

# Sociaal leren als democratische praktijk

Joke Vandenabeele en Danny Wildemeersch

In dit artikel schetsen we onze zoektocht naar een meer sociaal geïnspireerd leermodel. De aandacht voor het 'sociale' in het leren van mensen heeft reeds een lange traditie en het betreft in de eerste plaats twee reeds lang gekende betekenissen: het 'leren voor de groep' en het 'leren door de groep'. 'Leren voor de groep' gebeurt bijvoorbeeld binnen een team, een politieke partij en socio-culturele verenigingen. In deze eerste betekenis geeft 'sociaal' aan dat mensen niet alleen voor zichzelf leren, maar dat zij ook leren deel te hebben aan sociale, culturele, economische en politieke verbanden. De tweede betekenis is verbonden met het 'leren door de groep'.

De gedachte die in het geven van deze twee betekenissen centraal staat is, dat mensen niet alleen, of niet het meest zinvol, leren via een louter individueel leertraject, maar dat zij ook, en vaak beter, leren wanneer ze hun persoonlijke ervaringen kunnen verbinden met de ervaringen van anderen. Op die manier kunnen persoonlijke ervaringen in een ander licht worden geplaatst en zo beter worden (h) erkend, benoemd en verhelderd.

De twee verschillende tradities van aandacht voor het 'sociale' in het leren van mensen zijn zeer waardevol en legitiem, tot op de dag van vandaag. De aandacht voor een meer sociaal geïnspireerd leermodel die wij hier naar voren willen schuiven, behelst zowel 'het leren voor de groep' als 'het leren door de groep' maar is daarbij meer dan de som van beide tradities. Een eigentijdse invulling van wat wij 'sociaal leren' zijn gaan noemen, is meer dan 'het leren voor



**Joke Vandenabeele** is docente aan het Departement Pedagogiek van de KUL. Ze doceert binnen het domein van de non-formele educatie en socio-culturele participatie. Ze verbindt processen van sociaal en biografisch leren met participatieve praktijken in de stad en onderzoekt zo eigentijdse vormen van burgerschap en democratie.

[joke.vandenabeele@ped.kuleuven.be](mailto:joke.vandenabeele@ped.kuleuven.be)

**Danny Wildemeersch** is gewoon hoogleraar bij de Onderzoeksgroep Educatie, Cultuur en Samenleving van de Katholieke Universiteit Leuven. [danny.wildemeersch@ped.kuleuven.be](mailto:danny.wildemeersch@ped.kuleuven.be)

de groep' omdat binnen de huidige maatschappij een 'groep' veel minder eenduidig kan worden verbonden met één welbepaalde kijk op maatschappelijk problemen. Zoals verder nog duidelijk zal worden, gaat het juist om een groepsgewijs leren waarin een veelheid aan individuele posities, belangen, ervaringen en visie op een gesteld probleem worden samengebracht. 'Sociaal leren' is ook meer dan 'leren door de groep' omdat in dit leren het denken en handelen over een concreet maatschappelijk probleem zeer centraal wordt gesteld als ook de participatie aan het maatschappelijk debat hierover (Stroobants & Vandenabeele, 2000). Een dergelijk sociaal perspectief op leren zet ook een dominant denken inzake burgerschap en democratie op zijn kop: niet 'leren om te participeren, maar leren 'is' participeren' (Wildemeersch & Berkers, 1997). Al te vaak worden mensen op de pechstrook gezet omdat ze eerst allerlei zaken moeten leren vooraleer ze kunnen spreken en handelen als burger. Sociaal leren is een leren dat vorm krijgt vanuit het zich engageren in probleemoplossende activiteiten in relatie tot maatschappelijke kwesties die zich stellen. De focus ligt niet langer op de voorwaarden waaraan participerende burgers moeten voldoen maar op de aard van de praktijken waarin participatie en burgerschap tot ontwikkeling kunnen komen. Dergelijke praktijken ontwikkelen zich vanuit een erkenning dat mensen altijd al betrokken zijn op maatschappelijke kwesties die zich stellen en dat mensen het woord nemen en tot handelen overgaan wanneer ze worden aangesproken op de vraag naar een waardevol samenleven.

