Ch. Maas Geesteranus

Staalkaart NME

Bijlage 2

Natuur- en milieu-educatie in relatie tot leren voor Duurzaamheid: een conceptuele analyse

Susanne Lijnbach (WUR)
Arjen Wals (WUR)

2216

Nijmegen, 30 januari 2003

Inhoudsopgave

1. Inleiding

In het overheidsbeleid met betrekking tot natuur- en milieu-educatie heeft men omstreeks 1999 de omslag willen maken naar leren voor duurzaamheid. Dit kwam tot uiting in het landelijk programma 'Leren voor Duurzaamheid' voor de periode 2000-2003 als opvolging van het programma 'Extra Impuls NME 1995-1999'. Met het oog op de voortzetting van het programma 'Leren voor Duurzaamheid' wordt in dit stuk geanalyseerd wat met deze omslag bedoeld werd en hoe -in nationaal en internationaal verband- gedacht en gedebatteerd wordt over de relatie van natuur- en milieu-educatie tot leren voor duurzaamheid. Het doel van deze analyse is het vinden van een antwoord op de vraag wat NME (als activiteit en als sector) zou kunnen betekenen voor leren voor duurzaamheid (als activiteit en programma).

2. Meer dan een inhoudelijke verbreding

Ten behoeve van de analyse van wat de Stuurgroep NME indertijd bedoelde met de omslag van natuur- en milieu-educatie naar leren voor duurzaamheid zijn de volgende vier startdocumenten geanalyseerd:

1. *NME 21: Leren voor een duurzame samenleving* (1999), een notitie van de interdepartementale Stuurgroep NME (afgekort NME 21) (Gebruikt is de notitie zoals toegevoegd aan het beleidskader LvD, zie onder. Hiernaar verwijst ook de paginering.)
2. *De Introductie op het interbestuurlijke programma 'Leren voor Duurzaamheid'* (afgekort LvD)
3. *Beleidskader Leren voor Duurzaamheid* (2000) van de Stuurgroep Programma Leren voor Duurzaamheid (afgekort Beleidskader LvD)
4. *Landelijk AmbitieStatement van het Programma 'Leren voor Duurzaamheid'* (2000) van de stuurgroep LvD (afgekort LAS)

Op het eerste gezicht lijkt bovengenoemde omslag een inhoudelijke verbreding van natuur- en milieu-educatie naar leren voor duurzaamheid in te houden. Wat deze verbreding in zou kunnen houden, is ook niet moeilijk te bedenken, namelijk een verbreding van natuur- en milieuthema's met maatschappelijke, inclusief mondiale, thema's. Twee veel voorkomende omschrijvingen van 'duurzaamheid', waaraan in bovengenoemde stukken wordt gerefereerd, zijn dat het óók gaat om een rechtvaardige verdeling van natuurlijke hulpbronnen tussen geïndustrialiseerde en ontwikkelingslanden en tussen de huidige en toekomstige generaties (rapport van de commissie Brundtland) en om een evenwicht tussen ecologie, economie en maatschappelijke processen (resultaat Rio-conferentie). In de woorden van NME 21: "Duurzaamheid appelleert in elk geval aan een integrale benadering van de klassieke milieuthema's binnen de driehoek: economie, ecologie en maatschappelijke processen." (p. 30).
Zowel volgens NME 21 als LvD heeft de NME-sector in de jaren negentig al de omslag gemaakt van ecologische basisvorming naar óók leren voor (lokaal) milieubeleid. Ecologische basisvorming, die voornamelijk plaatsvond en -vindt in buitenschoolse educatie en het basisonderwijs, is gericht op bewustwording, waardenontwikkeling, kennis en individueel handelen met betrekking tot de natuur. Leren voor (lokaal) milieubeleid heeft een belangrijke gedragscomponent, namelijk het leren leefbaar maken en houden van de eigen, directe omgeving (school, wijk, bedrijf). De doelgroepen van deze natuur- en milieu-educatie zijn niet alleen kinderen maar ook bijvoorbeeld wijkbewoners en ondernemers.
De omslag van ecologische basisvorming naar leren voor (lokaal) milieubeleid is begrijpelijk in het licht van de ontwikkelingsfase van het milieubeleid. Algemeen wordt gesteld dat, wat betreft milieukwesties, in de jaren negentig de fase van beleidsvorming is afgerond en de fase van beleidsuitvoering is aangebroken. In dit licht is het toegenomen belang van de gedragscomponent, ook voor volwasse-

nen en maatschappelijke organisaties, begrijpelijk. Bewustwording, waardenontwikkeling en kennis moeten nu resulteren in gedragsverandering met betrekking tot natuur en milieu (afvalscheiding, interne milieuzorg, enz.).

Duurzaamheid gaat echter over méér dan alleen natuur en milieu.
In termen van duurzaamheid zou men kunnen zeggen dat de NME-sector wel voldoende aandacht besteedde aan de natuur en milieu-items dicht bij huis, maar nog onvoldoende aan natuur- en milieu-aspecten voor ontwikkelingslanden en toekomstige generaties én aan de integratie van dit alles met economische en maatschappelijke kwesties.
Zoals gezegd, lijkt dit op het eerste gezicht een inhoudelijke uitbreiding van natuur- en milieu-eduactie.

Kijken we echter naar bijgaande streefbeelden in bijlage A van NME 21, het schema uit bijlage B en de lijst verschillen tussen traditionele natuur- en milieu-educatie en leren voor duurzaamheid in het LAS, dan zien we dat met de gevraagde omslag niet alleen een inhoudelijke verbreding bedoeld wordt, maar ook een verandering van missie, werkwijze en institutionele positie. Elders zou men dit een totale heroriëntatie noemen.

Deels komen deze andere dan inhoudelijke voorstellen voor veranderingen voort uit de eigenaardigheid van het begrip 'duurzaamheid'. Het LAS hierover:

> *"Duurzame ontwikkeling is een subjectief concept, wat betekent dat duurzaamheid niet van bovenaf kan worden opgelegd. Het is een gezamenlijke afweging van belangen, opvattingen, waarden en normen. Duurzame ontwikkeling wordt vormgegeven in dialoog tussen diverse actoren." (p.)*

Dit is een veel voorkomende opvatting. Met betrekking tot de ecologische aspecten denken velen dat objectief-wetenschappelijk vastgesteld wordt wat wel en niet duurzaam is. De integratie hiervan met economische en maatschappelijke aspecten zou een subjectieve afweging vergen die niet van bovenaf kan worden opgelegd.
Dit verklaart een aantal van de genoemde verschillen tussen traditionele natuur- en milieu-educatie en leren voor duurzaamheid. Uit het feit dat de inhoud van wat geleerd wordt (duurzame ontwikkeling) niet vastligt, zoals natuur- en milieuvriendelijkheid wel vast lijkt te liggen, volgen -zie schema uit bijlage B van NME 21- een andere missie (mensen betrekken bij beleidsvorming inzake duurzaamheid), een andere benadering van de doelgroep (als actoren die beleid kunnen beïnvloeden) en andere leerprocessen en dito kwaliteiten van de medewerkers (gericht op het inhoud leren geven aan ..., in plaats van leren voor ...).

In de tekst en streefbeelden in NME 21 wordt duidelijk gesteld dat de NME-sector moet werken aan verbreding van haar doelgroepen. Naast scholen en individuele burgers, moet zij zich ook gaan richten op bedrijven en maatschappelijke organi-

saties, zoals jongeren-, vrouwen-, wijk-, en kerkelijke organisaties. In dit verband wordt het concept 'sociaal leren' geïntroduceerd, een eenheid van leren en maatschappelijke actie.

De streefbeelden voor 'leren voor duurzaamheid' worden echter niet volledig gelegitimeerd door de eigenaardigheid van het begrip 'duurzaamheid'.
In het streefbeeld 'Positieversterking' is een spanning aanwezig tussen, enerzijds, NME als sociaal instrument van de overheid en, anderzijds, de nadruk op eigen initiatieven van maatschappelijke organisaties en bedrijven.
In NME 21 wordt educatie genoemd als een van de overheidsinstrumenten om duurzaamheid gestalte of vorm te geven. In het licht van de discussie over het begrip 'leren' in de volgende paragraaf, kan dit twee betekenissen hebben. Ten eerste kan dit betekenen dat NME een middel is om het duurzaamheidsbeleid van de overheid te implementeren en realiseren. Dit veronderstelt een min of meer welomschreven duurzaamheidsbeleid. Het leren is dan gericht op de uitvoering hiervan (uitvoeren van beleidsmaatregelen of bedenken van middelen om dit beleid uit te voeren).
Ten tweede kan dit betekenen dat NME een plek is om bij te dragen aan ideeënvorming over een duurzaamheidsbeleid van de overheid. Deze laatste betekenis sluit aan bij bovengenoemd subjectief karakter van het begrip 'duurzaamheid' en de daaruit voortkomende noodzaak dit beleid in samenspraak met burgers en sociale actoren inhoud te geven. Het leren omvat dan het inhoud geven aan 'duurzaamheid' en duurzaamheidbeleid en is gericht op beleidsvorming (in deze betekenis wordt leren voor duurzaamheid een emancipatoir leerproces en moet het begrip 'instrumenteel' op een metaniveau worden begrepen).

In het streefbeeld 'Positieversterking' wordt in het midden gelaten welke betekenis bedoeld wordt. Daarin wordt gesproken over NME als instrument in beleidsvorming en -uitvoering.
In diverse stukken en uitspraken lijkt echter de eerste betekenis bedoeld te worden. Volgens de verklarende woordenlijst bij NME 21 gaat het bij NME als een sociaal instrument om het creëren van een draagvlak voor wet- en regelgeving, heffingen, glasbakken, enz. (p. 34). Deze wijzen om duurzaamheid te realiseren vloeien voort uit een min of meer welomschreven duurzaamheidsbeleid van de overheid.
Ook volgens een van de inleiders op de jaarconferentie van het programma 'Leren voor Duurzaamheid' in november 2002 is LvD een middel om milieudoeleinden te bereiken (Broere, 2002, p. 3). (Deze inleider had zichzelf blijkbaar de sprong van leren voor milieubeleid naar leren voor duurzaamheid nog niet toegeeigend.)
Maar welke betekenis ook bedoeld wordt, de overheid wil met het programma 'Leren voor Duurzaamheid' iets van maatschappelijke organisaties en bedrijven. Tegelijkertijd wordt, in hetzelfde streefbeeld, gezegd dat initiatieven hiervoor van maatschappelijke organisaties en bedrijven zélf moeten komen en dat de overheid deze alleen stimuleert en faciliteert. Waarom niet een wat actievere houding

ingenomen om haar beleid van participatieve beleidsvorming en/of -uitvoering inzake duurzaamheid uit te voeren?
Dezelfde vrij passieve houding van de overheid vindt men terug in het streefbeeld 'Integratie in maatschappelijke sectoren'. Deze integratie moet, volgens dit streefbeeld, plaatsvinden op verzoek van en afgestemd op maatschappelijke organisaties en bedrijven.
Dit alles roept (conceptueel en voor NME-instellingen) een spanning op tussen, enerzijds, de behoefte en zelfs noodzaak van de overheid aan participatie van burgers, maatschappelijke organisaties en bedrijven in de ontwikkeling en/of uitvoering van haar duurzaamheidsbeleid en anderzijds het overlaten van initiatieven hiertoe en inhouden hiervan aan burgers, maatschappelijke organisaties en bedrijven zelf.

