

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/18557>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-05 and may be subject to change.

EEN VERANTWOORDE  
UITWEG  
LEREN

Over sociaal-agogisch handelen  
in de risicomaatschappij

Prof. dr. Danny Wildemeersch

uitgebreide tekst van de oratie uitgesproken  
bij de aanvaarding van het ambt van  
hoogleraar sociale pedagogiek en andragogiek  
aan de faculteit der sociale wetenschappen  
van de katholieke universiteit nijmegen  
op vrijdag 22 september 1995

Mijnheer de Rector Magnificus,  
Dames en Heren,

In zijn mooie boekje 'Citoyen de la Frontière' vertelt Jozef Deleu over zijn grenservaringen. Wanneer hij vanuit zijn werkkamer in het westvlaamse heuvelland zuidwaarts kijkt ziet hij het golvende Franse land. Het herinnert hem aan zijn afkomst en aan de grens die, niet alleen fysiek in het landschap aanwezig is, maar ook in hem bestaat, zijn gemoed onrustig maakt, hem creativiteit en onverwachte inzichten brengt. Sinds enige tijd heb ik de onrust in mezelf zijn gang laten gaan. Ik ben zelf grensganger geworden en pendel wekelijks tussen twee 'gemeenschappen'. Zoals we weten verstoort het reizen de leefwereld. Het prikkelt de zintuigen, het maakt alert, het verscherpt de aandacht. Vandaag wil ik verslag uitbrengen van deze grensverkenningen. Het gaat daarbij niet zozeer over de Nederlands-Vlaamse grens, maar vooral over symbolische grenzen. De grenzen van ons eigen vakgebied die knellen en bezeren. De grenzen in onze hoofden die de dialoog bemoeilijken. De grenzen die we behoedzaam moeten overschrijden willen we een nieuw élan vinden. Behoedzaamheid betekent dat we ons zorgvuldig afvragen wat ons dierbaar is, wat we uit het verleden, uit de traditie van ons vak meenemen om een nieuwe toekomst uit te bouwen. Maar behoedzaamheid betekent ook dat we overbodige ballast, na rijp beraad, uitgooien. Ik heb tijdens deze onvergetelijke zomer van negentienvijfennegentig de tijd genomen om grondig na te denken over wat mij belangwekkend en wat mij overbodig lijkt in ons vakgebied. Vandaag breng ik hiervan verslag uit. Ik hoop dat ik er met mijn vakgenoten op vele plaatsen en tijdstippen uitvoerig over van gedachten kan wisselen en dat deze gesprekken over onze grenservaringen nieuwe perspectieven van sociaal-agogisch handelen mogen openen.

Ik ontwikkel in deze lezing drie gedachten. In de eerste plaats analyseer ik de verstoorde relatie tussen individu en gemeenschap en schets het perspectief van de civiele maatschappij als antwoord op de individualisering. De relatie tussen individu en gemeenschap is in de sociaal-agogische reflectie en actie altijd een centraal thema geweest. Hoe de schommelingen in deze relatie in de loop der jaren de ontwikkelingen van mijn vakgebied mee hebben bepaald, is het onderwerp van mijn tweede beschouwing. In het derde deel van deze oratie schuif ik de noties 'sociaal leren' en 'verantwoording' naar voor als elementen die ik centraal wil stellen in mijn toekomstige onderzoeks- en onderwijspraktijk. Ik stel vast dat ze op uiteenlopende terreinen van agogisch handelen een inspirerende én verbindende rol kunnen spelen.

## 1. Over het individu in de gemeenschap

### 1.1. Individualisering in de risicomaatschappij

De hedendaagse samenleving wordt gekenmerkt door individualisering, fragmentering, contingentie, identiteitsverlies, secularisering, anomie, en noem maar op. Met deze termen proberen nogal wat sociale wetenschappers momenteel de sociaal-culturele realiteit te vatten. Meestal is er grote eensgezindheid bij het beschrijven van de feiten. Maar, de meningen lopen nogal uiteen wanneer het gaat om de appreciatie van deze feiten. Charles Taylor (1992) onderscheidt in dat verband twee kampen: de 'boosters' en de 'knockers', of in het Nederlands vertaald, de 'snoevers' en de 'kloppers'. De snoevers waarderen de ontwikkelingen omdat ze vaststellen dat ze meer vrijheid voor het individu met zich meebrengen, of dat ze overbodige afhankelijkheden van tradities opheffen. De kloppers zien deze maatschappelijke ontwikkelingen vooral gepaard gaan met moreel verval, met een groeiend hedonisme en narcisme, en zijn dus pessimistisch over de toekomst van de samenleving. Aangezien wij, in de sociale pedagogiek en andragogiek, met onze neus op deze maatschappelijke realiteit zitten, moeten we deze beschrijvingen én waarderingen op hun geldigheid bevragen en tot een eigen standpunt proberen te komen, hoe moeilijk dit ook moge zijn in tijden van 'nieuwe onoverzichtelijkheid'.

In ons huidig onderzoeksprogramma 'maatschappelijke risico's, educatie en organisatie' staat het begrip 'risicomaatschappij' centraal (Beck, 1986; Giddens, 1991). Het is een concept waarmee geprobeerd wordt de hedendaagse maatschappelijke veranderingen in de laat- of postmoderne maatschappij te beschrijven en te duiden. In de opvatting van Beck zijn we in een episode van de geschiedenis aanbeland waarbij klassieke moderniseringsprocessen worden omgezet in 'reflexieve modernisering'. De klassieke modernisering deed zich vooral voor in de negentiende en eerste helft van de twintigste eeuw, n.a.v. de industrialisering en verstedelijking. Nu maken we een fase mee waarin de fundamentele, die deze klassieke modernisering mogelijk maakten, op hun beurt gemoderniseerd worden. Dit houdt in dat de kennis over de condities van het sociale leven permanent gebruikt wordt om dit-zelfde sociale leven te organiseren, te plannen en vorm te geven (Giddens, 1992). Deze transformatieprocessen resulteren in de risicomaatschappij. Dit betekent uiteraard niet dat er vroeger geen risico's waren. Het betekent wél dat de ervaring van risico, onzekerheid, onvoorspelbaarheid, mede door het reflexief karakter van de samenleving, een overheersend kenmerk van deze samenleving is geworden. Beck situeert deze risico's vooral op drie domeinen. In de eerste plaats is er de ecologie die, juist door de gesofisticeerde ingrepen van de mens, steeds problematischer lijkt te worden. In de tweede plaats manifesteert zich in zowat alle levensdomeinen een erosie van klassieke samenlevingspatronen: in de sfeer van arbeid en beroep, van opleiding en training, van gezin en opvoeding, van sociaal-culturele organisatie etc.. In de derde plaats is er het probleem van de structurele onbeheersbaarheid van maatschappelijke processen. Zo heeft de staat het steeds moeilijker om te functioneren als centrale probleemoplosser op economisch, ecologisch of sociaal-cultureel terrein. Op drie domeinen die exemplarisch de risico-maatschappij illustreren ontstaat dus een paradoxale situatie die typerend is voor de reflexieve modernisering: hoe meer we weten, hoe moeilijker het lijkt te worden om duurzame oplossingen te creëren. Onze drang om te voorspellen heeft de onvoorspelbaarheid alleen maar doen toenemen. Jansen en Van der Veen (1992) zetten de karakteristieken van de risicomaatschappij overzichtelijk op een rijtje, en vergelijken die met de kenmerken van de klassieke industriële maatschappij (1992: 276).

	Kenmerken	Klassieke industriële maatschappij	Risico-maatschappij
1	Centraal risico	Onevenredige verdeling van levenskansen en middelen	Globale levensonzekerheid
2	Belangrijkste oorzaken	Ongelijke controle over produktiemiddelen	Technologische/wetenschappelijke innovaties

			worden onbeheersbaar
3	Machtsstrijd over	Het bezit van middelen van produktie en distributie	Controle over informatie en definities
4	Belangrijkste contradictie	Arbeid-kapitaal	Universele (on)verantwoordelijkheid
5	Dominante waarde	Economische groei	Veiligheid/ecologische rationaliteit
6	Politieke oplossing	Welvaartsstaat	Nieuwe politieke cultuur
7	Sociale actoren	Collectieve identiteiten/belangen/ervaringen	Individualisering van identiteiten/belangen en ervaringen
8	Manifestaties	Armoede/uitbuiting/klassenstrijd/vakbonden/centralisering/sociale klasse/gezin/buurt	Pollutie/destructie/expertocratie/sociale bewegingen/autonomie/anonieme afhankelijkheid

### 1.2. Het paradoxaal karakter van de individualisering

In het kader van deze lezing, waarin onder meer de identiteit van de sociale pedagogiek en andragogieek aan de orde is, wil ik één van de karakteristieken van de risicomaatschappij verder uitwerken, met name de individualisering, of meer in het bijzonder, de hedendaagse verhouding tussen individu en gemeenschap. Later in deze lezing zal ik toelichten dat deze verhouding van cruciale betekenis is geweest voor het ontstaan en de ontwikkeling van het vakgebied van de sociale pedagogiek/andragogieek. Aangezien ik mij vandaag onder meer tot doel heb gesteld om het profiel van het vakgebied aan te scherpen, is het van belang dat de verhouding tussen individu en gemeenschap uitgeklaard wordt.

Individualisering is een vrij complex fenomeen. Volgens Beck gaat het om een sociaal-historisch proces waarin drie tegenstrijdige ontwikkelingen samenvloeien (Beck in Jansen, 1994, p. 99 e.v.). In de eerste plaats is er het fenomeen dat het individu wordt vrijgemaakt uit traditionele klasse- en familiebindingen en uit traditionele geslachts- en leeftijdsspecifieke rollen. Door die vrijmaking wordt het individu in zekere zin de acteur van zijn eigen levensloop, construeert hij op zelfreflexieve wijze zijn eigen biografie. Deze subjectivering voltrekt zich op verschillende levensdomeinen. Op het domein van de arbeidsmarkt wordt de verantwoordelijkheid om zichzelf te handhaven en verder te ontwikkelen meer en meer een individuele opdracht, in veel gevallen in scherpe concurrentie met andere individuen. Op het sociaal-culturele vlak wordt het individu veel vaker geconfronteerd met wisselende levensomstandigheden, waardoor de contacten tijdelijk, voorlopig en functioneel zijn t.a.v. de uitbouw van het eigen levensproject. Een tweede ontwikkeling die met het begrip individualisering samenhangt is de voortdurende dreiging van stabiliteitsverlies. Door de wisselende levensomstandigheden en het ontbreken van vaste kaders en bindingen staat het individu voor de opdracht om aan de eigen identiteit te werken, op straffe van het verlies van ontologische zekerheid (Giddens, 1992). Aan de identiteit werken betekent een persoonlijk levensverhaal creëren over wie men is, waar men vandaan komt en waar men naar toe wil. De oude levensbeschouwelijke kaders hebben op dat vlak veel van hun aantrekkingskracht verloren, waardoor ook zingeving en spiritualiteit een zelf-reflexieve aangelegenheid zijn geworden. Tenslotte gaat, volgens Beck, de individualisering gepaard met nieuwe vormen van sociale controle en integratie. Allerlei instanties en procedures van psychologische, pedagogische, juridische en medische ondersteuning en advisering dragen bij tot nieuwe vormen van binding. 'Het uit traditionele kaders "vrijgemaakte"

individu wordt ingevoegd in een steeds meer omvattend netwerk van maatschappelijke instanties en normeringen, voorschriften en specialismen, die in hoge mate de structurele randvoorwaarden van het moderne bestaan bepalen en beheersen' (Jansen, 1994:108-109).

Door diverse auteurs wordt de problematiek van individualisering ook verbonden met het mogelijk verlies aan democratisch gehalte van de samenleving. Het commentaar van veel observanten klinkt bezorgd. Een genuanceerd standpunt i.v.m. deze materie wordt vertolkt door Taylor in zijn studie van de hedendaagse cultus van de authenticiteit (1992). Zoals vele anderen vraagt hij zich af of het individualisme niet leidt tot een vorm van zelfgenoegzaamheid die maakt dat maatschappelijke kwesties van economische, ecologische, religieuze, politieke of historische aard, steeds meer buiten het blikveld vallen van het individu. Hij articuleert hiermee een bekommernis die reeds zo'n honderdvijftig jaar geleden door de Toqueville werd geuit inzake de toekomst van de democratie. Deze sprak de vrees uit dat de maatschappij zou evolueren naar een stadium waarin zelfgenoegzame individuen nauwelijks nog willen participeren aan het maatschappelijk en politiek leven. 'They will prefer to stay at home and enjoy the satisfactions of private life, as long as the government of the day produces the means to these satisfactions and distributes them widely' (de Toqueville, in Taylor:9). Taylor vraagt zich af of in de hedendaagse gefragmenteerde samenleving dit scenario werkelijkheid is geworden. Fragmentatie leidt tot een bevolking die steeds minder in staat is om gemeenschappelijke doelen te ontwerpen en uit te voeren. Ze ontstaat wanneer mensen zichzelf gaan beschouwen als sociale atomen, of zich slechts in beperkte mate geneigd voelen zich in het kader van gemeenschappelijke projecten te verbinden met andere mensen. Mensen zijn wel in staat om zich op partiële, tijdelijke basis te organiseren, maar de gedachte dat globale, gemeenschappelijke projecten mogelijk zijn wordt meer en meer als utopisch en naïef afgedaan. Hierdoor leren ze ook af wat de betekenis kan zijn van gemeenschappelijke actie en komen ze in een vicieuze cirkel terecht. 'And so people give up. Already failing sympathy with others is further weakened by the lack of common experience of action, and a sense of hopelessness makes it feel a waste of time to try. But that of course, makes it hopeless, and a vicious circle is joined' (ib.:113).

