

Leren veranderen

Katrien Van Poeck

In de ideeën over duurzaamheidstransities krijgt leren een cruciale plaats toebedeeld. Men gaat ervan uit dat we de evolutie naar een duurzame samenleving kunnen vormgeven door ‘al doende te leren en al lerende te doen’. We moeten dus leren veranderen. Dit artikel gaat over de invullingen die leren krijgt binnen transitie-management en binnen het 4E-model. De focus ligt op de risico’s van een individualiserende, gedepolitiseerde kijk op educatie. Duurzaamheid is immers een publieke kwestie en burgerschap een cruciale hefboom voor de transitie naar een duurzame samenleving. Een politieke benadering van leren is daarom essentieel. Het 4E-model kan hiervoor mogelijkheden bieden, maar niet zonder meer. We moeten niet alleen leren veranderen, ook de gangbare benadering van leren moet veranderen.¹ Paolo Freire’s ‘Pedagogie van de onderdrukten’ en Andrew Dobsons concept van ecologisch burgerschap kunnen daarbij een bron van inspiratie zijn.

Duurzaamheidstransities als leerproces

Hoewel het geloof in de maakbaarheid van de samenleving de voorbije decennia zwaar onder druk stond, lijkt de sociale en ecologische crisis het begrip ‘transitie’ opnieuw op de agenda te hebben gezet². Sociale bewegingen, wetenschappers, overheden en bedrijven gebruiken de term steeds meer om te wijzen op de noodzakelijke evolutie naar een duurzame samenleving. Deze vergt immers diepgaande maatschappelijke veranderingen op het niveau van structuren – en machtsverhoudingen – cultuur en werkwijzen.

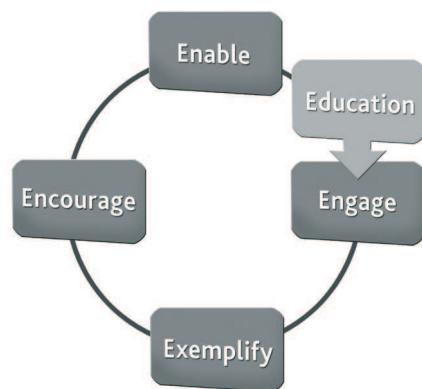
De transitietheorie probeert inzicht te geven in hoe structurele veranderingen in maatschappelijke functies, zoals het voedings-, mobiliteits- of huisvestingssysteem, zich voltrekken. Dat inzicht moet helpen om de transitie naar een duurzame samenleving op een zo ‘efficiënt’ mogelijke manier aan te gaan. De vertaling van transitietheorie naar een praktisch handelingskader wordt meestal ‘transitiemanagement’ genoemd.

Een transitieproces start met het samenbrengen van een groep van ‘vernieuwingsgezinde koplopers én mensen met invloed’ in een themagebonden transitiearena³. Deze groep ontwikkelt een *Leitbild*, een enthousiasmerend toekomstbeeld en werkt op basis daarvan een veelheid aan mogelijke transitiepaden uit. Men probeert een concreet beeld te schetsen van de stappen die nodig zijn om dat *Leitbild* te realiseren. Vervolgens worden transitie-experimenten opgezet die mogelijk tot interessante niches kunnen uitgroeien. Het idee is dat als deze niches erin slagen door te breken, de transitie gestart is.

Leren krijgt een centrale plaats in transitie-management. Men wil ‘op kleine schaal zoeken naar oplossingen voor complexe problemen en daaruit leren’⁴. De complexiteit van de sociale, economische en ecologische crisis en de onzekerheid die daarmee gepaard gaat, stellen immers grenzen aan wat we kunnen verwachten van traditionele, lineaire kennisontwikkeling. Sturing van maatschappelijke verandering wordt gezien als een ‘reflexief proces van zoeken, leren en experimenteren’⁵. Transitie-management is dan een proces van sociaal leren waarbij de betrokken actoren ‘al doende leren en al lerende doen’⁶.

