

Sociaal leren in natuur- en milieueducatie

Processen van sociale verandering worden in toenemende mate beschreven als leerprocessen van individuen. Dat geldt ook voor natuur- en milieugerelateerde kwesties. Beleidsmakers gaan ervan uit dat het streven naar een ecologisch duurzame samenleving een continu leerproces vereist. Ook in het werkveld, in de brede milieubeweging, krijgen leerprocessen veel aandacht. Als reactie op geïndividualiseerde benaderingen van leren komen er meer sociale theorieën op de voorgrond, zoals de notie ‘sociaal leren’ (zie bv. Wildemeersch e.a. 1998; Wals 2007). Na een bondige schets van dit ‘framen’ van ecologische duurzaamheid als ‘leeropgave’ leggen we in deze tekst uit wat het concept sociaal leren inhoudt. Vervolgens gaan we in op hoe sociaal leren – zowel als theoretisch concept als in allerlei praktijken – kwetsbaar is en een nieuwe kijk op gemeenschap en gemeenschapsvorming vergt.

Een ecologisch duurzame samenleving: een kwestie van leren?

Net als zoveel hedendaagse maatschappelijke uitdagingen wordt het streven naar een ecologisch duurzame samenleving in belangrijke mate gezien als een individuele leeropgave. De verhouding van mensen tot de hen omringende natuur is al langer het onderwerp van pedagogische bekommernis (Postma 2004; Van Poeck forthcoming)¹. In het begin van de vorige eeuw ontstond natuureducatie vanuit een bezorgdheid om de alsmaar meer van de natuur vervreemde stadskinderen in de context van de industriële revolutie en de daarmee gepaard gaande urbanisatie. Halverwege de twintigste eeuw leidde een toenemend maatschappelijk bewustzijn over problemen inzake natuurbehoud tot de introductie van natuurbehoudseducatie. De overtuiging was dat kennis en studie van de natuur zou leiden tot meer liefde en respect ervoor. In de jaren zeventig leidde een groeiend bewustzijn van de omvang, de ernst en de complexiteit van de ecologische crisis tot het ontstaan van milieueducatie. Kinderen en jongeren moeten niet meer alleen worden opgevoed tot natuurliefhebbers maar ook tot milieuvriendelijke en kritische burgers. Als (voorlopig) sluitstuk van deze historische evolutie kondigde de Verenigde Naties het Decennium van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (2005-2014) af met als doel ‘duurzame’ principes, waarden en praktijken te stimuleren en ‘duurzame’ gedragsverandering teweeg te brengen.

‘The overall goal of the Decade of ESD is to integrate the principles, values, and practices of sustainable development into all aspects of education and learning. This educational effort will encourage changes in behaviour that will create a more sustainable future in terms of environmental integrity, economic viability, and a just society for present and future generations.’ (UNESCO 2005)

¹ Zie ook: ‘Natuur- en milieueducatie in historisch perspectief’.

Een constante doorheen deze evolutie is de erg instrumentele kijk op educatie die erachter schuilt. Of het nu gaat om natuurbehoud, het oplossen van ecologische problemen of het realiseren van een ecologisch duurzame, economisch leefbare en sociaal rechtvaardige samenleving: telkens duikt educatie op als instrument om een maatschappelijke uitdaging aan te pakken via het veranderen van mensen hun gedrag, attitudes en mentaliteit op een welbepaalde, vooraf uitgedachte manier. Een ecologische en duurzame samenleving verschijnt dan als een kwestie van (individueel) leren, als een uitdaging die we kunnen aangaan door het inzetten van de 'juiste' educatieve strategieën, leermiddelen en didactische werkvormen. Educatie wordt op die manier gereduceerd tot socialisatie, t.t.z. tot het (laten) verwerven van welbepaalde kennis, inzichten, vaardigheden, competenties en attitudes (Van Poeck en Vandenabeele 2012).

