

• • • • •

Kijk, de caleidoscoop beweegt

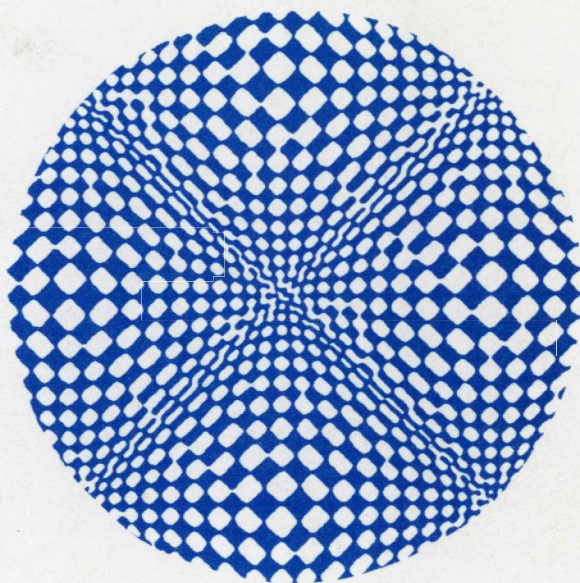
Deel 2
praktijk

• • • • •

Keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie

Ruud J. Delhaas
Herbert H.M. Koekkoek
Trijnie N. Akkerman

Universitaire Lerarenopleiding Biologie
Rijksuniversiteit Groningen



Instituut voor
Curriculumontwikkeling

485.44
DELH
- 2 -

6050-2
Abgeschreuen

• • • • •

Kijk, de caleidoscoop beweegt

Deel 2
praktijk

• • • • •

Keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie

Ruud J. Delhaas
Herbert H.M. Koekkoek
Trijnie N. Akkerman

Universitaire Lerarenopleiding Biologie
Rijksuniversiteit Groningen



Instituut voor
Leerplanontwikkeling

Januari 1990

Het project Didactiekontwikkeling Natuur- en Milieu-educatie wordt bekostigd door de departementen van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer en Onderwijs en Wetenschappen.

© Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede 1990

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van het instituut.

Januari 1990

Inhoudsopgave deel 2

8.	LITERATUURMINIATUREN.	196
1.	Dagboekfragmenten.	197
1.1	Uit het dagboek van een docent: een poging tot definiëren van het begrip "waarden" vanuit de ervaring.	197
1.2	Waardenoverdracht en waardenvorming.	199
1.3	Over preconcepten.	200
2.	Sprookjes.	201
2.1	Het sprookje van de omgekeerde school.	201
2.2	Het sprookje van de donsjes.	203
2.3	Het sprookje van de lopende band.	205
2.4	Het sprookje van het tuinhuis.	206
3.	Theorie-toelichtende stukken.	207
3.1	De leerstijltest van Kolb.	207
3.1.1	De test	207
3.1.2	De antwoordenlijst	207
3.1.3	Voorbeeldteksten bij de leerstijlen	210
3.2	Waardenvormende strategieën	210
3.2.1	Ego-ontwikkeling - E. Erikson	210
3.2.2	Psychologische strategie - R. Mosher & N. Sprinthall	211
3.2.3	Psychosociale strategie - A. Hoffman & T. Ryan	212
3.2.4	Morele ontwikkeling - L. Kohlberg	213
3.2.5	Waardenverheldering - S. Simon & L. Raths	214
3.2.6	Identiteitsvorming - G. Weinstein & M. Fantini	215
3.2.7	Rollenspel - F. Shaftel en G. Shaftel	216
3.2.8	Transactionele analyse (TA) E. Berne e.a.	217
3.2.9	T-groepstrategie - Nationaal Trainings Laboratorium	220
3.2.10	Meditatie - R. Ornstein	221
3.2.11	Synectiek - W.J.J. Gordon	222
3.2.12	Psychosynthese - R. Assagioli	223
3.2.13	Waardencommunicatie - J.A. van der Ven	224
3.3	Drie domeinen - Bloom en Krathwohl	224
3.4	Spelletjes.	226
3.5	Feedback.	228
3.6	De 39 vragen uit hoofdstuk 4.	229
3.7	Factoren in de communicatie.	232
3.8	Over het inschakelen van leerlingen bij leerplanontwikkeling	233
3.9	Obstakels.	236
3.10	Determinismen.	236
3.11	Over crisissituaties en waardenstelsels.	237
3.12	De procedurele- en effect-specificaties van het voorbeeldlesmateriaal	238
3.13	De 26 Waardenverhelderende reacties.	239
3.14	Rol- en taak-functies in groepen.	241
3.15	Interventies.	246

4	Ter bezinning.	247
4.1	De logische sprong.	247
4.2	Over het ontwerpen van waardenvormende activiteiten.	248
4.3	Samen aan het werk?	249
4.4	Ecologisch leren denken en affect.	250
4.5	Misconcepties over preconcepten?	251
9.	LESVOORBEELDEN.	254
1.	Inleiding.	255
2.	Praktijkervaringen bij het voorbereiden en geven van de lessen.	257
2.1	Opzien tegen zo'n les.	257
2.2	Andere doelen, dus andere lessen.	258
2.3	Andere resultaten.	258
2.4	Wat moet je met zoveel verschillende reacties?	259
2.5	De waarden van de docent in de les.	259
2.6	Naar jezelf luisteren; kan dat in de klas?	260
2.7	De tijdsplanning.	260
2.8	Hoe sluit je zo'n les af?	260
2.9	Niveau en volgorde van de lessen.	261
3.	LESVOORBEELDEN.	262
3.1	LES 1: GEZOND EN ZIEK MILIEU.	262
3.2	LES 2: DE MILIEU-MACHINE.	269
3.3	LES 3: AFVAL, WAAR?	272
3.4	LES 4: GELUID IN DE KLAS.	279
3.5	LES 5: GEBRUIKSVOORWERPEN	284
3.6	LES 6: DE STRAAT : ZWERFVUIL (1).	291
3.7	LES 7: DE STRAAT : ZWERFVUIL (2)	299
3.8	LES 8: EEN- OP- DE- MILJOEN BRANDNETEL.	305
3.9	LES 9: ONDERWEG.	314
3.10	LES 10: MILIEU-VRIEND.	320
3.11	LES 11: IK EN MIJN OMGEVING.	324
3.12	LES 12: EEN DODE TAK.	331
3.13	LES 13: KRANTEBERICHT.	336
3.14	LES 14: HOE VREEMD LEVEN WIJ?	344
3.15	LES 15: OP VAKANTIE !	348
3.16	LES 16: DAG BOOM, HOE GAAT HET MET JE ?	353
3.17	LES 17: WELKE NATUUR?	358
10.	VERWERKINGSOPDRACHTEN.	365
1.	Hoofdstuk 1	365
2.	Hoofdstuk 2	369
3.	Hoofdstuk 3	374
4.	Hoofdstuk 4	379
5.	Hoofdstuk 5	386
6.	Hoofdstuk 6	387
7.	Hoofdstuk 7	391
	GERAADPLEEGDE LITERATUUR	401
	BOEKEN OM VERDER TE LEZEN	407
	REGISTER	409

8. LITERATUURMINIATUREN

Leeswijzer

Deze schetsen zijn een soms speelse, soms serieuze bijdrage aan Uw beeldvorming over waarden en waardenvorming. We bedoelen ze als krenten in de pap, die U naar believen kunt nuttigen of terzijde schuiven.

De schetsen zijn erg verschillend van aard: citaten uit wetenschappelijke verslagen, samenvattingen van relevante gedeelten uit de gedragswetenschappen, stukken dagboek van docenten, sprookjes en allegorische vertelseltjes, kritische kanttekeningen bij stukken theorie of praktijk die wij als schrijvers tegenkwamen.

Sommige miniatures zijn opgenomen omdat ze het oefenmateriaal zijn van een van de verwerkingsopdrachten in dit boek.

Een soort Winkel van Sinkel dus.

De indeling van dit hoofdstuk is als volgt:

paragraaf 1: Dagboekfragmenten

paragraaf 2: Sprookjes

paragraaf 3: Alle theorie-toelichtende stukjes

paragraaf 4: Kleine opstellen ter bezinning

8

Literatuurminiaturen

1. Dagboekfragmenten

1.1 Uit het dagboek van een docent: een poging tot definiëren van het begrip "waarden" vanuit de ervaring (zie ook hoofdstuk 1, par. 6)

Intro

Ik neem als doel om U in de volgende alinea's te vertellen (of te laten ontdekken) wat ik onder waarden, waardenverheldering en waardenvorming versta. Voor mijn gemak doe ik even alsof U die begrippen nog nooit in die betekenis bent tegengekomen; en ik ga ervan uit dat U waardenconflicten kent (al noemt U ze misschien niet zo).

Spanning

U bent vast wel eens geïrriteerd. Hebt U wel eens een te lange tijd te geïrriteerd geleefd? Dan hebt U ook vast wel eens te horen gekregen: "ontspan je eens, neem eens wat meer rust, ga er eens een poosje helemaal tussenuit." Ontspanning: geen spanning meer. Spanning bestaat in het touw tussen twee ezels die elk een andere kant op willen. Er zit spanning in de waterleiding als er aan de ene kant meer ingepompt wordt dan er aan de andere kant uitstroomt. Even er tussen uit? Waar tussen uit? We denken meestal dat we even tussen de mensen uit moeten. Tussen al die verschillende eisen die aan ons gesteld worden. Dat wordt dan ook meestal met zo'n advies bedoeld. Maar wij en de raadgever zien vaak niet genoeg dat die spanning grotendeels in onszelf zit. We zijn namelijk niet alleen maar het touw dat door twee ezels strak getrokken wordt. Nee, wij zijn touw en ezels. We zijn niet de opgepompte waterleiding, nee: we zijn pomp, waterleiding en kraan.

Twee stemmen

Ik ben weleens geïrriteerd, vooral als twee stemmen in me mij elk een andere kant op willen hebben:

- | | |
|--|---|
| - ik moet het zelf kunnen doen | - ik heb de ander hierbij nodig |
| - ik wil niet dat je nog meer zegt op dit moment | - ik wil het laatste dat je zei recht zetten |
| - ik wil mijn beloften nakomen | - ik wil me niet kapot werken |
| - ik wil niet teveel hooi op mijn nemen | - ik wil je geen pijn doen door je verzoek om hulp af te wijzen |

Afstand nemen

In sommige van die situaties hoor ik nog maar één van de twee stemmen. En ik heb vaak afstand nodig, er even tussenuit gaan nodig, om de tweede stem te gaan horen. (Dan heb ik het niet over het soort afstand nemen/ontspannen waarbij het de bedoeling is juist de eerste stem ook het zwijgen op te leggen, even alles te vergeten.) Ik ben vaak geïrriteerd en in verwarring omdat ik de éne stem hoor en de andere niet. Maar al hoor ik hem niet: hij is er wel.

Hij is zelfs veel krachtiger en veel meer is staat tot verwarren en irriteren dan wanneer ik hem als tweede stem wèl: zou horen. Irritatie is vaak onzichtbare, ongrijpbare verwarring. Verwarring die gesticht wordt door deels hoorbare, deels onhoorbare stemmen in me, die uitspraken doen of voorschriften geven over of voor mijn gedrag.

Even stilstaan

Het lijkt mij goed als U nu even stilstaat bij het bovenstaande. Eens even kijkt of wat U daar las ook werkelijk op U van toepassing is. Neem bij voorbeeld één van die irritatiesituaties van kortgeleden in gedachten. Wat gebeurde er precies? Wie waren erbij? Wat zeiden of deden ze? Waar deden ze een beroep op bij U? Aan welk stukje van Uw leefregels trokken ze? Klopt het dat er een spanning was in U? (tussen twee leefregels of tussen een leefregel en één behoefte van dat moment). Klopt het wat ik schreef, dat U die spanningen in Uzelf op dat moment vaak beleeft als spanningen buiten Uzelf? (twee mensen die verschillende eisen aan U stellen).

Bijvoorbeeld: Uw amanuensis vraagt om hulp bij het klaar zetten en uitzoeken van praktikummateriaal voor morgen, terwijl U klas 4H beloofd hebt de proefwerkcijfers morgen terug te geven én U vóór zes uur nog een boodschap wilt doen.

En nog een voorbeeld, wat dichterbij:

Misschien irriteert dit laatste verzoek van mij U (stilstaan). Ik vraag U om stil te staan, mijn tekst te verwerken, zelfs vragen te beantwoorden, na te denken over Uzelf. Terwijl U misschien net benieuwd bent naar een paar praktische tips van mij over hoe je met je irritaties om kunt gaan, of gewoon door wilt kunnen lezen, of...., etcetera.

Waarom stilstaan?

Toch gaf ik die opdracht bewust, als onderdeel van de informatie die eromheen staat. Ervoor en erna. Ontspannen is: even afstand nemen, even bezinnen. Even uitzoeken welke ezel in de groep met welke andere ezel aan één touw zit. Het betekent ook: op tijd de pomp even stoppen om te kijken of de waterleiding niet op barsten staat. Even de overeenkomsten en de verschillen tussen wat U van mij leest en wat U tot nu toe zelf ervaren hebt zichtbaar maken voor Uzelf.

Samenvatting

Hopelijk zitten er in het bovenstaande genoeg aanknopingspunten voor U.

Samengevat:

- a. veel spanningen van buitenaf zijn vaak te herleiden tot spanningen in mezelf;
- b. als ik "afstand neem" hoor ik vaak vanzelf de "tweede stem";
- c. zodra ik helder zie tussen welke punten in mezelf er spanning is ontstaan kan ik meestal bevredigender en sneller een oplossing vinden;
- d. als een "tweede stem" niet zichtbaar wil worden blijft de irritatie terugkeren; er zijn manieren genoeg om de "tweede stem" zichtbaar te krijgen, en daar kan ik anderen bij inschakelen.

Definitie vanuit de ervaring

Die "eerste", "tweede" en "derde" stem noem ik WAARDEN. Ze bepalen mijn gedrag van moment tot moment. Of anders gezegd: ze zijn af te leiden uit mijn gedrag. (over de vraag welke er het eerst was, de kip of het ei, wil ik me hier niet buigen.)

Dat afstand nemen noem ik WAARDENVERHELDING. (voor zover het mijn bedoeling is daardoor de 'andere stemmen' hoorbaar te krijgen.

Als ik dat afstand nemen samen met anderen doe begeef ik me in het proces van de WAARDENVORMING, want ik zal na het zien van de verschillende individuele waarden vanzelf de behoefte (ook een waarde) voelen om samen iets met betrekking tot die verschillen (of overeenkomsten) te doen (individueel of collectief).

1.2 Waardenoverdracht en waardenvorming

Naar aanleiding van verwerkingsopdracht 5 van hoofdstuk 2 waarbij het gaat over de uitersten waardenoverdracht versus waardenvorming, schrijft een docent ons het volgende:

"In de tekst worden twee geïdealiseerde uitersten genoemd.

de betekenis van deze twee uitersten ten aanzien van mijn eigen persoonlijke geschiedenis kan misschien als het volgt worden benaderd:

- a. Tijdens opvoedingsprocessen wordt hoofdzakelijk gedaan aan waardenoverdracht, waarbij de behoefte aan liefde van het kind de voorwaarden schept op basis waarvan het kind de waarden van de opvoeder overneemt.
- b. Het effect is, dat enerzijds een waardensysteem wordt geïmplanteerd en anderzijds het kind overlevingsstrategieën ontwikkelt om zich te beschermen tegen het geweld dat liefde wordt genoemd.
- c. Bij het volwassen worden gaat het dan ook om het bewust worden van enerzijds de vraag welke waardensystemen overgenomen zijn en in hoeverre ze (nog) aansluiten bij de eigen identiteit, en anderzijds om het bewust worden van de kinderlijke overlevingsstrategieën en de vraag in hoeverre ze nog bruikbaar zijn.
- d. Het bewustwordingsproces is onder andere afhankelijk van:
 - de vraag in hoeverre samspraak met andere mensen mogelijk is gebleven;
 - hoe open nog gestaan kan worden ten aanzien van andere waardensystemen;
 - hoe bij het afwijzen van oude, aangeleerde waarden het volgehouden kan worden tijdelijk te verblijven in een waarden-vacuüm;
 - hoe consequent je moet zijn bij de confrontatie van jouw waarden met die van anderen: welk deel wil je inleveren, wat zijn je grenzen, in welke mate wil je je aanpassen in relaties met anderen;
 - hoe groot de verschillen mogen zijn tussen jouw waarden en die van anderen willen ze nog acceptabel zijn.

De schaal van waardenoverdracht naar waardenvorming ligt dus besloten in het bewustwordingsproces op basis waarvan je een zelfstandig denkend en voelend mens wordt. Het is een voortdurende worsteling met als hoofdvoorwaarde eerlijk naar jezelf te kunnen

kijken en eerlijk ten aanzien van anderen te kunnen zijn. Voorwaarden hiervoor zijn het afschaffen van normatieve analyses (dat is goed, dat is slecht) en het vertrouwen, dat wat je anderen aandoet en wat anderen jou aandoen niet gebaseerd is op kwaadaardigheid.

De mate waarin zelf waardenvormend bezig zijn pijnlijk of problematisch wordt, is afhankelijk van het belang van die waarde voor de gehele persoonlijkheid of het eigen bestaan. Politiek (vrijheid, gelijkheid, broederschap, rechtvaardigheid, solidariteit) is gemakkelijker dan het toepassen van deze begrippen in de dagelijkse realiteit van menselijke verhoudingen.

Ten aanzien van anderen (met name de leerlingen) betekent bovenstaande:

- a. Wie ben ik, dat ik waarden kan opleggen/afdwingen?
- b. Mijn eigen waarden, voor zoverre bewust, mogen duidelijk, mits expliciet en voor discussie vatbaar, aanwezig zijn.
- c. Wanneer is een leerling "brutaal" of "eigenwijs"?; zijn op dat moment waarden in het geding, waarvan ik mij niet bewust ben?
- d. Ik moet hen begeleiden bij hun bewustwordingsproces, niet bezig zijn met waardenoverdracht.
- e. Wat zijn ten aanzien van bepaalde waarden de rationeel bepaalde grenzen?

1.3 Over preconcepten (zie hoofdstuk 5, par. 2.4)

Fragment uit het dagboek van een docent die terugblijkt in de tijd.

"Als ik bij mezelf naga wat ik op de overgang van tweede naar derde klas middelbare school meemaakte op dit punt....

Ik kreeg bij scheikunde een stuk organische chemie, molecuulbouw van eenvoudige koolwaterstoffen; ha eindelijk een "structuur" die verschillende biologische verschijnselen voor mij verklaarde. Want.... wat wilde het geval: ik had een intuïtief idee over hoe op fysiologisch gebied de verschillende processen in elkaar grepen. En het belangrijkste wat ik me ervan herinner is dat dat idee ongrijpbaar was, niet vast te leggen in een structuur. Niet grijpbaar, niet begrijpbaar.

Jammer genoeg vertrouwde ik nog niet genoeg op mijn intuïtie op dat moment om vast te houden aan mijn idee. Ik liet het los, interpreteerde het als domheid van mezelf, geloofde liever in de kreten die de natuurwetenschappelijke docenten slaakten over de verklaarbaarheid en grijpbaarheid en begrijpbaarheid van alle verschijnselen.

Vervolgens leerde ik dus heel veel levensverschijnselen kennen, begrijpen, verklaren.

Tot ik heel veel jaren later met heel veel moeite tot de erkenning moest komen dat al die verklaringen maar een soort momentopnames waren van iets dat op geen enkel moment werkelijk bestaat, maar alleen in de modellen of theorieën een betekenis heeft.

Mijn intuïtieve opvatting van vroeger bleek dus vele jaren later nog helemaal zo gek niet te zijn: het is niet te grijpen, en het is niet te begrijpen. Het is hooguit (als je voldoende abstraheert van de werkelijkheid) grijpbaar en begrijpbaar te maken.

Grappig is dat een abstractie (n.l. structuurformules) mij toen

zo'n hulp gaf bij het verwerven van het gevoel dat ik het begreep.

Terwijl ik nu zie dat de essentie van mijn begrijpen (van toentertijd) van wat er in werkelijkheid gebeurt, juist niet door een structuurformule wordt weergegeven of benaderd, eerder door een potje modder vol regenwormen.

De dynamiek van organische moleculen is met de chemiebouwdoos volstrekt verdwenen.

Terwijl die dynamiek nu juist het kernpunt was van mijn intuïtieve opvattingen. Ik vond fysiologie "niet te begrijpen", niet te grijpen, niet vast te leggen. En daar had ik volkomen gelijk in, zie ik nu.

Mijn preconceptie was dus behoorlijk juist en zuiver.

Wat hebben al die schoolmeesters met mij gedaan sindsdien?"

2. Sprookjes

2.1 Het sprookje van de omgekeerde school

Er was eens een land waar het de onderwijzers verboden was om gericht het leren van leerlingen te beïnvloeden. Je mocht als docent geen proefwerken geven, geen cijfers geven, geen examenopgaven bespreken. Je mocht geen doelen stellen voor je les of voor je jaarprogramma, schoolwerkplannen waren uit den boze. De kinderen kregen gewoon wat boeken te lezen en een paar verhalen te horen over de leerstof en men hoopte dat dat genoeg was. Men geloofde zelfs dat dat genoeg was. Als kinderen een gesprek aangingen met een docent over de vraag waarom hij een bepaald onderwerp te sprake bracht en waarom hij niet over iets anders vertelde dan verwachtten de ouders en de collega's dat de docent zou antwoorden in de trant van: "daar wordt nu eenmaal heel verschillend over gedacht dus daar kunnen we niet over praten; bovendien weten we eigenlijk niet goed hoe de maatschappij eruit zal zien waarin jullie later zullen leven en beslissingen zullen nemen op basis van kennis die je nu moet opdoen. Het is natuurlijk heel subjectief en afhankelijk van wat je zelf en je ouders geloven. Praat daar thuis maar eens over of op de catechesatie of bij maatschappijleer. Wij moeten nu verder met de stof anders komen we niet klaar. We zitten hier niet om te leren leren...."

Op een dag was er eens een docent die aan dit antwoord nog iets toevoegde: "Stel", zei hij tegen zijn klas, "dat ik jullie een cijfer zou moeten geven voor wat je de vorige les geleerd hebt. Daar kan ik toch nooit achter komen?"

Misschien wist je het al, misschien had je het van iemand anders geleerd, van de TV opgepikt, misschien heb je alleen maar gegokt. Zo'n meting zou waardeloos zijn nietwaar? Bovendien, ik kan alleen maar toetsvragen maken over dat gedeelte van het vak dat ikzelf goed beheers en ik zal toetsvragen maken die onderstrepen wat ik belangrijk vind in die stof. Een andere docent zou heel andere vragen aan je voorleggen. Je cijfer zal dus altijd een cijfer blijven dat weinig zegt over wat jij geleerd hebt en veel zegt over wat ik belangrijk of wetenswaardig vind. Bovendien, jullie ouders zouden in opstand komen, want zij weten heel andere dingen van mijn vak dan ik, en zij willen dat ik jullie dezelfde kennis geef als die zij bezitten; anders hebben jullie steeds ruzie thuis over hoe de werkelijkheid er nu echt uitziet, jullie worden opstandig tegen je

ouders, jullie weten meer en andere dingen dan zijzelf, jullie worden geen kopie van je ouders, jullie geven een slecht voorbeeld aan je jongere broertjes en zusjes enzovoort. Het einde is dan zoek. En dan is er nog iets: als ik regelmatig ga meten wat jullie geleerd hebben is de kans groot dat jullie in de gaten krijgen hoe je het best, het snelst, het langzaamst, het meest vervelend leren kunt. En dat zou kunnen betekenen dat jullie over een poosje mij gaan zitten vertellen hoe ik jullie het best onderwijzen kan. En dan kun je er bovendien donder op zeggen dat jullie allemaal je eigen aanwijzingen aan mij zult geven. En wat moet ik dan? Iedere les iemand anders tevreden proberen te stellen? Moet de school jullie in leerstijlgroepen bij elkaar plaatsen, zodat je in een klas komt te zitten met allemaal gelijksoortig lerenden? Nee ik mag er niet aan denken, dat jullie hier de dienst zouden gaan zitten uitmaken. Daar hebben jullie veel te weinig levenservaring en verantwoordelijkheidsgevoel voor. Ieder van jullie zou heel egoïstisch vechten voor wat ie zelf belangrijk vindt en het zou een grote puinzooi op school worden. Laat dat allemaal dus alsjeblieft aan ons over. Als jullie gewoon deze jaren de lessen volgen, hopen en geloven wij als docenten en jullie ouders dat jullie vanzelf de juiste dingen te weten zullen komen en de goede beslissingen zullen gaan nemen."

Nou U begrijpt natuurlijk wel dat deze docent in de ogen van de ouders verschrikkelijk ver buiten zijn boekje was gegaan, want door ze deze verschrikkelijk eenzijdige informatie te geven over wat er in de wereld zou gebeuren als kinderen op school hun eigen leerprocessen zouden gaan begrijpen, had hij ervoor gezorgd dat menige avondmaaltijd uitliep in vinnige debatten. Daarna had de telefoon van de schooldirecteur roodgloeiend gestaan; de wethouder van onderwijs had hoogstpersoonlijk een disciplinerend gesprek met de betrokken docent gevoerd; en in de Raadsvergadering werden de deuren voor pers en publiek gesloten toen de Wethouder door de oppositie gedwongen werd om een zo letterlijk mogelijk verslag van het gesprek tussen de docent en de leerlingen en het gesprek tussen hem en de docent te geven.

Gelukkig was de plaatselijke courant te bewegen om een leuke cartoon te plaatsen (een dubbele in feite: op de ene helft een groenteveiling, op de andere een leerlingenveiling met het verrassende onderschrift, overgenomen uit de verkeersveiligheids-campagne van vorig jaar:/spaar onze kinderen). Er volgden nog een paar (van redactie wege om redenen van ruimte en om "ook anderen aan het woord kunnen laten" ingekorte, ingezonden brieven, en ook daarin toonde onze courant zich uitermate verantwoordelijk en genuanceerd en kon de discussie binnen de perken gehouden worden zonder dat er teveel uitlekte van het standpunt van de docent.

(zie ook hoofdstuk 7, par. 5.3, 5.4 en 6.)

2.2 Het sprookje van de donsjes

Er waren eens, een hele tijd geleden, twee mensen die gelukkig leefden. Ze heetten Jan en Wil en ze hadden twee kinderen, Peter en Karin.

Om te begrijpen hoe gelukkig ze waren moet je begrijpen hoe de dingen in die dagen waren. Weet je, in die tijd kreeg iedereen na zijn geboorte een klein, zacht Donstasje.

Iedere keer dat iemand er zin in had, kon hij naar je toekomen en zeggen: "Ik wil een Warm Donsje". Je stak dan je hand in je tasje en haalde er een Donsje uit, ter grootte van een meisjeshandje. Zodra het Donsje het daglicht zag, glimlachte het en groeide het uit tot een groot, ruigharig, Warm Donsje. Je legde het dan op iemands schouder, hoofd of schoot; het rolde zich dan knus op, smolt zo zijn huid in en maakte dat hij zich helemaal lekker voelde. Mensen vroegen elkaar altijd om Warme Donsjes, en aangezien iedereen ze altijd vrij kreeg, was het nooit een probleem om er genoeg van te krijgen. Er waren er altijd een heleboel en bijgevolg was iedereen gelukkig en voelde zich meestentijds warm en donzig.

Mensen die niet regelmatig Warme Donsjes kregen, liepen het gevaar een ziekte in hun rug te krijgen die verschrompeling en sterven veroorzaakte.

Op een dag werd een kwade heks boos, omdat iedereen zo gelukkig was en niemand haar drankjes en zalfjes kocht. De heks was erg slim en maakte een gemeen plannetje. Op een mooie morgen sloop de heks naar Jan, terwijl Wil met haar dochttertje aan het spelen was en fluisterde in zijn oor: "Kijk eens Jan, naar alle Warme Donsjes die Wil aan Karin geeft. Weet je, dat, als ze daarmee doorgaat, ze er tenslotte geen meer heeft en dat er dan niets voor jou overblijft?"

Jan stond paf. Hij draaide zich om naar de heks en zei: "Bedoel je dat er in ons tasje niet elke keer als we onze hand erin stoppen een Warm Donsje is?"

En de heks zei: "Nee, zeer zeker niet, En als je eenmaal niets meer hebt, dan is het uit. Dan heb je nooit meer iets!" Met deze woorden vloog de heks op een bezemsteel weg, terwijl ze de hele rit kakelend lachte.

Jan knoopte dit in zijn oren en begon notitie te maken iedere keer dat Wil een Warm Donsje afstond aan iemand anders. Tenslotte begon hij te klagen en omdat Wil hem aardig vond, hield ze op zo vaak als vroeger Warme Donsjes aan anderen te geven en reserveerde ze ze voor hem.

De kinderen zagen dit en al spoedig kregen ze het idee dat het verkeerd was Warme Donsjes weg te geven. En hoewel ze iedere keer dat ze in hun tasje grepen een Warm Donsje vonden, grepen ze er steeds minder in en werden ze meer en meer geprikkeld.

Al snel begonnen mensen het gebrek aan Warme Donsjes op te merken en begonnen ze zich minder warm en donzig te voelen. Ze begonnen op te drogen en soms stierven mensen door gebrek aan Warme Donsjes. Steeds meer mensen gingen naar de heks om drankjes en zalfjes te kopen, zelfs als deze niet schenen te werken.

Welnu, de situatie begon echt ernstig te worden. De slechte heks

wilde niet echt dat de mensen doodgingen, want wat heb je nou aan dooie klanten? Dus bedacht ze een nieuw plan: iedereen kreeg een tas die erg op het Donstasje leek, met Koude Stekels erin. Deze Koude Stekels voorkwamen dat de rug van mensen uitdroogde. Dus van toen af aan zei je iedere keer dat iemand je om een Warm Donsje vroeg (als je tenminste bezorgd was je voorraad uit te putten): "Ik kan je geen Warm Donsje geven, maar heb je zin in een Koude Stekel?" Zo was het eind van het liedje dat, hoewel maar weinig mensen stierven, heel wat mensen ongelukkig waren en zich koud en stekelig voelden.

De situatie werd erg ingewikkeld, vooral toen sommige mensen Koude Stekels namen, die onbeperkt en vrij beschikbaar waren, deze wit schilderden en bekleedden en ze dan doorgaven als Warme Donsjes. Deze namaak-Warme Donsjes waren in werkelijkheid Plastic Donsjes, en ze veroorzaakten dan ook overeenkomstige moeilijkheden.

Twee mensen kwamen bij voorbeeld bij elkaar en wisselden vrij Plastic Donsjes uit, waarvan ze aannamen dat ze goed voelden, maar het gevolg was dat ze zich slecht voelden. Omdat ze dachten dat ze Warme Donsjes hadden uitgewisseld, raakten ze hierover zeer in de war, terwijl ze zich nooit realiseerden dat hun koude, stekelige gevoelens in werkelijkheid het gevolg waren van het feit dat ze een heleboel Plastic Donsjes gekregen hadden.

Er werden zelfs hele nieuwe beroepen uitgevonden om de mensen met zo'n verwarring te leren omgaan. Theorieën over het nut en de noodzaak van Warme Donsjes, Koude Stekels en Plastic Donsjes werden ontworpen.

Maar de boodschap van de heks werd nooit kritisch bekeken.

Niet zo lang geleden kwam een jonge vrouw naar dit ongelukkige land. Ze scheen niet van de slechte heks te hebben gehoord en ze was niet bezorgd dat haar Warme Donsjes zouden opraken. Ze gaf ze vrijelijk weg, zelfs als haar er niet om gevraagd werd. De kinderen hielden erg veel van haar, omdat ze zich in haar omgeving lekker voelden en ze begonnen weer Warme Donsjes weg te geven wanneer ze er maar zin in hadden.

De volwassenen werden bezorgd en besloten een wet te maken om de kinderen ertegen te beschermen dat ze hun voorraad Warme Donsjes uit zouden putten. De wet bepaalde dat het een misdaad was om roekeloos Warme Donsjes uit te delen, zonder vergunning. Maar veel kinderen schenen er niets om te geven; en ondanks de wet, gingen ze door elkaar Warme Donsjes te geven wanneer ze er maar zin in hadden, en altijd als hen erom gevraagd werd.

Omdat er veel, erg veel kinderen waren, bijna net zoveel als volwassenen, begon het erop te lijken dat ze hun zin zouden krijgen. Op dit moment is het moeilijk te zeggen wat er gaat gebeuren. Zullen de volwassen krachten van orde en gezag de roekeloosheid van de kinderen stoppen? Gaan de volwassenen mee met de kinderen, door het risico te nemen dat er altijd zoveel Warme Donsjes zijn als nodig is? Zullen ze zich de dagen herinneren die hun kinderen proberen terug te brengen, toen er een overvloed aan Warme Donsjes bestond, omdat de mensen ze toen vrij weggaven?

(zie ook hoofdstuk 3, par. 2.11, hoofdstuk 4, par. 4.7, hoofdstuk 7, par. 5.4.D)

2.3 Het sprookje van de lopende band

In het midden van de grote hal ziet HIJ een twintigtal voorwerpen staan, beeldhouwwerken lijken het wel. De vormen verschillen; niet duidelijk is wat ieder van hen voorstelt. Er is in ieder geval veel metaal en plastic in verwerkt. Het lijken moderne kunstwerken.

Rondom in de muren van de hal zijn deuren aangebracht.

Eens in de vijftig minuten gaat er een gillende toeter, een deurtje gaat open en er komt iemand de hal inlopen met een soort gereedschapstas. Hij begint aan de voorwerpen te sleutelen; soms aan allemaal tegelijk, soms een poosje maar met één van de voorwerpen. Als de toeter weer gaat loopt de arbeider terug naar zijn deurtje, er gaat een volgend luik open en er komt een andere arbeider aan. Die gaat ook weer aan de slag met de voorwerpen.

't Is duidelijk te zien dat deze aan heel andere onderdelen van de voorwerpen zit te morrelen.

Bij nadere beschouwing lijken de beeldhouwwerken nog het meest op auto's in wording. Kijk maar, daar is er een met vier wielen, en die andere hebben allemaal ook rondom vier plaatsen waar een wiel geplaatst zou kunnen worden.

Het valt HEM op dat de ene arbeider met een rood spuitbusje hier en daar een laagje lak op sommige voorwerpen aanbrengt, terwijl een paar uur later een andere met blauwe en groene lak om zich heen spuit. Het lijkt HEM dat er weinig systeem zit in het werk van de opeenvolgende arbeiders. Sommige breken zelfs onderdelen af die een ander er juist met veel moeite en wrikken heeft bevestigd.

Verwonderd kijkt HIJ om zich heen. Wie bepaalt welk deurtje er open gaat, en hoe lang het duurt tot de volgende keer de toeter gaat?

HIJ raadpleegt het foldertje dat HEM bij de ingang is gegeven. "Dat doet de onderdirecteur, of liever: dat doet het rooster, staat erin. Een keer per jaar vraagt de onderdirecteur alle arbeiders op welke weekdag ze het komend jaar graag boodschappen willen doen of hun tuintje verzorgen; en dan maakt hij een rooster."

Uit de folder blijkt dat er nog meer van deze montagehallen zijn. Het rooster zorgt ervoor dat elke hal elk uur bemand is. Op de bijgevoegde plattegrond ziet hij dat er ook een kamertje is voor alle arbeiders die op een bepaald uur overtollig zijn.

HIJ neemt de intercom die aan de muur hangt in de hand om een vraag te stellen: "Gaat het snel in deze fabriek om zo twintig beeldhouwwerken af te leveren?"

Even is het stil aan de andere kant van de lijn. HIJ hoort het zachte gereutel van het toetsenbord van de computer aan wie ZIJN vraag nu wordt doorgegeven. Het duurt lang, maar dan klinkt toch het antwoord.

"Nee, het duurt maar acht jaar om het basisonderwijs te doorlopen, dan is dus het onderstel van het kunstwerk (zoals U dat zo voortreffelijk noemde) af. Voor de beter geslaagde produkten hebben we dan een fabriek waar het zes jaar duurt om het bovenstuk te maken (Of verstond HIJ: ...om het boven stuk te maken?), de ietwat goedkopere modellen worden in vier jaar afgemaakt."

Dit lange antwoord stemde HEM tot nadenken.

Tenslotte vroeg HIJ: "Voor wie of wat worden deze kunstwerken gemaakt?"

"Voor henzelf" was het antwoord, en "klik" de verbinding werd verbroken.

HIJ begreep uit het foldertje pas veel later dat die "klik" betekende dat HIJ een "domme" vraag had gesteld.

(zie ook hoofdstuk 3, par. 1.1 en hoofdstuk 7, par. 5.3 en 5.4)

2.4 Het sprookje van het tuinhuis

Er was eens een koningin die dagdroomde achter haar werktafel met vele staatsstukken.

Ze keek daarbij naar buiten, de paleistuin in en dacht: wat zou het mooi zijn als daar ergens een heerlijk tuinhuis zou staan waar ik naar believen mijn stapels paperassen naar toe kon laten dragen om eraan te werken.

Ze legde op een goede dag de vraag voor aan de bijna voltallige ministerraad.

Die benoemde een commissie; de commissie droeg een aantal personen voor voor de functie van oppertuinhuishouder. Het toeval wilde dat de paperassen van de commissie verwisseld waren met de paperassen van de staatsloterij, en zo gebeurde het dat er drie namen genoemd werden: Borghof, een beroemd tuinarchitect; Jagersma, een kleine zelfstandige die een klussenbus had en ramen lapte, gras maaide of schoorstenen veegde in een klein dorpje in het noorden van het rijk, en Astrid, een meisje dat graag hutten bouwde in de boomgaard bij haar huis.

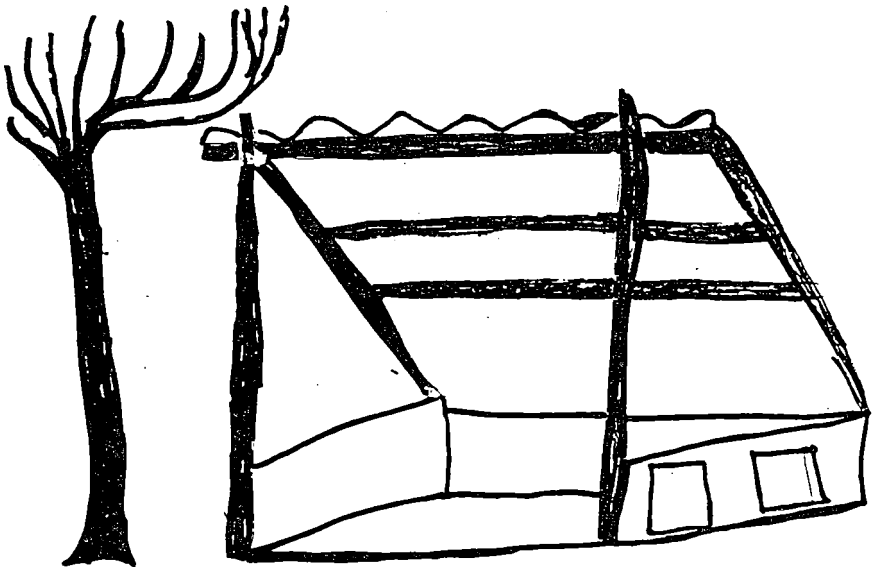
Zonder blikken of blozen werden deze drie alle uitverkoren om een ontwerp te maken en niemand had door dat de dossiers verwisseld waren, behalve de koningin, maar die lachte in haar vuistje.

Na een paar weken wees de koningin het winnende ontwerp aan; Astrid bleek het gewonnen te hebben: zij maakte een ontwerp waarin de koningin mee mocht doen met het bouwen.

En de koningin?

Die nam vier weken verlof (op staatskosten) en bouwde met Astrid het tuinhuis.

(zie hoofdstuk 6, par. 2.5)



3. Theorie-toelichtende stukken

3.1 De leerstijltest van Kolb (1976)

Ter toelichting bij de Inleiding en bij hoofdstuk 3, par. 2.8

3.1.1 De test

Om te ontdekken welke leerstijl bij U de meeste nadruk krijgt, heeft David Kolb een leerstijltest ontwikkeld.

De procedure is als volgt:

Dek eerst par. 3.1.2 af.

U ziet hieronder vier kolommen met ieder negen regels met woorden, die allemaal te maken hebben met de manier waarop we leren. U moet uit iedere regel het woord kiezen dat het best bij U past; geef dat een 1. Het woord dat het minst bij U past krijgt het cijfer 4 en de tussenliggende waarden 2 en 3.

Denk bij het invullen niet te lang na, vijf minuten voor de hele test is voldoende.

Leerstijltest:

	A	B	C	D
regel 1	Selectief	verkennend	betrokken	praktisch
regel 2	ontvankelijk	ter zake	analytisch	onpartijdig
regel 3	voelen	bekijken	denken	doen
regel 4	aanvaardend	risiconemend	afwegend	bewust
regel 5	intuïtief	produktief	logisch	onderzoekend
regel 6	abstract	beschouwend	concreet	actief
regel 7	gericht op het heden	overdenkend	gericht op de toekomst	pragmatisch
regel 8	ervaring	waarneming	begripsvorming	experimentering
regel 9	intensief	gereserveerd	rationeel	verantwoordelijk

Fig. 13 De leerstijltest van Kolb

(Uit: *California Management Review*, 1976.

Bewerking: Kraaiveld en Klinkhamer, *Cosmopolitan*, 1985)

3.1.2 De antwoordenlijst

Voor de leerstijl-scores moet U per kolom de scores van woorden optellen, als volgt:

De A-score vindt U door uit de eerste kolom (A) de scores van de regels 2, 3, 4, 5, 7, en 8 op te tellen.

De B-score: van kolom B de regels 1, 3, 6, 7, 8 en 9.

De C-score: kolom C en de regels 2, 3, 4, 5, 8 en 9.

De D-score: kolom D en de regels 1, 3, 6, 7, 8 en 9.

Tekent U dan de vier scores in op de onderstaande cirkel en verbindt de vier punten op de assen met een lijn, zodat een ruitvorm ontstaat. U ziet dan op welke leerstijl bij Uw leerproces de nadruk ligt. Het gaat er niet om wat goed of slecht is, maar om het bewust worden van Uw eigen leerproces en over Uw mogelijke sterke en zwakke kanten daarin.

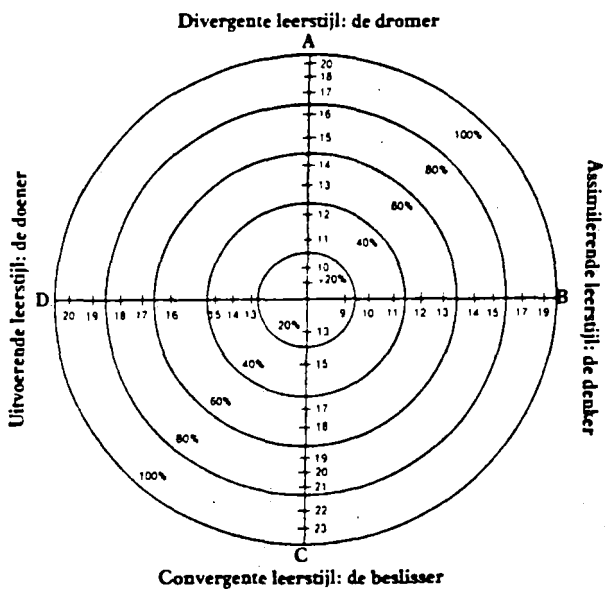


Fig. 14 De scoreschijf van Kolb
 (Uit: California Management Review, 1976.
 Bewerking: Kraaiveld en Klinkhamer, Cosmopolitan, 1985)

Tenslotte volgt een typering van de vier leerstijlen, waarbij Kolb ook telkens een aantal relevante beroepen vermeldt:

Leerstijl A. Divergente leerstijl: de dromer

Zijn grootste kracht ligt in zijn voorstellingsvermogen. Kan uitstekend concrete situaties vanuit verschillende gezichtspunten bekijken (= divergent). Voelt zich goed in situaties waarin ideeën moeten worden geleverd. Lichtelijk emotioneel. Werkt graag met mensen. Een brede culturele interesse. Managers in non-profit organisaties, personeelswerkers, kunstenaars en sociologen zullen zich in dit type herkennen.

Leerstijl B. Assimilerende leerstijl: de denker

Sterk in het ontwerpen van theoretische modellen. Munt uit in het verwerken van onsamenvangende en ongelijksoortige zaken tot één samenhangende verklaring (= assimileren). Minder geïnteresseerd in mensen dan in abstracte concepten. Bij het praktisch nut van zo'n concept voelt hij zich echter niet zo betrokken. Theorieën moeten logisch en nauwkeurig zijn. Typisch iemand met een pakket met exacte vakken, veelal te vinden op onderzoek- en planningafdelingen.

Leerstijl C. Convergente leerstijl: de beslisser

De meest opvallende leervermogens zijn het vermogen tot abstract denken en actief onderzoek. Zijn grote kracht ligt in de praktische toepassing van ideeën. De leerstijl doet het goed bij het invullen van intelligentie-tests om het IQ te meten, waar een vraag of probleem maar op één manier kan worden opgelost. Hij kan door logisch afleiden een probleem oplossen (=convergentie). Een niet zo emotioneel mens. Gaat liever met zaken dan met mensen om. Een karakteristieke leerstijl voor ingenieurs.

Leerstijl C. Uitvoerende leerstijl: de doener

Opmerkelijk goed in het actief uitvoeren van plannen en experimenten. De grootste risiconemer van de vier. Munt uit in situaties waarin theorieën niet overeenstemmen met de feiten. Zal dan waarschijnlijk de theorie of het plan verwerpen. Gaat makkelijk met mensen om, ook al wordt hij soms gezien als ongeduldig en drammerig. Praktisch opgeleid. Je vindt hem in actiegerichte banen, zoals in de marketing of verkoop.

(Uit: California Management Review, 1976.

Bewerking: Kraaiveld en Klinkhamer, Cosmopolitan, 1985)

3.1.3 Voorbeeldteksten bij de leerstijlen

In paragraaf 2.2 van de inleiding werd U in intermezzo 2 gevraagd om vier korte stukjes tekst te lezen, om te bepalen van welk stukje U het meest leert.

Deze teksten kunt U allen in dit hoofdstuk vinden, namelijk:

- paragraaf 3.2.4 Morele ontwikkeling
- paragraaf 3.4 Spelletjes
- paragraaf 1.1 Definitie van waarden
- paragraaf 4.2 Ontwerpen van waardenvormende activiteiten

3.2 Waardenvormende strategieën

Toelichting bij begrippen die in hoofdstuk 2 gebruikt worden.

In deze paragraaf zullen de met aanhalingstekens gemarkeerde begrippen uit hoofdstuk 2 nader worden toegelicht. Dit gebeurt aan de hand van een korte beschrijving van de inhoud van de theorieën en mogelijke toepassingen in de klas.

3.2.1 Ego-ontwikkeling - E. Erikson (1963)

Deze psychoanalyticus heeft een theorie ontwikkeld over de menselijke ontwikkeling, die te gebruiken is in de psychotherapie, maatschappelijk werk en onderwijs.

Hij deelt het leven van de mens in in acht fasen; de emotionele groeistadia. Ieder stadium beschrijft steeds een spanningsboog tussen twee fundamentele elementen, bijvoorbeeld "vertrouwen" versus "wantrouwen" (tegenspanning). Ieder stadium is pas goed afgerond als er ook iets van de tegenspanning in de mens aanwezig is, om gevaar in de samenleving onder ogen te leren zien. Bijvoorbeeld het vertrouwen in het kind moet iets zijn afgezwakt door wantrouwen.

De acht stadia:

- 0 - 2 jaar: fundamenteel vertrouwen versus fundamenteel wantrouwen.
In deze fase bestaat voor het kind een duidelijk verband tussen zijn behoefte en de onmiddellijke omgeving (bijvoorbeeld de voedingsrelatie met de moeder).
- 2 - 4 jaar: zelfstandigheidsgevoel versus schaamtegevoel.
Het kind heeft meer controle over allerlei spieren, wat zich uit in de behoefte om zelf te eten, lopen, enz.
Indien deze controle over de spieren achterwege blijft of de ouders geven het kind de gevraagde onafhankelijkheid niet, dan kan het kind gevoelens van schaamte en twijfel aan zichzelf ontwikkelen.
- 4 - 7 jaar: initiatief versus schuldgevoel.
Het kind begint ook op het sociale vlak een gevoel van zelfstandigheid te ontwikkelen. Is zich bewust van hemzelf, als persoon dat doelbewust kan handelen. In deze periode begint het kind zich af te vragen wat voor werk hij zal kiezen of wat voor mens hij wil worden.
- 7 - 11 jaar: vaardigheid versus minderwaardigheidsgevoel.
Deze periode wordt door Erikson ook wel "schoolleeftijd" genoemd. Het kind leert technieken van zijn

	cultuur te gebruiken. Het al dan niet slagen hierin roept een gevoel van vaardigheid of juist minderwaardigheid op. De school en de docent spelen hierbij een belangrijke rol.
puberteit:	identiteit versus identiteitsverwarring. Het kind ontwikkelt een eigen identiteit en is daarbij voortdurend op zoek naar erkenning.
jonge volwassenen	intimiteit versus isolement. De jonge volwassene moet zichzelf eerst respecteren, alvorens een relatie met iemand anders te kunnen onderhouden zonder de eigen identiteit te verliezen.
volwassenen:	vruchtbaarheid versus opgaan in zichzelf. De mens ziet zijn activiteiten in relatie tot toekomstige generaties. Hij heeft gevoel dat zijn werk (bij voorbeeld onderwijs geven, zorgen voor kinderen) zin heeft.
ouderdom:	integriteit versus wanhoop. Een gevoel van integriteit zal ontstaan uit het besef dat men een "rijk" leven heeft gehad. De mens moet vrede leren hebben met zijn eigen dood.

Toepassingen in het onderwijs

De docent zal inzicht moeten hebben in het groeistadium waarin het kind zich op dat moment bevindt. Vervolgens kiest hij activiteiten die geschikt zijn voor die fase.

Voor kinderen van 7 - 11 jaar is het bijvoorbeeld van belang dat ze met concreet materiaal aan de slag kunnen gaan, om het gevoel van vaardigheid te kunnen ontwikkelen.

In verband met de puberteit noemt Erikson het "psychosociale moratorium" en de "ideologie".

Ideologie wordt gedefinieerd als een geheel van zinvolle waarden binnen een bepaalde cultuur. Als deze ideologieën niet zinvol zijn voor het kind, kan dat verwarring opleveren. Docenten kunnen de identiteitsvorming bevorderen door verschillende ideologieën met hen te bespreken, in relatie tot hun eigen ervaringen.

Het psychosociale moratorium is het loslaten van institutionele druk, waardoor kinderen de ruimte krijgen om hun eigen identiteit te ontwikkelen. Dit gebeurt via rol-experimenten; bijvoorbeeld tijdelijk werken bij diverse instanties als het politiebureau, ziekenhuis, fabriek. In het schoolprogramma zou ruimte moeten zijn voor dergelijke activiteiten.

3.2.2 Psychologische strategie - R. Mosher & N. Sprinthall (1970)

Deze psychologen hebben een onderwijsstrategie voor jonge mensen in de puberteit ontwikkeld dat ze "psychologische vorming" noemen.

De methode is gebaseerd op de ideeën over menselijke ontwikkeling van Piaget, Erikson en Kohlberg.

De psychologische vormingsstrategie streeft naar ontwikkeling van formele operaties, conventioneel zedelijk denken en identiteitsvorming, volgens de ideeën van respectievelijk Piaget, Kohlberg en Erikson.

Het conventioneel zedelijk denken komt in paragraaf 3.2.4 aan de orde, bij de bespreking van de theorie van Kohlberg.

Het model heeft als doel om het kind (de leerling) te helpen bij zaken als:

naar mensen luisteren, aandacht te hebben voor gevoelens en persoonlijke reacties, zichzelf te begrijpen, te reageren op de gevoelens van een ander, met anderen om te gaan, voor een persoonlijke waarde op te komen.

Toepassingen in het onderwijs

Mosher en Sprinthall hebben een cursus in individuele en menselijke ontwikkeling voor middelbare scholieren van de vijfde en zesde klas ontwikkeld.

De cursus richt zich vooral op de ontwikkelingsfasen: de eerste kindsheid (eerste vijf levensjaren), de puberteit en de volwassenheid. Het centrale thema is de persoonlijke geschiedenis (Wie was ik als kind? Wie ben ik nu? Wie ben ik aan het worden?). Verder bestuderen de leerlingen werk van theoretici op het gebied van de ontwikkelingspsychologie en lezen romans of autobiografieën met puberteit als thema.

Tot slot kan er gekozen worden uit activiteiten als: maken van films, vrijwilligerswerk in ziekenhuizen, opzetten van groepsprocessen voor zelfanalyse.

Het is de taak van de docent om al deze activiteiten te begeleiden, die allemaal hun specifieke aanpak hebben.

3.2.3 Psychosociale strategie - A. Hoffman & T. Ryan (1973)

Deze strategie is ontworpen voor het basisschoolkind.

De ontwikkeling van het kind tot aan de puberteit verloopt in vier fasen. De docent moet bij iedere fase geschikte leeractiviteiten toepassen.

Hoffman en Ryan hebben zelf activiteiten ontwikkeld.

De vier fasen:

Verkennd stadium: De zuigeling/kleuter verkent zijn omgeving, op zoek naar de grenzen van zijn wereld.

Gestructureerd afhankelijk stadium: Deze fase bestrijkt de periode van kleuter tot aan het tiende jaar. De omgeving van het kind wordt gestructureerd door zijn ouders, broertjes en zusjes. Het kind is afhankelijk van z'n omgeving voor structurering van zijn activiteiten.

Gestructureerd onafhankelijk stadium: Vanaf het tiende jaar. Het kind wordt minder afhankelijk van volwassenen en heeft meer keuzemogelijkheden. De mogelijkheden worden nog bepaald door ouders en onderwijzer.

Onafhankelijk verkennend stadium: Enkele basisschoolkinderen bereiken dit stadium, waarin de keuzemogelijkheden niet meer gestructureerd hoeven te worden. Het kind kan zijn eigen alternatieven zoeken.

Elke fase wordt gekenmerkt door "onderstromen"; thema's die voor een bepaald stadium van belang zijn.

Voor de eerste verkennende fase is dat bijvoorbeeld "bewustwording"; het besef van zich zelf als mens.
 Voor de tweede fase is dat "consequentie": het kind leert de gevolgen van bepaalde handelingen onderscheiden.
 Het derde stadium richt zich op "oorzaak en gevolg"; het onderscheiden van grotere verbanden.
 En tot slot voor het vierde fase vormt "keuze" de belangrijkste onderstroom.

Toepassingen in het onderwijs

Hoffman en Ryan hebben voor ieder stadium een aantal activiteiten beschreven, die voornamelijk het tweede en derde stadium betreffen (omdat ze zich speciaal op de basisschoolperiode richten).
 Voor het gestructureerde afhankelijk stadium zijn concrete objecten en situaties van belang. Bijvoorbeeld een foto laten zien van een jongen die iets gestolen blijkt te hebben, waarover vragen worden gesteld (waarom zou hij dat gedaan hebben?).
 Of een rollenspel laten spelen, waarin kinderen door het spelen van andere rollen ook van hun eigen gevoelens blijf geven.
 Een belangrijke activiteit van de gestructureerd onafhankelijke fase is "uitwisseling". Er wordt bijvoorbeeld een rollenspel rond het eten van vlees en het vegetarisch zijn gespeeld, waarbij motieven om geen vlees te eten worden achterhaald. Daarna kan er gesproken worden over het echte eetgedrag van de kinderen.