Leren en de 4 E's

Het 4E-model⁷ is volgens Peter Tom Jones & Vicky De Meyere 'een pragmatisch onderdeel van een ruimere duurzaamheidstransitie'. Het wil een kader bieden voor effectieve strategieën voor gedragsverandering gebaseerd op een mix van instrumenten, de 4 E's: *Enable*, *Encourage*, *Exemplify* en *Engage*. Het model gaat ervan uit dat de kloof tussen milieuvriendelijke attitudes van veel mensen en het ontbreken van duurzame gedragspatronen op grote schaal, veroorzaakt wordt door heel uiteenlopende barrières. Deze belemmeringen situeren zich op het niveau van structuren (zoals instituties en machtsverhoudingen), cultuur (wereldbeeld en ethiek) én werkwijzen (zoals routines of regels). De transitie naar een duurzame samenleving kan daarom pas slagen wanneer cultureel-psychologische veranderingen en structurele veranderingen hand in hand gaan. De 4 E's moeten hiervoor zorgen.



Figuur 1: de plaats van educatie in het 4E-model

Enable staat hierbij voor het mogelijk maken van duurzame keuzes. Deze moeten beschikbaar, eenvoudig en vanzelfsprekend zijn terwijl onduurzame alternatieven uit het aanbod geweerd worden. *Encourage* houdt in dat duurzaam gedrag ook wordt aangemoedigd. Dit kan door via de prijsvorming duurzame keuzes te stimuleren (bijvoorbeeld via subsidies) en onduurzame keuzes (bijvoorbeeld fiscaal) te ontmoedigen. Externe kosten moeten worden geïnternaliseerd. *Exemplify* wijst op de voorbeeldfunctie van de overheid. Deze kan als grote consument een reëel verschil maken en daarmee duurzame economische initiatieven stimuleren. Bovendien heeft het gedrag van de overheid een belangrijke signaalfunctie voor de burgers. *Engage* vertrekt van het besef dat het belangrijk is mensen te betrekken bij de noodzakelijke transitie door hele gemeenschappen in beweging te brengen. Sensibilisering en educatie spelen hierbij een belangrijke rol.

Er is dus ook binnen dit model zeker een rol weggelegd voor leerprocessen. Het risico bestaat echter dat alles wat met leren te maken heeft, exclusief onder de *Engage*-pijler geplaatst wordt. Men wil zoveel mogelijk mensen engageren om samen de gewenste verandering waar te maken en educatie en sensibilisering moeten duurzaamheidstransities dit draagvlak bezorgen. Bijvoorbeeld door een groep gezinnen in een 'klimaatwijk' uit te dagen om energie te besparen. Of door sensibiliseringscampagnes voor

het kopen van 'Blijde Bloemen', het gebruik van spaarlampen, het invoeren van een 'Donderdag Veggiedag', het vermijden van blik en brik enzovoort.

Maar educatie beperken tot die Engage-pijler gaat echter uit van de veronderstelling dat het bepalen van de richting en vorm van de transitie buiten het leerproces valt. Met andere woorden: zodra we weten waar we naartoe willen, is het enkel nog zaak mensen mee te krijgen in dit verhaal. We schotelen hen dan de oplossingen voor die wij nu kennen voor problemen die zich nu voordoen. Maar wat is de houdbaarheids-termijn van pasklare oplossingen in onze complexe en snel veranderende wereld? En wat als een 'oplossing' later toch eerder een (nieuw) probleem blijkt? Of wanneer mensen geconfronteerd worden met tegenstrijdige 'wetenschappelijke' argumentaties voor en tegen brikverpakkingen en spaarlampen? Hebben zij ergens 'geleerd' om daarmee om te gaan?

Objecten en subjecten van verandering

Mensen worden in deze benadering – ondanks het groepsaspect dat vaak aanwezig is – eerst en vooral als individu benaderd. Ze worden aangemoedigd om hun individuele gedrag aan te passen, niet om na te denken over wat onduurzaam is aan onze maatschappelijke structuren of om mee vorm te geven aan een alternatief maatschappijmodel. Zij worden gezien als een 'object' dat veranderd moet worden (een deel van het probleem dus), niet als een 'subject' dat verandering realiseert (een deel van de oplossing).