Deze instrumentele kijk op (milieu)educatie wordt sinds de jaren tachtig echter meer en meer in vraag gesteld vanuit een groeiend besef dat we leven in wat Beck (1986) een risicomaatschappij noemt. Zo'n samenleving wordt gekenmerkt door een toenemende ervaring van (door de mensen zelf geproduceerde) risico's, onzekerheid en onvoorspelbaarheid evenals het voortdurend in vraag stellen van allerlei vanzelfsprekende normen en oplossingen. We worden steeds meer geconfronteerd met ingrijpende problemen waarvan de wetenschappelijke kennis onzeker is. Ze zijn volgens Latour (2004) niet te vatten in 'matters of fact' want transparante en onbetwiste feiten worden steeds zeldzamer. Het is dan ook vaak onduidelijk wat de maatschappelijke gevolgen zullen zijn (Dijstelbloem 2007). Het zijn echter kwesties die dermate ingrijpende, verstrekkende maar tevens onvoorspelbare externe effecten hebben dat ze een zaak worden van het algemene belang. Het worden wat Latour noemt 'matters of concern' die, door hun aard, de bestaande normatieve en wetenschappelijke kaders te buiten gaan. Ze zijn zo gecompliceerd, controversieel en onstabiel dat noch de bestaande beleidsorde, noch de aanwezige expertise zich dergelijke problemen kunnen toe-eigenen. Diverse actoren worden er immers door geraakt en zijn er – vaak vanuit tegenstrijdige belangen en opvattingen – in betrokken. Het besef groeit dat de huidige milieucrisis niet enkel te herleiden is tot een aantal feitelijke milieubedreigingen maar ook, en misschien vooral, tot de ervaring dat de vertrouwde oplossingsscenario's onvoldoende blijken (Stroobants en Vandenabeele 2000).

Sociaal leren

In deze context verliezen geïndividualiseerde, instrumentele benaderingen van educatie een stuk van hun legitimiteit en pleiten pedagogen (bv. Vandenabeele en Wildemeersch 1997; Sauvé 1999) voor het samenbrengen van verschillende soorten kennis (niet enkel wetenschappelijke expertkennis maar ook experimentele en ervaringskennis) en voor een meer actieve rol voor de lerenden. Leren van elkaar wordt een centrale opgave. Niet alleen kunnen door het samenbrengen van diverse perspectieven en deskundigheden nieuwe argumenten naar boven komen en creatieve oplossingen een kans krijgen. De confrontatie

van de eigen visie en handelingen met die van diverse andere actoren (burgers, wetenschappers, belangengroepen, overheid, enz.) leidt mogelijk ook tot het herdenken en bijsturen van de eigen rol en verantwoordelijkheid. Er ontstaat op die manier ruimte voor het begrijpen van educatie in termen van publieke meningsvorming en actieve verantwoordelijkheid in een context van pluralisme en conflict (Postma 2004).

Een van de concepten die hierbij naar voor werden geschoven, is dat van sociaal leren. 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. Het is een leerproces dat in dialoog en samenwerking met diverse actoren kan ontstaan n.a.v. een maatschappelijk probleem. Problemen in de maatschappij worden gearticuleerd en geïnterpreteerd en toekomstprojecten voor een 'beter' samenleven uitgedacht en uitgetoet. Het is een zoektocht naar creatieve en verantwoorde antwoorden op de gestelde problemen. In die zin verschilt sociaal leren van socialisatie in functie van vooraf bepaalde kennis, inzichten, vaardigheden, competenties en attitudes. Het is veeleer een 'open' leerproces waarbij niet over de hoofden van de betrokkenen heen wordt vastgelegd wat er geleerd wordt.