De herkomst van deze spanning wordt duidelijk in het streefbeeld 'Professionalisering en Kwaliteitszorg'. Dit streefbeeld lijkt een voortzetting te zijn van het programma Extra Impuls NME 1995-1999, de voorloper van 'Leren voor Duurzaamheid', waarin professionalisering en kwaliteitszorg reeds speerpunten waren. In de Extra Impuls werden deze speerpunten omschreven in termen van ontwikkeling van visie, strategie en beleid, vertaling hiervan naar inhoud, werkwijze en organisatie en ontwikkeling van criteria en structuur voor toetsing van de activiteiten. In NME 21 en LvD worden professionalisering en kwaliteitszorg echter gelijk gesteld aan klant-, vraag- en marktgericht werken.
'Marktgericht' wil hier (nog) niet zeggen dat de NME-sector meteen financieel afhankelijk moet worden van betalende klanten. Volgens het Beleidskader LvD wordt medefinanciering met bedrijven, onderwijs en maatschappelijke organisaties nagestreefd (p.11); men denkt hierbij aan 10% van het totale budget voor 'Leren voor Duurzaamheid' (p. 25). Het gaat dus hoofdzakelijk om vraag- en doelgroepgericht werken, dat in de andere streefbeelden heet: op initiatief van en afgestemd op maatschappelijke actoren.

Samengevat houdt 'Leren voor Duurzaamheid' voor de NME-sector méér in dan alleen een inhoudelijke verbreding van natuur- en milieu-educatie, en wel ook:

- een verbreding van haar doelgroepen met bedrijven en maatschappelijke organisaties;
- het betrekken van deze doelgroepen bij het geven van inhoud en/of vorm aan duurzaamheid;
- een andere benadering van haar doelgroepen, namelijk als maatschappelijke actoren, en;
- dus andere leerprocessen en dito kwaliteiten van haar medewerkers.

Dit alles impliceert een institutionele positieverandering van de NME-sector. Tot in de jaren negentig was de NME-sector een voornamelijk door de overheid gesubsidieerde sector die natuur- en milieu-educatie aanbood aan individuele burgers en scholen in het basisonderwijs en, in mindere mate, het voortgezet onderwijs. Wat zij aanbood en hoe, bepaalden de NME-instellingen zelf.

Volgens het programma 'Leren voor Duurzaamheid' moet de NME-sector de omslag maken naar instellingen die ingaan op vragen vanuit scholen, maatschappelijke organisaties en bedrijven naar leren voor duurzaamheid. De overheid, die tevens een van de vragende partijen kan zijn, stelt deze wijze van professionalisering als voorwaarde voor subsidies.

De omslag naar vraaggericht werken is niet (tevens) te verklaren vanuit de eigenaardigheid van het begrip 'duurzaamheid'. De behoefte van de overheid om burgers, maatschappelijke groepen en bedrijven te betrekken bij de ontwikkeling en/of -uitvoering van haar duurzaamheidsbeleid impliceert eerder een actieve overheid en NME-sector om dit te realiseren. Door echter een vraaggerichte werkwijze voor de NME-sector te introduceren beperkt de overheid zelf haar actieve rol tot die van vragende partij aan de NME-sector. En verder kan zij alleen maar hopen dat burgers, maatschappelijke organisaties en bedrijven om leren voor duurzaamheid vragen.
Een vergelijkbare spanning tussen een inhoudelijk en vraaggericht overheidsbeleid zien we ook op andere beleidsterreinen. Bijvoorbeeld wat betreft biologische landbouw, zegt de overheid te streven naar 10% van de landbouwproductie en -consumptie in 2010, maar tegelijk spreekt zij van vraag- in plaats van aanbodgerichtheid. Het voert te ver om hier een beschouwing te geven over het veranderende overheidsbeleid in het algemeen in de jaren negentig (marktgericht denken, terugtredende overheid, afstoting overheidstaken naar particuliere bureaus), maar onze conclusies uit het voorgaande luiden:

1. Dat onder de noemer van een verandering van inhoud van natuur- en milieueducatie naar leren voor duurzaamheid tegelijk voorgesteld werd de NME-sector te heroriënteren conform het nieuwe, vraag- en marktgerichte overheidsbeleid. Het was duidelijker geweest deze twee verschillende punten (verandering van inhoud en werkwijze) te scheiden.
2. Dat een vraaggericht NME-beleid op gespannen voet staat met de visie van de overheid op leren voor duurzaamheid. Dit laatste zou een initiërende en actieve rol van de overheid (bij monde van NME-instellingen) impliceren ten aanzien van het aanbod en de inhoud van leren voor duurzaamheid.

3. Nederlands debat over leren voor duurzaamheid

In het Nederlandse debat over 'leren voor duurzaamheid' zijn vijf discussiepunten te ontwaren die ons inziens ook besproken zouden moeten worden in het kader van de voortzetting van het programma 'Leren voor Duurzaamheid'. Dit zijn:

- de inhoudelijke verandering van natuur- en milieu-educatie;
- de verbreding van het werkveld;
- diverse invullingen van het begrip 'leren';
- professionalisering;
- de verhouding van natuur- en milieu-educatie tot leren voor duurzaamheid.

3.1 Inhoudelijke verandering van natuur- en milieu-educatie

Zoals gezegd werd leren voor duurzaamheid inhoudelijk gepresenteerd als een uitbreiding van de gebruikelijke natuur- en milieu-educatie met de milieu-aspecten elders en later en met een integratie van milieukwesties met economische en maatschappelijke kwesties.
Hoewel de meeste NME-instellingen 'een duurzame samenleving' als nieuwe missie reeds in 1998 (dus vóór het programma 'Leren voor Duurzaamheid') onderschreven, zagen zij toen ook al problemen met de implementatie hiervan in hun activiteiten. Deze problemen waren deels praktisch (andere werkwijze, gebrek aan menskracht), maar deels ook inhoudelijk van aard (Hulshof, e.a, 1998).

Uit het *Schetsboek De 'Polman's Kring' over NME 21* (2000) blijkt dat enkele leden van de Stuurgroep zélf ook worstelen met de inhoudelijke verandering van natuur- en milieu-educatie, met name met de status van de natuur- en milieudimensie van duurzaamheid ten opzichte van de andere dimensies. Enerzijds wordt gezegd dat natuur- en milieu-educatie geen milieuboodschap moet verkondigen, maar aan moet sluiten bij hetgeen in maatschappelijke organisaties speelt (p.7). Anderzijds wordt een aantoonbare milieuwinst wel genoemd als een van de criteria voor duurzaamheid (p.8). Een van de deelnemers merkt dan ook op dat onduidelijkheid over de onvoorwaardelijkheid van de milieuboodschap misschien wel een reden is waarom sommige NME-instellingen en -medewerkers zich niet kunnen vinden in 'Leren voor Duurzaamheid' (p.19).
In termen van het duurzaamheidsbegrip op basis van de bekende drie dimensies, zou men kunnen zeggen dat in 'Leren voor Duurzaamheid' geen onderscheid en keuze is gemaakt tussen een hard duurzaamheidsbegrip (ecologische duurzaamheid plus economische en sociale ontwikkeling) en een zacht duurzaamheidsbegrip (afweging tussen ecologische, economische en sociale ontwikkeling). Deze laatste invulling van duurzaamheid impliceert geen verbreding van natuur- en milieu-educatie, waarin de waarden van natuur en milieu uitgangspunt

zijn, maar is het een andere educatie, waarin deze waarden vanuit andere gezichtspunten worden beoordeeld.

In het debat over 'leren voor duurzaamheid' tekent zich nog een geheel andere visie op de inhoud hiervan af. Ook volgens deze visie is 'duurzaamheid' geen welomschreven begrip, maar niet (alleen) omdat het een afweging tussen de drie dimensies vergt. In *De Kroon op het Werk* (2002) wijzen Wals en Jickling op de pluriformiteit aan invullingen van 'duurzaamheid' in de huidige samenleving, waarvan de invulling met drie dimensies slechts een van de vele is. In duurzaamheidseducatie zouden mensen gestimuleerd moeten worden tot reflectie op deze diversiteit aan invullingen en tot ontwikkeling van perspectieven en oplossingsrichtingen, in plaats van dat bepaalde invullingen en oplossingsrichtingen worden aangeboden (p.20-21).
In *Duurzaamheid als leergebied* (2000) wordt deze pluriformiteit gerelateerd aan de huidige risicomaatschappij. Mede na een aantal milieurampen en maatschappelijke crises, zijn de overheid, instituties en individuen zich ervan bewust dat natuurlijke en maatschappelijke processen, en zeker langetermijnprocessen, een principiële onzekerheid inhouden. Men is zich bewust van risico's die men -op grond van normen, waarden, belangen en andere voor- of afkeuren- in moet schatten en wel of niet aanvaarden. Deze maatschappelijke ontwikkeling maakt dat vandaag de dag één milieu- of duurzaamheidsboodschap niet meer verkondigd kan worden (p.21-25).
De auteurs van beide publicaties zijn van mening dat het zelfs tot de inhoud van duurzaamheidseducatie behoort om de vraag te stellen of 'duurzaamheid' wel het beste richtsnoer is voor de oplossing van de huidige maatschappelijke en natuurmilieuproblemen.

Concluderend kunnen we stellen dat de Stuurgroep NME in het programma 'Leren voor Duurzaamheid' geheel voorbijgegaan is aan:
1. de interne, conceptuele problemen van haar eigen omschrijving van 'duurzaamheid' in termen van een ecologische, economische en sociale dimensie, waardoor deze omschrijving -in de woorden van Wals en Jickling- een vorm van Newspeak is geworden;
2. geheel andere invullingen van het begrip 'duurzaamheid';
3. de legitimatie van duurzaamheid überhaupt als nieuwe inhoud van NME.

3.2 De verbreding van het werkveld

Hiermee wordt bedoeld dat de NME-sector zich niet alleen moet richten op scholen en de doelgroepen van hun eigen buitenschoolse educatie-aanbod, maar intensiever moeten gaan samenwerken met maatschappelijke organisaties en bedrijven. Zoals gezegd is dit deels te verklaren vanuit de eigenaardigheid van het begrip 'duurzaamheid' (en voor een ander deel vanuit het voorgestane vraaggerichte beleid met betrekking tot NME).

In de bestudeerde literatuur is dit geen punt van discussie. Alle auteurs lijken deze verbreding van het werkveld te accepteren en zelfs toe te juichen. De motivatie die hiervoor wordt gegeven, is een inhoudelijke. Duurzaamheid kan alleen maar samen met sociale actoren en lokaal/regionaal worden ingevuld.

Alleen in *Duurzaamheid als leergebied* (2000) wordt gewaarschuwd voor een valkuil. Maatschappelijke organisaties en bedrijven hebben primair een maatschappelijk en niet een educatief doel. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat leerprocessen binnen natuur- en milieu-organisaties gericht zijn op de realisatie van hun eigen maatschappelijke, natuur- en milieudoelen. Ook bij leren voor duurzaamheid door, en zeker op initiatief van, maatschappelijke organisaties en bedrijven kan dit een spanning opleveren tussen leren *voor* een bepaalde invulling van duurzaamheid en leren *over* diverse invullingen van duurzaamheid.
Deze mogelijke valkuil komt voort uit een onderscheid tussen verschillende invullingen van het begrip 'leren', het volgende discussiepunt.

3.3 Diverse invullingen van het begrip '(sociaal) leren'

In NME 21 wordt educatie, samen met voorlichting, communicatie en overleg, opgevat als een van de sociale instrumenten van de overheid om duurzaamheid vorm te geven (NME 21, p.3). Met name het concept 'sociaal leren' (leren op het niveau van organisaties en samenleving) wordt in dit kader geïntroduceerd. Dit laatste komt voort uit de eigenaardigheid van het begrip 'duurzaamheid' en de hieruit voortvloeiende verbreding van het werkveld van NME. 'Duurzaamheid' is een subjectief begrip, dat niet overgedragen kan worden, maar dat organisaties, bedrijven en de samenleving als geheel moeten leren invullen.