Volgens Paolo Freire⁸ is dit geen educatie, maar een vorm van onderdrukking. Vertrouwen in mensen is volgens hem een *conditio sine qua non* voor radicale verandering. Leerlingen en leerkrachten, vormingswerkers en hun doelgroepen zijn dan partners in een gezamenlijk leerproces. Ze zijn allen subject van verandering. Kritisch denken en dialoog staan daarbij centraal. Authentieke overtuigingen, waarop verantwoordelijkheidsbesef gebaseerd is, worden ons volgens Freire immers nooit 'gegeven' door anderen. Ze zijn het gevolg van ons eigen kritisch bewustzijn (*conscientização*). Enkel dan kan pseudoparticipatie plaats maken voor geëngageerde betrokkenheid.

Die kritische dialoog kan zich niet afspelen in ivoren torens. Educatie moet voor Freire gebaseerd zijn op praxis: een gezamenlijk proces van simultane 'actie' en 'reflectie', kritisch denken over de samenleving en tegelijkertijd in actie komen tegen de maatschappelijke structuren die veranderd moeten worden. In dergelijke leerprocessen is er geen onderscheid tussen denkers en doeners.

In transitie-management is echter enkel een subjectrol weggelegd voor pioniers, voor een elite van innovatieve ondernemers en beleidsmakers die op kleinschalig niveau experimenteren om de bestaande ordening en structuren te doorbreken⁹. Maar waar moeten deze witte raven dit leren? Hoewel de noodzaak van structurele veranderingen ingebakken zit in de ideeën achter transitie-management, wordt dit veelal niet doorgetrokken naar de rol die men aan educatie toeschrijft. Al te vaak worden mensen enkel benaderd als consument die duurzame keuzes moet leren maken, niet als een burger die in staat is om structuren en machtsverhoudingen kritisch in vraag te stellen en fundamentele grondoorzaken van onduurzaamheid bloot te leggen.

Mensen worden in het 4E-model aangemoedigd om hun individuele gedrag aan te passen, niet om na te denken over wat onduurzaam is aan onze maatschappelijke structuren of om mee vorm te geven aan een alternatief maatschappijmodel.

‘Een transitie van eigenbelang naar sociaal gedrag vereist radicale wijzigingen in de onderliggende structuren’, stellen Peter Tom Jones & Vicky De Meyere in Terra Reversa. ‘Daarom is het essentieel dat overheden [...] leiderschap vertonen en zorgen voor een structureel kader waarin de 4E’s maximaal worden ingezet.’ Inderdaad. Maar dit veronderstelt politieke verantwoordelijken die dit ook ergens leren en het vereist democratische controle door kritische burgers. We kunnen niet focussen op wat de overheid moet doen opdat mensen de ‘juiste’ gedragskeuzes zouden maken, zonder de vraag te stellen wie of wat zal maken dat de overheid dat doet¹⁰. Overheden veranderen maar doordat mensen hun verantwoordelijkheid opnemen als verontwaardigde burgers. En is precies dit niet de kerntaak van educatie: mensen de kans geven zichzelf te ontplooiën om hun rol als burger in de samenleving op te nemen? Vanuit dit perspectief benadrukt de volgende paragraaf burgerschap als een essentiële hefboom voor een transitie naar een duurzame samenleving.

Duurzaamheidstransities en burgerschap

Onze samenleving wordt steeds complexer. Ecologische, economische, culturele, historische, ethische, religieuze, technologische, sociale en politieke aspecten hebben allemaal hun impact en beïnvloeden bovendien elkaar. Nooit eerder hebben mensen met

De transitie naar een duurzame samenleving is bij uitstek een publieke kwestie, iets dat niet zonder meer aangepakt kan worden door experts binnen bestaande instituties. Leren vraagt in zo’n context om een politieke invulling.

hun gedrag zoveel invloed gehad op verafgelegen gebieden en gemeenschappen dan in onze huidige samenleving. Naast deze ruimtelijke uitbreiding van onze actieradius, hebben we met onze levensstijl ook een impact op steeds verder afgelegen periodes in de toekomst. Onze consumptie en productie vandaag en de technologieën die we daarvoor gebruiken, beïnvloeden de leefwereld en het welzijn van generaties mensen die geboren zullen worden over vele

eeuwen. Bovendien heeft de globalisering zoals wij die vandaag kennen een zeer asymmetrisch karakter: de voordelen ervan zijn ongelijk verdeeld en er zijn ‘globaliserende’ en ‘geglobaliseerde’ landen en groepen.

