



EDUCATIE

Anders gaan leren

Katrien Van Poeck

“Learning is what can happen throughout life for those willing to risk it”
(Jennifer Sumner)

Dit artikel vertrekt van de vaststelling dat, ondanks het feit dat we steeds meer en beter geïnformeerd worden over de sociale en ecologische crisis, een duurzame en rechtvaardige samenleving niet echt dichterbij lijkt te komen. Integendeel. Onze perceptie, ons denken en onze waarden liggen mee aan de basis hiervan. Werken aan oplossingen is daarom onder meer een opdracht voor die instituties die verondersteld worden daar mee vorm aan te geven. Met dit artikel wil ik een aantal denkpistes aanreiken die kunnen bijdragen tot een betekenisvolle rol voor educatie in het licht van de ecologische, sociale en economische uitdagingen waar we voor staan.¹

Een paradox

De voorbije decennia klonk de roep om een duurzame, sociaal en ecologisch verantwoorde organisatie van onze samenleving steeds luider. Er kwam een exponentiële groei van beleidskaders en –instrumenten op alle niveaus. Met steeds meer overtuiging gaat men ervan uit dat educatie in dit hele proces een cruciale rol te spelen heeft. Educatieve centra schoten als paddenstoelen uit de grond. Projecten allerhande worden opgestart. Cursussen en studiedagen zorgen voor overvolle agenda's. In het educatieve materiaal vindt een kat haar jongen niet meer terug. Er zijn al meer scholen mét dan zonder MOS (Milieuzorg Op School). Onze televisies hebben de mond vol van de ecologische voetafdruk. Kranten berichten dagelijks over klimaatverandering of andere milieuproblemen. We zijn er ons, kortom, meer en meer van bewust dat het tijd wordt om anders met onze planeet om te gaan.

En die tijd dringt. Want gedurende diezelfde decennia kregen we steeds meer signalen dat onze aarde er almaar beroerder aan toe is. De biodiversiteit neemt af terwijl de ontbossing verder raast. Onze oceanen worden leeggevist. Afvalbergen blijven groeien, net als de kloof tussen arm en rijk. Piekolie is niet langer een ver-van-mijn-bedshow en de gevolgen van klimaatverandering laten zich steeds duidelijker voelen.

De ecologische en sociale crisis waarmee we kampen, is niet in de eerste plaats het werk van onwetende en ongeschoolde mensen. Integendeel, zij wordt hoofdzakelijk veroorzaakt door wat men beschouwt als gecultiveerde, hoger opgeleide bevolkingsgroepen in het rijke Noorden.² Terwijl iedereen spreekt over educatie, sensibiliseren en informeren, zou men dus kunnen denken dat meer van datzelfde het probleem enkel kan verergeren.

Het denken zelf in crisis?

De kern van het probleem is volgens David Selby³ dat we de huidige crisis niet kunnen oplossen met hetzelfde soort denken dat aan de basis ervan ligt. Ons mainstreamdenken wordt gestuurd door een mechanistisch wereldbeeld dat is doorgedrongen tot alle domeinen van onze samenleving. Een mechanistisch wereldbeeld is geïnspireerd door het idee dat de wereld bestaat uit losstaande, onafhankelijke entiteiten die in hun interactie geen essentiële impact op elkaar hebben. Elk geheel is bijgevolg te reduceren tot de som van de afzonderlijke delen. Zo'n wereldbeeld gaat ervan uit dat er slechts één werkelijkheid is die gekend kan worden. Om hier grip op te krijgen, is kennis nodig. De wetenschap is daarin superieur en geeft de juiste weg aan. Niet alleen wetenschappen en onderwijs maar ook onze economie, politiek, sociaal beleid, ... dragen de sporen van dit paradigma. Meer holistische interpretaties van de werkelijkheid werden sinds de Verlichting naar de marge geduwd.

Ons denken zélf lijkt dus mee aan de basis te liggen van het onvermogen om de sociale en ecologische crisis doeltreffend aan te pakken. Het zou dan ook een van de dingen moeten zijn waarop we onze pijlen richten bij het streven naar een meer duurzame samenleving.

Nochtans worden de grenzen van het mechanistische denken stilaan duidelijk. Een aantal recente wetenschappelijke stromingen en theorieën (bv. de ecologie en de chaos- en complexiteitstheorie) toont aan dat een gefragmenteerde en reductionistische kijk op de werkelijkheid geen verklaring – laat staan een oplossing – biedt voor heel wat fenomenen in onze leefomgeving. Klimaatverandering is hiervan een typevoorbeeld, met de vele onzekerheden,

drempelwaarden, terugkoppelingsmechanismen, ... die ons klimaatstelsel beïnvloeden. Ons denken zélf lijkt dus mee aan de basis te liggen van het onvermogen om de sociale en ecologische crisis doeltreffend aan te pakken. Het zou dan ook een van de dingen moeten zijn waarop we onze pijlen richten bij het streven naar een meer duurzame samenleving.

