

EDUCATIE IN TIJDEN VAN DRINGENDE TRANSITIE

Katrien Van Poeck

Educatie en duurzaamheidstransities

Klimaatverandering, biodiversiteitsverlies, bevolkingsgroei, uitputting van grondstoffen, ongelijke verdeling van natuurlijke hulpbronnen, de financiële en economische crisis... We hebben vandaag te maken met een aantal ingrijpende en hardnekkige problemen die de duurzaamheid van ons samenlevingsmodel zowel op sociaal, ecologisch als economisch vlak zwaar op de proef stellen. **Onder invloed van deze duurzaamheids crisis wordt steeds vaker de term 'transitie' gebruikt om te wijzen op de noodzaak van diepgaande maatschappelijke veranderingen op het niveau van structuren, machtsverhoudingen, cultuur, technologieën, regels, organisatievormen, enz.** Na 'duurzame ontwikkeling', dat als containerbegrip veel aan betekenis heeft verloren, lijkt transitie stilaan het nieuwe modewoord te worden. Hoewel wie spreekt over een duurzaamheidstransitie altijd op de een of andere manier een systeemverandering voor ogen heeft, is echter ook dit nieuwe concept vatbaar voor verschillende interpretaties (Paredis 2014). Het begrip wordt intussen voor tal van initiatieven gebruikt: de overheid richt zogenaamde transitiearena's op, lokale gemeenschappen worden transitiewijken, -steden en -dorpen, enz.

Dergelijke transitiepraktijken worden niet in de eerste plaats gezien als educatieve praktijken, maar men wijst wel vaak op het belang van 'leren' voor de transitie naar een duurzame samenleving. Zo gaat men ervan uit dat we die duurzaamheidstransitie kunnen vormgeven door 'al doende te leren en al lerende te doen' en door te 'leren van elkaar'. Dit sluit aan bij een bredere tendens in onze samenleving om maatschappelijke problemen in toenemende mate te zien als 'leerproblemen', dit wil zeggen, als problemen waarvoor de oplossing er minstens deels in bestaat individuen en groepen beter te 'leren' omgaan met de uitdagingen waar ze voor staan (Simons & Masschelein 2006). Armoede, werkloosheid, gezondheidsproblemen, verkeersveiligheid... In het publiek debat over hedendaagse maatschappelijke uitdagingen duurt het meestal niet lang vooraleer iemand wijst op de rol van onderwijs en vorming om mensen uit te rusten met de nodige kennis en de juiste vaardigheden en attitudes om aan deze kwesties het hoofd te bieden. Duurzaamheidsuitdagingen zijn hierop geen uitzondering, integendeel (Postma 2004; Ferreira 2009; Van Poeck e.a. 2013).

Deze tekst gaat over educatie in de context van duurzaamheidstransities en meer bepaald over de verscheidenheid aan perspectieven om de relatie tussen educatie en maatschappelijke uitdagingen te benaderen. Zoals zal blijken uit de casestudie die ik verderop presenteer, wordt op zeer uiteenlopende manieren omgegaan met de rol van educatie bij het aanpakken van duurzaamheidsproblemen. Vaak wordt leren inderdaad – aansluitend bij de tendens die ik hierboven beschreef – gezien als een van de middelen die we kunnen inzetten om een duurzame samenleving vorm te geven. Tegelijkertijd tonen educatieve praktijken ons nu en dan wat de waarde kan zijn van een minder lineaire kijk op het verband tussen het educatieve en het politieke.

In wat volgt, ga ik kort in op 4 topics die uitgebreid aan bod komen in hedendaagse theorievorming over educatie en die een aantal aanknopingspunten bieden om doorheen deze tekst de focus op transitiepraktijken als educatieve praktijken verder te verhelderen.

1. Ten eerste ontstond er de voorbije decennia een brede waaier aan onderzoeksliteratuur die onze opvatting van leren verbreedde. **Niet enkel scholen en andere instellingen voor formele educatie maar ook bijvoorbeeld verenigingen, buurt- en opbouwwerk, culturele organisaties, de media, de werkvloer, sociale en politieke bewegingen, de publieke ruimte, participatieorganen, enz. worden steeds meer gezien als plaatsen waar geleerd wordt** (zie bv. Colley e.a. 2003; Foley 2004; Amin 2008; Healey 2009). Men heeft het in dit verband vaak over 'niet-formele educatie' of 'informeel leren' of, zoals Schugurenski en Myers (2003) het verwoordden, over educatieve settings ('educational spaces') die al dan niet educatie als doel hebben maar in elk geval door de aard van de interacties die daar plaatsvinden plekken zijn waar geleerd wordt. De transitie-initiatieven die we momenteel zien ontstaan – top-down op het initiatief van overheden dan wel bottom-up vanuit lokale gemeenschappen of middenveldorganisaties – kunnen gezien worden als voorbeelden van dergelijke educatieve settings.
2. **Een tweede aandachtspunt in de onderzoeksliteratuur is het belang van participatie en van het betrekken van diverse actoren die op de een of andere manier te maken hebben met de kwesties die aan bod komen in educatieve settings.** Rekening houden met die diversiteit aan betrokken actoren (burgers, experts, middenveldorganisaties, bedrijven, ambtenaren...) en met de gevarieerde kennis en perspectieven die zij kunnen inbrengen, staat centraal in wat men 'sociaal leren' noemt. Sociaal leren is volgens Wildemeersch e.a. (1998) 'het leren van groepen, netwerken en sociale systemen die zich engageren in probleemoplossende activiteiten in nieuwe, complexe, onzekere en onvoorspelbare omstandigheden' (zie ook bv. Wals 2007). Het is een leerproces dat kan ontstaan wanneer diverse actoren in dialoog gaan over een maatschappelijk probleem en samen alternatieve oplossingen en manieren van samenleven uitdenken en uitproberen. Als men in de context van transitiepraktijken wijst op het belang van 'al doende leren' en 'leren van elkaar', dan lijkt dit dus een pleidooi voor een sociaal leerproces met het oog op de transitie naar een meer duurzame samenleving.
3. **Verder vinden we in de theorievorming over educatie steeds meer onderzoeksliteratuur die focust op innovatie en transformatie.** Daarin wordt benadrukt dat hedendaagse maatschappelijke ontwikkelingen leerprocessen vereisen die gericht zijn op het collectief creëren van nieuwe kennis en op het transformeren van bestaande ideeën en praktijken (Engeström 1999; Bereiter 2002; Paavola e.a. 2004). Ook – misschien zelfs bij uitstek – in de context van duurzaamheidsuitdagingen beklemtoont men het belang van het leren vinden van alternatieven voor de huidige, onduurzame praktijken (Finger & Asún 2001; Sumner 2003). 'Transformatief leren', zo stelt o.m. Jackson (2011), is noodzakelijk om los te breken uit bestaande wereldbeelden en ideeën over 'duurzaamheid' en 'ontwikkeling' én om nieuwe perspectieven te exploreren en te creëren. Het is een proces dat mensen uitdaagt om anders te denken en te handelen door die bestaande wereldbeelden in vraag te stellen en alternatieven te verbeelden en uit te testen.
4. **Een vierde en laatste topic uit de onderzoeksliteratuur dat van belang is om de focus op transitiepraktijken als educatieve praktijken wat beter te kaderen, is de**

aandacht voor de relatie tussen educatie en democratie. Zoals ik al aangaf, wordt het oplossen van heel wat hedendaagse maatschappelijke uitdagingen in belangrijke mate gezien als een kwestie van leren. Een dergelijke, instrumentele kijk op educatie als oplossing voor sociale en politieke uitdagingen wordt echter ook in vraag gesteld. Biesta (2012), bijvoorbeeld, pleit ervoor om maatschappelijke problemen in eerste instantie te zien als democratische uitdagingen, eerder dan als leeruitdagingen. Een focus op leren en instructie, op het uitrusten van individuen met de juiste kennis, vaardigheden en attitudes, zo waarschuwt hij, dreigt politiek te vervangen door educatie. Dit is niet enkel problematisch omdat het collectieve verantwoordelijkheden afwentelt op individuen maar ook omdat de controverses die dergelijke kwesties vaak met zich meebrengen uit beeld verdwijnen. Zeker in de context van duurzaamheidskwesties is controversie nochtans alomtegenwoordig. Het gaat immers om problemen waarvan de wetenschappelijke kennis onzeker, onvolledig en gecontesteerd is en die tegelijkertijd bijzonder ingrijpende en verstrekkende gevolgen hebben (Latour 2004; Dijstelbloem 2007). Deze problemen zijn zo gecompliceerd, controversieel en onstabiel dat noch de bestaande beleidsstructuren, noch de aanwezige expertise zomaar een oplossing voorhanden hebben. Diverse actoren worden erdoor geraakt en zijn er vaak vanuit onverenigbare opvattingen en belangen in betrokken. Het gaat hier dus om kwesties van algemeen belang. Precies daarom lijkt het me dan ook belangrijk om de kritieken op een instrumentele invulling van educatie ter harte te nemen wanneer we het hebben over educatie in het licht van duurzaamheidstransities (Van Poeck & Vandenabeele 2012). De vraagstukken waarmee we in die context geconfronteerd worden, tonen ons immers bij uitstek de grenzen van een invulling van educatie als het aanleren van de juiste competenties. Onder de noemer 'publieke pedagogiek' ontwikkelt zich een boeiend onderzoeksveld dat expliciet aandacht schenkt aan de controverses die dergelijke kwesties met zich meebrengen en dat focust op het raakvlak tussen het politieke en het pedagogische (Biesta 2012).

