



AAN DE SLAG MET DE LEERFUNCTIE

Syllabus bij de cursus van Socius - 2019

KORT GEZEGD:

Inzicht in leren en
inzicht in het ontwerpen
van leeromgevingen.

Gie Van den Eeckhaut -
Stafmedewerker

INHOUDSTAFEL

INHOUDSTAFEL	2
1 LEERPROCESSEN BETER VERWOORDEN: EEN TAAL VAN HET LEREN	4
1.1 Inleiding	4
1.1.1 Vanzelfsprekende woorden	4
1.1.2 Een taal van het leren	4
1.2 Globale doeloriëntaties van leren.....	5
1.3 Leertheorieën: hoe benader je leren?	6
1.3.1 Enculturatie	8
1.3.2 Gedrag als ingangspoort	9
1.3.3 Cognitie als ingangspoort	10
1.3.4 Systeemtheoretische en/of contextuele benaderingen	11
1.3.5 Sociaal-constructivistische benaderingen	12
1.3.6 Psycho-analytische, humanistische en positieve psychologie.....	13
1.3.7 Kritische leertheorie	14
1.4 Sociaal-cultureel werk: open leerprocessen	15
1.5 Extra aandacht voor 'Sociaal Leren'	16
1.5.1 Situering	16
1.5.2 Het model van sociaal leren.....	18
1.6 Een taal van het leren: naar een verbindende theorie	20
1.6.1 Globale doeloriëntatie.....	22
1.6.2 Perspectief op leren.....	23
1.6.3 Innerlijke processen	23
1.6.4 Vier basisoperaties in het leren	24
2 KWALITEITSVOL ONTWERPEN VAN LEERPROCESSEN	26
2.1 Visies op de organisatie van leerprocessen	26
Voorbeelden van expertcultuur:	28
Voorbeelden van ingenieur-cultuur:	28
Voorbeelden van profeet-cultuur	28
Voorbeelden van communicatorcultuur	29
2.2 Aanbodgestuurd, vraaggestuurd of behoeftegericht werken?	29
2.2.1 Aanbodgestuurd werken	29
2.2.2 Vraaggestuurd werken.....	29
2.2.3 Behoeftgericht werken	30
2.3 Ontwerpcirkels	31
2.4 Vier strategieën om leertrajecten of leeromgevingen te ontwerpen ...	32
2.4.1 Instrumenteel ontwerpen	32
2.4.2 Communicatief of relationeel ontwerpen	32
2.4.3 Pragmatisch ontwerpen	33
2.4.4 Artistiek ontwerpen.....	33
2.5 Een leeromgeving ontwerpen vanuit vijf metaforen voor leren	33
2.5.1 Imiteren.....	33
2.5.2 Deelnemen	33
2.5.3 Verwerven.....	34
2.5.4 Experimenteren.....	34
2.5.5 Ontdekken.....	34

2.6	Krachtige leeromgevingen en de architectuur ervan	34
3	AFSLUITENDE REFLECTIES OVER ERVARINGSLEREN	38
3.1	'Schools leren' versus 'ervaringsleren'	38
3.2	Kolb: een omvattende theorie van het ervaringsleren.....	39
3.3	Erkamp: niveaus in ervaringsleren.....	41
4	BIBLIOGRAFIE	42

1 LEERPROCESSEN BETER VERWOORDEN: EEN TAAL VAN HET LEREN

1.1 Inleiding

1.1.1 Vanzelfsprekende woorden

'Leren' is een heel vanzelfsprekend woord. We gebruiken het heel vaak en we vinden vandaag zelfs dat we het permanent en levenslang moeten doen. We gebruiken het in ontzettend veel verbanden. 'Leren fietsen'. 'Leren schrijven'. 'Leren op tijd op staan'. 'Leren koken of fietsbanden plakken'. 'Dat zal hem leren'. 'Hij zal het nooit leren'. Op een of andere manier gaat het intuïtief vaak over een proces van verandering dat zich blijkbaar vooral binnen personen afspeelt. Met deze syllabus wil ik je scherper naar leren leren kijken. Ik wil dat je leert zien dat 'leren' zich op heel veel niveaus kan afspelen. Een voetbalteam moet leren samenspelen. Een organisatie moet leren om zich flexibel te bewegen in een sterk veranderende omgeving. Een bedrijf moet leren omgaan met de druk van de concurrentie. Een samenleving moet nieuwe strategieën leren om met de inkomende asielzoekers te leren samenleven. De wereld moet nieuwe manieren van produceren en mobiliteit leren ontwikkelen om met de dreigende klimaatcrisis te kunnen omgaan.

Er is een tijd geweest dat er vorming moest georganiseerd worden als men vond dat iemand iets moest leren. 'Vorming' kan je dan begrijpen als een heel duidelijk afgebakend 'eilandje' waarvan iedereen weet dat 'iets leren' de bestaansreden er van is. Mensen nemen deel aan een vorming en zijn zich er van bewust dat er iets geleerd dient te worden, dat ze daar inspanningen moeten voor doen en vooral ook dat op een of andere manier een begeleider verantwoordelijkheid draagt voor het goed verloop van het leerproces. Vandaag is er duidelijk een verschuiving in ons denken. Vandaag zeggen we dat 'leren' de kern is van de zaak – hoe of waar dat ook gebeurt. Het is bijvoorbeeld niet zo dat je altijd leert wat je te leren hebt op vormingen of in de context van onderwijs. Soms leer je zelfs af of leer je de verkeerde dingen of leer je dingen verkeerd te doen. Onze aandacht verschuift vandaag stelselmatig naar het leren zelf. We vragen ons meer en meer af hoe dat leren gebeurt. We vragen ons af welke condities er nodig zijn voor dat leren. We stellen bijvoorbeeld vast dat leren niet altijd – zelfs meestal niet – bewust en bedoeld gebeurt. We leren heel veel straffe en goeie dingen zonder dat we daar bewust mee bezig zijn of zonder dat we vooraf de intentie daar toe hebben uitgesproken. Vandaar dus onze aandacht vandaag voor krachtige leeromgevingen: omgevingen waarin de kans groter wordt dat je iets leert – zonder dat je dat kan garanderen en zelfs vaak zonder vooraf precies te weten wat dat geleerde voor die ene concrete mens in die leercontext zal zijn.

Sociaal-cultureel werkers hebben voortdurend te maken met leerprocessen op alle niveaus. Mensen die in een cursus anders naar zichzelf leren kijken. Afdelingen die hun conflicten dan toch leren aanpakken. Organisaties die leren om doelgerichter en efficiënter te werken. Samenlevingen die armoede structureel leren aanpakken of die minder vervuilende economische contexten leren creëren. In deze syllabus wil ik je graag meenemen in een rijkdom aan inzichten over leren en leercontexten.

1.1.2 Een taal van het leren

Doe zelf de test. Kijk naar het plafond en denk aan het woord 'leren'. Denk aan wat dat woord echt betekent. Negen kansen op tien verschijnt er een wazige wolk vol betekenissen. Studeren. Ervaren. Blokken. Levenslang leren. Reflecteren. Veranderen.

School. Door schade en schande. Eindeloos. Ontwikkelen. Moeten. Altijd. Als je leren dan scherper wil definiëren, blijkt dat het begrip altijd net ongrijpbaar blijft. Geen enkele definitie voldoet, omdat je toch altijd weer vormen van leren bedenkt die aan de definitie ontsnappen. Vreemd toch, want er is waarschijnlijk geen enkel woord dat onze samenleving meer kost dan leren. Het is de kerntaak van het onderwijs – toch de grootste hap uit het budget van de Vlaamse regering. Europa wil 'levenslang leren' bevorderen, ten behoeve van de algemene ontwikkeling van burgers én van een slagkrachtige en innovatieve economie. Alle sociaal-cultureel werk draagt op een of andere manier wel het leren in het hart. Organisaties investeren in opleiding van hun werknemers en in het opzetten van lerende organisaties. Allemaal leren dus. En toch is onze taal om over leren te spreken, heel weinig specifiek. We hanteren vage begrippen, we hanteren heel veel vanzelfsprekendheden zonder dat we ze kunnen onderbouwen. Die taal verscherpen, dat is wat we doen. We gaan op zoek naar een verbindende theorie van het leren – een taal waarin we alle verschillen die in visies op leren aan bod komen toch verbindend kunnen ter sprake brengen.

In onze hoofden zit veel onuitgesproken kennis over leren. Veel vage concepten. Veel impliciete kwaliteitscriteria. Dat weten we omdat veel mensen heel vanzelfsprekend leercontexten organiseren, zonder dat ze een duidelijk en expliciet concept hebben over leren. We worden allemaal gesocialiseerd in een bepaalde manier van leren en vorming begeleiden. We weten het ook omdat we allemaal scherp aanvoelen wanneer een leercontext 'werkt': op het einde van een cursus of studiedag hoor je onder de deelnemers vaak heel uitgesproken de positieve of negatieve waardering voor het leerproces. Iedereen kan een visie vertolken over wat we 'goed leren' vinden, maar we gedragen ons er zo zelden naar als we leercontexten bedenken en ontwerpen. Bijvoorbeeld: er is een sterk en wijdverspreid geloof dat je vooral leert uit ervaringen – zeker in het sociaal-cultureel werk. En toch grijpen we in heel wat contexten terug naar het leermodel van een expert die alles duidelijk maakt aan een luisterende groep. Want het meest dominante concept over leren in ons hoofd, heeft te maken met de grondstructuur die we kennen van school. Een leraar-expert. Een groep van lerende mensen. Een lokaal. Afgebakende lestijden. Theoretische insteken, die je dan gestructureerd en in de juiste chronologie oefent. Soms afgesloten met een evaluatie die peilt of geleerd is wat in het vooropgestelde tijdsbestek moest geleerd worden. Leren als een 'planbaar proces', dus.

Ons handelen (hoe we leren organiseren), ons praten en denken over leren en onze waarneming van leerprocessen en leerresultaten zijn dus heel sterk gestuurd door impliciete concepten over leren die in ons hoofd werkzaam zijn. 'Tacit knowledge' noemen we dat ook – 'onuitgesproken kennis'. Wat ons kan helpen, is een helder en voldoende omvattend kader om over deze impliciete concepten te spreken. Met andere woorden: een echte taal van het leren. Een taal die is gedeeld, een taal die ons denken en spreken over leren kan ordenen. Verhelderen.

In deze tekst vind je een aanzet voor een woordenschat: begrippen, visies, doeloriëntaties, wetenschappelijke stromingen, beelden die kunnen helpen in het gesprek over leren. Om de kwaliteit van leerprocessen te bewaken, te versterken en zichtbaar te maken, hebben wie die woordenschat nodig.

1.2 Globale doeloriëntaties van leren

Mensen leren altijd. Overal. Meestal zonder er echt mee bezig te zijn. Onbewust. Vaak onbedoeld. Als we spreken over vorming of educatie, dan spreken we over die leerprocessen, die bewust zijn opgezet en waar een zekere bedoeling achter zit. Een doeloriëntatie. Een doeloriëntatie zegt iets over de 'horizon', over de richting waar je naar toe werkt.

Gunther Gehre formuleert in 'Spoor Zoeken' vier globale oriëntaties in het leren (Gehre, 2005):

'Leren is je als persoon ontwikkelen'. Opgroeien, identiteit opbouwen, worden wie we zijn:

- het vervullen van ontwikkelingstaken (van taal verwerven, over vader leren worden, tot aanvaarden dat je lichaam aan kracht verliest).
- socialisatieprocessen: zorgen dat individuen zich thuis voelen in een gemeenschap, dat ze er hun plaats in weten te verwerven.
- emancipatie: bevrijdend leren, zelfwaarde, kracht en tegenmacht ontwikkelen, kansen op reële ontplooiing optimaliseren.

'Samen leren is gemeenschap vormen'. Verandering en de bijhorende leerprocessen krijgen pas betekenis binnen een sociale context. We komen deze gedachte tegen in uitdrukkingen als 'sociaal kapitaal' of 'lerende organisatie/samenleving'. Leren overstijgt per definitie het (intra-)persoonlijke.

'Leren is de kern van culturele ontwikkeling'. Leren is altijd ook nieuwe kennis creëren, is nieuwe kunde of overtuiging ontwikkelen. Leren is de ervaring op begrip brengen, de werkelijkheid verstaan, er iets aan toevoegen. Is nieuwe antwoorden, nieuw weten, nieuwe interpretaties in de samenleving beschikbaar maken. We kunnen de geschiedenis lezen als een aaneenschakeling van leerprocessen, waarbij niet zelden een strijd werd gevoerd om de interpretatie van de werkelijkheid – en ook die strijd heeft tot kennisontwikkeling geleid.

'Leren is de hefboom voor de creatie van welvaart'. In een tijd waarin de roep om innovatie vaak weerklinkt, wekt het geen verwondering dat leren, en tegelijk ook kennis en creativiteit als bron voor welvaart worden gezien. In de omslag naar een competentiebenadering zie je zo het thema van de 'inzetbaarheid in economische termen' heel snel opduiken.

1.3 Leertheorieën: hoe benader je leren?

In de laatste eeuw zijn wel degelijk en zelfs veel pogingen ondernomen om theorieën over het leren te formuleren, zowel vanuit sociologisch, psychologisch als pedagogisch standpunt. Dit heeft geleid tot een veelvoud van leertheorieën, rijk en divers. Elke theorie schept een mogelijk perspectief op de werkelijkheid van het leren. In onderstaande tabel vind je sporen in deze theorievorming, met telkens een korte verwijzing naar de hoofdrolspelers. In de bladzijden die volgen gaan we dieper en concreter in op elke theoretische oriëntatie.

Enculturatie	Leren is ingeleid worden in het bestaande, door de interactie met en overname van 'taal en symbolen' van een bepaalde context. Socialisatieprocessen staan daarbij centraal.	Symbolisch interactionisme (Mead, Berger)
Gedrag als ingangspoort	Leren valt samen met waarneembare verandering in gedrag. Via straffen en belonen – 'conditionering' – komen mensen tot nieuw gedrag.	Behaviourisme (Pavlov, Skinner, Thorndike)
Cognitie als ingangspoort	Leren is het opbouwen en veranderen van onze cognitieve structuren: raamwerken waarbinnen we ons weten en onze interactie met de wereld ordenen	Piaget, Bandura, Vygotski, Gal'perin
Systeem-theoretische en/of contextuele benaderingen	Leren is het veranderen en bijstellen van systemen en interactiepatronen tussen mensen, gestuurd door feedback-mechanismen.	Watzlawick, Nagy
Sociaal-constructivistische benaderingen	Leren is het actief betekenis en zin geven aan 'ervaringen' – door reflectie en in interactie met anderen. Dit leidt tot de constructie van persoonlijke referentiekaders, altijd ten dele gedeeld met anderen.	Ervaringsleren (Kolb, Cohn) Argyris & Schön Communities of practice (Wenger)
Psychoanalytische, humanistische en positieve psychologie	Leren wordt gestuurd door dieperliggende behoeften en dynamieken, vaak onbewust. Zelfontplooiing staat vooral in de humanistische psychologie centraal, vrijheid van handelen en oprecht menselijk contact bevorderen deze zelfontplooiing. Positieve psychologie voegt nog toe dat krachtig leren vertrekt bij het onderzoeken van wat goed gaat, en het opzoeken van de flow – een zone waarin uitdaging en vaardigheid met elkaar in balans zijn.	Freud, Jung Maslow, Rogers Csikszentmihalyi, Seligman
Kritische leertheorie	Leren is het fundamenteel in vraag stellen van 'oude' denkkaders, en ze vervangen door grondig vernieuwende of zelfs bevrijdende opvattingen over organisaties of de samenleving	Freire, Mezirow Model van sociaal leren (Wildemeersch) Argyris & Schön (single & double loop-learning)

1.3.1 Enculturatie

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren is ingeleid worden in het bestaande, door de interactie met en overname van 'taal en symbolen' van een bepaalde context. Socialisatieprocessen staan daarbij centraal.	Symbolisch interactionisme (Mead, Berger, Blumer)

Waar gaat het eigenlijk over?

Mensen maken deel uit van allerlei gemeenschappen met telkens een welbepaalde (sub)cultuur. Dat kunnen heel brede gemeenschappen zijn (Europa, Vlaanderen, Mechelen). Dat kunnen veel kleinere gemeenschappen zijn (gezin, parochie, dansgroep). Dat kunnen min of meer 'verbeelde' gemeenschappen zijn: alle mensen die interesse hebben in fysica, alle mensen die hun ecologische voetafdruk actief willen verkleinen, alle mensen die holistisch naar de ontwikkeling van mensen kijken, alle mensen die graag klassieke muziek uit de 18^{de} eeuw beluisteren. Je wordt deel van die gemeenschappen door interactie. In die interactie verwerf je de typische woorden, denkwijzen, symbolen, betekeniskaders, handelingen. Je leert de wereld en wat er gebeurt interpreteren zoals andere leden van die gemeenschap. Je groeit als het ware in een (sub-)cultuur, vanuit verbinding en interactie. Je spreekt de taal, je deelt een wijze van kijken en betekenis geven. Dat hoeft geen passief proces te zijn: de lerende kan ook iets toevoegen aan de gemeenschap. De lerende construeert mee nieuwe betekenissen.

Hoe kan je dit herkennen in leerpraktijken?

Sociaal-cultureel werk draait heel veel om taal en spreken: hoe benoemen we iets? Hoe ordenen we ons begrip over iets? Hoe spreken we over wat we meemaken? Hoe geven we er betekenis aan? Door samen te werken en te leren, door denkkaders te verbinden aan ervaringen, door relaties met elkaar op te bouwen vormen we telkens weer kleine gemeenschappen die een taal delen, die symbolen met elkaar uitwisselen.