Opvallend in Nederlandse publicaties is dat de woorden 'leren' en 'communicatie' vaak door elkaar worden gebruikt. Ook de eerder aangehaalde spreker tijdens de najaarsconferentie van het programma 'Leren voor Duurzaamheid' sprak over milieucommunicatie als middel om milieudoeleinden te realiseren. 'Communicatie' is tegenwoordig een veelgebruikt woord. De kern van de betekenis is ons inziens dat het een tweezijdigheid, een dialoog inhoudt. Niet één persoon of instantie bepaalt de inhoud van het proces, maar alle deelnemers. De gelijkstelling van 'leren' en 'communicatie' zou dan (kunnen) wijzen op de opvatting dat de inhoud van datgene wat geleerd wordt ook door de lerenden zelf wordt bepaald, dit in tegenstelling tot 'leren' (en voorlichting) opgevat als de overdracht van kennis, vaardigheden en gedragsregels.
In het Nederlandse debat over 'leren voor duurzaamheid' is niemand ingegaan op de verschillen en overlappen tussen de begrippen 'leren', 'communicatie' en 'voorlichting'. Dit debat ging uitsluitend over de verschillende betekenissen van het begrip 'leren'.

In bijna alle literatuur die in de tussenliggende periode is verschenen, worden verschillende typen leren onderscheiden om sociaal leren te positioneren ten opzichte van andere typen leren. De opsomming van de verschillende typen leren is echter divers, zoals het overzicht in Box 1 laat zien.

Box 1: Overzicht van diverse typen van leren in de literatuur

Het NME-werkveld naar 2004: Vernieuwing binnen of buiten de gouden koorden?, 1998 (p.36-37)
1. Ecologische basisvorming: opvoedkundig aspect
2. Bewustwordingseducatie: emancipatoir aspect
3. Beleidsondersteunende educatie: NME is geen doel, maar middel om participatie van de burger te bewerkstelligen

Schetsboek 'De Polman's Kring' over NME 21, 2000 (p.10)
1. Instrumenteel: gericht op realiseren van beleidsdoelen (informeren)
2. Pedagogisch: gericht op ontwikkeling van kennis en vaardigheden (leren)
3. Interactief: sociaal leren (participeren)

Duurzaamheid als leergebied, 2000
1. Instrumenteel: overdracht van waarden, kennis en vaardigheden ten behoeve van een bepaald (duurzaamheids)doel
2. Pedagogisch: gericht op verantwoorde en verantwoordelijke persoonlijkheidsvorming
3. Sociaal leren: combinatie van sociale actie en gemeenschappelijke reflectie
4. Levenspolitieke vorming: maatschappelijk én educatief zoekproces naar invulling van duurzaamheid

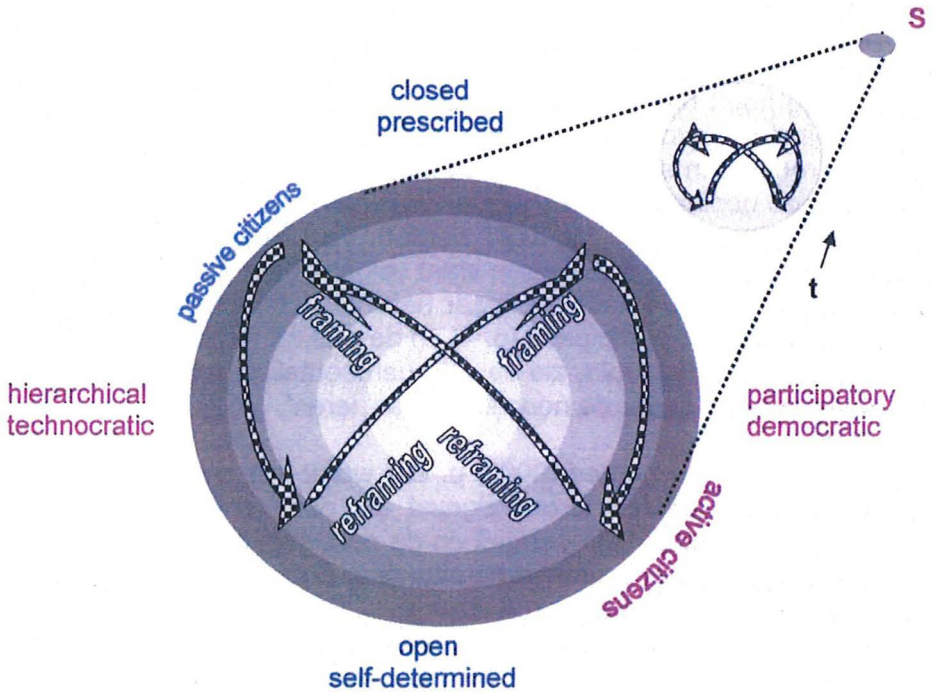
Maak kennis uit ervaring, 2002 (p.15)
Typeringsmogelijkheden:
1. Leerniveau (individu, organisatie, samenleving)
2. Leerstijl (doen, bezinnen, denken, beslissen)
3. Leerdoel (expliciet, impliciet)
4. Leeromgeving (binnen- of buitenschools)
5. Condities (door leeromgeving of lerende bepaald)
6. Leeruitkomst (declaratieve, procedurele of vakinhoudelijke kennis, probleemoplossingsvaardigheden)
7. Werkvormen (lezing, workshop, rollenspel, enz.)

De Kroon op het Werk (Roel van Raaij), 2002 (p.4-5)
1. Educatie: emancipatoir, pedagogisch
2. Beleidsinstrument: communiceren van beleid, creëren van draagvlak voor beleid
3. Sociaal leren: faciliteren van dialoog en maatschappelijk debat, bevorderen van participatie en ontwikkeling van burgerschap
4. Leren van leren voor duurzaamheid: over inhouden, processen en sturingsmechanismen

De Kroon op het Werk (Arjen Wals en Bob Jickling), 2002
1. Instrumenteel: doel (duurzaamheid) is met redelijke zekerheid bekend
2. Emancipatoir: zoektocht naar doel en de wegen daarheen

Ons inziens speelt het onderscheid tussen instrumenteel en emancipatoir leren een fundamentele rol bij de andere onderscheiden. (Om verwarring te voorkomen, laten wij emancipatoir leren als instrument in beleidsvorming buiten beschouwing.) Het cruciale verschil tussen instrumenteel en emancipatoir leren is dat in het eerste geval het leren gericht is op een min of meer vastliggend bepaald doel, inclusief de onderliggende normen, waarden, attitudes en perspectieven, terwijl in het tweede geval het leren juist gericht is op de ontwikkeling van normen, waarden, attitudes, perspectieven én doelen.
Het onderscheid tussen instrumenteel en emancipatoir leren verwijst naar fundamenteel verschillende visies op leren, educatie en opvoeding in het algemeen. Dit wil niet zeggen dat leren, educatie en opvoeding gezien worden als óf de ene óf de andere wijze van leren. Welke wijze van leren toepasselijk is, hangt van de situatie af. Om ooit het rijbewijs te halen, is een instrumentele wijze van leren autorijden het meest geschikt. Maar een heer in het verkeer wordt men waarschijnlijk nooit met een instrumentele benadering.

In figuur 1 proberen Wals en Heymann (in druk) de figuur zoals gepresenteerd door Wals en Jickling in *De Kroon op het Werk* (2002, p. 20) verder uit te werken.



Figuur 1: Duurzaamheid als een dialectische zoektocht

We zien in figuur 1 dezelfde assen terug (de openheidsas en de participatie-as). Sommige delen van de cirkel hebben een meer emancipatoir karakter en sommige delen een meer instrumenteel karakter. Wals en Heyman stellen dat beide benaderingen legitiem kunnen zijn, afhankelijk van de doelen die zij dienen en de wijze waarop deze doelen tot stand zijn gekomen. De dialectische leerlijn geeft aan dat leren een proces is van het framen en re-framen van zienswijzen, handelingswijzen, waarden, overtuigingen, etc. in het licht van alternatieven die met nam in een pluriforme omgeving ruimschoots aanwezig zijn. De leerlijn geeft ook aan dat er sprake is van een instrumentenmix van meer instrumentele benaderingen die ontstaan uit meer emancipatoire benaderingen en op zichzelf staande emancipatoire benaderingen waarbij mensen bewust selectief dan weer actief betrokken zullen zijn, dan weer passief aan de zijlijn zullen staan. De figuur laat ook zien dat duurzaamheid het resultaat is van een continue leer- of onderhandelingsproces is. Dat resultaat ligt ergens achter een steeds opschuivende horizon.

Gezien deze verschillende benaderingen, is het wonderlijk om te zeggen dat ecologische basisvorming, in tegenstelling tot bewustwordingseducatie en beleidsondersteunende educatie, gekenmerkt wordt door een opvoedkundig aspect (Hulshof, e.a., 1998, p. 36-37). Afhankelijk van de visie op opvoeding, kan ecologische basisvorming gezien worden als óf gericht op bewustwording en emancipatie óf als instrument om een bepaalde natuur- en milieu-opvatting te realiseren. (Deze opvatting hoeft niet per se het overheidsbeleid te zijn, maar kan ook de door de NME-instelling voorgestane natuur- en milieu-opvatting zijn.)
Om dezelfde reden kan sociaal leren ook niet náást emancipatoir en instrumenteel leren worden geplaatst (Van Raaij in *'De Kroon' op het werk*, 2000). Dit kan op beide wijzen uitgelegd en ingevuld worden. Van Raaij vult het op een niet-instrumentele wijze in. Bij sociaal leren staat volgens hem niet direct het beleid of een maatschappelijk issue centraal, maar het maatschappelijk debat, empowerment en bevorderen van participatie (p. 4). In de praktijk wordt 'sociaal leren' echter vaak instrumenteel ingevuld, zie de vele gemeentelijke projecten in het kader van Lokale Agenda 21 onder de noemer 'sociaal leren'.

In *Duurzaamheid als leergebied* (2000, p. 52) wordt het onderscheid tussen instrumenteel en emancipatoir leren opgevat als een conflict tussen de maatschappelijke (duurzaamheids)imperatief en de pedagogische imperatief. Dit conflict is met name voelbaar in praktische situaties. Zoals de in *Duurzaamheid als leergebied* aangehaalde onderzoeken laten zien, is met name in maatschappelijke organisaties en bedrijven, het gevaar levensgroot aanwezig dat niet geleerd wordt óver -de eigen en andermans- normen, waarden, attitudes, perspectieven en doelen (emancipatoir leren), maar dat het leren gericht is op het zo succesvol mogelijk realiseren van de eigen doelen (instrumenteel leren). In deze situaties is, zoals Wildemeersch, e.a. (1998) zeggen, het evenwicht tussen actie en reflectie zoek.
Dit conflict is ook aanwezig in beschouwingen over 'sociaal leren', bijvoorbeeld in die van Van de Klundert in *Schetsboek De 'Polman's Kring' over NME 21* (2000).

Op één en dezelfde pagina zegt hij over sociaal leren: "Het is juist die reflectie en het samen verkennen van wens en werkelijkheid, die leren mogelijk maakt" en "Beheerders, maatschappelijke organisaties, burgers en verschillende overheden werken samen om bijvoorbeeld de ecologische hoofdstructuur te realiseren en de nationale parken te beheren." (p.11).