3.2.4 Morele ontwikkeling - L. Kohlberg (1973)

Deze theorie geeft aan hoe mensen in verschillende levensfasen over morele kwesties denken. Volgens Kohlberg (een psycholoog) zijn de fasen van het zedelijk denken universeel. Het is de taak van de docent om deze ontwikkeling te stimuleren.
 De ontwikkeling kent drie niveaus, die elk weer onderverdeeld zijn in twee fasen:

I Pre-conventionele niveau

Het kind staat open voor culturele regels en noties van goed en kwaad, juist en verkeerd. Het kind interpreteert deze noties in termen van beloning en straf, ofwel in termen van fysieke macht van diegenen die de regels en noties naar voren brengen.

fase 1 Straf- en gehoorzaamheidsoriëntatie

De fysieke consequenties van een handeling bepalen of ze goed (beloning) of verkeerd (straf) is.

fase 2 Instrumenteel-relativistische oriëntatie

Juist handelen draagt bij tot het bevredigen van de eigen behoeften en die van anderen, in termen van "de ene dienst is de andere waard".

Een materiële benadering van menselijke relaties.

II Conventionele niveau

Voldoen aan de verwachtingen van familie, groep of volk, ongeacht de gevolgen.

fase 3 Interpersoonlijke concordantie of "braaf-kind"-oriëntatie.

Goed gedrag is gedrag waar je anderen een genoegen meedoet en dat door hen wordt goedgekeurd.

Het kind vindt het belangrijk om "er bij te horen": wat ze "allemaal" doen of wat "normaal" gevonden wordt.

Gedrag wordt vaak beoordeeld naar de achterliggende bedoeling:

"het is goed/lief bedoeld".

III Post-conventioneel, autonoom of principieel niveau
 Proberen om zedelijke woorden en beginselen te definiëren, die geldig en toepasselijk zijn los van het gezag van groepen of personen achter deze beginselen. Identificatie met deze personen speelt geen rol meer.

fase 5 Sociaal contract-legalistische oriëntatie

Juist handelen wordt gedefinieerd in termen van individuele rechten en normen, die door de hele samenleving kritisch onderzocht en overeengekomen zijn.

Nadruk op procedure-regels voor het bereiken van overeenstemming.

fase 6 Universeel ethisch beginsel-oriëntatie

Wat goed is wordt bepaald door het geweten in overeenstemming met zelfgekozen ethische beginselen die logisch, universeel en consequent zijn. Het gaat om abstracte, ethische beginselen; universele rechtvaardigheidsprincipes.

Het doel van zedelijke vorming is het vermijden van stagnatie in een bepaalde fase. Het is de taak van de docent om deze stagnatie te voorkomen.

Toepassingen in het onderwijs

De zedelijke vorming kan bevorderd worden door het kind morele dilemma's voor te schotelen waar geen "juist" antwoord op te geven is (bijvoorbeeld een situatie waarin euthanasie of abortus gepleegd wordt). De meningen die leerlingen over zo'n situatie hebben, geven een beeld over de fase van zedelijk denken waarin ze verkeren.

Verder zijn rollenspelen belangrijk voor de zedelijke ontwikkeling. Het kind moet namelijk in staat zijn om standpunten van anderen te begrijpen om een standpunt in te kunnen nemen inzake zedelijke dilemma's; dit wordt in rollenspelen geoefend.

3.2.5 Waardenverheldering - S. Simon & L. Raths (1978)

Jonge mensen hebben te maken met vragen op het gebied van politiek, religie, vrienden, oorlog-vrede, regels, sex, enzovoorts.

De waardenverhelderende methode helpt deze terreinen te onderzoeken en een eigen waardensysteem te ontwikkelen. De methode stelt de leerling in de gelegenheid zijn eigen standpunten in allerlei kwesties te verhelderen.

Het proces van waardenverheldering bestaat uit zeven deelprocessen:

1. **kiezen in vrijheid.** Als er sprake is van een gedwongen keuze, zal deze waarde niet lang stand houden (vooral als de "opdrachtgever" uit het oog verdwijnt).

Alleen als er in vrijheid gekozen kan worden kan een waarde richting geven aan iemands leven.

2. **keuze uit alternatieven.** Alleen als er een keuze mogelijk is, uit alternatieven, kan zich een echte waarde ontwikkelen.

3. **kiezen na overweging van de consequenties van de alternatieven.**

Indien een waarde impulsief gekozen wordt, is er geen sprake zinvolle, intelligente waarde. De consequenties van alle alternatieven moeten worden nagegaan, waarbij we nagaan wat er gebeurt als we een bepaalde waarde kiezen.

4. **waarderen en gelukkig zijn met.** Een waarde die aan de definitie van Rath's en Simon voldoet moet voortkomen uit een positieve keuze; de keuze moet met graagte gemaakt zijn.
5. **voor de keuze uit willen komen.** Als we in vrijheid hebben gekozen na overweging van de alternatieven en er gelukkig mee zijn, moeten we bereid zijn om er publiekelijk voor uit te komen. Als er sprake is van schaamte, mag je niet van een waarde spreken.
6. **naar de gemaakte keuze handelen.** De waarde moet bovendien uit ons handelen blijken. De waarde moet richting geven aan iemands leven.
7. **in verschillende situaties op dezelfde manier handelen.** We noemen pas iets een waarde, indien die ook in alle levenssituaties naar voren komt.

Iets is dus pas een waarde als het aan alle criteria voldoet. Het bovenstaande waardenverhelderings proces is opgebouwd uit drie deelprocessen: kiezen (1, 2, 3), waarderen (4, 5), handelen (6, 7).

Toepassingen in het onderwijs

Om leerlingen het proces van waardenverheldering bij te brengen hebben Rath's en Simon 79 onderwijsactiviteiten ontwikkeld. Hiervoor willen wij uitdrukkelijk verwijzen naar hun boek: Naar eigen waarden. Deel 2 - Praktijkboek.

3.2.6 Identiteitsvorming - G. Weinstein & M. Fantini (1970)

Centraal in deze strategie staat de ontwikkeling van een leerplan dat gebaseerd is op de leefwereld van leerlingen.

Er wordt eerst onderzocht welke onderwerpen de leerlingen bezighouden, om vervolgens daar omheen activiteiten te ontwikkelen. Het gaat Weinstein en Fantini daarbij om een integratie tussen het affectieve en cognitieve domein, waarbij de "opbouw" van een positieve identiteit, een gevoel van verbondenheid en zelfbestemming de belangrijkste doelstellingen zijn.

Hun stappenschema ziet er als volgt uit:

1. "Beoordeling" van de leerling. Er wordt gekeken naar ontwikkelingsfase, economische situatie, geografische situatie (stad of platteland), culturele-, etnische- of ras- eigenschappen.
2. Zoeken naar de interesses van leerlingen.
3. Onderzoeken van de achtergronden van die interesses (diagnose). Voor het vaststellen van de diagnose zijn allerlei slimme vraagtechnieken ontwikkeld.
4. Ontwikkelen van geschikte activiteiten.
5. Ontwikkelen van een centraal thema voor de les, om de les een samenhangend geheel te laten zijn:
dit worden de organiserende denkbeelden of thema's genoemd.
Zo'n thema heeft betrekking op wat de leerlingen bezighoudt.

6. De docent kiest vervolgens overdrachtstechnieken om het thema over te dragen op de leerlingen, waarbij interesses, gevoelens en ervaringen niet uit het oog verloren mogen worden.
 7. Daarna wordt gekeken naar de leervaardigheden die nodig zijn voor de overdrachtstechnieken (bijvoorbeeld het leren verwoorden van eigen gevoelens).
 8. Tenslotte worden de les of het leerplan geëvalueerd, waarbij wordt gekeken naar het gedrag van de leerlingen en de doeltreffendheid van de overdrachtsmethode.
- Het gaat dus om een leerlinggerichte strategie met een zo groot mogelijke integratie van de cognitieve en de affectieve activiteiten.

3.2.7 Rollenspel - F. Shaftel en G. Shaftel (1967)

Het rollenspel heeft, volgens deze onderwijsstrategie, als voornaamste functie het individuele kind te helpen om innerlijk gericht te worden. Met andere woorden: het ontwikkelen en verbeteren van hun zelfconcept.

Het kind moet in gelegenheid gesteld worden om verschillende rollen te spelen, opdat onvermoede kwaliteiten naar boven kunnen komen. Positieve resultaten van het rollenspel zijn volgens de Shaftels onder andere:

- vergroting van het zelfconcept door vertrouwd te raken met verschillende rollen,
- verduidelijking van het eigen waardenstandpunt door zich steeds weer in te leven in verschillende rollen,
- openstaan voor gevoelens van anderen door te voelen hoe het is om in een bepaalde situatie te verkeren,
- diagnose van de behoeften van kinderen door de manier waarop kinderen zich gedragen in bepaalde situaties,
- groepsamenhang door acceptatie van elkaars standpunten, bij verplaatsing in elkaars situatie.

Toepassing in het onderwijs

Bij de uitvoering van de rollenspelen worden negen stappen onderscheiden:

1. "Opwarmen" van de groep: de klas wordt met de probleemsituatie geconfronteerd, om bij de leerlingen interesse op te wekken.
2. Selectie van de deelnemers aan het rollenspel: het gaat om die leerlingen, die zich kunnen invoelen in een geschetste rol. Het is niet de bedoeling om de leerling te dwingen een bepaalde rol te spelen. Het (durven) spelen van verschillende rollen is een geleidelijk proces, waarin de docent moet begeleiden.
3. Opzetten van de scène: de speler geven een korte beschrijving van hun invulling van de rol. Het gaat hierbij om de grote lijnen.
4. Publiek voorbereiden op hun rol als waarnemers: de docent spoort de overige leerlingen aan om zich, al luisterend, ook te verplaatsen in de rollen en vast na te denken over alternatieve invullingen van de rollen.

5. De opvoering van het spel: spontaniteit in het spel is belangrijk. De docent moet dit ook aanmoedigen. De leerling mag niet beoordeeld worden op de rol die zij spelen. Het gaat om het verkennen van (nieuwe) situaties.
6. Bespreking en evaluatie: een zeer belangrijk onderdeel van het hele proces, want het is de bedoeling dat de luisteraars meedenken en meevoelen met de rollenspelers. Eerst worden gedachten en gevoelens over de opvoering besproken, daarna worden mogelijke alternatieven voorgesteld en besproken.
7. Heropvoering van het spel: de mogelijke alternatieven worden in dit spel opgevoerd, door dezelfde leerlingen of door andere. De nieuwe speler kan dan ontdekken dat zijn oplossing ook niet zo goed blijkt te zijn. Op deze manier (spelen - bespreken - weer spelen) raken leerlingen zich bewust van hun waarden met betrekking tot allerlei onderwerpen en situaties.
8. Bespreking en evaluatie; als 6.
9. Eindevaluatie: in deze ronde komen leerlingen met persoonlijke ervaringen, waarbij de docent er voor moet waken dat dit zorgvuldig gebeurt. Ook kunnen er conclusies getrokken worden, in de vorm van generalisaties. Het hangt echter van de (ervaringen van) leerlingen af hoe ver ze daarmee komen.
De rollenspelstrategie kan op alle onderwijsniveaus en bij alle mogelijke onderwerpen gebruikt worden.

3.2.8 Transactionele analyse (TA) E. Berne e.a. (1964)

De methode om het functioneren tussen personen te analyseren heeft ook toepassingen in het onderwijs gevonden.

Bij TA is sprake van vier typen van analyse:

- structurele analyse: heeft betrekking op de individuele persoonlijkheid.
- transactionele analyse: heeft betrekking op wat mensen tegen elkaar zeggen en met elkaar doen.
- spelanalyse: heeft betrekking op transacties die gedaan worden omdat ze "leuk zijn". Ofwel spelletjes die mensen spelen (om te winnen). In het boek "Games Students Play" van Ken Ernst worden een aantal spelletjes geanalyseerd, die op scholen gespeeld worden.
- scriptanalyse: heeft betrekking op "levensscripts" (bijvoorbeeld "dom zijn"), die mensen dwangmatig opvoeren.

Met name de transactionele analyse zullen we hier toelichten, waarvoor het nodig is om eerst op de structurele analyse in te gaan. Ieder mens heeft drie "egotoestanden" (zijnswijzen), die Eric Berne (grondlegger van de TA) omschrijft als "een samenhangend patroon van voelen en ervaren dat rechtstreeks verband houdt met een overeenkomstig patroon van gedragingen" (In Miller, pag. 113).

Deze egotoestanden zijn: Ouder (O), Volwassen (V), Kind (K), als volgt weergegeven:

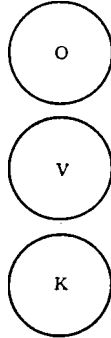


Fig. 15 De egotoestanden (naar Berne in Miller, 1978)
(Uit: Leer ze ook voelen; J.P. Miller)

Bij ieder individu zijn deze toestanden aanwezig, met hun specifieke gedragingen, die afhankelijk van de situatie naar voren kunnen komen. Reageren vanuit "Uw Ouder" betekent dat U dezelfde waarden en gedragingen tentoonspreidt, die bij Uw opvoeders ook aanwezig waren. De gedragingen kunnen ofwel kritisch zijn (Kritische Ouder) ofwel helpend zijn (Bezorgde of Bevorderende Ouder).

Reageren vanuit "Uw Volwassene" betekent dat U de situatie onafhankelijk en onbevooroordeeld hebt bekeken en van hieruit ook objectief reageert.

Het "Kind in U" doelt op gedragingen en houdingen die U aannam toen U nog een kind was. Er is een onderverdeling in het aangepaste Kind en het natuurlijke Kind. Het aangepaste Kind gedraagt zich zoals de opvoeder het gewild zou hebben (meegaand, vroeg wijs, teruggetrokken). Het natuurlijke Kind is een spontane uiting (creativiteit, opstandigheid).

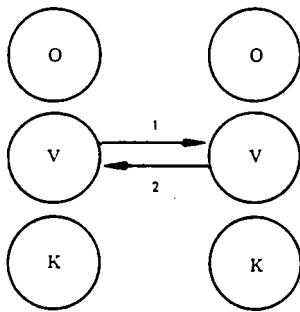
Reacties van mensen geschieden vanuit een bepaalde egotoestand en lokken van een ander mens een reactie uit vanuit een bepaalde (aangesproken) egotoestand.

Transactionele analyse

TA houdt zich bezig met de interacties (transacties) tussen de verschillende egotoestanden van personen. Het kan complementaire, kruis- of dubbelzinnige transacties betreffen.

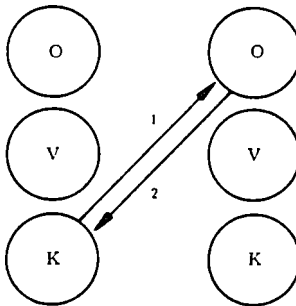
Bij complementaire reacties gaat het om boodschappen vanuit één egotoestand, waarop een ander persoon reageert vanuit de aangesproken egotoestand. Het gaat om een ondubbelzinnige, verwachte reactie.

Hieronder staan twee voorbeelden van een complementaire transactie.



Uitwisseling van gegevens in
Volwassene/Volwassene-transactie

- 1 Hoe laat is het?
- 2 Half vier.



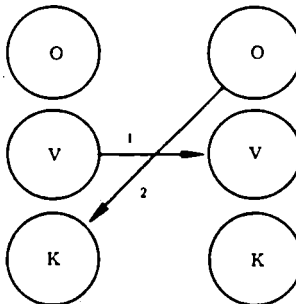
Uitwisseling tussen Kind en
Bevorderende Ouder

- 1 Ik voel me niet lekker.
- 2 Misschien kun je vandaag beter binnen blijven het is zo koud buiten.

Fig. 16 Complementaire transacties (naar Berne in Miller, 1978)
(Uit: *Leer ze ook voelen*; J.P. Miller)

Een doelstelling van TA is het bevorderen van complementaire transacties.

De communicatie wordt echter verbroken als er een kruistransactie plaatsvindt. Bij een dergelijke transactie reageert de ander op noncomplementaire wijze. Van de meest voorkomende staat hieronder een voorbeeld.



- 1 Leerling: Wat hebben we voor morgen voor huiswerk?
- 2 Leraar: Luister jij dan nooit?

Fig. 17 Een kruis-transactie. (naar Berne in Miller, 1978)
(Uit: *Leer ze ook voelen*; J.P. Miller)

Nog moeilijker wordt het wanneer het om een dubbelzinnige transactie gaat. Bij een dergelijke transactie zenden twee egotoestanden binnen één persoon strijdige boodschappen uit.

Achter het gesproken woord gaat een andere boodschap schuil, die eventueel nonverbaal kan worden overgebracht. Hieronder volgt een voorbeeld van een dubbelzinnige transactie die zich in de klas afspeelt. Het is tevens een voorbeeld van een spel van de leerling (namelijk "keetschoppen").

Een leerling probeert de klas "op te porren" door Opstandig Kindgedrag. Wanneer bijvoorbeeld de namen worden afgelezen probeert Jozefien keet te schoppen door op het afroepen van haar naam te reageren met: "Het moet Jozefine zijn".

Toepassingen in het onderwijs

Transactionele analyse in de klas kan op twee manieren plaatsvinden:

- alléén de docent is zich bewust van egotoestanden en transacties. Hij kan ervoor zorgen dat er zoveel mogelijk complementaire transacties plaatsvinden; een open communicatie in de klas.
- de docent kan de leerlingen helpen zich bewust te worden van egotoestanden en allerlei soorten transacties.

Bij de eerste manier doet de docent het volgende:

1. Hij analyseert de transacties en spelletjes in de klas
2. Zoekt uit wat de spelletjes leuk maakt
3. Hij doet niet mee met de spelletjes (door bijvoorbeeld een "tegenspel" te spelen)
4. Hij benadert de leerling juist heel positief op het moment dat hij zijn spel niet speelt. De leerling merkt dan dat hij ook "zonder" spel wordt geaccepteerd.

Indien het om wat oudere leerlingen gaat (Middelbare school) kan de docent de leerlingen de theorie bijbrengen en wat oefeningen met hen doen die de open communicatie bevorderen.

De docent dient zich er voor te behoeden om therapeut van zijn leerlingen te worden. Het gaat om de analyse van transacties en niet om de behandeling van leerlingen.

3.2.9 T-groepstrategie - Nationaal Trainings Laboratorium (1964)

De Training-groep werd door het bedrijfsleven ingevoerd, daarna zijn ook de mogelijkheden voor het onderwijs ontdekt.

"Feedback" is zeer belangrijk voor deze methode, die als uitgangspunten heeft:

1. In een groep kunnen mensen elkaar constructieve feedback geven. Feedback moet open en op een beschrijvende manier gebracht worden. (zie ook par.3.5 van dit hoofdstuk).
2. Er moet een gevoel van wederzijds vertrouwen in de groep heersen.
3. Daarnaast moet er een zekere spanning in de groep heersen. Dit om nieuw gedrag uit te proberen.
4. Het leren dat binnen de groep plaatsvindt zal ook op andere situaties worden overgedragen.

Toepassingen in het onderwijs

De methode is gericht op het hier-en-nu, waarbij de leerlingen over zichzelf praten en hun functioneren in de groep. De docent bewaakt het hier-en-nu-karakter en het geven en krijgen van goede feedback. De feedback is goed wanneer:

- er om gevraagd wordt
- hij op het juiste moment komt
- hij beschrijft wat iemand doet en er geen oordeel aan op te hangen
- hij specifiek is
- hij gericht is op gedrag waar de ontvanger iets aan kan doen
- hij gecontroleerd wordt, opdat de communicatie goed verloopt.

Het is van belang dat de groepsleden geen "spelletjes" spelen met elkaar: een veilige sfeer is van groot belang.

Er zijn een aantal activiteiten ontwikkeld voor gebruik in de klas.

Een voorbeeld hiervan is "Besluitvorming door eenstemmigheid":

(bijvoorbeeld) de groep gaat op expeditie, maar kan maar tien voorwerpen meenemen, te kiezen uit een lijst van twintig stuks. Welke voorwerpen worden dat? De hele groep moet de beslissing kunnen onderschrijven.

Nadat de situatie "gespeeld" is beoordelen de leerlingen hoe de groep gefunctioneerd heeft en hoe de afzonderlijke leerlingen gefunctioneerd hebben in de besluitvorming. Dit gebeurt vaak in een dubbele kring: in de middenkring de "spelers" en in de buitenkring de observatoren.

Er wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen "groepsrollen" en "taakrollen", gericht op de groepsopdracht (onder andere het nemen van initiatieven, het verschaffen van informatie) of op het al dan niet onderhouden van een goed werkklimaat (onder andere afdwalen van het onderwerp, steunen van andere groepsleden).

Voor een overzicht van de mogelijke rollen kunt U terecht in paragraaf 3.14 van dit hoofdstuk.

3.2.10 Meditatie - R. Ornstein (1972)

Sinds korte tijd is meditatie uit de mystieke sfeer gekomen en heeft een bredere toepassing gevonden, ook in het onderwijs.

Meditatie wordt beoefend om zich meer bewust te worden en om contact te krijgen met hun "hogere ik".

Ornstein heeft deze techniek toegankelijk gemaakt voor het onderwijs en een aantal activiteiten ontwikkeld, die geschikt zijn voor gebruik in de klas.

Toepassingen in het onderwijs

Er zijn twee basismethoden. Sommige oefeningen zijn gericht op verzwakking van prikkels (stimuli), opdat de persoon zijn aandacht op een bepaald voorwerp kan richten: de stimuli- verzwakkende methode.

Andere oefeningen zijn er juist op gericht om het bewustzijn van de buitenwereld te vergroten: de "openstellings"-meditatie.

Er is onderscheid gemaakt tussen de volgende vormen van meditatie:

concentratieve meditatie. De leerling sluit zich af van de buitenwereld en concentreert zich op een bepaald voorwerp.

Op deze manier wordt het concentratievermogen ontwikkeld.

boeddhistische meditatie. De leerling concentreert zich op zijn ademhaling door zijn ademhalingen van één tot tien te tellen. Lukt de concentratie op deze manier, dan richt hij zich op het proces van ademhaling en de luchtstroom die het lichaam in- en uitgaat.

yoga-meditatie. Eén van de yogavormen maakt gebruik van het steeds herhalen van een woord of zin (een mantra). De leerling moet zich alleen maar op de mantra concentreren. Een voorbeeld van deze meditatievorm is de transcendentale meditatie.

Een andere vorm maakt gebruik van concentratie op een voorwerp of een beeld (een mandala).

openstellings-meditatie. De leerling moet zich bewust worden van het hier-en-nu. De activiteiten waarmee ze bezig waren moeten volledig losgelaten worden.

Een voorbeeld van een methode is de "ontwenning". De leerling doorbreekt zijn dagelijkse routine om zijn bewustzijn te verhogen. De leerling gaat met zijn linkerhand schrijven (hij is rechtshandig), om zo zijn bewustzijn bij het schrijven te verhogen.

3.2.11 Synectiek - W.J.J. Gordon (1961)

De strategie is er op gericht om de fantasie en creativiteit te ontwikkelen. William Gordon heeft deze methode uit het bedrijfsleven geschikt gemaakt voor de klas.

De synectiek gaat er vanuit dat creativiteit beïnvloed kan worden. In een groep kan iemands creativiteit bevorderd worden, door de emotionele en cognitieve verschillen binnen de groep.

Volgens Gordon is daarbij het emotionele proces belangrijker dan het cognitieve en kan ook geobserveerd en geanalyseerd worden.

De synectiek maakt gebruik van de "metafoor" (vergelijking), waardoor het vertrouwde vreemd en het vreemde vertrouwd te maken is.

Bijvoorbeeld de vergelijking van het hart met een waterpomp, maakt voor een leerling het vreemde vertrouwd.

Een rechtstreekse analogie is een vergelijking van twee voorwerpen of begrippen. Een persoonlijke analogie is een identificatie met voorwerpen (stel je bent een honingbij, of, je bent het nest van die spreeuw).

Het derde voorbeeld van een analogie, het gecompliceerde conflict, bevat twee woorden die schijnbaar niet bij elkaar passen. Het ontstaat uit persoonlijke analogieën van mensen.

Gecomprimeerd conflict, de derde vorm van analogie, omvat twee woorden die niet bij elkaar schijnen te passen. Zo is bij voorbeeld 'gevangen vrijheid' een gecomprimeerd-conflict-beschrijving van plastic plakband. Deze ontstond uit persoonlijke analogieën waarin de leerlingen de volgende gedachten ontwikkelden:

'Ik voel me alsof ik in de gevangenis zit. Ik ben gevangen lijn, gevangen mogelijkheden. Mijn lijn zit in me gevangen.'
*'Ik voel dat ik in aanleg heel nuttig ben, maar wanneer ik vrij ben voor gebruik — dat wil zeggen als er een stuk van me losgetrokken is en vrij — dan heb ik het gevoel dat ik maar één niveau van vrijheid bied. Als ik lijn ben dan kun je me zo van alle kanten aanpakken dat het een hele kunst is om te weten hoe je me moet gebruiken, omdat ik zo vrij ben dat ik alle kanten uitvloeit, en dan weet alleen een expert me in de hand te houden.'*²²

Uit: Leer ze ook voelen; J.P. Miller

Toepassingen in de klas

Het principe van de synectiek is het vertrouwd maken van het vreemde en het vreemd maken van het vertrouwde. Het eerste gaat om het verwerven van inzicht in nieuwe informatie of een nieuwe theorie (of begrip), het laatste is gericht op het ontwikkelen van een nieuw produkt waarbij verbanden juist verbroken worden. Het vertrouwd maken van het vreemde verloopt in drie stappen:

1. inbreng van (nieuwe) informatie
2. gebruik maken van analogieën om het inzicht in die informatie te vergroten: (bijvoorbeeld) om het diep geworteld zijn van het geloof te kunnen doorgronden, wordt eerst de beworteling van een graspol geanalyseerd.
3. met behulp van de analogieën nog een keer de informatie bekijken

Indien het vertrouwde vreemd gemaakt wordt, zal er eerst afstand geschapen worden om daarna een nieuw idee te ontwikkelen. Ook dit gaat volgens drie stappen:

1. formuleren van een probleem door de docent (uitvinden van een nieuw soort vervoermiddel met de volgende voordelen)
2. gebruik maken van analogieën, met name gecomprimeerd conflict, om afstand te scheppen: er wordt uitgegaan van manieren van voortbeweging in de dierenwereld.
3. met behulp van de analogieën de informatie nog een keer bekijken

3.2.12 Psychosynthese - R. Assagioli (1971)

Deze techniek streeft naar bevordering van realisatie van het hogere zelf, onderverdeeld in:

- Het onbewuste: motivaties, drijfveren en emoties die een rol spelen in beslissingen of acties die mensen ondernemen.
- Het bewuste: de manier waarop een mens zichzelf ervaart in die

beslissingen en acties.

- Het hogere zelf: de stabiele persoonlijkheid van een mens, die niet wordt beïnvloed door de beslissingen en acties.
- Het collectieve onbewuste: motivaties, drijfveren en emoties die bij een bepaalde groep van mensen gemeenschappelijk aanwezig zijn.

In de psychosynthese gaat het erom dat U zich eerst bewust wordt van het onbewuste. De volgende fase omvat het losmaken (on-identificeren) van de verschillende aspecten van Uw persoonlijkheid, opdat U controle krijgt over Uw leven en niet ondergeschikt bent aan verlangens en emoties (bijvoorbeeld het "overmeesterd" zijn door een gevoel van angst). Het derde stadium bevat de uitbreiding van het persoonlijke bewustzijn door bijvoorbeeld een ideaal als voorbeeld te nemen; een "ingang" tot het hogere zelf. In de laatste fase wordt er rond het nieuwe centrum een persoonlijkheid opgebouwd (dit is de eigenlijke psychosynthese).

Toepassingen in de klas

Deze techniek kan men bij oudere (zeventien, achttien jaar) en redelijk intelligente leerlingen toepassen, waarbij het werken met het ideaalvoorbeeld een geschikte methode is. De leerling probeert zich in te denken in een aantal idealen, om daarna een nieuw, geschikt centrum te kiezen. Voor het doorlopen van deze stadia van de psychosynthese zijn oefeningen ontwikkeld.

3.2.13 Waardencommunicatie - J.A. van der Ven (1985)

Aangezien dit een theorie is waar we in het boek veel naar refereren, willen we hier volstaan met verwijzingen naar relevante paragrafen.

- "(ik-, jij-, wij-)Perspectieven": H3.2.13
- "Ethische optiek": H1.3.10 en H8.3.8
- "Affectieve domein": H8.3.3
- "determinismen": H8.3.10

3.3 Drie domeinen (Bloom en Krathwohl)

Toelichting bij hoofdstuk 3, par. 1.2.

Bloom, e.a. (1971) onderscheiden drie domeinen, het cognitieve, het affectieve en het vaardigheids domein. Binnen die domeinen is er sprake van verschillende niveaus, die elkaar opvolgen.

Het cognitieve domein:

Categorie	Omschrijving
1. Kennis	Het zich kunnen herinneren van feiten, gebeurtenissen, methoden, theorieën, processen en dergelijke.
2. Begrip	Het begrijpen van de inhoud van feiten, zonder het zien van relaties. Voorbeelden zijn vertaling (van woorden in symbolen en vice versa, interpretatie (verklaren of samenvatten),

- extrapoleren (voorspellen van effecten en consequenties).
3. Toepassing De mogelijkheid het geleerde in nieuwe en concrete situaties te gebruiken. Bijvoorbeeld het toepassen van regels, methoden, principes en theorieën.
 4. Analyse Het vermogen om het geleerde te scheiden in afzonderlijke elementen. Dit kan zijn het onderscheiden van feiten en hypothesen, het begrijpen van verbanden tussen afzonderlijke elementen, het principe of gebruikte techniek achter een advertentie, artikel en dergelijke.
 5. Synthese Het vermogen om van losse elementen een (nieuw) geheel te maken. Voorbeelden zijn; het schrijven van een (uniek) verhaal of het houden van een toespraak, het maken van een plan, het ontwikkelen van een nieuwe methode.
 6. Evaluatie Het kunnen oordelen over de waarde van gebruikt materiaal en methoden met betrekking tot de doelstellingen en criteria. Dit kan zijn het beoordelen of een verhaal consistent in elkaar zit, de juistheid van conclusies met betrekking tot de gegevens, het toetsen van werk een bepaalde criteria.

Het affectieve domein:

(Naar de vertaling van V.d. Ven, 1985)

Categorie	Omschrijving
1. Aandacht geven	De bereidheid om aandacht te schenken aan, te letten op, zich bewust te worden van
2. Actief reageren	Bereidheid om bepaalde taken uit te voeren, en dit vrijwillig en met voldoening te doen.
3. Van binnenuit waarderen	Het aanvaarden en toekennen van waarden aan objecten, fenomenen en gedrag, begaan zijn met
4. Een waardensysteem ontwikkelen	Verschillende waarden bij elkaar brengen in een consistent systeem, door te vergelijken en relaties te leggen.
5. Een levensovertuiging ontwikkelen	Het hebben van een samenhangend geheel van waarden en er zich consequent naar gedragen.



Het vaardigheidsdomein:

Categorie	Omschrijving
1. Waarnemen	Kennismaken met objecten en relaties door gebruikmaking van de zintuigen.
2. Gerichtheid op handelen	De uiteindelijke (complexe) handeling wordt voorbereid door oefening met deelvaardigheden.
3. Uitvoeren van voorgeschreven handelingen	Het kunnen uitvoeren van een handeling door middel van een voorschrift. Dit gebeurt door imitatie of door "trial and error".
4. Handeling is een "mechanisme"	De geleerde handelingen zijn "eigen" geworden en worden in eenvoudige, nieuwe situaties toegepast en met elkaar gecombineerd.
5. Uitvoeren van de complexe handelingen	De gehele handeling kan gladjes en efficiënt uitgevoerd worden, met een zo klein mogelijke investering in tijd en energie. De middelen daartoe zijn: oplossen van onzekerheden en automatismen.

3.4 Spelletjes

Toelichting bij hoofdstuk 3, par. 2.10.

Samenvatting, vrij naar Berne: "Mens erger je niet", 1967).

Een groot gedeelte van de menselijk omgang bestaat uit stilzwijgende contracten over het vullen van de tijd (en/of de afstand tussen hen). Een tijdverdrijf is een afspraak waarbij wederzijds overeenstemming bestaat over de "premie" en de "winst" die betaald moeten worden. De transacties zijn rechtstreeks.

Zodra een van beide partijen veinzerij in het geding brengt is sprake van een "spel" ("spelletje").

Wie meer hierover wil weten kan te rade gaan bij Eric Berne, o.m. "The Structure and Dynamics of Organizations and Groups" (1963), "Mens, erger je niet" (1967) en "Transactionele Analyse in de psychotherapie" (1976) en Ernst, (1972) "Games students play". Berne schrijft o.a.:

... "Gelukkige of goedgeorganiseerde mensen, bij wie het vermogen tot plezier volledig aanwezig is, kunnen meedoen aan een sociaal tijdverdrijf zonder enig ander doel en daarvan een zekere bevrediging ondervinden."

... "Bij anderen ... is het een manier om de tijd door te brengen, tot je de mensen beter hebt leren kennen. ... Het is een manier om schuld, wanhoop of intimiteit af te weren..." (Berne, 1976, pag.95).

X

Een voorbeeld van een transactie waarin "tijdverdrijf" een rol speelt:

- A: "Zeg, heb jij nog wel eens wat gehoord vanneh, ach hoe heette ze ook al weer, dat meisje uit 4A dat vorig jaar haar moeder verloor en toen van school afging?"
- B: "Nee, ik zag haar laatst wel in de schouwburg, maar 'k heb haar niet gesproken. Ach, ja verschrikkelijk hè, die situatie. Stel je voor dat je zoiets zelf overkomen was vroeger. 'k Moet er niet aandenken."
- A: "Nee, maar zulke dingen gebeuren nu eenmaal, en voor d'r broertje en zusjes was 't waarschijnlijk het beste, toch?"
- B: "Ach, 'k weet 't niet ...etc"

Om U nieuwsgierig te maken geven we hier een aantal intrigerende titels van "tijdverdrijven":

"Waarom kan ik geen goede leraar zijn?",

"Is het niet verschrikkelijk?"

"Ik ook"

"Kijk eens wat je aan het doen bent"

"Waarom doe ik dit?"

"Koetjes en Kalfjes" (of: "Volvo's en Volkswagens", resp. "Kruide-
nier", "Klerenkast" voor mannenpraat of vrouwenpraat)

"Wat werd er van Goede Oude Peter"

"Bij mij is het anders"

"Wat moet je nou met zulk tuig beginnen?"

"Heb je 't al gehoord, wat naar hè van Janneke?"

Titels van "spelletjes":

"Waarom doe je niet...ja maar"

"Is het niet verschrikkelijk?"

"Daar ga ik weer"

"Als ik het niet voor jou/hem/haar/het deed"

"Wat verwacht je ook van een man met een houten been?"

"Ik probeer alleen maar behulpzaam te zijn"

"Ik weet welk spelletje jij speelt"

"Je hebt jezelf hierin gewerkt"

"Kijk eens wat jij me hebt laten doen?" (resp: "... ze me hebben laten doen?")

3.5 Feedback

Ter toelichting bij hoofdstuk 3, par. 2.11 en bij hoofdstuk 7, par. 2.5, verwerkingsopdracht 6.

Regels voor het geven van feedback.

Uit de genoemde criteria waaraan feedback moet voldoen om effectief te zijn, kunnen we de volgende regels afleiden:

- Beschrijf het gedrag subjectief.
- (‘Ik vind je. . .’)
- Beschrijf het in de hier- en nu-situatie.
- (‘Als je dat zo zegt vind ik je. . .’)
- Beschrijf je eigen gevoel erbij.
- (‘Als je dat zo zegt vind ik je. . . en dan voel ik me. . .’)
- Beschrijf het effect van het gedrag van de ander op jou.
- (‘Als je dat zo zegt vind ik je. . . dan voel ik me. . . en dan reageer ik. . .’)
- en:
- Wees hier eerlijk in.
- Geef deze informatie op een manier die werkelijk helpt.
- Geef haar op een moment dat het gedrag nog recent is.
- Bied de informatie aan, maar dring ze niet op.
- Geef de ander de ruimte om te reageren.

Als je straks oefeningen gaat doen probeer dan elkaar zoveel mogelijk te helpen bij het in de gaten houden van deze regels.

Gevaaren van feedback.

- De feedback die gegeven wordt kan voor de feedback-ontvanger geheel nieuw zijn en hem weer aan het denken zetten over de vraag ‘Wie ben ik?’. Dit kan een heel positief, alhoewel pijnlijk proces zijn. Het wordt gevaarlijk op het moment dat de eigen identiteit zo wankel is dat nieuwe informatie van anderen leidt tot een volledige twijfel over de zin van het ‘eigen ik’, zonder dat er hulp geboden wordt om de informatie te helpen verwerken. Als je die hulp niet kunt geven overweeg dan, of de feedback wel gegeven moet worden!
- Feedback wordt vaak gegeven naar aanleiding van gedrag wat als negatief wordt beoordeeld. Dergelijke feedback wordt dan meestal verstaan als een eis aan de feedback-ontvanger om zijn gedrag te veranderen. En een eis kan men moeilijk naast zich neerleggen, dus is de feedback-ontvanger haast gedwongen om zich aan te passen aan de ander.
- Maar: de leus om te veranderen – of niet – kan alleen door een persoon-zeif gedaan worden. Door de feedback niet te formuleren als ‘eisen’ (en voor de ontvanger: door feedback niet als zodanig op te vatten) kan de feedback gemakkelijker worden geïnterpreteerd als wat het in wezen is: informatie.
- Feedback maakt de ander vaak bewust van gedragingen die hij tot dan toe niet bij zichzelf onderkend had. Of het maakt hem bewust wat het effect is van zijn gedrag op anderen.
- Wellicht ontdekt hij onbedachtzame aspecten aan zijn manier van handelen. Het is daarom belangrijk dat er de mogelijkheden zijn om alternatieven te zoeken en uit te proberen.
- Als die mogelijkheden er niet zijn is het geven van feedback zinloos en zelfs schadelijk, omdat er geen uitzicht is op iets anders.

Voorwaarden en criteria bij feedback.

Feedback zal effectief zijn als aan een aantal voorwaarden is voldaan voordat er feedback wordt gegeven en de feedback zelf aan een aantal criteria voldoet.

Voorwaarden waaraan voldaan moet zijn:

- 1 Er moet een sfeer van vertrouwen en veiligheid zijn tussen degene die feedback krijgt en degene die feedback geeft.
- 2 Beiden moeten het gevoel hebben dat feedback een belangrijk hulpmiddel is om de communicatie te verbeteren en beiden moeten de bereidheid hebben om van elkaar te leren.

Criteria waaraan de feedback-informatie moet voldoen, wil ze effectief zijn:

- De feedback moet betrekking hebben op waargenomen en aanwijsbaar (deel-)gedrag van de ander en niet op diens persoon. Laat bv. duidelijk merken dat je bij het geven van negatieve feedback niet de hele feedbackontvanger als individu laat vallen.
- Feedback moet een beschrijving zijn, in tegenstelling tot een interpretatie van of een oordeel over het gedrag. (bv. ‘Ik zie dat jij je ogen neerstaart’, en niet: ‘Jij bent verlegen.’)
- Zoals we al eerder hebben gezegd houdt deze beschrijving in: wat *jij* aan gedrag hebt waargenomen, *jouw* beleving daarvan, en de reactie die dat bij *jou* teweegbrengt.
- Het is dus altijd een subjectieve beschrijving.
- Feedback moet specifiek zijn en niet algemeen; het moet gericht zijn op konkrete, specifieke en duidelijk omschreven gedragingen.
- De feedback zal effectiever zijn als de tijd die ligt tussen het feedback geven en het vers in het geheugen.
- Feedback moet de ontvanger in staat stellen iets met de informatie te doen. Het heeft dus geen zin, en werkt alleen maar frustrerend als je iemand herinnert aan iets wat hij toch niet kan veranderen (b.v.: ‘je stem is zo laag’).
- Beperk de feedback tot informatie, en ga geen adviezen geven t.a.v. wat de feedbackontvanger met die informatie moet gaan doen. Dan pas laat je hem alle vrijheid om zijn gedrag al of niet bij te sturen.
- De feedback moet gegeven worden op het moment dat de feedbackontvanger het wil: feedback die als enige waarde heeft dat de gever zijn informatie kan spuien, kan gemakkelijk vernietigend werken.
- De feedback moet geformuleerd worden op een manier die de ander uitnodigt om te reageren.

Uit: SOVA-groep, *Samen werken, samen leren, 1978, Nelissen, Bloemendaal*

3.6 De 39 vragen uit hoofdstuk 4
(zie opmerking in hoofdstuk 4, par. 1)

1. Heeft U uitdrukkelijk een beslissing genomen over de door U gewenste balans tussen vorming in waarden en vorming over waarden? Welke van de twee is doel en welke van de twee is middel van het soort waardenvorming dat Uw voorkeur heeft?
2. Heeft U besloten welke positie U inneemt op het continuüm: waardenvorming en waardenoverdracht? Is het voor U duidelijk hoe Uw positie gerelateerd is aan bepaalde waarden?
3. Bent U bereid om de eigen waarden(conflicten) met betrekking tot waardenvorming en de consequenties daarvan voor Uw onderwijs onder ogen te zien en te gebruiken als terrein waarop U nog wat te leren heeft?
4. Bent U bereid om datgene wat U aan en van anderen vraagt, zelf ook doorlopen te hebben, en tijdens de uitvoering opnieuw te doorlopen?
5. Bent U voortdurend in staat U bewust te zijn van het bestaan van alternatieven in Uw eigen leven (voor Uw denken, voelen en handelen)?
6. Bent U in staat en bereid om op zoek te gaan naar de alternatieven in Uw eigen leven?
7. Heeft U ervaren wat het voor Uzelf kan betekenen om actief Uw eigen waarden te vormen?
8. Heeft U ervaring in het U inleven in andere perspectieven dan het loutere ik-perspectief? In welke perspectieven functioneert U doorgaans goed?
9. Bent U bereid om waar mogelijk ook onplezierige waardengebieden te exploreren. (conflicterende waarden, pijnlijke ervaringen, onafgemaakte of mislukte situaties bij voorbeeld)?
10. Hoe accepteert U een (onverwachte) bijdrage van anderen op rationeel en emotioneel nivo en bent U in staat Uw eigen emoties (bij dat onverwachte) te laten zien?
11. Bent U in staat anderen uit te nodigen tot het verkennen van waardengebieden en ook tot handelen? (vergelijk met vraag 4 t/m 7).
12. Heeft U ervaring in het anderen helpen om zich in andere perspectieven in te leven dan het eigen ik-perspectief? (vergelijk met vraag 8).
13. Heeft U ervaring in het anderen steunen bij het exploreren van voor hen onplezierige waardengebieden? (vergelijk met vraag 9).

14. Welke mogelijkheden heeft U om U als gids door de leerlingen te laten inhuren? (om aan de ontwikkeling van ik-, jij-, en wij-perspectieven te werken).
15. Bent U in staat een open werksfeer te creëren in een groep, waarin over veelsoortige persoonlijke ervaringen, overwegingen of twijfels gesproken kan worden? Hoe doet U dat? Over welke middelen beschikt U daarbij?
16. Bent U in staat een veilige werksfeer te creëren, waarin de nadruk ligt op ondersteuning, coöperatie (gebaseerd op zelf-kennis) en verkenning, i.p.v. concurrentie, individualisme en beoordeling? Hoe doet U dat? Over welke middelen beschikt U daarbij?
17. Durft en wilt U eigen waarden (ook twijfels, opkomende twijfels) aan bod te laten komen?
18. Bent U van nature nieuwsgierig naar Uw eigen waarden en de waarden van anderen, (dus als persoon, niet als waardenvormend onderwijsfunctionaris)?
19. Bent U in staat om Uw persoonlijke theorie over waardenvorming onder woorden te brengen? Kunt U vanuit Uw persoonlijke theorie over waardenvorming verantwoorden met welke deelaspecten U bezig bent en wilt zijn op een bepaald moment?
20. Bent U in staat en bereid om de deelprocessen: "zoeken naar alternatieven" en "uitproberen van alternatieven" bij Uw leerlingen: a) te herkennen, b) te erkennen, c) te steunen, d) actief te stimuleren; ook wanneer het erop gaat lijken dat de alternatieven die zij vinden of uitproberen zich ondermeer tegen Uw gevestigde positie of die van de school of de ouders keren?
21. Bent U in staat bij de (re)acties van anderen een onderscheid te maken tussen vorm (leergedrag, oefengedrag) en inhoud (waarden die zich aan het vormen zijn)?
22. Bent U bereid en in staat om Uw positie (rollen en taken) in de groep ter discussie te stellen, afwegingen te maken en besluiten te nemen in een democratische sfeer? (o.a. gaat het er hierbij om Uw exclusieve deskundigheidsrol als docent te durven opgeven).
23. Kunt U accepteren dat waardenvorming een voort-durend proceskarakter heeft?
24. Bent U in staat een inter-ethische dialoog op te zetten en te voeren: een dialoog waarin zowel meerdere ethische argumenten als persoonlijke opvattingen, gevoelens, wilstrevingen en praktijk-ervaringen een rol spelen?
25. Bent U in staat om tijdig en juist te wisselen tussen ik-perspectief, jij-perspectief en het-perspectief?

26. Bent U in staat om (binnen een perspectief) te wisselen van bij voorbeeld plaats, tijd, materiële en sociale omstandigheden?
27. Bent U in staat om de voor de doelgroep relevante behoeften (relevante ethische problemen) te signaleren en de relevantie met de doelgroep aan de orde te durven en kunnen stellen, waarbij U de volgende valkuilen weet te vermijden: actualisme (=het zondermeer navolgen van modeverschijnselen), presentisme (=de aanpak waarbij historische verbanden buiten beschouwing worden gelaten) en media-afhankelijkheid (het probleem dat de actualiteit en een groot deel van de toegankelijke informatie door de media wordt gemaakt; niet datgene dat gebeurt wordt wereldkundig gemaakt, maar datgene dat om journalistieke redenen wereldkundig gemaakt kan worden is gebeurd)?
28. Bent U bereid om datgene waarover geen eensluidend antwoord bestaat tot inhoud van vorming te maken?
29. Heeft U ruime ervaring met het bedenken en begeleiden van uiteenlopende werkvormen, gericht op: kennisverwerving, emotionele ontwikkeling en beleving, samenwerking en zelfstandig (leren) handelen?
30. Kunt U de spanning tussen stabiliteit (determinismen, status quo, consensus) en verandering (persoonlijke kracht) accepteren en als werktuig zien. (in plaats van als een vervelend en snel uit de wereld te helpen conflict)?
31. Kunt en durft U het spanningsveld tussen aansluiting bij de door leerlingen al genoten opvoeding en de door U gewenste opvoeding als werkterrein gebruiken?
32. Kunt U verschillen (conflicten) binnen en tussen personen zien als krachtige, positieve bronnen van groei?
33. Heeft U het vertrouwen dat de mensen met wie U werkt (uiteindelijk) op zoek zijn naar het goede?
34. Heeft U vertrouwen in de creativiteit en daadkracht van anderen als het erom gaat de eigen realiteit vorm te geven?
35. Kent U Uzelf het recht toe om anderen bij die creativiteit en daadkracht te steunen, en bij een in gang gekomen proces te blijven steunen?
36. Weet U uit ervaring hoe waardenvormende (deel)processen eruit kunnen zien; kunt U ze in de praktijk herkennen, en weet U hoe U anderen in die processen kunt steunen?
37. Bent U in staat om vanuit deze kennis en vaardigheden creatief te reageren op waardegeladen situaties?
38. Bent U bereid en in staat om waarachtige positieve feedback te geven en te ontvangen?

39. In hoeverre kunt U omgaan met de volgende storingen van goede communicatie (dat wil zeggen: ze herkennen, erop reageren en de storing opheffen):

- a) persoonlijke storingen:
 - door vergissingen;
 - door onbewuste misleidingen vanuit verborgen waarden of afweermechanismen;
 - door bewuste misleiding: manipulatie.
- b) institutionele storingen, welke een structureel geweld uitoefenen op de communicatie
 - door rentabiliteitsstreven (goede communicatie mag niet te veel geld, tijd of produktiviteit kosten);
 - door het verschijnsel macht en de bestaande verdeling daarvan (open en goede communicatie kan een bedreiging zijn voor de status quo);
 - door de wens om een al dan niet reële consensus niet te verstoren (laten we niet iets overhoop halen waar we het toch allemaal wel over eens zijn, of niet soms?)

(Zie ook de paragraaf hierna, 3.7, voor meer informatie over communicatie.

3.7 Factoren in de communicatie

Toelichting bij hoofdstuk 4, par. 4.8 en hoofdstuk 7, par. 2.

Beknopt overzicht van factoren in de communicatie.

Samenvatting, vrij naar: Schulz von Thun: "Hoe bedoelt U?" (1982)

De boodschap: "Het licht staat op groen" (uitgestuurd door een man naar zijn vriendin die achter het stuur van hun auto zit) kan onder vier aspecten beschreven worden. Bij elk aspect bespreken we tegelijk de middelen die ons ten dienste staan om de communicatie te doen slagen.

a. zakelijk aspect: beschrijving van feiten ("het licht staat op groen").

Door het doen alsof we elke "onzakelijkheid" uit de boodschap kunnen weren zorgen we ervoor dat die "onzakelijkheid" op de meest heilloze manier ondergronds verder werkt. (H)erkennen van onzakelijkheid is een eerste vereiste.

De begrijpelijkheid van het zakelijke aspect van onze boodschappen kunnen we vergroten door:

- eenvoud van stijl (korte zinnen, bekende woorden, zo min mogelijk abstracties),
- structuur (onderverdeling in paragrafen, overzicht geven van opbouw van een langere boodschap),
- bondigheid (niet té kort, hoofd- en bijzaken onderscheiden),
- aantrekkelijkheid (aansporen tot meedenken en meeleven door: vragen stellen aan de lezer, het gebruik van de directe rede, levensechte voorbeelden, grappige vergelijkingen).

b. expressieve aspect: informatie over de "zender" (hier bij voorbeeld de zender spreekt nederlands, kent kleuren, zit op te letten, heeft misschien haast, is misschien blij).

In elke communicatie geef je jezelf een beetje bloot.

Als je dat accepteert kun je leren jezelf niet anders naar buiten toe voor te doen dan je van binnen bent (het zogenaamde "congruent zijn"), gebruik te maken van positieve waardering, en invoelend de

ander te begrijpen (de zogenaamde "empathie").

Als je dat niet accepteert ga je gebruik maken van imponeer- en facadetechnieken (resp. elitair taalgebruik, jezelf ophemelen, gesprek naar je deskundigheidsterrein toetrekken/zwijgen, vijandige kritiek, conflictschuwe vriendelijkheid, strikte "zakelijkheid"). Deze technieken leveren gevaar op voor het zakelijk rendement van de communicatie, voor de menselijke solidariteit en voor eigen en andermens psychische gezondheid.

- c. relationeel aspect: informatie over hoe de zender de ontvanger ziet (hier bij voorbeeld: ik denk dat jij dat nog niet gezien hebt; of: ik denk dat jij vergeet dat ik haast heb).

Twee dimensies spelen een rol:

De emotionele dimensie met als polen: waardering en geringschatting en de stuurdimensie met als polen: sturen/bevoogden en beslissingsvrijheid geven.

Hoe meer waardering en beslissingsvrijheid in het relationele aspect verwerkt zijn, hoe groter de kans op succes bij het communiceren. Hoffelijkheid, takt, vriendelijke aansporing en reversibiliteit zijn belangrijke kenmerken dan. (reversibiliteit = de ander mag dezelfde toon tegen jou gebruiken als jij gebruikt). Het gaat hier niet om "in de watten leggen", het wezenlijke is het tonen van respect voor de ander, ook in conflicten.

- d. appellerend aspect: het effect op het gedrag van de ontvanger dat door de zender met de boodschap wordt nagestreefd (hier bij voorbeeld geef wat meer gas, dan halen we 't nog net).

Het appellerend aspect kan "verborgen" zijn (bij voorbeeld door het woordje "weer" in de zin: mis ze nu niet "weer"); de boodschap kan ook voorzien zijn van een paradoxaal appellerend aspect (hier bij voorbeeld laat je vooral niet opjutten).

Verborgen appellerende boodschappen maken nogal eens gebruik van "gevoeligheden", onhebbelijkheden (bij voorbeeld bij kinderen), of "voorgewende hulpeloosheid".

Het belang van goede feedback op alle vier aspecten van de boodschap tussen zender en ontvanger is wezenlijk voor geslaagde communicatie. Goede feedback is feedback die:

- bestaat uit "ik-boodschappen" (dus niet: "jij-ook-altijd...),
- onmiddellijk gegeven wordt en een specifieke inhoud heeft (dus niet: opgespaard en geen globale "afrekening"),
- constructief is doordat de waardering mee uitgesproken wordt (dus niet alleen wat "fout" ging in het gesprek betrekken),
- gelijkwaardig in twee richtingen gegeven kan worden. (dus bij hiërarchische verhoudingen is goede feedback per definitie onmogelijk). (zie ook hoofdstuk 8, par. 3.5).

3.8 Over het inschakelen van leerlingen bij leerplanontwikkeling Toelichting bij hoofdstuk 3, par. 3.2, hoofdstuk 6, par. 2.7)

Een beknopte weergave van de ideeën die V.d. Ven (1985) in zijn boek "Vorming in waarden en normen" uiteenzet met betrekking tot (ondermeer het inschakelen van leerlingen bij) het vaststellen van de inhoud van het leerplan.

Allereerst:

"Het laboratieve algemene doel van de vorming in waarden en normen luidt aldus:
het leren participeren aan de communicatie omtrent de steeds verdergaande ontwikkeling en beantwoording van de vraag welke waarden en normen in concrete situaties vanuit een ethische optiek tot leidraad van het handelen verdienen te worden genomen." (pag. 146)

Vervolgens bespreekt V.d. Ven, op pag. 183 e.v., drie leerplanfactoren: de ethiek (als relevante wetenschappelijke discipline), de educandus en de maatschappij.

a. De ethiek

Zoals daar zijn: de formele ethiek, de fundamentele ethiek en de speciale ethiek. Diverse beschrijvingen en onderscheidingen brengt hij aan; het leidt tot de keus voor inter-ethische dialoog als kern van de aanpak. Daarbij is het van belang dat de argumentatieve inslag in de praktijk niet voorbij hoeft te gaan aan opvattingen, gevoelens, wilsstrevingen en praktijkervaringen van de educandus, dat (on)partijdigheid ondervangen wordt door het tijdig en juist wisselen van ik-, jij, en het-perspektief. Groot probleem blijft dat de praktische toepassing nog niet beschreven is.

b. De educandus met behoeften en belangstellingen

Subjectieve behoeften en objectieve behoeften strijden vaak onnodig met elkaar. Lange termijn en korte termijn behoeften idem dito. En dan zijn er nog latente en manifeste behoeften waar rekening mee gehouden kan worden. Tenslotte: op welke inhoud richten de behoeften zich? (en welke inhoudelijke oriëntatie verdient voorrang?) Een keus maken is niet mogelijk omdat er geen theorie van de menselijke behoeften bestaat die daarbij de weg zou kunnen wijzen. Belangstellingen: idem dito: korte en lange termijn, latent en manifest, diverse inhoudelijke oriëntaties, objectief en subjectief, passieve en actieve belangstelling, sterke of zwakke impuls (vaak corresponderend met emotioneel/bedaard geuit), vervolgens : de intensiteit, feitelijke en potentiële belangstelling. Ook over menselijke belangstelling bestaat geen theorie die zou kunnen helpen bij het maken van de keuzes die in bovenstaande onderscheidingen liggen vervat. Daarom is het nodig over te stappen op een andere term: relevantie. Elk concreet ethisch probleem dat de educandus aanwijst komt in aanmerking voor behandeling. Pas op voor actualisme, presentisme en media-afhankelijkheid. (resp.: de mode van de dag volgen, uit historisch verband rukken, de actualiteit wordt door media gemaakt). Belangrijk is dat de behoeften en belangstelling van de educandus bepalend zijn voor de prioritering van de thematieken uit de speciale ethiek.