Desondanks doet een paradigmaverschuiving zich niet op grote schaal voor. Er zijn dan ook heel wat belangen en machtsverhoudingen verbonden aan het mechanistische perspectief.⁴ Het is geïnstitutionaliseerd in allerlei structuren. Bovendien hebben veel mensen niet alleen materiële belangen bij het overeind houden van fragmenteringen en valse dichotomieën, ook hun emotionele veiligheid en identiteit hangen er in grote mate van af. Quantumfysicus David Bohm vergelijkt de hedendaagse mens, die is doordrongen van een mechanistisch paradigma, met vissen in een bokaal waarin een tijd lang een glazen wand werd geplaatst. Zij raken erdoor geconditioneerd en wanneer je de wand wegneemt, zullen ze nooit opnieuw de grens overzwemmen waar die heeft gestaan.

Educatie in een neoliberale context

Opvoeding en onderwijs zijn altijd al onderhevig geweest aan externe druk, uitgeoefend door gevestigde belangen en ideologieën.⁵ Globalisering en neoliberalisme hebben een homogeniserende invloed op het educatieve landschap van vandaag.⁶ Vormen van marktdenken komen steeds meer centraal te staan en termen als efficiëntie, kwaliteitszorg en effectenmetingen zijn niet meer weg te denken uit het discours en beleid. Bovendien grijpt die markt ook almaar meer in op educatieve processen zelf. Een globaal kapitalisme dat zijn bestaan dankt aan een aanhoudende groei van productie en winsten, kan immers niet zonder een evenredige toename van de consumptie. En

dus moet de consument geïnformeerd worden, in toenemende mate door actoren die op die markt actief zijn.

Men kan zich de vraag stellen of dit het soort informatie is waarop we zitten te wachten. Is hierbij ruimte voor het kritisch in vraag stellen van onze levensstijl en – wie weet – voor consuminderen? En welke oplossingen worden ons voorgeschoteld? In Klasse voor Leerkrachten⁷ uitten verschillende leraren en docenten hun bezorgdheid over een advertentie van Tetra Pak in het onderwijsvakblad: “U weet dat de enige drijfveer van Tetra Pak is om zichzelf in stand te houden en niet om het milieu te sparen.” Of nog: “Tetra Pak probeert reeds meerdere jaren onder het mom van educatieve informatie en projecten zijn producten aan de man te brengen. Het schijnt vooral hun bedoeling te zijn om in de lagere school een gunstige mentaliteitsverandering teweeg te brengen tegenover het gebruik van kartonnen drankverpakkingen.”

Kritiekloos gebruikmaken van het *educatieve aanbod* van commerciële bedrijven is geen verrijking voor het onderwijs of de vormingssector. Al te vaak worden vormen van consumentisme gepromoot onder het mom van belangeloze wetenschap of onschuldig amusement.

Kennis en macht

Er bestaat echter niet zoiets als waardevrije wetenschap, hoezeer die illusie ons ook wordt voorgeschoteld. Michel Foucaults ideeën over kennis en macht leren dat wetenschap nooit losstaat van ideologie. Ook niet wanneer men bij aselechte en representatieve steekproeven op zoek gaat naar significante onderzoeksresultaten. Achter elk zogenaamd objectief cijfer, schuilt – soms onbewust

en ongewild – het perspectief van een onderzoeker. In tegenstelling tot hoe dit veelal wordt voorgesteld in het dominante discours over wetenschappelijkheid, verdwijnt de rol van ideologie dus niet naarmate de nauwkeurigheid en meetbaarheid toenemen en de foutenmarges verkleinen. Nochtans is het methodologisch reductionisme, waarbij wetenschap herleid wordt tot zogenaamd objectieve, kwantitatieve analyses die leiden tot voorspelbare uitkomsten en algemeen geldende wetten, binnen een neoliberal beleidscourss gestoeld op een dergelijke argumentatie.

Bestaande machtsverhoudingen worden hierdoor in stand gehouden en versterkt. Wat sociaal wenselijk is, wordt immers mee bepaald door de productie van het weten en de wetenschap zelf.⁸ Het feit dat men deskundig is, is gebaseerd op wie de macht heeft om te bepalen wat kennis is. Het discours ligt dus mee aan de basis van waarheden die vorm krijgen binnen de heersende machtsverhoudingen. Foucault heeft het in deze context over het paradigma van kennis en macht. Kennis produceert macht maar macht bepaalt ook welke kennis al dan niet als waardevol geldt. Wetenschap en politiek geven dus aanleiding tot een dominant discours, beïnvloeden daardoor de publieke opinie en daarmee uiteindelijk ook het individuele handelen.

