van de actoren die, via hun acties, telkens weer de structuren actualiseren. Om te kunnen deelnemen aan het sociaal leven, maken individuele en collectieve actoren gebruik van 'participatieve vaardigheden'. In nauwe samenhang met het onderscheid tussen hulpbronnen, betekenissen en normen, maken we een verschil tussen strategische, normatieve en interpretatieve vaardigheden. Strategische vaardigheden stellen mensen in staat symbolische en materiële hulpbronnen te mobiliseren om hun doelen te bereiken. Normatieve vaardigheden hebben betrekking op het vermogen acties, gebeurtenissen en ervaringen te beoordelen. Interpretatieve vaardigheden hebben betrekking op het vermogen betekenis te geven aan de acties en de context, d.w.z. deze onder woorden te brengen, te conceptualiseren of ze op een symbolische manier te vertegenwoordigen.

Alle actoren beschikken in alledaagse situaties in meerdere of mindere mate over deze vaardigheden. Wij zijn van mening dat alle actoren *competente* actoren zijn. Toch is het belangrijk een evenwicht te vinden tussen vaardigheid of competentie en nood, of tussen *competentiemotivatie* en *noodmotivatie* (GRONEMEYER, 1976). Het hogervermeld onderzoek binnen de derdewereldbeweging kan dit verduidelijken. Daar kwam aan het licht dat de betrokken bewegingen er zelden in slaagden het debat omtrent de structurele oorzaken van onrechtvaardigheid in verband te brengen met concrete alledaagse actieperspectieven. Dit betekent dat de discrepantie tussen de noodmotivatie, die resulteert uit de observatie van fundamentele onrechtvaardigheid, en de competentiemotivatie, die resulteert uit de beschikbare vaardigheden in de groep of de beweging om deze situatie te veranderen, te hoog bleef. Een echte negatieve consequentie hiervan is dat in zulke gevallen gevoelens van machteloosheid neigen te verergeren in plaats van dat ze met succes worden uitgedaagd. In dit onderzoek vormden de praktijk van de derdewereldwinkels hier echter een krachtige uitzondering. Zij slagen er namelijk wel in om hun acties voor eerlijke handel op basisniveau te relateren aan problemen van internationale handelsrelaties op wereldvlak. In deze gevallen hebben de betrokken actoren de ervaring dat zij in staat zijn concrete dingen te transformeren, m.a.w., ze ondervonden dat hun acties werkelijk 'een verschil uitmaakten'.

Reflexiviteit tussen distantie en verbondenheid

Reflexiviteit is fundamenteel voor actie en leren, en daarom ook voor sociaal leren. Actie kan verbeterd worden met de hulp van reflexieve processen. We hebben geleerd reflexiviteit voornamelijk te verstaan in termen van kritische reflexiviteit, wat betekent dat actoren de geldigheid van bepaalde opinies, oordelen, strategieën, acties, emoties, gevoelens enz. in vraag stellen (HABERMAS, 1981). Met betrekking tot de acties van participatieve systemen, brengt men kritische reflexiviteit vaak onder woorden in termen van 'single loop learning' en 'double loop learning' (ARGYRIS, 1982). In deze concepten is leren het resultaat van het feit dat men afstand neemt van de actie, en overweegt in welke mate de hulpmiddelen, strategieën en doelen hebben bijgedragen tot de resultaten. Een enkelvoudige terugkoppelingslus houdt een eenvoudige vergelijking in van de bereikte resultaten van een activiteit met de oorspronkelijke objectieven. Als er tussen doelen en resultaten een divergentie blijkt te bestaan, betekent dit dat het actiescenario moet worden bijgesteld met het oog op het bereiken van betere resultaten. Stabiele contexten, zoals bureaucratieën, zetten processen van *single loop learning* in werking. Daarom zijn mensen die gewoon zijn in zulke omstandigheden te functioneren, niet goed voorbereid op onverwachte situaties, en evenmin in staat om in turbulente contexten te functioneren. Ze zijn niet in staat zich flexibel aan veranderingen aan te passen en neigen voortdurend tot routinematige acties. Hun ingebouwd enkelvoudig leerlusmechanisme schiet tekort. Ze hebben niet geleerd de doelen, achtergronden en basisveronderstellingen van hun acties te bevragen. Leren in de context van 'onzekerheid, complexiteit, onstabielheid, uniciteit en waardenconflict' (SCHÖN, 1983) vooronderstelt een ander ingebouwd leermechanisme. Het veronderstelt een tweede leerlus dat, naast een eenvoudige vergelijking van doelen en middelen, ook een bevraging van de doelen zelf inhoudt. Men stelt de vraag of de doelen in een gegeven situatie wel geschikt zijn. Een negatief antwoord op deze vraag kan de actie een totaal nieuwe richting geven.