Maar de uitwerking en de aanpak blijven sterk bepaald door vele andere factoren uit de ethiek (bij voorbeeld: kiezen uit diverse ethische tradities, bestaande concepten uit de speciale ethiek.) Bovendien is het wenselijk de relevantie van het thema met de educandi aan de orde te stellen, haar tot inhoud van gesprek te maken, haar daarmee uit te tillen boven het psychologisch en sociologisch relevantiebegrrip tot op het nivo van het pedagogisch-didactisch relevantiebegrrip.

c. De maatschappij

Direct is uit het gegeven maatschappij geen aanwijzing af te leiden die als leerplanfactor mag dienen. Daarvoor is de maatschappij een te kakofonies gegeven. Ook hoeft de keus staatspedagogie of chaos niet gesteld te worden. Er bestaat nog geen maatschappelijke theorie waaruit een gemeenschappelijke lijst van thema's opgesteld zou kunnen worden. Ook nu weer: dat waarover geen eensluidend antwoord bestaat kan inhoud van de vorming worden. Marx, Weber en Durkheim, Habermas en Elias worden zo gebruikt om het decor te vormen van de vorming. Uit hun maatschappijtheorieën zijn vragen en activiteiten af te leiden. Bij voorbeeld: Marx leert ons kritisch te beschouwen welke ideologische werking uitgaat van de heersende waarden en normen en de heersende ethiek in de maatschappij, hoe zij tot stand gekomen zijn en hun bewustzijn-vervalsende functie; Weber helpt ons attent te zijn op de wisselwachterfunctie van waarden en normen en de ethiek (wereldbeelden die door ideeën gemaakt worden hebben dikwijls als wisselwachters de rails bepaald waarop de dynamiek van de belangen van het handelen heeft voortbewogen, geestelijke belangen en materiële belangen beïnvloeden en bepalen elkaar wederzijds.) Habermas houdt ons de spiegel voor van de ontwikkelingen die zich hebben afgespeeld van vroegburgerlijk, via hoogburgerlijk naar laatburgerlijke relatie tussen ethiek en maatschappij, die als referentiepunt in het proces in te brengen is. Elias wijst ons op de bemiddelingsfunctie van het onderwijs als het gaat om de interdependentie van sociogenese en psychogenese. (Maatschappelijke visies worden geïnternaliseerd door kinderen als gegeven menselijke kenmerken.) Durkheim tenslotte dringt er bij ons op aan een nationale/mondiale moraal tot ontwikkeling te brengen, ter voorkoming van desintegratie van onze (mondiale) maatschappij, waarbij een heldere uitleg van de morele regels een eerste vereiste is volgens hem.

"Samengevat komt de bepaling van de inhoud van de vorming in waarden en normen op het volgende neer. De inhoud, allereerst wordt ontleend aan de speciale ethiek met inbegrip van de concepten en conceptuele structuren, die in het betreffende onderdeel ervan voor de vorming in waarden en normen relevant zijn. In functie hiervan staan verder zonnodig de regels en grondbegrippen uit de formele en fundamentele ethiek te beschikking. Vervolgens geschiedt de prioritering van de inhoud aan de hand van de behoeften en interesse van de educandi, waardoor de behandeling van de betreffende thematiek uit de speciale ethiek relevant voor hen is. Door deze te relateren aan de inhoud van het betreffende onderdeel van de speciale ethiek geeft men er voldoende inhoudelijke diepgang aan. Te meer wanneer, voorzover mogelijk een inter-ethische dialoog tot stand wordt gebracht. Daardoor wordt het relevantiebegrip in pedagogisch-didactische zin uitgebreid.

Bij deze prioritering, tenslotte, dienen ook de voor de vorming relevante maatschappelijke categorieën te worden betrokken. Zij dienen te worden gerelateerd aan de betreffende inhoud van de speciale ethiek alsook aan de behoeften en interesse van de educandi. Daarbij dient zowel hun ondersteunende alsook hun kritische functie te worden verdisconteerd. De inter-ethische dialoog kan met name op het verschil in maatschappijtheoretische benadering worden betrokken." (pag. 215.V.d. Ven, 1985.)

3.9 Obstakels

Toelichting bij hoofdstuk 4, par. 3.5. en 3.9.

Fadiman en Frager, in: Grabijn, e.a.: "Transpersoonlijke psychologie, pag. 31, 1976.) geven, samengevat het volgende lijstje van obstakels bij persoonlijkheidsintegratie:

Angst, verdedigingsmechanismen (Freud), de maatschappij, vereenzelviging met de persona, de invloed van de schaduw, te plotselinge veranderingen, overweldiging door het onderbewuste, inflatie van het ego (Jung); fysieke gebreken, verwenning, verwaarlozing, streven naar persoonlijke superioriteit (Adler), pantsering, seksuele verdringing (Reich), niet verwerken, van-je-af-projecteren, verstrengeld zijn, tegen jezelf keren (Perls), vertragende gewoonten, ongeuite emoties, buitensporigheden, blinde vlekken (James), straf, onwetendheid (Skinner), verschillen tussen ik en ik-beeld door het ontkennen van een aspect van het ik-beleven (Rogers), negatieve invloed uit vroegere ervaringen, druk vanuit de maatschappij, innerlijke verdedigingen, ontheiliging van waarden, ontkenning van eigen talenten (Maslow), hebzucht, haat begoocheling (Zen), onwetendheid, egoïsme, begeerte, afkeer, vrees (Hindoeïsme), vergeetachtigheid, onvermogen en commanderende, beschuldigende, respectabele, kalme en volmaaktheidsimpulsen (Soefisme).

Een indrukwekkende lijst.

Er zijn kennelijk een boel woorden om aan te geven dat we soms niet lekker in ons vel zitten.

Geen wonder dat we maar beter klein moeten beginnen..

3.10 Determinismen

Toelichting bij hoofdstuk 2, par. 9.3. en hoofdstuk 4, par. 4.1.)

Is de mens is staat tot kiezen? Of wordt hij volledig vastgelegd door factoren in zijn omgeving?

V.d. Ven bespreekt in zijn boek "Vorming in waarden en normen" (1985) zes vormen van determinisme (de gegeven voorbeelden zijn van ons, R.D.):

- a. geografisch determinisme: de groninger klei maakt mensen zwaar, lomp, stug, etcetera,
- b. biologisch determinisme: (racismen, intelligentie, geneticisme: de appel valt niet ver van de stam),
- c. sociaal determinisme:
 1. economisch determinisme: de wetten van wederzijds nut (voor wat hoort wat, en: altruïsme bestaat niet),
 2. politiek determinisme: de maatschappij wordt samengehouden door macht- en dwangmechanismen.
(goed dat er politie is, de politiestaat altijd voor je klaar),
 3. cultureel determinisme: eenheid is slechts te bereiken door consensus van de leden, moreel conventionalisme (zoals de ouden zongen piepen de jongen),
- d. psychisch determinisme: (een oude vos laat met de jaren, niet zijn aard maar wel zijn haren, of: zo ben ik nu eenmaal).

Wij willen hier nog een andere vorm van determinisme aan toe voegen. V.d. Ven noemt weliswaar onder cultureel determinisme ook religieuze systemen die als determinerend worden gezien, wij willen de religie

zelf zien als een vorm van determinisme, niet in haar totaliteit, maar als volgt:

Religieus determinisme is een mengelmoes van diverse andere determinismen, die geleidelijk aan worden toegeschreven aan een hogere macht. Ze worden dan voor het oog van de mensen die in een bepaalde maatschappij/tijdruimte leven onttrokken aan menselijke maakbaarheid en toegeschreven aan, hetzij God, hetzij een Karma, Het Paranormale, of De Wetenschap.

Omdat dit verheven determinisme nu als van buiten ruimte en tijd gegeven wordt gezien, lukt het mensen een eigen verantwoordelijkheid uit de weg te gaan.

In de bijbel wordt eigenlijk een prachtig voorbeeld gegeven: bij de "eerste" misdaad tegen de mensheid, wordt de mens ter verantwoording geroepen met de vraag, "Waar is Uw broeder?"

Overigens geldt ons inziens voor dit soort determinisme wel wat V.d. Ven schrijft over cultureel determinisme in het algemeen, namelijk dat het vorming in waarden en normen niet geheel en al onmogelijk maakt, zoals het denken in termen van de overige determinismen dat wèl doet.

3.11 Over crisissituaties en waardenstelsels

Toelichting bij hoofdstuk 1, par. 4.

Een persoonlijke notitie van een docent met ervaring in het waardenvormend lesgeven.

In crisissituaties vallen veel mensen, zonder dat ze dat willen, vaak zonder dat ze dat zelf eerst in de gaten hebben terug op waardensystemen, die ze in het crisisvrije leven niet (meer) onderschrijven. (In de nood kent men zijn vrienden)

Soms betekent dit dus dat mensen terugvallen op voor hen onbewuste, latente/dormante, waardensystemen. Soms betekent het dat zij terugvallen op waardensystemen die ze dachten "overwonnen" te hebben. De crisis dwingt hen op de een of andere manier van deze onbekende of ongewenste systemen gebruik te maken.

Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat oude pijnprikkels verouderde gedragspatronen opgang zetten.

Of een andere verklaring: wat in het dagelijkse leven met succes naar de achtergrond van het bewustzijn wordt gedrongen, baant zich krachtig een weg naar de voorgrond op het moment dat de menselijke geest (en/of lichaam) uit balans zijn geraakt (en de energie niet voor het onderdrukken gebruikt kan worden maar voor het reageren op de "duw").

Het streven bij menselijke groei zou gericht moeten zijn op:

- het leren kennen van zoveel mogelijk eigen waardensystemen uit de achtergrond (de onderdrukte en de onbewuste dus),
- het vervolgens verwerken van de pijn of de schrik over al deze bagage,
- het accepteren van deze bagage,
- het selectief leren hanteren van deze waardensystemen (waarbij wilsontwikkeling, of gevoelsontwikkeling, of verstandsontwikkeling weleens een belangrijke rol zou kunnen spelen om de mens "weerbaar" te maken ten aanzien van zijn eigen waardensystemen.

Een belangrijk iets bij het leren kennen van de eigen waardensystemen uit de achtergrond is het vermogen, de moed om zich te verplaatsen in

die waardensystemen, ze spelenderwijs als eigen systemen te accepteren.

In die achtergrond zullen heus echt alleen maar waardensystemen voorkomen die we op de een of andere manier in ons leven hebben toegelaten, in welke verminkte of onaffe vorm dan ook. Het geeft ons vrijheid als we onszelf bekennen dat we dat in het verleden hebben gedaan.

Een voorbeeld: Het zal waarschijnlijk niemand in deze maatschappij lukken om nooit eens te fantaseren of gefantaseerd te hebben hoe je je zelf zou opstellen, voelen, gedragen als je geboren was in Duitsland rond 1920 en door eigen keus of samenloop van omstandigheden als kampbeul je antwoorden op het leven had moeten geven.

Onze visie is dat het hebben (of gehad hebben) van die fantasie voldoende is om een (verminkt, onaf) waardensysteem in je bewustzijn te hebben opgeslagen, dat gereed ligt om in een crisissituatie als basis voor het handelen te dienen.

3.12 De procedurele- en effect-specificaties van het voorbeeldlesmateriaal

(Toelichting bij hoofdstuk 9, par. 1)

Van den Akker formuleert als werkhypothese, dat materiaal met hoge implementatie-waarde (voor de context van het SLO-project "Natuuronderwijs voor de Basisschool" (NOB)) "meer zal moeten voldoen aan een kenmerk dat wij betitelen als "procedurele en effect-specificatie". Een verdere concretisering van dit "specificatie"-vormkenmerk is geschied aan de hand van suggesties van leerkrachten, opleiders, NOB-ontwikkelaars en literatuur.

Deze concretisering luidt aldus: (Van den Akker, 1983, pag.48):

- (a) Het materiaal bevat concrete aanwijzingen voor de lesvoorbereiding: lijst van benodigde spullen, tijdschattingen, tips voor klasinrichting.
- (b) Het materiaal bevat goed gestructureerde vakinhoudelijke informatie, waarbij hoofd-en bij-zaken aangegeven worden en waaraan voldoende informatie valt te ontlenen om dikwijls gestelde leerlingvragen te beantwoorden.
- (c) De essentie van de aan het materiaal ten grondslag liggende visie en bedoelingen wordt zo helder mogelijk beschreven, inclusief expliciete voorbeelden van wat wel en wat niet beoogd wordt.
- (d) De intenties en problemen van de deelnemende docenten in de ontwikkelsituatie worden zo duidelijk mogelijk beschreven, opdat de gebruiker de mogelijkheid tot identificatie of anderszins een bewuste (enigszins) afwijkende positiebepaling wordt geboden.
- (e) De docent krijgt zeer precieze handelingsaanwijzingen voorgeschoteld en wordt aangespoord het materiaal eerst maar eens te gebruiken "as it is" in plaats van tot onmiddellijke adaptatie over te gaan.
- (f) Het materiaal bevat voor minder essentiële lesaspecten beperkte, doch welomschreven keuzemogelijkheden.

- (g) Er vindt een realistische beschrijving plaats van leereffecten en leerlingproblemen opdat de docent herkenningpunten heeft tijdens de uitvoering ten behoeve van een goede "monitoring". Daartoe worden ook eenvoudig te hanteren meettechniekjes aangeboden.
- (h) Er vindt ook een "levensechte" contextbeschrijving plaats waarbij gebruik wordt gemaakt van cases, inclusief belevingen van docenten en heuristische aanwijzingen.

Naast dit voor de NOB-context specifieke vormkenmerk, is er nog een tweetal algemene vormkenmerken in het geding: (SLO-nota 1979, 39 in V.d. Akker '83):

- Toegankelijkheid: daaronder vallen aspecten als: lay-out, vaktaal, situering van het materiaal, structuur in het document dat het proces van kennismaking weerspiegelt;
- Praktijkgetrouwheid: met aspecten als: een omvattend beeld van het onderwijsleerproces, opname van "praktijkbewijzen"; opname van directe hulpmiddelen.

In "Van ontwerp tot uitvoering" (1985) noemt Van den Akker verder twee criteria bij het bepalen van die leselementen waarop de procedurele specificatie gericht diende te worden (bij zijn onderzoek)(pag. 136):

- (a) Leselementen die door de leerplanontwikkelaars, op grond van hun "basisvisie" als essentieel voor de beoogde realisering worden beschouwd.
- (b) maar die tevens, blijkens evaluatiegegevens als "kwetsbaar" (moeilijk uitvoerbaar) bestempeld moeten worden.

3.13 De 26 Waardenverhelderende reacties (Raths en Simon, 1978, pag.46 e.v.)

Toelichting bij hoofdstuk 7, par. 2.

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?

Ter toelichting een citaat uit Raths, 1978, pag. 51 e.v.:

"Een voorbeeld van het goede gebruik van waardenvormende 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 een, 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."

3.14 Rol- en taak-functies in groepen

Aanvullende informatie bij hoofdstuk 7, par. 5.2.

Bron: Institute for Applied behavioral Science, Washington, 1967,
vertaler: onbekend.

ROLFUNKTIES IN EEN GROEP

De leden van een efficiënte en produktieve groep moeten aan twee soorten behoeften voldoen :

1. Wat nodig is om het werk, de taak te doen
2. Wat nodig is om de groep te handhaven of te versterken

Gedrag dat bijdraagt tot bovengenoemde punten, wordt **FUNKTIONELE ROL** genoemd ; gedrag dat de groep zwak en inefficiënt maakt : **NIET-FUNKTIONELE ROL** (ous niet : dysfunktionele rol, VG)

- A. TAAKROLLEN (functies vereist voor het selekteren en uitvoeren van een groepstaak)

- | | | |
|----|-------------------------------|--|
| 1. | <u>Initiërende activiteit</u> | voorstellen van oplossingen
suggereren van nieuwe ideeën,
nieuwe definiëring van het probleem,
nieuwe aanpak van het probleem, of
nieuwe organisatie van het materiaal |
| 2. | <u>Zoeken van informatie</u> | Vragen om verheldering van suggesties,
aanvullende informatie of feiten |
| 3. | <u>Vragen en opinies</u> | alert zijn voor het uitdrukken van
gevoelens van de leden ten aanzien
van iets, pogen waarden, suggesties
of ideeën te verhelderen. |
| 4. | <u>Geven van informatie</u> | geven van feiten of generaliseren, het
relatoren van de eigen ervaringen aan
het groepsprobleem om bepaalde punten
te illustreren. |
| 5. | <u>Geven van opinie</u> | uitspreken van een opinie of overtuiging
met betrekking tot een suggestie, vooral
met betrekking tot zijn waarde, eerder
dan zijn feitelijke basis |
| 6. | <u>Uitwerken</u> | Verhelderen, voorbeelden geven, de be-
tekening van iets ontwikkelen, proberen
te voorzien hoe een voorstel in de
praktijk zou uitwerken, indien het
zou worden aangenomen |
| 7. | <u>Koördineren</u> | aangeven van relaties tussen verschil-
lende ideeën of suggesties, proberen
dezo te integreren, pogen activiteiten
van verschillende subgroepen of leden
te koördineren |

8. Samenvatten Samenvatten van gerelateerde ideeën en suggesties, herformuleren van suggesties nadat de groep ze bediscussieerd heeft.
- B. GROEPSVORMENDE EN HANDHAVENDE ROLLEN
(functies vereist voor het versterken en handhaven van groepsleven en -activiteiten)
1. Aanmoedigen het zijn van warm, vriendelijk, reagerend op anderen, uitspreken van waardering voor anderen en hun ideeën, instemmen met en aksepteren van bijdragen van anderen
2. "De wacht houden" pogen het voor een ander mogelijk te maken een bijdrage aan de groep te leveren door bijvoorbeeld te zeggen: "we weten nog niet hoe X er over denkt", het suggereren van beperkte spreektijd om iedereen aan bod te laten komen, etc.
3. Stellen van normen tot uiting brengen van normen voor de groep, indien deze doende is met inhoud, procedures of evaluatie van beslissingen, groep aan herinneren beslissingen te vermijden, die conflicteren met de groepsnormen.
4. Volgen meegaan met beslissingen van de groep, bedenken om te aksepteren van ideeën van anderen, fungeren als gehoor tijdens de groepsdiscussies.
5. Uitdrukken van groepsgevoel samenvatten van wat men ervaart als groepsgevoelens, beschrijven van reacties van de groep op ideeën of oplossingen
- C. ZOWEL GROEPSTAAK ALS - HANDHAVINGSROLLEN
1. Evalueren onderwerpen van het door de groep bereikte, de genomen beslissingen aan een vergelijken met de groepsnormen, het groepsdoel
2. Diagnostiseren bepalen van de bron van moeilijkheden, van de volgende te nemen stappen, analyseren van de blokkades die voortgang tegenhouden
3. Toetsen van de konsensus tentatief vragen naar groepsopinie om uit te zoeken of de groep in de richting van een konsensus ten aanzien van een beslissing gaat. Proefballonnen opzetten om de opinies in de groep te toetsen.

4. Modiëren harmoniseren, verschillen in standpunten verzachten, compromisvoorstellen doen.
5. Spanning verminderen olie op de golven gooien om negatieve gevoelens af te zwakken, een gespannen situatie in bredere kontekst plaatsen.

D. SOORTEN NIET FUNKTIONEEL GEDRAG

1. Agressief zijn status pogen te krijgen door anderen te kritiseren of de schuld te geven, zich vijandig opstellen ten aanzien van de groep of een individu, het ego of de status van anderen naar beneden halen
2. Blokkeren de voortgang van de groep ophouden door zijwegen op te gaan, persoonlijke dingen vertellen, die niets met het probleem te maken hebben, voortdurend doorargumenteren over één punt, ideeën verwerpen zonder konsideratie.
3. Zelf-bekentnissen de groep als klenkbard gebruiken, het uiten van persoonlijke, niet groep-georiënteerde gevoelens of standpunten.
4. konkurreren met anderen strijden om het beste idee te produceren, het meest te praten, de meeste rollen willen spelen; de gunst van de leider proberen te winnen.
5. Sympathie zoeken proberen de anderen sympathiek te laten staan tegenover eigen problemen en pech, de eigen situatie bewenen, eigen ideeën in diskrediet brengen om steun te vinden.
6. Speciale pleidooien suggesties introduceren of steunen, die gerelateerd zijn aan iemand's eigen kleine interesses, filosofietjes.
7. Lol trappen voortdurend grappen maken, de clown uithangen, het werk van de groep ontregelen
8. Erkenninq zoeken proberen de aandacht op je te richten door luid en overmatig te praten, extreme ideeën, ongewoon gedrag.
9. Troctrekken je onverschillig of passief gedragen, overdreven formeel doen, wegdromen, fluisteren met anderen, van het onderwerp afdwalen

In het gebruik van een klassifikatie als vorenstaand, dient men er voor te waken, iemand de schuld te geven, die in niet-funktioneel gedrag vervalt. Het is veel zinvoller om zulk gedrag te zien als een symptoom dat het niet zo goed staat met de groep wat betreft het bevredigen van individuele behoeften door groepgerichte activiteit. Men dient er echter alert voor te zijn, dat zulk gedrag door verschillende mensen verschillend geïnterpreteerd kan worden.

Bijvoorbeeld wat door de één als "blokkeren" wordt gezien, betekent voor de ander het uittesten van de uitvoerbaarheid van een idee. Wat niet-funktioneel lijkt te zijn, hoeft dit niet te zijn, want de inhoud en de groepscondities moeten ook in het oordeel betrokken worden. Er zijn momenten, waarop sommige vormen van agressief gedrag positief bijdragen om de lucht te doen opklaren en opnieuw energie in de groep te stoppen.

E. VERBETEREN VAN DE ROLLEN DIE EEN GROEPSFUNKTIE HEBBEN

Iedere groep wordt versterkt en in staat gesteld het werk meer efficiënt uit te voeren, wanneer zijn leden :

1. meer bewust worden van de rol-functie, die nodig is op een bepaald tijdstip ;
2. meer sensitief worden voor en bewust worden van de mate waarin zij kunnen helpen in de behoeften te voorzien met wat zij doen ;
3. zelf-training ondernemen om hun scala van rolfuncties te vergroten en te verbeteren

Uit: Delhaas, R. (1980) Leren?! Kom nou!? Cursus voor schoolpracticumdocenten. Didaktiek van de Biologie, Rijks Universiteit Groningen.

Vertaald uit Nijlen, D., Mitchell, J., Stout, A. (1967) NTL Institute for Applied Behavioural Science, Washington D.C.

3.15 Interventies

Toelichting bij hoofdstuk 7, par. 2.3.

Interventies bij gespreksvoering

- E-ex (E = exploratie, onderzoekende vraag)
- vraag, die informeert naar iets dat nog niet eerder aan bod geweest is; kan voorkomen a) aan het begin van het gesprek, b) om een nieuw onderwerp of aspect aan te snijden (doch pas, nadat duidelijk is dat de cliënt echt uitgepraat is over het voorgaande).
- E-in - vraag, die verduidelijking probeert te krijgen n.a.v. iets, waar cliënt al mee bezig is, maar waarmee hij niet verder komt, of zich b.v. met een nietszeggende opmerking vanaf probeert te maken. We noemen dit ook: doorvragen.....
- Kun je daar iets meer over zeggen?
 - Belazerd.....Hoezo?
 - Geef eens een voorbeeld, als je wil?
- O - O = ordening; kan nog onderverdeeld worden in:
- O-g O-g = ordening van gevoel (reflectie van gevoel)
- En dat zit je niet zo lekker....
 - Dat zou je eigenlijk wel willen *veranderen*....
- O-f O-f = ordening van feiten (inhoud)
- Dat kon je niet betalen....
 - En daar hadden je ouders geen zin in....
- Samen met E-in is de O de belangrijkste non-directieve interventie. De ordening wordt altijd op een "tentatieve" oftewel probeerende, "tastende" wijze uitgesproken. Vermijd vooral de conclusie-toon, al dan niet voorafgegaan door "Dus.....".
- i = informatie
- verstrekt door de counselor (leraar), hetzij op verzoek van de cliënt, hetzij op eigen initiatief (nl. wanneer dit volgens hem ormisbaar is voor een zinnig vervolg van het gesprek)._____
- A = advies of suggestie
- Steeds duidelijk te onderscheiden van de meer non-directieve kant van het gesprek. Liever niet verpakken als vraag: b.v. Zou het niet beter zijn, als je..... Maar:
- Volgens mij zou je het zo kunnen doen....
 - Ik zou je graag een raad willen geven
- Wa = waarde-oordeel
- Kan positief zijn: - Wat leuk dat je dat gedaan hebt!
- of negatief: - Dat is toch wel een beetje abnormaal, vind ik...
- Negatieve waarde-oordelen horen niet thuis i.h. non-directieve gesprek. Positieve kunnen soms heel goed werken, zijn echter niet aan te bevelen, als het gaat om een conflict.
- Beslist af te raden zijn waarde-oordelen verpakt als vraag:
- Vind je dat nou niet een beetje te ver gaan
- Als je een waarde-oordeel nodig vindt, geef het dan in elk geval als je eigen oordeel - niet als een soort norm, waar geen discussie over mogelijk is.
- Z-e = zelf-expressie: zeggen of op een of andere manier tot uitdrukking brengen, wat je voelt.
- V = het uiten van een veronderstelling: "je bent zeker wel...."
- T = tussenvoegsels (hm, juist ja..etc.)
- G = het uiten van geruststellingen: "ja, dat zou ik ook....."

Uit: Vrolijk, Gespreksmodellen, 1978

4. Ter bezinning

4.1 De logische sprong

Bij hoofdstuk 5, par. 2.3.

U kunt er bij het ordenen van leerstof voor kiezen om de begrippen zo te ordenen dat kennistheoretisch gezien een opbouw ontstaat naar niveau: het niveau van de verschijnselen, het niveau van de wetmatigheden, het theoretische niveau. (Boersma en Schouw, 1989). Er zit een sprong tussen het tweede en derde niveau; de logische sprong. Theorie volgt niet zomaar uit wetmatigheden; daar moet creatief voor worden nagedacht.

Leerplantheoretisch wordt steeds aangenomen dat de juiste volgorde is, verschijnselen, wetmatigheden, theorie.

Wij vinden het niet ondenkbaar dat op sommige momenten juist een andere volgorde wordt gekozen. Onze inschatting is dat daardoor gemakkelijker gewerkt kan worden aan sommige onderdelen van het waardenvormende NME-leerplan. Met name het ontsnappen uit een voorgeprogrammeerd denkproces moet mogelijk gemaakt worden in het leerplan.

Als voorbeeld van voorgeprogrammeerde denkprocessen uit de onderwijspraktijk nemen we ecologische computersimulatie programma's: de leerling-gebruiker is zich niet meer bewust van de vele verborgen basiskeuzen die de programmeur heeft gemaakt. De keuze-vrijheid wordt beperkt tot de door de deskundige gegeven (maar niet expliciet gemaakte) ruimte.

Denkend aan Watzlawick (1972): de definiëring van het probleem is vaak onderdeel van het probleem. Of te wel: een programmeur definieert een probleem, dat door een computergebruiker "opgelost" moet worden. De werkelijke oplossing kan nooit gevonden worden als de gebruiker de vaste en verborgen parameters (deel van de definiëring van het probleem) niet mag wijzigen.

Voorbeeld: wie naar een goochelaar kijkt ervaart dikwijls als probleem: ik zie niet wat hij precies doet. Zolang je op deze wijze naar de goochelaar kijkt zul je je probleem nooit oplossen.

Pas wanneer je je probleem herdefinieert tot: "ik weet niet waar ik op moet letten om de goocheltruc door te krijgen", zul je instaat zijn te "zien" wat hij doet. Of te wel, je moet "uit het probleemkader" stappen om de oplossing voor je probleem te vinden. Een prachtig voorbeeld daarvan is de negen-stippen opdracht:

Verbind de negen punten met elkaar door het aaneengesloten trekken van vier rechte lijnen.

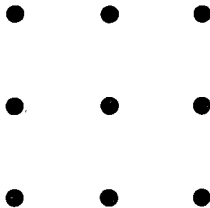


Fig. 18 Het negen puntenprobleem (uit Wolters 1977)

Wij vinden dat in een zo vroeg mogelijk stadium van het ontwikkelen van een didactiek voor NME alle kansen benut moeten worden om leerlingen creatief-probleem-oplossend te leren denken. Om eindelijk de sleur te durven doorbreken waarin het onderwijs op dit punt is geraakt: de leerlingen leren problemen oplossen en er is maar een manier van oplossen goed. Wat een gevaarlijke consequenties heeft dit soort onderwijs.

4.2 Over het ontwerpen van waardenvormende activiteiten Bij hoofdstuk 6, par. 6 De vervreemding in natuuronderwijs

In "Jugendlexicon Technik; Menchengerechte und naturverträgliche Technolgin" (W. Bündler e.a., 1987) wordt op eenvoudige wijze uiteengezet wat ik onder "vervreemding" zou willen verstaan:

(pag.8-15 vrij vertaald en samengevat)
Kinderen (vanaf hun geboorte) ontmoeten een wereld vol technologie (of een technologische wereld), welke ze tegemoet treden op een natuurlijke, exploratieve wijze: ze spelen zowel met schakelaars (welke te maken blijken te hebben met licht en donker) als met takjes (welke kunnen knisperen en ruiken). Dit heeft tot gevolg dat ook later techniek als natuur wordt opgevat (op welke je niet zonder meer kunt vertrouwen als het om leven en overleven gaat; en natuur als techniek, waarbij elk object bij voorbeeld reproduceerbaar lijkt.) Een voorbeeld: Kinderen kunnen zich erover verbazen dat een vlinder dood gaat als je z'n vleugels uittrekt (volgens schrijver), terwijl een "dode" radio met batterijen weer tot leven gebracht wordt. Tot zover Bündler.

Natuur leren zien als techniek is als een doel van ons biologie-onderwijs niet zo vreemd, maar sterk strijdig met andere doelen gericht op het eigene van leven (de natuur). Verborgene waarden over natuur en techniek zijn hier in het geding.
In welke practica brengen we natuur als een puur stuk determineerbare techniek? We leren onze leerlingen een bloem uiteenrafelen, een koeienoog of kalfshart onderzoeken zoals je een schakelaar uit elkaar haalt. We stellen hen voor een experimentje uit te voeren met verschillende vervuilde stoffen in de bodem en het effect daarvan op kiemende tuinkers of andere levende plantjes (zoals ik af en toe een computerprogramma 'ns uitprobeer.)
Op veel plaatsen in ons onderwijs kun je in je onderwijs waarden ontdekken met de strekking: "natuur en techniek zijn vergelijkbaar manipuleerbaar"? (Denk aan je practica!). Alsof er geen strijdende waarden mee gemeend zijn.
Maar ja, als er dan strijdende waarden in het geding zijn, kun je dan je practicum nog wel uitvoeren, kun je je onderwijs nog wel vormgeven?
Het tijdens de les ontdekken van tegengestelde waarden kan je natuurlijk aardig in verlegenheid brengen: Tijdens een practicuminstruktie legt de docent uit, dat een reeks potjes met grond en tuinkerszaden verontreinigd dient te worden met onder andere pokon, bleekmiddel, afwasmiddel, olie. Een aantal leerlingen reageert verbaasd/medelijnd: "aaaah; wat zielig." Andere leerlingen vinden het wel een stoer plan en willen aan het lijstje verontreinigende stoffen nog graag zoutzuur toevoegen.

Misschien moeten we onze practica grondig herzien, of tenminste onszelf en onze leerlingen de ruimte geven om de bijbehorende morele dilemma's aan te wenden voor onze ethische vorming.

Het gewone ongewoon maken

Bünder (pag 13) zegt : "Einem technikgewohnten Menschen (en dat is in onze samenleving iedereen; H.K.) kann es passieren, dass ihm Regentropfen im Nacken unangenehm , bellende Hunde ein Schrecken und eine auf der Hand krabbelnde Fliege ein Greuel sind. Dagegen können rasende Fahrzeuge, ohrenbetäubende lautsprecher oder elektrisch betriebene Massagegeräte aus hartem Kunststoff Lustgefühle erzeugen . Door het zo te stellen, maakt Bünder het gewone ongewoon, het vanzelfsprekende wordt in twijfel getrokken, zodat we de dingen die "nou eenmaal zo zijn" weer terugbrengen in het gebied waar we beslissingen over kunnen nemen. Is dat moeilijk? Een korte zelf-oefening leert:

ik ervaar door regen en wind fietsen (ik kan wel vloeken tegen storm) veel storender dan een tijdje in de auto in de file staan (liefst met casetteradio aan).

* ik vind om 5.30 opstaan absurd, terwijl ik met behagen van 19.00 tot 24.00 in kunstlicht leef.

* ik zing haast nooit, zeker niet als er anderen bij zijn; maar omring mezelf en anderen met loudspeaker-muziek.

Hoe kunnen we stemmen waarover zelfcensuur is uitgevaardigd weer vrij laten spreken. Dáár onderwijs voor maken.....

Vanzelfsprekendheden kunnen ook de vorm hebben van determinismen. Wanneer je "determinisme" opvat als door krachten, machten, invloeden van buiten, ongewild geconditioneerd te zijn dan is waardenvorming zoals hierboven aangestipt een manier om je te ontworstelen aan dat determinisme (vooropgesteld dat je de moed hebt om het veilige "het is nou eenmaal zo dat.." in te ruilen voor het onveilige (maar misschien ook prikkelende, uitdagende, ondersteunende) "en als ik me nu eens verplaats in een tot nu toe onbekende positie ten opzichte van de mij bekende wereld (in de breedste zin van het woord)...? Vanuit een onbekende hoek naar je realiteit durven kijken is waardenverhelderend; die onbekende hoek kun je zelf verzinnen, maar kan je blijkbaar ook door anderen (je leerlingen) aangedragen worden. Jij vraagt hen een voor hen bekende positie te verlaten; de consistentie gebiedt je dan te durven stappen in een positie welke zij jou vanuit hún beleving voorhouden. (In het tuinkers-vervuilde-grond experiment houdt een leerling je de positie voor: "Plantjes zijn levende wezens; daar doe je geen experiment mee als met een schakelaar." Durven we het voorgestelde experiment vanuit die positie te bekijken?

4.3 Samen aan het werk?

Bij hoofdstuk 3, par. 1.2.

De arbeider bij Volvo-trucks heeft in de gaten dat er anderen zijn in het bedrijf die andere of wezenlijk andere taken verrichten die alle met elkaar essentieel zijn voor de produktie van een goede vrachtwagen.

Bij docenten lijkt dit besef te ontbreken.

(En bij onderwijskundigen eveneens.)

- het eigen vak (of de eigen hypothese) staat centraal, er wordt veel gewerkt in het ik-perspectief; er wordt geen het-perspectief samen met collega's ontwikkeld, behalve als het om oppervlakkige "open deuren" gaat, die dan ook nog meestal op collectieve vooroordelen berusten.
- het vak staat centraal, er is een onbalans van hoofd, hart en handen. Het hoofd krijgt voorrang. De "leefwereld" van de leerlingen moet nog door onderricht gevormd worden.
- er ontbreken een paar wezenlijke elementen in het onderwijssysteem, die in geen enkel productiebedrijf ontbreken (op straffe van faillissement): samenwerking, werkbeoordeling, discipline-overstijgende werkplanning, team-productie, strenge eisen ten aanzien van het omgaan met de grondstoffen en de gereedschappen en machines, een meerjarenplan.

4.4 Ecologisch leren denken en affect

Bij hoofdstuk 5, par. 2.1.

Wij legden aan vier mensen de vraag voor:

"Welke affectgebieden worden er geraakt in jou, in anderen, wanneer je bezig gaat met "ecologisch leren denken"? (we verstaan hieronder: het ontwikkelen van een bewustzijn van jezelf als onderdeel van een ecosysteem in verandering).

Wij waren namelijk benieuwd in hoeverre begrippen die emotioneel samenhangen met de term "ecologische leren denken" zouden overlappen met de drie door Boersma en Schouw geselecteerde begrippen: evenwicht, kringloop en ecosysteem.

Wij geven U de vier antwoorden zonder nader commentaar onzerzijds.

- A:
1. jezelf deel voelen van (centrum, radertje, onbetekenend deeltje)
 2. macht versus kracht
 3. continuïteit en stabiliteit (wortelen) versus veranderen (vervreemden)
 4. affectie ten aanzien van delen van het systeem
 5. vertrouwd voelen in concurrentie en coöperatie
 6. samenhangen tussen verschijnselen (wat doet die vogel hier, wat is 't dat ik eet, de wereld bestaat uit losse onderdelen zoals dieren in een slechte dierentuin, die vervelende mol hoort hier wel, etcetera.)
- B:
1. verbondenheid (overeenkomsten en hoe daar mee om te gaan)
 2. betrokkenheid
 3. gescheidenheid, (verschillen en hoe daar mee om te gaan)
 4. verantwoordelijkheid (zorgzaamheid, te verantwoorden gedrag, ter verantwoording roepen, verantwoording afleggen)
 5. beïnvloedbaarheid, invloed uitoefenen op, leiding nemen over je leven en de wereld om je heen (leiding om het "goed" te maken voor jezelf en anderen)
 6. afhankelijkheid, afhankelijkheid, solidariteit en loyaliteit
 7. kiezen en delen (elke keus houdt een afwijzing in, een beperking van het gedrag)
 8. kwestbaarheid (van individuen en verbanden)

- C: 1. verwondering over...
2. bewondering van ...
 3. één voelen met ...
 4. een deel voelen van
 5. afhankelijk(heid) ervaren van ...
 6. afgrijzen voelen over
 7. genieten van
- dit soort ervaringen met betrekking tot 3 invalshoeken:
- ik ... de ander
 - ik ... het andere
 - de ander ... het andere (levende + dode natuur in de breedste zin.)
- D: 1. verwondering (zoveel elementen, zoveel samenhang, zo kwetsbaar)
2. angst (zo kwetsbaar)
 3. verantwoordelijkheid (zorgen voor...)
 4. macht
 5. invloed hebben/beïnvloed kunnen worden
 6. afhankelijkheid
 7. bewondering (wat grijpt alles goed op elkaar in)
 8. hulpeloosheid (dat ene kleine radertje in die hele grote machine)
 9. onverschilligheid (het geheel is zo groot, het maakt toch niet meer uit of ik er ben, spreekt ook hulpeloosheid uit)
 10. machteloosheid, woede
 11. keuzes maken (wat vind je belangrijk om zorg voor te dragen)

Beantwoordt U deze vraag ook eens.

En denkt U dan eens na over de betekenis van Uw antwoord en de vier antwoorden hierboven voor ondermeer de inhoud van een leerplan voor waardenvormende Natuur- en Milieu-Educatie.

4.5 Misconcepties over preconcepten?

Een nadenkertje bij hoofdstuk 5, par. 2.4.

Er wordt nogal veel energie gestoken in onderzoek naar de concepties die leerlingen hebben ten aanzien van begrippen uit de Natuur- en Milieu-Educatie.

De reden is ingegeven door de theorie, dat je als docent alleen nieuwe concepten effectief kunt aanbrengen in het denken van leerlingen, wanneer je zicht hebt op het begrippenstelsel van de (individuele?) leerlingen, waarin dat te onderwijzen begrip moet worden verankerd.

Wie dat zicht niet heeft loopt de kans nieuwe begrippen aan "verkeerd ingevulde begrippen" in leerlingen te verankeren. Het vermoeden bestaat dat de effectiviteit van zulk onderwijs-handelen laag is. Aldus de theorie.

Wij vinden het opvallend dat zoveel van die onderzoeken zich beperken tot het cognitieve terrein, een analyse van de verbale begrippen die leerlingen (of uit zichzelf of in navolging van hun docenten) gebruiken.

Voor ons gevoel is "kennis" van de emotionele lading van een begrip en "kennis" van de actie-lading van een begrip een uiterst belangrijke schakel in het leren weten wat je als docent eigenlijk aan het doen bent.

(actie-lading = de verbale en de psychische hanteerbaarheid van het begrip voor de leerling, dus de mate waarin de leerling met het begrip in praten, denken en doen uit de voeten kan).

Onze hypothese is dat sommige zogenaamde "misconcepties" die uit de onderzoeken naar voren gaan komen als "wijdverbreid" wel eens een betere basis zouden kunnen zijn voor een verantwoorde milieu-houding dan veel van de "juiste" begrippen die door de wetenschappers en onderwijskundigen aangewezen worden of gedestilleerd worden uit overzichten van "het vakgebied milieukunde".

Voorbeeld: de uitgesproken woede van een negenjarig meisje over het kappen van struiken, langs een kanaaltje waar ze dagelijks langskomt van school, berust ten dele op haar gevoel en zeker weten dat bomen daar pijn aan kunnen hebben.

De bioloog zal dit stuk van haar "denken" als een misconceptie aanwijzen. Toch bleek deze "misconceptie" een basis die sterk genoeg was om haar het plan te laten opvatten de arbeiders van de plantsoendienst die dit werk uitvoerden persoonlijk aan te spreken op hun "daden".

Uitgaande van dit alledaagse voorbeeld voelt het voor ons idioot om:

- eerst een complete analyse te maken van alleen de "wetenschappelijke" terminologieën (uit wetenschap en maatschappij) die door milieu-deskundigen gebezigd worden,
- vervolgens daar een conceptuele structuur in aan te brengen,
- bij die structuur leerstof te kiezen,
- bij die leerstof waardenvorming te ontwerpen en
- tenslotte met dat kolos vervolgens dat negenjarige meisje lastig te vallen als ze over 3 jaar aan de basisvorming gaat deelnemen.

En dat allemaal in de hooghartige overtuiging dat de nieuwe generatie verantwoord moet leren omgaan met het milieu dan wij hebben geleerd.

9. LESVOORBEELDEN**Leeswijzer**

In dit hoofdstuk beschrijven we lesvoorbeelden. Het is dus uitermate geschikt voor die lezers die zich het best in waardenvorming kunnen inleven via concrete lesvoorbeelden.

Daarnaast kan het hoofdstuk gebruikt worden door hen die bij het lezen van de meer theoretisch getinte hoofdstukken (1 - 4) behoefte hebben aan voorbeelden uit de lespraktijk.

Achtereenvolgens vindt u in dit hoofdstuk

- een verantwoording en beschrijving van de vormgeving van de lesvoorbeelden (paragraaf 1)
- een beschrijving van een aantal praktijkervaringen met en problemen bij het realiseren van de beschreven lesvoorbeelden (paragraaf 2)
- de beschrijving van de lessen zelf, vaak voorzien van praktijkervaringen welke met de betreffende les is opgedaan.

9

Lesvoorbeelden

1. Inleiding

Er is een overvloed van lesmateriaal voor Natuur- en Milieu-Educatie aanwezig.

Toch blijkt in de praktijk dat docenten niet altijd uit de voeten kunnen met dat materiaal.

Voordat wij begonnen aan het beschrijven van waardenvormende lessen hebben we dus een uitgebreide oriëntatie ondernomen in recente literatuur over de overdraagbaarheid van ontwikkeld lesmateriaal. Het is ons daarbij gebleken dat het voor docenten van groot belang is dat het lesmateriaal zoals de leerlingen dat in handen krijgen aangevuld wordt met bepaalde achtergrondinformatie voor de docent. V.d. Akker (1988) heeft onderzoek gedaan naar de effectiviteit van diverse soorten van aanvullende gegevens.

Een overzicht van de procedurele- en effect-specificaties zoals V.d. Akker die gevonden heeft, treft U aan in hoofdstuk 8, par. 3.12. Zijn conclusies en aanbevelingen, ten aanzien van de vormkenmerken van implementeerbaar lesmateriaal, nemen we bij het beschrijven van de lessen goeddeels over.

Dit betekent dat de lesbeschrijvingen vaak zeer omvangrijk zijn geworden. Weinig docenten hebben behoefte aan alle informatie. Waarschijnlijk speelt ook hier Uw leerstijl een belangrijke rol. Voor de ene docent zijn de bijgevoegde lesprotocollen essentieel, voor de andere docent zijn de verwijzingen naar het hoofdstuk "Kenmerken" belangrijk.

Uit de dagboeken van docenten:

- Het duurt me te lang voordat ik een beeld krijg van de aard en opzet van een les; ik wil dat beeld heel snel hebben op grond waarvan ik kan beslissen of ik er verder mee ga of niet.
- Ik vind de beschrijvingen op zich duidelijk, maar zo uitgebreid hoeft het voor mij niet; ik kan met bedoelingen (waar gaat het om), doelen, en het leerlingstencil al voldoende uit de voeten.
- Ik heb alle informatie die er gegeven wordt hard nodig, ik lees alles enkele keren over, voordat ik me een beeld kan vormen van de les en de consequenties voor mij; de lessen zijn ook zo anders dan de lessen die ik tot nu toe geef.
- Maak het leerlingstencil zo, dat het in principe zo kopiëerbaar is; praktische zaken kosten ook tijd.

U doet er goed aan eerst een paar lesvoorbeelden door te snuffelen en daarbij voor Uzelf te noteren welke informatie voor U van belang is uit de onderstaande lijst:

1. Waar gaat het om?

Hierin worden de essentie van de aan de les ten grondslag liggende visie en bedoelingen van de ontwerpers beschreven.

2. De lesdoelen

De doelen zijn zo veel mogelijk geformuleerd in voor leerlingen begrijpelijke doelen; daarom staan ze ook meestal geformuleerd in de vorm van vragen, waaraan in de betreffende les gewerkt wordt.

3. Het leerlingstencil

Hier vindt U alle leerling-opdrachten uitgewerkt; wanneer dat nodig leek is er enige inleidende informatie voor de leerling bij geschreven. Ook opdrachten welke mondeling gegeven kunnen worden, eventueel ondersteund met enkele zinnen op het bord, zijn in de vorm van leerlingstencils geformuleerd.

4. De les zelf

Onder dit kopje vindt U suggesties voor de start, een beeld van het lesverloop, en een lesafsluiting, met o.a. een aantal suggesties ter evaluatie voor leerling en docent.

5. Mogelijkheden voor vervolg

Hier vindt U suggesties voor de les zelf (aanvullend op de les die niet steeds een vol lesuur duurt) en soms alternatieven voor de beschreven les.

6. Gewenst instapgedrag van leerlingen en docent

Bij sommige van de lesvoorbeelden is het van belang dat docent of leerlingen bepaalde vaardigheden, kennis of houdingen bezitten wanneer ze met het hier gepresenteerde lesmateriaal aan de slag willen gaan.

In een aantal gevallen zijn hierbij ook opgenomen suggesties voor lessen voorafgaand aan de beschreven les, waardoor docent en leerlingen de overstap gemakkelijker kunnen maken van de gebruikelijke lessen naar de betreffende les.

7. Voorbereiding docent

Hieronder vindt U ondermeer: een inschatting van de tijd die de lesonderdelen duren, suggesties voor de taakoriëntatie van de docent, en de voor de les benodigde materialen.

8. Kenmerken van de les

Onder dit kopje treft U steeds een selectie aan van keuzes die bij het ontwerpen van de les gemaakt zijn door de ontwerpers; deze keuzemogelijkheden staan verder uitgewerkt in hoofdstuk 3: "Kenmerken van waardenvorming" en in hoofdstuk 6, par. 2:

"Over opties bij het ontwerpen van waardenvormende activiteiten".

9. Verwijzing naar andere hoofdstukken

Hierin zijn die paragrafen van dit boek vermeld, die wij het meest van toepassing achtten op de betreffende les, en waarvan de docent met name voordeel kan hebben bij de voorbereiding van de les.

10. Bijlagen of literatuurverwijzing

Hierin vindt U soms een literatuur-suggestie, soms een suggestie voor aanvullend leerlingmateriaal, soms het basismateriaal naar aanleiding waarvan de les is ontworpen.

11. Praktijkervaringen

Gezocht is naar illustratieve en kenmerkende registraties van de praktijkervaringen bij de lessen. De ervaringen moeten een beeld geven wat er tijdens de voorbereiding kan gebeuren, en wat er tijdens de les met docent en leerlingen kan gebeuren. Hiervoor is telkens een selectie gemaakt uit:

- dagboeken van individuele docenten,
- de lesprotocollen,
- de protocollen van de lesnabesprekingen.

De drie vormen van praktijkregistratie geven elk een heel eigen praktijkbeeld.

Een, twee of alle drie de vormen van praktijkervaringen zijn telkens onder het betreffende kopje van de lesbeschrijving opgenomen.

2. Praktijkervaringen bij het voorbereiden en geven van de lessen

In deze paragraaf bespreken we puntsgewijs een aantal ervaringen welke docenten opdeden bij het voorbereiden en geven van de voorbeeldlessen. De opzet van dit boek laat niet toe de aangedragen punten diepgaand uit te werken; ze zijn slechts bedoeld U een beeld te geven van de aard van de vragen en problemen die U kunt ontmoeten wanneer U met deze lessen aan de slag gaat.

De drie docenten wiens ervaringen we hier bespreken zijn alledrie ervaren biologiedocenten met naar hun zeggen een redelijke tot goed verstandhouding met de klassen waarin ze de lessen gaven. Geen der docenten had, naar eigen zeggen, ervaring met het geven van waardenvormende lessen; ze vonden attitudevorming wel belangrijk, maar waren zich ervan bewust, dat ze daar zelden gericht aan werkten in de biologielessen.

2.1 Opzien tegen zo'n les

Voor elk van de docenten was de opzet van de lessen vrij ongebruikelijk. De lessen zagen er voor hen eng uit. Maar na het doen van een enge les bleek dat steeds erg mee te vallen; op papier ziet een les er enger uit, dan in de praktijk uitpakte. Docenten hebben voor zichzelf een volgorde gemaakt van lessen die hen het meest aanspreken (leuk om te doen, of naar hun gevoel het meest aansluitend bij wat ze al een gedaan hebben) en op grond daarvan de lessen zo gekozen, dat ze zich bij de eerste safe voelden. De eerste lessen werden ook uitgevoerd in klassen waar ze zich redelijk op hun gemak voelden. Zo konden ze naar eigen gevoel voorzichtig aan steeds verder gaan.

Een docent: "Maar het is net als met het krijgen van een kind: je houdt ervan, je hebt er veel voor over, maar heus niet alles wat dat kind doet vindt je leuk. Zo ook bij deze les: ik zie er tegen op."

2.2 Andere doelen, dus andere lessen

Het begint al bij de voorbereiding van de lessen. Een docent verwoordt het als volgt:

"Ik ben, denk ik, een verteller, gewend aan de uitleggende rol. Bij deze en andere waardevormende lessen gaat het daar niet om, maar meer om het tevoorschijn toveren van reacties, waarden van leerlingen. Wat ik dan precies moet begeleiden, hoe dan de lesdoelen te concretiseren tijdens het lesgebeuren blijkt vele malen moeilijker, dan pakweg een les voor te bereiden inclusief de doelen, over DNA, spijsvertering enz. 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 toch heel concreet voor me wil zien, hoe de les moet verlopen, een soort vervanging voor het cognitieve houvast.(.....) In feite moet ik er op vertrouwen dat er in mezelf voldoende zit om als het moment daar is op de juiste wijze te kunnen reageren op een vraag/reactie van een leerling. Leren omgaan met meer onzekerheden in de les, of met meer vrijheidsgraden in de les dus. Hoe moeten dan de lesdoelen, leskenmerken en lesopbouw (inclusief tijdspad) worden geformuleerd? In feite zijn de lesdoelen zoals ze geformuleerd staan in het boek voldoende. De vraag blijft wel hoe ik van een eerste reactie van een leerling kan komen tot de ontsluiting van de bij die reactie horende waardegebieden (zoals die staan onder: 'waar gaat het om?')"

Dat het bij de voorbereiding van de lessen belangrijk is om goed over de lesdoelen na te denken blijkt voor alle docenten van groot belang, enerzijds om tijdens de les goed richting te kunnen vasthouden, anderzijds om aan leerlingen duidelijk te kunnen maken, waar het deze les om te doen is.

Een docent: "Ik merk dat de leerlingen zeer geïnteresseerd zijn in milieuproblematiek. Waar ik tegen aan loop is hun verwachtingspatroon, dat ze dan bezig zullen gaan met een onderwerp als bij voorbeeld wateronderzoek, informatie verzamelen voor een werkstuk over tropisch regenwoud of zeehonden en dergelijke. Ik vind ze cognitief gedrild. Ze willen graag het gevoel hebben dat ze iets leren, en meten dat af aan het zo foutloos mogelijk afgewerkt hebben van een aantal opdrachten.

Ik vind het daarom erg belangrijk om zeer nadrukkelijk de doelen van de les uiteen te zetten en vooral ook mijn eigen motieven om met hen op deze manier bezig te zijn uiteen te zetten."

2.3 Andere resultaten

Toch levert het misschien groter aantal "vrijheidsgraden", wat de uitkomst van de les onvoorspelbaar kan maken, de leerkracht veel op: alle docenten merken op veel meer van hun leerlingen te horen en verrast te worden door reacties van hun leerlingen. Wat het leerlingen kan opleveren, anders dan in veel andere lessen verwoordt een docent als volgt:

"Als ik het over milieuvervuiling heb, dan geeft driekwart van de leerlingen een sociaal wenselijk antwoord.

Tenminste zo interpreteer ik dat. Hetzelfde als het gaat over zeehondjes en vivisectie. Maar via deze ingang, als ik dan naar die onderwerpen toe ga, 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. Ik ken een aantal leerlingen die een heel stellige mening hebben over zaken rondom milieu; als je daarover discussies krijgt, merk je dat ze zich heel snel ingraven in argumenten en daar moeilijk uitkomen. Het wordt dan heel snel welles, nietes; daar komt een wat opjengerige sfeer bij. Als ik de leerlingen op een schaal zou plaatsen bij een discussie bij voorbeeld over walvisvangst, dan kan ik zes leerlingen helemaal aan de ene kant zetten, twaalf aan de andere kant en de rest weet het niet of wil zich niet uitspreken. Dan gebeurt er in zo'n discussie niks meer, niks èchts meer; behalve dat leerlingen leren argumenteren. Maar via deze ingang is het net of ik een glijdende schaal heb, alsof alles mogelijk is op die glijdende schaal; leerlingen zijn dan veel sneller bereid om uit die ene positie te komen en eens een andere positie te verkennen. Ik zie nu leerlingen twijfelend kijken. Leerlingen nemen bij deze lessen verschillende standpunten wel even in en verkennen dan: wat vind ik hier nu eigenlijk van."

