

Sociaal leren voor duurzaamheid in de risicomaatschappij

*door Prof. dr. Danny Wildemeersch
K.U. Leuven - K.U. Nijmegen
Stoutenburg - 16 oktober 2001*

Ik ontwikkel in deze lezing twee hoofdgedachten. In de eerste plaats analyseer ik de verstoorde relatie tussen individu en gemeenschap en schets het perspectief van de civiele maatschappij als belangrijke verbindingsschakel tussen processen van individualisering en globalisering. In het tweede deel van deze lezing maak ik deze rol concreet. Daarbij schuif ik de noties 'sociaal leren' en 'verantwoording' naar voor als elementen die ik centraal stel in mijn onderzoeks- en onderwijspraktijk.

In mijn recente onderzoeken staat het begrip 'risicomaatschappij' centraal. Het is een concept waarmee geprobeerd wordt de hedendaagse maatschappelijke veranderingen in de laat- of postmoderne maatschappij te beschrijven en te duiden. Er is sprake van de 'risico-maatschappij' omdat we op verschillende levensdomeinen geconfronteerd worden met globale bestaansonzekerheid. Zowel in de culturele, economische als ecologische sfeer krijgen we te maken met een moeilijke voorspelbaarheid van de levenscondities, dit in weerwil van het feit dat we deze condities voortdurend proberen onder controle te houden. Deze onzekerheid is o.m. het gevolg van processen van 'reflexieve modernisering'. Dit houdt in dat de kennis over de condities van het sociale leven, permanent gebruikt wordt om ditzelfde sociale leven te organiseren, te plannen en vorm te geven.

Eén van de karakteristieken van deze risicomaatschappij is de individualisering. Individualisering is een vrij complex fenomeen. Het gaat om een sociaal-historisch proces waarin tegenstrijdige ontwikkelingen samenvloeien. Zo 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 het 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. Terzelfdertijd gaat de individualisering gepaard met met nieuwe, omvattende vormen van afhankelijkheid als gevolg van ingrijpende globaliseringsprocessen. Globalisering betekent dat abstracte systemen, zoals expert-systemen en financiële systemen, in toenemende mate het wereldtoneel beïnvloeden. Dergelijke systemen kunnen niet worden aangesproken of afgewezen. Ze hebben geldigheid los van de concrete mensen die er gebruik van maken en los van de concrete plaats waar ze worden toegepast. 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.

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 globaliseringstendenzen hollen de macht van de staat uit. Steeds meer moeten de bestuurders toegeven dat ze niet kunnen ontsnappen aan de ijzeren wetmatigheden van de markt en de technologie. Er lijkt een vacuüm te ontstaan tussen het individuele subject en de macht van de abstracte systemen. Dit vacuüm versterkt de onzekerheid en bevordert de kans dat het vertrouwen in de democratische besluitvorming telooft. 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 verantwoord vormgeven aan het eigen levensproject, maar zich ook uitstrekt tot op het niveau waar de globale, zelf-referentiële mechanismen en systemen om verantwoording worden gevraagd.

De kritiek op de individualisering geeft uiteraard ook aanleiding 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 het begrip 'civil society' of 'civiele maatschappij' in de belangstelling gekomen. Exemplarisch voor deze bekommernis is een recent discussiestuk van de bekende Amerikaanse socioloog Etzioni met de sprekende titel: 'Wij zijn de stem van de moraal kwijtgeraakt'. De auteur argumenteert hierin dat de maatschappelijke orde wordt bedreigd omdat 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 traditionele of autoritaire maatschappijvormen.