Onze indruk uit stukken en debatten van de Stuurgroep LvD is dat in de beginfase van het programma deze spanning binnen het concept 'sociaal leren' verborgen bleef door sociaal leren te associëren met de verbreding van het werkveld en daarmee samenhangende participatieve, interactieve of dialogische werkvormen. Deze werkvormen bieden echter geen garantie voor een emancipatoir leerproces. Ook binnen instrumentele leersituaties bestaan de leermethoden gelukkig niet meer uitsluitend uit monologe lessen en drilpractica. Interactieve werkvormen kunnen ook ingezet worden in instrumentele leerprocessen.
Opvallend tijdens de jaarconferentie van de Stuurgroep in november 2002 was dat diverse sprekers zich expliciet uitspraken voor leren voor duurzaamheid als instrument. Even opvallend was dat dergelijke uitspraken vaak gebaseerd waren op de gelijkstelling van ecologische basisvorming aan emancipatoir leren. De pedagogische kern van het onderscheid tussen instrumenteel en emancipatoir leren lijkt door deze sprekers, waaronder de voorzitter van de Stuurgroep LvD, niet begrepen te zijn. In ieder geval werden de consequenties van een instrumentele visie op leren voor duurzaamheid, zoals voor wiens en welk duurzaamheidsbeleid, niet altijd getrokken.
Onze conclusies uit deze discussie zijn:

- Dat niet geleerd is van theoretische en empirische onderzoeken naar (sociale) leerprocessen, zoals binnen natuur- en milieu-organisaties. Dit blijkt onder andere uit het feit dat sociaal leren vaak náást emancipatoir en instrumenteel leren wordt gezet. Aansluitend bij de zeven typeringen van leerprocessen in *Maak kennis uit ervaring* (2002, p.15), zegt sociaal leren alleen iets over het leerniveau en de leeromgeving, maar nog niets over het leerdoel.
- Dat (sociaal) leren voor duurzaamheid als instrument min of meer welomschreven duurzaamheidsdoelen veronderstelt, waarbij onderscheid gemaakt moet worden tussen de doelen van de overheid en de doelen van de vragende partijen, zoals burgers, maatschappelijke organisaties en bedrijven.
- Dat een keuze voor emancipatoir sociaal leren moeilijk te verkopen zal zijn, letterlijk en figuurlijk. Dit is een aanbod waar veel maatschappelijke organisaties en bedrijven niet op zitten te wachten. Hun vraag is meestal een vrij concrete vraag binnen een bepaalde context van normen, waarden, belangen en doelen. Deze keuze zal minstens gebaseerd moeten zijn op het leren van het falen van emancipatoir bedoelde, sociale leerprocessen in het verleden.
- Dat of en hoe ecologische basisvorming en leren voor leefbaarheid (de traditionele NME-activiteiten) bij kunnen dragen aan leren voor duurzaamheid, afhangt van de educatieve visie, doelen en inhoud van zowel ecologische basisvorming en leren voor leefbaarheid als leren voor duurzaamheid.

3.4 Professionalisering/vraaggericht werken

Hoewel professionalisering en kwaliteitszorg in literatuur en debatten over het programma 'Leren voor Duurzaamheid' geen punten van discussie (wel van zorg en aandacht) zijn geweest, willen wij ze toch noemen.
Het is opmerkelijk dat niemand kanttekeningen heeft geplaatst bij de gelijkstelling van professionalisering en klant-, vraag- en marktgericht werken in het programma. Zelfs in een onlangs verschenen rapport over 'professionalisering en kwaliteitszorg' in de NME-sector wordt deze gelijkstelling zonder problemen aanvaard (Van Loosdrecht, 2002).
Uit het onderzoek van Hulshof, e.a. (1998) bleek dat de NME-sector deze wijze van werken reeds in 1998 goed had begrepen en opgepikt. Zeker voor een grotendeels gesubsidieerde en aanbodgerichte sector is een onproblematische aanvaarding van een vraaggerichte werkwijze -onder de noemer professionalisering- verrassend, omdat deze werkwijze grote institutionele gevolgen heeft (zie boven). In ieder geval is de mogelijke combinatie van professioneel en aanbodgericht werken door iedereen over het hoofd gezien. Óf iedereen gaat er stilzwijgend van uit dat de oorzaak van het gebrek aan professionalisering zit in de aanbodgerichte werkwijze.
In de vorige paragraaf noemden we het algemene, vraag- en marktgerichte overheidsbeleid als reden voor de introductie van een vraaggerichte werkwijze binnen de NME-sector. Hulshof, e.a. (1998) vermelden nog een andere reden, die specifieker is voor de NME-sector (hoewel deze reden ook op andere terreinen vaak wordt genoemd). De reden die de stakeholders van NME noemen, is dat de afhankelijkheid van de NME-sector van subsidiegevers de ontwikkeling van een eigen beleid en innovatie belemmert. Daarom spreekt men in dit rapport over de 'gouden koorden' tussen de NME-sector en haar financiers (gemeente) en/of klant (leerkrachten), die losser zouden worden door een marktgerichte werkwijze te introduceren (p.11). De combinatie van een eigen beleidsruimte en een vraag- en marktgerichte werkwijze is echter alleen mogelijk als er meer dan voldoende vraag is, waaruit op basis van het eigen beleid gekozen kan worden. Anders worden er hooguit meer en meer diverse 'gouden koorden' gecreëerd, dat een coherent eigen beleid niet bevordert.

Ook dit is in de literatuur en debatten de afgelopen vier jaar geen discussiepunt geweest. Niemand heeft het punt opgeworpen dat klant- en vraaggericht werken de eigen beleidsruimte ook kan verkleinen, zoals bijvoorbeeld vaak het geval is bij commerciële bureaus en universiteiten. En niemand heeft ook de tegenstelling opgemerkt tussen enerzijds NME als sociaal instrument om het duurzaamheidsbeleid van de overheid gestalte te geven en anderzijds een vergroting van de inhoudelijke afhankelijkheid van allerhande vragende partijen, waarvan de overheid slechts één partij is. Juist omdat in het programma 'Leren voor Duurzaamheid' de overheid (bij monde van de Stuurgroep LvD) hoge, inhoudelijke verwachtingen koestert van NME, zou men denken dat de overheid deze sector

subsidieert onder een inhoudelijke voorwaarde en niet onder de voorwaarde dat zij vraaggericht gaat werken, zoals in het streefbeeld 'Professionalisering en Kwaliteitszorg' staat.

Onze conclusies met betrekking tot dit afwezige discussiepunt zijn:
1. Dat de verborgen aanname dat een aanbodgerichte werkwijze een oorzaak is van de problemen van professionalisering (en kwaliteitszorg) binnen de NME-sector niet is uitgewerkt en aangetoond.
2. Dat vraaggericht werken een heel specifieke invulling is van 'professionalisering en kwaliteitszorg', namelijk alleen binnen de context van de -tussen de regels door- voorgestelde heroriëntatie van de NME-sector.
3. Dat de combinatie van vraaggericht werken en een eigen beleidsruimte voor de NME-sector, afhankelijk van de grootte van de vraag, op gespannen voet met elkaar kunnen staan.
4. Dat de mogelijke consequenties van een vraaggerichte werkwijze voor de inhoud en kwaliteit van leren voor duurzaamheid onvoldoende zijn doordacht.

3.5 De verhouding van natuur- en milieu-educatie tot leren voor duurzaamheid

Ook dit is een opmerkelijk maar afwezig discussiepunt in literatuur en debatten over het programma 'Leren voor Duurzaamheid'. In tegenstelling tot in andere landen (zie de volgende paragraaf), is in Nederland vanzelfsprekend aanvaard dat NME (als activiteit en instituut) zich moet transformeren tot Leren voor Duurzaamheid. Ook NME-instellingen zelf zagen in 1998 reeds het bijdragen aan een duurzame samenleving én aan de kwaliteit van natuur en milieu als hun belangrijkste missies, al bestond er -zeker bij lokale en regionale instellingen- nog een grote discrepantie met de realiteit wat betreft het eerste punt (Hulshof, e.a., 1998, p.6).

Alleen in *Duurzaamheid als Leergebied* (2000) wordt de vraag gesteld naar de verhouding tussen NME en Leren voor Duurzaaamheid.
Ten eerste wordt door de auteurs onderscheid gemaakt tussen bestaande en goede natuur- en milieu-eduatie. De kritiek van bijvoorbeeld de Stuurgroep NME op de bestaande natuur- en milieu-educatie is dat zij zich uitsluitend richt op natuur- en milieukwesties. Het thema 'duurzaamheid' zou de relaties tussen natuur- en milieukwesties en maatschappelijke (ook mondiale) processen moeten introduceren. Volgens de auteurs van *Duurzaamheid als Leergebied* is hiervoor het thema 'duurzaamheid' niet nodig. Deze relaties behoren tot de inhoud van goede natuur- en milieu-educatie. Volgens dit rapport wordt 'leren voor duurzaamheid' vaak toegejuicht omdat het een tekortkoming van de huidige natuur- en milieu-educatie, namelijk de afwezigheid van de relatie tussen natuur- en milieu-issues en maatschappelijke structuren en processen, zou opheffen. De auteurs stellen

echter voor om deze kwesties (deze kritiek op bestaande natuur- en milieu-educatie en de vervanging door 'leren voor duurzaamheid') te scheiden. Dan blijkt dat het thema 'duurzaamheid' hen alleen de tijddimensie toevoegt aan goede natuur- en milieu-educatie.
Ten tweede wordt in dit rapport ook ingegaan op de relatie tussen natuur- en milieu-educatie en andere educaties, die ook het thema 'duurzaamheid' op hun agenda zetten. Ook aan (goede) ontwikkelingseducatie, gezondheidseducatie of vredeseducatie voegt dit thema de tijddimensie toe.
De conclusie is dat 'duurzaamheid als leergebied' niet specifiek is voor natuur- en milieu-educatie. De verschillen tussen natuur- en milieu-educatie en andere educaties waarin 'duurzaamheid' een thema is, zitten in hun specifieke aspecten of perspectieven (natuur- en milieukwesties, Derde Wereld-kwesties, lijf- en ledenkwesties of oorlog en vredekwesties). In termen van het internationaal debat (zie de volgende paragraaf) zou men dus kunnen zeggen dat volgens de auteurs van *Duurzaamheid als Leergebied* ESD bestaat uit vele educaties, waaronder (goede) EE.

De conclusie uit deze paragraaf is, vooruitwijzend naar de volgende, dat het internationaal debat over de verhouding tussen NME en 'Leren voor Duurzaamheid' in Nederland niet is gevoerd. Of dit debat momenteel voor Nederland wel relevant is, zal na de volgende paragraaf worden besproken.

4. Internationaal debat over de relatie natuur- en milieu-educatie tot leren voor duurzaamheid

Onderstaande beschouwing is in meerdere opzichten selectief. Van de discussiepunten in internationale debatten over leren voor duurzaamheid, worden alleen die punten of aspecten besproken die een aanvulling zijn op de Nederlandse discussie in de vorige paragraaf. Verder zijn alleen artikelen en andere bijdragen van theoretici en filosofen op het gebied van duurzaamheid en/of educatie bestudeerd. De weergave van hoe in het veld aangekeken wordt tegen de relatie van natuur- en milieu-educatie tot leren voor duurzaamheid (paragraaf 4.5) is een indruk van presentaties en discussies op internationale conferenties en internet. Ten slotte ontbreekt de Duitstalige literatuur. Gezien het korte tijdbestek is het internationale literatuuronderzoek beperkt tot Angelsaksische bijdragen vanaf voornamelijk 1999. Duitstalige bijdragen aan de discussie over 'leren voor duurzaamheid' zijn wel verwerkt in *Duurzaamheid als leergebied* (2000). Zoals men in dat boek kan nalezen, verloopt de discussie in Duitsland over de verhouding van natuur- en milieu-educatie tot leren voor duurzaamheid langs dezelfde inhoudelijke lijnen als in de hieronder genoemde landen.

4.1 Kan of mag duurzame ontwikkeling worden opgelegd aan educatie?

Het stellen van deze vraag impliceert al dat het antwoord niet vanzelfsprekend is. Degenen die op deze vraag ingaan, zijn dan ook overwegend critici van de vervanging van natuur- en milieu-educatie door leren voor duurzaamheid.
De argumentatie voor hun kritiek is tweeledig: het begrip 'duurzame ontwikkeling' en hun visie op educatie. Voor dit laatste, zie paragraaf 4.2.