2.4 Wat moet je met zoveel verschillende reacties?

In een klassikaal gesprek wordt vaak naar een (of een) conclusie toegewerkt. Dat dat voor deze lessen meestal juist niet het geval is, levert voor docenten onduidelijkheid op. Een docent: "Wat doe je met het feit, dat iedereen andere reacties heeft bij de verschillende deelopdrachten, door andere dingen 'geraakt' wordt. De conclusie, dat iedereen wat anders beleeft bij bijvoorbeeld gezonde of zieke milieus is wel duidelijk, maar wat moet je met zo'n constatering?" In de lesvoorbeelden wordt regelmatig benadrukt, dat leerlingen voor zichzelf nagaan, hoe de zaken er voor hem/haar voorstaan; en dat ze vervolgens goed opletten hoe dat voor anderen is, met een driedubbel doel: je krijgt alternatieven aangereikt, met behulp waarvan je je eigen positie kunt verhelderen, en eventueel kunt veranderen en (inderdaad) je merkt dat anderen andere waarden hebben, die evenzogoed bestaansrecht hebben; bovendien kunnen leerlingen leren elkaar te steunen in het verhelderen en ontwikkelen van hun waarden.

2.5 De waarden van de docent in de les

Herhaaldelijk hebben we meegemaakt dat leerlingen aan de leraar vragen zich ook uit te spreken over de vragen die in de les aan de orde zijn. Herhaaldelijk constateerden ze tot hun verrassing, dat ze zelden zoveel aandacht van hun leerlingen kregen voor wat zij waardevol (of waardeloos) vinden. Een leraar: "Het grappige is, dat ik wel vaker mijn mening of iets uit mijn leven vertel; maar nu vroegen ze er zelf naar." Wij hebben ook gemerkt, dat wanneer de leerkracht dezelfde opdrachten uitvoerde als de leerlingen, de leerlingen heel oplettend waren. Soms ook, had de leraar zelf een opdracht niet uitgevoerd, maar werd wel naar z'n resultaten gevraagd. Herhaaldelijk dus vroegen leerlingen aan hun leerkracht om "gelijk over te steken".

2.6 Naar jezelf luisteren; kan dat in de klas?

In veel lesvoorbeelden wordt benadrukt dat leerlingen individueel en in stilte een opdracht voor zichzelf uitvoeren. Het gaat daarbij om een persoonlijke, eerste reactie; het gaat daarbij om: goed naar jezelf luisteren. Wanneer leerlingen dan toch direct met elkaar aan de praat gaan, komen ze snel tot gelijkkluidende antwoorden, een consensus of vaak ook wel: een eerste reactie wordt overgenomen. Het echt stil zijn, blijkt vaak moeilijk. Een eerste reactie valt vaak niet te onderdrukken en kan zelfs vaak inspirerend werken voor anderen. Wanneer het voor leerlingen echt duidelijk is, dat het gaat om een persoonlijke reactie, en dat die persoonlijke reactie gewaardeerd wordt, is het werken in rust (met af en toe een half-onderdrukte eerste reactie geen probleem meer.

2.7 De tijdsplanning

Docenten merken tot hun verbazing, dat ze opnieuw moeten leren lessen voor te bereiden (zie ook in dit Hoofdstuk:paragraaf 2.2); hierbij blijkt tijdsplanning van niet te onderschatten belang te zijn. Een docent:"Het lukt mij niet de lessen tot de geplande tijd te beperken; daarvoor vind ik wat er gebeurt te waardevol; ik maak dan ook steeds een hele les vol." En: "Bij mijn andere lessen hoef ik me eigenlijk nooit erg druk te maken om de tijdsplanning; niet klaar? Dan een huiswerkopdracht, of we pakken de draad de volgende les zo weer op. Maar zo'n les, waarin leerlingen met persoonlijke dingen komen, kan ik niet ergens midden in een klassegesprek zomaar stoppen."

2.8 Hoe sluit je zo'n les af?

In de lesvoorbeelden staan onder het kopje "de les zelf" telkens suggesties voor een afsluiting van de les. In de praktijk denken docenten daar verschillend over.

Een docent:"Op het einde van de les moet er een moment zijn, waar ze proberen vat te krijgen op wat ze nu die les gehoord, gezien en geleerd hebben, hoe ze anders tegen bepaalde zaken zijn gaan aankijken, van welke zaken ze zich bewust(er) zijn geworden, wat ze nu meer of anders zijn gaan weten van hun medeleerlingen, of ze wel/niet de les belangrijk vonden en waarom en dergelijke. Ik vind dus dat er een duidelijke afsluiting moet zijn"

Een andere docent heeft gemerkt, dat veel leerlingen (in de onderbouw) met waardebepalende evaluatieve vragen (zoals die regelmatig onder het kopje "afsluiting" gesuggereerd worden) slecht uit de voeten kunnen. Hij zegt: "Ik merk aan de leerlingen best, dat ze het een zinvolle les vinden, op de manier waarop ze er mee bezig zijn; en ik ben er van overtuigd, dat hetgeen vandaag gebeurd is, later op een of andere manier weer terugkomt. Ik vind het veel zinvoller om over een tijdje nog weer eens even terug te kijken met elkaar op deze les. Hooguit zou ik als afsluiting nog even met elkaar willen doornemen, wat we allemaal gedaan hebben.

Maar zeker geen inhoudelijke samenvattingen; daarmee zou ik alleen maar afbreuk doen aan wat er gedacht, gevoeld en gezegd is."

Een andere docent vindt het tóch zinvol om op het einde van de les even een soort bezinningsmoment, met enkele van de voorgestelde evaluatie-vragen, in te bouwen; er zijn leerlingen die daar behoefte aan hebben.

2.9 Niveau en volgorde van de lessen

De lessen zijn toegeschreven naar de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In het kader van dit project is voornamelijk ervaring opgedaan in de klassen 1, 2 en 3. Een groot aantal lessen is, naar de verwachting van de schrijvers, met enige aanpassing van het taalgebruik bruikbaar in de hogere klassen.

De eerste praktijkervaringen in de bovenbouw bevestigen deze verwachting.

Alle lessen zijn los van elkaar uit te voeren. Soms kunnen ze bij de start van een thema over "milieu" gegeven worden, soms beter wanneer een aantal aspecten al de revue zijn gepasseerd. Een aantal van de lessen kunnen ook goed op elkaar volgen. Aanwijzingen hiervoor worden steeds bij de lessen geformuleerd.

Ook de praktijkervaringen wijzen uit, dat de meeste lessen zo in een bestaande lessenreeks rondom milieu ingevoerd kunnen worden.

Enkele lessen kunnen beter voorafgegaan worden door enige oefenopdrachten met de klas. Ook dat staat bij de lesvoorbeelden aangegeven.

3. LESVOORBEELDEN

3.1 LES 1: GEZOND EN ZIEK MILIEU

Waar gaat het om?	Op allerlei manieren kan het ons duidelijk worden (gemaakt), dat een deel van het milieu gezond is of ziek. In veel milieu-boekjes voor het onderwijs vinden we daar voorbeelden van: gezonde of zieke planten, dieren, en zelfs gebouwen, beelden. Niet alle verschijningsvormen van een gezond of ziek milieu spreken je even sterk aan. Deze activiteit richt zich op de persoonlijke betrokkenheid bij ziek milieu tegenover gezond milieu op concreet waarneembaar nivo. De activiteit kan gezien worden als inleidend bij (voorafgaand aan) bijvoorbeeld teksten in boeken betreffende aantasting van het milieu. (Zie o.a. verwijzing literatuur)
Lesdoelen	Algemeen :Hoe voel ik me betrokken bij uitingen van een ziek of gezond milieu? Specifiek: 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?
Leerling-stencil	Afgedrukt op de volgende pagina.

Opdracht 1. Je krijgt zo direct een aantal dia's te zien. Schrijf bij het zien van elke dia een aantal woorden hieronder op; kies dan èèn van die woorden uit, wat je vooral vindt van dit (dier, plant, etcetera); zet bij dat woord een"!"

(bij dia 1)
ik vind dit dier.....

(bij dia 2)
Ik vind dit dier.....

(bij dia 3)
Ik vind deze boom

(Bij dia 4)
Ik vind deze boom

(Bij dia 5)
Ik vind dit beeld

(Bij dia 6)
Ik vind dit beeld

Opdracht 2. Vul na opdracht 1 tijdens het klasgesprek nog een aantal reactie van anderen in die je om een of andere reden ook aanspreken.

Opdracht 3. Kun je nu ook zeggen wat je blijkbaar het meest raakt van de 6 mogelijkheden (een ziek of gezond dier, plant, gebouw). Kun je ook omschrijven waarom?
.....
.....

De les zelf

*** Start**

U kunt de activiteit introduceren als een start-activiteit, met het doel na te gaan voor jezelf in eerste plaats, wat een gezond of een ziek "milieu" je doet.

Deel de werkstencils uit en geef de instructies erbij, wanneer het nog licht is in het lokaal.

Licht het geplande verloop van de les toe.

*** Lesverloop**

Belangrijk is, dat het een individuele opdracht is, waarbij leerlingen elkaar niet storen; dus ook niet zachtjes zeggen wat je opschrijft. Dat is heel moeilijk, want elke dia roept natuurlijk wel een reactie op.

Maak duidelijk dat "we straks gaan kijken wat iedereen voor reacties heeft. Het kan best nodig zijn bovenstaande opmerkingen een aantal malen te herhalen. Geef voor elke dia ongeveer 30 sec. de tijd.

Na de dia's volgt een gesprek:

- a) vraag naar een aantal woorden waar leerlingen een! achter hebben gezet (zie leerlingen-stencil); beklemtoon dat dit voor ieder verschillend zal en mag zijn.
- b) Een aantal mogelijke vervolgvragen:

Kun je uitleggen, waarom je nu juist dit gevoel daarbij hebt?

Kun je je herinneren dat je ooit verrukt was over een gezondheid uitstralend dier.

Idem: een plant,boom

Idem: een gebouw

Of een algemenere vraag: "Ken je een plek waar je graag heen gaat, omdat het milieu er zo gezond is?"
- c) Kun je je en sterke reactie van jezelf herinneren bij het zien van een ziek dier,plant,gebouw?

Of een algemenere vraag: Herinner je je een situatie, waarbij je dacht:"Hier is het milieu ziek".

Geef bij deze vervolgvragen telkens even individuele reflexie-tijd, nodig om herinneringen terug te halen.
- d) Kun je nu zeggen wat je blijkbaar het meest raakt van de 6 mogelijkheden? (een ziek of gezond dier/plant/gebouw), en wat het minst?

*** Afsluiting:**

Zeer waarschijnlijk kan hier geconcludeerd worden, dat ieders betrokkenheid bij concrete gezond en zieke dingen verschillend is; en dat je je niet bij alles wat er over het milieu gezegd wordt even betrokken voelt. Ieder kan even nagaan of hij/zij voor zichzelf nieuwe ontdekkingen deed ("ik wist het eigenlijk wel, maar heb er nooit zo bij stilgestaan, dat ik....." of: "ik heb ontdekt dat ik...")

Afgesproken kan worden de komende week te letten op ontmoetingen welke nieuwe antwoorden geven op bovengestelde vragen b en c, en ze in de les nog eens te laten terugkomen.

Gewenst instapgedrag van lln. en docent	<p>Leerlingen kunnen hun gevoelens benoemen (in losse woorden) en in de klas vertellen.</p> <p>De docent is in staat een sfeer te creëren, waarin leerlingen gevoelsmatige reacties kunnen en durven geven.</p>
Voorbereiding	<p>* Tijdschatting</p> <p>De hele les kan in 45' worden afgerond. Introductie en opdrachten bij de dia's: 10'</p> <p>Nagesprek bij de dia's: 15 à 20'; eigen conclusies: max. 5'</p> <p>Totaal: max. 35'</p> <p>* Suggesties voor taakoriëntatie docent.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voer de opdracht zelf uit (invullen stencil naar aanleiding van de dia's; de vragen daarna beantwoorden) - Controleer of het lokaal half verduisterd kan worden, zodat de dia's helder zichtbaar zijn, en de stencils nog ingevuld kunnen worden. <p>* Materialen:</p> <p>6 dia's van resp. een gezonde (1) en een zieke vogel(2); een gezonde(3) en een zieke boom(4) en een gaaf (5) en een aangetast gebouw(6), of beeld. Projector.</p> <p>Scherm. Voor elke leerling een invulstencil.</p>
Kenmerken (Vgl.H6.2)	<p>De opdrachten zijn in eerste instantie gericht op het ik-perspectief: de eigen emotionele reactie op aspecten van het milieu; in het nagesprek gaat de opzet niet verder dan uitwisseling, (jij-perspectief) waarbij overeenkomsten en verschillen in milieu-beleving opgemerkt kunnen worden.</p> <p>Door middel van de dia's worden ervaringen hier-en-nu centraal gesteld; in het nagesprek kan een verbinding gelegd worden met ervaringen in het verleden.</p> <p>Doordat uitingen van gezond en ziek milieu getoond worden, is er ruimte voor positieve en negatieve ervaringen.</p> <p>Als deelprocessen wordt hier beoogd: het verhelderen van emotionele aspecten van waardengebieden.</p> <p>Bij het zien en beoordelen van de dia's wordt voornamelijk een beroep gedaan op het "Concreet Ervaren".</p> <p>Het is vooral een "hart"-gebeuren.</p>
Mogelijkheden voor vervolg	<ul style="list-style-type: none"> - U kunt gezamenlijk afspreken om op beleving van gezond en zieke elementen uit het milieu te gaan letten - De tekst uit een boek over milieu (bijvoorbeeld: "Hoe is zure regen te zien?" Zie verwijzing literatuur) kunnen leerlingen gaan lezen en beoordelen op wat hen wel/niet aanspreekt - Individueel of in een groepje kunnen gedichten gemaakt worden ,beginnend met "ik wou, dat...."

en waarin de woorden waar een uitroepetekens achter staat (opdracht 1) opgenomen zijn, eventueel op affiche-formaat.

Verwijzing andere hoofdstukken

Over het alleen- en samen werken: H3.2.13: "Decentreren" en :H3.3.1.: "Coöperatie".
Over de rol van leerlingen in de les: H3.2.1: "Behoeft van leerlingen"
Over het "Hart"aspect: H.3.3.2: "De affectieve dimensie"
Over het reageren op bijdragen van leerlingen: H.7.2.2: "Ruimte scheppen"; H7.2.3.: "Stimuleren";
H.7.3.1.: "Stop-het-conflict-woorden";
H.7.4.3.: "Hoe werkt het dan?"

Verwijzing literatuur

"Opstaan tegen zure regen", Stichting Milieu-Educatie, Utrecht, 1987. Hoofdstuk 1: "Hoe is zure regen te zien?"

Praktijkervaringen.

(Uit een lesprotocol)

(Bij de start van het bekijken van de dia's)

D: Het leuke van deze opdracht is; je kan het nooit fout doen: je schrijft op, wat voor jou geldt.

Nadat leerlingen zo veel mogelijk in stilte de dia's bekeken hebben, laat de docent weer de eerste dia zien en vraagt:

D: Nou, ik ben erg benieuwd; het zal voor iedereen verschillend zijn, he, neem ik aan. Ik ben benieuwd om een paar reacties te horen; wie wil reageren wat ie bij deze dia heeft (dia 1: een vogel in de vlucht)

(Docent geeft beurten en herhaalt meestal de uitspraken van de leerlingen; of laat goedkeurend "hm" en "ja" horen.)

L1: Apart en mooi

L1: Heeft grote vleugels

L1: Ik vind z'n vleugels mooi, maar z'n kop niet

L1: Ik vind 'm wel mooi, maar ik vind 'm zo plat.

L1: Rustig

L1: Vrij

L1: Sterk

D: Had ik zelf ook: vrij. Ik heb deze vogel heel veel gezien in midden-amerika; ik dacht aan een hele lange periode van vrij langs zee lopen, naar vogels kijken.

(Dia twee: een met olie besmeurde vogel)

L1: Ik vond het zielig, gemeen, vies.

L1: Dood, lelijk en zielig

L1: Eng, vies om te zien en schandalig dat ze olie lozen

L1: Vreselijk om te zien

D: Nog andere reacties? We komen er zo op terug

(....)

(Dia van een bijna dode denneboom:)

D: Nu de voorals: Ik vind deze boom vooral:

L1: Kaal; L1: Triest; L1: Slapjes; L1: Pijn (wat verrast gelach)

L1: Raar

D: Wat vond je zo raar?

L1: Ik weet het niet, maar ik vond het wel een mooie boom

D: Je vond het wel een mooie boom/

L1: Ja

D: Mooi maar raar; wat vond je er mooi aan

L1: Ja, de vorm, en de takken

(....)

(Dia van een volledig gerenoveerde klassieke geveltjesrij)

L1: Modern, saai en grauw

L1: Maar eentonig

L1: Kaal en dor

L1: Modern maar toch oud

L1: Lang maar wel mooi

L1: Lelijk, groot, eentonig

D: Wat grappig; ik vind het heel grappig. ik vind dit zelf namelijk heel mooi; heel leuk om te merken, dat jullie het niet mooi vinden.

L1: Maar ik vind het mooi

L1: Ik vind het lelijk; dat is een verschil van smaak

(....)

D: Wat ik jullie eigenlijk wilde vragen: bij die dode vogel hadden jullie van die sterke reacties, van: schandalig van die olielozingen. Heb je dat nou wel eens vaker, dat het je opvalt

als je buiten bent, dat een stuk van de natuur er gezond uitziet, of dat iets er heel ziek uitziet; herinner je je dat je de afgelopen tijd ergens geweest bent, en dat je dacht: goh, wat ziet het er hier gezond uit, of wat ziet de natuur er hier ziek uit? Christa?

Christa: Wij gaan wel eens op wintersport, en allemaal van die dennebomen, daar zijn allemaal dooie tussen, van de zure regen.

D: Dat is je ook opgevallen?

L1: (...) aan de ene kant van het Balkanmeer zag je dat het water behoorlijk blank was, je kon helemaal naar beneden kijken; ging je naar de andere kant, dan zag je dat het behoorlijk donker was

D: Viel je dat toen ook echt op: aan de ene kant ziet het er gezond uit, aan de andere kant vervuild en vies?

L1: Ja

(...)

D: Merken jullie zelf wel eens sterke reacties als, zoals wat jij zegt van die gasolie he, zoals dat in Alaska gebeurd is; hoe reageer je dan, wat gaat er dan door je heen, denk je ik kan er toch niks aan doen, of, Rafaël?

Rafaël: Ik weet niet, ik denk, 't is toch wel erg, maar je bent er zo ver vandaan; je ziet het op t.v., je zou het eigenlijk echt moeten zien; echt zo'n gevoel van oh, wat erg, dat heb ik op zich helemaal niet

D: Vooral omdat het ver weg is.

Rafaël: Ja, je bent er niet bij; ja, als het dichterbij is, ja

D: Dus hoe dichterbij...

D: Bij de laatste vraag moet je even vertellen wat je als eerste hebt opgeschreven.

L1: Ik had, wat me het meest raakte, dat dode dier, en het minste dat oude gebouw.

L1: Ik had hetzelfde. Het meest het zieke dier, dat is iets levends, he? en het minst dat zieke gebouw, dat is gewoon een stuk steen.

L1: De gezonde vogel zei me het meest; het minste dat nieuwe gebouw.

Enkele leerling-reacties bij opdracht 4:

"Het meest dia 2, het zieke of dode dier, dat vind ik erg zielig en heel erg zonde. Het minst dia 5 en 6, omdat een gebouw me niets kan schelen; ik vind iets levends veel belangrijker."

"Het meest: dia 2: het kon vroeger vliegen en nu is het dood. Het minst dia 5: een saai rijtjeshuis.

3.2 LES 2: DE MILIEU-MACHINE

Waar gaat het om?	De activiteit is gericht op het direct uiten in de groep van een idee, een gebaar, een gevoel met betrekking tot het milieu. Omdat de activiteit direct gericht is op handelen, kan hij energie oproepen; omdat er weinig bij nagedacht hoeft te worden, en omdat er iets niet-alledaags gevraagd wordt kan de activiteit ook nieuwe ideeën, manieren om tegen het milieu en milieuproblemen aan te kijken opleveren.
Lesdoelen	Algemeen: Leerlingen leren een idee, een gevoel of een ervaring in de groep te uiten door middel van woord en gebaar. Leerlingen leren aan te sluiten bij wat er al is in de groep en daaraan een eigen verdere bijdrage te leveren. Specifiek: Leerlingen kunnen en durven een eigen idee over "goed milieu" om te zetten in woord en gebaar.
Vorbereiding	<ul style="list-style-type: none"> * Tijdschatting: 10' * Suggesties voor taakoriëntatie docent. - Maak een voldoende grote ruimte vrij in het lokaal, waar alle leerlingen met elkaar kunnen bewegen. - Probeer u een idee te vormen van welke lln. onmiddellijk mee zullen doen, en welke de kat uit de boom willen kijken. Hoe gaat u proberen deze laatsten er bij te betrekken? - Hoe creëert u voor deze klas een geschikte beginsituatie? (Zie hiervoor ook: Instappedrag leerlingen.) * Materialen. Geen.
De les zelf	<ul style="list-style-type: none"> * De start. <p>De instructie: Een machine beweegt, maakt geluid en dient ergens voor. Stel je nu eens voor dat jij een deeltje bent (wel een belangrijk deeltje natuurlijk) van een <u>milieu-machine</u>: een machine die het milieu zo maakt als jij dat graag wilt. Zo'n deeltje beweegt op een bepaalde manier (doet iets), maakt een bepaald geluid, en past hopelijk bij de andere deeltjes van de machine: anders knarst zo'n machine en raakt kapot of klappt binnen de kortste keren uit elkaar.</p> <p>Ik begin zo direct als eerste onderdeel dat uit de machine-fabriek komt en hoop, dat er dan telkens onderdelen bijkomen.</p> <p>U kunt de instructie toelichten met enkele voorbeelden (als je bijvoorbeeld vindt, dat recyclen van flessen heel belangrijk is, dan zou je kunnen roepen: "flessen hier" en een bijpassende beweging maken. Of als je vindt, dat mensen meer met het openbaar vervoer moeten gaan roepen: "allemaal instappen" met een bijbehorend gebaar.</p>

* Lesverloop

Er ontstaat langzamerhand een levende machine, welke wel even tijd nodig heeft om op gang te komen. Wanneer u bijvoorbeeld op zich genomen heeft de startmotor te doen, zult u wel een tijdje moeten doorstarten! Wanneer de machine eenmaal goed draait kan hij getest gaan worden op bijvoorbeeld indrukwekkendheid: laat de machine variëren in mate van beweging (grote of kleine bewegingen), en op geluid: aanpassingsvermogen aan stiltegebieden of aan een lawaaiërig en druk fabrieksterrein kan getest worden; evenals snelheid ten behoeve van een urgent milieuprobleem.

De afzonderlijke functies van de deeltjes kunnen tot uiting komen (geluiden na elkaar) en het geheel kan beklemtoond worden (kakofonie).

U kunt als startmotor stoppen als de machine draait, en de "machine" dan verdere instructies geven, of een noodzakelijk nieuw deeltje verzorgen.

* Afsluiting

Nadat u de machine hebt laten stoppen en de afzonderlijke deeltjes enigszins tot rust zijn gekomen, kunt u een aantal vragen stellen, zoals: Vond je het moeilijk of juist makkelijk om in de machine te komen?

Welk onderdeel viel je op of sprak je aan?

Wat kon de machine volgens jou heel goed?

Wat waren z'n zwakke kanten?

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen hebben enige ervaring met nonverbale expressie in deze groep. Het verdient zeker aanbeveling aan deze activiteit enige eenvoudiger spelsituaties vooraf te laten gaan. (Bijvoorbeeld hoe kun je een idee als het recyclen van flessen uitbeelden; hoe met z'n tweeën. En later: welk geluid hoort daar nou bij? Het laten raden wat een leerling met een zelf gekozen gebaar/beweging, uitbeeldt.)

De docent heeft enige ervaring met het begeleiden en stimuleren van expressieve spelsituaties.

Kenmerken (vgl.H 6.2)

Een activiteit als deze kan een aanzet betekenen tot vrijwel alle deelprocessen van waardenvorming; het ligt er maar aan hoe iemand in het spel stapt, en wat de docent na het spelen aan de orde stelt. Allerlei aspecten van waarden en waardengebieden kunnen zeker aan de orde komen; uiten van en uitkomen voor je keuzes kan een concreet gezien en gehoord worden; ook het aspect van "handelen" kan hierbij haast letterlijk aan de orde zijn. Als techniek wordt hier een spel gekozen, wat nauwelijks rollenspel genoemd kan worden. Vooral de leerlingen met een sterke "Actief Experimenteren"-leerstijl zullen hier uit de voeten kunnen.

De nadruk ligt natuurlijk op "handen", maar de invulling van de rol kan ook "hoofd" en "hart" zijn. (Voor een goede milieu-machine zijn ze alledrie zeer nuttig!)

Mogelijkheden voor vervolg

- Maak een tekening van jouw milieu-machine, met als hulpvragen: is ie groot of klein, krachtig of zwak, wat kan ie vooral heel goed, in welke omgeving werkt ie optimaal, hoe moet ie beveiligd worden tegen sabotage.
- Beeld met een groepje een milieu-machine uit; de anderen brengen de specifieke kwaliteiten van de machine onder woorden.

Verwijzing andere hoofdstukken

Over deelprocessen bij waardenvorming: H 3.2.2: "Deelprocessen van het verhelderen.
Over actief experimenteren: H3.2.8: "Leerstijlen" en H.7.7.5: "Waardenvorming en leerstijlverschillen.
Over hoofd-hart-handen-balans: H3.2.5 "Het kunstenaarschap van het slappe koord"
Over de rol van expressie bij waardenvorming: H7.3.5: "De echo-methode" en H7.3.6: "Overdrijven"

3.3 LES 3: AFVAL, WAAR?

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 contexten?

Zeggen die eerste reacties je iets over wat je belangrijk vindt?

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

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.....
-
- dia 5.....
-
- dia 6.....
-
- dia 7.....
-
- dia 8.....
-
- dia 9.....
-

Opdracht 3.

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

De les zelf

* Start

U kunt in de inleiding vertellen, dat een eerste reactie je duidelijk kan maken wat je belangrijk vindt. Leg uit, dat u de leerlingen een aantal beelden wilt laten zien, waarop u ze vraagt op papier een directe, eerste reactie te geven (en dat kan bij voorbeeld een boze, of een vrolijke, of een bezorgde reactie zijn).

Een mogelijke instructie: "Je ziet hier een (oude kapotte stoel) staan; echt afgedankt. Ik ga die stoel nu meenemen naar een aantal plaatsen; daarvoor gebruik ik de diap projector. 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."

* Lesverloop

Nadat lln. het werkstencil hebben bekeken en klaar zijn om te kunnen schrijven begint de vertoning. Neem voor elke dia ruim de tijd (\pm 30-45 sec)

Na de vertoning van alle dia's geeft u de opdracht: Ga nu na wat je het meest aansprak :welke combinatie van de..(stoel).. met dia; of welk contrast tussen 2 dia's.

U kunt nu een inventariserend en verhelderend gesprek voeren, waarbij u de dia's weer de revue laat passeren. Maak daarbij gebruik van de volgende richtvragen:

- Wat was hier je eerste reactie?
- Doet je dat denken aan wat je ooit gezien, meegemaakt of gehoord hebt?
- Wie sprak deze combinatie heel sterk aan?
- Waarom, denk je, sprak die combinatie je aan?

* Afsluiting.

Geef de leerlingen de tijd om gedurende enkele minuten op te schrijven:

- Welke beelden spraken me met name aan?
- Waarom spraken juist die beelden me aan?

Een aantal van de dia's kan aanleiding vormen voor een gesprek over waar of wanneer je meer of minder zorgvuldig omgaat met afval. Zie voor een verdere uitwerking van dit gegeven ook: les 9: "Onderweg".

Gewenst instap-
gedrag van
lln. en docent

Leerlingen kunnen elkaar in rust laten werken. De docent is in staat leerlingen in gedachten mee te nemen naar plaatsen buiten de klas; de docent is in staat een kort waardenvormend gesprek te voeren met de hele klas.

Voorbereiding

* Tijdschatting:

30'; de klassikale bespreking kan veel gespreksstof opleveren (zie praktijkervaringen) ,waardoor de les makkelijk kan uitlopen tot 45'. Toch verdient het aanbeveling enige tijd te reserveren voor een afsluiting.

* Suggesties voor taakoriëntatie docent.

- Bedenk in welke volgorde u de dia's wilt laten zien.
- Plaats het afval dichtbij en vlak onder (of enigszins vóór) het projectiescherm. Wanneer u kleinere voorwerpen neemt:zet die op een tafel vóór het scherm, zodat de onderzijde van de dia tegen de voorwerpen aan schijnt. De constructie lijkt ingewikkeld, maar valt in de praktijk mee.
- Voer zelf de oefening tevoren in haar geheel uit.
- Zorg voor een verduisterd lokaal, met juist voldoende licht om te kunnen schrijven.
- De opstelling van lln. ten opzichte van het afval en het projectiescherm dient zó te zijn, dat leerlingen in één beeld het afval én het projectiescherm kunnen zien. Controleer dit tijdens de voorbereiding.

* Materialen

Projector met scherm; afval: dit kan van alles zijn; bij voorkeur een stuk grofvuil, wat u al lang eens langs de weg had willen zetten; gebruikswaarde onder verschillende condities kan dan een onderwerp van aandacht worden. Kleinere materiaal uit bijvoorbeeld een vuilniszak kan natuurlijk ook zolang het voor alle leerlingen maar goed zichtbaar is. Voor elke leerling een werkstencil.

Een negental dia's (bijvoorbeeld: -Een straat waar grofvuil is buitengezet. -Een net Hollands huis. - Een hut in de 3e wereld. -Een ongerept hooggebergte. -Een autosnelweg. -Een Hollandse sloot. -De zee. - Een vuilnisbelt. -Het interieur van een recycle-winkel. -Een ruimteschip.

Kenmerken
(vgl.H6.2)

De activiteit inventariseert aspecten van waarden(gebieden); omdat eerste reacties worden gevraagd zullen emotionele aspecten het eerst aan bod komen. Als techniek wordt op letterlijke wijze gebruik gemaakt van het "wisselen van achtergrond met dezelfde voorgrond"; daardoor wordt ook gewisseld van omstandigheden.

Door de encenering wordt getracht leerlingen direct te laten ervaren; de leerstijl Concreet Ervaren wordt in eerste instantie aangesproken.

Een eerste reactie is vermoedelijk een hart-reactie, maar kan ook een hoofd-reactie zijn.

Ook het nagesprek is vooral gericht op hart-reacties, wanneer verbindingen gelegd worden met eerdere ervaringen die leerlingen hebben met zichtbare vervuiling.

Mogelijkheden
voor vervolg

- De afsluitende opdracht kan verder uitgewerkt worden tot een persoonlijk opstelletje bij een werkstuk of onderzoek met betrekking tot afval.
- De resultaten kunnen ook wijzen naar een themakeus voor een werkstuk of onderzoek.
- Leerlingen kunnen een sprekende voorgrond-achtergrond-combinatie ontwerpen voor een tentoonstelling.

Verwijzing
andere
hoofdstukken

Over het wisselen van plaats, materiële en sociale omstandigheden: H4.3.11: "Alles is relatief"

Praktijkervaringen

(Uit een lesprotocol)

(Bij het laten zien van de eerste dia: strand en duinen)

L1: Kan ie niet ietsje hoger? (De projector is zó ingesteld, dat de onderkant van de dia precies over de tafelrand heen schijnt, voor een deel dus tegen het op tafel liggend afval: een lege fles, wat papier, een vuilniszak, een melkpak, etcetera.)

D: Nee, kun je het niet goed zo zien?

L1: Nee, die zak zit er voor

L1: Alles zit er voor.

D: Het hoort er bij; het gaat om het geheel. Wat ervoor ligt neem ik mee, naar het strand, naar de duinen. (L1n: Oooh) Nou vraag ik je eerste reactie (...). Het kunnen positieve reacties zijn, 't kunnen negatieve zijn; 't eerste waar je aan denkt, 't tweede waar je aan denkt en eventueel het derde waar je aan denkt.

(De klas reageert op de eerste dia's nog met enkele hoorbare reacties; na hun eerste verwondering over de werkvorm wordt het in de klas steeds stiller. De laatste dia's worden in volstrekte stilte vertoond; bij bepaalde dia's gelach of ooh's)

D: naar aanleiding van lachende leerlingen: (zachtjes:) Je kunt voor jezelf nagaan waarom dat grappig is.)

(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)

L1: Een zootje; ik vond dit leuk

D: Kun je er iets meer over zeggen?

L1: 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)

L1: Past er niet

D: Kun je uitleggen dat 't er niet past?

L1: Nou, ik zie mensen daar niet met milkshakes en zo lopen.

L1: Dat hebben die mensen niet zelf gedaan

L1: Ik vind het wel een beetje begrijpbaar: die mensen hebben daar geen vuilniswagens.

L1: 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

L1: Slecht voor de dieren die daar lopen

D: Hoezo?

L1: Als ze het plastic opeten

L1: 'T ziet er nogal armoedig uit; waarschijnlijk kunnen de mensen die daar wonen het zelf niet betalen.

(Dia van een Hollandse straat)

L1: Gek dat het op straat ligt

L1: Onverzorgd; er is hier wel een vuilniswagen, dus het hoeft helemaal niet op straat te liggen

L1: Het hoort er niet, maar het past wel.

D: Hoezo, 't past wel?

L1: 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, Rafael?

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 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?

L1: 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

L1: In de stad doe ik 't wel gewoon, een papiertje of weet ik wat, gooi je dan gewoon weg, maar eigenlijk niet als ik in een bos ben of zo; dan doe ik het niet

L1: Als ik 't niet doe, doet 'n ander het wel

D: ja, (herhaalt)

L1: Maar zo denkt iedereen. (reacties door elkaar)

D: Ja, iedereen weet natuurlijk hoe 't hoort, maar dat zegt natuurlijk nog niks over hoe we 't doen.

L1n. vragen de docent hoe hij omgaat met afval. De docent vertelt hoe hij het vroeger deed en hoe dat nu veranderd is.

D: Eerlijk gezegd ben ik niet altijd even tevreden hoe ik nu bepaalde spullen gebruik; soms vraag ik me wel eens af of ik niet teveel water bij de wijn doe. Hebben jullie dat ook wel eens; dat je iets doet, waarbij je merkt dat je toch een beetje in een probleem komt. Voel je je wel eens schuldig voor wat je doet?

Deze docent heeft al pratend met de klas twee nieuwe onderwerpen aangeboord, en merkt na afloop van de les op, dat hij tot zijn verrassing zo met zijn leerlingen aan de praat komt, dat ook deze les uitloopt van de geplande 30 minuten naar een volle 45'

3.4 LES 4: GELUID IN DE KLAS

Waar gaat
het om?

In school is "Geluid" dagelijks onderwerp van gesprek; leerlingen en leerkracht worden dagelijks van heel nabij geconfronteerd met het conflict tussen noodzakelijk geluid (ten behoeve van samenwerken, of omdat op school zijn een sociaal gebeuren is, of omdat bepaalde opdrachten nu eenmaal geluid produceren) en geluids-overlast, waar ieder weer een eigen norm voor heeft. Een onderwerp "Verkeerslawaaai" kan niet dichterbij gehaald worden dan het verkeerslawaaai in de klas aan de orde te stellen. Deze werkvorm is er vooral op gericht je eigen normen nauwkeuriger te omschrijven, en ze tot voorwerp van gesprek te maken. Een beperking is, dat het hier slechts om geluids-sterkte gaat, en niet om soorten (prettig klinkend, irritant) geluid.

Lesdoelen

Specifieke doelen: 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?

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

GELUID IN DE KLAS

Opdracht 1.

Zo dadelijk wordt het geluid wat we in de klas hebben opgenomen afgespeeld; dit doen we verschillende keren op verschillende geluidssterkten. Probeer je bij elke geluidssterkte in te leven in verschillende situaties in de klas en besluit of je de hoeveelheid geluid zeer storend, zeer acceptabel of iets er tussen in vindt. Vul dit in de tabel in met rondjes. Vul eerst alles met potlood in(50dB); dan met zwarte pen (60dB); dan met blauwe pen(70dB).

Situatie in de klas	zeer storend	storend	acceptabel	zeer acc.
zelf proefjes doen				
proefwerk				
groepswerk				
gesprek klas-leraar				
uitleg van leraar				
klas binnen komen				
leesopdracht				

Opdracht 2.

Zet nu ook in je tabel de resultaten van je buur (met kruisjes). Waar liggen de verschillen?

Probeer er met elkaar achter te komen waar die verschillen door komen en schrijf dat hieronder op.

Opdracht 3.

Zet nu ook in je tabel de resultaten van je lera(a)r(es). Spoor de verschillen op.

Wat voor verklaring geef jij aan dat verschil? Schrijf dat hieronder op.

De les zelf

* Start

Een mogelijk inleidend gesprek: " In elke les wordt altijd geluid gemaakt. Bijna altijd maakt de docent wel een portie geluid, en bijna altijd maken leerlingen ook wel wat geluid. Er wordt in bijna elke les ook wel iets over gezegd.

Hoe vaak zou er gemiddeld per les een opmerking over gemaakt worden? En hoe vaak is dat wel per dag en per week?

Een probleem is meestal dat wat de een aan geluid nodig heeft, voor een ander te veel kan zijn (of als iedereen een klein beetje geluid maakt dat geluid allemaal samen voor bijna iedereen te veel is;) het geluid in een zwembad op een zonnige dag is enorm, maar niemand die zich daar aan stoort; maar datzelfde geluid zou je heel erg storen als je net rustig naar de tv zit te kijken.

In deze les kun je nagaan hoe storend of prettig je veel en weinig geluid in de klas vindt onder verschillende soorten lessen; en kun je minstens ontdekken of anderen dat ook zo of toch wat anders voelen."

Leg de procedure uit en deel de stencils uit welke een toelichting behoeven.

* Lesverloop

Belangrijk is weer, dat leerlingen opdracht 1 individueel kunnen uitvoeren.

Na de geluidswaergaven en het invullen van het stencil werken leerlingen in tweetallen; wanneer u uw eigen lijstje op overheadsheet hebt ingevuld, kunt u die projecteren; maar wacht daarmee totdat leerlingen aan dat deel van de opdracht toe zijn. Na opdrachten 2 en 3 kunt u in een gesprek een aantal verschillen inventariseren. U kunt hierbij vragen naar het recht op zo'n persoonlijke norm; en het logische gevolg, dat daaruit conflicten voortkomen.

U kunt nu verder vragen naar persoonlijke consequenties: "Durf je als de stemming duf is, er niks gebeurt, de stemming op te krikken door ineens iets te zeggen, te doen, te zingen? (Dit is een vraag die in tegenspraak is met wat leerlingen doorgaans op school meemaken; wellicht ook in tegenspraak tot de opmerkingen die u zelf meestal over geluid in de klas maakt).

Wanneer het je veel te rumoerig is, durf je er dan iets over te zeggen?

In de hele klas? Of tegen iemand persoonlijk? En hoe ligt dat als je merkt dat een ander er duidelijk last van heeft?

U kunt ook een stap zetten in de richting van besluitvorming.

Hoe zou het zijn om een geluidsnorm vast te stellen voor verschillende lessituaties? Wat zien we dan als een goed besluit?

(Meeste stemmen gelden; het besluit is voor ieder acceptabel; de leerkracht heeft het laatste woord). En wie controleert dan of de norm overschreden wordt?

* Afsluiting.

Een mogelijkheid is om leerlingen even individueel (een keuze uit) de volgende zinnen te laten afmaken:

Ik heb gemerkt dat ik...

Het verbaasde me dat...

Ik heb geleerd dat...

Vrijwilligers kunnen hun zinnen voorlezen.

Wanneer de les besluitvormend is geweest kunnen de besluiten samengevat worden ;met een afspraak binnenkort terug te kijken op de eerste resultaten.

Mogelijkheden voor vervolg

- Deze werkvorm kan gezien worden als aanloop voor het probleem geluidsoverlast op straat, in het verkeer. Geluidsnormen, geluidsoverlast in verschillende omstandigheden.
- Een ander vervolg kan gegeven worden door de geluidskwaliteit aan de orde te stellen. (Irritant, angstwekkend, alarmerend, aantrekkelijk geluid; er bestaan verrassende overeenkomsten in signaalfuncties van bepaalde geluiden bij mensen en bij dieren).
- In het boekje "Verkeerslawaaai" van het NME-VO project vindt u een aantal aanknopingspunten voor vervolg.

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen: zijn in staat om individueel en in stilte(!) een opdracht uit te voeren;
 Docent: is bereid om zijn/haar grenzen met betrekking tot geluid in de klas openlijk te definiëren en ter discussie te stellen; en is zich bewust van zijn onderhandelbaarheid hierover.
 Bovendien is de leerkracht in staat om met de klas een inventariserend en eventueel een besluitvormend gesprek te voeren.

Voorbereiding

* Tijdschatting:

De leerling-opdrachten zoals omschreven in het leerlingstencil: 30'

Een vervolg-gesprek is moeilijk te begroten.

* Suggesties voor taakoriëntatie docent

- De klas zit in een (dubbele) halve kring rondom de geluidsbox(en), zodat voor ieder het weergegeven geluidsnivo ongeveer hetzelfde is.
- Het best kunt u zelf plaats nemen tussen de leerlingen en zelf uw lijstje invullen; de TOA kan gevraagd worden tevoren de geluidsterkte te meten en de geluidsknop te markeren op resp. 50, 60 en 70 dB. Wanneer u voldoende tijd hebt kunt u de nivo's in overleg met de leerlingen bepalen.
- Het kan zinvol zijn om collega's in aangrenzende lokalen op de hoogte te stellen van uw geluidsplannen!

* Hulpmiddelen

Een bandopname met "klasgeluiden", welke vóór deze les zijn opgenomen; vrij krachtige weergave-apparatuur; een decibelmeter; per leerling een leerlingenstencil; elke leerling dient de beschikking te hebben over 3 schrijfkleuren.

Kenmerken
(vgl.H.6.2)

Er zit in de opdrachten een opbouw van een ik-perspectief via een jij-perspectief (anderen hebben blijkbaar andere, of dezelfde normen) naar een wij-perspectief (wat kunnen we samen afspreken wat al die persoonlijke normen voor ons samen betekenen). De activiteit is uitdrukkelijk gericht op de realiteit (van elke dag, binnen deze groep). Ongetwijfeld komen een aantal dilemma's aan bod wanneer het over geluid in de klas gaat. De nadruk in deze activiteit zoals beschreven, ligt echter meer op het inventariseren van aspecten van waarden. Als techniek staat centraal het wisselen van "voorgond" (de situatie, het soort werk in de klas) bij eenzelfde "achtergrond" (een bepaald geluidsnivo).

Wanneer het leerlingen lukt om de verschillende klassesituaties levendig voor ogen te halen, zorgt het bijgeleverde geluid voor een concrete ervaring (CE-leerstijl). De volgende opdrachten doen meer een beroep op analyserend vermogen (RO-leerstijl)

Verwijzing
andere
hoofdstukken

Over meningsverschillen: H.3.2.4: "Conflicten zijn niet per definitie slecht".
Over ik-, jij- en wij- perspectieven: H.3.2.13: "Decentreren" en H4.2.5: "Ik, jij, wij in perspectief."

Verwijzing
literatuur

Deze les is ontworpen naar aanleiding van "Verkeerslawaai", NME-VO proefversie, proef 3, getiteld: "Hoeveel decibel hoor je in de klas?"

3.5 LES 5: GEBRUIKSVOORWERPEN

Waar gaat
het om?

We gebruiken elke dag een veelheid aan spullen welke hoe dan ook deel uitmaken van een kringloop; ze hebben invloed op het milieu; vaak staan we niet stil bij die invloed. De activiteit onderzoekt in eerste plaats in hoeverre je in intern conflict raakt door wat je gebruikt, en waarvan je de invloed op het milieu weet of vermoedt en in de tweede plaats hoe tevreden je bent met je consumentgedrag. De activiteit kan goed op zichzelf staan; of aan het begin of einde van een reeks NME-lessen.

Lesdoelen

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

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

GEBRUIKSVOORWERPEN

Op de tafels liggen een aantal voorwerpen, welke je vast wel kent.

Opdracht 1.

Bekijk eerst alle voorwerpen die er liggen goed.

Vul dan 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.

Ga weer naar je plaats en bespreek met z'n tweeën de lijstjes. Doe dat op de volgende manier:

Bespreek eerst het ene lijstje volledig: als het jouw lijstje niet is, probeer dan zo duidelijk mogelijk te krijgen, waarom de ander deze voorwerpen in deze volgorde heeft gezet; help hem/haar om dat onder woorden te brengen. Schrijf onder elk voorwerp uit het lijstje kort waarom het voorwerp op die plaats staat.

Belangrijk:blijf vragen ook al met je het met het lijstje van de ander misschien helemaal niet eens.

Als het ene lijstje besproken is, bespreek dan op dezelfde manier het lijstje van de ander.

Opdracht 4.

Vergelijk nu de lijstjes en kijk waar jullie hetzelfde, waar verschillend dachten toen jullie de lijstjes maakten. Wanneer je nu vindt, na wat je gehoord en gedacht hebt, dat jouw lijstje niet helemaal meer klopt, verander het dan, zodat je er weer tevreden mee bent.

Belangrijk: probeer niet de ander te overtuigen dat jouw lijstje beter is.

Mijn lijstje ziet er nu als volgt uit:

- 0..... 1..... 2..... 3.....
4.....5.....

Opdracht 5.

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 6

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?

De les zelf

* Start

U kunt beginnen met een voorbeeld van alledag uit uw eigen leven. Hoe u voor een bewust/halfbewust dilemma staat om bijvoorbeeld met de auto of met de fiets naar school te gaan. Zo is de fiets gezonder, maar de auto droger; de fiets goedkoper, maar de auto vlugger; de auto is vervuilender, maar ik heb zoveel spullen mee te slepen. Dat zijn dan vaak heel vluchtige overwegingen. U bent wat dergelijke dilemma's betreft niet uniek; u nodigt uw leerlingen uit na te gaan waar zij wel eens dilemma's hebben (laat eventueel enkele leerlingen zo'n twijfelvoorbeeld noemen.)

Bespreek kort de instructies 1,2 en 3 van het leerlingstencil; benadruk dat 1 en 2 echt individuele opdrachten zijn; wanneer je direct al gaat praten maak je het jezelf en anderen moeilijk om eerst een eigen mening te vormen. De andere instructies zijn zonder toelichting uit te voeren.

* Lesverloop

Bij wat nu volgt zult u soms leerlingen (zacht fluisterend) moeten helpen. Bij opdracht 3 zult u sommige leerlingen moeten steunen bij het vragen stellen.

Eventueel kunt u, wanneer lln. bij opdracht 3 zijn (in elk geval 1 en 2 afgewerkt) kort klassikaal nog slechtere dingen inventariseren.

* Afsluiting

U kunt (als eerste "de kop afbijtend") vertellen:- wat u zelf het slechtste vond; wat u van de 'slechte dingen' regelmatig gebruikt; wat u zich voorneemt, of waar u na afweging toch maar van af ziet. Vervolgens kunt u op basis van vrijwilligheid (dus geen beurten geven) leerlingen vragen te vertellen wat zij als hun "slechtste" en "minst slechte" voorwerp vonden, en wat daarbij hun overwegingen waren. U kunt hen vragen of ze een voornemen hebben gemaakt en of ze dat willen zeggen (en hen complimenteren over dat voornemen). U kunt afspreken na een tijdje met elkaar te bespreken hoe het met de voornemens is gegaan.

Mogelijkheden voor vervolg

1. Een vervolg-gesprek na enkele dagen:wat is er van ieders voornemen al gelukt? Wat viel daarbij tegen, wat mee?
2. Spelen hoe je reageert als je iets uit je "top 5" opgedrongen krijgt, wat je (eigenlijk) niet wilt. (Alstublieft, zegt de vriendelijke verkoper en overhandigt je een in plastic verpakt stripboek in een plastic draagtasje.)
3. Een lijst maken van een klasse-top-vijf; kunnen hieruit algemenere conclusies getrokken worden? Blijkbaar vinden we.....; zouden veel Nederlanders er zo over denken?

4. Een onderzoekje doen naar de "top 5" bij een aantal Nederlanders (op straat, thuis, op school).
5. De les kan aanleiding geven uit te zoeken op welke wijze bepaalde gebruiksartikelen het milieu beïnvloeden; en wat mogelijke alternatieven zijn (zie ook: praktijkervaringen).

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen zijn in staat enige tijd individueel te werken zonder elkaar te beïnvloeden.
 Leerlingen zijn in staat om in een tweegesprek zich te beperken tot verduidelijkende vragen.
 De docent is in staat om met name op bovengenoemde punten te zien wanneer leerlingen de opdrachten correct uitvoeren en bereid ze op (on)bewuste misinterpretaties ervan aan te spreken en te steunen.

Vorbereiding

- * Tijdschatting:
 25' voor het uitvoeren van de opdrachten; klassikale gesprekken tussentijds en op het eind van de les kunnen de les aanzienlijk langer maken.
- * Suggesties voor taakoriëntatie docent:
 - Voer tevoren de individuele opdracht zelf uit.
 - Bedenk hoe steunend luisteren er concreet uit ziet. Vul hiertoe eventueel de volgende lijst aan:
 - "Wat bedoel je met...."
 - "Dus je vindt, dat...."
 - "Heb ik goed begrepen dat..."
 - "....."
 - "....."
 - Bedenk ook de tegenhangers van steunend luisteren. Vul hiertoe eventueel de volgende lijst aan:
 - "Ja, maar....."
 - "Ik ben het niet met je eens dat....."
 - "Wat stom dat je....."
 - "Het is toch gewoon zo, dat....."
 - "....."
 - "....."
 - Welke leerlingen zullen het moeilijk vinden om steunend te luisteren? Hoe denkt u hen erbij te helpen?
 - Lees het leerlingen-stencil nauwkeurig en maak er aantekeningen bij: bijvoorbeeld: waar werken leerlingen strikt alleen; waar in duo's.
- * Materialen:
 Verzamel minstens 2x10 "voorwerpen van alledag".
 Suggesties: plastic bekertje, aluminium folie, plastic boterhamzakje, draagtas, cola-blikje, chocomelflesje, jampotje, batterij, spraybus, fietsbel, keukenmes. Plaats die voorwerpen op twee flinke tafels, zodat alle leerlingen er omheen staand tegelijkertijd naar kunnen kijken. Voor elke leerling een leerlingstencil.

Kenmerken
(vgl.H.6.2)

Bij het bespreken van elkaars lijstjes is sprake van wisseling van "ik-" en "jij-perspectief". Omdat het gaat om voorwerpen die jij gebruikt, maar die op een of andere wijze "slecht" zijn (voor jezelf of voor het milieu), kan er ook sprake zijn van perspectiefwisseling tussen "ik" en "Jij: het milieu".

De activiteit is verder vooral gericht op negatieve, rationele aspecten (wat vind ik slecht?) Door voordelen van het slechte te vragen, ontstaat er enige balans.

Vooraf de deelprocessen "Inventariseren van aspecten, waarden en waardegebieden", "Prioriteren hiervan", het "zoeken naar dilemma's" staan hier centraal, evenals "verkenning van handelingsperspectief" (niet meer gebruiken van het voorwerp).

Als techniek worden gebruikt: Prioritering van aspecten van je leven, en verliezen van aspecten van je leven.

De werkvormen "Plaatsen in een continuüm" en "tweegesprek met richtlijnen" staan centraal.

De activiteit is er vooral een van observatie (van de voorwerpen) en reflectie (wat is slecht?, welke volgorde, etcetera.) en geeft mogelijk aanleiding tot eens uitproberen (wat het betekent iets niet meer te gebruiken :actief experimenteren).

Verwijzing
andere
hoofdstukken

Over het ik- en jij-perspectief: H3.3.13 "Decentreren"; H4.2.5 "Ik, jij, wij in perspectief";

H4.3.10 "Ikke, ikke" ;H5.2.1. "Perspectief".

Over afwegen en twijfelen: H4.3.3 "Twijfelen is als ploegen"

Praktijkervaringen

(Uit het dagboek van een docent)

(Bij het leerlingenstencil)

Opdracht 2 lukt niet erg goed bij veel leerlingen. Iets veel slechters dan batterijen of glorix weten ze niet te bedenken. Als er dan iets slechts staat komt de ijskast. Van alle genoemde voorwerpen gebruikten leerlingen batterijen het meest; toch vinden ze batterijen heel slecht.

Een jongen vertelde mij dat hij plastic boterhamzakjes gebruikte omdat hij een trommeltje zo kinderachtig vond.

Ik zie ook veel stereotypen: bijvoorbeeld: chemisch is slecht.

Opdracht 3 komt niet erg uit de verf: leerlingen maakten toch heel vaak hetzelfde lijstje omdat ze de opdracht zelden individueel uitvoerden.

De leerlingen zijn in bepaalde situaties best in staat individueel te werken. Maar in deze nieuwe situatie zijn ze zo vol van alles, dat er meteen van alles wordt uitgeflapt. Ze reageren heel emotioneel en ze willen die emoties ook direct mondeling uiten.

(bij mogelijkheden voor vervolg)

Wat ik wel mis is dat ik niet iets kan uitleggen. Dat past in deze lessen minder, omdat het vooral om ervaringsleren gaat. En toch als ik af en toe die onkunde (ook bij mezelf) tegenkom, denk ik: ik zou daar en daar meer over willen weten en dat ook aan de leerlingen willen vertellen.

Een voorbeeld: Er stond een fles glorix bij. Hoe slecht is glorix? Wat is een goed alternatief? Kun je zonder schoonmaakmiddelen? Wat zijn daarvan de consequenties? Batterijen. Waarom zijn ze zo slecht? Welk gedrag moet je vertonen om ze minder slecht te laten zijn? Wat is een alternatief?

3.6 LES 6: DE STRAAT: ZWERFVUIL (1).

Waar gaat
het om?

We kunnen gewend raken aan een min of meer vervuilde leefomgeving; heel concreet is dat te ontdekken aan de omgeving waar je elke dag loopt, speelt, doorheen rijdt, naar kijkt.

Door de aandacht tastbaar te richten op het vuil kun je je (opnieuw) afvragen wat die vervuiling voor jou betekent, vooral in emotionele zin. De vraag die in deze les gesteld wordt is tegengesteld aan de vraag die je je meestal stelt: wat doe ik met het afval, waar laat ik het. Afval weggooien of opbergen is iets heel anders dan afval oprapen, verzamelen. Het kan een nieuwe manier betekenen om afval te ervaren.

Lesdoelen

Wat betekent de vervuiling van de schoolomgeving voor je, wanneer je de omgeving op zwerfvuil gaat onderzoeken?

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

OP ZOEK NAAR ZWERFVUIL

De bedoeling is dat je zo dadelijk in groepjes van vier op zoek gaat naar zwerfvuil in de omgeving van de school. Voor dat je vertrekt voer je opdracht 1 en 2 uit.

Tijdens jullie onderzoekstocht voer je opdracht 3 uit.

Als je weer terug bent voer je opdracht 4 en 5 uit.

Opdracht 1.

Ontwerp met elkaar, gebruik makend van de plattegrond, een wandeling in de omgeving van de school; maak de wandeling niet te lang, want na 20 minuten wordt je weer terug verwacht in de klas; bovendien zul je op verschillende plaatsen even stil moeten staan: dat kost ook tijd.