Voorbeelden

- Vaak keren mensen telkens terug naar dezelfde vormingsinstelling om te leren. Ze volgen verschillende cursussen uit het aanbod, komen daarin vaak dezelfde mensen en dezelfde begeleiders tegen. Ze identificeren zich met de manier van praten en denken die in die vormingsinstelling gangbaar is.
- Nieuwe personeelsleden worden vaak ingeleid in de specifieke manier van werken en organiseren van het bedrijf: hoe verlopen de werkzaamheden, hoe wordt er gecommuniceerd, wanneer zijn er pauzes en wat gebeurt er dan. Gehoopt wordt dat ze daardoor snel deel gaan uitmaken van de ploeg waartoe ze horen. Na een tijd nemen ze gewoonte en taal van anderen over en maken ze deel uit van de bedrijfscultuur.
- Kinderen uit kansarme gezinnen hebben het vaak moeilijk om te socialiseren in de schoolcontext: ze slagen er niet in om de taal, de gewoontes, de patronen die andere leerlingen succesvol maken in het onderwijs, zelf ook over te nemen. De cultuur van de school staat zo ver van hen af, dat ze de afstand moeilijk kunnen overbruggen.
- De oplossing voor de integratie van mensen uit anders-culturele achtergronden, die vaak wordt voorgesteld vanuit het beleid, hebben meestal te maken met enculturatieprocessen: laat nieuwkomers inburgeringscursussen volgen, zorg dat ze aan het werk gaan – want dat is de beste manier om je te leren gedragen naar de verwachtingen en normen van onze samenleving.
- Je praktijkstage is een prima gelegenheid om theorie en praktijk aan elkaar te toetsen, maar gaandeweg geraak je gewoon ook ge-encultuureerd in de wereld van sociaal-cultureel werkers: je stapt in netwerken, je neemt hun manier van praten en

kijken beetje bij beetje over, je leert je gedragen zoals echte sociaal-cultureel werkers dat doen.

1.3.2 Gedrag als ingangspoort

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren valt samen met waarneembare verandering in gedrag. Via straffen en belonen – ‘conditionering’ – komen mensen tot nieuw gedrag.	Behaviourisme (Pavlov, Skinner, Thorndike)

Waar gaat het eigenlijk over?

Leerprocessen zelf kan je niet rechtstreeks observeren. Ze spelen zich af aan de binnenkant, in een soort van ‘black box’. Je kan zien wat je er in stopt (kennis, oefeningen, situaties) en je kan zien wat er uit komt (nieuw gedrag, in de vorm van kennis die de lerende reproduceert of nieuwe handelingen die hij laat zien). Je kan dit voorstellen als ‘stimulus – black box – response’. Je kan leerprocessen versterken door vormen van beloning of straf toe te voegen. Als iemand juist reageert op een prikkel, een vraag, een situatie of als iemand gedrag stelt dat in de richting gaat van wat je wil, dan kan je hem belonen. Dat noemen we bekrachtigen. Slecht gedrag krijg geen beloning of wordt zelfs op een of andere manier bestraft. Dat is dus een heel biologische kijk op leerprocessen, die heel goed toepasbaar is op bv. de training van blindengeleidehonden. Maar ook in de context van menselijke leerprocessen wordt dit heel veel gebruikt – denk maar aan opvoedingssituaties (supernanny), of beloningssystemen voor kinderen om het bedplassen af te leren.

Hoe kan je dit herkennen in leerpraktijken?

Op het eerste gezicht zijn we geneigd om te denken dat we in het sociaal werk met volwassenen niet echt nog gebruik maken van deze kijk op leren. Toch zijn er heel veel voorbeelden van leerprocessen die zich heel goed laten verklaren vanuit deze visie.

Voorbeelden:

- Een groep komt na de pauze telkens te laat terug in het cursuslokaal, en je hebt als begeleider het gevoel dat je daardoor heel veel tijd verliest. Je spreekt dit uit, zegt heel duidelijk dat je dit vervelend vindt. Daarmee sanctioneer je eigenlijk ‘slecht gedrag’. Als de groep de volgende sessie op tijd binnenkomt, geef je aan dat je het tof vindt dat ze rekening hebben gehouden met je opmerking. Daarmee beloon je het nieuwe en betere gedrag.
- Jongeren met beperkte sociale vaardigheden volgen een assertiviteitstraining. Ze leren bv. een conflict uitpraten of een compliment geven via rollenspelen, waarin de skills worden voorgedaan en waarin ze erg bekrachtigd worden als ze deze zelf succesvol kunnen toepassen.
- Jesse is op de eerste bijeenkomst van een projectgroep erg stil en je ziet duidelijk dat er voor hem een grote drempel is om zelf een inbreng te doen. De derde bijeenkomst neemt hij voor het eerst het initiatief om zelf iets te zeggen. Jij reageert als begeleider enthousiast en geeft aan dat je de inbreng erg interessant vindt. Daarmee bekrachtig je het nieuwe en door jou gewenste gedrag in de hoop dat hij daardoor in volgende bijeenkomsten makkelijker ook het woord neemt.
- Lagereschoolkinderen die nog bedplassen worden getraind via beloningssystemen.
- Wilfried wil de techniek van hartmassage en beademing onder de knie krijgen. Hij krijgt uitleg en demonstratie en moet daarna dezelfde handeling zelf uitproberen op een pop. De begeleider bevestigt wat de cursist al goed doet en stuurt bij wat nog moet veranderen. Op die manier vormt hij de juiste techniek beetje bij beetje via bijsturen en ‘belonen’, tot Wilfried de techniek echt onder knie heeft.

1.3.3 Cognitie als ingangspoort

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren is het opbouwen en veranderen van onze cognitieve structuren: raamwerken waarbinnen we ons weten en onze interactie met de wereld ordenen	Piaget, Bandura, Vygotski, Gal'perin

Waar gaat het eigenlijk over?

Als volwassenen hebben we een soort 'letterkast' in ons hoofd: daarin zitten concepten (rechtvaardigheid, tuin), manieren van redeneren (logisch, operationeel of abstract), procedures (vermenigvuldigen of optellen, een waterpomp aansluiten), structuren en samenhangen (micro-meso-macro, yin en yang), heuristieken (wat kan ik proberen om een conflict uit te praten?) – een heel apparaat om de wereld en je eigen plaats daarin te begrijpen en om er op in te grijpen. We hebben die letterkast allemaal nodig om de wereld te ordenen en betekenis te geven. Je past de wereld als het ware in de vakjes van je letterkast. Dat noemen we assimileren: we passen de ervaring aan aan onze denkkaders (we zien wat we willen en kunnen zien, we horen wat we willen en kunnen horen). Die letterkast heb je verworven en opgebouwd vanaf je eerste leerervaringen. Eens de basis gelegd, ga je die letterkast altijd verfijnen en verder invullen met bijkomende ervaringen. Als je die letterkast verder verfijnt, of hier en daar herstructureert om er nieuwe ervaringen te kunnen in plaatsen, dan spreken we over accommoderen. Assimileren en accommoderen zijn beiden vormen van leren. Soms vragen ervaringen dat je die letterkast echt grondig herstructureert of herordent, omdat ze absoluut niet meer klopt met wat je meemaakt. Ook dat is leren, maar van een meer ingrijpende aard: transformatief leren.

Hoe kan je dit herkennen in leerpraktijken?

Sociaal-cultureel werk heeft heel dikwijls tot doel dat mensen anders gaan kijken naar en denken over de wereld en over zichzelf. Sociaal-cultureel werkers scheppen ervaringen en contexten waardoor mensen hun letterkast verfijnen of soms echt heel anders gaan ordenen.

Voorbeelden:

- Tijdens een cursus wordt Dirk er mee geconfronteerd dat hij zijn leven altijd heel rationeel, planmatig en taakgericht invult. Hij ontdekt een heel nieuw stuk in zijn letterkast over intuïtieve en emotionele ontwikkeling – aspecten die voor hem onontgonnen gebied zijn gebleven. Hij krijgt daar op cursus woorden en ordeningen voor en leer op die manier zichzelf en de wereld anders benaderen. De eerste stapjes in een lang proces van verfijning van dit gedeelte van de zijn raamwerk ...
- "Niemand betaalt graag belastingen." Voor Claudia is dit een waarheid als een koe. Tot ze op een politieke debatavond met nabespreking in kleine groepen geconfronteerd wordt met mensen die daar anders naar kijken: voor hen is belastingen betalen een vorm van solidariteit die ze werkelijk willen opbrengen. Het is een kwestie van rechtvaardig herverdelen en het samen organiseren van publieke diensten die in ieders belang zijn: gezondheidszorg, mobiliteit, onderwijs. Het debat herordent een klein stukje van haar letterkast van 'eigen belang' naar 'algemeen belang'.
- Erika is veertig en heeft geen zelfvertrouwen. Ze vindt zichzelf lelijk en is nooit tevreden van wat ze doet. Anderen zien er beter uit en doen alles beter. Zo kijkt ze naar zichzelf. Door vele gesprekken met de andere vrouwen van haar vereniging en door het zelfvertrouwen te zien van haar nieuwe vriendinnen daar leert ze positiever kijken naar zichzelf. Ze leert benoemen wat ze goed kan. Ze kleedt zich anders en ziet zichzelf plots anders in de spiegel. Ze kan er ook best mooi uitzien. Dit nieuwe 'weten' geeft haar toch meer basisvertrouwen in zichzelf.

- Katrien werkt als afdelingsbegeleidster doodgraag in haar vereniging. Al 8 jaar voelt ze zich prima in het team en haar job zelf heeft ze helemaal in de vingers. Als de teamleidster verder doorgroeit, maakt ze zich wat zorgen over wie die rol gaat overnemen. Tot haar teamleidster haar aanspreekt met de vraag of zij zou dat zou willen doen. Zo had ze nooit naar zichzelf gekeken, en ze zou er nooit aan denken om leiding te geven. Maar haar teamleidster geeft een goeie analyse en goeie argumenten die haar werkelijk anders naar zichzelf doen kijken. Ze groeit er als het ware door.

1.3.4 Systeemtheoretische en/of contextuele benaderingen

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren is het veranderen en bijstellen van systemen en interactiepatronen tussen mensen, gestuurd door feedback-mechanismen.	Watzlawick, Nagy

Waar gaat het eigenlijk over?

Intuïtief situeren we leerprocessen altijd 'in' mensen. Deze theorie geeft aan dat leren zich ook kan afspelen als een verandering 'tussen' mensen. De interacties tussen mensen hebben heel vaak een vrij stabiel karakter. Je kan dan spreken van een patroon of van een systeem, met terugkerende kenmerken die de interacties voortdurend regelen. Dat is ook goed: zo wordt de wereld een beetje voorspelbaar en dat geeft rust. Een gezin is bv. een systeem waarbinnen de gezinsleden vrij goed weten en min of meer kunnen voorspellen hoe de interacties zich zullen afspelen. Als de interactieregels tussen mensen geformaliseerd worden, kan je spreken van een echte organisatie: een organisatie geeft vorm aan en stuurt de interactie. Er is een hiërarchie, er zijn functies en posities, er zijn communicatiestromen – alle volgens geregelde patronen. In deze visie is leren dan elke verandering aan die patronen of systemen, elke bijsturing waardoor de interacties anders gaan verlopen. Bv. in een gezin met pubers komt heel vaak ruzie voor, omdat moeder en dochter voortdurend openlijk in strijd gaan met elkaar. Als de dochter op een bepaald moment beslist in een gesprek met een vriendin om op niets meer te reageren en om ogenschijnlijk te conformeren (en toch stiekem haar goesting te doen), dan kunnen we zeggen dat er iets aan het systeem verandert: de moeder verliest haar tegenstander en ruzie als grondpatroon verschuift naar de achtergrond. Een weinig betrokken interactie komt in de plaats. Het systeem is veranderd en we spreken hier van een leerproces, los van de vraag of de tweede toestand van het systeem nu waardevoller is dan de eerste. Verder doorgetrokken in contextuele benaderingen zou je kunnen zeggen dat als je wil dat iemand verandert, dat je dan heel het contextueel systeem mee moet veranderen – anders wordt elke positieve verandering terug tenietgedaan doordat de context de klok terugdraait en het geleerde vernietigt. Een krachtige manier van leren in deze visie is de metacommunicatie: je hangt als het ware in een helikopter boven de dagelijkse communicatiepraktijk, en je expliciteert en bespreekt vanuit dit overzicht de patronen en de systeemkenmerken. Vanuit een beter begrip van de interactie, kan je er dan voor kiezen om in de toekomst andere 'regels' te hanteren, andere posities in te nemen, andere interactievormen te kiezen.

Hoe kan je dit herkennen in leerpraktijken?

Ook leercontexten kan je altijd bekijken als een bepaald systeem. Je hebt als begeleider binnen dat systeem dan een bijzondere positie: een duidelijke rol, je initieert vaak de interactie, je geeft ze vorm door hoe je de gesprekken leidt of door de methoden die je hanteert. In die zin kan deze benadering er zeker toe bijdragen dat je als begeleider een goed en krachtig 'leerklimaat' stimuleert.

Voorbeelden:

- In een langlopende en intensieve cursus is er een evaluatie de vijfde dag. Deelnemers geven aan zich te ergeren aan de spreekruimte die Johan voortdurend inneemt. Johan was zich daar helemaal niet van bewust, schrikt en blokkeert. De begeleider initieert een gesprek over het patroon dat al van de eerste dag in de groep is ontstaan. Johan neemt inderdaad ruimte in – maar de groep laat dit ook gebeuren. Er wordt afgesproken dat Johan de feedback meeneemt maar dat elke andere deelnemer ook zelf de verantwoordelijkheid heeft om aan te geven wanneer hij zich stoort aan een te eenzijdige inbreng.
- Mensen met een beperking kunnen vaak zelf leren hun eigen autonomie versterken. Maar het is vaak ook zinvol om ook directe gezinsleden of mantelzorgers te betrekken, zodat ook de omgeving van mensen met een beperking zo met hen leert omgaan, dat ze effectief ook meer autonoom kunnen leven.
- In een persoonlijk coachingstraject kunnen mensen leren om zichzelf niet langer te zien als 'lijdend voorwerp' van hun omgeving ('mijn baas laat mij niet groeien in mijn job', 'mijn kinderen zitten heel de tijd op hun kamer'). Ze kunnen leren hoe ze door zelf andere interacties te initiëren, verandering kunnen brengen in het patroon: ze kunnen bv. expliciet een gesprek met hun baas aanvragen waarin ze hun aanvoelen en verwachtingen verwoorden en samen met de baas zoeken naar betere oplossingen. Of ze kunnen de kamer van hun kinderen binnenstappen en voorstellen om samen iets leuks te doen.

1.3.5 Sociaal-constructivistische benaderingen

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren is het actief betekenis en zin geven aan 'ervaringen' – door reflectie en in interactie met anderen. Dit leidt tot de constructie van persoonlijke referentiekaders, altijd ten dele gedeeld met anderen.	Ervaringsleren (Kolb, Cohn) Argyris & Schön, Dewey Communities of practice (Wenger)

Waar gaat het eigenlijk over?

Deze benadering trekt eigenlijk de cognitivistische uitgangspunten nog wat verder door. Ook hier gaat het in wezen over de constructie van een referentiekader – een 'letterkast'. Maar de nadruk ligt hier op het actief construeren vanuit voorkennis, op het persoonlijke karakter, op het proces van betekenis geven en op de interactie met anderen. Kennis is in deze opvatting geen vaststaand gegeven dat je 'objectief' kan doorgeven. Kennis kan je dus als dusdanig niet letterlijk opnemen. Informatie interpreteer je, bewerk je, maak je van jezelf. Kennis – hier heel breed opgevat als een 'weten over de wereld' – construeer je voortdurend zelf: je ervaart iets, je verbindt die ervaring met wat je al weet, je geeft er je eigen betekenis en je eigen ordening aan. Leren is in deze opvatting dus het voortdurende proces van actieve kennisconstructie en betekenisgeving. In dat leerproces is de interactie met anderen heel relevant: juist door die interactie kunnen je eigen betekenissen gaan verschuiven en krijg je bouwstenen voor je referentiekader aangereikt via de woorden en ideeën van de anderen en de gedachteswisseling hierover.

Hoe kan je dit herkennen in leerpraktijken?

Sociaal-cultureel werk leunt van nature heel sterk aan bij deze visie op leren – veel sterker bv. dan het klassieke onderwijs. Daar wordt gewerkt in groepen rond thema's, inhouden, vaardigheden en houdingen vanuit de heel sterke overtuiging dat iedereen daar op zijn manier betekenis zal aan geven. Men organiseert juist gesprekken en interactie in groepen omdat in dat gesprek telkens een 'nieuw weten' wordt geconstrueerd – kennis die je niet zomaar kan doorgeven als betrof het boek of een cursuspakket. En daarom organiseert sociaal-cultureel werk ook geen examen op het einde van de cursus: cursisten moeten immers niet allemaal hetzelfde leren, integendeel.

Voorbeelden:

- Een cursusaanbod rond 'kubisme en abstracte schilderkunst' wordt anders beleefd door iemand die al jaren in zijn vrije tijd in musea rondhangt dan door iemand voor wie deze cursus een kennismaking is met de schilderkunst. Concepten en beelden worden door de cursusleider aangeboden, maar gesprekken gaan over de verbanden die mensen zelf maken met wat ze al weten over schilderkunst. Gesprekken gaan over welke betekenis die mensen zelf geven aan die beelden en concepten, en aan de ervaringen die ze zelf meemaken tijdens een bezoek aan een museum.
- Op een cursus voor werknemers is er een ervaringsuitwisseling rond de vraag hoe mensen met hun maatschappelijk engagement omgaan in de dagelijkse praktijk van het bedrijf waar ze werken.
- Op een assertiviteitscursus is er een geanimeerde discussie over de vraag of iemand die kwaad naar zijn baas is gestapt nu assertief of agressief heeft gehandeld. Slotsom is dat iedereen daar zelf op zijn manier betekenis aan geeft.
- Mensen in armoede samenbrengen om hun eigen verhaal opnieuw op betekenis te brengen, om eigen ervaringen te verwoorden – dat is een typisch proces van sociaal-constructieve aard.