Niettegenstaande zijn bezorgdheid, is Taylor niet onverdeeld pessimistisch of negatief in zijn antwoord. Hij schaaft zich niet in het kamp van de 'knockers', want individualisme is volgens hem niet onethisch of verwerpelijk. Integendeel, individualisme wordt sinds zijn ontstaan in de moderne tijden gedragen door een krachtig moreel ideaal, met name dat van trouw aan zichzelf, het ideaal van authenticiteit. Dit betekent dat individualisme geen onverantwoorde levenshouding impliceert, maar een grondhouding van zelf-verantwoording met zich meebrengt. Dit betekent ook dat de samenleving niet eenzijdig in een negatieve richting van onverantwoord burgerschap evolueert. Maar ook kan niet ontkend worden dat er deze kwestie van individualisering onvermijdelijk spanningen en strijd oproept. Aan de ene kant kan individualisme, onder invloed van allerlei hedendaagse tendenzen zoals de commercialisering van de leefwereld, de cultuur van de authenticiteit neerhalen tot op het niveau van plat egoïsme. Aan de andere kant blijft er de ethische dimensie of het krachtig moreel ideaal, eigen aan de cultuur van de authenticiteit. In dit spanningsveld situeert zich de verdere ontwikkeling van de samenleving. De uitkomst van deze spanning is niet bij voorbaat gegeven, maar wordt bepaald door 'de strijd' die zal worden gevoerd tussen de twee tendenzen. Mensen kunnen zowel lager zinken als hoger opstijgen. Ze hebben hun lot in eigen handen.

Terecht stelt Taylor dat de relatie tussen individu en gemeenschap niet noodgedwongen aan mechanistische wetmatigheden is onderworpen, maar ruimte biedt voor het vrije initiatief van verantwoord handelende mensen. Toch mag niet uit het oog verloren worden dat de tendens tot privatisering van de verantwoordelijkheid in de context van de risicomaatschappij bijzonder groot is. Zo argumenteert Jansen (1994) dat de nadruk op de authentiek bevrijdende dimensie van individualisering niet zelden wordt begrepen als een verantwoording voor een pragmatische opstelling van het individu. In dergelijke pragmatische opstelling wordt zelf-verantwoordelijkheid inge-

perkt tot het verwerven van 'opvattingen, houdingen en gedragingen die mensen in staat stellen om zich efficiënt en met succes te handhaven binnen de sociale context waarin zij gesitueerd zijn, en om zo effectief mogelijk in te spelen op de kansen en problemen die zij in hun dagelijkse hier-en-nu situaties tegenkomen' (ib.:118).

Een eenzijdige beklemtoning van de pragmatische vorm van zelfverantwoordelijkheid is problematisch in het licht van de vaststelling dat individualisering niet enkel de vrijmaking van individuen uit allerlei afhankelijkheden betekent, maar terzelfdertijd gepaard gaat met nieuwe, omvattende vormen van afhankelijkheid die met de term globalisering worden omschreven. Globalisering betekent dat in toenemende mate abstracte systemen aan het werk zijn op wereldschaal zoals expert-systemen en financiële systemen (Giddens, 1992). Dergelijke systemen hebben geldigheid los van de concrete mensen die er gebruik van maken en los van de concrete plaats waar ze worden toegepast. Ze zijn gedelokaliseerd of gedecontextualiseerd. Terzelfdertijd penetreren ze op indringende wijze alle aspecten van het moderne leven tot op het concrete niveau van de sociale relaties en de intimiteit van het zelf. Wetenschappers, technici en ingenieurs, evenals artsen, therapeuten en opleiders maken deel uit van systemen die nauwelijks verantwoording hoeven af te leggen, maar waar mensen toch in hoge mate afhankelijk van zijn. Elchardus (1995) ziet ongrijpbare controlemechanismen aan het werk, of collectieve beïnvloedingsagenten die niet langer kunnen worden aangewezen, afgewezen of aangesproken, maar die hun invloed laten gelden via impulsen die verscholen zitten in het leven zelf. Touraine (1992) heeft het over processen van 'stuurloze sturing'. 'De piloten van het schip van de samenleving hebben geen duidelijke koers uitgestippeld. Ze weten niet waar ze naar toe willen. Ze reageren enkel op de impulsen van de markt en de omgeving' (p.211).

Deze ontwikkeling stelt de gemeenschap voor nieuwe uitdagingen waar voorlopig nog geen antwoord op gevonden is, mede als gevolg van de individualiseringsprocessen, maar ook als gevolg van het verlies aan sturingscapaciteit van de staat. De natiestaat was de instantie bij uitstek die verantwoordelijk was voor de goede gang van zaken op het niveau van de gemeenschap. Maar, de natiestaat staat onder druk (Wesselingh, 1993). De globaliseringstendenzen hollen zijn macht steeds verder uit. Steeds meer moeten de stuurders toegeven dat ze niet kunnen ontsnappen aan de ijzeren wetmatigheden van de markt en de technologie. Daarenboven wordt de geloofwaardigheid van de staat ook van binnenuit aangetast, o.m. door de groeiende sociale tweedeling, door de postmoderne fragmenteringstendenzen en door de toenemende culturele diversiteit. Er lijkt een vacuüm te ontstaan tussen het individuele subject en de macht van de abstracte systemen. 'Aan de ene kant zijn er de internationale trends, biljoenen dollars die van het ene naar het andere land vliegen, of geavanceerde technologieën. Aan de andere kant zijn er identiteiten die zuiver intiem zijn, puur subjectief, puur cultureel. Het universum van objectivering en het universum van subjectivering lijken compleet van elkaar gescheiden'. (Touraine, 1994: 33-34). Deze scheiding, of het vacuüm tussen het individuele en het globale, versterkt de onzekerheid en bevordert de kans dat het vertrouwen in de democratische besluitvorming telooft. Wanneer we hier geen oplossing voor vinden geraken we, volgens Touraine, steeds verder geklemd tussen de wereld van dr. Strangelove, die de abstracte systemen beheert, en de wereld van de ayatollahs die, op autoritaire wijze, de wereld van het subject en de identiteit onder controle willen krijgen. De uitdaging bestaat erin om dit vacuüm op democratische wijze een nieuwe inhoud en vorm te geven, zodat verantwoord handelen zich niet beperkt tot het verantwoorden van het eigen levensproject, maar zich ook uitstrekt tot op het niveau waar de globale, zelf-referentiële mechanismen en systemen om verantwoording wordt gevraagd. Daarbij gaat het vandaag om 'levenspolitieke verantwoording', wat neerkomt op het creëren van 'moreel verantwoordbare levensvormen die zelfactualisatie bevorderen binnen de context van globale interdependentie' (Giddens, 1992:215).

### **1.3. Van gemeenschap naar civiele maatschappij**

De kritiek op de individualisering heeft uiteraard ook aanleiding gegeven

tot allerlei voorstellen die de burger weer moreel aanspreekbaar moeten maken, zoals het herstel van de zorgzame samenleving of van het maatschappelijk middenveld. Meer recent is ook de term 'civil society' of 'civiele maatschappij' sterk in de belangstelling gekomen. Exemplarisch voor deze bekommernis is een recente bijdrage van de bekende Amerikaanse socioloog Etzioni (1995) met de sprekende titel: "Wij zijn de stem van de moraal kwijtgeraakt". Hierin vertolkt hij de bezorgdheid van de 'communitarians' over het verlies aan waarden en normen in de Amerikaanse samenleving. De maatschappelijke orde wordt bedreigd omdat in gezinnen, scholen en ruimere samenlevingsverbanden niet langer ingewijd worden in de morele plichten die naast de rechten van het individu de samenleving in evenwicht houden. Daarom moet er op, deze drie niveaus, gestreefd worden naar het herstel van het moreel gezag. Dit hoeft niet gepaard te gaan met een verlies aan individuele vrijheid of met een terugkeer naar autoritaire maatschappijvormen.

Uiteraard roepen dergelijke oproepen niet altijd even enthousiaste reacties op. Sommigen spreken van 'monumentenzorg' omdat de hedendaagse globaliseringstendenzen die de laatmoderne maatschappij kenmerken niet in de analyse worden betrokken, en er al evenmin melding wordt gemaakt van de zware taak die op de schouders van het individu rust om het zoeken naar de eigen identiteit tot een goed einde te brengen (Wesselingh, 1993). Met andere woorden, de postmoderne conditie wordt buiten beschouwing gelaten, terwijl het individu wordt geculpabiliseerd. Dit betekent niet dat individuele verantwoordelijkheid onbelangrijk zou zijn. Maar, het betekent wèl dat de terechte oproep tot individuele zorgzaamheid moet worden gecombineerd met initiatieven die de ongecontroleerde zelf-referentiële mechanismen van abstracte systemen in bedwang proberen te houden. Dit veronderstelt een benadering waarbij de democratie, zowel inhoudelijk als qua vorm, een nieuwe gestalte krijgt, wat noodgedwongen met moeite en strijd zal gepaard gaan. 'What our situation seems to call for is a complex, many-leveled struggle, intellectual, spiritual, and political, in which the debates in the public arena interlink with those in a host of institutional settings, like hospitals and schools, where the issues of enframing technology are being lived through in concrete form; and where these disputes in turn both feed and are fed by the various attempts to define in theoretical terms the place of technology and the demands of authenticity, and beyond that, the shape of human life and its relation to the cosmos' (Taylor, 1992:120). Onze maatschappij heeft dus behoefte aan fora die levenspolitieke kwesties ter discussie stellen, zowel in morele, politieke, intellectuele, en spirituele zin en die verbindingen maken met concrete handelingsniveaus, waar mensen proberen tegemoet te komen aan authenticiteitsaanspraken én terzelfdertijd de technologische globaliseringstendenzen bevragen in het perspectief van een zinvolle ontwikkeling van mens én cosmos. Op die manier wordt een aanzet gegeven bij het zoeken naar concrete vormen en concepten die individuele en publieke verantwoording, particuliere en het politieke kwesties met elkaar verbinden, niet alleen op het abstracte niveau van de sociale theorie, maar eveneens op het concreet niveau van het alledaags probleemoplossend handelen. Wellicht drukt de term civiele maatschappij beter uit waar het hier om te doen is dan de term gemeenschap, die vooral de suggestie in zich draagt dat ieder zich moet identificeren met één gemeenschappelijk belang, project, verleden, heden en toekomst (Masschelein, 1993).

Het perspectief van de 'civiele maatschappij' lijkt dus zinvoller dan de visie van de communitarians omdat het vertrekt van een omvattender probleemstelling, waardoor het individuele culpabilisering vermindert, en terzelfdertijd op zoek gaat naar de ontwikkeling van concrete alternatieven. Het is geen poging om in eerste instantie nieuwe identificaties voor mensen in het leven te roepen, of om mensen te binden aan ideologieën die nieuwe ontologische zekerheid moeten verschaffen in tijden van fragmentering en contingentie. Het is integendeel een perspectief van zelfwerkzaamheid, waarbij op het concrete handelingsniveau, bij het thematiseren van problemen en het zoeken naar oplossingen, werk wordt gemaakt van de 'reconstructie van de politieke gemeenschap' (Friedmann, 1987) Want, het is juist het ontbreken van deze concrete handelingsniveaus die het voor mensen zo moeilijk maakt om te participeren



aan processen van publieke verantwoording, wat op zijn beurt apathie met zich meebrengt.

Niettemin is ook hier kritische behoedzaamheid gewettigd t.a.v. nieuwe mythes die zich aandienen in de theorievorming over de 'civiele maatschappij'. Volgens Alexander (1995) doet er zich in de sociale theorievorming, na de relativiserende periode van het postmodernisme, met beklemtoning van het particuliere, een ware revival voor van het concept 'civil society'. Hij vraagt zich af of sociale theoretici niet opnieuw bezig zijn met het construeren van een nieuw verhaal, waarbij ze nauwelijks een onderscheid maken tussen idealen en wetenschappelijke theorie. Hij wijst erop hoe zij in het verleden, in de opeenvolgende paradigma's, steeds weer overtuigingskracht haalden uit een mengeling van sociale analyse en idealistische mythevorming, waarbij ze overvloedig gebruik maakten van binaire opposities zoals 'goed' en 'slecht'. Is de theorie van de 'civiele maatschappij' niet opnieuw een geschiedenis die verteld wordt met veel gevoel voor drama, met als klassieke ingrediënten de tegenstelling tussen vriend en vijand en een uitzicht op een omvattend alternatief? 'It provides a common empirical point of reference, which implies a familiar code of citizen and enemy, and allows history to be narrated, once again in a teleological manner that gives the drama of democracy full force' (ib.:90). Deze kritiek hoeft geen afwijzing in te houden van het concept van de civiele maatschappij op zich. Alleen is het de taak is van de onderzoeker om kritisch te blijven tegenover eigen en andermans neiging om een sterk verhaal af te leveren. Daarom moeten de theorieën van de civiele maatschappij met de nodige nuchterheid benaderd worden. Zelfs wanneer sociale wetenschappers proberen een omvattende theorie te ontwikkelen houden ze best rekening met een aantal inzichten van postmoderne critici, vooral dan het inzicht dat zijzelf en hun theorieën altijd weer morele constructies zijn. Zo vermijden ze de totaliserende waan die hun vroegere theorieën dikwijls zo'n slechte naam gaven (ib.:101).

## **2. De gemeenschap vanuit sociaal-agogisch perspectief**

### **2.1. Tussen gemeenschapsvorming en solidaire zelfbepaling**

In wat nu volgt wil ik de relatie tussen de sociale pedagogiek, c.q. de andragogiek, en de gemeenschap aan de orde stellen. Ik zal het daarbij hebben over sociaal-agogische theorievorming enerzijds, wanneer ik verwijs naar de wetenschappelijke activiteiten, en over sociaal-agogisch handelen anderzijds, wanneer er sprake is van praktijkactiviteiten. Hiermee ontwijk ik de weinig vruchtbare terminologische discussie die in het verleden nogal kenmerkend was voor dit vakgebied. Ik wil het met name hebben over de bijzondere relatie die de sociaal-agogische theorievorming heeft gehad met de gemeenschap. In dat verband is een strikte scheiding tussen 'sociale pedagogiek' en 'andragogiek' minder relevant. We zullen zien dat het gehele sociaal-agogische vakgebied in het verleden zijn bestaansgrond in belangrijke mate ontleende aan de verwijzing naar de gemeenschap, vooral dan in de zin van een belofte van 'sociale integratie' of integratie van mensen in de gemeenschap. Ik zal argumenteren dat het kritisch thematiseren van de relatie tussen individu en gemeenschap van wezenlijk belang blijft voor de verdere ontwikkeling van dit vakgebied.