Opdracht 2.

Geef in je plattegrond met rood aan, waar je veel zwerfvuil verwacht te vinden.

Geef in je plattegrond met groen aan, waar je weinig zwerfvuil verwacht te vinden.

Als je op bepaalde plaatsen langs je route een bepaald soort zwerfvuil denkt te vinden, schrijf dat dan hieronder op:

Verwachtingen:

.....
.....
.....

LAAT VOORDAT JE VERTREKT JE ROUTE EN JE VERWACHTINGEN AAN DE LERAAR ZIEN. VOER DAN OPDRACHT 3 UIT.

Opdracht 3.

Probeer tijdens je zoektocht zoveel mogelijk zwerfvuil te vinden en te verzamelen in een vuilniszak. Probeer zoveel mogelijk verschillend zwerfvuil te verzamelen.

Terug in de klas ga je jullie ervaringen met behulp van de volgende opdrachten met elkaar bespreken en op papier zetten

Opdracht 4.

Maak een lijst van al het soort zwerfvuil, wat jullie onderweg zijn tegengekomen en/of wat jullie hebben meegenomen.

- Zet een groene stip achter het vuil dat je zo opraapte, zonder dat je het vies vond.
- Zet een rode stip achter het vuil dat je erg vies vond
- Zet een zwarte stip achter het vuil, dat je bewust liet liggen.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Opdracht 5.

Noteer hieronder kort in een paar zinnen, welke ervaringen je tijdens de zoektocht vooral had. Waarschijnlijk heeft niet ieder van jullie hetzelfde beleefd. Vul de ervaringen allemaal apart in!

Mijn ervaringen waren:.....

.....

Wat mij vooral opviel was:

.....

Zet hieronder een kruisje op elke 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	ik voelde me
vies -----	schoon
nutteloos -----	nuttig
blij -----	boos
trots -----	ik schaamde me

Opdracht 6.

Vergelijk je werkelijke resultaten met je verwachtingen uit opdracht 2. Welke verwachtingen kwamen uit en welke niet?

.....

Had je gedacht juist meer of minder te vinden?

.....

Wat heb je gevonden waaraan je nooit gedacht zou hebben dat je het op straat zou vinden?

.....

De les zelf

* Start

Ervan uitgaand dat de leerlingen weten dat het onderwerp milieu aan de orde is, kan de inleiding kort blijven. Een startvraag kan zijn: Vind je de omgeving van de school schoon, of vies; let je daar ooit op?

Omdat de les een aantal fasen kent (voorbereiding, uitvoering, evaluatie) is het belangrijk de structuur van de les uit te leggen en waar nodig aanvullende instructies te geven bij de leerlingstencils. Benadruk dat de leerlingen, ook buiten, in viertallen werken; (de opdrachten kunnen ook in tweetallen worden uitgevoerd, maar in een klas van normale grootte wordt het dan moeilijk bij vertrek en terugkomst alle groepjes even spreken). Het interessantst is het natuurlijk wanneer er een aantal verschillende routes gelopen worden. Breng het begrip "zwerfvuil" ter sprake: wat is het en wat is het niet. (Afval wat in bakken is gedeponeerd is geen zwerfvuil meer). De instructie kan de suggestie wekken dat het gaat om een soort wedstrijd: wie brengt het meeste mee terug. Ook dat is niet de bedoeling van de opdracht.

* Lesverloop

Zorgt u ervoor, dat leerlingen niet te lang stilstaan bij opdrachten 1 en 2. De nadruk van de les ligt immers bij de ervaringen buiten. Probeer u een beeld te vormen hoe de opdracht uitgevoerd wordt door enkele groepjes; u kunt ondertussen ook zelf nog wat vuil verzamelen. Wanneer u als eerste weer terug bent kunt u alle groepjes "opvangen"; een aantal leerlingen zullen behoefte hebben direct enkele ervaringen te vertellen. Geef ruimte voor die eerste "stoom" en stimuleer hen vervolgens die ervaringen onder opdrachten 4, 5 en 6 neer te schrijven. Vaak zijn de eerste reacties de belangrijkste!

De laatste opdrachten hoeven niet door iedereen volledig te zijn ingevuld om toch een zinvol waardenvormend gesprek te kunnen voeren. Voor dit gesprek kunt u terugvallen op een aantal opdrachten van het leerlingenstencil.

* Afsluiting

Ter afsluiting kunt u leerlingen vragen wat voor hen de kern van deze les was.

Bij voorbeeld: Wat zul je van deze les nog herinneren over 1 (5, 10) jaar?

Wat is je in deze les het meest opgevallen?

Waarover heb je je het meest verbaasd?

Mogelijkheden
voor
vervolg

1. Het verzamelde materiaal kan voor een aantal vervolgoopdrachten gebruikt worden: Gericht op wat het je doet als je de verschillende voorwerpen tegenkomt (op verschillende plaatsen); gericht op beoordeling van de mate waarin de materialen het milieu vervuilen.

Gericht op onderzoek naar de mate waarin de materialen het milieu vervuilen.

(Zie ook: Les 7: "De straat: zwerfvuil 2")

2. Een vervolg kan ook gericht zijn op de mate waarin leerlingen zelf bijdragen aan schoon of vervuild leefmilieu: welke van de materialen gebruik jij ook? Waar kun je ze 't best laten? Welke alternatieven zijn er?
3. Een activiteit gericht op zwerfvuil en sociaal gedrag (zie ook de praktijkervaringen en les 9: "Onderweg").

Gewenst instap- Het is wenselijk dat leerlingen ervaring hebben met gedrag van lln. het uitvoeren van buiten-opdrachten.
en docent De leerkracht is in staat om "stoom" op te vangen van terugkerende leerlingen en om een (kort) waardenvormend gesprek met de klas te voeren.

Vorbereiding * Tijdschatting:
inleiding 5'
voorbereiding lln. 5'
buitenwerk 20'
invullen vervolgoopdrachten 10'
nagesprek 5 à 10'
totaal:45 à 50'

- * Suggesties voor taakoriëntatie docent.
- Voer zelf de opdrachten uit, inclusief de buiten-opdracht.
- ga bij uzelf na, wat de opdracht u met name opleverde (iets wat er voor u uitsprong; een nieuwe ervaring, een nieuw gezichtspunt, 'n nieuw voornemen, etcetera.)
- formuleer tenminste 3 waardevormende vragen voor leerlingen welke u bij het nagesprek kunt stellen.
- * Materialen
- per viertal leerlingen een vuilniszak met sluitstrip; een opdrachtstencil
- wanneer u stromend water in het lokaal hebt: zeep en handdoeken.
- voor elk groepje een plattegrond van de schoolomgeving
- een koele plek waar u tot een volgende les de gevulde vuilniszakken kunt bewaren.

Kenmerken
(vgl.H.6.2)

De activiteiten zijn met name gericht op het ik-perspectief(hoe beleef ik..., wat betekent voor mij...);hoewel het "jij-perspectief" bij het invullen van de stencils zeker een rol zal spelen wordt hier verder geen aandacht aan besteed. De activiteit is sterk gericht op het hier-en-nu. Zowel positieve gevoelens (trots,plezier) als negatieve gevoelens (schaamte, nutteloosheid). Het deelproces: "inventariseren van waardegebieden" is hier aan de orde;

dat gebeurt door het verhelderen van een aantal mogelijke emotionele aspecten. Gebruik wordt gemaakt van plaatsbepaling op een schaal en een aantal waardenvormende vragen volgend op concrete ervaringen.

De activiteit bevat opdrachten welke aansluiten bij verschillende leerstijlen:

Het buitenwerk is vooral actief "experimenteren" (kijk wat je vindt, waar je wat vindt). De vragen na het buiten-werk zijn erop gericht de ervaringen aan te scherpen (CE); sommige vragen hebben meer een analyserende functie (RO). De opdracht waarbij lln. naar hun verwachtingen wordt gevraagd (opdracht 2) richt zich op het ontwerpen van een theorie(tje) (AC).

Verwijzing
andere hoofd-
stukken

Over ik-perspectief :H3.2.13 "Decentreren"; H4.2.5
"Ik, jij, wij in perspectief; H4.3.10 "Ikke ikke";
H6.2.1 "Perspectief"

Over leerstijlen: H3.2.8 "Leerstijlen"; H7.7.5
"Waardenvorming en leerstijlverschillen".

Praktijkervaringen

(Uit het dagboek van een docent)

(Bij de opdrachten 1 t/m 4)

Ik koos ervoor ze in groepjes van 4 te laten werken. Toen de leerlingen na afloop van opdracht 3 weer terugkwamen, en ze kwamen niet allemaal tegelijkertijd terug, had ik de gelegenheid om elk groepje apart even aandacht te geven op hun ervaringen buiten. Een nadeel was soms, dat ze bij de individuele opdrachten te gauw kozen voor gemeenschappelijke antwoorden in plaats van juist de verschillen tussen de groepsleden boven water te krijgen en te bespreken. Een ander effect bleek te zijn, dat ze zich buiten in zo'n groepje veiliger voelden. Alleen zouden ze opdracht 3 nooit gedaan hebben (?) en met z'n tweeën zou het ook nog wel moeilijk zijn geweest. Het bleek nu dat elk groepje vol verhalen en ervaringen terugkwam en dat geen leerling de opdracht had gesaboteerd. De tweede keer is gebruik gemaakt van een plattegrond van de schoolomgeving op A3-formaat. De leerlingen bleken dat heel leuk te vinden; het leek mij ook dwingender om echt goed na te denken over de te volgen route. Ze vragen zich aan de hand van de plattegrond echt af waar veel of weinig vuil te vinden zal zijn.

(Uit lesprotocollen)

(Bij opdrachten 4 en 5)

(De leerkracht vangt leerlingen op als ze terugkomen; en knoopt met groepjes die met de opdrachten bezig zijn gesprekjes aan)

- D: (leest een aantekening van een leerling voor) "Er wordt veel op straat weggegooid". Dat viel jullie vooral ook op, he?
- L1: Ja, je komt ook meer tegen dan je verwacht
- D: Ja?
- L1: Je denkt eerst van: nou, niet zo veel, maar je ziet eigenlijk best wel veel.
- D: Als je oplet wel.
- L1: Ja
- L1: Als we alles hadden meegenomen wat we gezien hadden, nou dan had je wel wat anders waargenomen.
- D: (Leest een aantekening van een leerling voor) "Blikjes en verpakkingsmateriaal. Ook van McDonalds". Blijkbaar is hier een McDonalds in de buurt.
- L1: Ja, De Wirrumurdijk.
- L1: Daar liggen allemaal van die papieren bekertjes van McDonald en allemaal papiertjes
- D: Van die weggooi-dingen.
- L1: ja
- D: En jij voelde je vies.
- L1: Ja
- D: Maar wel nuttig?
- L1: Wel nuttig, ja
- D: 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 toch ook een beetje van eh, ik denk een beetje bij mezelf, oh mensen let nou eens een keer op wat je weggooit
- D: Ja ja, je was boos dat ze alles maar weggooiden. 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: Oh, ja?
L1: Ja, ik ook
L1: Ja
D: Zo, maar hielp het niet, dat jullie in een groepje liepen? Moet je je voorstellen als je nou in je eentje was geweest, had je...
L1: Nou, dan had ik het helemaal niet gedaan!
L1: Ik weet niet.
L1: Had ik het helemaal niet gedaan.
D: Oh nee?
L1: Nee
- D: (leest het ingevulde stencil) Je voelde je heel vies?
L1: Ja, gatverdarrrie
L1: Ja, dat zand in die bakjes
D: En je voelde je niet nutteloos en niet nuttig
L1: Nee
D: Of een beetje van allebei
L1: Ik voelde me nutteloos.
D: Oh ja? Je vond het maar niks.
L1: Ja, ze gooien het straks toch weer weg.
D.: Oh, zo, jij ruimt het op, maar even later is het weer vies.
L1: Ja.
L1: Ik schaamde me
D: Ja? Je liep allebei voor gek?
L1: Ja, je haalt overal vies spul weg uit struikjes.
L1: Ze denken wat een stelletje zwervers
D: Ik vind eigenlijk mensen, die alles maar weggooien veel gekker hoor.
L1: Ja
D: Als je nou achter iemand loopt en die gooit een papiertje op straat, wat doe jij dan? Of iemand op straat laat zo'n blikje vallen, nou wat doe je dan? Zeg je dan van hee, oppakken?
L1: Hangt er van af of het een kleintje is. Als het een grote is...
D: Als het een kleintje is?
L1: Ja
D: Dan ga je ingrijpen?
L1: Ja, als het zo'n grote is, dan is het van....
L1: Ja.
D: Als het een grote is, dan zeg je er niks van.
L1: Nee.

3.7 LES 7: DE STRAAT: ZWERFVUIL (2)

Waar gaat
het om?

Veel aspecten spelen een rol bij je persoonlijke opvattingen over de vervuilende aard van het afval in je directe leefomgeving (visuele aspecten, geur, het besef dat bepaalde spullen een slechte invloed hebben op het milieu (vanwege bijvoorbeeld hun afbreekbaarheid, giftigheid, etcetera.) ,associaties die voorwerpen kunnen oproepen). De activiteit tracht die persoonlijke opvattingen te verhelderen. Een opening kan gemaakt worden van persoonlijke waarden en normen naar algemene normen (wat wel en niet in het milieu terecht mag/hoort te komen).

Lesdoelen

1. Wanneer vind je dingen die je op of langs de straat tegenkomt vervuilend en wanneer minder of niet vervuilend? Dit kun je uitzoeken met behulp van concrete voorwerpen die je op straat kunt vinden.
2. Hebben anderen daar andere opvattingen over ? Misschien kun je ook ontdekken hoe het komt dat anderen daar (iets of veel) anders over denken.

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

DE STRAAT: ZWERFVUIL (2)

In de zak zitten allerlei dingen welke op een of andere manier op of in de buurt van de straat zijn terechtgekomen (weggegooid, verloren, weggewaaid...)

Aan de opdrachten die hieronder staan werk je met z'n tweeën. Waarschijnlijk reageren jullie tweeën verschillend op de spullen uit de zak, en ook op de opdrachten. Let goed op die verschillen!

Opdracht 1.

Pak samen de zak met de afvalspullen uit. Let er daarbij op, welk afval je echt vies vindt; welk afval je misschien interessant vindt; welk afval je eigenlijk verbaast, dat 't er tussen zit. Vul na het uitpakken elk het onderstaand lijstje in; leg daarbij als je kunt aan de ander uit, waarom je 'n bepaald afval daar hebt ingevuld.

naam:..... Het meest vies vind ik:
 Het meest interessant vind ik:
 Verbazingwekkend dat dit er tussen zit vind ik:
 Het grappigst vind ik:

Opdracht 2.

Eén van jullie rangschikt de spullen naar mate waarin hij/zij ze vervuילend vindt voor het straatmilieu. Dus bovenaan leg je het voorwerp dat je het meest vervuילend vindt, en onderaan wat je het minst vervuילend vindt. De ander noteert de volgorde waarin de spulletjes komen te liggen.

Bovenaan:.....

.....

Onderaan:.....

Als je ermee klaar bent vraagt de ander waarom je de spullen in die volgorde hebt gelegd. (Waarom heb je dit bovenaan gelegd; waarom ligt dat bijna onderaan?) en noteert dat achter de voorwerpen op het lijstje hierboven. Let hierbij op, dat je vooral vragen stelt, en je eigen mening niet geeft, ook al ben je het met de volgorde zoals die er nu ligt helemaal niet eens! Jouw beurt komt straks! Kun je nu een voorlopige conclusie trekken wanneer hij/zij iets erg vervuילend vindt, wanneer (haast) niet?

.....(naam) vindt spullen die.....
vervuילend,
 en spullen die.....
veel minder vervuילend.

Vervolgens voert de ander de opdrachten uit en wordt ook zijn opdracht 2 ingevuld.

Wanneer je nu elkaars lijstjes vergeleken hebt kom je misschien tot de conclusie dat je jouw lijstje bij nader inzien wilt veranderen Doe dat dan.

De les zelf

* Start

U nodigt uw leerlingen uit voor iets wat ze misschien eerst wel een "vieze klus" vinden. Maak hen duidelijk dat het vies vinden van dingen bij de les hoort; maar als je er mee bezig gaat kun je ook interessante dingen ontdekken.

Vertel hen de doelen van de les en geef een kort overzicht van de opdrachten evenals een tijdsindeling van de les.

* Lesverloop

Bij het uitpakken kan veel commotie ontstaan, waar de eerste opdracht op aansluit; let meer op de aard van de reacties van de leerlingen op het vuil, dan op de last die ze elkaar en andere klassen kunnen bezorgen; probeert u na te gaan, of de emotionele reacties ook in opdracht 1 verwerkt worden; geef ze hierbij evt. steun. (Ik zag dat jeheel vies vond; dat kun je gerust bij opdracht 1 neer schrijven). Vanaf opdracht twee zal het veel rustiger worden.

Let bij opdracht 2 en 3 op de aard waarop leerlingen elkaar steunen en stimuleer hen actief te luisteren en te vragen.

* Afsluiting

Inventariseer in een klasgesprek een aantal persoonlijke criteria voor het vervuילend zijn van straatvuil; u kunt daarbij enkele verhelderende vragen stellen hoe het komt dat een leerling iets als erg vervuילend ervaart. U kunt verschillende persoonlijke criteria noemen en nagaan of er een of meerdere algemenere conclusie getrokken kunnen worden (met inachtneming van de verschillen!) Dit laatste moet dan niet als de conclusie van de les gezien worden!(Zie de lesdoelen). Wat moet er nu met het verzamelde afval verder gebeuren? Dat is wel een belangrijk onderwerp, maar kan in deze les niet uitgebreid meer besproken worden.

Mogelijkheden
voor
vervolg

1. Onderzoeken wat je zou willen, kunnen en durven doen, wanneer je anderen een bijdrage ziet leveren aan de straatvervuiling (zie les 9: "Onderweg").
2. Een collage maken van de spulletjes uit de vuilniszakken.
3. Onderzoek naar de gebruiksmogelijkheden van de gevonden spulletjes.
4. Onderzoek naar de aard van het materiaal; opsporen van alternatieven voor bepaalde spulletjes.
5. Het materiaal en de resultaten van de opdrachten kunnen deel uitmaken van een tentoonstelling, inclusief een of meer soortgelijke opdrachten als in deze les geformuleerd.

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen zijn in staat in tweetallen te werken; ze zijn in staat elkaar te steunen met vragen waarbij ze hun eigen mening op de achtergrond stellen. De leerkracht is in staat te zien waar leerlingen elkaar verhelderend steunen, waar leerlingen trachten elkaar te overreden; hij/zij is in staat hen te steunen bij het stellen van verhelderende vragen .

Voorbereiding

* Tijdschatting

Introductie: 5'

Oprachten : 30'

Nagesprek: 10'

Totaal: 45'

* Suggesties voor taakoriëntatie leerkracht.

- Voer tevoren zelf opdrachten 1 en 2 uit.
- Bedenk een aantal verhelderende hulpvragen welke uw leerlingen bij de opdrachten 1 en 2 zouden kunnen stellen.
- Welke van uw leerlingen zullen elkaar verhelderend kunnen steunen? Welke zullen hun eigen meningen moeilijk kunnen oppotten tot ze zelf aan de beurt zijn? Hoe gaat u deze leerlingen steunen?

* Materialen

- Per tweetal een leerlingenstencil
- Per tweetal een eigen zak met zwerfvuil (bij voorkeur door hen zelf verzameld; zie hiervoor ook : les 6: "De straat: zwerfvuil 1)
- Een pak oude kranten welke uw leerlingen op hun tafels kunnen leggen.

Kenmerken
(vgl.H.6.2)

De activiteit kent een duidelijke wisseling van "ik" en "jij"-perspectief: de aandacht in opdrachten 2 en 3 wordt expliciet verlegd van de een naar de ander. In het nagesprek kunnen openingen gemaakt worden naar het "wij-perspectief" (hoe om te gaan met verschillen en overeenkomsten in visies, belangen zoals die tussen ons blijken; welke gezamenlijke conclusies kunnen we trekken).

De realiteit staat centraal: je reactie op het materiaal wat voor je ligt en wat je op straat kunt vinden (of gevonden hebt)

Er wordt ruimte gegeven voor negatieve reacties, maar ook voor positieve (interessante vondsten op straat.)

Het hangt van de leerlingen af of ze rationele dan wel emotionele aspecten verhelderen; opdracht 1 zet hen op het spoor van emotionele aspecten (vies, interessant, etcetera.)

Aan de leerlingen wordt gevraagd elkaar verhelderend te steunen: met vragen waarbij de eigen mening op de achtergrond blijft.

De volgende werkvormen vormen de kern: plaatsen in een volgorde en een tweegesprek met richtlijnen.

De opdracht begint met concreet ervaren (CE) wat de voorwerpen je doen.

Het prioriteren kan een beroep doen in de eerste plaats op actief experimenteren (AE) (laat ik maar 'ns proberen de voorwerpen in een volgorde te plaatsen; de verantwoording komt dan later wel). Wanneer de lln. goede argumenten zoeken voor hun volgorde wordt het een reflectieve activiteit (RO). Wanneer leerlingen resultaten gaan vergelijken en proberen tot algemenere conclusies te komen (wat vindt men vervuilend) is er sprake van theorievorming (AC).

Verwijzing
andere hoofd-
stukken

Over ik- jij- en wij-perspectief: H4.2.5. "Ik, jij wij in perspectief"; H4.3.10 "Ikke- ikke"; H3.2.13: "Decentreren".

Over verhelderend steunen: H7.2.2 "Ruimte scheppen"; H7.2.3 "Stimuleren"; H7.4.3 "Hoe werkt het dan?".
Over het omgaan met de veelheid en veelsoortigheid van reacties van leerlingen: H4.3.2: "Duizendpoot, duizendhart"

Praktijkervaringen

(Uit het dagboek van een docent)

(Bij het leerlingenstencil)

Ik besloot ze daadwerkelijk op het schoolplein te laten sorteren. Het leek de leerlingen heel leuk om te doen (mede waarschijnlijk door het mooie weer), maar ik verbond er de voorwaarde aan, dat ze hun afval na afloop van het sorteren weer in de vuilniszak zouden doen en deze in de container van de school zouden gooien.

Bij de sorteeropdracht moet zeer nadrukkelijk vermeld worden, dat deze in eerste instantie individueel uitgevoerd moet worden; de andere leerlingen noteren dan de gekozen volgorde van dat groepslid en noteren, na vragen gesteld te hebben, tevens de argumenten voor de gekozen volgorde. Omdat ik dit niet voldoende benadrukte en zelf nog even in de klas met een groepje bezig was, waren ze het voor mijn gevoel wel erg snel met elkaar eens: wij vinden dat dit de volgorde is. Klaar.

3.8 LES 8: EEN- OP- DE- MILJOEN BRANDNETEL

Waar gaat het om? Onze relatie met het fysieke milieu is er meestal een op afstand: kijken naar, onderzoeken, beschrijven, beschermen, manipuleren. Onszelf zien en voelen als een deel van het milieu is minder voor de hand liggend. De activiteit kan ons helpen vergeten aspecten van onze relatie met het milieu op het spoor te komen.

Lesdoelen Hoe is het om op een heel andere manier dan je gewend bent een stukje van je omgeving te ervaren? Is het mogelijk om op heel verschillende manieren in je omgeving te zijn?

Leerlingen-
stencil Afgedrukt op de volgende pagina.

EEN- OP- DE- MILJOEN- BRANDNETEL

Lees het volgende verhaaltje wat is overgenomen uit het boekje "Ogen op steeltjes" van Jan Wartena en Co Loerakker. Het boekje is uitgegeven tijdens een kinderboekenweek. Hoewel het dus bestemd is voor (vrij jonge?) kinderen, hebben mensen van allerlei leeftijd er met veel plezier in gelezen. Het boekje helpt je om met andere ogen te kijken naar de natuur om ons heen.

Opdracht 1.

Neem pen en papier mee naar buiten en zoek daar een plekje op waar je denkt wel 't een en ander te kunnen beleven als iemand die zich geprikt heeft aan èen op de milioenste brandnetel. Kijk goed wat er allemaal met jou en rondom jou gebeurt gedurende ongeveer 5 minuten. Schrijf nog helemaal niets op.

Opdracht 2.

Blijf nog op je plekje zitten en schrijf nu op, wat er zojuist allemaal op dat plekje gebeurd is.

Je kunt dat doen in de vorm van: het verhaal wat je straks gelezen hebt afmaken.

Je kunt dat ook in korte zinnen doen. (Ik kon haast niet over die steen heen komen. Er viel bijna zo'n zwaar blad over me heen. Ik schrok, toen..... Enzovoort).

Zorg dat je om weer in de klas bent.

De les zelf

* Start

De opdracht is bedoeld als een leuke, speelse, fantasierijke opdracht; uw taak is dat uw lln. te laten voelen. Als u een goede voorlezer of verteller bent kunt u vrij snel beginnen het verhaal voor te dragen.

Een andere mogelijkheid is een kort klasgesprek over hoe geboeid of ongeïnteresseerd je (u, uw leerlingen) kunnen kijken naar de dingen om je heen ('n steen, 'n plantje, beestje); spreek over concrete ervaringen.

Ook is het mogelijk om met 'n minieme inleiding het verhaal in stilte te laten lezen.

* Lesverloop

Nu volgt de instructie voor de buitenopdracht.

Probeer hierbij na te gaan welke lln. enthousiast aan de slag willen, en welke nog een duwtje nodig hebben.

Maak uw lln. duidelijk dat ze elkaar buiten enorm kunnen storen; vraag ze om ver van elkaar te gaan zitten; in principe moet je zo'n opdracht alleen doen. Als je denkt dat je 'm goed met z'n tweeën kunt doen, dan kan dat ook ("Jullie zijn dan Maarten en Heleen !")

Probeer tijdens de buitenopdracht op grote afstand een beeld te krijgen hoe de opdracht wordt uitgevoerd. Als u dichtbij komt kan dat alleen als u een 7 cm hoge lera(a)r(es) bent geworden.

Geef ,terug in de klas, eerst enige ruimte voor eerste reacties. Probeer ze goed op te vangen: u kunt ze gebruiken voor het nagesprek.

In een klasgesprek wat volgt kunt u de volgende vragen stellen:

- Gebeurde er onverwachte dingen?
- Wil iemand het vervolg van het verhaal voorlezen?
- Is het leuk om op deze manier je omgeving te beleven? Is dat echt anders?
- Was het moeilijk (vervelend. kinderachtig) om op deze manier te kijken ?

Hoe voelde je je dan?

Natuurlijk kunt u ook vertellen wat u zelf als klein mensje meemaakte.

Mogelijkheden voor vervolg

1. Wanneer uw leerlingen deze activiteit met plezier kunnen uitvoeren zijn er veel varianten denkbaar wanneer ze met concreet materiaal (levend of levenloos) bezig zijn; de vervreemdende werking van deze opdracht kan hen stimuleren om het materiaal van nabij te beleven. We noemen hier bijvoorbeeld: "Je inleven in.....(de bladluis, de krokodil, de waterdruppel)", "In gesprek gaan met.....", "Vragen stellen aan..... "
2. Een gesprek of opdracht over hoe je in je reële formaat de omgeving ervaart: Ben je wel eens bang (voor....bliksem, spin, water).

Waarmee voel je je wel eens heel erg verbonden
(een dier, een plekje)

Gewenst instap-
gedrag van lln.
en docent

Leerlingen zijn bereid en in staat zich in te leven
in een nieuwe fantasievolle situatie.

De docent is in staat leerlingen uit te nodigen het
spelletje te spelen, en leerlingen met weerstanden
te steunen.

U kunt uzelf en uw leerlingen voorbereiden op deze
les, door eerst eens in een vertrouwd groepje ,
later klassikaal een "vervreemdingsopdracht" in te
bouwen. Bijvoorbeeld: Hoe zou het zijn voor deze
kever om in deze bak te zitten?

Of: Als ie zou kunnen praten, wat zou ie dan zeggen?
En wat zou jij dan terugzeggen?

Of: Hoe zou het zijn als jij zó kon vliegen?

Vorbereiding

* Tijdschatting

Startgesprekje en leesopdracht: 10'

Buiten-opdracht: 20'

Nagesprek met de klas: 10'

Totaal: 40'

* Suggesties voor taakoriëntatie docent.

- Bedenk of u het verhaal laat lezen, of dat u zelf
zo'n boeiend lezer of verteller bent dat u de
leerlingen "meeneemt" naar 3 centimeter hoogte.

- Voer zelf de opdracht uit

Ga daarbij serieus na hoe kinderachtig u de
opdracht vindt en wat er dan voor nodig is om de
opdracht werkelijk uit te voeren. Ga ook na hoe
leuk u de opdracht vindt, en hoe u hiervan
gebruik kunt maken om anderen uit te nodigen de
opdracht uit te voeren.

- Welke leerlingen zullen met enthousiasme aan de
slag willen?

- Welke lln niet? Hoe kunt u hen serieus steunen om
de opdracht uit te voeren naar eigen vermogen?

* Materialen.

Voor elke leerling (of tweetal) het leer-
lingstencil, al dan niet met de leestekst.

Kenmerken
(vgl.H.6.2)

De activiteit geeft de leerlingen een mogelijkheid
om zich een deel te voelen van (het plekje); elders
ook wel geformuleerd als "het wij-perspectief",
waarbij de ander niet een persoon, maar de omgeving
is.

De activiteit is gericht op een inventarisatie van
aspecten van waarden en waardegebieden.

De techniek die hier gebruikt wordt is te
omschrijven als een vervreemdingstechniek; je zou
kunnen zeggen: de "voorggrond" (ikzelf) verandert ten
opzichte van de "achtergrond" (een wellicht bekend
plekje). Je kunt ook zeggen dat we hier een
verbeeldingstechniek gebruiken: "Stel je eens voor
dat je..."

- Verwijzing
andere hoofd-
stukken Over "wij-perspectief" (ik en het milieu): H4.2.5:
"Ik, jij, wij in perspectief".
- Verwijzing
literatuur M. van Doorn en M. Dijkstra: "Mag ik hier ook van
genieten?" 1985. Didactiek Biologie R.U.Groningen.
- Bijlage Uit "Ogen op steeltjes" van Jan Wartena en Co
Loerakker 1975 pag. 5 t/m 13.
Apart afgedrukt.

Heb je ooit een beetje rare brandnetel gezien? Afblijven dan. Ik zal je vertellen waarom.

Eén op de miljoen brandnetels is geen gewone brandnetel. De dieren van het bos weten dat wel, maar de mensen niet. Die denken dat alle brandnetels precies hetzelfde zijn. Je kunt het verschil best zien, als je goed kijkt. Maar wie kijkt er nou naar een brandnetel? Jij soms? Ja, je kijkt wel uit voor een brandnetel, dat je niet tegen 'm oploopt, want dat vòel je. Maar 'm bekijken? Nee toch. Wat valt er nou te zien aan een brandnetel? Brandnetels zie je overal. Al woon je midden in de stad, dan nog is er altijd wel een plek waar die planten groeien. Ken jij een kind dat zich nog nooit, helemaal nooit aan een brandnetel bezeerd heeft? Nou dan. Je gaat toch niet een heel eind de stad uit om naar iets te kijken dat je al zo vaak gezien hebt.

Brandnetels!

"Au!", zei Heleen,

"Au!", zie Maarten.

Met hun neus in de lucht waren ze precies in die ene brandnetel getrapt. Ik bedoel die bijzondere brandnetel. Die een-op-de- miljoen brandnetel...

Nou waren Maarten en Heleen niet kleinzerig. Dus zeiden ze alleen maar "Au" en deden vlug een stap terug. En verder keken ze niet meer om naar die stomme brandnetel.. Nee, ze staken hun neus meteen weer in de lucht, want dáár viel iets bijzonders te zien. Iets wat ze in de stad niet zo gauw te zien kregen. En omdat ze zo aandachtig omhoog stonden te turen, merkten ze eerst helemaal niet wat er met hen gebeurde.

"Hij staat te bidden," zei Maarten.

Heleen schoot in de lach. "Bidden!"

"Ja, zo noemen ze dat, als een roofvogel in de lucht stilstaat."

Natuurlijk stond de torenvalk niet echt stil in de lucht. Maar het leek er veel op. Zijn vleugels bewogen heel weinig en zijn staart stond strak als een waaijer omlaag.

"Zo kan hij op z'n gemak de grond afspeuren naar een prooi. En zo gauw hij wat ziet bewegen..."

Verder hoefde Maarten al niets meer te zeggen. De valk zakte nóg wat lager en dook opeens naar de grond. Zo vlug als dat ging. Eén tel raakte hij de grond en toen vloog hij al weer op- met een muis in z'n klauwen.

"Wat gemeen!" riep Heleen. Wat zielig voor dat muisje!"

"Wat nou gemeen?" zei Maarten. "Wij eten toch ook biefstuk!"

"Ja, maar toch..."

"Zo'n valk heeft sterke poten. Die muis is meteen dood als hij gepakt wordt. En roofvogels moeten toch ook eten. Die lusten nou eenmaal geen eikels of bosbessen of zo. Alleen maar vlees. En trouwens, het barst van de muizen. Als er niet flink wat opgevreten worden, komen er veel te veel."

"toch vind ik het rot" zei Heleen.

"Ik ook wel," zei Maarten.

Ze liepen verder. Het pad dat eerst zanderig en droog was, werd nu een beetje drassig. Maar zòveel grote plassen kwamen ze anders toch niet tegen. Ze keken verbaasd om zich heen. Ze waren toch vaker in dit bos geweest, en toch leek het nu nieuw en vreemd. Bijvoorbeeld, de dikke boomwortel die dwars over het pad groeide...was die er de vorige keer ook al? Of waren ze verdwaald? Heleen stond stil. Ze keek terug het pad af. Daar waren ze toch vandaan gekomen, en daar zaten vader en moeder bij de picknickmand lekker in de zon te lezen.

Maar het pad zag er anders uit, op de een of andere manier. Ze wist niet wat het was, maar ze voelde zich niet op haar gemak.

Maarten kwam vlug aanlopen, maar deed ineens geschrokken een pas achteruit. "Jasses!"

"Kijk nou eens," zei Heleen. "Zo'n kanjer heb ik nog nooit gezien. Wat is die groot!"

"Ja, erg groot," zei Maarter. En hij deed nòg maar een stap achteruit. Niet dat hij bang was, maar toch... Heleen was alleen maar verbaasd. "Een rupsendoder," zei ze. "Wat gek! Die worden toch nooit zo groot."

Ze bleven staan kijken. De enorme wesp was druk aan het slepen met een lange rups, die nog wel twee keer zo zwaar was als hijzelf. De rups zag er erg dood uit.

"Wat is dat voor een rups"

"Weet ik niet," zei Heleen. "Zulke grote rupsen leven hier helemaal niet."

Intussen bewoog de wesp zich in een richting die hij heel goed leek te weten. Hij aarzelde tenminste nergens. Als er een steen of tak op zijn weg lag, klauterde hij daar overheen -maar zijn prooi liet hij niet los. Zijn lijf was zwart en vuurrood, en hij had lange en sterke poten. Eindelijk liet hij de rups los, om een eindje verder met zijn kaken en poten in de grond te krabbelen. Hij werkte wat zand en steentjes opzij, en ineens kon je zien dat daar de opening van een hol was. Toen draaide de rupsendoder zich om en begon met veel moeite de dikke rups achter zich naar binnen te slepen.

Er was intussen iets heel vreemds aan de hand met die rupsendoder. Niet alleen dat hij eng groot was, maar het was net of hij nog steeds groeide. En vlug ook. Je kon hem echt zien groeien. En niet alleen de rupsendoder, maar de rups groeide ook. Toch bleef de wesp koppig aan de rups trekken om hem in het gat te krijgen, en dat kon best- want het gat groeide ook.

"Kijk eens!" riep Maarten. "wat gaan we nou krijgen?" Hij keerde zich om naar zijn zusje. Maar wat was dat? Ze stond nog op dezelfde plaats, alleen kon hij haar nu bijna niet meer zien door de hoge struiken tussen hen in. Wat werd alles hoog. Brandnetels reikten veel hoger dan hijzelf, en verderop stak het riet zijn pluimen zo hoog in de hemel, dat hij ze niet mee kon zien.

"Heleen!" schreeuwde Maarten. "Heleen!"

Waar waren die hoge brandnetels ineens vandaan gekomen? En dat hemelhoge riet?

"Maarten!" riep Heleen terug.

Haar stem klonk maar heel ijl. Hij begon te hollen. Maar overall stonden struiken in de weg. Rare struiken die hij nooit eerder gezien had. En steeds moest hij omlopen voor vreemde hoge bulten en keien. En bijna viel hij in een gat dat er nooit geweest was. Toen hij er in keek, kreeg hij een beetje wee gevoel in zijn maag- zo diep was het. Waren er nog meer van die gevaarlijke gaten?

Heleen probeerde naar hem toe te komen. Daar moest ze voor over een omgevallen boomstam heen klauteren. Alleen, het was geen boomstam- het was de wortel die over het pad groeide. En het pad zelf herkende ze niet meer, zo breed was het geworden. Links en rechts stonden braamstruiken en brandnetels als donkere bossen. Heel hoog in de blauwe hemel bewogen de toppen in de wind.

Heleen liet zich van een reusachtige dikke stam afglijden. Ze maakte nog een hele smak. Gelukkig had ze zich niet bezeerd. Ze holde naar Maarten toe. Ze zei niets, maar sloeg haar arm stevig om hem heen.

Er viel ook niets te zeggen. Ze begrepen er helemaal niets meer van. Het ene moment liepen ze nog op een paadje dat ze goed dachten te kennen, en het volgende moment stonden ze in een geheimzinnige rimboe. Hoe kon dat? Wat was er gebeurd? Als je goed keek, zag je wel dat al die vreemde struiken niets anders dan reusachtige graspollen waren. Maar hoe konden die ineens zo gegroeid zijn? Net als die rupsendoder... en de boomwortel... en... en...

"Alles is gegroeid," zei Maarten eindelijk.

"Ja, gegroeid, dat moet 't zijn," zei Heleen.

"Gegroeid... Moet je die sufferds horen," zei een verveelde stem hoog boven hen. En toen ze geschrokken opkeken, zagen ze eerst niets dan de torenhoge brandnetels. Maar langs de stengels en op de bladeren zaten enorme bonte slakkehuizen. Geel met bruin of prachtig bruinrood. En uit één van die schelpen kwam nu een kop tevoorschijn. Een kop met vier voelhoorns, twee korte en twee lange. Aan het eind van de lange voelers zaten ogen. Ogen op steeltjes. En die ogen keken slaperig naar de twee kinderen.

"Wat een sufferds zijn jullie. Gegroeid? Is alles gegroeid? Nou, ik ben niet gegroeid hoor. Doe me een plezier en ga ergens anders je domheden staan uitkramen. We doen ons dutje. Je houdt ons uit de slaap. Goedemiddag."

Maarten staarde sprakeloos omhoog. De slak begon zijn voelers al weer in te trekken en zou wel heel gauw in zijn stevige huis verdwenen zijn...

"Meneer!" riep Heleen vlug. "Meneer!"

De slak keek nors omlaag. "O, ben ik nou meneer?" zei hij. "Vorige keer dat je hier was, heb je me anders nog in zo'n glazen potje gestopt. Maar mooi dat ik er weer uit ben geklommen. Dat is toch geen manier van doen, iemand in een glazen pot stoppen en meenemen... Waarom doe je dat eigenlijk?"

"Niet om u kwaad te doen, meneer."

"Nee. Om me goed te doen zeker?"

"Ziet u, meneer, ik zet zo'n pot in m'n kamertje en dan kijk ik wat zo'n beest.. eh.. slakken doen en zo. Ik zorg goed voor ze. Ik geef ze lekkere blaadjes. Echt waar, meneer."

"Lekkere blaadjes! Zijn er hier soms geen blaadjes genoeg? Kun je hier in het bos dan niet zien hoe wij eten?"

"Ja, maar thuis kan ik alles veel beter op m'n gemak bekijken, meneer. In een terrarium."

"Wat is dat?"

"Nou, dat is een grote glazen.."

"Welja, alweer een glazen pot. Ik hoef al niks meer te horen."

"Ik doe het om te leren, meneer. Ik heb ook rupsen en kevers en sprinkhanen... Het is echt leuk, meneer, dan kan ik goed zien hoe zulke kleine dieren leven."

"Neem je ons daarom mee naar huis, om te zien hou wij leven?"

"Ja, precies."

De slak begon een beetje te lachen. Maar het was geen vriendelijke lach.

"Nou, dan krijg je je zin. Je zult nu beter dan ooit kunnen zien hoe wij leven. Hebben jullie even geboft. Jullie mogen het allemaal van dichtbij meemaken, hoe wij leven... Van heel dichtbij..." Hij begon weer te lachen. En toen trok hij zijn kop nog verder terug in zijn huis.

"Meneer!" riep Heleen. "Meneer! Misschien kunt u ons vertellen wat er... hier... met het bos..."

"... gebeurd is?" vroeg de slak.

"Ja. We snappen er helemaal niets van," zei Maarten. De slak zuchtte.

"Wat een sufferds. Als ik jullie een raad mag geven, dan zou ik maar van dat pad afgaan. Daar komen af en toe mensen langs. En als die niet alles en iedereen plattrappen, dan stoppen ze je wel in een glazen pot. Kunnen ze je mee naar huis nemen. Om te bekijken. Vinden ze leuk. Omdat jullie klein zijn. Kleine mensjes..."

"Klein?" zei Maarten. "Hoezo klein? Wij zijn helemaal niet..."

Toen snapten ze het eindelijk. De slak had gelijk. Niets en niemand in het bos was gegroeid, maar zij- zij waren klein geworden. Zo klein als mieren.

"Weet je dan niet hoe het komt, dat jullie zo klein zijn geworden?"

vroeg de slak. Hij lachte nog steeds een beetje. Zeker uit leedvermaak.

"Nee," fluisterde Heleen.

"Omdat er een eindje terug langs het pad 'n heel bijzondere brandnetel groeit. De zogenaamde een-op-de-miljoen brandnetel. En als je je daaraan prikt..."

De slak maakte zijn zin niet af. Hij liet dat hatelijke lachje nog eens horen en trok zich toen helemaal terug in zijn enorme huis. Ze hoorden hem nog gedempt zeggen: "dat gezeur. Nou eindelijk m'n middagdutje."

Toen was hij verdwenen. Het slakkehuis hing daar onbereikbaar hoog boven hen, en hoe ze ook riepen, de bewoner kwam niet meer tevoorschijn.

3.9 LES 9: ONDERWEG.

Waar gaat
het om?

Willen en durven we anderen aan te spreken op in onze ogen vervuilend gedrag? Een aantal waardengebieden die hierbij een rol spelen kunnen onderzocht worden: Wanneer vind je gedrag vervuilend? In hoeverre spelen de omstandigheden daarbij een rol (waar en wanneer het gedrag plaatsvindt). In hoeverre speelt de sociale druk een rol? (Wat zullen anderen van mij denken? Wat kunnen de gevolgen voor mij zijn?) Welke alternatieven zijn er in dergelijke omstandigheden? Tenslotte kunnen we datgene wat we vinden dat we zouden moeten doen leggen naast wat we in werkelijkheid tot nu toe hebben gedaan.

Lesdoelen

1. Vind ik dat ik 'n ander op een bepaald moment dien aan te spreken op zijn of haar gedrag t.o.v. ons leefmilieu?
2. Wat zou ik dan willen doen?

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

ONDERWEG

Opdracht 1.

Je wandelt door een straat. Niet ver van je vandaan wandelt iemand, die een reep chocola oppeuzelt en het omhulsel weggooit op de grond. Wat doe je? Vul voor een antwoord de volgende tabel in door het zetten van kruisjes. Eerst als die iemand gewoon "iemand" is; dan als het een kind van 10 jaar is; dan je vriend(in), dan de rector of directeur van de school, en dan iemand die je zelf invult (een van je ouders, een leraar of zo....)

	iemand	10jr	vriend(in)	rector
1. Ik doe of ik 't niet zie en loop door.					
2. Ik raap het omhulsel op en neem 't mee naar huis of gooi het in een prullenbak die ik tegenkom.					
3. Ik kijk doordringend en bestraffend naar de persoon maar zeg verder niets.					
4. Ik maak een opmerking, n.l.:.....					
5. Ik raap het omhulsel op en vraag of ie/ze het mee naar huis wil nemen.					
6. Anders, n.l.:.....					

Maakt het uit, wie de "dader" is? Ja/nee,want.....

Opdracht 2.

Het is geen zilverpapier maar iets anders dat wordt weggegooid, wat jij heel vervuilend vindt, n.l.(zelf invullen):

Vul dezelfde tabel in met rondjes, voor wat nu jouw reactie zal zijn

Waar is je reactie nu anders dan bij opdracht 1?.....

Opdracht 3.

Het "spul" (wat jij dus heel vervuilend vindt) wordt in de tuin voor jullie huis gegooid. Wat nu?

Vul weer voor jouw reactie de tabel in met driehoekjes. Wat is er nu veranderd?.....

Opdracht 4.

Het "spul" wordt op een andere plek gegooid, n.l.:...(zelf invullen een plek waar je denkt wel iets te zullen zeggen of doen als 't gebeurt).....

Wat is er nu veranderd?.....

Opdracht 5.

Heb je ooit werkelijk naar een van je bovenstaande keuzes gehandeld?

.....

Wat gebeurde er toen?.....

.....

Wat zou je een volgende keer doen?.....

.....

De les zelf

* Start

In een korte inleiding kunt u een situatie schetsen, waarin u zelf in conflict kwam over of u iets moest ondernemen en hoe dan? Wat u in werkelijkheid deed kunt u voorlopig nog geheim houden. U kunt ook uw leerlingen vragen of ze wel eens zo'n situatie hebben meegemaakt; houdt u dit gesprek kort, zodat de kern van het probleem van de les duidelijk wordt, maar leerlingen nog niet te diep op de materie ingaan: daarvoor zijn de opdrachten die volgen! Schets de doelen van de les en het te verwachten lesverloop.
Wellicht verdient de in te vullen tabel enige toelichting .

* Lesverloop

Leerlingen werken individueel het leerlingstencil door; het gaat immers om ieders persoonlijke gedrag; overleg is zinloos; uitwisseling van ideeën kan stimulerend werken.
Sommige leerlingen zullen hulp nodig hebben om zich situaties levendiger voor te stellen. Andere leerlingen zullen er misschien voor kiezen nooit actie te ondernemen. U kunt hen steunen door te vragen waar ze dan bang voor zijn; wanneer de angst dan (tijdelijk) opgeheven kan worden komt de weg vrij voor handelingen ("stel dat je een zeer potige dame was, die bovendien nog erg hard kon lopen voor het geval dat...., wat zou je dan doen als je ziet dat iemand z'n aanhangertje met afval langs het pad in het bos leegkiepert?")

Voer na het invullen van het stencil een gesprek met uw klas, waarbij u keuzes hebt uit vele onderwerpen; probeer er minstens één verder uit te werken.

- Welke "ontmoeting" lijkt je spannend? (Op zoek naar waardenconflicten).
- Welke andere reacties heb je bedacht? (Op zoek naar nog meer gedragsalternatieven).
- Van welke reactie van jou verwacht je wel enig effect? Van welke alleen averechtse effecten?
- Maakt het uit, waar de gebeurtenis plaatsvindt?
- Welke andere gedragingen heb je gevonden?
- Denk je dat je in de toekomst een van je plannen zult uitproberen? Zou dat nieuw zijn voor je?

Mogelijkheden voor vervolg

1. Een aantal situaties spelen welke door leerlingen als moeilijk of spannend ervaren worden.
2. Door een dergelijke les kunt ook u zich bewuster worden van interne conflictsituaties waarin u terecht komt (ik zie..., ik vind....., ik zou wel willen...., maar.....)
U kunt zo'n ervaring later aan de klas vertellen en hen vragen of ze sinds deze les nieuwe ervaringen hebben opgedaan.

- Gewenst instapgedrag van lln. en docent Leerlingen: geen bijzondere voorwaarden.
De docent: Is in staat om met behulp van de individuele vondsten van de leerlingen een klassikaal waardenvormend gesprek te voeren.
- Vorbereiding * Tijdschatting:
Inleiding: 5'
Opdrachten: 15'
Nagesprek: 10-20'
Totaal:30-40'
* Suggesties voor taakoriëntatie docent:
- Voer tevoren alle leerlingopdrachten zelf uit. Vul bij de personen die u denkbeeldig ontmoet een leerling van u in; of een groepje leerlingen.
- Maak tijdens deze opdrachten aantekeningen welke waardengebieden bij u geraakt worden. Ze kunnen allemaal als uitgangspunt voor het nagesprek gebruikt worden.
- Ga na hoe groot de stap is naar concrete voornemens voor uw gedrag in de toekomst; wat ziet u dan als grootste probleem; wat als grootste winstpunt (waar u na afloop met trots op kunt terugkijken).
- Welke leerlingen zullen, denkt u, moeite hebben met deze sterk reflectieve (RO-leerstijl) opdrachten? U kunt hen wellicht steunen door hen te helpen de situaties zo reëel mogelijk te schetsen ; de activiteit krijgt dan meer een spel-karakter waar uw lln. direct en spontaan kunnen reageren (AE-leerstijl- ingang).
- Ga na welke van de gesuggereerde punten u in het nagesprek minstens aan de orde wilt stellen.
* Materiaal:voor elke leerling het leerlingstencil.
- Kenmerken (vgl.H6.2) De activiteit is sterk gericht op het ik-perspectief: wat zou ik (durven, willen) doen; en gericht op verbeelde situaties. Hoewel niet uitdrukkelijk omschreven in de opdrachten, ontstaan er dilemma's (ik zou dit wel willen doen, maar het gevolg is wel dat....).
Centraal staat het verkennen van het handelingsperspectief; leerlingen exploreren hoe hun handelen af kan hangen van personen en omstandigheden (plaats, aard van handeling,..)
Er wordt gebruik gemaakt van een verbeeldingstechniek "wat zou ik doen als..."
De activiteit laat ruimte voor leerlingen om eigen variabelen in te voeren, waardoor leerlingen eigen waardengebieden kunnen aftasten.
Vooral de RO (reflexie) leerstijl wordt aangesproken: reflecteren op imaginaire of meegemaakte situaties.

Verwijzing
andere hoofd-
stukken

Over leerstijlen: H3.2.8 "Leerstijlen" en
H7.7.5: "Waardenvorming en leerstijlverschillen".
Over het herkennen van waarden en waardenconflicten
in deze les: H7.3.1 "Stop-het-conflict-woorden" Over
het waardenvormend klasseggesprek: H7.2.2: "Ruimte
scheppen"; H7.2.3 :Stimuleren" ; H7.4.3 "Hoe werkt
het dan?"

3.10 LES 10: MILIEU-VRIEND

Waar gaat het om?	Deze werkvorm helpt nog niet eerder verwoorde of niet te verwoorden ideeën en gevoelens ten aanzien van het milieu te uiten. Het is een manier om jezelf meer rationele en emotionele helderheid te verschaffen, en om aan anderen iets over te brengen.
Lesdoelen	Door middel van een tekening ontdek je welke aspecten er voor jou zitten aan steun voor (jouw opvatting van) een goed leefmilieu.
Leerlingen-opdracht	<p>Teken of schilder de VRIEND VAN JOUW MILIEU. Wanneer je af en toe inspiratie mist, kijk dan naar de volgende hulpvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Is ie sterk of slap of misschien bijna overleden? - Wat doet ie? - Welke kleur(en) heeft ie? - Waardoor wordt ie bedreigd? - Is ie groot of klein? - Wint ie of is het een verliezer? - Is ie agressief of lief en aardig? - Waar voelt ie zich op z'n best?
De les zelf	<p>* Start</p> <p>U kunt in een inleiding vertellen hoe er verschillende manieren zijn om voor jezelf duidelijk te krijgen hoe je over bepaalde dingen denkt en voelt; dat kan door te schrijven (een dagboek; een gedicht) door te praten (met een goede vriend(in), soms ook door in stilte met jezelf te "praten", door iets te maken. Deze les probeert de ideeën en gevoelens over het krijgen of houden van een goed leefmilieu te verhelderen door het maken van een bijzondere tekening.</p> <p>Geef de leerlingen de opdracht en lees een aantal hulpvragen voor. Geef hen verder inzicht in de planning van de les.</p> <p>* Lesverloop</p> <p>Sommige leerlingen zullen "met verve" aan de slag gaan, anderen hebben wellicht nog enige steun nodig; wijs leerlingen die "vast" komen zitten op de hulpvragen. Verbaas u over de creativiteit en expressiviteit van uw leerlingen.</p> <p>Wanneer er tijd voldoende is (15' voor het einde van de les): vraag hen dan de resultaten in de klas op bepaalde plaatsen op te hangen.</p> <p>* Afsluiting</p> <p>In een nagesprek kijkt u met uw leerlingen naar de resultaten; het gesprek kunt u richten op de maker/maakster: wat heb je er in gelegd? Waar dacht je aan toen je dat (deel) tekende? Was dat een nieuwe gedachte? Voelde je jezelf toen ook (boos, bedreigd, een winnaar etc), was dat nieuw voor je? U kunt het gesprek richten op de kijkers:</p>

Wat zegt deze "vriend" tegen jou? Wat vind je vooral van hem/haar?

Natuurlijk kunnen op deze wijze slechts enkele tekeningen besproken worden. Wellicht kunt u ook nog even aandacht vragen voor uw eigen tekening (al dan niet onder leiding van een van uw leerlingen?)

Mogelijkheden voor vervolg

1. Leerlingen gaan in twee- of drietallen elkaars tekeningen bekijken, met behulp van door u of henzelf opgestelde vragen.
2. Alle tekeningen worden door alle leerlingen bekeken; ieder geeft de "vriend" een toepasselijke naam of schrijft er de voor hem/haar meest toepasselijke karaktertrek bij.
3. De tekeningen vormen een deel van een expositie; bij een aantal tekeningen kunnen bezoekers uitgenodigd worden de "vrienden" te karakteriseren, of die vriend uit te kiezen, welke ze graag in hun eigen vriendenkring zouden willen opnemen.
4. Een soortgelijke les met als thema: de vijand van jouw milieu.

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen: geen.
De docent is in staat leerlingen te stimuleren hun gedachten, gevoelens en ideeën te verbeelden.

Vorbereiding

- * Tijdschatting
- Inleiding: 5'
- Tekenen, ophangen van de resultaten: 35'
- Nagesprek: 10'
- Totaal: 50'
- * Suggesties voor taakoriëntatie docent:
 - Voer de opdracht tevoren zelf uit. Wat ervaart u als stimulerend aan de opdracht, wat remt u om de opdracht "met verve" uit te voeren.
 - Hang uw tekening op, bekijk hem van dichtbij, van afstand, gedetailleerd, met de ogen half toe. Wat spreekt er vooral uit? Wat hebt u er in willen uitdrukken, en wat valt u nu pas op?
 - Nodig iemand uit om uw tekening te commentariëren (zie voor vragen hierbij onder "afsluiting") en realiseer u wat het commentaar voor u betekent.
Uw voorwerk zal een hulp zijn bij de begeleiding tijdens het tekenen in de les, en bij de bespreking van de resultaten.
- * Materialen
Voor elke leerling de leerlingopdracht; u kunt de hulpvragen ook op de achterkant van het bord schrijven.
Voldoende vellen papier (A3-formaat) en materiaal; plakband of een touw gespannen langs een wand, voorzien van knijpertjes.