Sociaal leren is realiteitsbetrokken leren (Vandenabeele en Wildemeersch 1997). Het is gericht op het zoeken van creatieve oplossingen voor problemen waarvoor nog geen standaardoplossingen voorhanden zijn. In die zin staat het niet los van het oplossen van sociale problemen. Het grote verschil met mechanistische, instrumentele opvattingen van educatie is echter dat leren hier niet wordt opgevat als een rechtlijnig proces gekenmerkt door 'enkelvoudige leerlussen'. Daarbij wordt het bereikte resultaat van een actie vergeleken met de vooropgestelde doelen en wanneer dit resultaat niet overeenkomt met de vooropgestelde doelen, wordt het leerproces bijgestuurd. De risicomaatschappij met haar toenemende onzekerheid, complexiteit, instabiliteit, uniciteit en waardenconflict veronderstelt echter een andere kijk op educatie, een ander leermechanisme met een 'dubbele leerlus'. Naast de eenvoudige vergelijking van doelen en resultaten worden hier ook de doelen op zich in vraag gesteld. Men vraagt zich af of die doelen adequaat zijn in de gegeven situatie en indien nodig geeft men de actie een heel andere richting.

Sociaal leren is ook actie- en ervaringsgericht (Vandenabeele en Wildemeersch 1997). Het vindt plaats waar mensen via actie en reflectie proberen om zicht en greep te krijgen op de bestaanscondities die hun eigen individueel belang overstijgen. Reflectie en actie staan dus in het perspectief van medeverantwoordelijkheid voor het bestaan van anderen. In het concept van sociaal leren worden individuen niet zozeer beschouwd als passieve ontvangers van invloeden uit de omgeving maar eerder als actoren die actief (zoekend, tastend, betekenisverlenend) ingrijpen in die omgeving. Actie en reflectie zijn twee sleutelnoties in zowel het sociaal leren als het ervaringsleren. Theorieën van ervaringsleren vormen dan ook een goede basis om processen van sociaal leren inzichtelijk te maken. David Kolb (1984)

beschrijft ervaringsleren – in navolging van Dewey en Piaget – als een cyclisch proces waarbij concrete ervaringen aanleiding geven tot waarnemen 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.

Sociaal leren wordt ten slotte gekenmerkt door de principes van interdisciplinariteit en kritische reflexiviteit (Vandenabeele en Wildemeersch 1997). Aangezien sociaal leren tot stand komt in nieuwe, onzekere en onvoorspelbare situaties is het niet altijd duidelijk welke deskundigheid het meest voor de hand ligt om bepaalde problemen aan te pakken. Bovendien zijn vaak verschillende (tegenstrijdige) opvattingen en belangen in het geding. Het is dus van belang dat probleemstelling en probleemoplossing continu vanuit verschillende invalshoeken worden beschouwd. Kwesties waarbij grote onzekerheid bestaat over de uitkomsten en die tegelijk van groot belang zijn voor ons voortbestaan zijn volgens Röling (1995) bij uitstek een zaak van iedereen. Bijgevolg moeten zoveel mogelijk mensen en perspectieven betrokken worden bij het proces van probleemoplossing. Het komt er bij sociaal leren dan ook op aan de eigen vanzelfsprekendheden in vraag te stellen, te pendelen tussen vertrouwde en nieuwe perspectieven, de emotionele weerstand tegen ongewone perspectieven te verminderen en de dialoog op gang te houden, ook bij meningsverschillen en conflicten tussen verschillende actoren.

Sociaal leren als een kwetsbaar proces

Sociaal leren werd inmiddels toegepast in verschillende domeinen, waaronder veranderingsprocessen i.v.m. ecologische kwesties en duurzame ontwikkeling. Naarmate het concept ingang vond, stelde men vast dat sociaal leren in de vertaalslag naar concrete praktijken uiterst ambivalent en kwetsbaar is (Van Poeck e.a. 2010). Zowel sociaal leren als duurzame ontwikkeling zijn potentieel radicale concepten die echter vaak een pragmatische, gedepoliteerde vertaling krijgen in concrete praktijken (Wildemeersch & Vandenabeele, 2007). Dit risico is verbonden met een bepaalde, dominante kijk op gemeenschapsvorming en met de participatieambities in heel wat sociale leerprocessen.

