

## Veranderen is leren, leren is veranderen

*Harm Blanken (NovioConsult) over sociaal leren*

*Anne Loeber (UvA / NIDO) over leren bij transitie & systeeminnovatie*

*Douwe Jan Joustra (NIDO / VROM) context en redactie*

### De context

De veranderingsprocessen, die in transitie worden aangezet, gaan over mensen en hun organisaties. De ambities om te komen tot een (nieuwe) aanpak van een aantal hardnekkige problemen, impliceert dat vernieuwing en verandering gezocht wordt. Deels gaat het zoeken naar volstrekt nieuwe inhoud, maar vooral ook gaat het om de competentie van mensen om in de eigen situatie tot herkenning en actie te komen. Niet alleen denken, bespreken, verdiepen en ontmoeten maar vooral ook het perspectief gericht op het doen.

In het kader van het transitie management wordt veel nagedacht over de wijze waarop het veranderingsproces tot stand kan komen.

In zijn rede 'Van strijdtoneel en luchtkastelen' beschrijft prof.dr.ir. Cees Leeuwis ondermeer het volgende: '... de ideeën over innovatie als proces zijn de afgelopen decennia sterk veranderd. In vroeger dagen geloofde men sterk in de mogelijkheid om verandering en innovatie te plannen en te voorspellen. Maar nu zien we dat we te maken hebben met complexe interdependenties, fundamentele onzekerheden, chaos, conflicten en onvoorspelbare interacties die niet kunnen worden begrepen vanuit een reductionistisch perspectief. Tegenwoordig wordt dan ook veel meer gekeken vanuit een evolutionaire bril naar innovatieprocessen...'

Leeuwis geeft vervolgens drie kernprocessen aan die aandacht vragen. Dat zijn:

Netwerken waarbij het gaat over nieuwe verbanden, zowel naar betrokkenen als naar inhoud als eerste stappen naar het creëren van nieuwe kansen en mogelijkheden;

Sociaal leren bij het opbouwen van nieuwe netwerken is nodig. Leeuwis benoemt dit als:

*'Daarmee bedoel ik dat betrokken partijen geleidelijk aan iets van overlappende –of op zijn minst complementaire- doelen, inzichten, belangen en uitgangspunten ontwikkelen en ook zaken als onderling vertrouwen en gevoelens van afhankelijkheid en verantwoordelijkheid. Ik heb het hier dus niet over 'leren' in de zin van kennisoverdracht, maar over het in interactie met anderen ontwikkelen van andere kijk op de werkelijkheid...'*

Onderhandelen is het derde proces dat Leeuwis identificeert. Innovaties die gepaard gaan met het loslaten van bestaande aannames, uitgangspunten en doelen (en dus gezien worden als systeeminnovaties of transitie) kennen belangenconflicten. Die oplossen is een uitdaging voor transitie managers: nieuwe afspraken en sociale arrangementen vragen onderhandeling, bij voorkeur gevoed door een sociaal leerproces.

Leren kost tijd, energie, gaat gepaard met onzekerheden en vraagt aandacht in organisatie en regie. In hoeverre leren ook vraagt om een serieus probleem of gestoeld kan zijn op louter nieuwsgierigheid is een vraag die aan de orde komt bij de strategische keuzes om een sociaal leerproces in te richten. Minstens is vertrouwen nodig dat het leren resultaat zal opleveren. De omstandigheden waarin dat gebeurt moeten de deelnemers het gevoel geven dat er voldoende ruimte en waardering kan zijn voor nieuwe perspectieven.

Mooie woorden en in praktijk is het regelmatig ploeteren, creatief denken over de volgende – haalbare- stap of interventies doen om het proces gaande te houden.

In de aanpak van de verschillende NMP-transities gebeurt dat in een bijzondere context door vanuit arena's te komen tot projecten en er een aanpak bij te kiezen die rekening houdt met verschillende partners. Meerdere groepen (soms met totaal verschillende normen en waarden) worden bijeen gebracht en in de startfase zelfs nog zonder een concreet einddoelen. Er valt nogal wat te leren, voor de deelnemers en voor de transitietrekker.

Deze notitie omvat allereerst een analyse van dr. A. Loeber (UvA) over leerprocessen bij transities richting Duurzame Ontwikkeling. Anne Loeber baseert zich in belangrijke mate op ervaringen die binnen het programma 'van financieel naar duurzaam rendement' dat NIDO uitvoerde in de periode 2001-2003.

Tenslotte is een notitie over sociaal leren toegevoegd waarin op basis van materiaal van ir. H. Blanken de theorie van prof. Wildemeersch samenvat.

Douwe Jan Joustra (red)

## Leren en transitie management

### het raakvlak tussen denken, handelen en structuur

Anne Loeber<sup>1</sup>

Het begrip 'leren' (vaak in de combinatie 'sociaal leren') wordt regelmatig in verband gebracht met concepten als duurzame ontwikkeling, systeem innovatie en transitie management (zie bijv. het "leren voor duurzaamheid" programma<sup>2</sup>, of het project "social learning for sustainability"<sup>3</sup>). Wat is het verband tussen leren en het streven naar transitie in de richting van een duurzamer samenleving? Om een antwoord te geven op die vraag is het noodzakelijk, ten eerste, om het concept 'leren' te verduidelijken zodat nauwkeurig kan worden bepaald welke vormen van leren relevant geacht worden bij transitie management en waarom. Op grond daarvan kan, ten tweede, de samenhang tussen 'leren' en transitie management worden aangegeven. Om de beweringen die in deze korte notitie worden gedaan over deze samenhang te illustreren worden enkele voorbeelden uit de praktijk van diverse 'transitieprojecten' aangehaald.

#### Het begrip 'leren' in de mens- en maatschappijwetenschappen

Het begrip 'leren' wordt in verschillende contexten op verschillende manieren gebruikt (Minsky, 1988; Laland & Odling-Smee, 1999). Het gevolg daarvan is dat het begrip aan verklarende kracht en praktische waarde inboet. Om hieraan te ontsnappen is een secure definitie noodzakelijk. Opvallend is echter dat zelden benoemd wordt wat precies met het begrip 'leren' wordt bedoeld. Voor een goede begripsvorming volgt daarom eerst een kort overzicht (zonder de pretentie uitputtend te zijn) van de verschillende betekenissen en interpretaties van het concept in diverse vakgebieden.

#### Het leerbegrip in de menswetenschappen

Het concept 'leren' staat van oudsher centraal in de psychologie en de pedagogie, en is in die vakgebieden uitgewerkt tot een veelheid van benaderingen die het leervermogen van het individu beschrijven evenals de mechanismen om dit te beïnvloeden.