In het onderzoek betreffende de milieubeweging in Nederland, kwamen we tot enkele opmerkelijke conclusies over de reflexiviteit van de verschillende betrokken groepen. De meeste groepen richten zich voornamelijk op het product of op de inhoud van hun activiteiten en besteden zeer weinig aandacht aan het proces. ~~Double loop learning komt maar zelden voor.~~ De gevolgen van dit gebrek aan kritische reflectie zijn (VAN RHEEDE, 1997, p. 87):

1. Dat de groepen te weinig aandacht besteden aan hun interne organisatie.
2. Dat de groepen ééndimensioneel aandacht besteden aan vragen over effectiviteit.
3. Dat er 'strategiefixatie' ontstaat binnen de groepen, wat betekent dat ze grote moeilijkheden ondervinden om strategieën te veranderen.
4. Dat kritische reflectie over de strategieën en doelen ontbreekt; daardoor kunnen de groepen hun successen en mislukkingen niet goed definiëren en hebben ze moeite het proces te controleren.

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat vele participatieve systemen de dimensie van 'kritische reflexiviteit' meestal toepassen op externe en niet op interne zaken. Onze reflectie op het probleem van reflexieve moderniteit heeft ons echter op het spoor gebracht van nog een andere dimensie van reflexiviteit. Het principe van kritische reflexiviteit weerspiegelt deze typisch moderne gewoonte om conventies en opvattingen te onderzoeken in het licht van hun rationele justificatie. En omdat het expliciet gericht is op de introductie van nieuwe informatie en de kritische bevraging van veronderstellingen waarover niet gereflecteerd werd, draagt het bij tot de ervaring dat zulke rationalisaties permanente herziening behoeven. Het risico is echter reëel dat kritische reflectie ook gevoelens van 'leegte' en 'hulpeloosheid' vergroot. Haar focus op de cognitieve kritiek op wat is, leidt niet of onvoldoende tot richtlijnen voor de affectieve nood aan identificatie en het "ergens bij willen horen".

Deze eenzijdigheid van kritische reflexiviteit kan worden tegengegaan worden door een andere dimensie van moderne reflexiviteit aan de orde te stellen, m.n. *esthetische reflexiviteit*. Dit soort reflexiviteit komt bijvoorbeeld tot uiting in de nieuwe sociale bewegingen (EDER, 1993) en in het "neo-tribalisme" (MAFFESOLI, 1995). Zulk een esthetische reflexiviteit vereist wel niet direct rationele rechtvaardigingen, maar houdt wel een 'reflexieve creatie en inventie van het soort symbool-systemen in dat collectieve solidariteit aan bewegingen zal geven' (LASH & URRY, 1994, p. 50). Als sociaal leren gericht is op collectieve oplossingen voor de problemen in de sociale context van een groep of gemeenschap, zou het zich ook moeten bezighouden met de nood aan gemeenschappelijke symbolen en rituelen in het leven van de betrokken actoren. Het is enkel door de reflexieve en bewuste creatie van gemeenschappelijke referentiepunten voor identificatie, dat in processen van sociaal leren de verbinding tot stand komt van gedeelde betekenissen en de collectieve praktijken die aan de orde zijn. Gemeenschappelijke betrokkenheid is dan niet zozeer het resultaat van de rationele kritiek op vertrouwde routines en perspectieven, maar is eerder het gevolg van gemeenschappelijke gevoelens die worden opgewekt door affect geladen en zelfgekozen tekens en symbolen die collectief worden erkend en gewaardeerd.