De transitie naar een duurzame samenleving is daarom bij uitstek een publieke kwestie¹¹, iets dat niet zonder meer aangepakt kan worden door experts binnen bestaande instituties. Publieke kwesties zijn niet terug te brengen tot feiten of indicatoren of tot behoeften waarop een adequate respons bestaat. Kant-en-klare oplossingen zijn niet voorhanden. Duurzame ontwikkeling is geen vaststaande maatstaf maar een tijdelijk, historisch resultaat van een continue strijd om ideeën, belangen, waarden, wereldbeelden en opvattingen.

Leren vraagt in zo’n context om een politieke invulling. Het is geen substituut voor sociale en politieke verandering: ‘education can not compensate for society¹².’ Het gaat dus niet om het bewerkstelligen van individuele gedragsverandering (tegen de stroom in) maar om het fundamentele democratische debat en het daarbij horende conflict, over het maatschappelijke systeem waarin we vandaag leven en over de sociale en ecologische destructie die dat voortbrengt. Het gaat om het maken van keuzes tussen verschillende toekomstalternatieven en de strategieën om ze te realiseren¹³. Leerprocessen moeten daarom aandacht hebben voor machtsrelaties, meningsverschillen en de rol van het heersende discours. Ze moeten, met andere woorden, oog hebben voor de ruimere economische, sociale en politieke context.

Duurzame ontwikkeling erkennen als publieke kwestie houdt in dat educatie niet zozeer gericht is op het hier-en-nu oplossen van specifieke problemen, maar op de empowerment van actieve, kritische en onafhankelijke burgers die zelf beslissingen kunnen nemen. Inspirerend in dit verband is Andrew Dobsons visie op ecologisch burgerschap¹⁴. Hij vertrekt precies van het besef dat we in een wereld leven waar ecologische voetafdrukken zeer ongelijk verdeeld zijn en waar globalisering een asymmetrisch karakter heeft. In zo'n wereld hebben individuen en groepen in 'globaliserende' landen – via hun ecologische voetafdruk – met vrijwel elke handeling een impact op anderen. Die anderen situeren zich soms dichtbij, maar vaak ook erg veraf – in de ruimte zowel als in de tijd. Zo goed als elke individuele keuze heeft dus publieke consequenties. Ecologisch burgerschap vereist daarom zowel publieke als individuele actie. Door enkel in te zetten op de individuele component worden publieke kwesties gedepolitiseerd en onrechtvaardigheid gereproduceerd.

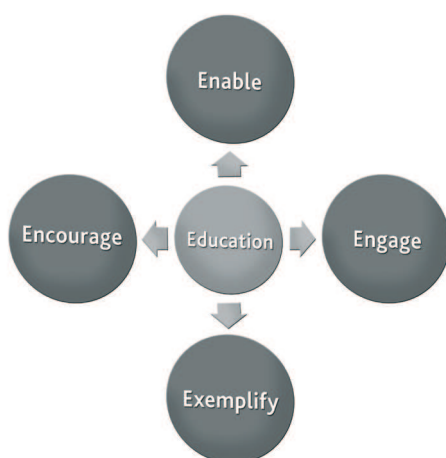
De voornaamste verantwoordelijkheid van ecologische burgers is, volgens Dobson, ervoor te zorgen dat hun voetafdruk binnen duurzame grenzen blijft. Dit is een niet-wederkerige en normatieve benadering van burgerschapsplichten. Normatief, omdat niet vooraf kan worden vastgelegd wat die duurzame grenzen zijn; dat is een kwestie van democratisch debat en maatschappelijke strijd. Niet-wederkerig, omdat plichten asymmetrisch verdeeld zijn: de verantwoordelijkheid ligt enkel bij hen die teveel 'milieugebruiksruimte' inpalmen en daardoor anderen – nu en later – verhinderen menswaardig te leven. Dit is een kwestie van rechtvaardigheid.