Uiteraard leiden dergelijke oproepen niet altijd tot even enthousiaste reacties, onder meer omdat ze het individu culpabiliseren, terwijl ze de globaliserende sturingsmechanismen onbesproken laten. Dit betekent niet dat individuele verantwoordelijkheid onbelangrijk zou zijn. Maar, het betekent wél dat de terecht oproep tot individuele zorgzaamheid moet worden gecombineerd met initiatieven die de ongecontroleerde zelf-referentiële mechanismen ter verantwoording roepen. Dit veronderstelt een benadering waarbij de democratie, zowel inhoudelijk als qua vorm, nieuwe impulsen krijgt, wat noodgedwongen met moeite en strijd zal gepaard gaan. Verschillende auteurs pleiten dan ook voor het ontwikkelen en bevorderen van 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 hun eigen levenskansen te handhaven en te ontplooiën én terzelfdertijd de technologische globaliseringstendenzen bevragen in het perspectief van een zinvolle ontwikkeling van mens én cosmos. Op die manier wordt een aanzet te geven tot 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. Het woord gemeenschap suggereert dat er sprake kan zijn van één omvattend algemeen perspectief en belang waarmee alle leden van die gemeenschap zich identificeren. De term civiele maatschappij daarentegen verwijst veel meer naar het maatschappelijk debat dat uitdrukking geeft aan de verscheidenheid aan standpunten en belangen en aan de noodzaak om op grond van dit debat uitwegen en oplossingen te zoeken.

Het zoeken naar oplossingen voor de uitdagingen waarmee we in de risicomaatschappij worden geconfronteerd, zoals o.m. de duurzaamheidsvraagstukken, kunnen we ook begrijpen als collectieve of sociale leerprocessen. In wat nu volgt, verken ik in eerste instantie de vier basisprincipes van het sociaal leren. In tweede instantie verbind ik het concept van het sociaal leren met de risicomaatschappij. Tenslotte wijs ik op de noodzaak om het sociaal leren ook te verbinden met het verantwoordingsprincipe. Deze combinatie van sociaal leren en verantwoording reikt een perspectief aan voor de actualisering van het sociaal-agogisch project in de context van de civiele maatschappij.

Sociaal leren is het leren functioneren van groepen of sociale verbanden, 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 in dat sociaal verband aanwezig is. Om die reden is het sociaal leren een competentiebenadering en geen deficiëntiebenadering. 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 deskundigen veronderstelt.

Sociaal leren heeft dus in eerste instantie te maken met pogingen om problemen op te lossen die zich in de sociale context voordoen. Eerder heb ik 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 leerprocessen. Processen van regelmaatleren zijn rechtlijnige processen die zich vooral voordoen in stabiele contexten, met voorspelbare uitkomsten. Maar, dergelijke contexten bereiden mensen niet goed voor op onverwachte situaties, of op het functioneren in turbulente omgevingen. Leren in situaties van 'onzekerheid, complexiteit, instabiliteit, uniciteit en waardenconflict', veronderstelt de capaciteit om de uitgangspunten en achtergronden van

de projecten waarmee men bezig is in vraag te stellen en bij te sturen. Deze vorm van kritische reflectie, wordt double loop learning genoemd. Ze is het eerste kenmerk van sociaal leren.

Een tweede kenmerk van sociaal leren is dat het zich meestal afspeelt in de relatief kleine verbanden van taakgroepen, projectgroepen, face-to-face groepen etc. Theorievorming op dat vlak maakt duidelijk dat processen van kritische reflectie, in belangrijke mate bevorderd of belemmerd worden door de communicatieve condities die heersen in deze groepen. In veel gevallen proberen de bij de communicatie betrokken actoren om de situatie, de taak, zichzelf én de anderen eenzijdig te controleren en te beschermen. Uiteindelijk leidt dit tot defensieve groepsprocessen, tot zelfverhullende praktijken en tot beperkte effectiviteit. Wil men echter tot adequaat sociaal leren komen, m.a.w. wil men het potentieel van de lerende groep maximaal gebruiken, dan moeten deze communicatiebelemmerende mechanismen worden weggenomen. Daarom moet geleerd worden de unilaterale sturing van de taak, de omgeving en van de actoren te vervangen door multilaterale sturing. Daarbij maken de competitieve normen plaats voor coöperatieve normen; het interactieklimaat is gericht op samenwerking. Processen van sociaal leren veronderstellen dus dat mensen ook reflexief bezig zijn met hun eigen impliciete interactie-, communicatie- en actietheorieën.