1.3.6 Psycho-analytische, humanistische en positieve psychologie

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren wordt gestuurd door dieperliggende behoeften en dynamieken, vaak onbewust. Zelfontplooiing staat vooral in de humanistische psychologie centraal, vrijheid van handelen en oprecht menselijk contact bevorderen deze zelfontplooiing. Positieve psychologie voegt nog toe dat krachtig leren vertrekt bij het onderzoeken van wat goed gaat, en het opzoeken van de flow – een zone waarin uitdaging en vaardigheid met elkaar in balans zijn.	Freud, Jung Maslow, Rogers Csikszentmihalyi, Seligman

Waar gaat het eigenlijk over?

Mensen hebben een identiteit en een daarmee verbonden 'potentie' in zich. Ze hebben een diepe behoefte om die ook te realiseren: ontwikkelen, leren, creatief vormgeven, zichzelf ten volle te ontplooien. Denk bijvoorbeeld aan de beroemde behoeftepiramide van Maslow, die ervan uit gaat dat mensen eerst basisbehoeften moeten vervullen zoals lichamelijke behoeften, behoefte aan zekerheid en veiligheid, sociaal contact en waardering alvorens ze kunnen komen tot waarlijke zelfontplooiing. Punt is dat de omgeving mensen de juiste steun en erkenning moet bieden en dan kan hun identiteit tot volle ontplooiing komen. Dan zijn mensen nieuwsgierig, tot leren bereid. Dan stroomt het leren als het ware van zelf en heel natuurlijk. Dan leren de mensen ook wat ze te leren hebben. Ze sturen. Ze worden architect van hun eigen leven, en van de omgeving die ze daarvoor nodig hebben. In deze visie moeten leeromgevingen dan ook heel open en vrijheid bevorderend zijn: termen als non-directief, onvoorwaardelijk positieve aanvaarding, actief luisteren en empathie, erkenning, authentiek contact, persoonlijke groei, dicht bij zichzelf blijven, veiligheid staan in het uittekenen van leerprocessen heel centraal. Leren betreft mensen, in hun volle mens-zijn en in al hun aspecten: kennis en weten, vaardigheden en doen, religie, willen en verlangen, houding en moraal, ...

Positieve psychologie voegt daar nog aan toe dat leren niet moet gezien worden als het wegwerken van tekorten maar aan het verder uitplooien van kwaliteiten. Mensen leren van hun goede praktijken en hun successen, meer dan van hun fouten of mislukkingen.

Het begrip 'flow' (Csikszentmihalyi) verwijst naar die ervaringen waarin lerenden helemaal opgaan in hun leerproces: ze verliezen de tijd, ze zijn geconcentreerd en doelgericht, er is leerplezier. Deze toestand kan ontstaan als de prikkel en de uitdaging in het leerproces echt in evenwicht is met de competenties van de lerende.

Hoe kan je dit herkennen in leerpraktijken?

Deze visie op leren was een overduidelijke kritiek op het op algemene standaarden gerichte onderwijs, wat voor de persoonlijkheid eerder beknottend dan bevrijdend werkt. Het is ook een kritiek op de idee dat je leert door voortdurend te kijken naar wat slecht gaat om het dan te proberen verbeteren – een kijk die weinig energie in mensen vrij maakt. Het sociaal-cultureel werk is altijd een veel opener omgeving geweest, waarin deze kijk op leren goed kon gedijen. Vooral in vormingswerk dat zelfontplooiing, creativiteit, intuïtieve ontwikkeling en relationele bekwaamheid als doel heeft, zijn de principes die ten grondslag liggen aan deze visie ook vandaag nog altijd expliciet zichtbaar. Maar ruimer gesproken hebben heel wat sociaal-cultureel werkers de achterliggende ideeën bij het opzetten van hun leercontexten geïntegreerd.

Voorbeelden:

- Op een steungroep 'omgaan met je gevoelens' geeft Roger lucht aan zijn onverwerkt verdriet over de dood van zijn vrouw en aan de onzekerheid die hij voelt over de opvoeding van zijn twee dochters. De groep geeft hem daar alle ruimte toe en reageert heel toegewijd en ondersteunend.
- In een cursus 'action painting' worden cursisten aangemoedigd om echt met plezier en ongeremdheid in de actie te gaan staan, om heel intuïtief hun kleuren, hun beweging, hun intensiteit te kiezen. Niet de technische beperking maar juist de vrijheid van actie staat centraal.
- Johan heeft een lichte mentale handicap. Hij vindt veel plezier in het helpen in het huishouden thuis. Hij wil nu heel graag zelfstandig begeleid wonen. Zijn begeleider zoekt samen met hem hoe hij die wens voor zichzelf waar kan maken door verder te bouwen op zijn ervaringen thuis.
- Er wordt op de deur van het cursuslokaal geklopt. De uitbater van het cursuscentrum komt vragen of de groep alsjeblief de warme maaltijd wil komen nemen. De groep was de tijd volkomen uit het oog verloren omdat de oefening die ze deden hen helemaal opslopte.
- De personeelsdienst heeft enkele jaren geleden besloten om te stoppen met alle competentieijstjes voor hun medewerkers – en de daarbij horende gedachten dat mensen vooral moesten ontwikkelen in de gebieden waarin ze te weinig competent zouden zijn. Integendeel: het personeelsontwikkelingsbeleid is nu helemaal gebaseerd op de gedachte dat de hele organisatie er beter van wordt als iedereen kan werken vanuit zijn talenten en zijn passie. Want dan leren en ontwikkelen mensen graag en als vanzelfsprekend.

1.3.7 Kritische leertheorie

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren is het fundamenteel in vraag stellen van 'oude' denkkaders, en ze vervangen door grondig vernieuwende of zelfs bevrijdende opvattingen over organisaties of de samenleving	Freire, Mezirow Model van sociaal leren (Wildemeersch) Argyris & Schön (single & double loop-learning)

Waar gaat het eigenlijk over?

Kritisch leren betekent hier: leren waarin de opvattingen over de wereld, die tot dan toe voor waar en algemeen werden gehouden, kritisch worden bekeken en stukje bij beetje

vervangen door andere opvattingen. Opvattingen die rechtvaardiger zijn, die meer recht doen aan alle burgers in een samenleving. Impliciete kennis wordt geëxpliciteerd en aan een kritisch onderzoek onderworpen. Onze vooronderstellingen worden onder de loep gelegd en radicaal geherformuleerd. De 'oude kennis' wordt totaal gereconstrueerd vanuit een emancipatorisch perspectief. Er worden nieuwe betekenissen geleerd, die zo sterk afwijken van het eerder geleerde, dat gesproken kan worden van een echte verandering van referentiekader. Freire bijvoorbeeld noemt dat 'bewustwording'. Theorieën over kritisch leren hebben gemeen dat ze uitgaan van de noodzaak van maatschappelijke verandering. Kritisch leren is onderdeel én motor van de gewenste verandering. Leren en actie zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. De ideeën over kritisch leren maken deel uit van een groter geheel: een kritische maatschappijopvatting, een beeld van het betere leven.

Kritisch leren is moeilijk: het eerder geleerde is een obstakel geworden, dat moet worden ontmanteld. In onderdrukkende maatschappelijke omstandigheden heeft het eerder geleerde een 'vals bewustzijn' gecreëerd, bijvoorbeeld over de verhoudingen tussen mannen en vrouwen, over het al dan niet geoorloofd zijn van homoseksualiteit, of over de als onvermijdelijk voorgestelde wetten van de kapitalistische economie (principes van groei en winst). Bewustwordingsprocessen moeten deze onterecht als onveranderbaar voorgestelde werkelijkheid ontmaskeren en moeten leiden tot actie en verandering.

Hoe kan je dit herkennen in leerpraktijken?

Kritische leertheorieën hebben veel invloed gehad op de emancipatiebewegingen van vrouwen en minderheden in de westerse samenleving - en nog meer op het agogisch denken, het denken over vorming in het algemeen. Uit de kritische leertheorieën houden we ook vandaag nog over dat leerprocessen die we opzetten ook maatschappijkritisch moeten zijn.

Voorbeelden:

- Mensen die in armoede leven wijten deze armoede heel vaak in hoofdzaak aan zichzelf. Ze leven dan met schuldgevoel, met zelfverwijt, of vaak ook in 'ontkenning en verberging'. Vormingswerk met mensen in armoede bestaat er vaak juist in om te mensen tot bewustwording te brengen: bewustwording van het feit dat armoede een maatschappelijk proces is, dat geproduceerd wordt door tekortkomingen in de organisatie van de samenleving en dat juist mensen met een verhoogde kwetsbaarheid het meeste treft. Pas vanuit dat besef kunnen mensen in armoede solidair werken aan beleidsbeïnvloeding en actie om tot betere en structureel verankerde oplossingen te komen.
- Emancipatiebewegingen (bv. vrouwenbeweging, homobeweging) hebben vaak sterk accent gelegd op vormingswerk dat juist de bewustwording van de mechanismen, structuren, maatschappelijke blauwdrukken centraal stelde – om vandaar uit tot actie te komen, in het eigen leven en in het maatschappelijk debat.
- In een cursus rond de 'opwarming van de aarde' gaan cursisten samen op stap in de natuur en onderzoeken welke verschuivingen zich voordoen als gevolg van de opwarming. In een gesprek naar aanleiding van waarnemingen wordt onze levenswijze, onze economie en productiewijze maar ook onze eigen ecologische voetafdruk grondig en kritisch aan de kaak gesteld. Karl besluit naar aanleiding van dit gesprek om zijn eigen consumptiegedrag eens ernstig tegen het licht te houden en te onderzoeken hoe hij zijn eigen ecologische voetafdruk zou kunnen verkleinen.

1.4 Sociaal-cultureel werk: open leerprocessen

We kunnen ons de vraag stellen wat er nu zo typisch is aan de leerprocessen die we organiseren vanuit het sociaal-cultureel werk. Zonder daarin zwart-wit te denken, komen

we steeds weer uit bij de idee van 'open leerprocessen' – een idee die onder andere verwoord is door Leirman (1984).

Om te beginnen leggen we in het sociaal werk vooraf meestal niet heel scherp vast wat lerenden als concrete leerresultaten in termen van gedrag of kennis moeten kunnen aantonen – zoals het onderwijs dat meestal wel doet. Onze leerdoelen zijn meer 'open' en 'holistisch' van aard: deelnemers leren reflecteren over hun eigen handelen, cliënten leren bewust kiezen, doelgroepen ontwikkelen een kritische zin ten aanzien van de maatschappij, nemen hun eigen ontwikkeling sterker in de hand, enzovoort.

Iedereen hoeft ook absoluut niet hetzelfde te leren in een bepaalde leercontext. In een opleiding tot natuurgids leert de ene deelnemer vooral iets over het heidegebied en de vogelsoorten die daar voorkomen, en de ander leert voor een groep spreken op een boeiende manier, een derde leert iets over het werken met kinderen. De leerresultaten die we voor ogen hebben, zijn meer open, situeren zich vaak op een 'meta-niveau'. We zijn niet op zoek naar een grootste gemene deler in de leerresultaten van onze deelnemers of cliënten, maar zijn vooral geïnteresseerd in het unieke van elke leergeschiedenis: het verhaal van deze concrete cursist of cliënt, dat noodzakelijk verschilt in vorm en betekenis van alle andere verhalen van alle andere deelnemers. De kracht van goed sociaal-cultureel werk ligt juist in de onvoorspelde en onvoorspelbare leerresultaten.

Dit alles maakt ook dat de klassieke didactische concepten over de organisatie van leersituaties niet altijd toereikend zijn voor ons werk. Klassiek wordt er vertrokken vanuit wat deelnemers nu al kunnen en wat ze precies concreet en meetbaar te leren hebben. Didactiek is dan een kwestie van de leersituatie zo uit te bouwen dat de brug gelegd wordt tussen de begintoestand en de gewenste eindtoestand. Maar juist omdat onze leerdoelen veel opener zijn, kiezen wij voor een andere benadering: sociaal-cultureel werk gaat vooral over het creëren van heel krachtige leersituaties, leercontexten die veel leervrijheid met zich meebrengen en waarin iedere deelnemer kan leren wat hij zelf wil of kan leren. Deelnemers kunnen hun leerprocessen sterk zelf sturen en invullen, en de leerprocessen bedienen zich voortdurend van het toeval, van de kansen die zich aandienen en die door begeleiders en lerenden worden aangegrepen om van het leren een interessant avontuur te maken. Dit noemen we serendipiteit: het vinden van iets onverwachts en bruikbaar terwijl je misschien op zoek bent naar iets totaal anders.

1.5 Extra aandacht voor 'Sociaal Leren'

1.5.1 Situering

We leven in een risicosamenleving: globaliseringsrisico's en individualiseringsrisico's maken de wereld voor de mensen onvoorspelbaar, onberekenbaar. Een aantal van die problemen zijn wat we kunnen noemen 'problemen-met-maatschappelijke-relevantie'. Dergelijke problemen zijn op een of andere manier 'ervaarbaar' in het leven van mensen, maar vragen om oplossingen die niet vooraf vastliggen, aangezien de 'oude oplossingsstrategieën' vaak juist nieuwe problemen met zich mee brengen. Ze werkten vroeger, maar nu niet meer.

Een voorbeeld: de landbouw is van oudsher een belangrijke factor in het beheer van een landschap, een omgeving, een stuk natuur. Sinds de 'industrialisering' van de landbouw dreigt de landbouw meer en meer in het verdomhoekje te geraken, daar waar de klappen vallen als er milieunormen moeten verstrengd en gerespecteerd worden. In de oude traditie hebben de milieugroeperingen zich altijd opgesteld als 'opposanten' van de landbouw: ze kozen voor het strijd- en protestmodel, en gingen daarbij uit van een eenzijdige 'behoud-de-natuur'-benadering. Van echte dialoog was geen sprake, van discussie, politieke druk en strategie des te meer. Maar langzaam komt men tot het besef dat deze strijdbenadering eigenlijk weinig zoden aan de dijk zet: het gaat enkel

over winnen of verliezen. Meer en meer groeit de bereidheid om vanuit een dialoogperspectief de problemen van natuur en landbouw aan te pakken. Bv. in gemeentelijke milieuraden worden niet alleen 'groene jongens' uitgenodigd, maar ook boeren, consumenten, 'bewoners van de open ruimte'. Bedoeling is om regelingen en acties uit te werken die tot win-win-situaties leiden: vanuit dialoog en coöperatie komen tot een verbetering van de leefomgeving én van de landbouw zelf.

Het leven in een risicosamenleving of - in een andere benadering: in de postmoderne samenleving - heeft dus andere benaderingen van leerprocessen nodig. In een voorspelbare samenleving - de moderne, stuur- en maakbare samenleving - voldeed wat we de 'blauwdrukbenaderingen' van leren zouden kunnen noemen. Deze benaderingen berusten op de overtuiging dat men een model van verandering kan opstellen op basis van eenduidige kennis van de werkelijkheid. Experts definiëren het probleem en koppelen daaraan de gepaste oplossingen. Op die basis wordt dan een centraal en van bovenaf gestuurde veranderingsstrategie opgezet: de 'doelgroep' moet een 'blauwdruk' overnemen en toepassen. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat de doelgroep niet over de nodige competenties beschikt om zelf actief tot oplossingen te komen.

Milieuproblemen worden vaak benaderd vanuit dit blauwdrukdenken. De uitstoot van CO₂ bij auto's vormen een probleem voor onder meer de ozonlaag. Wetenschappers stellen dit vast, onderzoeken mogelijke oplossingen en ontwerpen de katalysator. Deze wordt veralgemeend, door financiële stimuli vanwege de overheid: technische oplossingen en daaraan verbonden financieel gewin moeten het individu overtuigen om milieubewuster te gaan leven. Denk ook aan het massaal installeren van zonnepanelen.

Of nog: het afval groeit ons boven het hoofd. Experts komen tot het besef dat het probleem beheersbaarder wordt als het afval gesorteerd kan opgehaald worden. En dus wordt een gescheiden ophaalsysteem ingevoerd, en worden de burgers verplicht op de meest creatieve manieren om hun afval te sorteren. In dozen, bakken, zakken en containers.

Maar meer en meer wordt duidelijk dat deze patronen van 'regelmaatleren' niet voor alle 'maatschappelijke uitdagingen' tot reële veranderingen leiden. Regelmaatleren is een leren waarbij het bereikte resultaat wordt vergeleken met een vooraf bepaald doel (Wildemeersch D. , Learning from regularity, irregularity and responsibility, 1991). De complexiteit van de problemen vandaag vragen om een andere benadering. Er zijn altijd heel veel actoren betrokken bij het ontstaan en het mogelijk oplossen van een probleem-met-maatschappelijke-relevantie. Als je aan oplossingen wil werken, moeten deze tot stand kunnen komen in de interactie tussen verschillende betrokkenen. Zij hebben allemaal immers op hun manier 'expertise' - competenties, relevante ervaringen, kennis - om tot goede oplossingen te komen. Door al deze expertise in rekening te brengen bij het tot stand komen van oplossingen, krijgt men een zo volledig mogelijk zicht op het probleem en de ermee verbonden 'haalbare' oplossingen. We spreken dan niet langer van blauwdrukbenaderingen - maar van 'ontwikkelingsbenaderingen' van leren: de oplossing voor het probleem-met-maatschappelijke-relevantie wordt gaandeweg in interactie en dialoog ontwikkeld, met inbreng van de competenties van alle betrokkenen.