De sociaal-agogische theorievorming heeft, sinds haar ontstaan in de negentiende eeuwse Duitse context, de relatie tussen het individu en de gemeenschap aan de orde gesteld. Ze was een reactie tegen de toen dominante 'Individual-Pädagogik'. In de humane wetenschappen van de tweede helft van de negentiende eeuw werden systematische pogingen ondernomen om de relatie tussen individu en de sociale context te thematiseren. Aan deze ontwikkeling waren de toenmalige maatschappelijke veranderingen niet vreemd. De Westeuropese maatschappij was in de tweede helft van de negentiende eeuw volop in verandering als gevolg van de industrialisering en verstedelijking. Het sociaal weefsel vertoonde diepe scheuren en de maatschappelijke conflictlijnen waren veelvuldig. Daarom werden diverse pogingen ondernomen om het sociaal weefsel te herstellen, of om mensen te binden aan bepaalde levensbeschouwelijke overtuigingen met het oog op het

verstevigen van specifieke groepen, bewegingen of verbanden. De beginnende sociaal-agogische reflectie sloot aan bij deze trend. Ze was gericht op de integratie van de persoon in de gemeenschap. Daarbij was, bv. in de ogen van de Duitse sociaal-pedagoog Natorp, de gemeenschap niet een 'factum' maar veeleer een 'Idee', of een permanente opdracht (Coumou & van Stegeren, 1987). De gemeenschap moest worden gemaakt of bewerkstelligd. Daarbij werd steeds duidelijker dat deze gemeenschapsoriëntatie niet zozeer via individuele opvoeding en vorming moest worden gerealiseerd, maar via de sociale verbanden die bemiddelden tussen het individu en de gemeenschap. In de ogen van pedagogen als Kohnstamm en Kohlbrugge ging het erom jongeren en volwassenen toe te rusten 'om in de democratie te kunnen leven en om aan de democratie te kunnen vormgeven. Daarom moesten zowel gezinnen in hun geheel als de jeugd in groepen en verenigingen aangepakt worden' (Matthijs, 1993:72).

Uit de verdere historische ontwikkeling blijkt dat deze 'gemeenschapsidee' vooral dan aan de orde is, wanneer in de maatschappelijke context, de sociale samenhang onder druk staat. De Duitse pedagoog Mennicke, die de fundamenteën legde voor de sociaal-agogische theorievorming in Nederland in de jaren dertig, bracht de noodzaak van sociaal-agogisch handelen in verband met de erosie van de standenmaatschappij. Teneinde die erosie tegen te gaan moesten doelbewuste pogingen worden ondernomen om mensen te brengen tot verantwoorde deelname aan de samenleving. Sociaal-agogisch handelen was dus gericht op het opvoeden van mensen 'tot' gemeenschap. In de jaren dertig waren deze inspanningen vooral gericht op de arbeidersjeugd die in hoge mate door werkloosheid was getroffen en van wie onmaatschappelijke gedrag werd gevreesd. De onmaatschappelijkheidsbestrijding kreeg een nieuwe gedaante na de tweede wereldoorlog. Toen moest in eerste instantie de rijpere jeugd behoed worden voor de invloed van de opkomende consumptiecul- tuur. Sociaal-agogische reflectie en actie moesten in eerste instantie meehelpen om deze bedreiging van het gemeenschapsgevoel tegen te gaan. Opvoedingsvragen zoals 'hoe de jeugd in de kerk houden', 'hoe de fabrieksmeisjes beschermen tegen de negatieve invloed van het arbeidsmilieu' of 'hoe de jongeren de nodige arbeidsethos bijbrengen', waren de cruciale vragen die aan het adres van de sociaal-agogische theorievorming waren gericht (Matthijsen, 1989).

Vanaf de jaren vijftig nam de sociaal-agogische oriëntatie op de gemeenschap een nieuwe wending. Het tijdperk van de individualisering kondigde zich aan. Terzelfdertijd ontstond, zowel in de Duitse als in de Nederlandse context, een onderscheid tussen de theorievorming m.b.t. jongeren (sociale pedagogiek) en deze inzake volwassenen (andragogiek). De pedagogen zochten naar adequatere concepten en schoven pedagogische normen naar voor zoals 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' (Langeveld). Ze probeerden hiermee afstand te nemen van de vroegere normatieve gemeenschapsoriëntaties. De doelen van de opvoeding werden zo open mogelijk geformuleerd, terwijl het individu een veel centralere rol toebedeeld kreeg. Toch bleven gedurende lange tijd pedagogen zoeken naar syntheses tussen de individuele opvoeding, waardoor het individu zich kan ontplooien of de sociale opvoeding, waardoor de gemeenschap zich kan ontwikkelen (Matthijs, 1993:72). Terzelfdertijd deed zich, bij het thematiseren van de sociale dimensie, een verschuiving voor, van een omvattende gemeenschapsoriëntatie naar een specifieke groepsoriëntatie. In navolging van de Amerikaanse theorievorming i.v.m. 'social groupwork' werd de groep beschouwd als belangrijk instrument voor de zelfontplooiing van het individu. Terzelfdertijd ook evolueerde de sociale pedagogiek in de richting van de kritische maatschappij-analyse. Ze moest bijdragen tot de emancipatie van jongeren uit belemmerende sociale afhankelijkheden. Zo sloeg de pendel over van 'binding' naar 'vrijmaking'. Het leefwereldperspectief trad op de voorgrond. Het centrale belang was niet langer de sociale integratie van mensen in de bestaande samenleving. Integendeel, in het leefwereldperspectief worden 'opvoedingsproblemen gedefinieerd vanuit de opvoeding, het kind, de jongere: het centrale belang is hier het autonome subject' (Matthijssen, 1989: 6). Toch bleef de sociale dimensie een rol spelen, zowel in methodische zin als in normatieve zin. De groep was een belangrijk instrument voor de emancipatie van het individu, maar ook vormde de collectieve emancipatie van specifieke

(achtergestelde) doelgroepen een belangrijke doelstelling. Zo trad vanaf de jaren zeventig de doelgroepenoriëntatie in de sociaal-agogische theorievorming en praktijk op de voorgrond. Deze doelgroepenoriëntatie liet overigens vrij veel ruimte voor ambivalente strategieën in het spanningsveld van sociale emancipatie en sociale integratie. Zowel de sociaal-agogische theorievorming als de praktijk werd vanuit beide gerichtheden gelegitimeerd.

Een gelijkaardige ontwikkeling krijgen we te zien binnen de andragogiek. Vooraleer er theoretisch werd nagedacht over volwassenenvorming was er een lange praktijk, die net zoals de jeugdvorming, in belangrijke mate gericht was op de integratie van mensen in de samenleving (Michielse, 1977; van Gent, 1993). De termen volksopvoeding en volksontwikkeling verwijzen duidelijk naar de binding van het individu aan de globale gemeenschap (het volk), of aan specifieke groepen binnen die gemeenschap (de zuilen, de klassen, de standen). Vanaf de jaren vijftig krijgt de reflectie over de begeleiding van volwassenen een wetenschappelijk karakter, n.a.v. de invoering van de andragogologie. In de jaren zestig en zeventig neemt deze discipline in de Nederlandse context een hoge vlucht (Hake, 1992). De andragogische theorievorming kwam in grote lijnen langs drie sporen tot stand.

Enerzijds was er het technisch-professioneel spoor (Donkers, 1993; Van Beugen, 1978). In navolging van het Amerikaanse Planned Change denken, en binnen de context van het moderniseringsparadigma, profileerde de andragogiek zich als 'sociale interventiekunde'. Daarbij werden inzichten omtrent het beheersbaar maken van sociale veranderingsprocessen overgenomen en verder ontwikkeld (Lippitt et al, 1958; Chin & Benne, 1976; Ten Have, 1973; Van Beugen, 1968; Vandemeulebroecke, 1980). De gedachte dat de maatschappij maakbaar was vierde hoogtij. In eerste instantie werd sociale verandering geconceptualiseerd in termen van een taakproces, waarbij verschillende fasen konden worden onderscheiden: diagnose, doelbepaling, voorbereiding, uitvoering, evaluatie. Diverse auteurs bedachten verschillende varianten die alle teruggaan op het bekende oorspronkelijke driefasenmodel van Lewin: unfreezing, moving, refreezing. Een tweede aspect van het veranderingsproces had betrekking op de relatie tussen dienstverleners en cliënten. Vooral groepsdynamische- en communicatietheorieën kregen hierbij grote aandacht. Ze weerspiegelden nieuwe agogische concepten waarbij groepsprocessen en dialogale relaties als belangrijke motor van het leren of het groeiproces werden beschouwd. Een heldere synthese van deze veranderkundige benadering vinden we terug bij Leirman (1987). De titel van deze bijdrage (vorming op weg naar solidaire zelfbepaling: een open procesmodel) maakt op zich al duidelijk dat in deze benadering een combinatie van een normatieve en een technische benadering wordt nagestreefd. Bovendien blijft, niettegenstaande de emancipatorische gerichtheid op zelfbepaling, de solidaire verbinding met anderen overeind, zij het dat deze solidariteit vooral wordt gedacht in termen van identificatie met concrete belangengemeenschappen, eerder dan dat ze verwijst naar de 'globale' gemeenschap. Ook hier treedt het leefwereldperspectief op de voorgrond, terwijl leren, groei en ontwikkeling belangrijke impulsen krijgen vanuit de groep (Schmitz, 1983).

Een tweede spoor vormt het model van de persoonlijke groei. In de traditie van de humanistische psychologie werd verandering opgevat als verandering vanuit de persoon. Individuen be schikken over groeicapaciteiten die maximaal tot ontwikkeling kunnen worden gebracht door het wegnemen van belemmerende of vervreemdende factoren. De veranderkundige is bekwaam in het ontwikkelen van een groeibevorderende relatie tussen cliënten onderling alsook tussen begeleiders en cliënten. Belangrijke inspiratiebronnen in deze traditie zijn Rogers, Maslow en Cohn.

Een derde spoor in de andragogische theorievorming was het ideologiekritische spoor. Vooral de onderdrukkende mechanismen worden aan de orde gesteld, vanuit een emancipatorisch andragogisch perspectief. Hieruit werden vervolgens de doelen afgeleid i.v.m. de emancipatie van individuen en specifieke doelgroepen of samenlevingsverbanden of communities. Ook in dit emancipatorisch perspectief bleef de gemeenschap

dus aan de orde, in nauwe samenhang met het perspectief van individuele ontplooiing. Meestal werd emancipatie opgevat als het resultaat van identificatie met specifieke groepen of klassen binnen de gemeenschap, zoals arbeiders, vrouwen of minderheidsgroepen. Ook hier stond niet 'de' gemeenschap centraal, maar de belangengemeenschap van particuliere groepen. De belangen van die groepen werden vooral gekoppeld aan het herverdelingsperspectief inherent aan het voorzieningsbeleid van de verzorgingsstaat. In een beperkt aantal gevallen werden vragen gesteld bij de uitgangspunten en achtergronden van zowel de technisch-professionele, de persoonlijke groei, als de kritisch-emancipatorische stroming (Nijk, 1978, 1984; Warmenhoven, 1986; Baart, 1986; Verbiest, 1984). Daarbij werd agogisch handelen vooral in dialogale, of communicatieve termen geconceptualiseerd. De maakbaarheidsgedachte werd daarbij sterk gerelativeerd. Tot eind van de jaren zeventig bleef echter de andragogische variant van de sociaal-agogische theorievorming sterk gekleurd door de toenmalige maatschappelijke context. Het ging om het professioneel bevorderen van individuele en groepsgewijze emancipatie binnen de context van een door de staat georganiseerde solidariteit. Het geloof in de maakbaarheid van de samenleving was een belangrijke voorwaarde voor de opkomst en de bloei van de sociaal-agogische theorievorming en praktijk. De teloorgang van deze gedachte, alsook de oriëntatie op individuele overlevingsstrategieën in de jaren tachtig, waren mee aanleiding voor de opvallende terugval van het sociaal-agogisch perspectief in theorie en praktijk.

## 2.2. De decentrerings van het sociaal-agogisch perspectief

Vanaf de jaren tachtig komen zowel de sociaal-agogische praktijk als de theoretische reflectie onder zware maatschappelijke druk. Een combinatie van factoren speelt hierbij een rol. In de samenleving wordt een hevig debat gevoerd over de rol van de verzorgingsstaat. Er wordt scherpe kritiek die geformuleerd aan het adres van het te dure sociale herverdelingsbeleid. Maatschappelijke praktijken die nauw aansluiten bij de ontwikkeling van de verzorgingsstaat in de jaren zestig en zeventig, zoals het welzijnswerk en het vormings- en ontwikkelingswerk, komen in een negatief daglicht te staan. Bezuinigingen en rationalisering treffen deze praktijken. Een prioriteitenbeleid komt op gang. Welzijnswerk wordt armoedebestrijding, volwasseneneducatie wordt kwalificering, jeugdwerk wordt jeugdhulpverlening. Aan de Nederlandse universiteiten overleven slechts een beperkt aantal sociaal-agogische opleidings- en onderzoekscentra, niet als eigenstandige discipline, maar als onderdeel van de pedagogiek (van Gent, 1993; Hake, 1992). Daarenboven ondergaat het hele vakgebied een indringend decentreringsproces, zowel in de praktijk als in de theorie.