## **Mensen leren ook, en vaak beter, als ze hun persoonlijke ervaringen kunnen verbinden met de ervaringen van anderen.**

---

In wat volgt geven we eerst kort aan wat het model van sociaal leren inhoudt. Het biedt zowel een analyse- als een begeleidingskader en dus mogelijkheden om in reële levenssituaties participatie en debat te stimuleren. Vervolgens schetsen we onze zoektocht naar de onderliggende assumpties van dergelijke sociale leerprocessen. Een belangrijke veronderstelling is dat sociale leerprocessen uiteindelijk uitmonden in een bepaald vorm van consensus, waarbij de diversiteit aan visies, standpunten en

belangen uiteindelijk kan worden overstegen, op grond van rationele argumentaties. Deze consensusoriëntatie, die onder meer ten grondslag ligt aan de praktijk van de interactieve beleidsvoering, is op grenzen gestoten, ook in het kader van ons eigen onderzoek (milieuonderzoek in Vlaanderen en de Derde Wereld). We verkennen daarom ook kort een aantal (veranderende) opvattingen over democratische participatie, civiele maatschappij en debat.

### **Sociale verandering als sociaal leren**

Onze zoektocht om processen van sociaal leren beter te begrijpen is mede geïnspireerd door de risicomaatschappijanalyse, die de laatmoderne samenleving beschrijft als chronisch onzeker, onstabiel en turbulent, als gevolg van de complexiteit van het samenleven en de toenemende ambitie van diverse actoren om onze leefomgeving te beïnvloeden, zoals wetenschappers, technologen, politici, zakenlui en sociale actievoerders (Beck, 1994; Giddens, 1991). Deze gerichtheid op verandering is ook karakteristiek voor een geavanceerde samenleving als de onze en resulteert in onverwachte en soms paradoxale uitkomsten of zogenoemde 'zelfgeproduceerde risico's'. In antwoord op deze laatmoderne condities introduceerden wij dus een model van sociaal leren, zowel als een analysekader als begeleidingskader om in reële levenssituaties condities te creëren voor de uitvoering van democratische praktijken die maximaal de capaciteiten mobiliseren van verschillende actoren betrokken bij sociale veranderingsprocessen. Problemen in de maatschappij worden gearticuleerd en geïnterpreteerd en toekomstprojecten voor een 'beter' samenleven uitgedacht en uitgetoet. Met een model van sociaal leren willen we de zoektocht naar creatieve en verantwoorde antwoorden op de gestelde problemen stimuleren. De confrontatie van de eigen visie en handelingen met die van diverse actoren zoals burgers, wetenschappers, belangengroepen, overheid, enz. leidt mogelijk tot het herdenken en bijsturen van de eigen rol en verantwoordelijkheid (verantwoordingsleren). Tegelijkertijd komen door het samenbrengen van diverse perspectieven en deskundigheden nieuwe argumenten naar boven en krijgen creatieve oplossingen een kans (instrumenteel-strategisch leren). Sociaal leren is daarom ook een 'open' leerproces. Er wordt niet over de hoofden van de betrokkenen heen vastgelegd wat er geleerd wordt. Het leerproces voltrekt zich door het mobiliseren en ontwikkelen van competenties van de actoren die betrokken zijn bij het proces van probleemoplossing. We maken een onderscheid tussen vier leerassen: 'actie', 'reflectie', 'communicatie' en 'onderhandeling'. Elke leerassituatie situeert zich op een spanningsveld.

### 1. De leeras 'actie'

Mensen engageren zich omdat ze een bepaalde *nood*, tekort of uitdaging ervaren. Om daaraan tegemoet te komen zetten ze allerlei *competenties*, vaardigheden en middelen in. Een tekort aan vaardigheden versterkt gevoelens van machteloosheid en frustratie. Een gebrek aan nood leidt dan weer tot routinegedrag en gevoelens van zinloosheid. De spanning tussen nood en competentie heeft te maken met het stimuleren van ervaringen waaruit blijkt dat de deelnemers aan een debat én competent én gemotiveerd zijn om actief invloed uit te oefenen op de uitdagingen en de problemen die zich stellen.