Om dit soort leerprocessen te beschrijven kunnen we nu terugvallen op het concept van het Sociaal Leren, zoals ontwikkeld binnen de afdeling Sociale Pedagogiek van de KU Leuven. Het beschrijft het leerproces dat in dialoog en samenwerking met diverse actoren kan ontstaan naar aanleiding van een concreet maatschappelijk probleem.

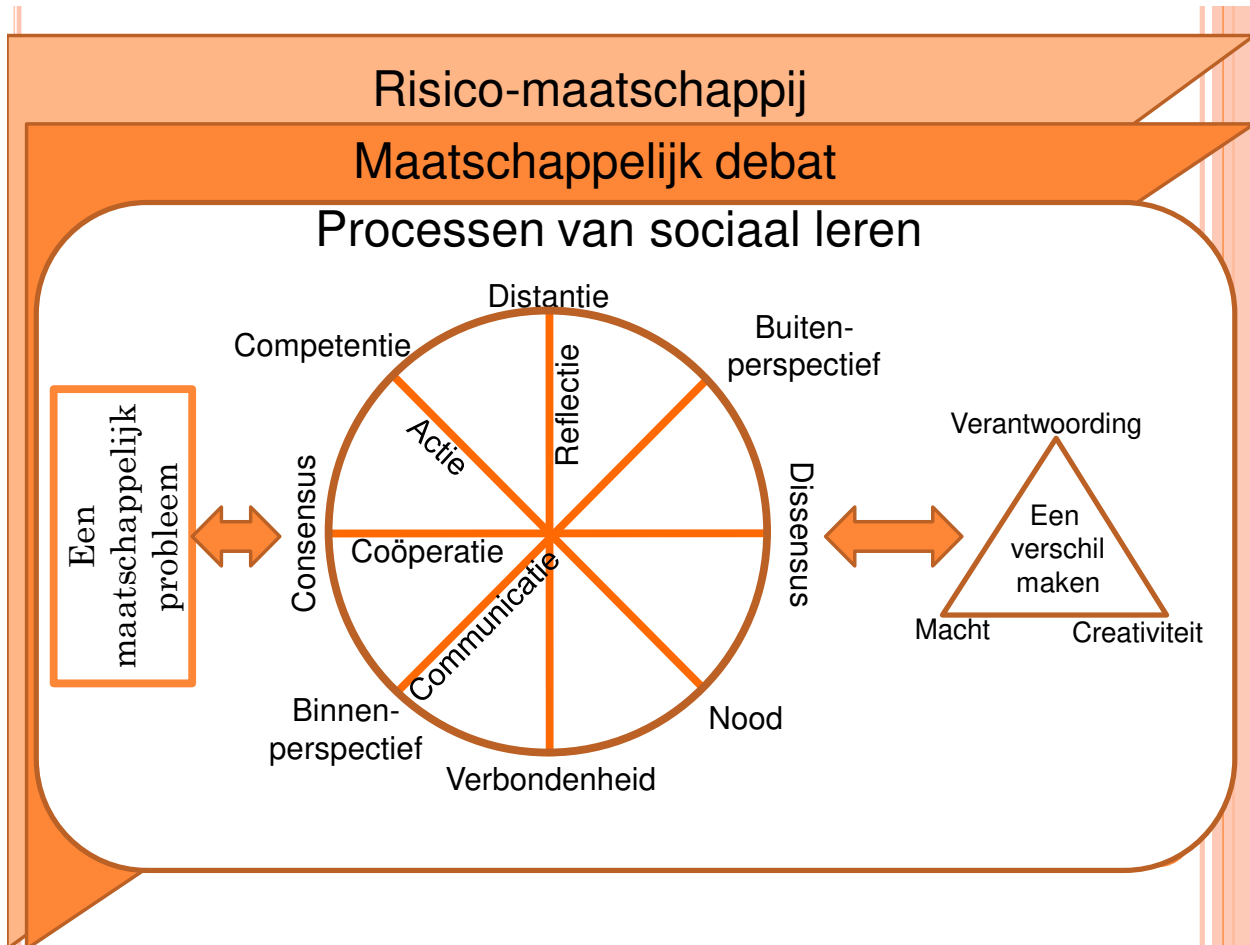
Sociaal leren is "het leren functioneren in nieuwe, onverwachte, onzekere en moeilijk te voorspellen omstandigheden. Het is gericht op het oplossen van onvoorziene contextproblemen en wordt gekenmerkt door een optimaal gebruik van het probleemoplossingspotentieel dat in die groep of gemeenschap aanwezig is." (Wildemeersch & Berkens, Leren is participeren, 1997)

Het mag duidelijk zijn dat binnen dit concept het onderscheid tussen expert en leek vervaagt: elke actor is 'bevoegd' op basis van de eigen ervaringen en posities. De rol van experts binnen processen van sociaal leren is niet om deze leerprocessen te beheersen maar wel om ze inhoudelijk en procesmatig mee te begeleiden. Een proces van sociaal leren is gericht op het verhogen van competenties. Hieronder verstaan we het vermogen om, op grond van collectieve inzet van middelen, creatieve en verantwoorde antwoorden op gestelde problemen te formuleren (Stroobants & Vandenabeele).

1.5.2 Het model van sociaal leren

In de hiernavolgende figuur brengen we sociaal leren in beeld. De figuur bestaat uit drie schillen. Er is ten eerste de brede context van de huidige risicomaatschappij. De tweede schil is het maatschappelijk debat of het geheel aan inspanningen en pogingen om maatschappelijke problemen te omschrijven en oplossingen voor deze problemen uit te denken en uit te voeren. De derde schil tenslotte omvat de uitgangssituatie (een maatschappelijk probleem), het proces (een dynamisch veld van spanningen) en de mogelijke uitkomst ('een verschil maken' binnen een spanningsveld van macht, creativiteit en verantwoording) van sociaal leren.

Een proces van sociaal leren ontwikkelt zich langs een dubbel spoor. Een eerste spoor is dat van het strategisch leren. Actoren komen samen omdat er zich een concreet probleem stelt: de buurt neemt de milieurisico's van een nabijgelegen verbrandingsoven niet langer, in een achtergestelde wijk is er een tekort aan speelruimte voor kinderen, consumenten en boeren voelen zich bedreigd door een aantal 'uitwassen' zoals de opwarming van de aarde. Door samen te werken worden aangepaste hulpmiddelen ingezet om de gestelde problemen onder controle te krijgen. Hierbij is vooral het uiteindelijke product - het gerealiseerde resultaat van belang. Een tweede spoor is dat van het 'verantwoordingsleren', waarbij vragen inzake medeverantwoordelijkheid van de betrokken actoren en vragen naar de zin van een aantal maatschappelijke ontwikkelingen centraal staan. Hier staan de eigen leerprocessen van de actoren centraal, met inbegrip van de morele leerprocessen. Deze dubbele oriëntatie kan mensen stimuleren mee sturing te geven aan de verdere ontwikkeling van de samenleving en oplossingen te helpen zoeken voor de vragen van deze tijd.



Sociaal leren speelt bijvoorbeeld een belangrijke rol bij 'participatieve processen'. Denk bv. aan milieuraden, buurtcomités, actiegroepen - allerlei werkplaatsen voor participatie waarin heel verschillende actoren betrokken zijn. Processen van sociaal leren komen tot stand in de context van 'het echte leven': er staat echt iets op het spel, het is geen 'alsof'-situatie. De betrokkenen spelen een rol in systemen zoals groepen, netwerken, gemeenschappen of organisaties die gericht zijn op het oplossen van problemen of op het bieden van antwoorden op bepaalde uitdagingen. Processen van sociaal leren kennen daarom een onzekere en onvoorspelbare dynamiek. Ze zullen zich altijd bewegen binnen een complex en weerbarstig veld van tegenstrijdige visies, oplossingsperspectieven en belangen, waarbij diverse spanningen zich manifesteren.

Sociaal leren gaat over coöperatie, communicatie, actie en reflectie: de vier assen van sociaal leren. Elke as wordt gekenmerkt door een spanningsveld tussen twee polen. Actie beweegt heen en weer tussen nood en competentie, reflectie is het product van de tegenstelling tussen distantie en verbondenheid, communicatie bevindt zich in een spanningsveld tussen een binnen- en een buitenperspectief, en tenslotte beweegt coöperatie tussen consensus en dissensus.

We zoomen even in:

- Participatieve systemen treden in werking omdat ze een bepaalde nood ervaren: er is een discrepantie tussen een beginsituatie en een doelstelling. Om aan deze 'discrepantie' het hoofd te kunnen bieden, wordt er een variëteit aan middelen of hulpbronnen gemobiliseerd. Men treedt in actie. Achterliggend is de idee dat de actor geen leeg vat is, maar zelf vanuit de inzet van zijn eigen competenties zijn

situatie actief kan vormgeven. Het is nu zaak de aanwezige competenties zo te gebruiken en te ontwikkelen dat ze optimaal kunnen ingezet worden om het doel te bereiken - en dus een antwoord te bieden op de aanwezige noden.

- Actie kan verbeterd worden met behulp van 'reflexieve' processen: men neemt afstand van de actie en overweegt in welke mate de hulpmiddelen, strategieën en doelen hebben bijgedragen tot de resultaten. Als er tussen doelen en resultaten een te groot verschil zit, betekent dit dat het actiescenario moet worden bijgesteld met het oog op het bereiken van betere resultaten. Dat is wat we klassiek de eerste leerlus noemen. Maar in een veranderlijke context is het bovendien belangrijk om de doelen zelf voortdurend in vraag te kunnen stellen. Men stelt zich de vraag of de doelen in de gegeven situatie nog wel geschikt en verantwoord zijn. Dat noemt men de tweede leerlus. Aan de andere kant van deze as vinden we verbondenheid, betrokkenheid: in het reflectieproces verbinden mensen zich ook op basis van 'emotionele' argumenten met de actie. 'Ze staan voor iets'.
- De derde as gaat over communicatie: deze beweegt zich tussen een 'binnenperspectief' en een 'buitenperspectief'. Het gaat over de spanning tussen het bepalen van een eigen identiteit en positie enerzijds en uitgedaagd worden door andere standpunten anderzijds. De ene pool verwijst naar het ontwikkelen van en reflecteren op de eigen visie. De andere pool staat voor de confrontatie met andere standpunten, posities en belangen in de samenleving. Het is juist in dat (eventueel publiek) debat dat verschillen en identiteiten scherp kunnen worden gesteld en verder kunnen worden ontwikkeld.
- Processen van sociaal leren kunnen tenslotte worden gerelateerd aan de vierde as, die staat voor coöperatie. Coöperatie beweegt zich in een spanningsveld tussen consensus en dissensus. Participatieve systemen zijn gericht op het realiseren van bepaalde doelen, veranderingen, en zijn in die hoedanigheid dus ook voortdurend aan het onderhandelen. Onderhandelingen zijn hier te definiëren als pogingen om overeenstemming te bereiken over de na te streven doeleinden en over de middelen die daarvoor moeten ingezet worden. Hierover kan uiteraard altijd strijd en conflict ontstaan, zowel in de groep of in het participatieve systeem zelf, als tussen de groep en zijn omgeving. Dan spreken we van dissensus. Bij overeenstemming, bij het vinden van een standpunt dat gedeeld kan worden door de verschillende actoren, spreken we van consensus.

Sociaal leren komt niet tot stand in een maatschappelijk vacuüm maar wordt steeds doorkruist door processen van macht en belangenstrijd, tegen de achtergrond van een maatschappelijk debat. Sociaal leren betekent dat de betrokken actoren creatieve antwoorden proberen te bieden op de uitdagingen waar ze mee af te rekenen krijgen. De collectieve inspanningen van de betrokken partners zullen 'een verschil maken' als creatieve en dynamische processen langs de bovenvermelde assen in overeenstemming worden gebracht met aspecten van 'macht' en problemen rond 'verantwoordelijkheid'. Creativiteit op het vlak van sociaal leren is het resultaat van pogingen om dynamische balansen te vinden op deze vier assen.

1.6 Een taal van het leren: naar een verbindende theorie

Het bovenstaande overzicht van leertheorieën leert een aantal dingen. Een eerste inzicht is dat deze leertheorieën elkaar niet uitsluiten. De kritische leertheorieën bijvoorbeeld hebben processen van enculturatie en cognitief leren nodig, en maken op de achtergrond gebruik van systeemtheoretische of constructivistische benaderingen van leren. Elke leertheorie maakt dus een welbepaald aspect van het leren scherper zichtbaar, en plaatst de andere aspecten in de achtergrond of maakt er abstractie van.

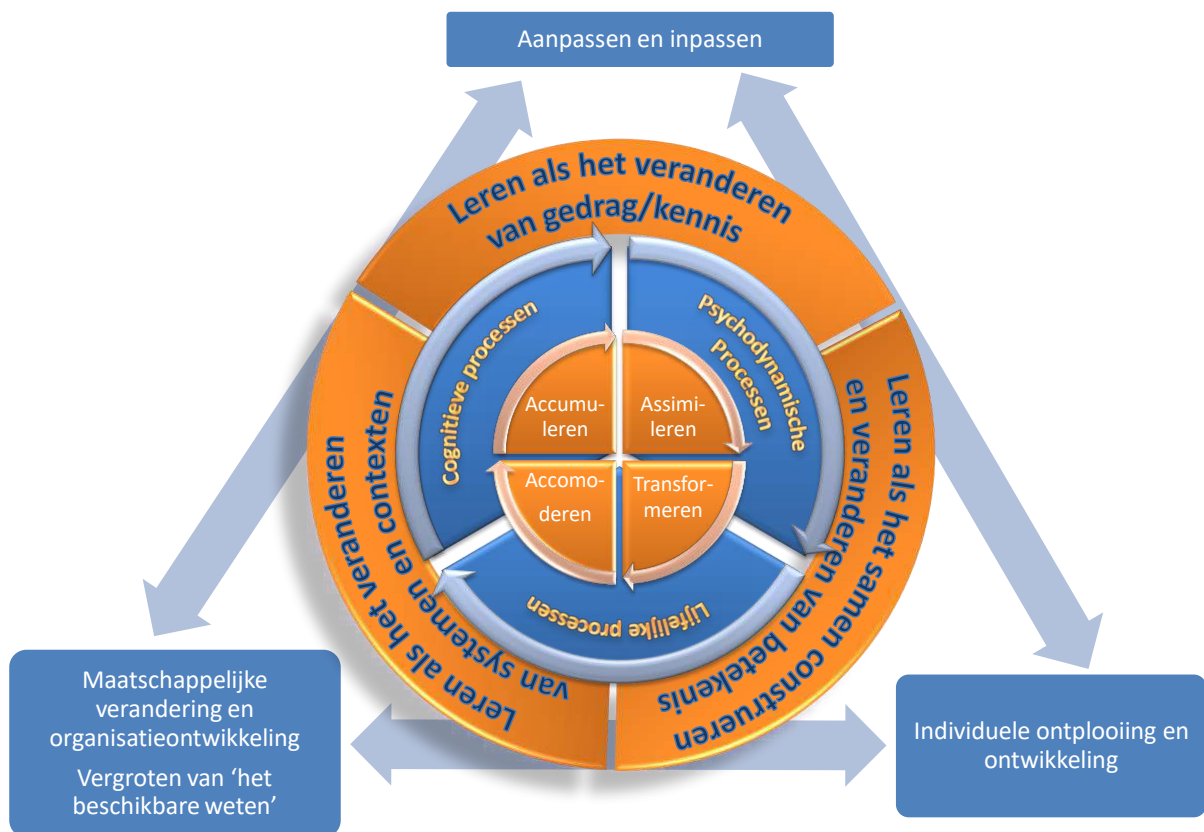
Een tweede inzicht is dat elke leertheorie een mens- en een wereldbeeld impliceert. Enculturatietheorieën vertrekken van de bestaande wereld, en zijn dus vooral sterk in het

verklaren hoe mensen zich inpassen in en aanpassen aan deze wereld. Gedragstheorieën zijn geïnteresseerd in de leerprocessen die we gemeen hebben met dieren en ontdoen leren van de innerlijke en de cognitief-reflectieve aspecten. Er schuilt een biologisch getint mensbeeld achter: de mens is in wezen een dier dat leert om adequaat te reageren op een steeds veranderende omgeving. Systeembenaderingen kijken naar mensen als deel van complexe en open systemen, en verklaren gedrag en leerprocessen vanuit de systeemkenmerken. Voor de humanistische psychologie kan de mens doorheen leerprocessen worden wie hij in wezen is. Zelfrealisatie is de basisdynamiek van het leerproces, en de omgeving moet hier vooral ruimte aan bieden. Constructivistische benaderingen definiëren mensen als actieve betekenisgevers, ze creëren zelf een 'weten over de wereld' – wat ze gemeen hebben met de kritische leertheorieën, die nog een stapje verder gaan en aangeven dat de mens de wereld zelf actief vorm kan/moet geven. In het praten en denken over leren komen we dus enkele basisdimensies tegen: dimensies die te maken hebben met de vraag of we leerprocessen vooral moeten zien als zich aanpassen aan de wereld, als het worden wie je wil zijn, of als het actief bewerken en veranderen van de wereld.

Een derde inzicht is dat in leerpraktijken eigenlijk al deze benaderingen tegelijk op de voor- of achtergrond aanwezig zijn. Werkers handelen niet exclusief vanuit deze of gene theorie. Ze zetten voortdurend theorieën in om wat er gebeurt beter te begrijpen en bewuster te sturen. De theorieën tegen elkaar uitspelen heeft dus weinig zin. Werkers kunnen vaak wel vaststellen dat ze (meestal impliciet) favoriete benaderingen hebben: benaderingen die aansluiten bij hun mens- en wereldbeeld.