Volgens Kade (1993) ondergaat de hedendaagse volwasseneneducatie processen van uitbreiding, ontluistering, ontgrenzing en ontpedagogisering. Met uitbreiding bedoelt hij dat de volwasseneneducatie universeel is geworden. Volwasseneneducatie is aan de orde in zeer diverse contexten, zowel in zuivere vormen, maar vooral in een groot aantal mengvormen. Daarmee is ook haar moreel geprivilegieerde positie ontluisterd. Ze maakt nu gewoon deel uit van de culturele infrastructuur van de samenleving en is daarbij aan dezelfde wetmatigheden onderworpen. Verder eigen mensen zich momenteel het aanbod van de volwasseneneducatie toe via een grote verscheidenheid aan kanalen. De nieuwe technologieën hebben aan deze ontwikkeling een belangrijke impuls gegeven. Daarom is er een proces van ontgrenzing aan de gang. En tenslotte, wordt de invloed van de pedagogen steeds verder ingeperkt, als gevolg van tendenzen van zelforganisatie en deinstitutionalisering. Kade's analyse is goed vergelijkbaar met Siebert's (1993) samenvattende beschrijving van de hedendaagse Amerikaanse volwasseneneducatie. 'Statt eines weiteren quantitativen Ausbaus soll die *Vermischung* von Lernen, Arbeit und Freizeit (blended life span) durch eine *Vernetzung* formaler, nonformaler und informaler Bildungsangebote (networks) unterstützt werden, wobei die institutionalisierte Erwachsenenbildung vor allem die *Selbständigkeit des Lerners* (self directed learning) fördern sollte' (p. 147). Ook hier is dus sprake van deinstitutionalisering en deprivilegiëring van de traditionele volwasseneneducatie, naar aanleiding van de verschuiving van institutioneel leren naar 'leren in netwerken', dat tot

stand komt onder impuls van zelfsturende actoren (van der Krogt, 1995).

Wat zich momenteel in de context van de internationale volwasseneneducatie lijkt te voltrekken is wat hierboven aangeduid werd met de termen individualisering en reflexieve modernisering in de risico-maatschappij. Individualisering omdat de volwassene steeds meer verantwoordelijk wordt gesteld voor het zelf in handen nemen van het eigen levenslang leerproces, wil hij zich handhaven in de scherpe concurrentiestrijd op de arbeidsmarkt. Maar ook individualisering, omdat hij steeds meer op zichzelf is aangewezen als zinzoeker in een maatschappij waar omvattende betekenisaders verbrekken. Reflexieve modernisering, omdat dit kwalificeren en zinzoeken de bereidheid veronderstelt creatief de eigen uitgangspunten te bevragen om, op grond daarvan, de eigen biografie bij te sturen. En tenslotte, de risicomaaatschappij, onder meer omdat veel risico's van zingeving en inkomensverwerving die vroeger door overkoepelende verbanden werden gedekt, meer en meer door individuen moeten worden gedragen.

Deze tendenzen in de praktijk van de volwasseneneducatie weerspiegelen zich ook in diverse theoretische concepten die zich momenteel aandienen. Zo ontwikkelde Knowles (1984), een van de belangrijkste woordvoerders van de hedendaagse Amerikaanse volwasseneneducatie, een omvattend model van zelfgestuurd leren van volwassenen in het perspectief van kwalificering. Eigenlijk is dit model samen te vatten onder het motto: 'wees de planner van je eigen leerproces'. Het model komt in grote lijnen neer op het bruikbaar maken van klassieke planningsscenario's ten behoeve van individueel lerenden. De planning of change gedachte wordt hier radicaal doorgetrokken tot op het niveau van de cliënt die zijn eigen veranderingsproces in handen neemt, waarbij de rol van de dienstverlener beperkt blijft tot die van facilitator van dit taak- en groeiproces. De sociaal-technologische theorievorming inzake planmatige sociale verandering uit de jaren zestig en zeventig, wordt in de jaren tachtig consequent verder ontwikkeld ter ondersteuning van geïndividualiseerde kwalificeringsprocessen. Hierbij speelt het principe van zelf-reflexiviteit een steeds grotere rol. Zo zijn er de theorieën van Brookfield (1987) en Mezirow (1990) die sterk het belang beklemtonen voor hedendaagse volwassenen van kritische reflectie. Volwassenen moeten in staat zijn de vaak impliciete uitgangspunten van hun eigen levensoriëntaties te bevragen en bij te sturen. Mezirow noemt dit het principe van 'perspective transformation', wat neerkomt op het leren transformeren van je eigen betekenispectieven. Ook in het principe van het 'action learning' (Marsick, 1990) wordt het autonome actorschap beklemtoond. Gesuggereerd wordt dat mensen kritisch-reflexief leren omgaan met hun eigen handelingsschema's en zo mogelijk hun eigen handelingstheorieën leren ontwikkelen. Het motto luidt hier: 'build your own theory'. Zo wordt in de meeste van deze theorieën ook afstand genomen van het expertenmodel. De klemtoon verschuift van 'opleiden naar leren' (van der Krogt, 1995), wat ook inhoudt dat men zich distantieert van klassieke rechtlijnige modellen van overdracht en planning en ruimte laat om 'het onplanbare te plannen' (Arnold, 1991:167). Samengevat kan je stellen dat een belangrijke stroming van hedendaagse theorieën inzake volwasseneneducatie de tendenzen van de reflexieve modernisering in de risicomaaatschappij in hoge mate weerspiegelen. Het principe van zelfsturing wordt verbonden met de planning, realisatie en reflexieve evaluatie van het eigen kwalificeringsproces en het eigen ontwikkelingsproces. In belangrijke mate is de volwasseneneducatie de pionier geweest van concepten en praktijken die nu stilaan gemeengoed worden in de 'mainstream' educatieve contexten.

### **2.3. Het blijvend belang van het sociaal-agogisch project**

De universalisering en deinstitutionalisering van de volwasseneneducatie zijn, ook vanuit theoretisch perspectief, gepaard gegaan met een sterke beklemtoning van het individueel leren, de individuele kritische reflectie, het ontwikkelen van het individueel vermogen om zich te handhaven op diverse levensdomeinen. Dit ging, zoals Kade beklemtoonde, gepaard met een ontpedagogisering van de volwasseneneducatie. Allerlei andere instanties gingen zich bezig houden met de volwasseneneducatie, ook aan de

universiteiten. Het leek erop dat het specifieke sociaal-agogisch perspectief op de achtergrond geraakte. Toch lijkt een andere interpretatie beter op zijn plaats. Het ziet er naar uit dat het sociaal-agogisch perspectief niet langer als een eigenstandig perspectief wordt herkend. Het is niet verdwenen, integendeel, het duikt op onder andere namen binnen een veelheid aan disciplines en 'kundes' die op min of meer gelijkaardige manier het leren, de ontwikkeling, de sociale verandering aan de orde stellen. In de jaren zestig en zeventig slaagden de sociaal-pedagogen en andragogen erin, met behulp van de maatschappelijke ontwikkelingen, een min of meer coherent en legitiem verhaal inzake sociale interventiekunde te construeren, op grond van elementen uit diverse disciplines (psychologie, sociologie, pedagogiek) en onder verwijzing naar specifieke toepassingsvelden zoals jeugdwerk en jeugdhulpverlening, volwasseneneducatie, voorlichtingswerk, personeelswerk, hulpverlening, samenlevingsopbouw etc.. In de jaren tachtig heeft de coherentie en de legitimiteit van dit verhaal klappen gekregen. Het sociaal-agogisch perspectief raakte gedecentreerd. Dit betekent niet dat het verdwenen is, maar wel dat de perspectieven en praktijken die zich vroeger onder de sociaal-agogische noemer aandienden, ook onder andere namen en in andere gedaantes verder leven. Dit onderkennen ook de onderzoekers van het 'Andragogisch Instituut' in Groningen. Ter gelegenheid van het vijftienvijftig jarig bestaan van hun instituut komen ze tot de vaststelling dat de 'theorievorming over veranderkunde niet langer meer gebonden dient te zijn aan één wetenschappelijke discipline, te weten de andragogie. Een nauwe aansluiting bij de op de sociale interventie gerichte onderdelen van de pedagogiek, sociologie, psychologie en bedrijfskunde zou bevruchtend kunnen werken' (Zeelen & Veendrick, 1994:10).

Het sociaal-agogisch perspectief anno 1995 is dus grondig gedecentreerd of, in de woorden van Siebert (1993), voorwerp geworden van onoverzichtelijkheid, pluraliteit, en ambivalentie. Volgens deze auteur kunnen we hier niet veel anders tegenover plaatsen dan een flinke portie ironie en demythologisering. We lijken verder weg dan ooit van de heroïsche visie op sociaal-agogisch handelen van de jaren zestig en zeventig. Een gezonde relativisering is best wel op zijn plaats, maar hoe ver gaan we daarin? Is ironie al wat ons overblijft, of maken we het onszelf ook nog moeilijk met het actualiseren van het sociaal-agogisch project? Loont het, in de context van de risicomatenschap, nog de moeite om op het niveau van het onderwijs, de universiteit en de maatschappij te pleiten voor opleidingen en onderzoeksprogramma's waar niet alleen aandacht is voor het bevorderen van individuele zelfredzaamheid t.b.v. arbeid en vrije tijd, of voor het optimaliseren van leersystemen, maar ook voor het bevorderen van sociale verantwoordelijkheid van individuen binnen de gemeenschap én voor het kritisch bevragen van controlemechanismen die vandaag de dag nauwelijks verantwoording behoeven. Is er, met andere woorden, in onze universiteit en maatschappij nog plaats voor een sociaal-agogisch project en, zo ja, welke vorm kan dit dan aannemen? De analyse hierboven laat zien dat de conjunctuur hiervoor niet meezit, of dat de markt in een andere richting wijst. Toch, hoeft dit er ons er niet van te weerhouden om het sociaal-agogisch project te actualiseren in relatie tot de traditionele en nieuwe beroepsvelden zoals daar zijn het sociaal-cultureel werk, het leren in organisaties en beroepen. Onze analyse van de privatisering van sociale verantwoordelijkheid, in combinatie met de toenemende ongrijpbaarheid van abstracte sturingsmechanismen, laat zien dat het wel degelijk van belang blijft om na te denken over de inhoud en de vorm van de civiele maatschappij en over de vraag hoe mensen hierbij betrokken kunnen worden. Dit was in het verleden het soort vragen waarmee de sociale pedagogiek en de andragogie zich bezig hielden. Willen we dit in de toekomst verder doen, dan zullen ook wij 'een verantwoorde uitweg' moeten leren.

### **3. Een verantwoorde uitweg leren**

#### **3.1. Grenzen aan de klassieke paradigma's**

In een recente analyse van de globaliseringsprocessen in de hedendaagse wereld onderzoekt Finger (1995) de uitdagingen waarvoor de teloorgang van

het milieu en de socio-culturele erosie ons stelt. Hij stelt vast dat deze uitdagingen van zulke aard zijn dat traditionele oplossingschema's niet langer volstaan. Traditionele concepten van volwasseneneducatie zijn in zijn ogen niet meer adequaat. In zijn studie van twintig jaar sociaal-agogische theorievorming ziet hij drie grote stromingen, die min of meer overeenkomen met de tendenzen die wij hierboven ter sprake brachten: het paradigma van het 'scientific humanism', dat van de 'adult development' en dat van de 'political empowerment'. Hij geeft ook aan hoe ze alle drie, binnen een bepaalde maatschappelijke context, tot bloei zijn gekomen, tussen de jaren vijftig en de jaren tachtig. Vandaag echter schieten de drie paradigma's tekort. Het wetenschappelijk humanisme, of de moderniseringstheorie, heeft nauwelijks oog voor de hedendaagse problemen die het mee heeft helpen veroorzaken. Het paradigma van de persoonlijke groei van volwassenen helpt vandaag enkel individuen te overleven als individuen en draagt op die manier bij tot toenemende sociaal-culturele erosie. Het paradigma van de politieke emancipatie, tenslotte is teveel geëvolueerd in de richting van de promotie van speciale belangengroepen, of van het ondersteunen van die groepen in hun soms reactieve weerstand tegen 'het systeem'. 'Given the current context, scientific humanism, adult development, and political empowerment will, at best, help individuals and special interest groups to react to, and to defend themselves against, increasingly rapid and increasingly threatening biophysical and socio-cultural changes and challenges. At worst, all these paradigmatic orientations are now actively contributing to the overall destructive dynamics of industrial development' (Finger, 1995:116)

Aangezien deze drie stromingen op grenzen stoten is het van belang om te werken aan nieuwe perspectieven van sociaal-agogische theorievorming. Uitgangspunt daarbij is dat creatieve leerprocessen nodig zijn om de vicieuze cirkel, veroorzaakt door oncontroleerbare sturingsmechanismen, te doorbreken. Deze leerprocessen zijn collectief en collaboratief en ze zijn tegelijk globaal en lokaal van inslag. 'Globally, learning our way out occurs against the background of a finite planet and an increasingly blocked future. Locally, learning our way out will have to take place against the limits of local livelihoods, and the natural, societal, and cultural constraints imposed upon them' (ib.) Het concept, is buiten enkele verwijzingen, nauwelijks verder uitgewerkt. Aangezien de aanzet nogal wat overeenstemming vertoont met de inzichten die hierboven aan de orde waren, lijkt het me relevant om het concept 'een uitweg leren' verder vorm te geven in de richting van een geactualiseerd sociaal-agogisch project. In eerste instantie ga ik na wat het vandaag betekent om mensen toe te rusten om te kunnen functioneren in nieuwe complexe situaties. Het begrip 'sociaal leren' functioneert hierbij als centraal begrip. In tweede instantie verbind ik het sociaal leren met het perspectief van verantwoording in de context van de civiele maatschappij. Tenslotte vraag ik mij af, welke perspectieven voor onderzoek en onderwijs hiermee samenhangen.