In zijn negen punten van kritiek op leren voor duurzaamheid bekritiseert Berrymann (1998/2000) het leren voor de standaardinvulling van 'duurzaamheid', te weten die van een evenwicht tussen ecologie, economie en sociale rechtvaardigheid, zowel mondiaal als op lange termijn. De kritiek van Berrymann is dat deze invulling van 'duurzame ontwikkeling' uitgaat van één bepaalde manier van denken en handelen met betrekking tot de natuur, namelijk de natuur als hulpbron voor producenten en consumenten, die zelfs op mondiaal niveau beheerst kan worden. Hij noemt dit concept van 'duurzaamheid' een nieuwe ideologie en educatie hiervoor totalitair en intolerant ten opzichte van andere natuurbeelden. Dat deze woorden niet slaan op een door hemzelf gecreëerde karikatuur van 'leren voor duurzaamheid' bewijzen de vele citaten van de IUCN, UNESCO, UNEP, etc. in *'Education and Sustainable Development; Responding to the Global Challenge'* (2002, p.7-8).

Diverse andere auteurs bekritiseren niet alleen leren voor de standaardinvulling van 'duurzaamheid', maar leren voor duurzaamheid überhaupt (zie bijvoorbeeld Jickling, 1991; 2001 en Sauvé, 1998/2000). Door natuur- en milieu-educatie te vervangen door leren voor duurzaamheid, worden kwesties genegeerd die niet met duurzaamheid hebben te maken, zoals de relaties tussen maatschappij en natuur en milieu, spanningen tussen instrumentele en intrinsieke waarden en culturele identiteiten (Jickling, 2001). In educatie moet men, volgens Jickling, ook durven breken met gangbaar (duurzaamheids)denken en voorbij duurzaamheid durven gaan.
Ook Sauvé (1998/2000) is tegen de vervanging van natuur- en milieu-educatie door leren voor duurzaamheid. Aansluitend bij de opvatting dat duurzaamheid niet alleen natuur- en milieukwesties, maar ook economische, sociale, politieke en culturele kwesties omvat, vraagt zij zich af of 'leren voor duurzaamheid' een adequaat integrerend raamwerk kan zijn voor educatie in het algemeen, die ook bijvoorbeeld vredes- en ontwikkelingseducatie omvat. 'Leren voor duurzaamheid' is dit volgens haar niet, omdat het teveel conceptuele, ethische en culturele problemen oproept. Zij stelt 'leren voor de ontwikkeling van verantwoordelijke samenlevingen' voor als raamwerk voor diverse educaties. Natuur- en milieu-educatie heeft hierbinnen een eigen niche door haar gerichtheid op verantwoordelijkheid ten opzichte van natuur en milieu.
Van den Bor, et al (2000, p. 314) en Huckle (1998/2000) gebruiken het argument van Sauvé tegen 'leren voor duurzaamheid' als argument vóór de vervanging van natuur- en milieu-educatie door leren voor duurzaamheid. Juist omdat het begrip 'duurzaamheid' ook maatschappelijke aspecten bevat én veel vragen oproept, leent het zich uitstekend voor een educatie die uitgaat van zowel pluralisme als commitment. Volgens Huckle kan 'duurzaamheid' als thema een nieuwe start geven aan de huidige natuur- en milieu-educatie, die zich volgens hem beperkt tot natuur en milieu en dan ook nog een bepaalde visie daarop.

De conclusies uit deze discussie over 'duurzaamheid' of 'duurzame ontwikkeling' als doel van educatie is dat, zoals Berrymann (1998/2000) zegt, de vervanging van natuur- en milieu-educatie door leren voor duurzaamheid te overhaast is geschied, omdat:

1. Niet expliciet besproken is of het hierbij alleen gaat over (de vervanging van) natuur- en milieu-educatie, of ook over (de vervanging van) andere educaties. Ook binnen andere educaties wordt over duurzaamheid gesproken, maar het overheidsbeleid, ook in Nederland, spitst zich toe op natuur- en milieu-educatie.
2. Het de vraag is of 'leren voor duurzaamheid', en zeker wanneer dit één bepaalde invulling hiervan inhoudt, wel geschikt is om alle kwesties die leven met betrekking tot natuur en milieu te bespreken.

4.2 Educatieve kritiek op duurzame ontwikkeling als doel van educatie

Naast kritiek vanuit het duurzaamheidsbegrip, hebben bovenstaande en andere auteurs ook kritiek op leren voor duurzaamheid vanuit hun educatiebegrip.
Het eerste dat opvalt, in vergelijking met de Nederlandse discussie, is dat buiten Nederland nog over 'educatie' wordt gesproken daar waar wij het over 'leren' hebben. Uitzondering hierop vormt het meest recente werk van Sterling: *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change* (2001). Leren en educatie zijn volgens hem niet synoniem. Bij educatie gaat het in essentie om persoonsvorming en -ontwikkeling, terwijl het bij 'leren' om het proces gaat waardoor nieuwe kennis, waarden en vaardigheden worden verkregen. Sterling merkt hierbij op dat de essentie van educatie vaak overschaduwd wordt door meer instrumentele interpretaties die meer weg hebben van training en conditionering ofwel het reproduceren van kennis, waarden en vaardigheden die 'deskundigen' al bedacht hebben en anderen moeten na kunnen bootsen (zie ook Jickling 1992). In een dergelijke instrumentele invulling van educatie is leren synoniem aan transmissie, terwijl in een meer educatieve invulling leren synoniem is aan transformatie. We herkennen hierin ook de Nederlandse discussie over instrumenteel versus emancipatoir leren.
Ook internationaal treft men zowel voorstanders als felle tegenstanders van een instrumentele visie op leren voor duurzaamheid aan. De argumenten voor en tegen komen overeen met die in het Nederlandse debat. In de internationale literatuur komt het begrip 'emancipatoir leren' echter niet voor, maar wel diverse andere alternatieven voor instrumenteel leren.
Emancipatoir leren wordt in Nederland uitgelegd als het aanbieden van meerdere benaderingen (van natuur en milieu of duurzaamheid), zodat de lerenden een eigen positie kunnen ontwikkelen (Lijmbach, e.a, 2000; Wals en Jickling in *'De Kroon' op het werk*, 2002). Met name in de VS wordt deze visie op leren bekritiseerd, omdat zij uitgaat van volledig autonome, geïsoleerde individuen. Dit wordt 'educational liberalism' genoemd (Bowers, 2001b; Peters, 2001, Stefanovic, 2000). De alternatieven hiervoor, vaak onder de noemer 'kritische educatie', zijn echter divers. Wij noemen er drie.
Bowers (2001b) en Foster (2001) benadrukken dat mensen hun normen, waarden, kennis en visies niet in het luchtledige ontwikkelen, maar binnen een samenleving en cultuur, die zij door hun taal en handelingen reproduceren. Educatie moet deze vanzelfsprekendheden expliciteren. Dit betekent bijvoorbeeld dat natuur- en milieu- of duurzaamheidseducatie de culturele patronen moet blootleggen achter begrippen als 'natuurlijke hulpbron' of 'ecomanagement', die ook behoren tot de duurzaamheidstaal.

Andere auteurs (Huckle, 1998/2000; Sauvé, 1998/2000) zoeken een vertrekpunt van kritiek, ook al wordt dit tijdens het educatieproces en door discussie met an-

dere(n) ingevuld. Zoals we hierboven zagen, is dit vertrekpunt voor Sauvé het begrip 'verantwoordelijkheid' en voor Huckle 'duurzame ontwikkeling'. Voor bijvoorbeeld Stefanovic (2000) wordt dit vertrekpunt gevormd door de samenleving, cultuur- en plekgebonden natuurervaringen als kritiek op het abstract, quasi-objectief en wetenschappelijk denken over natuur en milieu.
Voor weer andere auteurs is de maatschappij het vertrekpunt van kritiek (Luke, 2001, Peters, 2001). Zij benadrukken het politieke karakter van natuur- en milieuproblemen en oplossingsrichtingen.
Bij de laatste twee invullingen van 'kritische educatie' is men op zoek naar een commitment voor educatie. Hierbij doet zich het probleem voor dat dit commitment enerzijds niet nauw omschreven mag zijn en dus ten prooi valt aan de kritiek in de voorgaande paragraaf, maar anderzijds ook niet zo breed mag zijn dat het weer geen enkele inhoud heeft. In *'Duurzaamheid als leergebied'* (2000) werd dit de spanning tussen de maatschappelijke en pedagogische imperatief genoemd.

Een geheel ander begrip van niet-instrumenteel leren dat de laatste jaren ook in Nederland opkomt (zie bijvoorbeeld Meulenman en Roobeek in *De Kroon op het Werk* (2002)) is transformatief leren (Sterling, 2001). Dit begrip slaat op leerprocessen bij complexe, maatschappelijke veranderingen zonder een vooraf omschreven einddoel. Vanwege deze samenhang tussen sociale processen en transformatieve leerprocessen gaan we hier in paragraaf 4.4 over sociaal leren verder op in.

Gezien de internationale discussie over het begrip 'leren' in 'leren voor duurzaamheid', is het verbazingwekkend dat in beleidskringen, zowel binnen als buiten Nederland, nog steeds zonder enige bedenking over instrumenteel leren voor duurzaamheid wordt gesproken. Om in eerder genoemde termen te spreken, in die kringen overheerst de maatschappelijke imperatief van duurzame ontwikkeling. Een van de redenen hiervoor kan zijn dat educatie een onderdeel is van (inter)nationale beleidsplannen voor duurzame ontwikkeling.
De enige uitzondering hierop is te vinden in de laatste IUCN uitgave (2002), en wel in de bijdrage van Fien en Tilbury. Hun kritiek op auteurs die instrumenteel leren voor duurzaamheid bekritiseren is dat deze er ten onrechte van uitgaan dat duurzaamheid een eindstadium is. Duurzaamheid is volgens hen een proces, duurzame ontwikkeling, dat gebaseerd is op de principes van ecologische verantwoordelijkheid en sociale rechtvaardigheid. Het is volgens Fien en Tilbury niet ondemocratisch om deze democratische principes aan educatie op te leggen. Dit lijkt in de buurt te komen van Sauvé (1998/2000): educatie voor de ontwikkeling van verantwoorde samenlevingen, met drie sferen van verantwoording (zelf, andere mensen, niet-menselijke omgeving). Fien en Tilbury vullen deze twee principes echter weer in met de bekende duurzaamheidsterminologie, zoals behoud van de biodiversiteit en intergenerationele rechtvaardigheid.

De conclusies uit deze discussie over 'leren' (voor duurzaamheid) zijn:

1. Dat de E van NME in Nederland niet alleen nauwelijks onderwerp van discussie is, maar zelfs geheel lijkt te verdwijnen. In Nederland wordt de educatieve discussie gevoerd over de term 'leren', wat vaak stilzwijgend gelijkgesteld wordt aan voorlichting, communicatie of faciliteren.
2. Dat zowel voor- als tegenstanders van leren voor duurzaamheid de verleiding van een maatschappelijk imperatief niet kunnen weerstaan. Bij voorstanders overheerst de maatschappelijke imperatief van duurzame ontwikkeling, in beleidskringen vaak conform (inter)nationale conventies. Maar ook diverse tegenstanders zoeken naar een maatschappelijk imperatief, een commitment, voor een niet-instrumentele educatie.