Sociaal leren wordt vaak opgevat als een gemeenschapsvormend proces dat individualisering en fragmentering tegengaat en zorgt voor een versteviging van het sociale weefsel en 'sociaal kapitaal' van een samenleving. De klemtoon ligt dan op samenhang als resultaat van actieve sociale participatie in groeps- of gemeenschapsverband waar individuen leren zorg te dragen voor anderen, solidariteit te waarderen en verantwoordelijke en toegewijde burgers te worden. Ze leren a.h.w. deel worden van een welomlijnde (sociale en culturele) gemeenschap waarin individuen banden van solidariteit met elkaar hebben en waaraan zij identiteit en gemeenschappelijke waarden en normen ontleen (Van Poeck e.a. 2010). Critici stellen deze focus op harmonie en consensus aan de kaak en vinden bijvoorbeeld dat een dergelijk 'communitaristisch' perspectief indruist tegen

waarden zoals individuele autonomie, kritisch denken, enz. Participatiepraktijken worden daarbij vaak gereduceerd tot (nieuwe vormen van) overtuiging, normalisering en inclusie. Participatie is dan eerder een uitnodiging tot het opnemen van medeverantwoordelijkheid binnen ongewijzigde machtsverhoudingen en maatschappelijke structuren dan het kritisch bevragen en wijzigen van die machtsverhoudingen en structuren. Het initieel enthousiasme voor het leerpotentieel van participatiepraktijken is daardoor wat bekoeld en heeft plaats gemaakt voor een genuanceerder verhaal over hun voor- en nadelen (Van Duffel e.a., 2001; Wildemeersch, 2007). Eerder dan in procedures en technieken van interactieve beleidsvoering komen interessante en relevante sociale leerprocessen vaak tot stand in situaties waarbij actoren zich niet (langer) engageren in formele inspraakprocedures maar de regels van het spel juist in vraag stellen. Sociaal leren is dan veeleer ‘confronterend’ dan ‘consensusgericht’.

Vragen bij een communitaristische invulling van gemeenschapsvorming in sociaal leren zijn echter niet enkel ingegeven door een kritische analyse van participatieambities en – praktijken maar – zeker in het licht van natuur, milieu en duurzame ontwikkeling – ook door de aard van de hedendaagse maatschappelijke kwesties. Complexe, onzekere en gecontesteerde duurzaamheidskwesties vergen immers een nieuwe, politieke invulling van ‘gemeenschapsvorming’. Een gemeenschap is in deze context niet langer een welomlijnde entiteit maar steeds meer een ‘gemeenschap van vreemden’ (*community of strangers* - Dewey, 1927), onderling verbonden met anderen die – vaak ver weg – voortdurend worden beïnvloed door onze beslissingen en levensstijl. En wij door die van hen. Duurzaamheidskwesties zijn ‘publieke kwesties’ (Latour, 2005; Marres, 2005; Dijstelbloem, 2007). De gevolgen ervan reiken zo ver dat er ook actoren door worden getroffen die er in eerste instantie niets mee te maken leken te hebben (Marres, 2005). Denk bijvoorbeeld aan de Inuïtvrouwen wier moedermelk gecontamineerd is met PCB’s die in de geïndustrialiseerde regio’s in het milieu terecht kwamen. Onze geglobaliseerde wereld wordt steeds meer gekenmerkt door allerlei verbanden, relaties en verwevenheden tussen een veelheid aan mensen en dingen (Latour, 2005). Daardoor zijn die mensen en dingen – bewust of onbewust, gewild of ongewild – bij voorbaat met elkaar verbonden, hoezeer hun levensstijl, interesses, bekommernissen, identiteit, waarden en normen, enz. ook mogen verschillen. Het is in die zin dan ook de *kwestie* die mensen en dingen samenbrengt en niet de verbondenheid van een gedeelde leefwereld (Marres, 2005). En die kwesties overschrijden de grenzen van bestaande sociale en culturele gemeenschappen.