Door structurele onderfinanciering worden educatieve instellingen gestimuleerd (gedwongen?) om hun curricula en onderzoeksprogramma's beter af te stemmen op de noden van de industrie en/of de arbeidsmarkt.

Academisch imperialisme

Educatieve instituties hebben heel veel macht bij het bepalen van waardevolle kennis

en ook zij zijn onderhevig aan de invloed van globalisering en neoliberalisme. Jennifer Sumner⁹ waarschuwt voor de gevaren van een *academisch imperialisme*. Imperialisme omschrijft zij als een proces van kapitaalsaccumulatie op mondiale schaal, dat zorgt voor een homogenisering van de politieke, culturele, ideologische en intellectuele agenda. Het proces wordt gevoed door economische, ecologische, culturele, maar ook academische middelen. In dat laatste geval hebben we dan te maken met academisch imperialisme.

Vooraleer zoiets echter kan gedijen, moet er in de academische wereld een gunstig klimaat bestaan voor kapitaalaccumulatie. Herstructureringen kunnen dat bevorderen. Door structurele onderfinanciering worden educatieve instellingen gestimuleerd (gedwongen?) om hun curricula en onderzoeksprogramma's beter af te stemmen op de noden van de industrie en/of de arbeidsmarkt. Vormen van publiek-private samenwerking zijn dan een financiële reddingboei, waarbij in de praktijk blijkt dat de bedrijven veelal als grote winnaars uit de bus komen. Al te vaak gaat het om *partnerschappen* waarbij publieke instituties worden ingezet voor de verdere verrijking van private actoren. Jennifer Sumner illustreert dit aan de hand van patentenonderzoek naar genetisch gemanipuleerde organismen. Canadese academici werden gedwongen om bij publiek gefinancierde onderzoeksfondsen steeds te zoeken naar een evenwaardige inbreng van privaat, industrieel kapitaal. Het spreekt voor zich dat zoiets niet bevorderlijk is voor onderzoek waar geen patenten – en dus winsten – mee gemoeid zijn. Onderzoek ten dienste van het algemeen belang is niet aantrekkelijk voor industriële sponsors.

Ook dichter bij huis beïnvloeden dergelijke mechanismen onderzoek en onderwijs. Tijdens de Oikos-lezing *Vanavond vergaat de wereld – morgen gezond weer op* (3 februari 2009) stelde Cyrille Offermans de situatie in Nederland aan de kaak. Hij duidde 1989 aan als een cruciaal jaar voor wat betreft de oorzaken voor de alom gehoorde klaagzang over het onderwijs bij onze noorderburen. In dat jaar werden immers enkele beslissingen doorgevoerd om het onderwijs te vermarkten: schaalvergrotingen, de invoering van professioneel management en het bevorderen van de concurrentie tussen onderwijsinstellingen. De gevolgen laten zich steeds meer voelen. "Ooit had het onderwijs de pretentie leerlingen op te leiden tot zelfbewuste, gecultiveerde burgers. Die doelstelling lijkt volledig vergeten. De laatste jaren is de arbeidsmarkt het enige wat telt. Onderwijs is een product, de leerling consument. Cultuur werd als overbodige luxe geschrap. Zo werd het onderwijs een blinde pion in een door crisis bedreigde wereld."¹⁰

Ook in Vlaanderen staat het onderwijs in toenemende mate in het teken van toeleiding tot de arbeidsmarkt. Zo dienen de beroepscompetentieprofielen van de SERV (Sociaal Economische Raad voor Vlaanderen) als basis voor het opmaken van leerplannen voor specifieke vakken in het technisch en beroepsonderwijs. Een beroepscompetentieprofiel is een gedetailleerde beschrijving van de competenties die een ervaren beroepsbeoefenaar nodig heeft voor de uitoefening van zijn of haar job. Voor de algemene vakken worden de leerplannen gebaseerd op de eindtermen die door het Vlaams Parlement worden goedgekeurd. Daar spreken democratisch verkozen vertegenwoordigers zich dus uit over de vraag wat wij als samenleving essentieel vinden om aan kinderen en jongeren op de schoolbanken mee te geven. Deze bevoegdheid werd uit handen gegeven bij de leerplannen voor de specifieke vakken "om zo de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te optimaliseren".¹¹

De druppel en de hete plaat

De paradox die ik schetste aan het begin van dit artikel, laat vermoeden dat onze planeet en de mondiale samenleving niet echt gebaat zijn bij wetenschappen, informatie en educatie vanuit een conformistisch perspectief. Ze stroken niet met de radicale doelstellingen die onvermijdelijk zijn bij het streven naar een ecologisch duurzame en sociaal rechtvaardige samenleving. De uitdagingen waar de opgroeiende generatie voor staat, zijn enorm.¹² De jongeren van nu zullen moeten doen wat de huidige en vorige generaties niet konden of wilden: de emissie van broeikasgassen terugdringen, de exponentiële bevolkingsgroei stabiliseren, de biodiversiteit beschermen, verregaande eco-efficiëntie in de praktijk brengen, hernieuwbare hulpbronnen beheren, ... Ze staan voor de opdracht de ecologische schade te herstellen van tweehonderd jaar industrialisering én tegelijk de sociale onrechtvaardigheid een halt toe te roepen.

