

.....

tot achter de horizon

**lessen in waardenvorming,
een scholingsgids voor NME-docenten**

.....



Instituut voor
Leerplanontwikkeling

**Ruud J. Delhaas
Herbert H.M. Koekkoek**

Universitaire Leraren Opleiding Biologie,
RijksUniversiteit Groningen

tot achter de horizon

**lessen in waardenvorming, een
scholingsgids voor NME-docenten**

R.J.Delhaas en H.H.M. Koekkoek

© Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede 1994

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, geluidsband, elektronisch of op welke andere wijze ook en evenmin in een retrieval system worden opgeslagen zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Auteur(s) Ruud J.Delhaas, Herbert H.M.Koekkoek
Lay-out en vormgeving Evert Leeuwinga, Ruud J.Delhaas
Illustraties Hilde Snoeijer
Druk tekst Reprodienst Harmonie Complex, RUG
Druk illustraties Drenthe BV, Emmen

In opdracht van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) in het kader van het project Natuur- en Milieu-Educatie. Dit project werd bekostigd door de departementen van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer en Onderwijs en Wetenschappen
Uitgave Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO)

Besteladres
SLO
Afdeling Verkoop
Postbus 2041
7500 CA Enschede
Telefoon (053) 840840

Onder vermelding van
AN 4.360.7196
ISBN 90.329.1688.2

INLEIDING

Is dit boek iets voor U?

Stel, U bent enthousiast aan het werk geweest in drie lessen over de afvalberg, zwerfvuil en de afvalstoffenheffing. De leerlingen deden goed mee. U hebt het gevoel dat het prima ging. En dan opeens, door een opmerking van een leerling, dringt het tot u door: Wat gebeurt er eigenlijk in de pauze? In het winkeltje om de hoek gaan stapels blikjes frisdrank over de toonbank. Bakken vol plastic bekertjes, plastic broodzakjes en aluminiumfolie gaan dagelijks in de afvalcontainer van de school samen met heel wat oud brood, fruitafval en viltstiften.

U vraagt zich af: Is het milieu eigenlijk wel een punt voor hen? Ben ik in de les soms té snel tevreden geweest? Of heb ik ze platgewalst? En zo ja, hoe kan ik hen steunen in hun kennis en in hun houding, juist ook als 't heel dichtbij komt; als het hun eigen leven en gedrag gaat raken? Met andere woorden: U begint uzelf vragen te stellen over uw aanpak bij waardenvormende NME.

Wanneer u nu in de onderstaande vragenlijst een paar van uw eigen vragen herkent dan is dit boek voor u geschreven.

Wanneer u daarentegen als eerste reactie hebt: Hoe kan ik ze nog vóór ze van school afgaan zo overtuigen en beïnvloeden dat ze zich netjes aan de schoonmilieu-regels houden, dan is dit boek niets voor u.

Praktijkvragen voor waardenvormende NME

Dit overzicht hebben we samengesteld door gedurende ruim tien jaar tijd de praktijkvragen van docenten met betrekking tot waardenvormend lesgeven te verzamelen.

Achter elke vraag wordt verwezen naar één of meer paragrafen of thema's uit dit boek. We verwijzen naar paragrafen wanneer de vraag een deelaspect is van het betreffende thema; naar thema's wanneer de vraag een kernvraag is van een thema en dus door het hele thema heen wordt uitgewerkt.

Door aan te strepen welke vragen met de uwe overeenkomen krijgt u een indruk van het aantal onderwerpen dat u zou kunnen bestuderen.

1. Lesvoorbereiding

- 1- Waar kan ik bij het voorbereiden van een waardenvormende les tegen aan lopen? Thema 12 en 19.
- 2- Wat kan ik me tijdens het voorbereiden allemaal afvragen? Thema 12, 18, 19 en 20 en paragraaf 8.2.
- 3- Over welke zaken dien ik beslissingen te nemen? Thema 19 en paragraaf 4.3.
- 4- Hoe kom ik aan de inhoud van een waardenvormende les? Thema 12 en paragraaf 8.2 en 18.3.5.
- 5- Hoeveel tijd gaat me het voorbereiden wel kosten? Paragraaf 8.3.
- 6- Hoe kom ik aan geschikte werkvormen voor een waardenvormende les? Thema 8 en 12.

2. Doelen van de les.

voor mezelf:

- 1- Zijn bepaalde waarden belangrijker dan andere? Paragraaf 14.3
- 2- Wat kan ik in 50 minuten bereiken? Paragraaf 8.3
- 3- Is er een volgorde van te stellen doelen wenselijk? Thema 17.
- 4- Hoe maak ik anderen en mezelf duidelijk waar het mij bij NME-lessen nou precies om te doen is? Thema 6, 7 en paragraaf 8.2.

met mijn leerlingen:

- 5- Hoe maak ik aan leerlingen duidelijk wat ze van de les kunnen verwachten? Paragraaf 4.3, 6.3, 7.3 en 8.3.
- 6- Wat als mijn leerlingen er niet aan willen? Thema 9 en paragraaf 19.3.4 en 20.3.4 .

3. Tijdens de les.

docentgedrag:

- 1- Kan ik door mijn gedrag waardenvorming stimuleren? Thema 2, 9 en 13 en paragraaf 8.3, 10.3, 11.3 en 20.3.4.
... of juist remmen of blokkeren? Paragraaf 5.3
- 2- Hoe kan ik reageren op leerlingen die waarden-uitspraken doen die mij regelrecht tegen de haren in strijken? Thema 1 en paragraaf 20.3.4.
- 3- Wat doe ik, als leerlingen waarde-uitspraken doen, die anderen tegen de haren instrijken? Paragraaf 3.3 en 13.3.
- 4- Ik heb zelf ook waarden met betrekking tot de onderwerpen die in de les aan de orde zijn. Hoe moet ik daarmee omgaan in een waardenvormende les? Paragraaf 1.2, 10.3, 13.3, 20.3.4 en 22.3.4.
- 5- Wat doe ik als er een sfeer van machteloosheid ontstaat: je kunt er toch niets aan doen. Paragraaf 19.3.2.

Inleiding

- 6- Is waardenvormend reageren te oefenen? Thema 2 en 13 en paragraaf 1.3 en 1.4.
- 7- Hoe kan waarden-overdracht er uit zien? Paragraaf 2.3.

docentvaardigheden:

- 8- Hoe herken ik of er waarden in het geding zijn? Thema 3.
- 9- Hoe kan ik voorkomen dat leerlingen verzanden in eindloze discussies en gehakketak? Thema 4 en paragraaf 11.5, 19.3.1 en 19.3.2.
- 10- Hoe kan ik leerlingen steunen bij waarden die binnen henzelf conflicteren? Paragraaf 13.3.
- 11- Hoe kan ik nagaan of ze wel aan waardenvorming toe zijn? Paragraaf 8.2.
- 12- Hoe kom ik er achter welke waarden(gebieden) mijn leerlingen dagelijks gebruiken? Paragraaf 3.3, 5.3, 8.2 en 11.3.
- 13- Hoe kan ik er voor zorgen dat de gesprekken helder blijven? Paragraaf 2.3, 19.3.1 en 19.3.2.
- 14- Hoe kan ik milieu-acties van mijn leerlingen begeleiden? Paragraaf 22.3.

leerling-gedrag

- 15- Wat kan ik aan leerling-reacties verwachten? Thema 22 en paragraaf 13.3, 18.3.2, 19.3.1, 20.3.4 en 21.3.
- 16- Kunnen leerlingen elkaar steunen bij waardenvorming? Thema 22.
- 17- Op welk leerling-gedrag moet ik bij waardenvorming gespitst zijn? Paragraaf 3.3, 20.3.4, 21.3.2 en 21.3.3.

leerlingvaardigheden:

- 18- Is waardenvorming bij leerlingen gericht te trainen? Paragraaf 11.3.
- 19- Welke vaardigheden dienen leerlingen zich bij waardenvorming eigen te maken? Thema 14 en paragraaf 19.3.1.

4. Beginsituatie.

docent:

- 1- Wat moet ik kunnen en kennen om aan waardenvorming te kunnen beginnen? Thema 13.
- 2- Moet ik mij instellen op een andere rol en taak? Thema 13 en 21 en paragraaf 10.3, 11.3, 20.3.4 en 22.3.3.
- 3- Is het van belang hoe ik tegenover het onderwerp van de les sta? Paragraaf 22.3.3.

Leerlingen:

- 4- Wat kan ik verwachten aan reacties van leerlingen bij mijn eerste pogingen? Thema 13 en paragraaf 21.3.
- 5- Mag ik van mijn leerlingen andere dingen verwachten dan ze tot nu toe gewend zijn? Thema 22 en paragraaf 19.3.4 en 21.3.
- 6- Is deze klas toe aan waardenvorming? Paragraaf 8.2 en 13.3.

5. Werkvormen.

- 1- Kan ik terugvallen op bekende werkvormen? Thema 9 en paragraaf 8.3 en 12.3.
- 2- Wanneer is een werkvorm nou waardenvormend van karakter? Paragraaf 8.3, 11.3, 12.3 en 22.3.1.
- 3- Waarmee moet ik rekening houden als het gaat om milieu-akties? Thema 22.

6. Lesmateriaal

ontwerpen

- 1- Hoe kom ik aan lesmateriaal? Paragraaf 8.3.
- 2- Welke NME-inhouden zijn bijzonder geschikt voor waardenvorming? Paragraaf 12.3.

aanpassen

- 3- Hoe kom ik aan materiaal voor mijn waardenvormende les? Thema 18 en paragraaf 8.3.
- 4- Hoe kan ik bestaand lesmateriaal beoordelen op hun waardenvormende mogelijkheden? Paragraaf 4.4, 8.3, 12.3, 19.3.3 en 19.4.
- 5- Hoe kan ik impliciete waarden in het les- en voorlichtings-materiaal herkennen? Thema 18 en paragraaf 19.3.3.
- 6- Hoe kan ik bestaand NME-lesmateriaal beter waardenvormend maken? Paragraaf 4.4, 5.4, 9.4, 12.3 en 12.5.

7. Toetsing en evaluatie.

- 1- Wat kan ik nou toetsen bij waardenvorming? Hoe kan ik nagaan wat ik bereik met waardenvorming? Thema 11 en paragraaf 10.3.
- 2- Is toetsing niet strijdig met waardenvorming? Paragraaf 10.3.
- 3- Welke gevaren loop ik bij toetsing van waardenvorming? Paragraaf 10.3.
- 4- Is het nodig om te toetsen bij waardenvorming? Paragraaf 10.3.
- 5- Op welke punten kan ik een waardenvormende les evalueren? Paragraaf 19.3
- 6- Op welke communicatieve aspecten kan ik een waardenvormende les evalueren? Paragraaf 4.3 en 13.3
- 7- Op welke inhoudelijke aspecten kan ik een waardenvormende les evalueren? Paragraaf 5.3

8. Organisatie van de les.

- 1- Hoe kan ik een fasering aanbrengen in een serie waardenvormende lessen? Paragraaf 17.3
- 2- Hoe kan ik de organisatie van mijn les afstemmen op de verschillen in leerstijl die er in mijn klas bestaan? Paragraaf 9.3
- 3- Hoe kan ik mijn les zo organiseren, dat we niet verzanden in eindeloze discussies, maar de waarden-communicatie goed verloopt? Paragraaf 4.3 en 19.3.1

9. Curriculum -ontwikkeling.

- 1- Is waardenvorming in NME over een thema, een schooljaar en een schoolloopbaan van leerlingen te plannen? Thema 15 en 17.
- 2- Is er sprake van een (wenselijke) volgorde bij het leren in waardenvorming? Thema 17 en paragraaf 15.3.
- 3- Is het noodzakelijk om bij waardenvorming tot afspraken te komen met collega's? Paragraaf 21.3.4

10. Samenwerking met

leerlingen

- 1- Wat kan ik doen als ze niet mee willen werken? Paragraaf 13.3 en 21.3.
- 2- Wat te doen, als leerlingen andere dingen willen dan ik? Thema 9 en paragraaf 13.3.
- 3- In hoeverre moet ik ze steunen als het om actie-plannen gaat? Thema 9 en paragraaf 22.3.3.

collega's

- 4- Kan ik ook met collega's in conflict komen? Paragraaf 21.3.
- 5- Is het belangrijk om collega's in te schakelen bij waardenvormende NME? Paragraaf 21.3.

schoolleiding

- 7- Heeft waardenvormende NME iets te betekenen voor de werksfeer/leefsfeer op school? Paragraaf 21.3 en 22.3.2.
- 8- Wanneer moet ik de directie inlichten? Paragraaf 21.3, 22.3.2 en 22.3.3.

ouders

- 9- Moet ik mijn taakopvatting met betrekking tot opvoeding met ouders bespreken? Paragraaf 22.3.3.

11. Eigen visie-ontwikkeling van de docent.

- 1- Wat versta ik zelf onder waardenvorming en waarden? Thema 14 en paragraaf 16.3.
- 2- Waar ligt voor mij de grens tussen waardenvorming en waardenoverdracht en indoctrinatie? Thema 20 en paragraaf 2.3.
- 3- Wat is mijn visie op de relatie mens-milieu en mezelf-milieu? Thema 18.
- 4- Hoe sta ik tegenover milieu-acties van mijn leerlingen? Thema 22.

Vier overkoepelende vragen

Naast deze vragen die wij docenten hebben horen stellen en waarvan we hopen dat u er al werkend uw eigen antwoorden op vindt, komen we ook steeds weer vier overkoepelende vragen tegen. In het Nawoord gaan we daar nader op in; hier noemen we ze alvast in het kort.

- 1- Welke NME-waarden moet je nu aan de orde stellen?
- 2- Hoe doe je dat?
- 3- Welke vormen van waardenvorming moet je toepassen?
- 4- Hoe doe je dat?

In dit boek beperken we ons hoofdzakelijk tot de derde vraag. Daarbij zullen we vermijden om voorschriften te geven. De vraag: "wat moet je doen?" zullen we beantwoorden met het benoemen van keuzemogelijkheden: "wat kunt u doen en waar kunt u rekening mee houden?"

Tevens treft u tussen de regels door en bij de verwerkingsopdrachten een verscheidenheid aan voorbeelden aan voor het beantwoorden van vraag vier. Deze teksten zijn voor uw eigen nascholing geschreven en niet voor direct gebruik met de klas. Pas wanneer u met behulp van dit boek een aantal keuzes hebt gemaakt heeft u de basis gelegd voor het maken van onderwijsactiviteiten voor uw leerlingen. We hopen dat uw nascholingscursus in de eindfase u helpt om deze vertaaltap te zetten.

Indeling van dit boek

In deze inleiding nodigen we u uit voor een avontuurlijke verkenningstocht in het land van de waardenvorming.

Het boek bevat hierna een drietal hoofdstukken met thema's. Elk thema is zo veel mogelijk een op zich zelfstaand geheel. We verwijzen zo weinig mogelijk naar andere thema's. In principe is de informatieparagraaf steeds voldoende om de bijbehorende opdrachten te doen. Het kan een enkele keer gebeuren dat u dezelfde informatie bij meerdere thema's tegenkomt.

We openen met een serie didactische thema's (hoofdstuk 1) die wij typerend achten voor waardenvormend onderwijs.

Inleiding

Daarna komt een hoofdstuk (2) met bijzondere toepassingen van de normale didactische aspecten van onderwijs voor de waardenvormende onderwijs situatie. En tenslotte volgt hoofdstuk 3 met achtergronden, definities etcetera. Wij pleiten voor een op de praktijk gerichte aanpak. Vandaar dat de meer theoretische thema's achteraan zijn geplaatst. In het slothoofdstuk (4) vindt u een aantal tips voor en gedachten over het opzetten van een nascholingscursus: waardenvormende NME. Ten dele verwijzen we daar naar inhoudelijke informatie onder de thema's in voorgaande hoofdstukken.

In het Nawoord verantwoorden we onze werkwijze en positie.

Hoewel wij zo veel als mogelijk is rekening hebben gehouden met lezers die individueel dit boek doorwerken, vinden wij het heel erg raadzaam wanneer u toch probeert om er met meerdere mensen tegelijk aan te werken. Bij sommige opdrachten hebt u meer mensen nodig om ze uit te kunnen voeren. De meeste thema's uit dit boek kunt u veel beter met meer mensen bestuderen. Dit niet alleen om de kijk van een ander onder ogen te komen maar ook om te oefenen met het omgaan met waardenconflicten tussen u en andere deelnemers. Dát is immers oefening die u weer voor uw eigen onderwijspraktijk in de klas nodig heeft.

Hoe te werken met dit boek?

Natuurlijk mag u het boek van begin tot einde doorwerken, maar dat is niet onze bedoeling. We hebben geprobeerd zoveel mogelijk voor de praktijk te schrijven. En in die praktijk heerst een ontstellend tekort aan tijd. Ook tijd voor nascholing en bezinning is moeilijk vrij te maken. Daarom vindt u in deze inleiding een vragenlijst om zo efficiënt mogelijk met dit boek aan de slag te kunnen. Deze vragen leven in de onderwijspraktijk van veel docenten. Elke vraag is opgenomen onder één of meer thema's. Wanneer u de lijst heeft doorgewerkt en hebt aangestreept wat voor u de meest wezenlijke vragen zijn op dit moment, dan heeft u tegelijk een overzicht van de thema's die u waarschijnlijk helpen bij het vinden van passende antwoorden. U heeft min of meer uw cursusinhoud vastgesteld. Wanneer u met meerdere deelnemers bent kunt u dezelfde procedure volgen; u heeft dan al snel een overzicht van overlap en verschil in wensen en behoeften. Op basis daarvan zult u ongetwijfeld tot een aanpak kunnen komen waarbij bijvoorbeeld in een gedeelte van de cursus het gezamenlijke wordt aangepakt, terwijl in een differentiatiedeel die individuele wensen onder de loupe genomen worden.

Bij sommige thema's hebben we overigens wel gebruik moeten maken van een verwijzing naar een ander thema. In de literatuurlijst van elk thema wordt u daarop gewezen als dit het geval is.

De volgorde in deze nascholingscursus stelt u zelf vast. Een paar opmerkingen moeten daarover gemaakt worden.

Misschien bent u gewend om vanuit de theorie te vertrekken. U zou dan de aangekruiste thema's uit hoofdstuk 3 voorop plaatsen in uw cursus. Maar

waardenvorming is een uitermate praktijkgebonden gebeuren. En dat pleit ervoor om met thema's uit hoofdstuk 1 te beginnen.

Om uit dit conflict te komen kunt u hoofdstuk 3 (de theorie dus) als leesstof vóóraf bestuderen, maar de cursus inhoudelijk met hoofdstuk 1 en 2 vullen.

Mocht u daarbij erg geremd worden door het feit dat niet duidelijk is wat ieder van de deelnemers verstaat onder "waarden" en "waardenvorming" dan kunt u altijd nog een uur besteden aan het individueel formuleren van de definities met behulp van thema 16, 17 of 18. Suggesties voor activiteiten vindt u in hoofdstuk 4.

Tot slot nog twee opmerkingen.

We hebben in het hele boek gebruik gemaakt van de mannelijke vorm van de woorden docent en leerling. In andere teksten hebben we dat wel eens anders uitgetoetst, want we vinden het afschuwelijk wanneer een boek door zulk taalgebruik de indruk wekt dat alleen het mannelijke deel van de bevolking aangesproken dient te worden en het vrouwelijke deel zich in allerlei bochten moet wringen om zich aangesproken te voelen. We kiezen omwille van de leesbaarheid voor één vorm: hij..., en tegen de dubbelvorm: zij/hij..., of de wisselvorm: zij..., hij.... We kiezen voor de mannelijke vorm omdat we niet weten waarom niet. Richtten we ons tot het mannelijke element in docenten omdat we vinden dat dat element er vaak voor zorgt dat in het onderwijs het emotionele onderbelicht blijft? Zijn er meer NMEducatoren van het mannelijke geslacht? Zijn we lui?

We zijn veel dank verschuldigd. Allereerst onze collega's Bram Jansen en Trijnie Akkerman, voor hun steun en medewerking en Lukas Pinkster voor zijn hulp. Bovendien hebben een aantal docenten ons toestemming gegeven om gebruik te maken van hun aantekeningen of van de audio-opnames die in hun lessen en tijdens nabesprekingen daarvan zijn gemaakt. Zonder hun bereidwilligheid zouden veel praktijkvoorbeelden uit dit boek missen en zou de herkenbaarheid voor u een stuk kleiner zijn. Zonder hun durf om met waardenvorming te experimenteren zouden wij ons bovendien minder geïnspireerd hebben geweten om door te gaan met het op schrift stellen van hun en onze ervaringen met waardenvormende NME. Speciale dank dus aan Frits, Anneke, Wieneke, Jan Jacob, Rudolf, Peter, Heleen, Paul,

En natuurlijk de vele docenten en andere onderwijsmensen die in de loop der jaren in workshops, opleiding of nascholing veel reacties hebben gegeven op de activiteiten die in dit boek beschreven staan. We maakten dankbaar gebruik van die reacties, ook, en soms juist, wanneer ze scherp afwijzend waren.

Onze partners en huisgenoten mogen hier vermeld worden vanwege aanmoedigingen en meelevens die we van hen bij alle ups en downs ondervinden: Allard, Astrid, Nellian, Simone en Merel.

En een bijzonder woord van dank voor Kerst Boersma voor het constructieve commentaar op voorgaande concepten en aan het Bestuur van de Afdeling Biologie voor de tijd die we aan dit project ter beschikking konden stellen.

Inleiding

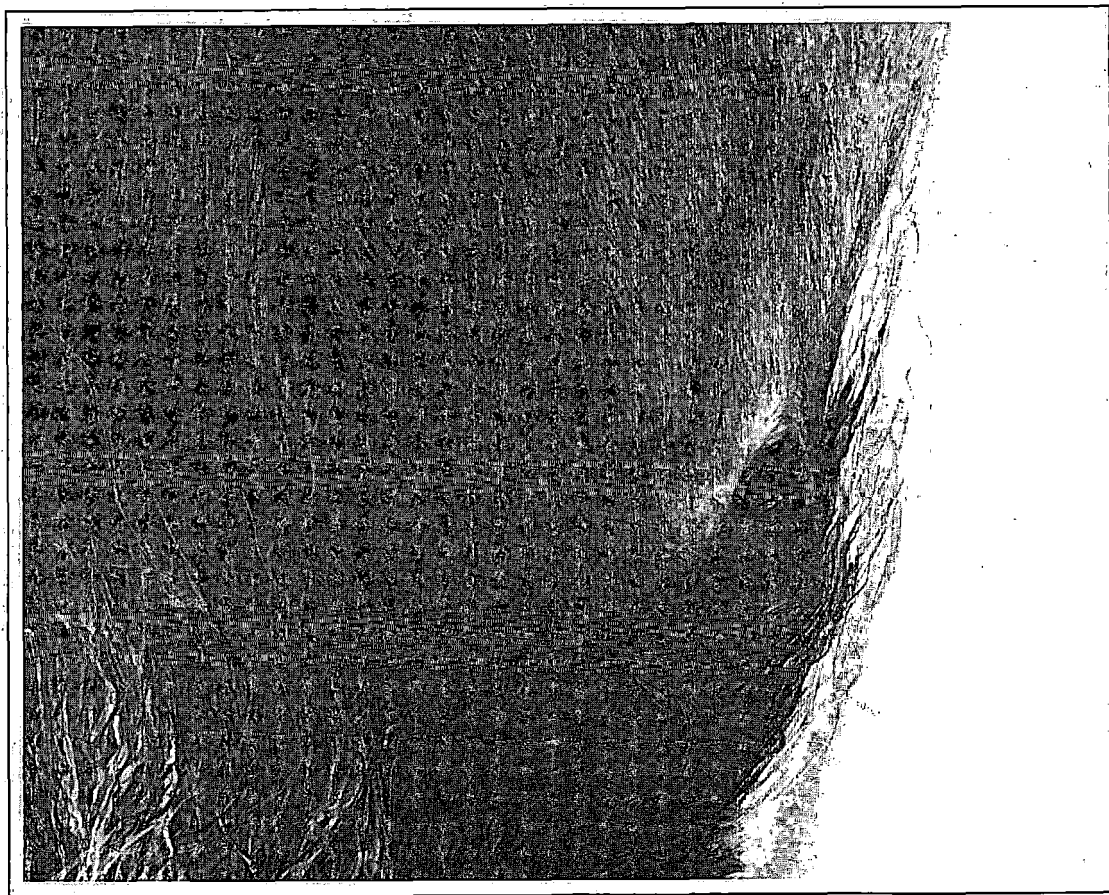
De prachtige illustraties, houtskool-, pen- en penseeltekeningen, zijn van de hand van de groninger kunstenares Hilde Snoeijer. De motto's, die wij op de tegenoverliggende pagina's erbij plaatsten, komen uit de tekst en zijn bedoeld voor meditatie. We hopen dat u zich door de platen laat inspireren om dat, waar het u bij NME in wezen om gaat, steeds vast te houden of op te zoeken tijdens het werken met dit boek.

O mens,
verwacht niet
dat de ochtendzon
u vertellen zal
wat u vandaag
moet doen.
Maar laat de maan
u slapend rijk maken
aan moed
voor wat u vandaag
wilt doen.

HOOFDSTUK 1: SPECIFIEKE DIDACTISCHE VAARDIGHEDEN

In dit hoofdstuk behandelen we een vijftal vaardigheden die bij waardenvorming extra nodig zijn voor de docent of die bij waardenvormende lessen een niet alledaagse invulling behoeven.

1. Waardenverhelderend reageren gaat in op een manier om indoctrinerend waardenoverdragend reageren te vermijden.
2. Klimaatscheppen bij waardenvorming wijst op de aspecten van klimaatscheppen die specifiek voor waardenvorming gelden en behandelt tevens gedragsvoorbeelden van waardenoverdracht die een effect op het klimaat in de klas hebben.
3. Het kunnen herkennen van waarden en waardenconflicten heeft een docent nodig om gesprekken en andere manieren van waardenvorming overzichtelijk te houden.
4. Het werken vanuit een persoonsperspectief is een aanpak die zelden bij andere lessen dan waardenvormende lessen nodig zal zijn. En dit geldt ook voor...
5. ... het werken met tijd- en plaatsperspectief.



THEMA 1: WAARDENVERHELDEREND REAGEREN

In een gesprek met een leerling over vrije tijd en hobby's onthult de leerling dat hij graag rondom huis met een windbuks op vogeltjes schiet. De docente merkt dat een dergelijke hobby ook haar raakt, zij het dan negatief. Zij merkt dat ze vreselijk van haar stuk raakt en dat ze er direct afwijzend op zou willen reageren. Maar terwille van de vertrouwelijkheid van het gesprek stapt ze snel over op een volgend punt. Zij realiseert zich echter dat ze hier nog echt eens op terug wil komen. Alleen hoe, staat haar niet helder voor ogen.

1.1 Inleiding

In de dagelijkse omgang met mensen zal het u waarschijnlijk ook wel eens overkomen dat zij door gedrag of uitspraken over natuur en milieu u negatief raken. Achteraf zult u zich dan soms afvragen of u niet té scherp hebt gereageerd; of u niet veel sterker had moeten reageren. Deze tweestrijd-achteraf is dikwijls het gevolg van te weinig vaardigheid in het waardenverhelderend reageren.

Elke docent hanteert een aantal vraagtechnieken bij een klasseleergesprek, bij het overhoren van huiswerk en dergelijke. Deze vraagtechnieken veronderstellen we bekend. Bij het verhelderen van waarden, het verkennen van waarden en het doorvragen naar aspecten van waarden komen echter andere technieken van pas. Vooral omdat waarden zowel meningen en dogma's als ervaringen en gevoelens kunnen inhouden.

Lang niet alle situaties vragen om een waardenverhelderende reactie; soms kunt u dat zelfs onwenselijk vinden. Als u echter waardenverhelderend wilt reageren, staat u een scala van mogelijke gespreks-acties en -reacties ter beschikking.

Het is niet altijd gemakkelijk om erachter te komen wat leerlingen werkelijk denken en voelen. Als het dan wel lukt, kunnen onze eerste reacties zó waardenoverdragend (zie pag.28) zijn, dat leerlingen direct dichtklappen. Bovendien gebeurt het in de praktijk vaak dat leerlingen onverwacht hun

waarden laten zien. Als zij u op dat moment daarmee schokken, spreken we van een waardenoverval. En juist dan kan het belangrijk zijn of u kiest voor een waardenoverdragende reactie of voor iets anders.

Leren waardenverhelderend te reageren is in diverse situaties dus een eerste opstap naar wederzijdse interesse en begrip en het vermijden van indoctrinatie. Waardenverhelderende reacties zijn aan te leren. Ze zullen bij diverse stappen die u met leerlingen in waardenvorming zet heel goed van pas komen. Ook leerlingen kunnen ze voor hun groepsopdrachten snel onder de knie krijgen, zodat u niet meer elk groepje daarbij hoeft te begeleiden.

1.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Gegeven de volgende waardegeladen voorvallen:

- Een leerling zegt: "Wat mij in de kantine zo vreselijk stoort, is steeds die hopen afval in de afvalbakken na de pauzes".
- Uw buurman zegt u dat ie muizegif wil kopen; hij wordt 's nachts wakker van het geknabbel en geritsel.
- U staat met een klas aan het rand van het wad te kijken naar een slakje dat een spoor trekt door het slik; opeens merkt u dat enkele meters verderop enkele leerlingen aliekruiken vertrappen en plezier hebben in dat knappend geluid.

Schrijf bij elk van deze voorvallen een aantal mogelijke reacties die u zou kunnen en ook wel willen geven. (20 minuten)

2. a- Haalt u zich zo concreet mogelijk een waardegeladen situatie voor de geest die u kortgeleden meemaakte en die te maken had met milieu-vriendelijk of -onvriendelijk gedrag van een collega, een leerling, een huisgenoot of buurman.

b- Schrijf letterlijk de reactie op die u toen gaf.

Bent u tevreden met uw reactie?

c-Neem nu een ander uit het rijtje personen voor de geest en stel u voor dat hij dezelfde waardegeladen situatie oproept. Wat zou nu uw reactie zijn? (20 minuten)

3. Maak een lijstje van verbale reacties die u gebruikt bij een waarden-geladen gesprek met de klas, een individuele leerling of collega's. Bekijk uw lijstje om te zien of sommige reacties bij elkaar horen. Geef elk groepje reacties dat op deze manier ontstaat een werktitel. (15 minuten)

1.3 Informatie

De neiging om in gesprekken met leerlingen belerend te werk te gaan is bijzonder groot. U bent tenslotte het grootste deel van de dag de vakdeskundige die de informatie en de uitleg geeft. Maar leerlingen verkondigen ook wel eens meningen over andere zaken dan uw vak, waar u het helemaal niet mee eens bent en waarop u wilt reageren. En soms is hun gedrag dermate aanstootgevend dat u vindt dat u echt moet ingrijpen met bijvoorbeeld een verbod.

In lang niet alle situaties is het verhelderen van hun waarden de aangewezen weg. Maar er blijven genoeg momenten over waarop u de leerlingen kunt stimuleren om hun waarden nader te verkennen.

We geven nu eerst een algemene indeling van gespreksreacties (interventies) en volgen daarbij grotendeels de indeling die Vrolijk (1978) hanteert. Daarna gaan we specifiek kijken naar de formulering van waardenverhelderende interventies van Rath en Simon (1978).

VERKENNENDE INTERVENTIES	
1.	Vraag die informeert naar iets dat nog niet eerder aan bod is geweest; aan het begin van het gesprek of nadat een deel van het gesprek is afgesloten: - Wat heb je tot nu toe aan stappen gezet?
2.	Vraag die verduidelijking probeert te krijgen over iets waar de leerling al mee bezig is maar waar hij niet verder mee komt of waar hij zich met een nietszeggende opmerking vanaf probeert te maken (= doorvragen): - Kun je daar iets meer over zeggen? - Belazerd.....hoezo?
ORDENENDE INTERVENTIES	
Dit is soms een samenvatting, soms een ordening, soms een parafrase, waarbij de docent ook gebruik maakt van wat de leerling nonverbaal te berde brengt.	
3.	Ordening van (of reflectie van) gevoel: - En dat zit je niet zo lekker... - Dat zou je eigenlijk wel willen veranderen....
4.	Ordening van feiten (inhoud): -En daar hadden je ouders geen zin in....
OVERIGE INTERVENTIES	
5.	Informatie, gegeven door de docent, al dan niet op verzoek van de leerling.

6.	Advies of suggestie; liever niet verpakken als vraag: - zou je niet? maar direct: - Ik zou je graag een raad willen geven...
7.	Waardeoordeel (positief of negatief); ook liever niet verpakken als vraag: - vind je dat nou niet een beetje te ver gaan? maar direct: - Wat goed dat je dat zo hebt aangepakt - Dat was nogal stom van je, vind ik
8.	Zelfexpressie; zeggen of op een andere manier tot uitdrukking brengen wat u voelt: - Ik sta er versteld van dat het je gelukt is om ...
9.	Veronderstelling: - Je bent zeker wel...?
10.	Tussenvoegsels: - Hm, tja, juist ...
11.	Geruststelling: - Ja, dat zou ik ook ...

Toelichting:

Laten we deze interventies bekijken vanuit ondergenoemde kenmerken van waardenverhelderende reacties:

- ruimte geven aan de leerling (zoals in 1, 2, 3 en 4)
- geen oordeel van de docent bevatten (zoals 6, 7, en 8 wel doen)
- niet voortkomen uit interpretaties door de docent (zoals 7, 9, en 11 wel doen)
- uitnodigen tot concretiseren van plaats, tijd, en gebeurtenis (2, 3 en 4)
- eventuele tegenstrijdigheden accepteren (3 en 4).

In de navolgende lijst die we overnemen van Rath's en Simon (1978) staan een aantal voorbeelden. De meeste opmerkingen zijn hier geformuleerd met de bedoeling de meningsverheldering van leerlingen te stimuleren. Maar ze zijn zonder veel moeite te herformuleren om gevoelsverheldering tot stand te brengen. Alle reacties zijn verkennend of ordenend.

- 1- Is het iets wat erg belangrijk voor je is?
- 2- Ben je daar blij om?
- 3- Wat voelde je toen dat gebeurde?
- 4- Heb je nog aan alternatieven gedacht?
- 5- Heb je dat idee allang?
- 6- Was het iets wat je zelf hebt uitgezocht of gekozen?
- 7- Moest je dat kiezen of was het vrije keuze?
- 8- Doe je ook iets met die ideeën?
- 9- Kun je een paar concrete voorbeelden geven?
- 10- Wat bedoel je precies met...? Kun je dat woord omschrijven?
- 11- Waar zou die gedachte toe kunnen leiden? Wat zouden de consequenties zijn?
- 12- Zou je dat werkelijk doen?
- 13- Zei je dat...(herhaling)?
- 14- Heb je er veel voor over om die gedachte (of dat plan) te verwezenlijken?
- 15- Kun je ook zeggen wat de voordelen van jouw standpunt zijn?
- 16- Wat moeten we eerst aannemen om zo te kunnen redeneren?
- 17- Wat je nu zegt, is dat in overeenstemming met... (noem iets anders dat de leerling gedaan of gezegd heeft en wat daarmee in strijd kan zijn.)?
- 18- Is dat een persoonlijke mening of vind je dat eigenlijk iedereen zo moet denken?
- 19- Kan ik je helpen om met je ideeën ook iets te doen? Wat weerhoudt je ervan?
- 20- Heb je met deze activiteiten een bepaald doel voor ogen?
- 21- Doe je dat vaak?
- 22- Zou je de anderen iets over je ideeën kunnen vertellen?
- 23- Heb je er bepaalde redenen voor?
- 24- Zou je hetzelfde nog eens doen?
- 25- Hoe weet je dat dat juist is?
- 26- Denk je dat mensen dat altijd zullen blijven denken?, of: Zouden chinese boeren en afrikaanse jagers ook zo denken?, of: Dachten de mensen vroeger ook zo?

Bij het zoeken naar de aard van de waardenverhelderende reactie die u wilt geven, kunt u verder te rade gaan bij de lijst van 20 deelprocessen die we bij waardenvorming kunnen onderscheiden (zie pag. 235). Verder kunt u het thema 'Keuzemogelijkheden' raadplegen, waar keuzemogelijkheden op het gebied van tijd-perspectief en deelervaringsgebieden uitgewerkt worden (zie pag. 273, 274).

1.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Probeer met behulp van de lijst van 20 deelprocessen van pag. 235 en de drie componenten van pag. 194 de bovenstaande 26 voorbeeld reacties in te delen in onderstaand schema.

Schrijf steeds een reactie (a), deel hem in naar deelproces (b) en invalshoek (c) en bedenk een alternatief (d) voor hetzelfde deelproces met een andere, zelfgekozen, invalshoek (e).

Deelproces	Component	Reactie en alternatief
(b) 1	(c) hart (e) handen	(a) Is dat iets dat heel belangrijk voor je is? (d) Doe je al iets met die ervaringen?
(b)	(c) (e)	(a) (d)
etc.		

Van welke soort reacties maakt u in uw dagelijkse omgang met leerlingen gewoon gebruik? Welke komen haast nooit voor? Zou u drie jaar geleden op deze twee vragen hetzelfde hebben geantwoord? (+ toelichting op de eventuele verschillen).

Kunt u oorzaken aangeven: waardoor vermijdt u sommige reacties? Van welke soort reacties maken uw leerlingen wel eens gebruik?

Hoe wilt u dat uw antwoorden er over een jaar uitzien? (60 minuten)

2. a- Ontwerp een lijst van 15 waardenverhelderende vragen bij het thema: Recreatie en afval, of een ander NME-thema waar u zich redelijk geïnformeerd over weet of waar u al leservaring mee heeft opgedaan. (15 minuten)

b- Kies vervolgens een ander onderwerp waar u niet meer dan één keertje vluchtig over heeft nagedacht en waar u geen leservaring mee heeft. (Misschien het dilemma waar leerlingen met een beperkt inkomen voor staan als ze milieuvriendelijk consument willen zijn?) Ontwerp bij dit thema ook een lijst van 15 verhelderende vragen. (15 minuten)

c- Maakt het voor u iets uit of u concrete ervaringen met het thema hebt? Zijn er bij voorbeeld bepaalde componenten (zie pag. 194) waar u niet zo gauw iets voor kunt bedenken? In welke richting zou u uw vaardigheden willen uitbreiden? Maak daar een zo concreet mogelijk plan voor met behulp van de volgende vragen:

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

Wat wilt u bereikt hebben binnen een jaar? Binnen een half jaar, over drie maanden? Wat is het tastbare produkt van uw wens? Wat gaat u deze maand nog doen daaraan? Wie kunt u daarbij inschakelen? En waarvoor wilt u die persoon inschakelen (hulp, advies, luisterend oor, medestander, etc.)? Welke gebeurtenissen zouden u van uw plan kunnen afhouden? Hoe kunt u voorkomen dat u van uw plan afgeleid wordt? (20 minuten)

3. a- Schrijf op een stapel van 20 kaartjes een aantal waardegeladen uitspraken, één per kaartje. (10 minuten)

Voorbeeld uitspraken:

- Ik vind plastic bekertjes best handig.
- Kun je me helpen aan slakkekorrels?
- Ik vind een auto tegenwoordig onontbeerlijk.
- Als ik op straat iemand rommel zie weggooien, zeg ik daar nooit iets van.
- Ik heb nog nooit ergens tegen of voor gedemonstreerd, ook al vond ik het doel van een georganiseerde demonstratie sympathiek.

b- Vorm drietallen: de ene leest telkens een uitspraak voor, de ander tracht een zo adequaat mogelijke waardenverhelderende reactie te geven. Een derde persoon protocollert de reacties. (10 minuten per persoon).

c- Tenslotte kunnen de reacties ingedeeld worden met behulp van de lijst van pag. 15 en/of 273, 274. Hoe groot is het gebied dat u bestrijkt; in welk soort reacties wilt u zich verder gaan oefenen? (20 minuten)

4. Op pagina 20 vindt u een citaat uit Rathes & Simon (1978) van een waardenverhelderend gesprek tussen een leerling en een docent. Het protocol wordt regelmatig onderbroken voor een toelichting. Bewerk op deze wijze ook het lesprotocol van pagina 21. Typeer de reacties van de docent, en formuleer waar u dat nodig vindt alternatieve reacties. (30 minuten)

5. Ga terug naar de resultaten van de start-opdrachten van pagina 14. In hoeverre heeft het werken aan dit thema u verder geholpen in uw kennis van, uw vaardigheid in en uw houding ten opzichte van waardenverhelderend reageren? (15 minuten)

1.5 Praktijkvoorbeelden

We geven twee voorbeelden. De eerste (A) is een citaat uit Rath's e.a., 1978 en bevat het protocol van een gesprek tussen leerling en docent. Commentaar op de reacties van de docent is tussengevoegd.

Het tweede voorbeeld (B) is uit het protocol van een NME-les.

Voorbeeld A:

"Een voorbeeld van het goede gebruik van waardenverhelderende reacties wordt getoond in het volgende gesprek.

Jan: Als je te veel gastarbeiders het land binnenhaalt, wordt het voor iedereen moeilijk.

Leraar: Op wat voor manier moeilijk?

Als de leraar hier geantwoord had: 'gastarbeiders zijn toch ook mensen' en 'iedereen heeft dezelfde rechten', dan zou Jan bij zichzelf denken, 'weer zo één, had ik maar niks gezegd'.

In plaats daarvan stelde de leraar een echte waardenvormende vraag. Deze vraag was juist, onder andere om de volgende redenen:

- 1- het houdt de mogelijkheid om verder te spreken open.
- 2- de leraar probeert achter het probleem van de jongen te komen en reageert op het woord 'moeilijk'.
- 3- het stimuleert om dingen duidelijker te zeggen.

De dialoog gaat verder:

Jan: Nou, ze werken voor lagere lonen dan Nederlanders.

Leraar: Kun je daar een concreet voorbeeld van noemen?

Jan: Nou, ik ging naar de supermarkt voor een baantje in de vakantie, maar ze namen die buitenlander die voor mij was.

Leraar: Werkt hij voor minder geld?

Jan: Ik weet het niet zeker.

Hier is de verleiding groot voor de leraar om Jan eens goed te vertellen dat hij de dingen die hij niet weet niet met zekerheid moet beweren, of dat er voor iedereen het minimumloon is.

Leraar: Wat voelde je, toen je merkte dat je het baantje niet kreeg?

Jan: Ik was kwaad.

Leraar: Zou je ook kwaad geweest zijn als Peter er voor jou was geweest?

Jan: Ik geloof dat ik op iedereen kwaad zou zijn geworden, want ik heb dat baantje echt nodig.

Leraar: Heb je het al bij andere supermarkten geprobeerd? Misschien kunnen we samen een lijst maken en dan kun je ze stuk voor stuk proberen."

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

Voorbeeld B: Het lesprotocol:

Docent:	Hebben jullie weleens als je in de vrije natuur bent of ergens buiten dat je plotseling iets ziet waarvan je denkt: verrek wat is dat mooi of verdraaid wat is dat toch een lelijke zaak dat dat allemaal zo loopt, wat is dat erg wat ik nou zie of dat je opeens voelt van: dit pakt mij aan?
Docent:	Ja, wat heb je gezien?
Leerl 1:	Nou, ik fietste eens een keer van school naar huis en toen zag ik een eend liggen die was aangereden door een auto. Zijn oog hier die zat helemaal onder het bloed en zijn poten die lagen eraf en zijn kaak die zat helemaal zo krom...
Docent:	Ja.
Leerl 2:	Ook lekker zeg.
Leerl 1:	Nee, vond ik niet echt smakelijk.
Docent:	Nee.
Leerl 3:	Lag ook met de kop tussen de stenen.
Leerl 1:	Ja, lag ook met de kop tussen de stenen ja.
Docent:	Ja, dat herinner je je nog wel goed, dat je dat daar heel erg vond, of eh?
Leerl 1:	Ja, nou je staat er dan toch maar te kijken en ik denk niet van ik pak hem op en ik ga er maar op stampen om hem uit zijn leven te helpen.
Docent:	Hij leefde nog?
Leerl 1+2:	Ja, hij leefde nog.
Leerl 1:	En toen kwam er een man aan en die heeft hem doodgemaakt.
Docent:	Ja. Ja. Ja.
Leerl 1:	Ik vind dat als iemand een dier aanrijdt en hij leeft nog dat hij die of naar de dierenarts moet brengen of als dat niet kan, dat hij hem dan dood moet maken.
Docent:	Ja, ja.
Leerl 1:	Je kan hem moeilijk aan de kant leggen; zo van: jij ligt aan de kant, jij leeft nog en ik rij maar weer verder. Kan je moeilijk doen vind ik.
Docent:	Wat vind jij daar nou van?
Leerl 1:	Nou, ja, ik weet niet; ik bedoel je zit toch op een weg. En ja aan de ene kant is het natuurlijk wel zo dat je hem moet afmaken, aan de andere kant als je dan je auto aan de kant zet en er komen dan andere auto's aan en die moeten dan weer voor je stoppen en zo: ja, ik ga een eendje doodmaken.
Docent:	Daarnet zei je wat anders he?
Leerl 1:	Ja ik vind nou ja, aan de andere kant is het natuurlijk wel zo, dat je zo'n dier moet doodmaken, want hij ligt wel te bloeden in het gras.

Docent: Maar dat kon je niet, zei je.
 Leerl 1: Nee, ik niet nee.
 Docent: Had je hem op kunnen pakken en kunnen wegbrengen naar de dierenarts?
 Leerl 1: Oh kunnen wegbrengen?
 Docent: Ja? Zou je daartoe in staat geweest zijn?
 Leerl 3: Ik denk niet dat ie dan nog zou leven.
 Leerl 1: Nee, dat had ie ook niet overleefd.
 Leerl 4: Een dierenarts zou hem toch afgemaakt hebben.
 Docent: Afgezien daarvan?
 Leerl 1: Ja ach.
 Leerl 5: De dierenarts had hem toch afgemaakt.
 Docent: Die had hem afgemaakt denk je.
 Leerl 1: Ja.
 Docent: Tja.
 Leerl 1: Ja dat is misschien wel beter dan hem op z'n kop te slaan.
 Docent: Ja en dat vond je dan niet goed om hem naar de dierenarts te brengen als die hem af zou maken.
 Leerl 5: Ja dat is natuurlijk wel goed maar ja, en dan doe je dan ook moeite voor dieren, maar ik zou zo'n dier niet durven oppakken.
 Docent: Nee.
 Leerl 5: Als ie helemaal onder
 Docent: Als ie zo akelig is.
 Leerl 5: Ik zou het niet kunnen.
 Docent: Wie van de anderen heeft wel eens een dier gezien dat is aangereden en voelde toen dat je dan eigenlijk niet zo goed meer weet wat je moet doen ?

.....

1.6 Literatuur

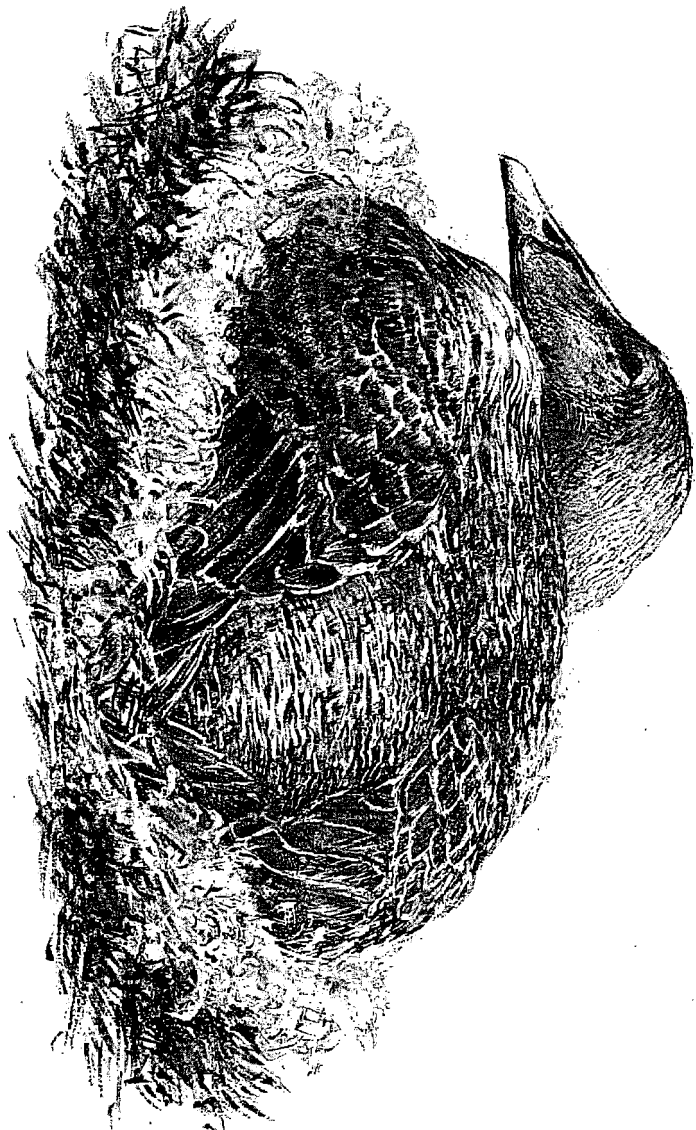
- Raths L.E., M.Harmin, S.B.Simon (1978): Naar eigen waarden. Deel 1. Lemniscaat, Rotterdam
 Simon S.B., L.Howe, H.Kirschenbaum (1978): Naar eigen waarden. Deel 2, Praktijkboek. Lemniscaat, Rotterdam.
 Vrolijk, A. c.s. (1978): Gespreksmodellen. Samson.

Voorts heeft u informatie nodig uit:

Thema 15: Modellen van waardenvorming

Thema 17: Deelprocessen

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden



THEMA 2: KLIMAATSCHEPPEN BIJ WAARDENVORMING

In 4-havo voert u een gesprek met de klas over wat de leerlingen zoal doen aan milieuvriendelijk gedrag. U bent van plan om er een heel open gesprek van te maken, om maar zoveel mogelijk leerlingen aan het woord te laten.

Peter vertelt vol vuur dat hij voor thuis zuivel in flessen koopt en dat hij de batterijen uit de buurt inzamelt en inlevert. Dan hoort u linksachter: "bah heb je hem ook weer, uitslover!"

Peter perst z'n lippen op elkaar. Midden in de klas ziet u Bert, Inge en Karin kijken alsof ze hun mond ook niet meer open zullen doen.

Het lijkt erop dat dit het einde betekent van een goed gesprek. Of had het anders kunnen lopen...?

2.1 Inleiding

Wie met waardenvorming aan de slag gaat heeft vaak het gevoel dat er meer moeilijkheden dan mogelijkheden zijn. Er wordt een enorme aanslag gepleegd op het arsenaal aan vaardigheden van de docent.

In dit thema bespreken we een aantal speciale vaardigheden die u nodig heeft om in de klas een geschikt klimaat te scheppen. Die vaardigheden zijn te benoemen, te ordenen en te trainen. Veelal gaat het niet eens zozeer om volstrekt nieuw docentgedrag, want in uw dagelijkse onderwijspraktijk zult u genoemde gedragingen zeker wel eens vertonen. Bij waardenvorming zult u echter stelselmatig van deze vaardigheden gebruik moeten leren maken.

Er zijn ook gedragingen waarmee u grote kans maakt dat de sfeer voor waardenvorming in de klas juist verslechtert. Dit zijn de vaardigheden die horen bij het overdragen van waarden. Om dit te kunnen vermijden, is het noodzakelijk om ook met deze gedragingen kennis te maken. Waardenoverdracht is daarom ook een belangrijk onderwerp in dit thema.

Op papier is het allemaal in een paar pagina's beschreven, in de praktijk zult u vele malen opnieuw doelgericht moeten oefenen en terugblikken. Op den duur zult u steeds beter in staat zijn een sfeer in de klas te creëren waarin het vruchtbaar werken met waarden mogelijk is.

2.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Gebruik de situatieschets aan het begin van de inleiding en stelt u zich voor dat het om een klas van u gaat.

Thuisgekomen bedenkt u dat het gesprek best anders had kunnen gaan als u tegen Peter had gezegd.....

Wat zou u tegen elk van de betrokken leerlingen hebben gezegd om het gesprek goed te kunnen vervolgen: tegen de leerlingen van linksachter, tegen Peter en Bert, Inge of Karin?

Schrijf de woorden die u gebruikt eens letterlijk uit.

(15-20 minuten)

2. U probeert zelf een lijst te maken van klimaatscheppende vaardigheden, waarvan u vermoedt dat ze als 'extra' van u vereist worden als u met waardenvorming bezig bent. Bij elke vaardigheid noteert u wat u de functie(s) ervan acht. Later vergelijkt u uw lijst met de genoemde functies die in paragraaf 2.3 genoemd worden. (15 minuten)

2.3 Informatie

Waardenvormend onderwijs stelt extra eisen aan de vaardigheden van docenten. Het verzorgen van een veilig en goed klimaat in de klas is bij waardenvorming zeer belangrijk.

De vaardigheden die hiertoe bijdragen onderscheiden we naar de volgende functies:

- A1 veilig maken / houden van de situatie
- A2 ruimte scheppen voor de leerling om een stukje eigen waardenontwikkeling te volgen
- A3 stimuleren van de leerling om door te gaan met het verkennen, verhelderen van eigen of andermans waarden, van waardenconflicten, alternatieven
- A4 stellen van grenzen
- A5 geven van feedback
- A6 beschermen van leerlingen

U moet zich realiseren dat deze functies wel te onderscheiden zijn, maar niet werkelijk te scheiden. In de praktijk vertonen ze onderling samenhang en overlap.

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

B1-12 U vertoont bij tijd en wijle vast ook wel één of meer gedragingen die leerlingen sterk confronteren met uw eigen waarden. Voor zover u daarbij waardenoverdracht op het oog hebt moet u beseffen dat veel van die waardenoverdragende gedragingen strijdig zijn met het willen scheppen van een waardenvormend klimaat. Wanneer u bij voorbeeld vaak leerlingen probeert te overreden, zult u stevig in botsing komen met de functies A2 en A3: ruimte scheppen en stimuleren.

Toch zult u in de praktijk ook over dat repertoire moeten beschikken, als over het zout in de pap. Zo zult u bijvoorbeeld het stellen van grenzen wel eens in moeten vullen door overreding van de leerling.

Bij iedere waardenvormende en -overdragende functie geven we een korte toelichting en één of meer voorbeelden van verbaal docentgedrag. Om wille van de duidelijkheid zijn de voorbeelden vaak wat aangedikt.

A1 Veilig maken / houden van de situatie

U probeert de leerling gerust te stellen met betrekking tot zijn kwetsbaarheid. Wanneer een leerling gevoelens en meningen verkent en openbaar maakt heeft hij de garantie nodig dat hij bijvoorbeeld niet wordt uitgelachen of dat zijn uitspraken niet tegen hem gebruikt worden en dat er tenminste iemand aanwezig is die hem niet in de kou zal laten staan.

- "Probeer het maar in je eigen woorden te zeggen, ik denk dat ik je wel zal begrijpen".
- "Jullie hoeven je naam niet op dit stencil te schrijven, want het gaat mij deze les om een verzameling van diverse meningen en niet om te weten wie precies welke mening heeft."
- "Kies zelf uit welke opdrachten je goed vindt om nu te doen. Ik kan me voorstellen dat je een aantal liever thuis voor je zelf doet, dat mag".
- "Wanneer iemand, straks in het klasgesprek, het gevoel heeft dat ik zijn bijdrage niet serieus genoeg neem dan mag hij me dat rechtstreeks zeggen."
- "Het is vast niet gemakkelijk om deze ervaringen met elkaar te delen, dus laten we proberen om goed te luisteren en niet te snel te reageren."

A2 Ruimte scheppen

U wilt de leerling laten merken dat u aandachtig wilt volgen waar hij mee bezig is en dat u zijn bijdrage serieus neemt. U stelt hem op zijn gemak als hij even niet uit zijn woorden kan komen.

- "Is het iets wat erg belangrijk voor je is?"
- "Ben je daar blij om?"
- "Neem maar even tijd om dat onder woorden te krijgen."
- "Heb je dat idee/ gevoel allang?"
- "Wat bedoel je precies met ..., kun je dat woord omschrijven?"
- "Begrijp ik het goed dat je ...?" (samenvatten, checken)
- "Op grond van welke ervaringen zeg je dit nu?"

A3 Stimuleren

U moedigt leerlingen aan een volgende stap te zetten in het verhelderen van zijn waarden, het uiten van meningen en gevoelens, het verwoorden van ervaringen, enzovoorts.

We noemen hier vooral de reacties die uitnodigen tot het verhelderen van waarden. Daarnaast zijn er veel mogelijkheden voor reacties die het gesprek gaande houden of open houden. Deze meer gesprekstechnische reacties zullen we hier niet allemaal zullen opsommen. (zie voor meer informatie: Vrolijk, 1978; zie ook pag. 13 e.v.).

- "Kun je voorbeelden geven van hoe je iets met je ideeën doet?"
- "Wat vind je goed aan wat je dacht?"
- "Wat zouden de consequenties van die opvatting / ervaring kunnen zijn?"
- "Welke vooronderstellingen hanteer je daarbij?"
- "Zou je dat werkelijk doen?"
- "Heb je met dit gedrag een bepaald doel voor ogen?"
- "Doe je dat vaak?"
- "Zou je hetzelfde nog eens doen?"
- "Ben je er trots op dat je dat deed?"
- "Is dat een persoonlijke mening, of vind je dat iedereen zo moet denken?"
- "Heb je al uitgezocht welke ervaringen anderen daarmee hebben?"
- "Zie je een verband met wat je vorige week zei over ...?"
- "Waar ben je het meest tevreden over?"

En verder elke positieve opmerking van de docent over het zoeken naar waarden door de leerling(en):

- "Wat hebben jullie in korte tijd een boel alternatieven in kaart gebracht."
- "Jullie hebben je enorm goed ingeleefd in het standpunt van je tegenpartij."

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

- "Jullie hebben tot nu toe alle stappen heel zorgvuldig gezet; probeer nu eens of je met net zoveel zorg voor het minderheidsstandpunt in jullie groepje toch samen tot een soort conclusie kunt komen."

A4 Het stellen van grenzen

Sommige reacties van leerlingen gaan u 'te ver'. Ze stellen bijvoorbeeld zaken of gevoelens aan de orde die voor u of hun klasgenoten nog niet hanteerbaar zijn, die tegen de doelstellingen van uw les ingaan of waarvan u vindt dat ze pas later aan de orde moeten komen.

- "'t Is uitstekend dat je zo'n duidelijke mening hebt Peter, dat zal ons volgende week bij de forumdiscussie goed van pas komen. We zijn nu nog bezig met het opsommen van verschillende standpunten, dus bewaar je commentaar op de meningen van anderen tot dan."
- "Marijke, het gaat mij er deze les helemaal niet om schuldigen te kunnen aanwijzen. Ik wil met jullie kijken naar alle belangen van alle partijen, en je veroordelende uitspraken leiden mijn aandacht daarvan af. Probeer even in het midden te laten wie schuldig is, dan ontdekken we misschien meer over de mogelijke standpunten."
- "Carel, ik vind het bijzonder vervelend dat je van dit gesprek zo'n rommeltje maakt, terwijl je je de vorige keer zelf zo ergerde aan mensen die zich niet bij het onderwerp hielden."

A5 Feedback geven

Leerlingen hebben feedback nodig over de wijze waarop zij bezig zijn met het zoeken naar en het vormen van waarden. De feedback kan betrekking hebben op wat u de leerling ziet doen en wat de leerling waarschijnlijk van zichzelf op dat moment niet door heeft.

- "Het lijkt me dat je nu iets zegt wat je vorige maand nog helemaal niet onder woorden kon krijgen"
- "Je twijfelt bij je eigen stellingname, is het niet? Die twijfel kun je ook verwoorden als een volwaardig en voor jou kennelijk nieuw alternatief, probeer dat eens."
- "Je lijkt nu in conflict te komen met wat je hier gisteren over zei"

De feedback kan ook betrekking hebben op wat er met uzelf gebeurt en wat de leerling mogelijk als een soort spiegel zou kunnen gebruiken.

- "Het is me al een paar keer deze les opgevallen Fred, dat je misprijzend kijkt zodra Marja iets zegt in deze discussie. Als het zo is dat je er inderdaad heel anders over denkt, wil ik graag wat van je horen, want dan leid je me, met jouw grimassen minder af."

(Zie voor uitgebreide informatie over feedback geven, pag. 169)

A6 Beschermen

Wanneer u ziet dat de leerlingen onderling tijdens het zoeken naar hun eigen waarden het zicht verliezen op wat ze daarbij in anderen losmaken, zult u sommige leerlingen moeten beschermen. De bedoeling ervan is om de enkeling tegen de macht van de groep te beschermen of de groep tegen de macht van de enkeling.

- "Petra, wil je Janneke wel uitlaten spreken, alsjeblieft?"
- "Heb je in de gaten wat je op dit moment met deze uitspraak teweeg brengt?"
- "Neem gerust de tijd om te zeggen wat je wilde gaan zeggen toen je in de rede gevallen werd."
- "Ik begrijp geloof ik als enige aanwezige wel wat je bedoelt, zal ik het eens met mijn eigen woorden zeggen?"
- "Jullie hebben nu duidelijk gezegd dat jullie allemaal Peters standpunt afwijzen, maar vat nu eerst eens in eigen woorden samen wat volgens jou Peters mening is en wat zijn argumenten zijn."

B. Waardenoverdracht

Het kan in uw bedoeling liggen om in leerlingen iets te kweken of over te planten van wat u heeft vastgesteld als zijnde de juiste houding, de goede waarden. We noemen dit: waardenoverdracht.

Met Van der Ven onderscheiden we drie doelgebieden van waardenoverdracht: gericht op het cognitieve of het affectieve of het handelingsaspect. Bij het eerste doelgebied is de waardenoverdracht gericht op de kennis en het denken over waarden. Het gaat vooral om herkennen, reproduceren, analyseren (etcetera) van waarden, waarbij de betekenis van die waarden voor de leerling buiten beschouwing wordt gelaten en waarbij de docent eenzijdig heeft vastgesteld welke inhoud aan de orde moet en mag komen.

Is de waardenoverdracht affectief gericht, dan gaat het er om dat de leerling zich bepaalde, door de docent geselecteerde, waarden eigen maakt. Dit kan expliciet, omschreven in doelstellingen, aan de orde komen, maar ook impliciet. In het laatste geval blijken de verzwegen doelstellingen pas uit de gekozen lesonderwerpen en werkvormen.

Bij het derde doelgebied gaat het om beïnvloeding van de wens van de leerling om bepaalde waarden in praktijk te brengen.

Voor waardenoverdracht zijn, naast het selectief te werk gaan bij het toelaten van schriftelijke of mondelinge informatie, diverse mogelijkheden. Ook deze gedragingen hebben effect op het klimaat in de klas.

B1. Het goede voorbeeld / het slechte voorbeeld

Door uw eigen gedrag of dat van grootheden, als wetenschappers of politici, aan de leerlingen voor te houden als het goede, scheidt u een raamwerk

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

waarbinnen leerlingen zich waarden mogen ontwikkelen. Alternatieven die verschillen van het goede voorbeeld krijgen bij voorbaat een negatieve lading mee.

- "Ik ga per slot van rekening toch ook elke dag op de fiets naar school?"
- "Zou jij medeplichtig willen zijn aan de milieuvervuiling door bij dit bedrijf, dat zoveel giftige stoffen in ons milieu brengt, later te gaan werken? Nee, neem dan iemand als Lucas Reijnders, die heeft zijn hele carrière in dienst van de strijd voor een goed milieu gesteld."

B2. De macht van het getal

Iedere leerling heeft behoefte om ergens bij te horen.

Door nu, in positieve of negatieve zin, een beroep te doen op het feit dat een grote groep mensen een bepaalde mening is toegedaan, verleidt u de leerling om een bepaalde opvatting te huldigen.

- "Het kan toch niet voor niets zijn dat de milieu-beweging de laatste jaren zo sterk gegroeid is?"

B3. Overreden

Op basis van uw eigen opvattingen en ervaringen probeert u leerlingen met argumenten te overtuigen van de superioriteit van uw waarden. U waarschuwt ze daarmee voor het gevaar dat schuilgaat achter andere waarden.

- "Je zult toch moeten toegeven dat je op grond van deze feiten echt niet anders kunt concluderen dan..."

B4. Beperken van de keuze

U staat slechts twee of drie alternatieven toe, zonder aan de leerlingen duidelijk te maken dat andere mogelijkheden bestaan of te bedenken zijn.

- "Daar hebben we het nu niet over."

Of u verzwijgt uw persoonlijke belangen achter het beperken van de alternatieven of u doet een beroep op maatschappelijk aanvaarde, vanzelfsprekende motieven om uw keuze niet te hoeven verantwoorden.

- "Wij moeten niet denken dat wij in deze les dit milieu-probleem kunnen oplossen, daar zijn we niet deskundig genoeg voor. Bovendien moeten we er wel aan denken dat dit niet tot de examenstof behoort."

B5. Inspireren

Door het bloed der martelaren te presenteren als het zaad der milieu-beweging, probeert u leerlingen te raken in hun gevoel voor dramatiek en heldendom om op basis daarvan een bepaalde waarde te accepteren.

- "Zie eens met hoeveel geweld de staat in de zestiger jaren heeft geprobeerd de milieubeweging de kop in te drukken. Daar is in eerste instantie door de leden van de beweging geweldloos op gereageerd. Je kunt je dan toch wel voorstellen dat sommige milieu-activisten geen andere uitweg zagen dan gebruik te maken van beperkte vormen van geweld, om hun boodschap uit te dragen."

B6. Regels en voorschriften

U kneedt het gedrag van de leerling zodanig dat hij het door u gewenste gedrag automatisch als gepast gaat ervaren. Door beloning en straf is deze boodschap te versterken.

- "Natuurlijk is het wel voor jou van belang om je hierover een mening te vormen. Wie zich daaraan onttrekt hoort eigenlijk niet op deze school thuis."

B7. Dogma's

Door leerstellingen uit politiek, religie, economie of wetenschap te presenteren als onaantastbare waarheden, verhindert u het gezonde twijfelen. Hierdoor wordt de overdracht van een waarde gemakkelijker.

- "De ondernemer heeft nu eenmaal economische belangen. We moeten dus heel goed uitkijken met de cijfers over hun afvalstoffen die zij ons verstrekken."

B8. Gewetensvragen

Door de leerling aan te spreken op zijn geweten of zijn eergevoel maakt u het hem moeilijk, zo niet onmogelijk, om bepaalde tegengestelde opvattingen te onderzoeken. Het gaat daarbij om wat u stilzwijgend verwacht van een goed lid van Greenpeace of van iemand die in vwo-5 zit.

En hoewel u weet dat 'jeder Konsequenz zum Teufel führt', beperkt u met deze soort reacties het waardengebied waarbinnen de leerling zich mag ontwikkelen. Bovendien draagt u impliciet de waarde uit dat je eerst consequent nagedacht moet hebben, voordat je mag spreken.

- "Hoe kun je dat als lid van Greenpeace nu toch zeggen?"

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

B9. Angst als breekijzer of koevoet

U kunt inspelen op angstgevoelens van leerlingen of op hun optimisme of pessimisme ten aanzien van de toekomst, om hen gevoelig te maken voor een beter waardenstelsel.

- "Als er niet gauw iets gebeurt aan het stopzetten van de atoomproeven zal jij later misvormde kinderen krijgen"
- "Denk je echt dat een ramp zoals in Tsjernobyl in de Benelux onmogelijk is?"
- "Wil jij dan dat jouw kinderen later van je zeggen dat jij tegen beter weten in het milieu hebt verziekt?"
- "Denk maar niet dat de wetenschap ons de oplossing voor het milieu-probleem zal brengen, die heeft al zo vaak gefaald."

B10. Etiketteren

Door het plakken van denigrerende of lovende etiketten op personen of groepen, worden hun waardenstelsels in een bepaalde hoek geplaatst. De leerling doet er verstandig aan zich niet of juist wel hetzelfde etiket op de hals te halen.

- "Die hooghartige en onbezorgde Fransen met hun kali-mijnen maken er een smeerboel van."

B11. Lijfspreuken 1

U maakt uw eigen basisinstelling ten opzichte van het leven tot richtsnoer bij het vormen van de waarden van uw leerlingen. U stuurt, stimuleert, remt of stopt met úw lijfspreuken hún ontwikkeling.

- "Ach dat kun je nu wel zeggen maar de werkelijkheid zal je straks nog wel anders doen piepen." (cynisch)
- "Het is de vraag of we er ooit uit zullen komen." (pessimistisch)
- "Je kunt nu eenmaal geen ijzer met handen breken en als wij de landbouw beperken gaat Duitsland ermee aan de haal." (vrijblijvend)
- "Als we onze krachten echt bundelen kunnen we het natuurlijk van de regering gedaan krijgen." (optimistisch)
- "We moeten natuurlijk iedereen een plaatsje onder de zon gunnen en moeten maar accepteren dat het bedrijfsleven zo geheel andere belangen heeft." (conflict-verdoezelend)

B12. Lijfspreuken 2

Met dit soort lijfspreuken beperkt u uw geloof in wat de nieuwe generatie kan presteren. U meet ze af aan uw eigen generatie. Bovendien legt u uzelf beperkingen op ten aanzien van wat u zelf aan nieuwe vaardigheden zou kunnen leren. Daarmee beperkt u de ruimte die u uw leerlingen geeft voor het ontwikkelen van hun eigen waarden.

- "Kinderen zijn niet oud / wijs / ervaren genoeg om zelf een waarde te kiezen. Ze vinden het zelfs fijn om van anderen te horen wat ze moeten doen en geloven."
- "Waarom zouden we ze het wiel opnieuw laten uitvinden, dat kost veel te veel tijd, we hebben wel wat beters te doen."
- "Echte vrijheid van keuze bestaat niet."
- "Voorkomen is beter dan genezen. Laten we het leerlingen niet aandoen dat ze de ruimte krijgen om een verkeerde keuze te maken met alle ellende vandien."
- "Je kunt in je eentje niet tegen de stroom op zwemmen. Als ik mijn leerlingen de ruimte geef om waarden te kiezen en al mijn collega's pakken dat anders aan, dan ben ik water naar de zee aan het dragen."
- "Het is hier een middelbare school, geen sensitivity-training."

2.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Lees nogmaals de ruimtescheppende reacties (pag. 26).

a- Welke van deze reacties heeft u de afgelopen maand aan leerlingen gegeven? (10 minuten)

b- Met welke eigen formuleringen probeert u de leerlingen 'ruimte te geven'. Schrijf deze eigen reacties op en vergelijk ze met de voorbeelden. Op welke wijze zijn ze gelijk of verschillend van de voorbeelden? (10 minuten)

c- Wat betekent het voor u ruimte te scheppen voor leerlingen? Gaat dat u gemakkelijk af? Heeft u er positieve ervaringen mee? Wat is volgens u het moeilijkste aspect van ruimte scheppen? (10 minuten)

d- Er even van uitgaande dat u alleen ruimte kunt geven als u zelf voldoende ruimte heeft (of beschikbaar kunt maken), hoe staat het er op dit moment voor m.b.t. de ruimte die u heeft? Op welke manieren zorgt u voor voldoende ruimte? Gaat u dat gemakkelijk af. Heeft u er positieve ervaringen mee? Wat is volgens u het moeilijkste aspect van ruimte nemen? Welke zinnen gebruikt u wanneer u 'ruimte beschikbaar maakt'? Vergelijk deze zinnen met de voorbeelden van ruimte gevende reacties. Wat valt u op? (30 minuten)

2. Lees de stimulerende reacties, pagina 26.

a- Ga voor uzelf na welke van deze reacties u de laatste tijd aan leerlingen gegeven hebt. Ziet u ook voorbeelden staan van reacties die u had kunnen geven? (15 minuten)

b- Welke soorten reacties gebruikt u in het algemeen om leerlingen te stimuleren? Schrijf ze op. Welke daarvan gebruikt u specifiek om ze tot waardenvorming te stimuleren? Zijn er bij de voorbeelden ook reacties die u graag in uw repertoire zou willen opnemen? (20 minuten) Zo ja, doe dan een 'dagdroom-oefening':

U stelt zich daartoe een gesprek voor met een leerling waarin u de betreffende reactie gebruikt. Eventueel doet u de oefening op schrift, door een dialoog op te schrijven. Daarna stelt u zich het gesprek voor in gedachten. Herhaal of herlees de dialoog meerdere keren. (20 minuten)

c- Welke gevoelens worden in u opgeroepen wanneer u zo'n lijst met voorbeelden leest? Op welke wijze beïnvloeden deze gevoelens uw houding t.a.v. de verdere tekst en deze oefeningen? Wanneer er een negatieve koppeling ontstaan is: Wat kunt u op dit moment doen met die gevoelens, zodanig dat ze uw voornemen om met dit boek te werken niet saboteren? Weet u wat u normaliter doet wanneer de tekst van een boek u ergert? Wat vindt u van de uitspraak: "hoe meer je slikt, hoe eerder je stikt", wanneer u zich voorstelt dat een lezer vaak de gevoelens die een lees- of werktekst oproepen wegstopt (inslikt), omdat hij zich heeft voorgenomen 'een flink stuk te doen vandaag'. (30 minuten)

3. Noteer bij elk van de waardenoverdragende gedragingen (B1-12) zo mogelijk één voorval uit uw eigen onderwijspraktijk. Probeer te achterhalen welke motieven u toen voor uw gedrag had. Zouden er bij nader inzien voor sommige gedragingen alternatieven mogelijk zijn geweest? (20 minuten)

4. Noem bij elk van de waardenvormende (A1-6) en elk van de waardenoverdragende (B1-12) klimaatscheppende gedragingen één effect op uzelf, wanneer een ander dat gedrag naar u toe vertoont. Maakt het uit wie die ander is, in welke positie hij ten opzichte van u staat? (Leerling, collega, schoolleider, huisgenoot). Probeer ook aan te geven welke reactie u vertoont op elke gedraging. (30 minuten)

5. a- Ga voor uzelf na welke van de 12 genoemde waardenoverdragende reactiepatronen in uw gedragsrepertoire voorkomen. En welke kwamen voor in het gedrag van uw opvoeders? Heeft u een verklaring voor de verschillen en overeenkomsten? (15 minuten)

b- Op welke manieren proberen uw leerlingen waarden aan elkaar of aan u over te dragen? Voor welke van die manieren bent u 'allergisch'? Hoe ziet uw allergische reactie er uit? (boos, dichtklappen, weglopen, interesse verliezen, bewijs voeren, bewijs eisen, beroep doen op deskundigheid, dreigen met consequenties, nieuwsgierigheid, ironie, cynisme, bezorgdheid, partij kiezen etc.). Welke leerlingen kennen uw allergie en maken er gebruik / misbruik van of ontzien u op dit punt? Weet u waar uw leerlingen allergisch voor zijn? Weten zij dat u dat weet? (30 minuten)

2.5 Praktijkvoorbeelden

A. Uit het dagboek van een docent:

Het ruimte geven aan leerlingen vind ik moeilijk als er geen respons vanuit de klas komt. Ik merk dan dat ik nogal snel de voortrekkersrol op me neem in de hoop dat zij bijspringen.

Verder vind ik het ruimte geven ook moeilijk als er een onderwerp ter sprake komt dat mezelf diep raakt (positief of negatief). Vooral als dan één van de leerlingen een reactie geeft die ook van mij had kunnen zijn. Het kost me dan echt moeite om, ook al is dit uit puur enthousiasme, het niet over te nemen van een leerling. In zo'n situatie ligt mijn eigen formulering als het ware op mijn lippen te branden om er uit te mogen.

Op deze manier kap ik en ander dus mooi (niet dus!) af. Ik vind dit niet goed van mezelf en doe ook mijn best het af te leren.

Een prima manier hiervoor is trouwens het afnemen van een interview, dit opnemen en later terug draaien. Dan hoor ik mijn eigen gretigheid maar al te goed...

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

...Wat ik dus nogal snel doe is 'het in gesprek gaan met de leerlingen'. Door het verschil in achtergrond en taalbeheersing betekent dit dat ik te veel aan het woord ben.

Ik kan me trouwens ook situaties voorstellen dat mijn deelname de leerlingen juist stimuleert om mee te doen aan het gesprek. Ik weet van mezelf echter nog niet goed genoeg of ik het dan ook echt in de gaten heb wie er mee wil doen.

Het creëren van rust in mezelf en het overzien van de situatie in de klas zijn vaardigheden die bij mij voor verbetering vatbaar zijn.

B. Uit het dagboek van een andere docent:

Gevoelens die bij mij worden opgeroepen als ik zo'n lijst met voorbeelden lees:

- Wat lekker rustig was het in die klas waar de docent dit kon vragen.
- De leerlingen waren zeker zelf aan het werk dat hij zulke persoonlijke vragen kon stellen.
- Wat jammer dat ik altijd zo'n haast heb om de stof te behandelen (er door rammen denk ik wel eens) want het S.O., het Examen, het G.P. blaast me in mijn nek. Mijn plichtsbesef dat ik de leerlingen in elk geval zo goed mogelijk op hun toetsmomenten moet voorbereiden weegt voor mij heel zwaar. Ik faal voor mijn eigen geweten al zo vaak in allerlei educatieve opzichten. Met dit boek over waarden kom ik dat nog eens keihard tegen. Toch als ik dat vertrouwen van mijn leerlingen zou beschamen, dat ik ze niet goed zou voorbereiden, dan ben ik pas goed 'waardeloos' bezig. Het is daarbij onbelangrijk dat ik het vaak niet eens ben met die toetsdwang. Alles wat ik er nog bij in stop (en ik denk gelukkig van mezelf dat dit nog heel wat is) is mooi meegenomen.

Maar ik kan mij ook woedend maken dat we telkens in zulke ongunstige omstandigheden worden gedwongen. De klassen zijn te vol.

2.6 Literatuur

Vrolijk, A. c.s. (1978): Gespreksmodellen. Samson.

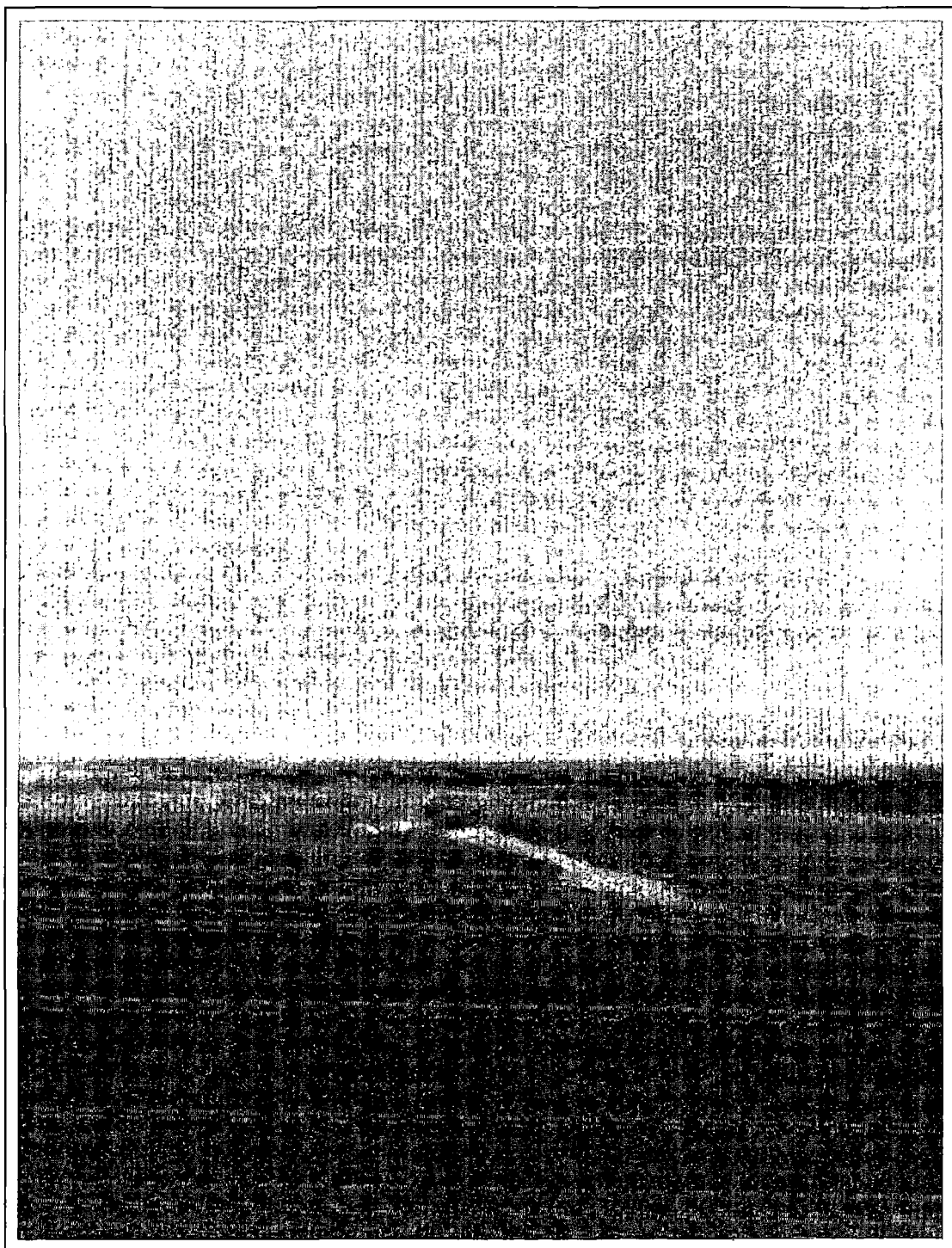
Ven, J.A. van der (1985): Vorming in waarden en normen. Kok Agora, Kampen.

Voorts heeft u nodig:

Thema 1: Waardenverhelderend reageren

Thema 13: Feedback geven

Thema 2: Klimaatscheppen bij waardenvorming



THEMA 3: HET HERKENNEN VAN WAARDEN EN WAARDENCONFLICTEN

Els, dochter van een boer, is terecht gekomen in een projectgroepje van stadskinderen.

Els: "Eigenlijk ben ik ook wel tegen het gebruik van zoveel bestrijdingsmiddelen, maar mijn vader kan ook niet helemaal zonder".

3.1 Inleiding

Lang niet altijd is het direct duidelijk welke waarden uw handelen of dat van een leerling bepalen.

Bovendien kan het handelen van beide berusten op meer dan één waarde. Wanneer die waarden tegenstrijdig lijken is er sprake van een waardenconflict. Zo'n waardenconflict kan ook optreden in het contact tussen mensen.

In alle drie gevallen kan het heel lastig zijn de volgende stap te zetten in de les, zolang de waarde of het conflict verborgen blijft. De docent zal dus heel alert moeten zijn in het signaleren.

Gelukkig zenden mensen in en naast hun gesproken tekst signalen uit. En net zoals een oranje knipperlicht ons erop wijst dat een kruispunt soms gevaarlijke verkeerssituaties oplevert, zo geven deze signalen de aanwijzing dat er misschien een verborgen waarde of waardenconflict aanwezig is.

U kunt deze signalen van uzelf leren herkennen. Daarna kunt u door gericht observeren ook een aantal signalen van uw leerlingen of collega's leren verstaan.

Het is belangrijk bij de begeleiding van leerlingen om tijdig in de gaten te hebben of persoonlijke en interpersoonlijke waardenconflicten in het gesprek een rol spelen en aan de orde te stellen zijn. Door de waarden en de conflicten ertussen te signaleren en te verwoorden of te laten verwoorden helpt u belangrijke obstakels uit de weg. Want verborgen conflicten vreten energie en sturen een gesprek of een project altijd uit de koers.

... ik hou veel van vissen, tegelijkertijd vind ik me erover op als boeren aan het jagen zijn. Dit is in mijn ogen tegenstrijdig. Ik weet nu wel dat "vissen" voor mij eigenlijk geen vissen is, maar heerlijk rustig aan de waterkant zijn, een beetje dommelen of wat te doen hebben en dus met die hengel en zo bezig zijn. Het moet ook altijd mooi weer zijn, anders ga ik niet ...

3.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Peter: "Ik hou veel van vissen, tegelijkertijd vind ik me erover op als boeren aan het jagen zijn. Dit is in mijn ogen tegenstrijdig. Ik weet nu wel dat "vissen" voor mij eigenlijk geen vissen is, maar heerlijk rustig aan de waterkant zijn, een beetje dommelen of wat te doen hebben en dus met die hengel en zo bezig zijn. Het moet ook altijd mooi weer zijn, anders ga ik niet".

a. Onderstreep in dit stukje de waardenconflicten en benoem de achterliggende waarden.

b. Met welke reactie zou u nu de draad van het gesprek opvatten? (10 minuten)

2. Noem drie situaties, 't liefst lessituaties, uit de afgelopen maand waarin het gesprek of de samenwerking vastliep. Neem per situatie voldoende tijd om hem weer helemaal voor de geest te halen. Waar was u, wat zei u, wat ging er door u heen, wat gebeurde er? Vul vervolgens voor uzelf en voor uw tegenspeler onderstaande vragen in:

Wat dreef me?	Wat dreef hem vermoedelijk?
Welke tegenstrijdige belangen speelden in mij een rol?	En in hem?
Hoe liet ik merken dat ik op een waardenconflict was gestuit?	Hoe deed hij dat?

(45 minuten)

3. Kies de een of een andere vorm van milieuvervuiling waaraan u daadwerkelijk bijdraagt (roken, auto, batterijen, verfresten, zwerfvuil). Voer in tweetallen een gesprek van 5 minuten hierover. Noteer achteraf de waardenconflicten die de revue passeerden in uzelf. Kruis aan welke u in het gesprek geuit hebt. Heeft u signalen uitgezonden? Welke signalen meent u van de ander opgemerkt te hebben? Bespreek uw bevindingen. (20 minuten)

3.3 Informatie over het onderwerp

Conflicten zijn niet per definitie goed of slecht

Vooraf willen we de grondhouding aan de orde stellen waarmee u conflicten in het algemeen, en waardenconflicten in het bijzonder, tegemoet kunt treden.

Ons inziens kan het voor de docent die met waardenvorming aan de slag gaat heel nuttig zijn om niet steeds te schrikken als er een waardenconflict opduikt en om een positief gevoel te hebben over het bestaan van en het uiten van waardenconflicten. Ze kunnen een rijke bron en voeding zijn voor groei, ontwikkeling en integratie. Tot het vermogen om positief te voelen bij conflic-

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

ten zijn wij in onze maatschappij en door ons onderwijssysteem niet bijster goed opgeleid.

Toch is leren een proces waarbij juist heel vaak kleine conflicten optreden. Wie doorzet leert, ontwikkelt zich. Zijn houding, kennis en vaardigheden ten aanzien van de omgeving veranderen. Wanneer we iets nieuws onder de knie proberen te krijgen gebeurt het wel vaker dat het nieuwe dat geleerd gaat worden in eerste instantie conflicteert met het oude wereldbeeld.

Wij spreken hier van een conflict als het nieuwe niet naadloos past bij het oude. Of wanneer uit twee richtingen feiten of houdingen worden aangereikt die elkaar lijken uit te sluiten. Of wanneer een ideaal wel in fantasie maar nog niet in het dagelijkse handelen vorm krijgt.

Bij het kennis nemen van en het oefenen met nieuwe waarden zullen ongetwijfeld veel van die momenten voorkomen waar kleine waardenconflicten de aanzet vormen van ontwikkeling, van leren dus.

Als het om vakkennis gaat zijn docenten wel aan die leermomenten gewend. Ze zullen er niet gauw over klagen dat ze meer of anders weten dan hun leerlingen. Veel didactisch handelen berust juist op het vaardig oproepen van conflicten tussen hoe de leerling nog tegen een verschijnsel aankijkt en hoe hij er volgens de docent tegen aan moet gaan kijken.

Op het gebied van waardenconflicten ligt dat meestal anders, docenten gaan er vaak minder ontspannen mee om dan met kennisconflicten. Van de vele oorzaken die voor dit verschijnsel zijn aan te wijzen willen we hier één belichten: er wordt te weinig moeite voor gedaan om de energie die besloten ligt in een waardenconflict op een positieve manier te beleven en te leren gebruiken. Veel waardenconflicten tussen jongeren en volwassenen worden in het nadeel van de jongeren beslecht. Iedereen heeft daar zelf wel pijnlijke ervaringen mee opgedaan. En alle jongeren hebben er wel nare ervaringen mee dat volwassenen hen klem zetten als ze lieten zien dat ze in zichzelf met een waardenconflict worstelden. Er zijn in ieders jeugd voldoende situaties te noemen waar het uiten van eigen waarden en het aangaan van waardenconflicten niet veilig en niet vruchtbaar was. Deze vroegere ervaringen met de negatieve kant van het uiten van eigen waarden is voor het gevoel gekoppeld geraakt aan het aangaan van een conflict, terwijl het aangaan van een conflict dikwijls gekoppeld raakte aan de verwachting dat het verloren zal worden. Dit werkt bij veel docenten door in de huidige houding en vaardigheden ten aanzien van het omgaan met waardenconflicten. Het klopt dat alle conflicten waardenconflicten zijn. Maar niet alle waardenconflicten hoeven verlies op te leveren. Integendeel: het verhelderen van waarden en het aanwijzen van waardenconflicten in en tussen personen kan heel vruchtbaar zijn.

Er zijn maar weinig plaatsen in Nederland waar u erkend mag leren om met zulke conflicten om te gaan. De weinige plaatsen waar dat wel mag zijn bij wijze van spreken: de zandbak en de gezinstherapie. Want over het algemeen krijgen we vaker gelegenheid om gedrag te leren waarmee we waardenconflicten kunnen vermijden.

Overigens is het gedrag om deze conflicten te vermijden zo zeer diep geworteld en zo zéér gevarieerd en zo sterk persoonsgebonden, dat veel mensen hun

Thema 3: Het herkennen van waarden en waardenconflicten

individuele, en goeddeels aangeleerde, reactiepatroon als deel van hun karakter (dus als onveranderbaar) ervaren.

Dat kan tot gevolg hebben dat u zich nu heel erg onhandig voelt in de waardenvormende les zodra duidelijk wordt dat niet iedereen hetzelfde voelt, denkt of handelt. Als u het er op dat moment bij moet laten zitten loopt u misschien zo'n leermoment mis waar we het hierboven over hadden. Wanneer dit met betrekking tot een bepaald waardenconflict vaker gebeurt, bestaat de kans dat verschillen tussen mensen uitgroeien tot heuse ruzies.

Een ander gevolg kan zijn dat u een persoonlijk waardenconflict niet weet te uiten, waardoor u de werkelijke aansluiting bij de leerlingen in een klassegesprek misloopt. Achteraf denkt u: "had ik dit of dat maar anders gezegd of eerder gezegd, nu ben ik niet echt uit de verf gekomen".

Om te leren binnen de waardenvormende les op een positieve manier met waardenconflicten om te gaan zal het ons inziens nodig zijn dat u uw eventueel aanwezige negatieve kijk op waardenconflicten ten dele opheft en vervangt door een positieve grondhouding. Daarmee bedoelen we de houding: conflicten zijn lang niet altijd leuk, en toch zijn ze soms nodig om samen verder te komen. Conflictenergie is niet per definitie slecht of goed; conflictenergie kan op een heel positieve manier gebruikt worden.

Vanuit deze grondhouding zult u vast wel manieren vinden om waardenconflicten een plaats te geven in uw lessen. In ieder geval zult u net als op het gebied van vakken, veel uitnodigender worden naar leerlingen toe: "Voor mij geldt uitspraak X. En hoe ligt dat voor jou?"

En als u ook nog de fase van het puur verhelderen wilt overstijgen, zult u daar nog de stap aan toe voegen: "Wat gaan we nu doen met dit verschil tussen jou en mij?" Belangrijke ingrediënten zullen zijn: nieuwsgierigheid, invoelingsvermogen en acceptatie.

Om waardenconflicten goed te begeleiden is het belangrijk dat u waarden en waardenconflicten zo vroeg mogelijk herkent. Allereerst bij uzelf. Maar daarnaast ook bij en tussen uw leerlingen. Bij uzelf, omdat u als begeleider helderheid moet hebben over uw persoonlijke inbreng in de les. Bij en tussen uw leerlingen omdat u geen leermomenten wilt mislopen.

Ook kan het belangrijk zijn om, achteraf een situatie overziend, alsnog te kunnen achterhalen welke waarden of waardenconflicten van invloed waren.

Nota bene: Veel waarden en waardenconflicten worden geuit in lichaamstaal: veranderingen in de stem en de ademhaling, het niet aankijken van de gesprekspartner, gesloten / afgewende lichaamshouding, mimiek en hand- en voetgebaren. Wie zich daarin wil oefenen leze Fast (1977), Dyer (1984) of Perls (1974).

We kijken hier eerst naar drie soorten signalen die kunnen betekenen dat de persoon in kwestie op dat moment misschien een waarde zou kunnen uiten of dat er bij hem op twee of meer waarden tegelijk een beroep wordt gedaan.

Vervolgens kijken we naar een drietal technieken om waarden en conflicten daartussen terugkijkend nader te onderzoeken.

Signaal 1: Verstop-het-conflict-woorden

Er zijn een aantal woorden die in de praktijk van de communicatie een signaal blijken te bevatten dat de spreker een waarde zou kunnen laten zien of dat hij van twee belangrijke waarden er maar één uitspreekt. Wanneer u de persoon die het verstop-het-conflict-woord gebruikt erop aanspreekt kan het gesprek haast altijd verrassend snel een diepgang bereiken die anders teloor gaat in een woordenbrij.

Let maar eens op het gebruik van de volgende woorden:

- eigenlijk, / 'best wel' / per slot van rekening
- Ja, maar
- Maar goed,/ Maar ja,
- altijd / nooit / nu eenmaal /'t is toch zo? / of niet soms?
- toch
- moet (vaak in combinatie met eigenlijk, zou of nu eenmaal)
- zou
- verkleinwoorden

Voorbeelden:

Zin met signaalwoord	Waarde of conflict op de achtergrond
- Eigenlijk moet ik nog een les voor morgen voorbereiden.	(maar ik heb ook zin in vrijen met jou).....
- 't Is soms best wel moeilijk hoor met die brugpiepers.	(maar ik wil niet als zielig bij je overkomen).....
- Ja, maar er bestaat ook nog zoiets als een groepsdruk en daar moeten we mee uitkijken.	(ik ben het volstrekt niet met je eens, maar ik wil niet te eigenwijs lijken door hier te zeggen: ik vind de factor groepsdruk veel belangrijker om rekening mee te houden)..
- Maar goed, we zullen er vast nog wel eens op terug komen.	(dat conflict is toch onoplosbaar, zolang jij er zo over denkt).....

Thema 3: Het herkennen van waarden en waardenconflicten

- | | |
|--|---|
| - 't Is nu toch eenmaal zo, dat je niet alles tot in de puntjes kunt regelen. |(maar ik denk dat jij dat wel van mij verwacht)..... |
| - Sorry, ik kan je nu niet helpen want ik moet nog even een boodschap doen voor het avondeten. |(en ik stel jou liever teleur dan die ander)..... |
| - We zouden allemaal op de fiets moeten gaan. |(maar daar heb ik meestal helemaal geen zin in en dat vind jij vast geen geldig excuus)..... |
| - Ik ben echt wel een beetje gelukkig met de ontwikkelingen op mijn school. |(maar ik wil niet té tevreden overkomen, want het kan allemaal natuurlijk nog veel beter)..... |

Wanneer u op onderzoek uitgaat naar het gebruik en de betekenis van deze en soortgelijke signalen, wees dan uitnodigend en probeer de ander de ruimte te geven voor zelfontdekking. "Bedoel je dat ècht zo, of zit er ook nog een MITS of MAAR aan verbonden?" "Is dat alles wat je erover kwijt wilt, of is er nog meer?"

"Hoezo, 'best wel een beetje'?" of "Hoezo, 'eigenlijk', is er dan ook nog iets anders aan de hand?"

Signaal 2: Spreekwoorden en gezegden

Spreekwoorden en gezegden zijn uitgekristalliseerde waarden. Uiteraard zijn ze ontstaan in een andere tijd en plaats dan wij nu leven. Ze bevatten vaak een waardeoordeel. De meeste van deze waarden worden ons in onze jeugd ingeprent. Dikwijls zijn ze diep geworteld.

Een paar voorbeelden uit het onderwijs:

- Een ezel stoot zich in 't gemeen niet tweemaal aan dezelfde steen. (Je mag een fout niet twee keer maken)
- Jong geleerd, oud gedaan. (Ook al zie je er nu het nut niet van in, 't is goed voor later)
- Waar een wil is, is een weg. (Als je 't niet kunt, ligt dat aan jezelf)
- Wie niet horen wil, moet voelen. (Als jij niet doet wat ik je zeg, mag ik je straffen)
- Ga niet met boter op je hoofd in de zon staan. (Klagen over anderen mag niet als je zelf niet perfect bent)
- De appel valt niet ver van de stam. (Jij zult wel net zo dom/slim zijn als je broer/je vader)
- Wie zijn billen brandt, moet op de blaren zitten. (Als je een fout maakt moet je opdraaien voor de gevolgen)
- Al te goed is buurman's gek. (Pas op met te veel van je mening en gevoel te laten zien, morgen nemen ze een loopje met je)

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

U kunt op twee manieren omgaan met de signaalwaarde van spreekwoorden en gezegden. Wanneer u een spreekwoord te binnen schiet in een situatie dan kunt u uw achterliggende waarde proberen te verhelderen en te uiten. Anderzijds kunt u door een spreekwoord in een situatie te gebruiken de ander prikkelen om zijn waarde te laten zien. Let daarbij dan wel op de intonatie:

Wie niet waagt, die niet wint (aanzelend): "Vind je het een grote gok?" Maar hetzelfde spreekwoord ferm uitgesproken: "Hoezo, moet je weer eens persé winnen?"

Signaal 3: Liedjes en foto's

Het wil u misschien wel eens overkomen dat u opeens een bepaalde melodie neuriet. Wie erop let zal soms verrassend snel een verband vinden tussen zijn mening of gevoel van het laatste halfuur en de titel, de strofe of de naam van de zanger van het liedje. Soms is het niet een liedje, maar een enkel uitgesproken woord of zin die in onze gedachten schijnbaar zinloos rondcirkelt.

Bijvoorbeeld:

'ne me quite pas' (Edith Piaff)/ ik vraag me af of mijn collega wel achter mijn plan staat.

Ditzelfde overkomt sommige mensen met visuele beelden die opeens door hun gedachten flitsen, dagdromen die opwellen of droombeelden.

Bijvoorbeeld:

Tijdens een gesprek over een lastige leerling ziet u opeens een weiland. Bij goed kijken ziet u een schaap. U realiseert zich uw gevoel dat u niet wilt dat er van deze leerling een zondebok gemaakt wordt. U besluit te onderzoeken voor welke gesprekspartners van dat moment eenzelfde of tegengesteld belang speelt.

De associatieve sprongen lijken soms onzinnig en we besluiten meestal om die beelden uit ons hoofd te zetten tijdens het gesprek. Maar net als bij zogenaamde versprekingen kan het zelfonderzoek belangrijke gegevens opleveren over de waarden die in het geding zijn.

Oefening baart kunst en hoewel het niet altijd zal lukken om de bij een bepaalde situatie horende waarden of waardenconflicten op deze wijze op het spoor te komen, u kunt het allicht proberen.

Techniek 1: De 'echo-methode'

U weet natuurlijk wel dat u uw lichaam gebruikt om gevoelens uit te drukken of gevoelsuitingen te onderstrepen. Het verrassende is dat het ook omgekeerd werkt: door een lichaamshouding aan te nemen of een gebaar te maken kunt u gevoelens toelaten. En vooral: door een bepaalde lichaamshouding niet aan te nemen of een bepaald gebaar niet te maken, kunt u sommige emoties voorkomen.

Thema 3: Het herkennen van waarden en waardenconflicten

Anders gezegd: u kunt enerzijds in een bepaalde situatie opgeruimd ademen als de spanning geweken is. U kunt echter ook uw ademhaling bewust regelen om u opgeruimder te voelen en spanning te laten afvloeien en om ruimte te maken voor wat u werkelijk voelt bij wat er gebeurt.

Van deze bestaande samenhang tussen lichaamshouding en emoties maakt u gebruik bij de 'echo-methode'. Door in gedachten of in werkelijkheid een lichaamshouding, gebaar of uitspraak van uzelf of een ander enige malen te herhalen lukt het soms om te achterhalen wat de werkelijke betekenis ervan was voor u of wat de ander bedoelde of wat op dat moment emotioneel werkelijk door u heen ging. Lichtelijk 'overdrijven' van het gebaar kan daarbij van nut zijn (zie hieronder).

U kunt dit natuurlijk tijdens het gesprek doen, of in de pauze op het toilet, maar zelfs tot enige uren na een gesprek is het mogelijk om de echo in uzelf nog op te roepen. Een techniek die u daarbij kunt gebruiken is: ontspant u zich zoveel mogelijk, ga in gedachten en lichaamshoudingen terug naar het gesprek, en luister en kijk naar wat er bij u boven komt. Belangrijke momenten om naar te kijken zijn de momenten waarop u of uw gesprekspartner van lichaamshouding veranderde.

Techniek 2: Overdrijven

Van hetzelfde vermogen van uw lichaam, om door houdingsverandering plaats te maken of ruimte weg te nemen voor gevoelens, kunt u gebruik maken bij de methode van het overdrijven van de houding of het gebaar.

- In het voorbeeld hieronder wordt daarvan gebruik gemaakt: de beweging herhalen en heviger herhalen.
- Een andere manier is: het gebaar bevriezen en lange tijd in die houding blijven. Daarbij moet u er vooral op letten dat uw ademhaling rustig en diep is. Want als u uw adem inhoudt maakt u te nadrukkelijk ruimte maakt voor vrees en dat was uw bedoeling niet.
- De derde mogelijkheid is om de woorden die bij het gebaar uitgesproken werden een aantal malen, steeds krachtiger of juist steeds krachtelozer te herhalen.

Voorbeeld:

Bij een gesprek over de taakverdeling voor volgend jaar binnen de sectie, merkt u dat u uw handen wringt. Door het gebaar even te overdrijven ontdekt u dat u zich grote zorgen maakt over de grootte van de taak die op u af dreigt te komen terwijl u weet dat uw huiselijke omstandigheden geen taakuitbreiding zullen toelaten. U kunt nu in het gesprek steeds weer te proberen taken te weigeren. Maar deze aanpak zullen uw collega's niet zonder meer begrijpen en het zal hen tot het punt brengen van u ter verantwoording roepen of zo iets. Maar u kunt ook besluiten de koe bij de horens te vatten. Dat doet u in dit geval door uw zorg uit te spreken en toe te lichten en door de andere deelnemers te vragen naar hun visie op wat er op hen af zal komen. Zo

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

ontwikkelt u wederzijds begrip in plaats van het anders onontkoombare kat-en-muis-spelletje, waarbij zij u aan de haak proberen te slaan en u zich in alle bochten wringt om geen taakverzwaring te krijgen.

Techniek 3: De 'twee-stemmen methode'

Daarvoor laten we een docent aan het woord:

"Als ik zo aan het werk ben in de klas of het kabinet kan ik me goed voorstellen dat ik de hele tijd opdrachten uitvoer die me gegeven worden door "stemmen" in mezelf. Sommige stemmen zijn heel helder en hoorbaar, andere zeuren zachtjes op de achtergrond, weer andere zijn onverstaaanbaar omdat ze steeds door de andere stemmen heen kletsen.

Bij voorbeeld:

- eerste stem: je moet nog even een proefwerkdatum met ze afspreken,
- tweede stem: als ze maar niet weer zo protesteren als de vorige keer,
- derde stem: oh, ja, peter moet nog een bijles hebben vóór het proefwerk,
- vierde stem: waar heb ik mijn boodschappenlijstje voor vanmiddag gelaten?

Elke "stem" kan in principe mijn volgende stap bepalen. Maar welke krijgt voorrang?"

Vaak lukt het om achteraf een verwarrende lessituatie helder te krijgen door de verschillende "stemmen" naast elkaar te onderscheiden. Het gaat er daarbij niet om dat de "stemmen" altijd in volledige nederlandse zinnen spreken. Soms gaat het om flarden van zinnen, of is er sprake van vage gevoelens.