Gemeenschapsvorming kan dan ook niet langer begrepen worden als een proces waarbij individuen deel worden van een vooraf bepaalde sociale of politieke categorie. Een gemeenschap ontstaat daar waar mensen (en dingen) gezamenlijk, maar elk op hun manier betrokken zijn in een specifieke kwestie. Ze zijn ervan afhankelijk, of ze worden erdoor geraakt, of ze hebben er belangen in, of ondervinden er de gevolgen van, enz. Om die kwestie aan te pakken, moeten ze dan ook rekening houden met het effect ervan op

anderen terwijl hun betrokkenheid erin vaak antagonistische vormen aanneemt (bv. de belangen van de ene behartigen zet die van anderen op het spel, rekening houden met de ene bekommernis sluit een andere overweging uit, enz.). De uitdaging voor praktijken van sociaal leren bestaat er daarom in ruimte te creëren voor de veelheid aan mensen en dingen die in een kwestie betrokken zijn, de lerenden aan te moedigen die kwestie te exploreren (zich erin te verdiepen, ze grondig te bestuderen) en in hun acties rekening te houden met het effect ervan op anderen.

Referenties

Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

Dewey, J. (1927), *The Public and its Problems*. Chicago: The Swallow Press.

Dijstelbloem, H. (2007), *De democratie anders: politieke vernieuwing volgens Dewey en Latour*, PhD dissertation, University of Amsterdam.

Kolb, D. (1984), *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Latour, B. (2004), Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, jrg. 30(2), 225-248.

Latour, B. (2005), From Realpolitik to Dingpolitik or How to Make Things Public. In: Latour, B. and Weibel, P. (eds) *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. Karlsruhe: ZKM and Cambridge, Mass.: MIT Press.

Marres, N. (2005), *No issue, no public. Democratic deficits after the displacement of politics*, PhD diss., University of Amsterdam.

Postma 2004

Röling, N. (1995), Constructivisme en sociale interventie. *Sociale interventie*, jrg.4(1), 5-13.

Sauvé, L. (1999), Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, jrg.4(1), 9-35.

Stroobants, V. en Vandenabeele, J. (2000), Sociaal leren en sociaal-cultureel werk. Praktijk en perspectieven: de case van Voedselteams. *Vorming*, jrg. 15(5), 303-313.

UNESCO (2005), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Paris, UNESCO.

Vandenabeele, J. en Wildemeersch, D. (1997), Sociaal leren met het oog op maatschappelijke verantwoording. Het debat over landbouw, milieu en natuur. *Pedagogisch Tijdschrift*, jrg.22(1/2), 5-22.

Van Duffel, K., Janssens, C. and Wildemeersch, D. (2001), Policy planning as social learning. In M. Schemmann and M. Bron (Eds.), *Adult education and democratic citizenship IV*. Krakow: Impuls Publishers.

Van Poeck, K., Vandenabeele, J. en Wildemeersch, D. (2010), Sociaal werk, duurzame ontwikkeling en sociaal leren: een vruchtbare coalitie? In J.Peeters (Ed.), *Een veerkrachtige samenleving. Sociaal werk en duurzame ontwikkeling*. Berchem-Antwerpen: EPO.

Van Poeck, K. and Vandenabeele, J. (2012) Learning from sustainable development: Education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, jrg.18(4): 541-452.

Van Poeck (forthcoming). *Practices of environmental education in the context of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, PhD dissertation, University of Leuven.

Wals, A. (2007), *Social learning towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen University Press.

Wildemeersch, D., Jansen, T., Vandenabeele, J. and Jans, M. (1998), 'Social Learning. A new perspective on learning in participatory systems', *Studies in Continuing Education*, jrg.20(2), 251-265.

Wildemeersch, D. and Vandenabeele, J. (2007), 'Relocating social learning as a democratic practice'. In R.van der Veen, D. Wildemeersch, V. Marsick, and J. Youngblood (Eds.) *Democratic Practices as Learning Opportunities*. Rotterdam: Sense.

Wildemeersch, D. (2007), 'Social learning revisited. Lessons learned from North and South'. In A.E.J.Wals (Ed.) *Social learning towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.