Desondanks blijft een pragmatische, conformistische aanpak overheersen in educatieve processen. Een dergelijke benadering leidt tot technocratische *oplossingen* zonder enig verband met de echte oorzaken van de crisis. Voor het kritisch in vraag stellen van de politieke, sociale en economische aspecten die relevant zijn voor het duurzaamheidsvraagstuk is daarbij geen ruimte. Op die manier beperken we ons tot wat David Orr¹³ noemt “walking north on a southbound train”. Dan kunnen leerkrachten en vormingswerkers zich wel dagelijks inzetten voor belangrijk en kwaliteitsvol werk. Ze blijven uiteindelijk maar passagiers op een trein die steeds sneller de verkeerde kant op rijdt.

Uiteindelijk hebben we twee keuzes: we kunnen – zoals we nu vaak doen – proberen om mensen te overtuigen tegen de stroom in te zwemmen, of we kunnen trachten om samen met die mensen de richting van de stroom te veranderen. In het vervolg van dit artikel geef ik enkele aanzetten voor deze tweede optie. Ik zet een aantal principes op een rij die kunnen bijdragen tot een betekenisvolle rol voor educatie in het licht van de sociale, economische en ecologische uitdagingen waar we voor staan.

Aangezien de crisis waarmee we kampen veel te maken heeft met ons denken, onze perceptie en onze waarden – en de handelingen en structuren die daaruit voortvloeien – vormt zij een uitdaging voor educatieve instituties die verondersteld worden daar mee vorm aan te geven. Met wat volgt, wil ik een aantal handvatten aanreiken om die uitdaging aan te gaan.

Uiteindelijk hebben we twee keuzes: we kunnen – zoals we nu vaak doen – proberen om mensen te overtuigen tegen de stroom in te zwemmen, of we kunnen trachten om samen met die mensen de richting van de stroom te veranderen.

Leren en leren is drie

Het is inmiddels duidelijk dat heel veel van wat geleerd wordt, zowel informeel in het leven van alledag als via formele educatie, geen positieve bijdrage levert aan een duurzame toekomst.¹⁴ Leren wordt in onze samenleving algemeen beschouwd als iets dat intrinsiek positief is. Nochtans blijkt educatie ook mensen in staat te stellen om, bijvoorbeeld, de planeet én anderen doeltreffender uit te buiten. Het leren op zich mag dan ook niet het ultieme streefdoel zijn. Wat er toe doet, zijn de bedoelingen en de waarden die achter de leerprocessen schuilgaan. Daar kunnen we beter van worden, maar ze kunnen onze toekomst ook op het spel zetten. De Verenigde Naties hanteren

Education For All als een belangrijk beleidsprincipe. Een vraag die daar onlosmakelijk mee verbonden zou moeten zijn, is: "Education For What?"

Bateson onderscheidt drie soorten of niveaus van leren en verandering die van de lerende een toenemende leercapaciteit veronderstellen.¹⁵ Zijn uitgangspunt is het volgende: leren kan ofwel bijdragen aan het stabiliseren en behouden van een systeem, ofwel systeemverandering mogelijk maken.

De meeste leerprocessen zijn van de eerste orde en vinden plaats binnen een algemeen aanvaard kader. *First order learning* is gericht op het behouden van de dingen zoals ze zijn en aanpassingen dienen enkel om de stabiliteit te verzekeren (*change within changelessness*). Op zich is deze vorm van leren noodzakelijk voor de ontwikkeling en leefbaarheid van een samenleving. Het wordt echter gevaarlijk wanneer leren van de eerste orde niet langer voorziet in een aangepaste en doeltreffende respons op belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen. Bij de huidige sociale en ecologische crisis is dat duidelijk het geval.

Meer en meer wordt echter gepleit voor leerprocessen van een derde orde: epistemologisch leren gericht op een fundamentele verandering van wereldbeelden en van onze kijk op wetenschap en kennis zelf.