In de casestudie die ik hieronder presenteer, zal ik dan ook expliciet aandacht schenken aan hoe wordt omgegaan met controverses en met de relatie tussen het pedagogische en het politieke en hoe in dit verband al dan niet ruimte ontstaat voor transformatief leren. Ik zal daarbij ook stilstaan bij hoe de specificiteit van educatieve settings en de manier waarop diverse actoren betrokken worden deze educatieve dynamiek beïnvloeden.

Transitie-initiatieven als educatieve praktijken: casestudie

Aangezien zowel 'duurzaamheidstransitie' als 'educatie' dus op zeer uiteenlopende manieren worden begrepen, vinden we een grote diversiteit aan opvattingen en praktijken terug wanneer we transitie-initiatieven als educatieve praktijken gaan benaderen. **In wat volgt, schets ik een beeld van deze diversiteit aan invullingen van educatie met voorbeelden uit drie onderzochte cases¹.**

¹ Ik bestudeerde deze cases als onderdeel van mijn doctoraatsonderzoek (Van Poeck 2013). Daarvoor analyseerde ik het (Vlaamse en internationale) beleid inzake educatie voor duurzame ontwikkeling evenals 7 praktijken van natuur- en milieueducatie (NME). Naast de 3 educatieve praktijken die in deze tekst aan bod komen, onderzocht ik eveneens het project Milieuzorg Op School, het NME-centrum De Bourgoyen, de workshops van Ecolife en de werking van 't Uilekot.

Ik bespreek deze praktijken aan de hand van de hiervoor beschreven topics in de onderzoeksliteratuur².

Drie cases

De eerste case is een zgn. 'transitiearena' opgericht door de Stad Gent in het kader van haar 'Lokaal Klimaatplan 2008-2020'. Daarmee stelt de stad zich tot doel 'klimaatneutraal' te worden tegen 2050. Door de oprichting van het Gents Klimaatverbond (www.gentsklimaatverbond.be) wil het stadsbestuur zoveel mogelijk stakeholders (burgers, middenveldorganisaties, scholen, bedrijven...) mobiliseren om bij te dragen aan deze ambitie. Eén van de maatregelen in dit verband is de oprichting van een transitiearena met de bedoeling om diverse actoren te engageren via een proces van 'transitiemanagement'. De Gentse milieudienst omschrijft het managen van transities als 'het – vanuit een diepgeworteld begrip van de huidige situatie – leiden, sturen en faciliteren van mogelijke veranderingsprocessen op weg naar een gewenste toekomst'. Theoretisch gezien verloopt dit proces via een opeenvolging van zes essentiële stappen: (1) systemen analyseren, (2) visie vormen, (3) paden uitstippelen, (4) experimenteren, (5) opvolgen en (6) verankeren.

De tweede case is Transitienetwerk Vlaanderen, een initiatief dat kadert in de internationaal verspreide Transition Towns beweging. Het idee is ontstaan in 2006 in Engeland (Totnes) van waaruit het zich snel verspreidde naar andere delen van de wereld. Ook in Vlaanderen zijn inmiddels tientallen zgn. transitie-initiatieven (transitiesteden, -dorpen, of -wijken) actief. Deze stellen zich tot doel de lokale gemeenschap voor te bereiden op een toekomst met minder olie en tegelijkertijd een antwoord te bieden op de problematiek van klimaatverandering. Een kerngroep van vrijwilligers faciliteert en ondersteunt de opstart van lokale transitie-initiatieven via een website (www.transitie.be), handboek, films, een vormings- en trainingsaanbod, enz.

De derde case is een bezoek van een groep hogeschoolstudenten (agro- en biotechnologie) aan de CSA-boerderij 'de Meester-Wroeterij'³. CSA staat voor 'Community Supported Agriculture', een vorm van landbouw gedragen door een gemeenschap. De leden betalen een jaarlijkse bijdrage om de werkingskosten van het bedrijf en de loonkosten van de boer voor te schieten en ontvangen in ruil daarvoor doorheen het teeltseizoen een aandeel van de oogst. De leden hebben inspraak in het teeltplan en de bedrijfsvoering en kunnen inzage krijgen in de boekhouding. Het uitgangspunt is een wederzijdse verantwoordelijkheid: de boer tracht een zo goed mogelijke oogst te realiseren en de leden zorgen ervoor dat daar een eerlijk loon tegenover staat en oogsten zelf op het veld hun groenten en fruit. De zelfoogst-akker is ook een ontmoetingsplaats en men organiseert educatieve momenten voor scholen en andere organisaties, boerderijfeesten en meewerkdagen.

² Het opzet van deze tekst laat niet toe om uitgebreid op deze casestudie in te gaan. Ik zal me hier dan ook beperken tot het presenteren van een aantal bevindingen uit mijn onderzoek die toelaten iets te tonen van de diversiteit aan invullingen van educatie in de context van transitiepraktijken. Voor meer informatie over de methodologie en resultaten van de casestudie verwijs ik graag naar mijn proefschrift en andere publicaties (zie ook verder).

³ Zie ook Van Poeck & Vandenabeele (2014) voor een uitgebreidere bespreking van deze case.

Educatieve settings?

In de drie bestudeerde cases hebben we te maken met praktijken waarbij educatie niet het (hoofd)doel is maar waar men wel een belangrijke rol ziet weggelegd voor een of andere vorm van leren. Men zou ze dus kunnen zien als 'educatieve settings' die, door de aard van de interacties die erin plaatsvinden, plekken zijn waar geleerd wordt. **In deze paragraaf neem ik de settings van de bestudeerde cases en de interacties die er plaatsvinden onder de loep.** Dit biedt een aantal aanknopingspunten om verderop in deze tekst stil te staan bij de vraag welke vormen van leren we in deze praktijken terugvinden.

Transitiearena

De activiteiten die in het kader van de transitiearena georganiseerd werden, waren bijeenkomsten waarbij plenaire vergadermomenten werden afgewisseld met discussies in groepjes. **De organisatoren van de arena wilden bij elke bijeenkomst "iets op tafel leggen"**: een systeemanalyse, de resultaten van een CO₂-nulmeting, een voorstel van transitiepaden, enquêteresultaten, enz. Men toonde presentaties, besprak nota's, brainstormde, enz.

"We hebben ook gemerkt dat het functioneerde als we telkens iets op tafel legden ... Want het probleem is dat als ge vertrekt van een leeg blad, ik geloof daar niet in ... Ge kunt niet verwachten dat dit zomaar begint te pruttelen en dat het enigste is, uw rol zich beperkt tot het capteren van hetgeen dat pruttelt en naar boven borrelt ... Het is niet altijd, euh, niet altijd zo evident anders om mensen uit hun kot te krijgen en door soms iets op tafel te leggen, krijg je een tegenreactie ... Soms heb je iets nodig dat wat structureert of iets dat reactie uitlokt."

Tijdens de arenabijeenkomsten werd deze input dan besproken met de bedoeling om op die manier de verschillende stappen van een transitieproces te doorlopen. Zo konden de deelnemers de systeemanalyse bediscussiëren en aanvullen om op basis daarvan te komen tot een visie op de toekomst. De bespreking van de uitgestippelde transitiepaden leidde dan weer tot een brainstorm over mogelijke acties. Enzovoort. **Wat daarbij opviel, was dat de setting van zo'n arenabijeenkomst, t.t.z. een vergadering van enkele uren, niet de gelegenheid bood om uitgebreid in te gaan op wat "op tafel werd gelegd"**. De systeemanalyse, bijvoorbeeld, werd zeer snel gemaakt en voor de bespreking ervan werd niet veel tijd genomen.

"In principe kun je daar gemakkelijk een jaar over doen als je dat echt au fond wil doen, echt heel grondig ... Wij hebben dat in mekaar gebokst, denk ik, op een paar weken tijd, op basis van een hele hoop rapporten die reeds bestonden en daar eigenlijk de belangrijkste items euh, of conclusies of eyecatchers ... En we hebben dat ook van in het begin gezegd hé, van dat het niet de bedoeling was euh, een volwaardige, volledig systeemanalyse te maken."