Belangrijke begeleidingsprincipes om deze leeras te stimuleren, zijn o.a. (Jansen, 1999):

- Diffuse signalen over problemen communiceren en vertalen in een herkenbaar en zinvol project.
- Stilstaan bij ervaringen van onmacht om mensen ontvankelijk te maken voor andere, meer constructieve perspectieven.
- Mensen stimuleren om hun eigen, vaak nog weinig geëxpliciteerde, kijk te communiceren door hen vertrouwen en respect te laten ervaren.
- Tekorten aan kennis en vaardigheden in kaart brengen en opvangen door gepaste leersituaties te ontwerpen en/of nieuwe gesprekspartners aan te spreken.

### 2. De leeras 'reflectie'

Regelmatig stilstaan bij de effectiviteit van de gevoerde gesprekken en bij de gekozen uitgangspunten en doeleinden is absoluut noodzakelijk. Een eenzijdig accent op rationaliteit staat echter in contrast met emotioneel geladen motieven bij de diverse deelnemers. De emotionele betekenis van het zich engageren (hier-en-nu samen bezig zijn) is van onschatbare waarde voor het benoemen en verhelderen van achterliggende wensen, waarden, verwachtingen en behoeften. De centrale leeropgave van de reflectie-as is dan ook om rationele *distantie* en emotionele *betrokkenheid* (engagement) met elkaar in evenwicht te brengen.

De volgende begeleidingsprincipes kunnen dit stimuleren (Jansen, 1999):

- Het verduidelijken van emoties begeleiden zodat deze begrijpelijk, navoelbaar en werkbaar worden voor de anderen: waar komen ze uit voort, waar hangen ze mee samen en hoe kunnen ze mede richting geven aan de voortgang van de gesprekken?
- Zorgen voor een goede mix van informele en geleide momenten om de beide polen van de reflectie-as te bevorderen.

### 3. De leeras 'communicatie'

De groep is afhankelijk van de buitenwereld voor zowel de oorzaken als de oplossingen van de gestelde problemen. Hij draagt bovendien een verantwoordelijkheid voor het effect van de gekozen doelen en strategieën op mensen en instellingen buiten de groep. Centrale leeruitdaging hier is het goed organiseren van de vaardigheden en verantwoordelijkheden binnen de eigen groep (*unilaterale sturing*) en het toelaten van zienswijzen en bekommernissen van (potentiële) partners en belanghebbenden daarbuiten (*multilaterale sturing*). Dat kan door aandacht te hebben voor volgende begeleidingsprincipes (Jansen, 1999):

- Regelmatig communiceren tussen 'binnen-' en 'buitenwereld' in een open gespreksklimaat waarbij overeenkomsten en verschillen in de definitie van problemen en van mogelijke oplossingen in alle openheid worden uitgewisseld.
- Verantwoordelijkheden duidelijk afbakenen en hierover goed communiceren.
- Zorgen voor wederzijds vertrouwen: wantrouwen bespreekbaar maken en vanzelfsprekend lijkende aanspraken op deskundigheid en gezag ter discussie durven stellen.
- Vragen en wensen waarvoor ook de 'buitenwereld' geen pasklare antwoorden klaar heeft zo formuleren dat anderen niet anders kunnen dan luisteren en er rekening mee houden.

**Debatdeelnemers moeten én competent én gemotiveerd zijn om actief invloed uit te oefenen op de uitdagingen en de problemen.**

---

### 4. De leeras 'onderhandeling'

Participatie en debat houdt ook onderhandelen in. Verschillen in probleemdefinities impliceren dikwijls ook verschillen in machtsverhoudingen. Kunnen omgaan met deze verschillen veronderstelt een zekere bereidheid om samen te werken en te leren van elkaar. Het hiermee samenhangende leerproces vraagt een voortdurend pendelen tussen het benoemen en verhelderen van verschillen enerzijds (*dissensus*) en het onderzoeken hoe ze elkaar kunnen aanvullen en verrijken anderzijds (*consensus*). Begeleidingsprincipes hierbij zijn (Jansen, 1999):

- Mensen laten inzien dat er geen standaardoplossingen bestaan en dat verschillende soorten ideeën en ervaringen – ook ‘afwijkende’ – een verrijking zijn.
- Verschillen productief maken door zo goed mogelijk recht te doen aan ieders invalshoek en kwaliteiten, in het belang van de gemeenschappelijke zaak.
- Mensen laten ervaren dat ze verschillend tegen dingen kunnen en mogen aankijken en dat dergelijke verscheidenheid aanvullend kan zijn in plaats van contraproductief.