Bij leerprocessen van de tweede orde zijn veranderingen zo fundamenteel dat ze het systeem zelf aan de orde stellen. Dit *second order learning* veronderstelt dat men buiten de vertrouwde referentiekaders treedt en een metaperspectief inneemt. Vanzelfsprekendheden worden niet langer zomaar aangenomen. Niet alleen de middelen om bepaalde doelen te bereiken worden in vraag

gesteld, maar ook die doelen zelf. Het maatschappelijk debat over alternatieven voor globalisering en ongebreidelde economische groei wijst erop dat dit leren van de tweede orde in sommige segmenten van de samenleving effectief plaatsvindt. Hier en daar bestaan initiatieven om dit, vaak op een kleinschalige manier, in de praktijk om te zetten. Zo proberen bijvoorbeeld de vrijwilligers van Oxfam-Wereldwinkels niet alleen de uitwassen van de huidige wereldhandel draaglijker te maken voor wie er het slachtoffer van wordt, ze stellen de fundamenten van dit systeem zelf in vraag en sleutelen aan alternatieven.

Meer en meer wordt echter gepleit voor leerprocessen van een derde orde: *epistemologisch leren* gericht op een fundamentele verandering van wereldbeelden en van onze kijk op wetenschap en kennis zelf. *Third order learning* leidt tot een diepgaande, structurele verschuiving in denkbeelden, emoties en handelingen. Het is een verschuiving in ons hele bewustzijn die onze relatie tot de wereld grondig en voorgoed verandert.

Het zal niet verwonderen dat een verschuiving van leerprocessen van de eerste naar de tweede orde, of van de tweede naar de derde orde gepaard gaat met heel wat weerstanden. Die stelt immers onze bestaande overtuigingen en ideeën, onze betekenisverlening zelf in vraag. Dit kan leiden tot ongemak en moeilijkheden, maar het kan mensen ook soms prikkelen om de dingen anders aan te pakken.

Een tegenhegemonische benadering

Tegenhegemonie is als term sterk verbonden met het concept *hegemonie*, door Gramsci¹⁶ omschreven als de spontane instemming van grote groepen van de bevolking met de maatschappelijke keuzes en normen die worden opgelegd door dominante groepen. Elke situatie van hegemonie roept echter tegenhegemonie op: het terugdringen van de spontane instemming met de overheersing van dominante groepen. Een

tegenhegemonische attitude is cruciaal bij leerprocessen van de tweede en derde orde. Ze leidt tot processen van transformatief leren, een noodzakelijke voorwaarde om te komen tot een meer duurzame en sociaal rechtvaardige organisatie van onze samenleving.

Situaties van hegemonie creëren leerkansen. Dat is dus ook het geval in de context van de huidige maatschappelijke en ecologische crisis. Mensen kunnen leren om op een andere manier aan te kijken tegen en om te gaan met machtsrelaties en structuren. Dat kan bijvoorbeeld door te reflecteren op hun eigen reacties daarop, door de *onvermijdelijkheid* van top-downbeleid in vraag te stellen en door concrete alternatieven te organiseren.

Dries Lesage¹⁷ schrijft dat een tegenhegemonie zich altijd moet enten op een maatschappelijke onvrede waarop de hegemonie zelf geen antwoord weet te bieden. Nu het steeds duidelijker wordt dat de ecologische, sociale en economische grenzen van onze levensstijl ver overschreden zijn, zijn er meer dan genoeg aanknopingspunten voorhanden. Meer en meer mensen stellen zich vragen bij onze samenleving die zichzelf achterna holt en enkel nog gedreven lijkt te worden door een nietsontziende economische groei. De alomtegenwoordige pleidooien voor flexibiliteit, efficiëntie, activering en het veilig stellen van onze concurrentiepositie gaan voorbij aan wat veel mensen echt belangrijk vinden. In zo'n context ontstaat ruimte voor een discours gericht op efficiëntie, onthaasting en herverdeling. Educatie kan hierop inspelen, maar dat vergt een aanpak die verder gaat dan het aanreiken van kant-en-klare, direct toepasbare tips waaruit de doelgroep – ook hier weer benaderd als consumenten – diegene kan kiezen die hem of haar het beste uitkomen en zichzelf op die manier kan verzekeren van de illusie dat het allemaal wel zal worden opgelost zonder fundamenteel te hoeven ingrijpen in de manier waarop we onze samenleving organiseren.¹⁸

Een ecologisch wereldbeeld

Stephen Sterling¹⁹ ziet een ecologisch wereldbeeld als een educatieve respons op de tekortkomingen van het dominante Westerse denken. In plaats van een mechanistische visie staat daarbij een organische, ecologische kijk op de werkelijkheid centraal. Een ecologisch wereldbeeld vertrekt van een relationele benadering van *levende systemen* waarbij het geheel primeert op de samenstellende delen. Drie elementen staan daarbij centraal: *verbreden* op het niveau van de perceptie (expansion), *verbinden* op het niveau van het denken (connection) en *integreren* op het niveau van het handelen (integration).