### **3.2. Principes van sociaal leren**

Hierboven hebben we de risicomaatschappij omschreven als een type maatschappij die gekenmerkt wordt door onzekerheid en onvoorspelbaarheid, wat mede in de hand wordt gewerkt door het systematisch reflexief bevragen van allerlei maatschappelijke praktijken en instituties. Het is dan ook niet te verwonderen dat in deze risicomaatschappij allerlei concepten van leren opduiken die tegemoetkomen aan de noodzaak van individuen, groepen en organisaties om met deze onzekerheid en onvoorspelbaarheid om te gaan. Een van deze principes is 'social learning' of sociaal leren (Friedmann, 1987; Milbrath, 1989; Finger, 1995, Röling 1995). Sociaal leren wordt hier opgevat als groepsgericht en omgevingsgericht leren en heeft dus een bredere betekenis dan de klassieke definitie van o.m. Bandura. Sociaal leren is het leren functioneren van groepen, organisaties of gemeenschappen, in nieuwe, onverwachte, onzekere en moeilijk te voorspellen omstandigheden. Het is gericht op het oplossen van onvoorziene contextproblemen en wordt gekenmerkt door een optimaal gebruik van het probleemoplossingspotentieel dat in die groep of gemeenschap aanwezig is. Het sociaal leren is kritisch reflexief, m.a.w. is gebaseerd op het in

vraag stellen van achtergronden en uitgangspunten van de vertrouwde probleemdefinities; het is interactief en communicatief, wat betekent dat maximaal gebruik wordt gemaakt van de dialoog tussen betrokkenen; het is handelings- en ervaringsgericht, of het is gefundeerd in het principe van reflectie-in-actie; en tenslotte is het interdisciplinair, omdat de oplossing van relatief complexe problemen de samenwerking van een diversiteit aan actoren veronderstelt.

Sociaal leren heeft dus in eerste instantie te maken met pogingen om problemen op te lossen die zich in de sociale context voordoen. In een eerdere studie hebben we, in navolging van Stalpers (1980), aangegeven hoe bij het oplossen van problemen het regelmaatdenken steeds meer de plaats ruimt voor muterend denken, of hoe het leren omgaan met mutaties in de plaats treedt van mechanistische leerconcepten (Wildemeersch, 1991). Processen van regelmaatleren zijn rechtlijnige processen die gekenmerkt worden door enkelvoudige leerlussen. Leerlussen zijn eigenlijk terugkoppelingslussen (Argyris, 1982). Enkelvoudige terugkoppeling komt neer op de eenvoudige vergelijking van het bereikte resultaat van een actie met de vooropgestelde doelen. Indien tussen doelen en resultaten een afwijking optreedt, dan wordt het proces bijgestuurd. Processen van regelmaatleren doen zich vooral voor in stabiele contexten, met voorspelbare uitkomsten. Stabiele contexten zoals machine-bureaucratische organisaties geven aanleiding tot enkelvoudige leerprocessen bij grote groepen mensen op het uitvoerend niveau. Maar, dergelijke mensen zijn niet goed voorbereid op onverwachte situaties, of op het functioneren in turbulente omgevingen. Ze zijn niet in staat om zich soepel aan te passen aan de veranderingen en neigen voortdurend naar routinematige acties. Hun ingebouwd enkelvoudig leermechanisme schiet te kort. Ze hebben niet geleerd de doelen, achtergronden en uitgangspunten van hun acties in vraag te stellen. Leren in situaties van 'onzekerheid, complexiteit, instabiliteit, uniciteit en waardenconflict' (Schön, 1983), veronderstelt een ander ingebouwd leermechanisme. Het veronderstelt een dubbele leerlus, waarbij naast de eenvoudige vergelijking van resultaten en doelen, ook de doelen op zich in vraag worden gesteld. Men vraagt zich af of de doelen adequaat zijn in de gegeven situatie, en geeft op grond van deze analyse, desnoods de actie een compleet andere richting. Hierboven werd al verduidelijkt dat de hedendaagse context van de risico-maatschappij meer en meer deze vorm van *kritisch-reflexief* leren noodzakelijk maakt. In aansluiting bij deze ontwikkeling plaatsen diverse auteurs uit ons vakgebied dergelijke processen van kritisch denken in het centrum van hun theorievorming en onderzoek. Zelf heb ik aan deze theorievorming een bijdrage geleverd onder de noemer 'leefwereldtransformatie' (Wildemeersch & Leirman, 1988; Wildemeersch, 1992).

Deze leefwereldtransformatietheorie is ook van belang i.v.m. het tweede element kenmerk van het sociaal leren, m.n. de *interactie en communicatie*. In deze theorie wordt uitvoerig aandacht besteed aan de betekenis van interactie- en communicatieprocessen zowel voor het in stand houden als voor het transformeren van alledaagse patronen van actie en reflectie. Er werd geargumenteed dat, vooral 'face-to-face' interactie en communicatie de vanzelfsprekende leefwereld bevestigt of versterkt, of eventueel bijdraagt tot de transformatie van de leefwereld, wanneer alledaagse zekerheden en routines verstoord worden. De communicatietheorie en de groepsdynamica leren ons welke mechanismen de processen van kritisch-reflexief leren bevorderen of belemmeren. Erg inspirerend in dat verband is de theorie van Argyris & Schön inzake model 1 en model 2 leren (Argyris, 1982). Beide vormen van leren hebben betrekking op het leren dat op informele wijze tot stand komt in alledaagse contexten. Het dominante leerpatroon dat men er aantreft is van het model 1 type. Dit handelingsleren wordt gekenmerkt door pogingen van de meeste actoren om de situatie, de taak, zichzelf én de anderen eenzijdig te controleren en te beschermen. Ook is er weinig ruimte voor het bevragen van de achterliggende normen en waarden, zoals de overtuiging dat emoties en negatieve gevoelens moeten worden onderdrukt en dat men rationeel moet handelen, wat steeds weer aanleiding geeft tot deze eenzijdige controlemechanismen. Uiteindelijk leidt dit tot defensieve groepsprocessen, tot zelfverhullende praktijken en tot enkelvoudige leerlussen en tot beperkte effectiviteit. Communicatie-



experimenten bevestigen steeds weer dat dit model 1 patroon deel uitmaakt van de 'alledaagse leefwereld' van het overgrote deel van de mensen. Wil men echter tot sociaal leren komen, m.a.w. wil men het potentieel van de lerende groep maximaal gebruiken, dan moeten deze communicatiebelemmerende mechanismen worden weggenomen. Een uitzicht biedt hier het model 2 type leren dat in vele opzichten het tegenovergestelde communicatie- en interactiepatroon te zien geeft. Unilaterale sturing van de taak, de omgeving en van de actoren wordt vervangen door multilaterale sturing; de competitieve normen worden vervangen door coöperatieve normen; het interactieklimaat is gericht op samenwerking. Dit alles leidt tot 'double loop learning' en tot grotere effectiviteit. Voor veel mensen is het tweede model van interactie en communicatie het model dat ze belijden, of hun 'espoused theory'. In de alledaagse praktijk echter opereert vooral het eerste model als de gebruikstheorie, of als 'theory-in-use'. Processen van sociaal leren veronderstellen dus dat mensen ook reflexief bezig zijn met hun eigen impliciete interactie- en communicatietheorieën of hun eigen 'theories-in-use'. Dit is in veel gevallen slechts mogelijk op grond van adequate interactie- en communicatietrainingen.

Een derde karakteristiek van het 'sociaal leren' is zijn *actie- en ervaringsgerichtheid*. In het concept van het sociaal leren wordt het individu niet zozeer beschouwd als passieve ontvanger van invloeden uit de omgeving of een 'leeg vat' (Freire, 1972), maar eerder als zoekend, tastend, betekenisverlenend en actief ingrijpend in de omgeving, waarbij het elementen uit die omgeving opneemt en in overeenstemming brengt met de eigen behoeften. Door dit actief ingrijpen komt een proces tot stand van produktieve werkelijkheidsverwerking, waarbij de persoon zich 'werkelijkheid toeëigent' (Hurrelmann, 1986). Deze opvatting van leren staat in contrast met leerconcepten die verbonden zijn met veel institutionele educatieve praktijken. De groeiende aandacht voor sociale leerprocessen in diverse contexten maakt dat alternatieve concepten van leren, zoals informeel en incidenteel leren (Watkins & Marsick, 1992, Van Onna, 1992; Bolhuis, 1995) steeds ernstiger worden genomen. Zo ook gaat Kade (1993), onder verwijzing naar de universalisering van de volwasseneneducatie, op zoek naar een adequate conceptualisering van de niet institutionele (of informele) educatie. Hij stelt namelijk vast dat het cursusmodel niet langer als het prototype van de volwasseneneducatie kan worden gehanteerd. 'Der Kurs verliert seine pädagogische Bedeutung als Fluchtpunkt aller Aktivitäten in der Erwachsenenbildung. Gehandelt wird auf verschiedenen Ebenen, zu verschiedenen Zeiten, an unterschiedlichen Ressourcen, in unterschiedlichen Interaktionsformen, Aktivitäten mit unterschiedlicher Nähe zum Teilnehmer'. Als alternatief schuift hij Hurrelmann's concept 'reflexieve toeëigening' van werkelijkheid naar voren en vat volwasseneneducatie op als plaats waar de transformatie van levensprocessen in toeëigeningsprocessen tot stand komt. 'Im Sinne dieses Reflexivwerdens von Aneignung lässt sich Erwachsenenbildung als gesellschaftlich herausgehobener Ort temporaler Verdichtung von Aneignung beschreiben' (ib.:398). Karakteristiek hier is dus ook het reflectiemoment dat aan de 'toeëigening van werkelijkheid' of aan de 'ervaring' wordt toegevoegd, waardoor er een meerwaarde ontstaat, of een transformatie van werkelijkheid. Heel wat van die concepten worden samengebracht onder de noemer van ervaringsleren. Volgens Jarvis (1987) zijn ervaringen en leren niet zo maar synoniemen van elkaar, maar komt leren maar tot stand als ervaringen (actie) tot voorwerp van reflectie worden gemaakt. 'Actie' en 'reflectie' zijn dus twee sleutelnoties in het ervaringsleren. De meest invloedrijke auteur op het terrein van het ervaringsleren momenteel is David Kolb (1984). Hij beschouwt ervaringsleren, in navolging van Dewey en Piaget, als een cyclisch proces waarbij concrete ervaringen aanleiding geven tot waarneming en overdenken (reflexive observation), tot begripsvorming (abstract conceptualisation) tot concrete toetsing in de praktijk (active experimentation), wat op zijn beurt aanleiding geeft tot nieuwe concrete ervaringen. De theorieën van het ervaringsleren vormen een adequate basis om de processen van 'sociaal leren' inzichtelijk te maken. Ze vormen een goed uitgangspunt voor het analyseren en interpreteren van de vele varianten van het ervaringsleren die momenteel in circulatie worden gebracht zoals, action learning en probleemgestuurd leren dat in de meeste gevallen via groepswerkactiviteiten tot ontwikkeling wordt gebracht en

waarbij 'reflection-in-action' en 'reflection-on-action' (Schön, 1983) van centrale betekenis zijn.

Het laatste kenmerk van sociaal leren is de *interdisciplinariteit*. Aangezien het om leren gaat dat tot stand komt in nieuwe, onzekere, moeilijk voorspelbare situaties, is het ook niet altijd meteen duidelijk welke deskundigheid het meest voor de hand ligt om bepaalde problemen op te lossen. Een te snelle koppeling van een gegeven probleem aan een bepaald soort expertise is dikwijls een signaal dat het probleem te weinig is uitgediept. Daarom is het van belang dat de probleemstelling en de probleemoplossing continu vanuit verschillende invalshoeken worden beschouwd. De interdisciplinariteit van het sociaal leren is daarenboven niet enkel het resultaat van de samenwerking van experts. De achterliggende visie bij het sociaal leren is dat ook niet experts, of niet wetenschappers een belangrijke bijdrage leveren tot het probleemoplossingsproces. Zo vindt Røling (1995) dat in situaties waarbij grote onzekerheid bestaat omtrent de uitkomsten, en die tegelijk van groot belang zijn voor ons voortbestaan, wetenschap een zaak is van iedereen. en dat bijgevolg zoveel mogelijk mensen moeten betrokken worden bij het proces van probleemoplossing. Dit noemt hij het bevorderen van de "agency" van een bepaalde aggregatie, en agency is dan 'het vermogen om, op grond van collectieve inzet van middelen en organisatie, invloed uit te oefenen op de omgeving (ib.:8). Binnen de context van ruimere maatschappelijke verbanden kunnen, op grond van de netwerkbenadering, diverse verbindingen tot stand worden gebracht, waardoor de zelfreflexiviteit van een gemeenschap wordt bevorderd. Milbrath stelt in dat verband een 'leerstructuur' voor, of een model van een lerende samenleving, die het proces van sociaal leren in beleidscontexten moet bevorderen (Milbrath, 1989: 281 e.v.). Daarin onderscheidt hij vier basiscomponenten: een informatiesysteem, een toekomstverkennend systeem, een inspraak- en participatiesysteem en een effectmetingssysteem. Het effectmetingssysteem is de motor van de hele leerstructuur. De koppeling van al deze elementen binnen de structuur maakt dat het beleidsvormend proces gestuurd wordt door een proces van sociaal leren, dat gefundeerd is in een groot en gediversifieerd draagvlak aan actoren. Dergelijke structuur brengt een 'self educating community, of een 'learning community' tot stand die van belang zal zijn in tijden die ons zullen dwingen om afstand te nemen van massieve productie en massieve consumptie. Daarbij houdt Milbrath het Griekse concept van 'paideia' als centraal project voor onze samenleving voor ogen. '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).