Deze inzichten brengen ons bij de vraag: hoe kunnen we interessante inzichten uit al die leertheorieën samenbrengen in één beeld? Hoe kunnen we ze verenigen en integreren? Hoe kunnen we komen tot een instrument dat je in het midden van de tafel kunt leggen als je met andere mensen over leerprocessen wil praten? Hoe kunnen we een bril ontwikkelen die ons kijken naar en actief ontwikkelen van leercontexten kan verhelderen?

In het kader van deze syllabus presenteren we nog een andere denkoefening: het gaat om wat we zouden kunnen noemen een 'dynamisch schema'. De cirkels in het schema moet je je voorstellen als elk op zich draaibaar, zoals op een parkeerschijf of een kruidenwijzer.



1.6.1 Globale doeloriëntatie

De buitenste driehoek van dit schema geeft een antwoord op de vraag: wat is het doel van de leerprocessen, welk resultaat wordt beoogd? We noemen dit de globale doeloriëntatie. Drie oriëntaties kunnen we onderscheiden:

- *Aanpassen en inpassen*: Mensen leren functioneel wat de omgeving van hen verwacht. De context, de omgeving levert blauwdrukken waar het leren op gericht wordt. De leerprocessen dragen bij tot het gaandeweg goed functioneren in een context.
- *Individuele ontwikkeling en ontplooiing*: Mensen leren in functie van eigen behoeften en verlangens. Mensen ontwerpen zelf blauwdrukken waar ze hun leren op richten. Deze leerprocessen dragen in de eerste plaats bij tot zelfrealisatie.
- *Maatschappelijke verandering, organisatieontwikkeling en het vergroten van het 'beschikbare weten'*: Het leren overstijgt hier per definitie het individu. Leerprocessen vinden plaats op het niveau van structuur, cultuur, het 'gedeelde en beschikbare weten' (knowledge creation). Leerprocessen dragen bij tot een verdere ontwikkeling van cultuur, samenleving, organisaties, kennis en wetenschap, maatschappelijke structuren. Er worden doorheen de leerprocessen nieuwe blauwdrukken voor het samen-leven, samen-werken, samen-weten ontworpen.

1.6.2 Perspectief op leren

De buitenste cirkel geeft aan hoe er gepraat en gedacht wordt over de leerprocessen zelf. Vanuit welke betekenis wordt er gekeken naar het leerproces? Drie benaderingen staan hierin centraal:

- *Leren als het veranderen van gedrag en kennis*: dit is het perspectief van de klassieke cognitivistische en de gedragspsychologie. De nadruk ligt op waarneembare en objectief vast te stellen verandering. Vooral het individu wordt aangesproken in deze visie: zijn gedrag en kennis worden op een planbare, 'wetenschappelijk verantwoorde wijze' gemoduleerd. In de interactie met de wereld is het vooral het individu dat verandert en vorm krijgt.
- *Leren als het samen construeren en veranderen van betekenis*: dit is het perspectief van de sociaal-constructivistische leerpsychologie. Hier ligt de nadruk op de sociale interactie: mensen geven samen betekenis aan de wereld, aan hun ervaringen. Ze delen met elkaar hun betekenis-kaders. Ze ontwikkelen en veranderen in deze interactie hun betekenis-kaders, voortdurend. Wat gebeurt, wordt begrepen vanuit die betekenis-kaders, die doorheen de ervaringen en de sociale interactie dan weer verder verfijnd worden, verder ontwikkelen en verdiepen. In deze visie is leren veel minder 'planbaar', omdat leren altijd vertrekt vanuit de aanwezige betekenis-kaders én omdat de ervaringen en het toeval een grote rol spelen in het leerproces. De interactie tussen mensen, de leergelegenheden die zich voordoen, de bronnen die zich aandienen – alle tonen ze een grote mate van onvoorspelbaarheid. Leren is in deze visie bij uitstek een sociaal proces: leren speelt zich niet louter 'in' individuen af, maar leerprocessen leveren ook nieuwe kennis, nieuwe inzichten, een nieuw en gedeeld weten op. Nieuwe oplossingen worden zichtbaar, nieuwe aanpakken worden beschikbaar. Leren is iets 'binnen' én 'tussen' individuen.
- *Leren als het veranderen van systemen en contexten*: dit is het perspectief van de kritische leertheorie, contextuele en systeemtheorie. Ook hier ligt de nadruk niet zozeer op het veranderen van de 'binnenkant' van individuen maar op een veranderde interactie tussen individuen of groepen enerzijds en de wereld anderzijds. Leerprocessen worden gezien als het actief en bewust transformeren van cultuur, van structuur van organisaties, van de samenleving en het samen leven. Leerprocessen zijn dan veranderingen in de intermenselijke en maatschappelijke processen en systemen. In deze visie op leren gaat het dus over het opnemen van verantwoordelijkheid tegenover de wereld, over actie, handelend veranderen. Leren is tegelijk doen. Op dit niveau kan je spreken over een lerende organisatie, of - waarom niet - van een lerende samenleving.

1.6.3 Innerlijke processen

De middelste cirkel beschrijft welke innerlijke domeinen en bijhorende processen betrokken zijn in het leren. Op welk 'stukje' van ons mens-zijn grijpen leerprocessen precies in? Hier vallen we terug op klassieke indelingen vanuit drie invalshoeken:

Cognitieve processen	Psychodynamische processen	Lijfelijke processen
• Informatie opnemen • Begrijpen, inzien • Toepassen • Reflecteren • Analyseren • Synthetiseren • Beoordelen • Creatief denken	• Willen/motivatie • Verlangens en behoeften • Emotie • Zelfbeeld • Relationale verbindingen • Patronen	• Motorisch leren • Lichaamstaal ontwikkelen • Neurologische sporen van leerprocessen

Deze drie staan nooit op zich: leren is altijd een innig samenspel tussen deze drie innerlijke domeinen. Als een jongen van zes in het eerste leerjaar leert schrijven, moet hij informatie opnemen: hoe vorm je letters, welke betekenis heeft elk letterteken, ... Uiteraard speelt hier motivatie mee. Het kind wil net als grote broer kunnen schrijven en lezen. Hij ziet zichzelf als 'grote jongen in de grote school'. Het leren schrijven op zich bevat heel veel motorische leerprocessen: pen vasthouden, lichaamshouding, pols ondersteunen. Door zichzelf permanent te beoordelen (is deze letter gevormd zoals het voorbeeld?) en veel te oefenen, ontstaan automatismen door sterke verbindingen in de hersenen. Schrijven wordt een vanzelfsprekend proces. Dit soort analyse kan je maken voor de meest uiteenlopende leerprocessen: van verliefd worden, over auto's repareren tot ruzie maken, dansen, schilderen en wiskunde studeren.

1.6.4 Vier basisoperaties in het leren

In de kern heeft elk leerproces te maken met het opbouwen en ontwikkelen van mentale schema's: schema's die we hebben over de wereld, over onszelf. Schema's die onze lichaamsbeweging sturen, schema's die onze relaties regelen, schema's die ons helpen bij het betekenis geven aan de wereld. Bijvoorbeeld: iedereen heeft een schema over ruzie maken. Dat mentale schema vertelt je hoe je denkt dat conflicten tot stand komen, hoe conflicten kunnen opgelost geraken, hoe mensen meestal reageren in conflicten – maar ook welke betekenis je moet geven aan het emotionele trillen dat je voelt, of aan het gezicht dat de ander trekt. Die mentale schema's helpen ons dus om de wereld te begrijpen, te voorspellen en om er zelf op te reageren. Zonder die schema's zou onze wereld voortdurend 'nieuw' lijken, en zouden we nooit weten wat op ons af komt. Leren kan je vanuit die visie dus definiëren als het veranderen van de mentale schema's die we hanteren om de wereld tegemoet te treden. Als we dat veranderen van naderbij bekijken, kunnen we vier basisoperaties onderscheiden (cf. Piaget (Piaget, 1998) en Mezirow (Mezirow, Transformative dimensions of adult learning, 1991)):

- *Accumuleren*: een nieuw mentaal schema wordt verworven, zonder veel relaties met bestaande schema's. Het gaat hier om totaal nieuwe schema's, wat vooral voorkomt in de vroege kinderjaren. In latere jaren gaat het dan nog om het opslaan van eerder geïsoleerde informatie die weinig context of persoonlijke betekenis heeft (bv. het van buiten leren van een lettercombinatie voor een wachtwoord).
- *Assimileren*: nieuwe ervaringen worden ingepast in en toegevoegd aan bestaande mentale schema's. Het gaat hier in de eerste plaats om het verfijnen, verdiepen, uitbreiden. Dit is de meest voorkomende leeroperatie: denk bijvoorbeeld aan wiskunde, waar je start met de basisinzichten, waarop telkens verder wordt gebouwd tot je beschikt over een fijn uitgebreid en samenhangend netwerk van schema's over allerlei wiskundige thema's. Maar denk ook aan de tuinier die een plant wil vermeerderen en experimenteert met stekken, enten, zaaien, delen – en zo leert welke wijze het meest effectief is voor deze plant. Het algemene schema over vermeerderen wordt verfijnd met informatie over een concrete plant.
- *Accommoderen*: werkende schema's worden aangepast aan nieuwe ervaringen. Je breekt een bestaand mentaal schema ten dele terug af en je verandert het, vooral omdat nieuwe ervaringen in tegenspraak zijn met het bestaande schema en er dus niet zomaar aan gelinkt kunnen worden. Als kind leer je bijvoorbeeld dat je, als je in een conflict wordt aangevallen, best meteen in de tegenaanval gaat. "Laat je niet doen", krijg je thuis als 'schema' mee. Op een cursus leer je dat deze reactie conflicten alleen maar uitdiept of bevriest. Je leert er dat je beter in gesprek gaat over de aanval, en probeert te begrijpen vanwaar de reactie van de ander is gekomen. Je schema over conflicten wordt door dit leerproces dus ten dele 'afgebroken' en gereconstrueerd.
- *Transformeren*: de lerende transformeert zijn bestaande referentieschema's bewust en diepgaand om tot een meer omvattend perspectief te komen – een perspectief dat

meer ervaringen omsluit, dat meer onderscheid maakt, dat kritisch reflecteert, dat open staat voor andere, nieuwe standpunten (Mezirow, Toward a learning theory of adult literacy, 1996). Dit soort leren is vaak gekoppeld aan een diepgaande verandering van de persoonlijkheid in alle dimensies, als antwoord op crisis, op compleet nieuwe contexten. Hier gaat het om diep én omvattend leren. Het is het soort leren dat mensen soms meemaken bij bijvoorbeeld een echtscheiding, plotse werkloosheid, faillissement. Heel veel belangrijke schema's over het zelfbeeld, over relaties, over de wereld, over werk, over maatschappelijke voorzieningen worden grondig door elkaar geschud en opnieuw maar anders weer opgebouwd.

2 KWALITEITSVOL ONTWERPEN VAN LEERPROCESSEN

2.1 Visies op de organisatie van leerprocessen

Een visie hebben op leren is één ding. Wat volgt is dan een visie ontwikkelen op hoe je leerprocessen kwaliteitsvol kan organiseren. Uiteraard hangen de twee enigszins samen. Als je voornamelijk een kennisgeoriënteerde kijk op leren hebt, dan is het logisch dat je kennis ook heel centraal zet in de organisatie van het leerproces. Lesgeven, informatie opzoeken en verwerven, kennisoverdracht via cursusteksten of websites – het zijn grondvormen waar je dan vanzelfsprekend bij uitkomt. En het zijn werkvormen die zich bij uitstek lenen voor een erg planmatige aanpak, goed gefaseerd, met welomschreven kennisdoelstellingen.

Als je daarentegen een eerder constructivistische kijk op leren hebt, waarbij je ervan uitgaat dat mensen leren door telkens opnieuw op basis van ervaringen zelf betekenis te scheppen, inzicht te construeren – dan wordt de organisatie van het leerproces al een heel ander verhaal. Dan kom je meestal niet verder dan het creëren van krachtige leeromgevingen waarin mensen dan op hun manier hun leertraject in afleggen. Alles mooi lineair en gefaseerd uittekenen wordt dan veel moeilijker, precieze leerdoelstellingen hanteren zo goed als onmogelijk.

In onderstaande tabel zie je de twee uitersten van een continuüm: het spanningsveld tussen een 'mechanistische visie' op de organisatie van leerprocessen versus een meer 'organische visie'. Uiteraard ligt de werkelijkheid altijd ergens tussenin.

'Mechanistisch'	Organisch
Leren is planbaar	Leren is onvoorspelbaar, vaak chaotisch
Leerprocessen zijn uit te tekenen in vooraf vastgestelde leerlijnen en in tijd uitgezette niveaus	Leerprocessen verlopen grillig, per definitie persoonlijk en op eigen ritme
Bewuste leerprocessen en bewuste leerresultaten staan centraal	Gaat uit van bewuste én onbewuste leerprocessen en leerresultaten
Leren wordt gestuurd door de omgeving – wordt voortdurend in langetermijnperspectieven geplaatst	Leren volgt het groeipatroon van de lerende – de sturing komt van binnenuit – het hier-en-nu vormt de basis en het uitgangspunt voor leren
Vaste cursusprogramma's, waarbij werkwijze, cursusverloop, timing, inhouden en oefeningen vrij sterk omschreven zijn en min of meer vast staan en waar de leerresultaten voor alle deelnemers gelijklopen.	Open leeromgevingen, waarbij een centrale open leervraag het uitgangspunt vormt voor een variërende programmering, wisselende inhouden en oefeningen, sterk procesgericht werken. Het leerresultaat verschilt sterk voor de deelnemers, en kan in heel verschillende gebieden liggen.

De consequenties van het bestaan van die twee uitersten zijn verstrekkend. Maatschappelijk is het 'mechanistische model' sterk geaccepteerd. In het onderwijs bijvoorbeeld is alles georganiseerd in leerlijnen, eindtermen, niveaus, logisch

opgebouwde leergehelen. Dat model gaat ervan uit dat je leerresultaten bv. echt kunt plannen en heel exact kunt meten (bv. in percentages uitgedrukt, soms tot na de komma). Omdat dat model zo dominant is in onze samenleving en omdat iedereen er mee vertrouwd is, wordt de logica ervan vaak onterecht doorgetrokken naar andere leercontexten. En dus wordt gedaan alsof leerresultaten altijd meetbaar zijn of dat je het leerproces altijd zo mooi kan plannen als bij het vak 'wiskunde'. Sociaal-cultureel werk zit heel vaak eerder aan de organische zijde van het continuüm. Hoger is al gesteld dat het concept 'open leerproces' vrij goed omschrijft hoe wij naar leren kijken. Organische leerprocessen zijn niet altijd zo maar te vatten in de logica van planbaarheid en meetbaarheid – en dat is wat het ons soms moeilijk maakt om zichtbaar te maken aan de samenleving wat we doen en wat we bereiken met onze deelnemers.

Een andere kijk op de organisatie van leerprocessen is ontwikkeld in de jaren '90 door Walter Leirman (1993). Hij onderscheidt vier educatieve culturen. Een educatieve cultuur wordt gekenmerkt door de samenhang tussen een visie op mens en samenleving, op de doelen van de leerprocessen, op de leer- en veranderingsstrategie, en een visie op de vormingswerker en de lerende (Leirman W. , Vier culturen van educatie, p. 138).

Expert-cultuur	Ingenieur-cultuur	Profeet-cultuur	Communicator-cultuur
Mensbeeld			
Homo sapiens: de rationeel handelende mens	Homo Faber: de makende en maakbare mens	Homo viator: de mens onderweg	Homo dialogalis: de mens in wederkerig gesprek
Wereldbeeld			
Geïnformeerde samenleving	Rationeel stuurbare samenleving	Morele gemeenschap	Communicatieve leefwereld
Doel van het leerproces			
Rationalisering Kritische burgers ifv. kritische samenleving	Handelings-bekwaamheid ifv. efficiënt sociaal systeem	Ethisch handelen Waardebewuste mensen vormen ifv. een vrije rechtvaardige samenleving	Communicatief handelen Authentiek kunnen participeren aan processen van afstemming en samenleven
Leerstrategie			
Cognitieve informatieverwerking (kennisoverdracht)	Omvorming handelingsstructuren	Leren naar een moreel model (waarden-overdracht)	Open ervaringsleren
Veranderingsstrategie			
Empirisch-rationeel	Sociaal-technologisch	Normatief-transformatief	Dialogaal-groeigericht
Vormingswerker			
Deskundige informant	Planner – trainer – procesmanager	'Consciëntisator' Moreel voorbeeld	Communicator facilitator
Lerende			
Informatieverwerker probleemoplosser	Doener	Zin- en waardezoeker	Ervaringsdeskundige partner

Voorbeelden van expertcultuur:

- Een cursus rond het beheer van tuinvijvers, waar de begeleider een kader schept, informatie aandraagt, problemen voorlegt en bespreekt, en ingaat op de vragen van cursisten om te komen tot bruikbare en praktische suggesties op maat.
- Een lezingenreeks rond de figuur van Rubens – zijn geschiedenis, zijn betekenis, de kenmerken van zijn schilderkunst, zijn invloed op andere schilders wordt gegeven door een reeks specialisten voor een vrij groot publiek.
- Een orthopedagoog die voor ouders met een autistisch kind een avond geeft over de specifieke opvoedingsvraagstukken voor autistische kinderen: hoe de thuisomgeving inrichten, wat met structuur en onverwachte gebeurtenissen, hoe een kind begeleiden dat naar een gewone school gaat, ...
- Een voorlichtingsavond over rechten en plichten verbonden aan pensioenen, bedoeld voor vijftigplussers.