Verbreden moet een tegengewicht bieden voor de bekrompenheid van de perceptie (*narrowness of perception*) in ons dominante wereldbeeld. Het gaat om het verruimen van onze blik voor wat *anders* is: de mensen rondom ons, verafgelegen omgevingen, andere bevolkingsgroepen, andere soorten, de toekomstige generaties, ... Dit leidt tot meer medeleven en een grotere empathie.

Verbinden staat tegenover het overheersend onsamenhangend denken (*disconnective thinking*). Het gaat over het inzien en begrijpen van verbanden, patronen en invloeden tussen schijnbaar onafhankelijke elementen op alle terreinen van het leven. Verbinden is ook het erkennen van systemische implicaties van onze handelingen en het waarderen van diverse manieren van kennen en begrijpen die anderen er soms op na houden. Dit leidt tot een beter begrip van de werkelijkheid.

Integreren is de tegenpool van niet-geïntegreerd handelen (*dis-integrative practice*). Het gaat om het doelbewust zoeken naar relaties tussen een geheel en de samenstellende

delen, beseffende dat het geheel altijd meer is dan de som van de delen. Zo zoekt men naar positieve synergie en kan men anticiperen op de systemische consequenties van acties. Dit leidt tot meer verantwoordelijkheid (*response-ability*).

De evolutie naar een ecologisch wereldbeeld, zowel individueel als op collectief en maatschappelijk niveau, hangt af van leren.

Dialogoog

In dialoog worden contexten en strategieën gecreëerd waarin fundamenteel nieuwe visies op de werkelijkheid een plaats krijgen. Het is daarom een cruciaal element in leerprocessen van de tweede en derde orde.

In dialoog leren mensen samen denken.²⁰ Het gaat daarbij niet alleen om het analyseren van een gemeenschappelijk probleem, maar ook om het zichtbaar maken van fundamentele opvattingen en het krijgen van inzicht in de achterliggende oorzaken ervan. Dialoog zorgt dus voor een leeromgeving waarin mensen samen bewust betekenissen creëren. Wanneer ze erin slagen om individuele, particuliere ervaringen te kaderen in een ruimer, collectief verband kan dit leiden tot gemeenschappelijke actie.

De evolutie naar een ecologisch wereldbeeld, zowel individueel als op collectief en maatschappelijk niveau, hangt af van leren.

Om te komen tot een echte dialoog, moet aan een aantal voorwaarden voldaan zijn.²¹ Het is essentieel dat deelnemers actief en empathisch kunnen luisteren. Ze moeten aandacht hebben voor hun eigen emotionele reacties en bereid zijn deze te uiten

en er met de anderen over te reflecteren. (Veronderstelde) misvattingen moeten aan bod kunnen komen en uitgangspunten en opinies worden kenbaar gemaakt, maar niet opgedrongen. Deelnemers moeten vermijden om bepaalde zaken als absoluut noodzakelijk en dus onvermijdelijk voorop te stellen. Dialoog schept juist ruimte voor een nieuwe, op zijn beurt ook tijdelijke, kijk op wat echt nodig is. Het is ook belangrijk om te expliciteren wat impliciet vervat zit in de reacties van de deelnemers. Vage gevoelens die gewoonlijk niet geuit worden, moeten aan bod kunnen komen zodat duidelijk wordt in welke mate ze weerklank vinden binnen de groep.

Zo'n dialoog maakt een nieuwe kijk op de werkelijkheid mogelijk. Deze zal bijna altijd complexer zijn dan wat eraan voorafgaat maar tegelijk ook meer motiveren en voldoening schenken, zowel emotioneel als intellectueel.²² De dialoog duurt zo lang als nodig is om te komen tot een collectief gedeelde betekenis. Vaak komt men in de verleiding om er voortijdig mee op te houden zodra het moeilijk wordt: er ontstaan frustraties, chaos, een gevoel dat het dit allemaal niet waard is, enz. Een dialoog is niet altijd aangenaam en lijkt soms nutteloos. Toch is het, net dan, erg belangrijk om ermee door te gaan. In het begin vereist dat heel wat begeleiding om de deelnemers vertrouwd te maken met dialogische praktijken. De behoefte daaraan neemt af wanneer het leerproces vordert en een gedeelde betekenis in zicht komt. Begeleiders worden dan langzaam gewoone deelnemers.

Deze benadering van dialoog sluit nauw aan bij het idee van sociaal leren.²³ Aan sociaal leren worden verschillende betekenissen toegekend. In essentie gaat het om het bij elkaar brengen van mensen met verschillende achtergronden, die samen leren van elkaar. Het geheel van perspectieven, kennis en ervaringen dat hierbij wordt samengebracht, is nodig om te komen tot een creatieve zoektocht naar antwoorden op vragen waarop geen pasklare oplossingen beschikbaar zijn. We leren dus meer in heterogene dan in homogene groepen.