### **Drie kritische kanttekeningen bij ons streven naar consensus**

Achterliggend aan de visie op sociaal leren, is de veronderstelling dat dit leren bijdraagt aan de betrokkenheid van mensen op de directe leefomgeving en op maatschappelijke kwesties die hierbij naar voren treden. Centraal staat ook de verwachting dat processen van sociaal leren kunnen bijdragen tot de reflexieve capaciteiten van individuen en collectieve verbanden en tot democratische participatie. Op die manier kan sociaal leren ook democratie en burgerschap versterken. Gaandeweg kregen we te maken met allerlei kritieken op dit model. Deze kritische opmerkingen stimuleerden ons om nog scherper te krijgen waar het bij processen van sociaal leren precies om gaat. In het antwoord op deze kritieken werd opnieuw duidelijk dat we bij sociaal leren ‘twee sporen’ van leren tegelijkertijd bewandelen: het strategisch spoor en het verantwoordingsspoor. Toch is er een omslag merkbaar in de manier waarop we de eigenlijke inzet van dit model willen omschrijven. De klemtoon komt voor ons sterker te liggen op het verantwoordingsspoor en het belang van publieke debat.

Een eerste kritiek stelt dat de klemtoon binnen het denken inzake sociaal leren te veel wordt gelegd op de ‘groep als een gemeenschap’. Actieve participatie in groepen of gemeenschappen wordt steeds meer als belangrijk aangezien. Individuen kunnen er van elkaar leren, ze leren verantwoordelijkheid op te nemen en betrokken burgers te worden. Betrokkenheid op de gemeenschap wordt dan vooral gezien als het resultaat van een ervaren van gemeenschappelijkheden, van een identificatie met gemeenschappelijke waarden en normen. De eerste kritiek staat hier zoals gezegd sceptisch tegenover en waarschuwt voor een overwaarderen van de gemeenschap (Wildemeersch & Vandenabeele, 2007). Er is inderdaad een grote schare aan actoren, variërend van conservatieve religieuze bewegingen, via activistische ethnisch-culturele minderheden, tot sociaal-wetenschappelijke theoretici

die de erosie van de sociale verbanden bekritisieren, die betreuren dat de klassieke, integrerende banden tussen mensen in de samenleving verloren gaan. Ze schuiven diverse argumenten naar voren en beklemtonen de behoefte aan praktijken die als lijm de samenleving bij elkaar kunnen houden. In het verlengde van deze argumenten kan sociaal leren worden opgevat als een proces dat bijdraagt tot het versterken van de civiele maatschappij doordat het helpt individualisering en fragmentering tegen te gaan. Maar anders dan de klemtoon op het gemeenschapsvormende gaven we hierboven reeds aan dat sociaal leren meer is dan de som van ‘het leren voor de groep’ en ‘het leren door de groep’. Het leren samenwerken en zich leren verantwoorden naar anderen toe is een belangrijke motor van dit leren alsook het productief omgaan met de heterogeniteit aan standpunten, mensen, ervaringen etc. Het confronteren van de eigen ervaring met anderen en het bevragen van de eigen ideeën is hierbij een lastige maar noodzakelijke activiteit.

### **Sociaal leren bijdraagt aan de betrokkenheid van mensen op de directe leefomgeving en op maatschappelijke kwesties.**

Een tweede type van kritiek verwijst naar de participatieambities van het sociaallerenconcept. Het stelt vragen bij het emancipatorisch karakter van verschillende participatieprocedures die tegenwoordig opgang maken in vele domeinen van het maatschappelijk leven. Sommige auteurs spreken in dat verband zelfs van de tirannie van de participatie (Cooke & Kothari, 2004). ‘Power to the people’ is niet langer een slogan van radicalen die de machtsverhoudingen willen wijzigen in het voordeel van kwetsbare groepen. Het is nu een belangrijk instrument geworden van marketeers, kwaliteitscontroleurs, ontwikkelingswerkers, wereldbankiers, politici, managers, consultants, etc. Ze hebben verschillende direct democratische procedures ingevoerd die de stem van de burger, de klant, de student, de kansarme moeten laten weerklinken in allerlei besluitvormingsprocessen. Directe participatie is snel een doorsnee praktijk geworden in diverse plaatsen en contexten, vooral binnen geavanceerde, liberale