Kenmerken (vgl.H6.2)	De activiteit brengt letterlijk in beeld aspecten van waarden en waardengebieden; zowel rationele als emotionele aspecten worden in de hulpvragen opgevraagd. Er wordt gebruik gemaakt van teken-en schilder-techniek.
Verwijzing andere hoofdstukken	Over verhelderend en steunend begeleiden: H7.2.2 "Ruimte scheppen"; H7.2.3 "Stimuleren". Over (het steunen van) creatieve ideeën bij (milieu)problemen: H4.4.5 "Creatieve oplossingen lijken vaak "gek" en H5.2.3 "Het verleggen van grenzen".

Praktijkervaringen

(Uit het dagboek van een docent)

(Tijdens de lesvoorbereiding)

Gevraagd wordt om een vriend van mijn milieu te tekenen of schilderen. Doodeng, want ik heb zo lang niet meer de tijd genomen om te tekenen.

Toch komt er een denkproces op gang. Hoe ziet de vriend van mijn milieu er uit? Allereerst heeft hij een eigenschap die ik niet kan uitbeelden. Hij ruikt in elk geval lekker, hij ruikt naar buiten, naar bossen, naar een voorjaarsdag of een najaarsdag. Hij ruikt altijd anders, maar altijd aangenaam, een prikkelende lucht.

Hoe kan ik deze vriend in een beeld weergeven. Allereerst alleen in een abstractie, hij is geen persoon, geen ding, maar een gevoel, een gedachte; hij kan sterk zijn zoals gevoelens en gedachten heel sterk kunnen zijn. Hij heeft de kleuren groen, bladgroen, fotosynthese, het oerbegin van alle leven op aarde nu. Maar in dit groen is blauw, de hemel en de zeeën, een onmisbaar onderdeel; en ook de gele streep van de zon.

Mijn vriend wordt bedreigd door het alsmaar toenemend aantal mensen op aarde, daarom een rode exponentieel stijgende lijn.

Er zou nog veel meer bij kunnen: de dieren, de bloemen, de ongerepte natuurgebieden, maar nu is hij af: groen, blauw geel, krachtig en toch bedreigd, lelijk die rode lijn.

Bij deze opdracht ervaar ik dat er veel van wat in mij zit aangeboord wordt. Pijnlijk is de ervaring dat ik zolang niets op het gebied van tekenen zelf heb gedaan; er is dan moed voor nodig om er toch tegen aan te gaan. Ik denk zelf dat leerlingen beter in staat zullen zijn om er esthetisch iets mee te doen. Ze zullen het mooier maken dan ik zelf kan. Ik ervaar dat als positief. Ik vind het leuk als leerlingen iets beter kunnen dan ikzelf kan.

Ik ben niet tevreden over mijn vorderingen, maar ik heb wel plezier beleefd aan de opdracht, die uitdagend en confronterend is, maar ook noopt tot nadenken.

Mijn creatieve kracht zou misschien beter tot uiting komen in een gedicht dan een tekening; ik heb zin om dat uit te proberen.

3.11 LES 11: IK EN MIJN OMGEVING

Waar gaat het om?	De activiteit biedt de mogelijkheid om je houding in en ten opzichte van verschillende leefsituaties te analyseren; die houding kan in verschillende situaties heel verschillend zijn. Dat geeft mogelijkheden tot vergelijken en nieuwe ontdekkingen te doen met betrekking tot je houding.
Lesdoelen	<ol style="list-style-type: none">1. Welke houding heb ik ten opzichte van mijn leefmilieu?2. Hoe tevreden ben ik daar mee?
Leerlingenstencil	Afgedrukt op de volgende pagina.

IK EN MIJN OMGEVING

Inleiding.

Wat ben jij voor jouw milieu? Wat een vraag! Kan daar wel ooit een beetje zinnig antwoord op gegeven worden? Toch wordt er vaak gesproken (in kranten bij voorbeeld) over milieu-vriendelijk of milieu- vijandig gedrag. Dat dit heel verschillende dingen kan betekenen kun je in deze les merken. En je zult bovendien merken, dat je je in verschillende omgevingen (milieus) verschillend gedraagt; de ene keer meer milieu-vriendelijk misschien dan de andere keer. In deze les kun je je afvragen hoe je je in verschillende milieus gedraagt; daarna of je daar dan tevreden over bent of waar je je beter anders zou kunnen gedragen (volgens wat je zelf vindt, hoor; niet volgens wat anderen vinden dat zou moeten!)

Opdracht 1.

Vul de onderstaande tabel in met kruisjes en streepjes; begin bij de eerste kolom: de kolom "thuis".Stel je daarbij de vraag: wat vind ik me thuis ? (een vervuiler, of een schoonmaker etcetera).

Voorbeeld: In de eerste kolom ("thuis"):je vindt jezelf thuis geen vervuiler: zet dan onder thuis en achter vervuiler een streepje (-); maar ik vind mezelf wél een schoonmaker:zet dan achter schoonmaker een kruisje (x).

Vul zo de hele kolom in; je mag dus in de kolom zoveel kruisjes en streepjes zetten als je nodig vindt.

Wanneer je dan onderaan de kolom "thuis" bent gekomen, kijk je nog even naar alle kruisjes en streepjes in de kolom en vul dan in wat je thuis "vooral" bent; (bij voorbeeld vooral een herrie-maker en opruimer).

Vul op dezelfde manier de andere kolommen in.

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

Opdracht 2.

Kijk nu naar wat je jezelf vooral allemaal vindt en trek conclusies:

Waar vind je jezelf milieu-vriendelijk?.....-

.....

Waar vind je jezelf milieu-onvriendelijk?.....

.....

Opdracht 3.

Als je zo naar je ingevulde tabel kijkt en wat je daarbij gedacht hebt, kun je dan ook opschrijven waar je voor wat betreft jouw gedrag heel tevreden over bent en waar ontevreden?

Waar ik heel tevreden over ben:.....

.....

Waar ik ontevreden over ben:.....

.....

De les zelf

* Start

Gebruik voor een inleiding de aanhef van het leerlingstencil. U kunt van uzelf een voorbeeld noemen waardoor u de bedoeling van de les verduidelijkt (wat van mezelf vind ik milieuvriendelijk, wat milieuvijandig; waarover ben ik best tevreden en wat zou ik eigenlijk anders willen doen). De instructie is vrij uitgebreid beschreven, maar wellicht wilt u ook een mondelinge toelichting geven.

* Lesverloop

Wanneer de leerlingen individueel met de opdrachten uit het stencil bezig zijn, is wellicht enige steun gewenst: zijn alle termen duidelijk? Lukt het hen een analyse te maken (bij opdracht 1: "Ik ben hier vooral een..." en bij de opdrachten 2 en 3); er is niets op tegen om leerlingen te vragen, nadat ze de kolommen hebben ingevuld, om voor elkaar een analyse te maken en die dan te vergelijken met de eigen analyse; een gevaar hierbij kan zijn, dat leerlingen niet serieus of uitsluitend in negatieve termen op elkaar reageren. Belangrijk is dan dus, dat er een veilige sfeer is en dat u hierbij duidelijk uitlegt dat het om een analyse gaat en niet om een oordeel, laat staan een veroordeling. U kunt ook zelf uw analyse geven (met argumenten). Ieder heeft hierbij zelf het laatste woord als het gaat om de analyse van de eigen gegevens.

* Afsluiting

In een afsluitend gesprek kunt u vragen stellen als:

- Wat viel je op over je eigen houding
- Waar ben je tevreden over, waarover minder? (Openbaar daarbij ook uw eigen gegevens.)
- Wie heeft bedacht dat ie/ze iets zou willen veranderen in milieu-houding?

Mogelijkheden voor vervolg

1. Na enige tijd kan dezelfde activiteit herhaald worden; de nieuwe gegevens kunnen dan met de oude vergeleken worden. Ben ik veranderd? Ben ik daar tevreden over?
2. Leerlingen kunnen gedurende een (korte) tijd als huiswerk een dagboekje bijhouden over "Ik en mijn omgeving" waarin ze bij voorbeeld optekenen: wat neem ik me voor; wat ervan lukt? Welke milieuvriendelijke en onvriendelijke dingen doe ik?

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen zijn in staat zich in de klas individueel achtereenvolgens in verschillende leefsituaties in te leven; verder hebben ze enig analytisch en synthetiserend vermogen. (Uit een veelheid van gegevens moeten enkele conclusies getrokken worden: "ik ben vooral:..."; uit deze gegevens moeten een aantal nieuwe conclusies gesynthetiseerd worden: "ik vind me...").

Aan de docent worden geen bijzondere eisen gesteld.

Vorbereiding

* Tijdschatting:

Inleiding:5'

Opdrachten:20'-30'

Nagesprek:10'

Totaal:35'-45'

* Suggesties voor taakoriëntatie leerkracht:

- Voer zelf tevoren de opdrachten van het leerlingen-stencil uit. Wat levert de activiteit u op? Voelt u uzelf betrappt op aspecten van uw gedrag of houding, of voelt u zich gestimuleerd tot nieuwe voornemens?

* Materiaal:

voor elke leerling een leerlingstencil.

Kenmerken
(vgl.H6.2)

De activiteit is in eerste instantie gericht op het "ik-perspectief": ik en mijn oordeel over mijn gedrag; ik en mijn normen voor milieu-vriendelijk/onvriendelijk gedrag . Hoe anderen over hun eigen gedrag denken en voelen, en hoe we met de verschillen tussen mensen hierin zouden kunnen omgaan komt niet uitdrukkelijk in beeld(natuurlijk wel in tussengesprekjes en in de afsluiting). De opdracht is zo breed van opzet, dat zowel positieve als negatieve aspecten van (het oordeel over) het eigen gedrag aan bod zullen komen. De activiteit inventariseert aspecten van waarden op concreet handelingsnivo. Ze vraagt ook een waardeoordeel uit te spreken over het eigen gedrag. (De laatste opdrachten van het stencil). De stap naar een besluit tot handelen ligt heel dichtbij. Als techniek wordt gebruikt: het invullen van een vragenformulier. De aangesproken leerstijl beweegt zich tussen: concreet ervaren (CE) (beelden uit de verschillende leefmilieus terugroepen) en reflecteren (RO).

Verwijzing
andere hoofdstukken

Over Ik-perspectief: H6.2.1 "Perspectief".

Over veilige sfeer: H7.2.6 "Beschermen" en H5.2.3 "Het stellen van grenzen".

Over leerstijlen: H3.2.8 "Leerstijlen" en H7.7.5 "Waardenvorming en leerstijlverschillen".

Praktijkervaringen.

(Uit het dagboek van een docent naar aanleiding van het zelf uitvoeren van de opdracht)

(Bij het leerlingenstencil)

Ik heb de kolommen ingevuld en ik voel me tamelijk onbevredigd: ik zou af en toe willen uitleggen wat ik er mee bedoel.

Heel sterk is de confrontatie met wat ik al van mijzelf wist, nl. dat ik een zeer tegenstrijdig wezen ben. Een echte opruimer (soms) en een echte laten ligger (soms).

(Uit het dagboek van een docent ,nadat de les gegeven is)

In de gekozen omschrijvingen van de tabel zit blijkbaar veel herkenning, te horen aan het gelach.

De bewonderaars, dromers, denkers en schoonmakers (laten we zeggen de positieve karakteristieken) blijken wel enige bescherming te behoeven: ik had het idee, dat deze wèl van de meisjes gepikt werden, maar van jongens minder.

Hier en daar verzonnen leerlingen nog nieuwe karakteristieken, zoals: mini-vervuiler, waterverspiller, papierverspiller, rustig aan mens.

(Uit een lesprotocol)

(leerlingen analyseren elkaars ingevulde tabellen)

- Wim is een kleine vervuiler, want hij is wel milieuvriendelijk in de natuur (op vakantie, in het bos) .Alleen thuis niet.
- Thelma is een schoonmaker in het bos, maar verder is ze één vervuiler. Ze is een genietster en ze is een leuke vriendin.
- Ik vind jou niet milieuvriendelijk omdat je super veel rotzooi maakt.
- Ik vind Robert een mietje, omdat hij veel nadenkt
- Tjitske is echt een laten ligger, maar ook een rustbrenger.

(Uit een lesprotocol)

(een deel van een klassikaal gesprek)

(.....)

- D: En Rinse, jij vind je thuis geen vervuiler?
- R: Nee. D:Wat vind je je thuis dan wel? R:een schoonmaker.
- D: Wat een...? R:Een superschoonmaker. D.:Een superschoonmaker.
- R: Tegen spuitbussen! D:En je bent tegen spuitbussen. L:Ja ,dat ben ik ook. R.Die heb ik thuis allemaal weggekeild. D:Heb je die thuis allemaal een keer weggegooid? R:Ja. D:En wat vonden ze daar thuis van? R:Wel leuk. D:O, ja? en, Rinse, wat voor spuitbussen waren dat allemaal? R:Haarlak. D:Haarlak? R:ja D:En wat nog meer? R:Baardschuim. D:Baardschuim? R:Scheerschuim D:En vonden ze dat wel goed dat je dat deed? R:Ja! (.....)
- D: Wie had nog wat anders bij de eerste kolom? Wat heb jij?
- Ll: Ik had een herriemaker, en schoonmaker en een vervuiler.
- D: Een schoonmaker en een vervuiler tegelijkertijd?
- Ll: Als ik bij voorbeeld in de wc kom dan stinkt het daar wel eens
- D: Wel 'ns?
- Ll: En dan pak ik een spuitbus
- D: O, en als jij een spuitbus pakt om je eigen stank weg te spuiten (gelach, lawaai)(.....)
- D: Wie vindt nu, als ie in de wc komt en het stinkt daar zo, en er hangt daar een spuitbus, psssssssssssssst, en in een keer ruikt het naar het dennenbos, mmmmmmmmm, ben je dan een vervuiler of een schoonmaker? Ll:Een vervuiler, jonge! D:Waarom?

- L: Er zitten van die drijfgassen in.
D: Ja, als er van die rare drijfgassen in zetten..
Ll: Nee, dat was zo'n bus met zo'n knopje, die je in moet drukken.
D: Een knopje?
Ll: Oh, een knopje!
Ll: Ja, (noemt naam docent), die gebruiken wij ook.
(.....)

3.12 LES 12: 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 uiteenrafelen, 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 lln. een stukje natuur intensief en van nabij te laten ervaren; er a.h.w. in te kruipen, je ermee te identificeren. Hier staan betrokkenheid en verbondenheid centraal.
Lesdoelen	Je leert op enkele, misschien voor jou ook nieuwe, manieren een stukje natuur kennen.
Leerlingen-stencil	Afgedrukt op de volgende pagina.

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 je de geur 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?

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 (weer iets anders) wil weten; als een speler, een campeerder 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.

* Lesverloop

Na de eerste schrik (= mee-leven!) over de vieze vochtige tak kunnen veel leerlingen zich verliezen in het materiaal. Wanneer de opdrachten individueel uitgevoerd worden, is een heel rustige klas met weinig storingen een noodzaak; leerlingen kunnen elkaar zachtjes en fluisterend dingen laten zien, ruiken en voelen.

Stimuleert u waar mogelijk uw leerlingen; u kunt gerust suggesties doen hoe u aspecten van de tak ervaart, als u de aandacht maar weer snel terug brengt bij de ervaringen van de leerling(e). Als u kunt en durft: bij opdracht 6 kunt u de leerling vragen even in de huid van het beestje te kruipen en zo te antwoorden op vragen die u aan het beestje stelt, of andersom: u bent het beestje waar de leerling vragen aan stelt.

* Afsluiting

Vraagt u hierbij naar de leukste ervaringen. Vraagt u ook hoe anders deze les was dan anders; evt, ook hoe onwennig het was om bepaalde opdrachten uit te voeren; wat een opdracht tot een rare opdracht maakt. Neem daarbij leerlingen hun gene voor kinderachtige opdrachten niet af maar help hun de gene te overwinnen. Tenslotte kunt u de vraag stellen wat er met het hout moet gaan gebeuren na de les.

Mogelijkheden voor vervolg

1. De opdrachten kunnen vragen opleveren voor een vervolg:
 - waar komen de geuren vandaan?
 - wat doen de beestjes daar?
 - wat zijn 't voor beestjes?
 - wat voor nut hebben ze?
2. Met enkele takken kan een terrarium worden ingericht; na enige tijd kunnen de takken opnieuw bestudeerd worden.
3. Een aantal gesprekken met de beestjes kunnen gespeeld worden.
4. U kunt een gesprek met de klas voeren over: is de natuur altijd mooi, of ook wel eens afstotelijk?

Gewenst instap-
gedrag van lln.
en docent

Leerlingen zijn bereid om inlevend met een stukje natuur om te gaan.
Voor de docent geldt hetzelfde; bovendien moet hij in staat zijn leerlingen te steunen en stimuleren op zo'n andere dan de natuurwetenschappelijke wijze de natuur te benaderen.
Het is zinvol om voorafgaand aan deze les uzelf en uw leerlingen enige oefening te geven: Gebruik hiervoor enkele lessen waarin leerlingen met levend materiaal werken en geef daarbij een of enkele opdrachten zoals in het leerlingstencil geformuleerd; u kunt dat ook eens proberen tijdens het begeleiden van groepjes leerlingen in een dergelijke les.

Voorbereiding

* Tijdschatting
Inleiding:5'
Uitvoeren opdrachten:30'
Nagesprek:10'
Opruimen lokaal:5'
Totaal:45-50'
* Suggesties voor taakoriëntatie docent:
- Voer zelf de opdrachten tevoren uit; sla daarbij vooral opdracht 6 niet over. In hoeverre komt bij de opdrachten uw geweten (als bioloog) of als leraar (biologie) in opstand?
Hoe kunt u leerlingen (welke?) die deze opdrachten (m.n.6 en 7) kinderachtig vinden steunen?
* Materiaal:
U hebt veel stukken dood, en liefst niet te droog hout nodig, liefst voor elke leerling een.
Kranten om op de tafels te leggen.
Enkele potjes om weglappende dieren voorlopig even op te bergen.
Enkele loupes.

Kenmerken
(vgl.H6.2)

De kern van de activiteit is gericht op het ik-perspectief: hoe beleef ik aspecten van de tak. In de opdrachten 5 en 6 wordt de aandacht fantasievol gericht op "de ander" (inlevend en invoelend) gericht: op eigenschappen, behoeften (al dan niet imaginair).
Wanneer opdracht 7 opgevat wordt als een gezamenlijk besluit (met inachtneming van "jouw" en mijn behoeften) is er sprake van een "wij-perspectief": "Overleg met de bewoners van het hout, waar ze na deze les moeten blijven. Wat kun je voor ze regelen?".
Hoewel de opdracht fantasievol is, zouden we hem toch onder het tijdsperspectief "realiteit" willen indelen: de ontmoeting is heel reëel.
De activiteit inventariseert aspecten van waarden met betrekking tot een stukje natuur, met gebruik making van oog, reuk en tast.
Opdracht 6 is te karakteriseren als: directe geïmproviseerde expressie.

De activiteit pendelt vooral tussen concreet ervaren (CE) en maar iets proberen (naam geven, gesprek aanknopen) wat in zekere zin onder de AE- leerstijl (actief experimenteren) kan vallen.

Verwijzing
naar andere
hoofdstukken

Over ik- jij- en wij-perspectief: H6.2.1 "Perspectief " en H4.2.5 "Ik, jij, wij in perspectief."
Over leerstijlen: H3.2.8:"Leerstijlen" en H7.7.5 "Waardenvorming en leerstijlverschillen".

Verwijzing
literatuur

Over beleving in het (natuur-)onderwijs: M.v.Doorn en M. Dijkstra: "Mag ik hier ook van genieten?" 1985 Didactiek v.d. Biologie R.U. Groningen.

3.13 LES 13: KRANTEBERICHT

Waar gaat
het om?

Berichten die ons bereiken (onder andere een grote hoeveelheid via de media) kunnen ons sterk raken, of volstrekt koud laten, zonder dat we goed weten waarom.

Berichten die ons emotioneel raken, raken vaak een waarde(n)gebied; berichten die ons koud laten vallen of buiten een waardengebied, of we hebben geleerd ons er voor af te sluiten (een waarde kan dan zijn: dit soort berichten spelen voor mijn leven geen rol). Met deze activiteit zoeken we naar waardengebieden welke een bericht kan raken.

Vragen om een eerste reactie is een goede manier om even stil te staan bij welke waarde(n) eventueel geraakt worden; we zijn geen gevoelloze berichten-opzuigers.

Lesdoelen

1. Welke reacties roept een krantebericht (over een zaak betreffende het milieu), vooral bij je op?
2. Wat zegt dat over hoe jij tegenover die zaak staat?

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina's.

HET MILIEU IN DE KRANT

In de krant kun je bijna dagelijks wel een of meer artikeltjes lezen over het milieu. We kunnen ze voor kennisgeving aannemen; we kunnen ze ook af en toe gebruiken om onze mening over bepaalde zaken te scherpen. Deze les laat je een mogelijkheid hiervoor zien.

Opdracht 1

Lees het onderstaande krante-artikeltje door.

Schrijf dan er onder in één zin, wat je eerste reactie is.

NATUUR EN MILIEU WIL EXPORT KWIK-AFVAL PHILIPS TEGENHOUDEN
(van onze verslaggever)

Amsterdam - De Stichting Natuur en Milieu wil verhinderen dat kwikhoudend afval van Philips Nederland wordt uitgevoerd naar Oost-Duitsland.

De minister gaf onlangs Philips toestemming het kwikhoudend afval te exporteren naar de DDR, waar het op een vuilstortplaats bij Schönberg wordt gedeponereerd.

Vanaf het afgelopen najaar bestaat er een nieuwe regeling "Regeling Uitvoer Gevaarlijke Afvalstoffen".

Voor het eerst heeft nu iemand van die regeling gebruik gemaakt door te verzoeken zo'n besluit van de minister ongedaan te maken. Wanneer een exportvergunning is verschenen in de Staatscourant kan een verzoek worden ingediend om die exportvergunning weer in te trekken.

De Stichting Natuur en Milieu vraagt nu mede namens de Vereniging Milieudefensie om intrekking van de exportvergunning, omdat kwikhoudend vuil een bedreiging vormt voor mens en milieu. Bovendien is Philips zelf in staat om het afval in een eigen verwerkingsinstallatie in Roosendaal doelmatig te verwerken, waarbij het kwik wordt teruggewonnen. Het afval waarvoor de uitvoervergunning is gegeven, bevat twintig kilo kwik.

Sinds de Regeling in-, uit- en doorvoer van Gevaarlijke Afvalstoffen van kracht is zijn sinds midden november meer dan honderd exportvergunningen afgegeven, allemaal voor stort in Oost-Duitsland.

(Volkskrant 22/12/'88)

Mijn eerste reactie is:-
.....

Noteer deze reactie, duidelijk geschreven, op een van de vellen papier voor in de klas. Zet je naam er bij.

Opdracht 2.

Hieronder zie je een lijst met 11 reacties op dit artikeltje. Vul deze lijst aan door er je eigen reactie uit opdracht 1 en die reacties van je klasgenoten bij te schrijven die je aanspreken. Wanneer je niet alle reacties, die ze opgeschreven hebben, begrijpt, vraag dan even wat hij/zij er precies mee bedoelt.

1. Goed dat er een Stichting Natuur en Milieu bestaat, die goed oplet wanneer er schade dreigt voor het milieu.
2. Wat bedrijven nu aan gif storten, moet later op overheidskosten weer worden afgegraven en onschadelijk gemaakt.
3. Er zijn wel ergere dingen om je zorgen over te maken.
4. Kwik in het milieu:ze weten toch wat er van komt!
5. Wat onze overheid zegt en wat ze doet, daar klopt toch geen hout van!
6. Wat weten de burgers in Oost-Duitsland hier van?
7. Voor Oost-Duitsland is westers geld belangrijker dan een goed milieu.
8. Gif hoort daar waar het geproduceerd wordt.
9. Oost-Duitsland is ver genoeg weg; daar zijn we mooi van af.
- 10.20 kilo kwik is toch niet zo veel.
- 11.Van dergelijke berichten word ik zó moedeloos.
- 12.....
- 13.....
- 14.....
- 15.....
- 16.....

Opdracht 3.

Geef nu de uitspraken van opdracht 2 allemaal een verschillend cijfer. Zet een 1 vóór de uitspraak welke je het sterkste aanspreekt in positieve en het hoogste cijfer (een 14 of misschien wel 16) vóór de uitspraak welke je het sterkst aanspreekt in negatieve zin. In het midden komen dan uitspraken welke je weinig of niets zeggen.

Opdracht 4.

Besprek nu in een groepje van 4 de keuzes die ieder maakte: welke uitspraak sprak je sterk aan, en welke haast niet; waarom was dat zo? Probeer zo veel mogelijk duidelijkheid hierover te geven aan de anderen en te krijgen van de anderen.

Noteer daarna hieronder welke keuzes ieder maakte en waarom.

NAAM:

Het meest positief sprak mij aan:.....

omdat.....

Het meest negatief sprak mij aan:.....

omdat.....

NAAM:

Het meest positief sprak mij aan:.....

omdat.....

Het meest negatief sprak mij aan:.....

omdat:.....

NAAM:

Het meest positief sprak mij aan:.....

omdat.....

Het meest negatief sprak mij aan:.....

omdat.....

NAAM:

Het meest positief sprak mij aan:.....

omdat.....

Het meest negatief sprak mij aan:.....

omdat.....

Opdracht 5.

Verander, als je dat na jullie gesprek nodig vindt, je volgorde van uitspraken.

Schrijf nu je belangrijkste conclusies op.

(Bijvoorbeeld: Wat me sterk aanspreekt is blijkbaar, dat

.....

Wat me opviel bij anderen was, dat.....

.....

De les zelf

* Start

U kunt de les beginnen met een gesprekje met de volgende richtvragen:

- Wie leest er regelmatig krant? - Heb je voorkeuren, wät je dan leest? -Heb je vaak een scherpe reactie? (Voorbeelden van berichten die je sterk raakten).
- Vraag je ook wel eens een ander om op een krantebericht dat je leest een eerste reactie te geven?
- Heb jij dan wat aan die eerste reacties van anderen?

Maak de doelen en de opbouw van de les bekend.

* Lesverloop

De les kan voor leerlingen een chaotisch verloop krijgen, wanneer de opdrachten die individueel, in tweetallen en in viertallen moeten plaatsvinden door elkaar heen lopen; eventueel maakt u met hen per opdracht een tijdsafspraak.

Opdracht 5 behoeft nadere toelichting voor veel leerlingen; het best kunt u dat doen door een concreet voorbeeld te noemen, bij voorbeeld hoe u zelf door bepaalde reacties sterk aangesproken wordt, hoe u door reacties van uw leerlingen te horen u uw kijk op zo'n artikeltje hebt kunnen bijstellen. Niet alle leerlingen zijn zomaar in staat om dergelijke persoonlijke conclusies nu te trekken.

* Afsluiting

De resultaten van het werk kunnen openbaar worden gemaakt. De volgende punten kunnen besproken worden: persoonlijke conclusies; hoe verschillend kunnen mensen reageren op een bericht en hoe komt dat; bieden de opdrachten van deze les nieuwe mogelijkheden om met zo'n bericht je mening te scherpen?

Gewenst instapgedrag van ll.n. en docent

Leerlingen zijn in staat elkaar verhelderend te bevragen, zonder elkaar te trachten over te halen, te bekritisieren.

De docent is in staat waar te nemen, waar leerlingen (in de groepjes van 4) naar elkaar luisteren en elkaar helpen hun gevoelens over de uitspraken te verhelderen, (en waar leerlingen met elkaar in discussie gaan) en hen waar nodig hierbij te steunen.

Voorbereiding

* Tijdschatting

Inleiding en bespreking opdracht 1: 5'

Opdrachten 1 t/m 3: 20'

Opdrachten 4 en 5: 15'

Nagesprek: 5'

Totaal: 45'

N.b. Wanneer de resultaten van opdracht 1 klassikaal besproken worden, zullen leerlingen in een lesuur niet veel verder komen dan opdracht 3.

- * Suggesties voor taakoriëntatie docent
- Voer zelf de opdrachten uit
- Maak aantekeningen waar leerlingen individueel werken, waar in tweetallen, waar in viertallen.
- Ga na wat de aard is van de verschillende samenwerkingsopdrachten; formuleer bij elke opdracht minstens één steunvraag.
- Omdat de les is opgebouwd uit een vrij groot aantal opdrachten, kunt u die niet allemaal in één instructie geven; u zult dus enkele malen klassikaal vervolginstructies moeten geven.
- * Materiaal: voor elke leerling een leerlingenstencil.

Een aantal grote vellen papier welke op enkele plaatsen voor de klas opgehangen worden, waar een aantal leerlingen tegelijkertijd hun reactie (opdracht 1) op kunnen schrijven.

Kenmerken
(vgl.H6.2)

De opdrachten geven een duidelijke wisseling van ik - naar jij- naar ik- perspectief te zien. In het nagesprek kan een poging gedaan worden om toe te werken naar een wij-perspectief.
De volgende deelprocessen komen aan bod: inventariseren van waarde-aspecten, vooral en in eerste plaats gericht op emotionele aspecten (wat spreekt je sterk aan); het prioriteren van die aspecten, en het uiten van de (emotionele) keuzes.
Als techniek is gekozen voor "prioriteren". Als werkvormen met name: verwerken basistekst, verhelderend gesprek met klasgenoten.

Mogelijkheden
voor vervolg

1. Afspraken kunnen gemaakt worden om de komende tijd "pakkende" kranteartikelen te verzamelen; daarbij kan ieder op de eigen artikelen een "eerste reactie" geven.
2. Wanneer die artikeltjes dan weer in een volgorde worden geplaatst, kan er een klassikaal beeld ontstaan van onderwerpen welke leerlingen van belang vinden voor een vervolg.
3. Kranteartikelen kunnen, evt. voorzien van een of meer opdrachten, onderdeel vormen van een tentoonstelling.
4. Leerlingen kunnen ook aan anderen (buiten de klas) vragen de eerste twee opdrachten van het leerlingstencil uit te voeren op een artikeltje dat hen aanspreekt.

Verwijzing
andere hoofdstukken

Voor perspectiefwisseling (wisseling van ik-, jij-, en wij-perspectief): zie H3.2.13 "Decentreren" en H6.2.1 "Perspectief".
Over waardenvormend reageren: zie onder andere H7.3.1 "Stop-het-conflict-woorden" en H7.3.5 "De echo-methode".

Praktijkervaringen

(Uit het dagboek van een docent)
(Bij leerlingstencil, opdracht 1)

In de startfase van de les bleek, dat veel leerlingen de krant niet lezen, of alleen de voorpagina, of alleen de koppen. Veel leerlingen vinden vaak kranten-artikeltjes te moeilijk. In het bijgaand artikeltje zijn om die reden enkele zinnen weggelaten of eenvoudiger geschreven.

Een aantal reacties van leerlingen bij opdracht 1:

- Philips denkt: wij zijn er van af, laat de rest maar stikken.
- Dom, dat Philips het afval zelf niet verbrandt.
- Wie geeft nou zo'n vergunning?
- Nu zitten ze in Oost-Duitsland met het probleem; het is verplaatsing van het probleem.
- Belachelijk, door kwik is er straks geen leven op aarde meer
- Het raakt me niet; als het over dieren gaat is het anders
- Waarom moet het in de DDR?

Tijdens een korte tussenbespreking kan aan de orde gesteld worden, wat kwik is, waar je het kunt vinden, en wat het gevaar ervan is. Wanneer de reacties klassikaal doorgenomen worden hebben de leerkracht en leerlingen de gelegenheid om verhelderende vragen te stellen. De leerkracht heeft dan bovendien de gelegenheid te laten zien alle reacties, ook afwijzende reacties te accepteren.

(Uit een lesprotocol:)

D: (leest voor): Carla schrijft: het raakt me niet; als het over dieren gaat is het anders.

Dit artikeltje raakt jou niet erg. Je had liever iets over dieren. Wat bijvoorbeeld over dieren?

Carla: Wel over milieu, maar dan over dieren.

D: Weet je ook een voorbeeld?

Carla: Over zeehonden of zo

D: En Joke schrijft: Waarom moet het in de DDR.

Je had het liever ergens anders gehad?

Joke: Het kan ook dichterbij; ergens in Nederland of zo.

(Uit het dagboek van een docent)

(bij leerlingstencil, opdracht 4)

Opdracht 4 kan voor leerlingen moeilijkheden opleveren, wanneer ze weinig ervaring hebben met het luisteren en verhelderende vragen stellen.

(Uit een lesprotocol)

D.: "Mensen, niet te snel zomaar gaan opschrijven

wat de ander zegt; praat er eerst over; het is geen invuloefening. En je moet niet te snel denken, dat je begrijpt wat de ander zegt; daar kan je even naar vragen, door bij voorbeeld te zeggen: jij denkt dus dat....."

Tijdens deze opdracht kan de docent de groepjes helpen elkaar duidelijkheid te geven over hun eigen reacties.

(Uit een lesprotocol)

Siebre: Nummer 10 is ook dom

Sonja: Die vond ik ook het minst

D.: Jij vond 10 het minste?

Sonja:Ja

D.: 20 kilo kwik is toch niet zo veel. Waarom vind jij die het minste? Het minste wàt, trouwens, Sonja?

Sonja:Het sprak me het minste aan.

D: Want.....?

Sonja:20 kilo kwik is juist heel véél

D.: Vind jij heel veel

Sonja:Ja

D.: Wanneer is nou iets niet veel, waar zou dat van afhangen?

Sonja:Van het soort stof. Want als het nou 20 kilo water was of zo

D.: Wat heb jij gekozen, Rachel?

Rachel:Zeven, zeven het minst. Ja, eigenlijk vier, maar die had een ander al.

D.: Oh, dan mag jij die niet meer hebben?

Rachel:Hu, weet ik veel.

D.: Als een ander 4 heeft, dan mag jij niet meer 4 zeggen?

Gerwin:Want jij hebt er toch een andere "omdat..." bij!

D.: Nou, Rachel en wat vond jij het minste?

Rachel:Nou, daar word ik moedeloos van; ik word er niet moedeloos van

D.: Wat word je er wel van?

Rachel:Ik vind het gewoon stom

D.: Daar word je kwaad van, maar niet moedeloos

Rachel:Ja

D.: En wat had jij, Dirk, als minste?

Dirk:Die van Merijn:geen reactie.

D.: (herhaalt)

Dirk:Vond ik zo onverschillig; zit er maar bij te slapen

D.: Je vind het niet goed als mensen onverschillig zijn?

Dirk:Nee, dan schiet je nooit op

De leerkracht kan hier ook nagaan in hoeverre het leerlingen lukt om de reactie van andere leerlingen onder woorden te brengen.

D.: Mag ik even zien wat jullie gedaan hebben? Nou, Chris, wat had jij?

Chris:Hier staat het.

D.: Ik zal het proberen te lezen:Waarom verwerkt Philips het niet zelf? Weet jij ,Arjen, waarom hij dat gekozen had?

Arjen:Omdat zij een verwerkingsfabriek hadden in Roozendaal. Als je het toch zelf hebt. En dat vind ik ook: daar ben ik het gewoon helemaal mee eens. Kijrecht.

D.: Had jij dezelfde gekozen, trouwens?

Arjen:Ik had:Philips denkt:wij zijn er zo van af, laat de rest maar stikken

D.: En, Arlo, snap jij, waarom Arjen dat had?

Arlo:Omdat het gewoon zo is

Arjen:Ja, dat is toch gewoon zo, dat is gewoon stom; o, nee, dat is gewoon niet zo, bedoel ik.

Inhoudelijk kan de docent al pratend ontdekkingen doen, hoe zijn leerlingen denken en voelen. Zo vonden meerdere leerlingen de reactie; "Dergelijke berichten maken me zo moedeloos" de slechtst denkbare reactie.

3.14 LES 14: HOE VREEMD LEVEN WIJ?

Waar gaat
het om?

We hebben ons in de loop der eeuwen steeds meer omringd door een kunstmatige wereld. Wanneer je nu met bus of auto naar en van je werk reist, hoef je al haast niet meer buiten te komen. De hoeveelheid licht en warmte kun je regelen met knopjes. We leven in een technologische wereld en ervaren dat als normaal. De natuur ervaren we als bijzonder. Deze wezens-vervreemding (we zijn immers een deel van de natuur) hebben we van klein kind af aan ervaren: bij onze geboorte waren we omringd door de resultaten van techniek, en dat is nooit of slechts in uitzonderlijke situaties anders geworden.

"Es sollte also nicht verwundern, das in einer technischen Umgebung Technik wie Natur aufgefasst wird, auf die man zum Leben und Überleben nicht mehr meint verzichten zu können, und Natur wie Technik, bei der jedes Object reproduzierbar erscheint.(...) Einem technikgewohnten Menschen kann es passieren, dass ihm Regentropfen im Nacken unangenehm, bellende Hunden Schrecken und eine auf der hand krabbelnde Fliege ein Greuel sind. Dagegen können rasende Fahrzeuge, ohrenbetäubende Lautsprecher oder elektrisch betriebene Massagegeräte aus hartem Kunststoff Lustgefühle erzeugen." (Uit "Jugend-Lexikon Technik", W.Bünder)

Deze activiteit probeert leerlingen de bekende omgeving door de ogen van een "natuurmens" te laten zien.

Lesdoelen

Wat valt je in deze voor jou bekende omgeving op, als je er naar kijkt met de ogen van een "natuurmens"

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

HOE VREEMD LEVEN WIJ?

Tot voor kort sliep je met je ouders en enkele broers en zussen onder een dak van grote bladeren die op wat takken waren gelegd; jullie trokken door het woud op zoek naar eetbare wortels van planten, op zoek naar eetbare vruchten; soms ving of schoot iemand van jullie een dier, dat op een vuurtje klaargemaakt werd om op te eten. Na een tijdje trokken jullie weer verder. Jullie maakten dan op een andere plek weer een hut van takken en bladeren.

Op zekere dag kwam je een onbekend persoon tegen, die er nogal eigenaardig uit zag : een rare hoed op haar hoofd; ze had ook kleding aan haar voeten. Eigenlijk had ze kleding aan haar hele lijf, behalve aan haar onderarmen en gezicht. En ze had allerlei bijzondere, voor jou onbekende spullen bij zich. Wel interessant, zo'n raar mens. Jullie onthaalden haar natuurlijk gastvrij en gaven haar te eten en te drinken, wat het bos jullie te bieden had. Ze praatte wel raar, maar je kon haar wel verstaan. Na een tijdje vroeg deze rare vrouw, of je zin had te komen kijken naar leeftijdgenoten op een heel andere plek, buiten het grote woud, waarin je altijd gewoond had. Bestond er dan nog iets anders dan woud op de wereld? Waar moesten die arme sloebers dan van leven, en waar dan slapen, als ze niet in een oerwoud woonden? Het leek jou wel wat om dat eens te gaan bekijken. Je moeder maakte wel bezwaren (je vader steunde haar wel, maar toch niet echt fanatiek : hij vond 't ook wel een uitdaging voor iemand als jij!) maar uiteindelijk deed je een aantal noten, vruchten en wortels in een buidel voor onderweg ; ieder nam afscheid van je (met tranen natuurlijk; want op zo'n moment merk je pas echt dat je wat voor ze betekent); je beloofde goed te zullen rondkijken en alles goed te zullen onthouden voor als je weer terug kwam....

En de rare vrouw nam je mee naardeze school!!

Waar je nu dus zit tussen allemaal vreemde mensen. Helaas kun je hier met niemand praten (maar dat had je al gemerkt, natuurlijk). De volwassene in deze groep (ook al zo'n merkwaardig iemand) vraagt je om goed rond te kijken (maar ook te luisteren, te ruiken, etcetera.) wát je hier allemaal opvalt.

Op reis hier naar toe heb je vlug geleerd om eenvoudige zinnen op te schrijven (handig voor thuis!) De volwassene vraagt je nu om in dit lokaal, in dit gebouw en misschien ook buiten dit gebouw, 'n tijdje rond te lopen, en alles op te schrijven wat je opvalt. In vergelijking met waar je vandaan komt is dat nogal wat!

Wat me opvalt:.....

De les zelf

* Start

De opdracht heeft een introductie nodig, waarin de leerlingen gestimuleerd worden om het gewone ongewoon te maken. De inleiding op het leerlingenstencil kan daartoe dienen; Wanneer deze individueel gelezen wordt, is daarnaast zeker nog een klassikaal gesprek nodig. Een richtvraag kan bijvoorbeeld zijn: "Valt je wel 'ns ineens iets op als heel ongewoon, wat je tot dan toe als gewoon hebt gezien?" Dat kan bijvoorbeeld gebeuren als je als je op speciale dingen (voordeuren, dakgoten, hekjes) gaat letten, waar je anders nooit op let; Dat kan ook gebeuren als je je eens indenkt hoe je hond of je poes de straat ziet. In deze les over natuur en milieu proberen we als "natuurmens" naar onze alledaagse omgeving te kijken. Misschien kunt u een begin van de opdracht in de klas al even heel kort uitvoeren. (Wat raar, dat...iedereen hier in bankjes achter elkaar zit, ...de grond hier zo hard is,...).

* Lesverloop.

De opdracht zelf kan het best individueel uitgevoerd worden. Leerlingen maken in stilte een wandelingetje in of rond de school, waarbij ze zoveel mogelijk "opvallende zaken" noteren. Zorgt u dat u in het lokaal bent om bij terugkomst de leerlingen met hun eerste reacties op te vangen. Sommige zullen hele lijsten hebben, anderen hebben misschien toch zo veel moeite met de opdracht gehad, dat de lijst teleurstellend is.

Klassikaal kan een gesprekje gevoerd worden met de volgende richtvragen: -Heb je leuke dingen gezien? -Heb je ook vervelende dingen gezien? Wat vond je toch wel heel erg verbazingwekkend? -Welke verfrissende raad heb jij als natuurmens voor de mensen die hier zo vreemd leven?

* Afsluiting

Maak met elkaar de overgang van natuurmens naar wie je aan het begin van de les was. Enkele vragen kunnen ook nu gesteld worden. welke raad vond je heel zinnig? Levert het in de huid van zo'n natuurmens kruipen je nieuwe dingen op.

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen hebben enige ervaring (in deze groep) met het kruipen in de huid van een ander. Dit kan vrij eenvoudig als heel korte oefening in andere lessen ingebouwd worden. Zo krijgt u ook een beeld welke leerlingen dit makkelijk doen, en welke daar moeite mee hebben.

De docent is in staat om leerlingen te steunen de overgang te laten maken naar "natuurmens".

Voorbereiding

* Tijdschatting

Inleiding ,inclusief het lezen van het leerlingenstencil: 10'
De opdracht uitvoeren: 15'
Afsluitend gesprek: 10 à 15'
Totaal: maximaal 40'

- * Suggesties voor taakoriëntatie docent
- Voert u de opdracht zelf uit (thuis of op school). Neem daarbij de tijd om de overgang te maken. Stel uzelf de vragen, genoemd onder "De les zelf"
- Stelt u zich heel concreet voor, hoe u uw leerlingen gaat helpen de overgang te maken. Hoe gaat u leerlingen steunen, die de opdracht moeilijk vonden? Hoe gaat u leerlingen steunen, die met teleurstellende resultaten terug komen in de klas?
- * Materialen: Voor elke leerling een leerlingenstencil.

Kenmerken
(vgl.H6.2)

In deze les wordt het "ik-perspectief" verkend, uitgaande van de realiteit, beleefd vanuit een onverwachte (fantasie-volle of ingebeelde) positie. Het vervreemdende effect treedt op, doordat de voorgrond (de leerling zelf) verandert ten opzichte van de achtergrond (de bekende school of schoolomgeving).

De les vraagt aan leerlingen om de omgeving (als een ander mens) te ervaren, te ondergaan : de leerstijl Concreet Ervaren. In het nagesprek wordt dan op de resultaten teruggeblikt: de leerstijl Reflexie-Observatie.

Mogelijkheden
voor vervolg

- De meest opvallende of vreemdste ervaringen kunnen verwerkt worden in een tekening, in een hoorspel of een opstel.
- Uw leerlingen kunnen misschien een ingebeeld tegenbezoek brengen als cultuurmens aan een oerwoud (een stukje bos kan hiervoor misschien dienst doen: wat is hier vreemd, eng, abnormaal)
- De suggesties uit de les kunnen verder uitgewerkt worden: Wat zou er gebeuren als...(er geen lantaarnpalen langs de straat zouden staan..).

Verwijzing
andere hoofdstukken

Over het stimuleren van leerlingen (om met zo'n vreemde opdracht aan de slag te gaan; en om vreemde resultaten te melden in de klas):

H.7.2.3: "Stimuleren".

Over het gebonden zijn van waarden aan omstandigheden: H.4.3.4: "Alles is relatief".

Verwijzing
literatuur

W. Bünder e.a. "Jugend-lexicon Technik" 1987 Ro-ro.

3.15 LES 15: OP VAKANTIE!

Waar gaat
het om?

Met de grootste vanzelfsprekendheid omringen we ons met een veelheid van spulletjes, welke het leven kunnen veraangenamen; andere spullen vinden we levensnoodzakelijk. We kunnen aan spullen zo gewend zijn geraakt, dat we ons nooit afvragen of we ze eigenlijk nodig hebben.

Dagelijks worden we gestimuleerd door anderen, door reclames om 'ns iets nieuws aan onze lijst van gebruiksvoorwerpen toe te voegen

Deze activiteit stimuleert na te gaan of we ook met minder toe kunnen, en nodigt uit te overwegen wat ons dat dan uitmaakt. Welke waarden spelen hierbij een belangrijke rol?

Lesdoelen

Welke van mijn spulletjes zijn onmisbaar, welke zijn eigenlijk overbodig?

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

OP VAKANTIE! WAT NEMEN WE MEE?

Opdracht 1.

Je hebt plannen om met de tent op vakantie te gaan. Maak gedurende 10 minuten een lijst van spullen die je mee wilt nemen; maak je hierbij voorlopig nog geen zorgen voor de ruimte die je spullen innemen; desnoods brengen we je spullen achterna in een aanhanger. Zet de spullen in een lijst onder elkaar.

Opdracht 2.

Sorry, bij nader inzien is de laadruimte toch beperkt. De aanhanger is namelijk door de politie in beslag genomen. (De agent: "Een gevaar op de weg, mevrouw, met dat karretje.") Je zult dus spullen achter moeten laten. Zet achter datgene wat je het eerst zou achterlaten een (1), een (2) wat je vervolgens zou achterlaten, etcetera. Ga hiermee door totdat je merkt dat het moeilijk wordt om iets achter te laten. Wanneer het moeilijk wordt om nog voorwerpen achter te laten: stop er even mee, en omschrijf waarom je weinig moeite had met het achterlaten van de voorwerpen tot nu toe.

.....

Opdracht 3.

Ga nu door met cijfers zetten achter voorwerpen die je achterlaat en zet er telkens kort bij, wat het voor je betekent als je dat voorwerp niet meeneemt.

Opdracht 4.

Als je merkt dat je geen van de overgebleven voorwerpen meer wilt achterlaten, ga dan na, welk van de overgebleven voorwerpen het belangrijkste is. Doe dat als volgt. Zet een A achter het voorwerp dat op de eerste plaats komt, met kort erachter waarom dit voorwerp belangrijk is voor je. Zet een B achter het voorwerp dat op de tweede plaats komt etcetera.

Opdracht 5.

Probeer nu conclusies te trekken uit het werken met je lijst:

1. Welke spullen heb je allemaal perse nodig? (zet daar een a achter).
 Wat voor soort spullen zijn dat eigenlijk?

.....

2. Welke spullen vind ik wel belangrijk, maar kan ik als het moet buiten? (Zet daar een b achter). Wat voor soort spullen zijn dat eigenlijk?

.....

3. Welke spullen kun je eigenlijk best missen? Zet daar een c achter.
 Wat voor soort spullen zijn dat?.....

De les zelf

* Start

U kunt de les beginnen met een gesprekje over de pak-problemen wanneer je op vakantie gaat; dan komt het er op aan om uit te vinden wat we echt nodig hebben, wat wel leuk is om mee te nemen, en wat overbodig is.

U kunt ook nagaan hoe de meningen zijn over het verband tussen wat we nodig hebben en milieu-problemen. (We hebben spuitbussen nodig, koelkasten, etcetera).

Een andere ingang biedt de vraag: Wat heb je nu, waar je 5 jaar geleden nog niet aan dacht? (Walkman; kleren zijn ook een dankbaar onderwerp). Maakt u het doel van de les duidelijk.

* Lesverloop

Er wordt van leerlingen gevraagd om een aantal bewerkingen toe te passen op hun paklijst. Sommige leerlingen zult u moeten helpen bij het begin van een nieuwe opdracht. Opdracht 5 is een synthese-opdracht (Wat voor soort spulletjes zijn dat eigenlijk). Leerlingen kunnen elkaar daarbij goed helpen; u kunt ook suggesties hiervoor doen ("Dat zijn eigenlijk allemaal ontspanningsspulletjes.. opmaakspulletjes..."..etcetera.)

* Afsluiting

De resultaten van opdracht 5 kunnen goed klassikaal besproken worden. Vragen hierbij kunnen zijn: - Als je de spullen, die je best kunt missen vanavond weg doet, wat zou dat dan voor je betekenen? -Zijn er mensen die jouw "perse nodige" spullen niet hebben? Wat missen die? -Heb je ooit zó naar je spullen gekeken naar je spullen gekeken?

Gewenst instapgedrag van lln. en docenten

De les stelt geen bijzondere eisen aan leerlingen en docent.

Vorbereiding

* Tijdschatting

Inleiding, inclusief eerste instructies: 10 à 15'
 Uitvoeren van de opdrachten: 20 à 25'
 Nagesprek: 10'
 Totaal: 40 à 50'

* Suggesties voor taakoriëntatie docent.

Voer de opdrachten zelf uit. Weest u daarbij gevoelig voor uw eigen "interne discussie": waar liggen bij u de grenzen?

Bereid met behulp van de gegeven suggesties het nagesprek voor: waar zal wat u betreft de nadruk op komen te liggen?

* Materialen

Voor elke leerling een leerlingenstencil en een blanco papier voor de paklijst.

Kenmerken (vgl.H6.2)

De opdrachten zijn gericht op het "ik-perspectief" en op de realiteit (de vraagstelling is niet vreemd of imaginair). De activiteiten inventariseren en prioriteren waarden (waardevolle spulletjes);

ze roepen dilemma's op. Het wikken en wegen moet resulteren in (voorlopige) keuzes. Ongetwijfeld spelen rationele en emotionele overwegingen daarbij een rol. Als techniek staat het "verliezen " (het niet meenemen) centraal.

De dominante leerstijl in deze les is die van Reflexie (PO).

Mogelijkheden
voor vervolg

- Wanneer leerlingen (of u) hun lijsten bewaren kan de activiteit na bijvoorbeeld een half jaar herhaald en de resultaten vergeleken worden. (Bijvoorbeeld bij de voorbereiding van een schoolkamp; zie ook: praktijkervaringen). Aan de orde komen dan vragen als: zijn je behoeften veranderd? Hoe komt dat?
- Lessen over reclame en de invloed die reclame wil hebben op je koopgedrag of je wensen naar spulletjes (een werkstuk; reclame-analyse; reclame ontwerpen.)
- Een overlevingskamp met een minimale hoeveelheid aan spulletjes.
- Een les met een minimale hoeveelheid aan spulletjes (een minimale hoeveelheid aan lesmateriaal: alles wat overbodig is verdwijnt uit het lokaal.

Verwijzing
andere hoofd-
stukken

Over de diverse deelprocessen van waardenvorming die in deze les aan bod komen: H3.2.2: "Deelprocessen van verhelderen".

Praktijkervaringen

(Uit het dagboek van een docent)

(Bij het leerlingstencil)

De les werd gegeven naar aanleiding van een gepland weekend-schoo-
 reisje met deze klas. De opdracht werd hierbij enigszins aangepast:
 Bij de inleiding vertelde ik dat we op een heel speciale manier
 zouden proberen een paklijst voor dat weekend te maken. En ik voegde
 er twee opdrachten aan toe: -vergelijk jouw conclusies met die van
 enkele andere leerlingen. Ziet hun "paklijst" er heel anders uit dan
 de jouwe? en -Maak nu een "paklijst" met spullen die je het komende
 weekend mee gaat nemen. Zet achter deze lijst een a, b of c (zie
 opdracht 5).

De opdracht bleek zeer werkbaar: de leerlingen stortten zich er met
 groot enthousiasme op, waarschijnlijk mede gemotiveerd door dat
 reisje en omdat ze samen konden praten over wat neem jij en wat jij
 allemaal mee.

De eerste opdracht vonden ze heel leuk om over te fantaseren; sommige
 leerlingen sloegen letterlijk op hol: een ijskast, maar ook een
 stereotoren en een generator moesten mee. Anderen bouwden bij
 voorbaat al een selectie in; voor die laatsten werd het dan al snel
 moeilijk om vervolgens te gaan wegstrepen wat ze ook wel thuis konden
 laten.

(De paklijst van een leerlinge:)

Slaapzak	G	a	
kussen	B	a	
luchtbed/matje	C	a	
walkman	5		
sportkleding	I	b	
kleding	D	a	
schoenen	E	a	
badpak	F	a	
zaklamp	M	b	
leesboek	7		ik lees 's avonds altijd, dus dan is het nu ook wel leuk
snoep	3		
geld	A	a	
fiets	N	b	
tent	H	a	
make-up	8		makkelijk voor een leuke avond of zo
toiletpullen			
+ tas	K	a	
badlaken	J	a	
bal	1		
washandje	L	a	
gel	9		m'n haar blijft zo ook wel een weekje goed staan
insektenstift	6		
zonnebrand	10		lenen van anderen
zakdoeken	O	c	
sieraden	2		
spelletjes	4		

3.16 LES 16: DAG BOOM, HOE GAAT HET MET JE ?

Waar gaat het om?

Het is vrij gangbaar in onze samenleving, in ons onderwijs om van een afstand naar het milieu en de natuur te kijken. Van je inleven in (een deel van) de natuur is meestal geen sprake. Ook wordt zelden aandacht besteed aan onze emotionele relatie met de natuur. Hoewel die emotionele relatie er wel is staan we ons zelden toe die relatie de volle aandacht te geven, na te gaan welke aspecten er voor ons aan zitten. Deze opdracht helpt om die aspecten van onze relatie met de natuur in beeld te krijgen. Bovendien is het een oefening om gevoelens en associaties te verwoorden. Het is zeker geen oefening om een reeks waarden-vormende lessen mee te beginnen.

Lesdoelen

1. Hoe is het om je in te leven in een stukje natuur?
2. Je leert om wat je ziet, hoort, ruikt en voelt en denkt in de natuur onder woorden te brengen.

Leerlingen-stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

DAG BOOM, HOE GAAT HET MET JE?

Vraag je je wel eens af of bijvoorbeeld een vogel in de tuin iets voelt of denkt? En wat dat dan kan zijn, wat ie voelt of denkt? En een boom dan? Zou die wat voelen of denken? En als dat zo is, wat zou die dan voelen en denken? In deze les ga je dat eens proberen uit te vinden. De les laat je een nieuwe manier zien om "in contact" te komen met iets uit de natuur: een boom.

Neem pen en papier mee naar buiten en zoek een boom uit waar je een tijdje bij gaat zitten.

Opdracht 1.