Het reflexieve karakter en de actieve creatie van symboolsystemen die de aansluiting bij en identificatie met de betrokken gemeenschappelijke praktijken mogelijk maken, heeft ook gevolgen voor de *actiedimensie* van sociaal leren. Het houdt in dat de tijdelijke "gemeenschap" van de sociaal lerenden niet kan beschouwd worden als een vanzelfsprekende collectieve actor. Het delen van betekenissen moet tot stand komen op basis van een heterogeniteit aan zelden en identiteiten die gerepresenteerd worden in de groep van actoren die bij het gebeuren betrokken zijn. Daarom is de dialectiek van actie en reflectie niet beperkt tot de rationele reflectie over gemeenschappelijke ervaringen in de zoektocht naar gemeenschappelijke oplossingen. Reflectie zou ook moeten verbonden worden met particuliere *posities* die de mogelijkheid, representatie en legitimatie van particuliere ervaringen zowel bevorderen als begrenzen (cf. GROSSBERG, 1996). Want, deze verschillen geven aan actoren niet alleen een gedifferentieerde toegang tot probleemdefinities en oplossingsscenario's. Verschillende ervaringshorizonten creëren ook verschillen in de mogelijkheid en

het verlangen om deel te nemen aan de transformatie van plekken van sociaal leren in aantrekkelijke symboolsystemen die op hun beurt de identificatie met voortgaande processen van collectief handelen en leren bevorderen.

Communicatie tussen multilaterale en unilaterale sturing

De derde dimensie van sociaal leren *staat in verband met* communicatie. Het is onnodig te zeggen hoe cruciaal deze dimensie is, zowel voor de actie als voor de leerprocessen van participatieve systemen. Uit de communicatietheorie en de groepsdynamica leren we welke mechanismen de processen van kritisch-reflectief leren stimuleren of verhinderen. In dit verband is de theorie over model 1 en model 2-leren van Argyris en Schön zeer inspirerend (ARGYRIS, 1982). Beide manieren van leren staan in verband met processen van informeel leren in de alledaagse context. Het dominante leerpatroon in deze contexten is het zogenaamde model 1 type. Deze vorm van actie-leren wordt gekenmerkt door inspanningen van de meeste actoren om de situatie, de taak de anderen en zichzelf *unilateraal te sturen* en te verdedigen. Met andere woorden, alle actoren opereren met hun eigen verborgen agenda's en brengen die niet naar buiten. Daarom is er ook weinig ruimte voor het bevragen van onderliggende normen en waarden, zoals bvb. de overtuiging dat emoties en negatieve gevoelens verwaarloosd moeten worden en dat men rationeel moet handelen, wat keer op keer leidt tot eenzijdige controlemechanismen. Uiteindelijk leidt dit tot defensieve groepsprocessen, tot zelfverhullende praktijken en tot enkelvoudige leerlussen met beperkte effectiviteit. Communicatie-experimenten bevestigen keer op keer dat dit model 1 - patroon deel uitmaakt van de alledaagse interactiepatronen van een meerderheid van de mensen. Toch houdt sociaal leren - wat betekent dat de potentialiteit van een groep zo optimaal mogelijk wordt gebruikt- in dat deze communicatiebelemmerende mechanismen geëlimineerd worden.

Een mogelijke oplossing hiervoor wordt aangereikt met behulp van model 2, dat in vele opzichten het tegengestelde communicatie- en interactiepatroon inhoudt. Unilaterale controle van de taak, de context en de actoren wordt vervangen door *multilaterale controle*; de competitieve normen worden vervangen door coöperatieve normen; het interactieklimaat is gericht op samenwerking. Dit alles leidt tot *double loop learning* en tot betere resultaten. Vele mensen zijn enthousiast over dit tweede communicatiemodel. Maar toch wordt, in hun dagdagelijkse praktijk, hun *theory-in-use* sterk ingekleurd door model 1-oriëntaties. Processen van sociaal leren vooronderstellen dat mensen zich ook reflectief bekommeren over hun eigen impliciete interactie- en communicatietheorieën of hun eigen *theories-in-use*. In vele gevallen is dit enkel mogelijk met behulp van geschikte interactie- en communicatietrainingen.

De spanning tussen multilaterale en unilaterale controle is van bijzonder belang wanneer experts betrokken zijn. Het principe van multilaterale controle vooronderstelt dat de complexiteit en onzekerheid van de problemen die in sociaal leren worden aangepakt, de input van verschillende perspectieven vereist, en een nauwe samenwerking tussen 'experts' en 'leken'. Dit weerspiegelt de analyse van de risicomaatschappij als een maatschappij waarin niet altijd een