De analyse werd gemaakt door de medewerkers van de milieudienst en vervolgens tijdens één van de bijeenkomsten aan de arena voorgelegd voor feedback. Aan de hand van 15 dia's werden de krachtlijnen van de systeemanalyse gepresenteerd. De arenaleden kregen 3 minuten de tijd om elk van de 15 dia's te commentariëren en er een passend beeld bij te bedenken. **Een procesbegeleider hield de tijd nauwlettend in**

de gaten (“dit is even vervelend, maar het moet, anders komen we er niet vóór negen uur”). De organisatoren van de transitiearena wilden na deze bijeenkomst de systeem-analyse samen met de arenaleden nog verder uitwerken maar betreurden dat deze niet bereid waren daar meer tijd voor te nemen.

“De theorie ... is dat ge naar een verscherping moet komen van die systeemanalyse met de ganse groep, zodanig dat ze echt doordrongen geraken daarvan ... Maar men vond dat goed dat dat één keer aan bod kwam maar de tweede keer was er al teveel aan. Dus de tweede keer was het zo van, oké, we moeten verder, we moeten voortbouwen. Maar we waren nochtans de eerste keer niet ver genoeg geraakt maar men vond dat toen tijdverlies om die systeemanalyse aan te scherpen.”

Door het druk geplande programma van de bijeenkomsten en de snelheid waarmee de discussierondes en brainstormsessies werden doorlopen, was er nooit veel tijd om uitgebreid in te gaan op punten van onenigheid. Regelmatig was te zien hoe arenaleden het oneens waren over wat het probleem nu eigenlijk was en welke oplossingen wenselijk waren. Discussiepunten waren bijvoorbeeld of de focus moest liggen op grote, structurele verandering of op haalbare stappen vooruit zetten en of het doel moest zijn een “klimaatneutrale” stad te worden of, breder, een “duurzame” stad die ook aandacht heeft voor armoede en ongelijkheid. Wanneer dergelijke discussiepunten tijdens de bijeenkomsten naar boven kwamen, werden uiteenlopende meningen geuit. Deze werden echter vrijblijvend naast elkaar geplaatst. De verschillende opvattingen, belangen, waarden, kennisclaims, enz. werden nooit grondig bestudeerd en de onverenigbaarheid ervan bleef op die manier onbesproken.

Transitienetwerk

De activiteiten georganiseerd door Transitienetwerk Vlaanderen en binnen de lokale transitie-initiatieven waren zeer gevarieerd: cursussen en vormingen over transitie en over piek-olie en klimaatverandering, filmvoorstellingen, lezingen, thematische werkgroepen (over tuinieren, energie, onderwijs...), acties (bv. guerrilla-gardening), experimenten met alternatieve praktijken (bakfietsdelen, lokale munten...), brainstormsessies en discussiemomenten (Open Space, World Café, visioning, transitiecafé...), workshops (fietsen herstellen, kleren maken, elektrische apparaten herstellen, vegetarisch koken...), ruilbeurzen, enz.

Via deze activiteiten wilden de leden van de transitiebeweging werken aan bewustmaking en de problematiek van piek-olie en klimaatverandering onder de aandacht brengen. Men wou mensen “inzicht geven in wat er allemaal aan het gebeuren is” en hen “duidelijk maken wat ze daaraan kunnen doen”. Daarvoor werkt men o.m. aan het zelf opbouwen van kennis en deskundigheid, bijvoorbeeld over het concept transitie maar ook over piek-olie en klimaatverandering en over specifieke praktijken die kunnen bijdragen aan de transitie naar een meer duurzame samenleving. Zo werd bijvoorbeeld een cursus over permacultuur georganiseerd zonder daarvoor externe deskundigen te betrekken.

“Dus in Tervuren, denk ik, hebben ze dan een permacultuurcursus gedaan zonder specialisten maar hebben ze, denk ik, acht of negen mensen, euh, gevonden die elk één stuk hebben voorbereid, zelf, en dat dan gebracht hebben voor de groep ... Dus eigenlijk zeggen ‘dat is het materiaal’, iemand verdiept zich daarin en elk om beurt geeft dan iemand dat door aan de rest van de groep.”

Men beklemtoonde dat het transitienetwerk een erg egalitaire beweging is en daarom enige reserves koestert tegenover het betrekken van wetenschappers en experts. Deze kunnen weliswaar een rol spelen in de transitiebeweging, zo stelde men, maar dan vooral door zich lokaal te engageren en niet door vanuit hun expertise anderen aan te sturen. **De nadruk lag op het betrekken van ieders talenten en op capaciteitsopbouw in lokale gemeenschappen.**

“We moeten gewoon ook gebruikmaken van al de capaciteiten die er zijn in een gemeenschap ... En er zijn heel veel mensen die bepaalde capaciteiten hebben ... Dus het proberen losmaken van die capaciteiten bij mensen is één van de dingen die zowel die gemeenschap versterken als ons kunnen helpen om die transitie te maken.”

Het creëren van ruimte om zich grondig in een bepaald onderwerp te verdiepen – zoals in het voorbeeld van de permacultuurcursus – gebeurde echter veel minder in de activiteiten gericht naar een breder publiek. Daar lag de nadruk op het bijbrengen van concrete vaardigheden (tuinieren, kleren herstellen...) en op het stimuleren van gesprekken over de noodzaak van en het vormgeven aan een duurzaamheidstransitie. Tijdens een cursus ‘visioning’, bijvoorbeeld, werden de deelnemers na een inleidende presentatie door één van de kernvrijwilligers gestimuleerd om een duurzame toekomst te verbeelden aan de hand van beeldende kunst, creatief schrijven, comedy en animatiefilm. In de inleiding werd de noodzaak van een duurzaamheidstransitie uiteengezet en kwamen enkele kwesties aan bod zoals piek-olie, klimaatverandering, de financiële crisis, enz. Vervolgens konden de deelnemers kennismaken met de verschillende werkvormen en gedurende een aantal bijeenkomsten werken aan het verbeelden van een duurzame toekomst. Wanneer de resultaten van de cursus werden voorgesteld, leek er meer aandacht te zijn gegaan naar het aspect verbeelden (bv. het maken van een animatiefilm) dan naar de inhoud die in de toekomstbeelden aan bod kwamen. Tijdens een transitiecafé dat daarop volgde, gingen de aanwezigen in dialoog over een duurzame toekomst. Aan een aantal discussietafels werden verschillende vragen behandeld en om de 7 minuten moesten de deelnemers doorschuiven naar een andere tafel. Volgende vragen werden gesteld: “Hoe zie je onze stad in 2030?”; “Welk gevoel heb je als je aan de toekomst denkt?”; “Welk beeld uit de presentaties heeft jou geraakt?”; “Wat kan jouw bijdrage zijn om de toekomst meer duurzaam en rechtvaardig te maken?” en “Hoe kunnen meer mensen actief betrokken worden om mee te werken aan een duurzame toekomst?”. Tijdens deze gesprekken werden meningen en emoties geuit, ideeën geopperd, tips uitgewisseld, enz. De tijd ontbrak echter om daar uitgebreid op in te gaan en de onderwerpen die aan bod kwamen diepgaand te bestuderen.

CSA-boerderij

Tijdens het bezoek van de hogeschoolstudenten aan de Meester-Wroeterij gaf de boer uitleg over zijn CSA-boerderij, leidde hij de studenten rond op de akkers en in de omgeving en nam hij uitgebreid de tijd om met de studenten in gesprek te gaan en vragen te beantwoorden. De rondleiding duurde een tweetal uur. In het begin was het vooral de boer die zijn verhaal vertelde, maar naarmate het bezoek vorderde, namen steeds meer studenten het woord om vragen te stellen en met de boer en met elkaar in discussie te gaan. Daarbij verwezen ze regelmatig naar inhoud die in hun lessen aan bod kwamen en naar hun eigen ervaringen, veelal met gangbare landbouw-

technieken die sterk verschillen met wat ze op de CSA-boerderij te zien en te horen kregen. Een aantal studenten in de groep waren kinderen van landbouwers.

De studenten bezochten de boerderij in het kader van een vak over duurzame landbouw. **Doorheen de rondleiding en het gesprek met de boer kwamen heel wat onderwerpen aan bod:** het concept duurzame ontwikkeling (Planet – People – Profit), het Europese beleid inzake landbouwsubsidies en de historiek daarvan, productiviteit, pesticiden, het inkomen van landbouwers, genetisch gemodificeerde gewassen, agroforestry, natuurontwikkeling, vleesconsumptie, globalisering, monoculturen, aardappelziekte, industriële voedselverwerking, keuzes en verantwoordelijkheden van consumenten, patenten op zaden, biodynamische landbouw... De boer vertelde zijn verhaal, toonde hoe hij zijn kijk op duurzame landbouw in de praktijk probeerde te brengen en wekte op die manier de interesse van de studenten. Deze stelden vragen (“Maar, wat is dan uw mening over eigenlijk, over gangbare landbouw?”; “En hoeveel landbouwgrond is er in Vlaanderen?”; enz.) en ze gingen met elkaar en met de landbouwer in discussie (“Stel nu dat je die subsidies helemaal weg doet, dan produceren wij nog veel efficiënter voedsel dan Afrika, dan blijft het toch nog goedkoper”; “Als iedereen op die manier produceert, dan heb je toch onmogelijk voldoende voedsel voor gans België”; enz.). Op die manier werd doorheen de rondleiding de kwestie van duurzame landbouw grondig en vanuit verschillende perspectieven bestudeerd. Zoals verderop zal blijken, werd daarbij ook duidelijk dat verschillende overtuigingen en belangen niet altijd zonder meer te verzoenen zijn en dat er achter de diversiteit van meningen uiteenlopende opvattingen schuilen over hoe de samenleving georganiseerd zou moeten worden.