3.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Onder welke omstandigheden vindt u het verantwoord om waardenconflicten in uw NME-onderwijs aan bod te laten komen? Maak daarbij onderscheid tussen:

- a conflicten tussen leerlingen
- b conflicten tussen maatschappelijke groeperingen
- c conflicten binnen leerlingen. (15 minuten)

2. Maak in twee kolommen een beschrijving van drie recente conflicten:

- a tussen mensen in uw omgeving
- b tussen u en uw omgeving (door u aangekaart)
- c tussen u en uw omgeving (door hen aangekaart)

Links zet u chronologisch de signalen die werden gebruikt. Rechts komt te staan op welke signalen zodanig werd gereageerd dat het verloop van het gesprek positief of negatief werd beïnvloed. (3 keer 10 minuten)

3. Welke verstop-het-conflict-woorden gebruikt uzelf en welke worden door leerlingen gebruikt? (15 minuten)

4. Wanneer u voor uzelf de betekenis en de verstrekkende invloed van spreekwoorden en gezegden op uw dagelijks handelen wilt verhelderen kunt u een aantal dingen doen:

a- u houdt een tijdlang bij voor uzelf welke spreekwoorden en gezegden u gebruikt om belevenissen mee te beschrijven, of om ergens een 'punt achter te zetten'. (eenmaal per week 10 minuten)

b- u neemt een aantal keren (30 minuten) de tijd om te fantaseren over hoe de wereld eruit zou gaan zien als het spreekwoord helemaal geldig was voor alle levenssituaties.

c- Ook kunt u een top-tien van uw spreekwoorden maken, om de inhoud van uw geweten te verkennen, in kaart te brengen. (20 minuten)

d- Probeer u ook het volgende eens: u vertaalt een spreekwoord in zijn tegendeel en fantaseert over de gevolgen voor uw wereldbeeld. Bij voorbeeld: Beter tien vogels in de lucht dan één in de hand. Of het voor sommigen heel ongelooflijke anti-gezegde: Aan je karakter kun je nog van alles veranderen. Of: Onbekend maakt bemind. (2 á 3 keer 10 minuten)

5. De volgende oefening is een combinatie van techniek 1 en 2, respectievelijk de echo-methode en "overdrijven":

a- Gaat u na de middaglessen eens op uw knieën voorin het lokaal liggen. Het is een heel ongebruikelijke lichaamshouding in die omgeving voor een docent. Beeldt u zich in dat de klas volzit en vraag de klas om een datum waarop het hen schikt een proefwerk te maken voor uw vak. Overdrijf het knielen; overdrijf de vriendelijkheid van het vragen; ga overdreven smeken. Verken ook hoe het voelt om overdreven bezorgd of overdreven zakelijk te vragen. Voel wat er aan tegengevoelens zich aandient en overdrijf

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

die ook. Bij voorbeeld: heel boos een proefwerkdatum dicteren aan de klas. Overdrijf uw stemverheffing; overdrijf uw mimiek. (30 minuten)

b- Misschien is het voorstel om deze oefening te doen al aanleiding tot heftige emoties uwerzijds. Dan kunt u een vel papier pakken en daarop overdreven uitspraken noteren van uw weerzin of woede of minachting (ten aanzien van auteurs die zo'n belachelijk voorstel serieus menen). (15 minuten)

c- Een belangrijk vervolg op deze oefening is om naderhand er rustig voor te gaan zitten en op te schrijven wat er zoal aan gedachten, beelden, twijfels, tegenwerpingen, dialogen etc. in u opkomen. Elk van deze associaties kunt u gebruiken om te achterhalen wat uw waarden en waardenconflicten zijn met betrekking tot uw relatie met de klas, uw visie op proefwerken afspreken, verantwoordelijkheden en verwachtingen, uw dagelijkse houding voor de klas. (30 minuten)

Overigens zal voor u de opbrengst teleurstellend kunnen zijn wanneer u dit soort oefeningen voor het eerst doet, omdat u misschien nog niet kunnen onderscheiden of gevoelens (bij voorbeeld verlamming of verwarring, een gevoel van dikke mist) die tijdens deze oefening opkomen horen bij het doen van zo'n vreemde oefening of werkelijk behoren bij de gebeurtenis die u aan het onderzoeken bent.

Daarentegen: Wanneer u deze en soortgelijke oefeningen vaker hebt gedaan, zult u ontdekt hebben dat u in staat bent tot op zekere hoogte grip te krijgen op uw stemmingen, in ieder geval zoveel grip dat u er niet meer willoos aan bent overgeleverd.

6. a- Herkent u het bestaan van 'twee of meer stemmen' in uzelf? Schrijf de eerste de beste situatie die in u opkomt op, waarbij er sprake was van 'twee stemmen'. Doe dit in de vorm van een dialoog. (15 minuten)

b- Beschrijf op zelfde wijze een lessituatie. (15 minuten)

c- Schrijf de komende veertien dagen elke dag (in 10 minuten) een dialoogje op dat plaatsvond tussen diverse 'stemmen' in u. In de eerste week schrijft u steeds bij elke zin door welke 'prikkel' de zin in u werd opgeroepen, bij voorbeeld:

STEM	PRIKKEL
-ik moet de proefwerkdatum nog afspreken	-ik zag het klasseboek liggen
-als ze maar niet weer in wanorde losbarsten	-ik hoorde Johan en Annet gniffelen

In de tweede week schrijft u de 'prikkel' in de tegenwoordige tijd ('ik zie, ik hoor).

Na veertien dagen maakt u een overzicht van 'belangrijke stemmen' en 'belangrijke prikkels'. Leeft u zich in beide lijstjes in en vul (meerdere keren) de volgende zin aan:

'Ik ben kennelijk iemand die ...'

Wat vindt u van uw 'profiel'? Wat zou u graag anders willen? Wat heeft u nodig voor deze verandering? Wie kunt u daarbij inschakelen om u te helpen deze verandering tot stand te brengen? (45 minuten)

7. Laat uzelf met behulp van het lijstje van verstop-het-conflict-woorden een aantal keren observeren om te komen tot een persoonlijk profiel van de manieren waarop u conflicten vermijdt.

8. Vorm drietallen. Twee deelnemers voeren een gesprek van hooguit 5 minuten over een milieuconflict, waarbij zij zich elk in één partij inleven. De derde deelnemer observeert signalen van waarden of waardenconflicten. In het nagesprek legt hij deze ter verificatie aan de anderen voor. (15 minuten per ronde, 45 minuten totaal)

9. Als oefening 8, maar de derde deelnemer is nu voorzitter. Het gesprek duurt hooguit tien minuten. De voorzitter oefent met het verhelderen van waarden of waardenconflicten die hij meent te signaleren (uitnodigen, ruimte geven, invoelen, accepteren). De nabespreking gaat over hoe de verschillende voorzitters het aanpakken en wat het effect op de deelnemers van elke aanpak is. (3 keer tien minuten gesprek; nagesprek van 20 minuten; 50 minuten totaal)

3.5 Praktijkvoorbeeld

Voorbeeld van het oproepen en etaleren, nader verkennen van een waardenconflict door herkenning van een conflictsignaal en door overdrijven door de docent.

Situatie: Leerlingen hebben in de omgeving van de school in groepjes zwerfvuil verzameld in een uitgedeelde vuilniszak. De groepjes komen druppelsgewijs de klas binnen en krijgen van de docent de volgende opdracht:

Zet hieronder een kruisje op de lijn: waar op de lijn voelde jij je staan? Je kunt dat gevoel de hele tijd hebben gehad of soms op een bepaald moment.

Ik voelde me:

vies-----schoon

nutteloos-----nuttig

blij-----boos

trots-----beschaamd

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

Bij elk groepje knoopt de docent een gesprek aan naar aanleiding van de ingevulde opdracht.

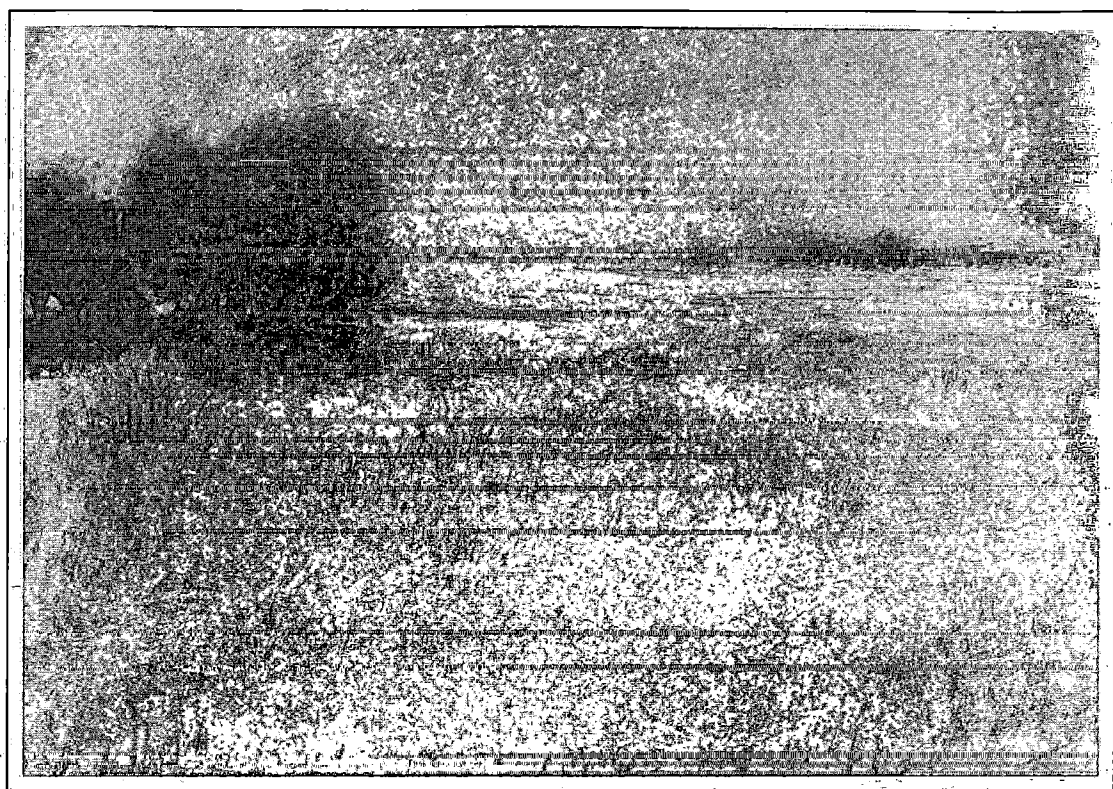
.....	
D: Dus je voelde je nogal vies	
L 1: ja...je bent <u>per slot van rekening</u> spullen van anderen aan het oprapen; het is echt heel vies om sigarette-peuken op te rapen, maar ook die lege blikjes en zo.	signaal
L 2: Ja, dat is wel vies; ik moest eerst m'n handen wassen, toen ik weer terug kwam.	
D: Dus bij het oprapen (<u>benadrukt</u>) van blikjes en zo voel je je vies?	overdrijven
L 2: Ja, gek <u>eigenlijk</u> : waarom voel je je wél vies bij het oprapen en niet bij het weggooien? Dat is toch raar?	signaal
.....	
L 1: Nou, ik voelde me wel beschaamd, <u>vooral</u> . Ik had zo'n gevoel, dat iedereen naar me keek, zo van: die viezerikken rapen alles van de straat.	signaal
D: Vond je dat je goed werk deed?	
L 1: Ja, dat wel.	
D: Dus je had alle reden om trots te zijn..	
L 1: <u>Ja, maar</u> ik voelde me zo bekeken; als we niet met een groepje waren geweest, had ik het niet gedurfd..	signaal
L 2: Ja, en we hadden ook het stencil van school bij ons; dus ze konden zien dat het een opdracht voor school was....	
D: Zou je als je alleen bent nooit troep van straat oprapen?	
.....	

3.6 Literatuur

Dyer, W. (1984): Niet morgen maar nu. Buma, Utrecht.

Fast, J. (1977): De taal van het lichaam bij sex, macht en agressie. Wetensch. Uitgeverij Amsterdam.

Perls, F. (1974): Ken uzelf, deel 1 en 2. Bert Bakker, 's Gravenhage.



THEMA 4: WERKEN MET PERSOONSPERSPECTIEF

De eerste lessen ging het nog wel. Iedereen werkte hard aan de artikelenserie over de Waddenzee en de bijbehorende opdrachten: het maken van samenvattingen en muurkranten. Maar zodra we wat meer in de meningsvormende fase terecht kwamen, kregen de lessen opeens een stormachtig verloop. De vonken spatten eraf. En het was beslist niet gemakkelijk om het voor iedereen overzichtelijk te houden. Wat ik vooral heel pijnlijk vond was dat er vaak zo slecht naar elkaar werd geluisterd. Het respect voor elkaars standpunten was soms volledig zoek. Pijnlijk, omdat ik met deze lessen juist een bijdrage wil leveren aan het gevoel van respect voor de omgeving waarin wij leven.

Maar het allermoeilijkste vind ik om de sfeer zo te krijgen dat iedereen een eigen bijdrage wil leveren en niet meeloopt met de rest.

4.1 Inleiding

Waarschijnlijk heeft u ook wel eens dit dilemma ervaren: enerzijds wilt u een bijdrage leveren aan het vermogen van leerlingen om zich een mening te vormen, anderzijds wilt u soms dat ze rekening leren houden met de meningen van anderen.

Pas wanneer beide vermogens voldoende ontwikkeld zijn ontstaat de mogelijkheid overleg te voeren en tot gezamenlijk gedragen besluiten te komen. Ook al zijn er verschillende standpunten in de klas.

Het is dodelijk voor dit proces wanneer leerlingen zich gaan verschuilen achter vermeende sociaal-wenselijke antwoorden en gemeenplaatsen. We noemen dit ik-vermijding.

U kunt hen leren vijf perspectieven te onderkennen. Door zorgvuldig formuleren van uw vragen en opdrachten kunt u uw instructie aan leerlingen eenduidiger maken. U signaleert eerder of leerlingen in het door u gewenste perspectief blijven. En u kunt zelf helpen voorkomen dat uw aanzetten tot waardenvorming door misverstanden of platitudes verzanden.

Centraal staat het vermogen om zich te verplaatsen in het perspectief van een ander of andere groeperingen. We noemen dit decentreren. Dit kan onderwezen worden.

4.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Hieronder staan een paar voorbeelden van uitspraken waarmee het direct tonen van het eigen standpunt vermeden wordt:

ik-vermijndend:

..onduidelijk is of de industrie echt verantwoordelijk te stellen is voor ...

..je moet natuurlijk niet alle boeren over één kam scheren...

..er zijn mensen die het autogebruik willen terugdringen...

..wat vinden jullie van de franse zoutlozingen...

..we zouden toch eens actie moeten voeren tegen het overmatig gebruik van plastic en aluminium op school ...

direct:

..ik vind het nog geen uitgemaakte zaak dat de industrie echt verantwoordelijk is voor...

..ik vind het ongeoorloofd om te doen alsof alle boeren er op dezelfde manier mee omgaan...

..ik ken drie mensen die hun auto aan de kant hebben gedaan...

ik ben benieuwd naar de mening van ieder van jullie over de franse zoutlozingen...

..ik wil graag van jullie weten wie zin heeft samen met mij een actie op te zetten tegen het overmatig gebruik van etc...

a. Welke van bovenstaande manieren van ik-vermijding komen u bekend voor? Maakt u er zelf gebruik van?

b. Bedenk voor de linker rij nog drie voorbeelden uit uw eigen praktijk. Zet rechts de vertaling.

c. Hebt u voor de linker rij ook nog drie sprekende voorbeelden uit de praktijk van anderen? Zet rechts de vertaling. (15 minuten).

2. In onze cultuur 'stinkt eigen roem', begint u een nette brief niet met het woordje 'ik', en bestaat er vaak een ongezonde verwisseling tussen de verschijnselen 'eigenwaarde' en 'egoïsme'.

Daardoor is het gebruik van 'ik-taal' in een verdacht hoekje terecht gekomen. Even een paar extreme voorbeelden:

Op de uitspraak 'ik vind dat...' wordt gereageerd met 'jij hebt niks te vinden' of 'zorg eerst maar dat je iemand bent, voordat je wat te vinden hebt'.

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

Op de uitspraak 'ik heb behoefte aan...' wordt gereageerd met: 'kinderen die vragen worden overgeslagen'.

Op de uitspraak: 'ik wil graag...' wordt gereageerd met: 'kinderen die willen, krijgen een pak voor hun billen'.

a. Maak een lijstje andere misschien subtielere manieren om het gebruik van het woordje 'ik' af te leren.

b. Maak een lijstje van uitspraken waarmee u leerlingen aanmoedigt ik-taal te gebruiken. (2 keer 10 minuten)

3. Noemt u uit eigen ervaring een aantal oorzaken voor het verzanden van wat een boeiend klasgesprek had moeten worden. Maak daarbij onderscheid tussen oorzaken die liggen op het vlak van:

- gevoelens van deelnemers (b.v. onmacht),
- de onderlinge communicatie (b.v. groepsdruk) en
- uw functioneren als gespreksleider (b.v. motiveren van deelnemers).

Probeer de situaties waarin het speelde zo concreet mogelijk voor de geest te halen. (20 minuten)

4.3 Informatie

Wij onderscheiden vijf perspectieven van waaruit bijdragen geleverd en gevraagd kunnen worden in een waardenvormende activiteit. Daarvan achten wij alleen de eerste vier zinvol. Belangrijk is daarbij dat het ingenomen perspectief op het juiste moment door alle deelnemers wordt onderkend.

1. Het ik-perspectief: gericht op het eigen leven, het verhelderen en uiten van het eigen wereldbeeld en gevoelens.

2. Het jij-perspectief: gericht op andermans' leven, het zicht krijgen op en verwoorden van het wereldbeeld van de ander.

3. Het wij-perspectief: gericht op het zoeken naar 'hoe om te gaan met verschillen en overeenkomsten tussen waarden van mezelf en de ander'.

4. Het zij-perspectief: gericht op het leven van groepen (anonieme mensen, zicht krijgen op belangen en standpunten van groepen mensen).

5. Het men-perspectief: gericht op het verdoezelen van verschillen of het neutraliseren van de uitdaging om iets met verschillen te doen, vaak ook gebruikt om de eigen mening of gevoelens te verbergen en sociaal wenselijker antwoorden te geven (ik-vermijding).

Het is noodzakelijk dat u goed zicht heeft op het soort perspectief dat u wilt aanspreken. Uw woordkeus past daar bij. En bij de inleiding tot de les(senserie) of bij de formulering van opdrachten kunt u als docent de leerlingen duidelijk aangeven in welk perspectief u hen aan het werk zet:

Ik-perspectief

...Ga bij jezelf na welke van onderstaande gevoelsargumenten over brommers voor jou van toepassing kunnen zijn....

Of u vraagt leerlingen zinnen aan te vullen:

Ik vind dat het gebruik van wasverzachter...; ik heb ervaren dat plastic zakken...; ik zou willen dat het gemeentebestuur....; ik erger me met dood aan leraren die...; ik ben heel blij met de volgende plekjes natuur die ik ken:

Het is dikwijls noodzakelijk leerlingen uitdrukkelijk te wijzen op de wenselijkheid individueel te durven werken bij het verhelderen en uitspreken van eigen waarden. De overgangen van groepswork naar individueel werk moeten door u steeds duidelijk gemarkeerd worden. Juist omdat die overgangen een moment van bezinning vergen. De leerling moet zichzelf even op het andere been zetten.

Jij-perspectief

...Probeer door het stellen van vragen en door goed te luisteren te achterhalen wat het standpunt van je buurman is inzake het recht van de overheid om een maximumsnelheid op autowegen in te voeren en door welke ervaringen met het bevoegd gezag hij tot die opvatting is gekomen.

Of u zegt:

Jij hebt dus ervaren dat boetes bij overtredingen effectief zijn om je gedrag te veranderen...; jij zou je willen inzetten voor een plastic-boycot op school....

Daarbij is vooral van belang dat u leerlingen de gelegenheid geeft om de verschillen en overeenkomsten tussen zichzelf en anderen niet alleen cognitief maar vooral ook emotioneel te leren accepteren. Daar schenkt u expliciet aandacht aan; u maakt er ruimte voor in de opdrachten en besprekingen.

... We horen nu dat Sandra vooral zelf verantwoordelijk wil zijn en vreest dat een verbod van sommige producten door de overheid haar denkluik zullen maken. Petra voelt juist hoe verleidelijk sommige producten zijn en zou willen dat de overheid ingreep, zodat ze niet iedere keer zelf dat gevecht hoeft te voeren...

Het vergt veel oefening voordat ze elkaar in hun waarde kunnen laten of voordat ze zichzelf in hun waarde laten. U kunt daar een grote bijdrage aan leveren door met respect ieders uitingen te recapituleren.

Wij-perspectief

...Binnen je werkgroepje heb je nu ontdekt welke voorkeuren en meningen overeenkomen en welke verschillen er onderling zijn; maak nu een werkplan waarin iedereen zo veel mogelijk tot zijn recht kan komen.

Of: Wat gaan we in deze klas doen met de verschillen en overeenkomsten die we gevonden hebben? Hoe komen wij vanuit die verschillen tot een

gezamenlijk handelen zonder elkaar af te troeven of de actie waar we ons voor willen inzetten in gevaar te brengen?

Dit verkennen van het wij-perspectief is vooral van belang bij NME-activiteiten waarbij u wilt dat leerlingen verworven ervaringen, vaardigheden en kennis gebruiken in bijvoorbeeld een actie in de school of in de buurt van de school. U helpt leerlingen de gezamenlijkheid ondanks de gevonden verschillen te ontdekken.

Zij-perspectief

...Je hebt nu de verschillende kranteknipsels. Maak in kolommen naast elkaar een overzicht van wat de drie groeperingen die erin aan het woord komen antwoorden op de vraag hoe wenselijk een verbod op grondontmettingsmiddelen in de tuinbouw is

Of: ...In dit artikel komen woordvoerders van twee boerenorganisaties aan het woord over kleinschalige landbouw; kennen jullie nog andere standpunten van boeren? Kun je je voorstellen wat het standpunt van boerenorganisaties in Zambia zou zijn hierover?

Men-perspectief

Voor waardenvorming vinden wij dit geen zinvolle optie. Wij vinden het wel essentieel dat u leert herkennen wanneer het wordt gebruikt. Hoe vaak strandt niet een goedbedoelde poging tot verheldering van waarden juist door een onverwachte en ongewenste perspectief-wisseling?

Bij voorbeeld:

Uw vraag naar het ik-perspectief: "Wat vind jij van...?",

wordt opgevat als: "Wat moet ik sociaal wenselijk vinden van...?"; Vervolgens komt het antwoord vanuit het men-perspectief: "Je moet natuurlijk niet aan milieuvervuiling bijdragen..."

Groepsopdrachten in bestaand lesmateriaal maken vaak dat leerlingen verkenning van ik- en jij-perspectieven overslaan. Leerlingen komen zo té gemakkelijk terecht in een schijnbaar wij-perspectief, dat in wezen een men-perspectief blijkt te zijn. Bijvoorbeeld wanneer als enige verwerkingsvraag bij zeer controversiële informatie gegeven wordt:

"Wat vinden jullie ervan als mensen na een dagje strandplezier de lunchresten begraven op het strand? Bespreek in jullie groepje wat we in Nederland kunnen doen om de natuur schoon te houden)....?"

Of: "Bespreek in jullie groepje wat de oorzaken zijn van ..."

Nog een voedingsbron voor het men-perspectief is het gebruik van neutrale verzamelnamen als industrie, landbouw, recreatie etc. Bij voorbeeld het neutrale woord "industrie": Schrijvers van schoolboeken lijken daartoe haast wel gedwongen, omdat ze de zwaveluitstoot van het fabriekje bij u op het industrieterrein tegenover de school niet kennen. In uw les kunt u wel uitdrukkelijk van de fabriek aan de overkant of van de elektriciteitscentrale van uw regio spreken. Zo levert u een bijdrage aan minder versluierend taalgebruik.

Overigens kunt u bij klassegerekenen leerlingen die vaak in je- of men-taal praten, vragen om daar ik-taal, wij- of zij-taal van te maken. Zie voor een voorbeeld pagina 58.

Decentreren.

Om communicatie tussen mensen goed te laten verlopen helpt het als de deelnemers:

- zelfbewust zijn: beseffen wie ze zijn, waar ze vandaan komen en waar ze naar toe willen (ik-perspectief),
- empathisch zijn: het vermogen hebben om in de huid van de ander te kruipen (jij-perspectief),
- kunnen decentreren: het vermogen zowel deelnemer aan, als toeschouwer te zijn van de interactie (wij- en zij-perspectief).

Nu richten we ons bij waardenvorming voor een belangrijk deel op geslaagde communicatie tussen gelijkwaardige partners over wat ze nu werkelijk belangrijk vinden in dit leven en over hoe ze daar samen vorm aan (zullen) geven.

Het leren innemen van elk van de vier perspectieven, en het flexibel leren wisselen ertussen in dienst van het doen slagen van de communicatie vergt belangrijke investeringen bij de training in waardenvorming. Dit wil zeggen: het zal niet eenvoudig zijn zomaar even van vandaag op morgen goed met perspectieven en perspectiefwisselingen om te gaan in het contact met leerlingen.

Er zijn veel onderzoekers geweest die een deel van deze vaardigheid tot decentreren hebben belicht. Het voert te ver om ze in het kader van dit boek uitgebreid te bespreken. Een aantal noemen we kort ter herkenning of als stimulans om uw licht eens bij hen op te steken.

- Piaget en Inhelder hebben de cognitieve vermogens tot decentreren van mensen in kaart gebracht.
- Assagioli heeft met zijn Psychosynthese belangrijke instrumenten aangereikt voor het creatief leren omgaan met het ik-perspectief.
- In de transactionele analyse van Berne worden belangrijke drempels beschreven die een soepele perspectief-wisseling in de weg staan.
- Uit de groepsdynamische theorieën (bij voorbeeld Nysten) kunt u de informatie over taakrollen en groepsrollen halen, waarmee het vermogen om zowel deelnemer als toeschouwer te zijn ondersteund kan worden.
- De Gestalt-benadering van Perls steunt uitdrukkelijk op het erkennen van het invloedrijke bestaan van voorgrond en achtergrond; zowel binnen het ik-perspectief, als tussen ik- en jij-perspectief. Daarbij kunnen gevoelens, meningen en ervaringen uit zowel de achtergrond als van de voorgrond met elkaar strijden om de voorrang en de aandacht van de betrokkene. Gestalt-technieken leren u op tijd aandacht te verleggen tussen voor- en achtergrond. Daarmee kunt u het aantal stoorzenders in uzelf verminderen.
- Het Herwaarderings Co-counselen van Jackins houdt zich vooral bezig met het versterken van het ik-perspectief en het leren functioneren daarmee in het wij-perspectief.

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

- En uit de Values Clarification van Raths en Simon kunt u onder andere de oefeningen halen die gunstig zijn voor het ontwikkelen van de vaardigheid om te wisselen binnen het ik-perspectief. Door het spelen met 'plaats', 'tijd' en 'materiële en sociale omstandigheden' versterken deze oefeningen het bewustzijn van de mate waarin iemand universele of beperkte, eventueel situationele, geldigheid toekent aan zijn waarden. En dit bewustzijn is weer nodig voor een flexibele overstap naar andere perspectieven.

4.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Oefen drie weken lang met het zorgvuldig gebruiken van ik-taal. Begin de oefeningen in een vertrouwde omgeving, laat het de anderen ook weten dat u ermee oefent; vraag ook om feedback (wat betekent het voor de ander, doet u het vaak genoeg etc?). Breid daarna het oefenterrein langzaam aan uit en let goed op wat er met de anderen gebeurt.

Maak een mentale notitie van elke keer dat u een ander ik-taal hoort gebruiken. Wat betekent dat gevoelsmatig voor u? Kunt u de ander waarderen?

2. Zoek in het NME-lesmateriaal dat bij u op school aanwezig is naar voorbeelden van de vier perspectieven.

Noteer wanneer de schrijvers duidelijk maken in welk perspectief gewerkt moet worden en met welke formuleringen ze dat eventueel doen.

Wijzig formuleringen, of voeg eventueel stappen tussen in het materiaal (wanneer u vindt dat er te kort bij een of meer perspectieven wordt stilgestaan) (30 minuten)

3. Zoek in het NME-lesmateriaal dat bij u op school aanwezig is naar passages die het innemen van het men-perspectief door leerlingen mogelijk maken of aanmoedigen. Vul de teksten aan met kanttekeningen en noteer over welke specifieke informatie uit uw directe omgeving u wilt gaan beschikken om neutrale termen als "de industrie" te vervangen door de namen van fabrieken in de buurt van school. Bedenk ook hoe u te werk zou gaan om die informatie te achterhalen. Maak een schatting van de tijd die u dat gaat kosten. (60 minuten)

4. a. Kunt u aan de formulering die mensen gebruiken herkennen welk perspectief ze innemen? Wat is voor u persoonlijk het gevoelsmatige effect van het gebruik door anderen van duidelijke ik- en jij-taal in vergelijking met men-taal? Onderscheid daarbij positieve en negatieve effecten op uzelf.

b. Bent u in staat misverstanden te voorkomen door tijdig en juist te wisselen tussen ik-perspectief, jij-perspectief en wij-perspectief? Onder welke omstandigheden wel, onder welke niet? Beantwoord deze vragen ook voor een aantal van uw leerlingen. (30 minuten)

5. Schrijf een karikaturaal sprookje waarin u de draak steekt met het gebruik van ik- en jij-taal. En lees de sprookjes van tenminste twee andere deelnemers aan deze opdracht. (30 minuten)

6. Vorm tweetallen, de één is spreker, de ander luisteraar. Leg op tafel een aantal min of meer milieuvervuilende voorwerpen.

De spreker neemt een voorwerp van tafel en brengt in ik-taal naar voren waarom hij het voorwerp milieuonvriendelijk vindt. Na zo een aantal voorwerpen besproken te hebben wisselt de spreker naar men-taal. Hij bespreekt nogmaals dezelfde voorwerpen.

De luisteraar helpt de spreker om in de eerste ronde in het ik-perspectief te blijven vertellen. In de tweede ronde let hij vooral op het effect van de men-taal van de spreker op zichzelf.

Over dit laatste gaat de nabespreking. Daarna kunt u de rollen omwisselen. (30 minuten)

4.5 Praktijkvoorbeelden

A- Een voorbeeld dat het belang van leren decentreren verduidelijkt: Wanneer u in een conflict verzeilt met iemand anders, scheelt het nogal wat of u het gevoel heeft dat de ander u tenminste begrijpt en uw visie recht doet. Uw beider ik-perspectief heeft dan bestaansrecht en u weet dit van elkaar. Het conflict is dan beduidend minder dreigend en veel dichterbij een leefbare oplossing dan wanneer de ander zich onbegrijpend en niet acceptierend opstelt en niet de moeite neemt een jij-perspectief in te nemen.

B- Voorbeeld van een gesprek waarin de docent (D) zijn reacties zo formuleert dat de leerling (L) geholpen wordt binnen de gewenste perspectief te antwoorden:

D: Zijn er dingen die jij zelf kunt doen om de natuur schoon te houden?

(vraag naar het ik-perspectief, en veel gericht op het ik-perspectief dan de vraag: wat kunnen we doen om de natuur schoon te houden?)

L: Je moet natuurlijk geen rotzooi achterlaten op het strand.
(ongewenste perspectiefwisseling naar men-perspectief)

D: Probeer eens of je daar een zin van kunt maken die begint met: ik vind dat ik....

(correctie, terug naar ik-perspectief)

L: Eh, ik vind dat ik geen, eh, rommel moet achterlaten.

D: Je zegt het wat aarzelend...

L: Het klinkt zo eigenwijs als je ik zegt.

D: ... als ik ik zeg...

L: ... als ik ik zeg...

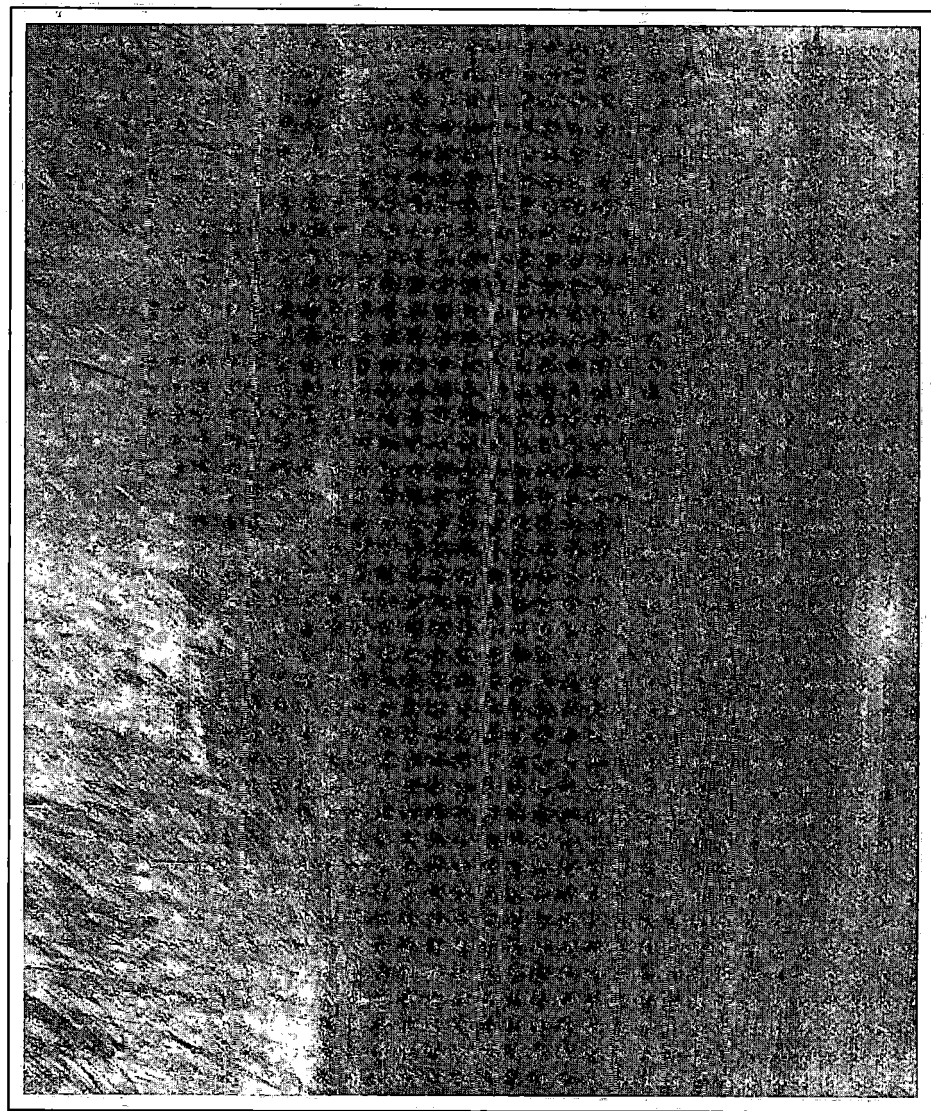
- D: Heb jij zelf besloten dat je geen rommel wilt achterlaten of heeft iemand anders je dat zo geleerd?
- (doorvragen naar het ik-perspectief van de leerling)L: Nou, eh, eigenlijk zou het niet moeten en dat hebben ze me altijd gezegd, dus dan zal het wel zo zijn.
- D: Je zegt, eigenlijk zou het niet moeten. Heb jij het wel eens bewust gedaan, rommel achterlaten of bewust rommel weer in je strandtas mee naar huis genomen?
- L: Ja, allebei wel.
- D: Noem eens een paar mensen op die vroeger of kortgeleden nog tegen jou gezegd hebben dat het niet mag?
- L: Mijn moeder, ...oh ja, de meester van de vierde heeft ons eens geweldig de les gelezen erover.
- D: Wanneer je je nu in hen verplaatst, heb je dan enig idee welk eigen belang ze er bij hadden om jou tot opruimen te dwingen?
- (aankondigen van de overstap naar het zij-perspectief)
- L: (antwoordt in zij-perspectief): Nou, eh, mijn moeder denk ik omdat ze zich altijd zo ergerde aan het papier dat onze portiek inwaaide na marktdag en zelf dus het goede voorbeeld wilde geven. En de meester...., ik geloof dat die lid was van een of andere natuurorganisatie waar ze kampen deden om bossen op te ruimen, nou ja schoon te maken bedoel ik natuurlijk.
- D: Heb jij zelf nog andere redenen (behalve het tegemoetkomen aan de wensen van je moeder en je meester) om je rommel mee te nemen van het strand?
- (aangekondigde perspectiefwisseling, doorvragen naar ik-perspectief)
- L: etc.

4.6 Literatuur

- Assagioli, R. (1975): Psychosynthese: een veelzijdige benadering van heel de mens. Boom, Meppel.
- Inhelder, B., J. Piaget in Hersh, R., D. Pritchard, J. Reimer (1979): Promoting Moral Growth. Longman Inc. New York/London, pag. 32-42.
- Jackins, H. (1978): Inleiding tot de theorie en de praktijk van Herwaarderings counseling. De Nieuwe Vooruitgang, Amsterdam
- Nylen, D., J. Mitchell, A. Stout (1976): Handbook of staff development and human relation training: materials developed for use in Africa. Fihl-Jensens, Denmark.
- Perls, F. (1974): Ken uzelf, deel 1 en 2. Bert Bakker, 's Gravenhage.

Raths L.E., M.Harmin, S.B.Simon (1978): Naar eigen waarden. Deel 1.
Lemniscaat, Rotterdam

Voorts kunt u gebruik maken van:
Thema 5: Tijd- of plaatsperspectief.



THEMA 5: WERKEN MET TIJD- EN PLAATSPERSPECTIEF

U hebt met de klas gesproken over afval in je leefomgeving. Op een gegeven moment krijgt u de vraag uit de klas of u plastic bekertjes gebruikt.

"Dat ligt er maar net aan", is uw antwoord...

("Wat flauw", ziet u ze denken.) ..."als ik op een vergadering van de waddenvereniging ben, zal ik mijn eigen beker gebruiken. Krijg ik echter na afloop van een sollicitatiegesprek koffie in een plastic bekertje aangeboden, dan zal ik het wél aannemen".

5.1 Inleiding

Waarden zijn vaak relatief, gebonden aan situaties. U huldigt wel een bepaalde opvatting of u heeft een goed voornemen, maar in de werkelijke confrontatie met de praktijk lukt het u niet altijd om daarnaar te handelen. Voor leerlingen ligt dat vaak net zo.

Dit kan voor het werken met waarden in de klas betekenen dat er een zekere machteloosheid ontstaat. Zo van: "het doet er allemaal toch niet zo veel toe, waar maken we ons druk over, de omstandigheden maken de mens."

U kunt als docent actief leren ingrijpen in dit verschijnsel. Enerzijds zijn er werkvormen voor, anderzijds kunt u bij de formulering van uw vragen en opdrachten erop inspelen.

5.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Onderstaande tabel is een onderdeel van een waardenvormende les, getiteld "Ik en mijn omgeving". Het gaat er in deze les om met elkaar de ervaring te delen dat u zich soms in verschillende omgevingen naar andere waarden gedraagt.

a. Vul de tabel in met kruisjes en streepjes. Begin bij de eerste kolom. Onderaan gekomen vult u op de laatste regel in wat u thuis 'vooral' bent, bij voorbeeld een herrie-maker/opruimer.

Ik ben ...	thuis (binnen, buiten)	bos, natuur	school	vakantie
vervuiler schoonmaker ordenend genieter mee-lever opruimer laten-ligger bewonderaar herrie-maker rust-brenger afbreker kijker doener dromer actievoerder denker				
ik ben hier vooral een ...				

2. a- Als u de in de inleiding aangedragen problematiek herkent is het nuttig om eens te proberen zo'n situatie waarin u dat gevoel overviel uit te schrijven. Kijk hier gebeurt het weer. Een soort machteloos gevoel overheerst, dat alles wat u of leerlingen aan waardenuitspraken doet afhankelijk is van een werkelijke levensechte situatie en het gevoel dat het gesprek in de klas daar eigenlijk te vrijblijvend en afstandelijk voor is.

b- In uw dagboek noteert u vervolgens welke waarden er op dat moment in het gesprek naast of tegenover elkaar staan. U probeert bij de gevonden voorbeelden een notitie te maken over hoe u 't liefst had willen reageren, achteraf bezien. (20 minuten)

3. U schrijft een kort opstel over wat de uitspraak voor u betekent: mijn waarden zijn plaats- en tijd-gebonden. Met een paar concrete voorbeelden verlevendigt u het opstel. U houdt het einde bewust open, d.w.z. u werkt niet naar een conclusie toe maar u laat zo duidelijk mogelijk het dilemma zien. (20 minuten)

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

5.3 Informatie

We onderscheiden in totaal drie referentiekaders van waaruit gewerkt kan worden: tijdperspectief, plaatsperspectief en persoonsperspectief (zie pagina 51 e.v.). In dit thema stellen we de eerste twee aan de orde.

Tijdperspectief

Voor wie overtuigd is van menselijke ontwikkelingsmogelijkheden hebben de waarden van een individu steeds een oorsprong, een huidige gestalte en een toekomstige uitdrukkingvorm. Er is dan dus sprake van verleden, heden en toekomst bij waarden.

Bij de vraag naar de oorsprong van waarden tellen vooral de eigen ervaringen mee die een individu opdeed. Daar kunnen we nog een onderscheiding in aanbrengen:

- ervaringen die verwerkt en doorleefd zijn, waar een individu zegt iets van geleerd te hebben (hij heeft er bij voorbeeld een leefregel uit afgeleid)
- onverwerkte ervaringen, waar een individu zegt niets mee te kunnen of die al weer naar het onderbewuste zijn verdwenen en van daaruit hun invloed doen gelden.

Daarnaast hebben waarden steeds in het leven van alledag een gestalte. U geeft ze al dan niet vorm, bijvoorbeeld door een broodtrommeltje te gebruiken in plaats van plastic zakjes.

Soms voelt u ze wel maar wilt u ze op dat moment geen vorm geven, andere waarden zijn belangrijker en winnen het waardenconflict. Bijvoorbeeld: op bezoek bij vrienden "gewone" eieren eten in plaats van weigeren, omdat je "niet moeilijk wilt doen over scharreleieren".

Waarden die nu aanwezig zijn kunnen zich nog verder ontwikkelen of kunnen in de toekomst meer vorm krijgen in je leven. Idealen hoop je te verwezenlijken, met je fantasie probeer je alternatieven voor het heden uit, verwachtingen stimuleren je nu tot bepaald gedrag in de hoop dat je levenssituatie er straks door verandert.

Plaatsperspectief

Waarden kunnen ook plaatsgebonden zijn. Op een receptie rook je wel, in de klas niet. Naar een première in de schouwburg pak je een taxi, naar school ga je op de fiets. Op vakantie eet je anders dan thuis. Over een koelkast op een verlaten fabrieksterrein heb je een ander gevoel dan over een koelkast in een vennetje.

En zoals de situatiegebondenheid van waarden ú soms in verlegenheid kan brengen, zo speelt dit ook voor leerlingen een belangrijke rol. Misschien nog wel sterker omdat ze ten dele nog meer bezig zijn met het uittesten van waarden en het zich verzetten tegen vroeger overgedragen waarden.

Vier mogelijke bronnen van misverstand

Het is belangrijk om gevoelig te zijn voor verschillen in perspectief en perspectief-wisselingen in de les. Daarbij dient u te onderkennen om welke vorm het in een bepaalde situatie handelt en of dat wel voor alle leerlingen geldt. Tot slot hoort bij elke vorm een andere reactie uwerzijds.

We onderscheiden vier vormen:

1. In een klasgesprek of een milieu-werkgroepje kunnen verschillende deelnemers ieder vanuit een eigen tijd-perspectief bijdragen leveren: de één praat uit ervaring, de ander vanuit een ideaal, zonder dat ze dit van elkaar door hoeven te hebben. Door middel van de doorvraagtechniek zult u regelmatig duidelijkheid hierover moeten verschaffen om te voorkomen dat de deelnemers het gevoel ontwikkelen dat ze 'niet gehoord worden'.

2. Leerlingen hebben soms formuleringsproblemen; ze maken in dit geval slecht onderscheid tussen heden, verleden en toekomst. "Het zou zo moeten zijn dat..." wordt soms gebracht als: "Het is (toch) zo, dat...". In deze situatie zult u vooral op uw eigen intuïtie moeten vertrouwen. Reacties die verduidelijkend werken zijn:

"Het lijkt me dat je het nu over één van je idealen hebt, klopt dat? Zeg je dit nú, of heb je dat al langer zo gevonden? Méén je dat, of probeer je met die uitspraak in de groep een discussie uit te lokken?"

3. Leerlingen willen nog wel eens het middel "wisselen van tijd- of plaatsperspectief" gebruiken om de activiteit zoals u die ontworpen hebt van richting te doen veranderen. Ze leveren een waardevolle bijdrage vanuit een andere situatie of tijd, maar kunnen dat niet met zoveel woorden zeggen. U kunt dan bijvoorbeeld reageren met: "Je komt nu voor de derde keer aanzetten met een opmerking over plastic bekertjes die na een uur vanzelf verteren. Je zei zelf dat dat nog toekomstmuziek is. Ik wil, en dat heb ik in het begin ook gezegd, het in dit gesprek houden bij oplossingen die nú al mogelijk zijn."

4. Een lastige bijkomstigheid is dat leerlingen soms (onbewust) het wisselen van tijd- of plaatsperspectief inzetten als manier om de waardenvormende activiteit stop te zetten. De docent kán dit opvatten als: onderuithalen. Maar dat hoeft niet. Het is met evenveel recht op te vatten als een signaal van leerlingen dat ze werkelijk aan het knokken zijn met het gegeven situatiegebondenheid van waarden. Anderzijds kan het een signaal ervan zijn dat leerlingen even genoeg hebben aan wat er zojuist gepresenteerd is, dat ze behoefte hebben om even afstand te nemen van de waardengeladen situatie die het onderwerp van de les was. Wanneer u dit signaal verkeerd opvat en de leerlingen prest om tegen heug en meug toch door te gaan met de activiteit (zoals u die in gedachten had) is de kans groot dat de veiligheid in de klas die nodig is voor waardenvormend werk teniet gedaan wordt. Uw reacties kunnen zijn:

"Zit je ergens op te broeden?" of "Heb je behoefte om er nu even mee te stoppen en er volgende week op terug te komen?"

Hoofdstuk 1: Specifieke didactische vaardigheden

Wisselen van perspectief als werkvorm

Een laatste punt dat we hier aan de orde stellen is het gebruik dat u kunt maken van tijd- en plaats-perspectief wisseling als actieve waardenvormende stap in het proces. Na de verkenning van eigen waarden en alternatieven kan een keuzeprocess opgang komen, waarbij tegen het eind de consequenties van de keus, de vertaling naar concreet eigen gedrag en de consistentie van dat gedrag aan de orde komen (zie pag. 235). Hier kunt u met een tijd- of plaatsperspectiefwisseling komen om de leerlingen te prikkelen tot nadere verkenning. In de praktijkparagraaf geven we een voorbeeld van zo'n situatie. Het gaat om een voorbeeld van een werkvorm waarmee de docent actief de situatiegebondenheid van waarden aan de orde kan stellen.

5.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Probeer u zich tenminste drie gesprekjes voor de geest te halen waarin vermoedelijk sprake was van een ongewilde perspectief-wisseling, of waarin de leerling vanuit een ander tijdperspectief antwoordde dan u aanvankelijk in de bedoeling lag. Schrijf de gesprekjes zoals ze verliepen op. Bedenk hoe u, rekening houdend met tijdperspectief, een volgende keer in zo'n gesprekje anders zou willen reageren. (30 minuten)

2. Veel dooddoeners aan het eind van een discussie met collega's berusten op een wisseling van tijdperspectief. Let u daar de komende drie weken eens op en schrijf de desbetreffende dialogen op.

3. Bedenk een aantal (korte) opdrachten waarbij u leerlingen in een bepaald tijdperspectief en/of plaatsperspectief wilt laten werken. U kunt hierbij gebruik maken van bestaande NME-teksten of kranteknipsels.

Schrijft u de opdrachten letterlijk uit. Het gaat om de duidelijkheid van uw formuleringen. (45 minuten)

5.5 Praktijkvoorbeeld

Voorbeeld van actief gebruik van perspectief-wisseling als werkvorm uit de les: AFVAL, WAAR? (Uit: Delhaas, 1990)

Eerst geven we u een stukje uit de docentenhandleiding (A), daarna volgt het leerlingenstencil (B), tenslotte een gedeelte van het lesprotocol (C).

A. Uit de docentenhandleiding:

Waar gaat het om?

Rondom het meest "gewone" afval, dat gewoon elke week huis-aan-huis wordt opgehaald, kunnen de meest onverwachte vragen en reacties opkomen, wanneer je het tegenkomt op een plek waar je het niet direct verwacht.

Waar hoort 't thuis en waar niet? Hoe komt 't hier terecht?

Wat voor gevolgen heeft 't hier voor deze plek?

Deze les laat leerlingen op een nieuwe manier tegen afval aankijken, waardoor waardengebieden rondom afval opnieuw verkend worden.

Lesdoelen

Algemeen: Leerlingen signaleren een of meer mogelijke waardengebieden met betrekking tot afval. Leerlingen leren hun eerste reacties te waarderen als een bruikbaar instrument voor zelf-kennis.

Specifiek: Welke eerste gevoelens, gedachten komen bij je op bij het zien van het afval in de verschillende situaties? Zeggen die eerste reacties je iets over wat je belangrijk vindt?

Inleiding van de les

U kunt als instructie zeggen:

"Je ziet hier een oude kapotte stoel staan, echt afgedankt. En verder een colablikje, een plastic zak, een milkshakebeker, etcetera. Ik ga die rommel nu meenemen naar een aantal plaatsen; daarvoor gebruik ik de diaprojector.

Op de wand achter de rommel zal ik een aantal landschapjes projecteren.

Enb jullie stellen je voor dat de rommel die je op de voorgrond ziet ook echt op de dia staat, dus in dat landschap is gefotografeerd.

Ik vraag aan jullie om bij elke dia te letten op je eerste reactie en daarna dan iets over je reactie op te schrijven. Het is daarbij beter niet met anderen te praten, want het gaat om je eigen reactie; om anderen niet te storen is het beter om zo weinig mogelijk geluid te maken."

B. Leerlingenstencil bij deze les

AFVAL, WAAR?Opdracht 1.

Je ziet voor in de klas spullen staan die niet meer gebruikt worden; kijk daar even goed naar. Wat is het eigenlijk? Het is.....

Opdracht 2.

Zo direct verschijnen achter die spullen telkens andere dia's, zodat je als het ware meegenomen wordt naar allerlei plekken.

Vul bij elke dia de eerste reactie die bij je opkomt hieronder in ; dat kun je met losse woorden doen, of korte zinnen.

dia 1.....

.....

dia 2.....

.....

dia 3.....

.....

dia 4.....

.....

Opdracht 3.

Welke van de combinaties dia-afval die je zag, sprak je het meest aan?

.....

C. Uit het lesprotocol:

(Na het zien van alle dia's)

D: Ik wil nog even de dia's weer laten zien, en reacties horen van mensen die dat willen.

(Dia duin en strand)

L: Een zootje; ik vond dit leuk.

D: Kun je er iets meer over zeggen?

L: Nou, gewoon, ik vond dit een grappig gezicht.

Verdere reacties: Zonde van de duinen; Wat zijn mensen toch vies.

(Dia huisjes in een derde-wereld-land)

- L: Past er niet.
 D: Kun je uitleggen dat 't er niet past?
 L: Nou, ik zie mensen daar niet met milkshakes en zo lopen.
 L: Dat hebben die mensen niet zelf gedaan.
 L: Ik vind het wel een beetje begrijpbaar: die mensen hebben daar geen vuilniswagens.
 L: Ik denk de toeristen die hier langskomen; ik zie op de achtergrond een mooie zee; ik denk dat er van de zeevaart wel mensen langskomen, die gooien dan van die rotzooi in de dorpjes neer.
 L: Slecht voor de dieren die daar lopen.
 D: Hoezo?
 L: Als ze het plastic opeten.
 L: 't Ziet er nogal armoedig uit; waarschijnlijk kunnen de mensen die daar wonen het zelf niet betalen.

(Dia van een Hollandse straat)

- L: Gek dat het op straat ligt.
 L: Onverzorgd; er is hier wel een vuilniswagen, dus het hoeft helemaal niet op straat te liggen.
 L: Het hoort er niet, maar het past wel.
 D: Hoezo, 't past wel?
 L: Ja, je ziet overal zoveel troep liggen; 't is eigenlijk normaal, vind ik.

(Dia ruimtevaartuig)

- D: Hier kwam straks al even een discussie op gang over oplossingen, he? Hoe ging dat ook al weer, Rafaël?
 Rafaël: Ik vind het helemaal geen oplossing, weet je, als we 10 jaar door zouden gaan allemaal rotzooi in het heelal gooien, over 20 jaar zeg maar, dan zijn we zover technisch gevorderd, dat we wel allemaal rotzooi in de lucht tegenkomen.(....)

(Bij de afsluiting van de les)

- D: Kan iemand van jullie je herinneren, dat je ergens was, bij voorbeeld buiten, dat je dacht: op deze plaats in elk geval niet? Of dat je dacht: nou, op deze plaats kan het wel....? Mirjam?
 Mirjam: Het was in Luxemburg, en daar was hele mooie natuur, geen vervuiling op de grond; daar durf je geen papiertje te gooien.
 Sandra: Als je ergens in Groningen loopt, dan kan 't wel, maar als je in een natuurgebied loopt, zou ik 't niet doen.
 D: Daar sta je wel eens bij stil, ook?
 L: We hadden eens afgesproken niets meer op de grond te gooien, en dan ga je er op letten; het gaat automatisch.
 D: Het gaat automatisch.

5.6. Literatuur:

Delhaas, R. H. Koekkoek, T. Akkerman (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt.
Deel 2: praktijk. SLO, Enschede.

Voorts heeft u nodig:

Thema 4: Persoonsperspectief

Thema 17: Deelprocessen

HOOFDSTUK 2: ALGEMEEN DIDACTISCHE VAARDIGHEDEN

In dit hoofdstuk presenteren we acht thema's die vaardigheden behandelen die elke docent wel kent uit zijn eigen opleiding of onderwijspraktijk.

Het zijn de basisvaardigheden van het beroep.

Dit hoofdstuk laat echter de speciale toepassingen zien van deze vaardigheden bij het ontwerpen of uitvoeren van waardenvormende lessen en u krijgt voorzetten voor individuele of gezamenlijke training.

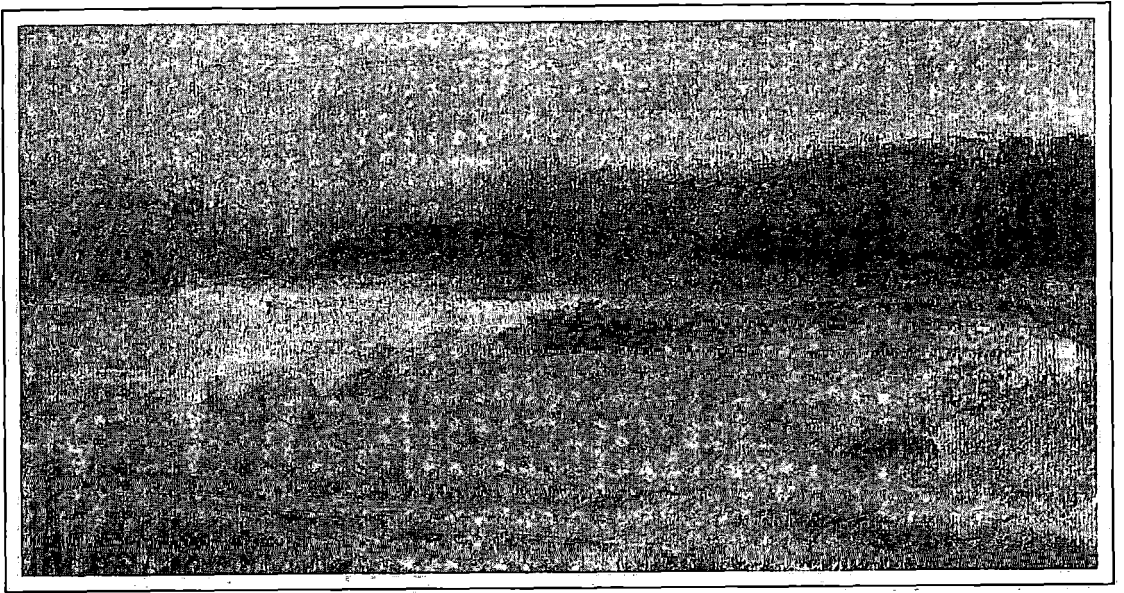
De thema's 6, 7 en 8 behandelen zaken als doelstelling, beginsituatie en werkvormkeuze.

Thema 9 lijkt een vreemde eend in de bijt: leerstijlen. Maar de praktijk van waardenvormend onderwijs heeft uitgewezen dat de mate waarin mensen in staat zijn tot reflectie of begripsvorming, experimenteren of concreet ervaren een grote rol moet spelen bij het kiezen van lesdoelen, werkvormen en leermiddelen.

Thema 10 en 11 behandelen de vraag of er bij waardenvorming ook mogelijkheden zijn om te meten wat je met je onderwijs te weeg brengt en zo ja, hoe je dat dan kunt aanpakken.

Thema 12 gaat in op het probleem van het verkrijgen van het geschikte lesmateriaal.

Thema 13 lijkt weer een vreemde eend in de bijt: Feedback geven. Het thema had ook in hoofdstuk 1 ondergebracht kunnen worden. Wij geven er de voorkeur aan het hier onder de basisvaardigheden te bespreken, omdat we ervan uitgaan dat iedere docent al heel veel ervaringen hiermee heeft opgedaan en min of meer vaste gedragspatronen heeft ontwikkeld.



THEMA 6: DOELSTELLINGEN KIEZEN EN ORDENEN

Docent A: We hebben net een soort discussiedag gehad op school. Je hebt een aantal algemene doelstellingen. Die zijn heel grof, heel ruim geformuleerd. De stap van die algemene doelstellingen waarbij iedereen zich weer iets anders voorstelt naar de concrete lespraktijk is heel groot. Er zijn mensen die hebben er wel belangstelling voor maar ze weten niet precies hoe ze het in hun eigen les concreet moeten maken. De discussie over wat waardenvorming is, welke waarden wil je dan vormen enzovoort is binnen de school een ontzettend moeilijke discussie. Het probleem is dat iedereen er zich iets anders bij voorstelt. Een ander probleem is dat veel collega's het idee hebben dat waardenvorming iets puur intuïtiefs is. Zij vinden dat je daar niet een les van kan maken. Het heeft volgens hen te veel te maken met je persoonlijkheid. Je bent nou eenmaal zo. Dus je draagt iets over. Je moet het goede voorbeeld geven. Op dat niveau speelt de discussie zich af. Het is heel moeilijk om daaraan te ontsnappen. Ook daarin zou mijn school eigenlijk begeleid moeten worden om deze doelen en de concretisering ervan en de opvattingen over waardenvorming eerst te verduidelijken.

Docent B: Waar het mij vooral om gaat is dat leerlingen op school al de mogelijkheid krijgen zich informatie over maatschappelijke en wetenschappelijk-technologische ontwikkelingen met betrekking tot het milieu eigen te maken. Dan kunnen ze tenminste krante- en televisieberichten begrijpen.

Docent C: Ik zou zo graag willen dat leerlingen ervaren dat ze niet machteloos aan de kant hoeven te blijven staan bij al die berichten over milieurampen en politiek geharrewar als het over het milieu gaat. Ik wil ze tenminste één keer een succesvolle actie laten meemaken.

6.1 Inleiding

Het lijkt niet eenvoudig om als school gezamenlijke doelen vast te stellen voor waardenvormende lessen. Toch is het nodig, ondermeer ten behoeve van het evalueren en toetsen van uw werk en voor het samenwerken met collega's.

Met een aantal aanknopingspunten in de hand kunt u echter in ieder geval een begin maken met het kiezen en formuleren van doelen om op die manier ervaring op te doen met de praktijkwaarde van uw doelen en met het toetsen ervan.

Op den duur zult u in staat zijn collega's en leerlingen vooraf duidelijk te maken waar het u in ieder geval (minimaal) om te doen is. Uw en hun onzekerheid zal verminderen. Het opent mogelijkheden voor gesprek met uw leerlingen over doel en richting van uw waardenvormende NME-lessen. En als leerlingen eenmaal nadenken over het nut en doel van onderwijs, tja dan kan er van alles gaan gebeuren.....

6.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Beschrijf beknopt hoe voor u de zaken met betrekking tot doelstellingen voor uw NME-lessen ervoor staan. Stelt u zichzelf doelen? Per les of per lessenserie? Hoe komt u aan doelstellingen? Doet u dat samen met collega's? Welke mogelijkheden en welke moeilijkheden hebt u daarbij dan ondervonden? Noem drie voorbeelden van doelstellingen waar u houvast aan heeft. En drie voorbeelden van doelstellingen waar u echt niet mee uit de voeten kunt. Wat zijn uw positieve en uw negatieve ervaringen met het formuleren van doelstellingen? En met het werken volgens doelstellingen? (30 minuten)

2. Maak een lijstje van 10 doelstellingen voor NME. Daarbij mag u het vakgebied in zijn geheel als uitgangspunt nemen: u mag ook onderdelen van lessen of lessenseries nemen. Zet achter elk van de zes doelstellingen of het u daarbij het meest om een kennis-, een vaardigheids- of een attitudedoelstelling gaat. Welke soort is ondervertegenwoordigd? (30 minuten)

3. Zoek in het NME-lesmateriaal dat u op school gebruikt in voorwoord of inleiding naar de doelstellingen van de auteurs. Doe dit ook voor lesmateriaal op uw eigen vakgebied. En noteer ook de doelstellingen die in de inleiding van dit boek gemeld worden door ons. Welke doelstellingen geven volgens u een niveau (N) aan dat bereikt moet of kan worden? Welke doelstellingen beschrijven aan te leren gedragingen (G) van leerlingen? Welke doelstellingen zeggen vooral iets over inhoud en omvang van het onderwerp (I) waar het onderwijs over zal gaan? En welke doelstellingen gaan vooral over de wijze (W) waarop er aan het onderwerp gewerkt zal worden? (45 minuten)

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

6.3 Informatie

Het lijkt moeilijk om doelen vast te stellen: enerzijds lijkt het waardenvormende proces zo onvoorspelbaar, anderzijds bestaat er nog weinig consensus over de inhoud van NME. Bovendien dreigt altijd het gevaar dat concrete doelstellingen meer voorzetten tot indoctrinatie bevatten dan noodzakelijk is. Ook kunt u betwijfelen of het stellen van doelen wel zinvol is, zolang u het gevoel heeft dat het soort doelen dat u op dit moment kunt formuleren niet erg toetsbaar is. Voor de eerstgenoemde probleemvelden verwijzen we naar andere thema's in dit boek. In dit thema gaat het om het formuleren van doelstellingen voor waardenvormende NME.

Het is allereerst belangrijk te beseffen dat wij het woord doelstellingen in dit thema uitsluitend gebruiken voor de zogenaamde specifieke en operationele doelstellingen. Algemene doelstellingen zoals die in de aanhef van dit thema en op pagina 80 zijn geciteerd zullen we steeds ook als 'algemene doelstelling' benoemen. Dit onderscheid is essentieel voor goed begrip van wat volgt. Bovendien houden we ons in dit thema niet bezig met uitspraken als: 'ik wil in deze les de verzuring behandelen' of 'ik wil de leerlingen een beeld geven van de relatieve bijdrage van brommers aan omgevingslawaai'. Het zijn namelijk uitspraken die voornemens van docenten beschrijven. Ons inziens worden ze vaak ten onrechte als doelstelling van de les gepresenteerd. Vaker duiden ze op keuzes van de docent met betrekking tot de inhoud of de werkvorm van de les. En dat is niet hetzelfde als doelstellingen voor het onderwijs. Zie ook opgave 3 op pagina 83.

Onder (specifieke, operationele) doelstellingen verstaan we doelstellingen die de basis kunnen vormen van de evaluatie van uw onderwijs doordat ze nauwkeurig vooraf de door u gewenste leerresultaten van leerlingen in kaart brengen. U heeft ze dus nodig voor het toetsen.

Wij beseffen terdege dat het werken met en volgens zulke doelstellingen in de praktijk van NME soms op onoverkomelijke bezwaren stuit. Soms komt dat omdat de docent het terrein van NME nog niet nauwkeurig genoeg doordacht en omlijnd heeft. Soms omdat de tijd lijkt te ontbreken voor het moeizame specificeren van wat hij nou precies wil bereiken. Soms omdat de meningen van collega's sterk uiteenlopen over inhoud, vorm en reikwijdte van NME. Soms omdat leerlingen zo ongemotiveerd lijken dat het verspilde moeite lijkt om meer dan 'algemene doelstellingen' te formuleren. We zeggen dan ook niet dogmatisch: operationele doelstellingen moeten er zijn, anders wordt het niets met uw NME. Veeleer wensen we u toe dat u een kei wordt in het formuleren van doelstellingen, juist vanwege alle genoemde bezwaren. Hoe beter u het kunt, desto minder tijd kost het u. Hoe vaker u het doet, desto scherper worden voor u de grenzen van N.M.E. en de keuzemogelijkheden daarbinnen worden en desto zichtbaarder de raakvlakken met diverse vakgebieden, zoals die op school onderwezen worden. Operationele doelstellingen dragen bij aan onderlinge verduidelijking, naar collega's én naar de leerlingen.

Achtereenvolgens behandelen we nu vijf onderwerpen: het formuleren, ordenen en concretiseren van doelstellingen, de eigen inbreng van docent en die van leerlingen.

Het formuleren van doelstellingen

Uit de vakliteratuur vatten we kort samen welke eisen te stellen zijn aan deze doelstellingen:

Doelstellingen bevatten altijd drie soorten gegevens:

- a- het materiaal dat leerlingen ter hand wordt gesteld, de omstandigheden waaronder het gedrag vertoond dient te worden.
- b- het zichtbare gedrag dat leerlingen vertonen
- c- het criterium voor voldoende/ onvoldoende

A. Gegeven

- a- een lijst van zwerfvuil/ voorwerpen die na het kampeerseizoen op een kleine familiecamping tussen het gras en de bosjes zijn gevonden
- b- streept de leerling aan
- c- welke voorwerpen door hem zouden kunnen zijn achtergelaten (wel eens op een recreatieplek zijn achtergelaten) en
- b- hij schrijft achter
- c- drie aangestreepte voorwerpen
- c- tenminste 1 milieuschadelijk effect en
- c- tenminste 1 argument voor zijn gedrag van toen.

B. Gegeven

- a- de struiken rond het schoolterrein
- b- maakt de leerling een lijst van gevonden voorwerpen
- c- waarop hij tenminste 5 p.c.b.-houdende voorwerpen
- b- aanstreept

Voorbeelden van een operationele doelstelling

In deze volledig uitgeschreven vorm hebt u al gauw een boek vol, maar een verkorte versie is mogelijk door met invullijsten te werken:

	(a) gegeven	(b) gedragswerkwoord	(c) criterium
1	lijst zwerfvuil camping	aanstrepen eigen spullen	bij 3 voorwerpen 1 effect en 1 reden
2	bosjes bij school	lijst maken	5 p.c.b.-voorwerpen
3	klasselijst pcb-voorwerpen	ordenen	persoonlijke ergernis (meest/minst)
4	klasselijst pcb-voorwerpen	opzoeken in de bibliotheek	voor 2 voorwerpen 1 milieuvriendelijk alternatief voorwerp
	etcetera		

Voorbeeldnotatie van specifieke doelstellingen in een schematische lijst

Omgekeerd laat het schema laat zich weer gemakkelijk omzetten in volzinnen:

C- Gegeven de klasselijst van p.c.b.-voorwerpen uit de bosjes rond de school, rangschikt de leerling naar de mate waarin hij zich persoonlijk ergert aan het tegenkomen van zulke voorwerpen in zijn leefomgeving.

D- Gegeven de lijst uit doelstelling 1, zoekt de leerling voor twee voorwerpen in de bibliotheekboeken naar een alternatief voorwerp met dezelfde gebruikswaarde dat hij minder belastend acht voor het milieu.

Ordenen

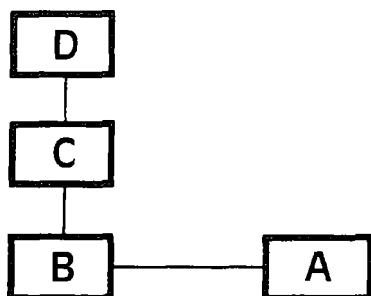
Doelstellingen die op deze manier zijn geformuleerd zijn uitermate bruikbaar om het leerproces van uw leerlingen vooraf in kaart te brengen. U ordent ze door wat knip- en plakwerk met behulp van de lijsten.

Dit ordenen komt de organisatie van uw lessen ten goede, het helpt u bij het informeren van collega's of leerlingen én zij geven u aanwijzingen over inhoud en niveau van de toetsen die u op een bepaald moment langs de leerweg kunt afnemen.

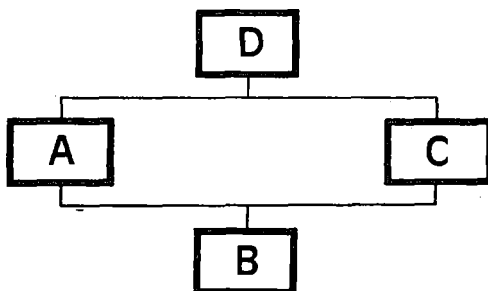
Wel is het belangrijk dat u vooraf bedenkt volgens welke principes u wilt ordenen. We noemen kort drie voorbeelden en verwijzen u voor overige naar de vakliteratuur (de nummers in de tekst verwijzen naar de nummers van de doelstellingen in het schema hierboven):

a- U kunt ordenen naar de mate waarin de ene doelstelling bereikt moet zijn (B) voordat u aan de volgende (C) kunt werken. Bij voorbeeld omdat u het lijstje dat ze bij de ene doelstelling maken als lesmateriaal nodig hebben voor het bereiken van de volgende doelstelling. U krijgt meestal een hiërarchi-

sche ordening. Gelijkwaardige doelstellingen kunnen naast elkaar op tafel worden gelegd. Zo ontstaat een netwerk van doelstellingen.



b- U kunt ordenen met behulp van een didactisch principe, bij voorbeeld: werk van concreet naar abstract. Dan komen doelen waar leerlingen met concrete materialen en begrippen werken (A, B, en C) in de basis van het netwerk, terwijl doelstellingen die meer abstractievermogen vereisen (D) naar de top van het netwerk verschuiven.



Dikwijls gebeurt het omgekeerde: de abstracte term wordt het eerst genoemd, daarna komen de deelbegrippen die erbij horen aan de orde en ten slotte mogen de leerlingen via veldwerk op practicum concrete ervaringen opdoen of toepassingen voor de bestudeerde theorie uittesten.

c- U kunt ook ordenen door gebruik te maken van de 20 deelprocessen van waardenvorming op pagina 235. Daarbij kunt u globaal een indeling hanteren naar de daar genoemde niveaus: Inventariseren (B), Analyseren (A en C), Kiezen (D), Handelen, Waarderen en Corrigeren.

Deze en andere ordeningen helpen u enerzijds om overzicht te krijgen of te houden over het werkterrein waardenvorming. Anderzijds kunnen ze u en uw leerlingen vaak inzicht geven in de volgorde waarin en de manier waarop u gaat werken. Dat hoeft niet persé de volgorde van uw geordende doelstellin-

gen te zijn, maar u krijgt in ieder geval veel aanwijzingen voor uw eigen handelen. Bij voorbeeld:

ORDENING	DOCENT	LEERLINGEN
u koos ervoor om met een abstractie te beginnen?	u zult nu dus concretiserend onderwijsgedrag vertonen.	leerlingen noemen eigen voorbeelden uit de praktijk.
u koos ervoor met concrete gebeurtenissen te beginnen?	u zult nu dus veralgemeniserend onderwijsgedrag vertonen.	leerlingen zijn op zoek naar overeenkomsten tussen meningen en patronen erin.

Het concretiseren van algemene doelstellingen tot specifieke doelstellingen

Omdat het in onderstaande lijst enkel om algemene doelstellingen handelt zult u er nog geen andere ordening in kunnen aanbrengen dan een globale.

Deze algemene doelen moeten eerst concreter gemaakt worden. Om daar een eerste begin mee te maken bestaat een simpel hulpmiddel: het vraagteken.

U zet een vraagteken achter elk woord van een algemene doelstelling en stelt uzelf een aantal hoe-, waartoe-, wat-, waarmee- en hoezo-vragen. De methode is even effectief als de schijn van kinderachtigheid die eraan kleeft. U zult verbaasd staan hoe snel de discussie losbrandt.

Bij voorbeeld de eerste doelstelling:

1. "Leerlingen verwerven kennis en inzicht over de betekenissen van het milieu voor de mens".

wordt dan:

- Leerlingen? -hoeveel procent van de leerlingen?
-ook de leerling als lid van een groep?
- verwerven? -hoe? (praktisch, theoretisch)
- kennis? -welke kennis? (reproductieve, creatieve, ervaringskennis, belevingskennis)
- en inzicht? -welk inzicht? (persoonlijk, algemeen maatschappelijk, historisch, theoretisch, praktisch),
-inzicht waartoe? (individuele gedragsverandering, collectieve gedragsverandering, emotionele ontwikkeling, sociale ontwikkeling, levenservaring, deelname aan maatschappelijke discussie, invloed uitoefenen, persoonlijke levenskeuzes, deelname aan belangenstrijd)

Thema 6: Doelstellingen kiezen en ordenen

HOOFDDOELSTELLING:

De leerlingen leren hoe ze in de relatie die er bestaat tussen mens en milieu kunnen bijdragen aan de bevordering van een duurzame ontwikkeling.

A. RELATIE TUSSEN MENS EN MILIEU

1. Leerlingen verwerven kennis en inzicht over de betekenissen van het milieu voor de mens.
2. Leerlingen verwerven kennis en inzicht over de invloed van de mens op het milieu.

B. MILIEUPROBLEMEN EN HUN OORZAKEN

3. Leerlingen verwerven kennis en inzicht over de aard van milieuproblemen.
4. Leerlingen verwerven kennis en inzicht over de oorzaken en achtergronden van milieuproblemen.

C. OPLOSSINGEN

5. Leerlingen verwerven kennis en inzicht over criteria voor duurzame ontwikkeling als voorwaarden voor oplossingen van milieuproblemen.
6. Leerlingen verwerven kennis en inzicht over de mogelijkheden en beperkingen van maatregelen voor oplossing van milieuproblemen.

D. VAARDIGHEDEN

7. Leerlingen verwerven vaardigheden om milieuproblemen in kaart te brengen, te onderzoeken en daarover te rapporteren.
8. Leerlingen verwerven vaardigheden om hun eigen waardering voor het milieu, problemen en oplossingen aan te geven, en in gegeven situaties hun eigen voorkeur vast te stellen.
9. Leerlingen verwerven vaardigheden om daadwerkelijk handelingen uit te voeren die bijdragen aan de bevordering van een duurzame ontwikkeling.

Lijst van Algemene doelstellingen van natuur- en milieu-educatie, zoals opgenomen in het Kernleerplan NME (Pieters, 1990).

- over? -waarom niet: 'aan' of 'temidden van' (de betekenissen van het milieu)?
- de? -(betekenissen) hoezo een meervoud?, hoeveel betekenissen onderscheid ik?
- betekenissen? -(van het milieu voor de mens), hoezo geen zinloosheden?
- wil ik ze allemaal tot op dezelfde diepte en breedte behandelen?
- van het? -(milieu): welk milieu? (het milieu zoals de leerlingen dat ervaren, het milieu zoals de wetenschappelijk opgeleide docent of nederlanders of wereldburgers dat kennen en beleven)
- milieu? -wat is dat dan: milieu?
- voor de mens? -de mens? mens hier gebruikt als soortnaam?, welke vervangende woorden zijn mogelijk? (leerling, de driemaal-modaal betaalde nederlander, de uitkeringsgerechtigde nederlander, bewoner derde wereld, beroepsgroep: boer, visser, automonteur)

Wanneer in een 'algemene doelstelling' zoveel vraagtekens te zetten zijn kunnen de opstellers tevreden zijn: zij gaven u een uitmuntende voorzet voor het formuleren van uw eigen specifieke NME-doelstellingen, maar dan moet u de vraagtekens wel zetten en proberen te beantwoorden.

Het inbrengen van uw eigen visie

Overigens zult u op een aantal van bovenstaande vraagtekens in de tekst van het kernleerplan NME de antwoorden van de opstellers kunnen lezen. Besef dat uw antwoorden heel anders kunnen uitvallen en neem de moeite van de speurtocht naar uw antwoorden. Misschien wilt u op sommige terreinen niet zo breed werken, misschien mist u op andere gebieden aandacht. Dit is uitermate belangrijk in het kader van waardenvormende NME. Want door bovenstaande vragen zelf te beantwoorden komt u veel van uw eigen waarden op het spoor; zowel waarden die aangeven wat u NME-inhoudelijk belangrijk vindt, als waarden met betrekking tot de manier van werken en de vorm van waardenvorming die u nastreeft. Met andere woorden, u bent uw waarden aan het verhelderen over waardenvorming.

Vergelijking van uw antwoorden met die van een collega zal u veel verschillen en alternatieven op het spoor doen komen. Zeker als het u lukt niet direct met elkaar in discussie te gaan.

Ook kunt u zich proberen voor stellen hoe uw leerlingen op deze vragen zouden antwoorden. Vervolgens kunt u uw verbeelding leggen naast hún werkelijke antwoorden.

Wij stellen, dat u zónder een uitgebreide speurtocht naar uw eigen achterliggende waarden niet tot eenduidige en specifieke, operationele NME-doelstellingen zult komen.

Het inschakelen van leerlingen

Er zijn een aantal mogelijkheden om inbreng van leerlingen te honoreren bij het kiezen en ordenen van doelstellingen:

- Leerlingen kunnen u soms door buitenissige opmerkingen of gedrag op een idee brengen voor een doelstelling. Wees alert op die momenten waarop zij u verrassen, schokken of uitdagen.
- Richting en diepgang van uw werk in de ene klas helpt u bij het kiezen van doelen voor een andere klas.
- U vraagt leerlingen rechtstreeks naar hun wensen of ervaringen.
- U vraagt leerlingen indirect naar een richting, bijvoorbeeld door hen een opstel te laten maken enige tijd voorafgaande aan een nieuw thema met als enige richtvragen:
 - Wat denk je dat het onderwerp inhoudt?
 - Wat weet je er al van?
 - Wat zou je willen dat we eraan deden?
 - Wat zou je daarmee willen gaan doen in de toekomst?

Een andere manier om leerlingen in te schakelen is het formuleren van uw doelstellingen op zo'n manier dat de leerlingen er nauwkeurige aanwijzingen in vinden voor het leergedrag of het produkt dat van hen verwacht wordt.

6.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. a- Maak een 40-tal kaartjes. Neem een NME-thema en formuleer in eerste instantie 1 doelstelling bij elk van de twintig deelprocessen van pagina 235. (60 minuten)

b- Houd tijdens het hele, nu volgende, traject van deze opdracht een logboekje bij met als richtvragen: wat vind ik hier leuk aan? wat vind ik lastig? wanneer gaat het werken eraan voorspoedig?

c- U kiest nu een ordeningsprincipe en legt de doelstellingen voor u op tafel uit. Door naar het geheel te kijken, en misschien al tijdens het opbouwen van het netwerk, ontdekt u dat u aanvullende doelstellingen kunt formuleren: maak dan gebruik van de reservekaartjes. Spelenderwijs maakt u het netwerk steeds completer en overzichtelijker. Doelstellingen die u eerst even niet kwijt kunt legt u terzijde tot het moment waarop u ziet hoe u door het formuleren van een extra doelstelling toch een verbinding met het netwerk. (2 á 3 keer 30 minuten)

d- Als uw collega ook zo'n netwerk heeft gemaakt kunt u gaan vergelijken, uw keuzes verduidelijkend. Na een aantal verschillen kort besproken te hebben krijgt u wellicht inzicht in de extra ordeningsprincipes die u kennelijk heeft gehanteerd. (30 minuten)

2. Bewerk enkele of alle algemene doelstellingen uit het Kernleerplan (zie pagina 75) op de aangegeven manier door het zetten van vraagtekens en het stellen en beantwoorden van vragen.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Verdeel zonodig onderling taken. Vergelijk uw vragen en antwoorden met die van tenminste één collega. Zoek vervolgens in het lesmateriaal voor NME dat u op school gebruikt naar alinea's die passen bij uw antwoorden. (variabel 60 - 240 minuten)

3. Noteer voor een viertal recente lessen in drie kolommen uw bedoelingen, uw docentgedragingen en de leerlinggedragingen als volgt:

LES	uw bedoeling	uw gedrag(svoornemen)	leerlinggedrag
1			
2			
3			
4			

Voorbeeld:

Bedoeling: ik wilde alle in het kernleerplan genoemde milieubetekenis-
sen aan de orde laten komen.

Gedrag(svoornemen): ik definieerde het begrip milieubetekenis en gaf
er zelf één voorbeeld bij; ik vroeg leerlingen zelf andere voorbeelden te
noemen; ik hergroepeerde genoemde voorbeelden; bij twee van hun voorbeel-
den noemde ik de belangengroepering in onze maatschappij voor wie die
milieubetekenis heel sterk opgaat; door het noemen van andere belangengroe-
peringen zorgde ik dat de lijst van milieubetekensissen tenslotte compleet werd;
per milieubetekenis liet ik leerlingen tenminste twee voorbeelden van belan-
gengroeperingen aanvullen.

Leerlinggedrag: schreven twee eigen voorbeelden op om te laten zien
dat ze de definitie begrepen; schreven op welke genoemde betekensissen goed
bij elkaar te zetten zouden zijn; beantwoordden twee maal de vraag: Wat is
het belang van (hier noemde ik een belangengroepering) bij het milieu?;
noemden twee eigen voorbeelden van belangengroeperingen bij elke milieube-
tekenis uit de hergegroepeerde lijst.

Wanneer u geen recente lessen beschikbaar hebt om op deze manier te be-
schrijven kunt u ook uitgaan van een bladzijde uit het kernleerplan of een
hoofdstuk uit NME-lesmateriaal. In de kolommen schrijft u uw verwachtingen,
voornemens en voorspellingen. (4 keer 15 minuten)

4. Aansluitend bij een opmerking onder het kopje: inschakelen van leerlingen. Houd met collega's een brainstorm over uitingen en gedragingen van leerlingen die mogelijkwerwijs een aanwijzing bevatten voor een NME-doelstelling. Probeer bij elk item één of meer doelstellingen te formuleren voor uw onderwijs. (20 + 40 minuten)

5. a- Welke van vier in het begin van pagina 75 genoemde bezwaren tegen het werken met doelstellingen zijn geldig voor uw praktijksituatie?

b- Op welke wijze heeft u in het verleden tegengas tegen deze bezwaren gegeven?

c- Stel een plan op voor het komende halfjaar met daarin uw voornemens: aan welke bezwaren wilt u werken? Wie wilt u daarbij proberen in te schakelen als medewerker, als praatpaal, als ..? etcetera. (30 minuten)

6. De volgende opdracht klinkt misschien wat gemeen maar is niet zo bedoeld. Probeer er maar door heen te kijken.

Er kunnen heel veel redenen zijn die aannemelijk maken dat onderwijstheorie niet noodzakelijkerwijs tot onderwijspraktijk hoeft te leiden. Zo ook het verhaal over doelstellingen. In theorie is het allemaal leuk. Maar in de praktijk zijn er altijd wel oorzaken en redenen om er toch vooral niet aan te beginnen. Een paar voorbeelden:

- Je kunt wel doelstellingen vastleggen, maar als je ze niet haalt, wat gebeurt er dan? Je loopt grote risico's dat je er op wordt aangesproken.
- Je kunt wel doelstellingen formuleren, maar de meeste kunt je in de praktijk toch niet toetsen. Het blijft dan luchtfitserij.
- Wanneer ik mijn doelstellingen opschrijf en me daarbij beperk tot die doelstellingen die ik daadwerkelijk toets dan schaam ik me voor mezelf over de magerte van mijn onderwijs.

En zo zijn er vast meer tegenstemmen te noemen. Probeer al úw bedenkingen tegen het werken met operationele doelstellingen op een rijtje te krijgen. Neem deze bedenkingen serieus en probeer een manier te vinden om de risico's die erin besloten liggen voor uzelf of voor anderen te verminderen. Praat daar ook eens met een collega over. (30 minuten +)

6.5 Praktijkvoorbeelden

Lesdoelen kunnen zo geformuleerd worden dat leerlingen er ook direct iets aan hebben. Voorbeelden (uit Delhaas, koekkoek en Akkerman, 1990):

Les: Gezond en ziek milieu

Algemene doelstellingen :Leerlingen onderzoeken hoe betrokken ze zich voelen bij uitingen van een ziek of gezond milieu.

Specifieke doelstellingen: Welke bijvoeglijke naamwoorden horen voor mij bij een (beeld van) een gezond dier, boom, gebouw, en welke bij een ziek dier, boom, gebouw? Is dat verschillend voor de verschillende soorten objecten?

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Les: Afval, waar?

Algemene doelstellingen: Leerlingen signaleren een of meer mogelijke waardengebieden met betrekking tot afval. Leerlingen leren hun eerste reacties te waarderen als een bruikbaar instrument voor zelf-kennis.

Specifieke doelstellingen: Welke eerste gevoelens, gedachten komen bij me op bij het zien van het afval in de verschillende contexten? Zeggen die eerste reacties me iets over wat ik belangrijk vind?

Les: Geluid in de klas

Algemene doelstellingen: Leerlingen bereiden door zelfonderzoek en door inventarisatie van ervaringen in de hele klas een klasgesprek voor over het onderwerp: omgevingslawaaï tijdens de les.

Specifieke doelstellingen: Wanneer vind ik een bepaalde hoeveelheid geluid in de klas goed, wanneer vervelend? Kunnen we er, op een manier waar ik tevreden mee ben, afspraken over maken?

Les: Gebruiksvoorwerpen

Algemene doelstellingen: Leerlingen herwaarderen in onderlinge samenwerking hun consumptieve gedrag.

Specifieke doelstellingen: Welke spullen die ik regelmatig gebruik vind ik eigenlijk slecht om te gebruiken? Wat zijn voor mij de voors en tegens van dat gebruik? Ik neem een besluit of en zo ja wat ik verander in mijn gebruikspatroon. Ik leer meteen de ander te steunen z'n mening onder woorden te brengen.

6.6 Literatuur

N.n.: Waardenvorming in de praktijk. In: Bulletin voor het onderwijs in de biologie, jaargang 21 (129) 1990. Hieruit is het citaat van docent A overgenomen, pag. 222

Delhaas, R. H. Koekoek, T. Akkerman (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie. Deel 2. SLO, Enschede. Hieruit zijn de iets gewijzigde voorbeelden overgenomen van paragraaf 6.5, 7.5

Pieters, M. (1990): Kernleerplan Natuur- en Milieu-Educatie. Uitgangspunten en uitwerkingen. Concept. S.L.O. Enschede. Hieruit zijn de algemene doelstelling voor NME overgenomen. Het document is voorts zeer bruikbaar om diverse alternatieven op te sporen.

Verder heeft u nodig:

Thema 17: Deelprocessen



THEMA 7: HET METEN VAN DE BEGINSITUATIE

"Ik had al in mijn hoofd dat het een probleemgericht onderwerp moest zijn. Verkeersonveiligheid is een probleem en dan gaan we gezamenlijk werken aan een oplossing.

Toen dacht ik ineens is het hun probleem eigenlijk wel? Ze moeten eigenlijk eerst betrokken zijn bij een probleem, willen ze zin hebben om daaraan te gaan werken.

En mijn eerste reactie was: bléh hè nee, moet ik alweer schriftelijk peilen?....."

(Een docente over het opstarten van een ook voor de leerlingen nieuwe lessenserie.)

7.1 Inleiding

Iedere docent heeft wel ervaring opgedaan met het peilen van en aansluiten bij de beginsituatie van leerlingen, als het gaat om cognitieve en/of psychomotorische vaardigheden.

Bij waardenvormende NME zult u met de leerlingen en uzelf veel meer op een terrein bezig zijn dat vaak het persoonlijk vlak wordt genoemd. Het gaat om hun en uw waarden en houding. Voor uw leerlingen en uzelf geldt dat bij waardenvormende activiteiten vaak een beroep wordt gedaan op heel andere vaardigheden. Sociale vaardigheden en beleving nemen daarbij een grote plaats in. Het is van groot belang om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de emotionele en sociale beginsituatie van uw leerlingen en bij wat leerlingen van belang achten, hun waardenwereld.

Het is zeer nuttig om ook stil te staan bij uw eigen beginsituatie.

In dit thema reiken wij u een aantal aandachtspunten aan voor het bepalen van de beginsituatie. Het succes van uw les is ten dele ervan afhankelijk of u voldoende uitdaging en afwisseling erin weet te brengen, zonder voor de leerling al té onwennige activiteiten en zonder de stappen voor hen té groot te maken. Na wat oefening en reflectie zult u in staat zijn steeds nauwkeuriger de waardenvormende vaardigheden van leerlingen en hun bereidheid om waardenvormend met NME bezig te zijn in te schatten.

7.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Heeft u wel eens ervaren dat u in de ene klas veel makkelijker of vaker over persoonlijke zaken aan de praat kwam dan in de andere?

a- Haal u zo'n "makkelijke" klas levendig voor de geest (welke leerlingen) en schrijf een aantal "kenmerken" van die klas onder elkaar. Prioriteer die kenmerken.

b- Doe hetzelfde voor een "moeilijke klas". Probeer de kenmerken zo concreet mogelijk te formuleren. (30 minuten)

2. Wat weet u concreet van uw leerlingen over hun betrokkenheid bij natuur en milieu?

a- Neem (van een klas) de leerlingenlijst voor u. Sta bij elke naam stil en probeer de volgende vragen te beantwoorden:

- welke uitspraken deed deze leerling (uitspraken die een waarde inhouden met betrekking tot zijn omgeving, natuur en milieu)

- welke gedragingen vertoonde deze leerling (hoe ziet u hem met zijn omgeving, zijn eigen spullen, andermans spullen omspringen? Is hij lid van?)

b- Noteer uw score: Aantal leerlingen waar ik niets van kan noteren / aantal leerlingen met notitie.

c- Nabespreking: Kunt u deze score verklaren? Bent u tevreden met deze score? Hoe zou u willen dat uw score er uit zag? (45 minuten)

7.3 Informatie

Er zijn verschillende manieren om de beginsituatie bij leerlingen, en ook bij uzelf, te meten. We raden u aan om een aantal stappen daarin te zetten:

- stap 1: voorafgaande aan de lessenserie inventariseren van de beginsituatie bij uw leerlingen
- stap 2: inschatten van de beginsituatie van uw leerlingen en uzelf tijdens de voorbereiding van een specifieke les
- stap 3: bepalen van de beginsituatie van uw leerlingen tijdens de start van een les
- stap 4: meten van de resultaten van waardenvormende activiteiten gedurende het verloop van de lessen, zodat u voor een volgende les de gewijzigde beginsituatie kunt inschatten.

stap 1: Inventariseren vooraf

Voor het bepalen van de beginsituatie van leerlingen zijn een aantal mogelijkheden:

a- U kunt een aantal weken uw oor te luisteren leggen, zoals in startopdracht 1 is beschreven. U kunt daarbij zonnodig kleine voorzetjes geven in een aantal verschillende waardengeladen situaties om reacties los te weken. Onderwerpen voor zo'n gesprekje in havo-4 kunnen bijvoorbeeld zijn: het probleem van geluidsoverlast door opgevoerde brommers of de troep in de kantine aan het eind van de dag.

b- Een andere mogelijkheid is, dat u een open gesprek voert met de leerlingen over hun wensen met betrekking tot waardenvorming en NME. Vraag wat ze belangrijk vinden in hun leven, of ze daar op school wel eens wat meer ruimte voor zouden willen krijgen. En bijvoorbeeld hoe ze denken in de loop van hun schoolloopbaan mondige burgers te worden. U kunt van deze stap iets haast onopvallends maken door het eens tussen neus en lippen door te doen, of in de pauze.

c- U kunt ook, gebruikmakend van een aantal van de deelprocessen (zie pagina 235) samen met hen een diepgaander studie maken naar waardengebieden die zij echt de moeite waard vinden om een aantal lessen aan te besteden. Daarbij zoekt u naar verschijnselen, problemen of acties waarbij zij zich echt betrokken voelen en waarmee ze een stap verder willen komen.

Erg veel werkvormen zijn geschikt te maken voor zulke verkennende onderzoekjes. Belangrijk is dat u uw neiging onderdrukt om alleen cognitief te inventariseren. Zie voor meer keuzemogelijkheden pagina 270. Vooral werkvormen waar improvisatie een rol speelt leveren veel informatie over waardengebieden op, als ze goed worden nabesproken.

d- U kunt in overleg treden met een collega of de mentor van de klas en hem een aantal van de vragen onder b- en c- voorleggen.

e- De andere vorm waarin u informatie over de beginsituatie kunt inzamelen, is het laten invullen van een enquête door leerlingen. Zonnodig maakt u er een proeftoets van. Let op dat u er de uitdrukkelijke beveiliging aan verbindt dat het u hierbij niet om een beoordeling (een cijfer) te doen is, maar dat u interesses en vaardigheden wilt peilen om uw lessen beter op hen en hun wensen aan te laten sluiten. Uiteraard is het belangrijk achteraf naar de leerlingen te verantwoorden wat u met de uitkomsten heeft gedaan, hoe u hun suggesties hebt verwerkt bij thema-, materiaal- en werkformkeuze. Bijvoorbeeld: "Oorspronkelijk had ik erop gerekend dat we net als met de vorige vijfde klas weer naar de waterzuivering zouden gaan. Maar nu blijkt uit de peiling dat een aantal vragen van een gedeelte van de klas veel beter uit de verf zal komen wanneer dat groepje ook op bezoek gaat bij het waterwinningsbedrijf. Ik zal daar nu een afspraak voor hen proberen te maken."

stap 2: Het inschatten van de situatie per les

Om te beginnen kunt u zich een aantal vragen stellen bij de lesvoorbereiding:

- 1- Wat vereist de activiteit van de leerlingen?
(ruimte, stilte, aandacht, overleg met een ander, tijd voor nadenken, tijd voor oproepen van ervaringen, tijd voor inleven in de opdracht, nieuwe deelvaardigheden, etcetera ?)
- 2- Over welke vaardigheden en voorafgaande ervaringen dienen ze te beschikken?
(bijvoorbeeld: inventariseren van de voordelen van verpakking X boven verpakking Y, als voorafgaande vaardigheid)
- 3- Hoe is de sfeer in de klas?
(veilig, aandachtig, nieuwsgierig, uitdagend, verveeld, chaotisch, katterig, lief, zakelijk, efficiënt, etcetera.)
- 4- Hoe is de sfeer op dat speciale uur van de week?
(bijvoorbeeld: hebben de leerlingen ruimte voor het onderwerp mestoverschotten in de regio na het wiskundeproefwerk in het voorafgaande uur?)
- 5- Wat zal er voor de leerlingen deze les aan nieuwe handelingen gevraagd worden?
(deelprocessen, ervaringsgebieden, leerstijlen, perspectieven, componenten, zie pagina 270)
- 6- Hoe motiveer ik de aanpak?
(bijvoorbeeld: waarom wil ik beginnen met een persoonlijke inventarisatie van "voor jou overbodige gebruiksvoorwerpen" en dan pas klassikaal werken?)
- 7- Op welke vraag of opmerking in voorgaande lessen sluit ik aan met mijn activiteit?
- 8- In welk deelproces laat ik de leerlingen werken en hebben ze voldoende voorwerk uit andere deelprocessen daarvoor gedaan om de activiteit tot een goed einde te brengen? (zie pagina 235)
- 9- Op welke punt zou ik de activiteit kunnen onderbreken wanneer ik merk dat leerlingen erin vastlopen?
- 10- Heb ik voor mezelf voldoende ruimte in het lesplan gereserveerd, om de klas goed te observeren en individueel een leerling te helpen?
- 11- Welke spanningsboog zit er in de les en wat doe ik (en op welke momenten) om de spanning op te bouwen en de spanning te ontladen?
(bijvoorbeeld: stoom afblazen op het bord na het rollenspel over het aanvragen van een hinderwetvergunning van een chemisch bedrijf in de gemeente)
- 12- Wat lijken voor mijzelf als begeleider de moeilijke momenten in de activiteit en wat heb ik van de leerlingen dan nodig? Kan ik ze daarbij inschakelen, kan ik dat aan ze vragen?

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Daarnaast is het belangrijk om tijdens de lesvoorbereiding op papier te zetten wat uw specifieke verwachtingen zijn bij de les. Welke antwoorden voorspelt u, welke moeilijke passages voor uzelf en voor de leerlingen, welke leuke passages? Zorg dat u uzelf daarbij dwingt tot antwoorden, ook al lijken de antwoorden zo op het eerste gezicht nergens op te slaan of niet te verantwoorden. U bent tenslotte bezig om uw intuïtie aan te scherpen met betrekking tot uw leerlingen wat ze al dan niet aankunnen. Zet gerust bij uw aantekeningen commentaar in de vorm van: inschatting, vooroordeel, zeker weten, onbegrijpelijk hoe ik daar bij kom. Als u deze stap zet doet u belangrijk voorwerk voor een volgende lesvoorbereiding. Na de les kunt u immers uw aantekeningen doorlezen en aanvullen of wijzigen, zodat u na een aantal keren oefenen beter zicht krijgt op uw eigen vermogens: de kracht of zwakte van uw (voor)oordelen en veronderstellingen, enzovoort.

stap 3: Het peilen tijdens de start van de les

In het begin van de les maakt u bekend welke doelen u heeft, u zegt iets over de vorm van de activiteit en u geeft aan wat eventueel de moeilijke, onwennige onderdelen ervan zijn. Dikwijls sluiten docenten zo'n informatieronde af met de vraag of iedereen nu weet wat er van hem verwacht wordt deze les. U kunt een stap verder gaan door leerlingen eerst te laten reflecteren. Dat kunt u doen door het stellen van vragen als: Hebben jullie er zin in? Lijkt het jullie wat? Willen jullie het uitvoeren in de vorm waarin ik het voorstel? Wat lijkt jullie het meest nuttige onderdeel van deze les? Etcetera.

Soms zullen ze enthousiast aan de slag willen, soms geven ze u het voordeel van de twijfel bij een nieuwe werkvorm of een vreemde inhoud. Maar het kan ook gebeuren dat ze bezwaren maken. U zult nu moeten besluiten of u hun reacties kunt verwerken en de activiteit ter plekke nog iets aan kunt passen. Maar dat is lang niet altijd nodig. Als u een leerling de ruimte heeft gegeven om zijn bezwaar te uiten, dan is dat soms al voldoende om vervolgens het voordeel van de twijfel van hem te krijgen voor uw les. Of het kan aanleiding zijn voor een andere leerling om in te springen en zijn hulp aan de betreffende leerling aan te bieden.

stap 4: Tijdens de lessenserie

Deze stap wordt uitvoeriger beschreven op pagina 138 e.v. In feite gaat het hier om meten van resultaten van uw lessen. Hier noemen we alleen de mogelijkheid om leerlingen een logboekje bij te laten houden van de waardenvormende activiteiten. Hierin kunt u ze chronologisch de resultaten van opdrachten laten verzamelen, naast de resultaten van (vooral korte) evaluaties die u met leerlingen naar aanleiding van uw aanpak houdt. Door een waardenvormende activiteit na enige lessen te herhalen zien leerlingen zwart op wit eventuele veranderingen in hun waarden.

Een laatste tip: verwacht niet van u zelf (of een ander) een kant en klaar antwoord op de vraag: Wat kunnen de leerlingen in deze klas, op deze leeftijd aan? Daarvoor verschillen leerlingen per regio, school en parallelklas te veel. En daarvoor is uw specifieke verstandhouding met een klas té bepalend. Bouw, al doende, uw eigen antwoord op, zo mogelijk in samenwerking met uw leerlingen.

7.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1- Kies een NME-thema waar u wel een lessenserie over zou willen verzorgen. Maak een enquête waarmee u in het eerste deel de cognitieve voorkennis van uw leerlingen probeert te peilen.

In het tweede deel stelt u vragen waarmee u de beginsituatie peilt met betrekking tot hun waardenvormende vaardigheden (zie de deelprocessen op pag. 235) die voor dat thema nodig zijn.

Het derde deel wijdt u aan het peilen van de motivatie, de zorgen, de idealen, etcetera.

Tip: stel open vragen, die uitgebreider antwoord en toelichting nodig hebben en waarbij u hen vraagt hun eigen voorbeelden te geven. (45 minuten)

2- Schrijf letterlijk op wat u tegen een klas zou zeggen (die nog nooit een rollenspel heeft gespeeld) om ze in een aandachtige en creatieve stemming te brengen die nodig is om met verve een rol te spelen en op anderen in het spel te reageren. In plaats van de introductie van een rollenspel kunt u ook uw inleiding van een andere, voor de klas nieuwe, werkvorm uitschrijven. (20 minuten)

3- Bekijk het onderstaande fragment uit de docentenhandleiding en het bijbehorende leerlingstencil van de les: "Een dode tak" (Delhaas, koekkoek en Akkerman, 1990).

a- Bereid deze les voor met behulp van de vragen bij stap 2. (40 minuten)

b- Vul onder het kopje "Gewenst instapgedrag" zelf uw conclusies in. (10 minuten)

Uit de docentenhandleiding:

EEN DODE TAK
Waar gaat het om? In de natuurwetenschappelijke benadering leren we onze leerlingen (en onszelf) de natuur afstandelijk te onderzoeken; de natuur kun je uiteenraffen, analyseren en objectief leren kennen; we hebben geleerd de natuur van een afstand waar te nemen, te manipuleren, te beheersen en te beschermen. Deze activiteit heeft juist tot doel om leerlingen een stukje natuur intensief en van nabij te laten ervaren; er als het ware in te kruipen, zich ermee te identificeren. Hier staan betrokkenheid en verbondenheid centraal.
Lesdoelen voor de leerling Je leert op enkele, misschien ook nieuwe, manieren een stukje natuur kennen.
De les zelf Start: Neem de tijd om aan uw leerlingen te vertellen, dat de mens op zeer uiteenlopende wijze de natuur kan ontmoeten: als een wetenschapper, die wil weten; als een ondernemer, die ook wil weten; als een speler, kampeerder die wil genieten, (als een scholier, die....(vult u hier uw eigen hoofddoel met uw biologie- of natuuronderwijs in)..;nog een manier is die van de mee-lever. Ze hebben overigens allemaal enig bestaansrecht, maar maken elkaar het leven nog wel eens zuur. U vraagt uw leerlingen nu te proberen een stukje natuur te ontmoeten als mee-lever. Een stukje natuur dat u voor hen hebt meegebracht. Gewenst instapgedrag van leerlingen en docent

Leerlingenstencil EEN DODE TAK

Als een stuk hout dood is, gebeurt er van alles mee. De opdrachten die volgen laten je op heel verschillende manieren bezig zijn met het hout; je kunt er dan ook heel verschillende dingen aan ontdekken.

Neem voor de opdrachten rustig de tijd; blijf gerust wat langer bij een opdracht die je boeit.

Je hoeft niet alle opdrachten te doen, maar doe er wel een aantal. Sluit je werk in elk geval af met opdracht 7.

Opdracht 1.

Betast de tak op verschillende plaatsen.

Hoe voelt ie aan?

Voelt ie overal hetzelfde?

Opdracht 2.

Ruik aan de tak

Waar doet de geur je aan denken? (aan dingen, gebeurtenissen, aan een bepaalde plek enz.).....

Ruikt de tak vies, lekker, fris of nog anders?

Opdracht 3.

Vind je de tak mooi? Of lelijk? Of nog iets anders? Vul zelf een aantal woorden in die je van toepassing vindt op deze tak.

Opdracht 4.

Welke naam past goed bij deze tak?

Opdracht 5.

Als je een beestje was, waar zou je dan het liefst willen zitten op of in dit stuk hout?

Welk stukje lijkt je dan 't lekkerst, welk het smerigst?

Zitten er ook werkelijk beestjes in het lekkerste stuk? Of zitten ze juist in het smerigste stuk?

Opdracht 6.

Knoop met een of enkele van de beestjes een gesprek aan.

Wat zeg je/ Wat vraag je?

Wat zegt het beestje terug?

Opdracht 7.

Neem tenslotte afscheid van de tak en besluit waar ie moet blijven. Wil je daar ook zelf voor zorgen?

7.5 Praktijkvoorbeelden

Mondelinge rapportage van een docente over haar overwegingen tijdens het voorbereiden van een nieuwe lessenserie.

...Aan de ene kant dacht ik, nou het is wel aardig om dit thema (verkeersveiligheid en verkeersgedrag, R.D.) ook uit te proberen en aan de andere kant dacht ik: ach ik heb helemaal geen zin in verkeer, bah nee. Maar toen zag ik een krante-artikel in ons dorpsblad waarin stond dat er net een gemeentelijk verkeersveiligheidsplan ontworpen was en dat daar een hoorzitting over was. Toen dacht ik hé! Dus ik lezen. Nou er stonden wel interessante dingen in dat artikel. Ik ben toen naar Openbare Werken gegaan en heb dat rapport opgehaald. Toen ik daarin begon te lezen werd ik eigenlijk steeds enthousiaster. Ik dacht: nou, dat kan ik dan mooi gebruiken voor die kinderen; eerst een geleid onderzoek, en daarna doen ze dan maar hun eigen onderzoek. Ik had al in mijn hoofd dat het probleemgericht moest zijn; verkeersonveiligheid is een probleem en dan gaan we gezamenlijk werken aan een oplossing. Maar, dacht ik, is het hun probleem eigenlijk wel? Ze moeten eigenlijk eerst betrokken zijn bij dat probleem, willen ze zin hebben om daaraan te gaan werken. En mijn eerste reactie was: hé nee, weer zo'n beginsituatietest als ik wel vaker doe. Dus nam ik me voor het deze keer anders aan te pakken. Ik had al besloten om te oefenen met het vragen naar en rekening houden met emotionele betrokkenheid van leerlingen bij een lesonderwerp, als deelaspect van de hart-, hoofd- handenbalans (zie pag. 194, R.D.). Ik dacht: dan kan ik van te voren wel weer allemaal vragen gaan maken op papier want dat is lekker makkelijk; die vragen vullen ze in en dan kun je die vragen misschien rapporteren, dat wordt dan weer een beetje moeilijker. Maar toen dacht ik: tja, ik heb een kleine groep, 11 kinderen, en je gooit dan eigenlijk de boel in het begin meteen al dood. In zo'n kleine groep is het helemaal niet nodig om ze het eerst schriftelijk te laten doen en ze zijn ook helemaal niet teruggetrokken; ze willen ook best wel het een en ander zeggen. Toen dacht ik: laat ik het mezelf maar moeilijk maken, want het leek me best moeilijk om, zonder van te voren schriftelijk vragen te maken, met dat emotionele aspect bezig te zijn, gewoon in de vorm van een klasgesprek. Nou toen bleek inderdaad in het begin, door peiling, dat zij ook dachten "blll laten ze daar in Amsterdam maar mee aan de gang gaan..." ...Dus toen dacht ik: zie je wel het klopt hé, ze hebben ook geen zin aan dat thema. Nou, het is jammer dat ik het niet op een bandje of op een video heb, want het is heel moeilijk om het na te vertellen, maar steeds ben ik weer teruggegaan naar die emoties die ik dus zag op hun gezicht of in hun houding of in hun reactie op anderen. En steeds als zij dus af wilden dwalen met allerlei andere zaken, dat liet ik dan wel lopen, maar elke keer zei ik dan weer "en....nu nog even terug naar..."