scherpe scheidslijn kan getrokken worden tussen de expert en de leek (GIDDENS, 1990), en waar de geïnstitutionaliseerde rationaliteit van wetenschappers en experts zelf een bron van problemen is geworden in plaats van een hulpmiddel om ze op te lossen (BECK, 1992). De spanning tussen unilaterale en multilaterale controle zou echter nog een ander perspectief op expertise moeten weerspiegelen, als deze een adequate reactie op de complexiteit van de reflexieve modernisering wil bieden. Want, de greep van experts op de leefwereld van het moderne subject wordt niet alleen alsmaar al omvattender en indringender. Tegelijk worden haar waarheidsvindende en probleemoplossende vermogens meer en meer in vraag gesteld. Zoals Bauman opmerkte: 'de moderne samenleving is een terrein van 'bemiddelde actie' waarin slechts weinig dagelijkse en gewone taken nog kunnen worden uitgevoerd zonder behulp van supergespecialiseerde kennis (1991, p. 210). Ongeacht haar praktische en feitelijke resultaten, is moderne expertise *zelf-reproducerend*, door haar capaciteit om complexe problemen te transformeren in kwesties en scenario's, die passen in haar eigen definitie van rationaliteit. De competenties van lekenactoren worden maar erkend en naar waarde geschat in de mate dat ze het discours van de experts aanvaarden en uitdrukken.

Deze tendens konden we ook al vaststellen in de context van bovenvermeld onderzoek over de Nederlandse derdewereld beweging. De meeste van de betrokken organisaties hebben een vrij open, losse en informele organisatiestructuur, en vertonen een heterogene verdeling van ervaring, achtergronden, leeftijden en vaardigheden. Deze heterogeniteit wordt in vele gevallen ook beschouwd als een positief aspect van de organisatie. In dit opzicht dragen de bewegingen veel mogelijkheden in zich tot multi-laterale controle. Tegelijkertijd valt het op dat het dualisme tussen professionele experts en niet-professionele vrijwilligers in de loop van de tijd een ernstig probleem werd. Professionals begonnen een expertrol te vervullen, waarbij ze zich overwegend concentreerden op de technische aspecten van hun activiteiten, en de procesdimensie van hun taak verwaarloosden. Een bijkomstig probleem was dat het reservoir aan vaardigheden dat in zulke structuur aanwezig is, niet echt aangesproken wordt. Het gevolg daarvan was dan dat mannelijke en vrouwelijke leken meer en meer werden beschouwd als tekortschietende actoren, die moesten onderworpen worden aan de expertmodellen van de professionals.

Dit voorbeeld toont aan dat de relatie tussen experts en leken niet enkel gebaseerd is op verschillen in kennis en gezichtspunt. Ze houdt ook strijd in over aanspraken op vaardigheden, en over de rechtvaardiging welk soort vaardigheden en welke rationaliteit als van toepassing op de betrokken problemen worden beschouwd. Daarom beweert Röling (1995) dat, in situaties die gekenmerkt worden door onzekerheid over de resultaten, en die tegelijkertijd van groot existentieel belang zijn, wetenschap een zaak is voor allen. Daarom zouden zoveel mogelijk mensen moeten betrokken worden in de processen van probleemstelling en probleemoplossing. Dit noemt hij de stimulering van de 'agency', wat betekent 'de capaciteit om de context te beïnvloeden, gebaseerd op collectieve ontplooiing van middelen en organisatie' (ibid. 8). Binnen de context van brede sociale aggregaties, kunnen op basis van een netwerkbenadering, verschillende connecties tot stand komen die de zelfreflexiviteit van een

samenleving kan vergroten. Op het niveau van samenlevingen stelt Milbrath een 'leerstructuur' voor, of een model van een 'zichzelf vormende samenleving', die de processen van sociaal leren in beleidscontexten zouden stimuleren. Daarom is volgens Milbrath het Griekse concept van *'paideia'* een centraal concept voor onze maatschappij. *'Activities such as research, education, self discovery, artistic expression, participation in public discourse and public affairs, imagining, and choosing a better future, are non polluting, nonstultifying, and fulfilling. Unlimited numbers of people, not needed for other sorts of work can be absorbed in this central project (ib. 94-95).'*