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 als 'leeg vat', maar eerder als zoekend, tastend, betekenisverlenend en actief ingrijpend op de omgeving. Door dit actief ingrijpen komt een proces tot stand van productieve werkelijkheidsverwerking, waarbij de persoon zich 'werkelijkheid toeëigent' of de werkelijkheid construeert. Deze constructivistische opvatting van leren staat in contrast met leerconcepten die verbonden zijn met traditionele institutionele educatieve praktijken. De groeiende aandacht voor sociale leerprocessen in diverse contexten maakt dat alternatieve concepten van leren, zoals informeel en incidenteel leren steeds ernstiger worden genomen. Heel wat van die concepten worden samengebracht onder de noemer van ervaringsleren. 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.

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. 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 een belangrijke bijdrage kunnen leveren tot het probleemoplossingsproces. In situaties waarbij grote onzekerheid bestaat omtrent de uitkomsten, en die tegelijk van groot belang zijn voor ons voortbestaan, is wetenschap een zaak is van iedereen. Bijgevolg moeten zoveel mogelijk mensen betrokken worden bij het proces van probleemoplossing.

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 op allerlei niveaus. De risicomaatschappij waarin we leven wordt gekenmerkt door een grote mate aan onvoorspelbaarheid en onzekerheid. Daarom is de competentie om te participeren aan processen van sociaal leren in de risicomaatschappij nuttig en noodzakelijk. Ze voorkomt nieuwe vormen van sociale uitsluiting. Een tweede reden leid ik af uit de onderzoeksresultaten van enkele onlangs afgesloten studie- en onderzoeksprojecten. Daar stelden we vast dat de subjectieve ervaring van risico op diverse maatschappelijke terreinen momenteel wel erg 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. De participatiecompetentie ontbreekt. Dit leidde tot de conclusie dat aan mensen een nieuw gevoel van actorschap en van verantwoordelijkheid moest worden gegeven. Participatiecompetentie kan motiveren. Het concept van sociaal leren opent op dat vlak interessante perspectieven.

Het is dus relevant om het concept sociaal leren te koppelen aan processen van organisatie en ontwikkeling van samenlevingsverbanden. In dat verband zou men kunnen spreken van 'learning communities' of 'communities of practice' (werkgemeenschappen). Zo suggereren Jansen en van der Veen 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 interorganisationele netwerken, bij het trainen van actieve leden, en bij het ondersteunen van conflicthantering. In hun ogen komt het ondersteunen van deze groepen neer op een combinatie van ervaringsleren en methodische activering. Deze visie sluit heel nauw aan bij de inzichten die samenhangen met het concept van sociaal leren.

De principes van het sociaal leren van de 'learning community' vertonen veel gelijkenis met de nieuwere principes van leren in organisaties. De literatuur over organisatie-ontwikkeling spreekt steeds uitdrukkelijker over 'de lerende organisatie' en beroept zich daarbij op gelijkaardige principes als deze van het sociaal leren. We vinden deze principes bijvoorbeeld terug in wat van der Krogt 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 sociale 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.

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 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 méér dan de filosofie en de technologie van het sociaal leren. Het verwijst ook naar een principe, dat in de concepten van sociaal leren onderbelicht blijft, met name het verantwoordingsprincipe. 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, sociaal-agogisch handelen dynamisch balanceert tussen de instrumentele principes en de verantwoordingsprincipes van het sociaal leren.

Sociaal leren is in veel gevallen een zelf-referentiële praktijk in de beste traditie van het pragmatisme. Dit betekent dat de resultaten van het sociaal leren slechts kunnen beoordeeld worden aan de hand van normen eigen aan het leerproces zelf. De verantwoording voor de gemaakte keuzes en interpretaties is niet gebonden aan externe normen. Binnen deze traditie staat impliciet het handelen van de natuurwetenschapper en van de technicus, en niet dat van de ethicus, model.

Natuurwetenschappers en technici onderzoeken enkel hoe afzonderlijke data kunnen ingepast worden in theorieën die de 'werkingssamenhang van de werkelijkheid' aan het licht brengen. Ook dit werkt de zelf-referentialiteit in de hand. 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. Is er een uitweg uit deze eenzijdigheid? Ik breng hier exemplarisch twee auteurs ter sprake die op dit punt een aantal interessante perspectieven aanreiken.