Bijvoorbeeld: één van de leerlingen zei op een gegeven moment "Ja Marius rijdt veel te hard". En Marius zat er zo glunderend bij, hij had net z'n rijbewijs, en hij zat er zo heel glunderend bij. Dus toen zei ik: "En vind jij dat leuk Marius?!". "Ja", zei ie, "prachtig!". Ja, zei een ander, maar hij sjeest ons dan voorbij en wij schrikken ons kapot. Dus elke keer als ze dan weer met iets anders bezig waren en ik pakte die emoties op, gingen zij wel weer een hele tijd door met die emoties.

...Ik had een blokuur, 2 uur achter elkaar, en ik ben echt wel een heel uur bezig geweest over al die emotionele aspecten die bij hen boven komen tijdens deelname aan het verkeer. Zelf als verkeersdeelneemster dacht ik weer aan die contexten en wat hun overkwam in het verkeer. Toen had ik dus het gevoel dat die betrokkenheid bij het verkeer is er nu wel was.

...Ik had een tabel, ook uit het gemeentelijke rapport, met de verkeersongevallen over de afgelopen 5 jaar, gerangschikt naar leeftijd. Hun leeftijdsgroep scoort daarin het hoogst. En toen dus niet vragen welke conclusie kun je uit die tabel trekken, wat ik dan normaal gedaan zou hebben, maar gezegd van "wat vind je hier nu van?". Echt meer naar die emoties vragen. Toen had ik na die twee lessen het gevoel: nou kan ik ermee beginnen. Ik heb de les daarop nagevraagd: "klopt het dat jullie nu meer betrokken zijn bij het onderwerp dan eerst?" Er waren 4 die volmondig "ja!" zeiden en 6 die zeiden van "mmm". Ik vroeg dus door wat die aarzeling dan was. Toen bleek dat het helemaal geen emotionele aspecten waren die ze noemden, maar vraagtekens in de zin van: "nou ik zie nog niet hoe we hier een onderzoek over moeten doen." En een ander zei: "ik weet eigenlijk helemaal niet wat dat nou met biologie te maken heeft."

...Dus ze hadden mijn vraag niet zo opgevat als ik hem bedoelde. Misschien kwam het door de manier waarop ik het vroeg. Daar heb ik denk ik iets verkeerd gedaan, dat weet ik niet, maar dat kwam er dus nu wel uit omdat ik doorging. Daar ben ik wel enthousiast over, want ik zag er dus tegenop om dat gewoon spontaan te laten gebeuren; je moet dan op het moment zelf zo flexibel zijn en overzien. Wat ik nu dus heel goed merkte was: er gebeuren bij mij altijd zoveel dingen tegelijk in zo'n les en dan ben ik ook met een heleboel dingen tegelijk bezig. Dan kom ik er eigenlijk niet verder mee. Iedereen uit zich en je doet er eigenlijk structureel niets mee, je bouwt niet echt iets op. En nu heb ik mezelf dus gedwongen om steeds bezig te zijn met één aspect, en dat is me heel goed bevallen. Vooral ook omdat ik het nuttig vond om voordat je begint met een groot project iets te doen aan die betrokkenheid.

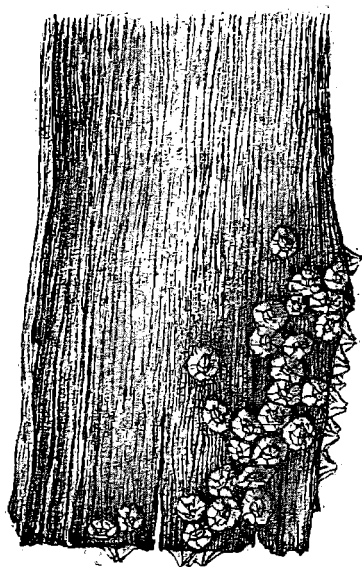
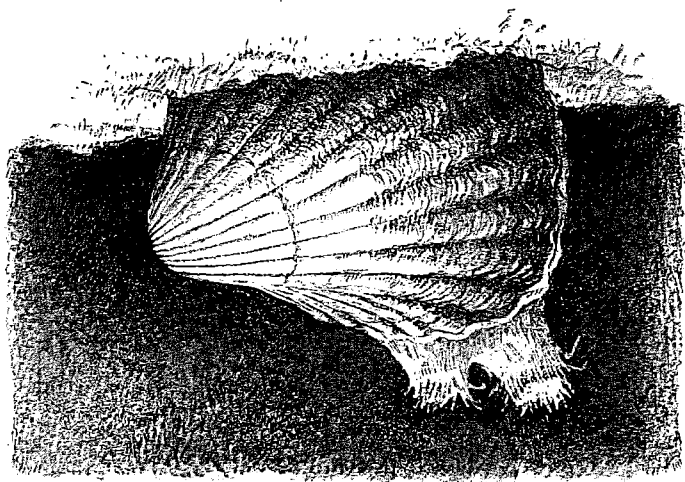
...Ik ben nu in een 5 atheneum klas bezig met een onderzoek van verkeersgedrag en ik had het onderzoek probleemoplossend gericht: wat doe je aan die verkeersonveiligheid. En dan via onderzoek erachter komen of je persoonlijk misschien een klein steentje kunt bijdragen aan die oplossing. Dat was dus een idee van mij.

Op een gegeven moment moesten ze onderzoeksvragen bedenken; eerst achter hun bureau en naderhand in 't veld toen ze al wat verkeerssituaties geobserveerd hadden. Toen viel mij heel erg op dat dat probleem (eigen bijdrage aan verkeersveiligheid) helemaal achter de horizon verdwenen was. Ze bedachten gewoon iets waarvan ze dachten dat dat wel makkelijk te onderzoeken was of dat het wel interessant was. Toen ik er thuis een beetje over zat na te denken dacht ik ineens: "hé dat is waarschijnlijk voor hun een men-perspectief; dat hele probleem van de verkeersonveiligheid". En ze worden pas echt betrokken als het een ik-perspectief is, dan gaan ze natuurlijk heel erg gemotiveerd op zoek naar vragen die een oplossing brengen. Het is in deze formulering hun probleem blijkbaar toch niet. Ook al heb ik toen de eerste les wel gewerkt aan die betrokkenheid. Die emotionele betrokkenheid is er nog steeds. Maar het is voor hen kennelijk weer wat anders dan probleemoplossend werken. Ik moet ze helpen er een eigen probleem er in te zien.

7.6 Literatuur

Delhaas, R., H. Koekkoek, T. Akkerman (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie. Deel 1 en 2. SLO, Enschede.

Voorts kunt u gebruik maken van thema 11: Meten bij waardenvorming, hoe?



THEMA 8: WERKVORMKEUZE

Docent A: Ik plan wel bewust en laat waardenvorming niet aan het toeval over. Ik besteed er expliciet aandacht aan tijdens het voorbereiden van de lessen. Desondanks doe ik toch onbewust dingen die te maken hebben met hoe ik tegenover leerlingen staat en met mijn eigen zelfbeeld. Dat kan ik niet uitschakelen, maar ik vind dat ik er óók heel bewust aan moet werken.

Docent B: Voor mij zijn twee heel belangrijke uitgangspunten bij het lesgeven: enerzijds waardering en aandacht voor ieders bijdrage, anderzijds proberen bij leerlingen het gevoel van eigenwaarde te beschermen. Het gevoel dat ze zelf waarden hebben en daar recht op hebben.

Docent C: Het ene onderwerp leent zich beter voor waardenvorming dan het andere. Er zijn onderwerpen waarbij gewoon gewerkt moet worden en waarbij het gevoelsmatige niet zo aan de orde komt. Dat zijn keuzes die ik maak. Ik kan me goed voorstellen dat leerlingen zo'n onderwerp saai vinden. Ik neem die gevoelens wel serieus maar ook niet al té serieus. Bovendien zijn mijn leerlingen bang voor soft gedoe. Ik moet ze dus niet voortdurend op het lijf komen met gevoelens. Het zijn nog pubers en die hebben daar moeite mee. Dat accepteer ik ook.

Docent D: Ik heb best idealen, maar ik heb er mijn twijfels over of die ethisch geïnspireerd zijn. We zijn in onderwijs bezig met een stuk kennis- en cultuuroverdracht. Dat is eigenlijk het allerbelangrijkste. Natuurlijk staat in onze westerse cultuur het gebruik van materialen, van onze omgeving, het manipuleren van onze omgeving centraal.

8.1 Inleiding

Bovenstaande uitspraken illustreren persoonlijke visies op waardenvorming. En elke visie heeft consequenties voor de vormgeving van het onderwijs en daarmee ook voor de werkvormkeuze.

Wanneer u met iets nieuws als waardenvormende NME in zee gaat zult u hoogst waarschijnlijk niet voldoende hebben aan de werkvormen die u tot nu toe voor het overdragen van uw vakkennis gebruikte. Er zijn tientallen boeken beschikbaar waarin werkvormen beschreven worden. Daarnaast bestaan er voor veel schoolvakken allerlei docentenhandleidingen waar tips voor werkvormen uit te halen zijn. Het kiezen uit die grote hoeveelheid is lastig maar is wel te structureren. Daarvoor is het nodig dat u criteria ontwikkelt op grond waarvan u kunt kiezen. Die criteria zijn af te leiden uit aandachtspunten die het werken met waardenvorming in de praktijk heeft opgeleverd. Op een aantal levensterreinen, buiten de school, zijn prachtige werkvormen ontwikkeld. Er is geen lijstje aan te bieden met de "tien beste werkvormen voor waardenvorming".

Wij raden u aan dit thema in samenhang met het thema 'Keuzemogelijkheden' (zie pagina 269) te bestuderen.

8.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Geef een definitie of omschrijving van het begrip werkvorm. En vergelijk uw antwoord met dat van een paar collega's aan wie u deze zelfde vraag voorlegt. (5 + 3x5 minuten)

2. a. Inventariseer over welke werkvormen u de beschikking heeft. Zet bij elke werkvorm hoe lang die meestal bij u in de les duurt. Noem een aantal motieven die u hanteert voor die tijdsduur. (15 minuten)

b. Lever commentaar op het bijgaande lijstje van werkvormen dat een docent opstelde voor een korte lessenserie over zwerfvuil (Wat vindt u leuk bedacht, wat doet u normaliter anders?) (15 minuten)

c. Fantaseert u eens over de doelstellingen die deze docent zou kunnen hebben met zijn onderwijs. (10 minuten)

d. Wat is uw mening over zijn opvatting: werkvormen zijn de opeenvolgende activiteiten waarmee ik mijn onderwijsdoelen probeer te bereiken. (5 minuten)

DOCENT	LEERLINGEN	DUUR (min.)
geeft mondelinge informatie	luisteren	20
geeft tijd	maken eigen aantekeningen	10
controleert aantekeningen	lezen aantekeningen voor	10

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

stelt vragen	antwoorden	10
vertoont dia's zwerfvuil	kijken en leven zich in	10
vertoont dia's nogmaals	beantwoorden schriftelijk vragen	20
leidt wandelexcursie langs heggen in de omgeving van de school	vullen werkstencil in, schrijven een gedichtje en verzamelen materiaal voor praktisch werk in de klas	45
begeleidt practicum "vuilverbranding"	voeren praktisch werk uit en vullen werkstencil in	45
geeft boekentafel en zoekvragen	verdelen de vragen onderling en zoeken de gevraagde informatie op	20
vat lessenserie samen	maken notities	5
geeft gelegenheid tot stellen van vragen	beantwoorden vragen van medeleerlingen	15

8.3 Informatie

Wat verstaan we hier onder het begrip werkvorm?

De werkvorm is: de gerichte actie die de docent onderneemt om leerlinggedrag mogelijk te maken dat leidt tot het verwezenlijken van vooraf gekozen leereffecten op gebieden van houding, vaardigheden en kennis.

In de praktijk wordt het begrip vaak anders gebruikt. Want gevraagd naar welke werkvormen ze onderscheiden antwoorden veel docenten: groepswerk, theorieles, practicum en veldwerk of excursie, projectwerk. In feite gaat het hierbij om groepen van werkvormen en niet om werkvormen sec. Dus er zijn wel honderd werkvormen waarvoor het nodig is dat leerlingen in groepjes werken. En voor een theorieles zijn zeer veel werkvormen denkbaar. Het woord practicum staat eigenlijk voor het woord practica, want in het nagebootste laboratorium kun je met leerlingen nog alle kanten op. Enzovoort.

Wij hanteren het volgende begrip werkvorm:

Een werkvorm noemen wij die inhoudelijke eenheid binnen de les die bestaat uit een op elkaar afgestemde serie handelingen van docent en leerlingen, door de docent bewust gekozen bij een inhoud met de bedoeling het leren van leerlingen te structureren en de ontwikkeling van de leerlingen bij de door de docent gestelde doelen te ondersteunen.

In principe duurt die eenheid ergens tussen de twee en de twintig minuten. Slechts enkele uitzonderingen duren langer, bij voorbeeld een simulatiespel en sommige practica.

In de beschrijving van een werkvorm komen beide componenten leerlinggedrag en docentgedrag voor.

Die beschrijving is ook een didactische beschrijving; vragen over de vereiste beginsituatie, inhouden, doelen, eindsituatie en middelen zijn erin beantwoord.

Een werkvorm heeft een didactisch en pedagogisch doel, vergt over het algemeen van de voren organisatorische inspanningen door de docent en moet bij leerlingen aangekondigd worden.

Zo afgebakend kan de leseenheid waarin de bepaalde werkvorm werd gehanteerd ook afzonderlijk worden geëvalueerd. Zo'n leseenheid kan een naam of een titel krijgen, om hem te onderscheiden van andere in de les gebruikte werkvormen. "Advocaat van de duivel" wordt bijvoorbeeld de titel van een werkvorm die u gebruikt om als docent tegenspel te geven aan leerlingen in een gesprek. Het gesprek gaat over de consequenties voor eigen gedrag van de resultaten van hun onderzoekje: "zuurstofmetingen in oppervlaktewater". De leerlingen bedenken met elkaar consequenties en formuleren alternatieve gedragsvoornemens. U prikkelt ze tot nauwkeuriger formuleren en verder dóórdenken, door het aanvoeren van tegenargumenten, het kritisch doorvragen of door het confronteren met wisselende situaties en de vraag of hun voorstellen ook onder andere omstandigheden overeind blijft.

Aandachtspunten bij het kiezen van een werkvorm

Wij onderscheiden vier soorten aandachtspunten waarmee u rekening kunt houden bij het kiezen of aanpassen van een werkvorm:

A- aandachtspunten die te maken hebben met speciale eisen die het werken met waardenvorming stelt

B- algemeen didactische aandachtspunten die voor een waardenvormende les soms een aanpassing nodig hebben

C- aandachtspunten die te maken hebben met uw eigen kijk op opvoeding en vorming

D- aandachtspunten die uit uw eigen specifieke situatie zijn af te leiden

Bij het kiezen van een werkvorm hanteert u een aantal criteria. Deze zijn door u persoonlijk af te leiden uit de aandachtspunten die u essentieel vindt. Bij het selecteren van die aandachtspunten kunt u uw mens- en maatschappijvisie concreet vorm geven.

Vanwege dit verband tussen uw mensbeeld en de door u gekozen werkvorm zullen wij in het nu volgende geen voorschriften geven over wat goede en wat slechte werkvormen zijn. Het is steeds de vraag: Waarvoor is de werkvorm goed? Bij welke doelstelling past ie? Welke vaardigheid of houding wordt ermee gestimuleerd in leerlingen? En: ligt dat nog in het verlengde van uw

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

eigen waarden met betrekking tot wenselijkheden of vereisten ten aanzien van waardenvormende NME?

Wij beantwoorden hier dus niet de vraag: Wat is de beste werkvorm om (gedrag te beïnvloeden bij voorbeeld).

Na het bespreken van de aandachtspunten en bij elk het noemen van wat tips onzerzijds, doen we u nog een aantal ideeën aan de hand voor het vinden van werkvormen.

Onze lijst van aandachtspunten is gekleurd door ons mensbeeld en onze visie op waardenvorming. Wellicht zullen er voor u belangrijke punten in ontbreken. Wees daar attent op en vul bij het lezen van de tekst of in het gesprek met medecursisten uw eigen aandachtspunten aan.

Voor nadere informatie verwijzen we bij sommige aandachtspunten naar een ander thema in dit boek.

A- Aandachtspunten die te maken hebben met waardenvorming

1- Houd het klein

Waardenvorming is een gigantisch complex proces. Per les zult u maar een klein stapje kunnen zetten. Wil niet te veel tegelijk aan de orde stellen in één les. Probeer, ook onder tijdsdruk, het hoofd koel te houden en wees kieskeurig in het formuleren van de opdrachten. Check tijdens de les dat de leerlingen doelgericht werken binnen de beperkingen die u heeft uitgekozen. Laat hen wel weten welke beperking u hen oplegt. Noteer aan welk soort uitstapjes zij blijkbaar behoefte hebben en hou daar in een volgende les rekening mee bij uw werkvormkeuze. Voorbeelden van uitstapjes: stoom afblazen met elkaar, elkaars antwoorden op een opdracht horen, overleg met de docent, hoe-moet-je-dit-doen-vragen over de opdracht stellen, er een boekje op naslaan of terugbladeren in eigen aantekeningen voor informatie.

Voor de gekozen werkvormen betekent dit:

- korte, afgebakende eenheden
- spanningsboog bij voorkeur niet langer dan 20 minuten
- openen met een verwijzing naar voorafgaande werkvormen en afsluiten met een samenvatting

2- Hart-hoofd-handen-balans

Elke waarde heeft een emotionele component, een cognitieve component en een gedragscomponent (zie pag. 194). Wees u bewust van de aandacht die u in de les en in de navolgende toets besteedt aan elk van deze drie elementen: hart, hoofd en handen. Die aandacht is ook in lestijd uit te drukken.

Wanneer u binnen de les naar een ander element overstapt, wisselt u zo mogelijk van werkvorm. Daarmee benadrukt u voor de leerlingen de overstap. Ze hebben voor het verkennen van gevoelens (hart) dikwijls een andere werkhouding en een andere atmosfeer in de klas nodig dan voor het ordenen van cognitief verwerkbaar gegevens (hoofd/ handen).

Voor de gekozen werkvormen betekent dit:

- in de formulering is het leerlingen duidelijk om welk element het u gaat
- afwisseling en evenwicht tussen de drie elementen
- soms is het nodig voor de overstap van het ene element (hoofd) naar het andere element (hart) een aparte tussen-werkvorm te hanteren, bij voorbeeld een concentratioefening, die inhoudelijk misschien heel weinig met de les te maken lijkt te hebben.

3- Perspectiefkeuze

Voor goede communicatie is het noodzakelijk dat ieder zich bewust is van het persoonsperspectief waarin de boodschappen gesteld zijn (zie pag. 53). Gaat het om zelfonderzoek (ik-perspectief), inleven in de standpunten van de ander (jij-perspectief), kennismaken van argumenten die derden hanteren (zij-perspectief) of zoeken naar een basis voor samenwerken (wij-perspectief).

Maak vooraf duidelijk een keus op welke momenten in de les u van perspectief wilt wisselen. Laat dit aan de leerlingen weten en bewaak dit tijdens de les. Help leerlingen perspectief-verwisselingen te onderkennen en zonodig te corrigeren. Vermijd zelf je-, men- en ze-taal. Laat leerlingen bij opdrachten in het ik-perspectief consequent ook ik-taal voor de antwoorden gebruiken. Wees heel spaarzaam met het klassikale wij-perspectief wanneer nog niet iedereen zijn zegje heeft kunnen doen.

Voor de gekozen werkvormen betekent dit:

- heldere afbakening
- bij het perspectief passende formulering

4- Deelproceskeuze

Er zijn 20 deelprocessen te onderscheiden (zie pag. 235). Kies hooguit één of twee deelprocessen om in één werkvorm/ leseenheid aan te werken. Maak de leerlingen in opeenvolgende lessen door samenvatting of vooruitblik duidelijk aan welk deel van het totale proces in deze les wordt gewerkt. Onderschat de tijd die leerlingen nodig hebben voor sommige deelprocessen niet. Met name de inventariserende deelprocessen vergen tijd. Zorg dat de formulering van de opdracht nauwkeurig aansluit bij het gekozen deelproces.

Voor de gekozen werkvormen betekent dit bij voorbeeld:

- doorbreek de gewoonte om per les naar een gezamenlijke en algemeen geldende conclusie toe te werken.
- dwing leerlingen niet altijd om direct na het inventariseren al tot keuzes te komen.

5- Inschakelen van leerlingen

Betrokkenheid van leerlingen en hun gevoel van veiligheid bij waardenvormen- de activiteiten kunt u vergroten door hen in te schakelen (zie pag. 82).

U kunt voordat u aan een lessenserie begint vragen naar hun interesses en voorkeuren. Dat kan over de inhoud gaan, maar evengoed over de te gebruiken werkvormen. Belangrijk is dat u van die informatie zichtbaar gebruik maakt bij het kiezen van uw werkvormen. Het is een vorm van inschakelen

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

van leerlingen vóóraf. Ook kunt u tijdens de les leerlingen inschakelen door werkvormen te kiezen waarbij zij zelf actief een deel van het lesproces bepalen. Door zo nu en dan met de leerlingen terug te kijken op de werkvormkeuze die u deed krijgt u van hen belangrijke informatie voor volgende te maken keuzes. Het vermogen en vertrouwen van leerlingen dat ze mee kunnen en mogen denken over de vorm waarin ze hun onderwijs genieten kunt u actief ontwikkelen. Bedenk ook dat er docenttaken zijn die gaandeweg door leerlingen vervuld kunnen worden. Een voorbeeld hiervan is: het voorzitterschap tijdens een klasgesprek.

Voor de werkvormkeuze betekent dit:

- soms zult u ter wille van de inspraak-training van leerlingen openlijk de doelen of middelen van een werkvorm wijzigen.

B- Algemeen didactische aandachtspunten vertaald naar de waardenvormende les:

1- Doelstellingen

Wanneer u in het begin uw doelstellingen probeert vorm te geven kan het zijn dat u geen geschikte werkvormen weet. Probeer dan de doelstelling te bewerken: opsplitsen, nuanceren, beperken, concretiseren. Net zolang tot werkvorm en materiaal de doelstellingen dekken.

Bedenk in hoeverre u doelstellingen nastreeft met een waardenoverdragende strekking. Werkvormen die geschikt zijn voor overdracht zijn haast per definitie desastreus voor andere vormen van waardenvorming, zoals waardenverheldering of waardencommunicatie. (zie ook pag. 28)

2- Beginsituatie van de leerlingen

Laat leerlingen zo mogelijk vooraf weten wanneer u van plan bent iets nieuws met ze te ondernemen. Pleeg geen overval op hun verwachtingspatroon. Geef ze in de les voldoende tijd om 'om te schakelen' en zich in te leven in het soort les dat u met ze wilt gaan doen. Sluit aan bij ervaringen die leerlingen opdeden met eerdere werkvormen. Varieer zo vaak mogelijk maar met zo klein mogelijke stapjes. Leid een nieuwe werkvorm altijd in, maar sluit deze ook samenvattend af met de vraag: "Wat is de opbrengst van juist deze manier van werken?" Zo kan de beginsituatie van de leerlingen voor een volgende keer door u wezenlijk gewijzigd worden.

3- Aard van het lesmateriaal

Durf gebruik te maken van korte clips uit een langere film; vijf minuten is vaak beter om de kern van een waardenconflict te introduceren dan een film van drie kwartier. Een film kan meer zijn dan een informatiedrager: hij kan gebruikt worden om leerlingen in te leiden in een rol als interviewer.

Schoolboeken en kranten zijn nogal op feiten gericht, leiden gemakkelijk richting analyse en nadenken. Zij vergen dus een aanvulling richting beleving.

Tijdschriften zijn vaker dan schoolboeken opiniërend. Ze zijn geschikter voor inventariserende deelprocessen en voor het ontwikkelen van jij- en zij-perspectief.

Levend lesmateriaal nodigt uit tot handelen en beleven; maak daar optimaal gebruik van voor het motiveren van leerlingen, maar zorg dat het op een ander moment in de les de aandacht niet afleidt wanneer u dan andere doelen op het oog hebt.

C- Pedagogische aandachtspunten

1- Individueel/ samen leren

Vraagt u zich steeds af of de werkvorm geschikt is voor het onderkennen van waarden en het afwikkelen van opgespoorde waardenconflicten. Bij individueel leren zijn daar andere werkvormen voor nodig dan bij samen leren. En feitelijk geldt dit voor elk onderdeel van het waardenvormende proces: de formulering van de opdrachten, de aard van het beschikbaar gestelde lesmateriaal, de tijd die u leerlingen geeft voor een bepaalde opdracht, de afronding die u met ze maakt zijn alle wezenlijk anders wanneer u voor een bepaald onderdeel van uw les kiest voor individueel leren en bij een ander onderdeel kiest voor samen leren.

2- Divergerend/ convergerend leren

Maak leerlingen duidelijk welk gedrag u van hen verwacht: convergerend gedrag vereist concentratie, afperken, selecteren, vanuit het algemene toewerken naar het specifieke, zelfcensuur.

Divergerend gedrag vereist openheid, ongecensureerd brainstormen, etcetera. Tijdsduur, werksfeer in de klas, geluidsniveau, mate van onderling contact en de formulering van de opdrachten moet u hierop toesnijden.

3- Leerstijldifferentiatie

Is pluriformiteit een belangrijke schakel in uw mensbeeld en wenst u rekening te houden met leerstijlverschillen tussen leerlingen? Maak dan zo gevarieerd mogelijk aanspraak op de vier leerstappen, probeer er voor elke leerling wat wils in te brengen. Heeft u daarentegen helder zicht op de juiste manier van leren en van het ontwikkelen van waarden, wees daar dan expliciet over, ook bij de werkvormkeuze; stel geen vrijheid van meningsvorming in het vooruitzicht als u de lessen wilt afsluiten met een gedicteerde visie op het onderzochte probleem. (zie pag. 28 en thema 9)

D- Situationele aandachtspunten

1- Sfeer in de klas/ veiligheid

Veiligheid heeft meer te maken met vertrouwen en zelfvertrouwen dan met mijden, sussen en toedekken van (waarden)conflicten. En soms zult u zelfs de leerlingen willen uitdagen. Dit hoeft niet ten koste van hun gevoel van veiligheid te gaan.

Veiligheid bereikt u ondermeer door niet te veel tegelijk te willen, door goed aan te sluiten bij de beginsituatie, goede en openlijke structurering en door gebruik te maken van wat leerlingen aandroegen. Van groot belang is te overwegen in hoeverre u deeltaken aan leerlingen kunt overlaten. Daardoor heeft u, terwijl zij aan het werk zijn, de handen (het hart en het hoofd) vrij voor het creëren van veiligheid.

2- Beschikbare voorbereidingstijd

Nieuwe werkvormen dient u eerst zelf aan den lijve te ervaren. Reserveer daartoe tijd (en eventueel een gesprekspartner) bij de lesvoorbereiding. Denk ook eens aan de mogelijkheid van tijdbesparing door in een voorgaande les leerlingen die al klaar zijn met een opdracht in te schakelen om materiaal voor u te maken of te sorteren.

3- Beschikbare lestijd

Binnen een lesuur van 50 minuten heeft u hooguit 30 minuten beschikbaar voor een waardenvormende activiteit, de rest reserveert u voor inleiding, inleven, stoom afblazen, samenvatting en afronding. Zodoende houdt u leerlingen bewust van elke kleine stap die u met hen zet. Dat werkt veel efficiënter dan inleidingen en samenvattingen eens in de zoveel weken.

Durf ook bij een waardenvormende les gebruik te maken van de huiswerktijd die voor uw vak staat. Durf uw reactie op onverwachte inbreng van leerlingen uit te stellen tot een volgende les, zodat u zich echt even kunt buigen over de meest geschikte vorm om hun inbreng te honoreren. Improviseren kost soms onnodig veel tijd en schept vaak verwarring.

4- Eisen die de begeleiding stelt aan vaardigheden van de docent

Maak een plan voor uw begeleidingstaken. Als u merkt dat u handen en voeten te kort komt schakel dan leerlingen in. Zij kunnen subgroepjes voor u voorzitten, tijdschema's bewaken, het beheer over lesmateriaal voeren, bijhouden wie van een klein groepje met vragen zit, etcetera. Durf een activiteit die niet loopt, te onderbreken.

Hoe komt u aan werkvormen?

U zult in een winkel voor schildersbenodigdheden niet vragen naar een schilderend penseel.

Net zomin zult u in didactische lectuur waardenvormende werkvormen kunnen opzoeken. Pas wanneer u een idee heeft ontwikkeld over het soort waardenvorming dat u wilt toepassen kunt u van literatuur gebruik maken om werkvormsuggesties te vinden. De gevonden werkvormen zult u vervolgens nog moeten omsmeden voor gebruik in uw waardenvormende NME-lessen.

U zult wel uw licht kunnen opsteken buiten de muren van de school zoals u die kent. Daar zijn in het kader van doelgerichte attitudetraining vaak nieuwe werkvormen ontwikkeld. Minder gehinderd door kwantiteits-eisen, zoals die in het onderwijs gesteld worden, meer gericht op de ontwikkeling van kwaliteiten van mensen. We noemen kort een aantal mogelijkheden:

1- Gezelschapsspelen

Veel gezelschapsspelen zijn inhoudelijk om te vormen tot een spel met NME-thematiek en met waardenvormende aspecten; zeker wanneer het spel is ingebed in een goede structuur met inleiding, nagesprek en samenvatting.

Denk hierbij ook aan het spelmateriaal dat door de groene beweging op de markt is gebracht. Diverse lerarenopleidingen hebben overzichten gemaakt van nieuwe en oude spelen. Deze spelen zijn vaak zonder al te veel moeite aan te passen voor gebruik in NME-lessen.

2- Theater

In de theaterwereld zijn veel werkvormen ontwikkeld om aankomend (amateur)toneelspelers te trainen in het 'zich inleven in de ander' en ten behoeve van de expressie van eigen ervaringen en emoties. Veel van deze technieken zijn in aangepaste vorm bruikbaar gebleken voor onderdelen van het waardenvormende proces. Rollenspelen, pantomime, overdrijvingstechnieken, inlevingstechnieken (wat/hoe zou jij doen als jij een ... was), tijd- en plaatsveranderingen.

3- Beeldende kunst

Kleinkunstenaars en grootkunstenaars van alle tijden proberen met lied, pen, beitel, penseel of anderszins dezelfde verschijnselen in natuur en milieu te benaderen als waar u met uw leerlingen mee bezig bent. Hun werk biedt vaak verrassend meer aanknopingspunten voor een belevingswerkvorm met leerlingen dan materiaal zoals het in schoolboeken of tijdschriften wordt aangedragen. Een lied, een gedicht, cartoon, schilderij, fabel of legende, volksverhaal, cabaret of conference, schilderij, foto, beeldhouwwerk; ze zijn uitstekend te gebruiken als inspiratiebron naast coupes, elektronenmicroscopische foto's, statistieken of natuurfilms.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

4- Therapieën

Een aantal therapeutische stromingen hebben methodieken ontwikkeld die omwegen van de menselijke geest, bijvoorbeeld rationalisaties of faalangst, kortsluiten. Ze steunen bij directe verkenning van wat vlak onder ons bewustzijn schemert aan gevoelens, ervaringen, idealen en ontwikkelingsmogelijkheden. Het gebruik van deze 'technieken' in het onderwijs is, na aanpassing, mogelijk, zonder dat u de therapeut hoeft te spelen. Gestaltswitch, voor-/achtergrond-omkeringen, ontkennen, overdrijven, rolwisselen, alter-ego, decentreren, perspectief-wisselen, vervreemden, afstand nemen, publiceren, geleide fantasie.

Diverse kleine kernen van docenten hebben er de afgelopen jaren ervaringen mee opgebouwd, vaak zonder aan de weg te timmeren. Wellicht zit er ook zo'n kern bij u in de buurt.

5- Creativiteitstrainingen

Creativiteit berust voor een deel op training van het vermogen tot lateraal denken. Er zijn een aantal spannende aanknopingspunten aangeboden waarmee we onze creativiteit in het bedenken van nieuwe vormen en handelingen enorm kunnen uitbreiden: oneigenlijk gebruik (omkeren, uitbreiden, onwaarschijnlijkheidsdenken), associëren/brainstormen, probleemanalyse, analogieën, patronen herkennen en taboes doorbreken.

Het is spijtig dat we in het kader van dit boek niet in staat zijn deze bijzonder rijke wereld aan mogelijkheden hier voor u uit te spellen met concrete beschrijvingen van wat allemaal mogelijk is en hoe u de ideeën voor het onderwijs kunt aanpassen. Eén voorbeeld van een creativiteitsoefening hebben we aan het eind van dit thema opgenomen. Het enige dat we kunnen proberen is u ervan te doordringen dat op levensterreinen buiten het onderwijs het taboe op werken met gevoelens veel minder ontwikkeld is. En dat dientengevolge daár de vormen ontwikkeld zijn die u voor uw waardenvormend werken met leerlingen nodig zult hebben.

6- Tenslotte: Er is een schat aan waardevol nederlandstalig lesmateriaal ontwikkeld ten behoeve van waardenvorming, zowel algemeen vormend als op het gebied van de biologie.

Simon e.a. (1978) hebben in hun boek "Naar Eigen Waarden, deel 2" een zeventigtal werkvormen beschreven, die naar onze ervaring zonder te veel moeite aan te passen zijn voor gebruik bij NME.

Voor lesvoorbeelden toegesneden op het biologieonderwijs, zie ook Stam (1980), Haver (1980), Kammeraat (1981), Nieuwenhuis (1981), Drost (1982), Bouma (1983), Kooij en Roelofs (1983).

Verder zijn diverse educaties actief geweest in het ontwikkelen van lesmateriaal, soms met een waardenvormende strekking. We noemen: v.d.Plas

(L.I.C.O.R.-lesmateriaal), het invro-project-lesmateriaal (vredesonderwijs), en in het bijzonder al het materiaal van het Humanistisch Vormings Onderwijs.

In Delhaas e.a.(1990), "Kijk, de caleidoscoop beweegt", deel 2 staan een 17-tal waardenvormende NME-lesvoorbeelden uitgewerkt.

8.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. a. Geef bovengenoemde aandachtspunten A1/5, B1/3, C1/3 en D1/4 een waardering *, ** of ***. Orden ze naar deze prioriteit. U heeft nu uw eigen lijst met criteria voor werkvormkeuze. (40 minuten)

b. Maak tevens onderscheid tussen aandachtspunten die voor u gemakkelijk te verwezenlijken zijn en punten die veel meer investering vergen. (10 minuten)

c. Wat betekenen de resultaten van deze analyse? Herkent u uw verleden erin? Wat ziet u als mogelijkheden voor de nabije toekomst? (10 minuten)

d. Vergelijk uw resultaten met die van een collega. Bespreek overeenkomsten en verschillen. Waar zou u samen aan kunnen werken? (20 minuten)

e. Maak op grond van b t/m d nu een bijgestelde versie van uw criterialijst, die realistisch genoeg is om het komende halfjaar door u te worden gebruikt. (10 minuten)

2. Inventariseer voors en tegens van het lenen van werkvormen uit sectoren in de samenleving buiten het middelbaar onderwijs. Beschrijf beknopt één voorbeeld van een succes en één voorbeeld van een flop die u zelf heeft meegemaakt in uw lessen van een dergelijke geleende werkvorm. (20 minuten)

3. Bedenk in twee kolommen een aantal parallelle opdrachten voor leersituaties waarin u kiest voor individueel leren en leersituaties waarin u samen leren nastreeft. Let op de formulering die u daarbij moet gebruiken om het voor leerlingen zo duidelijk mogelijk te maken welk leergedrag u van hen verwacht. (20 minuten)

4. Voorbeeld van een creativiteitsoefening.

Oefen u dagelijks in het bedenken van nieuwe gebruiksmogelijkheden voor alledaagse voorwerpen (schroevendraaier, pannekoekmes, fietsband) of verschijnselen. Bij voorbeeld:

-bedenk tien onderwerpen uit de biologieles waarbij u een binnenband als illustratief lesmateriaal kunt gebruiken.

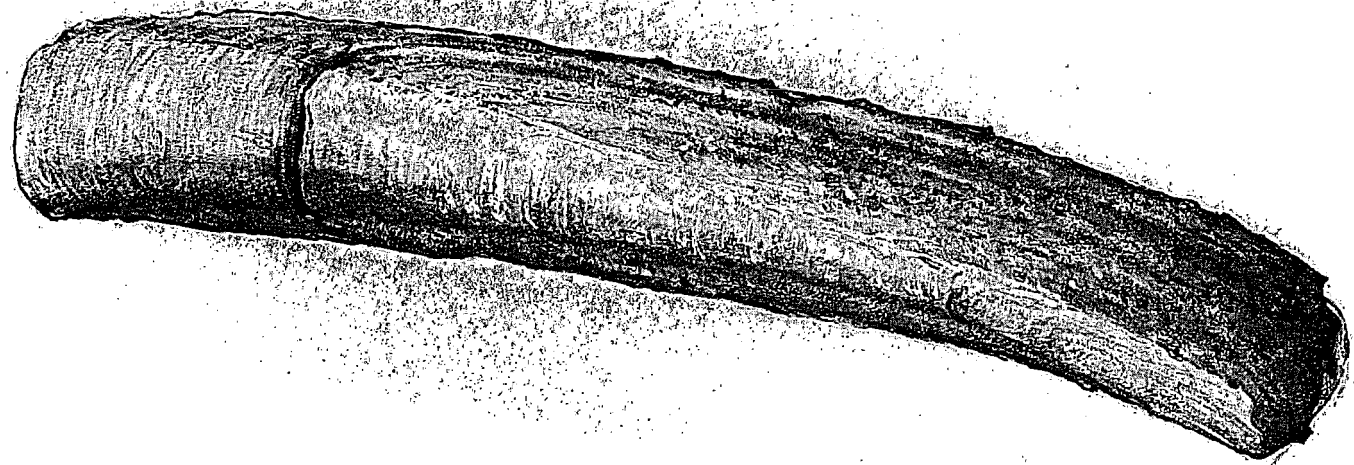
-keer spreekwoorden en gezegden om: Een appel valt wel ver van de boom; een slechte buur is kwaaiër dan een verre vriend; wie niet werkt moet toch ook eten?; een ezel stoot zich wel vaker aan dezelfde steen; wat niet weet deert.

5. Schrijf een essay over het gebruik van werkvormen voor waardenvorming. (in hooguit 30 minuten)

8.5 Literatuur

- Dekker, H. (1980): Didactische Werkvormen. Een basisboek. Educaboek, Culemborg.
- Delhaas, R., H. Koekkoek, T. Akkerman (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie. Deel 1 en 2. SLO, Enschede.
- Delhaas, R., H. Koekkoek (1990). Waar beginnen met waardenvorming? Milieu-Educatie 5.16-17
- Id. Balans tussen hart, hoofd en handen. Milieu-Educatie 8. 16-17
- Dolné, R., J. de Laat (1983): Spel in het Biologie-onderwijs. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Drost, J. (1982): Waarden naar eigen ervaren; waardenverheldering binnen het biologie-onderwijs. Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Gelderse Leergangen (ongedateerd): Werkvormen-spelvormen; theoretisch deel + 4 praktijkdelen.
- Haver, W. (1980): Ervaringen met waardenvormend lesgeven. Een lessenserie ethologie, Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Huitzing, D. (1989): Een schepje er boven op. Over natuur- en milieu-educatie en pedagogiek. SDU-uitgeverij, 's-Gravenhage.
- Koekkoek, H., R. Delhaas, (1990) Hoe kom ik tot waardevolle communicatie. Het juiste perspectief. Milieu-Educatie 9. 14-15.
- Plas van der, e.a. (1976): Onderzoek naar het effect van leerkrachtgedrag gericht op de ontwikkeling van waarden door leerlingen. R.U. Leiden. SVO-project 0312, deelrapport 1.
- Raths L.E., M. Harmin, S.B. Simon (1978): Naar eigen waarden. Deel 1. Lemniscaat, Rotterdam
- Simon S.B., L. Howe, H. Kirschenbaum (1978): Naar eigen waarden. Deel 2. Praktijkboek. Lemniscaat, Rotterdam.
- Wartna, F. e.a. (1986) Leerplan Humanistisch Vormings Onderwijs. HVO/ SLO, Utrecht/Enschede.

Voorts is er in de tekst van dit thema verwezen naar meerdere andere thema's in dit boek, 2, 4, 6, 9, 15, 17 en 19.



THEMA 9: LEERSTIJLEN

Na een kort klasgesprek over het vermijden van slakkevraat in de schooltuin, krijgen de leerlingen de opdracht om een voorkeurslijstje te maken van de mogelijke middelen die te gebruiken zijn (korrels, zout, brandnetelgier, ...):

Albert verkondigt vol vuur dat hij nooit ongebluste kalk zal gebruiken om slakkevraat in z'n groentetuintje te voorkomen. Vol emotie licht hij zijn keuze toe: "ik zag ze liggen onder de sla; op een hoopje, helemaal uitgedroogd, zo zielig!"

Annette denkt direct aan die biologielees, vorige maand, over het verschijnsel osmotisch waterverlies bij cellen. Dit lichtte de docent toen toe met een aantal voorbeelden bij planten en dieren, waaronder het bekende voorbeeld van zout op slakken leggen.

Op weg naar huis piekert zij hier nog even over... Haar vader gebruikt ook een dergelijk middel tegen slakken. Ze had er nog nooit bij stilgestaan, maar dat betekent dus dat die slakken uitdrogen en doodgaan. In hun eigen tuin! Ze vindt dit heel erg en besluit nog tijdens het eten haar vader hierop aan te spreken.

Leo heeft geen idee! Met geen van de mogelijkheden heeft hij ervaringen opgedaan, het zegt hem niet zoveel. Nee, waar hij op dit moment behoefte aan zou hebben is het uitproberen van die mogelijkheden.

Janine gaat alle mogelijkheden na met in haar hoofd de volgende vragen: Welk middel zou het snelst werken? en Welke gevolgen heeft het middel, behalve voor de slak, voor de groente?

Ze hoopt door een zo nauwkeurig mogelijke afweging van de voordelen tegen de nadelen tot een verantwoord lijstje te komen.

9.1 Inleiding

Iedereen heeft een eigen manier van leren. De éne leerling reflecteert gemakkelijker, een andere kan goed zijn ervaringen vertellen, een derde wil eerst weten waar hij aan toe is, en vierde roept u steeds ter verantwoording over verbanden tussen of betekenissen van wat u presenteert.

Bij een werkvorm als een rollenspel, die voor de ene leerling het einde is, komt een andere leerling totaal niet uit de verf als het u om waardenvorming is te doen. Dit geldt voor heel veel van de waardenvormende werkvormen.

Zoals een ieder zijn eigen manier van leren heeft, zo worden personen ook vanuit verschillende situaties op hun waarden aangesproken. Bovenstaande voorbeelden geven hier een indruk van. Albert reageert heel erg vanuit ervaringen en gevoel daarbij, Annette wordt juist heel erg aangesproken als het geheel door theorie wordt ondersteund.

Dit betekent dat de inbreng van leerlingen in een waardenvormende activiteit heel erg verschillend kan zijn, uiteenlopend van (nog) geen inbreng kunnen hebben tot heel erg emotioneel reageren.

Op deze verschillen kunt u leren inspelen. U kunt de diepgang en de efficiëntie van het leerproces leren verbeteren. Daarnaast kunt u, door het vergroten van uw inzicht in leerstijlen, uw flexibiliteit in het doen van een waardenvormende activiteit vergroten.

Het leren inspelen op verschillende leerstijlen achten we van belang, omdat een leerling alleen dan op verschillende manieren aan een waarde kan werken: een waarde bedenken, hem uitproberen, reacties van anderen krijgen en uitwisselen. De waardevastheid en dus de kans dat de leerling in zijn leven volgens deze waarde gaat handelen wordt ermee vergroot.

Bovendien bent u in zekere zin waarden aan het overdragen wanneer u stelselmatig die leerlingen beloont die volgens uw eigen leerstijl leren in plaats van open te staan voor alternatieve leerstijlen. En dat zou strijdig kunnen zijn met de rest van uw visie op waardenvormende NME.

9.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1 a- Neem 10 minuten de tijd om te associëren bij het begrip leerstijl. Welke aanverwante begrippen komen bij u boven? Welke situaties, personen, ervaringen?

b- Analyseer uw lijst en turf: hoeveel begrippen, situaties/personen, vrije associaties (10 minuten)

c- Vergelijk uw analyse met anderen (10 minuten)

d- Maak met behulp van de lijst, in telegramstijl, een opstel over alles wat u op dit moment over leerstijlen weet. (30 minuten)

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

2. Lees van de informatieparagraaf alleen de alinea's: Leerstijl en Intermezzo.

a- Schrijf bij elk van de vier ingangen in het schema de namen van drie van uw leerlingen of collega's. (10 minuten)

b- Beantwoord in uw dagboek de vraag: "Wat vind ik gemakkelijk en wat ervaar ik als moeilijk in de omgang met/ het onderwijsgeven aan deze vier groepjes mensen?" Probeer daarbij zo concreet mogelijke uitspraken of gedragingen van hen te noteren. (30 minuten)

c- Neem tijd om in uw dagboek in een half uur hooguit een impressie te geven (bij voorbeeld in de vorm van een stukje poëzie) van de gevoelens en beelden die het ingevulde schema bij u oproepen. (30 minuten)

d- Rangschik de vier typen naar de mate waarin u geduld en begrip voor hun stijl kunt opbrengen. Bent u tevreden met deze realiteit, of wenst u daar verandering in aan te leren brengen? Zoja, schrijf deze voornemens op en bedenk vervolgens hoe u dat gaat aanpakken. (30 minuten)

3. Lees de informatieparagraaf in zijn geheel door:

a- Bedenk bij elk van de vier leerstappen een voorbeeld uit uw eigen leven en wissel deze gegevens uit met anderen. (45 minuten)

b- Beschrijf beknopt de opbouw van tien lessen die u de laatste week heeft verzorgd en typeer elke fase naar de mate waarin ze bij leerlingen een beroep deden op de vier leerstappen. (30 minuten)

c- Wanneer u iets waardenvormends met leerlingen doet, bij welke leerstap(pen) sluit uw lesactiviteit overwegend aan?

9.3 Informatie

Leerstijl

De verschillen tussen leerlingen, zoals in de inleiding beschreven, zijn deels te begrijpen vanuit ideeën die ontwikkeld zijn over leerstijlen.

Volgens Kolb (1971), een Amerikaanse onderzoeker van managementstrainingen, is leren een cyclisch proces dat bestaat uit vier fasen. De ingang die men bij het betreden van een nieuw kennis- of vaardigheidsgebied kiest levert vier mogelijke cycli op (zie onderstaand schema).

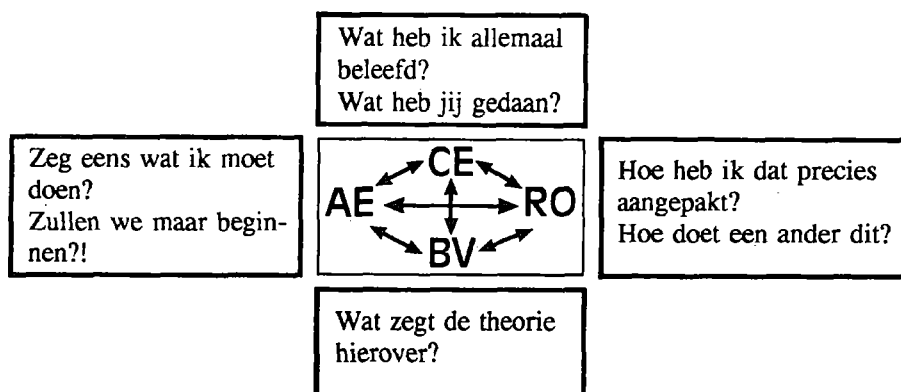
Veel mensen hebben de neiging om één of twee van de fasen bij het leren toe te passen. Volgens Kolb zal diegene die leert om alle vier fasen te doorlopen, een veel groter en langer beklijvende deskundigheid in de nieuwe kennis of vaardigheid verwerven.

De vier ingangen noemt Kolb:

- actief experimenteren (AE)
- concrete ervaringen opdoen (CE)
- reflecteren en observeren (RO)
- begrips- (of theorie-) vorming (BV).

De ingang die, op een bepaald moment uw voorkeur heeft noemt Kolb uw leerstijl. Zo heb je vier verschillende leerstijlen (elk met een bijbehorende onderwijsstrategie).

In schema ziet het er allemaal zó uit:



Schema: Vier stijlen van leren

U kent ze vast wel:

Leerlingen die ervan balen dat er eerst zonnig een heleboel theorie behandeld moet worden, voordat ze de praktijk in gestuurd worden.

Leerlingen die het liefst met een boekje in een hoekje kruipen om zich eerst eens te oriënteren op waar het nu allemaal over gaat.

Leerlingen die boordevol ervaringen zitten en die ervaringen steeds weer inbrengen om de haalbaarheid of het realiteitsgehalte van de gepresenteerde leerstof te toetsen.

Leerlingen die zich uitstekend vermaken als ze eerst eens een poosje vrij mogen 'spelen' met de aangedragen materialen.

Leerlingen die eerst een voorbeeld willen zien voor ze zich ook maar iets kunnen voorstellen bij de, in het practicumstencil, beschreven proefopstelling.

En vult u zelf maar aan.

Intermezzo

Bekijkt u de voorgaande twee alinea's maar eens. Was u na de eerste alinea al in staat uzelf een beeld te vormen? Of had u de tweede alinea nodig om de, zeer beknopte theorie, duidelijker te krijgen?

De eerste alinea geeft droog een aantal begrippen en definities, inclusief een schematische voorstelling. De tekst van deze alinea bedient de lezer die op dit moment voor begripsvorming kiest (ingang: BV).

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

De tweede alinea, vanaf "U kent ze vast wel ..", is persoonlijker en levendiger geschreven. Zij doet een beroep op eigen ervaring en mensenkennis, en is daarmee uitnodigend voor mensen die ofwel behoefte hebben op dit moment aan concrete, herkenbare voorbeelden of voor mensen die graag nadenken over de vraag: "Ken ik al die typen eigenlijk?" (ingang respectievelijk: CE of RO).

Daarna had u wellicht de behoefte om de eerste alinea nog eens over te lezen om te kijken of u die abstracte begrippen uit deze alinea beter kunt 'vatten'.

Als u dit laatste deed, volgde u een andere route naar de begripsvorming dan degene die na alinea 1 stilstond om de begrippen vanuit eigen ervaring in te vullen.

Déze paragraaf is zelf een voorbeeld van de verschillende sectoren van de leerstijlcyclus. We vragen u na te denken over het leergedrag dat u zojuist vertoonde (RO), we geven een concrete herkenningmogelijkheid bij de diverse stijlen waaruit u een keus had (CE), en we introduceren onderhands aldoende (AE) het begrip 'leerweg' dat in de volgende paragraaf aan de orde komt.

De leerweg

Kolb wekt de indruk dat elk individu door één leerstijl te typeren is: de ingang die hij kiest. En bovenal vindt hij dat er maar één leerweg, vanaf elke ingang, te wijzen is. De ideale leercyclus bevat volgens Kolb steeds vier stappen, die dezelfde naam dragen als de vier ingangen. Stel dat je met CE begint, dan is de ideale leerweg volgens Kolb om daarna RO, BV en AE te doorlopen (zie het schema hierboven). Wie een preferentie heeft voor een start met RO, doet er volgens Kolb goed aan vervolgens BV, AE en CE als stappen uit te voeren.

Deze visie van Kolb, steunend op zijn onderzoeksgegevens, hebben wij in de praktijk van het lesgeven uitgeprobeerd. Op grond daarvan wijzen wij dit gedeelte van zijn leertheorie af. De eerste stap die een individu kiest is niet altijd zo nauwkeurig voorspelbaar. De keus varieert ondermeer met de inhoud, de mate van onbekendheid met het te bestuderen onderwerp, het verwachtingspatroon en de aspiraties van de lerende.

Bovendien is ons gebleken dat de ideale leerweg, zelfs bij gelijke ingang, niet steeds dezelfde is.

Wat we van harte kunnen ondersteunen vanuit onze observaties in de praktijk, is het feit dat het onderwijsproces en het leerproces bijzonder veel aan diepgang winnen wanneer alle vier stappen daarin voorkomen. Op pagina 124 geven we u een voorbeeld van lesmateriaal dat aan de vier verschillende stappen is aangepast.

Overigens vermoeden wij dat het "omschakelen" op een andere stap essentieel is voor diepgang van het leren. Misschien is dat wel zo, omdat dit omschakelen zoveel parallellen vertoont met perspectiefwisseling (zie pag. 55, 56)

Mensen zijn in de praktijk dus veelzijdiger dan Kolb's leerstijltheorie doet

vermoeden. Toch zullen wij in het onderstaande voor de overzichtelijkheid van de informatie wel de vier stappen onderscheiden.

Kenmerken en plus- en minpunten van de vier leerstappen

Voor de leesbaarheid en de herkenbaarheid gaan we in de nu volgende beschrijvingen uit van 4 docenten die zich bijscholen in het waardenvormend lesgeven. Elk van de docenten laat zijn leren denkbeeldig helemaal door één leerstap bepalen.

Bij één van de verwerkingsopdrachten zult u zelf de tekst gaan toepassen op leerlingen die met waardenvormende NME-activiteiten bezig zijn.

Actief experimenteren (AE)

Enkele kenmerkende uitspraken die een docent met deze leerstap aan het begin van een nieuwe leerweg kan doen, zijn:

- Wat moet ik doen?
- Wat vinden jullie van gebeurtenis X?
- Hoe zou jij dat doen/ gedaan hebben?
- Ik zie wel wat ervan komt; wil jij bij mijn les eens kijken naar wat jou opvalt?
- Wat zullen we nu eens gaan doen?
- Laten we eerst maar eens aan de slag gaan.

De kracht van de AE-ingang is gelegen in:

- de dadendrang, het aan de slag willen
- toepassingen willen zien, ervaren
- spontane experimenten aandurven

Mogelijk zwakke kanten kunnen zijn:

- het niet onder woorden kunnen brengen van wat experimenterend ervaren wordt
- moeite met reflectie op de eigen leerweg en met het gericht kiezen uit veel mogelijkheden, moeite met verantwoorden van keuzes
- het zien van of zoeken naar verschillen en overeenkomsten tussen de ervaren werkelijkheid en de aangeboden theorie.

Deze docent kan zijn sterke kant uitbuiten door zo snel mogelijk aan de slag te gaan met concreet lesmateriaal of oefenopdrachten. Hij beschermt zichzelf tegen zijn zwakke kant door daarbij zoveel mogelijk eigen concrete ervaringen te verzamelen middels het nauwgezet bijhouden van een dagboek. Bij deze leerstap is het verwoorden van ervaringen met de experimenten (CE) van wezenlijke waarde om door te dringen naar de drie andere leerstappen. Hij moet goed in de gaten houden (RO) op welk moment hij behoefte gaat krijgen aan wat meer theoretische kaders (BV).

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Het kan evengoed voorkomen dat hij na een aantal eigen ervaringen zin heeft om iets meer te lezen (CE) over hoe anderen met waardenvorming bezig zijn of met het voorbereiden van lessen.

Van wezenlijk belang voor het verloop van zijn leren is, of hij na deze theoretische BV/CE-uitstapjes in staat is te komen tot bezinning (RO) op bevindingen en of hij een keus weet te maken: Wat ga ik vervolgens het eerst aanpakken?

Nadat hij zijn voornemen weer heeft omgezet (AE) in een aantal activiteiten en probeersels, waarbij hij steeds nauwlettend z'n ervaringen in het dagboek bijhoudt, zal hij wellicht opnieuw behoefte hebben aan theorie of praktijkervaringen van anderen. Daarna zal weer het kritieke moment komen waarop hij gericht en verantwoord een keuze moet maken voor de volgende fase van zijn leerweg. Gaandeweg zal hij merken dat deze zwakste schakel (reflectie en gerichte zelfobservatie (RO)) in zijn leerweg sterker wordt en minder weezin of verwarring oproept. Hij zal ook merken dat zijn spontane experimenten met waardenvorming steeds vaker een onder woorden te brengen schat aan ervaringen opleveren, waarvan hij het gevoel heeft dat hij er echt op verder kan bouwen.

Begripsvorming (BV)

Enkele kenmerkende uitspraken van een docent die het liefst volgens deze leerstap nieuwe kennis en vaardigheden opdoet:

- Wat behelst deze theorie?
- Wat kan ik afleiden uit deze theorie en die ervaringen?
- Hoe moet ik volgens deze theorie probleem X aanpakken?
- Zou het in principe volgens deze theorie mogelijk zijn om ...?
- Wat is nu de conclusie waarmee we voorlopig verder werken?
- Klopt deze theorie wel met ...?

De sterke kanten van de BV-ingang zijn:

- duidelijke theoretische kaders willen zien
- de drang om methodisch onderzoek te doen om logische verbanden of inconsequenties op te sporen
- met ingewikkelde problemen aan de slag willen gaan

Mogelijke zwakke punten kunnen zijn:

- moeite met het analyseren van of uitwisselen van emotionele en gevoelservaringen
- neiging om te blijven hangen in theoretische beschouwingen
- moeite hebben met een (snelle) overstap naar de praktijk.

Deze docent kan zijn sterke kant uitbuiten door na het lezen van theoretische informatie, reflecterend en observerend (RO) de eigen theorie te vormen. Hij beschermt zichzelf tegen de zwakke kanten door een dagboek bij te houden van emotionele ervaringen (CE), en regelmatig met de theorie te oefenen (AE).

Concrete ervaring (CE)

Enkele uitspraken, kenmerkend voor een docent die deze leerstap als ingang kiest:

- Ik leer veel van het kijken naar (luisteren naar, lezen van) concrete ervaringen van anderen. Ik wil me bij die ervaringen graag een concrete voorstelling kunnen maken, zodat ik ze kan leggen naast m'n eigen ervaringen.
- Ik vind het plezierig als er ook naar mijn ervaringen gevraagd wordt, met zo concreet mogelijke vragen. Die vragen moeten minder gericht zijn op analyse van die ervaringen, dan wel op het terugroepen ervan (wat gebeurde er, hoe ervoer ik dat).
- Ik zie ook graag voorbeelden hoe het zoal zou kunnen; ik kan dan over verschillende mogelijkheden wikken en wegen.
- Ik verzin er graag zelf een aantal mogelijkheden bij (hoe het óók zou kunnen)
- Ik bedenk dan graag welke kanten er zoal aan een zaak zitten. Uit al die ervaringen van anderen, van mezelf, uit de voorbeelden, en uit wat ik er nog bij kan verzinnen en na het bekijken van verschillende aspecten aan een zaak, bedenk ik dan graag hoe ik verder wil, wat ik aan wil pakken.

De kracht van de concrete ervarder ligt in:

- het zich kunnen involveren in nieuwe ervaringen, het in nieuwe situaties indrukken kunnen opdoen en verwoorden
- het kunnen zien van overeenkomsten tussen informatie van anderen en de concrete eigen ervaringen
- het gemakkelijk kunnen vinden van nog andere mogelijkheden en voorbeelden
- het zich goed kunnen inleven in ervaringen van anderen

Zwakke kanten kunnen zijn:

- het verdrinken in de veelheid van nieuwe indrukken
- het moeilijk kunnen selecteren en analyseren van ervaringen van zichzelf en anderen om zo tot algemenere uitspraken te komen
- het moeite hebben om concrete ervaringen te verbinden aan theorie.

De concrete ervarder buit zijn sterke kant uit door regelmatig terug te grijpen op ervaringen van hemzelf en anderen en door regelmatig ook nieuwe praktijk-ervaringen op te doen. Hij beschermt zich tegen zijn zwakke kanten door een dagboek aan te leggen waarin hij telkens met behulp van één concrete vraag ervaringen noteert en uitwerkt tot conclusies (BV). Daarnaast door niet té snel te beginnen met een praktijkslag, maar eerst met behulp van de ervaringen die al zijn opgedaan enigszins een eigen kader te ontwerpen waarbinnen hij zijn richtvragen gaat stellen (RO). Tenslotte door met beperkte opdrachten de hoeveelheid nieuwe indrukken te doseren en volgens een soort werkplan te werk te gaan (AE) en door niet te beginnen met het zich moeizaam door een hoeveelheid theorie heen te worstelen.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Reflectie en observatie (RO)

Kenmerkende uitspraken voor docenten met deze leerstap zijn bijvoorbeeld:

- Wat zal er vermoedelijk gaan gebeuren wanneer ik?
- Wat is de betekenis van gebeurtenis X?
- Welke verband zie ik tussen hier/nu en daar/toen?
- Welke voorlopige verklaringen heb ik voor verschijnsel X?
- Hoe ben ik tot nu toe in vergelijkbare situaties te werk gegaan?
- Hoe doen anderen dat precies?

De kracht van de reflecterende observator ligt in:

- ordenen van concrete ervaringen van zichzelf of van anderen
- conclusies trekken uit ervaringen
- voornemens maken op grond van geordende ervaringen (RO als 't om observaties gaat, AE als 't om oefenen met nieuw gedrag gaat)
- kijken naar hoe anderen het aanpakken
- direct vertalen in eigen handelen van wat bij een ander wordt afgekeken

Mogelijk zwakke kanten zijn:

- het eindeloos willen analyseren en observeren en reflecteren voordat er werk uit handen komt in de zin van: actief iets nieuws uitproberen.
- te veel tegelijk willen aanpakken, niet met deelexperimenten kunnen meedoen
- het verlamdend effect op collega's die minder woorden nodig hebben voor een analyse
- het vastlopen in rationele analyses en hypotheses

Deze docenten kunnen hun sterke kant uitbuiten door steeds eerst eigen ervaringen en ideeën te ordenen en door steeds voordat ze aan een nieuw hoofdstuk of een nieuwe opdracht beginnen een concrete leesvraag of verwacht leerresultaat te verwoorden. Ze beschermen zichzelf tegen hun zwakke kant door daarbij nadrukkelijk (voorlopige) keuzes te maken (AE). Daarnaast vooral door het dagboek te gebruiken voor het "voor de vuist weg" opschrijven van wat er emotioneel door hen heen gaat tijdens het werk (CE).

Belangrijk lijkt dat zij er bij het oefenen vooral voor zorgen dat zij hun keus niet door hun reflecterende grondhouding laten beperken. Zij moeten vooral opdrachten doen die vragen naar het beschrijven van concrete ervaringen (CE), naar het doen van experimenten op heel korte termijn (AE) en naar het trekken van persoonlijke theoretische conclusies (BV).

Het is voor hen heel verleidelijk om overal een reflectieve bezigheid van te maken. Zij moeten ervoor zorgen dat ze knopen doorhakken, actief aan het uitproberen en toepassen gaan en dat ze evenwicht bewaren tussen hun analytisch-rationele verhelderingen en hun emotionele ervaringen en ontdekkingen.

Het werken met leerstappen in de onderwijspraktijk

Er zijn meerdere manieren van werken te bedenken wanneer u in uw onderwijs rekening wilt gaan houden met verschillende behoeften van leerlingen op het gebied van leerstappen.

Wij zullen hier een vijftal voorbeelden schetsen. Op pagina 353 vindt u nog voorbeelden voor de opbouw van een nascholingscursus.

1- Parallel per leseenheid (1 á 3 lessen). Binnen elke leseenheid zorgt u voor parallelle setjes opdrachten. Elk setje bevat de opdrachten voor één bepaalde leerstap. De leerling die alle opdrachten heeft gedaan heeft het onderwerp afgerond. De leerling kiest zelf welk setje. Bij een volgende leseenheid moet de leerling eventueel een andersoortig setje nemen.

2- Serieel per leseenheid. Per opdrachtesetje komen nu van elke leerstap voorbeelden voor; de setjes verschillen onderling door de volgorde van de stappen. De leerling doet dus wel alle vier stappen, maar kiest het setje waarvan de volgorde hem aanspreekt. Bij een volgende leseenheid moet de leerling eventueel eens met een andere volgorde ervaring opdoen.

3- Parallel per (half)trimester. Per periode werkt ieder groepje leerlingen volgens één van de leerstappen. Alle vier typen komen dus in de klas als geheel voor. In de volgende periode moet een groepje volgens een andere stap werken.

4- Serieel per (half)trimester. De hele klas werkt een tijd lang met materiaal dat op één leerstap is toegesneden. In het materiaal voor een volgende periode staat een andere leerstap centraal. In de loop van het jaar oefent u zo met leerlingen alle vier leerstappen.

5- Selectief naar behoefte. U diagnosticeert per klas of per leerling welke leerstappen ze niet uit zichzelf zetten. U vult uw normale onderwijs aan met die, normaliter ontbrekende, stap.

9.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Herschrijf de kenmerkende uitspraken op pagina 118 t/m 121 bij elk van de vier leerstappen voor uw leerlingen. Kijk ook of u onder de kopjes "kracht" en "mogelijke zwakke kanten" van elke leerstap nog praktijkobservaties van leerling-gedrag kunt plaatsen, die typerend zijn voor die leerstap. (40 minuten)

2. Ervan uitgaande dat u ervaringen heeft opgedaan met waardenvorming in de klas probeert u te achterhalen of de leerstijltheorie u een verklarend begrippenkader biedt voor die ervaringen. U schrijft daarover een opstel (bij voorbeeld voor de schoolkrant, want het is voor leerlingen heel nuttige informatie). (60 minuten)

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

3. In het boek (of lesmateriaal) dat u in uw lessen gebruikt voor NME kiest u een hoofdstuk of een aantal willekeurige pagina's en u markeert met vier kleuren highlighters de vier ingangen BV, AE, CE, en RO. (30 minuten)

4. Er is een denkbeeldige scheidslijn te trekken in het schema tussen enerzijds BV en AE (de kant van de van buitenaf komende informatie, het verkennen van de buitenwereld en het handelen volgens theorie of receptuur) en anderzijds CE en RO (de kant van het vergroten van zelfkennis, handelen volgens eigen ideeën, kijken naar hoe anderen het doen in vergelijking met eigen handelen en ervaren). Is deze scheidslijn zichtbaar in uw lessen? Wat kunt u doen om leerlingen over de lijn heen te helpen als dat nodig is? Kunt uzelf in uw lessen vrijelijk van de ene naar de andere kant overstappen? Is deze tweedeling terug te vinden in de proefwerken die u geeft? (20 minuten)
Een andere denkbeeldige scheidslijn is te trekken tussen enerzijds BV en RO (de kant van het denken en analyseren) en anderzijds CE en AE (de kant van het doen, beleven en ervaren).
(U kunt hier dezelfde vragen over beantwoorden.) (20 minuten)

5. Neem de inleidende paragraaf van een hoofdstuk uit uw NME-methode en ontwerp vier (kortdurende) activiteiten voor leerlingen, elk getypeerd door één van de vier leerstappen. De activiteiten dienen gericht te zijn op het inventariseren van aanwezige kennis van en ervaringen met waarden en alternatieven (met betrekking tot het in de paragraaf behandelde verschijnsel/ probleem).

In welke volgorde passen de activiteiten volgens u het best achter elkaar? Wordt de les kenmerkend anders als u een andere volgorde kiest? Neem één van uw klassen in gedachten en probeer in te schatten welke leerlingen bij welke activiteit zich het lekkerst zullen voelen. (60 minuten)

6. Alleen voor docenten die ervaring hebben met het werken met keuzeopdrachten voor leerlingen:

a- Typeer met behulp van de vier leerstappen een flink aantal keuzeopdrachten uit de door u gebruikte methode:

- AE: direct toepassen van zojuist aangeboden kennis,
- CE: vragen naar beschrijvingen van waarnemingen of beleving,
- RO: vragen naar eigen verklaring of analyse (bijvoorbeeld: vragen naar uitzonderingen),
- BV: vragen naar samenvattingen en veralgemeniseringen.

b- Neem één van uw klassen in gedachten. Probeer of u samenhang ziet tussen individuele leerlingen en het soort keuzeopdrachten dat ze als eerste kiezen.

9.5 Praktijkvoorbeelden

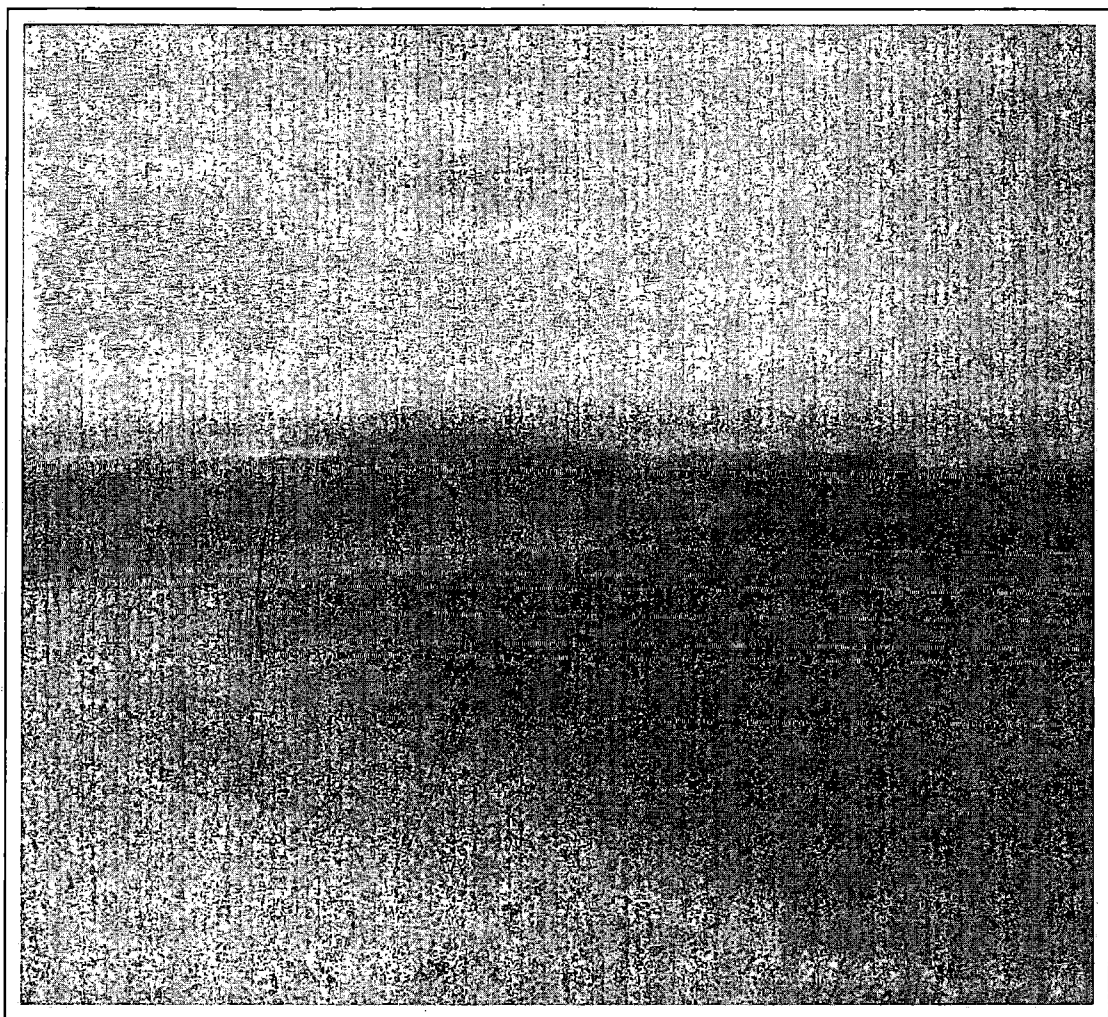
A: Voor een voorbeeld van werken volgens leerstijlen bij het inrichten van een nascholingscursus verwijzen we u naar pag. 353.

B: Voorbeeld van vier opdrachten, typerend voor elk van de vier leerstappen, voor het thema: Afval.

- BV** a- Lees het stukje "afval in steden: waar en hoeveel?" goed door. Waar in de steden wordt het meeste afval gevonden en waar het minst?
- b- Ga naar buiten en noteer welk afval je ziet liggen in het gebiedje rond school (op de plattegrond aangegeven).
- c- Bekijk de resultaten: komen die overeen met de resultaten uit het stukje tekst? Zo nee, welke verschillen heb je gevonden?
- AE** a- Zoek afval rond school en
- b- beantwoord daarna de volgende vragen:
- wat heb je zoal gevonden?
- waar vind je het meest, waar het minst?
- wat voor soorten afval vind je?
- wat vind je het meest goor om aan te pakken?
- CE** a- Verzamel in een vuilniszak afval in het jou toegewezen gebied rond school. Let goed op hoe dit voelt: voel je je trots, nuttig, vies, bekeken,
- b- Schrijf er een kort opstelletje over. Lees de opstellen van twee anderen in jullie groep.
- RO** a- Waar verwacht je veel en waar weinig afval in de wijk? Geef dit aan op het plattegrond.
- b- Waar verwacht je een bepaald soort afval en welke soort? Geef ook dit aan op het plattegrond.
- Maak een legenda bij de plattegrond.

9.6 Literatuur

- Akkerman, T. & M, Mallekoote (1988): Bomen: een lessenserie over bomen, gedifferentieerd naar vier leerstijlen, doctoraalverslag. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Delhaas, R., T.Akkerman & H.Koekkoek (1989). The comparability of Learning Style and the Action Research Flowchart. Carn Bulletin 9a, pag. 73-86.
- Kolb, D.A. (1971): Individual Learning Styles and the Learning Process; working paper, pag. 535-571. M.I.T. Sloan School.



THEMA 10: METEN BIJ WAARDENVORMING; KAN HET, MAG HET?

10.1 Inleiding

Docenten die met waardenvormende NME aan de slag gaan, zijn vaak meer bezig met organisatie en uitvoering dan met het meten van de effecten van hun vernieuwingspoging.

Toch kunnen er grote belangen op het spel staan.

Door functies van metingen te onderscheiden en juist toe te passen kunt u veel resultaten van uw inspanningen zichtbaar maken. Dat geldt niet alleen voor het meten van de leereffecten. Ook andere veranderingen tengevolge van de doorgevoerde vernieuwing zijn meetbaar. Misschien wilt u weten hoe de sfeer in de klas verandert, of welke reacties op de nieuwe inhoud en werkwijzen optreden in de leefomgeving van de leerlingen.

Naast deze functies van meten zullen we een aantal argumenten vóór en tegen het verrichten van metingen bij waardenvorming de revue laten passeren. Voordat u bezig gaat met het ontwerpen van meetinstrumenten voor waardenvormende NME (zie pag. 138), hopen we dat u vijf vragen gaat beantwoorden:

- Wil ik wel meten?
- Kan ik wel meten?
- Mag ik wel meten wat ik hebt bereikt?
- Welke soorten effecten wil ik meten?
- Welke prioriteit ken ik toe aan het meten van elke soort effect?

Het is bovendien mogelijk een aantal voorwaarden te benoemen waaronder bij waardenvormende NME metingen gedaan kunnen worden. We beschrijven verder een aantal praktijkervaringen en -problemen waarmee u rekening kunt leren houden.

Evenals bij het thema 'Meten, hoe?' (zie pagina 138) vermijden we ook in dit thema het woord 'toetsen' zoveel mogelijk. Het woord toetsen roept, door de dagelijkse gang van zaken op school, gemakkelijk associaties op met 'cijfers geven'. Wij willen in dit thema aan de orde stellen of het wenselijk en mogelijk is om diverse resultaten van waardenvormende NME zichtbaar te maken. Daarom gebruiken we liever de bredere term 'meten van effecten' in plaats van 'toetsen'.

10.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema.

1. Om de overstap van het engere begrip 'toetsen' naar het bredere begrip 'meten van effecten' te verkennen, inventariseert u eerst wat de achterliggende waarden van uw huidige manier is van omgaan met metingen in de onderwijspraktijk. Omdat u waarschijnlijk gewend bent om over 'toetsen' te spreken, maakt u daartoe een lijstje van uitspraken over 'toetsen'. De uitspraken gaan over de volgende vragen:

- Wat versta ik onder toetsen?
- Wat zijn voor mij als docent de functies van het toetsen?
- Wat denken mijn leerlingen dat mijn belangen zijn bij het toetsen?
- Wat zijn de functies van het toetsen voor leerlingen?
- Wat zijn effecten van het toetsen op leerlingen?
- Hoe zouden toetsen gebruikt moeten worden?
- Wat zou ik missen als ik niet meer mocht toetsen?

Wees bij het beantwoorden zo eerlijk mogelijk; ook de niet zo erg nobele motieven of stellingnames zijn essentiële elementen in uw onderwijspraktijk. (20 minuten)

2. a. Welke andere manieren dan toetsen gebruikt u om te achterhalen wat leerlingen van uw lessen hebben opgestoken, hoe zij uw lessen waarderen en van welke onderdelen zij zelf vinden dat ze 'er iets aan hebben'? (10 minuten)

b. Welke andere effecten dan vakinhoudelijke leereffecten bent u gewend te achterhalen? (10 minuten)

10.3 Informatie

Metten wat u heeft bereikt met waardenvormende NME, is dat mogelijk; is dat wenselijk? Uw antwoord op deze beide vragen zal deels afhankelijk moeten zijn van de definitie van het begrip meten en van de functie die u aan metingen in uw onderwijspraktijk toekent.

Hier verstaan wij onder meten:

het systematisch en gepland verzamelen van gegevens over effecten van het onderwijsproces.

De meting kan betrekking hebben op ervaringen van deelnemers, resultaten van de inspanningen, gebruikte middelen, de leeromgeving, de leerroute die is afgelegd of overige ontwikkelingen.

Funcities van metingen

We zetten 6 functies van meten op een rijtje:

U besluit een meting uit te voeren omdat u antwoorden wilt hebben op een vraag. Zo'n vraag kan veel verschillende vormen aannemen, afhankelijk van de functie die u de meting toekent:

a- normatief: Voldoet de leerling aan de eisen die ik stel op het gebied van houdingen, kennis en vaardigheden?

b- vergelijkend: Kan deze leerling in deze groep mee?

c- diagnostisch: Heeft deze leerling op bepaalde punten leerproblemen?

d- predictief: Zal de leerling gezien de resultaten van de eerste fase en doorgaand langs de door mij geplande weg de gestelde doelen op tijd kunnen bereiken?

e- evaluatief (met betrekking tot onderwijsgedrag van de docent): Zitten er mankementen in het onderwijs dat ik geef, gezien de doelen die ik nastreef? Welke doelstellingen heb ik bereikt bij individuen en met betrekking tot de groep als geheel? Hoe kwam dat en hoe ga ik het dus bij de volgende lessenserie aanpakken? Welke overige effecten heb ik teweeggebracht? Wil ik die effecten de volgende keer weer?

f- evaluatief (met betrekking tot leergedrag van de leerling): Wat heeft het onderwijs dat ik gevolgd heb mij opgeleverd? Wat heb ik nog gemist? Hoe pak ik het in de toekomst aan? Wat heb ik, buiten de gestelde doelen om, ook nog bereikt?

Afhankelijk van de functie wordt op grond van de meting een beoordeling met een cijfer of met woorden uitgesproken of volgt een andere actie.

Metingen met de functies a of b staan ten dienste van selectie en er wordt een beoordeling in de vorm van een cijfer aan gekoppeld die invloed heeft op de verdere (school)loopbaan van de leerling. Overhoringen, proefwerken, schoolonderzoeken en examens zijn er voorbeelden van.

Bij metingen met de functies c t/m f spreken we meestal van peilingen, evaluaties of testen. Cijfer-beoordelingen kunnen daarbij achterwege blijven. Zoals de functienamen al aanduiden wordt er een advies of een voornemen uit gedestilleerd. Deze metingen hebben de bedoeling het leerklimaat of het onderwijs-leerproces te verbeteren voordat het voor de leerling te laat is.

Argumenten vóór het ontwikkelen van goede meetinstrumenten bij waardenvorming.

1- Er is een grote kans dat u bij de invoering van waardenvormende NME al snel worden geconfronteerd met de vraag: Hoe meet je nou wat je hebt bereikt?

Die meetbaarheid speelt soms een grote rol bij het verkrijgen van toestemming om met waardenvorming een experimenterend begin te maken. Er zullen in de beginfase van de vernieuwing wel eens vragen gesteld worden in de trant van:

Thema 10: Meten bij waardenvorming: kan het, mag het?

Wat bereik je daar nou mee? Zullen we er ooit achter komen of we dat inderdaad hebben bereikt? Is dat wat we uiteindelijk bereiken (als het al te meten is) de moeite waard van alle inspanningen die we ons getroosten?

Deze vragen kunnen bij u zelf boven komen. Maar ook collega's of leerlingen, ouders of directie kunnen u ermee confronteren.

En omdat u nog geen of weinig ervaring heeft zult u tot nader order het antwoord schuldig moeten blijven. Maar voor sommige vragenstellers is uw antwoord een absolute must voordat ze welwillend tegenover of achter uw experimenten gaan staan.

2- Er is een bestaande toetspraktijk in het onderwijs en wellicht wilt u daaraan tegemoet komen. Leerlingen willen graag cijfers. Het zal voor veel leerlingen een geruststellend idee zijn dat datgene wat u aan waardenvorming met hen in de les doet ook daadwerkelijk beloond kan worden met een tastbaar resultaat. Het is vanzelfsprekend op onze scholen dat leerlingen een cijfer krijgen voor de schriftelijke en mondelinge opdrachten die ze voor u uitvoeren.

Misschien wilt u de leerlingen eraan wennen dat ze ook serieus werk maken van opdrachten die niet met een cijfer worden afgesloten, maar met een advies of voornemen als tastbaar resultaat.

3- U dient er ook uw eigen belangen mee dat u zo gericht mogelijk leert meten: uw vorderingen als waardenvormend docent zullen sneller zichtbaar worden en u ontdekt eerder wanneer het u aan sommige vaardigheden nog ontbreekt.

4- Het is heel zinvol om een poging te doen uw doelstellingen en bedoelingen van meet af aan aan een kritische terugblik te onderwerpen. Ook al blijkt het in de praktijk van het vernieuwende onderwijs razend moeilijk om zowel de vernieuwing goed te organiseren, als tegelijkertijd zorg te dragen voor verantwoorde metingen tijdens het proces.

5- Het is mogelijk gebruik te blijven maken van elke bekende vorm van meten voor het zichtbaar maken van het produkt of het proces van waardenvormende NME: opstel, multiple choice, gesloten vraag, aanvul vraag, practicum, etcetera.

Bovendien kunt u beoordelingscijfers geven op grond van die metingen. Met die cijfers kunt u doen wat u gewend bent: gemiddelden berekenen, te moeilijke vragen opsporen, formuleringsfouten corrigeren, leerlingen belonen of straffen voor attitude of overtuiging, diagnostische aanwijzingen geven over nog bestaande gebreken of over aanwezige sterke kanten, leerlingen laten zitten of juist over de streep trekken, leerlingen met elkaar in één niveaugroepje zetten of juist uit elkaar halen, uw werkwijze verantwoorden, bij collega's in de docentenkamer uw of hun klachten of lofuitingen over leerlingen onderstrepen of bestrijden, etcetera.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Argumenten tegen het verrichten van metingen bij waardenvorming.

1- Wanneer u onderwijsvernieuwend aan de slag gaat liggen over het algemeen uw zorgen en uw energie nu niet bepaald in eerste instantie bij het meten van resultaten.

Soms heeft u er helemaal geen behoefte aan om precies te achterhalen wat u in een bepaalde les of lessenserie nu bereikte met uw leerlingen. In de praktijk van het onderwijs heeft u het druk genoeg, uw zorgen liggen vaak op een ander vlak dan dat van het meten. Metingen met waardeoordelen, diagnoses of cijferbeoordelingen zijn vaak meer een zorg van directies, ouders, leerplanontwikkelaars, theoretici, bureaudekundigen en ambtenaren die in termen van efficiëntie van het onderwijs of van kwaliteitsverbetering van het onderwijs of de onderwijskunde denken.

Docenten die met een waardenvormende NME beginnen blijken in de praktijk al vaak genoeg te hebben aan een goed gevoel over de les of over het experiment dat ze met hun onderwijspraktijk deden. Als de leerlingen maar enigszins enthousiast reageerden zijn ze vaak al tevreden. De echte nieuwsgierigheid naar meetbare resultaten van het onderwijsexperiment komt vaak pas nadat de eerste ervaringen zijn verwerkt en het experiment een tweede ronde ingaat. Zie hiervoor ook pag. 115, 118 over leerstijlen.

2- We hebben hierboven wel beweerd dat waardenvorming en meten geen onmogelijke combinatie is. Maar is het wel altijd wenselijk? Deze vraag moet zeker worden gesteld, wanneer u de neiging hebt uw bestaande toetspraktijk met het geven van cijfers zonder nader onderzoek te gebruiken als basis voor het meten bij waardenvormende NME. Wellicht moeten er eerst nieuwe meetinstrumenten worden ontwikkeld. Want het verschijnsel cijfers krijgen of geven raakt immers in mensen een ervaringsgebied, waar veel pijn, woede, verontwaardiging en schuldgevoel opgeslagen liggen? De verwachting van anderen dat u cijfers geeft, kan u doen besluiten die emotionele lading te negeren. Maar u kunt het ook onwenselijk vinden om die lading te negeren.

3- Het meten van resultaten is in de normale onderwijspraktijk nage-noeg geheel gekoppeld aan cijferbeoordelingen. Het systeem van zittenblijven of overgaan berust hierop. En dit systeem is (al bekennen we dat niet graag) een indoctrinatie-instrument bij uitstek. Maar zolang dit systeem de efficiëntie dient willen we het indoctrinatie-effect ervan vergoelijken. Daarbuiten mag in het onderwijs niet openlijk geïndoctrineerd worden. Ook niet en juist niet bij waardenvormende NME. Of kijkt u daar anders tegenaan?

Problemen bij het verrichten van metingen

Deels afgeleid uit het bovenstaande willen we een paar problemen ordenen.

1- Is het meten met een cijferbeoordeling mogelijk, praktisch en technisch bekeken?

Een voorbeeld van een mogelijke toets:

In een bepaalde fase van het proces zult u ongetwijfeld bezig zijn geweest met het verhelderen van waarden van leerlingen. Daarbij kan het voorgekomen zijn dat u gebruik gemaakt heeft van tenminste zes van de acht verhelderende deelprocessen van niveau I en II. (zie pagina 235). U kunt deze lijst van deelprocessen zonder meer gebruiken als beoordelingscriterium voor een werkstukje van een leerling over een concreet waardenconflict, bij voorbeeld: "De mens als beheerder en de mens als beheerser van de natuur?"

U leest zijn werkstuk door en scoort voor elk voorkomend deelproces.

Ook kunt u een norm kiezen: bijvoorbeeld om een 9 te geven wanneer 5 van de 8 deelprocessen in het werkstuk voorkomen.

2- Om de juiste metingen te kunnen verrichten dient u heel duidelijk uw doelstellingen voor ogen te hebben. Wanneer u bijvoorbeeld aan metingen bij waardenvormende lessen de functie van selecteren geeft loopt u een groot risico: u werkt uw eigen doelstellingen tegen. Want voor de functie: selecteren, moet u na de meting een oordeel over de leerling uitspreken, een cijfer geven. Daar is de leerling zich bewust van tijdens de meting. U wilt waarschijnlijk met waardenvormende NME bereiken dat leerlingen hun eigen waarden ontwikkelen. Maar met metingen bedoeld om te selecteren, kunt u bereiken dat uw leerlingen waarden gaan voorwenden. Dit treedt op wanneer ze die waarden voorwenden waarvan ze weten of vermoeden dat het uw (nagestreefde) waarden zijn. Ze verwachten dat uw cijfer dan hoger zal zijn. U zult daar al tijdens uw lesgeven stevig aan moeten werken om de boodschap door te laten komen dat u elke leerling het recht geeft op eigen waarden en dat de inhoud van die waarden uw cijfers niet kunnen beïnvloeden.

3- U kunt door cijferbeoordelingen ook het proces van waardenvorming zelf ernstig bemoeilijken. Het is bijvoorbeeld van belang dat leerlingen in het proces van waardenvorming in vrijheid alternatieven kunnen genereren. En dat ze eens standpunten kunnen verkennen, die tot dan toe om wat voor reden dan ook tot een "verboden" of "ongewenst" gebied behoorden. Bijvoorbeeld: uw leerlingen weten, dat u absoluut tegen fris-in -blik bent, maar krijgen de ruimte om alle voordelen van het gebruik van blik die ze kennen en ervaren hebben uitvoerig op een rij te zetten. Ook is het van belang, dat ze de gelegenheid hebben om in veiligheid keuzes te maken.

Deze kleine selectie uit randvoorwaarden voor deelprocessen van waardenvorming vereist in onze ogen een grote mate van veiligheid. Die veiligheid kan ernstig aangetast worden, wanneer leerlingen u vooral als beoordelaar zien. Ze hebben ruim voldoende en vaak pijnlijke ervaringen met beoordelingen door

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

volwassenen. En daarbij is geruststelling van uw kant dat u ze echt niet zult benadelen niet voldoende.

Waardenvorming wordt automatisch schijnwaardenvorming wanneer de docent niet in staat is zijn taak van beoordelaar een totaal nieuwe inhoud en vorm te geven. Een vorm die geen argwaan meer oproept bij de leerlingen. En dit is eenvoudiger gezegd dan gedaan. Waar u in ieder geval mee kunt beginnen is om steeds uitdrukkelijk te kiezen en deze keus aan de leerlingen bekend te maken: ben ik op dit moment 'beoordelaar' of 'ondersteuner'?

In ieder geval raden wij u aan om vanaf het begin metingen waar u een cijfer aan wilt koppelen te scheiden van de metingen die u voor een evaluatie of diagnose verricht.

4- Waardenvorming vereist een zo groot mogelijke veiligheid voor het maken van eigen keuzes door leerlingen. Betoogden we bij het vorige probleem. Maar een complicatie daarbij is dat die veiligheid voor sommige leerlingen juist kan bestaan uit de aanwezigheid van een hogere macht. Bij voorbeeld een macht die cijfers uitdeelt of voor hen vragen beantwoordt als: heb ik het wel goed gedaan? Voldoe ik aan uw verwachtingen?

Dus levert het zonder meer stoppen met cijferbeoordelingen voor sommige leerlingen grote onzekerheid op.

Ook hier dient u een duidelijke koers te varen en zo mogelijk de faalangstige leerlingen extra te ondersteunen en ze aan te moedigen om bij zichzelf en bijvoorbeeld medeleerlingen te rade te gaan.

5- Bij veel waardenvormende activiteiten legt u vragen voor aan de leerlingen zonder daar een cijferbeoordeling aan te willen koppelen. Zij (én u) merken dat ze twijfelen of het werk nu wel zinvol is. Er wordt immers niet voor het rapport gewerkt?

Het vergt veel creativiteit van de docent om de aandacht van de leerlingen af te leiden van de rapportcijfers en het werken ervoor. Daarvoor zijn de evaluatieve en diagnostische metingen bijzonder geschikt, wanneer u voor uw leerlingen openlijk uw aandacht verlegt van de rapportcijfer-metingen naar andere metingen.

Randvoorwaarden

In de praktijk blijkt het wenselijk met de volgende randvoorwaarden rekening te houden wanneer u metingen gaat verrichten aan de waardenvormende lessen die u geeft.

1- Laat mét de functie van de meting ook de formulering van vragen en opdrachten veranderen. Zorg eventueel voor een bijzonder lettertype. Allereerst zult u volstrekte duidelijkheid moeten hebben voor uzelf en naar de leerlingen toe welke functie u aan een meting toekent. En u zult uw meetinstrument heel kritisch moeten bekijken of u zich bij het formuleren van de vragen en bij het kiezen van richting en diepgang en het opstellen van de

antwoordsleutel (goede antwoorden plus de beoordelingscriteria) wel binnen de door de functie gestelde eisen hebt gehouden. Elke slordigheid in dezen zal u duur komen te staan.

En omdat leerlingen in feite meestal maar één functie (de normatieve functie) kennen zult u veel energie moeten steken in het hen laten ervaren dat metingen ook volstrekt andere en bijzonder nuttige functies kunnen hebben. Daar gaat heus wel wat tijd overheen, verkrijgt u zich daar niet op. En u zult waarschijnlijk regelmatig op dit onderwerp terug moeten komen, want in de dagelijkse schoolpraktijk zal hun nieuwe ervaring met uw nieuwe soort metingen snel kunnen slijten.

2- Verschaf steeds duidelijkheid in uw gedrag over de rol die u kiest, en vraag leerlingen te zeggen in welke rol zij u waarnemen of nodig hebben: de rol van beoordelaar of de rol van de ondersteuner bij het proces van zelf-evaluatie?

3- Zorg dat de leerlingen de metingen kunnen ervaren als ondersteuning en stimulans bij het verwoorden van de ontwikkelingen op het gebied van hun eigen waarden.

4- Stel evaluatieve en diagnostische metingen steeds zo op, dat ze in de eerste plaats de leerlingen helderheid verschaffen over hun eigen ontwikkelingen. Soms betekent dit dat zij anoniem mogen antwoorden, of antwoorden niet hoeven in te leveren. Dat kan dus ten koste gaan van de helderheid van informatie die u bereikt.

5- Houd rekening met alle leerlingen; de ene leerling kan goed uit de voeten met een open aanvul-vraag als: "Wat ik vandaag bij mezelf ontdekte...". De andere leerling heeft meer hou-vast nodig: "Meningen die ik vandaag voor het eerst hoorde zijn ...".

6- Een grote mate van veiligheid dient gewaarborgd te zijn. Het doen van uitspraken over henzelf dient met voor leerlingen duidelijke veiligheids garanties omgeven te zijn.

7- Vermijd al in de lessen zoveel mogelijk de beide vormen van druk: druk om te handelen volgens je eigen uitspraken (consistentiedruk) en druk om in bepaalde omstandigheden je milieu-kennis om te zetten in milieu-vriendelijk handelen (consequentiedruk). Uitgaande van de realiteit van veel mensenlevens in onze maatschappij is het niet eerlijk leerlingen voor te spiegelen alsof consistent en consequent handelen zo gemakkelijk is. Ons inziens is het beter samen met leerlingen juist dit probleem van consistentie en consequentie te onderzoeken.

8- Zorg bij metingen dat uw formuleringen niet tot dwingende gesloten conclusies leiden, maak openingen voor eigen conclusies van leerlingen. Zet bij

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

voorgeprogrammeerde antwoordenlijstjes altijd dat het maar voorbeelden zijn, die de gedachtenstroom van de leerling op gang kunnen helpen; zet regelmatig stippellijntjes waar leerlingen zelfbedachte antwoorden kunnen invullen.

10.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Met welke van de genoemde functies van het meten heeft u ervaring? Welke functies acht u combineerbaar met de vorm van waardenvorming die u voor ogen staat? (10 minuten)

2. a- Vier posters met de opschriften **BEN IK HET MEE EENS**, **BEN IK HET NIET MEE EENS**, **WIL IK ME NIET OVER UITSPREKEN** en **WEET IK NOG NIET** worden op de vier muren van een lokaal opgehangen. Maak vervolgens een vijftal stellingen naar aanleiding van bovenstaande informatie die gebruikt zouden kunnen worden in het onderstaande stellingen-spel. (10 minuten)

b- De eerste stelling wordt voorgelezen en zonder gesprek of discussie kiest iedere deelnemer één van de vier posities. Wanneer alle stellingen aan de beurt zijn geweest kan het spel herhaald worden, maar nu mét gesprek (bijvoorbeeld: iedereen noemt staande op de gekozen plek één argument vóór zijn keuze). In het nagesprek kan in eerste instantie aandacht gegeven worden aan de beleving van de deelnemers (Hoe was het om te doen? Als u ergens alleen stond, wat gebeurde er dan met u?) en vervolgens aan de inhoud van de stellingen en de argumenten. De gespreksleider let op dat deelnemers ik-taal gebruiken (zie pag. 177) en namens zichzelf spreken (zie ik-perspectief, pag. 54). (20 minuten)

10.5 Praktijkvoorbeelden

Uit het dagboek van een docent:

Als je met 20 tot 25 leerlingen moet opereren in het veld of de klas, dan moet je de theorie loslaten. Dan moet je niet in je hoofd allemaal didactische modellen of vraagstellingen hebben; dat belemmert het spontaan kunnen reageren op wat er gebeurt. Zo kan ik althans niet goed functioneren. Daarmee moet je op jezelf vertrouwen dat de dingen die je doet ook het gewenste effect hebben.

Hiermee wil ik niet zeggen dat je maar wat moet rotzooien of dat je niet een keer een soort reflectie moet plegen.

Een nadeel is dat je dan achteraf niet altijd goed meer kunt meten wat 't effect is van wat je deed. Maar 't voordeel is dat ik tijdens mijn onderwijs heel dicht bij mijn leerlingen kan blijven.

Misschien kan ik dan wel niet meten, maar wel wéten. Als ik heel dicht bij ben, dan weet ik wel 't een en ander van wat er gebeurt met hen.

Uit het dagboek van een docent:

Inderdaad, het verschijnsel cijfers heeft te maken met pijn, woede en verontwaardiging.

Zowel wat betreft mijn eigen ervaringen als leerling, als wat betreft de ervaringen van mijn leerlingen.

Ook als docent; ik vind het soms afschuwelijk om een leerling een onvoldoende te moeten geven. Die onvoldoende zegt iets over het niveau (stof kennen, begrijpen en toepassen) maar niets over de investering van een leerling.

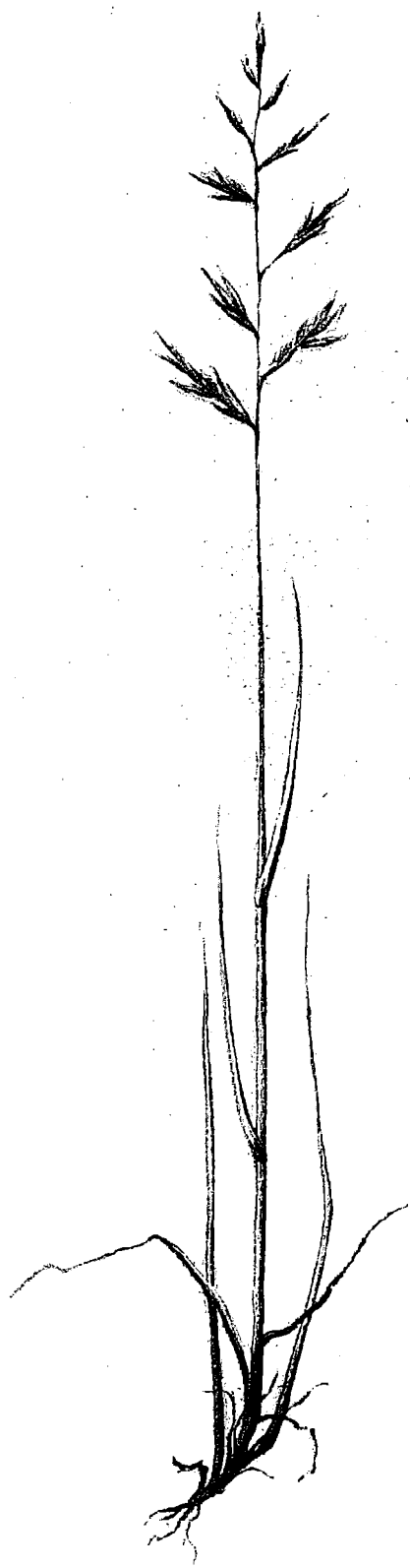
10.6 Literatuur

Delhaas, R., H. Koekkoek, T. Akkerman (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende Natuur- en Milieu-educatie, deel 1 en 2. S.L.O., Enschede,

Frings, B. (red.) (1987): Werkveld in opbloei. Stichting Milieu-Educatie, Utrecht.

Voorts thema 9: Leerstijlen

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden



THEMA 11: METEN BIJ WAARDENVORMING: HOE?

11.1 Inleiding

Welke mogelijkheden zijn er metingen te verrichten aan uw waardenvormende NME? In de praktijk zult u eerst helderheid moeten hebben over wat u precies met uw meten aan de weet wilt komen. Gaat het u bijvoorbeeld om het meteen van kennis en vaardigheden met betrekking tot proces van waardenvorming? Of wilt u meer helderheid krijgen over de waarden die leerlingen aan het ontwikkelen zijn? Of van welke waarden leerlingen hebben kennisgenomen? Of met welke waardenvormende deelprocessen ze in een concreet NME-onderzoekje uit de voeten kunnen?

Bij waardenvorming zult u ook andere meettechnieken dienen te ontwikkelen. Duidelijkheid over wat u van plan bent te gaan doen met de resultaten van de metingen is voor uzelf, maar ook voor uw leerlingen van groot belang. U zult ook speciale aandacht dienen te besteden aan de randvoorwaarden bij het meten. Voor leerlingen zijn metingen immers vaak gekoppeld aan druk, aan het moeten voldoen aan eisen van een ander. Dergelijke gevoelens kunnen de resultaten bij de metingen sterk vertroebelen.

Evenals bij het thema 'Meten bij waardenvorming, kan het, mag het?' (pagina 127) vermijden we ook in dit thema het woord 'toetsen' zoveel mogelijk. Het woord toetsen roept gemakkelijk associaties op met 'cijfers geven'; wij willen in dit thema aan de orde stellen hoe je diverse resultaten van je waardenvormende NME zichtbaar kunt maken. Daarom gebruiken we liever de bredere term 'meten' in plaats van 'toetsen'.

11.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema.

1. Maak een lijstje van vormen van metingen die u hanteert in uw praktijk. Neem voor deze opdracht goed de tijd: wellicht meet u meer dan waar u in eerste instantie op komt.

Schrijft u achter elke vorm wat u er mee wilt meten: cognitieve doelen/vaardigheidsdoelen/houdingsdoelen. (20 minuten)

2. Streeft u in uw onderwijs doelen na, waarvan u zich realiseert, dat u ze niet meet? Probeer deze doelen zo concreet mogelijk te formuleren. (15 minuten)

3. Geef in een 10-punts-schaal aan hoe sterk uw leerlingen zich bij beoordeling afhankelijk voelen van u. Wat doet u om die afhankelijkheid te vergroten, wat om die te verkleinen? U kunt dit doen voor elke vorm van meten uit opdracht 1. (5+10 minuten)

11.3 Informatie over het onderwerp.

Wanneer u een meting wilt ontwerpen is het uiteraard van belang dat u helder voor ogen hebt, wat u precies wilt meten. Thema 10, pag. 127 kan u daarbij op weg hebben geholpen. Daarbij is het belangrijk om tijdelijk een onderscheid te leren maken tussen:

- het meten van wat leerlingen bereiken op het gebied van houdingen, kennis en vaardigheden met betrekking tot de NME-inhoud van uw onderwijs, en

- het meten van de vorderingen die uw leerlingen maken met betrekking tot houding, kennis en vaardigheden op het gebied van waardenvorming als proces. Onderstaand schema licht dit onderscheid toe.

compo- nent	nme	waardenvorming
Hart/ attitude	-beschrijft zijn gevoel van verantwoordelijkheid voor de staat waarin hij eigen leefmilieu aantreft	-waardeert zijn keus voor eigen bijdrage aan goed leefmilieu -durft eigen waarden te uiten. -uit emotionele betrokkenheid
Hoofd/ kennis	-noemt oorzaken van verzuring -geeft definitie van "smog" -noemt betekenissen van natuurgebieden voor de mens	-kan waardenvormende deelprocessen noemen -kan verschillen tussen waardenvorming en waardenoverdracht noemen -kan kenmerkende activiteiten benoemen bij het werken in een "jij-perspectief" -kan handelingsalternatieven noemen in een bepaalde waardengeladen situatie
Handen/ vaardigheid	-herkent in een bos door verzuring aangestaste bomen -kan grondwaterverontreiniging meten op enkele aspecten	-kan handelingsalternatieven genereren in specifieke waardengeladen situaties -kan positieve feedback ontvangen -kan decentreren

Schema: Voorbeelden van zes gebieden om te meten.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

In de NME-kolom staan zaken die u in uw vakgebied (ten dele) al dagelijks toetst. Dit thema beperkt zich tot mogelijkheden van metingen naar de waardenvormende aspecten van uw onderwijs.

Wij zullen dat voor de drie componenten nader uitwerken. Daarbij maken we veel gebruik van termen uit de lijst van deelprocessen van waardenvorming uit thema 17.

11.3.1 Het meten van 'hart'

Hierbij gaat het om de verdere ontwikkeling van waarden die leerlingen zich hebben eigen gemaakt, de aanwezigheid van gevoelens, de bereidheid om op te komen voor eigen waarden, maar ook de bereidheid om eerder gemaakte keuzen te herzien.

Of leerlingen hun waarden verder ontwikkeld hebben, nieuwe waarden op het spoor zijn, zich bewuster zijn geworden van hun waarden, kunnen zij het best zelf beoordelen. Die 'zelfbeoordeling' is echter niet eenvoudig!

De volgende problemen kunnen zich hierbij voordoen.

Het kan voor een leerling moeilijk zijn om een vergelijking te maken tussen zichzelf (vorig jaar, vorige maand, maar ook de vorige biologie-les), en zichzelf (nu). De vraag is of hij voldoende 'historisch materiaal' over zichzelf heeft om helder te kunnen vergelijken.

Een andere probleem is of hij in eerste plaats voor zichzelf, maar ook voor anderen durft te bekennen, dat hij anders is gaan denken, voelen of handelen. Makkelijk roept dat gevoelens op van 'fout hebben gezeten'. Zo kan dus een erkenning van snelle waardenontwikkeling, zomaar van de ene op de andere les, of binnen een les, wel eens geblokkeerd worden.

Hieronder geven we een zevental mogelijkheden voor het meten van ontwikkeling van waarden.

A- Ontwikkelingen op het gebied van waarden kunnen heel goed gesignaleerd worden door een waardenvormende activiteit na verloop van tijd te laten terugkeren. Dit kan bij voorbeeld gedaan worden bij activiteiten waar leerlingen op schrift prioriteiten vastleggen, keuzes maken en verantwoorden. (Zie praktijkvoorbeeld 1).

Ook meer expressieve activiteiten, welke erop gericht zijn waardengebieden te verhelderen, zijn soms geschikt na verloop van tijd te laten terugkeren.