Let eerst eens 5 minuten op wat je ziet, ruikt en hoort.

Wat voel je daarbij en waar denk je aan: vind je het fijn om hier te zitten of juist niet? Denk je aan iets of "glijden" je gedachten juist helemaal weg? Waar denk je dan aan?

Schrijf na die 5 minuten pas op wat je zag rook en hoorde. Probeer ook je gevoelens en gedachten te beschrijven.

Opdracht 2.

Blijf bij dezelfde boom zitten en leef je in in de boom. Wat ziet de boom allemaal?

Wat hoort ie?

Wat voelt ie?

Wat ruikt ie allemaal?

Wat denkt ie?

Ook dit schrijf je na 5 minuten op.

Opdracht 3.

Wat zou je allemaal van de boom willen weten?

Stel je voor je gaat een kennismakings-gesprek met de boom voeren.

Schrijf 5 vragen op die je de boom zou willen stellen.

Stel dat jij de boom bent, welke (5) antwoorden zou je dan geven?

Schrijf ze op.

Zorg dat je om weer in de klas bent.

De les zelf

* Start

U kunt vertellen hoe je op een hele andere manier naar de natuur kunt kijken dan de afstandelijke en onderzoekende manier, die we meestal gewend zijn. Waarschijnlijk kunt u teruggrijpen op een ervaring waarbij u wel uitdrukkelijk op een afstandelijk onderzoekende manier met de klas hebt gewerkt. Daarnaast hebben veel leerlingen wel een ervaring, dat ze zich ineens heel betrokken voelden bij iets van de natuur, dat je "gebiologeerd" raakt door (.een nest jonge vogeltjes; een struik die helemaal vol bloemen zit, een biddende valk...)

Ongetwijfeld kunnen u en uw leerlingen hiervan voorbeelden noemen.

Maak uw leerlingen duidelijk dat ook die manier van de natuur ontmoeten niet alleen alle bestaansrecht heeft, maar heel waardevol is. In deze les laten we het je ineens betrokken voelen niet over aan een toevallige ontmoeting, maar proberen we gericht het je betrokken voelen te stimuleren.

Geef de lln. het leerlingstencil en geef waar nodig een toelichting of hulpvragen.

Bij opdracht 3 kunt u erop wijzen dat een soort kennismakingsgesprek gevoerd kan worden of een weerzien met een oude vriend of....

* Lesverloop

Sommige leerlingen kunnen met een dergelijke opdracht zó aan de slag terwijl anderen steun nodig zullen hebben.

Maak de leerlingen duidelijk dat ze elkaar buiten niet mogen storen en dat ze beter een eindje van elkaar kunnen gaan zitten.

Stoort u tijdens de buitenopdracht de kinderen ook niet en blijf op een afstand kijken hoe de opdracht wordt uitgevoerd.

* Afsluiting

Terug in de klas is het belangrijk dat leerlingen hun eerste reacties kwijt kunnen (stoom afblazen). Geef hiervoor even de ruimte.

Daarna kunt u, voortbouwend op de stoom, wat meer gericht naar reacties vragen.

U kunt dan vragen naar:

- De opdrachten: leerlingen kunnen stukjes voorlezen of vertellen welke vragen ze hebben geformuleerd.
- Hoe het was om op zo'n manier met de natuur bezig te zijn.
- Wat moeilijk was aan de opdracht (of vreemd, leuk...).

- Mogelijkheden voor vervolg
1. Dezelfde opdracht als je je indenkt dat:
De boom jaren geleden nog in een groot bos stond
De boom in de toekomst wordt beschadigd door zure regen (bijvoorbeeld na een zure regen les)
 2. Leerlingen stellen aan elkaars boom de 5 vragen die ze aan hun eigen boom gesteld hebben en leren elkaars boom kennen
 3. Leerlingen proberen elkaars boom te tekenen na uitwisseling van de 5 vragen en antwoorden

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen zijn in staat en bereid zich in te leven in een fantasie-situatie.
De docent is in staat steun te geven aan leerlingen bij wie het niet lukt en aan leerlingen met weerstanden tegen de opdrachten.
Het verdient aanbeveling om deze les te laten voorafgaan door enkele gelijksoortige kleine opdrachten in uw bestaande lessen, waarin leerlingen met levend materiaal werken. U kunt dan (bijvoorbeeld bij het begeleiden van groepjes leerlingen) nagaan hoe leerlingen op zo'n opdracht reageren en uzelf oefenen in het begeleiden en stimuleren van dergelijke opdrachten.

Vorbereiding

- * Tijdschatting
- Introductie: 10'
- Uitvoering opdrachten: 30'
- Nagesprek: 5-10'
- Totaal: 45-50'
- * Suggesties voor taakoriëntatie leerkracht.
- Voer zelf alle opdrachten van te voren uit.
Welke weerstanden of drempels moest u zelf overwinnen?
- Bedenk welke weerstanden of drempels u verwacht bij lln. (welke). Hoe kunt u daarbij steunen?
- Welke hulpvragen zou u bij de opdracht willen geven?
- Heeft u al nagedacht over een inleiding bij deze les?

Kenmerken (vgl.H6.2)

De eerste opdracht is gericht op het "ik-perspectief" (wat is mijn beleving op deze plek).
De laatste 2 opdrachten doen beroep op het "jij-perspectief"; de lln leven zich in de boom (de ander).
Het gaat hier om het inventariseren van aspecten van waarden en waardegebieden, waarbij zowel negatieve als positieve aspecten aan bod kunnen komen (hoewel gericht op positieve aspecten).

De activiteit is gebaseerd op concreet ervaren, waarbij alle zintuigen gebruikt worden.
Vooral het hart speelt een belangrijke rol.

Verwijzing andere hoofdstukken

Over ik- en jij (=natuur-)perspectief: H4.2.5 "Ik, jij, wij in perspectief".

Verwijzing
literatuur

Over natuur-beleving: M. van Doorn en M. Dijkstra:
"Mogen we hier ook van genieten" 1985 Vakgroep
Didactiek Biologie Rijks Universiteit Groningen.

3.17 LES 17: WELKE NATUUR?

Waar gaat
het om?

Als we het hebben over natuur en natuurbescherming, over aantasting van of betrokkenheid bij natuur, wat is dat dan, die natuur? Hebben we een beeld voor ogen, wat we dan vooral bedoelen, en wat we juist niet bedoelen? Is die natuur iets wat ver weg is, of achter prikkeldraad, of heb je heel dicht bij ook natuur? Een persoonlijke meningsvorming, welke gemakkelijk filosofisch van aard kan worden; toch kunnen we proberen er in heel concrete termen over te blijven praten en denken. De vraag is in het kader van natuur-educatie van belang: waarover heeft ieder het?

Lesdoelen

1. Wat versta jij nou eigenlijk precies onder natuur en wat is geen natuur meer?
2. Je ontdekt dat je je gevoel niet hoeft uit te schakelen bij het komen tot een definitie.
3. Hebben anderen hetzelfde idee bij "natuur" of kan dat toch weer anders liggen?

Leerlingen-
stencil

Afgedrukt op de volgende pagina.

WELKE NATUUR?

"De natuur verdwijnt" : dat heb je vast wel eens gehoord of gelezen. Maar wat is nu "Natuur"?

Je kunt de vraag ook anders stellen: wat vind jij natuur?

De volgende opdrachten helpen je om hier achter te komen.

Opdracht 1

Je ziet een heleboel plaatjes, foto's : rangschik deze van "meeste natuur" tot "minste natuur".

Opdracht 2

Vergelijk jouw reeks met die van je buurvrouw/-man, maar probeer elkaar niet te overtuigen van je eigen reeks.

Stel nu vragen over elkaars reeks: Waarom dat plaatje bovenaan en die onderaan?

Misschien liggen er ook plaatjes op een heel andere plaats dan in jouw reeks; stel daarover ook vragen, waarom dat plaatje dan daar ligt.

Al vragend kan het voor jezelf duidelijk(er) worden wat jij natuur vindt, welke criteria jij hanteert.

Schrijf nu eens op wat jouw persoonlijke definitie van natuur is.

Hulpvragen daarbij zijn: Wat vind ik heel erg natuur, en wat vind ik absoluut geen natuur.

De les zelf

* Start

U kunt beginnen met de inleiding uit "waar gaat het om". U kunt ook beginnen met enkele voorbeelden te noemen van "natuur" en uw leerlingen vragen of ze dat natuur vinden. (Het grasperk naast het lokaal; de straat enz.)

Daarna kunt u de doelen vertellen en even kort de opdrachten toelichten.

* Lesverloop

De lln. zullen eerst individueel met opdracht 1 aan de slag gaan. Het is belangrijk dat ze daarbij niet gestoord worden en dat er geen meningen worden uitgewisseld.

Let bij opdracht 2 hoe uw leerlingen elkaar vragen stellen bij hun reeksen plaatjes. Steun de lln. bij het luisteren naar elkaar en bij het stellen van de vragen.

* Afsluiting

In een gesprek kunnen de verschillende criteria en definities geïnventariseerd worden. U kunt daarbij een aantal verhelderende vragen stellen (die u voor opdracht 2 geformuleerd hebt bijvoorbeeld) en hen uitnodigen hun idee van "natuur" nog helderder te formuleren.

Tenslotte kunt u hen vragen om nog eens naar de volgorde van hun plaatjes te kijken, met de vraag wat ze nu er aan willen veranderen.

Gewenst instapgedrag van lln. en docent

Leerlingen zijn in staat om in een tweegesprek verhelderende vragen te stellen zonder hun eigen mening over te willen dragen.

De docent is in staat om te signaleren waar de opdracht niet (meer) goed wordt uitgevoerd, bijvoorbeeld doordat waardenoverdracht plaatsvindt. De docent is in staat de leerlingen te steunen bij het stellen van waardenverhelderende vragen.

Voorbereiding

* Tijdschatting

Introductie: 10'

Opdrachten: 10'

Nagesprek: 10-20'

Totaal: 30-40'

* Suggesties voor taakoriëntatie docent.

- Voer zelf de opdrachten uit en ga na waar u zelf ontdekt dat u een keuze moeilijk (objectief) kunt beargumenteren.
- Wat zijn uw criteria en wat is uw definitie voor natuur?
- Bedenk een aantal verhelderende vragen die uw leerlingen zouden kunnen stellen.
- Welke leerlingen zullen hun mening moeilijk op de achtergrond kunnen houden? Hoe gaat u hen steunen?

- * Materialen
- Per leerling een leerling stencil (de opdrachten zijn zo eenvoudig en kort, dat u ze ook op het bord kunt formuleren)
- Per leerling een set plaatjes (wanneer u zelf een knipstencil wilt maken: in veel biologie-schoolboeken vindt u bruikbare kleine plaatjes van allerlei soorten "natuur")

Kenmerken
(vgl.H6.2)

Er vindt een wisseling van "ik-" en "jij-perspectief" plaats: aandacht voor eigen criteria en voor elkaars criteria.
In deze activiteit gaat het om een inventarisatie van aspecten van waarden en waardegebieden met daarna een prioritering van deze aspecten.
Via een tweegesprek met richtlijnen moeten leerlingen elkaars standpunt verhelderen: de eigen meningen mogen daarbij niet getoond worden.
Belangrijke leerstijlen die naar voren kunnen komen bij de prioritering zijn actief experimenteren (AE) (een volgorde uitproberen en later pas verantwoorden) en reflexie (RO) wanneer de lln. hun keuze gaan verantwoorden.
Indien lln. proberen om tot een algemene definitie van natuur, zijn ze bezig met theorievorming (leerstijl: begripsvorming).

Mogelijkheden voor vervolg

1. Met een andere opdracht kunnen dezelfde plaatjes gebruikt worden: Leg ze in volgorde van: welke natuur vind jij het mooist; of: van welke zou je het het ergst vinden als het zou verdwijnen.

Verwijzing andere hoofdstukken

Over ik- en jij-perspectief: H4.3.10 "Ikke-ikke" en H6.2.1 "Perspectief".
Over leerstijlen: H3.2.8 "Leerstijlen" en H7.7.5 "Waardenvorming en leerstijlen".

Praktijkervaringen.

(Uit een lesprotocol)

(Bij: de les zelf: start)

(.)

D: Als je hier zo naar buiten kijkt, wat je hier voor je aan groens en zo ziet, valt dat naar jullie gevoel onder natuur, of valt het niet onder natuur, of wat dan wel? Michiel?

Ll: Ik denk aangelegde natuur.

D: Is dat nou natuur of niet?

Ll: Voor een deel vind ik 't wel echte natuur, ja met die oude bakstenen erbij lijkt 't wel of er een oud vervallen huisje stond

D: En hoort dat er nou bij, die bakstenen of niet?

Ll: 't Is klei, maar....

D: ja...dat is een leuke.

(.)

D: Nog meer reacties, Brigitte

Ll: Nou niet precies hierover...komen we wel eens in een bos, als we op vakantie zijn, dan heb je alles zo in rijtjes geplaatst, daar kun je zo doorheen kijken.

D: En wat vind je daarvan?

Ll: Dat vind ik niet mooi, daar kun je zo doorheen kijken.

D: Ja; wel of geen natuur?

Ll: 't is wel natuur.

D: Wat ik heel leuk vind, wat jullie nu al laten merken is, dat je niet kunt zeggen, dat is volop natuur of dat is geen natuur. Daar heb ik een opdracht voor. Iedereen krijgt een aantal plaatjes en de vraag is of je ze wilt rangschikken van meest natuur naar minst natuur; wat jij vindt.

(Uit het protocol van een lesnabespreking. O= Observant)

(Bij: "De les zelf: afsluiting")

O.: Kwamen er voor jou ook onverwachte dingen uit? Van: tjee, dat ze dáár op komen?

D: Jää, wat ik heel sterk vond is, wat Jeroen zei: wij hebben de natuur wel nodig, maar de natuur heeft ons niet nodig; dat vond ik een hele leuke. Daar moest ik ook erg over nadenken; een heel diepzinnige.

(Uit een lesprotocol)

(.)

D: Wat is nou heel erg natuur, en wat is geen natuur?

Ll: Ik vind iets natuur, als het niet door de mensen gemaakt is, bijvoorbeeld de zee, bergen; niet natuur:huizen met electriciteit erin en daaromheen aangeplante rotzooi.

D: Oh; wat is voor jou heel belangrijk aan natuur?

Ik begreep dat je zei dat er geen mensen....

Ll: dat het niet door mensen gemaakt is.

D: O.k, dat is heel duidelijk. Marin?

Ll: Ik heb er drie: Bij gewoon natuur denk ik aan bloemenvelden, vogeltjes, bijtjes en vlindertjes (lln.lachen) en bij heel erg natuur denk ik aan klaterende beekjes waar je water uit kunt drinken en zo; geen natuur vind ik industriegebieden en fabrieken

Ll: Ik heb: natuur wat gegroeid is, en waar niemand heeft aangezetten.

D: En toen kregen jullie een hele discussie; hoe ging die?

(.....)

D: Op een gegeven moment verdedigde jij, volgens mij, je moet maar zeggen of dat klopt, eigenlijk is alles natuur

L1: Ja alles

D: Ja, alles is natuur; en wat was jouw reactie daarop, Natasja?

L1: (.....)(houdt de enveloppe waar de plaatjes inzaten omhoog)
dit is wel van natuur gemaakt, maar het is geen natuur.

D: En wat is voor jou dan het belangrijkste, Natasja, als het wel natuur is?

L1: Dat het uit zichzelf ontstaat.

(Uit een observatie-protocol)

(Bij opdracht 1)

Het individueel werken aan opdracht 1 lukt niet iedereen even goed

D: "Je mag wel vragen wat het plaatje voorstelt, maar probeer het rangschikken zelf te doen".

Sommige leerlingen vertellen direct wat ze van een plaatje vinden; een zo werkend tweetal constateert later, dat ze precies dezelfde volgorde hebben.

Opdracht 1 wordt door een aantal leerlingen razendsnel gedaan; na 2'30'' zijn de eersten klaar, na 4' bijna iedereen.

(Uit het protocol van een nagesprek met de docent)

O(bservant): Een aantal leerlingen waren razendsnel met de kaartjes klaar.

D: Ja, onwaarschijnlijk.

O: Dat was voor hen geen probleem; voor sommigen wel: die zaten er een hele tijd mee te worstelen. Sommigen hadden ook het idee, dat er wel haast, zou je kunnen zeggen, een goede volgorde was.

D: Er waren er drie die die vraag stelden: is het zo goed? Waar hem dat in zit. Kennelijk moet er iets heel stelligs zijn, wat hen doet besluiten de plaatjes zo te rangschikken. (...) Ik vond het zelf namelijk helemaal niet makkelijk om deze opdracht uit te voeren. Grappig!

Verwerkingsopdrachten

VERWERKINGSOPDRACHTEN BIJ HOOFDSTUK 1.

1. a. probeert U zich eens een beeld te vormen van hoe bij u de zaken er wat dit betreft voorstaan. Hanteert U scherp geformuleerde definities met betrekking tot de begrippen "waarden", "attitudes", "houding", "dispositie", etcetera of overlappen in uw dagelijks woordgebruik deze begrippen elkaar goeddeels?
- b. welke definitie is U op het lijf geschreven?
- c. welke van de vier geciteerde definities spreken U aan? Waardoor?
- d. Leg deze tekst een uurtje terzijde, schrijf daarna Uw eigen definitie van "waarde" op. Op welke van de vier definities lijkt de Uwe?
- e. 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-d), Uw voorspelling over de antwoorden van uw collega's en de werkelijke antwoorden van hen? (U kunt daarbij kijken naar bijvoorbeeld: consequenties voor samenwerking, mogelijkheden voor onderlinge steun, taakverdeling, etcetera).

Ter toelichting een voorbeeld van wat een docent in zo'n gesprek ontdekte:

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 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 nuanceverschillen, maar diametraal tegenover elkaar staande betekenissen.

Leuke opdracht, zeer verrassend, een eye-opener!

2. a. Wat spreekt U aan in elk van deze definities? En wat vindt U de tekortkomingen van elke definitie?
 - b. Hoe belangrijk zijn voor U de genoemde kenmerken en gebreken van bijvoorbeeld de eerste definitie?
 - c. Kunt U zich een gesprek met collega's voor de geest halen waarin de discussie vooral ging over het formuleren en hanteren van de definitie van "waarden"? Hoe verliep dit gesprek? Wat was Uw aandeel toen? Hoe zou op dit moment, nu U verschillende definities gelezen hebt, Uw inbreng luiden, als het gesprek nogmaals plaatsvond?

3. a. In deze alinea wordt heel beknopt een groot aantal waarden naar voren gebracht. Welke zijn dat volgens U? Maak er een lijstje van.
 - b. Probeer bij een aantal "waarden" op het lijstje een zo concreet mogelijke beschrijving te geven van een levensechte situatie waarin die waarde een rol speelde. Dit kan met behulp van een dialoog, een stukje "verzonnen" dagboek. Schrijf het echt op.
 - c. Met welke van deze waarden uit het lijstje werkt U zelf?
 - d. Welke van deze waarden zijn zo stevig in U verankert dat U er ook in (milde) crisissituaties (in Uw werk) naar kunt handelen?
 - e. Met welke van de waarden uit het lijstje zou U graag willen werken?
 - f. Kies één van de waarden uit dit lijstje en kies één van de werksituaties waarin U morgen zult zijn. Neem het besluit om morgen die werksituatie met behulp van die gekozen waarde te benaderen. Schrijf morgen direct na afloop een kwart A4-tje verslag van Uw ervaringen. Herhaal deze oefening de komende weken een aantal malen, bijvoorbeeld 6 keer. Schrijf daarna een samenvattend verslagje.

4. Ter toelichting van het begrip "actuele waarde" het volgende gesprek tussen een Atheneum 6 leerlinge en haar docent, 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?

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?

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 (sl en g.)

O.K., ze heeft een keuze gemaakt, is niet zomaar weggebleven; daar vertrouw ik op.

- 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.
- b. Beschrijf de situatie zo gedetailleerd mogelijk in twee kolommen; links de feitelijke situatie, de dialoog, het gedrag, rechts Uw interpretaties (I), vermoedens (V), beleving (B) van de situatie.
- c. Wat zegt Uw tekening of Uw manier van tekenen over de betekenis die een theoretische definitie voor U heeft?
- d. Wat kunt U over de definitie in Uw tekening uitdrukken wat met woorden niet goed lukt?
- e. Zouden er andere situaties in Uw leven zijn waar U zou willen proberen om middels een tekening of een kort gedichtje wat meer helderheid met betrekking tot Uw gevoel te krijgen? Welke situaties zijn dat?
- f. Welke belangen heeft U bij het kennen van een theoretische definitie over waarden? Welk belang hebben Uw collega's daarbij? En Uw leerlingen?

Ter illustratie het volgende fragment uit een dagboek:

Mijn gevoelens na het lezen van de eerste definitie zijn verward. Ik weet niet wat ik me daarbij moet voorstellen. Er staat te veel. Een norm is een concretisering van een waarde, dat spreekt mij wel aan. (Norm...normaal). Als ik van een bepaalde situatie zeg "dat vind ik een normale manier van met elkaar omgaan", betekent dat dus: daar wordt voldaan aan mijn onderliggende waarden.

Het krachtige gevoel?????

In twee minuten een tekening maken, dat lukt mij niet. Wel een poging tot een gedichtje. Is vast ook wel goed.

Ik zie jou, wat ben je weerloos,

dat maakt mij ontroerd,

ik wil je niet beschadigen, blijf zoals je bent.

Ik zie je weer,

je bent harder van buiten,

ook dat vind ik mooi,

je hebt iets geleerd, maar houd een paar van die zachte plekjes.

Krachtigste gevoel? Geen tekening, wel een beeld.

Een egeltje. Een prachtig diertje om te zien, maar ook stekels om zich te verdedigen, geen agressief aanvalswapen, maar als je met kwade bedoelingen te dicht bij mij komt, prik ik je en dat is dan je eigen schuld. Als wij elkaar goed begrijpen (egels onder elkaar) dan zijn die stekels onbelangrijk, we weten precies hoe we elkaar geen pijn doen. Tegen echt groot gevaar, een auto, zijn we met al onze stekels weerloos, we moeten dus wel beschermd worden.

Ik vind dit een mooi beeld, zowel voor de leerling als voor de docent.

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.

- b. Beschrijf op zelfde wijze een lessituatie.
 - c. Schrijf de komende veertien dagen elke dag een dialoogje op dat plaatsvond tussen diverse "stemmen" in U.
 - d. Probeer de eerste week steeds bij elke zin te achterhalen door welke "prikkel" de zin in U werd opgeroepen, bijvoorbeeld:
 - 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
 - e. In de tweede week schrijft U de "prikkel" in de tegenwoordige tijd ("ik zie, ik hoor").
 - f. Na veertien dagen maakt U een overzicht van "belangrijke stemmen" en "belangrijke prikkels". Leeft U zich in beide lijstjes en vul (meerdere keren) de volgende zin aan: "Ik ben kennelijk iemand die....."
 - g. 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?
7. Maak nu, na het doorwerken van dit hoofdstuk en een aantal verwerkingsopdrachten zelf een samenvatting van:
- de voor Uw handelen belangrijkste begrippen en definities,
 - de nieuwe inzichten die de oefeningen U over Uzelf en Uw handelen met betrekking tot waarden hebben opgeleverd,
 - consequenties die U voorziet van deze nieuwe inzichten voor Uw mogelijkheden van samenwerking met collega's en leerlingen.
8. U heeft nu een aantal waardenvormende opdrachten bij dit hoofdstuk uitgevoerd.
- Elke opdracht bestaat uit een aantal onderdelen. Er zit een zekere structuur in de opbouw.
- Voorbeeld van een mogelijke structuurbeschrijving van verwerkingsopdracht 1:
- 1a. reflectie op de eigen praktijk van alledag (nadenken, hoofd)
 - 1b. inventariseert eigen concreet gedrag (beoordelen, hoofd)
 - 1c. vraagt naar eigen beleving (hart), verwoorden ervan (hoofd)
 - 1d. vraagt actief begripsvormend te werken (hoofd)
 - 1e. opdracht om het "perspectief" van een ander te onderzoeken (uitproberen, toepassen, hoofd/handen).
- a. Bekijkt U de structuur van de opdrachten nog eens. Geef Uw eigen beschrijving van die structuur.
 - b. Kies vervolgens een van de opdrachten uit waarvan de structuur U aanspreekt, of die U heel veel nieuwe inzichten heeft opgeleverd.
 - c. Uw opdracht is nu om, gebruikmakend van deze structuur, zelf een waardenvormende opdracht te schrijven. Als onderwerp kunt U een van de paragrafen van dit hoofdstuk nemen, maar evengoed een lesonderwerp dat U kort geleden behandelde of een onderwerp dat binnenkort aan de orde gaat komen.
 - d. Wanneer U deze oefening herhaalt dient U weer uit te gaan van een structuur die U zelf beschreven hebt.

VERWERKINGSOPDRACHTEN BIJ HOOFDSTUK 2

1. U zult als docent deze 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?
 - e. Vergelijk Uw reactie(s) naar inhoud (letterlijke formulering) en naar functie (het door U bedoelde effect) met de mogelijkheden die in hoofdstuk 7, par. 2.1 t/m 2.6 worden genoemd.
2.
 - a. Maak een lijstje van vragen over leren en onderwijzen die U regelmatig bezig houden (zo 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? (bijvoorbeeld: Heeft U gesprekken aangeknoopt? Zo ja, met wie, wanneer? Hebt U gericht/ongericht gelezen in tijdschriften/kranten op zoek naar antwoorden? Zo ja, welke en wanneer?, etcetara). 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 de vragen in volgorde van belangrijkheid voor U op dit moment. Zet achter elke vraag (in kolommen) waarvoor U de antwoorden meest nodig te hebben, hoeveel tijd (energie) U het komend kwartaal zelf kunt investeren in het vinden van een antwoord. Wie U zou kunnen inschakelen bij het zoeken.
 - d. Neem een besluit of U een zoekcontract met Uzelf wilt afsluiten voor een of meer van de vragen. Als U dit contract afsluit kunt U het in gedachten doen, U kunt het voor Uzelf opschrijven, U kunt het aan iemand zeggen, dat en ook welk contract U hebt afgesloten.
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 artikeltje 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 vraag a en b antwoordt.
 - d. Wanneer U een onderzoek zou mogen starten, wat zou Uw onderzoeksvraagstelling dan zijn?

4. a. Vul de volgende zin aan:
 "Onderwijs is een serie activiteiten waarbij de lerende mens..."
 Doe dit een of meerdere keren vanuit Uw eigen mens- en maatschappijvisie. Verplaats Uzelf 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?
5. a. We gaan ervan uit dat U al heel wat ervaring heeft opgedaan met de vorming van waarden en normen door middel van Uw lessen. 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 (eventueel meerdere antwoorden per zin geven)
- 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...
 - Als ik succes heb met waardenvorming dan kan ik dat aan de leerlingen merken doordat ze.....
6. Dit is waarschijnlijk voor U een ongebruikelijke oefening. We 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 effectiever zal de oefening zijn. Vooral de opdracht beschreven onder a. is spannend en lucratief. Wel lijkt het ons van belang dat U er bij deze oefeningen vooral op let dat U vluchtig toeschouwer blijkt en niet verzuipt in de veelheid van gevoelens. Hoe minder U Uw keuzes en bewegingen probeert uit te leggen of te idealiseren en hoe meer U probeert om kennismakend en verkennend bezig te zijn, des te groter is de kans dat U veel leert van deze driehoeksspelen.
- a. Als U met meerdere mensen bent kunt U deze opdracht ruimtelijk uitvoeren. Drie collega's vormen elk een hoekpunt dat duidelijk maar zachtjes elk één stelling uitspreekt; 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.

- b. U kunt deze oefening ook op papier doen, wanneer U geen helpende collega's bij de hand hebt: Teken een driehoek, groot genoeg om bij de hoekpunten één van de stellingen te schrijven uit deze paragraaf. Kies op goed geluk (gericht kiezen kan natuurlijk ook, bijvoorbeeld drie stellingen binnen één categorie, drie strategieën onderling vergelijkend, drie stellingen van één strategie) voor elke hoek een stelling uit. Zet vervolgens een kruisje op die plaats in de driehoek waar Uw eigen mening het beste past. (Hoe dichterbij 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/oneens bent).
 - c. Zet met een andere kleur een kruisje op die plaats waar Uw eigen onderwijsgedrag het beste past.
 - d. Gebruik een derde kleur, of een ander teken om aan te geven waar U met Uw idealen het beste past.
 - e. Geef met een pijltje aan in welke Uw mening, gedrag en gevoel de afgelopen jaren verschoven zijn.
 - f. Herhaal deze opdracht met telkens een andere serie van drie stellingen.
 - g. Wat gebeurt er met U als U deze oefening uitvoert? Leert U er iets van? Verandert Uw gevoel van eigenwaarde?
7. a. Lees eerst de stellingen door die per categorie gemaakt zijn (1, 2, 21, 22, 23, 49, 50, 63, 69 en 82). Welke categorie spreekt U het meeste aan? Op grond van welke stellingen?
- b. Schrijf (een deel van) de stellingen over op afzonderlijke papiertjes, of copieer ze en knip ze uit. Orden ze vervolgens op verschillende manieren, bijvoorbeeld:
 - Welke horen bij elkaar, lijken op elkaar?
 - Welke vormen een vervolgverhaal? Welke zijn onderling tegenstrijdig?
 - Met welke stellingen bent U het eens, deels eens, oneens?
 - Welke zouden van Uw leerlingen afkomstig kunnen zijn? Tegenover, welke zouden van Uw directie afkomstig kunnen zijn?
 - etcetera.
 - c. Kunt U op grond van deze analyse vaststellen tot welke strategieën U zich aangetrokken voelt? Welke komen al volledig tot uiting in Uw gedragsrepertoire? Welke zijn nog vage "idealén" voor U?
 - d. Naar welke strategieën wordt U zo nieuwsgierig dat U de komende weken de moeite zult nemen om de vermelde literatuurverwijzing na te snuffelen?
 - e. Wat betekent het voor U om Uzelf in zo'n krachtenveld van ten dele tegenstrijdige opvattingen te zien staan? Schrijf tenminste één, positief waarderende, opmerking op over Uzelf met betrekking tot de uit de stellingen af te leiden "eisen".

Ter illustratie van de opdracht onder b het volgende:
 Een docent rangschikte de stellingen in groepen, gaf elke groep stellingen een passende titel en gaf de onderlinge samenhang als volgt aan:

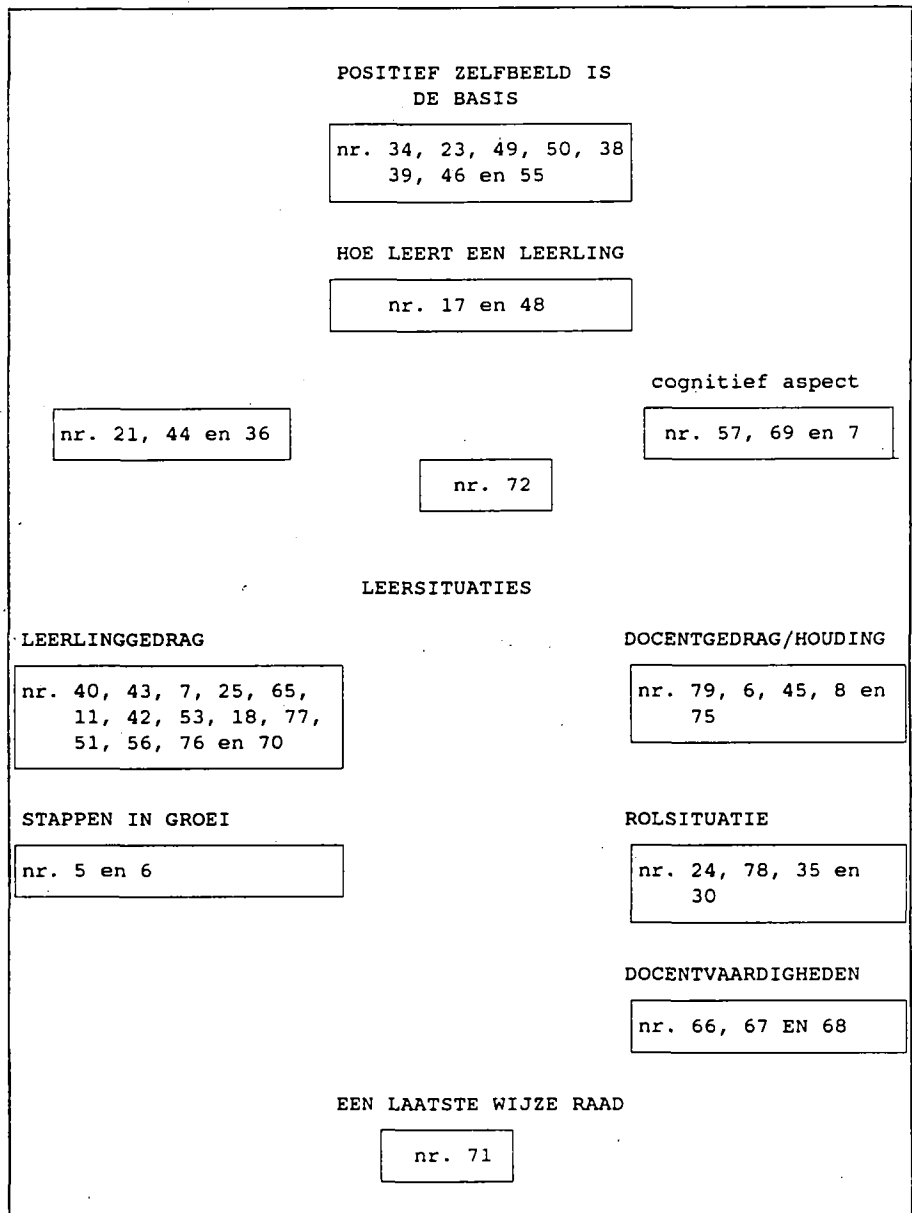


Fig. 19 Een uitwerking van opdracht 7b

8. Sommige van de stellingen zijn voorzien van een *. Deze lijken ons geschikt voor het uitvoeren van de volgende opdrachten:
- Kies een stelling uit die U aanspreekt 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.
 - Rangschik de door U op deze manier gevonden aanbevelingen naar de mate waarin U ze belangrijk vindt.
 - Orden ze ook naar de mate waarin Uw huidige lessen al voldoen aan de aanbevelingen die U opstelde.
 - Een derde manier om ze te ordenen is: naar de mate waarin U de aanbevelingen als gemakkelijk uitvoerbaar ervaart.
 - Schrijf bij elke aanbeveling één of meer consequenties voor Uw eigen (te leren) gedrag.
 - Orden de op deze wijze gevonden vaardigheden ook eens op verschillende manieren: het belang ervan voor U persoonlijk, het belang voor de waardenvorming van Uw leerlingen, Uw behoefte om het te leren, de geschatte moeilijkheidsgraad voor U van het aanleren van die vaardigheden, etcetera.
 - Eventueel neemt U nu ook nog een aantal andere stellingen op deze wijze onder de loupe; tot U het idee heeft, dat U het raamwerk van Uw persoonlijke theorie (met betrekking tot wat waardenvorming bij Natuur- en Milieu-Educatie volgens U is) klaar heeft.
9. U heeft wanneer U dit hoofdstuk op de een of andere wijze doorgewerkt heeft als het ware een blik geworpen op "de sterrenhemel van de waardenvorming". (In deze opdracht blijven we werken vanuit deze metafoer). De beschreven strategieën zijn sterren en sommige clusters van sterren vormen sterrebeelden.
- Geef een indruk van Uw gevoel op dit moment bij het aanschouwen van deze sterrenhemel. (bijvoorbeeld in een gedicht)
 - Sommige sterrebeelden aan deze hemel (her)kent U. Welke?
 - Constellaties waarvan U dacht dat ze bestonden zijn op deze sterrenkaart niet benoemd. Welke?
 - Sterren waarvan U dacht dat ze samen een sterrebeeld vormden blijken bij deze indeling opeens in twee verschillende constellaties ondergebracht te zijn. Welke?
 - Deze sterrenkaart heeft U ook nieuwe constellaties laten ontdekken. Welke?
 - Wat vindt U de mooiste sterren en sterrebeelden op deze kaart?
10. U heeft nu bij dit hoofdstuk een aantal waardenvormende oefeningen doorgewerkt. Iedere oefening heeft een zekere eigen structuur. Probeer U van een aantal oefeningen eens zelf de structuur onder woorden te brengen.
- Kies nu een structuur die U aanspreekt en ontwerp volgens die structuur zelf een waardenvormende oefening door ofwel gebruik te maken van de inhoud van één van de stellingen, of lesinhoud te gebruiken die U recentelijk presenteerde.
- Voor een voorbeeld van een mogelijke structuurbeschrijving van zo'n waardenvormende oefening kunt U terugbladeren naar de laatste verwerkingsopdracht (nummer 8) bij hoofdstuk 1.

VERWERKINGSOPDRACHTEN BIJ HOOFDSTUK 3

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 lichamenlijk 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 aan welke van de drie benaderingen (kweken, toeval, natuur) U het meest van toepassing vindt op de leersituatie waarin zij met U verkeerden.
 - b. Beschrijf zo gedetailleerd mogelijk een 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"?
 - c. Welke van de drie benaderingen 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?
 - 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?
2. a. Beschrijf een situatie waarin U als lerende en een situatie waarin U als opvoeder/docent dit 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 en die van Uw leerlingen?
 - c. Maak twee lijstjes van spreekwoorden en gezegden (bestaande of zelf verzonnen), links het lijstje waarin leren als een moeizaam, pijnlijk proces, een (hopeloze) strijd wordt voorgesteld, rechts het lijstje waarin leren verbonden voelt met plezier, winst, kracht, groei.
 - d. U kunt met deze lijstjes verschillende dingen doen: Uitzoeken welke gezegden Uw dagelijkse omgang met leerlingen het meest positief/negatief beïnvloeden; verhelderen tussen welke tegenstrijdigheden U gevangen kunt raken; vergelijken met de lijstjes van anderen zodat U eens een andere blik kunt werpen op hun kijk op leren en onderwijzen; aanstrepen met welke gezegden U in de komende maanden wilt leren "afrekenen", etcetera.

3. a. Wat zijn zoal de taken die U vervult binnen de school? Welke daarvan heeft U vrijwillig op U genomen? Van welke taken vindt u dat "ze er nu eenmaal bijhoren"? Welke taken voert U tegen Uw zin uit?
 - b. Beantwoord dezelfde vragen voor Uw rollen.
 - c. Welke conclusie trekt U ten aanzien van de wijze waarop U trouw bent aan Uw taakopvatting en rolopvatting? Welke taken en rollen zou U meer/minder energie in willen steken? Hoe zou U dat willen aanpakken?
 - d. Analyseer op deze wijze ook eens de verwachtingen die anderen hebben over Uw taken en rollen. Welke verwachtingen zijn het meest bedreigend voor U? En welke zijn het meest uitdagend? Aan welke verwachtingen wilt U niet (meer) voldoen? Aan wie wilt U dat duidelijk maken? Hoe gaat U dat aanpakken?
 - e. Fantaseer op papier het gesprek dat U hierover gaat voeren. Hoe zijn de reacties van de ander? In welke ervan kunt U zich inleven? Welke gevoelens worden door de overige reacties in U opgeroepen? Stelt U zich voor dat U de ander direct in het gesprek op de hoogte stelt van die emotionele reacties; hoe verloopt het gesprek nu?
4. a. Kijk eens terug op een aantal zogenaamde conflictsituaties waar U met leerlingen de laatste tijd in gezeten hebt met als optiek: Welke aanwijzingen zaten er in de situatie dat er sprake was van een verschil tussen taakopvatting (door U) en taakverwachting (door leerlingen ten aanzien van U). Ging het in alle gevallen om dezelfde verschillen?
 - b. In hoeverre stelt U leerlingen op de hoogte van Uw taakopvatting? Wat weet U met zekerheid over de taakverwachting die Uw leerlingen ten aanzien van U hebben?
 - c. Hoe zou U een eventueel gesprek met Uw leerlingen over de reikwijdte van Uw opvoedingstaak openen? Welke inbreng denkt U dat Uw leerlingen kunnen geven in zo'n gesprek? Welke bedenkingen heeft U tegen het voeren van zo'n gesprek?
 - d. U kunt deze oefening nogmaals doen, maar nu met betrekking tot zogenaamde conflictsituaties waarin U recentelijk met collega's terecht kwam.
 - e. Wat betekent het voor U, wanneer blijkt dat collega's een andere taakopvatting hebben dan de Uwe? U kunt daarbij kijken naar de voordelen, de ruimte die het U geeft en naar de nadelen, de taakverzwaring die het voor U betekent. Welke consequenties heeft het voor Uw leerlingen? Hoe zou U een gesprek met een of meer van Uw collega's over de verschillen in taakopvatting voeren? Hoe zou U het gesprek openen, wat zou U ermee willen bereiken voor Uzelf, voor hen, voor Uw leerlingen?
5. a. Welke redenen kunt U aanvoeren voor de opvatting dat het beter is deze keuzes niet allemaal openlijk te nemen. (Fantaseer eventueel een paar minuten over wat er op Uw school zou gebeuren wanneer de directie het plan aankondigde om in het komende jaar samen precies vast te stellen wat de te volgen aanpak bij de diverse onderdelen van de drie domeinen zal zijn).
 - b. Fantaseer evenveel minuten over hoe het voor een leerling zal zijn om naar een school te gaan waar alle docenten een duidelijke taakopvatting hebben die goeddeels overeenkomt met de taakverwachting van de leerling.

- c. Welke van de twee fantasieën is voor U het gemakkelijkst? Welke het prettigst?, zwaarst?, benauwendst?, opwindendst?

Uit het dagboek van een docent;

....ik kan nu al leraren aanwijzen die er falikant op tegen zullen zijn aandacht te moeten besteden aan het affectieve domein. Zij zullen dit vanuit hun onmacht door willen schuiven naar de softe hoek: maatschappijleer, muziek, handvaardigheid, etcetera. Ze vinden het echt onzin om zich daarmee bezig te moeten houden.

Er zullen er ook zijn die wel aandacht aan het affectieve domein willen geven maar zeggen dit niet te kunnen doen in verband met de tijdsdruk (de examenstof moet af = kennis + vaardigheden) of omdat ze zich daartoe niet in staat achten. Het zich eigen maken van de vaardigheid om met dit domein bezig te gaan zal ze veel tijd kosten.

Vooraf het argument: tijdsdruk, spreekt mij aan en zal me onzeker maken, omdat dit nog maar mijn eerste jaar is.....

En ook:

....de eerste fantasie is het gemakkelijkst maar tegelijkertijd ook het benauwendst en zwaarst. De tweede vind ik dus het moeilijkst maar tegelijk ook het spannendst in positieve zin. Ik beseft dat ik heel voorzichtig ben in mijn bespiegelingen en verwachtingen. Dit is een soort beschermgedrag. Iets wat ik bezig ben te leren is dat je niet alles in één klap kunt veranderen maar ook dat je niet in één keer kunt lesgeven zoals je dat als ideaal voor ogen staat. Lesgeven is hard werken en leren van de fouten die je ongetwijfeld maakt.

6. a. Ga bij Uzelf na of U doorgaans (in de praktijk van het lesvoorbereiden, onderwijzen en gesprekken met collega's) de drie domeinen scheidt, of dat U ze slechts, voor het gemak van de communicatie, onderscheidt. Maak een lijstje van zinnen waaruit volgens U blijkt dat de spreker de drie domeinen scheidt (bijvoorbeeld: "Nou, ik betwijfel of we als school wel zonedig iets aan de emotionele ontwikkeling van leerlingen moeten doen"), en maak een lijstje van opmerkingen waarmee de spreker aangeeft dat hij de drie domeinen als een onlosmakelijke eenheid ervaart, maar ze voor het gesprek moet onderscheiden (bijvoorbeeld: "Je haalt wel een boel overhoop in de klas en in de leerlingen, wanneer je milieuonderwijs koppelt aan milieu-acties")
- b. Welke van de domeinen krijgt dagelijks Uw aandacht? Welke deelgebieden van deze domeinen krijgen dagelijks Uw aandacht? Op welke manier geeft U er aandacht aan?
- c. Schrijf achter elk deelgebied van elk domein welke aanpak (K, T of N) U meestal volgt.
- d. Zou U bij bepaalde NME-onderwerpen het liefst een bepaalde aanpak volgen? Welke aanpak bij welke onderwerpen? Is dit anders dan bij onderwerpen uit Uw eigen "vakgebied"?

7. U kunt op verschillende manieren omgaan met de stellingen en de erbij behorende teksten. Kies één of meer onderdelen (a-d) uit deze oefeningen.
- a. Kies een stelling uit voor een korte meditatie van tien minuten. Ga er gemakkelijk bij zitten, ontspan U, sluit Uw ogen en herhaal de stelling een aantal keren inwendig. Kijk en luister vervolgens naar de herinneringen die in U opkomen, alsof U naar een aantal filmfragmenten kijkt. Neem ze in U op, zonder ze vast te willen houden. Vooral: censureer niet, laat alles toe. Na tien minuten schrijft U een aantal trefwoorden op, of U maakt een gedichtje over de beelden. Probeer daarbij om niets uit te leggen, niets te willen verklaren, geen verbanden te leggen anders dan de volgorde waarin de beelden zich aan U vertoonden. U kunt afsluiten met een "rondje" langs Uw lichaam: "Wat voel ik waar"? en "Wat is er veranderd ten opzichte van voor de meditatie"?
- b. Voordat U met deze oefening begint zoekt U een omgeving waar U ongestoord kunt werken, bijvoorbeeld een ruimte waar U voor een toneelstuk kunt repeteren. Vervolgens doet U eerst een aantal losmaak-oefeningen voor Uw stem: U zingt elke klinker van laag naar hoog en omgekeerd, en hard en zacht. Daarna kiest U een stelling uit. Spreek de stelling een aantal keren met verschillende intonaties uit.
Varieer toonhoogte, toonsterkte, Uw lichaamshouding (stellend, docerend, gebiedend, smekend, vragend, weifelend, jammerend etcetera). Wanneer U het een aantal keren heeft gedaan zult U misschien iets van spanning moeten overwinnen om door te gaan. Het loont de moeite om door te gaan, zelfs als het eerst nog als zinloos voelt. Probeer uit alle verschillende manieren die U getest en herhaald hebt de intonatie te vinden die het meest expressief is voor Uw gevoel. (Als U dit voor de eerste keer doet kan het pathetisch lijken, laat U er niet door hinderen in Uw verkenning; zie hoofdstuk 7, par. 3.6).
Wees U bewust van gevoelens en beelden, stemmen in Uw hoofd die bij de verschillende intonaties opkomen, zonder dat U met ze in discussie gaat; laat ze toe in Uw bewustzijn, censureer niet, reageer niet. Herhaal deze oefening met andere stellingen. Wanneer U ook daar voor Uw gevoel de juiste toon hebt gevonden, spreek dan de stellingen na elkaar op die toon uit. Stop na een half uur en kijk naar wat deze oefening U aan inzicht over Uzelf heeft opgeleverd.
- c. Voer ongeveer 15 minuten een discussie op papier tussen voorstanders en tegenstanders van een stelling die U uitzocht. Bekijk daarna de argumenten. Welke zouden van U kunnen zijn? (kruisje) En welke zeer zeker niet? (krasje) Welke personen horen bij de krasjes? Ga na welke gevoelens de krasjes bij U oproepen. Welke personen horen bij de kruisjes? Verbeeldt U dat deze personen allemaal om U heen staan en dat U samen een machtig koor vormt dat de stelling aan de wereld bekend maakt. Wat gebeurt er met U als U deze dagdroom doormaakt?
- d. Orden de stellingen naar de mate waarin U ze onderschrijft: die waar U het meest mee eens bent bovenaan. (U kunt daarvoor als optiek nemen: ken ik concrete voorbeelden van mijn eigen gedrag of gedrag van anderen, waaruit voor mij de waarheid van de stelling blijkt, of: welke stelling spreekt me gevoelsmatig erg aan).

Als U gevraagd zou worden om een eenduidig bewijs te leveren dat U zich aan Uw eigen stellingen houdt (de bovenste op de lijst), welke situatie zou U dan bij elke stelling beschrijven? Van welke stelling(en) aan de onderkant van de lijst vindt U het spijtig dat U het er niet mee eens kunt zijn? Keer een aantal stellingen om in hun tegendeel en herhaal dan de oefening.

Uit het dagboek van een docent;

Bij oefening 7a koos ik stelling 2.3 ("Aan jonge mensen kan heel goed de leiding over hun eigen leven toevertrouwd worden"). Hier dan een poging tot een gedicht:

ze zouden het wel willen
maar kunnen het nog niet
of kunnen ze het wel
maar willen het nog niet?
of willen wij niet?
of kunnen wij niet?

En bij oefening 7d, situatieschetsen bij stellingen:

Stelling 2.11 ("Er gaat helende kracht uit van welgemeende positieve feedback. En het is jammer dat maar zo weinig mensen in onze maatschappij dit levensbelangrijke vitamine aan elkaar willen geven").

Een paar dagen geleden hoorde ik van een leerling dat hij een baan heeft per 24 april. Ik was ontzettend blij voor hem en heb dat ook gezegd. Ik zag aan zijn reactie dat hij weer blij was dat ik zo blij voor hem was. Als hij geen baan zou hebben gehad zou ik hem hebben voorgesteld dat hij niet meer aanwezig hoefde te zijn, want hij had heel duidelijk de moed opgegeven en verveelde zich stierlijk in de les met alle gevolgen vandien.

Bij het klassikaal beantwoorden van opgaven gaf ik de beurt aan een leerlinge die altijd heel stil en bescheiden is. Ze gaf een heel slim antwoord. Ik had hem zelf wel bedacht maar had niet verwacht dat één van hen erop zou komen. Ik vond dat heel slim en zei dat ook. Ze begon helemaal te glimmen! Dat was heel leuk.

Een andere leerlinge waarover ik me nogal zorgen maakte, ze had in mijn les een black-out, begon weer mee te doen. Ze zit vooraan en geeft steeds goede antwoorden en doet nu ook weer goed mee. Ik ben daar blij om en heb haar dat gezegd. Zo zijn er nog wel meer voorvallen maar ik probeer ondanks alle drukte van een grote klas en van het lesgeven steeds maar weer oog te hebben voor positieve zaken en ook de rust te nemen er even bij stil te staan. Ik geloof dat voor een grote groep mensen geldt dat je ze beter motiveert door op hun goede punten te wijzen in plaats van op hun slechte punten.

Stelling 2.12 ("Vertrouwen op het goede")

Er zijn situaties waarin het moeilijk is, maar iedere les te starten vanuit een "zand erover" gevoel is heel belangrijk. Je merkt het meteen aan de leerlingen als ze het idee hebben dat je ze niet vertrouwt. Er zijn er helaas een paar die volgens mij niet te vertrouwen zijn en dat is heel vervelend. Ik zit er nog over te dubben wat hieraan te doen.

8. U heeft nu bij dit hoofdstuk een aantal waardenvormende oefeningen gedaan. De laatste verwerkingsopdracht is om zelf zo'n oefening te ontwerpen.

We geven voor de aanpak een drietal suggesties:

- a. U begint gewoon de opdracht uit te voeren. Kijk dan eventueel straks na het ontwerpen van een paar oefeningen naar de suggesties die hieronder staan voor de andere manieren van werken.
- b. U wilt de bij dit hoofdstuk gegeven oefeningen als sjabloon gebruiken. Zoek dan eerst een paragraaf waarbij U een oefening wilt ontwerpen. Vat de inhoud ervan samen en inventariseer om welke waarden of waardengebieden het zou kunnen gaan in de oefening die U wilt ontwerpen. Kies vervolgens een oefening uit, waarvan de vorm U wel aansprak. Herschrijf deze oefening zo, dat de vragen en opdrachten nu passen bij de inhoud van de gekozen paragraaf.
- c. U analyseert de oefeningen die bij dit hoofdstuk horen eerst. Wat vindt U typerende verschillen en overeenkomsten? Welke structuur ziet U in de oefeningen? (zie hiervoor eventueel opdracht 8 bij hoofdstuk 1 en opdracht 10 bij hoofdstuk 2. Schrijf bij elk onderdeel op op welke menselijke vaardigheden een beroep gedaan wordt: het denken, het voelen, het handelen, verbale logica, verbale creativiteit, nonverbale creativiteit, mimische kwaliteiten, empathie (inlevingsvermogen), sympathie (meelevingsvermogen), etcetera?

VERWERKINGSOPDRACHTEN BIJ HOOFDSTUK 4

Veel van de nu volgende oefeningen vergen een soort mentale voorbereiding, rust, ontspanning, aandacht vrij maken, overschakelen. Neemt U daar vooral de tijd voor.

1. a. Maak een korte notitie (bijvoorbeeld met behulp van trefwoorden) van een aantal concrete situaties die U heeft meegemaakt en die van invloed zijn op dit moment op Uw keus tussen "vorming over" en "vorming in".
- b. Wanneer het U niet lukt om deze ervaringen snel te inventariseren kunt U de oefening anders aanpakken: maak een lijst van argumenten pro en contra Uw keus tussen "vorming over" en "vorming in". Bij elk argument zoekt U vervolgens naar een eigen ervaring (dus niet van horen-zeggen of theoretische mening van U of anderen) die het argument onderstreept en zo mogelijk ook een ervaring die tegen het argument pleit. Er zullen misschien een aantal open plaatsen in Uw lijstje blijven. Wat betekenen die open plaatsen? Welk stuk van het zoekwerk vond U het fijnst om te doen? Welke stuk het taaist?

Wat zegt Uw ervaring en beleving van deze oefening U over Uzelf, bijvoorbeeld als waardenvormend docent?

- c. Stelt U zich eerst eens voor dat "vorming over" een middel is om te komen tot "vorming in": maak gebruik van Uw creatieve vermogens om de verhouding tussen doel en middel uit te drukken; dus maak bijvoorbeeld een tekening waarin door vorm- of kleur-verschillen die relatie weergegeven wordt, of maak een gedicht of een liedje of een ruimtelijke figuur met behulp van wat krante- of tijdschriftenpapier.
- Keer nu iets om: stelt U zich voor dat "vorming in waarden" een middel is om te komen tot "vorming over waarden". Ook nu voert U de voorstelling op creatieve wijze uit. Vergelijk achtereenvolgens zowel de beide produkten, als wat er met U gebeurde tijdens de uitvoering van deze opdrachten. Welke betekenis kent U toe aan de uitkomsten van deze vergelijking? Welke gedeelte van de resultaten versterkt Uw gevoel van eigenwaarde?
2. a. Deze oefening kan thuis, in het lokaal of het kabinet gedaan worden, maar is ook heerlijk om in de vrije natuur te doen. Belangrijk is dat U zich ongestoord weet.
- Wijs twee bomen, of twee stoelen aan en noem de ene waardenvorming de andere waardenoverdracht. (U kunt hierbij bewust symbolisch kiezen: dus een mooie boom voor waardenoverdracht als U dat een aantrekkelijk alternatief vindt en een lelijke struik dan voor waardenvorming; of: een simpele rechttoe rechtaan boom voor waardenoverdracht als U dat het minst gecompliceerde alternatief vindt en een lekkere wirwar struik dan voor waardenvorming.)
- Op de denkbeeldige lijn die U tussen deze twee extremen kunt trekken gaat U nu heel rustig ijsberen. Wordt U zich bewust van de veranderingen in Uw gevoelens, beelden die bij U opkomen en herinneringen wanneer U nu eens naar het ene extreem toe loopt en dan weer naar het andere. Let er ook op of er verschil in beleving is tussen het er naar toe lopen en het er zijn. Maak nu, al ijsberend, langzaam de lijn wijder, totdat U in een grote boog, bijna een cirkel, heen en weer gaat tussen de beide extremen.
- U zult, wanneer U nu het laatste stukje aflegt naar het extreem waardenvorming tegelijk uitzicht hebben op het andere extreem waardenoverdracht (en omgekeerd). Wat verandert er in Uw beleving vergeleken met de eerdere?
- Neem tenslotte de tijd om van Uw ervaringen op de een of andere manier verslag te doen (mondeling, schriftelijk, dagboek, protocol, gedichtje, tekening).
- b. In deze oefening stelt U zich voor de slinger van een staartklok te zijn die heen en weer slingert tussen twee extreme eindposities: waardenvorming en waardenoverdracht. Het is een hele grote klok (welhaast toren hoog) en de slinger gaat gelukkig heel langzaam van links naar rechts en terug. Wordt eerst de slinger, totdat U de beweging in Uzelf voelt. Bepaal dan welke kant (links-rechts of voor-achter) van de beweging overdracht van milieu-attitudes voorstelt en welke kant vorming van milieu-attitudes. In Uw fantasie heeft U het vermogen de slinger tijdelijk te bevriezen, stil te laten staan in elke stand. Dat geeft U gelegenheid om te onderzoeken wat U in die positie voelt, zover van overdracht, zo dicht bij vorming.