Voorbeelden van ingenieur-cultuur:

- Het juiste doen in de eerste drie minuten na een ongeluk kan het verschil betekenen tussen leven en dood. Mensen kunnen daarin getraind worden. De handelingen zijn gekend, je weet vooraf wat de cursisten precies moeten leren. Een verstandig opgebouwd trainingsprogramma kan mensen leren om snel en juist te beslissen wat precies te doen.
- Ouders die willen scheiden hebben heel wat met elkaar te regelen. Vaak eindigt dat in strijd en onbegrip. De cursus 'onderhandelen voor ouders in echtscheiding' leert daarom mensen vaardig te onderhandelen. Vanuit een visie en bijhorend model over onderhandelen en bemiddelen worden onderhandelingsvaardigheden aan de hand van concrete casussen getraind.
- Een assertiviteitscursus: je leert vaardigheden om een goeie balans te vinden tussen je eigen belangen en wat anderen van je verwachten.
- Mensen leren hoe je budgetplanning kan doen in je gezin.

Voorbeelden van profeet-cultuur

- Op een vormingsavond rond rechtvaardige handel wordt vertrokken van de deelnemers hun eigen consumptiegedrag: wat kopen ze, waar letten ze op, hoe kiezen ze? Aan de hand daarvan worden de deelnemers bewust gemaakt van de concrete effecten van hun koopgedrag: wie krijgt daarvoor een onrechtvaardig loon, waar zit kinderarbeid achter verscholen, waar wordt geïnvesteerd in wapenhandel? Telkens wordt gezocht naar alternatieven die een rechtvaardiger karakter hebben.
- Op een oecumenische debatavond gaan sprekers uit verschillende geloofsovertuigingen op zoek naar wat hen verbindt, wat ze gemeenschappelijk hebben met elkaar als het hun geloof betreft. De achterliggende overtuiging is dat samenwerking en verbinding tussen verschillende geloofsstrekkingen rust en meerwaarde kunnen brengen en meer kansen tot verdiept religieus leven.
- Met een groep mensen in armoede vertrekt in het kader van een vereniging waarin armen het woord nemen, van de eigen vraagstukken en uitdagingen om beleidsgerichte adviezen te kunnen ontwikkelen. Bv. de duurte van het onderwijs, met al zijn uitstapjes en materiaal, is een stressfactor voor mensen in armoede. Door er samen over te praten, zien ze dat dit niet gaat om een individueel probleem, maar om een probleem dat structureel zit ingebakken en waarmee veel mensen in armoede worden geconfronteerd. Dat kan aanleiding zijn om met schooldirecties te gaan spreken en zelf te onderhandelen over maatregelen die daarin tegemoet kunnen komen. Omdat het recht op onderwijs en het recht op een leven met een acceptabel niveau aan stress belangrijk genoeg zijn om ervoor te vechten.

Voorbeelden van communicatorcultuur

- Cursisten krijgen een schrijfoefening: aan de hand van een paar vragen thematiseren ze in een tekst hun verhouding met hun partner. Na de oefening leest iedereen zijn tekst voor. Elke tekst geeft aanleiding tot verder onderzoek met de groep: wat is er de betekenis van, welke patronen komen erin voor, wat is herkenbaar, wat kan je er mee?
- In een gevangenis wordt een bordspel gespeeld. Het thema is: 'mijn toekomst'. De gevangenen krijgen in het bordspel een aantal gespreksopdrachten, verbeeldingsopdrachten (letterlijk bv. 'teken een beeld uit je toekomst'), vragen, casussen. Het spel duurt veel langer dan verwacht omdat de gesprekken echt raken.

2.2 Aanbodgestuurd, vraaggestuurd of behoeftegericht werken?

Een aanbod of een programmatie komt natuurlijk niet zomaar uit de lucht vallen. Een aanbod poogt altijd op één of andere manier een antwoord te formuleren: op een ambitie, op een vraag, een behoefte, een uitdaging, een tekort. Je geeft er een signaal mee aan de samenleving, je hoopt er iets mee in beweging te krijgen, iets mee te veranderen, iets aan toe te voegen.

Bij het ontwikkelen van een aanbod of een vormingsprogrammatie oriënteer je je altijd op de samenleving – op de tendensen die je daar in aanwezig ziet, op de actualiteit, op belangrijke gebeurtenissen, op je interactie met mensen of groepen in je omgeving, ... Je focust op dit alles doorheen de lens van je eigen organisatie: de missie, de specialisatie die in jullie organisatie aanwezig is, de doelgroepen waarmee je moet werken, de thema's die jullie behartigen. Je filtert, je kiest, je selecteert dus. En dan kan je eigenlijk grosso modo drie kanten op:

2.2.1 Aanbodgestuurd werken

Het hoofdaccent bij de sturing ligt eigenlijk bij het eigen 'buikgevoel', bij gegevens uit onderzoek, bij de eigen ambities. Je stelt je vragen als 'wat willen we zelf?', 'wat hebben we in huis', 'waar willen we rond werken'? Je doet dat natuurlijk niet 'out-of-the-blue'. Je ontwikkelt doorheen de jaren een visie op je organisatie, op je doelpubliek, op wat slaagkansen heeft, op wat zinvol is. Een visie die je vaak heel intuïtief inzet om tot creatief nieuw aanbod te komen. Aanbod dat zo ontstaat, kan je uitproberen en kalibreren of fijn stellen door 'trial and error'. Door permanente kwaliteitszorg krijg je uiteindelijk een aanbod dat er echt staat en dat goed aansluit bij de behoefte van de deelnemers. In deze manier van aanbodsturing is het belangrijk dat je regelmatig nieuw aanbod ontwikkelt en uitprobeert, maar dat je er dan ook tegen kan als iets niet aanslaat. Dan moet je het ook gewoon kunnen loslaten. Aanbod bewijst zich doordat het aantrekkelijk is voor deelnemers – doordat er 'een markt voor is'.

2.2.2 Vraaggestuurd werken

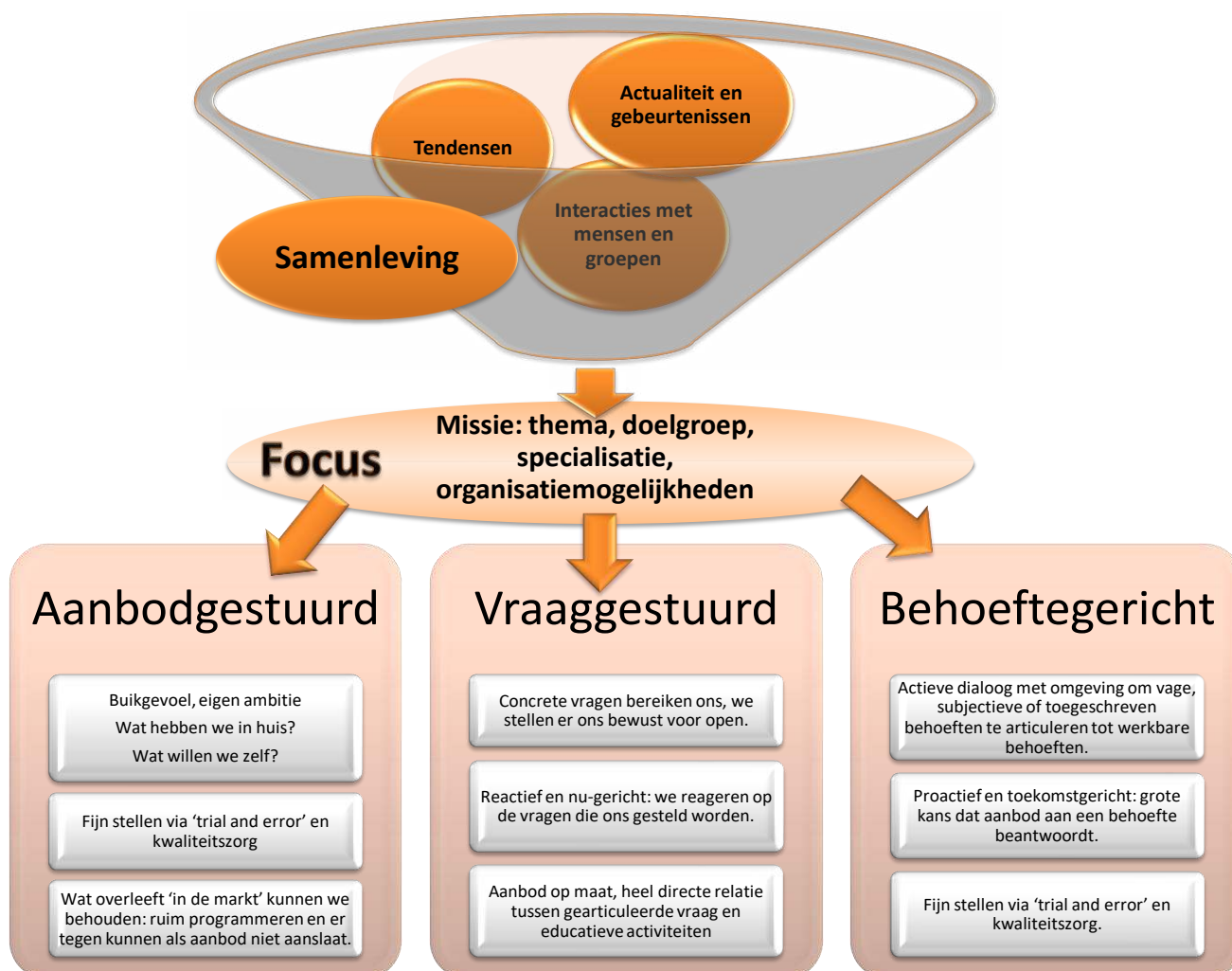
Je presenteert je organisatie als een baken waar je allerlei vragen kan aan stellen die van ver of dichtbij met je doelgroep, je thema, je specialisatie te maken hebben. De vragen zelf stuur je niet, je zorgt wel dat je organisatie een sterk 'merk' wordt, waar mensen met vragen naar toe gezogen worden. Dat betekent dat je werkt met een heel open programmatie, met veel witruimte, met een snel reactievermogen op de vragen die jullie bereiken. 'Nu meteen' is belangrijk. Je investeert in een breed competentienetwerk, in specialisten die van vele markten thuis zijn, snel en flexibel inzetbaar. Het aanbod dat je zo creëert is uiteraard heel erg op maat: er is een heel directe relatie tussen de

gearticuleerde vragen en de educatieve activiteiten zelf. Je slaat dus zelden de bal mis, en het aanbod is heel afwisselend, veranderlijk.

2.2.3 Behoeftegericht werken

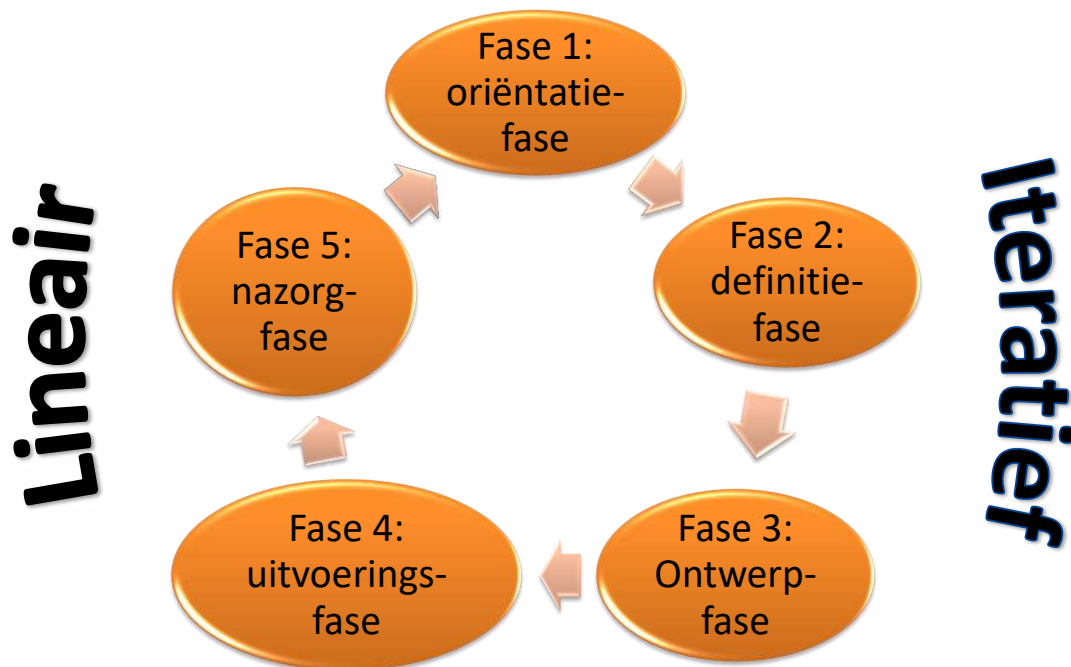
Vragen komen op ons af: de vraagsteller weet al min of meer wat hij wil of nodig heeft. De behoefte is al uitgerijpt tot een echte vraag. Veel behoeften blijven echter vaag, onbestemd, onuitgesproken, verborgen als we zelf niets ondernemen om er achter te komen. Behoeftegericht werken vertrekt bij een actieve dialoog met betrokkenen om de vage, subjectieve of soms toegeschreven behoeften op het spoor te komen. Soms worden behoeften zichtbaar door een sensitief 'lezen' wat er in de samenleving gebeurt: in informele netwerken, in je eigen ervaringen, in de actualiteit, in de dagelijkse praktijken van mensen om je heen. Deze behoeften hebben dan vaak nog een proces van verheldering, verscherping nodig. Ze worden gearticuleerd tot werkbare leerbehoeften waar een leeraanbod ook een echt antwoord kan op bieden. Op basis hiervan programmeren zou je proactief en toekomstgericht kunnen noemen: je anticipeert in feite op toekomstige vragen, je investeert in het verhelderen en activeren ervan. Bovendien is de kans groot dat een aanbod dat zo tot stand komt ook werkelijk zal aansluiten bij levende behoeften en verwachtingen, en dat er dus ook een reëel publiek voor bestaat. Uiteraard geldt ook in dit geval dat er een periode van fijn stellen is, waarbij via 'trial and error' en bijhorende kwaliteitszorg het aanbod maximaal wordt afgestemd op de aanwezige behoeften.

Onderstaand schema vat het voorgaande nog eens in één beeld samen.

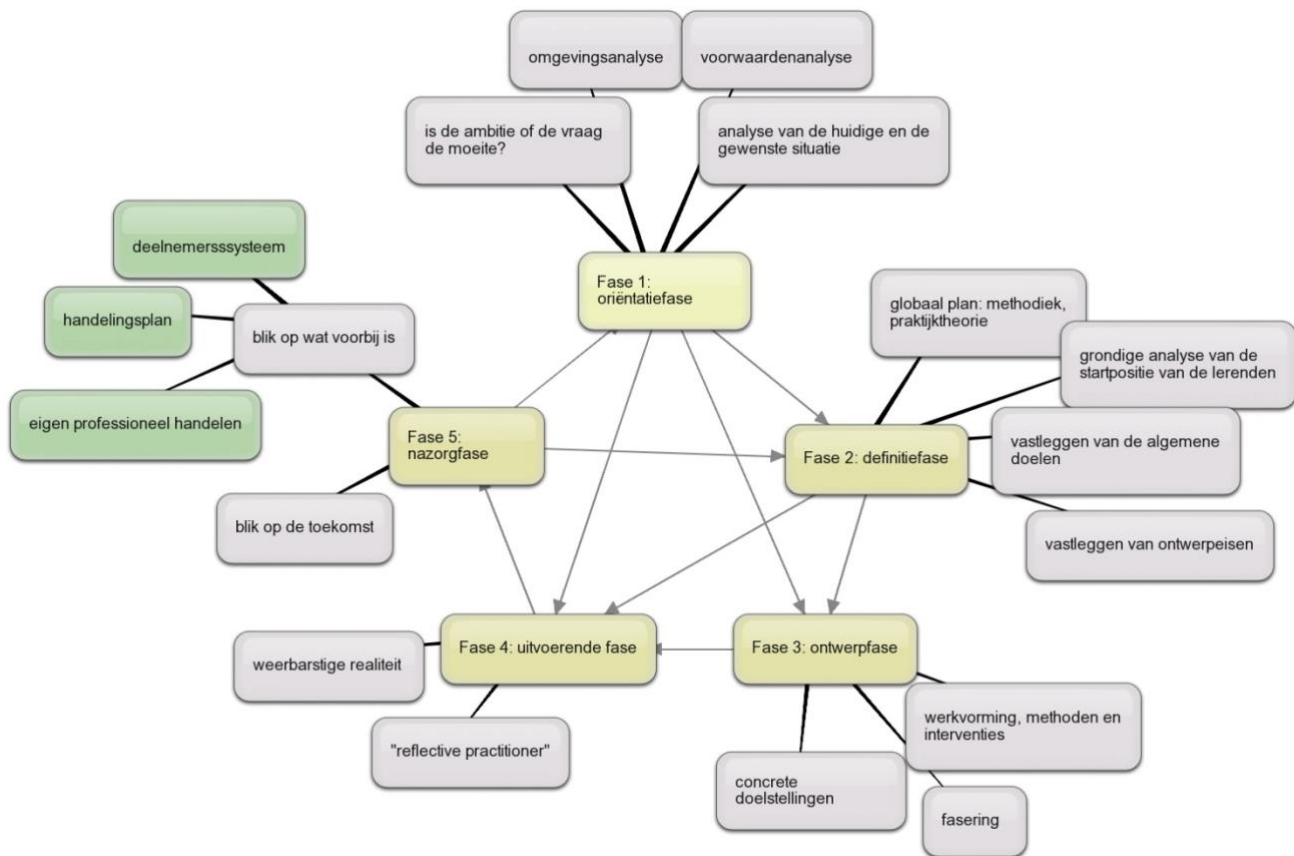


2.3 Ontwerpcirkels

Het ontwikkelproces van een aanbod kan je voorstellen als een cirkel. Verschillende fasen zijn daarin dan zichtbaar (Cockx, 2007).