Een klassiek onderscheid in de vele benaderingen is dat tussen 'cognitief leren' en 'sociaal leren' (cf. Van der Knaap, 1997). In de cognitieve benadering wordt leren gezien als het vermogen van een individu om op basis van waarneming en interpretatie een fout op te merken (in het eigen denken, handelen of gedrag) en die te corrigeren. Deze focus op corrigerend leren is zwaar bekritiseerd van diverse kanten vanwege de beperkte invalshoek ("If learning is about correcting errors, then learning is about things that have gone wrong," Cook and Yanow, 1993, p.387). Een alternatieve stroming binnen de cognitieve benadering ziet het begrip

---

<sup>1</sup> Dr. Anne Loeber is werkzaam bij de Universiteit van Amsterdam, afdeling Politicologie. Zij doet onderzoek naar de wijze waarop en de mate waarin de programma's van het Nationaal Initiatief Duurzame Ontwikkeling (NIDO) kunnen bijdragen aan het stimuleren van een duurzame ontwikkeling in Nederland.

<sup>2</sup> <http://www.lerenvoorduurzaamheid.info>

<sup>3</sup> <http://www.kfpe.ch/projects/rpdc/soles.html>

'leren' breder dan een proces van foutdetectie en -correctie. Een bekend boegbeeld uit deze stroming is de pedagoog Vygotski die focust op de "zone van de naaste ontwikkeling." Dit houdt in de idee dat een mens leert wanneer informatie wordt aangereikt die net ligt buiten het repertoire aan kennis en vaardigheden dat hij/zij zich al eigen heeft gemaakt.

Met 'sociaal leren' wordt in deze vakgebieden bedoeld op het vermogen van een mens om nieuwe informatie te verwerken onder invloed van anderen in een gemeenschappelijke omgeving. De invloed van de sociale context op het leren staat hier bij dus centraal, zowel in bevorderende als belemmerende zin. De uitwerking van dit leermodel is met name beïnvloed vanuit de behavioristische benadering in de sociale psychologie (en in onderzoeken naar diergedrag). De focus in deze benadering ligt op het vermogen tot imiteren en op de mechanismen van bevestiging en afkeuring uit de omgeving die daarop van invloed zijn. Een voor-  
aanstaand onderzoeker op dit terrein is Bandura, die uitging van het begrip 'persoonlijkheid' als resultante van de wisselwerking tussen de psychologische processen van een individu, zijn of haar gedrag en de omgeving. Alternatieve invullingen van 'sociaal leren' leggen de nadruk op het functioneren van groepen in het bijzonder met betrekking tot het groepsgewijs omgaan met en oplossen van problemen.

### Het leerbegrip in de sociale wetenschappen

In de maatschappijwetenschappen heeft het leerbegrip opgang gemaakt via met name de fenomenologische stroming in de filosofie (o.a. Schutz, 1962) en de kennissociologie (Berger en Luckmann, 1991). Het geniet de laatste jaren volop belangstelling vanuit handelingsgerichte stromingen in de sociale wetenschappen. Deze onderscheiden zich van de meer traditionele disciplines doordat naast descriptie doelbewust verandering wordt nagestreefd vanuit een bepaalde normatieve oriëntatie (zoals vanuit het streven naar 'duurzame ontwikkeling'). Dit komt tot uitdrukking in termen als kennismanagement, 'management of meaning' (het managen van processen van zingeving) en nu dus ook in de term 'transitiemanagement.'

In de literatuur over leren uit dergelijke 'handelingsgerichte' vakgebieden (bestuurskunde, organisatiekunde, innovatiestudies, etc) spelen twee thema's een terugkerende rol.

Ten eerste speelt de vraag of het leren in groepen (organisaties) moet worden verstaan als een optelsom van het leren door individuen binnen die groepen ofwel dat er

sprake is van iets als 'collectief leren.' Ten tweede is een terugkerend onderwerp van discussie de vraag of bij leren met name sprake is van wijzigingen in de rationele aspecten in het denken van een individu of dat ook de wijzigingen in de niet-rationele aspecten in de waarneming van een persoon (waarden, overtuigingen, etc.) van belang zijn.

**VERANDER  
VASTBESLOTEN  
VAN MENING**

*Loesje*

Wat betreft het eerste thema (het individualistisch perspectief vs. het cultureel perspectief) zijn de meningen sterk verdeeld. Sommige auteurs stellen het lerend vermogen van individuen centraal en beargumenteren dat dankzij het leren door personen op individueel vlak uiteindelijk ook organisaties veranderen (o.a. Dodgson, 1993). Anderen redeneren dat organisaties meer zijn dan verzamelingen individuen en dat door de structuur van de organisatie een gedeeld begrip tussen de leden daarbinnen ontstaat, dat als zodanig kan veranderen als gevolg van leren door het collectief (naast leren door individuen). Exponenten van deze (“culturele”) benadering (de organisatie wordt opgevat als een cultuur die meer behelst dan de optelsom der individuele dragers ervan, namelijk als een “community of practice”) zijn o.a. Crossan et al (1998) en Yanow (1999, cf. Cook en Yanow, 1993).

Wat betreft het tweede thema (de cognitieve benadering vs. de interpretatieve benadering) is er meer overeenstemming: de tweede invalshoek, waarbij naast cognitie ook normen, waarden en andere niet-rationele aspecten (“beliefs”) van het denkraam van een individu (of organisatie) worden betrokken bij de analyse is dominant. Al dan niet onder expliciete verwijzing naar Schutz (die schreef over de kennisvoorraad –the “stock of knowledge” at hand– op grond waarvan iemand kiest hoe onder bepaalde omstandigheden te handelen) focussen auteurs in hun beschrijving van leerprocessen op het geheel van overwegingen en veronderstellingen (normen en waarden zowel als empirisch geïnformeerde achtergrondtheorieën) op grond waarvan een actor zijn omgeving interpreteert en een gedragslijn kiest. Dit geheel wordt in de literatuur met verschillende termen aangeduid, bijv. met “belief system” (Sabatier, 1987), “intepretive frame” (Schön and Rein, 1994) of “handelingstheorie (Grin en Van de Graaf, 1996).

Een dergelijk ‘denkraam’ (Toonder) behelst grotendeels stilzwijgende kennis (“tacit knowledge” Polanyi, 1967), die onder bepaalde omstandigheden (deels) expliciet kan worden gemaakt (bijvoorbeeld wanneer een actor daar specifiek naar wordt gevraagd, zie Schön, 1983).