samenlevingen, maar eveneens in de strijd tegen armoede in ontwikkelingslanden. Het participatiediscours lijkt hand in hand te gaan met nieuwe managementpraktijken van decentralisatie en interactieve beleidsvoering (co-governance van stakeholders). Volgens het bestuurlijkheidsperspectief (governmentality) dat voortbouwt op de inzichten van Foucault, zijn veel van deze participatiepraktijken op te vatten als nieuwe vormen van overtuiging, normalisering en inclusie (Rose, 1999; Dean, 1999; Quaghebeur, 2006). Vandaag lijken inderdaad inhoudelijke experts nogal eens vervangen te worden door procedurele experts die dikwijls de neiging hebben om participatiekansen 'op te leggen' eerder dan participatiekansen te 'geven' (Tessier e.a. 2004; Quaghebeur et al., 2004). Daarom is het van belang te realiseren dat participatie als een sociaal leerproces niet noodzakelijk gelijkstaat met technieken van interactieve beleidsvoering. Integendeel, interessante en relevante sociale leerprocessen komen dikwijls tot stand in situaties waarbij actoren zich niet (langer) engageren in geformaliseerde inspraakprocedures en de regels van het spel in vraag stellen. In dergelijke gevallen is sociaal leren eerder 'confronterend' dan 'consensusgericht'. Het is uitdagend, eerder dan verbindend. Het heeft plaats in situaties waar de gemeenschap 'onderbroken' wordt, eerder dan routineus voortgezet.

### Procedurele experts hebben vaak de neiging om participatiekansen 'op te leggen', eerder dan participatiekansen te 'geven'.

Dat brengt ons bij een derde kritiek, die erg scherp deze eenzijdige oriëntatie op consensus nog verder als een probleem naar voren schuift. De democratietheorie van Chantal Mouffe (2005) werpt een nieuw licht op de betekenis van participatieprocedures gericht op het bevorderen van interactieve beleidsvoering. Zij maakt een duidelijk onderscheid tussen 'politiek' (*politics*) en 'het politieke' (*the political*). 'Politiek' is gericht op consensus en het vermijden van conflicten. Het herleidt spanningen tot technische kwesties die opgelost kunnen worden door experts. Deze reductie van 'politiek' tot 'beleid' is tegenwoordig dominant aanwezig in zowel de politieke besluit-

vorming als het maatschappelijke debat. Sociaal leren, opgevat als het mobiliseren van capaciteiten daar waar mensen samenwerken om bepaalde uitdagingen aan te pakken of problemen op te lossen, kan gezien worden als een voorbeeld van dergelijk technisch reductionisme van politieke kwesties. 'Het politieke' gaat over het omgaan met conflicten waarbij tegenstellingen en verschillen erkend worden als wezenlijk voor de democratie. Leerprocessen zijn dan niet gericht op het leren vinden van een consensus, maar resulteren uit weerstand tegen aanpassing. Juist door het omgaan met verschillen wordt passie onderdeel van de democratische praktijk en vermijdt men dat sociale leerprocessen afglijden naar bureaucratische en technocratische operaties die slechts bepaalde groepen van experts interesseren. Deze radicale visie op democratie lijkt op het eerste gezicht in te gaan tegen de neiging van mensen om, binnen een complexe samenleving, bescherming te zoeken in de eigen gemeenschap en de banden met gelijkgezinden te verstevigen. Het probleem daarmee is dat het verstevigen van de gemeenschapsdimensie misschien wel het versterken van de wij-zij-tegenstellingen of antagonismen tot gevolg kan hebben. Vandaag de dag blijken veel samenlevingsproblemen erg conflictueus van aard te zijn. De klemtoon moet dus evenzeer liggen op het omgaan met conflicten als het louter oplossen ervan. Wat democratie mogelijk maakt zijn juist de verschillen in opinies, in posities, in culturen en inzichten die weerstand bieden tegen consensus en daardoor tegenstellingen tussen leden van een lokale of andere gemeenschap, of van een natie, aan het licht brengen. In die zin gaat het politieke in de kern over het omgaan met conflicten die Mouffe, in de context van de democratische arena, agonismen i.p.v. antagonismen noemt. Een belangrijk aspect van sociaal leren is dan ook om 'antagonismen' om te zetten in 'agonismen'.