4.3 Inhoud van een niet-instrumentele educatie

Zoals we in de voorgaande paragrafen zagen, is het bestaan van verschillende visies op de relaties tussen mens en samenleving en natuur en milieu en op duurzaamheid en de erkenning hiervan in educatie het argument om instrumenteel leren voor duurzaamheid af te wijzen. Fien en Tilbury (2002) reageren hierop door te stellen dat het bestaan van verschillende visies op duurzaamheid verlammend werkt in educatie en leidt tot uitstel van noodzakelijke veranderingen.
De betekenis of zin van een kritische educatie zit echter primair in de reflectie op het handelen en denken en secundair in daaruit voortkomende handelingen. Met name Foster (2001) is hier expliciet over. Natuur- en milieu-educatie moet niet gaan over ecologische grenzen, indicatoren voor duurzaamheid en metingen van vorderingen. Educatie is volgens hem het zich terugtrekken uit de focus op operationaliseringen en onderzoeken van de betekenis en bruikbaarheid hiervan. Hij noemt educatie 'de belichaming van heuristische intelligentie', de plek waar de fundamenten blootgelegd worden van wat we in de huidige tijd onder een verantwoord, menselijk leven verstaan.

Dat het bestaan van verschillende visies op onze relaties met natuur en milieu en op duurzaamheid niet verlammend is voor educatie, bewijzen de diverse uitwerkingen daarvan: Foster (2001), Bowers (2001a, 2001b), Stables (2001), González-Gaudiano (2001). Bij Bowers en Foster gaat het hierbij om inzicht in de culturele patronen die ten grondslag liggen aan ons denken en handelen met betrekking tot natuur en milieu. Opvallend is dat met name in de VS, Canada en Australië de culturele geladenheid van natuur- en milieu- en duurzaamheidsissues worden benadrukt, waarschijnlijk vanwege de aanwezigheid van inheemse culturen in die landen. Maar dat ook de westerse cultuur zelf het onderwerp hiervan kan zijn, laten enkele voorbeelden hiervan in Nederland zien, zoals de werkwijze van het duurzaamheidsproject aan de VU, waar docenten en studenten handboeken en dictaten lezen op hun onderliggende normen en waarden ('pedagogische momenten' geheten) en diverse publicaties van Hub Zwart, die de overeenkomst

in denken (over dieren) laat zien tussen wetenschappers en schrijvers in verschillende historische perioden.
Stables en González-Gaudiano spreken van verschillende discoursen over natuur en milieu, die in natuur- en milieu-educatie aan bod behoren te komen, zoals het natuurwetenschappelijk, ethisch en cultureel discours en verschillende praktische en regionale discoursen. Een Nederlands voorbeeld hiervan zijn de publikaties van Jozef Keulaertz, onder andere in het kader van '*Operatie Boomhut*', over natuurbehoud en -ontwikkeling.

De conclusie van deze -beperkte hoeveelheid- artikelen over een niet-instrumentele invulling van natuur- en milieu- of duurzaamheidseducatie is dat wat in Nederland blijft steken in termen als 'subjectieve invulling' of 'pluriformiteit' wel degelijk ook inhoud kan hebben.

4.4 Sociaal leren

Sociaal leren kan op verschillende niveaus plaatsvinden. In *Maak kennis uit ervaring* (2002) worden drie niveaus van leren onderscheiden: individuen, organisaties en de samenleving als geheel (p. 15). Sociaal leren, opgevat als de combinatie van sociale actie en leren, kan plaatsvinden in de samenwerking tussen individuen, binnen organisaties, tussen organisaties en binnen de samenleving als geheel.
De theoretische beschouwingen van Wildemeersch, e.a. (1998) over sociaal leren gaan uitsluitend over samenwerkingsverbanden rondom een maatschappelijk issue. Zij spreken alleen van sociaal leren wanneer sprake is van zowel sociale actie als reflectie op verschillende visies.
In de internationale literatuur over sociaal leren in de praktijk overheerst het leren op niveau van meerdere individuen en organisaties rondom een lokaal issue (community based). Hiervoor worden twee argumenten gegeven. Ten eerste in de vorm van de leus "Think globally–act locally". De gedachten hierachter zijn dat de mondiale duurzaamheidsproblemen en -plannen lokaal aangepakt moeten worden, mede omdat, en dit is het tweede argument, de ecologische, sociale en economische omstandigheden lokaal verschillen.
Ook diverse van de in de voorgaande twee paragrafen genoemde auteurs (bijvoorbeeld González-Gaudiano (2001) en Jickling (2001)) bepleiten leren op lokaal niveau door de betrokkenen. Hun argument hiervoor is uiteraard niet dat een internationaal of nationaal duurzaamheidsbeleid alleen op dit niveau uitgevoerd kan worden. Zij pleiten voor leren rondom een lokaal issue omdat juist dan verschillende visies op natuur, milieu en duurzaamheid blijken en besproken kunnen worden.

Het eerder genoemde transformatief leren is in principe een vorm van sociaal leren op samenlevingsniveau, al beginnen deze leerprocessen in feite op kleinere schaal.

Sterling (2001) benadrukt dat de huidige samenleving zich in een crisis bevindt waar alleen door een paradigma-shift uitgekomen kan worden. Een dergelijke transformatie kan in zijn ogen alleen plaatsvinden door een parallelle sociale en educatieve repons die beide een stijgende leercurve moeten doorlopen, overeenkomend met een verschuiving van transmissief leren (vergelijkbaar met instrumenteel leren) naar transformatief leren (zie ook 'O Sullivan, 1999; 2002):

- geen repons (ontkenning, onwetendheid, weinig leereffect of leren);
- accommodatie (adaptief leren, geen systeeminnovatie of paradigma-shift);
- reformatie (reflectief adaptief leren, paradigma en systeemverandering);
- transformatie (kritisch, creatief, reflectief, systeeminnovatie en paradigma-shift).

Sterling citeert zowel Agenda 21 als UNESCO's Educating for a Sustainable Future om aan te geven dat ook duurzame ontwikkeling een transformatief leer- en sociaal proces is:

"A sustainable society is one that can persist over generations, one that is far seeing enough, flexible enough, and wise enough not to undermine either its physical or social systems of support" (UNCED, 1992).

"The sustainability transition is the process of coming to terms with sustainability in all its deeply rich ecological, social, ethical and economic dimensions. It is about new ways of knowing, of being differently human in a threatened but cooperating world" (Mayor, F. 1997).

Scott (2001) geeft een geheel ander argument voor sociaal leren of, zoals hij het noemt, 'public education'. Participatie van het publiek is niet alleen wenselijk uit democratische overwegingen, maar om wetenschappelijke kennis robuust te maken. Wetenschappelijke kennis, bijvoorbeeld ecologische of biotechnologische, bevat veel risico's, onzekerheden en onwetendheden. Dit betekent dat ook andere vormen van kennis, bijvoorbeeld ervaringskennis of lokale kennis, nodig zijn om het handelen in te funderen.
In Nederland is dit geluid, een relativering van wetenschappelijke kennis, te vinden in Jansen (1994). Hij vat datgene wat vaak subjectieve of irrationele angst voor een nieuwe technologie wordt genoemd, niet negatief maar positief op en zelfs noodzakelijk als een beoordeling hiervan binnen de eigen emotionele en sociaal-economische context. Educatie behoort een brug te slaan tussen wetenschap en technologie en de leefwereld van mensen.

De conclusies uit de internationale literatuur met betrekking tot het concept 'sociaal leren' zijn:

1. Dat ook internationaal 'sociaal leren' een meerduidig begrip is.
2. Dat zich wel enkele verschillende theoretische concepten hiervan aftekenen.
3. Dat deze theoretische concepten niet (altijd) competitief zijn, maar concepten zijn voor verschillende leerniveaus en -situaties.

4.5 Verhouding natuur- en milieu-educatie tot leren voor duurzaamheid

Recentelijk hebben in de internationale NME-wereld een aantal interessante debatten plaatsgevonden over de relatie tussen natuur- en milieu-educatie en leren voor duurzaamheid (Jarnet et al, 2000, Hesselink et al. 2000). Het blad *Environmental Education Research* wijdde onlangs een themanummer aan de (on)mogelijkheden van educatie voor duurzaamheid (EER, 2002). Uit de debatten en artikelen blijkt dat er nogal wat verdeeldheid bestaat over het belang van de focus op 'duurzaamheid'. Sommigen grijpen het begrip aan om de wat oubollige natuur- en milieu-educatie betekenissen te geven die tot nu toe, in hun ogen, onderbelicht zijn gebleven (Huckle, 1999; González-Gaudiano, 1999; Gough & Scott, 1999). Anderen, die zich duidelijk niet op hun gemak voelen bij het zo snel verhangen van de bordjes, maken zich zorgen over het globaliserende, universele karakter van leren voor duurzaamheid, terwijl we, zo stellen zij, juist in lokale contexten, rekening houdend met verschillen, moeten zoeken naar oplossingsrichtingen (Sauvé, 1996; 1999; Berryman, 1999). Weer anderen vetrekken vanuit de internationale politiek en spreken van 'educatie die consistent is met Agenda 21' (Smyth 1999). Kortom, binnen de NME-wereld heersen al verschillende opvattingen over duurzaamheid als speerpunt van educatie. Voor een belangrijk deel komen deze verschillen voort uit het begrip duurzaamheid zélf, maar voor een deel zijn ze ook te verklaren door de beleidsmatige inbedding van NME door de jaren heen en de wijze waarop het beleid heeft gereageerd op de UNCED conferentie in 1992.

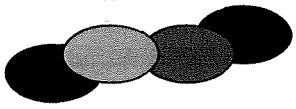
Met de introductie van *education for sustainability* (EfS) en *education for sustainable development* (ESD) begin jaren 90 zijn er in verschillende landen een aantal (re)acties ontstaan die qua aard en intensiteit nogal uiteenlopen. Op basis van deelname aan een groot aantal internationale conferenties over *environmental education* en/of EfS-ESD en bestudering van een aantal internationale ambitiestatements (IUCN, UNESCO-UNEP, OECD-ENSI, WCED (diverse jaartallen)) en de neerslag van debatten over de betekenis van EfS/ESD (o.a. in themanummers van *Environmental Education Research*), kunnen deze (re)acties als volgt getypeerd worden:

A. terug bij af;
B. oude wijn, oude vaten;
C. oude wijn, nieuwe vaten;
D. nieuwe wijn, nieuwe vaten.

We beschrijven de categorieën hieronder kort met daarbij onmiddellijk de kantekening dat er binnen verschillende landen meer diversiteit is in de (re)acties dan hier gesuggereerd wordt. Dit wordt duidelijk wanneer we Nederland proberen in te delen in een van de categorieën. In de figuurtjes is steeds geprobeerd de relatie tussen natuur- en milieu-educatie en leren voor duurzaamheid aan te geven,

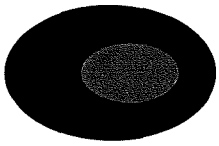
gebruikmakend van de uitkomsten van het ESDebate (Hesselink, Wals & van Kempen, 2000).

A. Terug bij af
Het betreft hier vooral landen, met name ontwikkelingslanden in Afrika, die vanaf midden jaren zeventig geprobeerd hebben, onder invloed van de internationale NME-conferenties gehouden in Tblisi in 1976 en Moskou 1986, NME beleidsmatig te verankeren binnen nationale beleidskaders. Deze landen hebben veelal hinder van de opkomst van EfS/ESD, want op ministerieel niveau wordt daar nu vaak geconstateerd dat NME verouderd en vervangen is. De verankering van EfS/ESD zal, gelet op de wijze waarop beleid in die landen gemaakt wordt, weer bij nul moeten beginnen en zal, net zoals bij NME het geval was, tien tot twintig jaar duren. De mensen die jaren lang hun nek hebben uitgestoken om NME al die jaren te promoten balen als een stekker.



EfS/ESD is iets nieuws en kent zijn eigen evolutieproces.