Volgens de door de hiergenoemde auteurs min of meer gedeelde opvatting over de relatie tussen ‘denken en doen’ geeft het geheel aan overwegingen en veronderstellingen richting aan het handelen van een individu in relatie tot zijn of haar interpretatie van de omgeving. Schön (1983) beschrijft dit proces op basis van empirisch onderzoek. Wanneer een mens geconfronteerd wordt met een situatie die hij (zij) als problematisch ervaart en waarvoor geen routinematige oplossing voor handen is, formuleert hij een definitie van het probleem en een oplossingsstrategie op grond van zijn eerste interpretatie van de aangetroffen situatie. Daarbij maakt hij gebruik van normatieve overwegingen en theorieën over oorzaak-gevolg relaties die hij zich op basis van opvoeding, beroepsopleiding en praktijkervaring heeft eigen gemaakt. Vervolgens gaat hij na (in werkelijkheid of in een gedachte-experiment) in hoeverre de probleemdefinitie klopt en de daarmee samenhangende oplossingsstrategie effectief leidt tot het gewenste resultaat. Op grond van zijn bevindingen stelt hij zijn aanvankelijke formulering van probleem en oplossing bij. Dit proces van bijstellen van percepties die een rol spelen bij pro-

bleemoplossend handelen wordt aangeduid met de term 'leren', om meer precies te zijn met "eerste orde" leren (of "single loop learning"; Argyris en Schön, 1974). Wanneer ook de dieperliggende, meer generieke overwegingen en theorieën zelf onderwerp zijn van reflectie en bijstelling, is er sprake van zogenaamd "tweede orde" leren (ofwel "double loop learning"). In dat geval bezint iemand zich dus op de redenen waarom hij of zij een probleemsituatie op een bepaalde manier ervaart of op een bepaalde manier naar oplossingen zoekt.

Het is duidelijk dat in deze opvatting niet bedoeld wordt op leren in de zin van 'onderwijzen', zoals gangbaar in het dagelijks taalgebruik. In tegendeel, uit onderzoek is gebleken dat wanneer mensen van buitenaf informatie en nieuwe inzichten aangereikt krijgen, deze hen zelden motiveert om tot een gedragsverandering te komen. Pas wanneer onder invloed van die nieuwe informatie of naar aanleiding van onverwachte gevolgen van het eigen handelen mensen de overwegingen die aan hun gedrag ten grondslag liggen gaan herzien, kunnen zij ertoe komen ook hun handelingspatroon te heroverwegen. In dat geval is er sprake van 'leren' in de hier bedoelde betekenis: van een proces van bezinning op de eigen overwegingen en gedachten dat ertoe leidt alternatieve gedragsopties als zinvol te beschouwen. 'Zinvol' wil daarbij zeggen: als een haalbare en acceptabele oplossing voor de door henzelf ervaren problemen

De betekenis van het begrip leren in de hier bedoelde zin kan worden verduidelijkt met een voorbeeld uit de praktijk van transitie management.

#### **Praktijkvoorbeeld: Van Financieel naar Duurzaam Rendement**

Eén van de eerste activiteiten die in het programma Van Financieel naar Duurzaam Rendement (FDR) van het Nationaal Initiatief voor Duurzame Ontwikkeling (NIDO) werden ondernomen was het invullen van een zogenaamde Sustainability Score Card.

De deelnemende bedrijven gebruikten deze gestandaardiseerde vragenlijst om een momentopname te maken van de manier waarop en de mate waarin er sprake was van 'maatschappelijk verantwoord ondernemen' in hun bedrijfsprocessen. De precieze uitkomsten uit de assessment werden door de betrokkenen achteraf niet zo relevant gevonden – er viel ook nogal wat af te dingen op de vragenlijst en de achterliggende methodiek, was de conclusie. Toch werd deze exercitie achteraf heel belangrijk gevonden. Door het invullen van de vragenlijst en de discussies die dit intern op gang bracht kwamen verschillende mensen tot het inzicht dat allerlei losse initiatieven binnen het bedrijf samen te brengen waren onder de gemeenschappelijke noemer 'maatschappelijk verantwoord ondernemen.'

Men kwam tot de conclusie dat het zinvol is om in die termen over diverse ontwikkelingen te denken. Door middel van een dergelijke 'inclusieve' visie kon bijvoorbeeld een heel scala aan sociaal-maatschappelijke activiteiten dat een bedrijf onderneemt beter worden geplaatst en gewaardeerd als onderdeel van een oplossing voor diverse problemen die mogelijk middels 'maatschappelijk verantwoord ondernemen' te verkleinen of weg te nemen zouden zijn. Kortom, niet de uitkomst van de Score Card exercitie 'leerde' (onderwees) de deelnemers iets, maar het gebruik van de Score Card leidde tot leerprocessen bij de deelnemers aan het programma.

### **De relatie tussen 'leren' en transitie management**

De laatst genoemde opvatting over 'leren' is niet voor niets zo uitvoerig beschreven. Vanuit het oogpunt van de sociale wetenschappen (en vanuit een pragmatische invalshoek als 'transitiemanagement' in het bijzonder) is 'leren' in de zin van kennisverwerving per se niet bijzonder interessant. 'Leren' wordt pas relevant vanuit de relatie tussen denken en doen, zoals in deze opvatting tot uitdrukking komt. Toch zijn ook de eerder genoemde meer psychologisch georiënteerde benaderingen interessant vanuit het idee van transitie management, omdat deze aanwijzingen geven over de manier waarop mensen (bijvoorbeeld deelnemers aan een transitieproject) ertoe kunnen worden aangezet te leren. Uiteraard liggen beide invalshoeken in elkaars verlengde: uiteindelijk gaat het om de wijzigingen die actoren doorvoeren in hun denken (een mogelijk resultaat van een transitieproject), en de vraag hoe ze hiertoe komen (een relevante vraag bij het ontwerpen van een transitieproject: "hoe creëer ik de omstandigheden waaronder de deelnemers worden aangemoedigd te leren?"). Onverlet deze samenhang is het mogelijk en nuttig bij het doordenken van het verband tussen leren en transitie management beide praktisch van elkaar te onderscheiden. Hieronder volgt eerst een korte beschouwing over leren als basis voor maatschappelijke verandering (doelperspectief), en vervolgens over het creëren van de condities waaronder leren plaats kan vinden (ontwerp-perspectief).

### **Transitiemanagement: ingrijpen op de relatie denken – handelen - structuur**

Het meest basale vraagstuk bij het streven naar een gedragsverandering (zoals bij het streven naar transities richting bijvoorbeeld een duurzamer productie of consumptie) is de vraag: "waarom doen mensen wat ze doen?" en een afgeleide daaruit: "waarom doen mensen niet wat ze (zeggen te) willen doen?" Het antwoord op die vra(a)g(en) is afhankelijk van het theoretisch perspectief van waaruit de verandermanager (lees: transitieaanjager, beleidsmaker, procesfacilitator etc.) naar mensen en hun handelen kijkt. Ook bepaalt het antwoord in belangrijke mate de keuze van instrumenten om een gewenste gedragsverandering te stimuleren.