Diversiteit van actoren?

De drie onderzochte cases streefden, elk op hun manier, naar het betrekken van verschillende actoren om duurzaamheidsuitdagingen aan te pakken. **In deze paragraaf beschrijf ik hoe wordt omgegaan met de diversiteit aan betrokken actoren en met de gevarieerde perspectieven die zij inbrengen.** Dit laat toe om later in de tekst de educatieve dynamiek in deze praktijken verder te duiden.

Transitiearena

De milieudienst van de stad Gent, meer bepaald de medewerkers van het klimaatteam, richtten de transitiearena op. Zij zorgden voor administratieve, logistieke en strategische ondersteuning door vergaderingen voor te bereiden, financiering te zoeken, stappenplannen te ontwikkelen... en werden daarbij begeleid door DRIFT (Dutch Research Institute For Transitions), VITO (Vlaams Instituut voor Technologisch Onderzoek) en tri.zone (een consultancybureau voor duurzame ontwikkeling).

Een sleutelrol was weggelegd voor de 17 leden van de transitiearena, de zgn. “frisdenkers” of “koplopers” waarvan men verwachtte dat ze de plannen om te komen tot een klimaatneutrale stad “co-creëren” en “co-uitvoeren”. De medewerkers van de milieudienst beklemtoonden dat klimaatneutraliteit tegen 2050 een ambitie was die de stad onmogelijk op eigen houtje kon realiseren. Daarom werden uiteenlopende

actoren uit bv. het bedrijfsleven, het jeugdwerk, de artistieke sector, de milieubeweging en de academische wereld gevraagd om deel uit te maken van de transitiearena.

*“Iedereen moet mee eigenlijk een stuk achter de doelstelling staan maar moet ook mee kunnen de doelstelling creëren, dus eigenlijk een soort van co-creatie en, euh, als ge co-creatie toelaat en als het meer iedereen zijn kindje wordt, hé, ga je ook makkelijker de stap zetten naar co-uitvoering en dat komt dan tegemoet aan het tekort aan hefbo-
men dat je zelf hebt.”*

Men zocht specifiek naar mensen met een bepaalde expertise (ICT, mobiliteit...) en naar “mensen met een netwerk”, d.w.z. mensen die de tijd, animo, kennis, creativiteit en invloed hebben om in hun netwerken “een verschil te maken”. Verder vond men het belangrijk dat arenaleden “geïnteresseerd”, “overtuigd” en “positief” waren.

“We hebben mensen nodig die in groep, die positief en constructief denken, die naar oplossingen kijken en die niet zich zitten blind staren op de drempels. En ik vrees dat X zich nog maar al te graag blind staart op de drempels, X is vrij negatief telkens als X obstakels ziet, terwijl dat het eigenlijk een soort van tweede natuur moet zijn van als er een drempel komt meteen te beginnen denken aan de oplossing en ge merkt dat X daar op stuit, dus vandaar dat dat wel een beetje tegenviel.”

Dergelijke, specifieke verwachtingen golden dus als richtlijnen om geschikte kandidaten voor de transitiearena te selecteren maar ook om het engagement en de bijdrage van de uiteindelijke arenaleden te beoordelen. **Sommige actoren werden beschouwd als meer waardevol dan anderen en er werd daarom extra moeite gedaan om hen te betrekken of aan boord te houden.**

“Nu, moest er iemand zijn die zeer valabel is, die effectief afhaakt, gelijk bijvoorbeeld X wou aanvankelijk geen klimaatwerkgroep trekken, die stond daar een beetje echt wel weigerachtig tegenover, ben ik effectief wel met X gaan praten omdat ik vond dat X wel een waardevol figuur was om zo’n klimaatwerkgroep te kunnen trekken en euh, uiteindelijk was dat wel, was X enthousiast maar zag X gewoon niet praktisch een strategische visie en hebben we gezegd ok, wij ondersteunen u erin, hé.”

Transitienetwerk

Een kerngroep van zes vrijwilligers coördineerde Transitienetwerk Vlaanderen en ondersteunde de oprichting van lokale initiatieven d.m.v. cursussen, lezingen en het ter beschikking stellen van informatie en (educatief) materiaal. Het hart van de beweging, zo benadrukten zij, wordt echter gevormd door de vele vrijwilligers in lokale transitie-steden, –dorpen en –wijken. **De bottom-up benadering van de beweging en de klemtoon op lokale gemeenschappen werd voortdurend benadrukt.**

“Dus de plek waar dat ge woont, daar gebeurt het of daar moet het gebeuren. ’t Is niet dat mensen van overal samenkomen om dan op één plek iets te doen maar ’t is eigenlijk, iedereen kijkt in zijn eigen straat, in zijn eigen buurt wat dat er mogelijk is, hé.”

De transitiebeweging streefde er dan ook naar zoveel mogelijk actoren uit die lokale gemeenschappen te betrekken en op die manier een diversiteit aan talenten en capaciteiten te mobiliseren. “Iedereen is zeer welkom”, benadrukte men, en er werden inspanningen gedaan om de drempel om deel te nemen zo laag mogelijk te houden:

zorgen dat mensen zich inderdaad welkom en gewaardeerd voelen, de kostprijs van activiteiten zo laag mogelijk houden, gericht inspanningen doen om een breder publiek te bereiken, enz.

Die openheid naar “iedereen” toe, stond echter enigszins in contrast met de (min of meer impliciete) verwachtingen die men koesterde ten aanzien van deelnemers. Zo ging men ervan uit dat deelnemers moesten inzien dat ook zichzelf, in hun lokale gemeenschap, in belangrijke mate konden bijdragen aan de transitie naar een duurzame samenleving.

“Een zekere openheid is belangrijk en ook euh, wat dat we toch wel willen vermijden is ... het altijd maar, euh, doorschuiven naar anderen, hé. De paraplu naar omhoog steken van het is de schuld van die, het is de schuld van die. Ik denk dat daar dan wel een beetje de houding is van ok, euh, die hebben een belangrijke verantwoordelijkheid maar laat ons ondertussen toch eens kijken van wat kunnen wij doen, hé. Dus misschien is dat een soort verwachting dat mensen wel bereid zijn om ook hun eigen aandeel in dingen die gebeuren, euh, te zien.”

Tijdens een transitiecafé pleitte één van de deelnemers voor het belang van het streven naar structurele maatschappelijke veranderingen eerder dan te focussen op individuele gedragsverandering. Een lokale vrijwilligster merkte op dat hij “nog niet klaar was voor de veranderingen die nodig zijn”. **Dergelijke impliciete verwachtingen dat deelnemers de probleemanalyse en oplossingsvoorstellen van de transitiebeweging zonder meer delen, bleek moeilijk te rijmen met de door henzelf benadrukte openheid voor een breed publiek.** Beide kernvrijwilligers die ik interviewde, gaven te kennen dat men in de praktijk toch vooral gelijkgestemden bereikt.

“Maar dus, wat zie je, dat dat niet zo gemakkelijk loopt en dat, euh, mensen die spontaan naar die eerste transitie-initiatieven komen toch een bepaald profiel hebben, hé ... Veel jonge mensen zijn het die heel, euh, gedreven vaak heel sterk met het ecologische thema bezig zijn, niet altijd even sterk met het sociale, hé. Ik denk ook toch eerder links denkend, ja, euh, allez. Euh... dus het is een bepaalde eerste groep mensen die daar toch naar toe komt, hé. En dat maakt soms dat wel een beetje moeilijker om dan te verbreden, wat dat de bedoeling is ... Omdat het toch een beetje mijn ervaring is dat die startersgroepen, euh, in hun eigen leefwereld zitten en het niet altijd zo gemakkelijk hebben om de, euh, de stap naar buiten te zetten ... Dat blijft een beetje in het kringke van de oude geëngageerden ... Maar dan zijt ge eigenlijk niet met transitie bezig. Dan zijt ge bezig met interessante dingen, vanuit een leuk groepje van gelijkgestemden.”