Coöperatie tussen consensus en dissensus

Processen van sociaal leren kunnen tenslotte worden gerelateerd aan de vierde as, die staat voor coöperatie, die zich beweegt in een spanningsveld van *consensus en dissensus*. Participatieve systemen gericht op het realiseren van bepaalde doelen, zijn continu aan het onderhandelen, en dit zowel binnen als buiten de context van het systeem. Onderhandelingen zijn pogingen om overeenstemming te bereiken over de na te streven doeleinden en over de middelen die daarvoor ingezet moeten worden. Als dusdanig krijgen ze af te rekenen met verschillen in interesse tussen de groepsleden en tussen de groep en de externe actoren. In een onderzoeksproject over sociaal leren tussen landbouwers en milieuactivisten, die betrokken zijn in comité's opgericht om lokale beleids mensen in Vlaanderen te adviseren (VANDENABEELE & WILDEMEERSCH, 1997), konden we zeer verschillende coöperatiedynamieken vaststellen in twee afzonderlijke regio's, die op hun beurt op diepgaande wijze de mogelijkheden tot sociaal leren beïnvloedden. In één gemeenschap kwamen de milieuactivisten en landbouwers niet tot overeenstemming over de toekomstige ontwikkeling van hun regio. Communicatieve processen werden gebruikt om de andere actoren te misleiden. Er was zeer weinig ruimte voor dialoog en voor het bevragen van de eigen oriënteringen of basisveronderstellingen. Er kwam weinig creatief sociaal leren tot stand, omdat de coöperatie enkel resulteerde in een compromis dat min of meer door de autoriteiten opgelegd was. Geen van de betrokken belangengroepen had afstand genomen van haar eigen perspectief. In de andere regio daarentegen had er een constructief debat plaats tussen landbouwers en milieuactivisten, en deze coöperatie resulteerde in enkele interessante nieuwe scenario's voor de toekomstige ontwikkeling van de regio. Er werd een gezamenlijk project van duurzame ontwikkeling in het leven geroepen. Beide groepen definieerden de samenwerking als een belangrijke leerervaring. Bij verscheidene ontmoetingen maakten ze gebruik van de gelegenheid om elkaars perspectieven te leren kennen, en al doende leerden ze de onvermijdelijke clichés te doorbreken waardoor hun acties aanvankelijk gestuurd werden. Hoe kunnen we nu deze verschillende dynamieken verklaren?

Alle groepen zijn conflictueus van aard. Conflicten kunnen gedefinieerd worden als 'de botsing tussen tegengestelde krachten, inclusief ideeën, personen, belangen, wensen en drijfveren' (SMITH & BERG, 1987, p. 36). Vaak beschouwen we conflicten als negatief of destructief, en zodoende missen we de kans om er voordeel uit te halen. Als we beide dynamieken vergelijken, merken we op dat de

eerste groep 'verstrengeld geraakte' in haar belangenconflicten, dat ze er niet in slaagde de paradoxen en contradicties productief te maken. De scheiding tussen de milieuactivistische en agrarische subsystemen, en tussen de ecologische en economische gezichtspunten binnen de adviescomités, bleef doorslaggevend. In de tweede situatie slaagde de groep erin te leren hoe ze uit gelijkaardige paradoxen en *double binds* kon loskomen, omdat ze in staat was het 'ecologische' en het 'economische' niet in termen van binaire tegenstellingen te herdefiniëren, maar in termen van een productieve spanning die nieuwe perspectieven bood voor de ontwikkeling van het gebied. Wij interpreteerden het relatieve succes van de tweede streek vooral in samenhang met de rol die sommige mensen in de regio speelden. Een aantal onder hen was ermee begonnen de ecologische en economische perspectieven in hun eigen leven te combineren, deels toevallig en deels doelbewust, waarbij ze persoonlijk aantoonde dat de tegenstelling op succesvolle wijze kon gehercombineerd worden. Zo was er de voorzitter van de plaatselijke milieubeweging, die ook de schoonzoon (zwager) was van een landbouwer uit de streek. Er was de landbouwer die ook lid was van de lokale milieubeweging. Er was de voorzitter van de lokale milieuraad die terzelfder tijd een succesvolle landbouwer was, en die erin slaagde bepaalde ecologische principes in zijn dagelijkse economische activiteiten te integreren. Het vertrouwen dat deze drie sleutelactoren binnen de lokale gemeenschap opriepen maakte het mogelijk voor andere actoren om gedeeltelijk hun emotionele weerstand tegen een ongewoon perspectief op te geven, en zich te laten betrekken in een proces waarbij het probleem van regionale ontwikkeling opnieuw gedefinieerd werd. In dit succesrijke geval hebben de betrokken actoren zonder dat ze het zelf wisten drie basisprincipes toegepast die groepen in staat stellen te leren hoe met paradoxen om te gaan (SMITH & BERG, *ibid.*, p. 222).