In het Nederlandse milieubeleid is bijvoorbeeld lang uitgegaan van de gedachte dat mensen altijd streven naar een optimale behartiging van hun op voorhand gegeven belangen. Vanuit dat perspectief is het gedrag dat een mens aan de dag legt dus het resultaat van de afweging: uit alle denkbare handelingsopties kiest hij degene die het meest profijtelijke is in termen van het welbegrepen eigenbelang (cf. Grin et al., 2003). Een dergelijk perspectief op het menselijk handelen heeft echter onvoldoende verklaringskracht om verschillen tussen gedragingen van bijvoorbeeld doelgroepleden te kunnen verklaren, die op het eerste gezicht in dezelfde omstandigheden verkeren (waarom gaat de één er toe over om te carpoolen, en houdt een ander in vergelijkbare omstandigheden, ondanks dezelfde financiële prikkels en beschikbare faciliterende diensten wel vast aan het gebruik van de eigen auto voor regelmatig woon-werk verkeer?).

Vanuit het in de vorige paragraaf beschreven perspectief op handelen zijn dergelijke verschillen wel te begrijpen. Immers, mensen (leden van een doelgroep) kiezen niet tussen verschillende gegeven handelingsopties vanuit a priori geformuleerde belangen, maar construeren een optie op basis van een heen- en terugredeneren tussen de eigen achtergrondtheorieën en overwegingen enerzijds en de situatie waarin zij zich bevinden anderzijds (Grin en Van de Graaf, 1994). De variëteit in keuzen die mensen maken is te begrijpen uit de verschillen in achtergrondtheorieën en overwegingen en de verschillende wijze waarop mensen hun omgeving (en elementen daaruit zoals financiële prikkels) waarderen.

### Masterclass Leren voor Duurzaamheid

Deze masterclass is gehouden in het kader van het interbestuurlijke programma Leren voor Duurzaamheid in 1999. Het geeft een goede illustratie van de wijze waarop een leerproces, gericht op beleidsvernieuwing en –verankering, kan worden ingericht. De masterclass bestaat uit een groep mensen die zich betrokken voelen bij hun woon- of werkomgeving en samen willen leren wat duurzame ontwikkeling kan betekenen. De groep kwam zes keer bijeen om theorie en praktijk dicht bij elkaar te brengen. De theorie werd geleverd door drie ‘masters’. De deelnemers zelf brachten praktijkgevallen mee waarop ze de theorie wilden toepassen.

De afwisseling tussen theorie en praktijk en de confrontaties die dat oplevert vormt de bouwsteen voor het leerproces. Als de deelnemers gevraagd wordt om iets te vertellen over voorbeeldfiguren, rolmodellen, dan noemen ze:

- Richard Branson (het leven is een spel);
- Columbus (ergens anders uitkomen dan je dacht);
- Captain Janeway van Startrek (altijd op zoek naar de weg naar huis) en
- Nelson Mandela, Albert Schweitzer en Winnie the Pooh.

Eén van de masters is prof. Danny Wildemeersch (Leuven/Nijmegen). Hij gelooft in de mogelijkheden van mensen om nieuwe wegen te verkennen, te ontdekken en in te slaan. Zijn kernthema is: hoe komen mensen tot sociale verantwoordelijkheid naar aanleiding van een uitdaging vanuit de eigen omgeving? Zijn inspiratie van de laatste jaren zijn denkers als Ulrich Beck en Anthony Giddens. Hun boodschap is dat we in een risico maatschappij leven: alles staat ter discussie en onzekerheid is troef.

Zijn verhaal levert veel discussie op. Ondermeer wordt gesproken over de vraag hoe de emotionele ‘nee-roeper’ kan worden betrokken, hoe is de afstand tussen wetenschap en burgers te overbruggen, wanneer verlaten mensen hun ‘normale’ referentiekaders?

Intussen is in de Masterclass veel tijd besteed aan het verkennen, analyseren en bespreken van thema’s en situaties die de deelnemers inbrachten. De onderwerpen die zij inbrachten:

- mobiliteit in het centrum van Nijmegen;
- water als bindmiddel;
- Zee en Duin;
- Vechten voor windmolens e.a.

Ton Matton (stedenbouwkundige) heeft als master veel vragen opgeroepen over wat duurzaamheid nu eigenlijk is. Alle deelnemers hebben foto's gemaakt van de stad in relatie tot duurzaamheid. Duurzaamheid en milieu moeten af van het calvinisme dat er aan kleeft. Duurzaamheid heeft alles te maken met dynamiek, vrijheid, onbegrensde mogelijkheden, onconventionele oplossingen en multifunctionaliteit.

Bron: Schetsboek Masterclass 'Leren voor Duurzaamheid', uitgave: gemeente Den Haag, dienst Stadsbeheer en Milieu, 1999

## Veranderen

Voor een verandermanager die ambieert dat (groepen) mensen een verandering in hun handelen aan de dag leggen (bijvoorbeeld door de stap te maken van de traditionele landbouwpraktijken naar 'duurzame landbouw') liggen hier mogelijkheden. Hij kan met een zorgvuldig gekozen procesaanpak (zie hieronder) of met behulp van een mix van instrumenten mensen stimuleren een verandering aan te brengen in hun overwegingen en/of percepties van hun omgeving. Hij kan, kortom, leerprocessen bevorderen waardoor mensen ertoe kunnen overgaan –gegeven hun mogelijkheden—om te kiezen voor alternatieve handelingsopties. Uiteraard zijn er grenzen aan de veranderruimte die met het bewerkstelligen van leerprocessen wordt gecreëerd. Wanneer een producent van voedingsmiddelen tot de conclusie komt op basis van nieuwe inzichten (in relatie tot de eigen voorkeuren en opvattingen over de koers van zijn bedrijf) dat het ontwikkelen van plantaardige eiwitten voor vlees(vervangende) producten bedrijfseconomisch aantrekkelijke new business is, zal hij hier toch niet snel toe overgaan als de aanvoer van voldoende grondstoffen niet gegarandeerd is, of als wet- en regelgeving het bijmengen van niet-dierlijke eiwitten in een vleesproduct verbieden. Iemand die de auto wat minder wil gaan gebruiken ziet daartoe wellicht geen kans omdat de locatie van sportvoorzieningen of winkels het gebruik van de auto welhaast veronderstellen. Zo zijn er talloze voorbeelden te bedenken van de manier waarop de fysieke infrastructuur, institutionele kaders, de inrichting van economische ketens maar ook maatschappelijke conventies de ruimte van individuen om alternatieve handelingsopties te kiezen beperken. Voor het bewerkstelligen van wezenlijke veranderingen is het stimuleren van leerprocessen zo bezien weliswaar een noodzakelijke maar onvoldoende voorwaarde voor een gedragsverandering: ook de systemen waarbinnen mensen handelen dienen te veranderen.