### **3.3. Sociaal leren in de risicomaatschappij**

Het hier geschetste beeld van sociaal leren kan wellicht wat naïef in de oren klinken, vooral bij diegenen die de efficiëntie en effectiviteit van experts verkiezen boven de omslachtige procedures van inspraak- en participatiebevordering, informatieverstrekking, terugkoppeling, etc.. Toch zijn er twee belangrijke redenen om dit concept van sociaal leren niet al te snel opzij te schuiven. De eerste reden was al bij herhaling aan de orde. Onzekere, onvoorspelbare contexten maken van sociale leerprocessen bijzonder belangrijke hulpbronnen van besluitvorming en beleidsvoering. We leven momenteel in een maatschappij met een grote mate aan onvoorspelbaarheid en onzekerheid. Deze risicomaatschappij maakt processen van sociaal leren noodzakelijk. Een tweede reden leiden we af uit de onderzoeksresultaten van enkele onlangs afgesloten studie- en onderzoeksprojecten inzake de perceptie van milieuproblemen bij de bevolking (Vandenabeele & Wildemeersch, 1994; Jans & Wildemeersch, 1995; Lombaert et al, 1995). Daar stelden we vast dat de subjectieve ervaring van risico op diverse maatschappelijke terreinen momenteel bijzonder groot is. Mensen zijn zich goed bewust van de omvang van diverse maatschappelijke problemen. Terzelfdertijd stelden we vast dat de onmacht om er iets aan te doen bijna even groot is. Mensen zien niet in hoe ze aan die problemen iets kunnen doen. We stelden dus vast dat de balans van nood- en

competentiemotivatie, die min of meer in evenwicht moet zijn willen mensen actief optreden in problematische situaties, ernstig verstoord is. Er is een grote ervaring van nood. Daartegenover staat een beperkt gevoel van competentie. Dit leidde tot de conclusie dat aan mensen opnieuw een gevoel van actorschap en van verantwoordelijkheid (a 'sense of agency' and a 'sense of ownership') moest worden gegeven, wil men apathie op grote schaal vermijden. Ook hier werden voorstellen geformuleerd die gaan in de richting van het 'sociaal leren', zoals het betrekken van gevarieerde groepen uit de samenleving bij het analyseren van de problemen en het zoeken naar oplossingen, het ontwikkelen van horizontale en multidimensionale patronen van interactie- en communicatie tussen diverse actoren van beleidsvoering, het doorzichtig maken van de informatieverspreiding en de besluitvorming etc.. Het scheppen van kansen tot sociaal leren is dus van groot belang wil men de betrokkenheid van burgers bij de civiele maatschappij bevorderen.

Het is dus relevant om het concept sociaal leren te koppelen aan processen van organisatie en ontwikkeling van samenlevingsverbanden. In die zin kan men spreken van 'learning communities'. Zo schuift Friedmann (1986) het begrip 'social learning' naar voor wanneer hij het perspectief van radicale sociale vernieuwing in de context van de Amerikaanse samenleving schetst. Sociaal leren moet in zijn ogen bijdragen tot de 'self-empowerment' van huishoudens, en van samenwerkings- en samenlevingsverbanden op lokaal en regionaal niveau. Niettegenstaande de ambitieuze, en daardoor wat naïef lijkende, perspectieven die de auteur schetst, zitten in het model van interessante aanknopingspunten voor concepten van samenlevingsopbouw en sociaal-cultureel werk hier te lande. Huishoudens kunnen proberen hun afhankelijkheid te doorbreken zowel op economisch als op politiek vlak. Op economisch vlak kunnen ze proberen opnieuw te streven naar meer zelf-productie, nadat ze deze functie in de industriële maatschappij volledig uit handen hebben gegeven aan grote corporaties. Maar ook op cultureel vlak is het een uitdaging voor huishoudens om hun afhankelijkheid van de indringende vrijetijdsindustrie te doorbreken. Verschillende recente ontwikkelingen wijzen erop dat dit perspectief, in de context van de post-industriële maatschappij weer wat haalbaarder lijkt te worden. Op het niveau van de lokale en regionale gemeenschap is er sprake van het creëren van diverse in de gemeenschap verankerde diensten die de economische en culturele- en welzijnsactiviteiten van de huishoudens moeten ondersteunen. Het gaat om kinderopvang, gezondheidscentra, wetswinkels, lokale kranten, diensten voor bejaarden, onderhoud van groenvoorzieningen, buurtgarages etc.. Allerlei privé-organisaties, zoals huishoudens, verenigingen, kerken en andere sociale groepen, kunnen hierbij een rol spelen. De lokale overheid kan hierbij financiële steun te verlenen door medewerkers aan deze projecten vrij te stellen van belastingen à rato van de geleverde inspanningen. Ook op het internationale niveau pleit de auteur voor het principe van 'self-reliance' van de lokale huishoudens, groepen en gemeenschappen in ontwikkelingslanden, teneinde hun afhankelijkheid van multinationale ondernemingen te doorbreken.

Een aantal van de hier geschetste voorbeelden zijn in de West-Europese context wellicht minder relevant, omdat de verzorgingsstaat nog steeds veel van deze sociale, culturele en welzijnsvoorzieningen overeind houdt. Toch kan het principe van sociaal leren voor het analyseren, interpreteren en begeleiden van allerlei andere initiatieven van gemeenschapsorganisatie zoals sociaal-cultureel werk en sociale bewegingen. Zo suggereren Jansen en van der Veen (1992) dat de volwasseneneducatie een rol kan spelen in het stimuleren van allerlei groepen in de samenleving die met de oplossing van sociale problemen bezig zijn. Ze geven daarbij concrete voorbeelden van milieuproblemen, huisvestingsproblemen voor bejaarden, problemen die met werkloosheid samenhangen, etc.. Ook kan deze 'community education' volgens hen een ondersteunende rol spelen bij het ontwikkelen van interorganisatorische netwerken, bij het trainen van actieve leden, en bij het ondersteunen van conflicthantering. In een recent rapport (Jansen & van der Veen, 1995) werken ze een aantal van die ideeën verder uit en komen tot de vaststelling dat het ondersteunen van deze groepen neerkomt op een combinatie van ervaringsleren en methodische activering. Hierbij sluiten ze heel nauw aan bij het concept van sociaal leren van Friedmann dat betrekking heeft op het leren in actiegroepen. Actiegroepen zijn tijdelijke

systemen die in het leven worden geroepen met het oog op het oplossen van concrete problemen (taakproces). Ze ontwikkelen zich op grond van een interne en een externe dynamiek. De interne dynamiek hangt samen met het groepsdynamisch proces, waarbij interactie- en communicatievaardigheden en de dialoog een cruciale rol spelen (relatieproces intern). De externe dynamiek wordt bepaald door de interacties met de ruimere omgeving, waar al dan niet wordt ingegaan op de verwachtingen en de belangen van de groep (relatieproces extern). Het veranderingsproces kan leiden tot significante veranderingen, maar gaat soms gepaard met een lang en pijnlijk proces van reflexief communicatief leren, waarbij diverse vooronderstellingen en belangen ter discussie worden gesteld (groeiproces). Uit deze beschrijving blijkt dat Friedmann, ter stofferding van zijn principe van het 'sociaal leren', vooral inspiratie haalt uit de traditie van de planned change die in het kader van theorieën van organisatie-ontwikkeling zijn tot stand gekomen.

De principes van het sociaal leren van de 'learning community' vertonen veel gelijkenis met de nieuwere principes van leren in organisaties, hoewel de protagonisten van beide oriëntaties dit niet altijd graag toegeven. De literatuur over organisatie-ontwikkeling spreekt steeds uitdrukkelijker over 'de lerende organisatie' en beroept zich daarbij op dezelfde principes van het sociaal leren die ook aan de orde zijn in de 'learning community', zoals kritische reflexiviteit, interactiviteit, handelingsgerichtheid en multidisciplinariteit. Deze principes vinden we terug in diverse concepten van organisatieleren zoals volgende de finitie van de 'lerende organisatie' illustreert. 'Een lerende organisatie is een organisatie in een continu veranderende omgeving, die vanuit een acceptatie van de onvoorspelbaarheid van die veranderingen en een sterke doelgerichtheid het vergroten van haar lerend vermogen tot bewust beleid maakt, zodat zij optimaal op veranderingen kan anticiperen door middel van verbeterend of vernieuwend leren, en zodoende haar continuïteit in veranderende omstandigheden waarborgt en tevens haar eigen richting weet te bewaren. Leren vindt plaats doordat organisatielieden op alle niveaus continu, gezamenlijk en spontaan leren en deze leerervaringen ten goede doen komen aan de organisatie' (Tjepkema, 1993: 92). Uit de veelheid aan concepten haal ik exemplarisch twee concepten aan die elk op hun eigen manier het sociaal leren in organisaties aan de orde stellen. In de eerste plaats komt sociaal leren komt aan bod in wat van der Krogt (1995) in navolging van Mintzberg de 'probleemgeoriënteerde leersystemen in adhocratieën' noemt. Adhocratieën zijn innovatieve organisaties waar mensen met diverse achtergronden en kundigheden met elkaar samenwerken in projectgroepen aan ingewikkelde, nieuwe opdrachten. In deze projectgroepen is afstemming en communicatie van groot belang, vooral in verband met de gemeenschappelijke studie van de problemen en de bundeling van ieders inbreng. Adhocratische organisaties worden vooral door de basis in de organisatie gedragen. Ze zijn weinig hiërarchisch van opbouw. Het gaat om een personeelsbestand dat beschikt over de kennis, kunde en cultuur om complexe problemen op een creatieve wijze aan te pakken. Daarenboven zijn dergelijke organisaties erin geslaagd om mensen zodanig tot een geheel samen te smeden dat ze in groepen van wisselende samenstelling complexe opdrachten uitvoeren. In dergelijke innovatieve organisaties is werken nauw vervlochten met leren. Innovaties zijn het resultaat van leerprocessen, vooral van 'double loop leren'. Aangezien het op peil houden en uitbreiden van deskundigheid in deze organisaties van levensbelang is, is het permanent leren van strategisch belang. Daarbij moet echter vermeden worden om strategische beleidsplannen te maken die als een keurslijf de creativiteit in de weg staan. Het beleid in deze organisaties moet iteratieve zoekprocessen van de medewerkers bevorderen.

Zoals eerder al opgemerkt, zijn ook in het organisatieconcept van Argyris & Schön (1978) vormen van sociaal leren van centrale betekenis. Volgens hen is een organisatie in wezen een 'cognitive enterprise' waarbij individuele leden voortdurend bezig zijn om de om de organisatie te leren kennen en zichzelf te leren kennen in de context van de organisatie. Terzelfdertijd vormen hun voortdurende inspanningen om te weten en om hun kennis te testen, het voorwerp van hun onderzoek. 'Organizing is reflexive inquiry' (ib.:16). Individu en organisatie interageren in dit concept op dialectische wijze. Individuele, private 'theories-in-use' en de 'theories-

in-use' van de organisatie staan in voortdurende wisselwerking met elkaar. De theory-in-use van de organisatie is te begrijpen als de handelingstheorie van de organisatie. Deze handelingstheorie van de organisatie is echter niet op zich te kennen. Ze manifesteert zich via de artefacten van individuele organisatieleden die hiermee uitdrukking geven aan hun private theories-in-use én gestalte geven aan de collectieve theory-in-use. De individuele gebruikstheorieën, noch de gemeenschappelijke gebruikstheorieën zijn statisch of vooraf gegeven. Ze ontwikkelen zich voortdurend via een continu onderzoeksproces waarbij de actoren wisselend de rol van leraar en leerling op zich nemen. Het leer- of onderzoeksproces doorloopt daarbij verschillende stadia die vergelijkbaar zijn met de klassieke empirisch-analytische onderzoekscyclus uit de wetenschap. De vier opeenvolgende stappen zijn: probleemstelling (detection), het ontwikkelen van een voorstel tot probleemoplossing (invention), de praktische uitvoering van het voorstel (production) en tenslotte de veralgemening van het voorstel in geval van positief resultaat (generalization). Zoals ik al eerder heb toegelicht kan dit leerproces een enkelvoudige leerlus of een dubbele leerlus doorlopen. In beide gevallen gaat het om reflexiviteit. In het eerste geval beperkt de reflexiviteit zich tot het vergelijken van doelen, middelen en resultaten. In het tweede geval worden daarenboven ook de achterliggende waarden in het reflectieproces betrokken. Argyris en Schön's concept over leren in organisaties is een van de best onderbouwde theorieën van sociaal leren die in de literatuur te vinden is. Toch valt er, vanuit sociaal-agogisch perspectief nogal wat commentaar te formuleren op de epistemologische grondslagen van het concept. Deze kritiek stelt ons in de mogelijkheid om ook de beperktheden van het begrip 'sociaal leren' als dusdanig ter sprake te brengen en te zoeken naar een omvattender kader waarbij sociaal-agogisch handelen kan worden gesitueerd op het grensvlak van kwalificerend en verantwoord leren.

### 3.4 Het verantwoordingsprincipe

Het principe van sociaal leren is aan de orde, zowel in de context van de organisatie-ontwikkeling als van de gemeenschapontwikkeling (community organization en community education). Ongeacht de verschillen in context en doelstellingen stellen we vast dat zelf-reflexiviteit, actiegerichtheid, interactiviteit en interdisciplinariteit in beide gevallen richtinggevend zijn. Om die reden ook vormt het principe van het sociaal leren een belangrijk fundament van het sociaal-agogisch handelen, voor zover dit handelen als innovatief handelen wordt begrepen en wordt verbonden met situaties van onzekerheid, onvoorspelbaarheid, waardenconflict, complexiteit, uniciteit, instabiliteit. Sociaal-agogisch handelen is in veel gevallen het samen zoeken met mensen naar oplossingen voor nieuwsoortige problemen, waarbij nog geen routinematige antwoorden voorhanden zijn, en waarbij maximaal gebruik moet worden gemaakt van het creatieve potentieel van groepen, netwerken en samenlevingsverbanden. Echter, het sociaal agogisch perspectief omvat meer dan de filosofie en de technologie van het sociaal leren. Het verwijst ook naar een principe, dat in de theorievorming inzake sociaal leren niet zo goed uit de verf komt, namelijk het principe van verantwoording. Eerst wil ik laten zien waarom de theorie van het sociaal leren dit verantwoordingsprincipe niet articuleert. Vervolgens wil ik uitwerken hoe dit wel kan, en hoe, om een beeld van Spierts (1994) te gebruiken, sociaal-agogisch handelen dynamisch balanceert tussen de principes van het sociaal leren en de principes van verantwoording.