#### Tot slot: sociaal leren en publiek debat

De laatste stap in deze bijdrage is het verhelderen hoe we, op grond van de hiervoor vermelde kritieken, de betekenis van 'sociaal leren' opnieuw kunnen duiden. We begonnen met de vaststelling dat critici ons concept van sociaal leren op de korrel namen, wanneer we het in het teken plaatsten van 'gemeenschapsvorming'. We lichtten toe hoe volgens deze critici het (leren) participeren aan democratische praktijken neerkomt op het zich als lid engageren in de gezamenlijke onderneming van een gemeenschap. We stelden vast dat deze opvatting uitgaat van de premisse dat praktijken van sociaal leren verschillen moeten overstijgen en, door het instellen van een gemeenschappelijke taal en een gezamenlijke logica, een

consensus in de hand moeten werken. Deze vaststelling helpt ons ook te begrijpen hoe verschillende praktijken van sociaal leren hun dynamiek verliezen doordat ze te veel gericht zijn op het nastreven van consensus. Ons onderzoek inzake sociaal leren dat praktijken van beleidsparticipatie onder de loep neemt, bevestigt deze inzichten (Van Duffel e.a., 2001, Wildemeersch, 2006). Daarom is ons initieel enthousiasme voor het sociaal leren potentieel van participatiepraktijken wat bekoeld en heeft het geleid tot een meer genuanceerd verhaal over de pro's en de contra's van deze samenwerkingspraktijken. In eerste instantie stellen we vast dat veel van die participatiepraktijken tot ambigue resultaten leidden. Participatie mobiliseert soms een sterke betrokkenheid van de meewerkende actoren, maar, in andere omstandigheden leidt ze tot weigering, weerstand en soms ook apathie, wanneer de praktijk uiteindelijk erg expertgestuurd en complex blijkt uit te vallen. Zo onderzochten we de jeugdwerkbeleidsplanning die op een meer participatieve leest vorm krijgt. We konden vaststellen hoe het engagement van jonge mensen in het planningsproces uitmondde in een concentratie van de macht in de handen van professionele planningsexperts die het best de regels van het spel in de vingers hadden. Verschillende jeugdwerkers voelden zich niet erg aangetrokken door wat ze als niet-transparante en tijdsintensieve procedures beschouwden die hun energie afleidden van het 'echte participatiewerk', met name het engagement in de jeugdwerkactiviteiten waar het uiteindelijk om te doen is.

### **Participatie mobiliseert in veel gevallen een sterke betrokkenheid, soms echter leidt ze tot weigering, weerstand en apathie.**

---

Het argument van Mouffe dat democratische praktijken niet in de eerste plaats bedoeld zijn om consensus te realiseren, maar juist om met verschil, agonisme en verstoring om te gaan, helpt ons bovendien om sociaal leren als