Kenmerkend voor de structuren die onze handelingsruimte beperken en bepalen is dat deze zich voordoen aan de handelende mens als 'gegeven' en zich onttrekken aan zijn invloedssfeer. Hoewel in dergelijke structuren in retrospect een duidelijke dynamiek zichtbaar kan zijn (denk bijvoorbeeld aan de veranderingen in Nederland van een agrarische samenleving naar een industriële samenleving), doen ze zich vanuit het perspectief van het hier-en-nu voor als onwrikbaar. Toch zijn er mogelijkheden om pro-actief op structurele veranderingen ("systeeminnovaties") aan te sturen, en wel door het handelen van verschillende actoren op elkaar af te stemmen (immers, wat een randvoorwaarde is voor de één is het resultaat van doelbe-

wust handelen van een ander; denk bijvoorbeeld aan regelgeving) en door –ook hier—het bewerkstelligen van leren.

Om de rol van leren bij systeeminnovaties te begrijpen biedt het werk van Giddens (1984) een goed houvast. Giddens beschrijft de relatie tussen de manier waarop mensen naar de werkelijkheid kijken, de manier waarop zij handelen en de structuren waarbinnen zij handelen. Structuren bieden in zijn opvatting niet alleen de randvoorwaarden waarbinnen handelen mogelijk is; ze zijn ook het gevolg van het handelen. Ze worden door de handelingen van individuen als het ware ge(re)produceerd. Die handelingen op hun beurt weerspiegelen de opvattingen van de handelende personen over wat goed, zinvol, acceptabel (et cetera) is om te doen (zie hierboven); opvattingen die onder andere betrekking hebben op conventies (“zo doet men dat”) en andere structurele kenmerken van het systeem waarbinnen iemand handelt.

Dit deel van de werkelijkheid, zoals beleefd door individuen, wordt (in meer recente literatuur) wel aangeduid met het begrip “regime” (Rip en Kemp, 1998; Geels, 2002). Een regime is het geheel van zowel impliciete als expliciete regels en denkpatronen dat richting geeft aan het praktisch handelen van mensen in hun professionele praktijk, en dat op zijn beurt vorm krijgt en wordt herbevestigd door dat handelen. Er zijn verschillende type regels, zowel formele (wet- en regelgeving, standaarden), normatieve regels (normen, taakopvattingen, conventies, veronderstellingen over ‘goed gedrag’) en cognitieve regels (paradigmata, heuristieken, axioma’s) (Scott, 1995). Het moge duidelijk zijn dat deze regels en denkpatronen invloed hebben op het handelen van individuen in die mate waarin zij zich iets aan deze regels gelegen laten liggen. Ofwel, om met Giddens te spreken, in die mate dat de structuren worden “geactualiseerd” in de handelingen van actoren.

De betekenis van deze voorstelling van zaken voor de praktijk van transitie management laat zich wellicht het best verduidelijken aan de hand van een voorbeeld:

#### **Duurzaam Uitbesteden**

In het programma Duurzaam Uitbesteden (DU) van NIDO wordt de relatie tussen de individuele praktijk van bouwondernemers en het regime dat mede richting geeft aan die praktijk expliciet aan de orde gesteld. In de bouwsector leeft de veronderstelling dat overheidsregelingen ernstig beperkend zijn, aldus programmamanager Buijs: “De idee overheerst dat regelgeving formeel en informeel zoveel knelpunten veroorzaakt dat men zich niet kan ontzetten uit de positie die men nu heeft. De sector heeft het gevoel te pas en te onpas te moeten reageren op acties van de overheid die dan weer met aangescherpte regels komt, dan weer met verzoeken om aanvullende informatie, waardoor de handelingsvrijheid voor de sector bijzonder klein is. Vanuit dit beperkte zicht op de eigen mogelijkheden wordt er heel behoudend geopereerd.

Het streven binnen het DU programma is om deze reactieve houding te doorbreken: “Het gaat erom de ruimte die er kan zijn in beeld te brengen door bestaande veronderstellingen ten aanzien van wet- en regelgeving ter discussie te stellen. Dan ontstaan er mogelijkheden om hervormingen van het bedrijfsproces te realiseren vanuit de overwegingen van de betrokkenen zelf, passend in het eigen tempo van de sector. Op den duur geeft dit zoveel zelfvertrouwen

dat de overheid gezien kan worden als een gelijkwaardige gesprekspartner, die de sector uit eigener beweging kan voorzien van kennis om tot beleidsformulering ten aanzien van de bouw te komen.

” De samenhang tussen denkpatronen (in het programma DU aangeduid met het begrip “cultuur en gedrag”) en regime (“institutioneel kader”) is zodanig dat “als iemand in de bouw de omslag maakt in het denken, en dus de ruimte ervaart om zijn bedrijfsproces op een andere, meer duurzame manier in te richten, hem daar vervolgens niets bij in de weg staat aan wet- en regelgeving”, aldus Buijs. Om die reden is in het programma er niet voor gekozen de bestaande wettelijke kaders feitelijk ter discussie te stellen, maar de perceptie van die kaders. Dit laatste gebeurde door het organiseren van een zogenaamd “Legal Lab”. Dit was een workshopachtige bijeenkomst waarin de aanwezigen uit de bouwwereld werd gevraagd aan de hand van een aantal steekwoorden te beschrijven waar het regelgevend kader “knelde” en daarbij aan te geven hoe het zou moeten worden geherdefinieerd. Vervolgens werden de deelnemers uitgenodigd hun verhaal te vertellen aan een gezaghebbend persoon op het terrein van wet- en regelgeving, in dit geval prof. Hirsch Ballin. Deze presentatie en de daarop volgende discussie leidden bij de deelnemers tot het inzicht dat wat men dacht “helemaal zo gek nog niet was,” met andere woorden, dat de eigen inzichten en ideeën omtrent rechtvaardigheidsbeginselen heel wel dienst kunnen doen in de praktijk als leidraad bij het kiezen van een gedragslijn.

Voor een transitieproject is een belangrijke uitdaging een koppeling te maken, op deze of een andere manier, tussen veranderingen in handelen van de individuele deelnemers en regimeveranderingen. In beide gevallen is een rol weggelegd voor het bewerkstelligen van leerprocessen.