Deze werkwijze stelt leerlingen en uzelf in staat om een wat langere ontwikkelingsperiode te overzien. U vraagt dan leerlingen de resultaten van beide activiteiten met elkaar te vergelijken en zelf ontwikkelingen te signaleren. U kunt hen daarbij ook vragen naar hun oordeel over wat de oorzaak was van die ontwikkeling. Dat is moeilijk, want u vraagt hen hun eigen ontwikkeling van een afstand te bekijken. Als hulpmiddel hebben ze nu in ieder geval een set zelfgeschreven of getekend, geschilderd materiaal. Wij merkten dat leerlingen zeker gesteund kunnen worden door een docent, die de ontwikkelingen mee bekijkt en suggesties doet voor het formuleren van vorderingen. Het

is vaak verrassend voor ze, als een ander meer vorderingen ziet dan zij zelf in eerste instantie kunnen of durven zien.

B- Een ander belangrijk instrument kan een waarden-dagboek zijn. Dat is een (multo)map of schrift, waarin ze de resultaten en aantekeningen van alle waardenvormende activiteiten overzichtelijk opbergen. Na verloop van tijd zal dit document de basis kunnen zijn voor het maken van een overzicht over ontwikkelingen, doodlopende straatjes, stroomversnellingen, etcetera.

C- U kunt regelmatig een waardenvormende activiteit afsluiten met leer-effect-zinnen:

- wat me in deze les aansprak was....
- ik verbaasde me erover dat ik....
- ik heb geleerd, dat ik...

Door na verloop van tijd deze formuleringen samen te laten vatten komen leerlingen soms ontwikkelingen in zichzelf op het spoor die ze op een andere manier niet zichtbaar krijgen.

D- Wanneer een activiteit aanleiding geeft voor leerlingen om te werken naar voornemens tot gedragsverandering, kunt u hen vragen of en zo ja welke voornemens ze maken; u stelt hen dan voor er over een tijdje nog eens op terug te komen. U neemt het op u er ook werkelijk op de afgesproken termijn op terug te komen. Dan kunt u hen steunen in 'handelen naar je keuze' en 'consistent handelen naar je keuze'.

Wanneer het u dan lukt om geen druk uit te oefenen op uw leerlingen om consistent te handelen naar eerder gemaakte keuzen en voornemens, dan zijn leerlingen wellicht in staat en bereid eerlijk te vertellen wat er van hun plannetjes terecht is gekomen en welke onderdelen, waardoor mislukten.

Elementen in zo'n gesprek kunnen zijn:

- Vragen naar het nieuwe in het gedrag van de leerling
- Positieve feedback geven (en het ontvangen ervan stimuleren)
- De moeilijkheden bespreken die hij tegenkwam bij pogingen tot nieuw gedrag.

U kunt ook in zo'n gesprek aansturen op het verkennen van andere elementen die om de hoek komen kijken bij nieuw gedrag, zoals:

- Welke voordelen en welke nadelen heb je bij het nieuwe gedrag ervaren?
- Hoe kun je de nadelen neutraliseren?
- Is het teleurstellend als je voornemen niet gelukt is?
- Of is het ook begrijpelijk, omdat je gewend bent aan het oude gedrag?

Bovengenoemde gesprekelementen kunnen duidelijk maken, dat het u niet te doen is om een normatieve beoordeling, maar om een evaluatieve ondersteuning van voornemens, welke de leerlingen zelf gemaakt hebben.

E- De bereidheid om op te komen voor eigen waarden kunt u in klasgesprekken meten: welke leerlingen doen expliciet uitspraken over hun waarden; welke durven een afwijkend standpunt in te nemen? U kunt ook

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

activiteiten ontwerpen die hen uitnodigen onder woorden te brengen onder welke omstandigheden ze wel, of niet meer hun waarden uiten. Zie praktijkvoorbeeld 3.

F- Zelfs voor de aanwezigheid van gevoelens kunt u meetinstrumenten ontwikkelen. Zo'n instrument kan verschillende nuttige functies hebben: In de eerste plaats geven ze u en uw leerlingen een beeld van hun gevoelswereld en de ontwikkeling daarvan; bovendien geven ze informatie over welke waardengebieden uit uw lessen emotioneel aansluiten bij uw leerlingen. Zie praktijkvoorbeeld 2.

G- Naast meetinstrumenten zijn natuurlijk spontane emotionele reacties van leerlingen een belangrijke graadmeter voor u; u kunt zich trainen in het gevoelig opvangen van allerlei vormen van waarden achter emotionele reacties. Van groot belang hierbij is, dat u zorgvuldig omgaat ook met die gevoelsmatige uitingen, welke bij uzelf of de door u geplande les slecht aansluiten. Gunt u ook die gevoelens een plaats?

11.3.2 Het meten van 'hoofd'

Kennis van waardenvormende processen, nodig om de eigen waardenvorming ter hand te nemen, kan gemeten worden.

Ook kennis van verschillende overwegingen die een rol kunnen spelen bij een bepaald NME-vraagstuk kan gemeten worden.

Tenslotte kan gedacht worden aan kennis van handelingsalternatieven bij waardengeladen NME-vraagstukken.

Bijvoorbeeld: er zijn een aantal deelprocessen aan te geven welke belangrijk zijn bij het vormen van waarden (zie pag. 235) en een aantal signalen om waarden(conflicten) te herkennen (zie pag. 41). U heeft deze deelprocessen en signaleringstechnieken met de leerlingen besproken en geoefend.

Een kennis-toets hierover zou kunnen luiden:

Stel: het zit je niet lekker, dat je in elke pauze een plastic bekertje in de afvalbak gooit.

-Noem tenminste 5 deelprocessen die je kunt doorlopen om je gedrag nader onder de loep te nemen. De stappen die je zet dienen ertoe te leiden dat je na enige tijd op je eigen (evt. veranderd) gedrag kunt terugkijken. Gebruik voor je toelichting van elk door jou gekozen deelproces dit bekertjes-probleem.

-Welke (tenminste 3) signaleringstechnieken zou je daarbij te hulp kunnen roepen?

Ook is het mogelijk om de kennis van verschillende overwegingen bij een waardegeladen problematiek te toetsen evenals de kennis van handelingsalternatieven in waardegeladen situaties. Dit zou u waardenkennis kunnen noemen. Aansluitend bij het hierboven genoemde bekertjes-probleem en er van uitgaand, dat het bekertjes-probleem in de klas is besproken, zou een 'hoofd'-toetsvraag kunnen luiden:

- Noem tenminste 3 voordelen en 3 nadelen die mensen aanvoeren in een gesprek over het gebruik van plastic bekertjes.
- Welke (tenminste 3) mogelijkheden zie je voor iemand, die het gebruik van plastic bekertjes problematisch vindt, om meer naar tevredenheid te handelen?

11.3.3 Het meten van 'handen'.

Vaardigheden nodig of zeer behulpzaam bij het proces van waardenvorming kunnen worden gemeten. Uit de elders genoemde deelprocessen (zie pag. 235) zijn een aantal vaardigheden af te leiden. Het blijkt hier vooral om sociale, emotionele en cognitieve (denk-) vaardigheden te gaan en niet om motorische vaardigheden, zoals 'handen' doet vermoeden.

We geven hieronder een voorbeeldlijst van een aantal vaardigheden welke van belang kunnen zijn bij het vormen van waarden. Ten dele zijn ze direct afgeleid uit de formulering van de twintig deelprocessen van waardenvorming. Deze vaardigheden zullen vooral gemeten kunnen worden door waarnemingen in de les, maar ook vaak door na te gaan hoe een leerling de opdrachten (bijvoorbeeld op een opdrachtenstencil) heeft uitgevoerd.

De leerling is in staat:

- een keuze te maken uit of prioriteiten te stellen tussen waardegeladen alternatieven,
- alternatieven (voor gedrag, voor oorzaken, voor oplossingen) te genereren,
- consequenties van alternatieven te bedenken,
- consequenties van alternatieven af te wegen,
- complimenten te ontvangen,
- openlijk uit te komen voor gemaakte keuze,
- conflicten positief te gebruiken (ondermeer ten behoeve van het vinden van alternatieven),
- soms ja, soms nee te zeggen bij voorstellen van de docent tot het verhelderen van eigen waarden,
- te decentreren (het standpunt van een ander in waarde te laten).

Hieronder werken we enkele mogelijkheden om te meten uit. Ter verduidelijking noemen we ook telkens bijbehorende tegen-voorbeelden.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Voorbeeld 1: "Het kunnen prioriteren"

U geeft de leerlingen een waardenstencil waarin een bepaald milieuvraagstuk beknopt is beschreven: aspecten van de problemen, betrokken belangengroepen, voorgestelde oplossingen met te verwachten effecten en de meest opvallende waardenconflicten. U vraagt u leerlingen om de genoemde oplossingen naar eigen inzicht drie keer te rangschikken, elke keer gebruikmakend van één van de drie criteria die u hen opgeeft: kosten en baten voor de leerling persoonlijk, maatschappelijke haalbaarheid, mate van positief effect op het milieu.

Of: Gegeven een lijst van voorwerpen die leerlingen zouden willen meenemen op werkweek, geven ze elke voorwerp een nummer "noodzakelijk" tot "overbodig".

Is een leerling in staat te boven- en onder-schikken?

Tegenvoorbeeld: Een leerling kan niet spelenderwijs consequent één criterium hanteren voor de hele lijst en kan daardoor niet besluiten tot boven- en onderschikking: "Voor alle oplossingen is wel iets te zeggen" (maar steeds op grond van een ander criterium).

Voorbeeld 2: "Het kunnen genereren van alternatieven"

U kunt leerlingen vragen alternatieven te genereren voor het (niet eerder in de klas besproken) probleem van het gebruik van plastic bekertjes in de school; lukt het hen om na het vinden van het eerste redelijk acceptabele alternatief toch nog verder te gaan met genereren?

Tegenvoorbeeld: Een groepje leerlingen schrijft het eerste het beste antwoord op waar het het onderling over eens kan worden en laat het daarbij. Minderheidsvoorstellen worden niet herkend als een mogelijk alternatief en dus niet opgeschreven.

Voorbeeld 3: "Kan complimenten ontvangen"

Wij hebben tot ons plezier gemerkt, dat kinderen vaak erg ontvankelijk zijn voor welgemeende complimenten. Na soms eerste pogingen de feedback af te weren blijken veel leerlingen er erg blij mee, wanneer de docent door te volharden laat merken dat hij het serieus meent. De mimiek van leerling en medeleerlingen spreekt boekdelen. Neemt u de proef maar op de som.

Tegenvoorbeeld: Een leerling wimpelt complimenten af: "Ach, het stelt toch niets voor", "Het is toch vanzelfsprekend dat ik zoiets doe", of "Zit niet zo te slijmen".

Voorbeeld 4: "Kan decentreren"

In een klasgesprek of in groepswork kunt u hieraan goed observaties verrichten. Decentreren hebben wij op pag. 56 omschreven als het vermogen om zowel deelnemer als toeschouwer te zijn bij een interactie.

We noemen hier enkele voorbeelden en tegen-voorbeelden van decentreren, die u zelf heel goed kunt waarnemen.

met betrekking tot het ik-perspectief:

De leerling neemt tijd en ruimte om zich bewust te worden van eigen gevoelens en eigen gedachten daarbij; hij neemt ook de ruimte om eigen gedachten en gevoelens onder woorden te brengen.

Tegenhangers: De leerling neemt niet de tijd om even in zichzelf gekeerd bezig zijn; hij geeft snel de beurt aan anderen; hij bestempelt zijn eigen bijdrage impliciet of expliciet als onbelangrijk.

met betrekking tot het jij-perspectief:

De leerling vraagt anderen om hun mening en gevoelens te verwoorden; hij helpt anderen gevoelens en gedachten onder woorden te brengen; hij probeert zich in de situatie van de ander in te leven.

Tegenhangers: De leerling laat de ander niet uitpraten; hij maakt voortdurend tegenwerpingen ('ja, maar...'; 'ik ben 't niet met je eens'; 'nee, want...'); hij brengt telkens weer de eigen visie, het eigen belang naar voren brengen ('ik vind, dat..'; 'ik doe in zo'n geval...').

met betrekking tot het wij-perspectief:

De leerling zoekt naar een gemeenschappelijkheid (gebruikmakend van de verschillen): "Dat we de rommel in school zo verschillend ervaren, kan betekenen dat...".

Tegenhanger: De leerling laat de verschillen voor wat ze zijn. ('ieder z'n eigen mening'; 'verschillen zullen er altijd bestaan'; 'het is nu eenmaal zo, dat...').

Twee opmerkingen tot slot:

1- Het kan geen kwaad de resultaten van zo'n vaardigheidsmeting te relativiseren: wat iemand in de ene context al wél kan, hoeft in een andere context, in een ander waardengebied, volstrekt niet te lukken. Een belangrijke oorzaak hiervoor is, dat het ene waardengebied een leerling veel zwaarder ligt dan het andere, omdat bijvoorbeeld het eigen belang per waardengebied sterk kan verschillen. Ook kan het zijn, dat emoties van situaties uit het verleden, die verwantschap hebben met het in het geding zijnde waardengebied, hun kop weer opsteken. Een ander punt is, dat een leerling in een veilige situatie veel meer aandurft, dan in een situatie die in meer of mindere mate als bedreigend wordt ervaren.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

2- Wij denken dat het belangrijk is bij het verrichten van metingen aan waardenvormende NME-lessen zoveel mogelijk de leerlingen in te schakelen. Wij hebben ervaren dat dat kan. Bij de selectie van onderwerpen voor de meting, bij de formulering en bij het vaststellen van adviezen, voornemens, diagnoses of cijfers. Dat reikt van elkaars werk meebeoordelen tot zichzelf beoordelen. Dit zien we zelfs bij leerlingen die zich jarenlang vastgezet hebben in een afhankelijke houding ("U moet mij beoordelen, want ik weet immers niet wat goed is"). De weg naar maximale inbreng bij zelfbeoordeling is niet erg lang, mits u hem consequent en liefdevol bewandelt.

Wij hebben ook ervaren dat voor docenten die leerlingen inschakelen, veel van de twijfels die zij in eerste instantie koesteren zich vanzelf oplossen. Zij leren in korte tijd heel veel van en over hun leerlingen.

11.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Bedenk voor elk van de 20 deelprocessen (pag. 235) een voorbeeld van een toetsvraag / testsituatie. Geef bij elk voorbeeld één voorbeeld van een goed uitgewerkt antwoord / reactie en één voorbeeld van een onvoldoende uitgewerkt antwoord / reactie. (60 minuten)

2. Ontwerp voor elk van de zes meetgebieden van het schema op pagina 138 een toetsvraag of -opdracht. (30 minuten)

3. In onderstaande tabel zijn de besproken meetfuncties en meetgebieden weergegeven. Kruis in de tabel aan, waar u de beschikking zou willen hebben over meetinstrumenten. Arceer, welke daarvan u zelf kunt ontwerpen? Omcirkel de vakjes waarvoor u handreikingen en voorbeelden in dit thema heeft gevonden. Voor welke zult u dus elders te rade moeten gaan?

TOETSFUNCTIE	HART		HOOFD		HANDEN	
	NME	WAVO	NME	WAVO	NME	WAVO
1. normatief						
2. vergelijkend						
3. diagnostisch						
4. predictief						
5. evaluatief (docent)						
6. evaluatief (leerling)						

4. a- Verzamel gedurende 15 minuten bij u thuis een aantal voorwerpen, waarbij u wel eens denkt dat ze niet geheel milieu-vriendelijk zijn. Gebruik deze voorwerpen om de opdrachten van het leerlingstencil uit praktijkvoorbeeld 1, hieronder, uit te voeren. (10 minuten)

b- Analyseer daarna welke waardenvormende vaardigheden u bij uzelf toetste. Ga ook na of u een waarde (verder) ontwikkelde. (15 minuten)

11.5 Praktijkvoorbeelden

Voorbeeld 1: Het meten van (verdere) ontwikkeling van waarden.
Een (gedeelte uit) een waardenstencil (Delhaas e.a. ('90)), dat na verloop van tijd opnieuw ingevuld wordt; de eerste versie wordt vergeleken met de tweede.

Op de tafel liggen een aantal voorwerpen, welke je vast wel kent

Opdracht 1.

Bekijk eerst alle voorwerpen die er liggen goed. Het gaat nu verder om die voorwerpen die je wel eens gebruikt.

Vul in het onderstaande lijstje de 5 voorwerpen in welke je het slechtst vindt om te gebruiken. De volgorde is: 1: vind ik het slechtst om te gebruiken, 2: iets minder slecht, etcetera.

De volgende voorwerpen vind ik slecht om te gebruiken.

1. (Slechtst).....
2.
3.
4.
5.

Opdracht 2.

Welk voorwerp uit je dagelijkse omgeving zou je nog vóór no.1 willen zetten? Doe dat (dat is dan plaats 0).

Opdracht 3.

Wat van je lijstje 0 t/m 5 gebruik je zelf 't meest?

.....

Schrijf hieronder de voordelen en de nadelen op als je het niet meer zou gebruiken.

voordelen

nadelen

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Opdracht 4

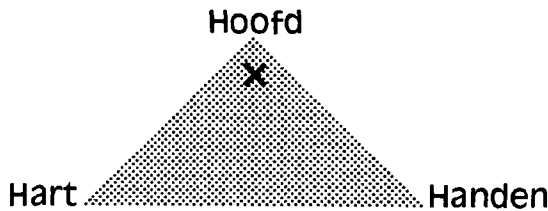
Kijk naar de voordelen en de nadelen; bespreek ze met een ander. Misschien ziet de ander nog meer voor- of nadelen welke je bij opdracht 5 wilt toevoegen? Zou je het kunnen uitproberen, om het niet meer te gebruiken?

Voorbeeld 2: Het meten van aanwezigheid van gevoelens. (Uit: Smook, e.a., 1990)

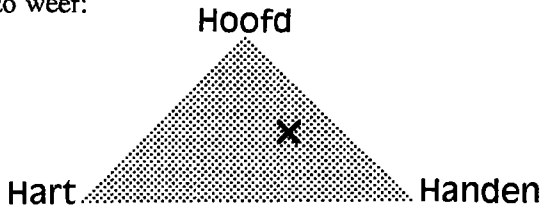
Met enige regelmaat wordt leerlingen gevraagd om na afloop van een activiteit hun plaats te bepalen in de "hoofd-hart-handen-driehoek". Bovendien wordt hen gevraagd hun plaats concreet toe te lichten.

Toelichting bij de driehoek:

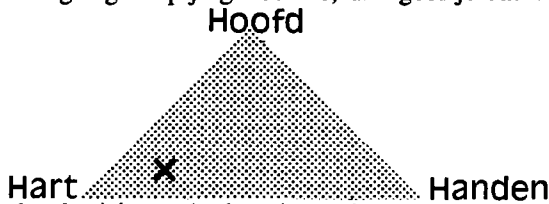
De meeste NME-activiteiten zijn een mengeling van hoofd, hart en handen. Bijvoorbeeld het op naam brengen van een plant: Je moet weten hoe bepaalde onderdelen van een plant worden genoemd (=hoofd). Je moet kunnen omgaan met een loep (=handen). Je verbaast jezelf bij het zien van de kleur van het stuifmeel =hart). Probeer nu de activiteit die je vandaag hebt uitgevoerd te plaatsen in de hoofd-hart-handen-driehoek. Wanneer je een activiteit als pure kennis hebt ervaren plaats je een kruisje in de top van de driehoek (zie tekening).



Een mengeling van kennis en vaardigheid met beide aspecten sterk vertegenwoordigd geef je zo weer:



Is het een activiteit geweest waarbij alle drie factoren voorkwamen, maar waar het accent vooral heeft gelegen op je gevoelens, dan geef je dat als volgt weer:



Leg uit waarom je het kruisje op de door jou gekozen plaats zet. Probeer voorbeelden te geven van wat je gevoeld, gedaan of geleerd hebt.

Voorbeeld 3:

Een opdracht na een lessenserie "Zwerfvuil". (Uit Delhaas, e.e., 1990)

Opkomen voor eigen waarden.

Je wandelt op straat. Niet ver van je vandaan wandelt iemand, die je iets ziet weggooiden, dat jij om een of andere reden heel vervuilend vindt, namelijk (zelf invullen).....

Wat doe je? Vul hiervoor de volgende tabel in door het zetten van kruisjes. In de eerste kolom als die ander voor jou gewoon zomaar een voorbijganger is: doet er niet toe wie ("iemand").

In de tweede kolom als het een kind van 10 jaar is;

Dan je vriend(in); dan de rector of directeur van je school en tenslotte iemand die je zelf invult .

	iemand	10jarige	vriend	rector	
--	--------	----------	--------	--------	-------

1.Ik doe of ik 't niet

zie en loop door

2.Ik raap het op en

zorg er zelf voor dat

het op een goede plaats

terecht komt.

3.Ik kijk doordringend

en bestraffend naar de

persoon maar zeg verder

niets

4.Ik maak een opmerking

en zeg:

5.Ik raap het op en vraag

of hij/zij het zelf wil

opruimen

6.Anders, n.l.:.....

Maakt het voor jou iets uit wie de "dader" is? Ja/nee, want.....

Voorbeeld 4:

Uit het protocol van een lesnabespreking

De docent heeft in deze les met leerlingen geoefend in het verkennen van alternatieve standpunten door te spreken over ieders eigen definitie van "Wat is natuur?" Om tot die eigen definitie te komen hebben leerlingen eerst een tiental tekeningen gerangschikt.

Docent: "Als je het hebt over milieuvervuiling, dan geeft driekwart een sociaal wenselijk antwoord. Tenminste zo interpreteer ik dat. Hetzelfde als het gaat over zeehondjes of vivisectie.

Maar via deze ingang, als je dan naar die onderwerpen toe gaat, ja, dan ligt het veel meer open. En daarom is dit juist een veel leukere ingang dan via de standaard een beetje werkstukachtige traditie, die rond die onderwerpen heerst. Want die discussies hebben we ook wel in de klas gehad; je hebt een aantal leerlingen in deze klas, die zijn heel bewust vegetarisch; een stuk of 4, 5, meteen al voordat ze hier op school kwamen. Een aantal leerlingen hebben een heel stellige mening over een aantal zaken, maar dan in een Greenpeace-sfeer; als je daarover discussies krijgt, merk je dat ze heel snel ingegraven zitten in argumenten, daar moeilijk uit komen; dat het heel snel welles-nietes wordt. Daar komt dan ook vaak een wat opjenerige sfeer bij. Met dat vegetarisch eten bij de voorbereiding van het schoolkamp kwam dat heel duidelijk om de hoek kijken. Dan krijg je dat soort discussies.

Maar via deze ingang wordt het iedereen heel concreet duidelijk dat er eigenlijk een glijdende schaal is. En leerlingen zijn veel sneller bereid om uit die ene eigen positie te komen en eens een andere positie te verkennen. Terwijl bij een stellingendiscussie in de klas over walvisvangst, het veel eerder is van: zes leerlingen daar en twaalf daar, en de rest weet het niet of wil zich niet uitspreken.

Dan gebeurt er verder niks meer, niks échts meer. Behalve dat leerlingen leren argumenteren, maar goed. Terwijl als je nu die schalen zou proberen te maken aan de hand van de dingen die gezegd zijn, je ziet ook leerlingen twijfelend kijken, en ook reacties van: laat me maar even; dat vind ik wel duidelijk.

Ik zou het nog eens precies op de leerling terug moeten halen door de video-opname nog eens te bekijken, maar ik heb het idee dat leerlingen verschillende standpunten wel even hebben ingenomen, zo in de loop van het gesprek over de rangschikkingsopdracht.

11.6 Literatuur

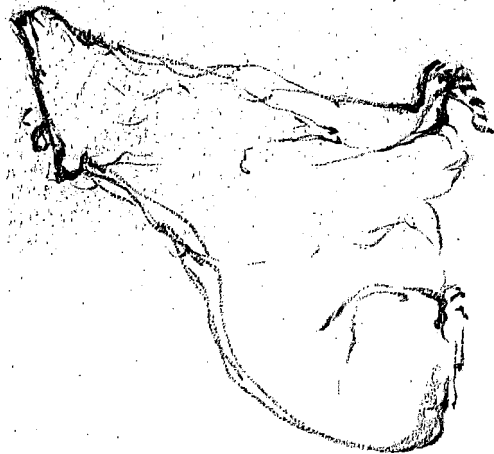
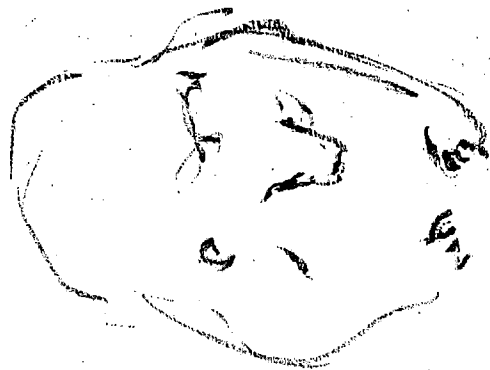
Delhaas, R., H. Koekkoek, T. Akkermans (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en Milieu-educatie. Deel 1 en 2 S.L.O. Enschede.

Smook, J., O. de Jong (1990): Natuurbeleving als doelstelling in het biologie-onderwijs. Dio-onderzoek, Lerarenopleiding Biologie R.U.G.

Voorts kunt u gebruik maken van:

Thema 4: Persoonsperspectief (decentreren)

Thema 17: Deelprocessen



THEMA 12: HET ONTWERPEN VAN LESMATERIAAL

12.1 Inleiding

Soms is het moeilijk om voor waardenvormende NME het juiste lesmateriaal te vinden, dat past bij uw wensen en bij de leerlingen zoals u hen ervaart.

Het meeste tot nu toe aangeboden lesmateriaal is nog geschreven zonder expliciete aandacht voor waardenvormende aspecten van NME. Het is daardoor onvolledig; waardoor u zich geen goed beeld kunt vormen van wat u te wachten staat. Bovendien vergt het materiaal nog zoveel lesvoorbereiding dat u opziet tegen de klus. Soms is het ronduit eenzijdig waardenoverdragend, of het simplificeert zaken teveel, zodat u er niet achter kunt staan.

Deze problemen zijn inherent aan het overnemen van lesmateriaal dat door anderen ontwikkeld is en dat door hen ontwikkeld is op basis van andere waarden dan waarmee u rekening wilt houden.

Ons voorstel is, dat de docent die moeite heeft met het bestaande materiaal een serieuze, hoewel tijdrovende, poging waagt om het materiaal aan eigen wensen aan te passen. Dat wil zeggen dat de docent in feite zijn eigen lesmateriaal gaat ontwikkelen met gebruikmaking van theoretische of praktische ideeën van anderen.

In dit thema bieden we u vier hulpmiddelen ten behoeve van het ontwikkelen van lesmateriaal voor waardenvormende NME.

12.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. a- Ga voor uzelf na welke aanpassingen van lesmaterialen u het afgelopen jaar heeft gemaakt. Maak onderscheid tussen schoolboeken, kranten-artikelen, tijdschriftartikelen, fotomateriaal (posters, dia's), film/videomateriaal, audiomateriaal. (15 minuten)

b- Wanneer u het lijstje af hebt probeert u soorten aanpassingen te onderscheiden. (bijvoorbeeld: weglaten/aanvullen, inhoudelijk niveau aanpassen, vormaanpassingen, wijziging van de context, aanpassing aan de beginsituatie van uw leerlingen, aan de beschikbare leermiddelen of tijd of menskracht, aanpassing aan uw specifieke doelstellingen of docent-vaardigheden). In welk soort aanpassingen bent u het meest ervaren? (15 minuten)

2. Welke voordelen ziet u bij het zelf ontwerpen van lesmateriaal; welke nadelen? (10 minuten)

12.3 Informatie

Wij gaan er in dit thema vanuit dat u een flink aantal van de overige thema's al heeft doorgenomen, zodat u voor uzelf een beeld hebt van het soort waardenvorming waarvoor u lesmateriaal zoekt.

We gaan u op vier manieren informeren over het onderwerp:

1- We geven u een checklist van kenmerken van waardenvormend lesmateriaal. Het is een in de praktijk ontwikkelde lijst, die u kunt gebruiken om lessenseries die in uw bezit zijn te analyseren, te beoordelen en doelgericht te wijzigen. De checklist zet u vooral op het spoor van kenmerken waaraan waardenvormend lesmateriaal moet voldoen, zodat u snel een overzicht hebt van wijzigingen die u wilt aanbrengen.

2- We bespreken een Stappenplan dat van der Ven (1985) op basis van leerplantheorie ontwikkelde. Het geeft een overzicht van de fasen die idealiter doorlopen worden voordat concreet lesmateriaal gemaakt kan worden. U kunt het Stappenplan, of gedeelten eruit, gebruiken om te achterhalen of u met betrekking tot NME wel alle noodzakelijk voorwerk heeft gedaan. Ook spannend om eens met alle NME-collega's een studiedag aan te wijden.

3- We bieden u een Gebruiksplan dat Jansen en Dijkstra (1990) hebben ontwikkeld. Het Gebruiksplan stelt u in staat om een bestaande lessenserie te analyseren en te gebruiken als basis voor een eigen aangepaste versie. Het biedt een sterk pragmatische aanpak en gaat minder in op achter het lesmateriaal liggende waarden.

4- We refereren aan een Stappenplan dat Prins en Schouw (1991) hebben ontwikkeld en waarmee u met betrekkelijk weinig moeite lokaal of regionaal NME-nieuws ombouwt voor gebruik in uw lessen.

12.3.1 De checklist

We kijken eerst naar een aantal kenmerken van waardenvormend lesmateriaal. Daarbij is het goed te bedenken dat in de praktijk niet alle kenmerken tegelijkertijd op elk materiaal van toepassing kunnen zijn.

In de lijst is alles beknopt geformuleerd. In thema 18 (pag. 270), maar ook elders in dit boek vindt u van de meeste gebruikte begrippen een nadere toelichting.

De lijst is een verzameling uitspraken die we in de literatuur tegenkwamen, aangevuld met onze eigen ervaringen.

1. Het materiaal is uitnodigend; het roept geen offensieve-defensieve sfeer op zoals discussies en veel rollenspellen tenderen te doen.

2. Het behandelt onderwerpen die leerlingen belangrijk vinden. Levenssituaties die als lesmateriaal gebruikt worden passen ècht bij de leeftijdsgroep, interessewereld van úw leerlingen.

3. Het materiaal is situationeel; er worden voldoende reële omstandigheden geschetst die de situatie zó beschrijven dat de leerling zich kan inleven.

4. De vragen en opdrachten zijn zo geformuleerd dat feitelijke gevoelens, kennis en gedrag van leerlingen centraal staan; theoretiseren en waarom-vragen komen dan ook haast niet voor.

5. De activiteiten in het materiaal zijn niet (te) groot: het dient geen vermoeiende aangelegenheid te worden. Een activiteit kan dan beter in stukken geknipt worden: hooguit 2 begrippen en deelprocessen (zie pag. 235) per les; u geeft dan uw leerlingen de tijd om een nieuwe ontdekking te verwerken vóór u ze vraagt een volgende stap te zetten.

6. Als er gebruik gemaakt wordt in het materiaal van specifieke situaties dan zijn de omschrijvingen van die situaties kort en worden leerlingen eerst aangemoedigd ze tot hun eigen situaties te maken door er persoonlijke details aan toe te voegen, wanneer ze zelf in dergelijke situaties zijn geweest.

7. Het materiaal vermijdt te moraliseren, hoe subtiel ook. U kunt dit testen door uzelf twee vragen te stellen:

- kan de lezer uit het lesmateriaal opmaken wat het standpunt van de schrijver is?

- staan er vragen bij waarop maar één 'juist' antwoord mogelijk is?

8. De natuurlijke neiging van jongeren om sociaal te experimenteren wordt in het materiaal aangemoedigd: samenwerken is van groot belang in verband met het ontwikkelen van de capaciteit tot perspectiefwisselen (Hieronder wordt verstaan het vermogen om je vanuit je ik-perspectief te verplaatsen in het jij-perspectief en het vermogen met anderen een wij-perspectief te ontwikkelen, zie pag. 55, 56). Daarvoor is het nuttig wanneer het materiaal veel oefening biedt met verschillendsoortige communicatiepatronen, met leiderschapsfuncties; bovendien is het nuttig wanneer aandacht gegeven wordt aan de sociaal-emotionele lading en structuur van de interacties.

9. Het materiaal is geschreven in de aanspreektaal: jij- /u-taal.

10. Het materiaal is in balans: het spreekt niet alleen hoofd, maar ook hart en handen aan. Het materiaal verkent daarbij ook het scala van positieve tot negatieve meningen, gevoelens en handelingen.

11. Het materiaal simplificeert niet. Het suggereert niet dat een groot en ingewikkeld probleem met een enkele lesactiviteit bevredigend is op te lossen.

12. Het materiaal overkillt niet (blaast een klein probleem niet onnodig op).

12.3.2 Het Stappenplan van Van der Ven

We geven een zeer beknopte samenvatting van een gedeelte van het ontwikkelproces, zoals van der Ven (1985) zich dat voorstelt, namelijk het gedeelte waarin de specifieke doelstellingen van de waardenvorming worden uitgekozen.

Vanuit de curriculumtheoretische literatuur onderscheidt van der Ven twee dimensies aan het formuleren van doelstellingen: inhoud en gedrag.

Het vaststellen van de inhoud moet volgens hem in zes fasen gebeuren. En hij beveelt aan om dat gedeeltelijk in interactie met de leerlingen te doen. Pas wanneer die zes fasen zijn doorlopen is voldoende basis gelegd om de leerstof te selecteren die het best past of het meest effectief is om het ontworpen raamwerk concreet te vullen. Wij geven u dit stappenplan omdat we beseffen dat u in samenwerking met collega's moet vaststellen welke fasen ieder van u al heeft doorlopen en wat uw individuele uitkomsten zijn. Het is goed om u te realiseren hoeveel van dit werk u individueel en collectief al heeft verzet of welke essentiële stappen u nog heeft overgeslagen.

STAPPENPLAN VAN DER VEN

Fase A: Rekening houdend met gemeten belangstelling van leerlingen en de behoeften van de maatschappij wordt vastgesteld welke thematiek aan de orde wordt gesteld. Zie daarvoor bij voorbeeld documenten als: het Kernleerplan voor NME (SLO, 1990), Tussen Natuur en Milieu (Boersma en Schouw, 1988), Een schepje erboven op (Huitzing, 1989).

Fase B: De thematiek, bij voorbeeld duurzame ontwikkeling, moet worden toegespitst op een thema. Dat wil zeggen dat een invalshoek wordt gekozen waaronder de thematiek aan de orde zal worden gesteld. Te denken valt aan: kennisvermeerdering, verantwoordelijk handelen, waardenontwikkeling. Deze invalshoek kan verantwoord worden vanuit de maatschappelijk-politieke of religieuze stroming waartoe u uzelf en uw leerlingen rekent.

Fase C: Nu moeten begrippen worden uitgekozen die de basis van het leerplan zullen vormen. Daarvoor worden de volgende vragen beantwoord en een aantal regels gehanteerd:

- 1- Welke begrippen zouden ter sprake kunnen komen?
- 2- Welke moeten ter sprake komen?
- 3- Wat onderscheiden we als hoofd- en bij-zaken?

Eén en ander gebeurt met behulp van de volgende regels:

- I- Er wordt niets onderwezen dat niet in overeenstemming is met de stand van de wetenschap en daarom later correctie zou nodig hebben,
- II- Voor de hoofdzaken (primaire begrippen) mag de 'wetenschappelijke ondergrens' niet overschreden worden, (= datgene dat tenminste onomstotelijk wetenschappelijk is vastgesteld als de realiteit).

III- Voor de bijzaken wordt de wetenschappelijke bovengrens gehanteerd (= datgene dat nog juist binnen de huidige stand van de wetenschap als denkbare verklaring mag worden voorgesteld) bij het onderscheiden van zinvolle en zinloze begrippen,

IV- De dialoog tussen diverse ethische stromingen moet door de selectie gewaarborgd worden, ter voorkoming van eenzijdigheden en indoctrinatie,

V- Er wordt rekening gehouden met een twaalfstal kritische kanttekeningen die te plaatsen zijn bij methoden tot het vaststellen van de behoeften en interesses van leerlingen. (Van der Ven 1985)

Fase D: De uitgekozen begrippen worden nu zo nauwkeurig mogelijk gedefinieerd. Zonodig worden sub-begrippen onderscheiden. Deze lijst is nog steeds niet de lijst met leerstofbegrippen.

Fase E: Want eerst moeten de relaties tussen de begrippen onderzocht worden. Dat kan op vijf manieren:

- is de relatie tussen begrippen onder- of nevenschikkend?
- is de relatie chronologisch of contextueel te rangschikken?
- hoe is de relatie beïnvloed door de wijze waarop de kennis van de begrippen verkregen is (experimentele toetsing, probabilistisch, ideografisch)?
- hoe is de inhoud van de relatie (causaal, conditioneel, teleologisch, voorwerpeijk)?
- welk ontwikkelingsverband bestaat er in de relatie tussen de begrippen?

Fase F: Ten slotte moet er een volgorde vastgesteld worden. Mogelijke ordeningen zijn bij voorbeeld: hiërarchisch ordening van eenvoudige naar meeromvattende operaties, een inductieve of juist een deductieve benadering, een op toepassingen gerichte ordening, chronologisch geordend, een ordening die cognitieve conflicten dient op te roepen.

Van der Ven zegt over de tweede dimensie, het vaststellen van het gedrag (door het formuleren van specifieke doelstellingen, zie pag. 76) ondermeer, dat het een noodzakelijk stap is om de vorming in waarden en normen uit te tillen boven het puur overdragen van kennis-eenheden. Van der Ven kiest namelijk als algemeen doel voor waardenvorming dat de leerlingen leren deelnemen aan waardenvormende processen in onze maatschappij. Het conventie-kritisch leren hanteren van de onderwezen kennis-eenheden is daartoe één van de noodzakelijk aan te leren vaardigheden. Onder verwijzing naar (een gecorrigeerde versie van) de Taxonomie van het Cognitieve Domein van Bloom e.a. (1971) en naar de Taxonomie van het Affectieve Domein van Krathwohl e.a. (1971), stelt hij dat:

- de cognitieve niveaus 'kennen, begrijpen en toepassen' doorlopen moeten zijn willen de leerlingen toekomen aan het conventie-kritisch werken, en
- de affectieve niveaus 'aandacht geven en actief reageren' noodzakelijk zijn voor het ethische afwegings- en beoordelingsproces, en
- de affectieve niveaus 'van binnenuit waarderen, een waardensysteem ontwikkelen, een levensovertuiging ontwikkelen' hooguit als differentieële doelstellingen voor bepaalde leerlingen, namelijk zij die daar zelf in vrijheid voor gekozen hebben, nagestreefd mogen worden (tenzij men indoctrinatie goedkeurt).

12.3.3 Het Gebruiksplan

Een ander werkinstrument, dat zijn diensten in de praktijk bewezen heeft, is het gebruiksplan van Jansen en Dijkstra (1990), ontworpen met als doel docenten gericht te steunen bij het overnemen van lesmateriaal dat door anderen ontworpen is.

Wanneer u een bestaande lessenserie in handen krijgt en het doorbladert, dan zult u misschien zin krijgen om er iets mee te doen. Maar vaak zult u ook niet alles zomaar willen uitvoeren als het er staat.

U vindt hieronder een aantal zeer algemene, open vragen over de lessenserie die u wilt gaan gebruiken.

De vragen zijn zo gesteld dat ze u - na lezing van de lessenserie - uitdagen om de link naar uw eigen praktijk en uw onderwijsopvattingen te leggen.

Ze zijn ook zo gesteld dat u zich al schrijvende een voorstelling gaat maken van uw eigen versie van het lesmateriaal. Mogelijk geven de vragen u aanleiding om bepaalde nieuwe stukken zelf te ontwikkelen.

Steeds is er ruimte om meerdere antwoorden te noteren.

Het spreekt vanzelf dat u alleen die vragen invult die u voor uw eigen onderwijs belangrijk vindt.

Omdat een 'nieuwe lessenserie' u wellicht in staat stelt om uzelf 'nieuw onderwijsgedrag' te leren, zijn de vragen 7, 8 (en 9) toegevoegd.

GEBRUIKSPLAN JANSEN EN DIJKSTRA

van(naam) m.b.t. de lessenserie (titel/docent(en)/school/e.d.)	
1. Welke <u>doelen</u> die u in de lessenserie bent tegengekomen zijn bij u <u>favoriet</u> ? m.a.w. welke bedoelingen spreken u zeer aan? a. b.	
2. Wat zijn voor u de <u>centrale componenten</u> in de lessenserie zoals die nu voor u ligt? m.a.w. welke onderdelen wilt u zeker niet overslaan als u hem zelf zou geven? a. b.	
3. Wat wilt u <u>in concreto</u> bij ieder van die centrale componenten <u>tenminste</u> doen om die componenten tot hun recht te laten komen? bij 2a. bij 2b. bij	
4. Welke <u>knelpunten</u> verwacht u nu nog als u uw versie van de lessenserie zou geven?	Welke oplossingen acht u haalbaar?
knelpunten a. b. ...	oplossingen
5. <u>Welke andere ingrepen</u> wilt u verder nog in de lessenserie plegen om hem optimaal geschikt te maken voor u zelf, en uw leerlingen? a. b.	

6. Stel dat u de lessenserie geeft zoals u hem nu bijgesteld hebt: welke gebeurtenissen of leereffecten, of zou u dan verder nog als '<u>pluspunten</u>' of <u>succesjes</u> willen beschouwen? "Stel dat ik..... "Stel dat de leerlingen..... "Stel dat
7. Waar ziet u <u>voor uzelf nieuwe taken of rollen</u> bij de uitvoering van de lessenserie zoals u hem nu tot een eigen serie hebt gemaakt? ('nieuw' in vergelijking met uw onderwijspraktijk tot nu toe) a. b.
8. Waar ziet u <u>nieuwe taken of rollen voor uw leerlingen</u> bij de uitvoering van de lessenserie? a. b.
9. Hebt u na invullen van dit GEBRUIKSPLAN voldoende houvast om <u>achteraf de lessenserie te kunnen evalueren</u>; m.a.w. over welke onderdelen en aspecten - en bij wie? - wilt u informatie verzameld hebben (of na afloop kunnen verzamelen)? a. b.
10. Overige opmerkingen

12.3.4 Het Stappenplan van Prins en Schouw

Voor docenten die graag kleinschalig aan de gang willen met milieuproblematiek op lokaal niveau bestaat een handleiding.

Wij voegen één opmerking toe: dit Stappenplan is geschreven vanuit een bepaalde opvatting over NME, waarbij de educatieve kant sterk via cognitie ingevuld wordt en waarbij de maatschappelijke kant aangepakt wordt via belangengroeperingen en besluitvormingsprocessen in onze maatschappij. Een docent die een andere opvatting over waardenvormende NME heeft ontwikkeld dient het Stappenplan dus inhoudelijk aan te passen.

Na stap 4 kunt u in twee versies verder gaan: kleinschalig, voor een enkele activiteit ergens tussen uw normale lesinhoud ingevlochten (5A en 6A), of iets grootschaliger, gericht op een lesonderwerp van 1 á 2 lessen (5B - 10B).

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

STAPPENPLAN PRINS EN SCHOUW

1. Kies een onderwerp afhankelijk van:	
- lesstof - actualiteit - lokale problematiek - contextgebieden leerlingen	
2. Houd 2 á 3 weken de (plaatselijke kranten bij over het gekozen onderwerp	
Of:	
Zoek in vakbladen etcetera naar achtergrondartikelen over het gekozen onderwerp	
3. Lees de artikelen 2x goed door	
4. Analyseer de problematiek met behulp van de volgende vragen:	
a	Wat is het verschijnsel, wat gebeurt er? (Welke gebeurtenissen doen zich verder voor?) (Hoe zou je de verschijnselen/ gebeurtenissen kunnen beschrijven?)
b	Wat is het voornaamste probleem? (Voor welke betrokkenen is het een probleem?)
c	Hoe zou het probleem kunnen zijn ontstaan? (Onder welke omstandigheden en op welke plaats ontstond het probleem?) (Hoe zou je kunnen nagaan of de genoemde oorzaken ook de feitelijke oorzaken zijn?) (In hoeverre is het probleem een gevolg van de specifieke wijze waarop de mens met het fysisch milieu is omgegaan?)
d	Welke oplossingen kun je voor het probleem bedenken? (Waaraan moeten oplossingen voldoen?)
e	Welke voor- en nadelen kun je aangeven voor de geformuleerde oplossingen? (Spelen de voor- en nadelen voor alle betrokkenen in gelijke mate?) (Hoe zou je voor- en nadelen eventueel tegen elkaar kunnen afwegen?) (Wiens belangen moeten in dit geval het zwaarste wegen?)
f	Welke oplossing zou je kiezen? Licht je antwoord toe. Waar moet de beslissing genomen worden? (In hoeverre moeten betrokkenen bij de beslissing worden betrokken?) (Wat vind je van de genomen beslissingen?) (Welke overwegingen hebben daarbij de doorslag gegeven?)

g	Hoe wordt de genomen beslissing uitgevoerd? (Wie moet dat doen?) (Binnen welke periode moet dit gebeuren?)	
h	Wat zijn de effecten van de getroffen maatregelen? (In hoeverre is het probleem opgelost?) (Welke aanvullende maatregelen zouden getroffen kunnen worden?)	
Op kleine schaal verder:		Op weg naar een lespakketje (voor 1 á 2 lessen)
5A. Bedenk nu een inleiding voor in de klas. Gebruik daarvoor de gegevens die je bij 4b, c en d hebt staan. Tip: selecteer; neem alleen de korte uitdagende feiten, dit is circa 20% van wat je zelf nu over het onderwerp weet.		5B. Bij lokale problematiek: ga een keer kijken (het levert aanvullende informatie en is inspirerend voor jezelf).
6A. Bedenk vragen/ opdrachten. Dit kan op verschillende vlakken: - eigen leefwereld leerlingen - mogelijke oplossingen - effecten van oplossingen		6B. Bedenk delen die je wilt bereiden.
		7B. Selecteer feiten, termen en vragen uit de gegevens die je bij 4b, c en d hebt staan, neem circa 50 % van de informatie die je hebt.
		8B. Inventariseer mogelijkheden: - welke materialen heb je (krant, figuren, getallen)? - welke aangrijpingspunten heb je (lesstof, contextgebieden)? - welke bezienswaardigheden heb je (excursies, televisieprogramma's)?
		9B. Maak een lesschema, afhankelijk van de groep waarvoor je het doet.
		10B. Bedenk toetsmogelijkheden.

12.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. a- Vanuit het gezegde dat 'wie het niet beter kan, zijn mond moet houden' (geen commentaar als je geen beter alternatief hebt), worden veel reacties van docenten op lesmateriaal gesmoord. De auteur van schoolboeken heeft voor de 'gewone docent' een speciale plaats gekregen. Hoe kijkt u aan tegen auteurs? Hebt u ooit overwogen een schoolboek te schrijven? Wat zouden voor u de voordelen en nadelen zijn van het auteurschap? Wat zou de speciale kracht zijn van het boek dat u zou willen schrijven? (30 minuten)

b- Wanneer u schoolboeken (lesmaterialen) met elkaar vergelijkt, doorziet u dan de onderwijskundige overwegingen die de auteurs gehanteerd hebben? En bent u in staat het waardensysteem van de schrijver in kaart te brengen en te vergelijken met uw waardensysteem en dat van uw leerlingen? Wat vindt u de moeilijkheden van zo'n analyse? Pleeg overleg met een collega hoe hij dat ervaart en of u samen niet een heel stuk met zo'n analyse zou kunnen komen. (30 minuten)

2. Drie manieren om te werken met de checklist van waardenvormende kenmerken:

a- U neemt een aantal (willekeurige) pagina's lesmateriaal met een NME inhoud. Bij voorbeeld "Gelukkig ben ik niet van steen", "Zeevervuiling", "Bioindustrie". U leest het aandachtig en stelt voor de betreffende pagina's vast aan welke kenmerken voldaan is. Van de gevonden kenmerken maakt u een beknopte beschrijving bij het materiaal. (2 keer 30 minuten)

b- Beschrijf (beknopt) bij zoveel mogelijk kenmerken uit de lijst een concrete lessituatie die u meemaakte (of meegemaakt had kunnen hebben). Overzie bij welke kenmerken u geen concrete invulling kunt vinden en bekijk of u hieruit conclusies kunt trekken voor het soort waardenvorming dat u nastreeft. Vergelijk uw antwoorden met die van een collega. Verander uw beschrijving als daar nu aanleiding toe is. (60 minuten)

c- De kenmerken uit de lijst gelden niet alleen voor het lesmateriaal; ze zijn ook toe te passen op het handelen van de docent. Rangschik de kenmerken op drie manieren:

- aan welke kan ik met mijn huidige kennis en vaardigheden het gemakkelijkst voldoen met het materiaal dat ik nu ter beschikking heb?
- welke kenmerken vind ik het belangrijkste om aan te voldoen?
- welke kenmerken wil ik over twee jaar beter onder de knie hebben en hoe ga ik dat aanpakken? (30 minuten)

3. Geef commentaar bij het Stappenplan van Van der Ven door:

- beargumenteerd een prioriteit toe te kennen aan de zes door hem voorgestelde fasen
- uw eigen aanvullingen op de lijst te formuleren. (60 minuten)

4. Noteer bij zoveel mogelijk fasen uit het Stappenplan van Van der Ven concrete gebeurtenissen uit uw leven of de ontwikkelingen bij u op school. Breng op die wijze in kaart welke stappen u al gezet heeft, hoewel u zich op dat moment misschien niet bewust was van de betekenis van de gebeurtenis voor het bouwen van een raamwerk van een leerplan NME. Vergelijk uw overzicht met dat van collega's met wie u samenwerkt. (45 + 15 minuten)

5. Schrijf een programmavoorstel voor twee studiedagen bij u op school. Het doel van de studiedagen is om door het doorlopen van een aantal van de fasen uit het Stappenplan van Van der Ven te komen tot een gezamenlijke basis voor het ontwikkelen van NME op uw school. (30 minuten)

6. Pas het Gebruiksplan volgens de aanwijzingen toe op lesmateriaal voor NME. (60 minuten)

7. Doorloop het Stappenplan van Prins en Schouw. (ca.3-6 uur)

8. Reageer op beide onderstaande dagboekfragmenten door een opstel te schrijven. (30 minuten)

12.5 Praktijkvoorbeelden

Twee dagboekfragmenten:

A- Veel ervaring met het ontwerpen van NME lesmateriaal heb ik niet. Ook niet met het omwerken van bestaand NME lesmateriaal voor gebruik in waardenvormende lessen.

Wat ik onder ogen krijg (lespakketten, werkboeken) vind ik meestal nogal deprimerend materiaal. In de zin van: als je de leerlingen confronteert met hoe de wereld in elkaar zit, vind ik dat ik dat heel erg voorzichtig moet doen.

Het meeste materiaal gaat uit van HET PROBLEEM met een grote P; en vervolgens wordt er even lekker tegenaan gegaan. Ik mis dan een soort fase 1: het samen verkennen wat je vanuit je zelf werkelijk raakt, welke waardengebieden belangrijk zijn om aan te werken. Want je duikt met de leerlingen onmiddellijk in het probleem.

Ik denk dat ik mijn doel dan niet bereik, omdat kinderen zich van zoiets afwenden. Het is een normale menselijke reactie denk ik om niet te willen zien wat bedreigend is. Heel zwaar materiaal.

Dus geld ophalen voor een zeehondje dat wil nog wel, maar jezelf de rust en de ruimte en de tijd gunnen om na te denken over de maatschappelijke achtergronden van een probleem; daar moet veel meer inzet achter zitten om dat te doen. Daar moet je het belang ook duidelijker voelen om dat te willen.

ZO'N MOTORTJE ZIT NIET IN HET MATERIAAL DAT IK TEGENKOM.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

B- Telkens opnieuw probeer ik het reeds bestaande NME-lesmateriaal onbevangen en open tegemoet te treden. De opdracht aan mezelf luidt: Waar in het materiaal denk ik dat waarden van leerlingen geraakt worden; en onlosmakelijk daarmee verbonden: zijn de geschetste situaties, vragen en problemen echt hun problemen.

Wanneer ik geen (vermoedelijke) waardengebieden kan vinden, vraag ik me af: waar liggen met betrekking tot de geschetste problematiek dan wel waardengebieden van leerlingen. Hier wijk ik dan duidelijk van de geschreven tekst af.

Wanneer ik zo'n waardengebied gevonden heb: probeer ik enkele waardenconflicten te vinden als een check.

Dan ben ik klaar om over de vormgeving na te gaan denken, en een eerste ontwerp te maken. Vervolgens beschrijf ik de werkvorm uitgebreid en dwing ik mezelf daarbij me in de klassesituatie te verplaatsen en zeer concreet te worden.

Een uitstekend hulpmiddel bij het zoeken naar waardengebieden en het opsporen van mogelijke waardenconflicten is: het me concreet oproepen van de jongeren die ik het best ken: een dochter van 13 en een van 16 jaar. Ik stel me hen niet voor in een schoolse situatie, maar zoals ik ze ken: thuis aan tafel, (als het gaat om energie en wonen); op een camping bij de tent (als het gaat om effecten van zure regen). Ik vraag me af wat ik met hen heb meegemaakt in geluidsarme en lawaaierige situaties, of wat ik erover van hen gehoord heb (als het gaat over geluid).

Het eerste resultaat van zo'n confrontatie (voor mijn geestesoog) tussen mijn dochters en het lesmateriaal zoals dat op dit moment kant en klaar te verkrijgen is bij S.M.E., NME-VO, etcetera is tot nu toe steevast een mislukking. Toch ben ik met het meest moderne en volgens zeggen onderbouwde lesmateriaal aan de slag.

Wat is er dan aan de hand?

Een heleboel.

- Vaak stapelt het materiaal in zeer kort bestek een breed scala van inhouden en problemen op elkaar. Klein beginnen is er niet bij (het thema energie in huis vraagt onmiddellijk aandacht voor aardgas-winplaatsen, werking van een elektriciteitscentrale).

- Het materiaal schetst zelden situaties van jongeren. (Zelfs niet als het materiaal de brommer en de wasmachine erbij sleept).

- Wanneer de leerling zelf wordt aangesproken, gebeurt dat op een oppervlakkige en vrijblijvende manier ('Wat vindt je van...?', 'Welke 2 voordelen zie je bij...', 'Bedenk een goede oplossing voor..').

- Steeds wordt er uitgegaan van het probleem-karakter van de relatie tussen de mens en zijn milieu. De boodschap: 'de mens (leerling) leeft niet goed (met het milieu) en dient z'n gedrag te veranderen' klinkt bij veel materiaal door. Met andere woorden: het materiaal is eenzijdig op de probleemtoer, er is geen balans (met gevoelens van plezier, prettig voelen).

Dit zijn mijns inziens nogal wezenlijke bezwaren. Het ziet ernaar uit dat ik bij het omvormen van bestaand NME-materiaal tot waardenvormend NME-materiaal dus een wezenlijk ander pad wil begaan dan de ontwerpers van dat materiaal.

Uit bovenstaande besluit ik voorlopig tot de volgende kenmerken van waardenvormend lesmateriaal:

- het materiaal begint klein,
- is gericht op zoek naar waardengebieden van de leerlingen,
- verwijst naar voor leerlingen bekende situaties,
- nodigt leerlingen uit hun waarden(gebieden) verder (en helderder) te verkennen dan ze tot dan toe gedaan hebben,
- is in balans: spreekt niet alleen hoofd-hart en handen aan, maar verkent daarbij ook het scala van positieve tot negatieve meningen, gevoelens, handelingen.

Wanneer ik bijvoorbeeld begin bij het lezen van een eerste hoofdstuk of paragraaf in NME-VO-materiaal kom ik er stevast op uit dat ik aanvullend en ander materiaal moet ontwerpen dat aan het NME-VO-materiaal vooraf gaat. Deze nieuwe opening heeft dan als thema: 'Wat heeft deze thematiek (geluid bij voorbeeld) met jou van doen?'

Uit bovenstaande besluit ik voorlopig tot de volgende kenmerken van waardenvormend lesmateriaal:

- het materiaal begint klein,
- is gericht op zoek naar waardengebieden van de leerlingen,
- verwijst naar voor leerlingen bekende situaties,
- nodigt leerlingen uit hun waarden(gebieden) verder (en helderder) te verkennen dan ze tot dan toe gedaan hebben,
- is in balans: spreekt niet alleen hoofd-hart en handen aan, maar verkent daarbij ook het scala van positieve tot negatieve meningen, gevoelens, handelingen.

12.6 Literatuur

- Bloom, B.S. e.a. (1971): Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Jansen, A. e.a. (1990): Gebruiksplan. Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijks Universiteit Groningen.
- Krathwohl, D., B. Bloom, B. Masia (vert. 1971): Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen, II, het affectieve gebied. Rotterdam.
- Prins, C.H., J.C. Schouw (1991): Laagdrempelig lesmateriaal voor Natuur- en Milieu-Educatie, S.L.O., Enschede.
- Snoeier, H. en J. van der Lee (1986): Bioindustrie, werkboek. Stichting

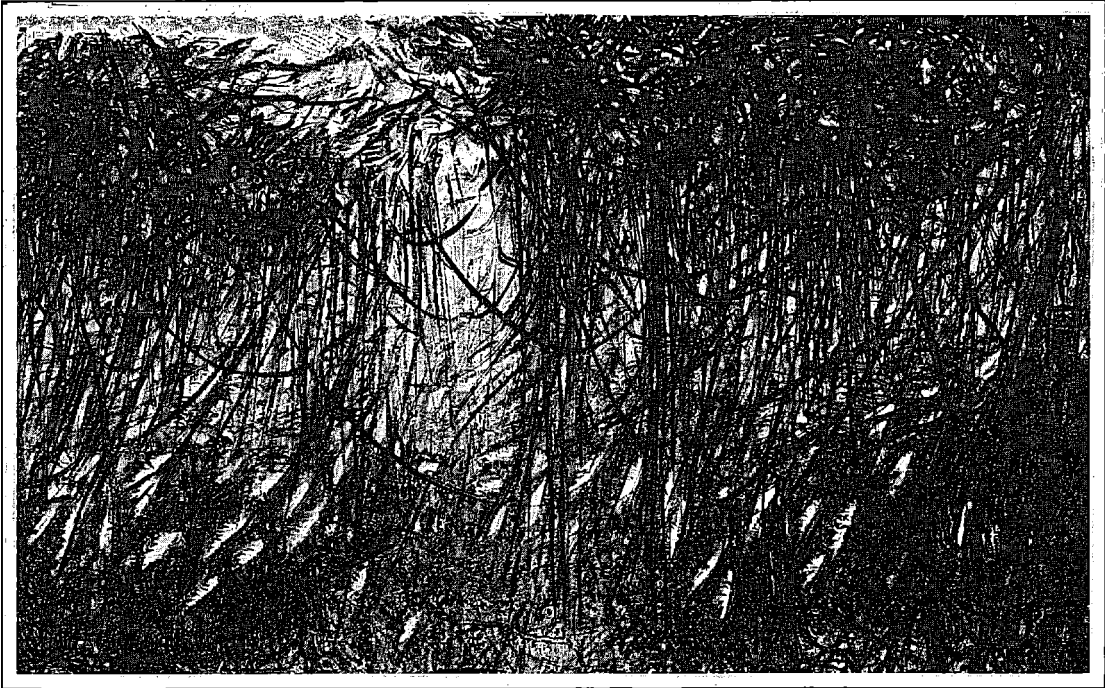
Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Lekker Dier, Utrecht.

Tutein Nolthenius, C. e.a.: Gelukkig ben ik niet van steen. Lessenreeks over Zure Regen onderbouw LBO/MAVO. SME, Utrecht.

Ven, J.A. van der (1985): Vorming in waarden en normen. Kok Agora, Kampen.

Zeevervuiling, INVRO-project, ongedateerd, doch omstreeks 1985, Polemologisch Instituut, R.U.Groningen



THEMA 13: HET GEVEN VAN FEEDBACK

Peter: Als elke fabriek nu eens werd verplicht om naast de produktielijn ook zoiets als twee retourlijnen te bouwen. Eén voor hun eigen afvalprodukten en ook één voor de afval die ontstaat als hun produkten terugkomen na gebruik in de maatschappij.

Docent A: Dat is wel héél creatief bedacht, Peter. Straks kijken we wel of het echt zou kunnen. Kun je nóg zo iets moois bedenken?

Docent B: Zie je 't al gebeuren? Jij hebt altijd van die onzinnige ideeën, blijf nou even reëel, joh.

13.1 Inleiding

Leerprocessen, dus ook het ontwikkelen van waarden, kunnen bijzonder veel sneller en plezieriger verlopen wanneer de leerling feedback krijgt van zijn begeleider.

Bij waardenvormende NME is het belangrijk dat die feedback niet alleen gegeven wordt over de zich ontwikkelende kennis en vaardigheden met betrekking tot de milieuproblematiek en oplossingen ervoor. Er moet ook feedback gegeven worden bij de emotionele ontwikkeling en bij ontwikkelingen in het gedrag of in voornemens van leerlingen. Dit laatste is vooral belangrijk wanneer u effecten op wat langere termijn nastreeft.

In onze maatschappij is het geven van constructieve feedback geen gemeengoed. Er wordt bijzonder vaak gezondigd tegen de elementaire gedragsregels voor de feedbackgever en tegen de regels voor de feedbackontvanger. Veel mensen hebben als gever en als ontvanger van slecht gegeven feedback heel erg pijnlijke ervaringen opgedaan.

U kunt een gezond(makend)e manier van feedback geven en feedback ontvangen aanleren.

Na de eerste onwennige reacties van uw leerlingen zult u spoedig de positieve uitwerking ervan op de sfeer in de les ervaren. Na enige tijd zullen leerlingen u spontaan of desgevraagd waardevolle (en broodnodige) feedback geven.

Bij waardenvormende NME zal deze feedback de veiligheid binnen de klas vergroten. Het is een belangrijke bron van zelfvertrouwen voor alle betrokkenen. Die veiligheid is een must om met eigen waarden aan de slag te durven

... uw eventuele observatie dat ze maar wat aanrotzooien met betrekking tot natuur en milieu is slechts schijn. U vertrouwt erop dat elke leerling diep in zijn hart gezond wil leven in een veilig milieu en daar persoonlijk iets voor wil doen. In de schijnbare onverschilligheid signaleert u hun onmacht ...

gaan. Dat zelfvertrouwen en die eigenwaarde zijn ons inziens een absolute voorwaarde voor het verwerven van de grondhouding ten aanzien van natuur en milieu waar alle NME-docenten, naar wij aannemen, naar streven: respect.

13.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Noteer drie voorvallen uit uw loopbaan waarin het ontvangen van feedback bijzonder plezierig was, drie voorvallen waarbij het min of meer onplezierig was. Wat vond u in elk van de zes situaties kenmerkende factoren die voor u het gevoel na afloop verklaren. Herhaal deze opdracht met twee keer drie situaties waarin u de feedbackgever was. Na afloop noteert u een aantal voorwaarden waar volgens u goede feedback aan dient te voldoen (of eisen die u stelt aan de situatie waarin feedback wordt gegeven). (30 minuten)

2. Op welke momenten in uw opleiding/ loopbaan heeft u training ontvangen in het geven en ontvangen van feedback. Hoe staan uw leerlingen ervoor wat dat betreft: leren zij bij u op school feedback te geven en te ontvangen? Beschrijf drie situaties (zo letterlijk mogelijk noteren wat er door wie werd gezegd) uit het afgelopen jaar waarin u een leerling feedback gaf op (leer)gedrag; idem voor drie situaties waarin een leerling u feedback gaf. (30 minuten)

13.3 Informatie

Heb ik vandaag
mijn leerlingen al
geprezen?

Stelt u zich voor dat deze sticker op de docententafel in elk lokaal zou zijn geplakt?

Allereerst een paar definities in het kader van dit boek.

Feedback is informatie over het handelen van de leerling en/of de docent die hem instaat stelt en motiveert om waarden te vormen.

Feedback die voldoet aan de voorwaarden en regels noemen we constructieve feedback. Daarnaast onderscheiden we nog drie vormen: destructieve feedback, complimenten en katten.

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

Constructieve feedback: deze werkt motiverend, stelt de ontvanger in staat om iets met de informatie te doen, bewerkstelligt een gevoel van samen de klus klaren en een gevoel van inzet voor elkaar. Constructieve feedback voldoet aan een paar basisvoorwaarden en wordt volgens een paar simpele regels vormgegeven. Deze feedback kan zowel gaan over gedrag dat als goed beoordeeld wordt (=waardering en zelfwaardering) als over gedrag dat ten dele als fout of ineffectief beoordeeld wordt door de gever of door de ontvanger van de feedback (=kritiek en zelfkritiek). Het wel als goed beoordeelde gedeelte wordt daarbij ter sprake gebracht. Het constructieve effect ontstaat door de vormgeving en is niet erg afhankelijk van de bedoelingen van de feedbackgever.

Destructieve feedback: deze feedback zondigt altijd op één of meer punten tegen de basisvoorwaarden en/of vormregels; het blokkeert en ontmoedigt de ontvanger, schept meestal afstand, angst, verdriet en boosheid. Dikwijls is de slechte vormgeving van deze feedback er de schuld van dat eventuele goede bedoelingen van de feedbackgever niet uit de verf komen. Destructieve feedback gaat meestal over gedrag van de ontvanger dat door de gever als fout of ineffectief beoordeeld wordt. Voor de gever is het vaak niet meer dan stoom afblazen.

Complimenten: een compliment is feedback die niet aan alle vormregels voldoet. Het bevat een positief oordeel van de gever over gedrag van de ontvanger. De goede bedoelingen van de feedbackgever overheersen de vormgeving, maar komen vaak niet tot hun recht. (Zie voor de vormregels van feedback: pagina 177).

Katten: een kat is feedback die niet aan de vormregels voldoet. Meestal is de ontvanger de bliksemafleider voor een rotgevoel van de gever. De gever heeft de verkeerde persoon voor zich of vereffent een rekening over iets dat de ontvanger in het verleden volgens hem heeft misdaan. De bedoelingen van de gever liggen op het vlak van het afreageren of bedreigen van de ontvanger. De ontvanger heeft vaak het gevoel dat de gever het meer over zichzelf heeft dan over de ontvanger.

Daarnaast zijn er meerdere mengvormen. We benoemen er een paar:

- Koude olieballen: als katten bedoelde complimenten.
- Stroopwafels: complimenten uit eigenbelang.
- Confetti: het links en rechts rondstrooien van iets dat op complimenten lijkt, maar niet voortkomt uit betrokkenheid bij de ander.
- Heksenbezems: als compliment bedoelde opmerkingen van het type: "Wat lijkt jij op je vader", terwijl die ander niet weet dat je geen goede relatie met je vader hebt.

In de praktijk van het opstarten van waardenvormende NME-lessen in een school is het absoluut onontbeerlijk dat initiatiefnemers en overige deelnemers ruimschoots constructieve feedback krijgen van en geven aan elkaar. In het ontwikkelingsproces dat u met elkaar doormaakt is het nét dat schepje voldoening bovenop de overige resultaten van uw inspanningen.

Het belang van constructieve feedback voor uw leerlingen is ondermeer:

- Bij veel waardenvormende NME-activiteiten zijn leerlingen bezig met, voor hen, nieuwe waarden en nieuwe gedragsmogelijkheden. Daar hebben ze veel steun en aanmoediging bij nodig. Wanneer zij zelf geneigd zijn naar hun falen te kijken, dan is juist constructieve feedback, op wat ze al wel goed doen, hét bouw materiaal voor zelfvertrouwen en zelfkennis.
- Tijdens uw streven om bij leerlingen een gedragsverandering teweeg te brengen moet u beseffen dat u eigenlijk bezig bent aan hun grondhouding te sleutelen. Die grondhouding is bij hen ontstaan in meer dan tien jaar, dat verandert niet zomaar. Inzet van alle denkbare positieve krachten is noodzakelijk.
- Voor creativiteit, bijvoorbeeld het durven verzinnen van misschien nooit eerder uitgeprobeerde alternatieven, is moed nodig en daarvoor kunnen ze waardering van anderen heel goed gebruiken.
- Soms komen bij het verkennen van waarden oude angsten en dreigingen mee naar boven. Hieraan kan beter het hoofd worden geboden wanneer de warmte van constructieve feedback aanwezig is.

Feedback kan betrekking hebben op wat u de leerling ziet doen en wat de leerling waarschijnlijk van zichzelf op dat moment niet door heeft. We noemen dit de het gebied van de blinde vlek van de leerling.

"Het lijkt me dat je nu iets zegt wat je vorige maand nog helemaal niet onder woorden kon brengen".

Of de feedback heeft betrekking op wat er met uzelf gebeurt en wat de leerling mogelijk als een soort spiegel zou kunnen gebruiken. Dit terrein is uw verborgen agenda.

"Het is me al een paar keer deze les opgevallen Fred, dat je misprijzend kijkt zodra Marja iets zegt in deze discussie. Als het zo is dat je inderdaad heel anders over mestoverschotten denkt, wil ik graag wat van je horen. Want dan leid je me met jouw grimassen minder af".

Voor feedback die de leerling u geeft gelden soortgelijke uitspraken.

Het geven van constructieve feedback vergroot uw gezamenlijke vrije ruimte want feedback verkleint de blinde vlek en de verborgen agenda. De verborgen agenda wordt gevoed door het er onderliggende gebied van het privé-domein: levenservaringen die u in andere contexten heeft opgedaan en die niet zoveel te maken hebben met degene met wie u in een feedback-relatie bent getreden. Als de sfeer veilig is kunt u soms de achterliggende ervaringen uit uw privé-domein aan de ander bekend maken.

	bekend aan uzelf	onbekend aan uzelf
bekend aan de ander	gezamenlijk vrij gebied	uw blinde vlek
onbekend aan de ander	uw verborgen agenda en uw privé-domein	gebied dat buiten uw beider bereik is

En vervolgens als er feedback gegeven wordt:

	bekend aan uzelf	onbekend aan uzelf	
bekend aan de ander	gezamenlijk vrij gebied	feed ▶▶▶ back	uw blinde vlek
onbekend aan de ander	feedback ▼ ▼ uw verborgen agenda uw privé-domein	gebied dat buiten uw beider bereik is	

(Schema's vrij naar het Johari-venster van de SOVA-groep, 1978)

Voordat we naar de vormregels van constructieve feedback gaan kijken willen we twee vaardigheden bespreken die nodig zijn voor het leren geven van feedback.

Leren vertrouwen op het goede.
 Voor het ontwikkelen van de vaardigheid 'complimenten maken' is het noodzakelijk een basisvertrouwen te ontwikkelen: dat mensen geneigd zijn tot het goede, het gelukkigmakende. Het vereist een optimistische kijk op uw

leerlingen. Uw eventuele observatie dat ze maar wat aanrotzooien met betrekking tot natuur en milieu is slechts schijn. U vertrouwt erop dat elke leerling diep in zijn hart gezond wil leven in een veilig milieu en daar persoonlijk iets voor wil doen. In de schijnbare onverschilligheid signaleert u hun onmacht.

Deze optimistische grondhouding is moeilijk te verwerven omdat we dagelijks gebombardeerd worden door honderden voorbeelden van het zogenaamde tegendeel. Steun van collega's en leerlingen is onontbeerlijk. En wat bovenal nodig is: geduld met uzelf. En een positieve grondhouding ten aanzien van uzelf dat u het wel zonder wantrouwen kunt stellen.

Een lijfspreuk past hierbij:

"Ik vertrouw erop dat iedereen op elk moment gezien zijn omstandigheden het beste doet wat hij kan."

U zult begrijpen dat het tegenovergestelde:

"Ik moet steeds oppassen dat niemand mij een loer draait (dat ze geen napraters worden..., dat ze buiten de les zich niet anders gedragen dan ze in de les zeggen geleerd te hebben", etcetera)

een zo verregaande invloed heeft op gedrag van docenten dat de veiligheid voor leerlingen ver te zoeken zal zijn.

Wij pleiten ervoor dat u, wanneer u met waardenvorming in zee gaat, u bewust wordt van de polariteit: vertrouw ik op het goede of ga ik uit van het kwade? Daarbij is het belangrijk dat u zich van uw streven bewust bent, zowel met betrekking tot het beoordelen van uw eigen gedrag als met betrekking tot het reageren op gedrag van leerlingen.

Leren met complimenten om te gaan.

Verschillende keren hebben we hierboven al terloops gesproken van de belangrijkheid van veiligheid, acceptatie en het uitspreken van waardering en erkenning. In verband hiermee willen we nogmaals uitdrukkelijk er voor pleiten dat u veel werk maakt van uw vaardigheid in het geven en ontvangen van complimenten op een eerlijke, hartverwarmende manier.

Want het uitdelen van complimenten is niet altijd even gemakkelijk.

Ten eerste vrezen we vaak dat het de ander naar de bol zal stijgen en dat hij bij teveel complimenten op den duur een loopje met ons zal nemen. Of we vrezen dat de ander ons een belachelijke softie vindt.

Ten tweede is de reactie van de ander op een compliment dikwijls nogal ongemakkelijk:

- hij geeft direct een compliment terug, als het ware om uw compliment aan hem uit te wissen ("Nou, maar u hebt")
- hij trekt uw gezonde verstand in twijfel ("Meent u dat echt?")
- hij gaat het gedrag waarvoor u hem prees uitleggen, daarbij vaak de verantwoordelijkheid voor het goede gedrag van zich afschuivend ("Het was gewoon toeval hoor"; "Eigenlijk kwam het doordat mijn collega"; "Ja, maar dat doe ik toch altijd zo?...")
- hij negeert uw compliment (....)
- hij trekt zich terug, wordt bang voor u ("Wat wil die vent van me?")

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

- hij klappt dicht, wordt bang voor zichzelf ("Als ze eens wisten wat er werkelijk in me omgaat"; "Als ze eens wisten dat ik dit niet zelf bedacht had")
- hij wordt inwendig boos op u, maar laat alleen een glimlach zien ("Nou dat had ie me dan wel eens eerder kunnen vertellen"; "Ja, ja, en dat moet hij zonodig tegen mij zeggen"; "Als ie dat nou zelf ook eens wat beter deed in plaats van mij ervoor te prijzen").

Maar wie de gegeven voorbeelden goed tot zich laat doordringen kan zien dat hier heel herkenbare menselijke reacties gegeven worden en beseft waarschijnlijk ook dat deze reacties wortelen in oude pijn, verdriet of onrecht dat vroeger door anderen is veroorzaakt. Manipulatie met behulp van complimenten is een heel reëel gegeven in de opvoeding van velen van ons.

Ten derde kunnen we ons soms overrompeld voelen door de spontaneiteit waarmee de ander ons compliment eventueel wél accepteert. Want dat overkomt ons niet zo vaak.

Het is verbazingwekkend te weten en te voelen dat al deze genoemde reacties gewoon menselijk zijn in onze maatschappij en dat we zoveel moeite doen om het te verbergen. Vaak zelfs zoveel, dat we het geven en krijgen van complimenten gaan vermijden enkel om de erop volgende reacties te voorkomen. Op den duur smachten we weliswaar naar waardering voor het werk dat we verzetten, maar we blijven volgens een compliment-vrij draaiboek in werk- of leefsituatie doormodderen.

Basisvoorwaarden voor het geven van feedback

1- U moet de ontvanger van uw feedback vertrouwen of u moet het gebrek aan vertrouwen of uw zorgen over het effect van uw feedback vooraf duidelijk uitspreken. Omdat dit al feedback is moet u zich daarbij aan de regels houden. Stel uzelf minstens net zo open en kwetsbaar op als de ontvanger aan kwetsbaarheid zal ervaren onder uw feedback.

2- Zorg dat u zo min mogelijk punten op uw verborgen agenda hebt staan ten aanzien van de persoon aan wie u de feedback geeft. Ga in ieder geval heel zorgvuldig om met een eventueel noodzakelijk verborgen agenda. Misbruik de feedback niet om punten te scoren die te maken hebben met zaken uit uw verborgen agenda of privé-domein.

3- U moet in staat zijn de situatie veilig te houden voor de ontvanger. Zie hiervoor de overige voorwaarden en de regels en kenmerken.

4- U moet het gevoel hebben dat feedback een belangrijk hulpmiddel is om de communicatie te verbeteren en u moet de bereidheid hebben om van de ontvanger te leren, bijvoorbeeld wanneer hij op uw feedback reageert.

5- Uw feedback moet betrekking hebben op waargenomen en aanwijsbaar (deel-)gedrag van de ander en niet op diens totale persoon. U moet bijvoorbeeld duidelijk laten merken dat u bij het geven van feedback niet de ontvanger als individu laat vallen.

6- U beperkt uw feedback tot een beschrijving, u vermijdt interpretaties van of oordelen over het gedrag en u vermijdt interpretaties en oordelen niet

niet als vragen. Bijvoorbeeld: 'Ik zie dat jij je ogen neerslaat', en niet: 'jij bent verlegen', of: "Ben jij verlegen?"

De beschrijving bevat volgens de regels wat u als feedbackgever aan gedrag heeft waargenomen, uw beleving ervan en de reactie die dat gedrag bij u teweegbrengt. Het is dus altijd een subjectieve beschrijving.

7- Feedback wordt gegeven op een moment dat de ontvanger het wil en over onderwerpen die de ontvanger vaststelt; alleen zo kan voorkomen worden dat de feedback een vernietigend effect heeft.

8- Voordat u aan het geven van feedback begint moet u proberen zoveel mogelijk van uw persoonlijke beleving (uw stoom) al verwerkt te hebben. Stoom is meestal een deel van uw privé-domein en hoort als zodanig niet thuis in het feedbackgesprek.

9- U formuleert uw feedback uitnodigend om op te reageren.

10- Besef dat u de ander een cadeau geeft, waarmee de ander mag doen wat hij wil en kan. U zit niet in de positie dat u de macht of het recht heeft de ander naar uw beeld te herscheppen.

Basisvoorwaarden voor het ontvangen van feedback

1- Vertrouw de gever van feedback of spreek vooraf uw zorg of wantrouwen uit. Omdat dit feedback is moet u zich daarbij aan de vormregels houden. Laat u geen feedback geven als vertrouwen ontbreekt.

2- Zorg dat u zo min mogelijk punten op uw verborgen agenda hebt staan. Ga er in ieder geval zorgvuldig mee om. Misbruik het gesprek en uw gedrag tijdens het gesprek niet om punten te scoren voor zaken die in uw verborgen agenda staan.

3- Ken als ontvanger zelf ook de vormregels voor de feedbackgever en u sluit uzelf af voor feedback die niet aan die regels voldoet; u moet uw eigen voorzitter kunnen zijn.

4- Maak vooraf duidelijk over welke gedragingen u feedback nodig heeft, zo mogelijk onder vermelding van het belang van de informatie voor uw ontwikkelingsproces. Geef de gever geen vrij spel: "schiet maar raak, ik zie wel wat ik ermee doe".

5- Misbruik gegeven feedback niet om uw gehele persoon onderuit te halen en verzamel geen bewijzen voor uw minderwaardigheid.

6- Sta vooral open voor wat de gever u laat weten over zichzelf in de feedback die hij te melden heeft. Zie en honoreer zijn kwetsbaarheid.

7- Mocht de feedback gegeven worden over een heel erg recent voorval, zorg dan in eerste instantie dat u zelf eerste emotionele reactie (=stoom) op het voorval kwijt bent, voordat u om feedback vraagt. Stoom hoort als verborgen agendapunt/ privé-domein niet in het feedbackgesprek thuis.

Vormregels voor het geven van feedback

- 1- Beschrijf het gedrag subjectief.
"Ik hoor je zeggen...en je verheft daarbij je stem".
- 2- Neem één punt tegelijk en werk dat geheel af volgens de gegeven regels, inclusief de reactiemogelijkheid voor de ontvanger.
- 3- Beschrijf het gedrag in de hier-en-nu-situatie.
"Als je dat zó zegt, vind ik je..." (boos)*.
Dus niet: "Steeds als je dat doet..."
- 4- Beschrijf uw eigen gevoel erbij.
"Als je dat zó zegt vind ik je boos en dan voel ik me..." (veroordeeld).
- 5- Beschrijf het effect van het gedrag van de ander op u
"Als je dat zó zegt, vind ik je boos en dan voel ik me veroordeeld en dan reageer ik..." (met het herinneren van eerdere fouten van jou).

En verder:

- Wees zo eerlijk als u kunt. Echte eerlijkheid is niet beledigend. Pogingen om de andere tegen uw woorden te beschermen zijn daarentegen vaak betuttelend.
- Geef de feedback op een moment dat het gedrag nog recent is.
- Bied informatie aan, maar dring ze niet op.
- Geef de ander de ruimte om te reageren.

* Als je dat zó zegt, vind ik je boos. Ik voel me veroordeeld en dan reageer ik met het herinneren van eerdere fouten van jou.

Als je dat zó zegt, vind ik je gespannen. Ik voel me opgejaagd en dan reageer ik met pogingen om het tempo van het gesprek te verlagen.

Als je dat zó zegt vind ik je gespannen. Ik voel me schuldig en dan reageer ik met het bedenken van verontschuldiging.

Kenmerken van constructieve feedback

Constructieve feedback:

1- bestaat uit 'ik-boodschappen'. Zeg dus niet: "jij-ook-altijd..."). Besef dat u altijd subjectief bent. U laat zichzelf ermee kennen aan de ontvanger.

2- wordt zo kort mogelijk na het voorval gegeven en heeft een specifieke inhoud. U vermijdt het spuien van opgespaarde punten en globale 'afrekeningen'.

3- is mede constructief doordat u ook uw waardering voor wat al wel goed ging onder woorden brengt. Dus u betreft niet alleen wat 'fout' ging in het gesprek.

4- kan gelijkwaardig in twee richtingen gegeven worden. Dus bij hiërarchische verhoudingen is constructieve feedback per definitie onmogelijk.

5- is specifiek en niet algemeen. U richt zich op concrete, specifieke en duidelijk omschreven gedragingen.

6- stelt de ontvanger in staat iets met de informatie te doen. "je stem is zo laag" is dus weinig zinvol.

7- is beperkt tot informatie. U koppelt er geen adviezen aan en u geeft optimale vrijheid om al dan niet iets met de informatie te doen.

Vormregels voor het ontvangen van feedback

- 1- Laat de ander uitspreken, tot hij aan alle regels heeft voldaan.
- 2- Reageer door eerst uw gevoel uit te spreken dat opgeroepen wordt door de ontvangen feedback. U doet dit ook als het om complimenten gaat!
- 3- Stop het gesprek zodra u zich onplezierig voelt. Dit is het zogenaamde aanvragen van een time-out.
- 4- Ga nooit in de verdediging bij het reageren door: uitleggen, verontschuldigen, weerleggen, etcetera. Maar meldt welke informatie nieuw, interessant, pijnlijk of nuttig is voor u.
- 5- Ga er vanuit dat u een cadeautje van de gever krijgt, behandel hem als iemand die u iets geeft.
- 6- Zeg vooraf waarover u feedback wilt hebben en vanuit welk belang u erom vraagt. Blijf in het gesprek bewaken dat de gever zich daartoe beperkt en leg ongevraagde feedback naast u neer.

Wellicht ten overvloede nog het volgende.

Bij het geven van een compliment zoals in het inleidende voorbeeld docent A bij Peter doet is het niet altijd nuttig om u te houden aan alle vormregels van constructieve feedback. Pas wanneer u merkt dat een compliment niet overkomt, de leerling dichtklapt of onrustig wordt kunt u het compliment omzetten in constructieve feedback. Zo levert u een belangrijke bijdrage aan het zelfvertrouwen van de leerling en een prettige sfeer in de les waarin complimenten een natuurlijke plaats krijgen.

13.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Geef uzelf een maand lang elke dag tien (vijf) complimenten. Schrijf ze op. Deze oefening is veel zwaarder dan u denkt. U mag geen dag overslaan. U zult veel weerstanden tegenkomen: behoefte om de complimenten teniet te doen door verklarende uitleg, tegenvoorbeelden en stilzwijgende aanvullende "maren".

(10 minuten/ dag)

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

2. U kunt uzelf zowel in kwantitatief als kwalitatief opzicht oefenen in het geven van constructieve feedback.

a- Kwantitatief: Bij elke presentatie van een leerling geef ik tenminste 1 pluim. Of :in deze les zeg ik (ergens in het midden, of bij wijze van evaluatie) tenminste 3 dingen die ik heel plezierig vind aan de les.

b- Kwalitatief: Bij het geven van feedback openbaart u impliciet of expliciet een waarde(gebied) van uzelf; hoe explicieter u daarin bent des te duidelijker de feedback. Welke feedbackzinnen uit de informatieparagraaf vindt u het duidelijkst in dit opzicht? (15 minuten)

3. Oefen elke dag éénmaal in het geven van feedback én éénmaal in het vragen om en luisteren naar feedback volgens de gegeven regels. Faseer uw training zonodig, alle regels tegelijk pakken is een heleboel. Oefen ze afzonderlijk en probeer daarna expliciet gekozen combinaties uit.

Beschrijf in uw dagboek uw ervaringen met deze oefening. Noteer uw voorde- ringen afzonderlijk als complimenten aan uzelf. (15 minuten/ dag)

4. a- Het uitspreken van uw waardering voor het werk dat leerlin- gen verzetten heeft een aantal voordelen en een aantal nadelen. Noem zoveel mogelijk voor- en nadelen voor uzelf en voor uw leerlingen op. Vergelijk de lijstjes. Zijn de voordelen voor de één altijd de nadelen voor de ander? Welke voor- en nadelen zijn gemeenschappelijk? Wat denkt u met deze gegevens naar uw leerlingen toe de komende tijd te kunnen doen? (30 minuten)

b- Veel mensen hebben moeite met het uitspreken van waarde- ring wanneer ze naast de waardering ook kritisch commentaar hebben op het werk dat de ander geleverd heeft. Ze ervaren het als 'onecht' om de ander te prijzen voor iets wat ze diep in hun hart niet helemaal goed vinden. Herkent u dit gevoel en dit dilemma? Beschrijf een paar situaties waarin het optreedt. (20 minuten)

c- We geven hieronder een aantal suggesties voor het (leren) omgaan met waardering. Lees ze door: met welke daarvan heeft u goede/ slechte ervaringen? Maak een voornemen met welke van de suggesties u de komende tijd aan de slag wilt om ervaringen op te doen. (10 minuten) Noteer uw bevindingen in een dagboek. (5 minuten/ dag)

1- Probeer een tijd lang precies evenveel complimenten uit te spreken als punten van kritiek. Voor een leerling is het bij voorbeeld hartstikke leuk om een proefwerk terug te krijgen waar bij één antwoord de opmerking staat: prima antwoord!

2- Zeg de ander met zoveel woorden dat u twee soorten commentaar heeft en geeft.

3- Zorg dat u zelf voldoende waardering krijgt voor uw werk, dan heeft u automatisch behoefte om anderen waardering te geven.

4- Wees met het waarderen net zo specifiek als met de overige feed- back die u geeft: gebruik ik-taal, wees zo concreet mogelijk, noem plaats en tijd van de handeling die u waardeert, laat de ander zien wat zijn gedrag voor u persoonlijk betekent: "Ik vond het gistermorgen bijzonder fijn dat je even

voor me op de bres sprong toen de directeur me dat extra plein-uur in de maag wilde splitsen. 'k Werk me voor mijn gevoel uit de naad hier op school, zonder dat iemand daar wat van zegt. Soms denk ik waar doe ik het voor. Ik wist helemaal niet dat jij dat wel had gezien. Je hebt me dus op twee manieren geholpen met die opmerking. Dank je."

5- Vraag aan de ander of hij nog wat waardering nodig heeft, en doe gerust moeite om hem het onderste uit de kan te geven.

6- Wanneer u twijfelt of u een compliment wel kunt uitspreken, omdat ie gemengd is met een punt van kritiek, zeg dat dan erbij:

"Ik waardeer ook nog dat je het kabinet hebt opgeruimd, hoewel ik weet dat op de achtergrond daarover bij mij ook iets van een negatief gevoel is, dat mag je gerust weten, namelijk een fantasie van mij dat je het uit een soort schuldgevoel hebt gedaan en daar heb ik altijd wat moeite mee."

5. In de visie van de schrijvers van dit boek is constructieve feedback een absolute must bij waardenvormende NME-lessen. Ook vinden we het op een vrije manier omgaan met complimenten een belangrijke vaardigheid en voorwaarde voor waardenvorming. De argwanende grondhouding: "Ik moet oppassen dat niemand mij een loer draait" maakt beide onmogelijk (zie pag. 174). Dit betekent dat we docenten die een argwanende grondhouding hebben afraden aan waardenvorming te beginnen. Sterker nog: docenten die deze argwanende grondhouding hebben, zouden voor deelname aan een nascholingscursus zich bereid moeten verklaren om met de andere grondhouding te experimenteren.

Schrijf een opstel naar aanleiding van deze visie. (30 minuten)

6. Oefeningen in het geven en ontvangen van feedback kunt u in twee- of drietallen, en zelfs (om het helemaal spannend te maken) in de hele groep doen. U kiest dan een gezamenlijke ervaring, bij voorbeeld: de vorige bijeenkomst van uw nascholingsgroep, een docentenvergadering, een werkweek, de sectievergaderingen van het afgelopen halfjaar. Of u creëert eerst een gezamenlijke ervaring door bijvoorbeeld een sectievergadering levensecht na te spelen. Elke deelnemer formuleert eigen aandachtspunten voor de te ontvangen feedback. Elke deelnemer krijgt zo mogelijk van iedereen feedback op de aangegeven punten. Zorg bij elke ronde voor een voorzitter die zorg draagt dat de spelregels voor gevers en ontvangers zo volledig mogelijk nageleefd worden. Let er als ontvanger op dat je stop roept als je genoeg gehoord hebt, neem voldoende tijd om complimenten te laten bezinken, vermijd wegwuiven van complimenten. Zorg er samen voor dat er voldoende aandacht is voor wat er emotioneel gebeurt met gever en ontvanger.

De tijd die hiervoor nodig is is moeilijk te schatten. Het rollenspel speelt u bijvoorbeeld een half uur. Daarna begint de feedbackronde. Het is handig om iedereen gelegenheid te geven een paar aantekeningen te maken bij elke deelnemer voordat de eigenlijke feedbackronde begint. Als het een eerste oefening betreft kunt u per aanwezige een feedbacktijd van 5, 10 of 15 minuten afspreken. Als iedereen de regels kent kan een feedbackcarrousel

Hoofdstuk 2: Algemeen didactische vaardigheden

georganiseerd worden, waarbij deelnemers in twee kringen, twee aan twee tegenover elkaar zitten en elk 2 of 3 minuten de tijd krijgen voor het geven van feedback, daarna draait één kring een stoel door. Eén en ander kan ook deels schriftelijk gedaan worden: iedereen schrijft voor elke deelnemer een feedback-briefje. Daarna is in een personencarousel gelegenheid om op ontvangen feedback te reageren.

7. Laat elkaar iets zien van uw werk: zelf gemaakt lesmateriaal, een audio-opname van een klasgesprek, het lesplan van een NME-les, etc. Iedereen geeft om de beurt kort toelichting bij eigen materiaal en geeft aan op welk punt hij zich nog onzeker voelt in het beoordelen van de kwaliteiten. Dit formuleert hij als het punt waarop hij dus graag nog aanvullende informatie van anderen wilt (= feedback). Let op: vraag niet om adviezen, maar om informatie! Niet: ik weet niet wat ik moet doen om leerlingen erbij te betrekken, maar: ik heb geprobeerd leerlingen erbij te betrekken, waaraan zie je dat in dit lesmateriaal? Houdt het advies-gedeelte van het gesprek in ieder geval strikt gescheiden van het feedback-gedeelte. Laat eerst elke deelnemer feedback krijgen en ga daarna alle ingebrachte werkstukken langs om aanvullende adviezen te geven (als u echt niet zonder kunt).
(per deelnemer 15 á 20 minuten)

13.5 Praktijkvoorbeelden

Een aantal voorbeelden zijn al opgenomen in de bovenstaande tekst. Dat feedback geven in de dagelijkse praktijk lastig kan zijn laat het volgende fragment uit het dagboek van een docente zien:

Tijdens het doorlezen van de informatie over feedback geven kom ik in mezelf trouwens ook de gedachte tegen: "Jullie hebben mooi praten met al die reacties, maar ik moet nog zien dat het me lukt; vooral in die klas waar zo weinig onderling vertrouwen heerst. Het kan natuurlijk zijn dat de sleutel is: het hebben van vertrouwen in het goede. Maar daar kan ik zo weinig concreets mee in een klas waar het nihilisme hoogtij viert in de vorm van: "Ik blijf toch zitten en dat is helemaal niet erg."

13.6 Literatuur

SOVA-groep (1978): Samen werken, samen leren. Nelissen, Bloemendaal.
Schulz von Thun, F. (1982): Hoe bedoelt u? Wolters Noordhoff, Groningen.

HOOFDSTUK 3: ACHTERGRONDINFORMATIE

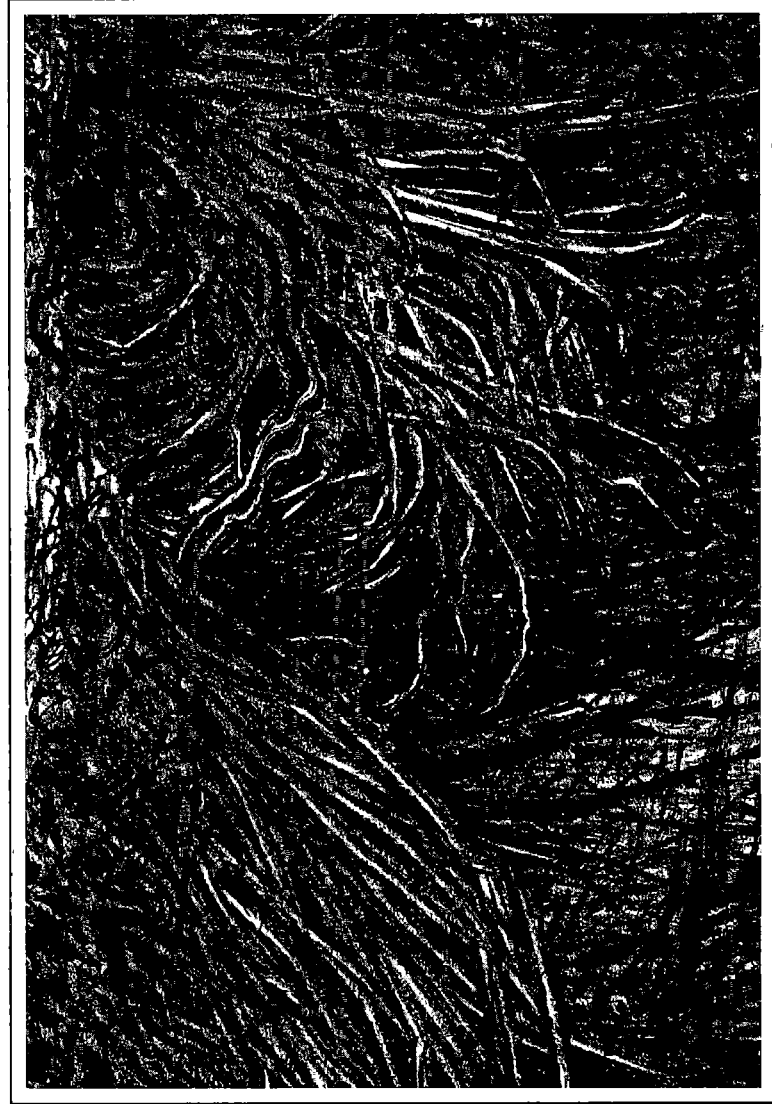
Je zou kunnen zeggen dat dit het theoretische hoofdstuk van dit boek is.

Negen thema's gaan nader in op zo uiteenlopende zaken als het definiëren van wat waardenvorming nu is (14, 15 of 16) of de visie die je als basis (en bias) kiest (16, 19 of 20) of het voeren van milieuactie op school.

We hebben deze thema's toegevoegd als een soort bloemlezing waar u gebruik van kunt maken bij het opzetten van de nascholing. Sommige docenten zullen nu eenmaal meer vanuit de actie gemotiveerd zijn (22), anderen hebben behoefte aan grondige reflectie op de eigen mensvisie (18 of 20), terwijl weer anderen het prettig vinden om eerste eens een soort totaal overzicht te krijgen van wat er allemaal aangepakt zou kunnen worden (19) of wat er mogelijkerwijs in het verleden al eens is aangepakt (21).

Natuurlijk is deze bloemlezing maar een selectie van alle mogelijk achtergrondinformatie. Het leek ons boeiend om juist deze onderwerpen op te nemen omdat deze niet gemakkelijk op andere plaatsen is te vinden.

Voor achtergrondinformatie met betrekking tot lesmateriaal verwijzen we u naar de diverse goede bronnenboeken die door NME-instelling de laatste jaren zijn uitgegeven.



14.1 Inleiding

Aan enigszins goed uitgewerkt en uitgebreid natuur- en milieu-educatief lesmateriaal liggen altijd een aantal opvattingen ten grondslag. Opvattingen die iets zeggen over het mensbeeld van de schrijvers, over hun favoriete leertheorie en hun maatschappijbeeld. Het lesmateriaal is dus nooit waarde vrij, al was het maar door de keuze van inhouden. U kunt dit leren herkennen. En u kunt er zelf rekening mee leren houden bij het kiezen van uw doelstellingen en van uw lesmateriaal. Om deze keuzes te kunnen maken is het noodzakelijk dat u uw eigen definities van een aantal termen voor ogen heeft. Dit thema is een aanzet tot het verhelderen van uw opvattingen over waarden, waardenoverdracht, waardenvorming, waardenverheldering en aanverwante begrippen.

14.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Voordat u inhoudelijke informatie tot u neemt kunt u verkennen wat de volgende termen spontaan en gevoelsmatig bij u oproepen: waardenvorming, waardenoverdracht en waardenverheldering.

Daarvoor schrijft u elke term zo groot op een A4-tje dat u het van een afstand goed kunt lezen. U legt ze op de hoekpunten van een denkbeeldige grote driehoek op de vloer in uw lokaal. U gaat nu wandelen (ijsberen) in de driehoek. Terwijl u naar één van de termen in een hoekpunt toeloopt stelt u zich open voor alle beelden, herinneringen, trefwoorden die in u opkomen. Sommige associaties zullen u begrijpelijk voorkomen, andere lijken op het eerste gezicht "vreemd". Toch noteert u per term alles wat opkwam op een afzonderlijk blaadje. Neem na hooguit 15 minuten een paar keer diep adem (adem daarbij stevig uit), leg de notities terzijde en neem vijf minuten tijd om na te gaan hoe u er op dit moment voor staat. Welke lichamelijke gewaarwordingen heeft u? Welke spieren of delen van uw lichaam voelen warm, welke voelen gespannen? Tot welk hoekpunt voelt u zich aangetrokken; waar blijft u liever weg. Is er een hoekpunt waar bij u veel onduidelijkheid heerst? (20 min.)

14.3 Informatie

We zullen hier eerst de definities geven zoals we die zelf hanteren. Deze definities zijn soms nog in beweging en we moeten ze aan de hand van onze praktijkervaringen soms bijstellen.

Waardenoverdracht is er op gericht, dat de opvoeder zijn leerling er toe brengt dat hij zich het waardenstelsel van de opvoeder van een instantie of cultuur eigen maakt. De opvoeder werkt toe naar een zo groot mogelijke garantie dat de leerling in de toekomst trouw blijft aan dat waardenstelsel. De opvoeder maakt daarbij gebruik van voorschriften en stelt voorwaarden. Bij expliciet geplande waardenoverdracht treft hij controlemaatregelen.

Bij waardenverheldering is het streven van de opvoeder erop gericht zo min mogelijk externe voorschriften of eisen te gebruiken en zoveel mogelijk dynamische consistentie te bereiken tussen denken, voelen en handelen in verleden, heden en toekomst, samen met anderen. Hij respecteert het waardenstelsel van de leerling als een stelsel in beweging (een dynamisch stelsel) en hij steunt de leerling in het zo consistent mogelijk maken van zijn waardenstelsel. Hij maakt daartoe gebruik van het leren reflecteren op keuzeprocessen en het daadwerkelijk handelen. De bedoeling is dat de leerling in de toekomst door zo min mogelijk verborgen waardenconflicten wordt geremd in het adequaat reageren op ontwikkelingen in zijn omgeving. De opvoeder maakt daartoe gebruik van het leren reflecteren, het leren kiezen, het leren handelen naar keuzen.

De term waardenvorming reserveren we voor het proces van vorming in waarden. Wij achten het kenmerkend dat de opvoeder een bewust gepland proces in gang zet tussen de leefwereld (hart, hoofd en handen; verleden, heden en toekomst) van de opvoeder en de leefwereld van de leerling. De bedoeling is, dat beiden nieuwe ervaringen opdoen die hun kijk op negen levensgebieden veranderen. (zie pag. 195). Bovendien worden waardenconflicten expliciet als onderdeel van het proces geaccepteerd.

Vorming over waarden vatten we op als onderwijs dat de leerlingen voornamelijk cognitief inzicht wil geven in waardenontwikkeling. Daaronder verstaan we de beschrijving van het ontstaan en het groeien van waarden bij individuen en groeperingen. Als het om individuen gaat bevinden we ons op het terrein van de ontwikkelingspsychologie; in het tweede geval denken we aan sociale geschiedenis.

Bij waardenanalyse ligt de nadruk op het systematisch onderzoeken van de bestaande pluriformiteit van waarden in de samenleving. De meeste auteurs die over waardenanalyse schrijven beperken zich daarbij tot cognitieve processen, het verstandelijke gedeelte van wat we hierboven waardenverheldering noemen.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Bij waardencommunicatie ligt de nadruk op het leren deelnemen aan die gesprekken in de maatschappij, waar vastgesteld wordt welke waarden in de naaste toekomst moeten veranderen. We beschouwen het als een mengvorm van waardenvorming en waardenanalyse.

Wat is nu een waarde?

We geven u een aantal uitspraken en omschrijvingen die samen een beeld schetsen van wat wij onder een waarde verstaan. We zouden wel graag met één volzin volstaan. Maar als we reëel zijn en de praktijk in de gaten houden dan weten we dat de vele facetten van wat een waarde is niet in één definiërende volzin zijn te vangen.

1- In een waarde zijn altijd drie componenten te onderscheiden: emotionele, cognitieve en handelings-componenten (hart, hoofd en handen).

2- Waarden hebben een ontstaansgeschiedenis, een verleden, een actuele betekenis en implicaties voor de toekomst (verleden, heden en toekomst).

3- Waarden laten zien wat een mens besloten heeft van zijn leven te maken.

4- Waarden staan voor iets dat van actueel belang is voor een persoon en richting geeft aan diens handelen.

5- Een waarde is een betekenis die aan personen zaken of gebeurtenissen wordt toegekend. Deze betekenis kan verwijzen naar een reeks van kwaliteiten van deze personen, zaken of gebeurtenissen. Zij kunnen fysiek van aard zijn, biologisch, financieel, economisch, politiek, technologisch, wetenschappelijk, juridisch, sociaal, cultureel, sexueel, esthetisch, emotioneel, etcetera.

6- Waarden zijn geen afbakenbare, starre objecten; waarden bewegen. (zie pag. 63)

7- Een waarde komt ook zelden alleen. Zelfs wanneer een waarde heldere vorm heeft aangenomen gebeurt het vaak, dat een andere tot dan toe verborgen waarde of waardengebied de kop opsteekt. Bijvoorbeeld: Een waarde van mij luidt: Ik wil plastic bekertjes niet gebruiken; ik vind het een vervelende uitvinding, want ze dragen onnodig bij aan de afvalberg.

Maar waarden rondom 'mijn persoonlijke gemak' kunnen de kop opsteken. Hoe zeer ben ik gesteld op mijn gemak? Hoe verschillend ligt dat als ik op school ben, thuis of op vakantie?

Ook mijn waarden rondom vriendschap, uit de toon vallen, tot een groep behoren kunnen een rol gaan spelen. "Ze zien me al aankomen met m'n eigen stenen beker!"

Een gevolg van de aard en de veelzijdigheid van de definitie van waarde is ons inziens, dat het onmogelijk is om van bovenaf waarden te selecteren die in het onderwijs effectief onderwezen dienen te worden. De leerplanontwikkelaar kan dat niet doen voor de docent. De docent kan dat niet doen voor de leerlingen.

Wat dat betreft zou het een stuk gemakkelijker zijn wanneer waarden op te vatten waren als bijvoorbeeld zakken suiker, die meetbaar, manipuleerbaar en overdraagbaar zijn.

Evenzo is waardenvorming in de onderwijspraktijk een uitermate complex proces dat in boeken over waardenvorming en in schoolboeken en NME-tijdschriften van verschillende kanten benaderd kan worden.

Een paar voorbeelden van verschillende benaderingen:

A wil vooral in dat proces verschillende fasen leren onderscheiden. Hij beschrijft dan de ontwikkelingen in de interactie tussen de binnenwereld en de buitenwereld, misschien vanuit de wens om voortaan bij de opbouw van lessenseries rekening te houden met dit procesverloop. Hij is ontwikkelingspsychologisch geïnspireerd. (Zie bijvoorbeeld: Kohlberg, 1973)

B kiest er voor om alle mogelijke ontwikkelingen in kaart te brengen en met elkaar te vergelijken. Hij wil komen tot een soort leer van de waardenontwikkeling: hoe en waardoor ontwikkelen zich bij de meeste mensen waarden of bepaalde waarden? Hij wil dat docenten gedrag kunnen kiezen dat die ontwikkeling op de juiste momenten stimuleert. Het is een leertheoretische benadering vanuit de behaviouristische hoek. (Zie bijvoorbeeld: Ajzen & Fishbein, 1980)

C wil de filosofische kant aanpakken of de ethische argumenten inventariseren. Hij poogt de wenselijkheid van bepaalde waardenontwikkelingen te achterhalen, om vast te stellen aan welke vorming hij wel of niet wil deelnemen. Hij volgt een ethische benadering. (Zie bijvoorbeeld: van der Ven, 1985)

D gaat veel pragmatischer te werk en richt zich op vragen als: wat doet een waardenvormende docent precies, hoe pakt hij het aan, wat is er anders in zijn lessen, welke werkvormen en leermiddelen gebruikt hij, wat bereikt hij ermee en hoe weet (meet) hij dat. Hij probeert allereerst zicht te krijgen op wat er zoal mogelijk en haalbaar is. Hij kiest voor een procesmanagementsbenadering. (Zie bijvoorbeeld: Rath & Simon, 1978)

E richt zich op de concrete ervaringen van docenten en leerlingen die bewust in dit proces zitten: waar beleven ze plezier aan, wat vinden ze moeilijke momenten, welke vorderingen zien ze bij zichzelf en elkaar? Hij hoopt dat op die manier zijn eigen zin om daar ook eens aan te beginnen toeneemt. Het is een Hier-en-nu-benadering. (Zie bijvoorbeeld: Delhaas, Koekkoek, Akkerman, 1990)

F wil waardenvorming beschrijven door te kijken naar wat er van de docent en de leerlingen gevraagd wordt en naar wat er aan gedragingen bijkomt of verdwijnt. Hij vergelijkt met de huidige situatie waarin, ten dele niet-bewust, toch waarden worden gevormd ten gevolge van de interactie tussen docent en leerlingen. Deze beschrijving levert hem een beeld van wat hij er als docent nog bij zou kunnen leren, bijvoorbeeld via nascholing, om met enige zekerheid van succes om te schakelen op gerichte waardenvorming. Hij volgt een benadering vanuit de kosten/baten-analyse. (Zie bijvoorbeeld: Delhaas, Koekkoek, Akkerman, 1990)

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Maar ook de bedoelingen met waardenvorming kunnen uiteenlopen:

G stelt als eis dat waardenvorming uiteindelijk een meetbare permanente gedragsverandering bij leerlingen bewerkstelligt.