- Ga in op de onrust of de angst die met een bepaalde gebeurtenis geassocieerd wordt, in plaats van ze te ontwijken.
- De rol van de leider bestaat erin de groep te stimuleren om de grote verscheidenheid aan paradoxen die in een groep kunnen ontstaan te onderzoeken.
- Groepen zullen hun eigen beweging en groei bevorderen als de individuen binnen die groepen de manieren erkennen waarop gebruik maken van anderen om zichzelf te definiëren.

We weten dat deze analyse niet volledig is. Er zijn verklarende factoren die het hier geschetste perspectief overstijgen. Er waren waarschijnlijk historische verschillen tussen beide gebieden die we buiten beschouwing gelaten hebben. Wellicht waren er ook supraregionale belangen die interfereerden met de concrete ontwikkelingen binnen de regio. Daarom gaat het hier slechts om een partiële analyse. Toch zijn we van mening dat ze een belangrijke verklarende betekenis heeft omdat ze duidelijk maakt dat processen van sociaal leren impliceren dat men om kan gaan met paradoxen en contradicties, in plaats van ze te negeren. We moeten er echter tegelijkertijd rekening mee houden dat deze poging om een evenwicht te vinden tussen consensus en dissensus tegelijkertijd een zeer delicate zaak is. Dit brengt ons bij de verschillende rollen die mensen kunnen spelen in het bevorderen of belemmeren van processen van sociaal leren.

De driehoek van creativiteit, macht en verantwoordelijkheid.

Bovenvermeld onderzoek hielp ons vier verschillende rollen te integreren in ons globaal kader van sociaal leren (TERMEER & VAN TWIST, 1991). De eerste is de rol van de facilitator. Facilitatoren zijn actoren die nieuwe perspectieven naar voren brengen, hetzij door nieuwe actoren te introduceren in de aan de gang zijnde interactie, hetzij door actoren die al actief participeren, te stimuleren om hun perspectief actiever tot uitdrukking te brengen. Een dwarsligger is een actor die verhindert dat nieuwe of andere perspectieven worden gearticuleerd, waardoor hij de dominante definities van de realiteit worden privilegieerd. De rol van de bemiddelaar (*go-between*) wordt gespeeld door actoren die behoren tot gedifferentieerde netwerken en die in die hoedanigheid verschillende, vaak tegengestelde interpretaties van een situatie in relatie kunnen brengen met het aan de gang zijnde interactieproces. Tenslotte is er de kernactor. Deze rol wordt gespeeld door die actoren die een erg grote invloed hebben inzake het initiëren en voorzetten van dominante realiteitsdefinities en interactiepatronen. Afhankelijk van het actuele probleem, van de concrete actoren die betrokken zijn en van de bijzondere dynamieken van het interactieproces, kan één en dezelfde actor verschillende rollen spelen.

Dit brengt ons tenslotte bij het punt waar we sociaal leren in verband kunnen brengen met de driehoek van macht, creativiteit en verantwoording. Sociaal leren betekent dat de betrokken actoren creatieve antwoorden proberen te bieden op de uitdagingen waar ze mee af te rekenen krijgen. Daardoor krijgen ze onvermijdelijk te maken met problemen inzake macht en verantwoordelijkheid. We hebben in de vorige paragrafen reeds omstandig de kwestie van de creativiteit uitgewerkt. Het zou nu duidelijk moeten zijn dat creativiteit te maken heeft met het vinden van een dynamisch evenwicht tussen de vier assen (actie, reflectie, communicatie en coöperatie), met betrekking tot de vier paradoxen van sociaal leren (nood-competentie, afstand-verband, multilaterale sturing-unilaterale sturing, consensus-dissensus). Het is belangrijk er hier voor te waarschuwen dat er in deze configuratie niet zoiets is als een 'archimedisch punt'. De dynamische balans zal van groep tot groep verschillen, van situatie tot situatie en van context tot context. Dit is de ware betekenis van het sociaal leerproces. Het dynamische evenwicht is het resultaat van een voorzichtig en participatief kritisch onderzoek. Dit evenwicht moet telkens opnieuw gevonden worden als men rekening houdt met de verscheidenheid aan contextuele, situationele en groepsgebonden elementen.

Het tweede probleem heeft te maken met macht. Een interessante visie op macht in relatie tot processen van probleemoplossing werd ontwikkeld door Cervero en Wilson (1994). Alhoewel ze het machtsprobleem in relatie brengen met processen van educatieve planning, zijn hun inzichten ook hier erg van toepassing. Sociaal leren is, net zoals educatieve planning, ook een systematisch proces gericht op het ontwikkelen van creatieve antwoorden. Beide auteurs baseren zich in grote mate op Giddens, die in zijn structuratietheorie (1979) de steriele tegenstelling tussen 'agency' en 'structure' doorbroken heeft en argumenteert dat alle actie gestuurd en begrensd wordt door structurele dimensies, terwijl anderzijds structuur noodzakelijkerwijs het product is van actie. In dezelfde gedachtengang

schuiven Cervero en Wilson drie kenmerken van macht naar voren die we op sociaal leren toepassen.