Hoofd, hart en handen

In educatieve processen wordt meestal vooral aandacht geschonken aan het *hoofd* van de lerenden. Vanuit het idee dat mensen hun houding en gedrag wel zullen aanpassen als ze maar goed genoeg weten wat de gevolgen zijn van onze onduurzame levensstijl, staat educatie heel vaak in het teken van kennisoverdracht. Het is daarbij vooral de bedoeling mensen te sensibiliseren voor wat misloopt – al dan niet onder de vorm van uiteenlopende doemscenario's – en hun te vertellen wat ze zelf kunnen doen om dat onheil te voorkomen. Deze strategie werkt niet. Ze gaat uit van de valse veronderstelling dat er zoiets bestaat als een rechtstreeks verband tussen kennis, houding en gedrag. Bovendien moeten we er dringend mee ophouden mensen vooral te willen *leren* wat ze kunnen en moeten doen om het verschil te maken. Dit leidt, in het beste geval, tot het aanreiken van op dit moment gekende oplossingen voor problemen die zich nu stellen. Het wapent hen niet met de vaardigheden die nodig zijn om mee te zoeken naar oplossingen voor nieuwe, ongekende en onvoorspelbare problemen waarmee ze zeker nog te maken zullen krijgen. Het leert hen niet omgaan met de onzekerheden die ons omringen. De leerprocessen die daarvoor nodig zijn, hebben veeleer te maken met systeemdenken, met inzicht in de achterliggende oorzaken van maatschappelijke problemen, met kennis over de eigen actiemogelijkheden als burger, ...

Daarnaast moeten we meer aandacht gaan schenken aan de *hart*dimensie van leren. Waarden en emoties nemen hierin een centrale plaats in.²⁴ Educatie moet activiteiten omvatten waarmee waarden verduidelijkt en bespreekbaar gemaakt kunnen worden en waarmee nieuwe waarden kunnen ontstaan. Daarom is het belangrijk dat er ervaringsgericht gewerkt wordt aan thema's die betekenisvol zijn voor alle betrokkenen, dat daarvoor

Leren moet gericht zijn op handelingsbekwaamheid. Het moet mensen leren om te gaan met de gevoelens van angst en bezorgdheid over wat misloopt en hun de nodige moed en het vereiste engagement bijbrengen om zelf acties te ondernemen.

de nodige tijd wordt genomen en dat de *persoon* van de leraar of vormingswerker betrokken is zonder de eigen waarden en meningen op te dringen. Vanuit ons *hart* leren we immers het meest door onze eigen waarden en overtuigingen te confronteren met die van anderen. Geloofwaardigheid is daarbij essentieel. Diversiteit aan opvattingen en achterliggende waarden is dan geen drempel, maar juist een verrijking. Het biedt een ruimer en gevarieerder klankbord waaraan we onze eigen overtuigingen kunnen toetsen. Waarden en emoties zijn nauw met elkaar verbonden. Educatie moet daarom ook rekening houden met emotionele aspecten die onafscheidelijk gekoppeld zijn aan ons denken. Door te werken aan emotionele competentie krijgen mensen inzicht in de eigen emoties en gevoelens en die van anderen en leren ze er op een zinvolle manier uitdrukking aan geven. Emotionele binding en verbondenheid met de mensen en de wereld om ons heen spelen hierbij een cruciale rol. Emoties kunnen in leerprocessen constructief gebruikt worden om situaties te verbeteren.

Ook de *handen* moeten voldoende aan bod komen in educatie. Leren moet actiegericht zijn. Vaardigheden om de huidige sociale en ecologische problemen aan te pakken, kunnen immers enkel via persoonlijke ervaring verworven worden. Leren moet daarom gericht zijn op handelingsbekwaamheid.²⁵ Het moet mensen leren om te gaan met de gevoelens van angst en bezorgdheid over wat misloopt en hun de nodige moed en het vereiste engagement bijbrengen om zelf acties te ondernemen. Deze acties dienen niet om een probleem als dusdanig op te lossen, wel om de nodige competenties te verwerven om als burger te kunnen participeren aan de maatschappelijke besluitvorming. Niet om het even welke activiteit is zo'n actie.

Het gaat hier om activiteiten die doelbewust worden gekozen, waarop door alle betrokkenen wordt gereflecteerd en die gericht zijn op het zoeken naar oplossingen voor een specifiek probleem.

Tot slot

De paradox waarmee ik dit artikel begon, kan wellicht gelezen worden als een cynische en pessimistische kijk op waar het met onze wereld naar toe gaat. Nochtans ben ik er, met vele anderen, van overtuigd dat educatie wel degelijk het verschil kan maken. Zij het niet in om het even welke vorm.