H beperkt waardenvorming tot het leren besluiten nemen over waardegeladen maatschappelijke vraagstukken maar sluit emotionele vorming van leerlingen daarbij uit.

I wil elke vorm van of schijn van indoctrinatie vermijden en vermijdt bij het definiëren van waardenvorming dus ook termen die op indoctrinatie zouden kunnen duiden.

J wil.....enzovoort.

Elk van deze personen zal een eigen inkleuring geven aan de definitie van waardenvorming en de definitie van waarden. In onze optiek is waardenvorming veel van de gegeven inkleuringen tegelijk. Alleen ligt het accent bij de ene docent in de ene fase van zijn ontwikkeling anders dan bij een andere docent. En dus is het heel belangrijk om bij uzelf, bij degenen met wie u samenwerkt én in het u aangeboden lesmateriaal nauwkeurig te achterhalen vanuit welke optieken iedereen werkt.

14.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Voer een aantal korte gesprekken met mensen in uw leef- en werkomgeving. U probeert daarbij op de volgende vragen antwoorden te vinden:

- welke definities zijn in uw werkomgeving in omloop van de volgende begrippen: waarden, normen, attitudes, intenties, houdingen. U kunt ook andere begrippen kiezen. Waardenoverdracht, waardenverheldering, waardenvorming, waardenanalyse, waardencommunicatie.
- wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de manieren waarop mensen verbanden leggen tussen deze begrippen,
- vanuit welke optiek benaderen uw collega's het werken met waarden; hierboven zijn er een aantal genoemd, andere zijn mogelijk.

Ga daarbij zo min mogelijk in discussie, hou de gesprekken kort. (3 á 4 keer 15 minuten)

2. a- Welke definities hanteert u zelf met betrekking tot de begrippen 'waarden', 'attitudes', 'houding', 'dispositie', etc. Zijn het scherp geformuleerde begrippen of overlappen ze elkaar goeddeels in uw dagelijks taalgebruik? (15 minuten)

b- Leg deze tekst een uurtje terzijde, schrijf daarna uw eigen definitie van 'waarden' op. (10 minuten)

c- Schrijf op wat u denkt dat twee van uw collega's op deze vragen zouden antwoorden. Probeer in de komende dagen een gelegenheid te vinden om hun werkelijke antwoorden te horen.

Op sommige punten is uw voorspelling correct.

Welke betekenissen kent u toe aan de gevonden verschillen en overeenkomsten tussen uw antwoorden (op a en b), uw voorspelling over de antwoorden van uw collega's en de werkelijke antwoorden van hen? (U kunt daarbij kijken naar b.v.: consequenties voor samenwerking, mogelijkheden voor onderlinge steun, taakverdeling, etc.). (60 minuten)

3. a- Ga in gedachten terug naar een van de lessen die u heel kort geleden gaf en selecteer een situatie waarin uzelf of een leerling er blijk van gaf (volgens u) dat er zoiets bestaat als een 'actuele' waarde. (zie ook het tweede praktijkvoorbeeld hieronder).

b- Beschrijf de situatie zo gedetailleerd mogelijk in twee kolommen; links de feitelijke situatie, de dialoog, het gedrag; rechts uw interpretaties, vermoedens en beleving van de situatie. (15 minuten)

4. Stel u hanteert ook het uitgangspunt dat: 'waarden bewegen en dat waarden zelden alléén komen'. Wat zijn voor u de consequenties voor uw manier van omgaan met waarden in uw NME-lessen? (20 minuten)

5. Welke van de zeven beschrijvingen van het begrip waarde kunt u illustreren met praktijkervaringen? (15 minuten)

14.5 Praktijkvoorbeelden

14.5.1 Ter toelichting bij oefening 1 een voorbeeld van wat een docent in zo'n gesprek ontdekte (dagboekfragment)

Ik heb gepraat met J. en A. over hun opvattingen rond waarden en attitudes.

Voor J. zijn waarden heel algemeen, iets heeft waarde voor haar; bijvoorbeeld een plant, daarom zorgt ze voor die plant. Een attitude komt bij haar voort uit een aantal waarden, het is het resultaat van verschillende waarden die in een situatie werkzaam zijn, de vertaling van die waarden naar gedrag in een situatie. Houding en attitude zijn voor haar hetzelfde begrip. Een waarde is iets veranderlijks, al zal dat een proces zijn en geen willekeurige verandering. Een doorleefde, goed doordachte waarde wordt voor haar een norm.

A. vindt een waarde een basaal iets, dat ten grondslag ligt aan je handelen; iets doorleefds, iets belangrijks. Hoe je gedraagt in een bepaalde situatie, hoe je je opstelt, dat is je attitude. Die kan ook veranderen, je kunt je volgens hem aanpassen aan de situatie door je attitude te veranderen. Hij vindt een norm meer iets dat van buiten af komt dan van binnen uit. Mijn conclusies: de begrippen waarde, norm, attitude en houding worden erg verschillend gebruikt, niet eens zozeer nuance verschillen, maar in diametraal tegenover elkaar staande betekenissen.

14.5.2 Ter toelichting van het begrip "actuele waarde" (oefening 3) het volgende gesprek tussen een Atheneum 6 leerlinge en haar mentor.

Wat er gebeurde:	Beleving van de docent:
D: Je was er niet, maandag het 1e en 2e uur: het 3e uur wel, wat was er aan de hand?	vooraf: keuze tussen een preek of belangstelling. Besluit: vooral echte interesse.
L: Ik moet nog veel doen voor het volgende schoolonderzoek, ik ben thuis aan het werk geweest.	... ze is bang dat ze het niet af krijgt en heeft in het weekend te weinig gedaan...
D: Je vindt je werk belangrijker dan studieles en gymnastiek?	... o.k., ze heeft een keuze gemaakt,
L: Ik vind SL wel belangrijk en gym ook heel leuk, maar ik kies voor leren; op dit moment heb ik geen aandacht voor die zaken (s.l. en g.)	is niet zomaar weggbleven, daar vertrouw ik op...

14.6 Literatuur

- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980) Understanding attitudes and predicting social behaviour. New Jersey.
- Delhaas, R., H. Koekkoek, T. Akkerman (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie. SLO, Enschede.

- Kohlberg, L.(1973): Collected Paper. Moral Development and Moral Education. Harvard School of Education. Spring, Cambridge (Mass.).
- Raths, L.E., M. Harmin, S.B. Simon (1978): Naar eigen waarden. Deel 1. Lemniscaat, Rotterdam
- Ven, J.A. van der (1985): Vorming in waarden en normen. Kok Agora, Kampen.



THEMA 15: MODELLEN VAN WAARDENVORMING

"Tja, wat waardenvorming is en hoe ik ermee werk, daar vraag je me zowat. Ik vind het in ieder geval nogal moeilijk om daar precies over te zijn. Het is zo'n groot terrein. Je bent er altijd mee bezig, heel vaak onbewust. We praten er op school zo weinig over, ook met leerlingen, dat ik nauwelijks kan zeggen wat ik precies doe als docent."

15.1 Inleiding

Misschien verwacht u bij dit onderwerp een kant en klare oplossing op de vraag: hoe moet je waardenvorming aanpakken? Er zijn echter verschrikkelijk veel wegen die naar Rome leiden. Het zal zaak zijn te leren kiezen uit vele mogelijkheden en daarbij door de bomen het bos te blijven zien.

U zult niet geheel blanco zijn. U heeft stellig al bewuste of onbewuste voorkeuren voor een bepaald model van waardenvorming, afhankelijk van bijvoorbeeld uw uiteindelijke doel, externe hulpbronnen, uw vaardigheden, uw zelfbeeld, uw mens- en maatschappijvisie, uw doelgroep en uw taakopvatting. Het is niet eenvoudig om uw persoonlijke model helder te schematiseren. In dit thema worden een aantal hulpmiddelen in de vorm van trefwoorden gegeven, die u kunnen helpen om uit te zoeken:

- waar voor u de grenzen liggen van het soort waardenvorming dat u voor ogen staat
- in welke richting, dus met welk uiteindelijk doel, u eraan begint

15.2 Suggestie voor het opstarten van dit thema

In de literatuur over waardenvorming wordt een verwarrende hoeveelheid begrippen gebruikt, die lang niet altijd eenduidig zijn. In de praktijk van het praten over en werken met waardenvorming kunnen daardoor enorme misverstanden ontstaan tussen de deelnemers. Helder definiëren van de termen die u gebruikt kan dan helpen. Zie daarvoor pagina 185 e.v.

Maar de termen hebben tevens meestal onderling nog een gevoelsmatige relatie die moeilijk onder woorden is te brengen. De één noemt waarden en normen altijd in één adem, voor de ander zijn de termen aan elkaar ondergeschikt, voor een derde horen ze helemaal niet bij elkaar.

Probeer u voor uzelf de volgende begrippen in een schema, een netwerk als het kan, onder te brengen:

Waarden, normen, attitudes, intenties, geloof, dogma's, meningen, ervaringen, gedrag, principes, vaardigheden, vermogens.

Zet het woord 'waarden' centraal op de pagina en groepeer de overige begrippen met pijltjes en lijnen, eventueel in hokjes, er omheen. Probeer u dit te doen met een minimum aan denkwerk, zo gevoelsmatig mogelijk. Voeg uw eigen termen toe waar nodig, laat termen van het lijstje weg uit het schema als dat u beter lijkt. De oefening mag niet langer dan 15 minuten duren.

15.3. Informatie over het onderwerp

Uit zeker 22 verschillende hoeken zijn ideeën aangedragen over vorm, inhoud en strekking van waardenvorming. Het lijkt ondoenlijk om zich daar zover in te verdiepen dat u een verantwoorde keus kunt maken.

Met dit thema bieden we u een viertal handvatten, waarmee u zonder theoretische ballast uw eigen voorkeuren kunt verkennen. Het gaat daarbij om de volgende trefwoorden:

- H-component
- tijdperspectief
- persoonsperspectief
- niveau van handelen.

U kunt uw persoonlijk model van waardenvorming samenstellen door keuzes binnen elk van deze trefwoorden te maken.

Daarvoor beginnen we met het koppelen van H-component aan tijdperspectief.

H-component

Waarden hebben ons inziens altijd een emotionele component, een rationeel inhoudelijke component en een handelingscomponent in zich. Deze worden kortweg respectievelijk hart, hoofd en handen genoemd (zie pag. 236).

Uw waardenvormend handelen kan zich op één of meer van deze componenten richten. U kunt met uw lessen de bedoeling hebben op één of meer ervan met uw leerlingen vorderingen te maken. Ons inziens is het voor waardenvorming belangrijk dat evenwichtig aandacht aan alle drie gegeven wordt. Hooguit kunt u dus kiezen op welke component u bij een bepaalde opdracht meer of minder de nadruk wilt leggen. U kunt alleen evenwichtig aandacht aan de drie componenten geven als u daar ook werkelijk ten volle achter staat en weet hoe u dat op een voor uzelf en uw leerlingen prettige manier kunt aanpakken.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Tijdperspectief

Waarden zijn niet alleen maar een gegeven in het heden. Naast een heden hebben waarden ook een oorsprong, berusten bijvoorbeeld op ervaringen. Ze hebben ook een toekomst, bijvoorbeeld in de vorm van idealen. (zie pag. 63)

De twee trefwoorden hebben we in onderstaand schema langs de twee assen gezet. Hierdoor ontstaan er negen levensgebieden, waarop u zich met uw waardenvormende lessen kunt richten. De invulling in het schema van deze negen levensgebieden zijn slechts bedoeld als voorbeelden.

H-Component	Tijdperspectief		
	heden	verleden	toekomst
hart	1 gevoelens	2 ervaringen voorgeschiedenis inspiratie	3 idealen doelen verwachtingen geloof
hoofd	4 meningen	5 voorkennis veronderstellingen	6 conclusies allerlei -ismen
handen	7 gedrag	8 intenties vaardigheden	9 (on)gewenste consequenties te verwerven vaardigheden

Schema: H-component en Tijdperspectief.

Persoonsperspectief

Het is mogelijk om met behulp van dit derde trefwoord een keus te maken voor de richting waarin u waardenvormend te werk wilt gaan. (zie pag. 53)

Binnen dit trefwoord kunt u kiezen uit:

- A IK-gericht - het individu zelf
- B JIJ-gericht - de concrete ander
- C WIJ-gericht - de eigen groep
- D ZIJ-gericht - maatschappelijke groepen

U kunt nu door alle drie trefwoorden te combineren vier keer het schema invullen. Dat levert bijvoorbeeld de volgende activiteiten op:

- 2A: leerlingen schrijven opstellen waarin ze incidenten van milieuvervuiling beschrijven die ze zelf ooit eens meemaakten en hun beleven van die incidenten. (ervaringen, IK-gericht)

- 1B: leerlingen geven de gevoelens weer die de tegenpartij in een klassediscussie heeft laten zien. (gevoelens, JIJ-gericht)
- 9C: leerlingen maken een actieplan voor de voorlichtingscampagne Klein Chemisch Afval op lagere scholen in de buurt. (te verwerven vaardigheden, WIJ-gericht)
- 4D: leerlingen interviewen gericht een aantal mensen om meningen die in verschillende maatschappelijke groeperingen leven te inventariseren. (meningen, ZIJ-gericht)

Niveau van handelen

Tot slot zijn er zes niveaus te onderscheiden waarop u kunt werken (zie pag. 235):

- I - inventariseren /kennis nemen van /onderzoeken
- II - analyseren /verbanden en oorsprongen /overwegen
- III - kiezen /afwegen en besluiten
- IV - handelen /toepassen; ervaren en testen
- V - waarderen /evalueren
- VI - corrigeren / heroverwegen en opnieuw kiezen

De niveaus kunnen gebruikt worden om fasering aan te brengen in het proces van waardenvorming dat u met uw leerlingen wilt doorlopen. Het lijstje geeft echter niet de enig mogelijke of wenselijke volgorde weer.

U kunt zichzelf bij dit trefwoord niveau een aantal vragen stellen:

- met welke niveaus heb ik in de praktijk de meeste ervaring (bij voorbeeld I: inventariseren) of
- ben ik echt tevreden over de wijze waarop we dit niveau hanteren (bijvoorbeeld III: kiezen we zorgvuldig) of
- hoop ik heimelijk dat leerlingen zelfstandig de overige, niet door mij bestreken niveaus (bij voorbeeld III: Kiezen), zullen afwikkelen; is die hoop gerechtvaardigd of niet? (bijvoorbeeld IV: handelen)

Misschien omvat uw eindbedoeling van waardenvorming wel alle niveaus, maar ziet u in het huidige onderwijssysteem geen kans om elk niveau te verwezenlijken. Actievoeren, niveau IV, kan zo'n activiteit zijn.

Of u wenst zich op bepaalde niveaus eerst verder te bekwamen, bijvoorbeeld in het evalueren (V).

Vervolgens kunt u alle drie trefwoorden combineren om tot een overzicht te komen van het soort waardenvorming dat u in de praktijk nastreeft, of dat u als ideaal ziet. We gaan er dus van uit, dat u voor waardenvorming niet echt te kiezen hebt uit de componenten genoemd onder de "H-component". Wilt u een compleet overzicht maken dan beantwoordt u $6 \times 4 \times 9 = 216$ vragen van het type: Wat doe ik aan:

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

- het inventariseren van meningen van individuele leerlingen (I, A2)
- het kiezen op basis van gevonden verschillen en overeenkomsten tussen gevoelens van leerlingen bij het afvalprobleem op school (III, C1)
- etcetera.

In werkelijkheid zult u waarschijnlijk al een aantal niveaus, perspectieven of levensgebieden kunnen afstrepen, waarvan u bij voorbaat weet dat u er niets mee doet of wilt doen.

15.4. Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Neem een onderwerp in gedachten dat u geschikt vindt voor een klasgesprek. Probeer bij elk van de negen levensgebieden een vraag te formuleren. (10 minuten)

2. U kunt van de in de informatieparagraaf genoemde suggesties zelf een groepsoefening (4 personen) maken door 216 gekleurde kaarten te maken:

- neem 6 kleuren voor de 6 niveaus
- verdeel per kleur de kaarten in vier groepen (de perspectieven)
- nummer 9 kaarten per groep (de levensgebieden).

Per kaart vult u voorbeelden uit uw onderwijspraktijk in, van opdrachten die u leerlingen liet doen of kunt laten doen. (90 minuten)

3. Lees het Kernleerplan Natuur- en Milieu- Educatie (Pieters, 1990) (120 minuten) en vergelijk de daar gebruikte begrippen met uw eigen schema uit de opstartvraag en/of uw resultaten van oefening 1 en 2. (60 minuten)

4. Vergelijk het schema dat u bij het begin van dit thema maakte met die van één of meer collega's. Stelt u zich voor dat het uw taak is een gesprek voor te bereiden over de overeenkomsten en verschillen.

a. U neemt zich voor in dat gesprek te blijven op NIVEAU I (inventariseren). Het eerste deel van het gesprek richt zich op het IK- en JIJ-PERSPECTIEF; in het tweede deel van het gesprek gaat u op zoek naar het WIJ-PERSPECTIEF.

b. Wat gaat u aan het begin van het gesprek tegen de deelnemers zeggen over de bedoelingen van het gesprek?

c. Bedenk voorbeeldvragen voor elk van de negen levensgebieden waarmee u deelnemers uitnodigt met eigen informatie te komen.

d. Bereid alvast één of meer vragen voor, die u aan het eind van het gesprek aan de deelnemers meegeeft en die op NIVEAU 2 en/of 3 liggen. (30 minuten)

5. Hiervoor gebruikt u het protocol van een klasgesprek in de praktijkparagraaf. Achteraf was de docent niet erg tevreden over dit gesprek. Hij had van te voren geen expliciete keuzes gemaakt omtrent de vier trefvoor-

den: H-component, tijdperspectief, persoonsperspectief en niveau van handelen.

a. Lees alleen de situatiebeschrijving en bereid het te voeren gesprek voor.

- welke keuzes maakt u voor elk van de vier trefwoorden?
 - hoe luiden de bijbehorende opdrachten voor leerlingen?
- (20 minuten)

b. Lees nu het gehele protocol en wijs één of meer plekken aan waar u het gesprek een andere wending had willen geven, om het naar uw mening meer waardenvormend te laten verlopen. Welke keuze(s) zou u maken op die plekken? (20 minuten)

15.5 Praktijkvoorbeelden

Uit een lesprotocol.

Situatie:

Leerlingen hebben in kleine groepjes antwoorden bedacht op een aantal vragen betreffende het (her)gebruik van glas en het gebruik van glasbakken.

In een waardenvormend gesprek wil de docent de resultaten van het groeps-
werk aan de orde brengen: welke voor- en nadelen van het gebruik van melk
in flessen zien de leerlingen?

D. : "Wat zijn de nadelen van melk in een fles?"

Ll.: "Ik vind flësemelk veel viezer."

D. : "Dat vind ik zelf niet. Ik vind melk uit een pak viezer, maar dat is een kwestie van smaak."

(Hij schrijft "vies" op het bord in het midden tussen voor- en nadelen van flesse-melk.)

Ll.: "Een fles kan je weer gebruiken en een pak kan je bij het oud papier doen."

D. : "In een pak zit ook plastic, dus kan het niet bij het oud papier."

Ll.: "Omsmelten van een fles geeft veel meer afval dan bij oud papier."

D. : "Een fles kan je weer gebruiken."

Naar aanleiding van het feit dat de docent zegt dat er op een fles statiegeld zit reageren een aantal leerlingen met:

Lln: "Dat is niet waar."

D. : "Wat voor een fles heb je dan?"

Ll.: "Gewoon, een doorzichtige melkfles zonder etiket."

D. : "Daar zit wel statiegeld op."

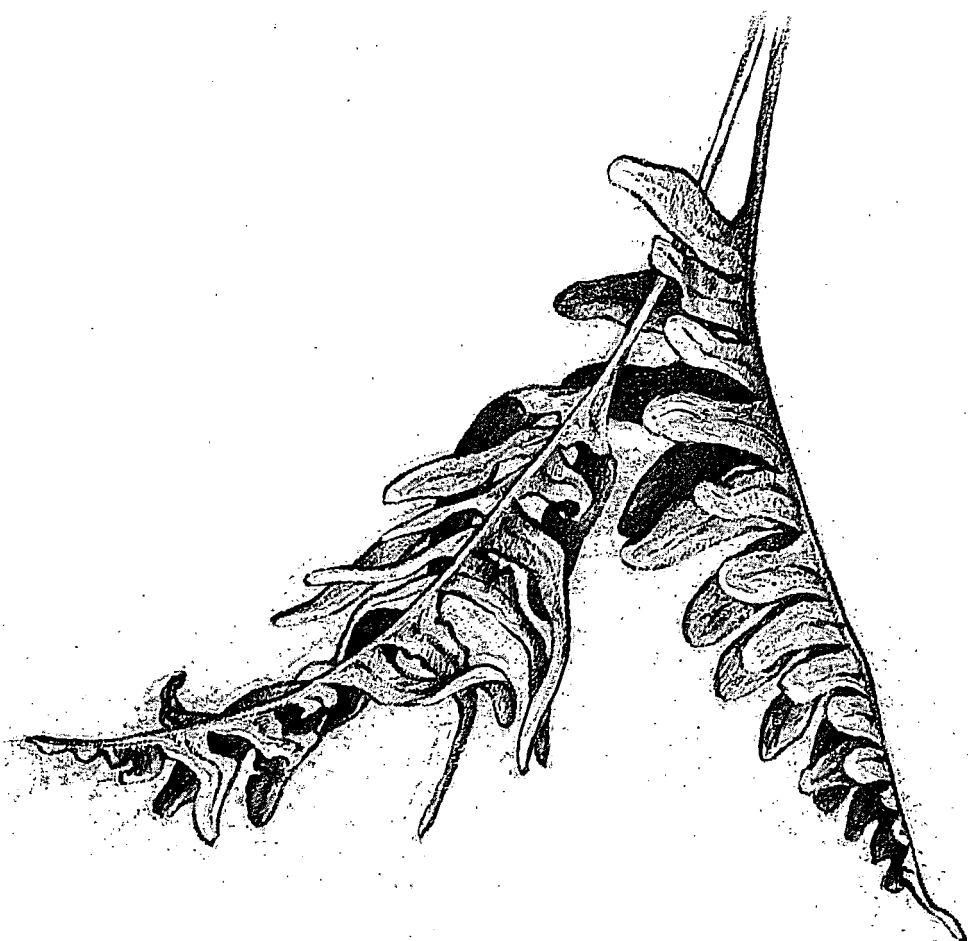
- Ll.: "Oh, dat moet ik tegen m'n moeder zeggen."
 D.: "Wat zijn de voordelen van een pak melk?"
 Ll.: "Goedkoper."
 Ll.: "Kan niet zo gauw breken, een melkfles wèl."
 Ll.: "Ik dacht dat een pak melk langer houdbaar is."
 D.: "Dat maakt niet uit, dat hangt van de melk af, niet van de verpakking."
 D.: "Wat is het voordeel voor de fabriek, dat de verpakking wordt weggegooid?"
 Ll.: "Weggoeien is goedkoper dan zuiveren."
 D.: "Hoe kan je dat oplossen?"
 Ll.: "De consumentenman kijkt naar de produkten: wat is het beste om te gebruiken. Kijken ze dan alleen naar het gemak of ook naar het milieu?"
 D.: "Ik denk alleen naar het gemak."
- (Naar aanleiding van vragen over de glasbak):
 D.: "Is de glasbak een oplossing?"
 Ll.: "t Is de vraag of de mensen het glas er wel ingooien."
 D.: "Wat is een andere mogelijkheid?"
 Ll.: "Dat mensen zich gaan aanpassen: dingen maken waar je minder afval van hebt."
 Ll.: "Hadden ze vroeger minder afval, toen had je bijvoorbeeld nog geen batterijen."
-

Voorts verwijzen we u naar pag. 354 voor een toepassing van het schema van de negen levensgebieden op de inrichting van een nascholingscursus.

15.6 Literatuur

Pieters, M.(1990) Kernleerplan Natuur- en Milieu-Educatie. Uitgangspunten en uitwerkingen. Concept. S.L.O. Enschede

Voorts kunt u gebruik maken van thema 4, 5, 17 en 19.



THEMA 16: OPVATTINGEN EN VISIES OVER WAARDENVORMING: SPEEL JE WIJZER.

16.1 Inleiding: " SPEEL JE WIJZER"

Wie in de literatuur duikt om te zoeken naar voorbeelden van waardenvorming in het onderwijs kan ruim 20 verschillende stromingen tegenkomen. Dat is een verwarrende hoeveelheid. In het kader van dit boek moeten we dat ook niet breed uitmeten vinden wij.

Toch is er wat voor te zeggen om enige aandacht aan die diversiteit te besteden, want lesmaterialen en onderwijssuggesties berusten qua vormgeving en inhoud wél altijd op achterliggende waarden. Daarbij kunnen achterliggende opvattingen over leerprocessen, ontwikkelingsprocessen en mens- en maatschappijbeeld grote invloed uitgeoefend hebben. Wanneer u als docent materiaal gaat gebruiken dat in essentie niet past bij uw eigen onderwijsopvattingen dan bakt u als het ware de mislukking van uw streven in.

Met behulp van een aantal activiteiten in spelvorm kunt u uw visie verhelderen. Door het samen met anderen te doen krijgt u tevens meer inzicht in de visie van anderen. Dit kan heel leuk en leerzaam zijn binnen een sectie of projectgroep. Wanneer u de details van uw visie duidelijk hebt, heeft u een instrument om NME-lesmaterialen van diverse ontwikkelgroepen aan een kritisch onderzoek te onderwerpen.

16.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. a- Om de diverse theorieën achter uw dagelijkse praktijk te achterhalen maakt u een lijst met stellingen. (30 minuten). Daarvoor gebruikt u eventueel de volgende aanvulzinnen:

- leren is
- ontwikkeling houdt in dat
- randvoorwaarden voor effectief leren zijn
- randvoorwaarden voor een juiste ontwikkeling zijn
- lerende mensen moeten vooral
- onderwijzende mensen moeten vooral
- voor goede NME is het nodig dat in de school
- voor goede NME is het nodig dat de docent

b- Wanneer u de stellingen op kaartjes schrijft kunt u, als u met meer mensen bent, een kwartetspel spelen. De spelregels daarvan achten we bekend, maar we voegen er één aan toe: elke keer dat een kaartje van eigenaar verandert, wordt door beide betrokken spelers commentaar op de stelling gegeven. (45 minuten)

c- Wanneer u deze opdracht alleen doet, kunt u proberen of u bij elke stelling één eigen ervaring uit de praktijk kunt noteren. (20 minuten)

16.3 Informatie

Wat is waardenvorming?

Deze vraag is niet eenduidig te beantwoorden, ook niet vanuit de literatuur. Wij zijn ruim twintig stromingen tegengekomen. Sommige zijn theoretisch meer uitgewerkt, andere zijn wat meer op de onderwijspraktijk toegesneden.

Het zal er dus op aankomen dat u gaat kiezen uit de verschillende mogelijkheden die in de literatuur beschreven zijn. Hoewel er een methodenstrijd tussen sommige benaderingen mogelijk is, pleiten wij ervoor dat u elke methode haar eigen merites en tekortkomingen gunt.

We pleiten hiervoor omdat volgens ons elke onderzoeker vanuit een beperkt referentiekader de werkelijkheid van waardenvorming beschrijft. Daarmee willen we niet beweren dat elke onderzoeker een monomane cyclus is die via een gekleurde oogklep voor zijn enige oog naar de lerende mens in ontwikkeling kijkt. Wel is het ons inziens zo dat elke onderzoeker zijn eigen 'tweedimensionale' beeld van een gedeelte van de werkelijkheid creëert.

Zo is de één geïnteresseerd in het vinden van gegevens over de ontwikkeling van lerende mensen en hoe je daarbij de ontwikkeling van waarden kunt beïnvloeden. De ander zoekt naar factoren die de effectiviteit van het leren of het onderwijzen van waarden beïnvloeden. Een derde zoekt in de voorgeschiedenis van groepen leerlingen naar patronen die bepaalde leergedragingen veroorzaken; patronen die van invloed zouden kunnen zijn op het vormen van waarden. Elk van die onderzoeken levert allicht een paar gegevens op over de totale realiteit van oorzaken, gevolgen, verschijnselen en processen die bij het leren en het onderwijzen van waarden een rol spelen. Het laten samenvloeien van de beelden die verschillende onderzoekers schetsen kan de toeschouwer een levendig 'drie-dimensionaal' beeld van een stuk van de werkelijkheid opleveren.

Van groot belang is echter te weten met welke vragen en vanuit welk referentiekader de onderzoeker oorspronkelijk aan het werk ging. Heel vaak worden deze vragen en referentiekaders niet expliciet vermeld in verslagen over het onderzoek. Daardoor ontstaat de idiote figuur dat allerlei onderzoeksresultaten het grote publiek bereiken als kreten, zonder dat de instrumenten voor de interpretatie ervan mee aangereikt worden.

Over 'het onderwijs' en 'het leren' is in de loop der jaren bij veel lezers een soort montage-foto ontstaan. Het is alsof een stapeltje foto's in snippers geknipt is en uitgestrooid is op een lijmlaag. Wie de oorspronkelijke foto's (de

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

theorieën dus) kent zal in deze collage ook nog stukjes van die theorieën herkennen en naar waarde kunnen schatten. Voor wie de oorspronkelijke foto's niet kent is slechts de collage van belang.

Op één schooldag wordt een leerling aan meerdere van deze theorieën blootgesteld. De ene docent werkt bij voorbeeld onbewust vanuit de stimulus-respons-theorie. De andere docent is ontwikkelingspsychologisch georiënteerd en denkt in ontwikkelingsfasen. De derde zoekt zijn randvoorwaarden voor een goed leerklimaat vooral in het sociale vlak. Zodoende ontstaat ook voor leerlingen een complexe collage van ervaringen en indrukken over wat leren en goed onderwijs nu eigenlijk is.

Voor ons als auteurs van dit boek was de situatie net zo: op zoek naar overzichten van wat er op het gebied van waardenvorming allemaal te koop is vonden we een hoop snippers van op het eerste gezicht heel aantrekkelijke foto's. Maar waar was nou de samenhang tussen al die verschillende fragmenten?

Uiteindelijk besloten we die vraag naar de samenhang te laten schieten en ons vooral te richten op zinvolle vragen en uitdagende aandachtspunten die al die verschillende stromingen ons voorhouden. De caleidoscopische realiteit gebiedt ons het bestaan van meerdere waardenstelsels naast elkaar te onderkennen. Wij menen dat de enorme gevarieerdheid van het onderwijs niet gediend is met één enkele onderwijsvisie. Bij voorbeeld de opvatting dat onderwijs enkel is op te vatten als een serie geplande activiteiten waarmee de lerende mens tot een voorspelbare ontwikkeling wordt gebracht (zoals strikt genomen de ontwikkelingspsychologen ons laten geloven). Deze visie is even simplifice-rend als de opvatting dat het oprichten van een torenflat dé menselijke activiteit bij uitstek is, waarmee accenten in het landschap worden aange-bracht. Onderwijs kan met evenveel recht worden opgevat als een serie activiteiten waarin de lerende mens in samenspel met de omgeving innerlijke veranderingen ondergaat; of als een activiteit waarbij de lerende mens zich voorbereidt op het leven in de maatschappij van morgen.

Ons inziens kan elke visie in principe een waardevolle bijdrage leveren. De NME-docent doet er goed aan kennis te nemen van diverse optieken zodat hij in zijn onderwijsactiviteiten flexibel en doelgericht met meerdere ervan uit de voeten kan.

We willen u een indruk geven van de diversiteit in oriëntaties waaruit lesmate-riaal voor waardenvorming ontstaan kan zijn.

Daartoe presenteren we hieronder op knippagina's een aantal stellingen. Waar zinvol hebben we de stellingen toegespitst op NME. Deze stellingen dienen als spelmateriaal voor een aantal spelen die u alleen of met collega's kunt uitvoe-ren.

U kunt met behulp van deze spelen uw eigen visie op waardenvormende NME in kaart brengen en aan anderen meedelen.

Een kanttekening nog: jammer genoeg bestaat er in de literatuur tussen de diverse auteurs geen overeenstemming over de te gebruiken begrippen. Zo zult u naast het begrip zelfconcept ook de begrippen identiteit, identiteitsbesef en

zelfbewustzijn aantreffen. Het is niet eenvoudig deze spraakverwarring op te heffen. Wij hopen dat u uw aandacht meer kunt richten op wat elke stelling in u wakker maakt, dan op de onderlinge taal-inconsistenties.

16.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

We beginnen met een zestal verwerkingsopdrachten (1 t/m 6). U kunt de eerste vijf uitvoeren na lezing van de informatieparagraaf en zonder gebruik te maken van de stellingen. De zesde is een verwerkingsopdracht die u kunt doen na één van de spelen.

Daarna volgt de beschrijving van een vijftal spelen (A t/m E) die u met de stellingen kunt uitvoeren.

1. U zult als docent de volgende situatie wel kennen: Twee stromingen die elk in de discussie de 'waarheid' claimen.

a- Ga voor uzelf na in hoeverre u in staat bent bij een discussie tussen deelnemers die elk de waarheid claimen, een zekere vorm van afstand te houden, waardoor u beide standpunten als deel van de totale realiteit ervaart.

b- Heeft u wel eens geprobeerd om leerlingen met zo'n situatie te leren omgaan? Hoe heeft u dat aangepakt? Was het eenmalig? Of spreidde u uw training uit over meerdere lesmomenten? Beschrijf de desbetreffende situaties en uw rol erin.

c- Beschrijf kort een situatie in de les waarbij tegengestelde standpunten van leerlingen uitgesproken werden. Wat betekende die situatie voor u gevoelsmatig? Enerzijds..., anderzijds....? Wat betekende die situatie voor uw leerlingen gevoelsmatig? Enerzijds..., anderzijds....?

d- Wat heeft u verbaal en nonverbaal als reactie(s) gegeven in die situatie? (30 minuten)

2. a- Maak een lijstje van vragen over leren en onderwijzen die u regelmatig bezig houden in de zin van: 'hè, ik wou dat ze daar eens onderzoek naar deden'.

b- Wat heeft u het afgelopen jaar al gedaan om een gedeelte van de antwoorden op deze vragen te krijgen? Bij voorbeeld: heeft u gesprekken aangeknoopt? Zoja, met wie, wanneer? Hebt u gericht / ongericht gelezen in tijdschriften / kranten op zoek naar antwoorden? Zo ja, welke en wanneer? Heeft u waardering voor de energie die u erin gestoken heeft en zijn er andere betrokkenen die u ook een pluim zou willen geven voor hun gewilde of ongewilde bijdrage aan uw ontwikkeling?

c- Zet uw vragen uit opdracht 2a in volgorde van belangrijkheid voor u op dit moment. Zet achter elke vraag (in 3 kolommen)

- waarvoor u de antwoorden meent nodig te hebben,
- hoeveel tijd (energie) u het komend kwartaal zelf kunt investeren in het vinden van een antwoord,

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

- wie u zou kunnen inschakelen bij het zoeken?

d- Neem een besluit of u een zoekcontract met uzelf wilt afsluiten voor één of meer van de vragen. Als u dit contract afsluit kunt u het in gedachten doen, u kunt het voor uzelf opschrijven of u kunt het aan iemand zeggen, dat en ook welk contract u hebt afgesloten. (30 minuten)

3. a- Maak een lijstje van kranteartikeltjes met onderzoeksresultaten uit het onderwijs, waar u het afgelopen half jaar over gelezen hebt. Geef een indicatie van de mate van vluchtigheid / uitvoerigheid waarmee u elk artikelje las.

b- Hoeveel tijd besteedt u maandelijks aan het lezen / nadenken over uw vakmanschap in uw beroep? Vindt u dit voldoende? Zo nee, wat zou u kunnen stimuleren om er meer tijd voor vrij te maken?

c- Probeer deze week er eens achter te komen wat uw naaste collega op de vragen bij a en b antwoordt.

d- Wanneer u een onderzoek zou mogen starten bij een door u ervaren praktijkprobleem, wat zou uw onderzoeksvraagstelling dan zijn? (20 minuten)

4. a- Vul de volgende zin aan vanuit uw eigen mens- en maatschappijvisie:

"NME is een serie activiteiten waarbij de lerende mens....."

Doe dit een aantal keren.

Verplaats uzelf vervolgens zo goed u kunt in de positie van een of meer van de andere belanghebbenden en geef ook antwoorden 'namens uw leerlingen', 'namens de directie van uw school' en 'namens de ouders', 'namens de vervolgopleiding van uw leerlingen'. Bedenk zelf nog eventuele andere belangengroepen.

b- Waar staat u in het krachtenveld van al deze verschillende antwoorden? Met welke antwoorden voelt u affiniteit? Bij welke antwoorden komt uw onderwijs heel dicht in de buurt? Bij welke antwoorden wilt u met uw onderwijs een flink eind uit de buurt blijven? (20 minuten)

5. We gaan ervan uit dat u al heel wat ervaring heeft opgedaan met waardenvorming in uw lessen. Ook al noemde u dat tot nu toe niet zo. We vinden het belangrijk dat u zich dat realiseert en uzelf niet als minder deskundig afdoet dan u bent. Probeer u eens uw belangrijkste ervaringen op te schrijven met behulp van de volgende startzinnen (geef eventueel meerdere antwoorden per zin):

- Waardenvorming is vooral
- Voor mij is waardenvorming vooral een manier om
- Ik ben waardenvormend bezig wanneer ik
- Het meeste succes heb ik met waardenvorming gehad toen ik
- Voor mijn leerlingen is waardenvorming
- Wat ik moeilijk vind aan waardenvorming is (dat ik / of ik)....
- Wat mijn leerlingen moeilijk vinden aan waardenvorming is

Thema 16: Opvattingen en visies over waardenvorming

- Als ik succes heb met waardenvorming dan kan ik dat aan de leerlingen merken doordat ze (20 minuten)

6. Deze opdracht is geschikt als afsluiting van het werken aan dit thema, vooral als u spel A, B, C of D heeft gespeeld.

U heeft namelijk wanneer u dit thema op de een of andere wijze doorgewerkt heeft als het ware een blik geworpen op 'de sterrenhemel van waardenvormende NME'. (In deze opdracht blijven we werken vanuit deze metafoor). De in de stellingen beschreven stromingen zijn sterren en sommige clusters van sterren vormen sterrenbeelden.

a- Geef uitdrukking aan uw gevoel op dit moment bij het aanschouwen van deze sterrenhemel. (bij voorbeeld in een gedicht of een tekening).

b- Sommige sterrenbeelden aan deze hemel kent of herkent u. Welke?

c- Constellaties waarvan u dacht dat ze bestonden zijn op deze sterrenkaart niet benoemd. Welke?

d- Sterren waarvan u dacht dat ze samen een sterrenbeeld vormden blijken bij deze indeling opeens in twee verschillende constellaties ondergebracht te zijn. Welke?

e- Deze sterrenkaart heeft u ook nieuwe constellaties laten ontdekken. Welke?

f- Wat vindt u de mooiste sterren en sterrenbeelden op deze kaart? (30 minuten)

Een toelichting bij de stellingen:

De stellingen zijn onderling kwalitatief nogal verschillend. De éne is kort en krachtig en bevat één klein aspect van waardenvorming. De andere is uitgebreid, beschrijft meerdere aspecten of laat samenhangen zien. Het kan lijken of zo'n stelling uit twee of meer stellingen bestaat, waarvan u één deel misschien kunt onderschrijven en de rest niet. We hebben er bewust voor gekozen om deze diversiteit en complexiteit in sommige stellingen naar voren te laten komen. Het is een correcte weerspiegeling van wat er op waarden-theoretisch terrein te koop is. De ene stroming bijt zich vast in één zaligmakende werkvorm, bij voorbeeld rollenspel. Een andere stroming streeft theorievorming na, bij voorbeeld: hoe ontwikkelen waarden zich in de loop van het leven van de gemiddelde mens. Terwijl een derde stroming hoofdzakelijk tevreden is als 'het in de les emotioneel maar goed werkt met de leerlingen'.

Veel stellingen bestaan uit een informatiedeel naast een gedeelte dat de eigenlijke stelling bevat. U zult begrijpen dat dit noodzakelijk is bij het weergeven van niet algemeen bekende theorieën. Omlijnt u zonodig het informatiedeel.

- Kopieer de bijlage en knip de stellingen uit.
- Zet eventueel het nummer op de achterzijde van het kaartje.
- Spreek een tijdlimiet af.
- Zorg voor een tussenevaluatie, bij voorbeeld na 30 minuten spel.
- Wijzig de spelregels naar believen.
- Niet alle stellingen zijn voor elk spel te gebruiken. Leg ze aan de kant en besteedt in de nabespreking van het spel er aandacht aan waarom ze zo moeilijk te gebruiken waren. Bij voorbeeld: té complex, té theoretisch, geen eigen ervaring ermee, tegenovergestelde ervaring, niet van toepassing op mijn soort leerlingen, etcetera. Vraagt u zich in ieder geval af of naar uw gevoel de stelling een kern van waarheid bevat.

Spel A: De Driehoek-spelen

Deze spelen beogen u op een meer intuïtieve dan rationele manier te laten bezig zijn met waardenvormingstheorieën.

Ze vragen u om van geheel andere gaven in uzelf gebruik te maken dan logisch nadenken. Hoe meer u gebruik maakt van uw emotionele inlevingsvermogen, des te meer zal het spel u opleveren.

Wel lijkt het ons van belang dat u er bij deze oefeningen vooral op let dat u niet verdrinkt in de veelheid van gevoelens: blijf bij alles wat in u opkomt ook steeds vluchtig toeschouwer van uzelf. Hoe minder u uw keuzes en bewegingen probeert uit te leggen of te idealiseren en hoe meer u probeert om kennis-makend en verkennend bezig te zijn, des te groter is de kans dat u veel leert van deze driehoeksspelen.

De getekende driehoek

Teken een driehoek, groot genoeg om bij de hoekpunten één van de stellingen uit de stapel te leggen. Trek uit de omgekeerde stapel voor elke hoek een kaartje.

- Zet vervolgens een kruisje op die plaats in de driehoek waar uw eigen mening, gezien uw eigen onderwijspraktijk, het beste past. Hoe dicht bij een hoek, hoe meer u het met de stelling eens bent. Een kruisje dicht bij de tegenoverliggende zijde geeft aan dat u het absoluut niet eens bent met de stelling. Een kruisje precies in het midden betekent dat u het met elke stelling evenveel eens bent.

- Zet met een andere kleur een kruisje op die plaats waar uw eigen onderwijsgedrag het beste past.

- Gebruik een derde kleur, of een ander teken om aan te geven waar u met uw idealen het beste past.

- Geef met een pijltje aan in welke uw mening, gedrag en gevoel de afgelopen jaren verschoven zijn.

- Herhaal deze opdracht met telkens een andere serie van drie stellingen.

- Wat gebeurt er met u als u deze oefening uitvoert? Leert u er iets van? Verandert uw gevoel van eigenwaarde? (60 minuten)

De levende driehoek

Als u met meerdere mensen bent kunt u deze opdracht in een lokaal ruimtelijk uitvoeren. Drie collega's vormen elk een hoekpunt van een ruime driehoek. Ieder van hen spreekt duidelijk maar zachtjes één van de drie stellingen uit en herhaalt dit gedurende een aantal minuten totdat u het stopteken geeft. U staat in het midden van de driehoek, luistert naar de stemmen, ervaart de aantrekkings- en afstotingskrachten.

- Let vooral goed op wat er in uw lichaam gebeurt. Waar zitten spanningen, welke spieren gaan trillen, wat gebeurt er met uw ademhaling, wat doen uw darmen?

- U kunt, terwijl de stemmen doorgaan een andere plaats in de driehoek zoeken, bijvoorbeeld waar u zich beter op uw gemak voelt, of waar u zich heel erg ongemakkelijk voelt.

- U kunt uw rationele zwaartepunt in de driehoek opzoeken of uw boosheidspunt, pretpunt, ondeugendheidspunt, etcetera.

- Neem vooral de tijd om deze ervaring te verwerken. Doe er niet te veel achter elkaar aan. (per ronde van drie stellingen ca. 5 minuten per deelnemer, plus tijd voor nagesprek, uitwisselen van ervaringen en bijhouden van eigen aantekeningen)

Spel B: Sorteren

Dit spel doet een groot beroep op uw vermogen om onderwijservaringen te verwoorden en te ordenen.

Uiteindelijk voert het naar een fase waarin u uw geordende ervaringen gebruikt om een plan voor de naaste toekomst te maken.

Het is wenselijk dat u na ronde 2 een pauze van een aantal dagen of weken inlast.

Eerste ronde (30 minuten):

U leest de stellingen één voor één door en legt ze daarna voor u op tafel.

Daarbij maakt u drie stapels:

Stapel I : past me, daar heb ik concrete eigen ervaringen mee

Stapel II : weet ik zo gauw niet, heb ik nog nooit iets van gemerkt in de praktijk

Stapel III: past niet bij me, kan ik vanuit concrete ervaring direct weerleggen, klopt niet met mijn ervaring, beleving, geloof, visie.

Tweede ronde (30 minuten):

Per stapel gaat u vervolgens de kaartjes op tafel uitleggen. Kaartjes die onderlinge samenhang vertonen legt u bij elkaar onder één kopje. De kopjes bedenkt u zelf. Daarvoor gebruikt u lege kaarten. Noteer uw ordening schematisch.

Een aantal hulpvragen voor deze ronde:

- Welke horen bij elkaar, lijken op elkaar?
- Welke vormen een vervolghet verhaal? Welke zijn onderling tegenstrijdig?
- Welke zouden van uw leerlingen afkomstig kunnen zijn? Welke zouden van uw directie afkomstig kunnen zijn?
- Welke komen al volledig tot uiting in uw gedragsrepertoire? Welke zijn nog vage idealen voor u?

Derde ronde (15 minuten):

Leg de kaartjes weer neer zoals u dat aan het begin van ronde 2 noteerde.

Klopt de ordening nog? Zo nee, wijzig dan.

Wat betekent het voor u om uzelf in zo'n krachtenveld van ten dele tegenstrijdige opvattingen te zien staan? Kunt u zich voorstellen dat elk element in het krachtenveld te vertalen is in een eis die aan uw gedragsrepertoire is te stellen? Maak een lijstje van deze eisen. (10 minuten)

Schrijf tenminste één, positief waarderende, opmerking op over uzelf met betrekking tot deze lijst van eisen. (5 minuten)

Vierde ronde (180 minuten, in kleinere porties te verdelen):

a- Kies uit stapel I de kaartjes die uw idealen en uw praktijk het best typeren. Neem vervolgens één kaartje en doe in gedachten alsof u de stelling echt van toepassing acht op waardenvormende NME-lessen. Formuleer vervolgens eisen, randvoorwaarden of kenmerken van die lessen, af te leiden uit uw interpretatie van de stelling. In het vervolg van de opdracht noemen we dit uw aanbevelingen. Schrijf ze afzonderlijk op kaartjes. (20 minuten)

b- Zet bij elke aanbeveling een notitie over de mate waarin uw huidige lessen er al aan voldoen (schaal 1 t/m 5). (5 minuten)

c- Noteer ook de mate waarin u de aanbevelingen als gemakkelijk uitvoerbaar ervaart. (5 minuten)

d- Schrijf bij elke aanbeveling één of meer consequenties voor uw eigen (te leren) gedrag. (10 minuten)

e- U herhaalt de opdrachten a t/m d met andere kaartjes uit stapel I tot u het idee heeft, dat u het raamwerk klaar heeft van uw persoonlijke theorie met betrekking tot wat goede waardenvormende NME is. Zonodig raadpleegt u de kaartjes uit stapel III om op ideeën te komen. (30 minuten)

f- Rangschik de aanbevelingen die u vond naar de mate waarin u ze belangrijk vindt en nummer ze nu. (10 minuten)

g- Geef tenslotte bij de bij opdracht d gevonden vaardigheden ook eens op verschillende manieren commentaar: het belang ervan voor u persoonlijk; het belang ervan voor de waardenvorming van uw leerlingen; uw behoefte om het te leren; en de geschatte moeilijkheidsgraad voor u van het aanleren van die vaardigheden. (40 minuten)

h- Maak tenslotte een werkplan voor het komende halfjaar. Wat gaat u aanpakken? Wie kunt u daarbij om hulp vragen? Hoeveel tijd gaat u erin steken? Wat kan ertussen komen? (60 minuten)

Spel C: Toedelen

Dit spel doet een groot beroep op uw argumentatieve vermogens en op uw vermogen om opgedane ondervindingen te verwoorden. Het biedt u een kans met collega's uw visies en de conflicten daarin te delen. Ook biedt het u de kans om vermoedens die u heeft over de visie van collega's aan hen ter controle voor te leggen.

- U schudt de kaarten en verdeelt ze onder de spelers. Bij weinig spelers neemt u daarvoor maar een gedeelte van de kaarten.
- Nadat iedereen kennis heeft genomen van de inhoud van zijn kaarten verdeelt ieder zijn kaarten in twee groepen: past bij me en: past niet bij me. Het spel kan nu beginnen.
- Eén speler kiest een kaart die hij niet zelf wil houden en deelt die kaart toe aan een andere speler. Hij geeft toelichting:
 - waarom wil ik deze kaart weggeven
 - waarom geef ik deze kaart aan jou.
- De ontvangende speler mag de kaart (alweer met toelichting) afwijzen. De gevende speler kiest in dat geval een andere kaart voor dezelfde ontvangende speler óf een andere ontvangende speler voor dezelfde kaart, totdat hij één kaart kwijt is.
- De ontvangende speler legt een geaccepteerde kaart open voor zich op tafel. Deze kaart is nu definitief toegedeeld en mag niet meer van eigenaar wisselen.
- De zojuist ontvangende speler wordt nu gevende speler.
- Het spel eindigt wanneer de afgesproken tijdlimiet is bereikt of eerder wanneer de helft van de spelers volledig tevreden is met de kaarten die voor hen op tafel liggen én de kaarten die zij nog in de hand hebben. Een speler geeft dit aan door de gesloten kaarten op dat moment open voor zich op tafel te leggen.
- In de praktijk van dit spel zal blijken dat sommige kaarten bijna niet te gebruiken zijn. U kunt vooraf afspreken dat elke deelnemer het recht heeft twee onbruikbare kaarten naar de pot te spelen.

Spel D: Samenspel (vier spelers)

Ook dit spel doet een beroep op uw argumentatieve vermogens. Probeer bij het opsporen van uw argumenten niet alleen te zoeken naar rationele opinies; diepgevoelde, nooit begrepen, ervaringen tellen evengoed mee. Laat de argumenten van anderen dieper doordringen dan voor een simpel debatje nodig zou zijn; probeer te voelen.

Maak notities tijdens het spel van uw persoonlijk beleven. Vraag zonodig time-out aan voor het maken van de aantekeningen.

Vooraf:

- Schudt de kaarten (of de helft ervan) en leg ze in een gesloten stapel in het midden. U heeft bij dit spel een dobbelsteen nodig. - Wijs een secretaris aan die het spelverloop notuleert.

Eerste en alle oneven rondes:

- Dobbelt: zoveel kaartjes als de steen aangeeft mag u pakken en op tafel geordend uitleggen. De eerste speler kiest zelf, latere spelers sluiten aan bij de indeling die al op tafel ligt.
- Motiveer uw ordening vanuit uw kijk op mensen, leren en onderwijzen, uw vak en de maatschappij.
- De drie andere spelers reageren ieder met één argument pro en één argument contra uw motivering.

Tweede en alle even rondes:

- Dobbelt: zoveel kaartjes moet u op tafel verleggen.
- Motiveer uw verschuivingen.
- Elke tegenspeler noemt weer één argument pro en één argument contra uw motivering.

Punten gebruiken om titelkaartjes te maken:

Een speler die aan de beurt is mag één of meer van zijn gedubbelde punten ook gebruiken om een titelkaartje te maken voor een groepje van tenminste twee kaartjes. De speler geeft zijn motivatie, de andere spelers reageren. Een groep kaartjes-met-titel mag in het verloop van het spel uitgesplitst worden, maar bij het titelkaartje moeten tenminste twee kaartjes achterblijven.

Als alle kaartjes op tafel liggen:

Nu mag per gedubbelde punt ook een heel groepje kaartjes-met-titel verlegd worden. Weer met motivatie en reactie van de andere spelers. Vanaf nu mogen ook stellingen of titelkaartjes gewijzigd (=vervangen) worden door een speler die aan de beurt is (één per gedubbelde punt en met motivatie).

Samenwerken:

Gaandeweg zult u merken dat de indeling die u op tafel nastreeft door anderen wordt ondersteund of juist steeds weer doorbroken wordt.

De bedoeling is nu om tot samenwerking te komen met één of meer medespelers, van wie de argumentaties u aanspreken.

Extra spelregel (vrijwillig):

Wanneer een speler een argument of motivering herhaalt die al eerder in het spel genoemd is door hemzelf of door een ander dan is hij verplicht een nieuw, bijkomend of achterliggend motief te noemen.

Spel E: Uitspelen

Dit is een vrolijk en creatief spel. Ook leuk om ter afwisseling in de pauze van één van de andere spelen te doen.

Het is handig als u een paar spelattributen bij de hand heeft om rollen te kunnen accentueren: een stropdas, een bonte haarspeld, een colbertje, een doosje dat dienst kan doen als diaprojector videocamera of bordewisser, etcetera.

Per drie deelnemers trekt u één kaart uit de stapel.

U krijgt tien minuten om bij de stelling een onderwijs-/ schoolsituatie te bedenken waarin twee of drie personen een rol spelen.

Heeft u na drie minuten overleg nog geen passende situatie gevonden dan trekt u een nieuwe kaart. Bij de nabespreking legt u de afgewezen kaart voor aan de andere spelgroepjes om te zien of zij soms wel snel een spelidee hebben. En waarom is er zo'n kloof tussen de theorie van het kaartje en uw eigen onderwijservaringen?

U speelt de situatie voor de rest van de groep. Zij proberen op grond van uw spel de stelling te achterhalen die uitgangspunt van uw spel is.

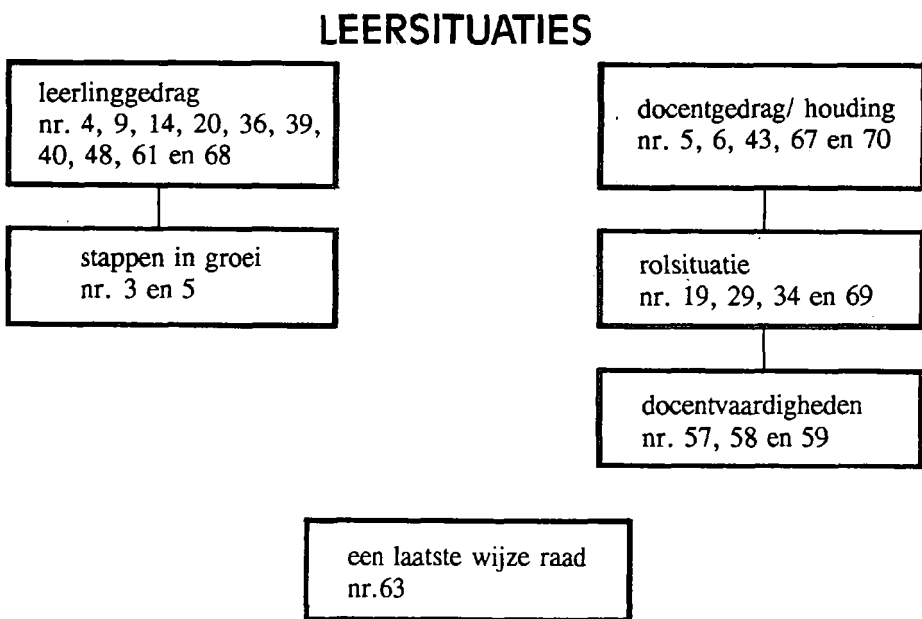
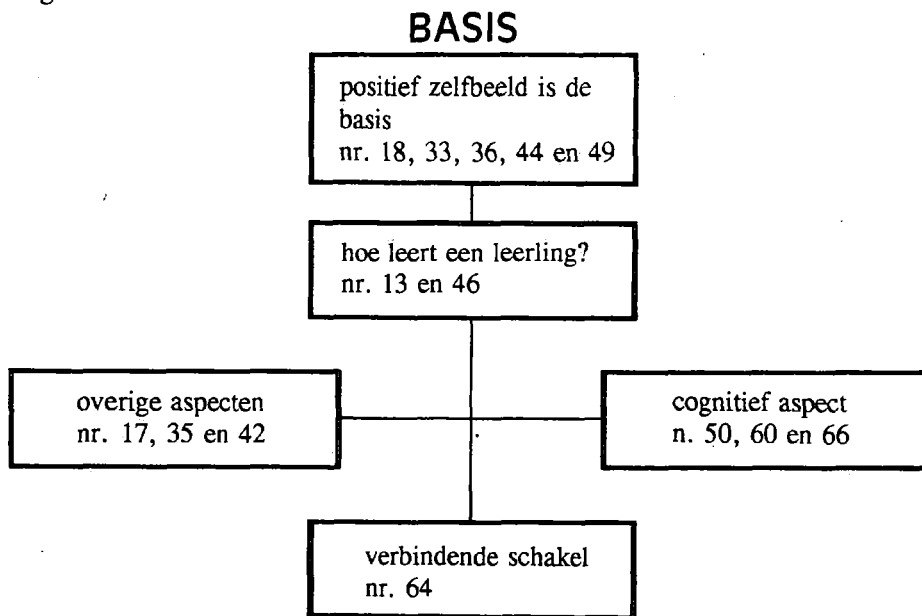
16.5 Praktijkvoorbeelden

Voorbeeld van een kwartetspel bij de opstartsuggestie van pag.202.

Leren is ...	Wat remt leren ...
1. een bewustwordingsproces	1. teveel leerstof
2. een stimulans om selectief verder te leren	2. het vroegtijdig verschaffen van inzichten
3. een niet waarneembaar proces dat het gedrag voor langere of korte tijd verandert	3. gebrek aan concentratievermogen
4. onderzoekend leren	4. afstand tussen leerling en de eigenlijke informatiebron
Voor goede NME is het nodig dat in school ...	Voor goede NME is het nodig dat de docent ...
1. gezamenlijk een milieubeleidsplan ontstaat en wordt uitgevoerd	1. is bijgeschoold over de milieuaspecten van zijn vak
2. het maatschappelijk systeem van beloning en straf (door de overheid) voor milieu-gedrag wordt nagebootst	2. per vak beschikt over uitgewerkte exameneisen en leerboeken voor NME
3. leerlingen ervaren dat milieu-vriendelijke alternatieven geen middeleeuwse toestanden schept	3. eigen milieugedrag kritisch ter discussie laat stellen door leerlingen en collega's
4. genietbare natuur en milieu aanwezig is en verzorgd wordt door de hele schoolgemeenschap	4. leerlingen volledig serieus leert nemen in hun beleving van en ervaringen met natuur en milieu

Ter illustratie van ronde twee in spel B (pag. 210):

Een docent nummerde zelf de stellingen en rangschikte ze in groepen. Hij gaf elke groep stellingen een passende titel en gaf de onderlinge samenhang als volgt aan:



Bijlage bij thema 'Stellingenspelen': De 70 stellingen.

1. Een mens ontwikkelt zich volgens een vast aantal fasen. Deze fasen zijn herkenbaar.
Het is mogelijk begin- en eindsituatie van elke fase vast te stellen en een leerprogramma op te stellen dat deze ontwikkeling bevordert.
2. De docent kan de leerling stimuleren om over te stappen naar de volgende fase in diens ontwikkeling van het leren door het onderwijsgedrag te kiezen dat bij die volgende fase hoort.
3. Kinderen maken emotionele groeistadia door. Elk stadium is te typeren met een conflicterend begrippenpaar. (7-11 jaar: vaardigheid versus minderwaardigheid; 11-14 jaar: puberteit versus identiteitsverwarring).
Doorgroei naar een volgend emotioneel stadium is mogelijk wanneer de ontwikkelingscrisis die besloten ligt in het conflicterend begrippenpaar gedeeltelijk is opgelost.
Het leerplan NME dient rekening te houden met de eigen aard van elk stadium.
4. De school moet als instituut zo min mogelijk druk uitoefenen op leerlingen om zich te conformeren aan de heersende cultuur van de volwassenen. Leerlingen moeten zodoende de kans krijgen zichzelf te vinden via het experimenteren met 'rollen'. Een school-milieu-beleid waaraan sancties kleven is uit den boze.
5. De docent moet leerlingen niet overhalen tot het overnemen van een bepaalde milieu-ideologie, bijvoorbeeld de ideologie van de duurzame ontwikkeling. Hij dient hun zelfstandigheid in het kiezen en verdedigen van hun eigen waardenstelsel te stimuleren en te respecteren door diverse milieu-ideologieën naast elkaar aan bod te laten komen.

6. Docenten moeten zelf leven en handelen naar de waarden met betrekking tot natuur en milieu die ze in de klas verkondigen. Een rokende docent mag leerlingen niet veroordelend aanspreken op hun bijdrage aan luchtvervuiling door hún bromfietsen. Hij verdient het om niet serieus genomen te worden door leerlingen, zolang hij de tegenstrijdigheden tussen eigen denken, voelen en handelen verdoezelt.

7. De neiging van leerlingen in de puberteit om een identiteit aan te nemen die het omgekeerde is van wat de omgeving van hen verwacht (de zogenaamde negatieve identiteit) moet door de docent begrepen en op de juiste wijze aangepakt worden. Bijvoorbeeld: onverschilligheid in een overbezorgde omgeving. Volstrekt negeren is niet juist. Dit begrip en deze vaardigheid van de docent is cruciaal voor het kunnen werken met leerlingen aan respect voor natuur en milieu.

8. De opgroeiende jonge mens:
 - a- heeft er behoefte aan het eigen vermogen tot denken-in-abstracties te vergroten,
 - b- kan leren om zijn morele oordelen te baseren op de instemming van anderen of de wetten van de samenleving en
 - c- wil een besef van identiteit ontwikkelen. Dit zijn drie belangrijke elementen waar rekening mee dient te worden gehouden bij het kiezen van vorm en inhoud van NME.

- 9- Toneel improvisatie, bijvoorbeeld in een planologisch rollenspel, helpt leerlingen, mits goed begeleid, tot grotere zelfkennis te komen door een studie van expressief gedrag en door het spelen van gedragingen waarvan ze zich niet bewust zijn dat ze erover beschikken.

- 10- Brugklasleerlingen kunnen de overgang maken van een stadium, waarin het leren kennen van verbanden tussen oorzaak en gevolg een belangrijke behoefte is, naar een volgend stadium dat te kenmerken is door een zelfstandig ontwikkelen van alternatieven en kiezen tussen alternatieven. De docent moet zich hiervan bewust zijn en zijn vormende NME-activiteiten aanpassen aan de specifieke behoeften van het stadium van zijn leerlingen.
- 11- Onderzoek heeft aangetoond dat mensen in verschillende culturen eenzelfde ontwikkelingsvolgorde doormaken ten aanzien van hun vermogen tot zedelijk denken. Daarom is het stimuleren van de morele ontwikkeling van leerlingen door de leerkracht geen indoctrinatie maar enkel het bevorderen van wat van nature aanwezig is.
- 12- Zedelijke ontwikkeling kan door de docent gestimuleerd worden of zo u liever wilt: stagnatie in de ontwikkeling kan voorkomen worden, door de leerling voor morele dilemma's te plaatsen. Deze dilemma's bieden geen juist antwoord zolang hij de denkwijzen toepast die horen bij zijn eigen stadium. Daarbij dient de docent hem tegelijk in contact te brengen met denkwijzen die horen bij een volgend stadium. De docent helpt de leerling tegenstrijdigheden in zijn redeneren te verwerken. Het is wenselijk dat milieuvraagstukken niet om hun actualiteitswaarde voor het onderwijs worden uitgekozen, maar op basis van hun dilemma-waarde.
- 13- Iedere gebeurtenis in de geest van de leerling heeft zowel cognitieve als affectieve aspecten. Daarom is van een geslaagde poging tot NME slechts sprake als zowel in cognitief als in affectief opzicht structurele gedragsveranderingen herkenbaar (= meetbaar) zijn.
- 14- Van groot belang voor gezamenlijk milieubewust handelen door leerlingen is het vermogen (van de leerling) om zich te kunnen verplaatsen in de ander, diens standpunt of gevoel. De NME-docent dient hier ruimschoots aandacht aan te besteden in zijn lessen.

- 15- De aan de leerlingen voorgelegde sociale of emotionele dilemma's uit de milieuproblematiek moeten naar inhoud en vorm aansluiten bij hun wezenlijke behoeften en interesses. Elk ander dilemma levert slecht onderwijsmateriaal.
- 16- Docenten die van mening zijn dat ze de waardenontwikkeling van hun leerlingen mogen bevorderen door gericht gekozen onderwijsactiviteiten moeten ook hun school herinrichten tot een omgeving die niet strijdig is met de waarden die zij bij hun leerlingen willen ontwikkelen. Dus docenten mogen psychisch en sociaal-emotioneel niet slordig met leerlingen omgaan als ze willen dat leerlingen zorgvuldig met elkaar en hun fysieke milieu, meubilair en schoolomgeving, omgaan.
- 17- Door de leerling in contact te brengen met zichzelf en hem zijn identiteit te laten ontdekken en ontwikkelen, leert hij zijn eigen milieugedrag te richten en erop te reflecteren zonder voortdurend te verwijzen naar de verwachtingen of het gedrag van anderen.
- 18- Wie een bewuste identiteit heeft weet vrij nauwkeurig wie hij is, wat hij waard is, wat zijn interesses en behoeften zijn en waar hij zich voor wil inzetten. Zonder deze bewuste identiteit wordt het sociaal functioneren gehinderd. Onder andere: het zich openstellen voor de meningen en gevoelens van anderen en het samen met anderen besluiten nemen met betrekking tot en op basis van waarden. En zonder oefening in sociaal functioneren wordt het ontwikkelen van een bewuste identiteit gehinderd. Oftewel: het ontwikkelen van een sterke identiteit is zowel doel als middel van waardenvormende NME.
- 19- Geen waarde is waar of onwaar. Voor een individu heeft elke waarde wel een bepaald, of te bepalen, gewicht.
- 20- Het onderling verschillend belang dat individuen aan een waarde toekennen, een waardenconflict dus, is bij uitstek onderwerp van NME en geeft mogelijkheden voor individuele en gezamenlijke groei.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

- 21- Een waarde is iets dat laat zien wat je besloten hebt van je leven te maken.

- 22- De docent kan door waardenverhelderend reageren, in tegenstelling tot waardenoverdragend reageren, op uitspraken en gedragingen van leerlingen met betrekking tot het milieu, de vrijheid van keuze voor leerlingen zeer veel vergroten. Deze vrijheid is nodig om een blijvende attitude te verwerven.

- 23- Een waarde moet volgens een vaststaand aantal deelprocessen groeien. Wanneer dit niet gebeurt is de kans groot dat de waarde, bij voorbeeld in crisissituaties, niet eenduidig richting kan geven aan het handelen.
 Die deelprocessen zijn:
 - a- kiezen in vrijheid uit alternatieven en na afweging van consequenties,
 - b- tevreden zijn met de gemaakte keuze en er openlijk voor opkomen,
 - c- handelen overeenkomstig de keuze, ook in soortgelijke situaties.

- 24- Uit het milieugedrag van mensen is af te leiden wat hun waarden zijn. Daadwerkelijke en niet denkbeeldige gedragingen van leerlingen vormen een goede basis voor waardenvormende NME. De enige waarden die zinvol onderwerp van waardenvormende NME zijn, zijn waarden die af te leiden zijn uit het milieugedrag van leerlingen én de waarden waar zij zelf van melden dat ze er een passend gedrag bij zoeken. NME dient zich minder op het hoofd te richten en veel meer op hart en handen, minder op wat eigenlijk zou moeten en we allemaal weten en meer op wat we werkelijk doen. De inhoud van NME moet daarbij niet bepaald worden door de prioriteiten die wetenschappers geven aan milieuproblemen maar door de wijze waarop leerlingen hun omgeving ervaren en benaderen.

- 25- Elke waarde heeft tenminste een verbaal én een nonverbaal aspect. Het verbale aspect kan geventileerd worden als opinie, het nonverbale aspect vertolkt de emotionele lading. Milieugedrag wordt sterker gestuurd door de emotionele ladingen en door de conflicten daartussen dan door de opinies. NME geeft dus veel aandacht aan die emotionele ladingen.

- 26- Waarden zijn analyseerbaar. Onderwijs in waarden is hoofdzakelijk analyse van eigen en andermans waarden. Er wordt voldoende aan waardenvormende NME gedaan wanneer de leerlingen in staat blijken eigen en andermans waarden te analyseren.

- 27- In NME dienen waarden met een eeuwigheidskarakter aan de orde te komen; alle overige waarden zijn zo plaats-, tijd, en persoonsgebonden dat het niet zinvol is ze tot inhoud van onderwijs te maken.

- 28- De waarden die een individu toekent aan natuur en milieu veranderen in de tijd en met zijn, zich ontwikkelende, levenssituatie. Deze ontwikkelingen dienen expliciet onderwerp van waardenvormende NME te zijn.

- 29- Het verhelderen van waarden omvat het verhelderen van de omstandigheden waaronder we individueel en collectief prioriteit geven, geven of nog zullen geven aan een waarde. Met andere woorden: het naar binnen gerichte verhelderen en het verhelderen van omgevingsinvloeden en effecten op de omgeving dient gelijktijdig plaats te vinden. Met andere woorden: een aantal vragen horen onlosmakelijk bij elkaar. Het zijn de vragen: Wat beleef/vind/ doe je?, Hoe kom je daarbij? en Wat ga je er nu mee doen?

- 30- De docent zal vaardig moeten zijn in het accepteren zonder oordelen luisteren naar verschillende waarden die leerlingen presenteren. Hij zal leerlingen onderling beschermen tegen destructieve aanvallen. Hij zal zonder moraliseren zijn eigen waarden kunnen presenteren en hij zal zorgen voor een atmosfeer waarin ieder in eigen tempo en deelproces aan het verhelderen mee wil doen.

- 31- Het is belangrijk de leerlingen niet te overvallen met een té complexe waardenvormende lesactiviteit. Een heldere en overzienbare structuur maakt het voor leerlingen veiliger om deel te nemen en voor docenten leerzamer, met betrekking tot de ontwikkeling van hun eigen waardenvormende vaardigheden.
- 32- Het leerplan voor waardenvormende NME dient opgebouwd te zijn rond datgene wat de leerlingen met betrekking tot natuur en milieu bezighoudt. De docent dient vaardig te zijn in het opsporen van en aansluiten bij die interesses.
- 33- Leerlingen hebben een intrinsiek verlangen naar een positief zelfbeeld ("ik ben niet slecht voor het milieu"), naar het aanknopen van banden met anderen en met de samenleving in het algemeen ("ik wil er graag samen met anderen tegenaan als we een milieuprobleem hebben"), en naar het greep krijgen op het eigen leven ("ik wil mijn eigen beslissingen nemen, of tenminste helemaal achter gezamenlijke beslissingen kunnen staan"). Als de docent hierin gelooft heeft hij voldaan aan een belangrijke randvoorwaarde voor waardenvormende NME.
- 34- Als een docent waarden van leerlingen invoelend wil leren begrijpen is het van uitermate groot belang dat hij de achtergrond en de voorgeschiedenis van leerlingen kent.
- 35- Leerlingen zijn in staat veel signalen te geven over de mate van balans tussen zelfacceptatie en zelfverwerping, verbondenheid en gebrek aan verbondenheid, en tussen kracht en machteloosheid met betrekking tot zichzelf, elkaar en natuur en milieu. Respectievelijke voorbeelden: "Ik ben maar een meisje", "Daar kan ik in mijn eentje toch niets aan doen", "Ik ben toch niet deskundig?" De docent moet deze affectieve bekommernissen van leerlingen serieus nemen en integreren in zijn NME-lessen.

- 36- Het opbouwen van een identiteitsbesef is onmogelijk zonder voldoende tegemoetkoming aan twee fundamentele menselijke behoeften, liefde en zelfwaarde. Zelfwaarde bevat de overtuiging dat we iemand zijn die zich onderscheidt van anderen, en dat die iemand van belang is en de moeite waard is. Zonder een stevig identiteitsbesef is milieubewustzijn onmogelijk. NME-docenten hebben hier een taak. Daarnaast dient de docent een situatie te scheppen waarin de leerling verantwoordelijk wordt voor zijn eigen waarden en gedrag, ten einde het identiteitsbesef te versterken.
- 37- De ingrediënten voor een open classesfeer waarin identiteitsbesef in samenspel met anderen kan groeien zijn: Betrokkenheid van de docent, actualiteit van de probleemstelling voor de leerling, centrale aandacht voor het feitelijke gedrag, aanmoediging tot het geven van waardeoordelen over het eigen gedrag, wijzen op consequenties voor anderen van waardestandpunten en het scheppen van een verplichtend kader waarin de leerling eigen keuzes en consequenties moet waarmaken.
- 38- Rollenspelen zijn uitermate geschikt voor het van binnen-uit verkennen van alternatieve waarden en waardenstelsels en voor het versterken van het functioneren van een individu in een groep. Deze twee elementen zijn essentieel voor de ontwikkeling van milieubewust gedrag in het persoonlijke leven en het maatschappelijke verkeer. Rollenspelen zijn dus door hun indirecte bijdrage een belangrijke NME-werkvorm.
- 39- Er wordt meer leereffect bereikt door aan leerlingen:
- feedback te geven op de manier waarop ze aan hun waarden in de praktijk vorm geven,
 - direct na de feedback gelegenheid te geven voor het uitproberen van de conclusies die ze zelf met behulp van die feedback hebben getrokken.

- 40- De enige soort leren die het milieugedrag in sterke mate kan beïnvloeden is zelf-gestuurd leren. Het is een leren waarbij men zich met minimale dwang van buiten uit vrije wil iets eigen maakt. De docent dient geen argumentatieve kracht te verlenen aan uitspraken als: "omdat het nu eenmaal zo is", "omdat je dat later zult kunnen gebruiken", etcetera.
- 41- De mate van authenticiteit, achting en empathie van de docent is recht evenredig met de mate van emotionele en cognitieve groei van leerlingen. Een NME-docent moet echt zijn, een groot invoelingsvermogen hebben en zijn leerlingen respecteren.
- 42- Milieubewust en -vriendelijk handelen wordt bevorderd door een leerklimaat dat volledig functioneren van mensen stimuleert. Dit betekent dat er ruimte is voor:
- eigen initiatief en verantwoordelijkheid,
 - intelligent kiezen en zelfgerichtheid,
 - evaluatief vermogen,
 - probleemoplossend vermogen,
 - aanpassing aan nieuwe leerwensen en probleemsituaties,
 - transfer van eerder opgedane ter zake doende kennis en vaardigheden naar nieuwe situaties,
 - doeltreffend samenwerken in diverse situaties en
 - het niet meer hoeven werken voor de goedkeuring van anderen maar voor de eigen, in onderlinge samenspraak gekozen, doelstellingen.
- 43- Docenten die leerlingen willen voorbereiden op deelname aan de zich ook in de toekomst steeds verder ontwikkelende milieudiscussie, dienen veel aandacht te besteden aan training van leerlingen in zelfgestuurd leren. Een voorwaarde voor zelf-gestuurd leren is, dat de leerling cognitief en emotioneel al wat rijper is. Dit is nodig, omdat hij bij zelf-gestuurd leren altijd een zekere mate van onzekerheid moet kunnen hanteren.

- 44- De docent die leerlingen wil trainen in communicatie met betrekking tot waardensystemen over natuur en milieu dient zelf hoog te scoren op elk van de volgende vaardigheden: invoelingsvermogen, authenticiteit, respect voor anderen, duidelijkheid van uitdrukking, zelfonthulling, confrontatie en rechtstreeksheid.

- 45- Gezamenlijke oefening in het voorspellen van consequenties van eigen handelen baart individuele kunst in het aanvoelen van en rekening houden met waarden van anderen, zonder de eigen interesse en identiteit op te geven.

- 46- De sfeer die het team in de school en de individuele docent in de klas creëert is altijd moreel, amoreel of moralistisch. Die keus wordt door de volwassenen gemaakt en kan ook alleen door hen worden herzien. NME in een amorele of moralistische omgeving is ongewenst.

- 47- Deelnemers aan waardenvorming dienen zich tenminste ook bewust te worden en zich openlijk uit te kunnen spreken over hoe ze zichzelf en de ander in onderlinge relatie zien. Ziet A tegen B op? Kijkt B neer op A? Ziet B zich gelijkwaardig aan A?
 A en B kunnen daarbij een complementaire kijk op elkaar hebben: beide zien elkaar als gelijkwaardig, of A ziet op tegen B terwijl B neerkijkt op A.
 Ze kunnen ook in een kruis-relatie verzeild raken: A ziet op tegen B, terwijl B gelijkwaardig met A wil staan.
 Zonder deze openheid zal de docent altijd moeten blijven twijfelen of de leerlingen echt zeggen wat ze vinden of dat ze hem napraten of om hemzelf tegenspreken.

- 48- Het onderkennen en beheersen van 'taakrollen en groepsrollen' is een noodzakelijke vaardigheid voor het persoonlijk en interpersoonlijk functioneren in maatschappelijke verbanden. Bijvoorbeeld: een brede maatschappelijk discussie, een gemeenteraad of een forum-discussie. Waardenvormend NME-onderwijs dient leerlingen hierin oefening te bieden.
 (Het goed vervullen van taakrollen maakt dat het eindproduct optimaal van kwaliteit is; een goede invulling van de groepsrollen zorgt ervoor dat de weg naar het eindproduct voor alle deelnemers zo plezierig mogelijk is).

- 49- Het vermogen van mensen om hun omgeving te beïnvloeden bestrijkt drie terreinen:
- het fysieke vermogen voorwerpen esthetisch of functioneel te beïnvloeden: een schilderij maken, een huis bouwen,
 - het interpersoonlijk vermogen om personen in zorgende zin of economisch te beïnvloeden: een kind verzorgen, een auto verkopen,
 - het vermogen van de burger om de gang van zaken in de maatschappij te beïnvloeden: via verkiezingen of bij beleidsvoorbereiding in de organisaties waar men lid van is.

Deze laatste competentie dient in elke school prioriteit te krijgen, boven alle andere doelstellingen en taken van het onderwijs. Het is een essentieel onderdeel van zinvolle invoering van NME in het onderwijs.

- 50- Gevoelens van machteloosheid ten aanzien van de directe eigen leer- en leefomgeving moeten bij NME niet genegeerd worden door de docent. Ze bieden namelijk weinig basis voor actief milieubewust leren reflecteren en handelen. Zeker omdat het bij NME nogal eens over collectieve waardenconflicten gaat moeten gevoelens van individuele machteloosheid serieus genomen worden.
- 51- In een autocratisch geleide school is NME, die een klimaat voor een verantwoord en democratisch milieubeleid in Nederland wil bevorderen, zinloos en voor de toekomstige generatie gevaarlijk.
- NME-docenten dienen een vergelijking op te stellen van de kenmerken van de eigen school en de kenmerken van het maatschappelijk ideaal dat is af te leiden uit het soort waardenvormende NME dat zij voorstaan. Bij een te grote kloof tussen NME-ideaal en schoolpraktijk zijn de NME-docenten er verantwoordelijk voor om dit bij collega's en directie aan te kaarten. Zo niet, dan lopen ze het risico dat ze bijdragen aan de morele ontwrichting van hun leerlingen.

- 52- Er zijn twee soorten bewustzijn: het logisch-analytische bewustzijn en het intuïtief-holistische bewustzijn. Beide bewustzijnswijzen dienen onderlinge geïntegreerd in NME ontwikkeld te worden om scheefgroei te voorkomen. Van scheefgroei is sprake als leerlingen wel vak-kennis bezitten maar niet de persoonlijke, sociale, emotionele en ethische consequenties van die kennis kunnen doorleven.
- 53- Verbeeldingskracht, intuïtieve vermogens en creativiteit kunnen bewust benaderd worden, geobserveerd en geanalyseerd. Ze kunnen en moeten bij waardenvormende NME effectief ontwikkeld worden, door het bieden van emotionele en intellectuele verscheidenheid. Technieken hiertoe, waaronder meditatietechnieken, dienen elke docent ter beschikking gesteld te worden.
- 54- Bij waardenvormende NME is het peilen van de beginsituatie zélf al een bewustzijnsverruimende activiteit die de docent goed moet begeleiden.
- 55- Integratie van de affectieve en cognitieve elementen in het leren van individu en groep is noodzakelijk bij NME. In geïntegreerd cognitief-affectief onderwijs is een soepel en flexibel verleggen van de aandacht van het cognitieve domein naar het affectieve domein en omgekeerd een vaardigheid die de docent beheerst en aan zijn leerlingen onderwezen heeft.
- 56- Strijdige aspecten van het individuele bewustzijn, bij voorbeeld waardenconflicten tussen gevoel en gedrag, kunnen door oudere leerlingen geïntegreerd worden. Het is vanzelfsprekend dat docenten leerlingen hierbij helpen door hen te stimuleren hun ik-bewustzijn te versterken en door met hen de integrerende technieken te oefenen, zodat zij harmonieuzer kunnen opgroeien.

- 57- Bij waardenvormende NME dient de docent er prioriteit aan te geven dat leerlingen vooral zindelijk en creatief leren denken met en communiceren over milieubetekensissen. In de praktijk mag dit betekenen dat er geen tijd over is voor het steunen bij sociale of emotionele ontwikkeling.
- 58- Waarden zijn als begrippen, ze kunnen gevoelens bevatten en uitdrukken, maar ze zijn meer dan gevoelens: het zijn beoordelingscriteria met een rationele inhoud. Ze bevatten een voor de rede, het denken en verbaliseren van de mens bereikbare inhoud. Ze kunnen bewust of onbewust gehanteerd worden bij het nemen van beslissingen.
NME dient zich te beperken tot de rationele inhoud.
- 59- Waarden zijn als kunst, gedichten bij voorbeeld. Ze kunnen beoordelingscriteria met een rationele inhoud bevatten: een voor de rede, het denken en verbaliseren van de mens bereikbare inhoud. Maar ze zijn meer dan hun rationele inhoud. Ze vertolken persoonlijke gevoelens. En ze worden juist om hun emotionele lading bewust en onbewust gehanteerd bij het nemen van beslissingen. NME dient aandacht te geven aan de persoonlijke emotionele lading van waarden.
- 60- Waarden en waardensystemen zijn onlosmakelijk onderling verknoot, tot een geheel waarin nogal wat conflicten voorkomen. Consistent en consequent milieubewust handelen is slechts mogelijk als leerlingen hun waardensystemen en de conflicten erin kennen en hebben leren hanteren. Waardenvormende NME besteedt aandacht aan waardenconflicten in de persoon en tussen personen en groeperingen.
- 61- Een democratisch stelsel staat of valt met de erkenning van waardigheid van het individu en met de erkenning van pluralisme. Deze waardigheid behelst het recht op het maken van eigen essentiële keuzes en het pluralisme waarborgt de kritische en redelijke oordeelsvorming. Het is dus volstrekt onwenselijk bij de ontwikkeling van NME te streven naar het selecteren van een uniform gedachtengoed dat zonder meer overgedragen dient te worden op de volgende generatie.

62- De waardenvormende docent moet vooraf beslissen of hij uit wil gaan van klassen van waarden en van een eventueel hiërarchisch verband tussen die klassen. Zijn er diverse soorten waarden en zijn sommige soorten meer waard dan andere waarden? Of zijn bij voorbeeld wetenschappelijke waarden niet op die manier te vergelijken met economische, esthetische of religieuze waarden? In zijn feitelijke gedrag dient hij consequent en consistent ten aanzien van deze beslissing te handelen.

63- NME dient zich bezig te houden met het leren vormen van een waardeoordeel op strikt rationele basis. Dat is ook mogelijk indien gebruik gemaakt wordt van zes procedures:

- vaststellen en verhelderen van het waardenprobleem,
- verzamelen van alle aangedragen feiten,
- vaststellen van het waarheidsgehalte van de feiten,
- vaststellen van de relevantie van de feiten,
- het opstellen van een voorlopig waardeoordeel,
- het uittesten van de houdbaarheid onder andere omstandigheden van de waarde achter het waardeoordeel.

Wanneer een aantal mensen samen deze zes procedures doorloopt zullen ze onderling op verschillen stuiten. Deze verschillen dienen onderwerp te zijn van kritische reflectie op de aard van de uitkomsten. Het resultaat van die reflectie zal meestal een relativering of reductie van de ernst en de omvang van de verschillen zijn.

64- Bij waardenvormende NME gaat het erom zo min mogelijk gebruik te maken van waardenoverdracht. Als het noodzakelijkerwijs toch gebeurt dan 't liefst zo zuiver mogelijk. Het gaat erom de leerlingen in gesprek, oefening en metterdaad deel te leren nemen aan het communicatieproces, ook tussen generaties onderling, dat onze gezamenlijke waarden plus de verschillen en de consequenties daarvan vaststelt en wijzigt.

- 65- Cruciaal voor het samen met anderen wijzigen en vaststellen van waarden is:
- het vermogen om bewust vanuit drie 'perspectieven' te werken: het ik-perspectief, het jij-perspectief en het wij-perspectief, (zie pag. 53),
 - een vast vertrouwen dat mensen de neiging hebben de communicatie te laten lukken,
 - het besluit dat in beginsel iedereen volwaardig aan deze communicatie mag deelnemen,
 - het grensverleggende besef dat zowel in het individu als in de maatschappij mechanismen aanwezig zijn die de communicatie bedreigen.
- 66- In het waardensysteem van een docent kunnen determinismen ingeslopen zijn. Wetenschappelijke half-theorieën die het vertrouwen in de keuzevrijheid en keuzeverantwoordelijkheid van mensen ondergraven. Er zijn de volgende determinismen (met van elke een voorbeeld):
- geografisch (de klimaatzone waarin je opgroeit heeft blijvende invloed op je arbeidsethos),
 - biologisch (de roep om de bevolkingsexplosie in te dammen is een ideologische keuze),
 - economisch (menselijk handelen wordt bepaald door de wetten van wederzijds nut),
 - politiek (de maatschappij wordt bijeen gehouden door machts- en dwangmechanismen),
 - cultureel (stellingname van het individu is totaal ondergeschikt aan de consensus),
 - psychisch (je persoonlijkheid kun je niet veranderen).
- Elke docent dient zich eerst bewust te worden van de mate waarin hij zulke determinismen wil accepteren als verklaring voor menselijk handelen. Ieder geaccepteerd determinisme beperkt zijn mogelijkheden en de zinvolheid van zijn poging om te werken aan waardenvormende NME.
- 67- De docent moet een vanuit de ethiek te verantwoorden visie hebben ontwikkeld als basis voor waardenvormende NME. Dit is zijn enige kans om vrijblijvendheid, onverschilligheid en indoctrinatie (waardenoverdracht) uit de weg te gaan.

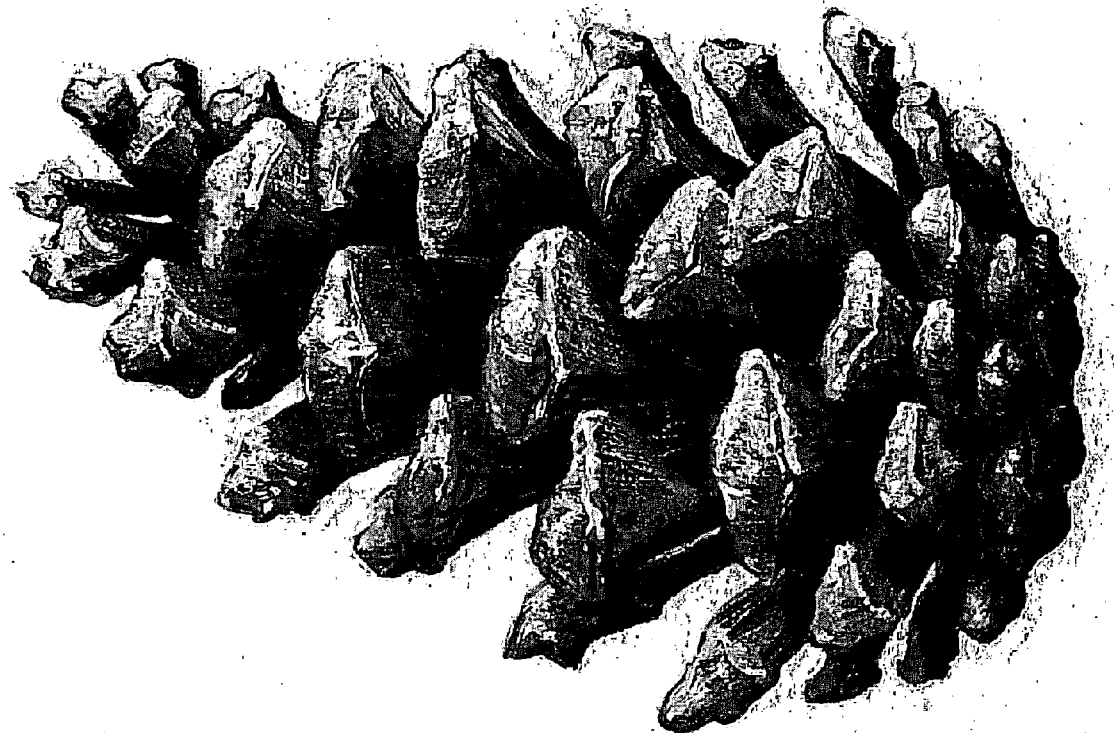
- 68- De docent dient met betrekking tot zijn doelstellingen in het affectieve domein zich te beperken tot de twee eerste niveaus:

- het aandacht geven en
- het actief reageren.

Ter vermijding van indoctrinatie dient hij de leerling de vrijheid en de ruimte te geven uit eigen vrije keus te werken aan de overige drie niveaus:

- het van binnenuit waarderen,
- het ontwikkelen van een waardensysteem en
- het ontwikkelen van een levensovertuiging.

- 69- Er bestaat een verzameling waarden die zo belangrijk zijn dat ze direct aan de leerlingen overgedragen dienen te worden. Zo nodig gebeurt dit in de vermomming dat ze direct door de leerlingen ontdekt dienen te worden.



THEMA 17: DEELPROCESSSEN

"Er zitten zo veel aspecten aan waardenvorming, dat ik eigenlijk niet zou weten waar ik met mijn leerlingen moet beginnen"

"Wellicht doe ik wel aan waardenvorming, maar wat precies? Ik heb dat in elk geval nooit onder woorden gebracht. Zeker niet in de zin van: ik werk vandaag of deze week aan die of die aspecten van waardenvorming."

"Is waardenvorming iets waar je alleen op lange termijn en moeilijk concreet aanwijsbaar mee bezig kunt zijn? Of is het als het ware op te knippen?"

17.1 Inleiding

Waardenvorming lijkt een verschrikkelijk complex geheel. Waar en hoe kun je er een begin mee maken?

Het proces van waardenvorming is echter op te delen in een aantal deelprocessen. Er zijn een aantal stappen te onderscheiden, die waarschijnlijk door een ieder bij waardenvorming gezet worden. Die stappen zijn in zekere zin te zien als deelvaardigheden die helpen om een eigen waardenstelsel te vormen.

Als docent kunt u uw leerlingen laten oefenen met deze deelvaardigheden, of deelprocessen, zodat zij stapsgewijs komen tot vorming van hun waardenstelsels.

Kennis van en vaardigheid in het hanteren van deelprocessen is belangrijk voor u. Hierdoor kunt u bijdragen van leerlingen leren herkennen en er juist op reageren. Ook bij het instrueren van leerlingen en bij het beoordelen van vorderingen en ontwikkelingen van leerlingen kunt u handig gebruik maken van diezelfde deelprocessen.

Die deelprocessen kunt u leren onderscheiden. U kunt ze één voor één oefenen met uw leerlingen, u kunt vervolgens combinaties in dezelfde les opnemen, totdat u op den duur in staat bent een cyclus te doorlopen waarin meerdere deelprocessen voorkomen.

17.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1- Stel dat aan u gevraagd wordt om aan anderen uit te leggen wat u precies bedoelt met 'waardenvorming' en u besluit dat te gaan doen met behulp van een lijstje van deelvaardigheden of deelaspecten die u eraan onderscheidt: hoe zou dat lijstje er uit zien? (15 minuten)

2- Kijk met behulp van uw lijstje met deelvaardigheden uit opdracht 1 naar het leerlingstencil op pag. 239:

-op welke deelvaardigheden doet deze opdracht een beroep?

-stel u bent nog maar pas begonnen met waardenvormende lessen en u wilt de opdracht beperken tot één deelvaardigheid: welke vaardigheid kiest u daarvoor en hoe luidt de opdracht daarbij? Schrijft u de opdracht letterlijk uit. (15 minuten)

3- Maak een lijstje van gebeurtenissen die indrukwekkend genoeg waren om een wezenlijke bijdrage aan de ontwikkeling van uw huidige waardenstelsel te leveren. (15 minuten)

4- Beschrijf beknopt welke stappen u heeft gezet vanaf een bepaald moment in uw leven waarin u duidelijk werd dat u over iets het niet met uzelf eens was tot het moment waarop u kon zeggen: nu ben ik er uit, ik weet het en ik doe het al anders dan vroeger. (Doe dit eventueel voor twee of drie verschillende keuzeprocessen in uw leven; u zult dan diverse varianten op het spoor kunnen komen.) (1 á 3 keer 20 minuten)

17.3 Informatie over het onderwerp

Het enorm complexe proces van waardenvorming is hanteerbaar te maken door ernaar te kijken alsof het is opgebouwd uit een aantal deelprocessen. De twee meest bekende indelingen worden gegeven door van de Plas (1978) en Rath (1978).

Van der Plas onderscheidt 5 cyclisch verlopende deelprocessen:

1. Expliciteren van waarden
2. Expliciteren van gevoelens die met de waarden verbonden zijn
3. Relateren van de eigen waarden met elkaar
4. Relateren van de eigen waarden met die van anderen
5. Valideren van de eigen waarden en die van anderen.

Hij stelt, dat deelproces 1, 3 en 4 meer cognitief van aard zijn, deelproces 2 meer affectief. Deelproces 5 is meer op handelen gericht.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Raths onderscheidt 7 deelprocessen in 3 groepen:

- kiezen: 1. kiezen in vrijheid
2. kiezen uit alternatieven
3. kiezen na grondige kennisneming van de alternatieven
- waarderen: 4. waarderen van en gelukkig zijn met
5. bereid zijn om er openlijk voor uit te komen
- handelen: 6. handelen op basis van de keuze
7. in verschillende situaties op dezelfde manier handelen.

Raths spreekt zich niet expliciet uit over een volgorde van deelprocessen.

Wij hebben in de onderwijspraktijk gemerkt, dat er nog meer deelprocessen te onderscheiden zijn, zij het dat lang niet iedereen al deze deelprocessen doorloopt bij het proces van waardenvorming. Bovendien constateerden we, dat de volgorde van de deelprocessen heel verschillend kan zijn (onder andere afhankelijk van ieders leerstijl: zie pag. 115). Dit neemt niet weg, dat u voor elke waardenvormende les die u ontwerpt één of meerdere deelprocessen centraal kunt stellen, naargelang uw doelstellingen van de les en uw inschatting van waar uw leerlingen aan toe zijn.

Onderstaande indeling is louter gebaseerd op een logische systematiek; een andere systematiek levert een andere volgorde op.

We onderscheiden twintig deelprocessen, gegroepeerd in zes niveau's:

I Inventariseren /kennis nemen van /onderzoeken 1. herkennen van waarden 2. zonder waardeoordeel de alternatieve waarden van jezelf en anderen benoemen (dit wordt ook decentreren genoemd)
II Analyseren /verbanden en oorsprongen /overwegen 3. deelaspecten van waarden onderscheiden 4. samenhangen tussen waarden aanwijzen 5. ordenen van waarden (boven- en nevenschikken) 6. voorgeschiedenis beschrijven 7. consequenties van diverse alternatieve waarden achterhalen 8. dilemma's (conflicterende alternatieven) benoemen
III Kiezen /afwegen en besluiten 9. afwegen (prioriteren) van de consequenties van diverse alternatieven 10. kiezen van één alternatief 11. openlijk uitkomen voor je keuze
IV Handelen /toepassen, ervaren en testen 12. je inzetten voor het gekozen alternatief 13. rapportage van de verrichte handelingen 14. consequenties ervaren van de keuze 15. testen op de consistentie van het handelen (lukt het onder alle omstandigheden?)

V Waarderen /evalueren 16. waarde toekennen aan het gekozen alternatief 17. waarde toekennen aan ervaren consequenties 18. waarde toekennen aan de mate van consistentie van het handelen
VI Bevestigen of Corrigeren/ heroverwegen en opnieuw kiezen 19. bevestigen van de eerder gemaakte keuze en de consequenties leren aanvaarden of 20. herzien van de eerder gemaakte keuze in het licht van verwerkte ervaringen

Fasering?

De niveau's kunnen gebruikt worden om fasering aan te brengen in het proces van waardenvorming dat u met uw leerlingen wilt doorlopen, maar het bovenstaande lijstje is niet de enig mogelijke of wenselijke volgorde. De deelprocessen zijn veeleer te zien als bouwstenen in een netwerk, waarbij de deelprocessen op meerdere momenten en in diverse volgorden doorlopen worden.

U zult voor uzelf, en eventueel in overleg met leerlingen of collega's, een beslissing moeten nemen welke deelprocessen u belangrijk vindt. Voor leermiddelen, werkvormen en toetsen maakt het een heel groot verschil of u met deelprocessen op het niveau van het Inventariseren wilt gaan werken of dat u deelprocessen van het niveau Handelen of Bevestigen/Corrigeren als eindbestemming kiest.

Na deze keus kunt u met elk van de deelprocessen afzonderlijk oefenen, totdat uw leerlingen en u de vaardigheden ervan onder de knie hebben. Tenslotte zult u in staat zijn meerdere deelprocessen in één les aan de orde te laten komen.

Invulling vanuit de drie invalshoeken

Omdat een waarde altijd drie componenten - een emotionele, een rationele en een vaardigheidscomponent (hart, hoofd en handen, zie pag. 194) - in zich draagt, kan elk deelproces ook nog eens vanuit die drie invalshoeken ingevuld worden. Ook daarmee kunt u gericht oefenen totdat u in staat bent om flexibel en evenwichtig tussen de drie componenten te wisselen in één les.

Ons inziens is het voor waardenvorming belangrijk dat evenwichtig aandacht aan alle drie componenten gegeven wordt.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

De invalshoeken, een paar voorbeelden

Zo kunt u de zes niveau's - Inventariseren, Analyseren, Kiezen, Handelen, Waarderen en Bevestigen - inkleuren met betrekking tot:

- A emotionele aspecten en persoonlijke ervaringen.
- B meningen, wetenschappelijke feiten, technische gegevens, rationale aspecten.
- C handelingsperspectieven, het willen en het kunnen handelen.

We noemen drie voorbeelden van activiteiten/ opdrachten:

A / III: Emotionele aspecten / Kiezen

- Bij welke van drie beschrijvingen van de Waddenzee voel je je het meeste vertrouwd; waardoor? Welke schrikt je het meest af; waardoor?
- Schrijf een opstel of een gedichtje waarin je de verschillende betekenissen die de waddenzee voor jou heeft beeldend uitdrukt.

B / I: Feiten / Inventariseren

- Zoek in drie verschillende boeken (een biologie-, een aardrijkskunde- en een economieboek) op wat de schrijver zegt over de waddenzee; maak lijstjes van termen die elke schrijver gebruikt. Vergelijk de lijstjes, zijn er overeenkomsten en verschillen? Welke? Kun je op grond hiervan een vermoeden uiten over wat de schrijvers kennelijk van belang vinden?

C / IV: Handelingsperspectieven / Handelen

- Wat heb je tot nu toe zoal gedaan (thuis, op straat, in de winkel, op school, op je club) met betrekking tot de waddenzee? Maak daarbij onderscheid tussen privé- en publieke daden.
- Heb je plannen voor de toekomst met betrekking tot de waddenzee? Hoe lang loop je al met die plannen rond? Wat heb je nog nodig om die plannen uit te kunnen voeren? Wanneer wil je het plan uitgevoerd hebben?

17.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Kies een thema, bijvoorbeeld: Huisvuil. U kunt ook een eigen thema kiezen. Probeer bij elk deelproces een kleine lesopdracht/ vraag voor de klas te formuleren. Let erop dat de formulering exact aansluit bij en beperkt tot het betreffende deelproces. (30 minuten)
(zie voor een voorbeeld op pag. 239)

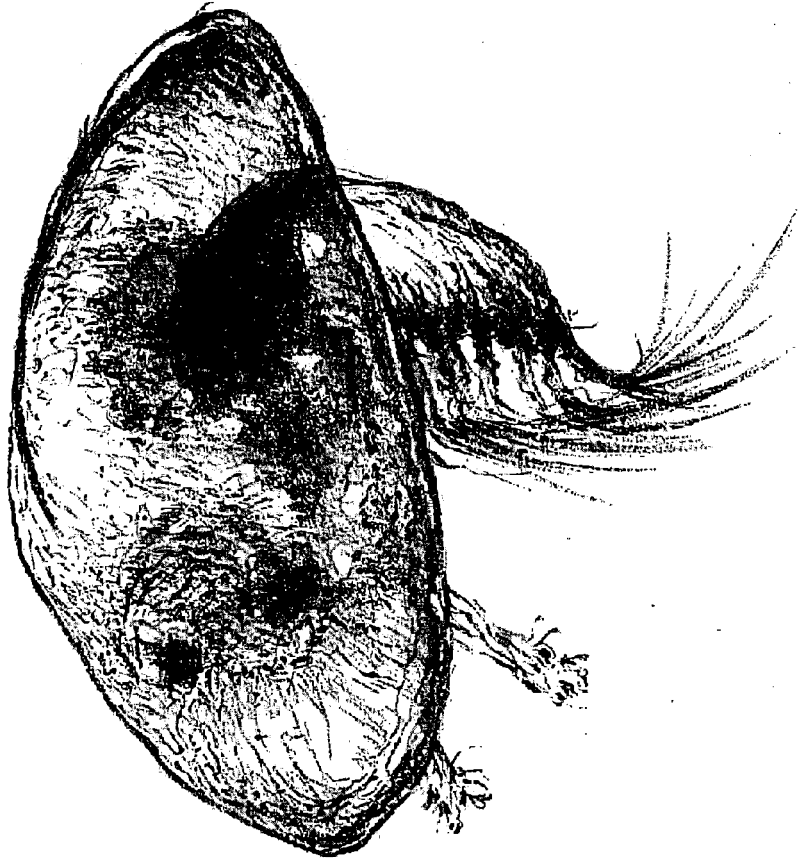
17.6 Literatuur

- Delhaas, R.J., H.H.M. Koekkoek, T.N. Akkerman: *Kijk de caleïdoscoop* (TU) beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie. Deel 1. SLO, 1990.
- Plas van der, e.a. (1976): *Onderzoek naar het effect van leerkrachtgedrag gericht op de ontwikkeling van waarden door leerlingen*. R.U. Leiden: SVO-project 0312, deelrapport 1
- Raths L.E., M. Harmin, S.B. Simon (1978): *Naar eigen waarden*. Deel 1. Lemniscaat, Rotterdam

Zie voorts:

Thema 9: Leerstijlen

Thema 15: Modellen van waardenvorming



THEMA 18: WERELDBEELDEN

"Ik sta er wel eens verbaasd over hoe verstrekkend mijn eigen voorgeschiedenis bepaalt wat mijn mogelijkheden zijn tot waardenvormend werken. Ik ben weliswaar als bioloog opgeleid, maar ik ben altijd de toeschouwer gebleven, degene die geïnteresseerd was in biologie omdat de fysiologische processen mij zo boeiden. Natuurkennis, vogeltjes en plantjes was voor mij de minder aantrekkelijke kant van de biologie. Voor mijn collega is dat totaal anders; die heeft echt uren met zijn laarzen aan in een beek gestaan om de zoetwateroecologie te doorgronden. Het is die natuur die mij aanspreekt in mijn poëtische kanten. Op excursie met de klas zitten we dan ook totaal anders in ons vel. We hebben dan elk onze eigen mogelijkheden en beperkingen om op leerlingen te reageren.

Ik zoek echt een plekje met ze op, raak wat met ze aan de praat, vraag ze om een sfeertekening van de omgeving te maken voordat ze aan het onderzoekje beginnen en in het verslag wil ik naast een beschrijving van de aanpak en de verzamelde gegevens graag ook hun persoonlijke ervaringen opgenomen zien.

Hij sleept ze overal mee naar toe, vertelt onderweg allerlei wetenswaardigheden, laat ze allerlei onderzoekjes doen en stelt voor het verslag vooral eisen aan beschrijving van de gevolgde wetenschappelijke methode en de onderzoeksresultaten."