- Het eerste kenmerk van de macht van een actor, of van zijn capaciteit tot handelen, is dat het samenhangt met relaties tussen mensen die het gevolg zijn van de verdeling van arbeid in de samenleving. Dit betekent dat in processen van sociaal leren de betrokken actoren over verschillende handelingsmogelijkheden beschikken, als gevolg van de verschillende sociale en organisationele relaties die ze representeren.
- Het tweede machtskenmerk is dat het altijd wederkerigheid inhoudt tussen de betrokken actoren. Er bestaat geen eenrichtingsverkeer, zoals we soms geneigd zijn te denken. Alle op macht gebaseerde relaties vertonen autonomie en afhankelijkheid in beide richtingen. Dit betekent dat in processen van sociaal leren macht niet zo maar uit handen wordt gegeven of wordt afgedwongen. Er wordt altijd over onderhandeld.
- Een derde kenmerk is dat het resultaat van de machtsrelatie altijd voorwaardelijk is. Hoewel de distributie van capaciteiten om het machtsspel te beïnvloeden van tevoren is gegeven, determineert dit niet het resultaat van het proces, omdat sociaal leren altijd op is coöperatie gebaseerd.

Deze interpretatie van macht wijst op de persoonlijke verantwoordelijkheid en de persoonlijke bijdrage van elke actor, maar tegelijkertijd op de beperkte speelruimte van deze actoren, aangezien ze deel zijn van systemen die niet zo gemakkelijk veranderd kunnen worden. Het is tegen deze achtergrond van mogelijkheden en beperkingen dat processen van sociaal leren tot stand komen.

Het machtsprobleem brengt ons bij de laatste kwestie die we willen bekijken, namelijk deze van verantwoordelijkheid en verantwoording. Probleemoplossende en leeractiviteiten zijn altijd verweven met kwesties van sociale verantwoordelijkheid. Zowel met betrekking tot de resultaten als het proces, delen de deelnemers een verantwoordelijkheid over wat goed is, rechtvaardig, menselijk, nastrevenswaardig enz... Speciale aandacht voor dit thema is gerechtvaardigd omdat sociaal leren vaak uitsluitend gelegitimeerd wordt in termen van efficiëntie en effectiviteit, terwijl de vragen naar verantwoordelijkheid tussen haakjes geplaatst worden. Het feit dat ze tegenwoordig zelden gethematiseerd worden, is significant voor de tijd waarin we leven. Ook met betrekking tot dit probleem verwijzen we naar bepaalde van Giddens' meest recente inzichten. Het maakt een onderscheid tussen twee generaties van politiek: 'emancipatorische politiek' en 'levenspolitiek' (1991). Emancipatorische politiek gaat over het bevrijden van mensen uit de boeien van onderdrukking, of uitbuiting, of traditie en ongelijkheid. Emancipatie heeft te maken met de ethiek van rechtvaardigheid, gelijkheid en participatie. We zijn ervan overtuigd dat sociaal leren niet enkel een technische zaak is, maar dat het ook kan bijdragen tot de emancipatie van (bepaalde) betrokken actoren, op voorwaarde dat inherente mechanismen van macht en uitsluiting worden aangepakt. 'Levenspolitiek' gaat over de gevolgen van de manier waarop we, als mens, de macht hebben om onszelf en onze omgeving te transformeren. Het wordt meer en meer duidelijk dat er grenzen zijn aan onze emancipatieprocessen, of, met andere woorden, dat we zelfactualisatie in de context van globale onderlinge afhankelijkheid moeten situeren. Daarom moeten we ethische normen ontwikkelen over hoe we moeten

leven in een 'posttraditionele orde'. Ook deze dimensie is van cruciaal belang voor sociaal leren. We moeten overwegen in welke mate de creatieve en intelligente processen waarin we betrokken zijn, ook bijdragen tot rechtvaardiger sociale relaties en een duurzame samenleving.