Jansen introduceert vier principes van levenspolitieke vorming die de zelfreferentialiteit van het ervaringsleren moeten helpen overstijgen. Het principe van 'reflexieve verantwoordelijkheid' plaatst

het ervaringsleren in het perspectief van 'medeverantwoordelijkheid voor het bestaan van anderen'. Het principe van solidariteit verwijst naar de noodzaak om de spanning tussen sociale gelijkheid en persoonlijke vrijheid in balans te brengen. Bij het principe van de leefbaarheid staat de vraag centraal, onder welke voorwaarden de bestaansonzekerheid van mensen zo goed mogelijk voorzien en onder controle gebracht kan worden. Het principe collectiviteit confronteert het individu met het algemeen maatschappelijk belang en de daarmee verband houdende noties van collectief handelen.

Op een wat concreter niveau situeert zich het concept van ervaringsleren van Geissler. Deze auteur neemt de klassieke cyclus van het ervaringsleren tot uitgangspunt. In deze cyclus wordt het verloop van het leerproces omschreven als een beweging die vertrekt van concrete ervaringen, en zich verder ontwikkelt over reflectie en abstractie naar actie, om tenslotte aan te belanden bij een nieuwe ervaring. Deze conceptualisering van het ervaringsleren schiet volgens de auteur tekort. Enkel de 'werkingsdimensie' van het leren en niet de zingevingsdimensie wordt gearticuleerd. Als alternatief werkt hij een cyclus van ervaringsleren uit waarbij ieder doelrationeel moment, wordt aangevuld met een zingevingsmoment. Zo slaagt hij erin, op conceptueel niveau, de eerder genoemde zelfreferentialiteit van het ervaringsleren te overstijgen en aan te vullen met criteria uit de sfeer van de communicatieve rationaliteit.

In eerdere publicaties heb ik de communicatieve dimensie omschreven als de verantwoordingsdimensie. Toen heb ik vorming, een beetje chargerend, gelijkgesteld met verantwoording. Daarmee wilde ik vooral de ethische dimensie van het sociaal-agogisch handelen onder de aandacht brengen, als reactie tegen het feit dat de identiteitsontwikkeling van mensen steeds exclusiever in instrumenteel-technische of kwalificeringstermen wordt begrepen. In het verlengde hiervan pleit ik ook vandaag voor het verbinden van het principe van het sociaal leren met het principe van verantwoording. In het sociaal-agogisch vakgebied gaat het om de ontwikkeling van mensen langs twee sporen: het kwalificeringsspoor en het verantwoordingsspoor. Mensen kwalificeren is mensen in staat stellen om op diverse levensdomeinen te participeren en hun participatiecompetentie maximaal te ontplooiën. Binnen het eigen vakgebied hebben sommigen het moeilijk met dit kwalificeringsspoor. Het is de verdienste geweest van mijn voorganger, Ben van Onna, om met die traditie te breken, wanneer hij arbeidsleren tot voorwerp maakte van zijn sociaal-agogische reflectie. In zijn spoor wil ik de kwestie van 'kwalificering via arbeid' en van 'kwalificering in organisaties' ruimschoots aandacht geven. In de wereld van de arbeid en organisaties voltrekken zich momenteel indringende transformaties die de competenties verbonden met het sociaal leren steeds noodzakelijker maken. Maar ook de kwalificering van mensen in andere levensdomeinen, zoals de sfeer van cultuur en welzijn, is een belangrijke opdracht. En ook daar bieden de concepten van sociaal leren en van participatiecompetentie interessante perspectieven. Maar, zoals ik al zei, gaat het in het sociaal-agogisch vakgebied niet enkel om het kwalificeren van mensen, maar evenzeer om verantwoording. Het verantwoordingsprincipe plaatst het sociaal-agogisch handelen in het teken van het maatschappelijk debat in de civiele maatschappij. Het verbindt kwalificeringskwesties met levenspolitieke kwesties, op het snijvlak van persoonlijke keuzes inzake zelf-ontplooiing en globale keuzes inzake maatschappelijke ontwikkeling. Met mijn verhaal hier vandaag heb ik aangegeven 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. Toch, en juist daarom, vind ik het uitermate belangrijk om dwarsverbanden te blijven zoeken tussen kwalificering en verantwoording, tussen hoe-vragen en waartoe-vragen. Hierin zit de originaliteit van onze bijdrage. Daar ben ik van overtuigd.