democratische praktijk opnieuw ten volle binnen de context van publiek debat te situeren. Maar dit perspectief van publiek debat maakt de notie van gemeenschap niet volkomen irrelevant. Individuen zullen altijd de behoefte hebben om deel uit te maken van een ruimer geheel en juist daarom, beperkt zijn in de mogelijkheid om voortdurend open te staan voor het andere en het vreemde. Toch leven we tezelfdertijd vandaag de dag in omstandigheden waarbij het onmogelijk is om de andere met een andere opinie maar zelfs ook met een andere huidskleur, taal en gewoontes te negeren. De onvermijdelijke ervaring van de vreemdeling (degene die anders is dan wij) die ons confronteert met onze eigen beperkingen en onze eigen subjectiviteit heeft dus ook consequenties voor hoe we naar processen van sociaal leren kijken. De publieke ruimte is de plek waar we in contact komen met anderen, met vreemden die per definitie niet zijn zoals wij zelf. De publieke ruimte is ook, in de opvatting van Mouffe, de plaats waar conflict en agonisme in debat worden omgezet. Of nog, in termen van Biesta, het is een 'disjunctieve' of 'verstorende' ruimte waar unieke, singuliere wezens 'zich aan elkaar presenteren' (come into presence) en daarbij de vanzelfsprekende activiteiten en programma's waarmee ze bezig zijn onderbreken (2006, p. 53). Wanneer we hierop ingaan, creëren we een gemeenschap; niet de traditionele gemeenschap van mensen die op elkaar lijken, met dezelfde opinies en emoties, maar, zoals Lingis (1994) het met enig gevoel voor provocatie beschrijft: 'een gemeenschap van diegenen die niets gemeenschappelijks hebben' (a community of those who have nothing in common). Binnen deze context is subjectiviteit van elke deelnemer in een proces van sociaal leren het resultaat, niet zozeer van het autonome handelen van onafhankelijke individuen, maar van intersubjectiviteit die gecreëerd wordt door de antwoorden die worden ontwikkeld. Dit betekent ook dat de 'gemeenschap van diegenen die niets gemeenschappelijks hebben' van ethische aard is. De gemeenschap van diegenen die niets gemeenschappelijks hebben wordt gevormd door ons antwoord op degene die anders is dan ikzelf en die vraagt naar of zoekt naar (..) 'mijn antwoord, die ernaar uitkijkt om *mijn* unieke stem te horen' (Biesta, 2006, p. 65, eigen vertaling). En, het is deze gemeenschap van vreemdelingen, vertaald in de notie van 'publiek debat', die relevant is voor sociale leerprocessen als democratische praktijk.

## Bronnen

- Beck, U. (1994). *Risk Society*. Cambridge: Polity.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic education of a human future*. Boulder: Paradigm.
- Boomkens, R. (1998). Thuiskomst. In: R. Boomkens, *Een drempelwereld*, Rotterdam: NAI Uitgevers.
- Cook, B. & Kothari, U. (Eds.) (2004). *Participation: the new tyranny?* London: Zed.
- Dean, M. (1999). *Governmentality, Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Fenwick, T. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 20(4).
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*, Stanford: Stanford University Press.
- Jansen, T. (1999). *Sociaal leren, naar een actieve maatschappelijke participatie van deelnemers in het sociaal-cultureel werk*. Utrecht: NIZW.
- Lingis, A. (1994). *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London: Routledge.
- Quaghebeur, K. (2006). *Pathways of Participation. A critical exploration of participation as a dominant learning perspective in the world of development cooperation* (diss.). Leuven: K.U. Leuven, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Quaghebeur, K., Masschelein, J. & Nguyen Hoai Huong (2004). Paradox of Participation: Giving or Taking Part. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14, 154-165.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1963). *Displacement of Concepts*. London: Tavistock.
- Stroobants, V., & Vandenabeele, J. (2000). Sociaal leren en sociaal-cultureel werk. Praktijk en perspectieven: de case van Voedselteams. *Vorming: vaktijdschrift voor volwasseneneducatie en sociaal-cultureel werk*, 15, 303-313.
- Van Duffel K., Janssens, C., & Wildemeersch, D. (2001). Policy Planning as Social Learning. In: Michael Schemmann & Mikail Bron (Eds.), *Adult Education and Democratic Citizenship IV*, Krakow: Impuls Publisher.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge (Mass): Cambridge University Press.
- Wildemeersch D. (1995). *Een verantwoorde uitweg leren (Learning a responsible way out)*. Inaugurele rede, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Wildemeersch, D. (1992). Vorming in de multiculturele samenleving. Antwoorden op de oproep van de vreemdeling. *Vorming*, 7(4), 215-239.
- Wildemeersch, D., & Berkers, F. (1997). Leren is participeren. *Vorming*, 12 (3), 161-171.
- Wildemeersch, D., & Vandenabeele, J. (2007). Relocating social learning as a democratic practice. In: R. van der Veen, D. Wildemeersch, J. Youngblood & V. Marsick (Eds.), *Democratic Practices as Learning Opportunities*. Rotterdam: Sense.
- Wildemeersch, D., Jansen, T., Jans, M., & Vandenabeele, J. (1998). Paradoxes of social learning. *Studies in Continuing Education*, 20(2), 251-265.