CSA-boerderij

Ook op de CSA-boerderij golden bepaalde – al dan niet expliciete – verwachtingen ten aanzien van de leden. Zo moesten zij hun bijdrage vooraf betalen voor het volledige seizoen en zelf groenten en fruit komen oogsten op de akker (liefst met de fiets, zei de boer op een infoavond). Aangezien de boerderij (nog) niet voldoende winstgevend was om een volwaardig loon op te leveren voor de boer – die daarom nog deeltijds als leerkracht werkte – werd ook verwacht dat de leden regelmatig meehielpen op de boerderij, bijvoorbeeld tijdens de maandelijks georganiseerde werkdagen.

“Ik zou graag hebben dat die nog actiever bezig zijn, hoe actiever en hoe meer betrokken zij zijn op de boerderij, hoe beter. Bij sommige mensen, het minimum is dat ze komen oogsten, dat ze hun oogstaandeel betalen en komen oogsten en bij sommigen lukt dát zelfs niet ... In hun hoofd vonden ze dat een heel goed idee, maar praktisch in hun weekschema ... kregen die dat niet geregeld”

De leden konden op die manier ervaren dat het streven naar een andere, meer duurzame manier van voedselproductie en –consumptie allesbehalve vrijblijvend is.

Het vraagt wel wat om zich in een dergelijk experiment te engageren. Tijdens de rondleiding voor studenten beklemtoonde de boer dit ook. Hij vertelde over de zorg voor zijn akkers, zijn gewassen en de leden voor wie hij ze teelde en over het vele werk en de opoffering die dat van hen vroeg. Tegelijkertijd legde hij uit waarom het voor hem zo belangrijk was om dit engagement op te nemen.

“Als ge zo 45 zijt, denk je van euh, wat heb ik hier nog te doen in het leven en dan had ik zo iets van ok, dat ga ik doen. Daar ga ik nu een keer écht voor gaan. Dat ga ik nu, nu echt dat een keer goed doen hé. En het zal kosten wat het kost en ik zal in mijn been snijden en ik zal minder verdienen. Ik werkte vroeger voor televisie dus daar verdiende ik ongeveer acht keer zoveel. Maar dat is nu niet meer zo, maar ok, ik ben wel gelukkiger en ik heb, ik heb echt het gevoel dat ik iets zinvol aan het doen ben.”

De studenten die de rondleiding volgden, waren zeker niet allemaal gelijkgezinden. Uit de gevoerde discussies bleek dat er heel wat punten waren waarover geen eensgezindheid bestond. De boer leek hen daarbij niet te willen overtuigen van zijn persoonlijke visie op duurzame landbouw. Integendeel, vaak vroeg hij expliciet om tegenspraak (“Ge moogt mij tegenspreken hé”; “Ge moogt het zeggen als ik te confronterend ben of als ik dingen zeg die niet kloppen ook hé”). **De manier waarop hij over zijn boerderij vertelde en het engagement ervoor dat hij daarbij uitstraalde, toonden dat het hier niet ging om het verkondigen van een objectieve waarheid waarvan de studenten overtuigd moesten worden maar evenmin om een vrijblijvende, louter subjectieve mening.**

“Allez, dat is mijn standpunt hé. Ge moogt het daar helemaal niet mee eens zijn hé. Maar ik kan geen ander verhaal vertellen dan dat.”

Innovatie en transformatie?

Het zoeken van alternatieven voor bestaande, onduurzame praktijken stond centraal in elk van de drie onderzochte cases. In deze paragraaf beschrijf ik hoe dit op verschillende manieren in de praktijk werd gebracht. Van daaruit sta ik stil bij de vraag of en hoe er in deze praktijken ruimte is voor ‘transformatief leren’, t.t.z. om los te breken uit bestaande manieren van denken en handelen en om nieuwe perspectieven te exploreren en uit te testen.

Transitiearena

Zoals gesteld, was het de bedoeling van de milieudienst om samen met de leden van de transitiearena uit te zoeken hoe Gent tegen 2050 klimaatneutraal kan worden en om te experimenteren met initiatieven die dat mogelijk maken. Vanuit een analyse van

het bestaande systeem werkte men aan alternatieve toekomstbeelden, aan transitiepaden die daar naartoe moesten leiden en aan acties en experimenten om dit in de praktijk te brengen.

Wat daarbij opviel, was de beperkte ruimte om bestaande, dominante wereldbeelden, ideeën en praktijken fundamenteel in vraag te stellen. Hoewel tijdens de bijeenkomsten zeer uiteenlopende bezorgdheden, argumenten, voorstellen, opinies... aan bod kwamen, bleken die niet allemaal evenveel invloed te hebben op het in de transitiearena ontwikkelde beeld van een klimaatneutraal Gent in 2050 en de transitiepaden die daartoe moesten leiden. Eerder dan los te breken uit bestaande perspectieven, sloten deze toekomstbeelden en transitiepaden immers nauw aan bij het momenteel dominante discours van 'ecologische modernisering'. Daarbij worden ecologische uitdagingen beschouwd als kwesties die, mits een goed management, kunnen leiden tot win-win-situaties. Men gaat er van uit dat verandering mogelijk is binnen de context van de bestaande politieke, economische en sociale structuren, zolang iedereen maar zijn of haar verantwoordelijkheid neemt. Van alle stakeholders wordt verwacht dat ze samenwerken aan een consensus waar op termijn iedereen beter van wordt. Ecologische duurzaamheid wordt gezien als een motor voor technologische en economische vooruitgang. Transitiepaden zoals "Lokaal samen meerwaarde creëren met een poort op de wereld" en "Intelligente kringlopen" leggen inderdaad de klemtoon op technologische oplossingen en op samenwerken aan een win-winsituatie voor economie en ecologie.

In de discussies over de actie "afval is geschiedenis", bijvoorbeeld, was er niet veel ruimte om onze huidige consumptiesamenleving fundamenteel in vraag te stellen. Bezorgdheden over de bestaande economische systemen die het hergebruiken en herstellen van producten bemoeilijken (bv. globalisering, loonkosten...), werden doorheen de discussie herleid tot technische kwesties (bv. recycling of productdesign).

- *"Een letterlijk citaat was 'de overheid moet een kader creëren dat de vrije markt kan invullen' ... maar dat kader heeft consumptie veroorzaakt. Een focus op herstellen kan arbeidsplaatsen creëren.*
- *Je gaat ándere consumptie creëren. Jij beoogt consuminderen, dit gaat over consumanderen."*

Binnen het transitiepad "Lokaal samen meerwaarde creëren met een poort op de wereld" stond het concept "Blue Economy" centraal. **Het geloof in de noodzaak van voortdurende economische groei werd hierbij niet op de helling gezet**, zo bleek in een filmpje dat getoond werd tijdens een Klimaatforum.

"If we can make the cake bigger, it is easier to share with everyone. However many people have good ideas, what we need are people who make it happen, we need these entrepreneurs, actually we need a whole generation of entrepreneurs. [...] They change the rules of the game and generate more money for themselves and their community. That makes everybody happy."

Transitienetwerk

De transitiebeweging beklemtoonde dat uitdagingen zoals klimaatverandering en piek-olie ervoor zorgen dat we onze huidige levensstijl onmogelijk kunnen be-

houden en dat we dus moeten “leren om op een heel andere manier te gaan leven”.

Zoals gezegd, lag de klemtoon daarbij op capaciteitsopbouw in lokale gemeenschappen. Men wees op het belang van zelf aan de slag te gaan met alternatieve praktijken en van het verwerven van de nodige vaardigheden daarvoor.

“Wij kunnen eigenlijk nog bijzonder weinig zelf, hé ... Koken is daar bijvoorbeeld één van. Iedereen moet kunnen koken. Bijvoorbeeld zelf je eigen groenten verbouwen of je eigen, voor je eigen voedsel zorgen, hé, zelf je eigen kleren maken, zelf je, je spullen repareren ... Dus dat, dat is ook één van de dingen die we willen, die we zouden willen dat mensen weer leren, hé. En dat mensen weer leren om zelf het heft in handen te nemen. Dus zichzelf te organiseren in hun eigen gemeenschap, van wij gaan dat hier aanpakken. En al doende leren om te vergaderen, om te communiceren, om te, ja, creatief te denken, om wegen te zoeken, hé. Euh. Dus om dingen samen aan te pakken.”