18.1 Inleiding

De manier waarop u naar uzelf kijkt en de manier waarop u naar uw omgeving kijkt zijn onderling sterk met elkaar verbonden. Uw zelfbeeld, uw mensbeeld, uw natuurbeeld en uw maatschappijbeeld beïnvloeden elkaar. Uit deze vier beelden samen put u uw opvattingen over NME en over waardenvormende NME.

... de SLAAF en het SLACHTOFFER zijn onderworpen aan de grillen van de natuur. De slaaf is actief, rent zich de benen uit het lijf om te voldoen aan de eisen die de wetten en verschijnselen van de natuur stellen; het slachtoffer is passief, ondergaat de verschijnselen, is deel van de wetten van de natuur. Ze zijn RADERTJE of STOFJE in een groter geheel ...

Onder de term wereldbeeld vatten we deze vier termen samen.

- Zelfbeeld

Hoe ervaart een individu zichzelf; hoe ziet hij zijn oorsprong, zijn huidige situatie en zijn toekomst?

- Natuurbeeld

Hoe ervaart het individu de relatie tussen zichzelf en de natuurlijke omgeving, in verleden, heden en toekomst?

- Mensbeeld

Hoe typeert een individu zijn relatie met mensen om zich heen en van mensen om hem heen met elkaar en met zichzelf; volgens welke wetmatigheden verlopen volgens hem eventuele ontwikkelingen in die relaties, c.q. dienen die relaties zich te ontwikkelen?

- Maatschappijbeeld

Hoe typeert een individu zijn relatie met maatschappelijke instituties en de relaties tussen instituties en maatschappelijke verschijnselen onderling; volgens welke wetmatigheden ontwikkelen die relaties zich, c.q. dienen die relaties zich volgens hem te ontwikkelen?

Elk van de vier beelden kan overlap vertonen met de drie anderen. Maar noodzakelijk is dit niet. Mensen verschillen daarin onderling enorm. Zowel docent als leerling hebben levenservaringen opgedaan waarmee de vier beelden zijn gevuld en waarmee de onderlinge relatie voor een belangrijk deel is bepaald.

Uw analyse van uw eigen wereldbeeld en van de in uw klassen voorkomende wereldbeelden maakt dat u gericht kunt kiezen om, eventueel tijdelijk, één of meer van de vier onderdelen van dat wereldbeeld te benadrukken.

In dit thema bespreken we een aantal voorbeelden van elk van de vier beelden, ook in hun onderlinge verwevenheid.

Wanneer u de aard van die relatie kent kunt u gericht uw keuzes maken.

Het thema wil u uitdagen tot analyse van de beelden die voor u en in uw werkomgeving de bepalende factor zijn voor het soort waardenvormende NME dat u daar kunt verwezenlijken.

Omdat het terrein waarop we ons begeven uitermate complex is, zullen we twee vragen als leidraad nemen:

1- Hoe is in de vier gebruikte beelden de relatie tussen een mens en zichzelf ingevuld? Met welke termen wordt die relatie getypeerd en welke beperkingen of mogelijkheden vloeien uit die typering voort?

2- Hoe wordt aangekeken tegen de relatie van een mens met zijn omgeving, andere mensen, de maatschappij, de natuur? Welke mogelijkheden biedt elke optiek voor de aanpak en invulling van waardenvormende NME?

18.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1 a- Benoem uw levensbeschouwing. Typeer uw levensbeschouwing door het opschrijven van een aantal waarden.

b- Maak een schatting van het percentage waarden dat u uit joods-christelijke traditie heeft overgenomen in verhouding tot waarden die uit het humanisme spruiten. Welke van de waarden uit uw levensbeschouwing deelt u met een Islamiet?

c- Welke van uw levensbeschouwelijke waarden zijn nauw gerelateerd (en hoe dan?) aan uw opvattingen over wetenschap (hoe dient wetenschap bedreven te worden, waartoe dient wetenschap uiteindelijk, aan welke vormen van wetenschap zou u nooit medeplichtig willen zijn?)

d- Beantwoord hetzelfde soort vragen als bij c voor wat betreft uw maatschappijvisie.

e- Welke relatie kunt u leggen tussen uw opvattingen over de inhoud van NME en waardenvormende NME enerzijds en uw levensbeschouwing, wetenschapsvisie en maatschappijvisie anderzijds? (a-e, 5 keer 10 minuten)

2 Geef tien antwoorden op elk van de volgende vragen:

a- Wie ben ik?

b- Wat is voor u van belang in het leven?

c- Wat betekent de natuur en het milieu voor u?

d- Welke relatie heeft u met de natuur? En met het milieu?

e- Welke verbanden legt u tussen a,b enerzijds en c,d anderzijds? (a-e, 5 keer 10 minuten)

18.3 Informatie over het onderwerp

18.3.1 Wereldbeeld

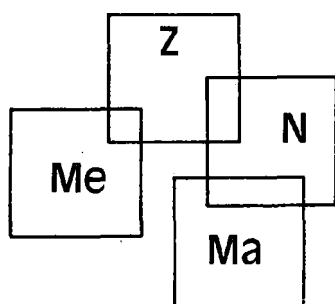
Leren is het veranderen van je kijk op de wereld.

Maar dat is niet altijd alleen maar een wereld buiten je. Leren doe je ook over jezelf. Soms leer je iets over jezelf door iets in je buitenwereld te ontdekken: je medemens, de natuur of de maatschappij. Soms schiet je niet op met leren over de buitenwereld omdat je eerst iets over jezelf moet leren.

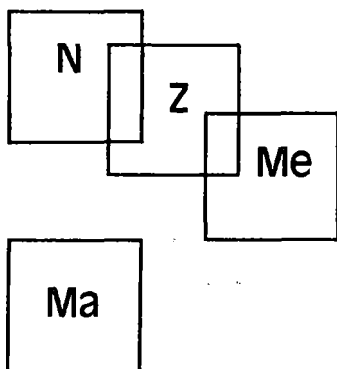
Kortom: NME als bijdrage aan een zich ontwikkelend wereldbeeld van leerlingen zal zowel gaan over het ZELFBEELD, als over het MENSBEELD, het NATUURBEELD en het MAATSCHAPPIJBEELD van de leerling.

Leerlingen en docenten verschillen onderling enorm in de mate waarin deze vier onderdelen van het wereldbeeld elkaar overlappen, in elkaars verlengde liggen, onderling verbonden zijn.

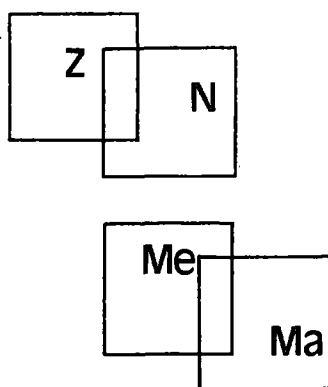
Bekijkt u de volgende tekeningen eens. Het zijn in zekere zin portretten van mensen.



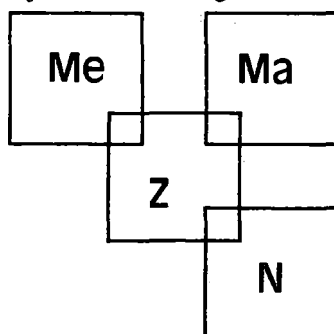
A: Ziet geen samenhang tussen mensbeeld en maatschappijbeeld.



C: Ervaart sterke samenhang tussen zelfbeeld, mensbeeld en natuurbeeld, maar geen raakvlakken met maatschappijbeeld.



B: Ziet de ander en de maatschappij als één blok tegenover zich en zijn natuurbeleving.



D: Het zelfbeeld vertoont raakvlakken met all drie. Maar de persoon ervaart ze als drie gescheiden onderdelen van zijn persoonlijkheid.

In de nu volgende subparagrafen zullen we stilstaan bij elk van de vier onderdelen van het wereldbeeld. Daarbij streven we niet naar een volledige analyse of systematische weergave. Wij geven u een voorzet voor reflectie op het belang en de praktijkwaarde van de vier beelden. Wij hopen dat het u aanzet om in uw eigen situatie een analyse uit te voeren en consequenties te formuleren.

Eén van de consequenties is in ieder geval dat leerlingen onderling sterk verschillend zullen reageren op lesinhouden en werkvormen, wanneer deze geen recht doen aan de diversiteit die bij hen in de vier beelden bestaat.

Wanneer u bij voorbeeld steeds eenzijdig materiaal gebruikt of opdrachten geeft die geen overlap vertonen met hun wereldbeeld loopt u het risico dat uw lessen niet 'aanslaan'.

Realiseert u zich bij het doorlezen van de informatie, dat elke typering van mensen tijd- en plaatsafhankelijk is. Bij de bespreking van NATUURBEELD zullen we dat ook iets nader uitwerken. Maar het geldt voor alle vier beelden.

Waarschijnlijk heeft u uit alle drie mensbeelden en uit meer dan één van de zeventien verderop geschetste natuurbeelden onderdelen opgenomen in uw wereldbeeld. Naast uw zelfbeelden en maatschappijbeeld zorgt die mengsmering voor souplesse én voor vervuiling.

Bij de introductie van ieder beeld volgen we steeds een andere benadering. Bij ZELFBEELD citeren we een aantal uitspraken die mensen over zichzelf doen. De factor NATUURBEELD introduceren we door middel van een grabbelton van trefwoorden met daaraan gekoppeld gedragsbeschrijvingen. Voor het schetsen van de factor MAATSCHAPPIJBEELD zetten we ondermeer een aantal veelgebruikte termen op een rij. Wij haalden ze uit diverse rapporten en boeken die handelen over de ombuiging van ons denken ten bate van een gezonder milieu. Bij MENSBEELD maken we gebruik van twee voorbeeld-schema's die op dit moment in veel artikelen en boeken over attitudeverandering gebruikt worden zonder een expliciete koppeling aan het achterliggende mensbeeld. De vier benaderingen zijn in principe uitwisselbaar. Als het u bijvoorbeeld beter bevalt om alle vier beelden via uitspraken van mensen die u kent te vullen, dan nodigt de eerste verwerkingsopdracht hieronder u daartoe uit.

18.3.2 Zelfbeeld

We geven hieronder een aantal uitspraken die docenten of leerlingen over zichzelf doen en waarmee ze een deel van hun zelfbeeld en dus van hun houding ten opzichte van natuur en milieu blootgeven.

Zelfbeeld 1: Ik ben nu eenmaal een sloddervos en hou op zijn tijd van mijn gemak; daarin ben ik niet te veranderen.

Zelfbeeld 2: Ik ben nog niet zo erg deskundig, dus wat ik in te brengen heb is niet zo belangrijk. "Ze" zullen het wel het beste weten.

Zelfbeeld 3: Meestal lukt het me wel om doelen die ik me echt stel ook te bereiken.

Zelfbeeld 4: Ik heb er een hekel aan om op te vallen dus hou ik me 't liefst op de achtergrond.

Zelfbeeld 5: Ik word altijd panisch van allerlei regels, afspraken en voorschriften, dus laat mij maar in mijn hutje op de hei.

Zelfbeeld 6: Ik beleef plezier aan mijn lichaam, maar heb een hekel aan alles wat met afbraak, verval en afval ervan te maken heeft.

Zelfbeeld 7: Planten, dieren en kinderen verzorgen is vrouwenwerk, geef mij maar mijn stille viswatertje.

Zelfbeeld 8: Ik ben verantwoordelijk voor alles wat er om me heen gebeurt en gebeurd is.

Zelfbeeld 9: Wie ben ik dat ik iets zou kunnen doen aan al die ontwikkelingen om me heen, ik heb genoeg aan mezelf; wat die anderen doen is niet mijn pakkie an.

Zelfbeeld 10: Ik eis altijd dat er tenminste geluisterd wordt naar wat ik te melden heb; elke stem is waard om gehoord te worden, ook de mijne.

Zelfbeeld 11: Ik ben er heel gevoelig voor als het met de ander (mens, plant, dier, gebied) niet goed gaat.

Zelfbeeld 12: Ik laat me vooral door schaamtegevoel de weg wijzen; ik schaam me dan ten opzichte van mezelf, de afspraken die ik met mezelf maakte, de beloften die ik mezelf deed.

Zelfbeeld 13: Ik laat me vooral door schaamtegevoel ten opzichte van anderen de weg wijzen; ik voel me dan betrappt door anderen.

Zelfbeeld 14: Ik gedraag me meestal maar gewoon solidair met de regels die in de gemeenschap zijn opgesteld.

Overigens: een groep docenten die met deze zelfbeelden aan de slag ging, reageerde geschokt: "Wat zijn ze negatief". Mocht u dat ook overkomen, herschrijf ze dan (bij voorbeeld in hun tegendeel).

18.3.3 Natuurbeeld

Deze component van het wereldbeeld dekt voor sommige mensen twee gebieden: natuur en milieu. We treden hier niet in die discussie maar hanteren één term: natuurbeeld.

Allereerst een grabbelton van zeventien trefwoorden:

	RADERTJE	STOFJE	
SLAAF	LEENHEER	BEHEERDER	
HEERSER	PARTNER	UITBATER	
MODERNE MONARCH	BEWONDERAAR	KROONPRINS	
LUIAARD	PARTICIPANT	KROON OP DE SCHEPPING	
NATUURWEZEN	RENTMEESTER		
SLACHTOFFER			

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Ziehier een aantal termen die mensen bezigen wanneer ze zichzelf of anderen beschrijven in relatie tot de omringende natuur.

Desgevraagd zult u waarschijnlijk wel een van de termen aan kunnen wijzen die uw favoriete term is.

Maar als u erover doorggevraagd wordt zult u ongetwijfeld merken dat uw visie afhankelijk is van tijd, plaats en omstandigheden waaronder u of die anderen zich in relatie tot die natuur bevinden. Een donderbui op weg naar school, een tocht in de hongerwinter, een trektocht in Duitsland, een directievergadering over milieubelasting, pauze in de lerarenkamer of de schoolkantine; dit zijn zo een paar voorbeelden van wat we bedoelen met plaatsen en tijden. Afhankelijk van waar en wie u bent zult u meer affiniteit voelen bij één van de termen.

Bovendien zult u naar alle waarschijnlijkheid ontdekken dat van invloed is of u de term kiest bij een mening, bij een belevenis of bij een gedraging: u vindt misschien dat u PARTNER van de natuur wilt zijn, maar tijdens een overstroming op de camping voelt u zich SLACHTOFFER en bij het ontwerpen van een milieubeleid voor uw school gedraagt u zich als MODERN MONARCH.

Voor alle duidelijkheid zullen we de zeventien termen nog wat nader omschrijven. Sommige zijn duidelijk verbonden aan de historie van de westeuropese mensheid, meebepaald door religieuze, maatschappelijke of wetenschappelijke stromingen. De joods-christelijke traditie, de verlichting, het calvinisme of het materialisme, om er maar een paar te noemen, hebben ieder hun steentje bijgedragen aan het vullen van de beelden.

De HEERSER staat boven de natuur. Hij onderwerpt de natuur zonodig met geweld of wetenschappelijke list. Sommige natuurverschijnselen of organismen worden afgeschilderd als vijanden der mensheid, daar wordt dan ook een geheiligde oorlog tegen gevoerd. De natuur mag worden geëxploreerd en geëxploiteerd zonder dat de UITBATER enige morele discussie nodig vindt. Er is geen grens aan de exploitatie. De KROONPRINS is iets gematigder in houding en optreden, maar de basis voor zijn toekomstige tirannie of modern koningschap is aanwezig.

De MODERNE MONARCH weet zich afhankelijk van het welzijn van zijn onderdanen, het welbevinden van de natuur. Hij exploreert en exploiteert, maar erkent daarin grenzen. Sommige wetmatigheden in de natuur maken deel uit van de grondwet waaraan hij trouw heeft gezworen. Verder staat hij boven de natuur.

De BEHEERDER treedt niet meer eigenmachtig op. Hij weet dat hij op de ene of andere wijze verantwoording zal moeten afleggen over zijn handelen met de natuur. Dat kan aan God zijn, dat kan aan een toekomstige generatie zijn. Als RENTMEESTER mag hij een aantal beslissingen nemen; de vruchten van de natuur mag hij plukken, zonder het kapitaal aan te tasten. Bij noodzakelijk geachte vernietiging van natuur zal hij elders natuur creëren, tenminste voor zover hij onderkent dat er door zijn handelen natuur wordt vernietigd. En dat ziet hij lang niet altijd, verblind door dollartekentjes of andere ideologische denkschema's. Hij staat boven de natuur.

De KROON OP DE SCHEPPING kan zich als KROONPRINS of RENTMEESTER tonen. Zie aldaar.

De LEENHEER is wat vrijer dan de RENTMEESTER. Het moment waarop verantwoording moet worden afgelegd ligt ver in de toekomst. Zolang hij zijn verplichtingen maar nakomt kan hij zich als HEERSER, als MODERN MONARCH of als RENTMEESTER gedragen.

De PARTNER staat naast de natuur; voelt zich dynamisch met de natuur verbonden in één systeem, als een RADERTJE in een groter geheel. Hij wil samenwerken met de kwetsbare natuur tot welzijn van de mensheid. Natuur heeft waarde; niet meer alleen als bron van inkomsten, maar breder, ook immaterieel. En daarmee komen een aantal belangen van mensen en het belang van de natuur in elkaars verlengde te liggen.

De PARTICIPANT staat op gelijke voet in de natuur. Bewustzijn van eigen verantwoordelijkheid, afhankelijkheid en onomkeerbare invloed op de natuur bepalen zijn spreken en handelen. De natuur is deel van hem, hij is deel van de natuur. Hij wordt letterlijk ziek van een ongezonde natuur en leeft op als de natuur gezond is. Ook hij is RADERTJE in een groter geheel.

De SLAAF en het SLACHTOFFER zijn onderworpen aan de grillen van de natuur. De slaaf is actief, rent zich de benen uit het lijf om te voldoen aan de eisen die de wetten en verschijnselen van de natuur stellen; het slachtoffer is passief, ondergaat de verschijnselen, is deel van de wetten van de natuur. Ze zijn RADERTJE of STOFJE in een groter geheel.

De LUIAARD verwerpt voor zichzelf een actieve rol ten aanzien van de natuur. Anderen zijn er verantwoordelijk voor dat er een stukje natuur overblijft waar hij heel erg veel van kan houden. Hij consumeert en waardeert de natuur, maar dat mag hemzelf niet zichtbaar iets kosten. Aangelegenheden buiten zijn eigen regio zijn al gauw te ver van zijn hangmat verwijderd.

Het NATUURWEZEN is versmolten met de natuur; zijn eigen ik bestaat niet meer. Hij is deel van de natuur geworden. De natuur baart hem, heerst over hem als onderdaan, voedt hem, doodt hem. Hij is een STOFJE op de weegschaal van de oneindige kosmos.

De BEWONDERAAR heeft oog voor schoonheid of complexiteit van de natuur. Meestal is hij echter weinig kritisch en hij zal als 't er op aan komt zich misschien niet actief inzetten voor het milieu. In zijn bewondering voor de complexe processen kan hij UITBATER worden die geheimen aan de natuur ontfutselt.

U zult na deze nadere omschrijvingen wel begrijpen dat een leerling, die net vanmorgen zijn persoonlijk snelheidsrecord op de brommer heeft gebroken, niet bepaald toegankelijk is voor lesmateriaal dat hem op een vanzelfsprekende manier aanspreekt op rentmeesterschap.

18.3.4 Maatschappijbeeld

Deze materie is uiteraard zeer complex; té complex om hier een verantwoord overzicht te geven van alle maatschappijbeelden. We zullen hier maar een paar aspecten noemen, in de hoop dat het u op het spoor zet van waar het ons om gaat: dat u bij de voorbereiding en vormgeving van NME rekening houdt met de invloed van het maatschappijbeeld op het 'aanslaan' van uw lessen bij leerlingen.

We geven u drie ingangen:

Ten eerste kunt u de termen die bij natuurbeeld ter sprake kwamen gebruiken om het maatschappijbeeld van u of uw leerling te typeren. Met leerlingen die zich STOFJE voelen ten opzichte van maatschappelijke verschijnselen zult u een heel ander klasgesprek voeren dan met RENTMEESTERS of LUIAARDS.

Ten tweede:

Maak eens een reële schatting van de mate waarin uw leerlingen met hart, hoofd en handen een maatschappijbeeld hebben ontwikkeld. Dat wil zeggen dat u antwoord geeft op de volgende vragen:

- Waaruit blijkt dat ze zich in relatie voelen staan tot maatschappelijke instituties en welke emotie tonen ze tijdens een confrontatie met samenhangen in de maatschappij? (hart)

- Over hoeveel verklarings- en ontwikkelingsmodellen ten aanzien van maatschappelijke processen en verschijnselen hebben ze parate kennis? (hoofd)

- Welke concrete ervaringen hebben ze met het beïnvloeden van de gang van zaken in de maatschappij (zo u wilt beperkt tot: de gang van zaken op school)? (handen)

Ten derde:

In kranten, tijdschriften, rapporten en boeken die de milieuproblematiek bespreken zijn nogal wat termen in omloop die ieder voor zich en soms samenhangend met elkaar een visie bevatten op gewenste maatschappelijke ontwikkelingen ten aanzien van natuur en milieu. We geven u een aantal voorbeelden (de afkortingen verwijzen naar geraadpleegde literatuur, zie pag. 267; CvR2 = Rapport van de Club van Rome-2; dV = de Vlieghere; FS = F.Schumacher; OD = Otto Duinjer; RJ = Raf Janssen):

Op milieu en economie/ maatschappij gerichte termen:

- * ecologische economie dV
- * energie-economie versus geld-economie dV/ CvR2
- * kringloop economie versus verbruikseconomie dV
- * behoeften-economie versus een aanbod-economie dV
- * vredes-economie versus oorlogs-economie dV/ CvR2
- * 'groene' groei versus BNP-groei RJ

Op waarden en houding van de mens gerichte termen:

- * zorgzame samenleving RJ/ CvR2
- * devaluatie van 'geld' en revaluatie van 'tijd' RJ
- * welzijn centraal versus welvaart centraal RJ/ CvR2
- * heelwording versus doorgaande vervreemding OD
- * 'globaal' denken en lokaal handelen FS/ CvR2
- * altro-centrisme versus ego-centrisme dV
- * zelfrealisatie versus consumptie-maatschappij dV
- * persoonlijke ascese versus a-sociale armoede RJ

Op de wisselwerking mens/milieu/maatschappij gerichte termen:

- * onderhoudsplicht bij gebruiksrecht versus eigendomsrecht
sec dV
- * ecologisch-sociale staat/ sociaal ecologische vernieuwing RJ
- * versobering/ ecologie van de volle soberheid RJ
- * samenbeheer en zelfbeheer dV
- * meer bestuur door NGO's (= non-gouvernemental organisations) versus regeringen en UN CvR2
- * solidariteit CvR2

Duizelt het u al?

Van de veelvoud van visies? Of van de veelvoud van samenhangen? Of van de consequenties die deze pluriformiteit ongetwijfeld teweeg zal brengen in het lesmateriaal dat u ter beschikking wordt gesteld? Of vindt u nu, met veel schrijvers van lesmateriaal, dat maatschappijbeelden maar beter niet ter sprake gebracht kunnen worden?

18.3.5 Mensbeeld

We onderscheiden drie mensbeelden:

- Een exclusief mensbeeld: de mens als element naast (en boven of onder) het milieu en de medemensen.
- Een inclusief mensbeeld: de mens als onderdeel van de mensheid en van het milieu.
- Een inclusiever mensbeeld: mensen in relatie tot zichzelf en anderen als onderdeel van het milieu.

Het exclusieve mensbeeld lijkt als term haast voor zich te spreken. De mens staat naast, onder of boven de natuur en de medemens. Hij voelt zich verantwoordelijk voor, is aangesteld als toezichthouder op of staat in concurrentie met medemensen en de natuur.

Uitspraken:

.... eens komt de dag dat we een middel vinden tegen

.... het is de grote uitdaging voor deze mensheid om X en Y uit te bannen op onze wereld....

.... we dienen verantwoord gebruik te maken van de rijkdommen van deze aarde....

.... de mensheid heeft de zwaartekracht overwonnen....

.... door wetenschappelijk onderzoek zullen we de natuur haar geheimen ontfutselen....

.... dit onderzoek zal ons leren hoe we ons beter kunnen indekken tegen....

Maar de verrassend diepgaande invloed van dit mensbeeld blijkt ook uit uitspraken die slaan op het klimaat in de school:

.... ja, als je het niet met deze schoolregel eens bent moet je maar een andere school zoeken óf alles in het werk stellen om de regel veranderd te krijgen....

.... wie niet werkt zal ook niet eten....

.... als ik later groot en sterk ben, zal ik hem op zijn donder slaan....(uit: "Aan de oever van de Rotte")

.... als de leerlingen nou maar weten wat de factoren zijn die duurzame ontwikkeling mogelijk maken....

.... we moeten als team een duidelijk standpunt innemen tegenover de slonzigheid van leerlingen....

.... voor jou een andere hoor. Als het je niet interesseert ga je maar op de gang zitten. Van mij hoeft je niet hier te zijn....

't Lastige lijkt dus te zijn dat we in sommige situaties kennelijk uitspraken doen op basis van een exclusief beeld, terwijl we in ons hart misschien wel liever onszelf koppelen aan één van de twee andere mensbeelden.

In het inclusieve mensbeeld ziet iemand zichzelf, maar vooral de mensheid, als onlosmakelijk onderdeel van de natuur/ het milieu.

Reinders (1987) zegt bij voorbeeld over ecologisch denken:...."Het gaat om 'een manier van denken waarin natuur en milieu (...) beschouwd worden als noodzakelijke levensvoorwaarde en waarin de mens zichzelf (...) ziet als deel van een systeem dat zich uitstrekt in verleden en toekomst en naar plaatsen van buiten onze eigen grenzen.'

Boersma en Schouw (1988):...."Bij ecologisch denken gaat het dus om het kunnen hanteren van een op de ecologie gebaseerd conceptueel kader, dat betrekking heeft op ecosystemen waar de mens deel van uit maakt. Binnen dat conceptueel kader moet dan de afhankelijkheid van de mens van zijn (...ecologische, toevoeging R.D...) relaties worden verduidelijkt, evenals de kwetsbaarheid van de ecosystemen waar de mens deel van uit maakt. Het onderwijs zal zich moeten richten op de ontwikkeling van dit conceptueel kader...."

Andere uitspraken:

.... staande temidden van al die natuur kun je haast niet anders dan je ermee verbonden en je er verantwoordelijk voor voelen....

.... je mag niet zomaar een oplossing toepassen; het zou een volgende ingreep kunnen zijn met niet te voorziene gevolgen....

.... je moet steeds kosten en baten heel goed van te voren weten en afwegen; wat dat betreft hebben we al genoeg schade aangericht door onze kortzichtigheid....

En als het om het klimaat op school gaat:

.... je kunt niet NME-lessen geven zonder tegelijk in de school te werken aan een school-milieu-plan; we moeten er met zijn allen aan geloven, en niet alleen de leerlingen....

.... we kunnen alleen met zijn allen de school en de omgeving een beetje leefbaar en toonbaar houden....

Wij opperen daarnaast nog een andere mogelijkheid: werken vanuit het inclusievere mensbeeld. Daarmee bedoelen we het volgende:

Bij het nadenken over een didactiek voor NME zal je er wellicht niet aan ontkomen gebruik te maken van 'de mens' als abstractie. Maar in het onderwijs, en zéker bij waardenvorming is de abstracte mens een onhandelbaar gegeven. Het gaat daar veel meer om het individu.

Het individu:

- dat meningen en gevoelens heeft over van alles en nog wat, inclusief 'het milieu', maar ook bijvoorbeeld over de krant waaruit artikeltjes gekopieerd zijn ten behoeve van de les, of over de docent die (on)sympathiek is;
- dat handelt en meningen en gevoelens over het eigen handelen heeft,
- dat al dan niet samenwerkt en samen denkt en -voelt met anderen en meningen en gevoelens heeft over dat samenzijn.
- dat deze uiterst persoonlijke factoren een rol moet laten spelen bij het vormen van een eigen mening en bij de beslissingen over het eigen handelen.

Dit individu, deze levende mens staat in schrille tegenstelling tot het concept 'mens', zoals dat in schematische voorstellingen noodzakelijkerwijs opgevoerd wordt: een onzijdig, abstract voorwerp dat weliswaar deel uitmaakt van het milieu, daar invloed op uitoefent en er invloeden van ondergaat, maar verder niet gedifferentieerd is in zijn andere aspecten.

Door deze abstractie komt een leerling als levende mens niet meer ter sprake; hij is in de lesstof en de schema's slechts een soort factor en actor en produkt geworden in relatie tot het milieu.

Een belangrijk iets dat door die schematisering wegvalt is, dat die leerling ook een relatie met zichzelf en anderen heeft en dat die relaties zullen interfereren (positief of negatief) met de relatie van een leerling of een groep leerlingen met het milieu.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

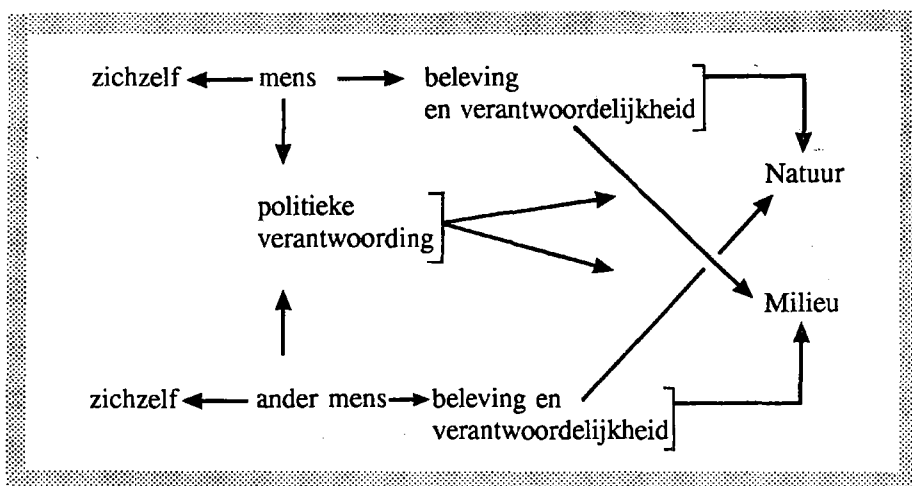
Uit het dagboek van een docent:

(Een docent verwoordde de noodzaak van het 'inclusievere' mensbeeld bij waardenvorming op de volgende plastische wijze):

"De twee eerste woorden die mij te binnen schieten bij het begrip waardenvorming zijn waardering en eigenwaarde. Oprechte waardering is een proces waarbij je leerlingen helpt bij het onderzoeken wie hij is en wat hij zelf wil; daarmee help je leerlingen bij het ontwikkelen van eigenwaarde.

Eigen waarden, die niet geworteld zijn in 'eigenwaarde' functioneren als de stront waarmee een nijlpaard zijn territorium afbakt: dit ben ik, dit zijn mijn meningen. Kom er niet aan, want hieraan ontleen ik mijn betekenis, want hiermee ben ik iemand." (Zie ook pag. 263)

Spiecker (1991) noemt dit zelfrespect: het besef van eigen waardigheid. Hij vindt dit respect voor jezelf van wezenlijk belang om te komen tot "morele autonomie", een situatie waarbij de eigen moraliteit de belangrijkste maatstaf is voor de leerling in waardegeladen situaties; een situatie waarin de leerling dus eigen verantwoordelijkheid op zich neemt.



Uitspraken:

.... hoe moet ik nou in zo'n school waar zo weinig echte aandacht is voor leerlingen werken aan betrokkenheid? De leerlingbegeleiding hier richt zich alleen op het verbeteren van de eindexamenresultaten. Alsof dat een 'positive concern' van de meeste leerlingen is; laat me niet lachen....

.... wanneer ik leerlingen waardering voor de natuur wil laten ontwikkelen ontkom ik niet aan het stimuleren van hun eigen waarde; maar in een systeem waar eigenwaarde ontleend moet worden aan de hoogte van de cijfers, red ik het niet....

.... de lessen zijn eigenlijk veel te kort; op werkweek, dan merk ik pas hoe ik dicht bij de leerlingen kom en het met hen over wezenlijke dingen kan hebben die hun betrokkenheid bij de omgeving uitdrukken....

.... u laat ons wel een opstel schrijven over milieu, maar waar is uw eigen opstel meneer?....

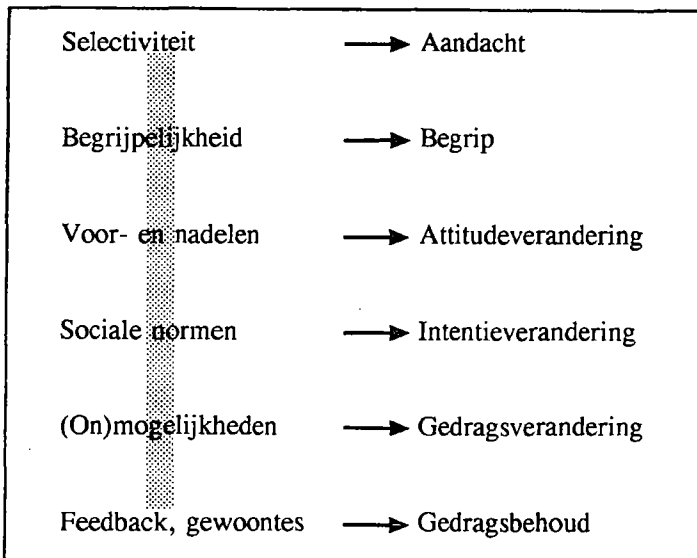
.....wat anderen denken en vinden is nu niet van belang; of het echt helpt weet ik ook niet; maar ik ben in elk geval trouw aan mezelf als ik met m'n eigen stenen beker blijf komen...

Hoe werkt dit inclusievere mensbeeld door in het denken en doen met betrekking tot waardenvorming?

Met twee voorbeelden, eigenlijk zijn het tegenvoorbeelden, hopen we u duidelijk te kunnen maken wat wij bedoelen met inclusiever mensbeeld. In de voorbeelden worden schema's, zo u wilt modellen, gegeven voor menselijk handelen. De schema's zijn bedoeld om een deel van het complexe proces van waardenvorming/ attitudeverandering in beeld te brengen. En daarbij speelt de omringende tekst een belangrijke rol. Zodra de schema's geciteerd worden in teksten van derden kunnen ze een eigen leven gaan leiden en tot onverantwoorde simplificaties aanzetten.

In beide voorbeelden vinden wij dat er iets ontbreekt in het schema; iets heel wezenlijks. In het eerste schema wordt, wellicht onbedoeld, de indruk gewekt dat de vier onderdelen van het wereldbeeld er niet toe doen. Uit het tweede schema zou ten onrechte afgeleid kunnen worden dat kwaliteit en tijdstip van informatie belangrijker zijn dan het aanpassen van de kwaliteit van de informatie aan individuele omstandigheden.

Allereerst naar Hommes, v.d. Heijden en Kok (1984) een model van attitudeverandering en gedragsverandering via milieu-educatie.



Rechts staan de stappen die een individu of groep moet zetten, links staan de factoren die van buitenaf aanzetten tot de stap.

Vertaald gebeurt er met mij dus volgens dit model het volgende:

Mijn omgeving vestigt mijn aandacht op een milieuprobleem, door goede begrijpelijke informatie groeit mijn begrip. Ik verander mijn attitude als me de voor- en nadelen duidelijk worden; als bovendien mijn omgeving mijn oude gedrag onfatsoenlijk gaat vinden verander ik wel mijn intentie. Afhankelijk van medewerking of tegenwerking zal ik ander gedrag gaan vertonen. Als dat vaak genoeg beloond en herhaald wordt ben ik voorgoed veranderd.

Dit model gaat ervan uit dat werkelijke veranderingen pas ontstaan als niet alleen het weten, maar ook andere functies van de menselijk psyche worden aangesproken. En tot zover willen wij het volgen. Maar ons inziens laat het model ons in de steek en doet het de werkelijkheid te kort door met geen woord te reppen over de factor wereldbeeld. Daardoor dreigen twee belangrijke zaken over het hoofd te worden gezien:

- Ten eerste: de invloed van de inhoud van het zelfbeeld van de leerling op het waardenvormende proces. Een leerling met weinig zelfrespect zal bij de eigen stappen (rechts in het schema), heel anders kunnen reageren op de invloeden van buiten af (links in het schema), dan een leerling met zelfrespect.

- Ten tweede: de invloed van onderwijs dat volgens zo'n schema is ingericht (het van buiten af beïnvloeden van leerlingen) op het zelfrespect van een leerling. De omgeving lijkt wel een boodschap aan de leerlingen te mogen slijten; de omgeving lijkt niet open te moeten staan voor boodschappen van de leerling; tenminste: in het schema wordt dat deel van de werkelijkheid niet aangeduid.

Wij missen dus in het schema de zoektocht naar, en daarna vanuit, het zelfbeeld; wij missen het samen en solidair met anderen worstelen om tot diepwortelende veranderingen te komen. Wij missen in het model de krachten: zelfvertrouwen en waardering.

Bovendien: als het al gaat om factoren van buitenaf die onze gedragsverandering in gang zetten of bekrachtigen, dan missen wij in dit model voor attitudeverandering nóg een paar belangrijke gegevens; in het krachtenspel tussen de beschikbare informatie (bij voorbeeld over het milieu) en het gedrag van jonge mensen met betrekking tot dat milieu spelen ons inziens tenminste de volgende factoren ook nog een rol:

- Betrokkenheid van presentator (docent, lesmateriaal) bij de ontvanger (leerling)
- Geloofwaardigheid van de presentator
- Geloofwaardigheid van de bronnen van de presentator
- Liefde van de presentator voor de ontvanger

Deze vier factoren vinden wij belangrijk. De rol die de docent als inspirator van leerlingen speelt mag ons inziens niet onderschat worden. Oftewel: in het schema is geen plaats ingeruimd voor het alledaagse verschijnsel dat kernachtig in de volgende uitspraak van een leerling is samengebond:

"Hij heeft misschien wel gelijk over het milieu en zo, maar hij is een zak, dus we laten hem kletsen."

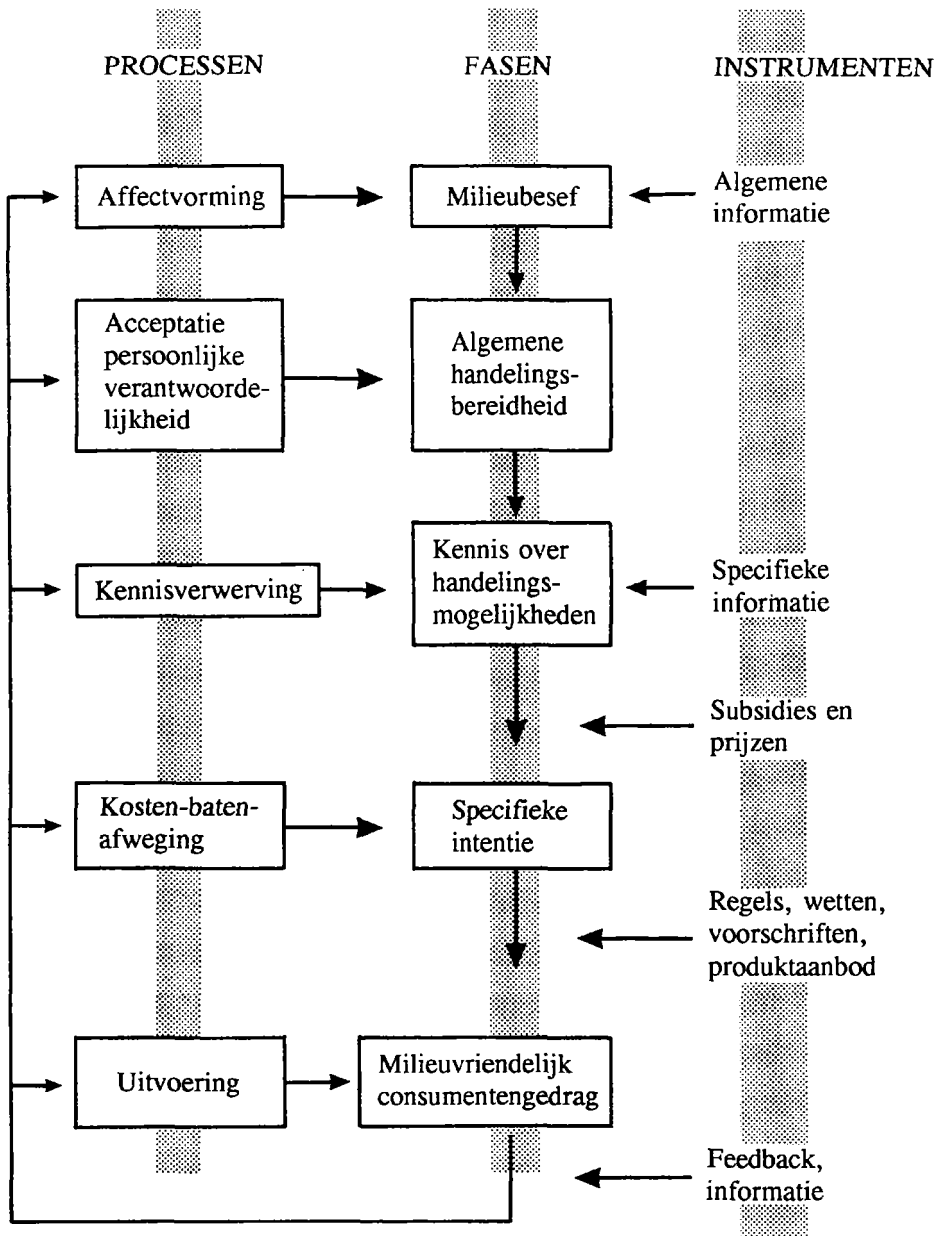
Bij waardenvorming moet de docent zich afvragen of hij wel de meest geschikte persoon is om bemiddelaar van kennis, vaardigheden en houdingen te zijn. Een voor leerlingen onsympathieke docent zal met waardenvormend lesmateriaal meer schade kunnen aanrichten dan wenselijk. De acceptatie door leerlingen van informatie is nu eenmaal ten dele afhankelijk van de populariteit van de informant.

De persoonlijke relatie tussen docent en leerlingen zal mee bepalen of de nu ontwikkelde didactiek voor NME en de bijbehorende lesmaterialen in de dagelijks realiteit uit de verf komen.

Meestal plukt de leerling de zoete of wrange vruchten van die relatie. Maar bij een waardenvormend NME-curriculum zullen docenten zich medeplchtig en medeverantwoordelijk moeten opstellen.

De schema's die gebruikt zijn bij het ontwikkelen van lesmateriaal en didactiek voor een waardenvormende NME zullen zoals uit dit en het volgende voorbeeld blijkt kritisch bekeken moeten worden. Beide hier genoemde schema's werden oorspronkelijk ontworpen om gedragsbeïnvloeding in beeld te brengen. Tenzij u uitdrukkelijk voor krachtige of milde vormen van indoctrinatie kiest, zijn deze schema's dus niet bij voorbaat geschikt voor gebruik bij het ontwerpen van waardenvormende NME. Zeker wanneer u er voor kiest niet of nauwelijks te indoctrineren bij NME, dan dient u extra alert te zijn op binnengesmokkelde schema's uit onderzoeken naar factoren die een rol spelen bij gerichte indoctrinatie van mensen.

Een tweede voorbeeld. Het schema, naar van Raaij en Pieters (1988), poogt weer te geven via welke wegen milieuvriendelijk consumentengedrag tot stand komt. Hoewel ook hier gelukkig naast kennisverwerving ook andere elementen van de psyche worden benoemd missen we ook hier een belangrijke verwijzing naar de factor wereldbeeld.



In dit schema zien we een nadruk op informatie. Het model lijkt de ruggegraat van de recente milieucampagnes van de overheid. Hopelijk blijven degenen die hun campagne met behulp van dit schema inrichten zich bewust van vele andere invloedrijke factoren in de waardenvorming van mensen. Het schema suggereert dat bij voorbeeld de Algemene Informatie onafhankelijk is van het individu (diens wereldbeeld).

Bij dit schema stellen we vanuit het inclusievere mensbeeld bij voorbeeld de vraag om welke informatie het dan zal gaan. Waarschijnlijk denkt u in de schoolsituatie automatisch aan informatie over de omgeving, natuur, milieu, maatschappij.

Uitgaande van het inclusievere mensbeeld zult u echter bij informatie ook nadrukkelijk invullen: informatie uit de levenservaringen van docent en leerlingen. Daarbij kan gedacht worden aan bij voorbeeld:

de Instrumenten:

Algemene informatie:	- voorafgaande ervaringen met natuur, milieu, actievoeren, maatschappij
Specifieke informatie	- kennis over en oefening in eigen handelingsmogelijkheden en beperkingen - experimenten met eigen gedrag, ook op het individuele vlak,
Regels etc.	- ook regels in school
Feedback	- bereidheid om te breken met tradities of verworven privileges
De Processen:	
Kosten-baten-afweging	- betekenis voor het zakgeld of de ouderbijdrage
Uitvoering	- plaats leerlingenparlement of M.R.

Boeiend is ook om te kijken welke boodschap dit schema uitstraalt wanneer affectvorming niet als proces, maar als instrument in de lijst zou zijn opgenomen. Of wanneer: acceptatie van persoonlijke verantwoordelijkheid (door de docent) apart als instrument of proces was benoemd. En nog een: is de informatie of de feedback die gegeven moet worden dezelfde voor een **UITBATER** als voor een **STOFJE**? (zie pag. 248) De mogelijkheden zijn legio om zulke schema's tegen de achtergrond van de vier beelden geheel eigen inhouden te geven. De werkelijke informatieve waarde ontstaat pas na koppeling van het schema aan zelfbeeld, natuurbeeld, mensbeeld of maatschappijbeeld. In de teksten die wij tot nu toe onder ogen gekregen hebben over bij voorbeeld meningsvorming bij NME zijn deze koppelingen niet tot stand gebracht. Docenten zullen dat dus zelf moeten doen. Wie de schema's (en het bijbehorende lesmateriaal) klakkeloos overneemt bouwt ongewild de basis van indoctrinatie in.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

18.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. a. Op pag. 247 hebben we het ZELFBEELD bij u geïntroduceerd via een aantal uitspraken die mensen over zichzelf doen. Volg deze methode en noteer uitspraken van mensen ter typering van veel voorkomende NATUURBEELDEN, MENSBEELDEN en MAATSCHAPPIJBEELDEN. (30 minuten)

b. Ook hebben we op pag. 248 het NATUURBEELD bij u geïntroduceerd via een grabbelton van trefwoorden en gedragsbeschrijvingen. Volg deze methode voor ZELFBEELDEN, MENSBEELDEN en MAATSCHAPPIJBEELDEN die u kent. (30 minuten)

2. Op pag. 252 e.v. worden een aantal uitspraken genoemd die typerend zijn voor de drie mensbeelden.

a. Bent u het eens met de typering? Of vindt u sommige uitspraken onjuist gekozen? (10 minuten)

b. Geef uw eigen voorbeelden van uitspraken bij de drie mensbeelden. (10 minuten)

3. a. Maak van de zeventien natuurbeelden (pag. 248) een lijstje en vul het zo mogelijk met uw eigen termen aan. Wat vindt u het kenmerkende verschil tussen uw eigen termen en de genoemde zestien? (5 + 10 minuten)

b. Schrijf achter zoveel mogelijk van de termen een gebeurtenis (eventueel in de vorm van een trefwoord) die u zelf meemaakte en waarbij u vanuit het betreffende natuurbeeld opereerde. (20 minuten)

c. Wanneer u nu uw aangeklede lijst overziet: Zijn er natuurbeelden bij die sterk gekoppeld zijn aan uw gevoelsleven (hart), uw denken (hoofd) of uw gedragingen (handen)? (15 minuten)

d. Herhaal opdracht a-c voor de drie mensbeelden. (30 minuten)

4. a. Stelt u zich een NME-docent voor die zich extreem in het natuurbeeld HEERSER opstelt (zie pag. 248). Wat vindt u de twee of drie meest waarschijnlijke reacties van leerlingen op deze docent. Welke houding, welke gedrag zullen zij waarschijnlijk ontwikkelen, ten opzichte van elkaar, ten opzichte van de docent, ten opzichte van natuur en milieu? (15 minuten)

b. Zoek op dezelfde wijze overige termen bij elkaar. Dus: wat zijn volgens u de meest waarschijnlijke reacties van leerlingen op een docent die zich extreem als PARTNER of als NATUURWEZEN opstelt, etcetera. (15 minuten)

c. Bespreek uw bevindingen met een collega die dezelfde oefening deed. (20 minuten)

d. Herhaal a-c voor de drie mensbeelden (zie pag. 252). (45 minuten)

5. a. Kies maximaal vijf natuurbeelden (pag. 248) waar u de meeste verwantschap mee voelt, uitgaande van uw concrete gedragingen. Zet deze gedragingen erbij. (5 minuten)

b. Stel dat het uw doel als docent is om de leerlingen een concrete ervaring te laten opdoen met het betreffende natuurbeeld. Hoe zou u de onderwijsleersituatie zó inrichten dat leerlingen echt HEERSER, PARTNER, STOFJE etcetera kunnen zijn? Schrijf een kort opstel bij elk natuurbeeld over die gebeurtenis.

(5 keer 10 minuten)

6. a. Maak op dezelfde wijze als op pag. 245 een portret van uzelf met betrekking tot de vier beelden. Zonodig maakt u drie portretten, één voor uw gevoelsleven, één voor uw kennis en één voor uw dagelijks handelen met betrekking tot natuur en milieu. (15 minuten)

b. Portretteer zo ook een vijftal leerlingen. Met de grootte van het vak voor elk beeld kunt u een aanduiding geven over de mate waarin u het betreffende beeld van de leerling ontwikkeld acht. (20 minuten)

c. Maak een schatting in percentages van de lestijd van de mate waarin u in het afgelopen jaar bij NME-lessen aandacht hebt besteed, een beroep hebt gedaan op elk van de vier beelden. Hoe zou volgens u die verhouding er idealiter uit moeten zien? Bent u in staat en bereid om in de richting van dat ideaal uw lessen te veranderen? (10 minuten)

7. a. Schrijf een opstel over het belang van het hebben van een positief zelfbeeld voor het vermogen om blijvende gedragsveranderingen te bewerkstelligen. Versta daarbij onder een positief zelfbeeld: het hebben van zelfkennis, zelfvertrouwen en zelfrespect. En de gedragsveranderingen hebben natuurlijk betrekking op natuur en milieu. (30 minuten)

b. Schrijf een kort opstel naar aanleiding van wat bij het inclusievere mensbeeld wordt genoemd: de invloed van sympathie en antipathie op uw mogelijkheden tot waardenvormend lesgeven. (30 minuten)

8. Probeer bij een aantal collega's, medecursisten of schoolboeken voor NME te achterhalen op welke maatschappijbeelden hun wereldbeeld berust. (x keer 30 minuten)

9. a. Nadat u één of meer van bovenstaande oefeningen heeft gedaan kunt u in kaart brengen hoe helder of hoe verward uw basis met betrekking tot natuurbeelden en mensbeelden is. Maak een lijstje van aandachtspunten en knelpunten bij de vraag: hoe consequent en consistent ben ik in mijn docentgedrag ten aanzien van het daadwerkelijk vormgeven van de natuurbeelden en de mensbeelden waar ik de meeste voorkeur voor heb? (30 minuten)

b. Leid uit het lijstje bij a een aantal voornemens af voor uw handelen in de komende weken. De voornemens kunnen betrekking hebben op (zelf)observaties, concrete gedragingen in de les en/of lesinhouden. (30 minuten)

10. Ontwerp een les of kleine lessenserie waarin u met uw leerlingen de in de klas voorkomende natuurbeelden en mensbeelden inventariseert. (45 minuten)

11. a. Bekijk het schema van Raaij en Pieters op pag. 258 en bespreek uw commentaar erop met een medecursist. (15 minuten)

b. Wijzig het schema op zo'n manier dat het past bij uw visie op de fasen die leiden tot milieuvriendelijk consumentengedrag van leerlingen en collega's. (15 minuten)

c. Arceer in uw schema de gedeelten waarvoor u zich als docent verantwoordelijk acht. Noteer bij de overige gebieden welke personen, instellingen of instanties er verantwoordelijk voor zijn. (10 minuten)

12. Selecteer uit bestaand NME-materiaal een aantal opdrachten. Excursie-bladen zijn heel geschikt. Welk(e) natuurbeeld(en) spreken uit de afzonderlijke opdrachten? Welke uit een opdrachtenreeks van een hele les of excursie? (Voorbeeld: De natuur als supermarkt waar je naar believen van alles uit mee neemt om nader te onderzoeken in het veldlaboratorium.) N.b.: Ook het weglaten van bepaalde soorten opdrachten kan u informatie geven over het natuurbeeld dat opgeroepen wordt.

18.5 Praktijkvoorbeelden

18.5.1 Uit het dagboek van een docent:

De eerste twee woorden die mij te binnen schieten bij het begrip waarden-vorming zijn WAARDERING en EIGENWAARDE.

Dit betekent dat voordat er met waardenvormende NME begonnen kan worden nagedacht moet zijn over de volgende vragen:

- Hoe sta ik als docent ten opzichte van het geven van waardering aan leerlingen en ten opzichte van het stimuleren van het ontstaan van een gevoel van eigenwaarde bij leerlingen?

- Hoe schep ik als docent de voorwaarden voor het geven van waardering aan leerlingen en voor het stimuleren van eigenwaarde bij leerlingen?

Oprechte waardering is een proces waarbij ik leerlingen help bij het onderzoeken wie hij is en wat hij zelf wil; daarmee help ik leerlingen bij het ontwikkelen van eigenwaarde.

In het schoolsysteem vindt er een afvalrace plaats; op basis van niet-kunnen worden leerlingen geselecteerd. Het aantal gemaakte fouten bepaalt op welk niveau een leerling wordt ingedeeld. Omdat daarnaast het hoogste opleidingsniveau in onze samenleving het meest positief wordt gewaardeerd ondergaan de leerlingen het maken van fouten niet als een natuurlijk onderdeel van een leerproces, maar als iets op basis waarvan ze be/ver-oordeeld worden. Een slecht cijfer wordt een straf en op den duur een bevestiging van een negatief zelfbeeld: ik kan het toch niet.

Het ontwikkelen van eigen waarden moet parallel lopen met het ontwikkelen van zelfvertrouwen. Zonder zelfvertrouwen nemen leerlingen, tijdelijk of voorgoed, veel waarden over van mensen van wie ze voor het krijgen van waardering afhankelijk zijn. Zonder zelfvertrouwen zullen ze situaties opzoeken, waarbinnen ze bevestigd worden in de waarden die ze hebben. Zonder zelfvertrouwen kunnen ze alleen luisteren naar mensen met dezelfde meningen en sluiten ze andere meningen buiten.

Waarden die niet geworteld zijn in eigenwaarde functioneren als de stront waarmee een nijlpaard zijn territorium afbakt: dit ben ik, dit zijn mijn meningen; kom er niet aan, want hieraan ontleen ik mijn betekenis.

Zulke waarden worden statische grootheden, niet meer open voor onderzoek, niet meer toetsbaar of veranderbaar na confrontatie met andere inzichten.

Bij waardenvormende NME moet een onderwijsprogramma mede gekoppeld zijn aan en voorbereiden op groei van eigenwaarde: jij bent welkom, zoals je bent.

18.5.2 Uit het dagboek van een docent:

Hoe kijk ik aan tegen de relatie tussen de natuur en mezelf?

Het is belangrijk je zoveel mogelijk bewust te zijn van de kijk die je hebt op de relatie tussen jezelf en de natuur. Zie je je zelf boven/ onder/ naast de natuur staan? Of ben je er een integraal onderdeel van? Weliswaar met een bewustzijn waarvan wij zeggen dat het beter is dan dat van de ons omringende organismen. Maar zelfs dat weten wij niet zeker. In ieder geval, een integraal onderdeel. Dat wil zeggen: je voelt, weet en gedraagt je afhankelijk van, verbonden met en verantwoordelijk voor de gang van zaken om je heen in de natuur.

Gedrag is belangrijk: Het belangrijkste lijkt dat gedrag. Als dat maar milieuvriendelijk is.

Kennis is ook belangrijk: Maar bij een veranderende natuur (milieu) is het op den duur ook noodzakelijk dat je genoeg weet heb van de jou omringende natuur (milieu) om in de nieuw-ontstane situatie passend gedrag te kiezen, je gedrag bij te stellen.

Vooraf verbondenheid is belangrijk: Het is prachtig als het gevoel van verbondenheid zo sterk is dat je de behoefte voelt om die kennis te ontwikkelen en die vaardigheid tot bijstellen van je gedrag. Je bent dan namelijk intrinsiek gemotiveerd. Je hebt er persoonlijk emotioneel belang bij om je kennis bij te spijkeren, aan te vullen en je gedrag ten aanzien van de natuur zal gelijke tred willen houden met je kennisontwikkeling.

Emotie levert energie om door te zetten: Bovendien levert die emotionele basis van verbondenheid je ook nog eens de energie die nodig is om eventuele weerstanden te overwinnen. Te denken valt aan weerstanden die optreden wanneer je op basis van nieuwe kennis besluit dat je EIGENLIJK je gedrag zou moeten veranderen.

Zonder emotie blijf je nergens: Zonder die emotionele betrokkenheid zal het waarschijnlijk (zelfs heel veel keer wellicht) blijven bij deze constatering. Het woordje EIGENLIJK wordt alleen steeds groter geschreven. Op het laatst zal je er misschien toe over gaan om anderen verantwoordelijk te stellen voor de gewenste verandering.

Met emotionele basis kom je ver: Heb je echter die emotionele basis, betrokkenheid en verbondenheid met de natuur wel, dan is dat een bron van energie waardoor je in staat bent om tegen je eigen vroegere gewoonten in, of tegen de stroom op toch door te zetten om het nieuwe gedrag in je leven tot een gewoonte te maken waar je niet meer bij hoeft stil te staan. De verleiding om het goede gedrag na te laten wordt steeds kleiner. De behoefte om meer en meer te weten te komen over en vooral ook te beleven aan de natuur groeit op positieve wijze.

Een gevaar is dat je niet op tijd je grenzen daarin vaststelt, niet bescheiden blijft in je wens tot weten. Niet wacht tot de noodzaak van meer weten zich voordoet. Doordraait en het verwerven van kennis tot een doel op zich gaat stellen. Kennis wordt dan verward met macht. De natuur wordt een vorm van bezit. En je loopt de kans dat je ethische ontwikkeling gaat achterlopen bij je cognitieve ontwikkeling.

De beloning: De emotionele voldoening over je gedragswijziging levert je opnieuw een bewijs van je persoonlijke kracht. Je emotionele basis en je emotionele relatie met de natuur is gegroeid. Biedt ook een steviger basis voor de volgende uitdaging op het gebied van je eigen milieugedrag.

Als je nu met kennis begint, wat dan?: Als ik nu probeer het verhaal andersom op te bouwen. Dan begin ik bij kennis van de natuur. Onderwijzers proberen de kennis te vergroten in de hoop dat de betrokkenheid toe neemt. Een en ander gebeurt nogal eens in het kader van allerlei onderwijsproeven, met daarbij de hele santenkraam van beoordelingen en sancties op verkeerd gedrag. Soms wordt er uitdrukkelijk waardenoverdracht gepleegd. Wanneer dat door mensen gebeurt die voor de leerling onsympathiek of ongeloofwaardig zijn, dan kan er een boel mis gaan. Zo op het eerste gezicht kan dan best de kennis van de leerling toenemen. Maar uiteindelijk zal hij geen gedragsvervolg aan deze kennis willen koppelen, omdat de kennis ook negatief beladen is, vervuild met zaken die in principe niets met die kennis te maken hebben, en heel veel te maken hebben met de manier waarop die kennis is verkregen, de omstandigheden waaronder, het doel waartoe of de persoon, het boek of de film waardoor. Deze vervuiling van milieukennis treedt dagelijks op. Wie voldoende eigen emotionele betrokkenheid bij de natuur heeft zal door die vervuiling heen kunnen kijken. Wie in eerste instantie die eigen emotionele betrokkenheid bij de natuur niet heeft (of niet in een positieve, groeivragende vorm) zal in die vervuiling van de kennis aanleiding vinden om de kennis niet toe te passen. Vaak ontstaat dan ontkennen van eigen verantwoordelijkheid, eigen bijdragen aan, doorschuiven van verantwoordelijkheid, schuld geven aan anderen, oplossingen verwachten van anderen of van machtiger mensen of groeperingen, machteloosheidsgevoel ten aanzien van de eigen bijdrage, schuldgevoel over de eigen machteloosheid etcetera.

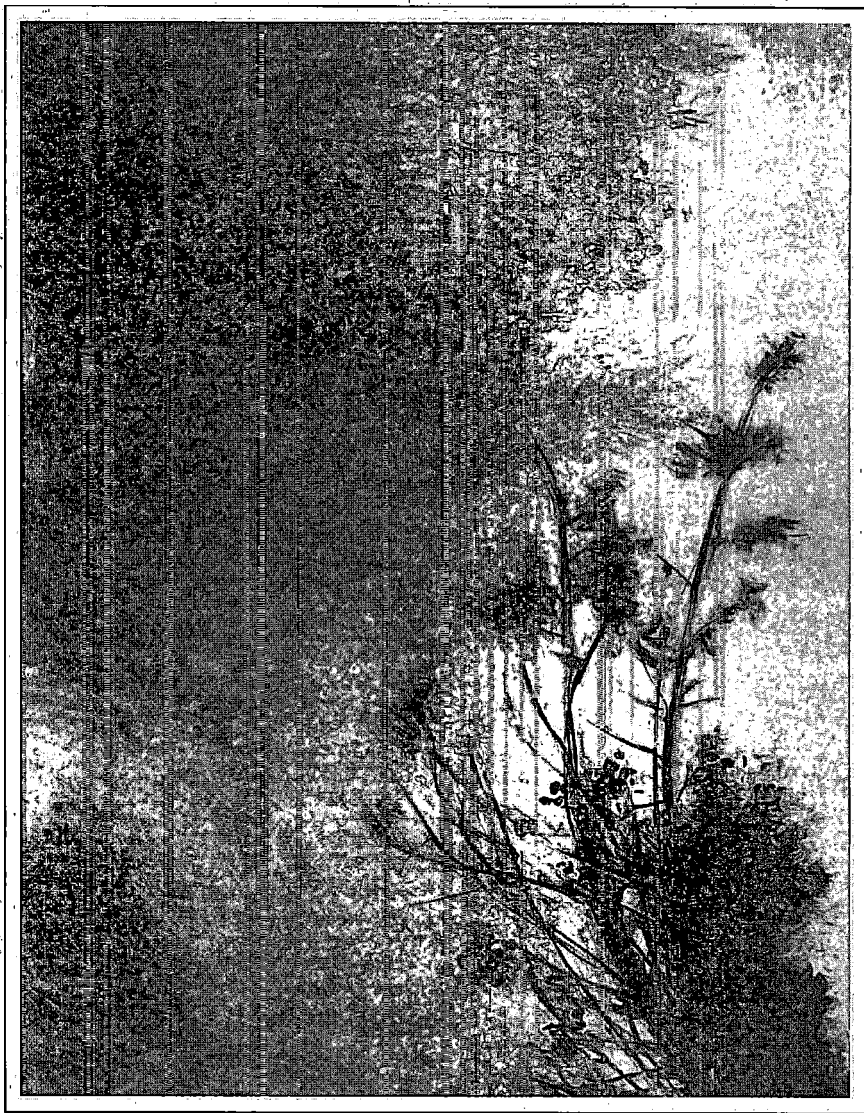
Conclusies:

1- Het is dus kennelijk belangrijk dat ik zorg zo min mogelijk vervuilde kennis over natuur en milieu aan leerlingen aan te bieden. Daarvoor moet ik mezelf als informatiedrager in mijn relatie met leerlingen echt onder ogen durven komen, mijn grenzen en beperkingen kennen, mezelf door de ogen van mijn leerlingen durven zien en me daar iets van aantrekken.

2- Het adagium: "kennis is macht" moet worden losgelaten. Het moet op zijn minst worden vervangen door het adagium: "kennis is macht en verantwoordelijkheid". Dat lijkt een taak die bijkans onmenselijk groot is. Omdat wij al opgegroeid zijn in een maatschappij waarin de kloof tussen ethiek en wetenschap willens en wetens in stand wordt gehouden. Door ons en door hen die ons (op)leidden en (op)leiden. Dat heeft alles te maken met nogal fundamentele waarden van onze maatschappelijke realiteit die we niet zo graag aan de grote klok hangen.

18.6 Literatuur

- Boersma, K., J. Schouw (1988): Uitgangspunten voor een didactiek van natuur- en milieu-educatie. S.L.O., Enschede
- Duintjer, O.: Over natuur, vervreemding en heelwording, in: W. Achterberg & W. Zweers, Milieucrisis en milieufilosofie, Ekol. Uitgeverij, Amsterdam
- Homes, van der Heyden, Kok (1984): In K. Boersma, J. Schouw (1988).
- Janssen, R.: Armoede of Soberheid, de verarming van mens en milieu als nieuwe sociale kwestie, Commissie Oriënteringsdagen, Utrecht
- King, A. & B. Schneider: The First Global Revolution, (Rapport van de Club van Rome - 2), Pantheon Books, New York
- Raay, W. van, R. Pieters, (1988) in: K. Boersma, J. Schouw (1988)
- Reinders, E. (1987): Opvoeden tot ecologisch denken. Milieueducatie 3,2,5-8
- Schumacher, F. (1977): Hou het klein, Ambo, Baarn.
- Spiecker, B. (1991): Emoties en morele opvoeding. Boom, Meppel.
- Vlieghe, W. de (1990): De aarde bewaren, EPO, Berghem.
- WCED (World Commission on Environment and Development, UN) (1987): Our Common Future, Oxford University Press, Oxford



THEMA 19: KEUZEMOGELIJKHEDEN

Docent: Soms voel ik me net weer als een beginnend leraar. Ik had toen zoveel idealen, zoveel vragen kwamen er tegelijk op me af, dat ik soms door de bomen het bos niet meer zag. Nooit zal ik het moment vergeten waarop ik tot het inzicht kwam dat ik, hoewel alles met alles samenhangt, toch niet alles tegelijk zou kunnen aanpakken en maar beter stapsgewijs tot veranderingen kon komen. Wat heb ik in die tijd de steun gemist van een soort denkraam van waaruit ik die prioriteiten kon gaan stellen. Ik heb er heel hard aan moeten trekken om overzicht te krijgen van alle consequenties van mijn wensen en om er een soort prioriteit in aan te brengen. Daardoor lukte het me om stukje bij beetje mijn onderwijspraktijk naar mijn idealen toe te laten groeien.

19.1 Inleiding

Voor lezers die al een groot aantal thema's in dit boek hebben doorgewerkt lijkt dit thema deels een herhaling van eerder besproken aspecten van waardenvormend lesgeven.

We noemen een aantal redenen waarom we hier toch dit overzicht geven van mogelijke opties waaruit u een keuze kunt maken:

- Het kan u helpen de samenhang tussen uw keuzes nader te onderzoeken. Door uw keuzes te ordenen kunt u stap voor stap op weg gaan naar het in praktijk keuzes maken en vorm geven aan waardenvorming in uw NME-lessen.
- Voor goed overleg met collega's is het kunnen uiteenzetten van uw basisvisie wel een voorwaarde. Het hierna gegeven overzicht van opties kan u helpen uw basisvisie te verduidelijken.
- Voor het stellen van doelen en het kiezen en ordenen van leerstof bent u gebaat bij het maken van keuzes uit de genoemde opties.
- Er zijn zo veel opties, dat u in eerste instantie niet ontkomt aan het maken van een selectie van aspecten waar u allereerst aandacht aan wilt geven.

- Wanneer u uw keuzes duidelijk maakt aan uw leerlingen, maakt u het proces van waardenvorming voor hen duidelijker en beter hanteerbaar.
- Ook voor de evaluatie van uw les kunt u nagaan welke waardenvormende aspecten u op dit moment het belangrijkste vindt. De aspecten die in dit hoofdstuk genoemd worden kunt u dan als een check-list hanteren.

19.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Neem een les in gedachten die u deze week gegeven hebt. Maak een lijstje van zoveel mogelijk onderliggende keuzes, welke u bij het voorbereiden of het geven van de les maakte.

Ik koos voor:

en daarmee tegen:

-
-
-

-
-
-

a- Welke keuzes zijn organisatorisch van aard, welke liggen op sociaal vlak, welke op vakinhoudelijk vlak en welke op het vlak van de didactiek? Zet achter elke keus een O, D, S of V.

b- In hoeverre had u deze keuzes tevoren bewust gemaakt?

c- Is deze verdeling toevallig zo voor deze les, of doet u dat vaker zo? (30 minuten)

2. Neem een voor u actuele (dat is: een op dit moment levende) waarde in gedachten. 't Liefst één die zich vrij recentelijk heeft ontwikkeld.

Schrijf een opstel, waarbij u zoveel mogelijk in detail aangeeft hoe die waarde zich bij u heeft ontwikkeld. Gedachten, voorvallen, gesprekken, invloeden van anderen, etcetera. (30 minuten)

Probeer nu alle elementen in uw waardenvormend proces uit het opstel te lichten en benoem ze zo mogelijk. (15 minuten)

3. Stelt u zich voor: u wilt in een klas waardenvorming bij NME ter hand nemen. Kunt u een aantal soorten acties noemen, waarmee u zou kunnen starten? (15 minuten)

19.3 Informatie

Wij beperken ons tot die keuzeaspecten die naar onze smaak vooral te maken hebben met het verzorgen van waardenvormende NME. Daarmee onderkennen we dat u over meerdere didactische, leertheoretische en pedagogische overwegingen beschikt die een belangrijke rol spelen in uw totale mensbeeld en maatschappijvisie en een verstrekende invloed uitoefenen op alle keuzes die u bij de hier te bespreken opties zult maken.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

We noemen hieronder eerst de acht kern-keuzes, in de vorm van vragen. Daarna zullen we elke kernvraag waar nodig toelichten.

De waardenvormende docent kan zich tenminste afvragen :

- 1- In welk persoons-perspectief werk ik met de leerlingen: richt ik de aandacht van de leerlingen op hun persoonlijke, individuele perspectief (het ik-perspectief), op het ik-perspectief van een andere leerling (het jij-perspectief), op het ontwikkelen van een gezamenlijk perspectief (het wij-perspectief) of op bestaande opvattingen in de buitenwereld (het zij-perspectief)?
- 2- In welk tijdsperspectief laat ik de leerlingen werken: verleden, heden of toekomst?
- 3- Wil ik hoofdzakelijk aansluiten bij en gebruik maken van positieve of van negatieve deelgebieden in de levenservaring van leerlingen?
- 4- Welke plaats geef ik bijdragen van leerlingen aan het ontwerpen en/of uitvoeren van de les(senserie)?
- 5- Met welke leerstijlen wil ik rekening houden?
- 6- Aan welke waardenvormende deelprocessen wil ik met de leerlingen werken?
- 7- Met welke van de drie componenten (hart, hoofd en handen) wil ik werken?
- 8- Welke wereldbeeld(en) onderken ik?

19.3.1 Het persoons-perspectief

Het is noodzakelijk dat u goed zicht hebt op het soort perspectief dat aangesproken wordt in het lesmateriaal: een ongewenste verwisseling van perspectief zal vaak voor een boel onduidelijkheid, oppervlakkigheid of ergernis zorgen. De voorbeelden verderop in deze paragraaf illustreren dit.

Bij het werken aan het ik-perspectief richt u de leerlingen op het verhelderen van het individueel-eigen wereldbeeld.

(Ik vind dat..., ik heb ervaren dat..., ik zou willen dat..., ik erger me met dood aan..., ik ben heel blij met...).

Richt u uw aandacht op het onderling leren omgaan met elkaars ik-perspectieven dan bent u bezig leerlingen te steunen bij het ontwikkelen van een jij-perspectief (jij hebt dus ervaren dat..., jij zou je willen inzetten voor...). Daarbij is vooral van belang dat leerlingen de gelegenheid krijgen om de verschillen en overeenkomsten tussen zichzelf en anderen niet alleen cognitief maar vooral ook emotioneel te verkennen en te leren accepteren. Het is dan uw taak om daar expliciet aandacht aan te schenken en er ruimte voor te maken in de opdrachten en besprekingen. Op den duur zal de leerling de ander en zichzelf in zijn waarde kunnen laten, ook al lopen de ervaringen, meningen en idealen sterk uiteen.

Het ontwikkelen van een sterk ik-perspectief en een zuiver jij-perspectief is volgens ons noodzakelijk wanneer u met de leerlingen de weg op wilt van het ontwikkelen van een wij-perspectief (Hoe gaan we nu om met de verschillen en overeenkomsten die we gevonden hebben? En hoe komen we vanuit die verschillen tot een gezamenlijk handelen, zonder elkaar af te troeven of de actie waar we ons voor willen inzetten in gevaar te brengen?) Dit wij-perspectief is vooral van belang bij NME-activiteiten waarbij de docent er naar streeft dat leerlingen verworven ervaringen, vaardigheden en kennis gebruiken in bijvoorbeeld een actie in (de buurt van) de school.

U kunt ook kiezen voor werken aan het zij-perspectief. U brengt uw leerlingen in contact met opvattingen en ervaringen uit diverse maatschappelijke groeperingen. (Zet opvattingen van boeren en van wegenbouwers naast elkaar; Welke gemeenschappelijke argumenten hebben natuurbeschermers en recreanten?) Voor de ontwikkeling van een evenwichtig zij-perspectief vinden wij het belangrijk dat leerlingen goed met hun ik- en jij-perspectief hebben leren omgaan.

Veel NME-lesmateriaal kiest niet uitdrukkelijk voor één of meerdere perspectieven. Er ontstaat daardoor vaak een soort men-perspectief (of je-perspectief). Groepsopdrachten in bestaand lesmateriaal stimuleren leerlingen dan om verkenning van ik- en jij-perspectieven over te slaan. Leerlingen komen zo té gemakkelijk terecht in een schijnbaar wij-perspectief, dat in wezen een men-perspectief kan blijken te zijn. Bijvoorbeeld wanneer bij zeer controversiële informatie als enige verwerkingsvraag gegeven wordt: Bespreek in jullie groepje wat de oorzaken zijn van ...; of: Ga in jullie groepje na hoe je zou reageren op....; of: Welke argumenten hebben jullie voor...? Als gevolg hiervan streven leerlingen te gemakkelijk naar één gezamenlijk antwoord, met weglating van de nuances die er ongetwijfeld zijn als ze heel eerlijk met hun eigen mening of gevoelens voor de dag konden komen. Wij achten het men-perspectief geen nuttige optie voor waardenvormende lessen.

Duidelijkheid over het perspectief is essentieel. Een goedbedoelde poging tot verheldering van waarden kan stranden juist op perspectief-verwisseling? Bijvoorbeeld: U stelt een vraag naar het ik-perspectief: "Wat merk je bij jezelf als je dit krante-artikeltje leest?" Leerlingen antwoorden vanuit het men-perspectief: "Je moet natuurlijk niet aan milieuvervuiling bijdragen."; of: "Ze zullen wel nooit toestaan dat...."

Het is ook belangrijk om de door u gewenste perspectief-wisselingen in uw opdrachten tijdig aan te kondigen: "We gaan eerst kijken wat de diverse meningen hier in de klas zijn, daarna zullen we tijd nemen om te kijken wat er door mensen om ons heen over wordt gezegd...".

Bij de inleiding tot de les of bij de formulering van opdrachten kunt u als docent de leerlingen duidelijk aangeven in welk persoons-perspectief u hen aan het werk zet.

Voor nadere informatie en oefening met betrekking tot persoons-perspectief verwijzen we u naar pag. 53 e.v..

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

19.3.2 Het tijdperspectief: verleden-heden-toekomst

Het is verhelderend en vereenvoudigend voor uw taak als docent en natuurlijk ook voor uw leerlingen wanneer u goed onderscheid leert maken tussen de drie mogelijkheden:

- ervaringen die een leerling opdeed in het verleden (eventueel nog te onderscheiden naar verwerkte en onverwerkte ervaringen)
- de realiteit van het leven van alle dag van de leerling - de idealen, fantasieën, verwachtingen: de toekomstmuziek van de leerlingen.

Het maakt voor de diepgang, de richting en de hanteerbaarheid van een waardenvormende activiteit enorm veel uit of alle deelnemers zich bewust zijn van het tijdperspectief van waaruit ieder reageert. De ene deelnemer kan op grond van een eigen ervaring inbreng geven; een ander kan een soortgelijk geformuleerde inbreng geven vanuit een op de toekomst gerichte wens of fantasie. Het essentiële verschil tussen beide bijdragen moet accepterend aangewezen worden, wil het gesprek niet verzanden.

Omdat voor veel leerlingen heden, verleden en toekomst erg moeilijk te onderscheiden zijn bij het werken aan waardenvorming, is het bijzonder belangrijk dat de docent duidelijkheid geeft over de bedoeling van een opdracht. Ook voor het begrijpend en accepterend reageren is het nuttig dat de docent vooraf een helder beeld heeft van het soort tijdperspectief waarin de leerlingen moeten werken om het doel van de les te bereiken.

Wanneer een leerling ongewild van tijdperspectief wisselt of tijdperspectieven door elkaar haalt tijdens het uitvoeren van een waardenvormende opdracht, is het van belang dat de docent hem goed opvangt. Besef van tijdperspectief bij de docent is daarvoor een noodzakelijke voorwaarde.

Een voorbeeld: De docent vraagt hoe een leerling het beleeft dat er op school overal koffieautomaten plastic bekertjes uitspugen. De leerling antwoordt: "Het zou mooi zijn als er bekertjes uitgevonden zouden worden die na een uur vanzelf verteren". De docent vraagt naar het heden, de leerling springt naar toekomstmuziek.

Helemaal gecompliceerd wordt het gesprek als vervolgens een andere leerling naar het men-perspectief (zie de vorige alinea) springt met de opmerking: "Dat zullen ze wel nooit uitvinden". De docent die deze perspectief-verwisselingen dóórheeft (of mooier nog: kan voorkomen op ongewenste momenten) staat veel sterker als gespreksleider en biedt de leerlingen een overzichtelijk gespreksklimaat. Dit is nodig omdat een onoverzichtelijk gespreksklimaat machteloosheid en onverschilligheid zal aanwakkeren.

Voor nadere informatie en oefening met betrekking tot het tijdperspectief verwijzen we u naar pagina 63 e.v.

19.3.3 Positieve en negatieve emoties in de leerling

Het lesmateriaal kan een beroep doen op 'positieve' ervaringsgebieden welke gevuld zijn met plezier, genot, tevredenheid. Het kan ook, ongewild mis-schien, leerlingen sturen in de richting van 'negatieve' ervaringsgebieden beladen met frustraties, verdriet, afkeuring, machteloosheid, mislukking. (De aanhalingstekens gebruiken we hier omdat het niet gaat om een kwalificatie als 'slecht' of 'minder acceptabel', maar puur om de aard van de emoties.)

Door u vooraf bewust te zijn van het beoogde deelgebied kunt u uzelf en uw leerlingen voorbereiden op het mobiliseren van de krachten die de leerling nodig zal hebben. Het eenzijdig, of juist in onderlinge balans behandelen van positieve en/of negatieve aspecten vergt specifieke voorbereiding en nazorg door de docent. Overigens is het zonneklaar dat in de praktijk deelgebieden die voor de ene leerling beladen zijn met pijnlijke frustraties, voor een andere leerling juist momenten van grote zelfwaardering bevatten. Bij het vertonen van een dia van een maagdelijk bos, zijn reacties van plezier, genot te verwachten, maar misschien ook wel van uiterste eenzaamheid. Door vooraf bewust te kiezen kan de docent zich op beide soorten reacties voorbereiden in zijn poging het doel van de les te bereiken, zonder waardevolle reacties van leerlingen terzijde te schuiven.

Ten slotte: Lesmateriaal dat uitdrukkelijk uit de buurt van de beide uitersten probeert te blijven zal meestal ook het ontwikkelen van een sterk ik-perspectief en een zuiver jij-perspectief in de weg staan. Materiaal dat extreem voor één van beide uitersten kiest beoogt over het algemeen waardenoverdracht en niet waardenvorming. Dat wil ons inziens niet zeggen dat zulk lesmateriaal onbruikbaar is voor waardenvorming. In tegendeel: u zult gericht kunnen kiezen hoe u met het materiaal aan de slag wilt en of u het wilt wijzigen of aanvullen.

Zie pag. 280 voor een dagboekfragment hierover.

19.3.4 Plaats van de leerlingen

Er zijn diverse manieren denkbaar waarop aan leerlingen invloed kan worden gegeven op ontwerp en uitvoering van een lessenserie:

- a. Leerlingen ontwerpen zelf een activiteit voor zichzelf.
- b. Leerlingen ontwerpen voor elkaar.
- c. De docent ontwerpt voor zijn leerlingen, rekening houdend met wat hij van ze weet.
- d. De docent en de leerlingen werken met materiaal dat door anderen is ontworpen voor leerlingen in het algemeen.
- e. Leerlingen krijgen de ruimte voor het wijzigen van het materiaal dat voor hen ontworpen is.
- f. Het materiaal bevat keuzeopdrachten.

Bij waardenvormende lessen is het belangrijk dat leerlingen zich emotioneel verbonden voelen met het onderwerp en de aanpak. Dat wil niet zeggen dat inhoud of aanpak voor hen bekend terrein moet zijn. Er mag best een flink stuk uitdagende nieuwigheid inzitten, als u maar accepterend ruimte kunt geven aan hun huiver voor het nieuwe en voor voldoende veiligheid in de les zorgt. Inspraak geven in keuze van onderwerp en werkvorm, mee laten denken over de aanpak zijn vormen van ruimte geven.

19.3.5 Leerstijlen

U kent ze vast wel:

Leerlingen die ervan balen dat er eerst zonodig een heleboel theorie behandeld moet worden, voordat ze de praktijk in gestuurd worden.

Leerlingen die het liefst met een boekje in een hoekje kruipen om zich eerst eens te oriënteren op waar het nu allemaal over gaat.

Leerlingen die boordevol ervaringen zitten en die ervaringen steeds weer inbrengen om de haalbaarheid of het realiteitsgehalte van de gepresenteerde leerstof te toetsen.

Leerlingen die zich uitstekend vermaken als ze eerst eens een poosje vrij mogen 'spelen' met de aangedragen materialen.

Leerlingen die eerst een voorbeeld willen zien voor ze zich ook maar iets kunnen voorstellen bij de, in het practicumstencil beschreven, proefopstelling.

Bij welk type leerling voelt u zich als docent het prettigst? Wie geeft u de meeste kansen tijdens uw lessen? Maar bovenal: hoe beïnvloedt u de kans dat de leerling zich een waarde kan eigen maken door de wijze waarop u met zijn leerstijl omspringt?

Voor nadere informatie en oefening met betrekking tot dit keuzeaspect verwijzen we naar pagina 115 e.v..

19.3.6 Deelprocessen

We onderscheiden een twintigtal deelprocessen die een rol kunnen spelen in het proces waarbij een leerling zijn waarden vormt. Sommige van die deelprocessen vormen samen een niveau, zo u wilt een richting, voor de manier waarop u leerlingen kansen wilt geven op het vormen van eigen waarden. Hier noemen we de niveaus:

- I Inventariseren van alternatieven
- II Analyseren van onderlinge relaties tussen waarden
- III Kiezen voor waarden
- IV Handelen naar de eigen keuze
- V Evalueren van ervaringen met handelen volgens de keuze
- VI Bevestigen van de, eventueel bijgestelde, keuze

Door uzelf af te vragen welke niveaus en deelprocessen u belangrijk vindt, ontdekt u wellicht of het aangereikte NME-lesmateriaal optimaal op uw wensen is toegesneden.

In één oogopslag is te zien dat uw keuze in dezen leidt tot nogal onderscheiden situaties in de klas.

Voor nadere informatie en oefening met betrekking tot dit keuzeaspect verwijzen wij u naar pagina 235 e.v..

19.3.7 Componenten

Een waarde draagt altijd drie componenten in zich: een emotionele, een rationele en een vaardigheidscomponent (hart, hoofd en handen). U handelt niet alleen volgens wat u weet, ook volgens wat u voelt. U zegt voor een bepaalde waarde te staan niet alleen op grond van wat u weet, ook op basis van gedragingen die in het verleden tot succes of mislukking leidden. Als u over iets weinig tot niets afweet zult u er relatief weinig gevoelservaringen over hebben en zult u op het betreffende gebied zelden actief handelen. Als u op een bepaald levensterrein heel vaardig bent, zult u er ook de nodige gevoelservaringen bij hebben en waarschijnlijk heel wat achtergrondkennis.

In uw lessen kunt u gericht een invalshoek kiezen waarbij u voorrang geeft aan die component waar u sterk in bent. Maar andere keuzes zijn mogelijk. U kiest dan bijvoorbeeld voor de component waar leerlingen sterk in zijn of de component waar leerlingen op school weinig oefening in krijgen of de component waar u samen met uw collega's vanuit de identiteit van de school belang aan hecht. (Nadere informatie en oefening op pag. 194 e.v. en pag. 236 e.v.)

19.3.8 Wereldbeelden

Onder de term wereldbeeld vatten we vier termen samen.

- Zelfbeeld

Hoe ervaart een individu zichzelf; hoe ziet hij zijn oorsprong, zijn huidige situatie en zijn toekomst?

- Natuurbeeld

Hoe ervaart het individu de relatie tussen zichzelf en de natuurlijke omgeving, in verleden, heden en toekomst?

- Mensbeeld

Hoe typeert een individu zijn relatie met mensen om zich heen en van mensen om hem heen met elkaar en met zichzelf; volgens welke wetmatigheden verlopen volgens hem eventuele ontwikkelingen in die relaties, c.q. dienen die relaties zich te ontwikkelen?

- Maatschappijbeeld

Hoe typeert een individu zijn relatie met maatschappelijke

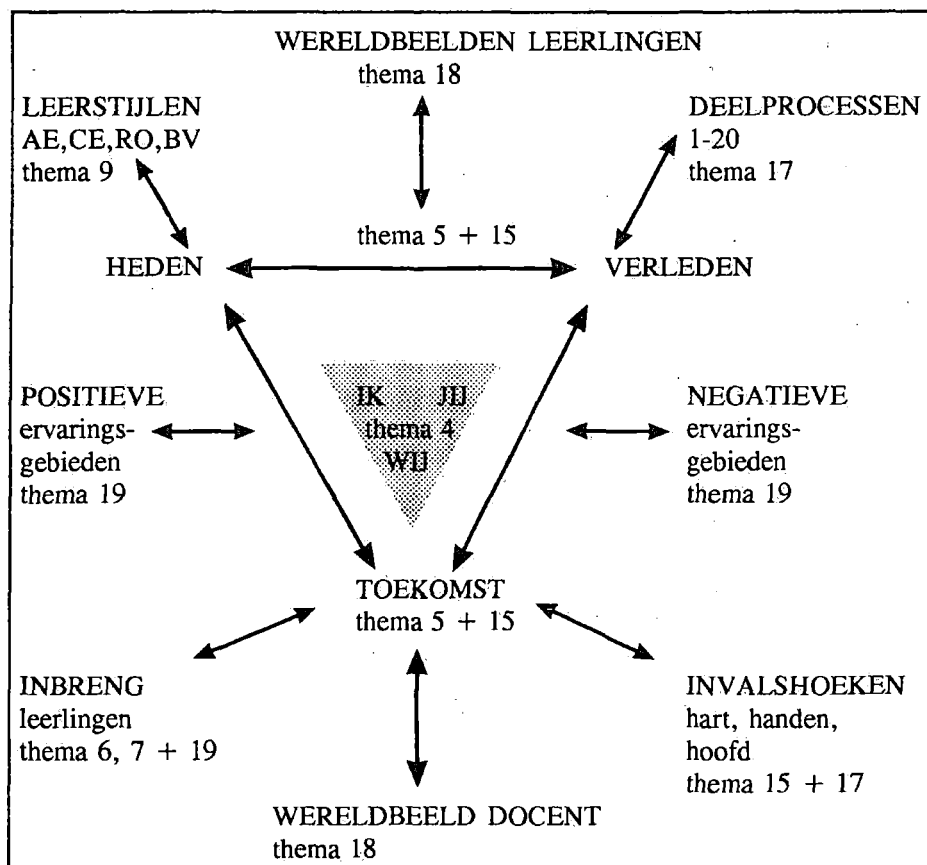
instituten en de relaties tussen instituten en maatschappelijke verschijnselen onderling; volgens welke wetmatigheden ontwikkelen die relaties zich, c.q. dienen die relaties zich volgens hem te ontwikkelen?

Elk van de vier beelden kan overlap vertonen met de drie anderen. Maar noodzakelijk is dit niet. Mensen verschillen daarin onderling enorm. Zowel docent als leerling hebben levenservaringen opgedaan waarmee de vier beelden zijn gevuld en waarmee de onderlinge relatie voor een belangrijk deel is bepaald.

Uw analyse van uw eigen wereldbeeld en van de in uw klassen voorkomende wereldbeelden maakt dat u gericht kunt kiezen om, eventueel tijdelijk, een bepaald beeld te benadrukken.

Voor nadere informatie en oefening met betrekking tot wereldbeelden verwijzen we u naar pagina 245 e.v..

Samenvatting:



Schema: Keuzemogelijkheden bij waardenvorming.

19.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. a- Lees een hoofdstuk uit het NME-lesmateriaal dat u met uw leerlingen gebruikt driemaal door: de eerste keer noteert u met een V, H of T in welk tijdsperspectief leerlingen geacht worden te werken; bij tweede lezing noteert u met I, J, W, Z of M om welk persoons-perspectief het gaat; en bij de derde keer probeert u met een P en een N te beoordelen of er aanspraak gemaakt wordt op positieve of negatieve deelervaringsgebieden van de leerlingen. (60 minuten)

b- Vergelijk uw analyse met die van een collega. (20 minuten)

c- Vul het materiaal aan of wijzig het met behulp van bovenstaande informatie in de door u gewenste richting. (max.60 minuten)

2. a- Orden de in dit thema genoemde 8 keuzemogelijkheden naar de mate waarin u het belangrijk vindt dat ze in uw lessen vorm krijgen (10 minuten)

b- Bekijk lesmateriaal dat u de laatste maanden gebruikt heeft en noteer welke keuzemogelijkheden daarin tot uitdrukking komen. Bent u tevreden over het soort keuzemogelijkheden en de relatieve aandacht per keuzemogelijkheid? Zo nee, wat had u anders kunnen aanpakken om tot een betere verdeling te komen? (15 minuten)

c- Beschrijf per keuzemogelijkheid heel beknopt een typerende lessituatie die u heeft meegemaakt. Wanneer u nu ziet dat u toen bewust of onbewust voor een bepaald alternatief opteerde en de andere mogelijkheden liet schieten: Hoe is uw gevoel over uw optreden toen? Zou u het bij een volgende gelegenheid anders aanpakken? Wat was de goede kant van uw aanpak toen? Was dat toeval of heeft u zich daar speciaal voor ingezet? Hoe kunt u in de toekomst dit 'voordeel' behouden, wanneer u de overige keuzemogelijkheden zou uitproberen? (60 minuten)

3. a- Probeert u zich tenminste drie gesprekjes met leerlingen voor de geest te halen waarin vermoedelijk sprake was van een ongewilde persoons-perspectief-verwisseling, of waarin de leerling vanuit een ander tijdsperspectief antwoordde dan u aanvankelijk in de bedoeling lag. Schrijf de gesprekjes zoals ze verliepen op. Bedenk hoe u een volgende keer in zo'n gesprekje anders zou willen reageren. (30 minuten)

b- Veel dooddoeners aan het eind van een discussie met collega's berusten op een wisseling van tijdsperspectief. Let u daar de komende drie weken eens op en schrijf de desbetreffende dialogen op. (x keer 5 minuten)

4. a- Bent u zich bewust van de mogelijkheden en belemmeringen in uw lespraktijk van het aan bod laten komen van positieve en negatieve ervaringsgebieden?

b- Welke van deze mogelijkheden buit u ten volle uit? Welke zouden een extra inspanning uwerzijds nodig hebben?

c- Welke belemmeringen berusten op praktijkervaring en welke berusten op 'horen zeggen' of fantasie?

d- Welke argumenten voert u aan voor en welke tegen het aanspreken van deze ervaringsgebieden? Merk op welke argumenten rationeel en welke emotioneel van aard zijn. (45 minuten)

5. a- Aan welke deelprocessen heeft u al eens met leerlingen gewerkt in uw lessen? En aan welke buiten uw lessen?

b- Wat zijn uw ervaringen met die deelprocessen? Hoe beleeft u ze emotioneel? Hoe beoordeelt u uw vaardigheid erin? (15 minuten)

6. a- Maak een lijst van keuzemogelijkheden waar u al eens ervaring mee heeft opgedaan. Geef met afkortingen in de lijst antwoord op de volgende vragen: Als deelnemer (d), of als begeleider (b)? Heeft u in het kader van uw werken met dit boek (B) sommige van de keuzemogelijkheden aan den lijve ervaren? (15 minuten)

b- Geef bij elke situatie in kolommen aan wat op dat moment het lesonderwerp was, wat u ervan opstak en hoe u die ervaringen nu beoordeelt. (max. 20 minuten)

c- Zet uw meest succesrijke ervaringen nu apart op een rij. Geef aan waardoor het succesvol was. Vergeet daarbij vooral niet om uw eigen handelen te vermelden. De energie die u erin stak, de inval die u vorm gaf, de flexibiliteit (of empathie) die u toonde, etc. Vaak vergeten we namelijk te kijken naar wat we zelf goed gedaan hebben en als gevolg daarvan verliezen we zicht op onze sterke kanten en weten we de volgende keer niet hoe we met succes te werk kunnen gaan. (30 minuten)

7. a- Beantwoord voor u zelf de vragen uit de subparagraaf over wereldbeelden. (45 minuten)

b- Maak met behulp van vier cirkels (Z, N, Me en Ma) een schets van de samenhang en de eventuele mate van overlap tussen de vier samenstellende -beelden van uw wereldbeeld. Misschien is het gemakkelijker wanneer u één schets maakt voor uw privé-leven en één voor uw beroepsleven. (15 minuten)

Zie voor voorbeelden pag. 245.

8. a- Wanneer u de keuzemogelijkheden nauwkeurig bekeken heeft, kunt u ze gebruiken om een eerste raamwerk op te zetten van het soort waardenvorming waartoe u op dit moment in staat bent. Daarnaast kunt u een raamwerk opzetten van het soort waardenvorming waartoe u graag in staat zou zijn. (10 minuten)

b- Met deze twee lijsten naast elkaar ontwerpt u vervolgens een stappenplan voor uw ontwikkeling. Bedenk ook hoe u collega's of derden in kunt schakelen om uw ontwikkeling te ondersteunen. Wanneer u iets wilt leren maar niet weet wie u dat zou kunnen leren vult u namen in van mensen die u dat misschien zouden kunnen vertellen. (30 minuten)

c- Hoe ervaart u het om op deze wijze uw ontwikkeling actief ter hand te nemen? Heeft u dat al eens eerder in uw leven gedaan? Ziet u kans om met uw leerlingen een soortgelijk proces van zelfbestemming te doorlopen? Met welke leerlingen wel, met welke zeker niet? Wat zou u daarvoor aan persoonlijke vaardigheden of omstandigheden nodig hebben? (30 minuten)

19.5 Praktijkvoorbeeld

Uit het dagboek van een docent:

Omdat ik het zelf als leerling vreselijk vond als ik emotioneel werd in de les, zal ik nu als docent ook niet gauw leerlingen stimuleren om "negatieve" emoties te etaleren. Ik merk wel dat ik het laatste jaar vaker frustraties of pijnlijke ervaringen van leerlingen tussen de regels door hoor en ze ook al wat vaker in de samenvatting van een stuk les opneem. Omdat ik ervoor kies hart, hoofd en handen zoveel mogelijk tegelijk ruimte te geven, zie ik het er nog van komen dat ik over een poos wel in staat ben om verdriet of pijn echt in de les aanwezig te laten zijn als een leerling daar aan toe is. Ik heb ze ook al een paar keer gevraagd, zo na de les en individueel, of het klopte dat ze 't op een bepaald moment even te kwaad hadden. Meestal reageren ze heel verrast; zo van: goh, hebt u dat dan gemerkt? Waar ik nogal eens tegenaan loop is dat leerlingen vaak de indruk hebben dat ze bij biologie alleen maar positief over natuur en milieu mogen denken; dat ik hun angst voor het bos of hun afkeer van spinnen, schimmels of rottend blad bijvoorbeeld maar belachelijk zal vinden. Ik merk dat het heel goed lukt de laatste tijd om dit soort "negatieve" reacties in de les op tafel te krijgen en dat ze zich niet meer schuldig voelen. Het lijkt wel alsof het ze oplucht dat ik daar niet afwijzend tegenover sta. 't Is net of we meer mens worden over en weer.

Waar ik heel veel steun aan heb gehad dat is het stuk over de verschillende persoons-perspectieven. De gesprekken in de klas verlopen veel zindelijker sinds ik attent ben op ik-, jij- en wij-taal. Voor de leerlingen in de bovenbouw is het zelfs al iets aan het worden dat zij zelf toepassen. Dan vragen ze mij: wil je dat ik het voor mezelf beantwoord of wil je dat ik me inleef in wat die journalist vindt? Dat met die perspectieven is ook het gemakkelijkste voor me geweest om onder de knie te krijgen. Had ik ook wel verwacht, dus het stond twee jaar geleden bovenaan mijn lijstje van wensen. Helemaal onderaan staat nog steeds: wereldbeelden. Ik krijg er nog geen vat op. Ik heb ook zo weinig wetenschapsfilosofie in mijn opleiding gehad. En voorlopig heb ik nog genoeg om handen; ik kom er gewoon niet toe om me nu op dat gebied speciaal bij te lezen. 'k Denk wel dat ik iets heel wezenlijks laat liggen met die keus. Maar vooreerst is het gewoon niet anders. Ik ben wat meer een praktijkmens, doe en ervaar graag dingen.

Het nadenken over een levensfilosofie, vooral als het met behulp van heel erg abstracte en theoretische boeken moet, ligt me veel minder. Ik ervaar dat wel als een handicap, vooral in gesprekken met collega's als ze me doorvragen over het waarom van mijn aanpak. Soms weet ik dan niet meer te zeggen dan: omdat ik het zo voel! En dat is zelden een geldig en overtuigend argument gebleken. Een voordeel van mijn aanpak is wel dat ik in heel korte tijd echt praktijkvoorbeelden kan laten zien; delen van werkstukjes bijvoorbeeld of een in het proefwerk opgenomen vraag die duidelijk maken welke ontwikkeling het waardensysteem van een leerling doormaakt.

19.6 Literatuur

Zie voor nadere informatie de volgende thema's:

- 4: Persoonsperspectief
- 5: Tijd- en plaatsperspectief
- 9: Leerstijlen
- 15: Modellen van waardenvorming
- 17: Deelprocessen
- 18: Wereldbeelden



THEMA 20: WAARDENVORMING: KAN HET, MAG HET?

Ik keek er eerst heel anders tegenaan. Als ik iets over waardenvorming hoorde was steeds mijn associatie: het kneden van zieltjes. Dus brainwashen en indoctrinatie. Het heeft heel wat tijd gekost voordat ik vrij van mijn eigen voorgeschiedenis en vooroordelen kon luisteren naar wat waardenvorming mij voor nieuws kon vertellen. Ik heb nu ontdekt dat ik een heel positieve invulling kan geven aan de term waardenvorming: leerlingen en hun eigenwaarde spelen een centrale rol in het soort waardenvorming dat ik met hen maak.

20.1 Inleiding

Veel gestelde vragen zijn:

Kun je bewust je waarden vormen?

Kun je waardenvorming bij anderen begeleiden?

Wordt dat dan niet al gauw waarden-overdracht of indoctrinatie? Mag 't dan nog wel?

Hoe ver kan en mag ik gaan in het wroeten in anderman's waardensysteem, hoever ga ik met 'opvoeden'?

Is het al voldoende, wanneer we leerlingen duidelijk maken hoe ze hun waarden kunnen vormen?

Voor het bespreken van deze vragen willen we u in dit thema een viertal opstellen aanreiken. Ieder opstel bespreekt een facet van het complexe spanningsveld tussen waardenvorming en indoctrinatie. Ons eigen antwoord op de vraag: waardenvorming: kan het?, mag het? is: Ja, onder bepaalde voorwaarden en mits in overleg met betrokkenen. Dat antwoord is echter niet van belang. Het gaat erom dat u uw eigen antwoord en uw eigen voorwaarden leert formuleren.

Indoctrinatie is in onze maatschappij even wijd verbreid als de hypocrisie waarmee indoctrinatie wordt toegedekt.

Achtereenvolgens komen in de opstellen aan de orde:

- 1- Drie opvattingen (kweken/ toeval/ natuur) over het beïnvloeden van gedrag,
- 2- Twee opvattingen (lessen 'over'/ lessen 'in') over de gewenste aard van NME,
- 3- Twee mogelijkheden (waardenvorming/ waardenoverdracht) voor invulling van de onderwijsleersituatie in NME-lessen,
- 4- Twee manieren waarop leerlingen uw opvoeders-rol kunnen doorprikken: het creëren van kleine crisis-situaties (waardenovervallen)/ het weigeren van "kunstjes".

Het gesprek met elkaar over dergelijke vragen wordt bemoeilijkt door de vele spoken die in de onderwijswereld opduiken zodra het achtervoegsel -vorming ter tafel komt.

Er is ook nog de vrij principiële keus te maken tussen de uitersten: vorming (lessen) OVER waarden en vorming (lessen) IN waarden.

Dit thema geeft u ruimschoots gelegenheid uw spoken te etaleren en uw huidige en toekomstige grenzen vast te stellen. Wetend in welke richting u wilt gaan met waardenvorming en bewustgeworden van uw einddoel zult u beter in staat zijn uw weg te vinden in aangeboden lesmaterialen of discussiestukken rond het onderwerp waardenvorming.

20.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Neem een vijftal minuten de tijd om u lekker te ontspannen. Daarna schrijft u de woorden:

VORMING IS.... en ONDERWIJS IS....

elk midden op een apart A4-tje. U zet er een dikke zwarte scheidslijn tussen. U schrijft onder de beide titels gedurende 10 minuten allerlei woorden en korte zinnen die de titels verduidelijken, definiëren. Schroom daarbij niet om extreme opvattingen neer te schrijven.

Tenslotte schrijft u in 20 minuten een opstel waarbij u kiest uit één van de volgende titels:

- de bezwaren en gevaren van het nastreven van vormingsdoelen in het onderwijs
- de bezwaren en gevaren van het verzorgen van onderwijs zonder openlijke vormingsdoelen
- de mogelijkheden en voordelen van onderwijs met openlijke vormingsdoelen
- hoe ik het evenwicht bewaar tussen mijn opvoedende taak, mijn vormende taak en mijn onderwijstaak. (30 minuten)

2. a. Maak een lijstje met voorbeelden van voorvallen, waarbij u merkte dat een leerling of een klas u enigszins uit evenwicht bracht. Denk

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

bijvoorbeeld aan opmerkingen over gebruik van dierlijke/ plantaardige materialen in het practicum; opmerkingen tijdens lessen over sexualiteit; voorvallen tijdens een excursie; verhalen van leerlingen over zaken die ze meegemaakt of gehoord hebben. (10 minuten)

b. Probeer enkele van deze voorvallen te beschrijven in termen van een waardenconflict tussen u en de betreffende leerling(en). (10 minuten)

c. Probeer van dezelfde voorvallen ook te beschrijven in hoeverre u in een intern waardenconflict verzeilde. (10 minuten)

d. Beschrijf tenslotte hoe u in de situaties handelde en welk alternatief u achteraf ziet voor uw handelen. (10 minuten)

20.3 Informatie over het onderwerp

20.3.1 Drie opvattingen (kweken/ toeval/ natuur) over het beïnvloeden van gedrag

Het zich eigen maken van een waardensysteem en de erbij behorende normen is een onderdeel van de leerprocessen van ieder mens.

Leren is op te vatten als het veranderen van je kijk en je grip op de wereld, zowel je binnenwereld als je buitenwereld.

Onderwijzen heeft iets met dat veranderen van je kijk op de wereld te maken. Er gaat van onderwijzen ook altijd een opvoedende werking uit. Daarbij kunt u als docent/ opvoeder in principe een keus maken tussen drie aanpakken:

- u kunt de verandering willen kweken: door bewuste en doelgerichte onderwijsgedragingen beoogt u vastgestelde effecten te bereiken; daarbij zijn het leren/ onderwijzen van feiten, wetmatigheden of vaardigheden en het leren/ onderwijzen van wenselijk gedrag en houding onderling vergelijkbare leerprocessen. U acht het mede uw verantwoordelijkheid dat leerlingen door uw onderwijs gevormd worden;

- u kunt die verandering aan het toeval of de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen of ouders overlaten: u gelooft niet in een directe voorspelbare en aanwijsbare koppeling tussen onderwijsgedrag en leereffect; er moet wel een zekere hoeveelheid kennis en vaardigheden op de volgende generatie worden overgedragen, maar u gelooft niet in het bestaan van pedagogische of didactische criteria waarmee de leerprocessen vooraf te structureren zijn. Ook is het mogelijk, dat u het niet uw verantwoordelijkheid vindt, om door gericht onderwijsgedrag bepaalde leereffecten te bereiken met betrekking tot de kijk en grip van leerlingen op de wereld;

- u kunt ervan uitgaan dat die veranderingen min of meer vanzelf en volgens vastgelegde patronen (de natuur van kinderen, of de aanleg of voorgeschiedenis van een individu, de aard van de huidige maatschappij) zullen verlopen. Wát u zelf ook aan onderwijsgedrag vertoont, de ontwikkeling van de leerling is een wetmatig en ten dele nog onbekend gegeven dat toch niet effectief door uw onderwijsgedrag te beïnvloeden is. U meent hooguit aan te

kunnen sluiten bij die ontwikkeling door tijdig materiaal aan te dragen voor een volgende stap, of door voorbeelden uit de leefwereld van leerlingen te nemen.