In een kritische beschouwing bij het concept van het ervaringsleren stelt Jansen (1994) zich de vraag of de sterke beklemtoning van de zelf-verantwoordelijkheid in het ervaringsleren wel verantwoord is. Hij situeert het ervaringsleren in de pragmatische traditie die gekenmerkt wordt door een subjectivistisch kennisbegrip. In deze context wordt kennis uitsluitend beschouwd 'in het licht van inspanningen die reflecterende, interpreterende en betekenis-verlenende subjecten zich getroosten om context-specifieke ervaringen uit te wisselen en te verdiepen, door middel van de bewust gezochte communicatie en dialoog met concrete, maar niet nader gedifferentieerde anderen' (ib.:129). Dergelijke opvatting van kennis is

niet alleen subjectivistisch, maar ook erg relativistisch van aard. Ervaringsleren is gefundeerd in een diversiteit aan interpretaties die ieder voor zich aanspraak kunnen maken op geldigheid. Welke interpretaties geldig zijn wordt aan de zelf-verantwoordelijkheid van de individuen die bij het proces zijn betrokken overgelaten. Ter staving en verantwoording van hun interpretaties hoeven ze nauwelijks een beroep te doen op dwingende externe maatstaven en referentiekaders. 'Dit betekent in feite een nog *verdere aanscherping van de "mythe van het zelfverantwoordelijke individu"*: niet alleen hangt zijn welbevinden van zijn eigen inspanningen af, maar ook moet het *in zichzelf* de gronden vinden voor de verantwoording van de keuzes die het in zijn specifieke omstandigheden zinvol acht voor de verwerking van persoonlijke behoeften en capaciteiten' (ib. 130). De kern van deze kritiek aan het adres van ervaringsleren is dat het in wezen een 'zelf-referentiële' praktijk is. De verantwoording voor de keuzes is niet gebonden aan externe normen.

Een gelijkaardige bedenking wordt geformuleerd aan het adres van de theorie van Argyris en Schön door Geissler (1994). Hij beargumenteert dat hun handelingstheorie uiteindelijk een zelf-referentiële wending heeft genomen, omdat ze enkel gefundeerd wordt in een doelrationeel concept van menselijk handelen, terwijl de zingevende dimensie helemaal uit het vizier verdwijnt. Bij het conceptualiseren van het handelen van subjecten laten Argyris en Schön zich uitsluitend inspireren door het handelen van de natuurwetenschapper of de technicus. Natuurwetenschappers en technici onderzoeken hoe afzonderlijke data kunnen ingepast worden in theorieën die de 'werkingssamenhang van de werkelijkheid' aan het licht brengen. In de ogen van Argyris en Schön functioneren actoren in de context van organisaties op dezelfde manier. Hun 'theories-in-use' zijn hypothesen over de werkingssamenhang van de organisatie en over de wijze waarop individuele acties daar al dan niet een plaats in hebben. Vragen die betrekking hebben op de 'zin' van de acties komen hier niet aan bod. Alhoewel Argyris en Schön een organisatie in eerste instantie ook omschrijven als een 'polis', waar de regels over de relaties tussen de leden worden gethematiseerd en vastgelegd op grond van andere criteria dan de instrumenteel technische, is dit een perspectief dat snel verdwijnt. Hun organisatieconcept is namelijk het resultaat van een dubbele reductie. Enerzijds is er een psychologisch reductionisme: het functioneren van de organisatie wordt gelijkgesteld met het functioneren van het individu. De tweede reductie bestaat erin dat het handelen van het individu wordt ingeperkt tot zijn doelrationele dimensie. Op die wijze kan de organisatie niet langer als 'polis' worden opgevat, maar enkel als 'agency'. 'Damit ist der Weg frei für eine Vorstellung von Organisationslernen, die sich der ungebrochenen Dominanz eines am Muster von Zweckrationalität orientierten Handlungsbegriffs und einer die Handlungen des einzelnen und der Gemeinschaft leitenden Vernunft fügt, die ausschliesslich eine instrumentalistische Vernunft ist' (86). Zo ontstaat hetzelfde probleem dat Jansen signaleert t.a.v. het concept van het ervaringsleren. De ervaringen van mensen binnen de organisatie kunnen niet bevraagd worden op grond van criteria die de instrumentele rationaliteit van de organisatie overstijgen of aanvullen. Het leren dat daarmee samenhangt heeft, althans conceptueel gesproken maar daarom nog niet in de praktijk, een uitsluitend zelf-referentiële karakter. Is er een uitweg uit deze versmalling van het concept van het handelingsleren dat uiteraard ook funderend is voor het concept van het sociaal leren? Geissler zowel als Jansen reiken hier een aantal interessante perspectieven aan.

Jansen introduceert, in navolging van Giddens, het concept 'levenspolitieke vorming'. Levenspolitieke vorming moet ertoe bijdragen om de instrumentele, zelf-referentiële rationaliteit van veel vormen van leren te overstijgen of aan te vullen. In de ogen van Jansen zijn er vier principes van levenspolitieke vorming die mensen in staat stellen om vragen te stellen die van een andere orde zijn dan de vraag of iets of iemand adequaat functioneert. Een eerste principe is dat van 'reflexieve verantwoordelijkheid' dit principe hangt samen met de verwachting dat het subject zijn handelen in de institutionele contexten van zijn dagelijks leven in het perspectief plaatst van medeverantwoordelijkheid voor het bestaan van anderen. Deze verwachting kan in het kader van vorming worden gethematiseerd. Dit betekent dat het bij levenspolitieke vorming gaat om het '*discursief toe-*

*gankelijk maken en ondervragen van de verantwoordelijkheid die in het praktisch handelen van het subject is geïmpliceerd'* (ib.:170). Het tweede principe is dat van de solidariteit. Dit principe heeft alles te maken met de vraag hoe het individu zich verhoudt tot andere individuen en de gemeenschap. Hier zijn kwesties van democratie, tolerantie, humaniteit, rechtvaardigheid en pluriformiteit aan de orde. Levenspolitieke vorming tematiseert deze principes en verbindt ze opnieuw met het niveau van de concrete alledaagse ervaringen van subjecten. Opdrachten voor levenspolitieke vorming die samenhangen met het principe solidariteit zijn: het leren omgaan met dissensus, de bezinning over de plaats van 'de ander', het democratiseren van de dialoog, het ondersteunen van mensen bij het verwerven van competenties om tot spreken gerechtigd te worden, en tenslotte, het attent maken van mensen op ideologische en normerende vanzelfsprekendheden van hun handelen. Het derde principe is dat van de leefbaarheid. In dit principe staat de vraag centraal onder welke voorwaarden de uitwerkingen van moderne instituties op de bestaanszekerheid van mensen zo goed mogelijk voorzien en onder controle gebracht kunnen worden. Afgeleide opdrachten voor levenspolitieke vorming zijn hier, het bevorderen van communicatie die de criteria van leefbaarheid ontwikkelt, het leren onder ogen zien van de 'redelijkheid van angst', en het zich verbeelden van maatschappelijke toekomstscenario's. Tenslotte is er het principe collectiviteit. Dit is het beginsel dat het individu confronteert met het algemeen maatschappelijk belang en de daarmee verband houdende noties van collectief handelen. De vorming die hiermee samenhangt is het thematiseren van de verhouding tussen algemeen belang en pluriformiteit, van de verhouding tussen persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid, en van de noodzaak om een nieuwe politieke cultuur te ontwikkelen. De principes van levenspolitieke vorming worden best niet in abstracto aan de orde gesteld, maar zijn articulaties van bekommernissen die tot stand kunnen komen n.a.v. concrete acties waarbij het instrumenteel handelen mee de richting bepaalt. Jansen geeft hier voorbeelden van de milieubeweging en de derde wereldbeweging. Toch blijft zijn visie voorlopig nog op een vrij hoog abstractieniveau geformuleerd. Niettemin is het een erg interessante poging om aan concepten en praktijken van ervaringsleren een dimensie toe te voegen die de tendens tot zelf-referentialiteit kan helpen overstijgen.

Op een wat concreter niveau situeert zich het model van Geissler (1994) dat ontwikkeld werd speciaal met het oog op het interpreteren van beroepservaringen, niet enkel vanuit het oogpunt van de instrumenteel-technische rationaliteit, maar ook in verbinding met criteria uit de sfeer van de zingevende rationaliteit (Sittlichheidskriterien). Interessant daarbij is dat hij o.m. het model van het ervaringsleren van Kolb als uitgangspunt neemt. T.a.v. dit model heeft hij dezelfde kritiek als t.a.v. het concept van handelingsleren van Argyris en Schön, met name dat er een reductie van het leren tot stand komt in doelrationele zin. Daarom formuleert hij een uitbreiding van Kolb's model waarbij, naast het doelrationeel leren ook het moreel leren aan de orde is. In samenhang met de cyclus van het ervaringsleren wordt er een onderscheid gemaakt tussen vier types weten: concreet handelingsweten, gevalsbetrokken ervaringsweten, systematisch conceptweten en gedragsebepalend planningsweten. De overgangen tussen deze vier typen van weten worden gemarkeerd door vier soorten leer- en communicatie-activiteiten, te weten: de realiteit waarnemen, het ervaren analyseren, gedragsoriëntaties ontwikkelen en tenslotte, gedrag genereren. Het belangwekkende nu is, dat de auteur, bij ieder type leer- en communicatie-activiteiten een onderscheid maakt tussen 'werkingsaspecten' en 'zingevingsaspecten'. Bij het moment van het waarnemen van de realiteit gaat het om respectievelijk 'het erkennen van oorzaken' en 'het ontplooiën van persoonlijke resonanties'; bij het analyseren van de ervaringen gaat het om resp. 'het verklaren van de werkingssamenhangen' en het 'duiden van zin- en betekenisamenhangen'; bij het ontwikkelen van gedragsoriëntaties gaat het om enerzijds 'de keuze van de middelen rechtvaardigen' en anderzijds om het 'funderen van de doelen en criteria'; en tenslotte, wordt gedrag gegenereerd met het oog op resp. 'het doelrationeel inwerken op de situatie' en 'het appellerend manifesteren van zichzelf'. Interessant is dus dat hier op ieder moment van de cyclus van het ervaringsleren twee dimensies van het menselijk handelen mekaar aanvullen: de doelrationele dimensie en de communicatieve dimensie. Deze dimensies kunnen niet tot

elkaar worden herleid en staan met elkaar in spanning.

De zingevingsdimensie heb ik eerder omschreven in termen van verantwoording (Wildemeersch, 1992). Toen heb ik vorming, een beetje chargerend, gelijkgesteld met verantwoording. Ik wilde vooral, in navolging van Hellemans, de ethische dimensie van het sociaal-agogisch handelen onder de aandacht brengen, vanuit het inzicht dat het bevorderen van de identiteitsontwikkeling van mensen steeds exclusiever in instrumenteel technische termen wordt begrepen. Daarom werd beklemtoond dat subject zijn, en zich als subject ontwikkelen, ook betekent het afleggen van verantwoording aan 'de ander'. 'Ik' is verantwoordelijkheid omdat het antwoord niet kan ontgaan worden. Ik kan niet niet antwoorden want ik kan niet uit de interactie treden en in interactie zijn, is aanspraken opnemen en stellen' (Hellemans, 1989:107). Juist de oproep van de andere en het antwoord dat we daarop geven maakt dat we zijn wie we zijn. 'Subjectiviteit is in zijn oorsprong intersubjectief en die intersubjectiviteit is ethisch van aard. Subject zijn betekent verantwoordelijk zijn; in verwachtingen gesteld zijn; ter verantwoording geroepen worden voor iets - een gemeenschappelijkheid die constitutief is voor mijn identiteit én die van mijn medemens - waarvan ik niet (in vrijheid) de auteur ben' (Hellemans, 1988: 131). Zo is opnieuw, in alle duidelijkheid, de ethische dimensie van het sociaal-agogisch handelen aan de orde gesteld. En het is juist deze ethische dimensie die de samenhang uitmaakt van individu en civiele maatschappij. In een individualiserende maatschappij is verantwoording de schakel die steeds verder geprivatiseerd raakt.

### **3.5. Sociaal-agogisch handelen tussen kwalificering en verantwoording**

Zo ben ik opnieuw aanbeland bij de probleemstelling die aan het begin van deze bijdrage aan de orde was. Ik ben vertrokken van de vaststelling dat in de risicomaatschappij individualisering en globalisering twee tegenstrijdige tendenzen zijn die samen optreden. Individualisering betekent dat mensen vandaag de dag meer en meer hun eigen biografie moeten schrijven, zelf op flexibele wijze moeten instaan voor hun overlevingskansen, autonoom zin moeten geven aan hun leven. Terzelfdertijd wordt hun handelen meer en meer bepaald door abstracte, omvattende systemen die, volgens een eigen logica, opereren achter de rug van deze subjecten. Dit is globalisering. Binnen deze context van individualisering en globalisering groeien individu en gemeenschap uit elkaar. Volgens sommigen is dit winst. Volgens mij is dit tegelijk positief én problematisch. Daarom ging deze bijdrage in belangrijke mate over de verstoorte relatie tussen individu en gemeenschap en over de noodzaak om daar een oplossing voor te bedenken. De oplossing kan niet gaan in de richting van de traditionele bindingen. Het is niet haalbaar, maar vooral niet zinvol, het historische emancipatieproces van individuen uit traditionele afhankelijkheden terug te willen schroeven. Maar, het blijft wel zinvol, maar misschien wel moeilijker haalbaar, om het fundament van de civiele maatschappij, met name de wederzijdse verantwoording van individuen, belangengroepen en samenlevingsverbanden, te herstellen, te verstevigen en verder te ontwikkelen.