Deze dwingende en misschien ietwat pessimistische boodschap dat we onze huidige manier van leven onmogelijk kunnen aanhouden, werd echter consequent gekaderd als een positief verhaal dat ook heel wat opportuniteiten in zich droeg. Transitie, zo werd voortdurend benadrukt, betekent niet enkel werken aan een ecologisch duurzame (in de zin van ‘volhoudbare’) manier van leven maar houdt tevens de kans in om te werken aan een warmere, gezelligere, socialere samenleving waarin het beter leven is. Of, zoals de folder van de transitiebeweging het stelde:

“De veranderingen die we nodig hebben om de totale ineenstorting te vermijden, zijn precies die dingen die we moeten doen om de wereld te creëren waar we van dromen”

Deze nauwe koppeling tussen de noodzaak om onze levensstijl aan te passen en de evidentie dat dit zal leiden tot een warmere, gezelligere en socialere samenleving dreigt echter al te snel voorbij te gaan aan het feit dat “de wereld waar we van dromen” er wellicht niet voor iedereen hetzelfde uitziet. Welke toekomst men wenselijk vindt, wordt immers op zeer uiteenlopende en soms onverzoenbare manieren ingevuld en bovendien heersen er verschillende opvattingen over de manieren waarop die wenselijke toekomst het best gerealiseerd kan worden. In een interview wees ook één van de kernvrijwilligers op de grenzen van een dergelijke consensusbenadering:

“In de transitie wordt, euh, heel bewust eigenlijk de sociale strijd, zoals die op zoveel vlakken gevoerd is, euh... wordt bewust wat op de achtergrond gehouden, om niet te zeggen buiten de deur gehouden. En daar zijn veel discussies over hé. Wat ik persoonlijk dus ook heel spijtig vind ... Ja, men wil absoluut, euh, dat positieve verhaal houden, hé. Terwijl, euh, ja, je sommige dingen nooit zult kunnen realiseren zonder strijd, hé. Die ga je niet cadeau krijgen omdat je zo’n leuk, lief, positief verhaal hebt, hé ... Dus dat discours dat wordt zoveel mogelijk buiten gehouden, hé. En het is eerder een verhaal van, euh, ja, op een heel positieve manier met z’n allen bouwen aan een nieuw soort samenleving, hé. Alsof er daarbuiten geen, euh, geen mensen meer zijn die dat niet zien zitten, hé, en waar je het op zult moeten veroveren.”

Ook de hoger aangehaalde discussie tijdens een transitiecafé over de noodzaak van structurele veranderingen versus het belang van individuele gedragsverandering en de reactie daarop van een lokale vrijwilligster laat zien hoe **het streven naar een consensus de ruimte beperkt om een diversiteit aan mogelijke en wenselijke toekomstbeelden en praktijken te articuleren en uit te proberen.**

CSA-boerderij

Ook op de CSA-boerderij stond het zoeken naar alternatieven voor bestaande, onduurzame praktijken centraal. **De boer wou via de opstart van deze boerderij “een verschil maken”, losbreken uit gangbare landbouwpraktijken en samen met de oogstaandeelhouders een alternatieve kijk en aanpak vormgeven en uitproberen.**

Hierbij was het expliciet de bedoeling om dominante denkbeelden over landbouw en voedselvoorziening in vraag te stellen. In tegenstelling tot het gangbare discours van ecologische modernisering werd er bijvoorbeeld niet van uitgegaan dat zorgen voor de natuur, voor mensen en voor economische groei zonder meer te verzoenen zijn. Het zgn. ‘3P-model’ waar in de context van duurzame ontwikkeling vaak naar verwezen wordt, betekende voor deze landbouwer niet dat we zouden moeten streven naar win-win-winsituaties tussen gelijkwaardige bekommernissen.

“Dus we hebben heel duidelijk gesteld: ge hebt drie P’s, waarschijnlijk u wel bekend, Planet, People, Profit, maar wij doen dat letterlijk in die volgorde dus eerst Planet, dan People en dan Profit. En natuurlijk is er druk vanuit profit, omdat dat in onze maatschappij juist het belangrijkste is, is die druk heel groot, hé, om dat rendement te blijven behouden, want alles kost geld, hé. Alles moet je betalen met geld hé, en niet met aarde. Maar ik denk dat we het moeten omkeren, alle zeker de landbouw, als ge die een beetje duurzaam wilt maken, als je mensen bewust wilt maken, dat je dat van voren moet zetten. Dat is een heel consequente keuze maar financieel niet zo interessant. [lacht] Nog niet.”

Tijdens het bezoek van de studenten gaf de boer aan dat dit niet gemakkelijk was en heel wat consequenties met zich mee bracht.

“Als ge kiest voor de P, heel bewust, van we gaan beginnen met de natuur en we beginnen als landbouwer maar we gaan niet mee in het verhaal van we zetten een nieuwe hangaar of we kopen nieuwe tractors en we gaan voor een volledig nieuw bedrijf, dan valt ge uit de boot [voor landbouwsubsidies]. Dus we zijn eigenlijk de ommekeer, met ons bedrijf zijn wij de ommekeer aan het maken ... Nu, het is wel wroeten. Wij noemen ook de Meester-Wroeterij. Dat wil zeggen dat wij echt wel met op een andere manier bezig zijn met onze gewassen, met de grond en met de natuur en met mensen. En dat de laatste P, profit, dat dat voor ons inderdaad een moeilijk probleem wordt. Wij moeten daarmee wroeten en aan de slag.”

Leeruitdaging of democratische uitdaging?

In elk van de drie onderzochte cases heerste een spanningsveld tussen wat ik eerder omschreef als duurzaamheidsproblemen als ‘leerproblemen’ en als democratische uitdagingen. **In deze paragraaf ga ik kort in op hoe de cases op een verschillende manier omgaan met de rol van educatie bij het aanpakken van duurzaamheidskwetsies.** Wordt leren gezien als een middel om een duurzame samenleving te realiseren of kijkt men op een minder lineaire manier naar het verband tussen het educatieve en het politieke? Dit laat toe om de educatieve dynamiek in de drie cases verder te verhelderen.

Transitiearena

De transitiearena werd opgericht met de duidelijke doelstelling om bij te dragen tot het realiseren van een klimaatneutrale stad tegen 2050 vanuit een tweesporenbenadering waarbij leren en doen hand in hand gaan. Men wou, met andere woorden, “al doende leren” en – misschien vooral – “al lerende doen”. Men verwachtte van de arena dat die een katalysatorfunctie zou vervullen om het geleerde om te zetten in effectieve acties.

“Wij hebben gekozen voor een pad van studeren en doen, dus als je de stad naar klimaatneutraliteit wil brengen of volledig onafhankelijk van fossiele brandstoffen, dan kan je nog jaren studeren ... maar eigenlijk vraagt niet alleen de maatschappij maar ook de politiek, dat er rapper een actie is en daarmee dat we een parallel pad doen met ook het doen en dat is eigenlijk die transitiearena. Dat is maken dat mensen uw doelstelling ook willen dragen maar ook acties ondernemen binnen die doelstelling.”

Het educatieve heeft in deze transitiearena dus een zeer duidelijke focus en functie: bijdragen tot het realiseren van de beleidsdoelstelling om Gent klimaatneutraal te maken d.m.v. “een transitie in de hoofden”.

“Zodanig dat wij eigenlijk gewoon euh, de transitie in de hoofden moeten bewerkstelligen. Allez, daar komt het eigenlijk... In mijn, in mijn ogen komt het daar op neer, zo van euh, die ingenieurs, die komen met maatregelen af die ge kunt nemen. Die zeggen wat is haalbaar. Die, die voeren studies uit over hernieuwbare energie, energiekaarten ... Maar daarmee raakt dat nog niet verkocht natuurlijk hé. Dus eigenlijk, ja, allez, in dat opzicht beschouw ik hetgeen wat dat wij doen voor dat klimaatverhaal ook als educatie voor duurzame ontwikkeling.”

Transitienetwerk

Analoog zien we dat ook in de Transition Towns beweging de focus eerder lijkt te liggen op “doen” dan op “leren”. Daarbij werd benadrukt dat een duurzaamheids transitie veel meer vraagt dan enkel kennis en informatieoverdracht.

“Dus, dus er is wel een idee van we moeten informatie overbrengen maar er is ook een heel groot besef van, euh, van informatie alleen krijg je weinig dingen in beweging, hé. Dus het is zeker niet het klassieke pedagogische ding van kennis en dan inzicht en dan gedragsverandering. Euh, in die zin wordt ook veel gewerkt door dingen te doen ... door aan fietsen te werken of kleren te herstellen of zo, hé.”

Ook hier is de inzet van educatie zeer nauw gelinkt aan het aanpakken van een maatschappelijke uitdaging: klimaatverandering het hoofd bieden en lokale gemeenschappen voorbereiden op een toekomst met minder olie.

CSA-boerderij

Zoals al aangegeven, wilde ook de CSA-boer met zijn gemeenschapsboerderij op een heel concrete manier – ‘al doende’ – werken aan een meer duurzame samenleving. **Alhoewel zijn engagement en gedrevenheid cruciaal was voor de educatieve dynamiek tijdens de rondleiding was deze er niet op gericht de studenten ervan te overtuigen om ook op hun beurt bij te dragen aan deze ambitie.** De landbouwer leek er niet naar te steven een welbepaalde ‘transitie in hun hoofden’ teweeg te brengen.

Door echter tijdens het boerderijbezoek te tonen wat hem dreef, door stil te staan bij zijn bekommernissen en engagement en bij de consequenties daarvan, probeerde hij hun interesse te wekken. De vragen die studenten stelden, toonden hoe hij hen op die manier prikkelde om te proberen vatten wat ze nu precies tijdens dit bezoek te zien en te horen kregen.