In de meest simpele voorstelling doe je net alsof dat proces lineair verloopt: je start bij fase 1, werkt die netjes af, gaat dan door naar fase 2 en verder om dan in fase 5 uit te komen. De realiteit is natuurlijk heel wat weerbarstiger. In realiteit is alles tegelijk aanwezig, in meer of minder mate. Eén bepaalde fase kan wel op de voorgrond staan, maar in de achtergrond zijn ook de andere fasen aanwezig. Als je bv. bezig bent met de definitie van het aanbod (algemene doelen, globale aanpak, ...) dan heb je al concrete mogelijkheden voor een leertraject voor ogen, en denk je misschien zelfs al na over een mogelijke leerplek of de mogelijke nazorg, die bij deze leeractiviteit kan nodig zijn. Het proces van ontwerpen waarbij je voortdurend wisselend stilstaat bij elk van de fasen, en aan alle fasen tegelijk in voor- en achtergrond aandacht schenkt, noemen we 'iteratief'. Volgende mindmap geeft een beeld van wat er allemaal in de verschillende fasen kan gebeuren tijdens het ontwikkelen van een leeraanbod. De pijltjes tussen de verschillende fasen verwijzen naar het iteratieve karakter van het ontwikkelproces. Ook deze mindmap is gebaseerd op de Socius-publicatie (Cockx, 2007).



2.4 Vier strategieën om leertrajecten of leeromgevingen te ontwerpen

Heel klassiek wordt over het ontwerpen van een leeraanbod gedacht als een 'rationeel-analytisch' proces: het formuleren van de doelen staat daarin centraal, en het ontwerpen is dan een proces van logische afwikkeling tot op het niveau van concrete methoden en technieken. Onderzoek van vooral Irene Visscher-Moerman (2004) toont echter aan dat er vier strategieën kunnen onderkend worden in de praktijk van goede 'ontwerpers van leertrajecten'.

2.4.1 Instrumenteel ontwerpen

Motto: Plannen gericht op de doelen.

In het begin van het planningsproces wordt uitdrukkelijk veel tijd en aandacht besteed aan de analyse van het tekort of de ambitie, om te komen tot heel welomschreven doelen. Deze doelen zijn in de rest van het hele ontwerpproces steeds het richtsnoer voor alle beslissingen betreffende de methodische aanpak en de begeleiding. Het gaat hier om een sterk rationeel georiënteerde ontwerpstrategie.

2.4.2 Communicatief of relationeel ontwerpen

Motto: communiceren en onderhandelen om tot consensus te komen.

In deze visie wordt ontwerpen gezien als een onderhandelingsproces tussen betrokken actoren: de opdrachtgever, de potentiële deelnemer, het team, de leiding van de

organisatie. Het ontwerpen van het leeraanbod kan gezien worden als een soort van project: wat wordt ontworpen vindt zijn legitimiteit niet zozeer in rationele afwegingen maar in het bereiken van consensus tussen betrokkenen. De betrokkenen zijn als het ware mede-eigenaar van het leerontwerp.

2.4.3 Pragmatisch ontwerpen

Motto: Plannen, herhaald uitproberen, bijsturen.

Al heel vroeg uitproberen, en op basis daarvan bijsturen – dat is de kern van deze benadering. Het leeraanbod of delen ervan worden in prototype-vorm aangeboden, en de ontwerpers leren uit deze eerste ervaringen. Leeraanbod moet ‘werken’ en deelnemers of afnemers moeten het zinvol en nuttig vinden. Er wordt aan het prototype gesleuteld tot dat doel is bereikt.

2.4.4 Artistiek ontwerpen

Motto: creatie van opleidingen op basis van de expertise van een echte kenner.

Het leeraanbod komt tot stand vanuit de unieke expertise van de ontwerper-expert. Die maakt keuzes, in directe interactie met de specifieke situatie en verwachtingen. Dit soort ontwerpprocessen is moeilijk te plannen en moeilijk te beschrijven, omdat de ontwerper in zekere zin functioneert als een creatieve artiest. De ontwerper kiest – vaak intuïtief – uit het quasi oneindig aantal mogelijkheden: hij ‘ziet’ het ontwerp, eerder dan dat hij dat rationeel en met hard werk ‘maakt’.

2.5 Een leeromgeving ontwerpen vanuit vijf metaforen voor leren

Manon Ruijters geeft in haar boek ‘Liefde voor leren’ (2006) een interessant kader om de ontwikkeling van een leeromgeving op te enten. Ze benoemt vijf metaforen, die kunnen functioneren als een soort van blauwdruk voor de leeromgeving. Een leeromgeving kan ontworpen zijn om rond één van deze metaforen, maar veel vaker gaat het om een zorgvuldige en interessante mengeling van meerdere metaforen.

2.5.1 Imiteren

De leeromgeving is gebouwd rond het overnemen van een welbepaalde aanpak, van een handelwijze met bijhorende denkwijze. Je laat bijvoorbeeld filmpjes zien over hoe anderen iets aan pakken en laat mensen nadenken over wat ze hieruit voor zichzelf kunnen leren. Je bent zelf als begeleider een rolmodel, of je integreert rolmodellen in de leeromgeving: je nodigt een spreker uit die over zijn eigen ervaringen vertelt, iemand die getuigt. Je maakt goede en succesvolle praktijken zichtbaar (‘good practices’), via een spreker of door een bezoek. Je vraagt aan deelnemers om mensen in hun eigen leefomgeving op te zoeken die goed kunnen wat zij willen leren, en hen dan goed te observeren. Je laat de lerende een praktijkstage lopen. Heel vaak gaat het immers over impliciet leren door overname in het echte leven. Nederlanders noemen dit heel mooi ‘de kunst afkijken’ ...

2.5.2 Deelnemen

Participeren aan een praktijk, aan een groep, aan een netwerk, is hier de kerngedachte bij het uitbouwen van de leeromgeving. Dialoog met anderen staat centraal. De sociale dimensie van leren wordt als uitgangspunt voor leren genomen. Samenwerken, van

gedachten wisselen, verwoorden, 'sparring', ingroeien in een gemeenschap. Dat resulteert in werkvormen als groepswerk, projectwerk, lerende netwerken (bv. bloggemeenschap rond een bepaald thema). Internationaal is deze gedachte gevat door termen als 'communities of practice', 'learning communities'. Leren gebeurt hier heel vaak actief en impliciet – de leereffecten zijn vaak sterk maar soms weinig verwoord.

2.5.3 Verwerven

Kern van deze opvatting over leeromgevingen is de gedachte dat je kennis kan doorgeven of vaardigheden kan aanbrengen. Goed gestructureerd werken, logisch opgebouwde cursusgehelen, 'lesachtige omgevingen'. Objectieve en algemene feiten, overwogen theorieën naar voor brengen, uitleggen en illustreren. Kennisoverdracht, zoals in een lezing of een lessenreeks. Gestructureerde instructie voor vaardigheden, zoals het werken met computers of het correct gebruik van een motorzaag. Leren draait hier om experts en specialisten, die delen in wat ze kennen en kunnen

2.5.4 Experimenteren

Leren door uitproberen, en gaandeweg ontdekken wat werkt en wat niet. Leren door inoefenen, tot je nieuwe handelingen echt verworven hebt, variabel aanpasbaar aan vele contexten. Daartoe zijn veilige omgevingen nodig, waarin fouten maken niet meteen tot negatieve gevolgen leidt. Droogzwemmen dus, zoals dat in Nederland zo mooi heet. Leercontexten die je hierbij kan bedenken zijn bv. rollenspelen, waarbij je nieuw gedrag uitprobeert. Bv. simulatieoefeningen, waarbij je een echte situatie nabootst om er veilig in te kunnen leren. Expressieoefeningen, theateroefeningen, schilderexperimenten waarin je gaandeweg komt tot leren over goed en niet goed, over interessant of niet.

2.5.5 Ontdekken

Leven en leren zijn in deze blauwdruk min of meer synoniemen: leren doe je overal en continu. 'Je kan niet niet leren', om Watzlawick te parafraseren. Mensen leren uit wat ze meemaken en heel vaak juist uit wat zich onverwacht aandient. Mensen kiezen daar zelf voortdurend hun eigen leerspoor in: ze ontwikkelen hun eigen weg. Niet efficiëntie staat daarbij centraal, wel interesse en intrinsieke motivatie. In dit soort leercontexten komt het erop aan om bewust betekenis te geven aan wat er gebeurt. Om te komen tot een diep en doorleefd verstaan, tot doorgronden of tot echte kenniscreatie. Leercontexten moeten inspiratie bieden, zelfregulatie toelaten. Leren moet als leven aanvoelen – er is zo weinig mogelijk scheiding tussen. Uitwisseling tussen experts zou hieronder kunnen vallen. Intervisie, waarbij eigen ervaringen uitgangspunt worden voor het creëren van een eigen geïntegreerd weten. Actieonderzoek: met andere mensen samen werken aan een reële en doordachte oplossing voor een welbepaald probleem. Waarderend onderzoek, waarbij samen succeservaringen onderzocht worden, om die successen te kunnen uitbreiden naar andere contexten. Netwerking, waarbij vanuit een gemeenschappelijk belang samen een bepaald doel wordt nagestreefd.

2.6 Krachtige leeromgevingen en de architectuur ervan

Een verbindende theorie over het leren vraagt zoals besproken in paragraaf 1.1.4 om een verbindende theorie over hoe je dat leren kan versterken of ondersteunen. Zo'n theorie moet de belangrijkste parameters zichtbaar maken die in de organisatie van leerprocessen een rol spelen. Vandaag spreken we meer en meer over 'krachtige leeromgevingen'. Een verkenning van dat begrip loont in dit kader de moeite.

Krachtige leeromgevingen zijn contexten die prikkelen tot leren, die leerprocessen uitlokken en gaande houden, die de lerende motiveren. Het begrip 'krachtige leeromgeving' vervangt de meer klassiek-didactische concepten. De verschuiving is niet toevallig. Ze is een erkenning van een meer open en omvattende visie op leren:

- Leren vindt plaats in de interactie met een omgeving. Die omgeving kan werkelijk alle elementen bevatten, en niet alleen 'leerkrachten' en 'leerboeken': bibliotheken, je werk, je gezin, organisaties, media, medemensen, maatschappelijke en/of persoonlijke gebeurtenissen, vormingswerk, problemen, projecten, uitdagingen, bedreigingen, hulpverlening, personeelsfeesten...
- Leren is onvoorspelbaar en in feite nooit echt beheersbaar. Wanneer mensen en organisaties leren, kent dat leerproces altijd een min of meer grillig verloop, altijd weer uniek. We proberen daar wel greep op te krijgen met behulp van een systematische didactiek (doel-middel-denken), maar stellen achteraf altijd weer vast dat de leerprocessen anders lopen dan verwacht en dat de leerresultaten toch een eigen leven leiden.
- De 'leer-kracht' blijft altijd in handen van de lerende zelf: de lerende moet de echte leerarbeid verrichten, en blijft in feite de verantwoordelijkheid dragen voor zijn leerproces.

Vanuit deze manier van denken wordt het een maatschappelijk zeer relevante vraag hoe je omgevingen zo kan organiseren dat mensen en organisaties er daadwerkelijk tot krachtig en diepgaand leren komen. Hoe ontwerp je een krachtige leeromgeving? Zo gesteld doet de vraag denken aan architectuur. Als we een aangename en functionele omgeving willen ontwerpen om in te wonen of te werken, dan denken we na over de mogelijke architectuur ervan. We gebruiken daarbij concepten als ruimte, licht, kleur, vorm, functie. Elke architectuur ontwikkelt zijn eigen visie op deze concepten – en komt tot een herkenbare en eigen vormgeving. Als we een krachtige leeromgeving willen ontwerpen, kunnen we ons vragen stellen over de architectuur van zo'n omgeving. We kunnen ons afvragen welke concepten in deze leerarchitectuur een centrale rol spelen, wat de tegenhangers zijn van ruimte, licht, kleur, vorm en functie uit de klassieke architectuur.

Een eerste helder principe bij het ontwerp van krachtige leeromgevingen moet zijn: 'vorm volgt functie'. Dat betekent dat we als 'leerarchitecten' eerst moeten nadenken over wat we met een leeromgeving precies willen bereiken: wat is de functie van de leerprocessen? Welke rol willen we dat het leren en het geleerde precies spelen? Welk soort leren willen we bewerkstelligen? Pas daarna moeten we de vorm van de krachtige leeromgeving uittekenen. Dit verdient sterke nadruk omdat ervaring leert dat de leeromgeving heel vaak als een vanzelfsprekendheid wordt beschouwd. De leeromgeving is als het ware 'premissen', vooraf gegeven: de school, de studiedag, de cursus. Binnen deze premisse wordt dan enkel gevarieerd met inhoud, werkvorm, doelstelling.

Verder moeten we bij het ontwerpen van een krachtige leeromgeving nadenken over het niveau van werken. Ontwerpen we een leeromgeving op maat van een individu? Ontwikkelen we ze vanuit het perspectief van een groep of van informele netwerken? Ontwerpen we lerende gemeenschappen binnen een organisatie of in een formeel netwerk? Of durven we zelfs nadenken over een lerende samenleving of maatschappij?

Een volgend element van een leerarchitectuur is de sturing van het leerproces. We spreken van externe sturing als de richting en de vorm van het leerproces worden bepaald door krachten buiten de lerende of buiten het lerende systeem. Bij interne sturing is het de lerende of het lerende systeem zelf die het leerproces stuurt.

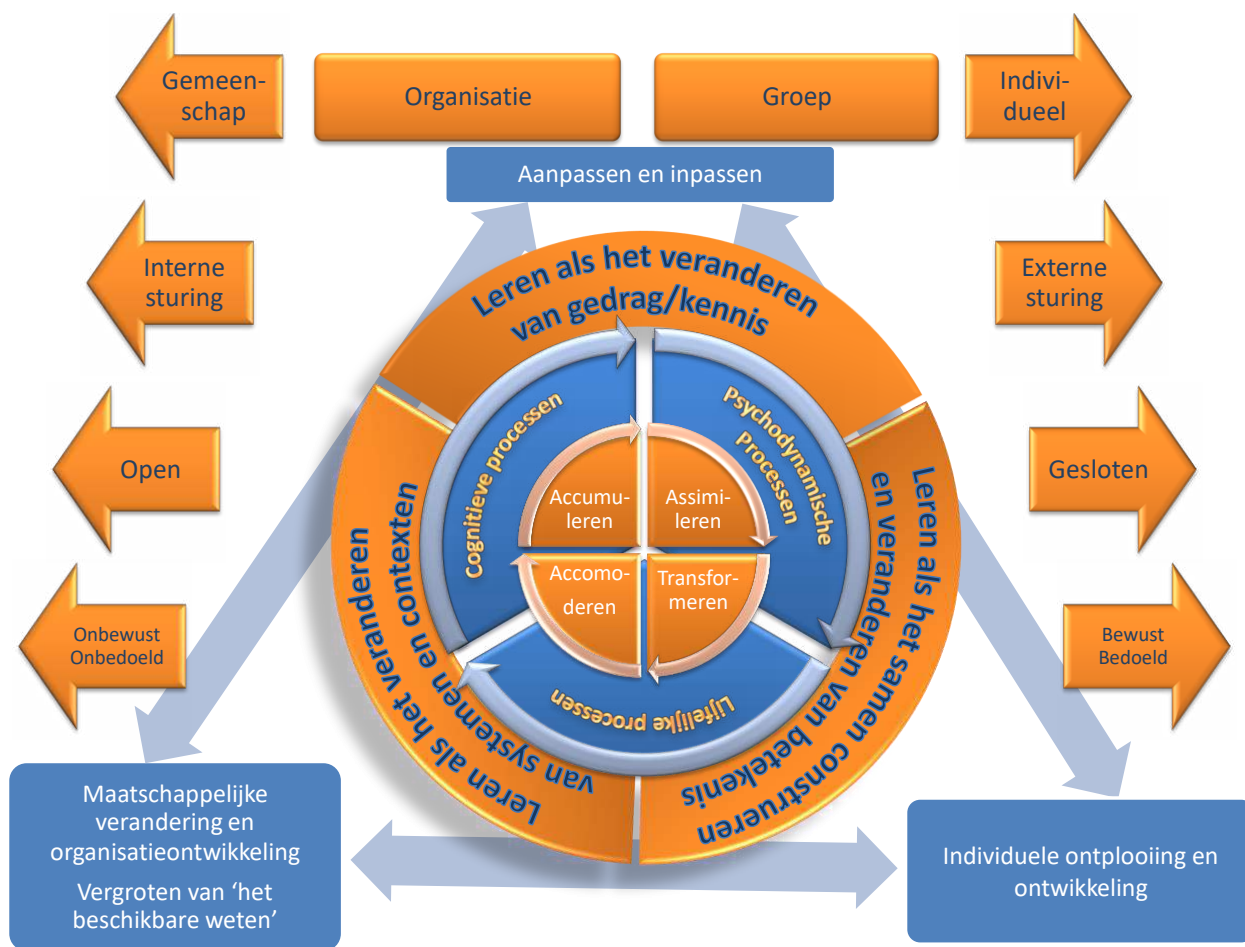
Het karakter van de doelen vormt een volgend vraagstuk. Bij open leerprocessen ligt wat wordt geleerd niet op voorhand vast. Het wordt in de loop van het leerproces ontwikkeld, en het kan voor de verschillende deelnemers aan eenzelfde leerproces zelfs grondig verschillen. In het sociaal-cultureel vormingswerk bijvoorbeeld kunnen deelnemers aan eenzelfde cursus rond duurzaamheid dat doen vanuit heel verschillende leerambities, en kan het zijn dat deelnemers ook iets heel anders geleerd hebben uit dezelfde cursus.