De educatieve sector staat voor de uitdaging zich te (her)positioneren tegenover de mondiale crises waarmee we geconfronteerd worden. In dit artikel wilde ik een aantal denkpijlers meegeven waarvan ik denk dat ze kunnen bijdragen aan een zinvolle rol voor educatie in deze context: leren denken buiten de vanzelfsprekende referentiekaders en wereldbeelden, ruimte creëren voor een tegenhegemonische benadering van de werkelijkheid, een ecologisch wereldbeeld stimuleren, vertrekken van dialoog en leeromgevingen creëren met aandacht voor *hoofd, hart en handen*.

Pleidooien voor meer educatie, meer informatie, meer sensibiliseringcampagnes, ... schieten hun doel voorbij. We moeten niet meer leren, maar anders gaan leren. Met meer van hetzelfde zullen we het tij immers niet keren. Bij haar recent bezoek aan ons land wees de VS-minister van buitenlandse zaken, Hillary Clinton, op de kansen die een (i.c. economische) crisis in zich draagt. "Never waste a good crisis." De onlosmakelijk verbonden economische, maatschappelijke en ecologische problemen waarmee de opgroeiende generatie geconfronteerd wordt, zouden voor de educatieve sector een stimulans kunnen zijn om zichzelf fundamenteel te bevragen. Want educatie moet meer zijn dan wat Offermans noemt "een blinde pion in een door crisis bedreigde wereld".

Bio

Katrien Van Poeck is lid van de Oikos-redactie. Zij is master in sociaal werk en volgde een lerarenopleiding. Beroepshalve is ze actief in de sector van natuur- en milieueducatie. Ze werkt aan een doctoraat in de pedagogische wetenschappen over datzelfde onderwerp.

Noten

1. Met dank aan Jef Peeters en Dirk Holemans voor hun commentaren op een eerdere versie van dit artikel.
2. Orr, D. (1992). Environmental Literacy: Education as if the Earth Mattered. Twelfth Annual E. F. Schumacher Lectures. October 1992, Great Barrington, Massachusetts
3. Selby, D. (2007). Reaching into the holomovement: A Bohmian perspective on social learning for sustainability. In: Wals, A.E.J. Social learning towards a sustainable world. Wageningen : Wageningen Academic Publishers.
4. Selby, D. (2007). Ibid.
5. Sumner, Jennifer (2008). From Academic Imperialism to the Civil Commons: Institutional Possibilities for Responding to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. *Interchange: A Quarterly Review of Education*.
6. Jickling, B. & Wals, A. (2007) Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 40, No. 1, pp 1-21
7. Klasse voor leerkrachten, 2000, nr. 107, p. 57 (www.klasse.be).
8. Depaepe, M., De Pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar. Leuven, Acco, zesde druk 2004, 288 blz.
9. Sumner, J. (2008). Ibid.
10. Zie ook artikel van Cyrille Offermans in deze uitgave van Oikos.
11. www.serv.be
12. Orr, D. (1992). Ibid.
13. Orr, D. (2003). Walking North On A Southbound Train. School of Natural Resources - The University of Vermont Spring Seminar Series 2003 - Ecological Economics.
14. Sterling, S. (2007). Riding the storm: toward a connective cultural consciousness. In: Wals, A.E.J. Social learning towards a sustainable world. Wageningen : Wageningen Academic Publishers.
15. Geciteerd in Sterling (2007), *ibid*. Anderen bouwden verder op deze inzichten: zie bv. Argyris & Schon: single loop en double loop learning.
16. Sumner, J. (2003) 'Environmental Adult Education and Community Sustainability', *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 99, pp 39-45
17. Lesage, D. (2007). Zalige, virtuele wereld. Hip milieubeleid versus ecologische duurzaamheid. *Oikos*, 10 (1), pp. 29-37.
18. Zie ook: Van Poeck, K. (2007). Natuur- en milieueducatie in tijden van hyperpragmatisme. *Oikos* 3/2007, september 2007, pp. 24-31.
19. Sterling, S. (2007). Ibid.
20. Isaacs, geciteerd in Sumner (2003). Ibid.
21. Selby, D. (2006). The Firm and Shaky Ground of Education for Sustainable Development. *Journal of Geography in Higher Education*, 2006; 30 (2)
22. Idem.
23. van der Hoeven e.a. (2006). De akoestiek van sociaal leren. Reeks 'Duurzame Ontwikkelingen'. Programma Leren voor Duurzame Ontwikkeling 2004-2007, Van marge naar mainstream.
24. Sleurs, W. e.a. (2008). Duurzame ontwikkeling. Hoe integreren in het onderwijs? Antwerpen: Uitgeverij De Boeck.
25. Jensen & Schnack, geciteerd in Sleurs e.a. (2008). Ibid.