### **‘Leren’ als uitdaging aan projectontwerp**

In het dagelijks leven leren mensen voortdurend. Telkens opnieuw maakt een individu zich een beeld van de situatie die zich aan hem voordoet, en formuleert zijn mogelijkheden en belangen in het licht van die interpretatie. Het leren is daarbij grotendeels geleid door toeval. Een project voor het bevorderen van transities kan de setting zijn om heel gerichte leerprocessen te stimuleren, en wel in de gewenste richting. Dit kan wanneer ‘de gewenste richting’ tot onderwerp van discussie wordt gemaakt. Bovendien kunnen binnen de context van een project de condities worden gecreëerd die tweede orde leren bevorderen.

Vanuit het streven naar transities zijn zowel eerste orde leren als tweede orde leren relevant. Zoals uit het NIDO voorbeeld met betrekking tot de Sustainability Score Card blijkt, is eerste orde leren een praktisch, haalbare stap in de richting van de gewenste doelen (een heroriëntatie van in dit geval de wijze van bedrijfsvoering in het licht van een duurzame ontwikkeling). Tweede orde leren leidt tot een meer fundamentele omslag die het nemen van dergelijke, praktische stappen in de toekomst vergemakkelijkt. In die zin biedt tweede orde leren meer kansen op continuïteit van het in gang te zetten proces. Een voorbeeld kan dit verduidelijken:

Het managementteam van het programma Duurzame Stedelijke Vernieuwing van NIDO is gaandeweg tot het inzicht gekomen dat de huidige filosofie die het denken en doen van stedenbouwkundigen en andere bij de stadsvernieuwing betrokken techneuten domineert een fundamenteel struikelblok vormt om verder te komen. Deze dominante filosofie kenschetst programmamanager Van Twillert met de term 'ingenieursbenadering': "Onder het motto 'niet lullen maar poetsen' ofwel (wijlen wethouder Schaefer parafraserend) 'in duurzaamheid kun je niet wonen' gaan veel mensen die zich bezighouden met stedelijke vernieuwing allerlei mogelijkheden voor een verduurzaming van hun werkveld uit de weg. De uit hun opleiding voortkomende focus op de technische en financiële haalbaarheid van plannen zorgt ervoor dat vernieuwende inzichten afketsen. Die "Delftse inslag" leidt tot zelfcensuur want "zo doen we dat bij stedelijke vernieuwing." Op dit moment vormt de haalbaarheid een eerste toets, terwijl DSV graag zou zien dat het een check achteraf wordt: eerst ruimte geven aan ideevorming vanuit originele duurzaamheidsinvalshoeken, die vervolgens gaandeweg concretiseren in plannen, en deze vervolgens toetsen op haalbaarheid. "Die haalbaarheidsdoctrine doorbreken, dat is het streven." Een dergelijke doorbraak zou neerkomen op zogenaamd tweede orde leren. De betrokken stedenbouwkundigen zouden in dat geval namelijk de lens waarmee ze naar hun werkzaamheden kijken bijstellen en de plannen en mogelijkheden die op hun af komen op een nieuwe manier dan nu het geval is beoordelen.

### **Tweede orde leren**

Tweede orde leren vereist dat een mens zich beraadt op de relevantie en houdbaarheid van dieperliggende achtergrond theorieën en normatieve overwegingen. In de praktijk is het lastig om tot een dergelijke reflectie te komen. In de dagelijkse leven blijven dit soort overwegingen immers doorgaans impliciet. Het zou uitermate inefficiënt zijn deze voortdurend ter discussie te stellen. Bovendien wordt een dergelijke reflectie ontmoedigd door onbewuste 'verdedigingsmechanismen' ("defensive routines," Argyris, 1990) waarmee mensen zich beschermen tegen gezichtsverlies tegenover bijvoorbeeld collega's of het ongemakkelijke gevoel van twijfel dat lang gekoesterde aannames niet juist zijn. Dit soort gevoelens kan worden getriggerd wanneer iemand wordt geconfronteerd met informatie die strijdig is met zijn voorstelling van zaken en de verwachtingen die hij daarop baseert. Een gebruikelijke reactie op dit soort onwelkome informatie is dat deze wordt genegeerd of afgedaan als onbelangrijk of onwaar. Dit soort onbewuste verdedigingsmechanismen, die de status quo in iemand's beroepspraktijk helpen in stand houden, kunnen worden doorbroken als een mens zich heel bewust op zijn impliciete veronderstellingen en voorkeuren wil bezinnen, of wanneer anderen hem helpen om contra-intuïtieve informatie ter harte te nemen en daar de consequenties van te doordenken (Schön, 1983, p.283). Een dergelijke situatie kan worden gecreëerd in een projectsetting. Daarvoor is het niet voldoende om mensen bijeen te zetten en een uitwisseling van informatie op gang te brengen.

"Mensen komen pas met verhalen over hoe ze zelf in het leven staan en over hoe ze anders tegen de dingen aan zijn gaan kijken, als er een vertrouwd sfeertje is", vertelt Hoijtink, programmamanager van het NIDO programma Marktkansen voor Duurzame Producten. "Bevorderlijk daarvoor is ook als ze merken dat ze met dat soort verhalen kunnen scoren binnen het

programma.” De ervaring van Blom, programmamanager van Bundelen voor Duurzaamheid is dat als eenmaal iemand zo openhartig spreekt over wat hem bezighoudt, hij een voorbeeldrol krijgt in de groep en de andere aanwezigen ook bereid zijn in vertrouwen te praten over wat hen beweegt.

Deze ervaringen komen overeen met wat in de literatuur wordt gesteld over de condities waaronder leren plaats kan vinden (Schön, 1983; Grin en Hoppe, 1995). Essentieel is het creëren van een sfeer van vertrouwen, waarin mensen worden aangemoedigd om hun impliciete drijfveren en overwegingen hardop uit te spreken. Op die manier kunnen de aanwezigen elkaar daarop bevragen, waardoor men geprikkeld wordt te reflecteren op wat in het dagelijks leven als vanzelfsprekend wordt ervaren. Dit leidt weer tot reflectie op de eigen assumpties en overwegingen.

Behalve door een veilige omgeving waarin sprake is van gelijkwaardigheid en wederkerigheid, kunnen mensen ook door onverwachte gebeurtenissen die zich aan hen voordoen geprikkeld worden de vanzelfsprekende gang van zaken kritisch tegen het licht te houden. Onverwachte gebeurtenissen die negatief worden gewaardeerd hebben wat dat betreft een grotere impact dan positief gewaardeerde verassingen. Voorbeelden van dergelijke gebeurtenissen zijn de plotselinge opkomst van de varkens- of vogelpest. Een dergelijke gebeurtenis kan voor de veeteelt sector, maar wellicht ook voor consumenten, een aanleiding zijn om zich te bezinnen op bestaande routines en vanzelfsprekendheden in de dagelijkse praktijk.