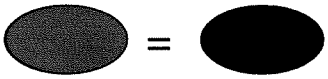
B. Oude wijn, oude vaten
Dit zijn de landen die constateren dat ze een goed NME-programma (beleid + activiteiten) hebben dat veel van wat met duurzaamheid te maken heeft goed afdekt. Met het begrip duurzaamheid kunnen ze niet goed uit de voeten en ze willen niet onder internationale druk het kind met het badwater weggooien. We herkennen hierin o.a. de VS alwaar EfS/ESD geen enkele impact lijkt te hebben. De Commission on Education for Sustainable Development in de VS heeft maar heel even bestaan. Een van haar eerste activiteiten midden jaren 90 was het doen van een onderzoek naar de bruikbaarheid van 'duurzaamheid' voor educatieve doeleinden. De conclusie uit het onderzoek was dat het begrip niet leeft onder de bevolking daar waar environment wel tot herkenning leidt. Bij bestudering van het Amerikaanse *Journal of Environmental Education* valt op dat woorden als sustainable, sustainability en sustainable development niet of nauwelijks voorkomen. Gekozen wordt voor natuur- en milieu-educatie waarbij men wel steeds meer probeert kwaliteitscriteria voor goede natuur- en milieu-educatie te generen. De mensen die jarenlang hun nek hebben uitgestoken voor natuur- en milieu-educatie halen hier opgelucht adem.



ESD/EfS is een (klein) onderdeel van NME.

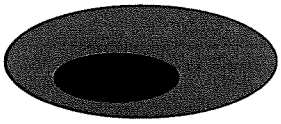
ESD/EfS is hetzelfde als goede NME, maar we kiezen voor een gevestigde naam.

C. Oude wijn, nieuwe vaten
Dit zijn de landen die ook beschikken over een goed NME-programma maar het zich, gelet op de veranderende internationale beleidskaders en de aan duurzaamheid gekoppelde financieringen, niet kunnen permitteren om wat ze doen NME te blijven noemen. Hier worden pragmatisch de bordjes verhangen en de labels vervangen. We zien dit niet alleen ontwikkelingslanden die afhankelijk zijn van ontwikkelingssamenwerking die vaak in het teken van duurzaamheid gegeven wordt, maar ook in westerse landen waarbij organisaties zich opnieuw uitvinden om in aanmerking te komen voor vernieuwingsimpulsen of bestaande subsidiestromen. De woordkeuze mag dan iets veranderen, inhoudelijk verandert er niet zoveel in het aanbod van activiteiten. De mensen die jaren lang hun nek hebben uitgestoken voor NME vinden het eigenlijk maar onzin maar gaan decoratief in de verandering mee om hun werk te kunnen blijven doen...

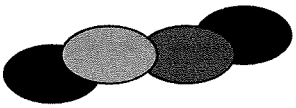


ESD/EfS is hetzelfde als goede NME maar we kiezen strategisch voor de nieuwe naam.

D. Nieuwe wijn, nieuwe vaten
Hier kunnen we twee typen landen onderscheiden.
Type 1: Dit zijn de landen die al lang geleden de NME-boot hebben gemist. Zij hebben op NME-gebied altijd een achterstand gehad en zien nu in EfS/ESD een kans om een enorme inhaalslag te maken. Daar waar destijds NME óf niet de relevante thema's centraal stelde óf het politieke klimaat om het te initiëren eenvoudig ontbrak, biedt EfS/ESD nu wel een inhoudelijke basis en is het klimaat inmiddels ten gunste veranderd. Met name een aantal Zuid-Amerikaanse landen en landen in Zuid-Oost Azië passen in deze beschrijving. De NME-er die jaren lang een roepende in een woestijn was, ziet zijn kans schoon en kan eindelijk aan de slag.
Type 2: Dan zijn er nog die landen, of beter, organisaties in bepaalde landen, die altijd actief zijn geweest op het gebied van duurzaamheidsvraagstukken, maar die hun educatieve mogelijkheden nooit of te weinig hebben benut. Het betreft hier organisaties die buiten de traditionele NME-wereld staan en die onder invloed van Rio hun educatieve vermogen zijn gaan ontwikkelen in het kader van EfS/ESD. De mensen die al jaren lang actie voeren en lobbyen om armoede en verdelingsvraagstukken onder de aandacht te brengen, ontdekken educatie als middel.



NME is een onderdeel van ESD/EfS, maar ESD/EfS gaat veel verder.



EFS/EfS is het meest recente stadium in het evolutieproces van natuurbeschermingseducatie.

Wanneer we Nederland spiegelen aan de internationale context dan zien we zowel B-, C- als D-2 reacties. Ook in Engeland zien we deze reacties waarbij zowel het beleid als de traditionele paraplu-organisatie (Council for Environmental Education) moeite hebben om zich te positioneren.

5. Algemene conclusies

5.1 Is 'leren voor duurzaamheid' een geschikt concept?

Zowel nationaal als internationaal zijn de meningen hierover verdeeld. Grofweg is de conclusie dat het antwoord op deze vraag afhangt van de positie van degenen die deze vraag stellen en beantwoorden.
In kringen waar de maatschappelijke imperatief van duurzame ontwikkeling en duurzaamheid overheerst (UNCED, IUCN, nationale en lokale overheden, bedrijven en maatschappelijke organisaties en samenwerkingsverbanden) wordt deze vraag meestal bevestigend beantwoord. 'Leren voor duurzaamheid' wordt in deze kringen opgevat als een instrument om duurzame ontwikkeling te realiseren. Meestal gaat het dan om een bepaalde inhoudelijke invulling van dit begrip, en wel die in termen van ecologische, economische en sociale dimensies.
Met name dit laatste is in pedagogische kringen de reden voor een voorwaardelijke aanvaarding of afwijzing van 'leren voor duurzaamheid' als geschikt concept. Zolang er te allen tijde voldoende ruimte gelaten wordt voor discussie, ontwikkeling van nieuwe ideeën, afwijkende standpunten, participatie, pluralisme en minderheidsposities biedt 'leren voor duurzaamheid' vele mogelijkheden, zeggen bijvoorbeeld Huckle en Wals en Jickling. Sommige mensen pleiten voor afschaffing omdat zij bang zijn dat het concept in een politiek instrument verandert, de aandacht afhoudt van waar het inhoudelijk echt om draait of omdat er onduidelijkheid heerst rondom de vele interpretaties van het begrip (Hesselink *et al.* 2000). In ieder geval geldt in pedagogische kringen datgene dat Wals en Jickling (2002) benadrukken: "We moeten er rekening mee houden dat voortschrijdende inzichten er toe kunnen leiden dat we duurzaamheid als begrip op termijn moeten vervangen door iets nieuws dat in de tijd wellicht meer perspectief biedt." (p.).
Deze uitspraak kunnen ook degenen die nú duurzame ontwikkeling als de belangrijkste imperatief voor zowel de maatschappij als educatie zien, zich aantrekken. Ook zij kunnen en mogen niet uitsluiten dat op termijn 'een verantwoord, menselijk leven' op een andere wijze begrepen wordt dan in duurzaamheidstermen.

5.2 Conceptuele problemen met 'leren voor duurzaamheid'

De afwijzing van 'leren voor duurzaamheid' in pedagogische kringen komt voort uit conceptuele kwesties betreffende de begrippen 'duurzaamheid', 'leren' en -daardoor- 'leren voor duurzaamheid'.
Zoals algemeen bekend is, circuleren er honderden definities van 'duurzaamheid'. Zowel de voorwaardelijke bevestiging als afwijzing van 'leren voor duurzaamheid' door pedagogen komt voort uit een niet-instrumentele visie op 'leren'.

Leren in de betekenis van 'educatie' mag volgens hen geen instrument zijn om een extern (maatschappelijk) doel te realiseren. Educatie heeft als doel de individuele en sociale ontwikkeling van normen, waarden, visies en doelen, etc., onder andere door een kritische reflectie op bestaande.
Zoals tijdens de jaarconferentie van de Stuurgroep 'Leren voor Duurzaamheid' in november 2002 bleek, lijkt deze pedagogische discussie over (duurzaamheids)educatie geheel voorbij gegaan te zijn aan degenen die in Nederland verantwoordelijk zijn voor het beleid met betrekking tot leren voor duurzaamheid. Een mogelijke reden hiervoor kan zijn dat deze Stuurgroep uitsluitend bestaat uit mensen van diverse ministeries die ook verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van duurzaamheidsbeleid. Het verdient aanbeveling om in de Stuurgroep ook mensen op te nemen die niet kampen met deze ministeriële of dubbele loyaliteit, maar die de E van educatie hoog houden.

5.3 Meer dan een inhoudelijke verandering van NME

De vervanging van natuur- en milieu-educatie door leren voor duurzaamheid lijkt alleen een inhoudelijke verandering. Specifiek voor Nederland is dat tegelijk met deze inhoudelijke verandering ook een verandering van werkwijze werd opgelegd, en wel van aanbod- naar vraaggericht werken.
De motivatie voor deze laatste verandering komt deels voort uit het algemene overheidsbeleid om steeds meer taken aan de markt over te laten. Voor zover de motivatie hiervoor specifiek voor NME is, is zij behoorlijk zwak. Bijvoorbeeld de metafoor van de 'gouden koorden' suggereert dat het doorsnijden hiervan een goede zaak is, omdat het de NME-sector minder afhankelijk van de overheid maakt. Dat de NME-sector hierdoor misschien in een grotere afhankelijkheid van de markt terechtkomt, wordt niet vermeld. Ook de gelijkstelling van professionalisering van de NME-sector aan vraaggericht werken impliceert ten onrechte dat professionalisering en aanbodgericht werken elkaar uitsluiten.
Ook de consequenties van een combinatie van een inhoudelijke verandering en institutionele heroriëntatie zijn voorzien. Bijvoorbeeld hoe de Stuurgroep LvD denkt haar inhoudelijke verwachtingen met betrekking tot 'leren voor duurzaamheid' waar te maken als dit plaats moet vinden op verzoek van en afgestemd op maatschappelijke organisaties en bedrijven? Hún verwachtingen met betrekking tot 'leren voor duurzaamheid' vallen niet per definitie samen met die van de Stuurgroep. Ook is de dubbele rol van de overheid zelf (zowel landelijk als provinciaal) niet voorzien. Enerzijds is zij verantwoordelijk voor het hele NME/LvD-beleid; anderzijds is zij een van de vragende partijen.
Het was beter geweest -en misschien is het daarvoor nog niet te laat- als de Stuurgroep beide voorstellen voor verandering gescheiden had voorgelegd, waardoor bijvoorbeeld de mogelijkheid "marktwerking waar mogelijk; overheid waar (inhoudelijk) nodig" een optie was geweest.