“Wie bent u dan eigenlijk of, ja, hoe komt u hier op dit bedrijf terecht?”

De kwestie van duurzame landbouw werd op die manier een gedeelde interesse tijdens deze rondleiding, een kwestie die de boer en de studenten doorheen hun gesprekken samen verder exploreerden. Educatie was daarbij geen middel om de studenten ervan te overtuigen mee te werken aan een welbepaald beeld van een duurzame wereld. Veeleer leek de boer erop gericht hen te laten stilstaan bij de vraag wat zo'n duurzame wereld kan zijn. Hij toonde wat hem dreef en waar hij voor stond, benadrukte dat dit niet de enige mogelijke 'oplossing' was en liet zien dat het evenmin een vrijblijvende, louter subjectieve mening was. Door de kwestie van duurzame landbouw samen te exploreren, hadden de studenten aandacht voor wat daarbij allemaal op het spel stond. Dit kunnen we zien als een uitnodiging, een uitdaging om stil te staan bij de vraag wat – in het licht van dit alles – een duurzame wereld voor hen betekent en welke engagementen dit dan met zich meebrengt.

Educatie in transitie: 3 leermetaforen

De analyse van deze 3 cases biedt een aantal aanknopingspunten om verder in te gaan op de vraag welke vormen van leren we in deze uiteenlopende transitiepraktijken terugvinden. **In wat volgt, zal ik deze educatieve dynamiek verder duiden aan de hand van wat men noemt 'leermetaforen': beelden die gebruikt worden voor het definiëren van leren.** Ze staan voor radicaal verschillende antwoorden op de vraag wat leren nu eigenlijk precies is, of zou moeten zijn (Sfard 1998). De pedagogische literatuur beschrijft uiteenlopende leermetaforen. Deze zijn complementair. Het zijn geen concurrerende modellen die elkaar uitsluiten maar veeleer verschillende perspectieven om leerprocessen te benaderen (Sfard 1998; Elmholdt 2003). Ze bestaan naast elkaar en komen in de praktijk ook gecombineerd voor en overlappen elkaar gedeeltelijk. Niettegenstaande blijven de metaforen gebaseerd op fundamenteel verschillende uitgangspunten.

In de onderzochte transitiepraktijken zijn aspecten van de volgende vier leermetaforen duidelijk te herkennen.

- 1. Leren als kennis verwerven** ('acquisition metaphor' – Sfard 1998)
Dit beeld van leren kent een lange traditie en staat voor wat in de meest gangbare benadering verstaan wordt onder leren: het verwerven van kennis, vaardigheden, ideeën, noties, concepten, betekenissen, feiten, schema's, representaties, enz.

Deze leermetafoor is terug te vinden in elk van de onderzochte praktijken en komt

bijvoorbeeld zeer duidelijk naar voor als men het heeft over het streven naar 'een transitie in de hoofden' zodat mensen de noodzaak inzien van de klimaatmaatregelen die ingenieurs voorstellen. We vinden dit ook terug in de ambitie van de transitiebeweging om mensen inzicht te geven in 'wat er aan het gebeuren is en wat zij daaraan kunnen doen' en in het belang dat de beweging hecht aan het aanleren van vaardigheden zoals zelf voedsel produceren, kleren maken, fietsen herstellen, enz. Ook tijdens het bezoek aan de CSA-boerderij kregen de studenten kennis aangereikt over het Europees beleid inzake landbouwsubsidies, over biodynamische teeltmethodes, enz.

We hebben hier dan ook te maken met een wijdverspreid en cruciaal aspect van educatie. Zoals de casestudie echter laat zien, veronderstelt educatie in de context van duurzaamheidstransities ook meer dan enkel het verwerven van de juiste kennis en vaardigheden. Dit is des te meer het geval omdat er in het licht van duurzaamheidskwesties vaak nogal wat onenigheid bestaat over welke kennis 'juist' is en welke vaardigheden nodig zijn. Een eenzijdige focus op kennisoverdracht en competentieontwikkeling dreigt te verhinderen dat een alternatieve kijk op de kwesties waarmee we te maken hebben, aan bod kan komen.

2. Leren als participeren ('participation metaphor' – Sfard 1998).

Leren wordt hier gezien als participeren, als deelnemen aan een bepaalde gemeenschap. **Het is een proces waardoor de lerenden deel gaan uitmaken van een groter geheel. Dit veronderstelt van hen het vermogen om te communiceren in de taal van die gemeenschap en te handelen volgens de specifieke normen en verwachtingen die daar gelden.**

Ook deze metafoor vinden we terug in elk van de transitiepraktijken. Zowel de leden van de transitiearena, de inwoners van lokale Transition Towns als de oogst-aandeelhouders van de CSA-boerderij participeren in een groter geheel, een specifieke gemeenschap die een duidelijk doel voor ogen heeft. Het leren dat in dit verband plaatsvindt, heeft dan ook te maken met het leren beantwoorden aan de normen en verwachtingen die in die gemeenschap – met het oog op de nagestreefde doelen – gelden: constructief meedenken, de noodzaak inzien van individuele inspanningen om piek-olie aan te pakken, zelf (met de fiets) groenten en fruit oogsten op de boerderij, enz.

Een dergelijke gedeelde betrokkenheid op een specifieke kwestie is ongetwijfeld een bijzonder waardevol aspect van educatie in de context van duurzaamheidstransities. De casestudie laat echter ook zien hoe een focus op gemeenschapsvorming ervoor kan zorgen dat alternatieve ideeën over het probleem en/of de oplossingen naar de achtergrond verdwijnen en dat mensen die niet kunnen of willen voldoen aan de heersende normen en verwachtingen buitenspel komen te staan.

3. Leren als kennis creëren ('knowledge creation metaphor' – Paavola e.a. 2004)

Deze metafoor legt de nadruk op innovatie, op het collectief creëren van tot dan toe onbestaande kennis. **Leren staat dan in het teken van het transformeren en verder ontwikkelen van bestaande ideeën en praktijken waarbij de lerenden niet enkel consumenten van kennis zijn, maar ook producenten ervan.**

Dit beeld van leren is eveneens terug te vinden in de drie praktijken: zowel de transitiearena, de transitiebeweging als de CSA-boerderij zoeken expliciet naar nieuwe

ideeën en praktijken en willen daarvoor nieuwe kennis en deskundigheid opbouwen. Deze focus op innovatie en transformatie is een belangrijk aspect van educatie, bij uitstek in de context van complexe, controversiële en onvoorspelbare duurzaamheidskwesties. Ook hier toont de casestudie echter hoe een gerichtheid op consensus (bv. het discours van ecologische modernisering, een welbepaald idee over 'de toekomst waar we van dromen', enz.) de ruimte voor innovatie kan beperken.

4. **Educatie als een respons** ('response metaphor' – Vandenabeele en Wildemeersch 2012)

Vanuit de hiervoor aangehaalde beperkingen van de andere leermetaforen, ontstond een beeld van educatie dat net focust op controversie in plaats van consensus, ervanuit gaande dat fundamenteel verschillende opvattingen onvermijdelijk naast elkaar zullen blijven bestaan. Leren vindt dan plaats als een respons op die verschillen. **Educatie is volgens deze metafoor verantwoordelijke keuzes maken in verband met kwesties waarbij onverzoeerbare opvattingen, belangen, bekommernissen, enz. in het spel zijn.** Het gaat dan om het kritisch in vraag stellen van de (eigen) daden, standpunten en oordelen en om het voortdurend ontwikkelen van de eigen identiteit in confrontatie met die diversiteit aan vragen, opvattingen, bekommernissen,... van anderen.

Dit beeld van leren is te herkennen in wat er gebeurde tijdens het bezoek van de hogeschoolstudenten aan de CSA-boerderij. De manier waarop de boer toonde waarvoor hij stond, hoe hij zich engageerde voor wat hij beschouwde als duurzame landbouw en wat er daarbij op het spel stond, nodigde de studenten uit tot een respons. Dat wil zeggen, door in dialoog met de landbouwer en met elkaar de kwestie van duurzame landbouw vanuit heel wat verschillende perspectieven, bekommernissen, belangen,... te bestuderen, werden ze uitgedaagd zich er op hun eigen manier toe te verhouden. Ze werden uitgenodigd om, in het licht van wat ze op de boerderij te zien en te horen kregen, voor zichzelf uit te maken wat een duurzame wereld voor hen betekent en hoe ze zich daarvoor willen engageren. Het is daarbij allerminst gegarandeerd dat zij aan het einde van de rit de opvattingen van de boer zullen delen en een gelijkaardig engagement zullen opnemen (zie ook Van Poeck & Vandenabeele 2014). Maar dat was hier ook helemaal niet de inzet van educatie – begrepen als een uitnodiging tot een respons op duurzaamheidskwesties...

Educatie in transitie?