Het onderzoek waar we in de loop van deze uiteenzetting naar verwezen zit vol verwijzingen naar deze emancipatorische en levenspolitieke vragen waar mensen mee te maken krijgen in de loop van hun leerproces. De tegenstelling tussen landbouwers en milieumensen bijvoorbeeld illustreert duidelijk een onderliggend conflict tussen emancipatorische politiek, gericht op het verbeteren van de levenscondities van de landbouwers, en levenspolitiek, die vragen stelt over de manier waarop technologische vernieuwingen in de landbouw (de generatieve kracht van de technologie) de levens van toekomstige generaties in gevaar brengt. Volgens ons is sociaal leren onvolledig als deze problemen niet aan de orde worden gesteld. Voor ons staat het 'vermogen om een verschil te maken' onlosmakelijk samen met de driehoek van macht, creativiteit en verantwoording. Het spijt ons daarom te moeten vaststellen dat innovaties waarbij processen van sociaal leren worden ingezet, voornamelijk gebaseerd zijn op technische of haalbaarheidsoverwegingen en dat de machtsdimensie en de verantwoordingsdimensie in veel gevallen buiten beschouwing wordt gelaten.

Bibliografische referenties

- ARGYRIS, C. (1982) *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco: Jossey Bass.
- BAUMAN, Z. (1992) *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- BECK, U. (1992) *Risk Society*. London: Sage.
- BECK, U. (1994) The reinvention of politics. In: U. BECK, A. GIDDENS & S. LASH, *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press.
- BECK, U., GIDDENS, A. & LASH, S. (1994) *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- BROOKFIELD, S. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- ENGEL, P. (1995) *Facilitating Innovation. An Action-Oriented Approach and Participatory Methodology to Improve Innovative Social Practice in Agriculture*. Wageningen: Landbouwuniversiteit (proefschrift)
- EDER, K. (1993) *The new politics of class*. London: Sage
- FINGER, M. (1995) Adult education and society today. *International Journal of Lifelong Education*. 14 (2), 110-119.
- FREIRE, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- FRIEDMANN, J. (1987) *Planning in the public domain*, Princeton: Princeton University Press.
- GIDDENS, A. (1979) *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and the Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- GIDDENS, A. (1990) *Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- GIDDENS, A. (1991) *Modernity and Self-identity. Self and society in late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- GRONEMEYER, M. (1976) *Motivation und politisches Handeln. Grundkategorien politischer Psychologie*. Hamburg: Hoffmann.

- GROSSBERG, L (1996) Identity and Cultural Studies. In: S. HALL & P. DU GAY (eds), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- HABERMAS, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*. (2 volumes). Frankfurt: Suhrkamp.
- HURRELMANN, K (1986) *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz
- JANSEN, T. (1994) *Gedeelde verachillen*. Den Haag: Vuga.
- JANSEN T. and A. LOOG (1988). *Educatief werk en de derde wereld beweging*. Nijmegen: Universiteit Nijmegen.
- KNOWLES, M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New-York: Cambridge Press
- KNOWLES, M. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.
- LASH, S, URRY, J. (1994) *Economies of Signs and Space*. London: Sage.
- MAFFESOLI, M (1995) *The Time of the Tribes*. London: Sage.
- MILBRATH, L (1989) *Envisioning a sustainable society. Learning our way out..* Albany: Suny.
- RÖLING, N (1995) Constructivisme en sociale interventie (Constructivism and Social Intervention). *Sociale Interventie*, (1), 5-13.
- SCHÖN, D (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SMITH, K. & BERG, D. (1987) *Paradoxes of Group Life*. San Francisco: Jossey Bass.
- VAN RHEEDE, A. (1997) *Natuurlijk leren balanceren. Een onderzoek naar organisatie, strategie en leren bij lokale natuur- en milieugroepen..* Nijmegen: Wetenschapswinkel.
- VANDENABEELE J, WILDEMEERSCH, D. (1997) Sociaal leren met het oog op maatschappelijke verantwoording. *Pedagogisch Tijdschrift*, 22 (2), 5-22.
- WELTON, M. (ed.) (1995) *In Defense of the Life-world*. Albany NY: State University of New York Press.
- WILDEMEERSCH, D. (1991) Learning from regularity, irregularity and responsibility. *International Journal of Lifelong Education*. 10 (2), 151-158.
- WILDEMEERSCH, D. (1995) *Een verantwoorde uitweg leren*. Nijmegen: K.U. Nijmegen (inaugurale lezing).
- WILDEMEERSCH, D. ed. (1997). Themanummer sociaal leren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 22 (3).