Een verandermanager kan dergelijke gebeurtenissen aangrijpen om deelnemers aan een project te helpen met een nieuwe blik naar bepaalde duurzame handelingsopties te kijken. Programmamanager Buijs van Duurzaam Uitbesteden: “De bouwfraude-enquête is een prachtige kans om de mensen op het spoor van een duurzame bouw te zetten. In tegenstelling tot wat je verwacht betekent zo’n crisis niet noodzakelijk ‘hekken sluiten en stil blijven zitten tot het overwaait.’ De boodschap van een crisis is immers: met de bestaande praktijken kun je niet doorgaan, dus een verandering is nodig. Dan kun je perspectieven voor een oplossing bieden.”

### **Tot slot**

In de praktijk van transitie management hoeft het idee van ‘leren’ gevoelsmatig helemaal niet aan de orde te zijn. “Soms willen mensen gewoon iets doen”, aldus Van den Heiligenberg, procesmanager van het NIDO programma Bundelen voor Duurzaamheid, “gewoon aan de slag omdat ze ergens kansen zien, of uit idealisme.” Op grond van de hierboven aangehaalde theorieën is te beargumenteren dat ook in deze gevallen er sprake is van leren. Immers, mensen gaan, om bepaalde redenen en naar aanleiding van bepaalde gebeurtenissen, een nieuwe, alternatieve gedragsoptie als zinvol zien en willen daarnaar handelen. Maar het is niet noodzakelijk om dit te verbinden met het etiket ‘leren’. Praten over transitie management in termen van ‘het stimuleren van leren’ is niet meer dan een manier om heel verschillende projectactiviteiten en –doelen tot hun essentie terug te brengen. Om daarmee het denken over transitie-projectontwerp te bevorderen.

## Voorbeelden

Op veel plekken wordt gewerkt aan veranderingsprocessen, lerende organisaties, innovaties en hun implementaties of duurzaamheid. Inspiratie kan gevonden worden op de volgende sites:

[www.lerenvoorduurzaamheid.info](http://www.lerenvoorduurzaamheid.info)

[www.nido.nu](http://www.nido.nu) (doorklikken naar de programma's)

<http://www.kfpe.ch/projects/rpdc/soles.html>

<http://lerende-organisaties.pagina.nl/>

<http://www.managementsite.net/content/articles/15/15.asp>

<http://www.leren.nl>

## Referenties

- Argyris, C. (1990) *Overcoming Organisational Defences - Facilitating organisational learning*, Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Argyris, Chris and Donald Schön (1974) *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berger, P.L., and T. Luckmann (1991 [1966]) *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cook, Scott D.N. and Dvora Yanow (1993) 'Cultural and Organizational Learning' *Journal of Management Inquiry* vol 2., no.4, pp.373-390.
- Crossan, M, H. Lane, R. White (1998) *Organizational Learning: toward a theory*. London, etc.: University of Western Ontario.
- Geels, F. (2002) *Understanding the dynamics of technological transitions: a co-evolutionary and socio-technical analysis*. Enschede: Twente University Press
- Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge etc.: Polity Press.
- Grin, J. and H. van de Graaf (1994) *Handelingstheorieën en beïnvloeding in netwerken. Over ongelijksoortige rationaliteiten en congruente betekenissen*. in: *Beleidswetenschap* jrg.8, nr.4, p349-366.
- Grin, J. and H. Van de Graaf (1996) *Technology Assessment as Learning, Science, Technology and Human Values* vol. 21, no. 1, p. 73-99.
- Grin, J., H. van de Graaf en Ph. Vergragt (2003) *Een derde generatie milieubeleid: een sociologisch perspectief en een beleidswetenschappelijk programma*. *Beleidswetenschap*, 2003, 1, p.51-72.
- Grin, J. and R. Hoppe (1995) *Technology Assessment for Participation: Experiences and Lessons*, *Industrial & Environmental Crisis Quarterly*, 9, 1995, 1, pp.3-12.
- Laland, K.N. and Odling-Smee J (1999) *The Evolution of the Meme*. Paper presented at the Conference "Can Memes Account for Culture?", Cambridge, UK, 4-5 June, 1999
- Minsky, Marvin (1988) *The Society of the Mind*, New York: Simon & Schuster.
- Rip, Arie, and René Kemp (1998), 'Technological Change', in Steve Rayner and Liz Malone (eds.), *Human Choice and Climate Change, Vol 2 Resources and Technology*, Batelle Press, Washington D.C., 327-399
- Scott, W.R. (1995) *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, London: Sage Publications
- Schot, J. in A. Rip, T. Misa, J.Schot (eds), *Managing Technology in Society – The Approach of Constructive Technology Assessment*, London
- Sabatier, Paul A. (1987) *Knowledge, Policy-oriented Learning, and Po Change*. In: *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*. Vol. 8, p.649-92.
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. and M. Rein (1994) *Frame Reflection. Toward the resolution of intractable policy controversies*. New York: Basic Books.

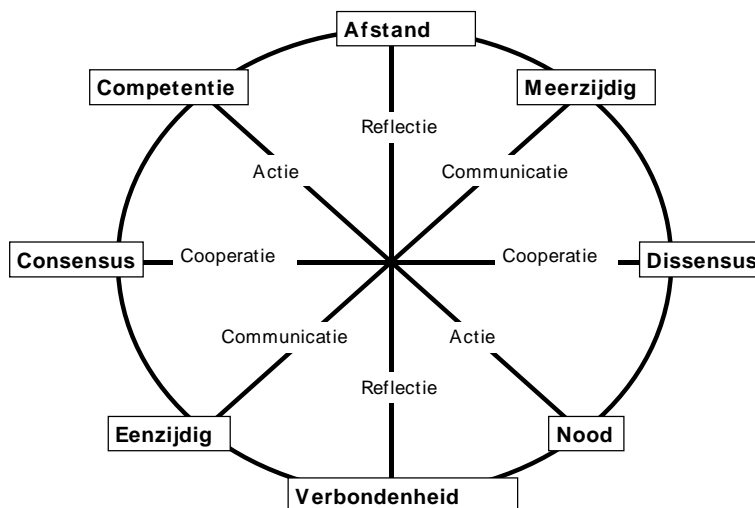
- *Schutz, A. (1962) Collected Papers Vol. I. Edited and with an introduction by M. Natanson. The Hague: Martinus Nijhoff*
- *Polanyi, M. (1967) The Tacit Dimension, London: Routledge & Kegan Paul*
- *Van der Knaap, Peter (1997) Lerende overheid, intelligent beleid. De lessen van beleidsevaluatie en beleidsadvisering voor de structuurfondsen van de Europese Unie. Den Haag: Phaedrus. Ac.*

## SOCIAAL LEREN

Gebaseerd op de teksten in het Draaiboek 'Het hoe en waarom van de Masterclass' geschreven door Theo Kuijpers en Harm Blanken.