We labelen de drie benaderingen kortweg als: kweken, toeval, natuur.

Hoe ver ga ik met 'opvoeden'?

Het is ons opgevallen dat veel docenten uitgaan van een scheiding van het affectieve, het cognitieve en het vaardigheidsdomein.

Scheiding van de domeinen lijkt ze hanteerbaar te maken voor de lespraktijk. Het leren in de drie domeinen tegelijkertijd (dus onderscheiden maar niet gescheiden) blijkt echter bijzonder de moeite van het nastreven waard. Dat soort leren is vanwege het plezierige karakter ervan voor de leerlingen en de docent een totaal ander leren dan het meeste plichtmatige leren.

We zijn weinig docenten tegengekomen die de onderscheiding gebruiken om over het leren van hun leerlingen te kunnen communiceren met hen en met elkaar.

De meeste docenten die wij kennen scheiden de domeinen. Wie de domeinen scheidt zal vervolgens per domein de hierboven genoemde keus tussen kweken, toeval en natuur moeten maken. En zo kan de situatie ontstaan dat u bij voorbeeld voor het cognitieve domein de kweek-aanpak volgt, het affectieve domein aan het toeval overlaat en het vaardigheidsdomein aan de natuur van leerlingen of aan de aanleg van één leerling.

Docenten zeggen vaak weinig praktisch inzicht en vaardigheid te hebben met betrekking tot de verschillende niveaus van de drie domeinen. Bij voorbeeld welke werkvorm of inhoud traint leerlingen op niveau x van domein c. Zodoende kan het gebeuren dat een docent voor het ene gedeelte van een domein (bij voorbeeld het verwerven van kennis) een andere keus maakt dan voor een ander deel van het domein (bij voorbeeld het verwerven van begrip of het leren evalueren).

Docenten praten zelden of nooit met elkaar of met leerlingen over deze keuzes. Ze voeren dan dus ook geen gezamenlijk beleid. Daardoor is de verwarring in het onderwijs over de aard en de reikwijdte van de opvoedings-taak groot, zowel voor docenten als voor leerlingen. Wie op alle drie terreinen bewust voor de kweek-aanpak kiest, kiest daarmee voor een gerichte en vergaand opvoedende taak van het onderwijs.

Immers, alle keuzes die u maakt ten aanzien van de te volgen aanpak bij diverse onderdelen van de drie domeinen vormen samen een belangrijk deel van uw taakopvatting. Daarnaast vormen alle voorkeuren die een leerling heeft tezamen diens taakverwachting ten aanzien van hun docenten. Wanneer er weinig duidelijkheid is over de verschillen en overeenkomsten tussen taakopvatting en taakverwachting kunnen we wel spreken van verwarring over de reikwijdte van de opvoedingstaak.

Welke consequenties kan de keuze van uw vormings-aanpak hebben voor NME?

We nemen een voorbeeld.

Een docent neemt het op zich om NME in het onderwijs te introduceren op basis van een keus volgens de kweek-aanpak.

Hij zegt : "Het kan zo niet langer. We moeten nu eindelijk eens ernst maken met verantwoord milieu-gedrag. Kinderen moeten vroeg leren hoe ze met het milieu om moeten gaan; ze moeten grip krijgen op de mechanismen die veranderingen in het milieu teweeg brengen".

Het kan ook zijn, dat een docent een bepaalde vormings-aanpak kiest zonder dat te beseffen. Bijvoorbeeld als hij NME-lesmateriaal van het kweek-type de school inbrengt; veel voorlichtingsfolders en lesmaterialen van allerlei soorten milieu-educatieve instellingen zijn van dit type.

Door nu openlijk (of per ongeluk) voor de keus 'kweken' te pleiten daagt hij collega's uit om ook voor de dag te komen met hun keuzen. Bovendien daagt hij zichzelf uit om de keuzes te verhelderen die zijn eigen onderwijs tot nu toe kenmerkten.

Maar dit druist in tegen de gebruikelijke gang van zaken in de school; deze keuzes behoren grotendeels tot het verborgen curriculum en dienen dat, in de ogen van de meeste deelnemers, ook te blijven. Iedereen in de directe omgeving van deze docent ervaart een gedeelte van die verwarring die we hierboven schetsten.

Onze scholen hebben doorgaans een vrijblijvend karakter voor wat betreft de meeste van deze verborgen keuzes. Wel is het algemeen geaccepteerd dat de kweek-aanpak gevolgd wordt bij delen van het cognitieve domein en het vaardigheidsdomein. Over het algemeen betreft het de lagere niveaus in de hiërarchieën van Bloom, Krathwohl en anderen.

Voor de overige niveaus en voor het affectieve domein geldt een grote mate van vrijblijvendheid of gelatenheid en stilzwijgende consensus dat het toeval of de natuur hun gang maar moeten gaan.

20.3.2 Twee opvattingen (lessen 'over'/ lessen 'in') over de gewenste aard van NME

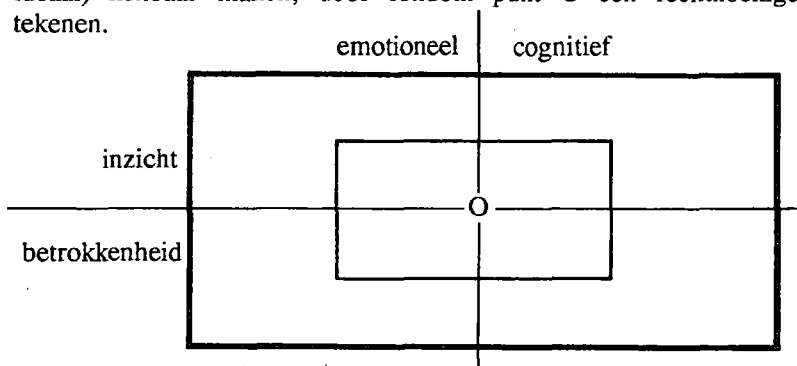
Onderwijs over natuur en milieu is iets anders dan onderwijs in natuur en milieu.

Vanuit een andere invalshoek kunt u in de schoolse werkelijkheid kiezen tussen: u geeft les OVER (de natuur / het milieu) of u geeft les IN (de natuur / het milieu). De eerste invalshoek betekent in elk geval het te berde brengen van een grote hoeveelheid feiten en materialen. Het is waarschijnlijk, dat deze feiten en materialen (voor leerlingen) abstracties zijn waarmee vooral de eenzijdige ontwikkeling van het hoofd wordt gediend. Dit leidt dan hopelijk tot cognitief inzicht en heel misschien tot cognitieve betrokkenheid: het milieu als een wiskundesom of als een economische factor.

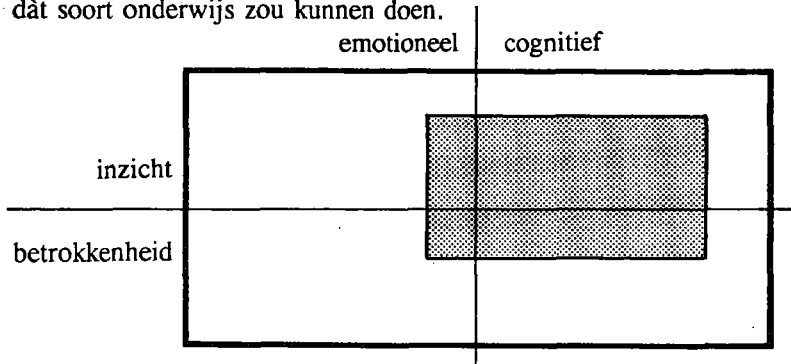
De tweede invalshoek leidt in elk geval tot een emotionele confrontatie met het lesonderwerp in dienst van een eenzijdige ontwikkeling van het hart. Dit leidt dan hopelijk tot emotionele betrokkenheid en tot emotioneel inzicht als daar tenminste veel moeite voor wordt gedaan.

Mocht u een docent zijn die het belangrijk vindt dat leerlingen groeien in hun gedragsmogelijkheden dan vereist dat speciale aandacht voor beide invalshoeken.

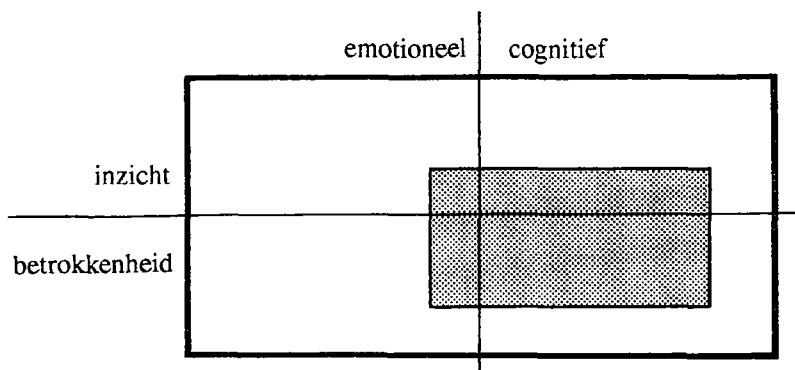
U zult nu een keus moeten maken in hoeverre u inzicht en betrokkenheid noodzakelijke ingrediënten van goed waardenvormend natuur- en milieuonderwijs vindt. U kunt als het ware in het volgende raster uw voorkeur (of ideaal) kenbaar maken, door rondom punt O een rechthoekige figuur te tekenen.



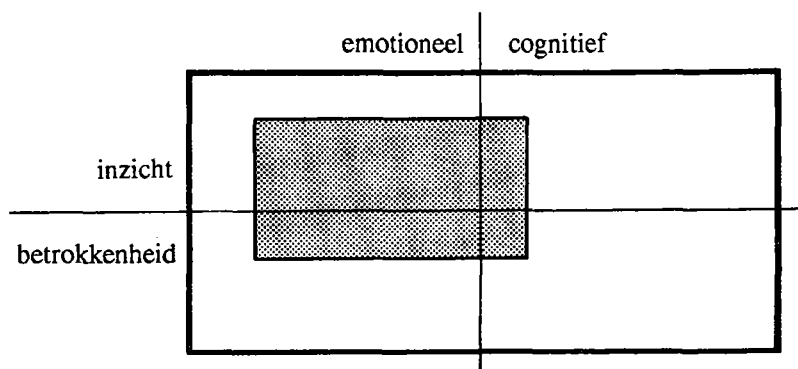
In onderstaande figuren geven we u een paar voorbeelden. Bij elk ingevuld figuur noteren we een illustratieve uitspraak die een leerling ten gevolge van dat soort onderwijs zou kunnen doen.



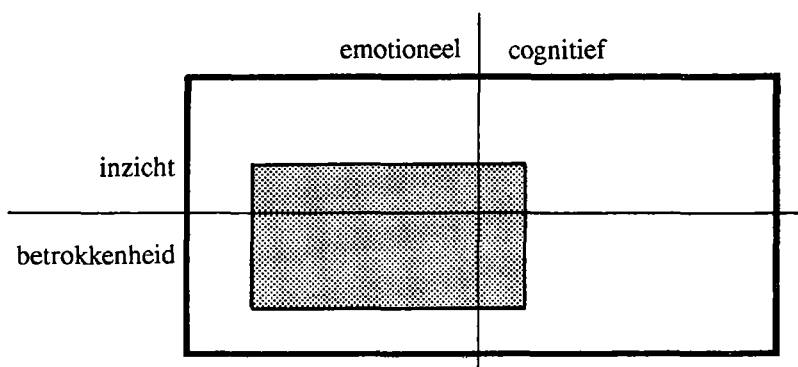
Leerling: Door de informatie eens goed op een rij te zien, is het me duidelijk geworden, wat de economische en ecologische betekenis van de regenwouden is. Zodoende wordt het me duidelijk waarom het van groot belang is ze te sparen.



Leerling: Ik heb mij nooit gerealiseerd wat voor belangrijke functie het Waddengebied heeft voor miljoenen vogels over de halve wereld. Deze verspreidingskaarten zijn in wezen goud waard. Het is puur regionale bekrompenheid, de wijze, waarop dat gebied bedreigd wordt.



Leerling: Deze film heeft me diep geraakt. Nu begrijp ik waarom mensen zo fanatiek jarenlang kunnen strijden voor behoud van zo'n natuurgebied.



Leerling: Door een tijd lang op deze manier op het wad te staan en alle geluiden op me te laten inwerken, ben ik een stukje van het wad geworden; dit zal ik mijn leven lang niet vergeten.

Waardenvorming of onderwijs over waarden

Onderwijs OVER waarden verschaft leerlingen informatie over de inhoud van mogelijke waarden, eventueel de ontstaansgeschiedenis van waardensystemen en maatschappelijke consequenties van waardensystemen. Met andere woorden, er wordt een nieuw vak in het leven geroepen: Waardenkennis. Het vak is vergelijkbaar met het al bestaande vak Warenkennis. Kennis en inzicht worden actief bevorderd, terwijl emotionele betrokkenheid en daadkracht aan het toeval en aan het goede voorbeeld van de docent of medeleerlingen wordt overgelaten.

Vorming IN waarden (of: waardenvorming) verschaft de leerlingen niet alleen informatie over bestaande keuze mogelijkheden. Vorming in waarden biedt leerlingen ook actief de mogelijkheid zich waarden eigen te maken door bij voorbeeld oefenend handelen volgens waarden; door deelname aan die gesprekken en activiteiten in onze maatschappij, waarin veranderingen in waardenstelsels worden vastgesteld. Kennis, inzicht, emotionele betrokkenheid en daadkracht worden actief nagestreefd door voorstanders van vorming IN waarden.

20.3.3 Twee mogelijkheden (waardenvorming/ waardenoverdracht) voor invulling van de onderwijsleersituatie in NME-lessen

Is waardenvorming geen waardenoverdracht?

Is pure waardenvorming of pure waardenoverdracht wel mogelijk?

Een definitie van pure waardenvorming zou kunnen zijn:

'elk mens moet zelf en in samenspraak met medemensen bepalen wat in een situatie (dus tijd- en plaatsgebonden en passend binnen het eigen waardenstelsel) goed en kwaad is. Geen enkel mens heeft het recht aan een ander mens waarden voor te schrijven.'

Een definitie van pure waardenoverdracht kan luiden:

'elke nieuwkomer in deze maatschappij moet (een aantal) waardenhiërarchieën aannemen bij voorbeeld uit: waardenfilosofieën, universeel verklaarde waarden, of uit de tien geboden. Sommige mensen (bijvoorbeeld: oudere, of academisch opgeleide, of hoger betaalde mensen) hebben daarbij meer rechten dan anderen als het gaat om het voorschrijven van waarden aan anderen.'

Dit zijn, heel beknopt, de twee extreme opvattingen over de wijze waarop mensen waarden dienen te verwerven. Tussenposities op het continuüm ontstaan doordat u een eigen inschatting heeft van de mate waarin u deze twee uitersten plaats- en tijdgebonden acht, of vatbaar vindt voor veel eigen interpretatie.

Nu doet zich het merkwaardige figuur voor, dat iemand die in zijn omgang met leerlingen pure waardenvorming tracht te hanteren, door zijn zijnswijze tevens dikwijls waardenoverdragend bezig is: hij tracht de wijze waarop de ander zijn waarden dient te verwerven over te dragen.

Degene die tracht puur of sterk waardenoverdragend bezig te zijn, oogst niet zelden als resultaat dat leerlingen zich afzetten tegen de door opvoeders opgelegde waarden en zich sterker bewust worden van eigen waarden. Een school die werkt met ge- en verboden, gekoppeld aan beloning en straf, brengt bij leerlingen niet zelden een proces op gang, waarbij ze zich afvragen in hoeverre ze de ge- en verboden voor henzelf en de school relevant achten.

Het gaat bij waardenvorming dus om een continuüm. De beide geschetste extremen liggen in elkaars verlengde:

pure waardenoverdracht wordt in het extreme een vorm van waardenvorming en pure waardenvorming wordt in het extreme een vorm van waardenoverdracht.

20.3.4 Twee manieren waarop leerlingen uw opvoeders-rol kunnen doorprikken: het creëren van kleine crisis-situaties (waardenovervallen)/ het weigeren van "kunstjes"

Waardenovervallen

Stelt u zich eens voor, dat een leerling u confronteert met één van de volgende uitspraken of gedragingen:

- "We hebben thuis duiven en een windbuks; al vaker is er een duif gepakt door een sperwer; ik heb enkele keren zo'n sperwer met de buks kunnen raken."
- Tijdens een excursie op het wad bent u met een groepje aan het werk; plotseling merkt u, dat twee leerlingen wat verderop alikruiken aan het vertrappen zijn; "...want dat maakt zo'n leuk geluid."
- Een leerling gooit een leeg blikje het raam uit; daar achteraan een boterhamzakje.

Waarschijnlijk kent u uit eigen ervaring nog wel duidelijker voorvallen, waarbij u merkte, dat uw eigen waarden direct werden aangesproken. Wij hebben dergelijke voorvallen betiteld als 'waarden-overvallen'. Ter plekke wordt u uitgedaagd stelling te nemen ten aanzien van het gedrag of de uitspraak van de leerling. Dikwijls gaat het daarbij om de keus in hoeverre u waardenvormend of waardenoverdragend zult reageren. Met andere woorden u kunt stante pede zelf in een waardenconflict geraken over waardenoverdracht en waardenvorming. Immers uw eigen waarden met betrekking tot de gebeurtenis spelen een rol. En het is heel erg moeilijk om iets dat u echt heel erg "fout" vindt in eerste instantie te laten passeren, zodat u er waardenvormend op kunt reageren. Veel van de waardenovervallen spreken u zo vreselijk direct aan dat u het gevoel heeft dat u niet kunt "wachten".

Weigeren om "kunstjes" te doen

De tweede manier waarop leerlingen u kunnen confronteren met en uitdagen tot indoctrinerend gedrag is als ze weigeren stappen te zetten waarvan hen niet duidelijk is dat u ze zelf durft te zetten of heeft gezet:

- U vraagt leerlingen waardenvormende opdrachten uit te voeren, die u zelf niet aan den lijve ervaren hebt (bij voorbeeld in een trainingssituatie met collega's), of

- de wijze waarop u de waardenvormende opdracht geeft en begeleidt stelt uzelf erbuiten; u wordt een soort waardenvoyeur van uw leerlingen.

Misschien wilt u uw leerlingen niet indoctrineren. U wenst een soort perfecte spiegel voor uw leerlingen te zijn. Een spiegel met behulp waarvan zij zich waarden kunnen eigen maken en die hun vorming zo min mogelijk afhankelijk maakt van het waardenstelsel dat u zich heeft verworven.

In de praktijk pikken leerlingen het echter niet dat u zich altijd zo afzijdig houdt. Dit betekent niet dat u altijd maar direct moet klaar staan met uw visie. Maar u hoeft de zelfbewuste en verantwoordelijke mens in uw leerling ook niet te onderschatten. Leerlingen zijn best in staat om uw mening als uw mening aan te horen zonder daar direct een knieval voor te maken. En leerlingen hebben vaak intuïtief al een idee over uw meningen en stemmingen. Soms geven ze u dan een seintje dat ze willen dat u daar mee voor de dag komt. Vooral wanneer ze vermoeden dat u zelf met betrekking tot het onderwerp van de les net als zij een waardenconflict heeft.

U zult er dus niet aan ontkomen dat uw leerlingen u confronteren met waarden en waardenconflicten binnen uzelf.

Ons inziens is het wenselijk dat u niet te veel energie (van uzelf en van uw leerlingen) verloren laat gaan in het pogen om uw waarden en waardenconflicten buiten schot te houden in lessen waar uw leerlingen met waardenvorming bezig zijn.

Die energie kunt u beter steken in het leren onderscheiden van situaties waarin het pedagogisch/ didactisch wenselijk is dat u zich er even buiten houdt van situaties waarin u juist wel met uw eigen kijk komt aandragen. Dat kan zo zijn bij voorbeeld als aanvulling op de door leerlingen aangedragen alternatieven, of ter ondersteuning of verduidelijking van een door hen genoemd alternatief. Het presenteren van uw visie of keuzes of het tonen van uw voorbeeld hoeft namelijk helemaal niet op een indoctrinerende manier te gebeuren. Wanneer u uw keuze als één van de alternatieven weet te brengen, blijft de leerling vrij in het bepalen van zijn eigen keus.

Een bijzonder complexe situatie kan overigens ontstaan wanneer uw waarden(conflicten) betrekking hebben op uw keus tussen waardenvorming en waardenoverdracht. Soms doen leerlingen uitspraken die u zó dom, zó slim, zó goed of zó fout vindt dat u haast automatisch in waardenoverdragend gedrag schiet.

Een troost: de onzekerheden die voor u gepaard gaan met het oefenen met waardenvormend gedrag in uw lessen zijn als onzekerheid heel aanvoelbaar en invoelbaar voor leerlingen. Vorming in waarden zal hen ook vaker voor vraagtekens dan voor uitroepetekens plaatsen. Wij kennen docenten die echter vanuit deze realiteit in een soort solidariteit met leerlingen samen de onzekerheden aanpakken die het gevolg zijn van waardenconflicten. Zij durven leerling van hun leerlingen te zijn op dit punt. U misschien ook?

20.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. a- Maakt u eens een lijstje van namen van mensen die in uw opvoeding en opleiding een rol gespeeld hebben. Hoe hebben zij hun rol gespeeld in uw cognitieve, emotionele, sociale ontwikkeling en hoe onderwezen zij u bepaalde vaardigheden op het gebied van denken, hanteren van apparatuur of gereedschap en het lichamelijk bewegen? Wanneer u de tijd neemt om ze u stuk voor stuk voor de geest te halen lukt het u misschien om typerende uitspraken, houdingen, adviezen van hen aan u of medeleerlingen te noteren. Geef met een K, een T of een N (kweken, toeval of natuur) aan welke van de drie benaderingen u het meest van toepassing vindt op de leersituatie waarin zij met u verkeerden. (30 minuten)

b- Beschrijf zo gedetailleerd mogelijk één of twee situaties uit uw leven, waarvan u zich herinnert dat u met veel plezier iets aan het leren was. Welke factoren in die situaties maakten dat u met zoveel plezier leerde? Kunt u zich nu ook nog andere factoren herinneren die in andere levenssituaties u een gevoel gaven van: 'op een prettige manier iets nieuws onder de knie krijgen'? (30 minuten)

c- Welke van de drie benaderingen (kweken, toeval, natuur) werkt voor u het best? Is dat afhankelijk van de omstandigheden, de leertaak, uw leeftijd, andere gegevens? Is het uw ervaring dat iedereen op dezelfde wijze op deze vragen zal antwoorden? Kent u mensen die een heel ander antwoord zullen geven? (15 minuten)

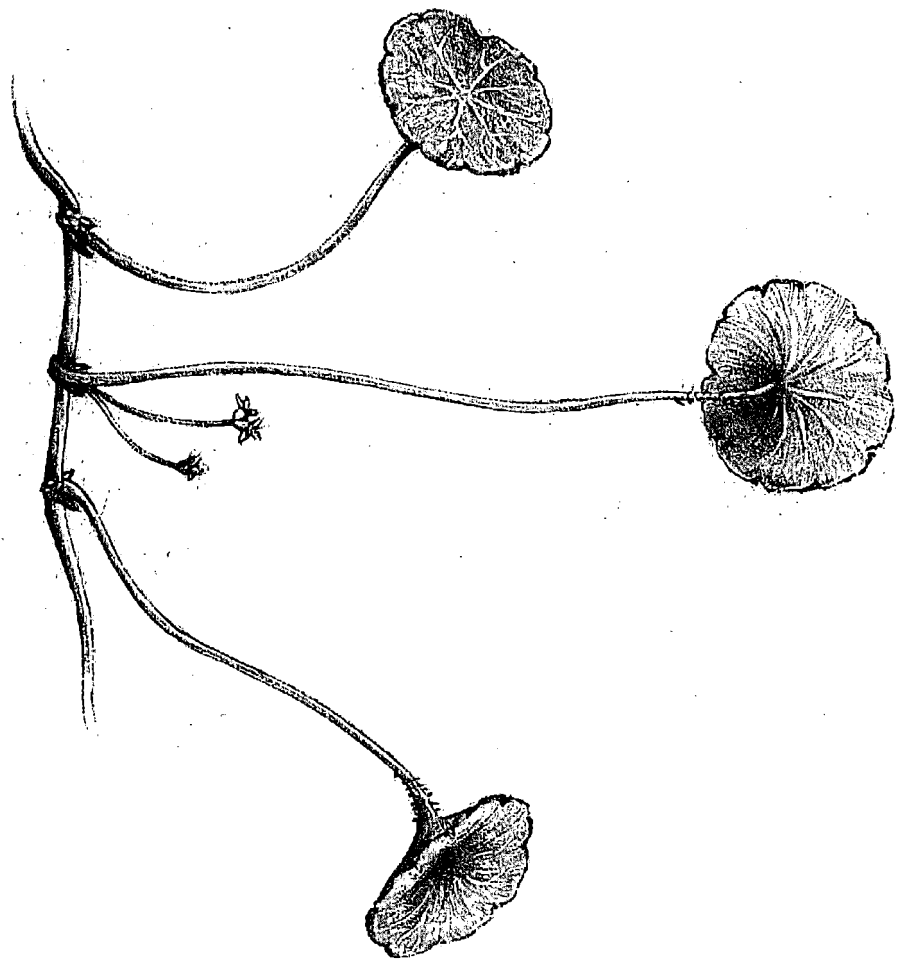
d- Ziet u verschil tussen uw leerlingen voor wat betreft hun voorkeur voor de kweekaanpak, voor het aan het toeval overlaten, voor het vertrouwen op de natuurlijke ontwikkeling? Bent u in staat elke benadering te gebruiken wanneer dat zo van pas komt? Welke benadering(en) volgt u eigenlijk nooit? (15 minuten)

2. a- Beschrijf een situatie waarin u als lerende en een situatie waarin u als opvoeder / docent het verschijnsel: met hoofd, hart en handen tegelijkertijd leren, meemaakte.

b- Vergelijk de gevoelens die u als lerende in die situatie had met de gevoelens die u als docent in die andere situatie had. Als u een duidelijke herinnering hebt aan beide situaties kunt u nu misschien ook een vergelijking maken tussen de gevoelens van uw docent in de ene en die van uw leerlingen in de andere situatie? (30 minuten)

20.6 Literatuur

- Bloom, B.S. e.a. (1971): Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Krathwohl, D., B. Bloom, B. Masia (vert. 1971): Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen, II, het affectieve gebied. Rotterdam.



THEMA 21: VERANDERENDE ROLLEN EN TAKEN

Twee dagboekfragmenten:

".....Het is vaak nog moeilijk voor mij om een bepaalde situatie goed in te schatten. Op de een of andere manier wantrouw ik soms mijn intuïtie, alhoewel ik daar een andere keer weer blindelings op vaar. Volgens mij heeft dit te maken met de rol waar ik in zit en waar ik nog aan moet wennen. Namelijk die van een lerares voor een groep leerlingen; de rol van een individu voor een groep. Reageren vanuit mezelf is niet altijd voldoende. Er wordt regelmatig van mij gevraagd te reageren vanuit mijn functie als "juf". De ene keer zijn deze twee "persoonlijkheden" één, en de andere keer staan ze haaks op elkaar. Ik ben benieuwd of ze ooit volledig één worden"

".....Er zijn twee dingen die me bij de lesvoorbereiding belemmeren. Ten eerste ben ik denk ik een "verteller", gewend aan de uitleggende taak. Bij deze en andere waardenvormende lessen gaat het daar niet om, maar meer om het te voorschijn toveren van waarden en reacties bij leerlingen. Wat ik precies moet begeleiden en hoe ik de lesdoelen kan concretiseren tijdens de les blijkt moeilijk te zijn. Vele malen moeilijker dan, pak weg, een les voor te bereiden over DNA of spijsvertering. Als het cognitieve aspect uit de les wordt gehaald, dan blijkt voor mij ook een strohalm en structurerende factor te verdwijnen. Ik merk dat ik heel concreet voor me wil zien hoe de les moet verlopen, ik zoek een soort vervanging voor het cognitieve houvast..."

... als het cognitieve aspect uit de les wordt gehaald, dan blijkt voor mij ook een strohalm en structurerende factor te verdwijnen. Ik merk dat ik heel concreet voor me wil zien hoe de les moet verlopen, ik zoek een soort vervanging voor het cognitieve houvast ...

21.1 Inleiding

Een docent die alleen kennisdoelen nastreeft heeft andere rollen en taken dan een docent die daarnaast ook concreet aan houdingsdoelen werkt.

Wanneer u waardenvormende lessen gaat geven kunt u, naast alle goede momenten, ook problemen tegenkomen. Een gedeelte daarvan heeft te maken met het feit dat u zich nieuwe kennis, vaardigheden en visie aan het verwerven bent. En dat gebeurt natuurlijk met vallen en opstaan. Maar niet alle moeilijkheden moeten onder die noemer gebracht worden. Problemen die u zelf met de vernieuwing heeft moet u onderscheiden van de problemen die uw vernieuwingspoging in uw werkomgeving oproept.

Sommige problemen ontstaan namelijk ten gevolge van veranderende rollen en taken. U werkt in een omgeving van leerlingen, ouders, collega's en directie die rol- en taakverwachtingen koestert die nog afgestemd zijn op de oude situatie, voordat u de beslissing nam waardenvormend te gaan lesgeven. Al doende zullen uw rollen en taken in de klas én in de school plus uw opvattingen daarover veranderen. De ontwikkelingen die u doormaakt zullen echter pas op wat langere termijn dóórwerken in hún verwachtingen. Intussen zit u mogelijk met een aantal van de hieronder te bespreken problemen opgescheept.

Eerst geven we u voor goed begrip onze definities van de begrippen rollen en taken en rol- en taakproblemen. Daarna geven we zeven voorbeelden van praktijkproblemen. We willen u zo een voorzet geven voor een nader onderzoek van uw eigen werksituatie.

21.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

1. Maak een beschrijving van één van uw werkdagen in de vorm van een lijst van activiteiten die u verricht. (10-15 minuten)

2. Maak een lijstje van problemen die u bent tegen gekomen toen u begon uw lessen een waardenvormende karakter te geven. (Of als u daar nu eerst aan begint: maak een lijstje van problemen die u in de naaste toekomst verwacht.)

Maak in deze lijst nu onderscheid tussen problemen waar u door uitbreiding van uw kennis (K) of vaardigheden (V) wel uit zult komen, problemen die te maken hebben met zich nog ontwikkelende opvattingen (O) van u, problemen die volgens u in het schoolsysteem (S) zitten en problemen die te maken hebben met personen (P) in uw directe werksituatie. Combinaties zijn mogelijk. (30 minuten)

3. a. Kies één van de waardenvormende lessen uit "Kijk, de Kaleidoscoop beweegt". Lees de didactische handleiding en het leerlingenstencil goed door. In de didactische handleiding wordt u waarschijnlijk een aantal keren een keuze voorgehouden. Maak uw keuzes en vorm u een beeld van de les zoals u die zou willen geven. (30 minuten)

b. Werk nu verder als onder opdracht 2. (30 minuten)

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

21.3 Informatie over het onderwerp

21.3.1 Definities

Wie met waardenvorming begint, heeft te maken met taken en rollen die veranderen. Daarbij kunnen problemen ontstaan die per docent en schoolsituatie zullen verschillen. Ook is de manier waarop de vernieuwing in de school is geïntroduceerd bepalend voor het soort problemen waarmee u te maken kunt krijgen.

Zo'n lijst met problemen kan lang en bijzonder deprimerend worden.

Daarom beperken wij ons tot enkele problemen die wij zijn tegengekomen bij het opstarten van waardenvorming in een omgeving waar niemand gewend was daar gestructureerd aandacht aan te besteden.

Door de praktijkproblemen tegen het licht te houden van uw taken en uw rollen krijgt u hopelijk zicht op mogelijke oplossingen.

We hopen uitdrukkelijk dat u zich door de beschreven problemen niet uit het veld laat slaan.

Taken en rollen

Onder een taak verstaan we: de opdracht die iemand heeft tot het maken van een produkt of leveren van een dienst, als bijdrage aan het totaal-produkt van het systeem waarbinnen hij is aangesteld als arbeidskracht.

Voorbeelden: maandelijks vragen leveren voor een gezamenlijk proefwerk in de brugklas, ouders te woord staan op ouderavonden, gangwacht.

Onder een rol verstaan we: de functie die iemand heeft ten dienste van het in of uit balans brengen of houden van het systeem waarbinnen hij is aangesteld als functionaris.

Voorbeelden: als boeman optreden bij het handhaven van de huisregels van de school, verzoenend mediëren bij conflicten tussen leerlingen, vaderlijk adviseur bij vakkenpakketkeuze, enthousiasmeren van voldoende leerlingen die in de bovenbouw het vak kiezen ter behoud van het aantal eerstegraads lessen in de sectie.

In het schema hieronder staan de beide begrippen in hun samenhang weergegeven.

Rol en taak zijn niet altijd onlosmakelijk met elkaar verbonden: het begeleiden bij pakketkeuze is een taak die op school gedaan moet worden. Maar het is niet noodzakelijk dat dat door iemand gedaan wordt die op school de vaderlijke rol vervult voor de leerlingen.

Veel taken zijn echter, vaak stilzwijgend, direct gekoppeld aan rollen: het handhaven van de huisregels is dikwijls gekoppeld aan de rol van boeman.

Ter verduidelijking: stelt u zich maar eens een boeman-schooldecaan voor en een vaderlijke schoolregel-handhaver.

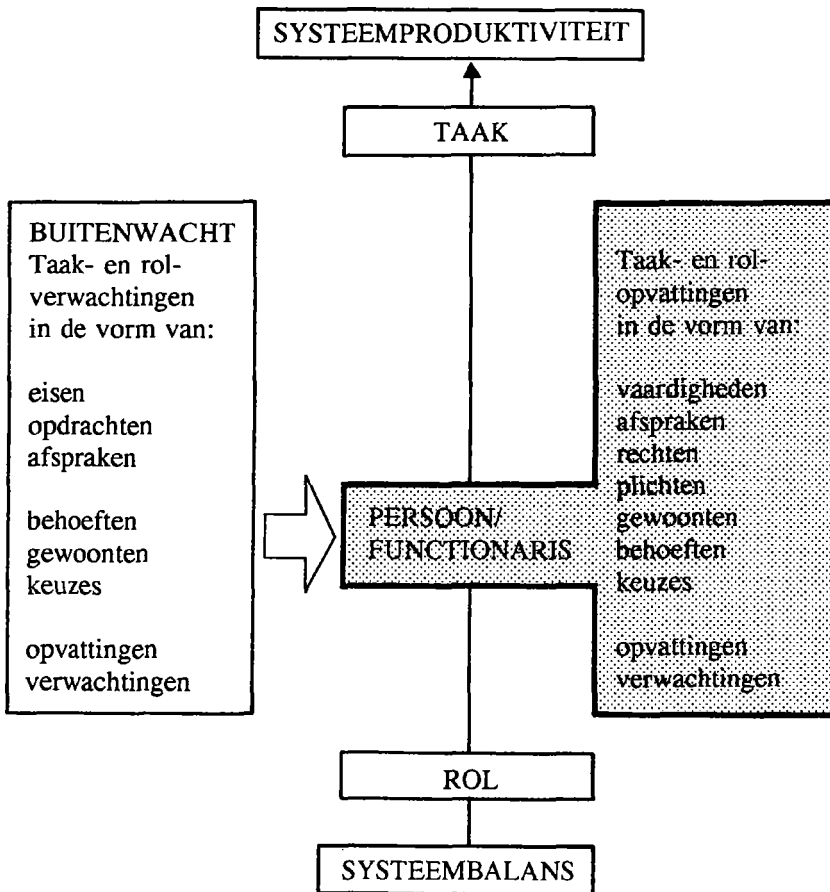
Over veel taken en veel rollen bestaat de nodige onduidelijkheid.

De docent kan een taakopvatting hebben die niet strookt met de taakverwachting die over hem bestaat bij directie of leerlingen.

De rolverwachting van leerlingen over een bepaalde docent, ondermeer op grond van verhalen van het voorgaande jaar, kan zeer veel afwijken van de rolopvatting die de betreffende docent huldigt.

De docent is **PERSOON** en **FUNCTIONARIS** tegelijk. Hij heeft een taak ten behoeve van de systeemproductiviteit en hij heeft een rol in de systeembalans.

Over beide (taak én rol) heeft zowel hijzelf als de buitenwacht eigen ideeën.



Taken en rollen

Taak- en rolproblemen

Eerst de definities (zonodig slaat u die eerst over), daarna de voorbeelden:

Taakproblemen zijn: problemen die als een direct gevolg van taakverwachting, taakopvatting, taakvoorbereiding en taakverdelingen ervaren worden.

Veranderde eisen ten aanzien van de aard of de omvang van de produktie maken een taakanalyse noodzakelijk. Op basis daarvan kan besloten worden tot een nieuwe taakverdeling. Soms moet daarbij geëxperimenteerd worden, om uit te vinden wat de inhoud van de nieuwe taken moet zijn en welke belasting de nieuwe taak met zich meebrengt.

Rolproblemen zijn: problemen waarbij (eventueel stilzwijgend geaccepteerde) rollen aan het wankelen gebracht worden.

Doordat u nieuwe gedragingen vertoont bent u onzeker bij welke rol dat gedrag hoort. Ook uw omgeving kan door uw nieuwe gedrag onzeker zijn over de juiste rol die u inneemt.

Omgekeerd geldt dat door de verandering die u in het systeem introduceert, soms nieuwe rollen noodzakelijk worden.

De invulling van de rol en de speler van de rol moeten vaak al experimenterend eerst gevonden worden. In de onzekerheid van deze experimenteerfase kunnen fouten gemaakt worden.

Let wel: we onderscheiden taakproblemen naast rolproblemen, om erover te kunnen communiceren, we scheiden de problemen niet. Vaak zult u in de praktijk de verwevenheid van de twee soorten problemen ontdekken.

21.3.2 Drie voorbeelden van taakproblemen

A Oefening baart pas kunst, u mag dus fouten maken

"Ik heb het gevoel dat ik nogal stevig op de vingers wordt gekeken door mijn collega's. 't Lijkt wel of ze staan te wachten op mijn eerste mislukking. En als ze al eens informeren naar hoe het met mijn milieulessen gaat dan is dat vaak met een cynische lading: wat koop je daar nou voor? "

Wie na een eigen eerste positieve kennismaking met waardenvorming nu in zijn schoolwerk ermee verder wil gaan, beschikt vaak niet over de zekerheden die nodig zijn om kinderziekten te overleven. Wij horen docenten vaker zeggen: "Dat kan ik niet" dan "Dat kan ik nog niet".

Net als elke wetenschapper, uitvinder of kunstenaar die een nieuwe richting inslaat, kunt ook u als nieuwlichter bloot komen te staan aan een bombardement van cynische en sceptische vragen en opmerkingen die een aanslag doen op uw moed tot experimenteren. Dit scepticisme hoeft niet alleen uit uw omgeving te komen (collega's, leerlingen en ouders). Het kan ook veroorzaakt worden door de waardenstelsels die u vroeger heeft overgenomen van uw

eigen opvoeders. In dat geval wordt u steeds door uw eigen geweten aan het twijfelen gebracht.

Wie de moed heeft een nieuwe weg in te slaan, staat daarbij stelselmatig onder de druk dat hij daarbij geen fouten mag maken. De eis van uw omgeving, en mogelijk van uzelf, dat u geen fouten mag maken is een voorbeeld van een taakprobleem.

U heeft echter ruimte nodig om, al experimenterend, de merites van waardenvorming te vinden. Die ruimte om te oefenen en te experimenteren wordt u zelden op een presenteerblaadje aangeboden, soms wordt die u zelfs niet gegund. U moet die ruimte zelf scheppen.

B Een ingeslepen gewoonte: kijken naar wat er fout gaat

"Als ik zie wat er allemaal mis kan gaan en aan hoeveel dingen ik eigenlijk tegelijk zou moeten werken, kan me de moed in de schoenen zinken. Vooral na de les heb ik vaak de reactie: hé, wat stom dat ik op dat moment niet zus of zo reageerde. Vaak moet ik me eens per week dwingen om de dingen die wél goed gingen op een rijtje te zetten."

Wanneer u begint aan waardenvormend lesgeven, moet u zich een nieuwe houding en vaardigheid eigen maken. U zult meer moeten kijken naar de vorderingen en successen dan naar de blokkades en mislukkingen. Dit is nodig om het zelfvertrouwen te voeden dat u nodig heeft om de soms tegenvallende resultaten van uw eerste pogingen onder ogen te komen.

Het probleem bij deze taak is dat veel docenten niet geleerd hebben om met waardering te werken en wel goed geschoold zijn in het signaleren van fouten. Bij uw sollicitatie zult u op een heleboel punten getoetst zijn, misschien niet op uw vermogen om positieve feedback te geven. Dit kan er op wijzen, dat uw omgeving niet verwacht dat die taak in het onderwijs noodzakelijk is.

C Onvoorzien maakt u meer los dan u wilde

"Ik schrok er wel van toen ze onverwacht voorstelden om de rommel die ze net van straat hadden opgepikt weer terug te gaan brengen. Als een soort experiment op hoe de mensen zouden reageren. Ik was even totaal de kluts kwijt en voorzag allerlei problemen voor de goede naam van de school en zo. Achteraf dacht ik: ik had gewoon in moeten spelen op hun enthousiasme. Het was een pracht kans om een stuk straattheater met ze te maken, veel indringender misschien dan de manier waarop ik zelf een eind aan de les breide.

Omgekeerd gebeurt het ook wel eens: dan zit er een leerling met vochtige ogen naar een film over "Sick Buildings" te kijken. Zo duidelijk onder de indruk en persoonlijk geraakt. Dan maak ik wel eens een erkennende opmerking. Maar eigenlijk zou ik er dan wat dieper op in kunnen gaan. Ik zou ze de kans willen geven om iets wat ze raakte echt te verwerken. Soms heeft zo'n leerling zijn klasgenoten veel meer te vertellen dan tien van zulke films bij elkaar. Nu zie ik ze vaak slikken, overschakelen op een ander chapter. Jammer toch!"

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Het nieuwe bewustzijn dat in de loop van de eerste maanden met de nieuwe aanpak groeit kan ook veel als negatief beleefde emoties naar boven halen. Veel mensen hebben ooit in hun leven bepaalde waarden naar het onderbewuste verbannen, of daar gelaten, om pijn te vermijden. Wanneer u nu een aanzet geeft om die waarden toch te verhelderen, hoe voorzichtig u dat ook doet, dan dient u er rekening mee te houden dat er oude emoties mee naar boven kunnen komen. De herinnering kan gevuld zijn met afhankelijkheidsgevoelens, of met een gevoel van angst, boosheid, roekeloosheid, oneindige vrijheid, of ... Daarbij loopt u het risico dat de hele huidige omgeving gezien wordt door de bril van toen.

Het kan ook gebeuren dat er leerlingen zijn die opgelucht ademhalen omdat er in hun beleving nu eindelijk eens iets wezenlijks met hen gebeurt in hun onderwijs. Die leerlingen zullen misschien opgewonden blij reageren.

Wat doet u als docent met afweer en angst als reactie bij leerlingen, of met overblijve reacties?

Het één en ander betekent dat u een zekere vaardigheid dient te bezitten in het accepteren van oude emoties en het ontwarren van de knoop die ontstaan is doordat mensen beslissingen en ervaringen van vroeger automatisch overdragen op de, inmiddels totaal veranderde, situatie nu. Dat vergt vaardigheid in het herkennen van dit soort knopen.

Docenten zijn geneigd om dat signaleren en ontwarren dan maar aan anderen over te laten want ze voelen zich niet deskundig. Het is zelfs een veel gehoorde tegenwerping op waardenvorming.

Wij zijn echter van mening dat docenten hier wel een taak hebben, zolang ze de leerling maar de deskundige laten zijn die aangeeft welke knoop hij ontwarren wil en welke hij niet wil ontwarren. Wie deze taak bij waardenvorming niet aanvaardt draagt wellicht bij aan het ontstaan van nieuwe knopen.

Een voorbeeld: Sommige mensen hebben als kleuter in de zandbak zulke angstige ervaringen opgedaan met aarde en in de grond wroeten, dat vochtige aarde voor hen voorgoed verbonden is met weerzin. Bij een NME-opdracht om in de grond te wroeten kunnen frustraties uit het zandbak-tijdperk van iemands leven ongewild aangesproken worden. Wie de weerzin van de leerling verkeerd begrijpt, wegwuift, of op straffe van een laag cijfer opnieuw onderdrukt, legt een volgende knoop op de voorgaande, en draagt bij aan de verdere vervreemding van deze leerling. En vervreemding is waarschijnlijk iets dat een natuur- en milieu-educator toch liever niet als resultaat van zijn werk ziet.

U ziet dat het hier om een taakprobleem gaat: de waardenvormende situatie die u nastreeft stelt expliciet eisen aan uw taakvervulling die u ditmaal niet kunt ontlopen met een beroep op de deskundigheid van anderen. U wilt waarden vormen met uw leerlingen, dus u zult zich een nieuwe taak met bijbehorende vaardigheden eigen moeten maken.

21.3.3 Vier voorbeelden van rolproblemen

A Onbekend maakt onbemind

"In mijn sectie krijg ik ze gewoon niet zover. Die durven niet te experimenteren of zo; ik weet het niet wat er precies aan de hand is. Sommige zeggen tenminste rondt dat zij voor vaklessen betaald worden en dat datgene wat ik doe meer met opvoeden te maken heeft. Anderen vragen me wel steeds wat ik nou precies bedoel, maar hoe ik ook mijn best doe om ze te informeren, ze worden niet enthousiast."

U introduceert iets nieuws en u heeft gelegenheid nodig om mensen in uw omgeving in eerste instantie ervaring te laten opdoen met de nieuwe aanpak. Mensen moeten het nieuwe aan den lijve ondervinden om er echt achter te komen wat het is. Die gelegenheid krijgt u niet altijd. Uw omgeving wil vaak dat u eerst praat over het nieuwe, informatie en uitleg geeft die ze (cognitief) kunnen begrijpen en die hen (emotioneel) overtuigt.

Het rolprobleem waarmee u hier te maken heeft is, dat u niet in staat bent om anderen te motiveren en dat zij wel in staat zijn om u te doen geloven dat u dat eerst moet doen voordat u verder kunt met uw vernieuwing. Maar dit is tamelijk ondoenlijk.

Het is vooral lastig wanneer de vraag van collega's naar uitleg-vooraf niet voortkomt uit nieuwsgierigheid en verbeeldingskracht, maar uit weerstand tegen verandering of uit achterdocht. Voor degene die gegrepen is door het idee en de werkwijze van waardenvorming is het wachten op het ontstaan van ruimte voor het kennismaken ermee een moeizame zaak. En zeker wanneer u een beginnend leraar bent is het nog zeldzamer dat u in staat bent zelf de benodigde ruimte te helpen creëren.

B Leerling van uw leerlingen worden

"Ik vind het wel iedere keer weer doodeng. Steeds opnieuw zo'n vijfde klas, die helemaal op het eindexamen is gericht. En ik maar weer opnieuw aanknopingspunten zoeken in hun belevingswereld, ingangen voor het aan de orde stellen van NME en voor het werken aan waarden. Dat was vooral lastig als ik met een nieuwe werkvorm in zee ging, bij voorbeeld het stellingenspel. Maar momenteel heb ik daar wat op gevonden: ik zeg ze gewoon dat het ook voor mij iets nieuws is en vraag ze of ze het willen uitproberen. Meestal heb ik ze dan al zo nieuwsgierig dat we 't gewoon kunnen doen."

U zult vaak zelf nog zoveel waarden te verhelderen hebben dat u met recht kunnen zeggen dat u, net als uw leerlingen, leek bent op het gebied van waardenvorming. U kunt er samen met uw leerlingen aan beginnen. En dat kan nogal sterk indruisen tegen de rol van deskundige die u tot nu toe heeft aangeleerd. U bent er dan niet op getraind om leerling van uw leerlingen te zijn. U begeeft zich op uitermate glad, misschien heel dun en soms ook nog hellend ijs wanneer u begint aan zo'n emotioneel-appellerend maar praktisch-niet-ervaren nieuwheidje als waardenvorming. En wie vindt het nou leuk om

voor het oog van de klas een nat pak te halen? Wie is niet bang voor het leedvermaak dat daar vaak op volgt?

Het leren om leerling van uw leerlingen te mogen zijn in een omgeving waar die rollen gescheiden en verdeeld zijn is een hele klus. Het kan wel. En na een eerste onwennige periode ziet u veel leerlingen opbloeien en bijvoorbeeld, in de hogere klassen, spontaner worden in de les.

We beschouwen dit als een rolprobleem omdat u, zonder overleg en/of consensus vooraf, de inhoud van uw rol wijzigt. Uw omgeving zal zich zeer waarschijnlijk hiertegen verweren.

C De tegenkrachten zijn onverwacht en groot

"Ik baal er soms wel van: twee deuren verderop in de gang wordt precies op tegenovergestelde manier met de leerlingen omgegaan aan wat wij in de sectie proberen. En nu na de fusie is het helemaal moeilijk: veel onderbouwleerlingen van hen missen de houding die wij bij onze eigen brugklassers al hebben opgebouwd. Hoe meer ervaring ikzelf opdoe, hoe moeilijker ik het soms vind om met leerlingen weer helemaal van voren af aan te beginnen."

Jaar in jaar uit gaat u het proces helemaal van voren af aan opnieuw met nieuwe leerlingen doormaken. Wat u vooral parten kan spelen is het bewustzijn dat u iets aan het opbouwen bent dat andere opleiders of opvoeders hebben afgebroken en misschien blijven afbreken.

Hoe creëert u voor uzelf de ruimte om te doen wat u vindt dat er moet gebeuren, onafhankelijk van wat anderen daar tegenin doen?

De verwachting die een aantal van uw collega's van uw rol heeft, bestaat voor een groot gedeelte uit de hoop dat u pedagogisch en didactisch één lijn met hen zult trekken. En u heeft in uw opleiding misschien niet geleerd om in het systeem een eigen koers te varen. Dus komt u hier mogelijk in de knoop.

D Evenwichtsstoornissen

"Enerzijds was ik natuurlijk vreselijk benieuwd naar de reacties van de leerlingen op de nieuwe lessenserie. Hoe zou de sfeer in de les veranderen, zouden ze wel echt aan het werk gaan? Zou het niet veel te rommelig of te rumoerig worden? Anderzijds hield ik mijn hart vast of we nog wel het oude niveau zouden weten te halen, of ik ze wel op tijd door voldoende stof heen kon loodsen. 't Grappige is dat ik nu achteraf zie dat ik noodgedwongen veel inventiever ben geworden in het efficiënt omgaan met de stof. En wat die andere dingen betreft: voor het plezier waarmee leerlingen nu vaak in de les zitten lever ik graag een beetje van de oude ordelijkheid in. En als ik al orde moet houden, dan gaat het meestal wederzijds veel vriendelijker toe dan in het verleden."

Zoals elke variatie in werkvorm nagelaten kan worden met als argument, dat je de leerlingen niet meer in de hand houdt, kan ook waardenvorming in de kast gehouden worden. Leuk om kennis mee te maken, maar niet geschikt voor deze leerlingen.

Bij het introduceren van waardenvorming met nieuwe inhoud en werkvormen is de kans groot dat het oude evenwicht, dat u met uw leerlingen had, niet toereikend is. De overgang van oude orde naar nieuwe orde verloopt meestal niet geruisloos.

Met waardenvorming beoogt u misschien het zelfstandig, gelukkig, solidair en communicatief maken van leerlingen. Daarbij zijn intrinsieke motivatie, creativiteit en zelfbestemming een belangrijker streven dan extrinsieke motivatie, uniformiteit en gehoorzaamheid. U bent wellicht meer getraind in het handhaven van een (van boven af) vastgesteld evenwicht dan in het hanteren van een dynamisch, zich ontwikkelend evenwicht.

Zo hebben leerlingen in de loop der schooljaren ook een bepaalde verwachting opgebouwd ten aanzien van bijvoorbeeld de mate van zelfstandigheid, die van hen verwacht wordt. Waardenvorming stelt andere eisen aan hun rol en zal het evenwicht tijdelijk verstoren. U kunt dit effect min of meer vergelijken met dat van het opheffen van regels op school. De leerlingen hebben de neiging zich eerst helemaal uit te leven in datgene wat eerst niet mocht. Daarna ontstaat een nieuw evenwicht met regels die al samenwerkend gekozen worden.

Uw rol-probleem in deze situatie is dat u twee rollen tegelijk moet vervullen. Als vernieuwer (rol 1) heeft u één set gevoelens en vaardigheden die horen bij het verstoren van een bestaand evenwicht. Tegelijk zal een deel van uw omgeving eisen dat u dat zo geruisloos mogelijk laat verlopen (rol 2) en dat levert u een andere set gevoelens en vaardigheden die horen bij het tot stand brengen van evenwichten. Wat u in uw ene rol doet lijkt zo tegenstrijdig aan wat u in uw andere rol doet.

Maar vernieuwingen verlopen meestal niet geruisloos.

21.3.4 Een checklist

Tot slot vatten we bovenstaande zeven voorbeelden samen in een checklist. U kunt de lijst gebruiken in de voorbereidingsfase van een project waardenvormende NME.

Daarnaast kunt u, door in de nu volgende vragen de tegenwoordige tijd te vervangen door een verleden tijd, een evaluatie-analyse-instrument maken voor werksituaties waarin u al ervaring opdeed met het introduceren van waardenvorming.

1- Heb ik ruimte gekregen, officiële toestemming om mijn onderwijs te vernieuwen? Staan de directie, collega's, leerlingen er achter? Maar vooral, mag ik van mezelf "fouten" maken?

2- Heb ik iemand in de buurt die er op toeziet dat ik niet alleen naar de fouten en mislukkingen kijk, maar dagelijks aandacht besteed aan wat ik al wel goed deed?

3- Vind ik het mijn taak om wat zich op emotioneel gebied onbedoeld aandient van de kant van de leerlingen toch ruimte te geven? Heb ik iemand achter de hand met wie ik daarover van gedachten en gevoelens kan wisselen en die me helpt om adequate reacties te vinden.

4- Is het mij en mijn omgeving duidelijk op welke termijn ik veranderingen verwacht? Heb ik concrete afspraken gemaakt over de te zetten stappen, over het eerstvolgende moment waarop ik zal rapporteren?

5- Wat wil ik zelf van mijn leerlingen leren in de komende periode?

6- Op welke manier kan ik de komende maanden omgaan met de ongetwijfeld vele voorbeelden van tegengesteld gedrag of tegenwerkende factoren in de werkomgeving? Waarmee kan ik mijn frustratietolerantie opvoeren?

7- Heb ik voor mezelf en anderen duidelijk gekozen welke van de nu bestaande grenzen ik wil gaan verleggen en welke grenzen ik voorlopig nog onaangepast laat?

21.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Schrijf bij één van de zeven problemen een opstel waarin u uw eigen ervaringen verwerkt. U gebruikt de derde persoon enkelvoud (hij, zij) om u als hoofdpersoon aan te duiden. Uw tegenspeler kan eventueel de ik-figuur worden in uw verhaal.

Deze opdracht oefent u in het afstand nemen van uw situatie, een voorwaarde voor reflectie op uw situatie. (30 minuten)

2. Neem de lijst met activiteiten die u gemaakt hebt bij de opstartopdracht 1.

a- Vul deze aan voor zover u na het lezen van de informatiepargraaf op nieuwe activiteiten bent gekomen.

b- Vul dan voor elk punt op de lijst in of u (voornamelijk) handelde op basis van roloppvatting (ro), rolverwachting (rv), taakopvatting (to) en/of taakverwachting (tv). (20 minuten)

3. U zult ongetwijfeld op een aantal terreinen leerling van uw leerlingen zijn. Gebruik de trefwoorden in het schema op pag. 195 om in kaart te brengen op welke van de negen gebieden u weleens leerling van uw leerlingen bent. Hoe zou het beeld in de meest optimale situatie er uit zien? Wat zou er

moeten gebeuren (met u, met uw leerlingen, met de omgeving) om deze ideaal-toestand te verwezenlijken? (20 minuten)

21.5 Praktijkvoorbeelden

Lesprotocol van een klassebespreking over de eerste lessen van een serie:

D: Gaan we gauw verder

geroezemoes

D: Ik vraag dus wat en ik krijg geen antwoord. En dat gebeurt een paar keer achter elkaar. In zo'n les ga ik mij dus afvragen "wat is er nu aan de hand?"

geroezemoes

D: Pieter zegt dus dat hij niet graag de spits wil afbijten. Is dat iets dat in andere lessen ook zo speelt?

L: Natuurlijk moet je oppassen voor wat de anderen van je denken.

D: Dat het dus belangrijk is wat de ander van jouw antwoorden vindt. Dat speelt een belangrijke rol hier, en ook in andere lessen. Dat je misschien wel dingen te zeggen hebt maar het niet doet, omdat je bang bent voor de reactie van de rest. Sietse?

L: Als het gewoon over de stof gaat maakt het niet zoveel uit. Maar als je je mening moet zeggen, dan is het toch wel even iets anders.

D: Zeker, je steekt je nek uit hé?

L: Ja.

D: En dan heb je kans dat er een heleboel mensen over je heen gaan vallen. En dat kan soms heel vervelend zijn, vooral als het mensen zijn die zelf nog niets gezegd hebben.

L: Maar als je je nek uitsteekt wordt er wel vaak een discussie opgeroepen.

D: Jawel, het is wel heel prettig als je als leraar voor de klas staat en je stelt dus zo'n vraag over wat vind jij nou.

Als er dan een leerling reageert is dat hartstikke prettig hoor. In de afgelopen lessen is dat dus niet steeds gebeurd; dan bleef ik maar vragen aan jullie stellen, maar steeds ving ik bot. Dan wordt het zo spannend en dan komt er zo'n druk op de ketel. Op het laatst wil niemand meer wat zeggen natuurlijk hé, omdat het dan te lang duurt. Maar soms zag ik jullie in de pauze juist heel geanimeerd discussiëren, zoals toen over die mestacties.

Sietse, dat speelde dus in die les een rol, dat het eng was om iets van jezelf te zeggen?

L: Ja

D: Hoe zou dat nou komen dat dat speciaal in de les speelt?

- L: We zijn het niet zo gewend natuurlijk. De meeste docenten doen dat niet. En vaak als we zelf eens iets interessants aandragen dan wordt er al gauw gezegd, ja, ja, maar daar wilde ik het deze les niet met jullie over hebben; we moeten verder met ons programma of zoiets.
- D: Durven jullie de gok met mij te nemen dat ik daar wél voor open sta, maar dat ik op mijn beurt dan wel afhankelijk ben van jullie wil om je open te stellen?

21.6. Literatuur

- Delhaas, R.J., H.Koekkoek, T.Akkerman (1990):Kijk, de caleidoscoop beweegt. Keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie. Deel 2, praktijk. SLO, Enschede.
- Laing,R.D. (1971): Knots. Pinguin, London.



THEMA 22: ACTIEVAARDIGHEDEN

Docent A: Gedurende enkele lessen hebben we gewerkt aan het onderwerp 'afval'; kopen van afval (verpakkingsmateriaal, wegwerpartikelen, artikelen van inferieure kwaliteit) en de verspreiding ervan in het milieu is onderwerp van studie en discussie geweest. Dan opperen enkele leerlingen, dat 'je' zelf ook wat kunt doen om afvalproblemen tegen te gaan. Het plan is geboren om zwerfvuil te gaan verzamelen in de wijk waarin de school zich bevindt. Sommige leerlingen willen meteen wel aan de slag, anderen zijn meer aarzelend; een enkele leerling ziet het niet zo zitten.....

Ik ben enerzijds blij, dat m'n lessen blijkbaar aangeslagen zijn, maar vraag me af, hoe ik nu moet omgaan met de verschillen in de klas. Bovendien maak ik me zorgen hoe een en ander in de school zal vallen; gevoelens van onzekerheid komen op over wat er allemaal op me afkomt als leerlingen eenmaal aan de slag gaan....

Docent B: In het kader van een schoolmilieu-plan wordt besloten op school een verbod in te stellen op het gebruik van wegwerpartikelen: geen wegwerpbekertjes, geen blikjes-automaat etcetera. Als het goed is, worden aan dit besluit consequenties verbonden voor de leerstof over milieu-vriendelijk gedrag. Dat geeft echter nog geen enkele garantie dat leerlingen in het leven buiten en/ of na de school diezelfde consequentie zullen trekken. Met andere woorden: het instellen van een verbod op wegwerpartikelen is als het schieten met een katapult op een nijlpaard. Misschien loopt het lieve dier tengevolge van het tikje de door de schutter bedoelde kant op, misschien ook niet. Misschien was hij al op weg daarheen. Misschien was hij op de goede weg en leidt het tikje hem alleen maar af van het goede doel.

Een milieuzorgsysteem op school dat stoelt op bijvoorbeeld een plastic-en-blik-verbod met daaraan gekoppeld wat informatie in lessen is net zo'n goedbedoelde maar hopeloos inadequate poging om de toekomstige generatie 'om' te krijgen.

22.1 Inleiding

Natuurlijk wilt u als docent wel graag resultaten van uw waardenvormende werk zien, met name in het gedrag en handelen van uw leerlingen. De ruimte binnen het schoolse onderwijs voor maatschappelijk handelen lijkt echter gering. Ook de mogelijkheid voor leerlingen om te oefenen met nieuw verworven waarden in een breder maatschappelijk kader lijken niet groot. Actievoeren als werkvorm om te oefenen met het leven naar eigen waarden. Welke pedagogische bedoelingen kan dat hebben? Wat komt daarbij kijken voor uw leerlingen en voor u, als docent? Stelt waardenvorming nog randvoorwaarden aan zo'n actie? Moet u wachten op een gunstig klimaat in de school voordat u ook maar iets met het handelingsperspectief van leerlingen kunt doen? Of zijn er zaken die u in ieder geval alvast kunt aanpakken?

22.2 Suggesties voor het opstarten van dit thema

- 1.- Aan welke maatschappelijke acties heeft u wel eens deelgenomen?
 - Aan welke hebt u deelgenomen als deelnemer (d), als organisator (o)? Zet achter uw lijstje van acties een d of een o.
 - Is uw actiebereidheid in de loop der jaren toe- of afgenomen?
 - Wat zijn daarvoor de redenen?
 - Zijn deze redenen van praktische, emotionele of rationele aard?
2. Wat is uw houding tegenover leerlingen die actie-gericht zijn? U mag voor uw leerlingen ook uw kinderen lezen.

Houd gedurende enkele dagen bij, met welke initiatieven ze komen; dat kunnen ook hele kleine initiatieven zijn: een raam dat open of dicht moet, het microscoperen van andere zaken dan de voorgeschreven uicel.

 - Welke van die initiatieven storen u, welke vindt u wel best, welke juicht u van harte toe?

22.3 Informatie over het onderwerp

Volgens onze opvatting houdt waardenvorming het leren van en met waarden in. Waardenvorming is dus niet enkel leren over waarden. Bij waardenvorming krijgen leerlingen gelegenheid te oefenen met het leven naar eigen waarden. Waardenvorming is in die optiek dus niet: kennis nemen van bestaande waarden, een keus maken uit voorgeschotelde of ontdekte waarden om zich als leerling vervolgens aan te passen aan de goedgekeurde waarden. Wij beseffen dat we daarmee een heet hangijzer op de stoep van de gevestigde school leggen. Als u kiest voor actievoeren als vorm voor een gedeelte van uw onderwijs, dan kunt u dus in conflict komen met de gevestigde orde binnen en buiten de school.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Over actiemodellen en -strategieën, fasen in het opzetten van een actie, vormen van actievoeren, doelen, doelgroepen, middelen en evaluatie kunnen we in het kader van dit boek geen informatie geven. Daarvoor moet u de centrale computer in de dichtstbijzijnde openbare bibliotheek raadplegen en te rade gaan bij bestaande actiegroepen in uw omgeving.

We volstaan hier met enkele tips:

- Probeer gebruik te maken van bestaande expertise, help leerlingen de weg daarnaar te vinden. Ze hoeven het wiel niet helemaal opnieuw uit te vinden.
- Resultaten van onderzoek naar succes- en faal-factoren van acties binnen en buiten school kunnen leerlingen helpen hun acties succesvol te laten zijn. Zo heeft SME onderzoek laten uitvoeren naar de invoering van milieu-zorg op school (Koster 1992). Rondom deze thematiek zal de komende jaren ongetwijfeld nog veel meer gepubliceerd worden.
- Een goede coördinator, iemand die overzicht heeft en kan delegeren, is altijd nodig.
- In het NVON-blad heeft in 1992 een lange serie artikelen gestaan over het invoeren van Milieuzorg op school. Praktijkervaringen van diverse scholen worden er in gerapporteerd, randvoorwaarden en doelstellingen komen soms aan de orde. De resultaten van een wedstrijd zijn er in opgenomen: schrijf uw eigen lessenserie bij uw eigen projectje ter invoering van milieuzorg op school.

Hier richten we onze aandacht voornamelijk op aspecten van actievoeren die te maken hebben met uw ideeën over waardenvormende NME:

1. Mogelijke pedagogische bedoelingen van actie.
2. Andere bedoelingen van actie.
3. De kwetsbare leerling en de kwetsbare docent: hun grenzen met betrekking tot actie en maatschappelijke consequenties.
4. Mogelijkheden om alvast aandacht te besteden aan aspecten van het handelingsperspectief van leerlingen, wanneer het klimaat in de school nog niet gunstig is voor grotere acties.
5. Suggesties voor het peilen van de actievaardigheid

22.3.1 Mogelijke pedagogische en didactische bedoelingen van actie

We kunnen een aantal pedagogische en didactische bedoelingen onderscheiden.

- Een actie kan dienen als start/ aanrommelfase bij een onderwerp. De bedoeling is dan om leerlingen op te warmen, de eerste praktijkervaringen op te laten doen, gespreksstof te creëren voor gebruik bij verder onderwijs.
- Actie kan ook een noodzakelijk stap zijn voor leerlingen met bepaalde leerstijl-voorkeur (zie pag. 115 e.v.) om de leercyclus af te maken. Voor leerlingen met als favoriete leerstijl 'actief experimenteren' en 'concreet ervaren' maakt het de lessenserie zinvol; voor leerlingen met als favoriete

leerstijl 'begripsvorming' en 'reflexie en observatie' is het wel eens goed om kennis in handelen om te moeten zetten.

- Een actie kan vorm geven aan het invullen van een maatschappelijke taak van de school, voor zover die taak tenminste door de betrokken school erkend wordt.
- Actie kan de maatschappelijke realiteit van de vakinhoud laten zien.
- Bij elke actie komen tal van vaardigheden kijken: vaardigheden op het gebied van communicatie tussen leerlingen en communicatie van leerlingen met anderen buiten de klas of de school. Vaardigheden nodig voor informatie-overdracht en voorlichting aan anderen kunnen een rol spelen.
- Actie kan een goede aanvulling betekenen op weten en voelen. Maatschappelijk handelen kan NME compleet maken.
- U kunt actie ook zien als oefening voor later functioneren in de maatschappij; liever nu begeleid oefenen, dan later aanrotzooien.
- Actie kan ook een vorm van onderzoek betekenen naar de mogelijkheden en grenzen voor een groep of individu. Actie kan onderzoek betekenen naar de eigen invloed op maatschappelijke ontwikkelingen.
- Actie biedt een mogelijkheid om te leren omgaan met eigen gevoelens van macht en machteloosheid.

Soorten van acties en de beoordeling ervan.

Er bestaan een groot aantal soorten van acties.

Als we ze indelen naar vorm is het aantal soorten eindeloos: symbolisch; concreet; schriftelijk; mondeling; tentoonstelling; persbericht; blokkade; stickers; graffiti; etcetera. Wat allereerst opvalt is dat sommige actievormen zonder al te veel moeite door collega's, leerlingen, ouders en superieuren worden geaccepteerd. Voorbeelden hiervan zijn: boomplantdag, tentoonstelling, bos-kampweek, publikatie van (luchtvervuiling-korstmos)-onderzoek. Andere, wellicht meer confronterende, vormen kunnen juist heel veel weerstanden oproepen, zoals: blokkade van een onveilig kruispunt, grofvuil storten in een stadsvijver, vogels onder de stookolie op de trap van het gemeentehuis leggen, een demonstratieve schoolstaking organiseren.

Dit spanningsveld heeft een aantal consequenties voor uw opstelling als degene die in oorsprong de aanzet gaf bij leerlingen om na te denken over natuur en milieu en zich voor te bereiden op een actieve rol als burger.

Zoals uw leerlingen zich druk kunnen maken over hoe leerlingen uit andere klassen hun actie goed- of afkeuren, zult u zich druk kunnen maken over de opstelling van uw collega's en directie. Het uitspreken van verwachtingen en zorgen kunnen de actie tot iets echt gezamenlijks maken. Waardenvormende vragenlijsten, opdrachten kunnen daarbij allerlei zorgen van de leerlingen en van uzelf bespreekbaar maken.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Acties kunnen een bijzondere pedagogisch-didactische waarde hebben. In hoeverre acties waardenvormend zijn, hangt voor een belangrijk deel af van de verdieping die we er aan geven in voorbereiding en nawerk. Meestal is het geen probleem om leerlingen warm te krijgen voor een actie: het doorbreekt voor hen tenminste de sleur van het schoolse patroon. Het is ook vaak enerverend, wanneer ze zich als groep kunnen manifesteren. En als de actie dan ook nog als nuttig en zinvol wordt gezien door henzelf en anderen, kent het enthousiasme geen grenzen. Veel school-acties hebben als kenmerk dat ze geïnitieerd worden door leraren. Veel van de planning, organisatie, voorwerk wordt door hen gedaan; in gunstige gevallen wordt vroegtijdig de leerlingenraad ingeschakeld. Het denken over milieu-zorg op school gebeurt veelal in termen van: leerlingen achter een milieu-vriendelijke maatregel krijgen. De pedagogisch-didactische waarde schuilt hem ons inziens juist in het initiëren, zelf ontwerpen, uitvoeren en evalueren van acties door leerlingen zelf. Dat zou bijvoorbeeld betekenen, dat nieuwe groepen leerlingen telkens inderdaad het wiel opnieuw gaan uitvinden. Hopelijk hebben ze kennis genomen van eerdere initiatieven en acties; maar ook een nieuwe, eigen inbreng heeft z'n waarde. Bovendien: in de maatschappij werkt het niet anders; nieuwe inzichten leveren nieuwe acties en nieuw beleid op, telkens weer.

22.3.2 Andere (dan pedagogische) overwegingen die een rol kunnen spelen bij het besluiten tot actie.

Naast pedagogische en didactische doelen kunnen nog een aantal andere overwegingen een rol spelen welke een besluit, om al dan niet actie te gaan voeren of toe te staan, beïnvloeden. Het kan belangrijk zijn om te achterhalen wat de werkelijke motieven zijn van uzelf, collega's én leerlingen alvorens te besluiten tot actie; het kan ook zinvol zijn om zicht te krijgen op de motieven van de schoolleiding of inspectie om bepaalde (vormen van) actie goed te keuren dan wel te verbieden.

- Met goed-georganiseerde en door de buitenwacht positief ontvangen milieu-acties kan een school zich tegenwoordig in gunstige zin profileren. Het aanzien van de school kan echter ook als graadmeter worden gebruikt voor goedkeuring en steun van hogerhand. Dat houdt dan ook in dat bepaalde soorten van acties om die redenen niet kunnen doorgaan.
- Actie kan een goedkope manier zijn om het leren uit te breiden voorbij de schoolmuren. Als er wisselgeld betaald moet worden in de vorm van een kostbare reis naar Parijs of in de vorm van een meerdaagse excursie naar een wadden-eiland, worden afwegingen problematisch.
- Als u geen mogelijkheden ziet voor een follow-up kan het getuigen van moed, om toch eraan te beginnen: wie weet, ziet u die mogelijkheden tijdens of na een actie wel. Wanneer er echter geen enkel vervolg op een actie zichtbaar is, bestaat het gevaar dat een actie zo geen werkelijke betekenis heeft

voor leerlingen. Leerlingen ervaren dan dat acties geen invloed hebben op de dagelijkse gang van zaken die er op volgt. Geïstitutionaliseerde milieu-projecten dreigen vaak dit lot te ondergaan.

- Soms wordt er in het schoolwerkplan een vast terugkerend milieu-project opgenomen. Acties als tentoonstellingen, manifestaties, krante-berichten video-presentaties kunnen daarin een vaste plek krijgen. Wanneer zo'n project in de hele school of in een leerjaar wordt georganiseerd, buiten het lesrooster om en met medewerking van docenten uit allerlei secties kan dat als gevolg hebben, dat NME niet beperkt blijft tot één of enkele vakken. Wanneer er geen draagvlak is voor inbedding van NME in de rest van het curriculum, blijft een enkele voorttrekkende docent met de frustratie zitten, dat hij de enige is die NME draagt. Bovendien zullen leerlingen milieu-vraagstukken gemakkelijk als geïsoleerde vraagstukken gaan zien.

- Wanneer u belangrijke pedagogische en didactische doelen ziet bij het deelnemen aan een actie, kunt u leerling-activiteiten ook waarderen als onderdeel van uw rapportage. Actie kan zo een facultatief onderdeel van het school-onderzoek zijn. Het kan echter ook voorkomen, dat leerlingen zich met veel tijd vergende acties solidair hebben verklaard, maar na een tijdje merken in tijdnood te komen bij al het schoolse werk dat ze ook nog hebben; kunnen ze zich met goed fatsoen terugtrekken om te leren voor een belangrijk proefwerk?

- Een leuke actie kan voor leerlingen zeer motiverend werken. Een actie kan hen het gevoel geven onder schooltijd met iets echt belangrijks bezig te zijn. Het kan ook zijn, dat elk actie-voorstel graag wordt aangegrepen om tenminste de sleur van het schoolse gebeuren te doorbreken. Als het nieuwtje er dan af is voordat het einde van de actie is bereikt, stort alles voortijdig in. Het kan ook zijn dat de actie dan op de schouders van enkele leerlingen en docenten terecht komt.

22.3.3 De kwetsbare leerling en de kwetsbare docent: hun grenzen met betrekking tot actie en maatschappelijke consequenties.

Grenzen van de leerling

Leerlingen hebben ruimte nodig voor experimenteren met waarden.

Experimenten zijn een uitermate essentieel onderdeel van creatieve zoekprocessen, maar kunnen ook mislukken. Voor de wetenschap accepteren we dat. Voor waardenvorming is het minstens zo geldig, alleen hebben we weinig ervaring met het vorm geven eraan. U zult ruimte moeten bevechten voor uw leerlingen, zodat zij, binnen die beveiligde ruimte, kunnen experimenteren met hun waarden en de alternatieven. Een donderpreek uwerzijds over het opblazen van kikkers heeft een ander effect op alle aanwezige leerlingen dan een zorgvuldig opgezette les, waarin het mogelijk is dat de grootste lefgozer van de klas een kikker opblaast.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

U zult bij het bevechten van deze ruimte voor hen regelmatig geconfronteerd worden met grenzen in uzelf. U kunt dan onderzoeken of u hen echt de ruimte wilt geven om eigen grenzen te vinden.

U zult ook merken dat leerlingen door confrontaties onderling experimenteren met eigen en andermans' grenzen. Bij voorbeeld de grens: ik weet niet of ik dit actieplan wel goed vind, maar laat ik maar meedoen om geen spelbreker of buitenbeentje te zijn. Zorgvuldige observatie uwerzijds en geduldig zoeken naar mogelijkheden, om iedereen tot zijn recht te laten komen, zijn noodzakelijk.

Grenzen van de docent

Leerlingen hebben uw solidariteit nodig.

Wanneer leerlingen vanuit hun betrokkenheid over willen gaan tot actie, is hun eerste behoefte: waardering van hogerhand. Ze willen zich graag (emotioneel) geruggesteund weten door een aantal, voor hen belangrijke, volwassenen. Waarmee ze niet bedoelen dat ze bevoogding door volwassenen zoeken.

U kunt hen laten weten dat u solidair met hen bent. U kunt hen laten weten, dat die solidariteit inhoudt dat u zich niet vereenzelvigd met hun plannen en acties, wanneer u niet als gelijkwaardig deelnemer aan de besluitvorming deelneemt, én dat u naar eigen inzicht hen uw lof en kritiek niet zult sparen. U kunt hen stimuleren namens henzelf te spreken en niet u of uw woorden als dekmantel te gebruiken wanneer het erom gaat spannen in gesprek of debat met ouders, collega's, directie, gemeentebestuur. U kunt hen laten weten dat u ten allen tijde bereid bent te verdedigen dat leerlingen actie mogen leren voeren. U kunt hen toezeggen, dat u ze tijdig zult waarschuwen voor mogelijke fouten, maar dat u ook desgevraagd openlijk zult toegeven als u een foute ontwikkeling óók niet hebt voorzien.

Hoogstwaarschijnlijk doet u er goed aan in uw directe werkomgeving een aantal steunpunten te verwerven, voordat u leerlingen uw solidariteit toezegt. Het kan betekenen dat u in een formele briefwisseling terecht komt waarin u uw solidariteitskeuze aankondigt. Daarbij is het heel belangrijk dat u dit met pedagogische en didactische argumenten onderbouwt. Dit kan leiden tot formele afspraken met het bevoegd gezag over de speelruimte en de wederzijdse rechten en plichten.

Grenzen door de omgeving opgelegd

Waardenconflicten zullen onvermijdelijk optreden; en dat zal consequenties met zich mee brengen.

Eén van de moeilijkste punten wellicht is het moment waarop u ontdekt dat keuzes van leerlingen langzaamaan leiden tot een waardenconflict tussen hen en hun omgeving. Dit is iets dat u zich vooraf dient te realiseren en waar u

tevoren en tijdens de rit de aandacht van de leerlingen op kunt vestigen. Waar u in ieder geval op moet letten is dat er door de omgeving geen zondebokken aangewezen worden. Treed steeds als groep naar buiten, met wisselende woordvoerders. Maar houd binnen de groep het gesprek open over doorgaan of niet. Het afwegen van ieders belangen moet zo open mogelijk gebeuren. Een geslaagde actie kan in sommige gevallen niet opwegen tegen een gezakte leerling. Daarvoor liggen de machtsverhoudingen in het onderwijs nog te ongelijk.

22.3.4 Mogelijkheden om alvast aandacht te besteden aan aspecten van hethandelingsperspectief van leerlingen, wanneer het klimaat in de school nog niet gunstig is voor grotere acties.

Als grotere acties nog niet mogelijk zijn, valt er toch wel te denken aan activiteiten die gericht zijn op het handelingsperspectief. We geven hier een aantal voorbeelden van vragen en opdrachten, gekoppeld aan de 20 deelprocessen (zie pag. 235).

Voorafgaand aan het niveau van het Handelen staan in de lijst van deelprocessen de niveau's: Inventariseren, Analyseren en Kiezen. Ook op deze niveau's kunt u leerlingen een groot aantal gedragskeuzes laten ontdekken, eventueel voorhouden. U kunt hen trainen in een aantal essentiële vaardigheden die voorwaarde zijn voor bewust handelen. Let wel: ons inziens stapt u pas werkelijk over naar het niveau van het Handelen wanneer u besluit individuele of collectieve acties van leerlingen tot legitiem onderwerp van uw onderwijs te maken.

De gegeven voorbeelden kunnen gebruikt worden bij een keur van werkvormen: vragenlijstjes, gesprekken in tweetallen, vragen bij dia's of een film welke te maken hebben met de problematiek waarover actie-plannen zijn.

I. Inventariseren /kennis nemen van/ onderzoeken.

1. Herkennen van waarden

- Als iets je stoort onderneem je makkelijk actie? Noem voorbeelden: thuis/ op school/ elders.
- Welke van die 'acties' vind je goed, welke niet?
- Heb je wel eens meegemaakt dat je vond: hier moet iets aan gebeuren? Noem voorbeelden.
- Bij welke van die voorbeelden heb je niets ondernomen?
- Wat was daarvoor de belangrijkste reden?
-

2. Alternatieve waarden van jezelf en anderen benoemen.

- Noem een aantal acties van jezelf, van anderen en van groeperingen.
- Welke argumenten heb je wel eens gehoord voor acties?
- Welke tegen?
-

II. Analyseren /verbanden en oorsprongen /overwegen

3. Deelaspecten van waarden onderscheiden.

- Noem een aantal aspecten van bovengenoemde acties, welke je positief waardeert.
- Welke argumenten voor acties onderschrijf je? En welke tegen acties?
- Noem een aantal resultaten, die de geplande actie(s) kunnen opleveren.
-

4. Samenhang tussen waarden aanwijzen

- Heeft deze actie op school te maken met jouw leven-van-alle-dag?
- Word je ook buiten deze actie om wel eens met het probleem geconfronteerd?
-

5. Ordenen van waarden.

- Zet de voordelen en nadelen van de geplande actie in een volgorde.
- Wat zouden de belangrijkste resultaten van de actie moeten zijn?
-

6. Voorgeschiedenis beschrijven

- Heb je ooit eerder meegedaan aan een actie zoals we die nu plannen?
-

7. Consequenties van alternatieve waarden achterhalen.

- Als we dit plan gaan uitvoeren, wie jagen we dan tegen ons in het harnas?
- Van wie kunnen we waardering verwachten?
- Vraagt het plan ook vervelende dingen van je?
-

8. Dilemma's benoemen.

- Benoem alle voors en tegens van het plan. Denk daarbij aan b.v.: wat vraagt het van jou; wat van ons als groep; welke effecten kan het plan hebben.
-

III. Kiezen /afwegen en besluiten

9. Afwegen van de consequenties van diverse alternatieven.

- Welke voors en tegens vind je belangrijk?
- Hoe belangrijk vind je het als we de personen (uit deelproces 7) tegen ons in het harnas jagen?
- Hoe belangrijk vind je dat je de waardering zult krijgen van de personen (in deelproces 7 genoemd)

-

10. Kiezen van een alternatief.

- Met welk plan ben je het meest tevreden?

-

11. Openlijk uitkomen voor je keuze.

- Maak je keuze bekend en onderzoek wie je mee kunt krijgen.
- Aan wie zal je je plan graag voorleggen?
- Met wie bespreek je het liever helemaal niet?

-

IV. Handelen /toepassen, ervaren en testen.

12. Je inzetten voor het gekozen alternatief.

- Merk je, dat je je helemaal inzet voor je plan, of is het iets dat je aanpakt als je nog wat tijd over blijkt te hebben?

-

13. Rapportage

- Houd je je actie geheim, of breng je anderen graag op de hoogte van de gebeurtenissen en de resultaten?

-

14. Consequenties ervaren van je keus.

- Laat je je door onverwachte gebeurtenissen, tegenslagen of tegenwerking makkelijk uit het veld slaan?
- Welke onverwachte meevallers heb je ervaren, bij voorbeeld mensen die je steunden en waar je dat nooit van had verwacht?

-

15. Testen van consistentie van het handelen.

- Beperken je activiteiten zich tot de actie, of hebben ze ook een uitstraling naar elders?

-

V. Waarderen /evalueren

16. Waarde toekennen aan gekozen alternatief.

- Over welke aspecten van de actie ben je tevreden?
- Waar ben je trots op?
- Waar ben je niet tevreden over?
- Waar schaam je je voor?
- Heeft die trots of schaamte te maken met waardering of misprijzen van anderen?
- Heeft die trots of schaamte te maken met waardering of misprijzen van jezelf?
-

17. Waarde toekennen aan ervaren consequentie

- Hoe belangrijk zijn voor jou de tegenslagen en de meevallers uit deelproces 14 geweest voor het verloop van jouw aandeel in de actie?
-

18. Waarde toekennen aan mate van consistentie van het handelen.

- Hoe trots of ontevreden ben je met de mate waarin je ook buiten de directe actie handelt in de geest van je actie-besluit?
-

VI. Corrigeren of bevestigen/ heroverwegen en opnieuw kiezen.

19. Bevestigen van eerder gemaakte keuze en consequenties aanvaarden

- Heb je een goede keuze gemaakt?
- Vind je de eerder genoemde nadelen achteraf gezien acceptabel?
- Zou je zo iets vaker doen?
-

20. Herzien van eerder gemaakte keuze in licht van verwerkte ervaring.

- Betekenen de negatieve ervaringen, dat je het een volgende keer anders aanpakt?
-

22.3.5 Suggesties voor het peilen van de actiebereidheid

Bij het nemen van beslissingen of we echt iets gaan ondernemen, spelen een aantal rationele en emotionele overwegingen een rol. Ook na het besluit tot handelen blijven deze overwegingen een rol spelen, want nieuwe ervaringen stellen je waarden en je plannen bij. Het kan van groot belang zijn, dat uzelf en uw leerlingen voorafgaand én tijdens acties zicht hebben op wezenlijke vragen.

De volgende exercitie neemt een ander model als uitgangspunt.

De laatste jaren wordt het model van Ajzen en Fishbein veel gebruikt als het gaat om zicht te krijgen op factoren die leiden tot gedrag. Hun model staat hieronder afgedrukt.¹

¹ Hoewel we het model van Ajzen en Fishbein interessant genoeg vinden om hier te gebruiken, willen we er toch enige kanttekeningen bij maken.

Het model is het resultaat van sociaal-psychologisch onderzoek. De theorie is gebaseerd op de aanname dat mensen gewoonlijk rationeel handelende wezens zijn en dat zij systematisch gebruik maken van de informatie waarover ze beschikken. Mensen overwegen de implicaties van hun acties alvorens ze besluiten tot handelen: een theorie van "reasoned action". Daarom worden allerlei persoonsgebonden factoren naar de rand van dergelijk onderzoek gemanoeuvreerd. Wij betogen dat emoties, eerdere ervaringen, persoonlijke omstandigheden cardinale factoren kunnen zijn bij het overgaan tot handelen. In het onderhavige model worden dergelijke factoren naar de rand of eigenlijk buiten het onderzoek gemanoeuvreerd en om die reden benoemd tot "externe variabelen" (extern aan het onderzoek). Een ander wezenlijk punt van kritiek is, dat een besluit tot handelen vaak niet via rechte, min of meer voorspelbare lijnen gaat, zoals een dergelijk model suggereert. Een model als dat van Ajzen en Fishbein wordt door overheden wel gebruikt om gedrag van de bevolking in een gewenste richting te beïnvloeden. Bij waardenvormend onderwijs stellen we ons niet als doel om mensen in een bepaalde richting te beïnvloeden, maar om hen zoveel mogelijk bewust te maken van hun waarden en hen te helpen meer te handelen naar hun waarden; daarbij speelt een scala aan persoonsgebonden factoren een rol. Iedereen die met kinderen omgaat kan dat constateren. Mensen zijn rationeel én emotioneel handelende wezens; een groot aantal en per situatie wisselende overwegingen, gevoelens, ervaringen en emoties, spelen een rol bij handelen in waardengeladen situaties. Daar ontkomen we in pedagogisch-didactische situaties niet aan.

Toch vinden de laatste jaren handelings-modellen als het onderhavige naar het lijkt steeds gretiger aftrek bij ontwikkelaars van NME-materiaal. Vermoedelijk omdat deze modellen de werkelijkheid zoveel simpeler voorstellen, dat er vrij eenvoudig onderwijsmateriaal en een curriculum op te ontwerpen valt. Het moge duidelijk zijn, dat wij een theorie als de onderhavige niet onderschrijven en dat we het gebruik ervan als enig uitgangspunt voor een te ontwikkelen didactiek verwerpen. We gebruiken het model hier om zicht te krijgen op een aantal vragen die in het geding kunnen zijn bij het voorbereiden en uitvoeren van een actie.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

I	IIa	III
Allerlei 'externe variabelen' zoals demografische gegevens; attitudes t.a.v. personen, groepen, verschijnselen en instellingen; persoonlijkheidskenmerken, opgedane kennis, ervaringen en emoties	verwachting, overtuiging, geloof ('beliefs') dat gedrag x een bepaalde positieve of negatieve uitkomst zal hebben	Attitude ten opzichte van gedrag x
	de waardering van mijn verwachting	relatief belang van attitude en subjectieve norm
	IIb de overtuiging dat bepaalde personen, instellingen etc. vinden dat ik gedrag x wel of niet moet vertonen	intentie tot gedrag x Belemmeringen om het gedrag daadwerkelijk uit te voeren
	mate waarin ik me wil conformeren aan de mening van deze personen, instellingen etc.	

Factoren die iemands gedrag beïnvloeden. Naar Ajzen en Fishbein (1980).

Stelt u zich eens voor: een aantal leerlingen stellen voor om een schoonmaakactie te starten in de wijk waar de school staat (zie het voorbeeld uit de inleiding).

Overwegingen die u expliciet aan uw leerlingen, en ook aan uzelf, kunt voorleggen zijn de volgende (bij elke genummerde overweging staan één of meer voorbeelden achter een aandachtstreepje):

- I. 1. Hoe schat ik het probleem in?/ Wat weten we van het probleem?
 - Is zwerfvuil een belangrijk probleem? Tast zwerfvuil het leefmilieu ernstig aan? Welke soort vuil wel, welke soort minder of niet? Hoe staat de school-omgeving er wat dit betreft voor?
2. Hoe waardeer ik het probleem?
 - Voel ik me betrokken? Wat maakt eigenlijk dat ik me door het probleem aangesproken voel?
3. Welke ervaringen heb ik?
 - Heb ik al eens eerder aan een dergelijke actie meegedaan? Hoe kan ik die ervaring nu gebruiken?

De volgende overwegingen hebben direct betrekking op het handelingsperspectief:

- IIa 4. Wat kunnen resultaten van mijn actie zijn? / Wat kan ik maximaal verwachten, wat minimaal? / Hoe sterk waardeer ik die resultaten? (bijvoorbeeld in een vijf-punts-schaal weer te geven).
 - De schoolomgeving wordt wat schoner.
 - Mensen zien ons bezig en gaan over hun weggooi-gedrag denken.
5. Wat is er tegen?/ Waar zie ik tegen op?/ Hoe belangrijk vind ik dat? (bijvoorbeeld in een vijf-punts-schaal).
 - Het lijkt me zo'n vieze klus.
 - Over twee dagen is het weer even smerig.
- IIb 6. Met wie kom ik in de problemen?/ Hoe sterk trek ik me dat aan? (schaal 1-5)
 - Mogen we de school wel uit van de directie?
 - Ziet de conciërge het wel zitten, dat we met allerlei rotzooi binnen komen?
 - Word ik niet uitgelachen door leerlingen uit andere klassen, of vies gevonden door mensen op straat?
 - Als ik het thuis vertel: vinden m'n ouders zoiets wel goed?
7. Wie zouden dat prachtig vinden?/ Hoe belangrijk vind ik dat? (schaal 1-5)
 - Mensen van de gemeente.
 - De leraren biologie en maatschappijleer.
- III 8. Welke praktische problemen zijn er?/ Hoe sterk spelen die problemen? (schaal 1-5)
 - Binnen een lesuur krijgen we het nooit voor elkaar.
 - Waar stoppen we de rommel in en waar laten we het?
 - De proefwerkweek die er aan komt slokt veel tijd op.

Bij alle antwoorden op deze vragen kan de vraag gesteld worden: hoe belangrijk vind ik dat dan? (Bijvoorbeeld op een vijf-puntsschaal.) Die antwoorden die hoog scoren kunnen onderwerp van gesprek zijn voordat de actie van start gaat.

Bij een dergelijke aanpak is het van belang, dat alle belangrijke emotionele, rationele en praktische argumenten voor en tegen aan de orde komen. Ook uzelf kunt een dergelijke lijst invullen en de punten die u belangrijk vindt met de klas bespreken.

22.4 Suggesties voor verwerking van de informatie

1. Schrijf een opstel over de mate waarin u in uw leven bereid bent geweest (eventueel ten koste van eigen belangen) actie te voeren. Welke schade liep u op? Welke belangen streefde u na? Op welke momenten had u graag ondersteuning van anderen willen hebben? (30 minuten)

2. Schrijf een advertentie voor de mededelingenrubriek van het NVON-blad, waarin u meldt dat u op zoek bent naar mensen die hun ervaring met bepaalde (door u in de advertentie te noemen vormen van actie) aan u beschikbaar willen stellen. Schrijf een soortgelijke advertentie voor het Schoolblad. (15 minuten)

3. Neem het milieuprobleem uit het inleidend voorbeeld of bedenk zelf één waarvoor u zich wilt inzetten. Welke keuzes maakt u en tot welk handelingsperspectief leidt dat?

U kunt daarbij gebruik maken van de lijst bedoelingen (pag. 315) en van de lijst overwegingen (pag. 317). Kunt u overigens deze lijsten nog aanvullen? (30 minuten)

4. Wanneer u al wat langer les geeft, heeft u vast wel eens een actie van de school meegemaakt. Welke vragen of opdrachten uit de lijsten van de informatie-paragraaf zijn tijdens die actie op een of andere wijze aan de orde geweest?

Welke zou u nu absoluut aan de orde willen hebben? Schrijf er kort uw argumenten bij. (20 minuten)

5. Formuleer op de aanvulstreepjes in paragraaf 20.3.4 uw eigen voorbeelden van vragen of opdrachten bij de 20 deelprocessen. (30 minuten)

22.5 Praktijkvoorbeeld

Een groepje leerlingen heeft langs een tevoren uitgestippelde route zwerfvuil verzameld. Wanneer ze terug komen in de klas vangt de docent hen op. Na een kort gesprekje vraagt hij hen eerst even schriftelijk te reageren op enkele vragen. Daarna bespreekt hij de antwoorden met hen:

.....

D: (leest een antwoord van een leerling)

Was je blij en boos tegelijk?

L1: Nou een beetje tegelijk.

D: Waarom?

L1: Nou, op een gegeven moment vond ik het wel goed dat ik het deed maar ik dacht toch ook een beetje bij mezelf: oh mensen let nou eens een keer op wat je weggooit.

D: Ja, je was boos dat ze alles maar weggooien.

(Leest verder)

En je schaamde je?

L1: Ja, ze zitten je een beetje aan te kijken.

D: Ze zitten je allemaal aan te kijken?

L1: Ik schaamde me dood.

D: O, ja?

L12: Ja ik ook.

D: Zo. Maar het hielp niet, dat jullie in een groepje liepen? Moet je je nou voorstellen als je in je eentje was geweest, had je...

L1: Nou, dan had ik het helemaal niet gedaan.

D: Oh nee?

L1.: Nee.

D: (Leest verder) Je voelde je heel vies?

L1: Ja, gadverdarrie.

L12: Ja, dat zand in die bakjes (....)

L1.: Ik schaamde me

D: Ja? je liep allebei voor gek?

L1: Ja, ja haalt overal vies spul weg uit de struikjes.

L12: Ze denken wat een stelletje zwervers.(....)

22.6 Literatuur

Reckman, P. (1980): In de buurt; werkboek voor activiteiten in wijk, buurt of dorp. Van Loghum Slaterus, Deventer.

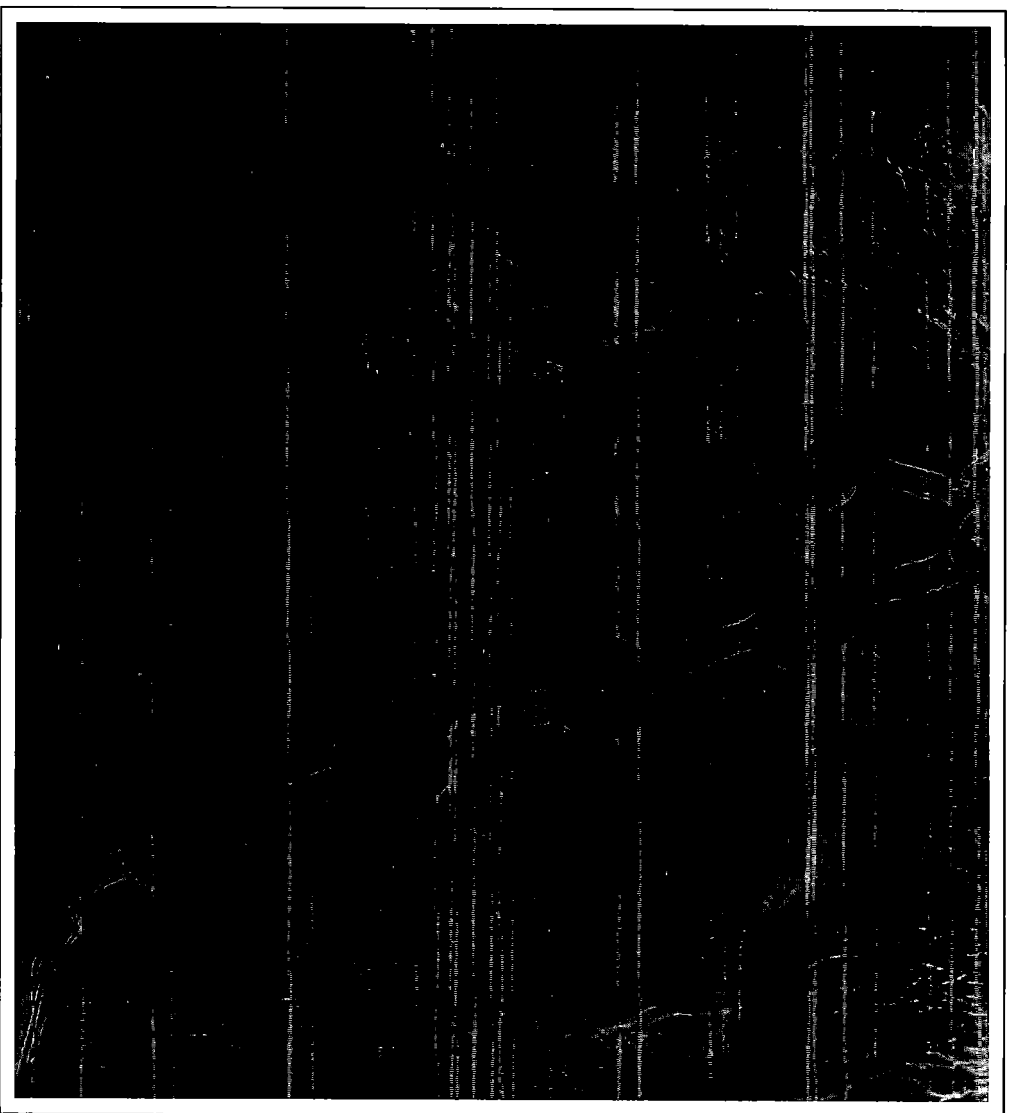
Ajzen, I., Fishbein, M. (1980): Understanding attitudes and predicting social behaviour. New Jersey

Koster, M. e.a. (1992): Milieuzorg op school, NVON/SME/Projectbureau-NME in het Voortgezet Onderwijs.

Hoofdstuk 3: Achtergrondinformatie

Romp, W.(eindred.), (1990): Milieuzorg op school, een handleiding voor het Voortgezet Onderwijs. IVN, Amsterdam.

Voorts verwijzen wij u naar:
Thema 17: Deelprocessen



HOOFDSTUK 4: HET OPZETTEN VAN NASCHOLING IN WAARDENVORMING

1. Inleiding

In dit hoofdstuk behandelen we een aantal aspecten van het opzetten van een nascholingscursus in waardenvormende NME.

Allereerst bespreken we in par. 1.1 keuzes die een cursusleider kan maken voorafgaande aan het feitelijke aanbod van de cursus. Met behulp van de bijgevoegde keuzelijst (zie pag. 336) kunt u vrij snel komen tot een typering van de beoogde cursus. Een correcte typering van de cursus draagt er toe bij dat deelnemers realistische verwachtingen koesteren over de waarde van de cursus.

In de tweede paragraaf hebben we een groot aantal, merendeels uit onderzoek afgeleide, adviezen voor cursusleiders opgenomen. Sommige van die adviezen zijn speciaal gebaseerd op het feit dat u nascholing in waardenvormende NME gaat verzorgen. Deze hebben we voorzien van een *. We hebben de adviezen zo veel mogelijk geordend naar de gangbare fasen uit de levensloop van een cursus (Aanbod, Voorbereiding, Start, Uitvoering en Follow-up). Daarnaast brengen we twee sets adviezen voor deelnemers en omstanders (bevoegd gezag, schoolleiding). Het lijkt misschien wat vreemd dat we zo uitgebreid stilstaan bij al die adviezen. Maar naar onze ervaring zijn cursussen waardenvorming bijzonder kwetsbaar. De inhoud stelt hoge eisen aan de kwaliteit van de voorbereiding en uitvoering. En het lijkt ons goed u een soort checklist aan te bieden die in de praktijk zijn diensten heeft bewezen.

In de derde paragraaf tenslotte bespreken we drie voorbeeld-cursusmodellen. Voor elk voorbeeld hebben we een ander basisprincipe gehanteerd:

- het rekening houden met leerstijlen van deelnemers
- de opbouw volgens de Hart-Hoofd-Handen-balans
- en het structureren van een cursus op een wijze waarbij begeleiders

en deelnemers volgens een stappenplan als een soort onderzoekers van de eigen beroepspraktijk te werk gaan.

1.1 Keuzes aangaande de aard van de op te zetten cursus

Wanneer u een nascholingscursus opzet, is het van belang voor uzelf en voor de cursisten, wanneer u zoveel mogelijk duidelijkheid geeft over de aard van de cursus zoals u die voor ogen staat, met daaruit voortvloeiend de soort(en) begeleiding die u kunt geven. Daarnaast is het voor u en de cursisten van belang te weten wat ieders verwachtingen zijn van de cursus. Tenslotte is het voor u als cursusleider van belang om zo goed mogelijk in te schatten wat de cursisten aan kunnen.

In onderzoeksliteratuur worden een aantal begrippen gehanteerd en geordend die u kunnen helpen bij het bepalen van de aard van de cursus die u wilt verzorgen. Wij geven u hieronder een overzicht van deze begrippen. We sluiten de paragraaf af met een invullijst.

A. Hoofdfuncties van nascholing

Nascholing is te onderscheiden naar hoofdfunctie van de cursus:

- 1- Een professionaliserende oriëntatie, gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is, of op 'gangbare' ideeën over toekomstige ontwikkelingen in de beroepspraktijk. Over het algemeen betekent dit: het aanbieden van een standaardprogramma, waarbinnen in meer of mindere mate gedifferentieerd kan worden.
- 2- Een professionaliserende oriëntatie, gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol. De nadruk ligt dan op zelfontplooiing en het ontwikkelen van een persoonlijke beroepshouding. Dit kan betekenen: uitgaan van de leerbehoeften van de individuele deelnemers.

B. Vier basisvormen van nascholing

Tillema (1985) onderscheidt vier basisvormen:

- 1- Gericht op het aanleren van specifieke vaardigheden; hier staat dus met name de training van vaardigheden centraal.
- 2- Gericht op het opdoen van kennis.
- 3- Gericht op verandering van opvattingen en attitudes.
- 4- Gericht op het verbeteren van handelen, bedoeld als integratie van kennis en vaardigheden in het handelen in de beroepspraktijk.

Het gaat hierbij om basisvormen; combinaties zijn in de praktijk gangbaar. Het is in verband met de verwachting van cursisten belangrijk om zo nauwkeurig mogelijk uw specifieke combinatie vooraf bekend te maken.

C. Gesloten of open curriculum

- 1- Een gesloten oriëntatie: doel, vorm en inhoud van de cursus worden door de nascholer bepaald.
- 2- Een open oriëntatie: doel, vorm en inhoud worden door de cursisten bepaald.
- 3- Een gecombineerde oriëntatie: doel, vorm en inhoud worden in bepaalde situaties door de nascholer bepaald, in andere situaties door de cursisten zelf.

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

D. De rol van de nascholer

De nascholing verzorgende docent is te plaatsen op een continuüm van directief naar consulterend (naar Corporaal 1985):

- 1- Begeleider neemt initiatief en kiest.
- 2- Begeleider neemt initiatief; begeleider en cursist kiezen.
- 3- Begeleider neemt initiatief; cursist kiest.
- 4- Begeleider en cursist nemen beiden initiatief; begeleider en cursist kiezen samen.
- 5- Begeleider en cursist nemen beiden initiatief; cursist kiest.
- 6- Cursist neemt initiatief; begeleider en cursist kiezen samen.
- 7- Cursist neemt initiatief; begeleider vraagt, cursist kiest.
- 8- Cursist neemt initiatief; cursist kiest.
- 9- Cursist neemt initiatief; cursist formuleert de rol van de begeleider; de cursist kiest.

Het kan zijn, dat tijdens de cursus de behoefte ontstaat aan een meer non-directieve begeleiding, naarmate er meer ervaring wordt opgedaan met waardenvorming in de eigen lessen.

E. De context van de nascholingscursus

- 1- Schoolgericht; het gaat om verbetering van meerdere elementen in de hele school.
- 2- Gericht op de regio of een groep samenwerkende scholen.
- 3- Innovatie-gericht; het betreft invoering van een bepaalde vernieuwing, eventueel alleen in een gedeelte van de vakken of school.
- 4- Professionaliseringsgericht; de verbetering van het beroepsmatig functioneren van de individuele docent staat centraal.

Natuurlijk kunnen ook deze contexten in de praktijk of in de beleving van de cursisten elkaar overlappen.

F. Creativiteit van deelnemers

Hier gaat het om het inschatten of uitzoeken van de beginsituatie van de cursisten op het terrein van creativiteit. Om u een idee te geven van hoe die beginsituatie binnen een groep docenten kan verschillen geven we u een samenvatting uit de literatuur.

Veel van de verwerkingsopdrachten in dit boek doen een beroep op de creativiteit van de deelnemer, doordat ze bijvoorbeeld uitnodigen de realiteit eens op een andere wijze te bekijken; andere activiteiten zijn weer sterk gericht op zelf-reflectie. Weer andere activiteiten dagen uit om 'gewoon' maar eens iets aan te pakken in de klas. Wat de individuele cursisten aan kunnen of willen pakken kan sterk verschillen; daar zult u dan weer rekening mee kunnen houden.

Zo constateert Prick (1983), dat jonge (maar ervaren) mensen vaak de meeste creativiteit aan de dag leggen, slechts geremd door fysieke beperkingen: 'hot from the fire creativity'. Men zou dus kunnen stellen, dat het werk van jonge volwassenen gekenmerkt wordt door een 'lyrische inslag'. Later wordt de

productie meer doordacht en wordt de stap tussen idee en uitwerking verlengd. Het werk krijgt dan een meer 'filosofische inslag'. In het algemeen neemt de behoefte aan introspectie toe; het nadenken over en reflecteren op eigen gedrag en zelf-evaluatie gaan steeds meer een wezenlijk deel vormen van het dagelijks levenspatroon. Het is een beweging van de 'buiten-wereld' naar de 'binnen-wereld'.