Een ecologische visie op burgerschap, met haar koppeling tussen het individuele en het publieke en haar nadruk op rechtvaardigheid, biedt ruimte aan de broodnodige politieke invulling van leerprocessen in de context van duurzaamheidstransities. Ze maakt het mogelijk om gedragsverandering te benaderen als deel van een groter maatschappelijk project waarbij ook – maar niet alleen – het persoonlijke politiek is¹⁵. In wat volgt, bekijk ik hoe het 4E-model kan bijdragen aan een dergelijke invulling van educatie.

Om ecologisch burgerschap en een politieke benadering van leren binnen dit model mogelijk te maken, moet educatie gericht zijn op alle E's. Alleen zo nemen mensen hun rol als burger op.

Een vijfde E?

Het 4E-model vertrekt van een heel brede kijk op de barrières die een duurzame samenleving in de weg staan: instituties, machtsverhoudingen, wereldbeelden, ethiek, routines, regels enzoverder. Cultureel-psychologische veranderingen (voornamelijk op het individuele terrein) worden nadrukkelijk verbonden met structurele veranderingen (op het publieke terrein). Vanuit educatief oogpunt biedt deze brede kijk zeker aanknopingspunten voor een politieke invulling van leren. Maar dan moet educatie wel een andere plaats in het model krijgen. Leren mag niet beperkt blijven tot de Engage-pijler, tot het bijdragen aan een draagvlak voor veranderingen die elders vorm krijgen. Om ecologisch burgerschap en een politieke benadering van leren binnen dit model mogelijk te maken, moet educatie gericht zijn op alle E's. Alleen zo leren mensen zelf oplossingen zoeken voor complexe en onvoorspelbare problemen, nu en later. Alleen zo nemen zij hun rol als burger op.



Figuur 2: naar een model met 5E's

Educatie als vijfde E is leren gericht op 'actiecompetentie'¹⁶. Het wil mensen de capaciteiten én het engagement bijbrengen om actief bij te dragen aan het wegwerken van de structurele oorzaken van onduurzaamheid. Let wel: niet met de bedoeling om duurzaamheidsproblemen op korte termijn, voor eens en voor altijd op te lossen. Dit is niet de verantwoordelijkheid van scholen of sociaal culturele organisaties en het zou bovendien getuigen van een overschatting van het potentieel van educatie. Waar het om gaat, is mensen de kans te geven zichzelf te ontplooien als ecologische burgers die bereid en in staat zijn actief mee te werken aan een democratische, sociaal rechtvaardige en ecologisch duurzame samenleving. Leren is dan veeleer een kwestie van empowerments publiek debat dan van het uitrusten van 'doelgroepen' met de 'juiste' kennis, vaardigheden en attitudes om efficiënt te functioneren in maatschappelijke structuren en machtsverhoudingen die door anderen werden uitgetekend.

Dit houdt in dat mensen niet alleen 'leren' om gehoorzaam en plichtsbewust te functioneren in de samenleving zoals die voor hen werd uitgedacht, maar dat zij net betrokken worden in het hele denkproces. Zij denken mee na over welk gedrag mogelijk moet zijn (Enable) en hoe men dit kan stimuleren (Encourage). Ze nemen de voorbeeldfunctie van de overheid kritisch onder de loep en klagen inconsistent beleid aan (Exemplify). En ze gaan zelf op zoek naar manieren om zoveel mogelijk mensen met uiteenlopende achtergronden bij dit proces te betrekken (Engage). Er zijn tal van mogelijkheden om hieraan gestalte te geven in zowel het formele onderwijs (leerplicht- én hoger onderwijs) als in niet-formele en informele leercontexten (verenigingsleven, jeugdwerk, lokale gemeenschappen of bedrijven).

Vijf E's op school

Alle scholen werken bijvoorbeeld in mindere of meerdere mate aan het thema mobiliteit, een onderwerp waaraan heel wat duurzaamheidsaspecten verbonden zijn. Leren gericht op alle vier de E's, begint met het stellen van de juiste vragen. Vragen over hoe duurzame mobiliteit mogelijk kan worden gemaakt, bijvoorbeeld: Welke duurzame