Ik heb mij in deze bijdrage ook afgevraagd hoe, in de loop van de tijd, de sociaal-agogische praktijk en theorievorming deze relatie tussen individu en gemeenschap aan bod kwam. In eerste instantie lag de klemtoon vooral op de gemeenschap. Het vak moest sociale integratie bewerkstelligen en zo de gemeenschapsvorming bevorderen. Gaandeweg werd echter de individualisering als feit erkend, en ging ze ook steeds meer als norm opereren. Het vak moest individuen toerusten om zich te kunnen handhaven en te ontplooiën, zowel op de arbeidsmarkt, als 'vrije' zinzzoekers in een postmoderne maatschappij. Het werd steeds moeilijker om binnen het vakgebied de kwestie van verantwoordelijkheid van het individu t.a.v. de gemeenschap aan de orde te stellen. Toch blijft dit volgens mij een cruciale dimensie van de sociaal-agogische praktijk en theorievorming, temeer, daar we in de hedendaagse risicomaatschappij, steeds uitdrukkelijker stoten op de grenzen van de vertrouwde probleemoplossingsscenario's. We zullen nieuwe uitwegen moeten zien te vinden, of eerder 'te leren', zowel in de maatschappij als



geheel, als binnen het eigen vakgebied. Binnen het eigen vakgebied heb ik gewezen op het belang van nieuwe praktijken en conceptualiseringen van leren. Ik heb ze samengebracht onder de noemer van 'sociaal leren'. Er is sprake van sociaal leren omdat de kritische reflectie, de communicatie binnen interdisciplinaire groepsverbanden en de actieve pro-bleemoplossinggerichtheid belangrijke ingrediënten zijn. Het principe van sociaal leren wint aan belang, zowel in de praktijk van sociaal culturele vorming als van het leren in organisaties. Maar, ik heb ook aangetoond dat de ingrediënten van sociaal leren vooral gebonden zijn aan de instrumenteel-technische, of strategische rationaliteit. Daarom moeten we het concept sociaal leren uitbreiden met elementen uit de sfeer van de communicatieve rationaliteit (Habermas, 1981), zoniet draagt het niet bij tot het definiëren en de vormgeving van een nieuwe relatie tussen het individu en de civiele maatschappij.

Waar ik voor pleit is het verbinden van het principe van het sociaal leren met het principe van verantwoording. Hiermee vertolk ik opnieuw, zij het in enigszins andere termen, een perspectief voor het vakgebied dat ik al eerder op verschillende momenten aan de orde stelde (Wildemeersch, 1989; Smeyers & Wildemeersch, 1994; Stubbe, Dewinter en Wildemeersch, 1995). In het sociaal-agogisch vakgebied gaat het om twee sporen die met elkaar in spanning staan: een kwalificeringsspoor en een verantwoordingspoor. Mensen kwalificeren is mensen in staat stellen om op diverse levensdomeinen te kunnen participeren en zich maximaal te ontplooiën. Binnen het eigen vakgebied heeft, vooral de ideologiekritische stroming, het moeilijk gehad met dit kwalificeringsspoor. Het is de verdienste geweest van mijn voorganger, Ben van Onna, om met die traditie te breken, wanneer hij arbeid als cruciaal medium voor de menselijke ontwikkeling naar voor schoof. In zijn spoor wil ik de kwestie van 'kwalificering via arbeid' en van 'kwalificering tot arbeid' ruimschoots aandacht geven. In de wereld van de arbeid voltrekken zich momenteel indringende transformaties (Hövels, 1994), waardoor ook hier het principe van het sociaal leren steeds belangrijker wordt. Maar ook de kwalificering van mensen in andere levensdomeinen, vooral als lid van de civiele maatschappij, is een belangrijke opdracht. En ook hier is het sociaal leren van cruciaal belang. Ik vermoed trouwens dat in de nabije toekomst, mensen die de principes van het sociaal leren niet onder de knie hebben, steeds meer met sociale uitsluiting zullen bedreigd worden, zowel in de sfeer van de arbeid als van de civiele maatschappij. Echter, in het sociaal-agogisch vakgebied gaat het niet enkel om het kwalificeren van mensen, maar evenzeer om verantwoording. Mijn hele verhaal hier vandaag heeft duidelijk gemaakt dat deze verantwoordingsdimensie, zowel in de maatschappij als binnen het vakgebied onder druk staat. Ik beschouw het als een cruciale uitdaging van mijn opdracht om deze verantwoordingsdimensie onder de aandacht te brengen en te verbinden met de kwalificeringsdimensie. Ik besef dat dit niet eenvoudig is. De ingenieurscultuur en de expertcultuur staan op gespannen voet met de profetische cultuur en de communicatorcultuur (Leirman, 1993). Dit blijkt ook uit de centrifugale krachten die aan het werk zijn binnen ons vakgebied zowel in de eigen omgeving als op wereldschaal. Toch, en juist daarom, vind ik het uitermate belangrijk om dwarsverbanden te blijven zoeken tussen kwalificering en verantwoording. Hierin zit juist de originaliteit van onze bijdrage. Daar ben ik van overtuigd.

Ik heb gezegd.

Nu rest mij nog de aangename taak de vele mensen die mij tot nog toe ondersteunden en inspireerden, te bedanken. In de eerste plaats dank ik de universiteit en de faculteit voor het vertrouwen dat ze mij gegeven hebben bij mijn aanstelling. Het is tevens een bevestiging van hun geloof in het project van de sociale pedagogiek en andragogiek. Verder wens ik de vele mensen bedanken die mij in het verleden hebben geïnspireerd en nog blijven inspireren. Sommigen verdienen een speciale vermelding.

Hooggeleerde Leirman, hooggeleerde Stalpers, hooggeleerde Vandemeulebroecke, hooggeleerde Baert, Beste Walter, Beste Jacques, Beste Lieve, Beste Herman,

Ik zou de gedachte niet goed kunnen verdragen de universiteit van Leuven helemaal te moeten loslaten. Voor deze nostalgie zijn jullie grotendeels verantwoordelijk. Wanneer ik vandaag op de voorbije twintig jaar, op de periode van mijn studentschap, assistentschap en docentschap in Leuven terugkijk, dan besef ik ten volle hoeveel ik jullie verschuldigd ben: mijn inwijding in het vakgebied, de kansen die ik heb gekregen om, vaak eigenzinnig, onderzoek te doen, de ervaringen van 'sociaal leren' die ik heb kunnen opdoen binnen projectonderwijs. Jullie hebben de ruimte gecreëerd en vaak tegen de stroom op geroeid om de Leuvense sociale pedagogiek te maken tot wat ze vandaag is: een kritische, maar lenige wetenschap en praktijk die behoedzaam balanceert tussen traditie en vernieuwing. Het is een model dat mij in Nijmegen niet helemaal loslaat. Dat hebben de collega's hier, soms tot vervelens toe, al moeten ervaren. Dat ik van jullie 'leer- en werkgemeenschap' heb mogen deel uitmaken, en dat in de toekomst ook nog zal doen, daarvoor ben ik jullie ten zeerste dankbaar.

## Literatuur

- Alexander, J. (1995). Modern, Anti, Post, Neo. *New Left Review*. nr. 210, 63-101.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & D. Schön (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading/Mass: Addison-Wesley.
- Arnold, R. (1991). *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baart, A. (1986). *Verhalen: de dialoog als grondmodel van het maatschappelijk activeringswerk*. Hilversum: Gooi en Sticht
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beugen, M. van (1968). *Sociale technologie*. Assen: Van Gorcum.
- Beugen, M. van (1978) *Relatiesleutelaars betreden het strijdperk*. Assen: Van Gorcum.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen*. Muiderberg: Coutinho
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coumou, H. & Stegeren, W. van (1988). Sociale pedagogiek in historisch perspectief. in: J. Hazekamp & I. van de Zande eds. *Jongeren: Nieuwe wegen in de sociale pedagogiek*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Deleu, J. (1988). *Citoyen de la Frontière*. Leuven: Kritak.
- Donkers, G. (1993). *Veranderkundige modellen*. Baarn: Nelissen.
- Elchardus, M. (1995). Een misbegrepen maatschappelijke evolutie. *Samenleving en politiek*. 2 (1), 12-13.
- Etzioni, A. (1995). Wij zijn de stem van de moraal kwijtgeraakt. in: *De Volkskrant*, 3 mei, p.11.
- 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. From Knowledge to Action*. Princeton: Princeton University Press.
- Geissler, H. (1994). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Gent, van (1993). Volwasseneneducatie in historisch perspectief (1784-1984). in: A.J. Dieleman, et al. *Volwasseneneducatie*. Heerlen: Open Universiteit.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 delen). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hake, B. (1992). Remaking the Study of Adult Education: The Relevance of Recent Developments in the Netherlands to the Search for Disciplinary Identity. *Adult Education Quarterly*, 42 (2), 63-78
- Have, T.T., ten (1973). *Andragologie in blauwdruk*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Hellemans, M. (1988). De vraag lijkt duidelijk ... En het antwoord ? in: M. Hellemans, ed. *Over opvoeding gesproken*. Leuven: Acco.
- Hellemans, M. (1989). De uitdaging van het post-modernisme. *Pedagogisch Tijdschrift*. 14(2), 99-109.
- Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Socialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Hövels, B. (1994). *Beroepsonderwijs en arbeidsbestel: kiezen voor perspectief*. Nijmegen: Tandem Felix (inaugurale rede).
- Jansen, T. (1994). *Gedeelde verschillen. Algemene volwassenenvorming in een veelvormige wereld*. Den Haag: Vuga.
- Jansen, T. & R. Van der Veen (1992). Reflexive modernity, self-reflective biographies: adult education in the light of the risk society. *International Journal of Lifelong Education*. 11 (4), 275-286.
- Jansen, T. & R. Van der Veen (1995). *Ongekende mogelijkheden. Over de vernieuwing van de vormingsfunctie in het sociaal-cultureel werk*. Nijmegen: Ispa.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Kade, J. (1993). Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der

- Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, nr. 3, 391-408.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner. A neglected species*. Houston: Gulf.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krogt, F. van der (1995). *Leren in netwerken*. Utrecht: Lemma.
- Leirman, W. (1987). Vorming op weg naar solidaire zelfbepaling: een open procesmodel. in: W. Leirman & L. Vandemeulebroecke. *Vormingswerk en vormingswetenschap. Deel 2: het vormingsproces*. Leuven: Acco, 9-54.
- Leirman, W. (1993). *Vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profet, communicator*. Leuven: Garant.
- Lippitt, R., J. Watson & B. Westley (1958). *The Dynamics of Planned Change*. New-York: Harcourt, Brace & World.
- Lombaert, G., Wildemeersch, D., d'Andrea, L. & Declich, G. (1995). *Between expansion and restriction: report on the research project on the development and facilitation of ecological responsibility*. Brussels: Commission of the European Union (Environment Programme).
- Marsick, V. (1990). Action Learning and Reflection in the Workplace. in: J. Mezirow, et al. *ib.*, 23-46.
- Masschelein, J. (1993). Politieke vorming en het einde van de gemeenschap. *Vorming*, 9(1), 17-27.
- Matthijs, M. (1993). *Mythe van de jeugd 2. Beleid en interventie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Matthijsen, M. (1989). Wendingen in een levensloop. *Pedagogisch Tijdschrift*. 14 (1), 4-14.
- Mezirow, J. et al (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Michielse, H. (1977). *De burger als andragoog*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Milbrath, L.W. (1989). *Envisioning a Sustainable Society. Learning our Way Out*. Albany: Suny.
- Nijk, A.J. (1978). *De mythe van de zelfontplooiing*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Nijk, A.J. (1884). *Handelen en verbeteren*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Onna, B. van (1992). Informal learning on the job. in: Tuijnman, A. & M. van der Kamp. *Learning Across the Lifespan*. Oxford: Pergamon.
- Röling, N. (1995). Constructivisme en sociale interventie. *Sociale Interventie*, nr. 1, 5-13.
- Schmitz, E. (1984). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. in: E. Schmitz & H. Tietgens, ed. *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 11. Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 95-123.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Siebert, H. (1993). *Theorien für die Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smeyers, L. & Wildemeersch, D. (1994). *Leren door arbeid, arbeid door leren*. Leuven: K.U. Leuven.
- Spierts, M. (1994). *Balanceren en stimuleren. Methodisch handelen in het sociaal-cultureel werk*. Utrecht: Lemma.
- Stalpers, J. (1980). Wetenschap en praktijk; drie wijzen van denken om menselijke problemen op te lossen. in: W. Leirman & L. Vandemeulebroecke. *Vormingswerk en vormingswetenschap. Deel 1: Achtergronden*. Leuven: Helicon, 99-115.
- Stubbe, P., Dewinter, K. & Wildemeersch, D. (1995). *Sleutels voor Sociale en Professionele Inschakeling*. Leuven: K.U. Leuven, Brussel: Overlegplatform Opleiding en Tewerkstelling Brussel.
- Taylor, C. (1992). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tjepkema, S (1993). *Profiel van de lerende organisatie en haar opleidingsfunctie*. Enschede: Universiteit Twente.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Touraine, A. (1992). Participatie en onderscheid. in: Veendrick, L. & J. Zeelen, eds (1994). *De toekomst van de sociale interventie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vandemeulebroecke, L. (1980). Van sociale pedagogiek tot andragologie. in : W. Leirman & L. Vandemeulebroecke, *ib.*, 38-57
- Vandenabeele J. & Wildemeersch, D. (1994). *Het maatschappelijk milieudebat in Vlaanderen: het basisniveau*. Mechelen: Vlaamse Milieumaatschappij.
- Verbiest, E. (1984). *Andragogie: dialoog en verhaal*. Lisse: Zwets & Zeitlinger.
- Warmenhoven, O. (1986). *Om te bestaan*. Utrecht: erven Warmenhoven.

- Watkins, K. & Marsick, V. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 287-300.
- Wesseling, A. (1993). Modern burgerschap en de volwasseneneducatie. in: A.J. Dieleman et al, *Volwasseneneducatie*. Heerlen: Open Universiteit, 151-176.
- Wildemeersch, D. (1989). Uitdagingen van de kwalificatiegolf voor de theorie en de praktijk van de volwasseneneducatie. *Vorming*, 5(2), 77-88.
- Wildemeersch, D. (1991). Learning from regularity, irregularity and responsibility. *International Journal of Lifelong Education*, 10(2).151-158.
- Wildemeersch, D. (1992a). Ambiguities of experiential learning and critical pedagogy. in: D. Wildemeersch & T. Jansen. *Adult Education, Experiential Learning and Social Change*. Den Haag: Vuga.
- Wildemeersch, D. (1992b). De kern van het sociaal-cultureel vormingswerk. in: D. Wildemeersch & J. Goubin. *Het vormingswerk uitgedaagd*. Mechelen/Brussel: Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling.
- Wildemeersch, D. & Leirman, W.(1988). The facilitation of the life-world transformation. *Adult Education Quarterly*, 39, 19-30.
- Zeelen, J. & Veendrick, L.(1994). Inleiding. in: L. Veendrick & J. Zeelen, eds. *ib.*, 9-19.