Zo'n leerproces zou je gelukt kunnen beschouwen als iedere deelnemer vindt dat hij voor zichzelf het juiste geleerd heeft. Bij gesloten leerprocessen is er een duidelijke blauwdruk van wat moet geleerd worden. Leerprocessen worden systematisch en analytisch opgebouwd in functie van deze blauwdrukken. En ze worden ook geëvalueerd op basis van deze blauwdrukken. Zo'n leerproces noem je pas gelukt als de deelnemers precies geleerd hebben wat vooropgesteld was.

Het laatste element van een leerarchitectuur is de dimensie die te maken heeft met bewustzijn en intentie:

- *Bewust en bedoeld*: deelnemers en 'organisatoren/begeleiders' participeren bewust aan processen met een duidelijke intentie om te leren. Een groep leerkrachten buigt zich bijvoorbeeld samen over de vraag hoe ze de conflicten op de speelplaats zouden kunnen vermijden of beter kunnen oplossen. Ze lezen teksten over ontwikkelingspsychologie, overleggen om tot creatieve ideeën te komen, gaan op studiebezoek, wisselen uit met andere scholen. Ze ontwerpen samen een oplossing, implementeren en evalueren – en sturen bij.
- *Bewust en onbedoeld*: deelnemers zijn er zich van bewust dat ze leren, hoewel ze daarop zich geen intentie toe hadden. Het kan zijn dat 'organisatoren/begeleiders' deze processen wel hebben opgezet vanuit de intentie 'leren' te weeg te brengen. De directie voert bijvoorbeeld het principe van jobrotatie in op een administratieve dienst. De administratieve krachten geven op een evaluatie aan dat ze veel geleerd hebben door het werk van de anderen te doen en dat ze daardoor beter de problemen op de dienst hebben leren verstaan.
- *Onbewust en onbedoeld*: leerprocessen zonder intentie en zonder dat mensen het zich echt realiseren. Ook hier kunnen 'organisatoren/begeleiders' de intentie hebben 'leren' te weeg te brengen. Hilde werkt bijvoorbeeld al jaren in een restaurant als dienstster. Door de jaren heen worden haar verantwoordelijkheden groter, krijgt ze meer gevarieerde opdrachten. Zonder het goed te beseffen wordt Hilde een ervaren en breed inzetbare dienstster.

Als we deze elementen van een leerarchitectuur in ons schema over leren inbrengen ziet het totale beeld er als volgt uit ('Vorm volgt functie' staat als dusdanig niet apart vermeld, maar is de dragende gedachte achter het schema.):



3 AFSLUITENDE REFLECTIES OVER ERVARINGSLEREN

3.1 'Schools leren' versus 'ervaringsleren'

Er is nog een ander spanningsveld. Aan de ene kant staat dan het 'schoolse leren', aan de andere kant het ervaringsleren. Maar net zoals het gaat met een algemene definitie van leren - ook hier is er geen eensgezindheid over wat we er juist moeten onder verstaan. In ieder geval mogen we ervaringsleren niet als nog eens een aparte vorm van leerprocessen gaan bekijken. Ervaringsleren verwijst naar een integratie van vele soorten leerprocessen, waarin ervaring in zijn breedste betekenis telkens centraal staat.

Een wat ouderwetse visie op de wereld, op mens zijn, op kennis daarover en bijgevolg op leren, zou je als volgt kunnen omschrijven. De wereld, 'de werkelijkheid' komt voortdurend op de mens af - alle dagen, in al wat we doen. De mens is al eeuwen bezig met het verwerven van inzicht in deze complexe wereld en in de plaats die de mens daarin heeft. Onze voorgangers hebben die inzichten laten uitkristalliseren in 'ware kennis over de wereld'. In allerlei vormen van wetenschap, dus. Men gaat er gemakshalve vanuit dat er zoiets bestaat als een objectieve werkelijkheid, die kan gekend worden via een netwerk van met elkaar verbonden 'stellingen' (uitspraken, wetten, regels volgens dewelke die wereld is georganiseerd). Men gaat ervanuit dat er zoiets bestaat als 'waarheid'. Wetenschappers zijn voortdurend bezig met een zoektocht ernaar. De veronderstelling is dat je - als je maar lang genoeg blijft onderzoeken - heel de werkelijkheid op die manier kan verklaren, bevatten. Die uitgekristalliseerde, ware kennis - ontstaan op basis van de ervaring van anderen (o.a. wetenschappers), vroeger, in andere contexten en geeft een beeld van de werkelijkheid. Wetenschappers maken van alle bestaande kennis een 'plaatje', een samenvatting, een overzicht, en delen die in in basiskennis en specialistische kennis. Dat plaatje wordt doorgegeven aan leraars - en die kiezen wat er nodig is, bepalen een volgorde, en geven dat plaatje door aan hun leerlingen. Deze leerlingen interageren dan weer met de werkelijkheid, voegen in het beste geval kennis toe, gebruiken die kennis, en geven zo hun leven vorm in relatie met de wereld. Maar je voelt aan dat die kennis van de leerlingen niet tot stand komt op basis van eigen, doorleefde ervaring. Ze is als het ware tweedehands. We zeggen dan ook dat schools leren - want daarover gaat het hier - een leren is, dat is afgesneden van zijn ervaringsbasis. De directe ervaring, die ooit bron was voor deze kennis, is er uit weg gefilterd: ze is er niet langer in zichtbaar of voelbaar. Voor een aantal terreinen werkt deze vorm van leren: je kan perfect fysica of wiskunde studeren op deze manier. Maar voor andere terreinen is deze manier van leren volkomen ontoereikend: we denken dan men name bv. aan alles wat met de menselijke werkelijkheid heeft te maken. Het is heel moeilijk - indien niet onmogelijk - om via schoolse leerprocessen een ander mens te leren troosten, assertief te worden, of steun te bieden.

In het sociaal-cultureel werk gaan we meestal eerder uit van het concept 'ervaringsleren'. De mens treft bij zijn geboorte een 'leefwereld' aan, een reservoir van weten, kennen, wetenschappelijke inzichten, normen, waarden, woorden, taal, manieren van denken, relaties, instituties - en zelfs een hoop contradicties (bv. 'respect voor de ander' is een morele waarde in onze samenleving, maar staat sterk in contrast met de bikkelharte concurrentie voor een betere positie in het bedrijf). Dat is de achtergrond waartegen we leven, en waar we voortdurend uit putten om een 'persoonlijkheid' te worden, in relatie met anderen. Deze leefwereld is tegelijk de achtergrond én de bron van onze ervaring. Mensen 'waarderen' op basis van hun ervaring de werkelijkheid, de leefwereld, telkens opnieuw: ze proberen de leefwereld te begrijpen en ze hechten er waarde aan. Geleidelijk aan komen bepaalde elementen of ervaring uit die leefwereld op de voorgrond. Ze krijgen als het ware een duidelijke structuur of betekenis voor iemand, of voor een groep van mensen. Ze worden het 'thema' van al dan niet bewuste

leerprocessen. Kennis over en waardering van de leefwereld ontstaat hier uit het organische proces van ervaren én leren over die ervaring. Wat is leren hier:

- leren uit ervaring: zelf die leefwereldstructuur beter begrijpen, structureren, er iets aan toevoegen, veranderen, via processen van reflectie;
- leren uit communicatie, dialoog met anderen, samen de wereld (inclusief de eigen 'binnenwereld') leren benoemen;
- leren uit bewust geworden contradicties, op basis van ervaring in de leefwereld, vanuit een confrontatie met anderen: het 'discours' - het grondige gesprek over waarheid, schoonheid, het goede.

Het is op deze manier dat we kunnen leren over bv. het samenwerken met groepen, over hoe we onze samenleving moeten sturen, over emoties of over waarden en normen, over het oplossen van relationele of opvoedingsproblemen, over hoe je in een bedrijf kunt leren functioneren. Om dit proces beter te begrijpen kunnen we de leertheorie van Kolb als uitgangspunt nemen.

3.2 Kolb: een omvattende theorie van het ervaringsleren

Kolb's theorie van het ervaringsleren is niet zozeer bedoeld als een alternatief als wel als 'een holistisch, integrerend perspectief op leren dat ervaring, waarneming, cognitie en gedrag combineert'.

Het leermodel van Kolb is opgebouwd uit twee dimensies:

- concreet versus abstract leren;
- actief versus reflectief leren.

Kolb acht elk van de vier polen even belangrijk voor een volledig leerproces. Bij elke pool behoort een bepaalde basisleervaardigheid, namelijk de vaardigheid om:

- concrete ervaring op te doen;
- waar te nemen en te overdenken;
- tot begripsvorming te komen;
- te experimenteren en te toetsen in de praktijk.



Leren is volgens Kolb een *cyclisch proces in vier fasen*, waarin steeds de desbetreffende basisvaardigheid wordt gebruikt. Voor een optimaal leerproces zouden de basisvaardigheden evenwichtig ontwikkeld moeten zijn. Mensen hebben echter veelal een voorkeur voor een bepaalde fase in de leercyclus en ontwikkelen bij voorrang de daarbij horende basisvaardigheden. Daardoor verwerven mensen een bepaalde leerstijl. De leerstijl van een persoon is de gebruikelijke manier van leren van die persoon. Kolb onderscheidt vier leerstijlen, die alle vier worden gekenmerkt door een combinatie van basisvaardigheden. Uiteraard is deze typering naar leerstijl schematisch. Mensen hebben zelden een 'zuivere' leerstijl, het gaat om een relatieve positie op de twee assen van concreet-abstract en actief-reflectief leren. Deze vier leerstijlen zijn:

- *Het beschouwelijke type (divergeerders of dromers)*

Dit type combineert ervaring opdoen met waarnemen en overdenken. Mensen met deze leerstijl kunnen situaties en gebeurtenissen op verschillende manieren bekijken. Ze hebben een ruim voorstellingsvermogen en een grote fantasie. Ze leren het gemakkelijkst door opgedane ervaringen vanuit verschillende invalshoeken te bekijken. Divergeren is letterlijk: uiteenlopen. Een sterk punt is het bedenken van ideeën en plannen. Een zwak punt is het moeilijk tot keuzes en besluiten komen. Het beschouwelijke type is de tegenpool van het type van de beslisser.

- *Het type van de denker (of assimilator)*

Dit type combineert waarneming en overdenking enerzijds, en begripsvorming, theorievorming anderzijds. Het leert liefst door zich eerst een theoretisch beeld te vormen om dit pas na echt begrip toe te passen. Bijvoorbeeld eerst de handleiding grondig bestuderen, en verstaan hoe het in wezen werkt, en dan achter het apparaat. De denker is de tegenpool van de doener.

- *Het type van de beslisser (of convergeerder)*

Dit type combineert begripsvorming en experimenteren en is gericht op het toepassen in de praktijk. Convergeren is letterlijk: in één punt samen komen. De convergeerder heeft een voorkeur voor toepassing in eenduidige situaties. De werkwijze is doelgericht. 'Er moet een besluit genomen worden'.

- *De doener (of accommodator)*

Dit type is gericht op experimenteren en concrete ervaringen opdoen. De doener is geneigd om dingen direct uit te proberen (eerst achter het apparaat) en pas later tot reflectie en begripsvorming over te gaan. Accommoderen is aanpassen: het type van de doener past zich gemakkelijk aan de concrete situatie aan, ook als de theorieën of plannen niet stroken met de feiten. Dit in tegenstelling tot de denker, bij wie de theorie voorop staat.

Je verstaat dan ongetwijfeld ook waarom Kolb leren als volgt definieert: "Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience (Kolb, 1984)."

3.3 Erkamp: niveaus in ervaringsleren

In de loop van de tijd is door heel wat auteurs de nadruk gelegd op het belang van 'ervaring' voor leren. Ervaring speelt een centrale rol in elk leerproces. De vraag is dan natuurlijk wat onder ervaring wordt verstaan en welke plaats ervaring nu precies wordt toebedacht in het leerproces. Ad Erkamp (1982) zegt dat we in het ervaringsleren een continuüm kunnen zien van 'ervaringsgebaseerd leren' tot 'ervarend leren'. Mensen kunnen leren uit vroegere ervaringen - van anderen of henzelf - die opnieuw geactualiseerd worden (ervaringsgebaseerd). Maar mensen kunnen ook leren 'al doende' - op basis van het actuele ervaren zelf (ervarend). Daartussen ligt een heel continuüm aan mogelijkheden. Hij geeft van deze niveaus van ervaringsleren ook voorbeelden uit sociaal werk contexten:



4 BIBLIOGRAFIE

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bakker, A. (1978). Levend leren in groepen: de methodiek van de thematische interactie. In *Leren en leven met groepen*. Alphen aan den Rijn.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen*. Bussum: Coutinho.
- Brodala, J., Cuyvers, G., Devillé, A., & Van den Eeckhaut, G. (2009). *Met een dubbele lus. Prikkelend nadenken over Sociaal Werk*. Antwerpen: Garant.
- Cockx, F. (2007). *Leren voor vormingswerk: concepten voor het faciliteren van leren*. Brussel: Socius.
- Cohn, R. (1998). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie. Bouwstenen voor een pedagogisch systeem voor onderwijs, vorming en hulpverlening*. Soest: Nelissen.
- Erkamp, A. (1982). *Ervaringsleren: praktijkinformatie voor vorming en onderwijs*. Amersfoort: De Horstink.
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: In den Toren.
- Gehre, G. (2005). Denken over leren in het sociaal-cultureel werk. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden, *Spoor Zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen* (pp. 299-325). Gent: Academia Press.
- Goldstein, A. P. (1973). *Structured learning therapy: Toward a psychotherapie for the poor*. New York: Academic Press.
- Gronemeyer, M. (1981). Lebenlernen unter dem Zwang der Krise. In H. Bahr, & M. Gronemeyer, *Anders Leben* (pp. 113-148). Hamburg: Fischer.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns (2 delen)*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 396-406.
- Klarus, R., & van den Dool, P. (1989). *Ontwerpen van leerprocessen. Ervaringsleren en cultuurhistorische leerpsychologie binnen vorming en onderwijs*. Amersfoort: Anthos/SVE.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leirman. (1984). Vorming op weg naar solidaire zelfbepaling: een open procesmodel. In W. Leirman, & L. Vandemeulebroecke, *Vormingswerk en vormingswetenschap. Een agologisch handboek deel 2* (pp. 9-54). Leuven: Helicon.

- Leirman, W. (1993). *Vier culturen van educatie*. Leuven: Garant.
- Leirman, W., & Vandemeulebroecke, L. (1984). *Vormingswerk en vormingswetenschap. Een agologisch handboek deel 2*. Leuven: Helicon.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in groupdynamics. *Human Relations*, 1, 1-44.
- Lippit, R., Watson, J., & Westley, B. (1958). *The dynamics of planned change*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Toward a learning theory of adult literacy. *Adult Basic Education*, Vol. 6, Issue 3.
- Piaget, J. (1998). *The Origin of Intelligence in the Child*. London: Routledge.
- Remmerswaal, J. (2003). *Handboek groepsdynamica. Een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. Barneveld: Nelissen.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1961). Significant Learning: in therapy and in education. In C. Rogers, *On becoming a person* (pp. 279-296). Boston: s.e.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychologie*. New York: Prentice-Hall.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Ruikes, T. (1994). *Ervaren en leren*. Utrecht: SWP.
- s.a. (s.d.). *De Goldsteintraining*. s.l.: s.p.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Smeyers, L., & Wildemeers, D. (s.d.). *Leren door arbeid. Arbeid door leren. Een geïntegreerd model van vorming en training in tewerkstellingsprojecten voor vrouwen*. Leuven: Leren Ondernemen.
- Steens, R. (1993). *Menselijke communicatie. Een zoektoch naar haar complexiteit. Werkboek*. Antwerpen: Interactie Akademie.
- Stroobants, V., & Vandenabeele, J. (sd). Sociaal leren en sociaal-cultureel werk. Praktijk en perspectieven: de case van voedselteams. *Vorming*, 15 nr.2, 303-313.
- Ten Have, T. (1973). *Andragologie in blauwdruk*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Van den Eeckhaut, G. (2009). *Leren in beeld brengen. Een praktijkboek voor vormingsinstellingen*. Brussel: Socius.
- Verschelden, G., & De Droogh, L. (2009). Van educatie naar leren en terug? Over de verschuivende betekenis van leren en educatie in onze samenleving. In J. Brodala, G. Cuyvers, A. Devillé, & G. Van den Eeckhaut, *Met een dubbele lus. Prikkelend nadenken over sociaal werk*. Antwerpen: Garant.

- Visscher-Moerman, I. (2004). Paradigms in the Theory and Practice of Education and Training Design. *Educational Technology Research and Development (ETR&D)*, 69-89.
- Watzlawick, P. e. (1970). *De pragmatische aspecten van de communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Wildemeersch, D. (1991). Learning from regularity, irregularity and responsibility. *International Journal of Lifelong Education*, 10, 152-158.
- Wildemeersch, D., & Berkers, F. (1997). Leren is participeren. *Vorming*, 161-171.
- Wildemeersch, D., & Jansen, T. (1992). *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge*. 's Gravenhage: VUGA.