keuzes zijn beschikbaar en welke niet? Waarom? Hoe zorgen we ervoor dat ze beschikbaar worden? Hoe krijgen we de directie mee? Hoe kunnen we structurele maatregelen afdwingen? En ook vragen over hoe die keuzes gestimuleerd kunnen worden: Hoe maken we duurzame keuzes aantrekkelijk? Hoe maken we van duurzame mobiliteit een positief verhaal? Is het logisch dat onduurzame mobiliteit soms financieel aantrekkelijker is? Hoe zou dat komen? En vragen over de voorbeeldfunctie van de school en de overheid: Hoe kan de school het goede voorbeeld geven in het eigen beleid? Voert de overheid altijd een consistent beleid? Op welke manier kan duurzame mobiliteit in de lessen aan bod komen? En vragen, ten slotte, over hoe we hier zoveel mogelijk mensen kunnen bij betrekken: Hoe zorgen we dat iedereen kan participeren? Hoe communiceren we onze initiatieven? Hoe zorgen we voor een actieve milieu- of mobiliteitswerkgroep?

Vanuit die vragen kunnen leerlingen en schoolteam samen komen tot een waaier van concrete acties:

Enable	Encourage	Exemplify	Engage
Schoolvervoersplan	Fietsvergoeding voor personeel	Voorbeeldfunctie schoolteam	Wandel- en/of fietspool
Fietsenstallingen	Gratis openbaar vervoer voor personeel	Communicatie met de buurt, ouders ...	Onderhandelen met de gemeente
Bushalte, goede dienstregeling	Beloning voor duurzaam woon-schoolverkeer	Lessen over duurzame mobiliteit	Ouders betrekken
Schoolfietsen	'Ik Kyoto'	Consequent schoolbeleid	CO ₂ -uitstoot meten en opvolgen
Beperkt aantal parkeerplaatsen		'Met belgerinkel naar school'	
Fietsatelier			

Net dezelfde acties kunnen ook *top-down* door directie en/of leerkrachten op een school ingevoerd worden. Maar wat hebben leerlingen daar dan uit geleerd? Dat werken aan een duurzame samenleving een kwestie is van doen wat anderen van je verwachten? Door leerlingen zelf te confronteren met vragen en uitdagingen spreek je hen aan als burger, als een deel van de oplossing in plaats van een deel van het probleem. Het is wat Freire noemt *problem-posing education*. Actie staat dan niet los van reflectie, waardoor rijkere leerervaringen ontstaan. Leerlingen ontdekken dat hun eigen individueel gedrag verbonden is met bredere maatschappelijke structuren en processen en dat de lokale situatie op school niet losstaat van de globale problematiek. Ze analyseren mobiliteit als een complex systeem met dynamische relaties tussen allerlei deelaspecten. Ze ervaren dat ze een rol hebben als burger in de samenleving en dat dit (publieke en individuele) verantwoordelijkheden inhoudt. Ze leren dat onze mobiliteit zoals we die nu organiseren, leidt tot structurele onrechtvaardigheid en onduurzaamheid en zoeken naar wat daarvan fundamentele oorzaken zijn. Ze ontdekken dat individuele en collectieve actie nodig is om het tij te keren. Ze exploreren

welke alternatieven mogelijk zijn en welke strategieën daartoe kunnen leiden. Daarbij ondervinden ze dat (tegenstrijdige) waarden hierin een grote rol spelen en technologie dus niet alles oplost. Ze gaan na welke waarden en emoties achter hun eigen keuzes schuilgaan. En, vooral, ze leren hoe zij zelf actie kunnen, willen en durven ondernemen om – nu en later – duurzaamheidsproblemen het hoofd te bieden.

Op reis zonder gps

In de transitie naar een sociaal rechtvaardige en ecologisch duurzame samenleving heeft leren een belangrijke rol te vervullen. Meer nog, die transitie is in feite een leerproces, want niemand heeft vooralsnog pasklare oplossingen voorhanden. Het wordt een zoektocht, een reis die we zonder gps tot een goed einde moeten brengen. Deze zoektocht is een publieke kwestie: het gaat immers om de manier waarop we onze samenleving willen inrichten. Verschillende actoren hebben daarbij uiteenlopende bestemmingen voor ogen, evenals verschillende routes om daar te geraken. Leren moet daarom in het teken staan van burgerschap en democratisch debat.