Prick constateert, dat veel docenten hun jeugdige elan houden, in tegenstelling tot veel andere leeftijdsgenoten, die sneller in een 'tweede latentiefase' terecht komen. Veel docenten van middelbare leeftijd vertonen niet de psychische rust, die aan die leeftijdsgroep wordt toegeschreven: "integendeel, hij wordt eerder gekenmerkt door een zekere starheid en gespannenheid". Dit geconstateerde gebrek aan flexibiliteit, aan bereidheid de eigen opvattingen ter discussie te stellen, "vormt een slechte basis voor een goede verstandhouding met leerlingen". Grote veranderingen worden dan vaak niet meer nagestreefd.

G. De ontwikkelingsfase van de deelnemers

De behoeften van de cursisten kunnen afhankelijk zijn van de ontwikkelingsfase waarin de cursist zich voelt met betrekking tot het leraarschap. Die behoeften kunnen heel verschillend zijn. Aan individuele verschillen tussen leraren, ten behoeve van hun nascholing, is in vergelijking met individuele verschillen tussen leerlingen nog nauwelijks aandacht geschonken.

De volgende 'ontwikkelingsfasen' worden wel genoemd (Fuller 1975):

- 1- De fase die vooral betrekking heeft op het overleven: hoe kom ik zo ongeschonden mogelijk uit de klas? Vragen die centraal staan zijn: Ben ik wel geschikt als leraar? Functioneer ik wel adequaat? Kan ik voldoende orde houden? Kom ik wel goed over bij leerlingen, ouders, schoolleiding?
- 2- De tweede fase heeft vooral betrekking op de onderwijssituatie: de sterke gerichtheid op zichzelf is verschoven naar de concrete leersituatie; met vragen als: Hoe ontwikkel ik een betere onderwijsmethode? Hoe kom ik aan betere onderwijsmaterialen? Hoe kan ik andere beperkingen en frustraties in mijn situatie te lijf gaan?
- 3- In de derde fase is de aandacht verschoven naar de leerlingen en hun leerbehoeften. De zorg-gedachte óf en wát de leerlingen leren staat centraal.

Coonen (1987) onderscheidt fasen in het verloop van de beroepsontwikkeling van leraren zoals: overleving, consolidatie, vernieuwing en rijping; hij haalt uit de literatuur aanwijzingen dat didactische en inhoudelijke variatie noodzakelijk is:

- 1- Voor leraren tussen 30 en 40 jaar: geef ruimte voor persoonlijke interesses, zorg voor een goede intercollegiale ondersteuning, thematiseer beroepszorgen, en beroepsproblemen, zorg voor voldoende praktische relevantie van het geleerde.

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

2- Voor leraren tussen de 40 en de 50 jaar: individualiseer het leerproces, speel in op de persoonlijke leerbehoeften, geef aandacht aan gezondheidsaspecten in de beroepsuitoefening (stress, werkbelasting, conflicten).

Waarlo (1989) constateert: Bij innovatie-gerichte nascholing dient rekening gehouden te worden met de aard en de mate van betrokkenheid van docenten bij de desbetreffende vernieuwing. Die betrokkenheid kan zich uiten in preoccupatie met:

- 1- de gevolgen van de vernieuwing voor henzelf.
- 2- interesse in het leren over de vernieuwing.
- 3- belangstelling voor het zelf uitproberen van de vernieuwing.

H. De functie van de cursusgroep

De functie die de cursusleider toekent aan de cursusgroep kan van groot belang zijn. Rogers (1986): opvattingen over een vernieuwing worden niet zozeer gevormd en beïnvloed door kennisneming van wat deskundigen daarover te melden hebben op basis van onderzoek, maar door kennisneming van subjectieve oordelen van collega's die de vernieuwing al aanvaard hebben. Een heterogene cursusgroep kan daarom in de aanvangsfase van onderwijsvernieuwing gewenst zijn. Wij vullen aan: de mate waarin cursisten gelegenheid krijgen elkaar te informeren over hun voorafgaande ervaringen, over hun kleinste successen, kan doelbewust door de cursusleider vooraf worden gekozen. Daarbij kan de intern aanwezige deskundigheid functioneel worden ingepland.

Daartegenover staat de keus om vooral te steunen op (voor deelnemers) externe deskundigheid: u treedt zelf als spreker op of u maakt gebruik van deskundige gastsprekers.

Door in onderstaande lijst uw keuzes in te vullen kunt u vrij snel komen tot een typering van de cursus die u wilt ontwerpen.

Hoofdfunctie	overdracht		
	zelfontplooiing		
Basisvorm	training van vaardigheden		
	kennisoverdracht		
	meningsvorming		
	praktisch handelen		
Rol docent/ cursist:	docent	cursist	
	- initiatief veel.....weinig	veel.....weinig	
	- kiezen veel.....weinig	veel.....weinig	
Context	schoolgericht		
	scholengroep/ regio-gericht		
	innovatiegericht		
	gericht op individueel functioneren		
Aard van de creativiteit die u verwacht	lyrisch		
	filosofisch		
	buitenwereld		
	binnenwereld		
Geschatte ontwikkelingsfase			
Functie cursusgroep	interne deskundigheid functioneel gebruikt		
	externe deskundigheid ingeschakeld		

1.2 Adviezen

We hebben de adviezen voor het organiseren van cursussen voor nascholing gerangschikt in een aantal groepen.

Vijf groepen horen bij een fase in de levenscyclus van een normale nascholingscursus.

- I - de opstartfase: het formuleren van het nascholingsaanbod aan het veld, het leggen van de noodzakelijke contacten daarvoor.
- II - de cursusvoorbereiding: onderzoeksgegevens die leiden tot uitgangspunten voor cursussen voor volwassenen
- III - de eerste bijeenkomst: het peilen van wensen en verwachtingen van cursisten, het verstrekken van nadere informatie over de doelen, werkwijze en vereisten van de cursus
- IV - de cursus: tips over de inhoud, werkwijze, werkvormen
- V - tussentijds: mogelijkheden voor het benutten van de dagen of weken tussen bijeenkomsten voor observatie, oefening, reflectie

Twee groepen betreffen tips voor deelnemers of omstanders:

- VI - de cursist zelf, werkhouding, mogelijkheden om de efficiëntie te verhogen
- VII - het bevoegd gezag en de schoolleiding.

De adviezen die van een * zijn voorzien zijn speciaal van belang voor cursussen die tot doel hebben docenten kennis te laten maken met theorie, praktijk en beleving van waardenvormende NME.

I Adviezen over de opstartfase: het formuleren van het nascholingsaanbod aan het veld, het leggen van de noodzakelijke contacten daarvoor.

I-1 Nascholing is een vorm van volwasseneneducatie. In de didactische benadering van de cursisten dient hiermee rekening gehouden te worden.

I-2 Uit onderzoek is gebleken dat volwassenen op zoek gaan naar vervolgonderwijs (nascholing) wanneer zich belangrijke veranderingen in hun leven voordoen. Hoe meer grote veranderingen een volwassene tegenkomt op zijn pad, des te waarschijnlijker zal hij leerervaringen opzoeken. Net zo als de spanning toeneemt wanneer de veranderingen zich opstapelen, zo zal de motivatie toenemen om de veranderingen aan te kunnen door deel te nemen aan een leerervaring. En aangezien mensen die het vaakst een leerervaring hebben opgezocht mensen zijn met de meeste jaren vooropleiding kunnen we waarschijnlijk wel stellen dat voor velen van ons, leren een antwoord is op belangrijke veranderingen.

Voor de cursusleiding is het belangrijk de toekomstige cursist te vertellen aan welke grote verandering gericht gewerkt gaat worden.

I-3 Uit onderzoek is bovendien gebleken dat de effectiviteit van training heel veel groter is wanneer die aangeboden wordt heel kort voor of na bijvoorbeeld een promotie of veranderingen in de verantwoordelijkheden van docenten. Hoe langer met het aanbod wordt gewacht des te minder impact is te verwachten op de taakuitoefening.

Voor de nascholer is het van belang goed de vinger aan de pols te houden in het veld en bij individuele docenten, om zodoende snel en adequaat op veranderingen te reageren met een nascholingsaanbod.

I-4 Zorg voor goede samenwerking, regionaal marktonderzoek, informatieuitwisseling over voorgenomen programma's, gezamenlijke werving met alle instellingen in de regio die nascholing op het terrein van waardenvorming organiseren. Denk daarbij bij voorbeeld ook aan: Schoolbegeleidingsdiensten, Pabo's en andere Lerarenopleidingen, Vormingscentra, de Volksuniversiteit, het Humanistisch Verbond en eventuele kerkelijke instellingen die waardenvormende NME-activiteiten uitvoeren. Probeer elkaars werk te ondersteunen door reclame voor elkaar te maken.

I-5 Laat u door scholen informeren over hun ontwikkelingsplannen. Informeer hen tijdig over uw aanbod.

I-6 Bedenk in deze fase ook alvast mogelijke doelen, inhouden, werkvormen en consequenties voor invoering in de schoolpraktijk. Nascholing dient uiteindelijk te resulteren in concrete veranderingen in de praktijk van alledag.

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

I-7* Nascholingscursussen gericht op vaardigheden zijn het meest effectief in de vorm van practica (oefensituaties waarin het praktisch bezig zijn voorop staat).

I-8* Probeer van de subsidiërende instantie gedaan te krijgen dat het aantal deelnemers per cursusgroep afhankelijk gesteld mag worden van het doel en de vorm van de cursus. Het is nu voor veel nascholingswerk vastgesteld op 20. Maar dat is lang niet altijd de optimale groepsgrootte. Voor waardenvormingscursussen is 12 een beter richtgetal, zeker wanneer de oefening voor en uitwisseling over de eigen praktijk van de deelnemers een belangrijk onderdeel van de cursus is.

I-9 Nodig altijd de schoolleiding uit om deel te nemen; het is hun belang te ervaren waar u mee bezig bent, het is uw eigen belang dat zij tijdig op de hoogte zijn van mogelijke veranderingen in delen van de school.

I-10* Voor de doorwerking van het geleerde in de schoolpraktijk is het beter dat bij individu-gerichte nascholingscursussen meer dan één leraar van dezelfde school aan de cursus deelneemt.
Probeer dus zoveel mogelijk schoolgericht te zijn (dat wil zeggen op team-als-geheel of op leraren-uit-een-team). Het invoeren van waardenvormende NME is een klus die te zwaar is voor één docent.

I-11 Maak zoveel mogelijk gebruik van concreet, te implementeren materiaal. Het bevordert de invoering van een vernieuwing.

I-14 Zorg voor een goede lokatie: de leeromgeving moet fysiek en psychisch comfortabel zijn. Lange lezingen, eindeloos zitten en de afwezigheid van oefenmogelijkheid irriteren, zo blijkt uit onderzoek, volwassen cursisten het meest.

I-15 Zorg dat u een grondig inzicht hebt in de praktijk van de onderwijssoort waar de nascholingszoekenden uit voortkomen.

II Adviezen voor de cursusvoorbereiding: onderzoeksgegevens die leiden tot uitgangspunten voor cursussen voor volwassenen

II-1* Durf het klein te houden: slinger niet te veel tegelijk aan; beter beperkt in de breedte en goed de diepte in dan een oppervlakkige brede discussie die machteloosheid/ lusteloosheid vergroot; maak tijd voor en geef aandacht aan ervaren, beleven, overwegen (persoonlijke reflectie én uitwisseling met anderen) en werk met afgebakende, overzichtelijke stukjes in een zorg voor ter plekke zichtbare vorderingen, ontdekkingen of produkten. Als het aan uw planning ligt voorspelt u dat de deelnemer steeds bevestigend zal blijven antwoorden op de vraag: "Is het me de moeite waard?"

II-2* Zorg dat u de door u geplande activiteiten zelf hebt ervaren; voer alle geplande activiteiten van te voren zelf uit zodat u een beeld hebt van de moeilijkheidsgraad, van de haalbaarheid (in de tijd) en van de opbrengsten; en zodat u zonodig uw eigen ervaringen kunt inbrengen.

II-3* Zorg voor veel veiligheid: er rusten nogal wat taboes op waardenvorming, op deelaspecten ervan en op werkvormen erbij; maak de uitdaging niet té groot; wees alert op weerstanden en ga er flexibel en empathisch (vanuit eigen ervaring) mee om.

II-4* The medium is the message: als u zorgt voor zo veel mogelijk consistentie tussen de inhoud van uw boodschap en de vorm waarin u de boodschap giet, vergroot u het waarheidsgehalte van uw boodschap; laat uw feitelijke gedrag het pleit winnen voor uw verhaal en beperk uw boodschap tot wat u met uw feitelijke gedrag kunt voorleven. Bij voorbeeld: Als waardenvorming voor u per definitie sociale en emotionele ontwikkeling bevat, zorg dan dat u zelf ook ruimte maakt en aandacht hebt voor sociale en emotionele ontwikkeling van deelnemers.

II-5 Hoewel de motivatie uiteen kan lopen, zullen de meeste volwassenen niet om het leren zelf aan het leren gaan. 80 á 90 van de 100 keer kiezen volwassenen voor een leerervaring omdat de kennis of de vaardigheden denken nodig te hebben; leren is een middel, niet een doel op zich. Zorg dus bij elke activiteit voor een praktische toepassing. Volwassenen neigen minder geïnteresseerd te zijn in overzichtscursussen. Eén theorie of één begrip te gelijk, maar dan wel direct toepasbaar gemaakt op (voor hen) relevante praktijkproblemen. Hoe ouder de volwassene hoe sterker deze neiging. Leg dus bij voorkeur de nadruk op vaardigheidsdoelen. Kennis- en inzicht-doelen en doelen met betrekking tot houdingen/ attitudes dienen hierbij niet verwaarloosd te worden, maar relateer ze steeds aan de vaardigheidsdoelen.

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

Duidelijk gestructureerde cursussen, waarin met name de relatie theorie-praktijk wordt benadrukt, hebben een grotere kans op toepassing van het geleerde in de praktijk.

II-6* Een goede tweede plaats op de ranglijst van motieven voor deelname aan leerervaringen is de behoefte van volwassenen om eigenwaarde en plezier te handhaven of te vergroten. Het verkrijgen van een nieuwe vaardigheid of het verbreden of verdiepen van eigen kennis kan aan beide een bijdrage leveren (afhankelijk van de kijk op het leven van de lerende). Feedback over de vorderingen, met name complimenten, is essentieel.

II-7* De ontwerper van de cursus moet weten of de basiswaarden verschillen of overeenkomen met die van de lerende. Leren "verkopen" of leren "dienstverlenen" stoelt op verschillende waardenstelsels. Dat moet zorgvuldig in de gaten gehouden worden.

II-8* Probeer van uw cursus zo mogelijk een door de deelnemers zelf gestuurd leerproces te maken. Na eerste onwennigheid zullen ze al snel plezier erin krijgen. Zelfgestuurd hoeft per sé niet geïsoleerd te gebeuren. Door de cursus meer te laten zijn dan alleen een serie hoorcolleges en door veel te werken met praktijkopdrachten, observaties, teamteaching, interviews, literatuur-zoektochten zorgt u ervoor dat de cursist gemiddeld dan toch nog tien mensen als adviseur, coach, informant, begeleider etcetera ontmoet. Het positieve van lezingen en werkcollege's kan overigens zijn dat de lerende directe toegang tot een deskundige krijgt. Maak daar dus ook gebruik van.

II-9 Kennelijk is de volwassene een heel erg efficiency-gericht individu. "Wat is de goedkoopste, gemakkelijkste en snelste manier voor mij om te leren hoe ik DAT moet doen?" lijkt de richtvraag te zijn waarmee de volwassene zich onafhankelijk opstelt in zijn leerproces. Het is dus duidelijk dat de volwassene betrokken moet worden bij het ontwikkelen van de cursus.

II-10* Integratie van nieuwe kennis en vaardigheid vergt tijd en aandacht voor omschakelen. Speciaal het werken aan toepassingen in de actuele werksituatie helpt de transfer. Actieplannen, follow-up evaluatie stimuleert transfer naar de praktijk. Het inschakelen van superieuren bij activiteiten voor en na de cursus helpt bij zowel het richten van de aandacht tijdens de bijeenkomsten als bij de transfer van de opgedane kennis en ervaringen naar de praktijk.

II-11 Leertheorie en onderwijstheorie werken beter als ze als bron gebruikt worden dan wanneer ze als de steen der wijzen gebruikt worden. De vier huidige belangrijkste stromingen (humanistische, gedragswetenschappelijke, cognitivistische en ontwikkelingstheoretische) hebben allemaal iets waardevols bij te dragen wanneer ze gebruikt worden op het juiste moment en bij het

oplossen van een passende vraag. Bij vaardigheidstraining kunt u bijvoorbeeld goed bij de gedragswetenschappelijke theorieën leentjebuurt spelen, terwijl u voor persoonlijke groei-cursussen beter bij de humanistische stroming te rade kan gaan.

Degene die nascholing verzorgt moet van vele markten thuis zijn en zich bij het maken van zijn keuzes niet in één theorie vastbijten.

II-12* Houdt altijd een intake-gesprek om wederzijds een beeld van elkaar te krijgen voor het vaststellen van de beginsituatie en om tot afspraken te komen over cursusdoel en -opzet. Zorg dat vooraf alle verwachtingen van deelnemers en begeleiders uitgesproken zijn; maak afspraken over de verwachtingen.

Sluit daarbij met uw vragen en informatie zo veel mogelijk aan bij de praktijkproblemen van deelnemende leraren en de wijze waarop de leraren in de school-als-organisatie functioneren.

Vaar niet, zonder grondig vooronderzoek, blind op de informatie die een schoolleiding u kan geven over de beginsituatie van hun docenten.

II-13* Maak hierna een werkplan waarin u verantwoording aflegt over de gekozen doelen, leerinhouden, werkwijzen en te verwachten effecten.

II-14 Nascholing gericht op het aanleren of verbeteren van vaardigheden, dient uit de volgende componenten te bestaan: het duidelijk maken van het belang van de vaardigheden, het aanbieden van informatie over de te leren vaardigheden, het demonstreren van de te leren vaardigheden, praktijkoefening, terugkoppeling en ondersteuning in de klas.

Het ondersteunen van cursisten door mede-cursisten, waarbij de cursisten elkaar onder andere observeren en feedback geven, leidt bij nascholingscursussen, die gericht zijn op het aanleren van vaardigheden, tot een grotere kans op toepassing van het geleerde.

II-15 Elke nascholingscursus dient een vorm van formatieve of procesevaluatie te bevatten: het verzamelen van gegevens over de wijze waarop de cursus werd uitgevoerd, welke aspecten als positief of negatief werden ervaren. Dit kan ertoe leiden, dat de cursus op grond van deze informatie, zo mogelijk nog tijdens de rit, kan worden verbeterd. Stel in ieder geval cursisten op de hoogte van de uitkomsten van uw evaluaties. Laat ze zo mogelijk meedenken over de interpretatie van door u verzamelde gegevens.

II-16 Elke nascholingscursus dient follow-up evaluatie te bevatten: na verloop van tijd dient nagegaan te worden of en in welke mate het geleerde in de praktijk wordt toegepast (summatieve of produkt/effect-evaluatie). Maak hierover tijdens de cursus afspraken met de deelnemers. Zorg dat u dan uw plan ervoor in grote lijnen al klaar hebt en geef ze inspraak in de procedure of de aandachtspunten.

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

III Adviezen over de start: de eerste bijeenkomst, het peilen van wensen en verwachtingen van cursisten, het verstrekken van nadere informatie over de doelen, werkwijze en vereisten van de cursus

III-1* Volwassenen hebben verwachtingen van een cursus en het is uiterst belangrijk voldoende tijd te nemen om ALLE verwachtingen over en weer uit te spreken. Het is vruchtbaar de verschillen te benoemen. De begeleider kan alleen tekenen voor zijn eigen verwachtingen, niet voor die van de cursisten. De individuele cursist en/of het team dienen voordat aan de nascholing wordt begonnen een duidelijk beeld te hebben van wat zij met de nascholing willen bereiken. Wees expliciet maar bescheiden in het benoemen van het einddoel dat u wilt bereiken. Dit geldt voor de cursus als geheel, maar evengoed voor elke afzonderlijke activiteit.

Bij waardenvorming is het belangrijk dat cursisten goed gefocust zijn op het werk dat u van hen vraagt. Het benoemen van korte termijndoelen en het regelmatig in herinnering roepen van het lange termijndoel helpt daarbij.

III-2 Wees specifiek in het benoemen van de gevraagde investering. Maak een reële schatting van de tijd die aan de activiteiten besteed moet worden (inclusief voor- en nawerk). Bewaak dit punt tijdens de cursus en pas uw tempo of opdrachten aan als u merkt dat deze cursisten meer of minder tijd nodig hebben dan u gewend bent.

III-3* Organiseer de bijeenkomst zó, dat u als organisator vóór en bij het begin alle aandacht vrij hebt voor de binnenkomende deelnemers. Tijdens de informele begroeting kunt u kleine, onbeduidend lijkende voorvallen signaleren, ervaringen of zorgen waar deelnemers mee aankomen. Deze kunt u diezelfde keer nog als illustratie of als herkenningspunt gebruiken.

III-4* Spelregels: iedereen heeft geheel eigen maniertjes ontwikkeld om met eigen waarden naar de buitenwereld toe om te gaan; voor een constructieve communicatie bij waardenvorming zijn echter een aantal spelregels te geven, die veelal strijdig zijn met ieders eigen maniertjes; stel zo vroeg mogelijk in de cursus (samen) de spelregels vast en durf ze te bewaken.
Bij voorbeeld:

- het gebruik van ik-taal en het vermijden van je-, men-, en ze-taal. Het is belangrijk dat u zelf vanaf het begin daarin het goede voorbeeld geeft. In de reactie die u geeft op inbreng van deelnemers of in de samenvattingen die u van hun antwoorden maakt kunt u deze regel heel expliciet maken,

- een waarde is niet gelijk te stellen aan of te behandelen als een waarheid of een onwaarheid. Elke waarde is, al dan niet bewust, de expressie van individuele levenservaringen. Door waarden als levenservaringen te hanteren en niet als (on)waarheden creëert u de absoluut noodzakelijke sfeer van respect en veiligheid,

- iedere deelnemer is voorzitter van zijn eigen leven. De begeleider kan uitdagen en structureren, maar hij blijft erop toezien dat deelnemers in eigen tempo en richting in veiligheid kunnen werken aan verandering, zonder groepsdruk. En hij zorgt ervoor dat iedereen optimale inbreng heeft. Ook tegendraadse inbreng kan vruchtbaar gemaakt worden,

- werken met waarden is werken met hart, hoofd en handen. Per cursusonderdeel zult u met elkaar het evenwicht erin houden.

IV Adviezen over de cursus: inhoud, werkwijze, werkvormen

IV-1* Volwassenen hebben voorkeur voor zelfgestuurde en zelfgeprogrammeerde leerervaringen. Zeven keer zo sterk als voor een groeps-leerervaring onder leiding van een docent.

Gegeven vrijheid van keus, dan kiest de volwassene altijd meer dan één leermiddel. "Lezen" en "praten met een soortgenoot" scoren hoog.

Het is dus belangrijk van meet af aan deelnemers in te schakelen. Neem bijdragen en voorkennis van deelnemers serieus; schakel ze in en niet uit; maak expliciet gebruik van hun lesmateriaal of observaties en video- of audio-opnamen uit hun lessen; deel verantwoordelijkheden; deelnemers starten niet op nulniveau, ze hebben veel kennis en ervaring, hoewel sommigen dat niet van zichzelf denken. Deze onschatbaar waardevolle bron moet gebruikt en erkend worden. Docenten leren graag en veel van gerespecteerde lotgenoten. Wanneer u als begeleider de neiging heeft om uw kennis en ervaring 'over te dragen' kunt u zich op dit punt beter wat inhouden of u er op toeleggen open vragen te stellen om daarmee de aanwezige kennis en ervaring beschikbaar te krijgen. Nieuwe kennis moet geïntegreerd worden met oude kennis; dat betekent actief deelnemen door de cursisten. Omdat alleen de cursist kan zeggen wat van het nieuwe past of nog niet past, moeten we hem inschakelen om daar achter te komen. Net zoals de lerende afhankelijk is van onze feedback over zijn vorderingen zijn wij afhankelijk van zijn feedback over ons leerplan en ons onderwijsgedrag.

IV-2* Zorg steeds voor een balans tussen hart, hoofd en handen in het programma, maar óók in de begeleiding van elk onderdeel; praat niet te lang over ervaringen of vanuit de theorie, reflecteer niet te lang, stimuleer ervaren en beleven, denk eens wat minder en doe eens wat meer; zorg voor een concreet produkt; maak tijdens de bijeenkomst ruimte voor het ontwerpen van concrete oefenplannetjes en werkafspraken naar aanleiding van het onderwerp van de bijeenkomst (maar hou het wel klein).

IV-3* Waardeer uitdrukkelijk elke kleine stap van een cursist die op ontwikkeling duidt (één vraag die hij stelde en die hij nog nooit zó gesteld heeft; één oefenplannetje dat lukte; één kleine waardenvormende opdracht die hij uitvoerde); werk mee aan het opbouwen van het gevoel van eigenwaarde; complimenten over kleine stappen zijn essentieel.

IV-4* Woordgebruik: voor allerlei begrippen rond waardenvorming bestaat een verwarrende jungle van termen want waardenvorming heeft geen éénduidige theorie; voer nieuwe termen dus zorgvuldig in en gebruik ze zelf consequent en éénduidig, maar laat de informatie wel veelzijdig zijn door diverse benaderingen te gebruiken; het moet duidelijk zijn dat iedereen af en toe een eigen keus zal maken.

IV-5* Informatie die begripsmatig weinig overlap met het oude bekende vertoont wordt maar langzaam opgenomen. Informatie die strijdig is met het al bekende (en voor waar gehouden) en die dus een herwaardering

van oude opvattingen of denkkaders afdwingt, wordt langzamer geïntegreerd. Cursisten moeten in staat gesteld worden het nieuwe te integreren met de al aanwezige oude kennis/ vaardigheden. Anders kunnen ze de informatie niet onthouden en gebruiken. Hoge snelheid en ingewikkelde of ongewone leeropdrachten belemmeren het leren van de begrippen of feiten die ermee geleerd zouden moeten worden. Bouw dus langzaam op, vereenvoudig opdrachten, doe geen al te ongewone dingen als u tenminste snel resultaten wilt zien. U dient model te staan voor goed onderwijzen.

IV-6 Volwassen cursisten zijn met sommige denk- en doe-leeropdrachten langzamer. Ze compenseren dit door nauwkeuriger te werken en minder trial-and-error pogingen te doen. Bovendien hebben veel volwassenen de neiging om zich fouten persoonlijk aan te trekken en hun eigenwaarde te verliezen (te verminderen). Dit leidt ertoe dat ze een voorkeur vertonen voor bewezen oplossingen en minder risico's willen lopen. Er is zelfs een aanwijzing dat volwassenen feedback vaak verkeerd interpreteren en gemaakte fouten verkeerd gebruiken voor negatieve zelfbevestiging.

IV-7* Programma's moeten ruimte geven aan waarden van mensen in diverse stadia van hun leven en uit diverse waardenstelsels. Nieuwe termen moet u verankeren of uitleggen vanuit meer dan één waardenstelsel in aansluiting bij meer dan één ontwikkelingsstadium.

IV-8* Volwassenen hebben echt iets te verliezen als ze zelf "leerling" zijn in een "klas". Eigenwaarde staat op het spel als hen gevraagd wordt nieuw gedrag voor het front der troepen te vertonen. Slechte ervaringen in het verleden, autoriteitsgevoelens en zorgen om dingen buiten de bijeenkomst beïnvloeden wat er in de cursus gebeurt.

IV-9 De sleutel tot vruchtbaar begeleidersgedrag is het woord: controle. Als begeleider moet u afwegen wanneer nieuw materiaal ingebracht moet worden, wanneer het tijd is voor debat of discussie, uitwisseling van relevante ervaring. Ook houdt u de klok in de gaten. Grappig genoeg is de beste manier om deze controle te verkrijgen door de bereidheid geen controle uit te oefenen. Als we onze IKJES in de boekenkast houden en onze neiging onderdrukken om ons aangevallen te voelen als onze plannetjes of voorstellen ter discussie gesteld worden of dreigen te mislukken, dan veroveren we het soort faciliterende controle dat we nodig hebben om volwassen docenten te steunen bij hun leren.

IV-10* De begeleider moet minderheidsstandpunten in bescherming nemen, verschillen van mening en opvatting in goede banen leiden en verbanden proberen te leggen tussen verschillende opvattingen en ideeën. Blijf er steeds op hameren dat er meerdere oplossingen voor een probleem mogelijk zijn. Als begeleider bent u net als in een goede probleem-oplossend-gerichte vergadering meer dirigent dan advocaat.

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

V Adviezen over 'huiswerk': mogelijkheden voor het benutten van de dagen of weken tussen bijeenkomsten voor observatie, oefening, reflectie

V-1 80% van de cursisten wil als inhoud gewoon receptuur. "Hoe doe ik...?" U zou dan al snel in de voorschrijvende rol terecht kunnen komen. Door de vraag om een voorschrift om te zetten in een huiswerkopdracht tot experiment, observatie, literatuurstudie of gesprek met een deskundige creëert u een onderwijsklimaat waarin cursisten snel hun weg leren vinden naar hun eigen recepten.

V-2* Een eenvoudig cursus-bulletin kan de periode tussen twee bijeenkomsten overbruggen. Het stimuleert om er mee bezig te blijven en biedt een mogelijkheid om schriftelijk alvast wat ervaringen uit te wisselen of te bundelen, zodat daar niet altijd veel kostbare cursustijd aan hoeft te worden besteed. Bovendien kost het leren werken met waardenvorming veel rijpings-tijd; liever iedere dag een beetje water dan eenmaal een plens voor een jaar!

Inhoud van dit bulletin:

- evaluatiegegevens laatste bijeenkomst
- oefenplannetjes van de cursisten
- ervaringen, bijdragen en (half)produkten van cursisten
- doelen en programma van de volgende bijeenkomst
- theoretische informatie die voor de volgende bijeenkomst in ieder geval gelezen moet zijn
- suggesties voor hoe de cursist zich op de volgende bijeenkomst kan voorbereiden (observaties, oefeningen of interviews)

VI Adviezen voor de cursist zelf: werkhouding, mogelijkheden om de efficiëntie te verhogen.

Eerst een aantal adviezen voor docenten die zelfstandig met dit boek aan de slag willen gaan, zonder de structurering en begeleiding van een officiële nascholingsinstantie.

VI-1 Zelfscholing vereist een flinke portie zelfdiscipline. Werk daarom bij voorkeur met een eerlijk werkplan. Dat wil zeggen: maak een werkplan waarin reële schattingen van de benodigde werktijden en produkten zijn opgenomen. Maak de porties per keer niet te groot.

Zorg ook voor voldoende afwisseling tussen theorie en praktijk. Dwing uzelf om na het lezen van een stukje theorie en het verwerken ervan met behulp van één van de suggesties bij elk thema tot het maken van een concreet oefenplan: netje voor de komende week of maand. Noteer welke produkten u verwacht/ wenst dat deze oefening u oplevert. Noteer in uw agenda op welke momenten u met de oefening bezig wilt zijn in de komende week.

Neem, terwijl u aan een thema werkt, voldoende (maar niet te veel) tijd voor lekker lui nadenken en fantaseren over het onderwerp.

VI-2 Houd een goed logboek bij van alle stappen die u zet, acties die u onderneemt, ervaringen die u opdoet, gedachten en fantasieën die bij u opkomen. In dit logboek kunt u een zogenaamde tweede kolom afzonderen: zijpaadjes. Schrijf daarin op wat u nog meer ervaart terwijl u met uw scholing bezig bent. Kleine irritaties, afleidende gedachten (boodschappen die u nog moet doen bijvoorbeeld of herinneringen aan niet ter zake doende gesprekken die u voerde), gevoelens van verwarring en weerstand die u overvallen tijdens het lezen of oefenen of gebeurtenissen (de telefoon, bezoek, onweer, lawaai van de burens). Het opschrijven van deze afleidende stroom in uzelf is een probaat middel om u te concentreren; u hebt het immers zwart op wit gezet en kunt het nu verder 'vergeten'. Deze tweede kolom zal zelden voldoen aan eisen van grote logica of perfectie van de gedachtengangen. Censureer uzelf daarbij dus niet!

VI-3 Blijft u ervan bewust dat u, ook al kiest u voor zelfscholing, best anderen daarbij kunt inschakelen. Een gedachte die u bezig houdt kunt u eens aan hen voorleggen. U kunt ze vragen even met u te brainstormen bij een bepaalde vraag waar u zelf niet uitkomt. U kunt ze het verhaal vertellen van uw werk met de vraag om feedback of gewoon een eigen reactie. U kunt ze vragen of zij misschien ooit ergens iets gelezen hebben over...

Mocht u besluiten anderen toch zoveel mogelijk in te schakelen bij uw eenzame avontuur, probeer dan eens in uw werkplan nadrukkelijk daar een plaats voor in te ruimen. Noteer voornemens om die of die eens aan te schieten. Noteer de vragen die u wel eens aan A of B zou willen stellen. Het opschrijven van zulke zaken, als alternatief voor het alleen maar in het achterhoofd

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

houden of bedenken, is effectief gebleken als middel om daadwerkelijk iets met al die invallen te doen.

VI-4 Blijf uw eigen voorzitter. Het kan voorkomen dat de verstrekte informatie of de verwerkingsopdrachten bij u emotioneel het een en ander losmaken. Volg niet slaafs de teksten maar wees gevoelig voor uw eigen weerstanden; negeer ze niet compleet, maar leg u er ook niet voetstoots bij neer. Sommige oefeningen kunnen behoorlijk confronterend zijn; stel uzelf de vraag of u op dit moment die confrontatie aan wilt gaan; zo nee, dan kunt u misschien omstandigheden bedenken waaronder u dat wél zou willen.

Een aantal speciale tips voor docenten die met elkaar, en dus niet met een gespecialiseerd nascholingsinstituut aan de slag gaan:

VI-5 Motiveer uw cursusaanbod voor toekomstige deelnemers vanuit de dagelijkse onderwijspraktijk. Benoem de problemen of successen die u ertoe hebben aangezet om het plan voor een samenscholing op te vatten. Vraag potentiële deelnemers om uw lijst aan te vullen met eigen motieven, ervaringen en wensen; er ontstaat zo een gezamenlijk belang: "Waar doen we het voor?"

VI-6 Vertel directie en bestuur van uw plannen. Deel uw enthousiasme met hen. Nodig ze uit om deel te nemen.

Adviezen voor hen die deel (gaan) nemen aan nascholingscursussen.

VI-7 Benut optimaal de mogelijkheden die de wet biedt om nascholing binnen de weektaak te laten plaatsvinden.

Oriënteer u tijdig op de mogelijkheden bij u in de regio; stap niet op het eerste het beste aanbod af. Er zijn veel instellingen en instanties die bezig zijn met waardenvorming en milieu.

Het is bevorderlijk voor uw investering in nascholing wanneer u niet de enige docent van uw school bent in een cursus; sleep anderen mee!

VI-8 Zorg dat u een duidelijke scholingsvraag kunt stellen; pas dan is het mogelijk dat het aanbod op uw behoeften wordt afgestemd.

Stel niet alleen uw eigen scholingsvraag aan de orde in het voorgesprek; denk ook na over verwachte of gewenste effecten op de praktijk van alledag en de consequenties daarvan voor anderen in de school of voor de organisatie van de school. Wees dus aan het begin van de cursus al bewust van de concrete

verandering(en) die u en die anderen voor ogen staan; maak dat naar elkaar en de cursusleiding expliciet. Leg u maar niet te snel neer bij de deskundigheid van degene die u een scholingsaanbod doet; weet wat uw eigen doelen en wensen zijn met betrekking tot inhoud, werkvormen en 'eindprodukten' zijn; probeer vooraf alvast na te denken en besluiten te nemen over het effect van de scholing op de toekomst van de school.

Als u gezamenlijk intekent op één cursus kunt u onderling taken verdelen met betrekking tot het binnenhalen van de oogst van uw inzet.

VI-9 Vraag om het werkplan van de cursus; als u zelf een cursus opzet: maak een werkplan waarin u verantwoording aflegt over doel, inhoud, werkvorm en verwachte effecten.

VI-10 Zorg er voor dat u feedback kunt krijgen op de oefeningen die u in uw praktijksituatie doet aan de hand van de gevolgde scholing; kies binnen of buiten de cursus een 'maatje' die zo nu en dan in uw lessen komt observeren.

VI-11 Neem regelmatig tijdens de cursus afstand tot wat er gebeurt en vraag u af of het voldoet aan de toegezegde wensen en verwachtingen; durf invloed uit te oefenen op de koers die de cursusleiding vaart, accepteer als organisator van scholing inbreng van uw mededeelnemers.

VI-12 Informeer uw bevoegd gezag altijd tijdig over uw scholingsplannen; vraag zonodig toestemming of indirecte flatterring (bij voorbeeld voor het benutten van uw school als lokatie)

VI-13 Probeer op uw school het proces op gang te krijgen of te ondersteunen om een activiteiten-plan, waarin opgenomen een scholingsplan, op tafel te krijgen.

VI-14 Vraag u tijdens de cursus regelmatig af of de docent die de nascholing geeft zich gedraagt volgens de theorie die hij overdraagt; woorden én daden (voorbeeldgedrag) zijnerzijds en praktijkoefening (met feedback-mogelijkheid) uwerzijds zijn de ingrediënten van succesvolle nascholing.

VI-15 Vraag altijd om een follow-up aanbod; zorg dat u uw nascholers confronteert met de werkbaarheid in uw eigen praktijk. Laat u geen visie opdringen die geen handen en voeten in de praktijk van alledag kan krijgen; zorg dat u zich ervoor inzet dat kleine praktijkoefeningen onderdeel van een visie-vormende cursus zijn.

VI-16 Kijk na verloop van tijd terug op het effect van al gevolgde scholing; begin niet aan een volgend traject zonder een goede terugblik op voorafgaande investeringen.

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

VII Adviezen voor het bevoegd gezag en de schoolleiding

VII-1 Voor een succesvolle nascholing is een concrete, gerichte voorscholing c.q. voorbereiding van de nascholing-verzorgenden van groot belang. Dus als uw docenten zelf een nascholingscursus op touw willen zetten, steun hen door het toekennen van faciliteiten voor: voorscholing, onderling overleg, intake-gesprekken, praktische ondersteuning van de cursisten (indien nodig) en evaluatie.

VII-2 In de voorscholing van nascholingverzorgenden dient niet alleen tijd ingeruimd te worden voor vakinhoudelijke voorbereiding maar ook voor de didactiek van het nascholen (bijvoorbeeld voor het leren werken met groepen volwassenen, leerstijlen van volwassenen).

VII-3 Nascholing dient zoveel mogelijk gerealiseerd te worden binnen de 38-urige weektaak.

VII-4 Stimuleer het ontwikkelen van een ontwikkelingsplan voor het schoolteam. In het ontwikkelingsplan legt u vast welke nascholing zal worden gevolgd en welke bijdrage deze nascholing kan hebben voor het ontwikkelen van het onderwijs op uw school.

Help het team in onderling overleg op grond van het opgestelde ontwikkelingsplan te bepalen welke leraar of leraren aan een bepaalde nascholingscursus deelneemt/ deelnemen.

VII-5 Wil nascholing gericht op de school als geheel succesvol zijn, dan moeten schoolleiders zelf ook aan de nascholing deelnemen.

Deelnemers aan nascholingscursussen dienen zich gesteund te weten door het bevoegd gezag.

1.3 Mogelijkheden en modellen voor nascholing

Inleiding

In deze paragraaf willen we een aantal voorbeelden geven van het opbouwen van een nascholingscursus volgens een specifiek principe.

De 'principes' die we daartoe selecteerden zijn:

- leerstijlen (par. 1.3.1)
- hart-hoofd-handen-balans (par. 1.3.2)
- stappenplan (par. 1.3.3)

Natuurlijk zijn er andere leidende principes mogelijk. Het gaat ons meer om een aanzet tot kritisch nadenken over de opbouw van een cursus en het aanzetten tot het bedenken van alternatieven voor de chalk-and-talk-didactiek (ook in moderne varianten met video of veldwerk).

1.3.1 Leerstijlen

Gebruikmakend van de leerstijlentheorie van Kolb (pag. 115 e.v.) kunt u op verschillende manieren met vier cursuseenheden schakelen. We benoemen ze eerst:

CONCRETE ERVARING (CE)

- uitwisselen van eigen ervaringen
- zelfobservaties

REFLECTIE EN OBSERVATIE (RO)

- kijken naar hoe anderen het doen
- nadenken over hoe u het zelf aanpakte in het verleden
- nadenken over hoe u het zou willen aanpakken

BEGRIPSVORMING (BV)

- lezen of aanhoren van wat anderen theoretisch bedacht hebben
- verbanden leggen tussen theorie en praktijkervaring, conclusies trekken uit ervaringen, reflecties en observaties

ACTIEF EXPERIMENTEREN (AE)

- uitproberen van iets nieuws
- uitvoeren van de opdrachten die bij de behandelde theorie horen

U kunt nu op twee manieren met deze blokken spelen:

De opbouw van één cursusbijeenkomst wordt afgestemd op deze vier stappen.

Voorbeeld van een avond programma:

- 19.30 Binnenkomen, koffie, bijpraten
- 19.45 Wat is er terecht gekomen van de oefenplannetjes die aan het eind van de vorige bijeenkomst zijn gemaakt? (CE)
- 20.15 Het thema van de avond, ingeleid met behulp van een video-opname (RO of CE) van een praktijksituatie waarin het thema speelt
- 20.30 Samenvatting van de theorie die vooraf ter lezing werd toegezonden, informatieve vragen over de theorie (BV)
- 20.45 Inventarisatie van eigen ervaringen, problemen en gebruikte oplossingen (CE of RO)
- 21.15 Oefening in tweetallen (AE), nabespreking CE)
- 21.45 Bijwerken logboek: Wat heb ik vanavond geleerd (CE of RO of BV), Wat was nieuw (RO), Wat wil ik de komende weken uitproberen (AE)?
- 22.00 Uitwisselen van voornemens (CE)
- 22.15 Wensen voor de volgende bijeenkomst (CE, RO of BV)

Een andere mogelijkheid is om in de loop van een langer durende cursus met de vier bouwstenen een lijn in het programma te brengen.

Voorbeeld van een cursusprogramma:

- Opstartavond:
 - Wensen en verwachtingen met betrekking tot de cursus. Inventarisatie van praktijkproblemen die deelnemers met behulp van de cursus willen oplossen (CE). Afsluiten leercontract. Opstellen werkplan.
- Eerste en tweede bijeenkomst:
 - Video- en audio-opnamen van de huidige praktijk van alle deelnemers; observaties, nabesprekingen en uitwisselen van suggesties (CE en RO).
- Derde en vierde avond:
 - Wat is theoretisch al bekend over de problematiek. Welke oplossingen biedt de theorie (BV).
- Vijfde avond:
 - Oefeningen met gebruikmaking van de gegeven suggesties en de theorie (AE).
- Zesde avond:
 - Rapportage van tussentijdse praktijkervaringen (AE) met het geleerde door middel van eigen case-studies (CE, BV en RO).

1.3.2 Hart-hoofd-handen-balans

Wanneer u tot leidend principe achter de opbouw van uw bijeenkomsten of de hele cursus gebruik wilt maken van de gedachte dat u de balans tussen voelen, denken en doen wilt hanteren kunt u waarschijnlijk het beste kiezen voor een balans op korte termijn, dat wil zeggen: elke bijeenkomst is gebalanceerd. Achtergrondinformatie vindt u in het thema 'Modellen van waardenvorming' (pagina 194).

U probeert, nadat u globaal een avondprogramma heeft voorbereid, elk onderdeel van het programma te scoren in de figuur: negen levensterreinen.

U zult direct zien waar de gaten zitten, of waar u overmatig veel aandacht aan besteedt.

Voor het gemak herhalen we hier de figuur:

H-Component	Tijdperspectief		
	heden	verleden	toekomst
hart	1 gevoelens	2 ervaringen voorgeschiedenis inspiratie	3 idealen doelen verwachtingen geloof
hoofd	4 meningen	5 voorkennis veronderstellingen	6 conclusies allerlei -ismen
handen	7 gedrag	8 intenties vaardigheden	9 (on)gewenste consequenties te verwerven vaardigheden

Kijkt u eens naar het voorbeeld avondprogramma (pagina 353) en score de vermoedelijke levensterreinen die door deelnemers betreden zullen worden in zo'n programma.

1.3.3 Het stappenplan van Jansen en Dijkstra

Gebruikmakend van het stappenplan voor onderzoek in praktijksituaties (Jansen, e.a., 1991), is het mogelijk om tot een planning van uw cursus te komen.

Dit stappenplan hebben we voor u al naar onderwijssituaties vertaald. Het plan geeft u een overzicht van mogelijkheden en samenhangen. Niet elke stap hoeft noodzakelijkerwijs tot in de details uitgevoerd te worden. Wel biedt het plan u aanknopingspunten voor een degelijke voorbereiding en evaluatie van uw inspanningen. Teruglezend naar de inleidende paragraaf van dit hoofdstuk zult

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

u er de optimaal consulterende rol in herkennen voor de docent die de nascholing verzorgt.

Stap 1. AANVRAAG DOOR DE DOCENT

1a- het onderwijsveld attenderen op de mogelijkheden van onderwijsvernieuwing door middel van nascholing.

1b- behoeften aan onderwijsvernieuwing peilen.

1c- de docent(en) meldt(en) zich.

Toelichting bij stap 1:

Alle onderdelen van stap 1 kunnen zowel informeel (via persoonlijke contacten), als formeel (via een rondschrijven) plaatsvinden.

Stap 2. ORIËNTATIE

2a- oriëntatie op de feitelijke praktijksituatie van de docent.

2b- oriëntatie op persoonlijke visies op die praktijk.

2c- oriëntatie op mogelijke onderwijsmethoden van de nascholingscursus (informatie geven, literatuurstudie, demonstraties).

2d- oriëntatie op de gewenste onderwijsmethoden.

2e- eerste observaties in de school.

2f- oriëntatie op de leervraag.

2g- oriëntatie op de leerdoelen.

2h- oriëntatie op mogelijke samenwerking, binnen en buiten de school.

2i- oriëntatie op de transfer van latere resultaten.

Toelichting bij stap 2:

In deze stap staan **verkenning** en oriëntatie op de **aanpak tijdens de cursus** centraal.

Bij punt 2d: alleen als alle betrokkenen het tot op zekere hoogte eens zijn met de aanpak heeft het zin om verdere stappen te zetten;

Algemeen: de oriëntatie kan heel globaal geschieden; het kan ook het karakter krijgen van een leerproces dat lijkt op de cyclus van stap 6 (zie onder).

Stap 3. PROBLEEM-ANALYSE

3a- inventariseren, ordenen, selecteren van voorafgaande ervaringen, zowel met betrekking tot de thematiek als met betrekking tot het samenwerken met derden.

3b- verhelderen van de emotionele basis van de leervraag en het cursusaanbod.

3c- een situatiebeschrijving maken van de huidige onderwijspraktijk, voorzover van belang voor het thema.

- 3d- verhelderen en uitwerken van de persoonlijke visies op die praktijksituatie.
- 3e- bestudering van het thema door literatuurstudie, gesprekken met derden, enquête, etcetera.
- 3f- formuleren en verhelderen van de persoonlijke theorie van de deelnemers met betrekking tot het cursusthema.
- 3g- verhelderen van de leervraag/ vertalen van de leervraag in een trainingsaanbod.
- 3h- verhelderen van leerdoelen naar produkt en proces.
- 3i- de gewenste samenstelling van de cursusgroep onderzoeken.
- 3j- de eventueel gewenste taakverdeling binnen de cursusgroep onderzoeken.
- 3k- randvoorwaarden in de werkomgeving (klas, school, instituut) verhelderen.

Toelichting bij stap 3:

In deze stap staan **subjectieve aspecten** en het **voorbereiden van het onderwijs** centraal.

Stap 4 OPSTELLEN VAN EEN WERKPLAN

- 4a- formulering van de leervraag.
- 4b- formulering van produkt- en procesdoelen.
- 4c- keuze van methoden en middelen.
- 4d- keuze van fasen; formulering van tijdpad.
- 4e- keuze van de taakverdeling.
- 4f- keuze van methoden en middelen ten dienste van het informeren van de werkomgeving.

Toelichting bij stap 4:

In deze stap gaat het om het maken van **concrete afspraken voor de cursus**; waar het in stap 3 vooral om voorbereidend werk ging, staat in stap 4 de **besluitvorming** op de voorgrond.

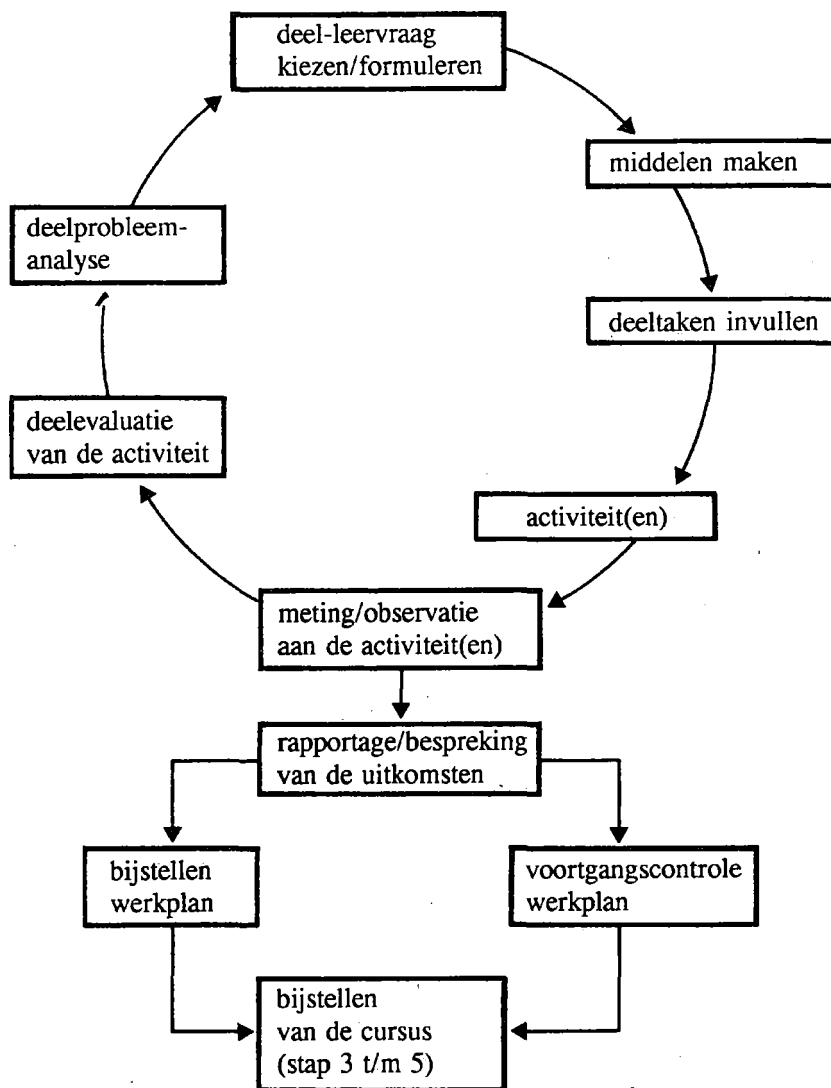
Stap 5 PRODUKTIE VAN LEERMIDDELEN

- 5a- leermiddelen maken t.b.v. voorziene activiteiten en experimenten, bijv. interviewvragen, observatieschema's, vragenlijsten, opnamedraaiboek voor video, literatuuroverzicht, etcetera.

Toelichting bij stap 5:

Sommige van deze leermiddelen zijn al bruikbaar bij stap 2, stap 3, en stap 6.

Stap 6 DE LEERCYCLUS/ CURSUSACTIVITEIT



Toelichting bij stap 6:

Bij 'middelen maken' hoort ook het zoeken, bijstellen, bespreken, en dergelijke van die middelen.

Algemeen: vanuit stap 6 kan ieder moment weer teruggedaan worden naar stap 3, 4 of 5; na eventuele bijstelling van het werkplan kan dan een nieuwe start gemaakt worden met een leercyclus in stap 6.

Stap 7 EIND-EVALUATIE

- 7a- evaluatie voorbereiden.
- 7b- evaluatie uitvoeren.
- 7c- evaluatie uitwerken.

Stap 8 TRANSFER VAN RESULTATEN

- 8a- inventariseren van mogelijke doelen, middelen, criteria voor effectieve transfer van opgedane ervaring naar collega's.
- 8b- keuze van doelgroepen.
- 8c- keuze van methoden en middelen van transfer.

ACTIVITEITEN DIE NIET AAN FASEN GEBONDEN ZIJN

- 9- onderling vertrouwen bewerkstelligen
- 10- taken verdelen.
- 11- werksfeer creëren/bewaken.
- 12- procesbewaking/ - begeleiding.
- 13- efficiënt notuleren.
- 14- tussentijds evalueren/ reflecteren.
- 15- rapportage naar de werkomgeving.
- 16- ontwikkeling van gezamenlijk vocabulaire.

Toelichting:

Bij punt 9: dit is vooral tijdens de start van een cursus heel belangrijk.
 Bij punt 9 en 11: hierbij behoort ook in een vroeg stadium kennismaken met alle deelnemers en begeleiders.
 Bij punt 13: dit heeft betrekking op tussentijdse verslagen, dagboeken, weergave van de uitkomsten van observaties, interviews, etc.
 Bij punt 14: dit kan betrekking hebben op het proces en/of produkten van de cursus.

Legt u het voorbeeld-cursusprogramma van pag. 353 eens naast dit plaatje. Kunt u de onderdelen van het programma herkennen? Welke stappen uit het stappenplan komen waarschijnlijk niet aan bod?

1.4 Literatuur

- Corporaal, A.H.(1985) Begeleiding van onderwijsgevend in opleiding en functie. In: J.J.Peters (red.), Opleidings- en nascholingsdidaktiek, Elsevier Amsterdam/Brussel.
- Coonen, H., Didactiek van nascholing. Een introductie. L.P.C. 's-Hertogenbosch.

Hoofdstuk 4: Nascholing in waardenvorming

- Fuller, F.F. en O.H.Bown (1975): Becoming a teacher. In: K.Ryan (ed.): Teacher Education. Chicago, University of Chicago Press.
- Jansen, B., H.Koekkoek, M.Mallekoote (1991): Action Research: A. Contents and functions of instruments. B. A practical planner. In: Carn Publication 10C: Extending the horizons of action research. Carn Publications, University of East Anglia, Norwich.
- Kolb, D.A. (1971): Individual Learning Styles and the Learning Process; working paper, pag. 535-571. M.I.T., Sloan School.
- Prick, L.G.M. (1983) Het beroep van leraar. Satisfactie en crisis in de leraarsloopbaan. VU Uitgeverij, Amsterdam.
- Rogers, E.M. (1986): Communication technology. The new media society. The Free Press/Collier Macmillan Publishers, New York/London.
- Tillema, H.H., N.Verloop. (1985), Naar een didactiek voor nascholing. In: J.J.Peters (red.), Opleidings- en nascholingsdidactiek, Elsevier Amsterdam/Brussel
- Waarlo, A.J. (1989), Biologieonderwijs en Gezondheidseducatie. Nascholing van biologiedocenten als aanzet tot onderwijsvernieuwing. Proefschrift R.U.Utrecht
- Zemke, R., S. Zemke, 1981: 30 Things we know for sure about adult learning. Training, 19-6 pp.45-52

Voorts kunt u gebruik maken van:

Thema 9: Leerstijlen

Thema 15: Modellen van waardenvorming



NAWOORD: PLAATSBEPALING EN VERANTWOORDING

We hebben u in dit boek vele malen uitgedaagd te reflecteren op uw eigen ervaringen en opvattingen. Maar een boek als dit komt niet uit de lucht vallen en het moet zeker niet het laatste woord hebben.

Daarom willen we op deze plaats alsnog enige verantwoording afleggen.

Allereerst geven we een plaatsbepaling. We doen dat door dit boek te leggen naast:

1.1- vier, door veel docenten gestelde, vragen met betrekking tot waardenvormende NME,

1.2- andere recente publikaties over de didactiek van NME.

En vervolgens leggen we verantwoording af ten aanzien van:

2.1- de gevolgde werkwijze (zie inleiding),

2.2- de achterliggende waarden van ons als auteurs.

1. Plaatsbepaling van dit boek

1.1 Vier veelgestelde vragen bij waardenvormende NME

Wanneer we spreken over waardenvorming bij NME zijn er vier vragen die allereerst beantwoord moeten worden. En het is belangrijk om in gesprekken en discussies over het hoe en het wat van waardenvorming heel scherp in de gaten te houden of de deelnemers zich bewust zijn van de vraag waar ze op dat moment in de discussie eigenlijk mee bezig zijn.

1- Welke waarden(gebieden) met betrekking tot NME moeten aan de orde komen in het onderwijs?

Dit is een inhoudelijke vraag.

Wilt u het over duurzaamheid en betrokkenheid of verantwoordelijkheid hebben, met alle daaraan verbonden waarden? Of moet het gaan over respect voor het ecosysteem? Kunt u het beperken tot waarden als duurzaamheid en betrokkenheid? Of vindt u dat u onlosmakelijk daarmee verbonden ook waarden rond maatschappelijke macht en beïnvloeding van besluitvormingsprocessen in de maatschappij aan de orde wilt stellen? Of kiest u ervoor om alleen waarden aan de orde te laten komen die liggen achter de betekenissen die mensen aan elementen van het milieu toekennen? In dat geval komen dan alleen waarden in aanmerking rond bijvoorbeeld gezondheid, gebruiksfuncties, de intrinsieke waarde van de natuur, ingrepen, uitputting, vervuiling, aantasting, afwenteling van ongewenste effecten, etcetera.

... het Kernleerplan stelt de leerling als oordelend wezen voor. Vanuit een ander waardenstelsel kan daar gekozen worden voor de leerling als belevend wezen. Een verschil dat maar beter niet genegeerd moet worden door docenten ...

2- Als u op vraag 1 uw antwoorden hebt gekozen moet nagedacht worden over de vraag: Hoe stelt u die waarden dan aan de orde?

Deze vraag staat in feite voor een complex van vragen. Want ten dele gaat het daarbij om didactische vragen naar toetsbare doelen, nieuwe en passende werkvormen, aangepaste leermiddelen en de structurering. Maar het gaat óók om vragen naar overige achtergronden: wilt u het houden bij kennisnemen van gangbare meningen en wetenschappelijk vastgestelde feiten, of wilt u ook emotionele verkenningen en/of onderzoek van gedragingen aan bod laten komen?

Daarbij is het waarschijnlijk dat de werkwijze afhankelijk is van het antwoord dat bij vraag 1 is gekozen. Bijvoorbeeld: Wie zich richt op betekenissen die mensen aan het milieu toekennen, zal alleen al door die inhoud minder snel uitgedaagd worden om sterk persoonsvormende werkvormen en doelstellingen te kiezen, dan degene die bij vraag 1 koos voor waarden rond maatschappelijke macht en beïnvloeding door het individu van besluitvormingsprocessen ten aanzien van waarden in onze maatschappij.

3- Welke aspecten van waardenvorming wilt u aan bod laten komen?

Dit is de vraag naar het soort proces en het einddoel dat u voor ogen staat: Kiest u voor waardenoverdracht? Is waardenverheldering uw laatste bod of gaat u werken in de richting van het stimuleren van de ontwikkeling in meer of minder vrijheid van de waardenstelsels van leerlingen (=waardenontwikkeling). Of werkt u toe naar het leren deelnemen aan het communicatieve proces in onze maatschappij waardoor waardenstelsels veranderen (= waardencommunicatie)?

Of bij het kiezen en detail: Welke persoonsperspectieven verkiest u? En welke component-tijdslijn-velden hebben uw voorkeur? Welke deelprocessen acht u essentieel?

Wilt u leerlingen grote invloed geven op het beantwoorden van de vraag welke waardengebieden aan bod moeten komen, dus bij het beantwoorden van vraag 1?

4- Wanneer u de basiskeuzes ten aanzien van het soort waardenvormingsproces hebt gemaakt moet alsnog de vraag beantwoord worden: Hoe gaat u dat proces dan op gang helpen?

Ook weer een vraag die voor een heel complex van deelvragen staat: didactische vragen naar toetsbare doelen, nieuwe werkvormen en aangepaste leermiddelen en structurering. Maar tevens de vragen naar overige achtergronden: gaan docent en leerlingen gelijk oversteken, zullen ze allebei in gedrag, houding vaardigheden en kennis groeien of moeten alleen de leerlingen kunstjes vertonen waar de docent gangmaker en toeschouwer van blijft? Hoe ver strekt de loyaliteit van docenten die leerlingen op pad helpen naar nieuwe waardensystemen en gedragsmogelijkheden, waar de docent zelf nog geen ervaringen mee heeft? Wat zijn mogelijk de gevolgen van het invoeren van een waardenvormend lesprogramma voor docent, collega en leerling?

Als verzorgers van nascholing en als conferentiegangers hebben wij, de auteurs, vaak gezien dat tenminste drie van de vier vragen op de agenda van deelnemers aan een gesprek een rol kunnen spelen. Vaak blijft onuitgesproken wat een ieder nu precies op de agenda heeft staan. De verwarring die daaruit voortvloeit is groot. Discussies over waardenvorming worden onvruchtbaar als door de voorzitter niet alle zeilen worden bijgezet om de vier vragen goed uit elkaar te houden en afzonderlijk zo compleet mogelijk door alle deelnemers te laten beantwoorden.

In dit boek beperkten we ons, zoals in de Inleiding gezegd, hoofdzakelijk tot vraag drie. We droegen informatie aan waarmee u aan de slag kon om uw antwoorden te vinden. Dat deden we niet alleen door informatie aan te dragen. Ook door het bieden van een aantal oefeningen kon u de betekenis, de waarde, de mogelijkheden van diverse aspecten van waardenvorming leren kennen, voordat u er uiteindelijk een keus uit maakte voor uw eigen waardenvormende NME-lessen. Al werkend met dit boek hebt u dus zelf veel antwoorden op vraag vier gegeven (of gehoord van eventuele medecursisten).

1.2 De plaats van dit boek in het bredere kader van de ontwikkeling van een didactiek voor NME

De vier bovengenoemde vragen zouden ons inziens idealiter in samenhang met elkaar beantwoord moeten worden. Keuzes bij de ene vraag hebben ongetwijfeld repercussies voor het beantwoorden van de andere vragen.

Maar het ontwikkelen van een didactiek voor NME moest enige jaren geleden gewoon starten. En bij zo'n complexe taak is het verstandig niet alles in één vraagstelling onder te brengen, maar deelprojecten te formuleren.

Die deelprojecten bogen zich over de vier vragen afzonderlijk of over vragen afgeleid uit de vier vragen. Sommige deelprojecten waren bezig met een combinatie. Daarbij kristalliseerden zich twee hoofdlijnen uit: de combinatie van vraag 1 (NME-waarden-inhoud) met vraag 2 (werkwijzen bij 1) en de lijn van vraag 3 (Waardenvormings-proces-inhoud) in combinatie met vraag 4 (werkwijzen bij 3).

In de eerste lijn zijn produkten ontwikkeld als: het Kernleerplan voor NME, deelleerplannen voor NME in de afzonderlijke vakken, lessenseries bij NME thema's (NME-VO), verslagen van onderzoeken naar de ontwikkeling van NME-begrippen bij leerlingen, etcetera.

In de tweede lijn zijn documenten gepubliceerd over keuzemogelijkheden op het terrein van waardenvorming, lesvoorbeelden ter illustratie van die keuzemogelijkheden, een nascholingsboek voor Waardenvormende NME, etcetera.

Een voordeel van deze gescheiden ontwikkeling is ongetwijfeld geweest dat het vreselijk complexe terrein van waardenvormende NME in eerste instantie is opgedeeld in redelijk overzichtelijk te maken deelterreinen.

Een nadeel is dat er vooral in de eerstgenoemde lijn keuzes gemaakt moesten worden door de opstellers van de documenten. Sommige van deze keuzes zijn echter pas verantwoord te maken in samenhang met keuzes die op het tweede deelterrein gemaakt kunnen worden.

Dit proces van noodzakelijke gescheiden ontwikkeling van de twee lijnen komt nu toe aan een integratiefase. We hopen dat dit boek daar mede de aanzet toe geeft.

Individuele scholen hebben de vrijheid en de opdracht om in de komende jaren met behulp van enige van deze documenten uit beide lijnen te komen tot een schoolwerkplan en eventueel tot een school-milieu-plan.

Wanneer scholen kiezen voor waardenvormende NME dan zullen ze zich in de produkten van beide lijnen moeten verdiepen en de vier vragen vervolgens beantwoorden.

We zullen hier één voorbeeld uitwerken van het nut van een dergelijk integratie-poging.

Een document als het Kernleerplan NME is geschreven voor ontwikkelaars van leerplannen en voor educatieve uitgeverijen die hun schoolboeken willen gaan aanvullen met NME-inhouden. Normaliter krijgen docenten zo'n document niet te zien. Ze vragen er ook niet om. Zij krijgen immers de deelleerplannen voor hun vakken (ook de blauwdrukken genoemd) onder ogen. Toch staat er in het Kernleerplan zeer nuttige informatie over de jarenlange discussie die nodig was om diverse groeperingen binnen het denken over NME bij elkaar te brengen. Het Kernleerplan is als document zelf een neerslag van conclusies die uit deze discussie zijn getrokken. Elk van die conclusies houdt een afperking van NME in. Elke conclusie is als het ware definiërend voor wat wij onder NME kunnen verstaan. En omdat het Kernleerplan weer de basis is voor de vakdeelleerplannen en de blauwdrukken kan het een vergaande invloed uitoefenen op de voorstellen die aan de mensen in de onderwijspraktijk worden aangeboden.

Maar.... het Kernleerplan, en de vakdeelleerplannen en blauwdrukken zijn ontwikkeld voordat terdege kennis kon worden genomen van de opbrengsten van andere deelprojecten, bij voorbeeld de produkten uit de tweede lijn: waardenvormende NME.

Bij wijze van voorbeeld zullen we het Kernleerplan nader bekijken met behulp van de vier vragen. En we hopen dat u als toekomstig waardenvormend NME-docent deze exercitie ook met andere NME-documenten zult herhalen.

In het Kernleerplan wordt verslag gedaan van de discussies over de inhoud en strekking van NME. Tevens wordt een referentiekader gegeven voor allen die de bestaande vakdeelleerplannen en schoolwerkplannen gaan ombuigen in de richting van NME. Zo worden bijvoorbeeld de algemene doelstellingen van NME, de belangrijkste begrippen en termen en de te trainen vaardigheden op een rij gezet.

vraag 1- Welke waarde(gebieden) met betrekking tot NME moeten aan de orde komen in het onderwijs?

Nawoord: plaatsbepaling en verantwoording

Het Kernleerplan heeft op dit punt een aantal keuzes gemaakt. De keus is na rijp beraad gevallen op waarden die betrekking hebben op betekenissen die mensen aan het milieu toekennen. Terwijl het Kernleerplan voor de inhoudelijke begrippen sterk aanleunt tegen het vak milieukunde.

De opstellers hadden daarbij ook iets anders kunnen doen, namelijk: laten zien tussen welke waardengebieden er zoal keuzes zijn te maken, zoals hierboven heel beknopt bij vraag 1 gebeurt door de deelvragen die we daar stelden. En het Kernleerplan had kunnen wijzen op bronnen, waaruit materiaal voor keuzes is te putten: keuzes met betrekking tot wetenschappelijke wereldbeeld, vakinhoudelijke gestructureerde kennis, maatschappelijke processen, individuele persoonsontwikkeling, levensbeschouwingen en mens- en maatschappijvisie.

vraag 2- Als u op vraag 1 uw antwoorden hebt gekozen moet nagedacht worden over de vraag: En hoe precies stelt u die waarden dan aan de orde?

Het Kernleerplan heeft deze vraag natuurlijk deels beantwoord voor wat betreft de didactiek van vakinhoudelijke termen en vaardigheden. Maar met betrekking tot de didactiek van waardenvorming geeft het nog weinig aanknopingspunten voor docenten of overige gebruikers van een Kernleerplan. Daar ligt dus nog een klus te wachten op docenten/ ontwikkelaars van schoolwerkplannen.

vraag 3- Welke aspecten van waardenvorming wilt u aan bod laten komen?

Het Kernleerplan zegt dat het hierover "niets" wil zeggen. Het is in Nederland een taak van de school om op dit terrein keuzes te maken. Wel is bij het hoofdstuk vaardigheden iets gedaan: er is gekeken naar deelvaardigheden die leerlingen moeten gaan beheersen willen ze op den duur slagvaardig deelnemen aan besluitvormingsprocessen over de milieuproblematiek in de maatschappij. Impliciet is dus de keus gemaakt dat waardenvorming beperkt kan worden tot het trainen in deelname aan besluitvorming over natuur en milieu. Wij stellen als voorbeeld daarnaast een tweede mogelijke opvatting, namelijk dat het een training moet zijn in deelname aan de communicatie en besluitvorming betreffende de waarden áchter de milieuproblematiek in onze maatschappij.

Een derde mogelijke opvatting, namelijk dat de training zich richt op cognitieve analyse en kennisontwikkeling ten aanzien van de milieuproblematiek, lijkt in de langdurige discussie ook het veld te hebben geruimd. Gelukkig beschrijft het Kernleerplan een gedeelte van deze discussie in een uitgebreide paragraaf Verantwoording. Gelukkig, want op deze wijze wordt u opnieuw uitgenodigd deel te nemen aan het gesprek over de achtergronden van waardenvormende NME.

vraag 4- Wanneer u de basiskeuzes ten aanzien van het soort waardenvormingsproces hebt gemaakt moet alsnog de vraag beantwoord worden: Hoe gaat u dat proces dan op gang helpen?

Hierover zwijgt het kernleerplan uiteraard in alle talen. Een Kernleerplan is immers geen schoolwerkplan.

Hoewel de didactiek van waardenvorming en de didactiek van NME-waarden-inhouden niet los van elkaar staan hebben we ons in dit boek vooral tot het eerste beperkt.

Wel hebben we steeds de voorbeelden uit NME-lessen genomen. Maar ook dan zult u weinig antwoorden gevonden hebben op de vraag: welke waarden, welke NME-begrippen moeten we aan de orde stellen, en in welke vorm en volgorde (vraag 1 en 2)?

Natuurlijk kiest u mét uw Kernleerplan en vakdeelleerplan en de blauwdrukken ook al voor een bepaald soort waardenvorming. Dat gebeurt niet pas bij het invullen van het schoolwerkplan. En daarom lijkt het ons goed wanneer ontwikkelingen elkaar aanvullen: de vragen die dit boek bij u oproept over wat verantwoorde waardenvorming is kunt u vervolgens leggen naast het Kernleerplan en de op grond daarvan ontwikkelde vakdeelleerplannen en blauwdrukken en schoolwerkplannen om te kijken of u gelukkig bent met de gekozen begrippen en de ordening erin, en met de doelstellingen ervan. U kunt de leerplandocumenten leggen naast uw visie op waardenvorming om te zien hoeveel speelruimte ze bieden en of u uw visie niet op een aantal punten nog wezenlijk moet aanvullen om de leerplannen recht te doen.

Waardenvorming kan ons inziens overal. Bij elke lijst van kernbegrippen is een goed waardenvormend schoolklimaat te scheppen. Daarom kunnen wij ook best uit de voeten met het KLP. Het maakt een aantal keuzes duidelijk en daagt ons uit om over essentiële punten na te denken en onze visie vorm te geven.

Wij vinden wel dat docenten zich terdege in zulke achterliggende documenten uit de voorgeschiedenis van het project didactiekontwikkeling NME moeten buigen. In die documenten liggen waarden verankerd. Op basis van de waardenkeuzes in deze documenten is lesmateriaal geschreven.

Mochten er waardenconflicten bestaan tussen docent en Kernleerplan en dús de vakdeelleerplannen en dús de blauwdrukken en het overige op grond daarvan ontwikkelde lesmateriaal, dan moet dat maar in een zo vroeg mogelijk stadium door u ontdekt worden. Anders gaat u op pad met leerplannen en schoolboeken die strijdig zijn met het wereldbeeld dat u zelf wenst te hantieren; en dat leidt onherroepelijk tot ongelukken tijdens de rest van uw reis, tenzij u zich bewust bent van dit conflict.

Eén voorbeeld nog van zo'n conflict: het Kernleerplan stelt de leerling als oordelend wezen voor. Vanuit een ander waardenstelsel kan daar gekozen worden voor de leerling als belevend wezen. Een verschil dat maar beter niet genegeerd moet worden door docenten.

Elk document waarin keuzes zijn vastgelegd heeft per definitie een waarden-overdragend karakter. Aan u de taak om tijdig te onderzoeken of het úw waarden zijn.

2. Verantwoording van aanpak en achterliggende waarden

2.1 Verantwoording van de thematische aanpak

Dit boek bevat een groot aantal bouwstenen, de thema's. Voor elke bouwsteen gaven we u een aantal manieren waarop u ermee aan de slag kunt, in uw eigen praktijk of in cursusverband. Elk thema beschrijft een gedeelte van de praktijk en theorie van waardenvorming. En bij elk thema boden we u een aantal mogelijkheden aan, om voor de toepassing in uw eigen onderwijspraktijk tot een eigen keuze te komen. Op deze manier stelden we u in staat om te komen tot een persoonlijk bouwwerk van theoretische en praktische keuzes voor de vorm van waardenvorming waarmee u met uw leerlingen uit de voeten kunt.

We hebben daarbij zoveel mogelijk proberen te vermijden om als auteurs u voor te schrijven wat u moet kiezen en doen, om een goed waardenvormend docent te worden. Wij wilden die rol niet op ons nemen.

Ten eerste willen we graag, dat elke lezer in de eigen praktijk uit de voeten kan met de in dit boek aangedragen ideeën; dat kan ons inziens alleen als die ideeën door u verteerd worden. Bij dat verteren wijzigt u de ideeën en maakt u ze geschikt voor gebruik in uw specifieke situatie. Daarbij vinden we het belangrijk dat uw eigen ervaringen een grote rol spelen in het kiezen van de leerdoelen en leerweg voor dit stuk van uw nascholing.

Ten tweede vinden wij waardenvorming iets waar alleen de inzet van personen en niet het schermen met ideeën of voorschriften tot succes kan leiden. Waardenvorming is persoonsgebonden:

- wanneer u op dit terrein ideeën van anderen klakkeloos overneemt loopt u vrij veel kans op mislukking,

- wanneer u zich te weinig bewust bent van uw eigen achterliggende waarden dan is de kans groot dat u inconsequenties inbouwt in uw onderwijs en door leerlingen als een schijnheilige aan de kant wordt gezet,

- wanneer u niet met betrokkenheid en verstand keuzes maakt, rekening houdend met de grenzen van uw vaardigheden en voorkeuren, dan maakt u waardenvorming tot iets onpersoonlijks, een techniekje dat u op leerlingen loslaat, een foef, een toefje namaakslagroom.

Om deze redenen willen wij u de ruimte geven om informatie over al die verschillende aspecten van waardenvorming te krijgen die in de praktijk van veel verschillende mensen een rol speelt. Wij hopen dat u met behulp daarvan eigen keuzes weet te maken. Wij willen niet op de stoel gaan zitten van mensen die weten hoe waardenvorming moet; we zitten op de stoel van mensen die weten wat er zoal voor komt kijken en op welke verschillende manieren verschijnselen beschreven, geordend en gepland kunnen worden.

Op veel van de vragen die in dit boek als oefenopdracht staan hebben wij in de loop der jaren onze eigen antwoorden gevonden. Soms klinken die antwoorden door in onze informatieve teksten. Wij hebben geprobeerd het er dan ook uitdrukkelijk bij te vermelden: " wij vinden dat".

Natuurlijk is ons eigen zoeken in de literatuur en in onderwijsland ook niet gespeend van vooroordelen en vooronderstellingen. De keus om sommige ideeën toch hier op te nemen viel ook wel eens zwaar. Mocht u tegen zo'n vooroordeel oplopen, laat het u dan stimuleren om helder te krijgen wat er bij de beschrijving fundamenteel ontbreekt. Op die manier krijgt u in ieder geval zicht op wat u wezenlijk beroert bij het nadenken over, het voelen met betrekking tot en het handelen in het spoor van uw eigen visie op waardenvorming.

Wij hebben voor een zo breed mogelijk publiek proberen te schrijven en niet voor een gemiddeld publiek. Dat kan het schijnbare nadeel hebben dat u werkelijk uw eigen keuzes moet maken en niet voorgeschreven krijgt hoe u dat nu van dag tot dag moet aanpakken met die waardenvorming bij NME. We weten ook wel dat docenten, tenminste dat gedeelte dat waardenvorming bij NME ter harte gaat, zit te springen om een eenduidige en duidelijke didactiek van waardenvorming. Dit boek biedt u dat niet. Wel biedt dit boek een aanzet om een aantal keuzes te maken die ons inziens de basis zijn voor een consequente waardenvormende onderwijspraktijk. Toen u besloot met dit boek in zee te gaan na het lezen van de Inleiding maakte u al zo'n basale keuze. U eiste geen kant en klaar recept, maar liet u uitdagen om het eens anders te proberen en samen met anderen te zoeken naar uw eigen didactiek.

2.2 Plaatsbepaling van de auteurs

Voor zover wij hebben kunnen nagaan zijn er tenminste 22 stromingen bekend die al dan niet expliciet uitspraken hebben gedaan over wat waardenvorming is en wat verantwoorde waardenvorming in de middelbare school moet inhouden. We noemen hier even de namen van een paar stromingen. En alleen al de naam zal bij u vermoedens doen rijzen over onderliggende verschillen: waardenanalyse, waardenverheldering, waardencommunicatie, waardenoverdracht, waardenontwikkeling.

Wij wilden in dit boek niet één stroming propageren, want elke stroming heeft ons inziens mogelijkheden en beperkingen. In het thema 'Opvattingen en visies over waardenvorming: speel je wijzer' (pagina 201 e.v.) kon u spelenderwijs kennismaken met die veelheid aan opties en visies.

Wij hebben wel voor onze eigen onderwijspraktijk, en dus voor dit boek, een visie die kort samengevat luidt:

- Waardenvorming bevat zo min mogelijk waardenoverdrachtskenmerken
- Waardenvorming is meer dan cognitieve groei, er moet een evenwichtige ontwikkeling van emoties, kennis en gedrag nagestreefd worden
- Waardenvorming dient zoveel mogelijk samen met leerlingen aangepakt te worden
- De waardenvormende docent moet zich zo authentiek mogelijk (=trouw aan eigen waarden en vaardigheden) gedragen ook bij het kiezen van doelen en werkvormen. Dat wil ondermeer zeggen: geen dingen klakkeloos van anderen

Nawoord: plaatsbepaling en verantwoording

overnemen en geen werkvormen toepassen die hij zelf niet tegelijk met de leerlingen ervaart of vooraf heeft ervaren.

- De verantwoordelijkheid voor het kiezen van een waardenstelsel is het onvervreembare recht en een taak van de leerling of de levensbeschouwelijke groepering waartoe hij wenst te behoren; instellingen als school of staat mogen deze taak niet overnemen.

- En met betrekking tot NME: de leerling en de docent heeft een relatie met zichzelf. Deze relatie is van grote invloed op het beleven van de relatie met anderen en met het milieu; NME dient dit individuele aspect te honoreren, ondermeer door abstracties als 'de mens', 'de industrie' te vermijden.

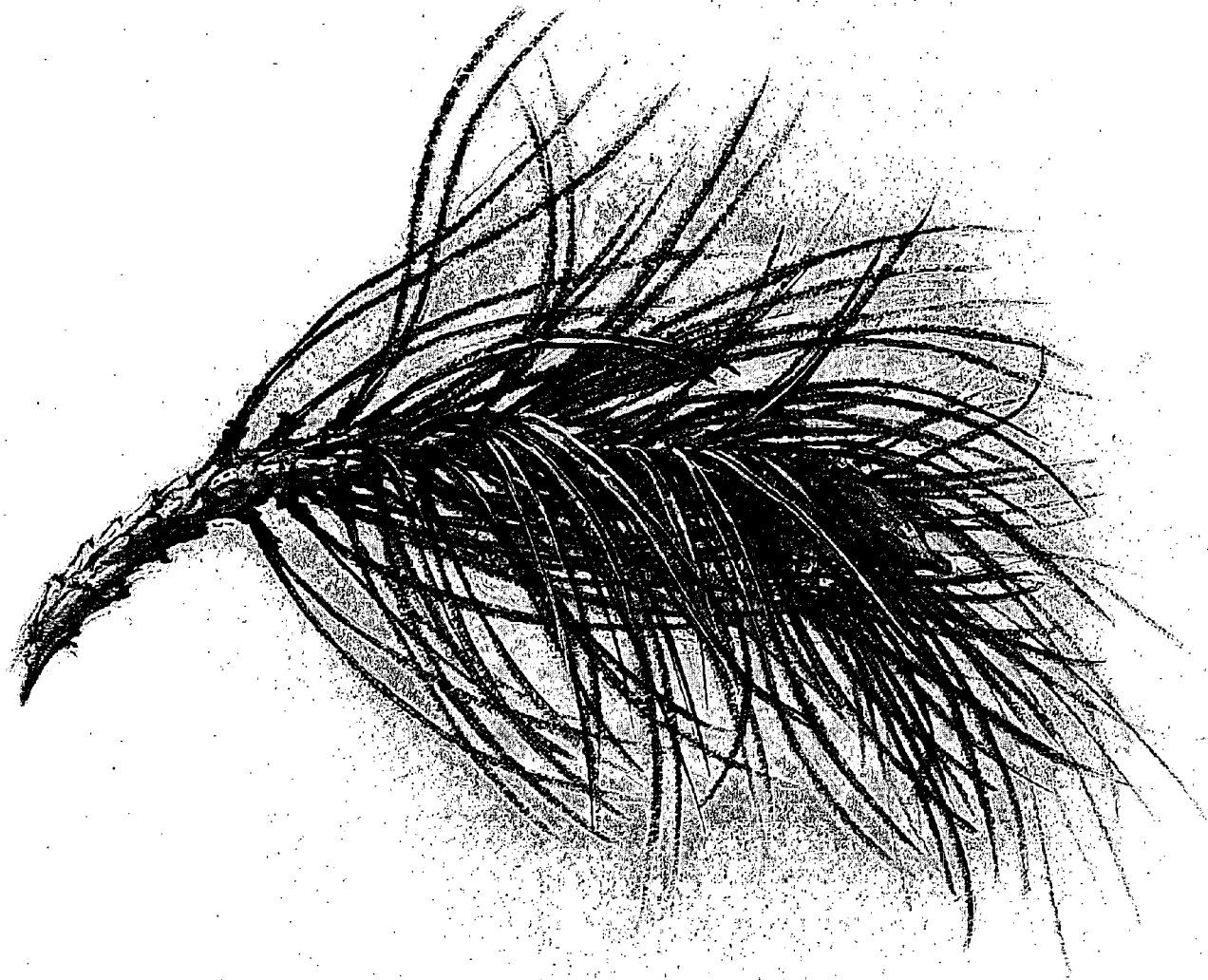
3. Literatuur

Delhaas, R., H. Koekkoek, T. Akkerman (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie. Deel 1 en 2. SLO, Enschede.

Pieters, M. (1990): Kernleerplan Natuur- en Milieu-Educatie. Uitgangspunten en uitwerkingen. Concept. S.L.O. Enschede.

Blauwdrukken Natuur-en Milieu-Educatie in de Basisvorming (1990). SLO, Enschede.

Vakdeelleerplannen en Blauwdrukken Natuur- en Milieu-educatie in de bovenbouw HAVO en VWO. (1990) SLO, Enschede.



Geraadpleegde en aanbevolen literatuur.

- Ajzen,I., M.Fishbein (1980): Understanding attitudes and predicting social behaviour. New Jersey.
- Alblas,A.H., J.Broertjes, F.Janssen, A.J.Waarlo (1993): Begrip en betrokkenheid: bouwstenen voor leerbare thema's in natuur- en milieu-educatie. Landbouw Universiteit Wageningen/ Rijksuniversiteit Utrecht.
- Assagioli,R. (1975): Psychosynthese: een veelzijdige benadering van heel de mens. Boom, Meppel.
- Akkerman,T., M.Mallekoote (1988): Bomen: een lessenserie over bomen, gedifferentieerd naar vier leerstijlen.Doctoraal verslag Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Berne,E. (1964): Games People Play; The Psychology of Human Relations. Grove Press, New York.
- Ned vert. (1967): Mens erger je niet. Bert Bakker, Amsterdam.
- Boersma,K., J.Schouw (1988): Uitgangspunten voor een didactiek van natuur- en milieu-educatie. S.L.O., Enschede.
- Bloom,B.S. e.a.(1971): Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Bouma,A. (1983): Een unieke ervaring met waardenverheldering...! Iets voor jou? Doctoraalverslag Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Coonen,H. (1987): Didactiek van nascholing. Een introductie. L.P.C., 's-Herthogenbosch.
- Corporaal,A.H.(1985): Begeleiding van onderwijsgeevenden in opleiding en functie. In: J.J.Peters (red.), Opleidings- en nascholingsdidactiek, Elsevier Amsterdam/Brussel.
- Dekker,H. (1980): Didactische Werkvormen. Een basisboek. Educaboek, Culemborg.
- Delhaas,R., T.Akkerman, H.Koekkoek (1989): The comparability of Learning Style and the Action Research Flowchart. Cam Bulletin 9a, pg.73-86.
- Delhaas,R., H.Koekkoek, T.Akkerman (1990): Kijk, de caleidoscoop beweegt; keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie. Deel 1 en 2. SLO, Enschede.
- Delhaas,R., H.Koekkoek (1990): Waardenvorming is overal. Het is maar wat je ziet en aanpakt.Milieu-Educatie 4.18-19
- Id. Waardenvorming, wat is het zoal? Milieu-Educatie 3. 20-21
- Id. Waar beginnen met waardenvorming? Milieu-Educatie 5.16-17
- Id. Het ontwerpen van een waardenvormende les. Milieu-Educatie 6.12-13
- Id. Balans tussen hart, hoofd en handen. Milieu-Educatie 8. 16-17

- Dyer, W. (1984): Niet morgen maar nu. Buma, Utrecht
- Dolné, R., J. de Laat (1983): Spel in het Biologie-onderwijs. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Drost, J. (1982): Waarden naar eigen ervaren; waardenverheldering binnen het biologie-onderwijs. Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Duintjer, O. (1984): Over natuur, vervreemding en heelwording, in: W. Achterberg & W. Zweers, Milieucrisis en milieufilosofie, Ekol. Uitgeverij, Amsterdam.
- Fast, J. (1977): De taal van het lichaam bij sex, macht en agressie. Wetensch. Uitgeverij Amsterdam.
- Frings, B. (red.) (1987): Werkveld in opbloei. Stichting Milieu-Educatie, Utrecht.
- Fuller, F.F. en O.H. Bown (1975): Becoming a teacher. In: K. Ryan (ed.): Teacher Education. University of Chicago Press, Chicago.
- Gelderse Leergangen (ongedateerd): Werkvormen-spelvormen; theoretisch deel; 4 praktijkdelen.
- Haver, W. (1980): Ervaringen met waardenvormend lesgeven. Een lessenserie ethologie, Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Hommes, van der Heiden, Kok in: K. Boersma, J. Schouw (1988): Tussen natuur en milieu. Uitgangspunten voor een didactiek van natuur- en milieu-educatie. SLO, Enschede, 72.
- Huitzing, D. (1989): Een schepje er boven op. Over natuur- en milieu-educatie en pedagogiek. SDU-uitgeverij, 's-Gravenhage.
- Inhelder, B., J. Piaget in Hersch, R., D. Pritchard, J. Reimer (1979): Promoting Moral Growth. Longman Inc. New York/London, pg. 32-42.
- Invro-project (ongedateerd): Zeevervuiling. Polemologisch Instituut van de Rijks Universiteit Groningen
- Jackins, H. (1978): Inleiding tot de theorie en de praktijk van Herwaarderingscounseling. De Nieuwe Vooruitgang, Amsterdam
- Jansen, A., M. Dijkstra: Gebruiksplan. Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Jansen, A., H. Koekkoek, M. Mallekoote (1991): Action Research: A. Contents and functions of instruments. B. A practical planner. In: Carn Publication 10C: Extending the horizons of action research. Carn Publications, University of East Anglia, Norwich.
- Janssen, R. (1990): Armoede of Soberheid, de verarming van mens en milieu als nieuwe sociale kwestie, Commissie Oriënteringsdagen, Utrecht.
- Kammeraat, S. (1981): Waarden ontwikkelen rond waardenontwikkeling. Doctoraalscriptie Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- King, A., B. Schneider (1991): The first Global Revolution, Pantheon Books, New York
- Koekkoek, H., R. Delhaas (1990): Hoe kom ik tot waardevolle communicatie. Het juiste perspectief. Milieu-Educatie 9. 14-15

- Koekkoek, H. (1990): Toetsen van waardenvorming. Bulletin voor het Onderwijs in de biologie 129, 224-227
- Kohlberg, L. (1973): Collected Paper. Moral Development and Moral Education. Harvard School of Education. Spring, Cambridge (Mass.).
- Kolb, D.A. (1971): Individual Learning Styles and the Learning Process; working paper, pg 535-571. M.I.T., Sloan School.
- Kooy, A., M. Roelofs (1983): Waardenverheldering in relatie tot cognitieve ontwikkeling en leerstijlvoorkeuren in het Voortgezet Onderwijs. Doctoraalscriptie Universitaire lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Koster, M. e.a. (1992): Milieuzorg op school, NVON/SME/Projectbureau Natuur- en Milieu-Educatie in het Voortgezet Onderwijs.
- Krathwohl, D., B. Bloom, B. Masia (vert. 1971): Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen, II, het affectieve gebied. Rotterdam.
- Laing, R.D. (1971): Knots. Penguin, London.
- Nieuwenhuis, A. (1981): Zouden chinese boeren ook zo reageren? Waardenverheldering voor biologie-onderwijs. Doctoraalscriptie. Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Nylen, D., J. Mitchell, A. Stout (1976): Handbook of staff development and human relation training: materials developed for use in Africa. Fihl-Jensens, Denmark.
- Perls, F. (1974): Ken uzelf, deel 1 en 2. Bert Bakker, 's Gravenhage.
- Pieters, M. (1990): Kernleerplan Natuur- en Milieu-Educatie. Uitgangspunten en uitwerkingen. Concept. S.L.O. Enschede
- Plas van der, e.a. (1976): Onderzoek naar het effect van leerkrachtgedrag gericht op de ontwikkeling van waarden door leerlingen. R.U. Leiden. SVO-project 0312, deelrapport 1
- Prick, L.G.M. (1983) Het beroep van leraar. Satisfactie en crisis in de leraarsloopbaan. VU Uitgeverij, Amsterdam.
- Prins, C.H., J.C. Schouw (1991): Laagdrempelig lesmateriaal voor Natuur- en Milieu-Educatie, S.L.O., Enschede.
- Raay, W. van, R. Pieters in: K. Boersma, J. Schouw (1988): Tussen natuur en milieu. Uitgangspunten voor een didactiek van natuur- en milieueducatie. SLO, Enschede, p.74
- Raths, L.E., M. Harmin, S.B. Simon (1978): Naar eigen waarden. Deel 1. Lemniscaat, Rotterdam.
- Reckman, P. (1980): In de buurt: werkboek voor activiteiten in wijk, buurt of dorp. Van Loghum Slaterus, Deventer.
- Reinders, E. (1987): Opvoeden tot ecologisch denken. Milieueducatie 3,2,5-8
- Rogers, E.M. (1986): Communication technology. The new media society. The Free Press/Collier Macmillan Publishers, New York/London.
- Romp, W. (eindred.) (1990): Milieuzorg op school, een handleiding voor het Voortgezet Onderwijs. IVN, Amsterdam.
- Schulz von Thun, F. (1982): Hoe bedoelt u?, Wolters Noordhoff, Groningen.
- Schumacher, F. (1977): Hou het klein. Ambo, Baarn.

- Simon, S.B., L. Howe, H. Kirschenbaum (1978): Naar eigen waarden. Deel 2
Praktijkboek. Lemniscaat, Rotterdam.
- Smook, J., O. de Jong (1990): Natuurbeleving als doelstelling in het biologie
-onderwijs. Dio-onderzoek, Universitaire lerarenopleiding Biologie
Rijksuniversiteit Groningen.
- Snoeier, H. en J. van der Lee (1986): Bioindustrie, werkboek. Stichting Lekker
Dier, Utrecht.
- SOVA-groep (1978): Samen werken, samen leren. Nelissen, Bloemendaal.
- Spiecker, B. (1991): Emoties en morele opvoeding. Boom, Meppel.
- Stam, J.J. (1980): Waardenvorming. Doctoraalscriptie. Universitaire Leraren-
opleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Tillema, H.H., N. Verloop. (1985): Naar een didactiek voor nascholing. In:
J.J. Peters (red.), Opleidings- en nascholingsdidactiek, Elsevier Amster-
dam/Brussel.
- Tulder, M. van, S. Veenman, E. Roelofs (1989): Kenmerken van effectieve
nascholing. Pedagogische Studiën, (66), 490-504.
- Tutein Nolthenius, C. e.a.: Gelukkig ben ik niet van steen. Lessenreeks over
Zure Regen onderbouw LBO/MAVO. SME, Utrecht.
- Vakdeelleerplannen Natuur-en Milieu-Educatie in de Basisvorming (1990).
SLO, Enschede.
- Vakdeelleerplannen Natuur- en Milieu-educatie in de bovenbouw HAVO en
VWO. SLO, Enschede
- Ven, J.A. van der (1985): Vorming in waarden en normen. Kok Agora,
Kampen.
- Vlieghe, W. de (1990): De aarde bewaren, EPO, Berghem.
- WCED (World Commission on Environment and Development, UN) (1987):
Our Common Future, Oxford University Press, Oxford.
- Vrolijk, A. e.a. (1978): Gespreksmodellen, Samson, Alphen aan de Rijn.
- Waarlo, A.J. (1989): Biologieonderwijs en Gezondheidseducatie. Nascholing
van biologiedocenten als aanzet tot onderwijsvernieuwing. Proefschrift
R.U. Utrecht
- Wartna, F. e.a. (1986): Leerplan Humanistisch Vormings Onderwijs. HVO/
SLO, Utrecht/Enschede.
- Zeevervuiling (ongedateerd), INVRO-Project, Polemologisch Instituut,
R.U., Groningen.
- Zemke, R., S. Zemke, (1981): 30 Things we know for sure about adult learning.
Training, 19-6 pp.45-52.

INDEX

actie-vaardigheden	272, 313
affectieve domein	158, 217, 219, 228, 232, 286, 297
beeld	
maatschappij-	229, 244, 245, 251, 261, 276
mens-	244, 245, 252, 261, 276
natuur-	244, 245, 248, 261, 276
wereld-	243, 245, 257, 271, 276
zelf-	172, 220, 223, 224, 227, 228, 244, 245, 247, 255, 257, 261, 262, 276, 345
beginsituatie	104, 105, 228
betrokkenheid	95, 97
meten van	88
cognitieve domein	228, 230, 286, 287
component	
affectieve	103, 222, 229, 237, 271, 276
cognitieve	103, 222, 229, 237, 271, 276
gedrags-	103, 222, 237, 271, 276, 314
decentreren	52, 56, 58, 144, 219, 220, 226, 235
deelprocessen	78, 89, 90, 104, 132, 141, 142, 145, 155, 196, 219, 221, 233, 234, 271, 275, 320
determinismen	231
doelstellingen	73, 91, 100, 102, 105, 130, 132, 137, 156, 157
concretiseren	79, 84
formuleren	76, 269
operationele	75, 81
ordenen	77
domein	
affectieve	158, 217, 219, 228, 232, 286, 297
cognitieve	228, 230, 286, 287
vaardigheids-	286, 287
fasentheorie	217, 219, 236
feedback	27, 143, 169, 170, 224, 345
constructieve	171, 177, 179, 180
destructieve	171
regels voor	175, 177, 179
gestalt-benadering	56
grenzen stellen	27, 319
groepsdynamica	56
hart-hoofd-handen-balans ..	103, 148, 155, 166, 187, 194, 218, 221, 228, 236, 280, 344, 345, 354
herwaarderings co-councelen	56
indoctrinatie ..	14, 75, 131, 157, 158, 217, 219, 231, 232, 258, 260, 283, 292
intuïtie	91
Kenmerken	166

kenmerken van	
waardenvormend lesmateriaal	155, 166
kernleerplan	81, 82, 156, 364
leerlingen inschakelen	74, 82, 89-91, 104, 107, 145, 164, 166, 221, 223, 270, 271, 274, 345
leerstijlen	106, 113, 235, 271, 275, 315, 352
lesmateriaal	
beoordelen	105, 165, 201, 238, 262, 263, 274, 278
kenmerken van waardenvormend	154, 163, 166
ontwerpen	105, 153, 164, 166, 237, 238
lichaamstaal	40, 43
logboek	91, 118-121, 140, 348
maatschappijbeeld	229, 244, 245, 251, 261, 276
mensbeeld	102, 244, 245, 252, 261, 276
exclusief	252
inclusief	253
inclusiever	223, 224, 254, 262
meten	127, 128, 137
functie van	128, 129, 133, 135
van beginsituatie	87, 122, 228
van betrokkenheid	88, 138
van resultaten	91, 138
natuurbeeld	244, 245, 248, 261, 276
perspectief	
-verwisseling	104, 271-273
-wisseling	55-59, 64, 65, 104, 155, 272, 278
ik-	53-56, 58, 97, 104, 144, 155, 195, 197, 231, 271, 274
jij-	53-56, 104, 106, 144, 155, 195, 197, 231, 271, 274
men-	53, 55, 57, 58, 97, 272, 273
persoons-	52, 53, 57, 104, 195, 222, 271
plaats-	61, 63, 65, 222
tijd-	61, 63-65, 195, 222, 271, 273, 278
wij-	53-56, 104, 144, 155, 195, 197, 231, 272
zij-	53, 55, 56, 59, 104, 106, 195, 272
psychosynthese	56
reacties	
beschermende	28
gespreks-	15
ruimte scheppende	26, 33, 34, 42
waardenoverdragende	13, 25, 113, 114, 221, 291
waardenverhelderende	13, 15, 20, 26, 43, 221, 222, 291
rol	
-opvatting	302
-problemen	300, 303, 306
-verwachting	300, 302
groeps-	226

taak-	226
rollenspel	218, 224
ruimte scheppen	26
schoolmilieuplan	217, 220, 226, 227, 313, 364
stappenplan	154, 156, 160, 163, 354
taak	
-opvatting	286, 302
-problemen	300, 303
-verwachting	286, 300, 302
taal	
ik-	52, 56-58, 104, 179, 343
je-	104, 155, 343
jij-	57
men-	56-58, 104, 343
wij-	56
ze-	104, 343
zij-	56
transactieanalyse	56
vaardigheidsdomein	286, 287
Values Clarification	57
veilig klimaat	23-25, 64, 89, 104, 107, 132, 134, 144, 169, 172, 174, 175, 223, 340
verheldering	
van gevoelens	17
van mening	17
waarden	187, 220-222, 229, 230
-analyse	186, 222
-communicatie	187, 226, 230, 231
-conflict	37, 38, 46, 63, 107, 165, 186, 220, 227-229, 285, 291, 292, 297, 319
-overdracht	23, 28, 63, 105, 113, 114, 153, 185, 186, 229-232, 274, 290, 294, 297
-overval	14, 291, 296
-verheldering	39, 185, 186, 222
-vorming	185, 186, 201, 202, 255, 263, 283, 290, 294, 314, 365, 368
vorming over	186, 284, 290, 314
wereldbeeld	243, 245, 257, 271, 276
werkvormen	99-101, 139, 147, 228
zelfbeeld	245

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	1
Is dit boek iets voor U?	1
Praktijkvragen voor waardenvormende NME	1
Vier overkoepelende vragen	6
Indeling van dit boek	6
Hoe te werken met dit boek?	7
 HOOFDSTUK 1: SPECIFIEKE DIDACTISCHE VAARDIGHE- DEN	11
1: WAARDENVERHELDEREND REAGEREN	13
2: KLIMAATSCHIPPEN BIJ WAARDENVORMING	23
3: HET HERKENNEN VAN WAARDEN EN WAARDENCONFLIC- TEN	37
4: WERKEN MET PERSOONSPERSPECTIEF	51
5: WERKEN MET TIJD- EN PLAATSPERSPECTIEF	61
 HOOFDSTUK 2: ALGEMEEN DIDACTISCHE VAARDIGHEDEN .	71
6: DOELSTELLINGEN KIEZEN EN ORDENEN	73
7: HET METEN VAN DE BEGINSITUATIE	87
8: WERKVORMKEUZE	99
9: LEERSTIJLEN	113
10: METEN BIJ WAARDENVORMING; KAN HET, MAG HET? ...	127
11: METEN BIJ WAARDENVORMING: HOE?	137
12: HET ONTWERPEN VAN LESMATERIAAL	153
13: HET GEVEN VAN FEEDBACK	169
 HOOFDSTUK 3: ACHTERGRONDINFORMATIE	183
14: DEFINITIES	185
15: MODELLEN VAN WAARDENVORMING	193
16: OPVATTINGEN EN VISIES OVER WAARDENVORMING: SPEEL JE WIJZER.	201

17: DEELPROCESSEN	233
18: WERELDBEELDEN	243
19: KEUZEMOGELIJKHEDEN	269
20: WAARDENVORMING: KAN HET, MAG HET?	283
21: VERANDERENDE ROLLEN EN TAKEN	299
22: ACTIEVAARDIGHEDEN	313
HOOFDSTUK 4: HET OPZETTEN VAN NASCHOLING IN WAARDENVORMING	331
1.1 Keuzes aangaande de aard van de op te zetten cursus	332
1.2 Adviezen	337
Adviezen over de start	343
Adviezen over de cursus: inhoud, werkwijze, werkvor- men	345
Adviezen over 'huiswerk'	347
Adviezen voor de cursist	348
Adviezen voor het bevoegd gezag en de schoolleiding	351
1.3 Mogelijkheden en modellen voor nascholing	352
1.3.1 Leerstijlen	352
1.3.2 Hart-hoofd-handen-balans	354
1.3.3 Het stappenplan van Jansen en Dijkstra	354
NAWOORD: PLAATSBEPALING EN VERANTWOORDING	361
1. Plaatsbepaling van dit boek	361
1.1 Vier veelgestelde vragen bij waardenvormende NME	361
1.2 De plaats van dit boek in het bredere kader van de ontwik- keling van een didactiek voor NME	363
2. Verantwoording van aanpak en achterliggende waarden	367
2.1 Verantwoording van de thematische aanpak	367
2.2 Plaatsbepaling van de auteurs	368
LITERATUUR.	371
INDEX	375
INHOUDSOPGAVE	379

Toelichting bij de platen van Hilde Snoeijer.

pag.	13	jolien, houtskool, 60x50 cm
	23	eider, penseel, 10x14 cm
	37	slootje, houtskool, 14x20 cm
	51	drentse aa, houtskool, 65x50 cm
	61	nacht; oplichtend gras, houtskool, 55x45 cm
	73	landschap, houtskool, 55x45 cm
	87	vogel van marleen, pen, 8x9 cm
	99	zeepokken, penseel, 4x8 cm
		wadslakje, penseel, 8x8 cm
		kokkel, penseel, 10x10 cm
		wadpierhoopje, penseel, 5x2 cm
	113	zwaardschede, penseel, 3x9 cm
	127	weg door de velden
		niemand die erover loopt
		deze herfstavond, houtskool, 11x11 cm
	137	rood zwenkgras, penseel, 3x18 cm
	153	kraagbeer, penseel, studieblad 32x40 cm
	169	rietpluimen, penseel, 13x8 cm
	185	bramen, penseel, 12x8 cm
	193	schemering bij het bos, houtskool, 20x12 cm
	201	eikvaren, penseel, 8x10 cm
	233	denneappel, gouache, 5x9 cm
	243	plankton, penseel, 3x18 cm
	269	sneeuw in de appelbergen, houtskool, 65x50 cm
	283	kwelderlandschap, penseel, 18x8 cm
	299	waternavel, penseel, 9x9 cm
	313	jonge zwaan, houtskool, 32x47 cm
	331	geertje van altena, houtskool, 48x48 cm
	361	streepje, houtskool, 40x53 cm
	371	tak grove den, penseel, 11x11 cm



Het vormen van waarden met leerlingen:
voorwaar geen geringe klus.

Veel docenten en leraren in opleiding hebben of krijgen ermee te maken bij Natuur- en Milieu-Educatie, Verzorging, Maatschappelijke en Godsdienstige Vorming, Vredesonderwijs of Gezondheidsvoorlichting en -Opvoeding.

Menigeen aarzelt om aan waardenvorming te beginnen, mede omdat het zo verschrikkelijk dicht bij indoctrinatie lijkt te liggen.

Toch zijn velen nieuwsgierig naar een didactiek van de waardenvorming.

Voor al deze nieuwsgierige docenten en hun opleiders of nascholers is dit boek geschreven. Het gaat uit van de meest gestelde vragen uit de onderwijspraktijk van docenten natuur- en milieu-educatie.

Per onderwerp kunt u kiezen uit meerdere verwerkingsopdrachten, zodat het boek zowel voor de individuele docent als voor groepen docenten (en docenten in opleiding) geschikt is.

Bovendien wordt u, door de manier waarop de informatie over het boek is verdeeld, de vrijheid gelaten uw eigen keus te maken uit de ruim twintig behandelde onderwerpen. Daardoor kunt u optimaal aansluiten bij uw eigen onderwijspraktijk.

Er is een apart hoofdstuk met tientallen tips voor werken in cursusverband.