5.4 Wat kán NME betekenen voor leren voor duurzaamheid?

Alvorens de hoofdvraag van dit literatuuronderzoek te kunnen beantwoorden, moet duidelijk zijn over welke natuur- en milieu-educatie men het bij deze vraag heeft. In *Duurzaamheid als leergebied* (2000) wordt onderscheid gemaakt tussen bestaande en goede natuur- en milieu-educatie (p. 70). Wat betreft de bestaande, moet bovendien nog onderscheid gemaakt worden tussen het beeld hiervan en wat daadwerkelijk gebeurt, dat ook weer divers is.
Ongeacht of dit ook daadwerkelijk gebeurt, overheerst het beeld dat natuur- en milieu-educatie alleen over natuur en milieu gaat. 'Leren voor duurzaamheid' wordt voorgesteld, of door de NME-sector aangegrepen, om dit uit te breiden met maatschappelijke aspecten, zowel mondiaal als op lange termijn.
Uit het literatuuronderzoek blijkt dat dit twee vragen oproept.
Ten eerste de vraag waarom 'leren voor duurzaamheid' uitsluitend geassocieerd wordt met natuur- en milieu-educatie. Duurzaamheid is een thema dat ook in andere educaties (ontwikkelingseducatie, vredeseducatie, gezondheidseducatie, enz) een rol speelt. 'Leren voor duurzaamheid' is eerder een koepelbegrip voor vele educaties, waaronder natuur- en milieu-educatie (Sauvé). Oftewel, duurzaamheid omvat méér dan natuur- en milieu-issues.
Ten tweede is het de vraag of het thema 'duurzaamheid' wel alle natuur- en milieu-issues omvat (Jickling). Een verandering van natuur- en milieu-educatie in duurzaamheidseducatie kan met zich meebrengen dat natuur- en milieu-issues die niet met duurzaamheid hebben te maken óf genegeerd óf in het duurzaamheidsdenken worden geperst.
Beide vragenstellers bepleiten het behoud van een zelfstandige natuur- en milieu-educatie, die zich richt op natuur- en milieukwesties.
Dat voor de inbreng van maatschappelijke, mondiale en lange-termijn aspecten geen nieuwe naam nodig is, bewijzen de volgende citaten over goede natuur- en milieu-educatie, beide afkomstig van de niet-governmentele conferenties over Environmental Education in Belgrador in 1975 (UNESCO, 1975) en Tblisisi, Georgië in 1977 (UNESCO, 1978):

> *"EE should adopt a critical approach to encourage careful analysis and awareness of the various factors involved in environmental issues... All decisions regarding the development of society and the improvement of the lot of individuals are based on considerations, often implicit, concerning what is useful, good, beautiful and so on. The educated individual should be in the position to ask such questions as: Who took this decision? According to what criteria? With what immediate ends in mind? Have long term consequences been calculated? In short, he or she must know what choices have been made and what value system determined them."*

en:

> *"EE.... Should constitute a comprehensive lifelong education, one responsive to changes in a rapidly changing world. It should prepare the individual for life through an understanding of the major problems of the contemporary world, and the provision of skills and attributes needed to play a productive role towards improving and protecting the environment with due regard given to ethical values. By adopting a holistic approach, rooted in a broad interdisciplinary base, it recreates an overall perspective which acknowledges the fact that the natural environmental and the human-made environment are profoundly interdependent. It helps reveal the enduring continuity which links the acts of today to the consequences of tomorrow. It demonstrates the interdependencies among all mankind. EE must loo outward to the community. It should involve the individual in an active problem-solving process within the context of specific realities, and it should encourage initiative, a sense of responsibility and commitment to build a better tomorrow. By its very nature EE can make a powerful contribution to the renovation of the educational process"* (Unesco, 1977).

Leren voor duurzaamheid avant la lettre? Zonder het woord duurzaam of duurzaamheid te gebruiken klinken veel van de ideeën achter leren voor duurzaamheid luid door in bovenstaande citaten. De vraag is natuurlijke of deze nobele ambitiestatements enige impact hebben gehad op de NME-praktijk. Eerst had deze vraag beantwoord moeten worden en een vermaatschappelijking van natuur- en milieu-educatie voorgesteld, gestimuleerd en uitgewerkt moeten worden, alvorens overhaast (Berrymann) 'leren voor duurzaamheid' te introduceren als oplossing voor problemen met en binnen natuur- en milieu-educatie.

Het antwoord op de vraag wat natuur- en milieu-educatie kán bijdragen aan 'leren voor duurzaamheid' luidt uiteindelijk: veel, maar

- ook andere educaties kunnen hieraan bijdragen;
- natuur- en milieu-educatie kan méér omvatten dan alleen duurzaamheid, en;
- goede natuur- en milieu-educatie omvat reeds de issues die men met het thema 'duurzaamheid' wil introduceren.

Literatuurverwijzingen

[Auteur(s)]. 2002. *Maak kennis uit ervaring. Praktijklessen voor leren voor duurzaamheid.* Nijmegen, NovioConsult.

Berrymann, T. (1999) Relieving modern day atlas of an illusory burden: Abandoning the hypermodern fantasy of an education to manage the globe. *Canadian Journal of Environmental Education, 4*, 50-68.

Berrymann, T. 1998/2000. Relieving Modern Day Atlas of an Illusory Burden: Abandoning the Hypermodern Fantasy of an Education to Manage the Globe. In: Jarnet, A. Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. and Clarkin, P. (eds.). *A colloquium on the Future of Environmental Education in a Postmodern World.* Yukon College, p. 88-96.

Bowers, C.A. 2001a. Challenges in Educating for Ecological Sustainable Communities. In: *Educational Philosophy and Theory*, 33, 2, 257-266.

Bowers, C.A. 2001b. How Language Limits Our Understanding of Environmental Education. In: *Environmental Education Research*, 33, 2, 141-152.

Broere, M. 2002. Uitwisselen, overnemen, pikken en netwerken. In: *Spring*, jaargang 3, nummer 4: 2-3.

Fien, J and Tilbury, D. 2002. The global challenge of sustainability. In: Tilbury, D., Stevenson, R.B., Fien, J. and Schreuder, D. (eds.). *Education and Sustainability. Reponding to the Global Challenge.* IUCN, p. 1-12.

Foster, J. 2001. Education as Sustainability. In: *Environmental Education Research*, 7, 2, 153-166.

González-Gaudiano, É. (1999). Environmental education and sustainable consumption: The case of Mexico. *Canadian Journal of Environmental Education, 4*, 176-192.

González-Guadiano, E. 2001. Complexity in Environmental Education. In: *Educational Philosophy and Theory*, 33, 2, 153-166.

Gough, S. & Scott, W. (1999). Education and training for sustainable tourism: Problems, possibilities and cautious first steps. *Canadian Journal of Environmental Education, 4*, 193-212.

Hesselink, F., van Kempen, P.P. and Wals, A.E.J. (2000). *ESDebate: International On-line Debate on Education for Sustainable Development.* IUCN, Gland, Switzerland.

Huckle, J. (1999). Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism: A reply to Lucie Sauvé. *Canadian Journal of Environmental Education, 4*, 36-45.

Huckle, J. 1998/2000. Locating Environmental Education – Between Modern Capitalism and Postmodern Socialism: A Reply to Lucie Sauvé. In: Jarnet, A. Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. and Clarkin, P. (eds.). *A colloquium on the Future of Environmental Education in a Postmodern World.* Yukon College, p. 71-75.

Hulshof, M., van Rheede, A. en Frederiks, G. 1998. *Het NME-werkveld naar 2004: vernieuwing binnen of buiten de gouden koorden?*. Nijmegen, IOWO.

International Union for the Conservation of Nature (1970) *Report on the Nevada Conference*, Carson City, Nevada, U.S.A., Summer 1970. Gland, Switzerland, IUCN.

International Union for the Conservation of Nature (1980) *World Conservation Strategy; living resource conservation for sustainable development.* IUCN in cooperation with UNEP and WWF. Gland, Switzerland: IUCN.

Jarnet, Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A.E.J. & Clarkin, P. (Eds.) (2000) The future of environmental education in a postmodern world? Whitehorse, Canada: Yukon College.

Jickling, B. 1991. Why I don't want my children to be educated for sustainable development. In: *Journal of Environmental Education*, 23, 5-8.

Jickling, B. 2001. Environmental Thought, the Language of Sustainability, and Digital Watches. In: *Environmental Education Research*, 7, 2, 167-180.

Lijmbach, S., Broens, M. en Hovinga, D. 2000. *Duurzaamheid als leergebied. Conceptuele analyse en educatieve uitwerking.* Utrecht, CDß-Press.

Loosdrecht van, M. 2002. *Voorstel voor invulling van het speerpunt 'Professionalisering en Kwaliteitszorg in de NME sector'.* Amsterdam, Bureau Vanloosdrecht.

Luke, T.W. 2001. Education, Environment, and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done? In: *Educational Philosophy and Theory*, 3,2, 187-202.

OECD-CERI (1994) *Environment, schools and active learning*, Final report of the environment and schools' intitiatives project (ENSI), Paris, OECD.

OECD-CERI (1995) *Environmental learning for the 21st century.* Paris, OECD.

Peters, M. 2001. Environmental Education, Neo-liberalism and Globalisation: the 'New Zealand experiment'. In: *Educational Philosophy and Theory*, 3,2, 203-216.

Programma-management 'Leren voor Duurzaamheid'. ????. *Introductie op het programma 'Leren voor Duurzaamheid'.* Amsterdam, NCDO.

Sauvé, L. (1996) Environmental Education and Sustainable Development: further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1(1), 56-89.

Sauvé, L. (1999) Environmental education between modernity and postmodernity. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 9-36.

Sauvé, L. 1998/2000. Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for am Integrating Educational Framework. In: Jarnet, A. Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. and Clarkin, P. (eds.). *A colloquium on the Future of Environmental Education in a Postmodern World.* Yukon College, p. 44-56.

Smyth, J. (1999) Is there a future for education consistent with Agenda 21? *Canadian Journal of Environmental Education, 4*, 69-82.

Stables, A. 2001. Who Drew the Sky? Conflicting assumptions in environmental education. In: *Educational Philosophy and Theory*, 33, 2, 245-256.

Stefanovic, I.L. 2000. *Sagefuarding Our Common Future. Rethinking Sustainable Development.* SUNY Press, Albany.

Sterling, S. 2001. *Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change.* Schumacher Briefing, number 6.

Stuurgroep Extra Impuls NME. 1999. *NME 21: 'Leren voor een duurzame samenleving'. Educatieve Agenda 21: natuur- en milieu-educatie vanaf 2000.* Den Haag, Ministerie LNV.

Stuurgroep Programma Leren voor Duurzaamheid. 2000. *Beleidskader Leren voor Duurzaamheid.* Amsterdam, NCDO.

Stuurgroep Programma Leren voor Duurzaamheid. 2000. *Landelijk Ambitie Statement.* Amsterdam, NCDO.

Tilbury, D., Stevenson, R.B., Fien, J. and Schreuder, D. (eds.). 2002. *Education and Sustainability. Reponding to the Global Challenge.* IUCN.

UNESCO (1975) *The International Workshop on Environmental Education*, Belgrade, Yugoslavia, 13-22 October 1975. Paris, France, UNESCO.

UNESCO (1978) *Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilisi, 14-26 October, 1977, Final Report, Paris, France, UNESCO.

United Nations (1992). *Agenda 21: the United Nations Programme of Action from Rio.* New York, United Nations Publications.

United Nations General Assembly (1972) *Conference on the Human Environment*, Stockholm, June 1972. New York, United Nations.

van den Bor, W., Holen, P. and Wals, A. 2000. Sustainability in Higher (Agricultural) Education: a synthesis. In: van den Bor, W., Holen, P., Wals, A. and Filho, L. (eds.). *Integrating Concepts of Sustainability into Education for Agriculture and Rural Development.* Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, p. 305-316.

Wals, A.E.J. and Heymann, F.V. (*in press*). Learning on the edge: exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. In: A. Wenden (Ed.) *Working toward a Culture of Peace and Social Sustainability.*Albany, SUNY Press.

Wals, A.E.J. & Jikcling, B. (2002). Tussen leren en conditioneren: leren voor, door of tegen duurzaamheid. In essaybundel De kroon op het werk ; red. B. Wijffels e.a.; Amsterdam 2002.

Wijffels, B., Blanken, H., van Stalborch, M. en van Raaij, R. (red.) 2002. *'De Kroon' op het werk. De rol van leerprocessen in het streven naar een duurzame samenleving.* Amsterdam, NCDO.

Wijffels, B., Joustra, J.D. en Blanken, H. (red.) 2000. *Schetsboek De 'Polman's Kring' over NME 21.* Nijmegen, NovioConsult.

Wildemeersch, D., Jansen, Th., Vandenabeele, J. en Jans, M. 1998. Social learning: a new perspective on learning in participatory systems. In: *Studies in Continuing Education*, 20, 2: 251-265.

World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future.* Oxford University Press, Oxford.