Een duurzaamheidstransitie wordt dan een continu sociaal leerproces waarbij alle betrokkenen onderhandelen over de richting die we als samenleving uit moeten en de rol die zij daarin kunnen spelen. Maar die reis is niet vrijblijvend: we moeten onderhandelen binnen de 'niet-onderhandelbare grenzen' van ons ecosysteem¹⁷ en in een context waarin zowel de beschikbare milieugebruiksruimte als de lusten en lasten van globalisering vandaag zeer ongelijk verdeeld zijn. De reis wordt dus niet gemakkelijk, en wellicht ook niet altijd en voor iedereen even plezierig.

De inzichten van Elinor Ostrom, die helder werden uiteengezet in *Oikos* 53¹⁸, sterkt me echter in de overtuiging dat we ze op die manier moeten aanvaarden. Deze

Door leerlingen zelf te confronteren met vragen en uitdagingen spreek je hen aan als burger, als een deel van de oplossing in plaats van een deel van het probleem. Het is wat Freire noemt problem-posing education.

onderzoekster – die recent de Nobelprijs Economie kreeg – weerlegt het concept van de 'tragedie van de commons' bij het beheer van gemeenschapsgoederen en pleit voor een brede diversiteit van collectieve beheersvormen door lokale gebruikers. Uit haar empirisch onderzoek blijkt dat men beter investeert in organisatievormen en structuren die worden opgezet in concrete, lokale contexten in plaats van

geïdealiseerde theoretische arrangementen van bovenaf in te planten. Zij pleit voor publiek ondernemerschap: vormen van zelforganisatie en zelfbestuur voor het collectief gebruik van publieke goederen zoals de lucht, oceanen, ecosysteemdiensten of grondwatervoorraden. Haar inzichten zijn inspirerend voor een politieke invulling van educatie en tegelijkertijd is leren cruciaal om die kennis, vaardigheden, betrokkenheid en verantwoordelijkheidszin te verwerven om als burger een rol op te nemen in dit collectieve, democratische proces.

Bio

Katrien Van Poeck is redactielid van *Oikos*. Ze is master in het sociaal werk en beroepshalve actief in de natuur- en milieueducatie. Ze werkt aan een doctoraat in de pedagogische wetenschappen (K.U. Leuven) over Educatie voor Duurzame Ontwikkeling en natuur- en milieueducatie.

Noten

- 1 Met dank aan Anneleen Kenis voor de feedback op een eerdere versie van dit artikel.
- 2 Kenis, Anneleen. 'De transitie naar een duurzame samenleving: van management naar politiek.' In: Peeters, Jef, red. *Een veerkrachtige samenleving. Sociaal werk en duurzame ontwikkeling*. Antwerpen: EPO, 2010.
- 3 Jones, P. T., De Meyere, V. *Terra Reversa. De transitie naar rechtvaardige duurzaamheid*. Berchem, 2009.
- 4 Idem.
- 5 Idem.
- 6 Rotmans, J., D. Loorbach, R. Van der Brugge. 'Transitiemanagement en duurzame ontwikkeling: co-evolutionaire sturing in het licht van complexiteit.' *Beleidswetenschap*, nr. 2 (2005): pp. 3-23.
- 7 Het model werd ontwikkeld door het Britse DEFRA (Department of Environmental, Food and Agricultural Affairs) en in Vlaanderen o.m. beschreven door Jones & De Meyere, 2009.
- 8 Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- 9 Rotmans, e.a., 2005.
- 10 Kenis, 2010.
- 11 Marres, N. *No issue, no public. Democratic deficits after the displacement of politics*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2005.
- 12 Postma, D. W. *Because we are human. A philosophical inquiry into discourses of environmental education from the perspective of sustainable development and man's caring responsibility*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 2004.
- 13 Kenis, 2010.
- 14 Dobson, A. *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- 15 Kenis, 2010.
- 16 Jensen, B. B. , Karsten Schnack, K. 'The Action Competence Approach in Environmental Education.' *Environmental Education Research*, nr. 2 (1997): pp. 163-178.
- 17 Jones & De Meyere, 2009: 109.
- 18 De Walsche, A. 'Elinor Ostrom: Een Nobelprijs voor groepswerk.' *Oikos*, nr. 53 (2010): pp. 6-13.