Sociale leerprocessen zijn te bezien als processen waarbij verschillende actoren in overleg treden om oplossingen te zoeken voor concrete uitdagingen. Kenmerkend daarbij is dat de verschillende actoren slechts op onderdelen gemeenschappelijke belangen hebben. Het is op die onderdelen dat leren in sociaal verband mogelijk is. Het gedeelde belang van kwaliteit-zorg, inhoudelijke vernieuwing en beleidsontwikkeling van beleid, bindt de deelnemers. De verschillen tussen de betrokkenen uit verschillende diensten, afdelingen of overheden, zijn evident.

Om meer inzicht te geven in sociale leerprocessen heeft Wildemeersch een viertal paradoxen of basisassen beschreven<sup>4</sup> (zie onderstaande figuur). Deze paradoxen geven aan waarin balans moet worden gevonden om te komen tot een op maat gesneden overleg. Het leren hanteren van de balans op de genoemde basisassen in verschillende situaties is van belang voor de kwaliteit van de gekozen aanpak (training, masterclass of debat). Het gaat om een dynamisch gebruik en niet om een mechanisch gebruik. De assen in beeld:



### De actie-as: tussen nood en competentie

Activiteiten komen op gang door een bepaalde vraag, een behoefte. Er bestaat een verschil tussen de huidige en de gewenste situatie: een nood dus of een uitdaging. Mensen proberen die gewenste situatie te bereiken door het inzetten of inroepen van allerlei hulpmiddelen en

<sup>4</sup> In: Paradoxen van sociaal leren, door Danny Wildemeersch et al, in het tijdschrift Sociale Interactie 1997/2, pag. 199 - 208.

vaardigheden: handen uit de mouwen, kennis, actie, geld etc. Andere mensen zetten zich actief in door het aanbieden van hulpmiddelen en vaardigheden.

In een dynamisch netwerk van competente actoren, zoals een gemeente (relatie burger bestuur), is er een voortdurende beweging in de rollen: wie de vragers en wie de aanbieders zijn.

### **De reflectie-as: tussen afstand en verbondenheid**

Voor het leren herkennen van kansen, mogelijkheden en verbeteringen is reflectie noodzakelijk. Leren is vaak het afstand nemen tot een actie en overwegen in welke mate de ingezette hulpmiddelen en vaardigheden op een effectieve wijze het gestelde doel dichterbij brengen. Dit is het zogenaamde single-loop learning, samen te vatten als: doen we de dingen goed? In een veranderende omgeving is echter van belang ook de gestelde doelen en uitgangspunten van de actie opnieuw te overwegen tegen de achtergrond van een nieuwe situatie: double-loop learning, samen te vatten als: doen we nog steeds de goede dingen?

Het is daarbij ook belangrijk om aandacht te besteden aan de verbondenheid van de mensen met hun collegiale netwerk. De identiteit, de sfeer, het bij elkaar 'horen', gezelligheid enzovoort. Dat maakt het mogelijk om de onzekerheden van deelnemers in een veilige omgeving te bespreken. Kritische reflectie kan alleen plaats vinden in een lerend gezelschap als er sociale ruimte is om kritiek te geven en te krijgen. Het kunnen en durven spiegelen van ervaringen, inzichten en keuzes.

### **De communicatie-as: tussen eenzijdig en meerzijdig**

Eenzijdige communicatie vindt vooral plaats wanneer echte experts betrokken zijn bij het proces en/of wanneer er met verborgen agenda's wordt gewerkt. Echte experts hebben de neiging het allemaal beter te weten en kennen weinig onzekerheden. Ze staan niet open voor double-loop learning. Traditionele cursussen, gericht op kennisoverdracht, hebben deze kenmerken in zich.

Verborgene agenda's bevorderen niet een open en geborgene sfeer voor kritische reflectie en staan dus het leerproces in de weg.

Meerzijdige communicatie heft de scheiding op tussen expert en leek (een ieder heeft eigen competenties); de norm is niet competitie, maar samenwerking op basis van competenties. Er ontstaat een dialoog, waarbij wederzijdse leren mogelijk is. Soms is het zinvol een expert te raadplegen en te reflecteren op de overgedragen kennis, doch vaak is het zinvol om een dialoog te creëren waarin de context van betrokkenen een sterke rol speelt.

### **De coöperatie-as: tussen consensus en dissensus**

De werkomgeving van potentiële cursisten is deels conflictueus maar vooral ook heterogeen van samenstelling met de bijbehorende verschillen in (on-)zekerheden. Er zullen altijd ver-

schillen tussen karakters, ideeën, belangen en cultuur zijn. Het is de kunst om het conflict c.q. het verschil productief te maken. Drie basisprincipes (in groepsprocessen):

- Ga in op onrust of angst;
- Onderzoek paradoxen;
- Maak gebruik van anderen om jezelf te definiëren.

Het verschil is tenslotte niet van belang, het gaat er om wat geleerd kan worden van de verschillen. De kunst van het benutten van verschillen staat centraal.

### Informatie

Voor nadere informatie zie de verwijzingen naar sociaal leren via:

[www.duurzamestedelijkevernieuwing.nl](http://www.duurzamestedelijkevernieuwing.nl)

Bij veranderingsprocessen wordt, ook op buurt en wijkniveau, gewerkt vanuit de benadering van het sociaal leren. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de nieuwsgierigheid, de creativiteit en het analytisch vermogen van mensen. En natuurlijk wordt er gezocht naar synergie. In Nederland is het sociaal leren vooral door prof. Danny Wildemeersch (KU Nijmegen / Universiteit Leuven) geanalyseerd.

In deze notitie is een zeer korte beschrijving van de basisgedachten achter het 'sociaal leren' gegeven. Op internet zijn verschillende artikelen te vinden over het sociaal leren.

Zie ondermeer:

[www.stoutenburg.nl/Publikaties/Wildemeersch.htm](http://www.stoutenburg.nl/Publikaties/Wildemeersch.htm)

[www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/PARTICIPATIEF%20LEREN.ppt](http://www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/PARTICIPATIEF%20LEREN.ppt)

[webdoc.ubn.kun.nl/mono/w/wildemeersch\\_d/verauile.pdf](http://webdoc.ubn.kun.nl/mono/w/wildemeersch_d/verauile.pdf)

[www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/brussels-papers/march-paper-janssens.doc](http://www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/brussels-papers/march-paper-janssens.doc)