Dit alles gezegd zijnde, wat kunnen we dan concluderen m.b.t. het vaak beklemtoonde belang van educatie in het licht van duurzaamheidstransities? **Wat zijn uitdagingen waar we voor staan als we waardevolle educatieve praktijken in deze context willen vormgeven?**

Zonder enige pretentie om hier pasklare oplossingen en antwoorden te bieden – laat staan om volledig te zijn – wil ik deze tekst afsluiten met enkele aandachtspunten die we uit de analyse van de 3 onderzochte praktijken kunnen afleiden.

- **Openheid**

Zeker in de context van duurzaamheidskwesties is het van belang niet bij voorbaat af te bakenen hoe er naar die kwesties gekeken moet worden (m.a.w.: wat het probleem en de oplossing precies is) en wie erover mag meepraten en –denken. Een eenzijdige focus van educatie op het aanleren van welbepaalde competenties staat die noodzakelijke openheid voor nieuwe ideeën, vragen, wereldbeelden en handelingsperspectieven in de weg.

- **Niet vrijblijvend**

Tegelijk staat er bij duurzaamheidskwesties altijd heel wat op het spel. Educatie is dan ook geen vrijblijvende dialoog waarbij verschillende meningen en ideeën zonder meer als evenwaardige en even belangrijke perspectieven naast elkaar worden geplaatst. Het is integendeel van belang de veelheid aan opvattingen, engagementen, belangen, claims... te exploreren, met elkaar te confronteren en daarbij ook stil te staan bij wat er (voor wie) op het spel staat.

- **Tijd en ruimte**

Dit vraagt de nodige tijd en ruimte om kwesties grondig te bestuderen – inclusief de controverses die erin vervat zijn – en om zich ermee in te laten (zie ook Van Poeck et al. – in druk). Niet alle settings bieden deze tijd en ruimte en het is dus maar de vraag of we alle fora waar men “al doende leert en al lerende doet” zonder meer als educatieve settings kunnen benoemen.

- **Educatie ≠ politiek**

Centraal in deze tekst stond de vraag hoe educatie zich verhoudt tot het aanpakken van maatschappelijke problemen zoals duurzaamheidsuitdagingen. De case studie toont ons de grenzen van een instrumentele inzet van educatie, van het idee dat er een direct, lineair verband is (of zou moeten zijn) tussen goede educatie en het realiseren van de gewenste maatschappelijke verandering. Educatie als een respons op duurzaamheidskwesties vertrekt niet van een dergelijke, lineaire benadering. Dit wil echter niet zeggen dat educatie niets met politiek of maatschappelijke transformatie te maken heeft. Integendeel. Het is allerminst een neutrale of vrijblijvende praktijk. Wat echter op het spel staat bij educatie als een respons op duurzaamheidskwesties, is “not just changing the world but giving others the chance to do so” (Venturini 2010).

Samenvatting: belangrijkste concepten

Educatieve setting = plaatsen zoals verenigingen, buurt- en opbouwwerk, culturele organisaties, de media, de werkvloer, sociale en politieke bewegingen, de publieke ruimte, participatieorganen, enz. die al dan niet educatie als doel hebben maar die, door de aard van de interacties die daar plaatsvinden, plekken zijn waar (niet-formeel, informeel) geleerd wordt

Sociaal leren = een leerproces van groepen, netwerken en sociale systemen dat kan ontstaan wanneer diverse actoren in dialoog gaan over een complex, onzeker en onvoorspelbaar maatschappelijk probleem en samen alternatieve oplossingen en manieren van samenleven uitdenken en uitproberen

Transformatief leren = een proces dat mensen uitdaagt om los te breken uit bestaande wereldbeelden, ideeën en praktijken en om fundamenteel andere manieren van denken en handelen te verbeelden en uit te testen

Publieke pedagogiek = recent onderzoeksveld dat focust op het raakvlak tussen het politieke (democratie) en het pedagogische (educatie) en dat expliciet aandacht schenkt aan de controverses die hedendaagse maatschappelijke kwesties met zich meebrengen

Ecologische modernisering = discours dat ervan uitgaat dat ecologische uitdagingen kunnen worden aangepakt binnen de context van de bestaande politieke, economische en sociale structuren – zolang iedereen maar zijn of haar verantwoordelijkheid neemt – en dat ecologische duurzaamheid en technologische en economische vooruitgang hand in hand gaan

Leren als kennis verwerven = een beeld van leren waarbij leren wordt gezien als het verwerven van kennis, vaardigheden, ideeën, noties, concepten, betekenissen, feiten, schema's, representaties, enz.

Leren als participeren = een beeld van leren waarbij leren wordt gezien als deel gaan uitmaken van een bepaalde gemeenschap en het verwerven van het vermogen om te communiceren in de taal van die gemeenschap en te handelen volgens de specifieke normen en verwachtingen die daar gelden

Leren als kennis creëren = een beeld van leren als het collectief creëren van tot dan toe onbestaande kennis en het transformeren en verder ontwikkelen van bestaande ideeën en praktijken

Educatie als respons op duurzaamheidskwesties = een beeld van leren als het maken van verantwoordelijke keuzes in verband met kwesties waarbij onverzoenbare opvattingen, belangen, bekommernissen, enz. in het spel zijn; als het kritisch in vraag stellen van de (eigen) daden, standpunten en oordelen in confrontatie met tegenstrijdigheden en controverses

Bibliografie

- Amin, A., 2008. Collective culture and urban public space. *City*, 2(1), pp. 5-24.
- Bereiter, C., 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Biesta, G., 2012. Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), pp. 683-697.
- Colley, H., Hodkinson, P. and Malcom, J., 2003. *Informality and formality in learning. A report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Dijstelbloem, H., 2007. *De democratie anders: politieke vernieuwing volgens Dewey en Latour*. PhD diss., University of Amsterdam.
- Elmholdt, C., 2003. Metaphors for Learning: cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(2), pp. 115-131.
- Engeström, Y., 1999. 'Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice'. In: *Perspectives on activity theory*, Y.Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamäki (Editors), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 377-404.
- Ferreira, J., 2009. Unsettling orthodoxies: education for the environment/for sustainability. *Environmental Education Research*, 15(5), pp. 607-620.
- Finger, M. and Asún, J. M., 2001. *Adult Education at the Crossroads. Learning Our Way Out*. London and New York: Zed Books.
- Foley, G., 2004. *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. Zed Books.
- Healy, S., 2010. Post-normal science in postnormal times. *Futures*, 43, pp. 202-208.
- Jackson, M.G., 2011. The real challenge of ESD. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), pp. 27-37.
- Latour, B., 2004. Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), pp. 225-248.
- Paavola, S., Lipponen, L. and Hakkarainen, K., 2004. Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74, pp. 557-576.
- Paredis, E., 2014. Pleidooi voor een genuanceerde kijk op transitie. *Oikos*, 68.
- Postma, D. W., 2004. *Because we are human. A philosophical inquiry into discourses of environmental education from the perspective of sustainable development and man's caring responsibility*. PhD diss., University of Leuven / Radboud Universiteit Nijmegen.
- Schugurensky, D. and Myers, J.P., 2003. A Framework to Explore Lifelong Learning: The Case of the Civic Education of CivicsTeachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), pp. 352-379.
- Sfard, A., 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.
- Simons, M. and Masschelein, J., 2006. The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), pp. 417-430.
- Sumner, J. 2003. Learning our way in: sustainable learning and the civil commons. *Convergence*, XXXVI, pp. 21-30.

Vandenabeele, J. and Wildemeersch, D., 2012. How farmers learn about environmental issues. Reflections on a socio-biographical approach. *Adult Education Quarterly*, 62(1), pp. 56-72.

Van Poeck, K. and Vandenabeele, J., 2014. Education as a response to sustainability issues, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, pre-published online (<http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?doi=10.3384/rela.2000-7426.rela0111>).

Van Poeck K., Vandenabeele, J. and Bruyninckx, H., 2013. Taking stock of the UN Decade of education for sustainable development: the policy-making process in Flanders, *Environmental Education Research*, pre-published online (<http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2013.836622>).

Van Poeck, K., 2013. Education as a response to sustainability issues. *Practices of environmental education in the context of the United Nations Decade of education for sustainable development*. PhD diss., University of Leuven.

Van Poeck, K. and J. Vandenabeele. 2012. Learning from sustainable development: education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, 18(4), pp. 541-552.

Van Poeck, K., Goeminne, G. Vandenabeele, J., (in press). Revisiting the democratic paradox of environmental education: sustainability issues as matters of concern, *Environmental Education Research*.

Venturini, T., 2010. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory, *Public Understanding of Science*, 19(3), pp. 258-273.

Wals, A.E.J., 2007. *Social learning: Towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

Wildemeersch, D., Jansen, T., Vandenabeele, J. and Jans, M., 1998. Social Learning: a new perspective on learning in participatory systems. *Studies in Continuing Education*, 20(2), pp. 251-265.