In het tweede deel van deze oefening maakt U gebruik van Uw bewustzijn dat de twee extreme eindposities met elkaar verbonden zijn, van elkaar afhankelijk zijn zelfs, door tijdens de beweging beider relatieve aantrekkingskracht te voelen. Zet Uw ervaringen tijdens deze oefening op papier en berg het geschrevene enkele dagen of weken op. Maak een notitie in Uw agenda over dag en uur dat U de rest van deze oefening wilt gaan doen. Na verloop van die bepaalde tijd roept U zich eerst deze oefening in herinnering, U denkt na over Uw keuze tussen de twee extremen. Vervolgens haalt U pas het papier voor de dag en leest het aandachtig door. Is er in de tussentijd iets in U veranderd?

Uit het dagboek van een docent:

Er is een groot gebied (van waarden) waar ik vooral aan vorming wil doen. Waardenoverdracht pleeg ik vooral op het gebied van hoe mensen met elkaar omgaan. Ik stel als docent en als schoolleider eisen aan hoe mensen, leerlingen maar ook medewerkers, met elkaar en met mij omgaan. Door mijn positie kan ik dat van leerlingen eisen, en ook wel van medewerkers. Ik ben daar nogal vasthoudend in en het is ook niet zo dat ik genoeg neem met dat leerlingen zich gedragen zoals ik dat wil. Ik doe wel degelijk een moreel beroep op ze: ze moeten het niet alleen doen, ze moeten het ook vinden en voelen: zorg, respect voor anderen, respect voor zichzelf, aandacht voor je eigen plaats en die van anderen in de school als gemeenschap. Leerlingen die zich daar niet mee bezighouden worden door mij behoorlijk intensief aangepakt, zowel via begeleiding als via correctie. Leuk om dit zo te formuleren. Ik heb dat nog niet eerder als waardenoverdracht onder woorden gebracht. Eigenlijk ben ik streng of veeleisend in de omgang met leerlingen, Ik vind het belangrijk maar het levert me een hoop conflicten en spanningen op; het werken op school wordt er niet rustiger van. Soms loop ik als een soort morele ordedienst door school. Ik maak ook vaak van overtredingen van leerlingen een moreel conflict, niet zomaar een disciplinair probleem.

3. Zelfkennis op dit punt is belangrijk:

Hieronder staan een aantal vragen. Gebruik (sommige van) deze vragen om een opstel te schrijven over Uw intuïtie.

- Bent U een docent die gelooft (en ervaren heeft) dat hij leerlingen alles kan wijs maken (over zijn vak of over zichzelf, of zelfs over die leerling)?
- Bent U een docent die vaak vreest niet door te dringen tot de leerlingen, niet wezenlijk invloed heeft op wat de leerlingen denken en voelen ten aanzien van U, zichzelf of Uw vak?
- Ervaart U wel eens met schrik dat een leerling of zelfs een hele klas U door lijkt te hebben, zonder dat dat met zoveel woorden wordt uitgesproken?
- Overkomt het U regelmatig dat een ander iets over Uw binnenwereld zegt waarvan U zich helemaal niet bewust bent? (Maakt dat U nieuwsgierig of ontkent U het beweerde ten stelligste?)

- Heeft U het gevoel dagelijks veel moeite te moeten doen om Uw binnenwereld verborgen te houden voor Uw leerlingen, bijvoorbeeld eenzaamheid of wanhoop, relationele problemen, Uw seksuele geaardheid, Uw idealen, etcetera?
 - Bent U iemand die niet gelooft in intuïtie van Uzelf of van anderen? Bent U er bang voor? Hebt U er pijnlijke vergissingen mee gemaakt? Vindt U intuïtie onbetrouwbaar? Of is het iets dat zo ongrijpbaar en moeilijk uit te leggen is dat U er maar liever over zwijgt, hoewel U er wel gebruik van maakt?
4. a. De Baron van Münchhausen moest zichzelf aan zijn haren uit het moeras trekken. Vindt U dit een treffende beeldspraak om Uw gevoel uit te drukken bij het advies: Leraar, durf leerling van je leerlingen te zijn? Zo nee, welke beeldspraak drukt Uw gevoel over dit advies beter uit?
- b. Maak een lijstje van dingen die U dit laatste jaar door aanwijzingen van Uw leerlingen hebt geleerd of anders bent gaan aanpakken. Vindt U dat U veel van Uw leerlingen kunt leren? Hoe essentieel vindt U het dat Uw leerlingen te weten komen hoe U gebruik maakt van hun aanwijzingen? Met welke handelingen heeft U dit jaar leerlingen uitgenodigd, aangespoord om Uw ontwikkelingen te ondersteunen?
- c. Fantaseer een paar minuten over hoe Uw situatie zou veranderen wanneer U Uw leerlingen zou aanmoedigen om Uw leermeesters te zijn. Vervolgens maakt U onderscheid tussen positieve en negatieve effecten. Probeer beide zoveel mogelijk te formuleren in termen van Uw vaardigheden. (Dus niet: "ze" zouden wel eens van geen ophouden kunnen weten; maar: ik weet niet hoe ik stop moet roepen als het voorlopig genoeg is. Niet: "ze" zullen me toch niet geloven als ik zeg dat ik dat graag van hen wil leren; maar: ik betwijfel of ik geloofwaardig ben in mijn bewering dat ik van mijn leerlingen wil leren.)
5. Staat U alstublieft bij deze vragen uitgebreid stil. Neem er zondig op meerdere dagen de tijd voor om Uw antwoorden helder te krijgen. Waarschijnlijk zult U bij de meeste vragen geen eenduidig, rechtlijnig antwoord willen geven maar een genuanceerd antwoord. Neem dat vooral serieus van Uzelf. Denk bij het nuanceren aan de mogelijkheid uit par. 3.11 hierboven, dat Uw antwoord afhankelijk kan zijn van tijd en plaats. Wissel het nadenken (mediteren) af met het opschrijven van kleine stukjes tekst, die Uw gedachten weergeven. Die teksten hoeven eerst onderling geen samenhang te vertonen, ze mogen best tegenstrijdig zijn en ze hoeven niet persé "af" te zijn. Laat, nadat U hier enige keren mee bezig bent geweest, Uw aantekeningen rusten voor een paar weken. Wat betekent het overigens voor U om maar zo langzaam te mogen werken aan zulke dringende vragen? Waar had U de neiging om het advies "kalm aan", "geef Uzelf de tijd" in de wind te slaan? Welk eigenbelang dient U met Uw haast? En wat heeft het kalm aan doen U opgeleverd? Lees na enige weken Uw aantekeningen door en breng aanvullingen en wijzigingen aan die overeenkomen met Uw inmiddels gerijpte inzichten (zonder de oude tekst onleesbaar te maken). Het gaat er vooral om zwart op wit te zien dat U inmiddels een ontwikkeling heeft doorgemaakt, ook al was U die weken niet actief met de vragen bezig. Wanneer U deze oefening gedaan heeft kunt U trots zijn op Uzelf dat U zoveel energie gestoken heeft in Uw

waardenvorming. Wat vindt U voor Uzelf een passende beloning voor Uw inspanning? (een lekkere maaltijd, een vrijpartij, een avondje t.v., een warm bad?) Geef Uzelf deze beloning.

6. a. In onze opvoeding is vaak nogal aangerommeld door anderen, sterkeren, met ons ik-perspectief.

Bij veel jong-volwassenen is te merken dat ze te lijden hebben van een vervuild zelfbeeld, dat wil zeggen: in hun ik-perspectief zitten hele stukken implantaat uit het ik-perspectief van hun opvoeders over hen. (Ik ben nu eenmaal onhandig met gereedschap; of: Als je mij iets in handen geeft loop je grote kans dat ik het in de kortste keren gesloopt heb; of: Ik bloos nou eenmaal als ik een vrouw tegenkom die ik mooi vind). Het zijn, van opvoeders, overgenomen "jij-ook-altijd"-uitspraken.

Neem een aantal dubbele bladzijden in Uw aantekeningenboek en schrijf centraal steeds een kort aanvulzinnetje, zoals: ik ben iemand die..., ik houd ervan, als..., in de buitenlucht zal ik nooit..., mijn ideeën en idealen met betrekking tot het milieu zijn..., met deze idealen heb ik in mijn leven het allerbest aansluiting gevonden bij... (namen van vrienden, instellingen, auteurs, etcetera), het milieu bestaat voor mij uit..., ik weet het meest over... en voel het meest bij..., etcetera.

Maak deze zinnen volledig; eventueel een zin meerdere keren. U kunt deze pagina's mooi maken, versieren. U kunt ze ook overzichtelijk maken, pijlen zetten voor samenhangen. U kunt ook gaan kleuren, bijvoorbeeld blauw omcirkelen wat ook geldig zou zijn voor Uw ouders, rood voor Uw broers, geel voor Uw exklasgenoten of huidige collega's van Uw eigen generatie, groen voor Uw leerlingen (al dan niet door Uw tussenkomst). Tenslotte kunt U proberen om voor elke uitspraak een bron te vinden. Dat kan een indringende persoonlijke (jeugd)ervaring zijn, dat kan een spreekwoord of gezegde uit Uw moedertaal of een lijfspreuk van Uw opvoeders (thuis, bond, kerk, school) zijn, dat kan ook een auteur of een theorie zijn. Wanneer U een aantal van deze bladzijden voor Uw gevoel af heeft, neemt U een opvallend detail eruit als thema voor een tekening, een waterverfschilderij, een boetseerwerk of een beeldhouwwerk (durox-blokken voldoen hiervoor erg goed).

- b. Beantwoord de volgende vragen:

- Welke positieve betekenis heeft het voor U gehad om een ik-perspectief te bezitten?
- Welke nadelen ervaart U aan het bezit van een ik-perspectief?
- Hoe verhoudt zich de doorzichtigheid en de kracht van Uw ik-perspectief met betrekking tot natuur en milieu tot Uw ik-perspectieven op andere levensterreinen (benoem er een paar)?
- Van welke mensen denkt U het ik-perspectief met betrekking tot natuur en milieu wel aardig te kennen? (Weten ze overigens dat U dat denkt?)
- Wat is tot nu toe kenmerkend voor Uw manier van reageren op en omgaan met de ik-perspectieven van andere mensen, in het geval dat ze met Uw ik-perspectief overeenkomen, en in het geval dat ze afwijken? Wat zijn de effecten van Uw gebruikelijke manier van doen, op Uzelf, op die ander?

- c. Probeer U zich een aantal verschillende situaties voor de geest te halen, waarin U probeerde een jij-perspectief te ontwikkelen. Wat gebeurt er doorgaans met U wanneer U zich in het wereldbeeld van een ander inleeft? (Krijgt U bijvoorbeeld haast? Wordt U opeens afgeleid door een zeurend stemmetje in Uw hoofd: Ja, maar? Verliest U Uzelf in details of tegenstrijdigheden? etcetera.)
Breng onder woorden wat anderen wezenlijk bijdragen (aan Uw gelukkig voortbestaan) door hun afwijkende eigen wereldbeelden.
7. De volgende oefening stimuleert Uw fantasie. Bovendien oefent U in het gebruiken van Uw omgeving op een creatieve manier als een spiegel die U veel vertelt over Uzelf.
De basisstructuur van de oefening is simpel: U verbeeldt zich dat U een voorwerp of een organisme bent uit Uw eigen omgeving. En door de denkbeeldige ogen, het gehoor en de tastzin ervan ervaart U Uzelf en Uw omgeving. (zie par. 2.5 van dit hoofdstuk)
U kunt de oefening naar believen variëren.
Doe deze oefening gedurende een aantal weken regelmatig, liefst dagelijks een paar maal en houdt een dagboek bij over Uw ervaringen.

Uit het dagboek van een docent:

In mijn gesprek met het bos kwam ik tot de volgende perspectieven:

- Ik-perspectief van het bos; wat ruik ik weer lekker vandaag, wat passen de geuren van mijn herfstpaddestoelen hier pikant bij.
- jij-perspectief van het bos; helemaal gezond is dat wezen niet, er zit een huls omheen, hij doet zich groter voor dan hij is, wat doet ie met zijn voorpoten? Maar zoals ie naar me kijkt en mijn geuren opsnuift is ie wel O.K.
- Wij-perspectief van het Bos; we horen wel bij elkaar.

8. a. Nu U dit voorbeeld van een stukje ik- en jij-perspectief gelezen heeft kunt U misschien nogmaals de opdracht uitvoeren onder 6 b. hierboven.
Beantwoord de volgende vragen:
- Welke positieve betekenis heeft het voor U gehad om een ik-perspectief te bezitten?
 - Welke nadelen ervaart U aan het bezit van een ik-perspectief?
 - Hoe verhoudt zich de doorzichtigheid en de kracht van Uw ik-perspectief met betrekking tot natuur en milieu tot uw ik-perspectieven op andere levensterreinen (benoem er een paar)?
 - Van welke mensen denkt U het ik-perspectief met betrekking tot natuur en milieu wel aardig te kennen? (Weten ze overigens dat U dat denkt?)
 - Wat is tot nu toe kenmerkend voor Uw manier van reageren op en omgaan met de ik-perspectieven van andere mensen, in het geval dat ze met Uw ik-perspectief overeenkomen, en in het geval dat ze afwijken? Wat zijn de effecten van Uw gebruikelijke manier van doen, op Uzelf, op die ander?

b. Wat zijn de belangrijkste verschillen en overeenkomsten met Uw eerste poging om oefening 6 b. te doen?
 Ervaart U vaker in Uw leven dat het antwoord van een ander op een vraag U opeens een nieuw idee geeft voor eigen antwoorden? Bent U gewend om zulke zelfkennis-vragen in meerdere rondes af te werken? Blijft U gewoonlijk in de eerste ronde steken? Gaat U malen van zulke vragen? Kunt U, als u er niet direct uitkomt, anderen inschakelen om U weer op weg te helpen?

9. a. We beseffen dat dit een van de allermoeilijkste opdrachten in dit boek is: laat Uw kwetsbaarheden zien aan leerlingen, heb oog voor en mededogen met de kwetsbaarheden van Uw leerlingen. We noemen de twee deelopdrachten in een adem, omdat de erin genoemde vaardigheden ons inziens alleen in samenhang met elkaar te ontwikkelen zijn.
 U zou kunnen beginnen met het bijhouden van een dagboekje van Uw ervaringen met kwetsbaarheden tonen en opmerken. We bieden U hier een aantal aandachtspunten:
- Welke kwetsbaarheden heb ik?,
 - Op welke manier ben ik vandaag gekwetst?,
 - Wat is mijn gedragsrepertoire ten aanzien van het reageren op kwetsingen?,
 - In welke rangorde vertoon ik ze en is dat verschillend voor diverse personen in mijn werkomgeving?,
 - Hoe had ik eigenlijk vandaag willen reageren?
- b. Wanneer U besluit de stap te zetten om openlijk leerlingen op de hoogte te stellen van Uw kwetsbare kanten moet U er in ieder geval rekening mee houden dat Uw eigen fantasieën over hoe mensen daar misbruik van zullen maken de belangrijkste oorzaak van het vervullen van die fantasieën is.
 U kunt bijzonder goed gebruik maken van Uw eigen gedrag met betrekking tot Uw kwetsbaarheden tot nu toe; wanneer U gewend was te zeggen: "Dat weet ik zonet nog niet helemaal", of: "Ik weet niet of je wel helemaal gelijk hebt", kunt U nu gaan zeggen: "Jouw opmerking brengt me aan het twijfelen" (feedback aan de leerling over het effect van zijn opmerking op Uw gedrag), of: "Ik word wel heel onzeker van jouw vraag" (feedback over het effect op Uw gevoelstoestand).
- c. Een andere aanpak is om te beginnen bij het leren zien van kwetsbaarheden van anderen: noteer een aantal weken bij een bepaalde klas van zoveel mogelijk leerlingen hun kwetsbare kanten. Lees Uw verzamelde notities door en probeer daarna een aantal van de volgende vragen te beantwoorden:
- Wat zijn zoal gebruikelijke manieren om te reageren op kwetsingen?
 - Van welke zwakke plekken van leerlingen maakt U gebruik om ze te motiveren, aan het werk te krijgen of te houden op een manier die U zint?
 - Op welke wijze bent U vroeger op school door manipulatie met Uw zwakke plekken in het gareel gebleven?
 - Welke van die kwetsbaarheden van toen, herkent U nu nog in Uzelf en in Uw leerlingen?
 - Maakt het voor Uw antwoord op deze vragen wat uit of de kwetsbare plekken voornamelijk in het cognitieve domein liggen, of op het gebied van handelings- of denkvaardigheden of op het sociale of emotionele terrein?

- d. Tenslotte neemt U de tijd om een gedicht te schrijven, getiteld: "Kwetsbaarheid".

Uit het dagboek van een docent:

Groeipijn.

Daar wil ik iets mee doen. Hoe dat weet ik nog niet, maar er zijn genoeg aanleidingen om er iets mee te doen. Niet alleen klassikaal, maar ook in een individueel contact met leerlingen. Zo heb ik nog een appeltje te schillen met een leerlinge die gisteren niet in de les is geweest. Ik begrijp heel goed waarom ze aan de directie vrij heeft gevraagd, ze had vier vrije tussenuren. Zou ik natuurlijk ook gedaan hebben. Maar ze kan vandaag niet meedoen met het practicum, ze houdt de anderen op met vragen als: en wat moet ik nu doen? Ik heb haar maar weggestuurd. Hoe moet ik in het contact morgen met haar mijn kwetsbaarheden tonen? Mijn verontschuldigen aanbieden? Ik denk dat ik haar morgen zal proberen te zeggen dat ik het zelf heel onplezierig (niet het goede worde, te afstandelijk, gaat te gemakkelijk) vind. Ze kwam nota bene ook nog te laat! Iedereen was al hard aan het werk! Spannend!

10. Bij de overige paragrafen van dit hoofdstuk zullen we geen nieuwe verwerkingsopdrachten geven. Probeer U het nu zelf eens, gebruikmakend van de voorbeelden 1-9. Kies een oefening uit die U veel opleverde of kies juist een oefening waar U nog niet mee uit de voeten kon; herschrijf de vragen zodat ze passen bij een paragraaf naar keuze uit de rest van dit hoofdstuk.

VERWERKINGSOPDRACHT BIJ HOOFDSTUK 5: Kiezen en ordenen van leerstof

1. Bij dit hoofdstuk geven wij geen verwerkingsopdrachten. We nemen aan dat we genoeg stof tot discussie en reflectie aandragen. We adviseren U wel om niet te eenzijdig te werk te gaan: enkel discussie of enkel reflectie. Probeer Hoofd, Hart en Handen afwisselend in te schakelen. Kijkt U eens bij de verwerkingsopdrachten van de andere hoofdstukken, wellicht vindt U daar voorstellen die U ook op de teksten in dit hoofdstuk zou kunnen loslaten.

Overigens bieden we U de volgende richtvragen bij de reflectie die U pleegt:

- Vind ik het waar wat in deze paragraaf staat? Kan ik er concrete voorbeelden bij geven uit de eigen onderwijspraktijk?
- Vind ik het wenselijk wat in deze paragraaf als keuzes naar voren wordt gehaald? Kan ik concrete voorbeelden noemen van eigen gedrag waarin ik die gewenste keuzes volgde; plus voorbeelden van mijn gedrag waarmee ik ongewenste keuzes metterdaad afwees.
- Welke keuzes maken collega's waarmee ik samenwerk/samen ga werken aan waardenvorming? En waarop baseren zij hun keuzes?

- d. Wanneer ik een aantal keuzes heb gemaakt, welke prioriteit ken ik er voor het komende halfjaar aan toe? Hoe ligt dat voor mijn collega's? Hoe kunnen we samen de verschillen zo goed mogelijk gebruiken?

VERWERKINGSOPDRACHTEN BIJ HOOFDSTUK 6

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 schoolboekenschrijver 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?
 - 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.
2. a. Ga voor Uzelf na welke aanpassingen van lesmaterialen U het afgelopen jaar heeft gemaakt. Maak onderscheid tussen schoolboeken, kranteartikelen, tijdschriftartikelen, fotomateriaal (posters, dia's), film/videomateriaal, audiomateriaal. Wanneer U het lijstje afhebt 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 doelstellingen of docent-vaardigheden). In welk soort aanpassingen bent U het meest ervaren?
 - b. Hoeveel waardering heeft Uzelf voor Uw activiteiten als "ontwerper"? Krijgt U er ook waardering voor van anderen? Vraagt U anderen (leerlingen, collega's, vrienden) hun waardering uit te spreken over Uw ontwerpen? Welke redenen heeft U eventueel om anderen niet om waardering te vragen? Wat heeft het in het verleden voor U betekend wanneer de ander ongevraagd zijn waardering gaf? Hoe zou U in de toekomst het voor elkaar kunnen krijgen dat U energie en moed kunt putten uit de waardering van anderen voor Uw ontwerpactiviteiten?
 - c. Wanneer U lesmateriaal ontworpen heeft dat door anderen gebruikt wordt; hoe ervaart U het wanneer die anderen Uw materiaal zonder meer "gebruiken"? En hoe is het voor U als die anderen het "direct gaan aanpassen" (dus gebruiken voor een eigen lesontwerp)?
3. Algemene opdracht bij alle opties:
 - a. Orden de opties naar de mate waarin U het belangrijk vindt dat ze in Uw lessen vorm krijgen (gedeelde eerste plaats is natuurlijk mogelijk).
Bekijk het lesmateriaal dat U de laatste maanden gebruikt heeft

en noteer welke opties daarin tot uitdrukking komen. Bent U tevreden over het soort opties en de relatieve aandacht per optie? Zo nee, wat had U anders kunnen aanpakken om tot een betere verdeling te komen?

- b. Beschrijf per optie 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 opties zou uitproberen?
4. In onze cultuur "stinkt eigen roem", begin je een nette brief niet met het woordje "ik", en bestaat een ongezone verwisseling tussen de verschijnselen "eigenwaarde" en "egoïsme". Daardoor is het gebruik van "ik-taal" in een verdacht hoekje terecht gekomen.
- 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".
- 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. Wie hebben in Uw leven dit soort reacties gegeven? Wie geven U zo nog wel eens antwoord? Naar wie maakt U gebruik van deze reactie? Vanuit welk gevoel moet U soms zo reageren?
- b. 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 etcetera?). Bereid daarna het oefenterrein langzaam 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 voor U? Kunt U de ander waarderen?
5. a. Probeer U zich tenminste drie gesprekjes met leerlingen voor de geest te halen waarin vermoedelijk sprake was van een ongewilde perspectief-wisseling, 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, rekening houdend met tijdsperspectief, een volgende keer in zo'n gesprekje anders zou willen reageren.
- b. Veel doodoeners 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.
6. Bent u zich bewust van de mogelijkheden en belemmeringen in Uw lespraktijk van het aan bod laten komen van positieve en negatieve deelgebieden? Merk op welke argumenten rationeel en welke emotioneel van aard zijn.

7. Formuleert U een paar voorbeelden van deelprocessen die U in de nieuwe combinaties op het oog zou kunnen hebben.
8. 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?
9. a. Met welke van de in deze laatste drie paragrafen genoemde opties heeft U al eens ervaring opgedaan? (Maak een lijstje) 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 opties aan den lijve ervaren?
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.
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, etcetera. 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.
10. a. Wanneer U de opties 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, naast het raamwerk van het soort waardenvorming waartoe U graag in staat zou zijn.
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.
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 nodig hebben?
11. Ontwerp bij deze paragraaf zelf een waardenvormende activiteit waarmee U samen met (eventueel denkbeeldige) collega's zou willen achterhalen welke van de eisen U onderschrijft (dus meningsverheldering) en wat de verschillende eisen aan gevoelens bij U oproepen (dus gevoelsverheldering). Hiervoor kunt U gebruik maken van de waardenvormende opdrachten die bij dit hoofdstuk gegeven zijn, ook kunt U de inhoud van sommige paragrafen (bijvoorbeeld de categorie opties: beoogd deelproces, par. 2.4 hierboven) tot richtsnoer nemen.
12. a. Geef een beknopte beschrijving van de wijze waarop U de inhoud van Uw lessen vaststelt. Welke fasering hanteert U doorgaans? Bij welke fase schakelt U Uw leerlingen in? Noem recente voorbeelden van actief inschakelen (leerlingen gericht en

- bewust laten meepraten) en van passief inschakelen (achter Uw bureau nadenken over wat U leerlingen weleens hebt horen zeggen).
- b. Indien U de leerlingen normaliter niet inschakelt: fantaseer een lesvoorbereiding waarbij U hen wel bij alle fasen inschakelt. Noteer Uw ervaringen per fase.
 - c. Indien U Uw leerlingen normaliter wel inschakelt: fantaseer een lesvoorbereiding waarbij U hen totaal niet inschakelt. Noteer Uw ervaringen per fase.
 - d. Wat vindt U de ideale balans tussen wel en niet inschakelen van leerlingen bij het bepalen van de inhoud van Uw lessen? Weet U hoe Uw leerlingen daarover denken? Zouden zij meer of minder ingeschakeld willen zijn? Voer deze week een gesprek met een aantal leerlingen over dit onderwerp en maak een zo woordelijk mogelijk verslag van het gesprek.
U kunt dit verslag gebruiken om te vergelijken met hoofdstuk 8, par. 3.11.
13. a. Welke van de door V.d. Ven beschreven fasen past U toe? Zou U naar aanleiding van het gelezene Uw eigen fasering willen wijzigen? Beargumenteer Uw antwoord, eenmaal vanuit Uw positie, Uw taakopvatting als docent, en eenmaal vanuit de leefwereld van Uw leerlingen.
 - b. Er zullen weinig leerlingen te vinden zijn die beseffen hoe lesinhoud tot stand komt.
Maak een lijstje met argumenten tegen het informeren over en inschakelen van leerlingen bij het bepalen van de lesinhoud. Beschouw dit lijstje als een serie vanzelfsprekendheden die alle in een serieus te beantwoorden tegenvraag omgezet kunnen worden. (bijvoorbeeld "ze zijn niet deskundig genoeg" wordt: "zijn ze echt niet deskundig genoeg?")
Met het herschreven lijstje in de hand gaat U voor Uzelf na wat Uw antwoorden zijn op de vragen: "En hoe komt dat dan?" en "Hoe draag ik eraan bij dat dat zo lijkt en zo blijft?"
14. Schrijf Uw eigen dagboek over de verschillende manieren om aan waardenvormend lesmateriaal te komen. Neem daarvoor een aantal concrete gebeurtenissen uit Uw loopbaan als docent. Probeer U zich weer voor de geest te halen wat U in de verschillende stadia beleefde (enthousiasme, onzekerheid, tevredenheid, trots etcetera). Maakte U op de een of andere manier gebruik van informatie die leerlingen U gewild of ongewild hadden gegeven? Welke rol speelden collega's?
 15. Lees dit dagboekfragment nogmaals door en onderstreep elementen die ook op U van toepassing zijn. Herschrijf de gedeelten die U anders ervaart. Wat zeggen die verschillen U over de voor U meest geëigende manier om aan waardenvormend lesmateriaal te komen?
 16. Mocht U reeds ervaring hebben met het bewerken van NME-lesmateriaal tot gebruik bij waardenvorming dan kunt U oefening 12 hier herhalen.

VERWERKINGSOPDRACHTEN BIJ HOOFDSTUK 7

1. Ga voor Uzelf na of U nog andere functies van waardenvormende reacties onderscheidt dan de hier genoemde.
2. a. Welke van deze reacties heeft U de afgelopen maand aan leerlingen gegeven?
 - 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?
 - 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?
 - 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 met betrekking tot 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?

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 een 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.....

.....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.

3. 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?
- 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? Zo ja, doe dan een "dagdroom-oefening": U stelt zich 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 de dialoog meerdere keren.
- c. Welke gevoelens worden in U opgeroepen wanneer U zo'n lijst met voorbeelden leest? Op welke wijze beïnvloeden deze gevoelens Uw houding ten aanzien van 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 voorgenoemen "een flink stuk te doen vandaag".

Uit het dagboek van een docent:

Bij opdracht c):

De bij het lezen van de voorbeelden opgeroepen gevoelens zijn samen te vatten met de term: onbehagen.

Hierachter zit onmacht en faalangst.

Bij de tweede keer lezen stond ik al wat meer open voor de tekst en ook de positieve kanten van het geheel.

Dit laatste, openstaan voor het positieve, is zeker het geval tijdens het maken van de verwerkingsopdracht.

Uit het dagboek van een andere docent;

Bij opdracht c):

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 plichtsbefef 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 wcedend maken dat we telkens in zulke ongunstige omstandigheden worden gedwongen. De klassen zijn te vol.

Uit het dagboek van een docent:

Ik zie eerst wat ik allemaal nog niet doe in de klas en wat ik wel belangrijk vind en dus wel zou willen.

Dat is nogal confronterend.

Ik begin tegen te strubbelen; moet opeens nodig de was ophangen en allerlei "noodzakelijke" klussen doen in huis. Ik loop dus achter mijn bureau vandaan. Het gekke is dat ik tijdens het was ophangen denk: "Zo gek is het nog niet er op deze manier mee bezig te zijn. De opdrachten brengen me naar een concrete situatie. Het is best eens goed deze situatie op een andere manier te bekijken."

Zo hang ik een vaag en onbestemd gevoel op aan een concrete situatie waaraan ik kan werken, Niet dat er letterlijk in de tekst iets staat waar ik wat mee kan, maar de opdrachten brengen me op ideeën. Dat is toch leuk.

Als ik het tijdens de schoolse bezigheden zou doen gun ik mezelf er de rust niet voor of is het misschien te bedreigend omdat ik er middenin zit.

In zo'n vakantie bespiegel ik toch. Was ophangen is dus soms heel verhelderend voor mij zoals je ziet.

Ik ging weer aan het werk en toen zag ik de pluspunten van het geheel weer in.

Het ging eigenlijk ook helemaal niet over die laatste les waarin ik bleef hangen en die op zich helemaal niet zo vreselijk was; ik had de les alleen nog niet eerder gerelativeerd.

Door de verwerkingsopdrachten loop ik verscheidene lessituaties na, ook de positieve, ook de reacties die ik al wel geef.

4. a. Het uitspreken van Uw waardering voor het werk dat leerlingen 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 een 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?
- b. Veel mensen hebben moeite met het uitspreken van waardering wanneer ze naast de waardering ook negatief 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?

- c. Er zijn een aantal richtlijnen te geven voor het (leren) omgaan met waardering.
- Probeer een tijd lang precies evenveel positieve punten van waardering uit te spreken als de punten van afwijzende kritiek die U uitspreekt. (Voor een leerling is het bij voorbeeld hartstikke leuk om een proefwerk terug te krijgen waar bij één antwoord de opmerking staat: prima antwoord!);
 - zeg de ander met zoveel woorden dat U twee soorten commentaar heeft en geeft;
 - zorg dat U zelf voldoende waardering krijgt voor Uw werk, dan heeft U automatisch behoefte om anderen waardering te geven.
 - wees met het waarderen net zo specifiek als met de overige feedback 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. Ik 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".)
 - vraag aan de ander of hij nog wat waardering nodig heeft, en doe gerust moeite om hem het onderste uit de kan te geven.
 - wanneer U twijfelt of U een waardering wel kunt uitspreken, omdat ie gemengd is met een punt van afwijzing, 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".)

Uit het dagboek van een docent:

Tijdens het doorlezen van 2.1 en 2.2 kom ik 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. ("Ik blijf toch zitten en dat is helemaal niet erg".)

5. a. Grenzen stellen is vaak een vorm van "het conflict aangaan" met leerlingen. Dat dat op een heel positieve manier gedaan kan worden laten deze voorbeelden zien. Benoem de onderdelen van de gegeven voorbeelden. (Specifiek leerling-gedrag benoemen, eigen emotionele reactie benoemen, eigen doel of belang benoemen, gewenst leerling-gedrag benoemen, gedragsalternatief aanbieden, etcetera).
- Op welke wijze doet U dat? Schrijf dat eens op. Welke kenmerkende overeenkomsten en verschillen ziet U tussen de voorbeelden en Uw eigen reacties?

- b. Wat weet U af over Uw grenzen? Kunt U uit de voorbeelden opmaken welke grens de spreker hanteert? Wat vindt U van die grenzen uit de voorbeelden?
- c. Heeft U wel eens iemand meegemaakt die op de manier waarop dat in de voorbeelden gebeurt zijn grenzen naar U toe bewaakt? Wat is Uw emotionele reactie in die situaties waarin dat U overkomt? Zeggen Uw gevoel en Uw verstand daar hetzelfde over of is het zo dat U "weet" dat de ander er goed aan doet, terwijl U "in Uw hart" het moeilijk te verdragen vindt? Vertelt U de ander wat Uw emotionele en Uw rationele reacties zijn?

Uit het dagboek van een docent:

Ja zo'n situatie heb ik wel eens meegemaakt en ik moet zeggen dat heel vervelend kan uitpakken. Ik had toen het gevoel dat mijn vingers werden afgehakt.
Ik denk dan ook dat dit heel voorzichtig moet gebeuren, want iemand die iets opmerkt (ook al is dit een veroordeling) kan dit echt menen en geraakt zijn als je hem meteen afkapt. Misschien dat mijn eigen ervaringen ervoor zorgen dat ik zelf dan ook niet snel een veroordeling uitspreek.
Mijn gevoel en mijn verstand zijn bij een dergelijke confrontatie vreselijk in botsing met elkaar. Vaak heb ik dan even tijd nodig om voor mezelf weer een aantal punten op een rijtje te krijgen. Dan kan het zijn dat ik erover praat met de betrokkene. Tijdens zo'n gesprek ben ik kwetsbaar omdat ik de ander buiten mijn wil om gekwetst heb. Over het emotionele effect praat ik dan niet geloof ik. Ik ben hier niet geheel zeker in.
Het is een moeilijk punt!

6. Voor het geven van feedback, want dat is het wat U met deze reactie doet, zijn een aantal regels beschreven. Zie hiervoor hoofdstuk 8, par. 3.5.
Oefent U de komende week eens met het geven van feedback volgens deze regels, door ze eerst een voor een uit te voeren, en vervolgens in divers combinaties uit te proberen.
Beschrijf in Uw dagboek uw ervaringen met deze oefening.
7. a. Ga voor Uzelf na welke van de nu volgende 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?
- 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, weggelopen, interesse verliezen, bewijs voeren, bewijs eisen, beroep doen op deskundigheid, dreigen met consequenties, nieuwsgierigheid, ironie, cynisme, bezorgdheid, partij kiezen etcetera). Welke leerlingen kennen Uw allergie en maken er gebruik/misbruik van of houden er rekening mee? Weet U waar Uw leerlingen allergisch voor zijn? Weten zij dat U dat weet?

8. Wanneer U voor Uzelf de betekenis en de verstrekkende invloed aan 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".
 - b. U neemt een aantal keren de tijd om te fantaseren over hoe de wereld eruit zou gaan zien als het spreekwoord helemaal geldig was voor alle levenssituaties.
 - c. Wanneer U er even een paar weken oplet, zult U ontdekken hoeveel van die vroege waarden nu Uw handelen nog mee richting geven. U kunt er bij stilstaan of dit strookt met Uw zelfbeeld dat U zich losgemaakt heeft van Uw opvoeding.
 - d. Ook kunt U een top-tien van Uw spreekwoorden maken, om de inhoud van Uw geweten te verkennen, in kaart te brengen.
 - e. Probeert U ook het volgende eens: U vertaalt het spreekwoord in zijn tegendeel en fantaseert over de gevolgen voor de wereld. (Bijvoorbeeld: Beter tien vogels in de lucht dan één in de hand. Of het voor sommigen heel ongelofelijke anti-gezegde: Aan je karakter kun je nog van alles veranderen. Of: Onbekend maakt onbemind.)
9. Wanneer U dit nog niet zo vaak ervaren hebt kunt U de volgende oefening eens doen:
 - a. Gaat U na de middaglessen eens op Uw knieën voorin het lokaal liggen (een heel ongebruikelijke lichaamshouding in die omgeving voor een docent); beeldt U zich in dat de klas vol zit 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 die ook (bijvoorbeeld heel boos een proefwerkdatum dicteren aan de klas); overdrijf Uw stemverheffing; overdrijf Uw mimiek.
 - 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).
 - 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 etcetera 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 etcetera.
 - d. U kunt ook een zogenaamde winst/verlies-weegschaal invullen met betrekking tot het werken met dit boek tot nu toe: teken een weegschaal en vul de bakjes met trefwoorden die aangeven wat voor U de winsten en de lasten zijn. Welke schaal slaat door? Wilt U daar verandering in aanbrengen?
10. Dit is overigens ook van belang voor de manier waarop U met dit boek omgaat. U kunt het allemaal heel zwaar en serieus nemen, U kunt ook kiezen om er speels mee om te gaan. U kunt in haast elke

regel een voorschrift zien, of U kunt er een voorstel in zien. U hebt de keus tussen: vooral kijken hoeveel U nog faalt, of vooral kijken naar wat U al heel goed doet.

Wanneer U Uzelf verlamt door te kijken naar wat U allemaal nog moet leren, kunt U ook er voor kiezen om met plezier te beseffen dat er nog heel veel nieuwe ontwikkelingen voor U mogelijk zullen zijn.

11. a. Kies uit deze lijst een situatie uit die U heeft meegemaakt. Ontwerp nu zelf een waardenvormende oefening die U zou kunnen gebruiken in de gekozen situatie om zelf meer zicht te krijgen op de waarden die door de situatie opgeroepen worden. Of ontwerp een oefening voor anderen om hen te helpen hun waarden met betrekking tot die situatie te verhelderen. Maak voor het ontwerpen eventueel gebruik van de oefeningen die al bij dit hoofdstuk staan, maar U kunt ook geheel volgens eigen inzicht te werk gaan.
12. Elk van de hier beschreven problemen kunt U gebruiken om een waardenvormende oefening te maken. Kies vooral een probleem uit dat U werkelijk heeft meegemaakt. Maak zo mogelijk drie verschillende ontwerpen. Doe vervolgens de activiteit met een collega (doe zelf ook mee), en vraag om feedback over de indruk die de oefeningen op de ander maken. Gebruik vervolgens deze feedback om de oefeningen te herschrijven.
13. Lees de dialoog (een van de eerste pogingen van een docent tot een waardenvormend gesprek), zonder de docent-evaluatie.
 - a. Herkent U (delen uit) het protocol uit uw eigen praktijk?
 - b. Wijs een (of meer) plek(ken) aan waar u het gesprek een andere wending had willen geven, om het gesprek naar uw mening meer waardenvormend te laten verlopen. Bedenk bij elke plek enkele mogelijkheden.
 - c. Vergelijk nu uw alternatieven met die van de docent in zijn evaluatie.
14. Het kan erg de moeite lonen om uw lesmateriaal eens op verborgen waarden en normen te onderzoeken. (Een opdrachtenstencil, een tekst, een kranteartikel over het milieu wat u in de les wilt gebruiken.) Een bruikbare (subjectieve) methode is de volgende (Zie voor een verantwoording van de methode A. ter Borg 1988) Stel uzelf bij de tekst de volgende vragen:
 1. Over wie wordt wat verteld? (Als er personen, groepen, instanties en dergelijke genoemd worden: de consument, u en ik wij met z'n allen; de producenten; de mensen; de staat; landen)
 2. Roept het gepresenteerde een positief of een negatief gevoel bij u op? (Dit geeft aan dat er waarschijnlijk een waarde(ngebied) bij u geraakt wordt.)
 3. Waarom roept het gepresenteerde dat gevoel op? Hulpvragen hierbij kunnen zijn:
 - Hoe moet de uitspraak er uit komen te zien, zodat ik het er mee oneens kan zijn?
 - Hoe moet de uitspraak er uit komen te zien zodat ik het er mee eens ben?

4. Zijn er alternatieven vanuit de wetenschap of maatschappij voor het gepresenteerde?
 5. Hebben de auteurs een keuze gemaakt uit de beschikbare informatie die als indicator van een waarde of norm kan worden opgevat? Een hulpvraag hierbij kan zijn:
Wat wordt er wel, en vooral ook, wat wordt er niet verteld?
 6. Wordt er openlijk voor de gemaakte keuze uitgekomen?
Bijvoorbeeld: "De schrijvers vinden" of "Vanuit de biologie.."
 7. Worden bepaalde keuzes vaker gemaakt?
15. a. Loopt U zelf met een blocnote gedurende 20 minuten door uw schoolgebouw en noteer in een lijst onder elkaar wat uit deze omgeving goede mogelijkheden biedt voor NME (wat U ziet in Uw lokaal, in de gangen, in de kantine, in de docentenkamer, in enkele vaklokalen etcetera).
- b. Bevatten de punten die U inventariseerde voldoende spanning? Noem hiervoor bij elk punt enkele conflicterende waarden.
 - c. Welk van deze punten spreken U het meest aan?
 - d. Welke van deze punten denkt U, dat Uw leerlingen aanspreken?
 - e. Van welke weet U het haast zeker? Van welke gegevens van leerlingen maakt U hiervoor gebruik?
16. Hier wordt aan leerlingen gevraagd een "hart"-reactie te geven: dat is vragen om evenzoveel verschillende reacties als er leerlingen zijn; sommige reacties kunt U onverwacht of zelfs onpassend vinden.
- a. Welke reactie zou U op elk van de leerlinguitspraken willen geven?
 - b. Welke van Uw reacties zijn hoofd, welke hart, welke handenreacties? Welke zijn acceptierend, welke stimulerend, welke afwijzend?
 - c. Probeer op elke leerlingreactie een hoofd-, een hart-, en een handen-reactie te geven.
 - d. Is het voor U mogelijk om op elk van deze "hart"reacties in eerste instantie een accepterende, waarderende "hart"reactie te geven?
17. a. U kunt dit opstel gebruiken als oefening om waarden van deze leerlingen op te sporen; wanneer U dat diepgaand wilt doen: maak dan gebruik van de richtvragen onder noot 2 van dit hoofdstuk.
- b. Dit opstel is een uitnodiging om eigen waarde(ngebieden) te exploreren; geef bij dit opstel een zo groot mogelijk aantal positieve reacties, welke de leerlingen kunnen stimuleren door te gaan met exploreren van mogelijke waarde(ngebieden).
 - c. Geef bij enkele waarden die U opvallen een of meer gerichte vervolgoedrachten of vragen, welke de leerlingen aanzetten het betreffende waardengebied verder te exploreren.
18. U kunt zich zowel in kwalitatief als kwantitatief opzicht oefenen in het geven van positieve 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 x dingen die ik heel plezierig vond 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 feedback in deze paragraaf geformuleerd, vindt U de duidelijkste? (Zie hierover ook: hoofdstuk 3, par. 2.9 en 2.11)

19. Deze oefening werd in volledige stilte gedaan. Het is dus mogelijk dezelfde oefening alleen op uw werkkamer uit te voeren. Een aantrekkelijke variant is natuurlijk de oefening met een of enkele collega's uit te voeren, waarbij ieder kort onder woorden brengt waarom hij of zij op die plek is gaan staan.
20. Zie bijvoorbeeld voor een uitwerking van deze gedachte: hoofdstuk 9, het lesvoorbeeld 3: "Afval, waar"?
 - a. U kunt uzelf oefenen in deze vorm van "fantasie": het wisselen van voorgrond of achtergrond:
Neem een willekeurig voorwerp uit uw werkkamer of kabinet; plaats het in gedachte tegen een aantal verschillende "achtergronden"; de meest buitensporige achtergronden zijn vaak de beste om uw fantasie te prikkelen.
 - b. U kunt ook een reeks van voorwerpen nemen (bijvoorbeeld voorwerpen die u als afvalmateriaal ziet) en die achtereenvolgens plaatsen tegen een zelfde achtergrond; verzin enkele "extreme" voorgronden (een bankstel, een vrieskist, een afgekeurde auto) en neem als achtergrond bijvoorbeeld steeds dezelfde derde-wereld-situatie. Merk op hoever u komt met uw eigen fantasie!

Geraadpleegde literatuur

- Akker, J.J.H. van den & A.H. Bergers (1983): Met het oog op de gebruiker: Interimrapport van het project Implementatie van Natuuronderwijs. Vakgroep Curriculumtechnologie Toegepaste Onderwijskunde, T.H. Twente, Enschede.
- Akker, J.J.H. van den (1988): Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs; proefschrift. Swets & Zeitlinger B.V., Amsterdam/Lisse.
- 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.
- Berne, E. (1976): Transactionele Analyse in de psychotherapie. Bakker, Amsterdam.
- Bloom, B.S. e.a. (1971): Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Boersma K.Th. & J.C. Schouw (1988). Tussen natuur en milieu: uitgangspunten voor een didactiek van Natuur- en Milieu-Educatie. Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.
- Bouma, A. (1980): Waardenverheldering en waardenvorming, doctoraalscriptie. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Brown, G.I. (1975): The Live Classroom. Viking Press.
Ned. vert. (1975): Leven in de klas. Boom, Meppel.
- Bünder, W. c.s.: Jugendlexikon Technik: Mensengerechte und Naturverträgliche Technologien. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.
- Caduto, M. (1983). Toward a comprehensive strategy for environmental values education. Journ. of Environmental Education, 14 (4), 12-18.
- Carkhuff, R.R. (1969): Helping and Human Relations; vols. 1 & 2. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Castillo, G. (1974): Left-Handed Teaching. Praeger, New York.
- Delhaas, R., T. Akkerman & H. Koekoek (1989). The comparability of Learning Style and the Action Research Flowchart. Carn Bulletin 9a, 73-86.

- Doddema-Winsemius, H. & W. Hofstee (1987): Enkele controversiële onderwijsdoelstellingen in de context van evaluatie. Pedagogische studiën (64), 192-200.
- Doorn, M. van & M. Dijkstra (1985): "Mag ik hier ook van genieten?", doctoraalscriptie. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Drost, J. (1982): Waarden naar eigen ervaren; waardenverheldering binnen het biologie-onderwijs, doctoraalscriptie. Universitaire lerarenopleiding Biologie Rijksuniversiteit Groningen.
- Erikson, E.H. (1950): Childhood and Society. Norton, New York.
Ned. vert. (1963): Het kind en de samenleving. Aula, Utrecht.
- Erikson, E.H. (1972): "Play and Actuality". In play and Development, onder redactie van M. Piers. Norton, New York.
- Ernst, K. (1972) Games Students Play; Celestial Arts Publishing Co., Millbrae (Calif.).
- Fadiman, J. & R. Frager (1976): In:Transpersoonlijke psychologie, eds. D. Grabijn c.s., 1977, pg. 30.
- Freire, P. (1970): Pedagogy of the Oppressed. Herder, New York.
- Gelder, L. van & J.Peters, e.a. (1971): Didactische Analyse I. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Glasser, W. (1965): Reality Therapy. Harper & Row, New York.
- Glasser, W. (1969): Schools without failure. Harper & Row, New York.
- Gordon, W.J.J. (1961): Synectics. Harper & Row, New York.
- Gordon, W.J.J. (1966): The Metaphorical Way of Learning and Knowing. Porpoise Books, Cambridge (Mass.).
- Grabijn D. c.s. (1977): Transpersoonlijke psychologie. De Toorts, Haarlem.
- Harris, T.A.. (1969): I'm OK - You're OK; A Practical Guide to Transactional Analysis. Harper & Row, New York.
Ned. vert.: Ik ben OK, jij bent OK. Ambo, Baarn 1975.
- Haver, W. (1980): Ervaringen met waardenvormend lesgeven; een lessenserie ethologie, doctoraalscriptie. Vakgroep Didactiek van de Biologie, R.U. Groningen.
- Hermans, H. in J. van der Ven, (1985): Vorming in normen en waarden. Kok Agora, Kampen.

- Hersh, R.H. c.s. (1979): Promoting Moral Growth From Piaget to Kohlberg. Longman, London/ New York.
- Hersh, R.H. (1980): Models of Moral Education. Longman, New York.
- Hesselink, F. c.s. (1985): Tien jaar milieu-educatie: een verslag over denken en doen van de stichting Milieu-Educatie. SME.
- Hoffman, A.J. & T.F. Ryan (1973): Social Studies and the Child's Expanding Self. Intext Press, New York.
- Human Relations Laboratory Training Student Notebook, ED 018834 (1961). U.S. Office of Education, Washington, D.C..
- Inhelder, B. & J.Piaget in Hersh, R., D.Pritchard & J.Reimer (1979). Promoting Moral Growth. Longman Inc. New York/London, 32-42.
- Jackins, H. (1978) Inleiding tot de theorie en de praktijk van Herwaarderingscounseling. De Nieuwe Vooruitgang, Amsterdam
- Kammeraat, S. (1983): Waarden ontwikkelen rond waardenontwikkeling, doctoraalscriptie. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Kluckhohn & Strodtbeck in: Hermans, H. (1974). Waardengebieden en hun ontwikkeling: theorie en methode van zelfconfrontatie. Swets en Zeitlinger, Amsterdam.
- Kohlberg, L. (1973): Collected Papers on Moral Development and Moral Education. Harvard Graduate 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.
- Kolb, D.A., I. Rubin & J. McIntyre (1971): Organizational Psychology: An experimental Approach. Prentice-Hall, Englewood Cliffs (New Jersey).
- Kolb, D.A. (1976): Leerstijltest. In: California Management Review, vol. 18.
- Kooij, A. & M. Roelofs (1983): Waardenverheldering; doctoraalscriptie. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Kuyer, G. (1980): Het geminachte kind. Arbeidspers, Amsterdam.
- Kwa, C. in Boersma, K. & J.Schouw (1988). Tussen natuur en milieu. SLO, Enschede.
- Labordus, I. & J. van Bruggen (1987): Controversiële doelstellingen? Pedagogische studiën (64) 201-208.

- Lindeman, H. c.s. (1989): Natuur en milieu-educatie in de klas. SLO, Enschede/ Stichting Veldstudiecentra, Orvelte.
- McPhail, P. c.s (1972): Moral Education in the Secondary Schools. Longmans, London.
- Mosher, R. & N. Sprinthall (1970): Psychological Education in the Secondary Schools. In: American Psychologist 25: 911-924.
- Mosher, R. & N. Sprinthall (1972): Psychological Education; A Means to Promote Personal Development During Adolscence. In: Curriculum and the Cultural Revolution, onder erdactie van R.E. Rurpel & M. Belanger. McCutchan, Berkeley (Calif.).
- Newman, F. (1980) in Hersh, R. e.a. Models of moral education. Longman, New York.
- Nieuwenhuis, A. (1981): Zouden chinese boeren ook zo reageren; waarden verheldering door biologie-onderwijs, doctoraal-scriptie. Universitaire lerarenopleiding Biologie Rijksuniversiteit Groningen.
- Nijlen, D., J.Mitchell & A.Stout (1976). Handbook of staff development and human relation training: materials developed for use in Africa. Fihl-Jensens, Denmark.
- Ornstein, R. (1972): The Psychology of Consciousness. Viking Press, New York.
Ned. vert.: Menselijk bewustzijn. Lemniscaat, Rotterdam.
- Perls, F. c.s. (1974): Ken Uzelf, deel 1 en 2. Bert Bakker, 's Gravenhage.
- Raths, L.E. c.s. (1878): Naar eigen waarden, deel 1 - basisboek; Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Lemniscaat, Rotterdam.
- Rogers, C. (1969): Freedom to Learn. Columbus, Ohio.
Ned. vert. (1973): Leren in vrijheid. De Toorts, Haarlem.
- Schaefer, G. (1988): "Leben" und "Gesundheit". In: Welt gesundheitsthema, ed. B. Roberts-Grossmann. Bundesvereinigung für Gesundheitsbeziehung, Bonn.
- Schulz van Thun, F. (1982): Hoe bedoelt U? Wolters Noordhoff, Groningen.
- Shaftel, F.R. & G. Shaftel (1967): Role Playing for Social Values; Decision making in the social studies. Prentice - Hall, Englewoods Cliffs (New Jersey).
- Shaver, J. in Hersh, R. (1980): Models of moral education. Longman Inc., New York.

- Simon, S.B. c.s. (1978): Naar eigen waarden, deel 2 - praktijkboek; Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Lemniscaat, Rotterdam.
- SOVA-groep (1978): Samenwerken, samen leren. Nelissen, Bloemendaal.
- Stam, J.J. (1980): Waardenvorming; doctoraalscriptie. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Ven, J.A. van der (1985): Vorming in waarden en normen. Kok Agora, Kampen.
- Vrolijk, A. c.s. (1978): Gespreksmodellen. Samson, Alphen aan den Rijn.
- Watzlawick, P. (1972): De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie. Slaterus, Deventer.
- Weinstein, G & M.D. Fantini (1970): Toward Humanistic Education; A Curriculum of Affect. Praeger, New York.
- Wolters, B. (1977) Creatief denken. Wolters-Noordhoff, Groningen.

Boeken om verder te lezen

- Akker, J. v.d. (1988): Waardenontwikkeling & Natuur- en Milieu-Educatie. NME-VO, Rijks Universiteit Utrecht.
- Arnoldy, F. e.a. (1979): Alles over anderen en mezelf. Projekt waardenontwikkeling, Pedagogisch Instituut, Leiden.
- Back, R. (1987): De avonturen van een onvrijwillige messias. Strangholt, Naarden.
- Berne, E. (1967): Mens erger je niet. Bert Bakker, Amsterdam.
- Berne, E. (1976): Transactionele analyse in de psychotherapie. Bakker, Amsterdam.
- Brown, G.I. (1975): Leven in de klas. Boom, Meppel.
- Bünder, W. e.a. (1987): Jugend-lexicon Technik. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek.
- Cingel, N.A. van der e.a. (1984): Onderwijs in de natuurwetenschappen en morele vorming. Ten Have, Baarn.
- Doorn, M. van & M. Dijkstra (1985): "Mag ik hier ook van genieten?", doctoraalscriptie. Universitaire lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Feldenkrais, M. (1975): Bewustwording door beweging. Wetenschappelijke Uitgeverij, Amsterdam.
- Freire, P. (1970): Pedagogy of the oppressed. Herder, New York.
- Gordon, Th. (1979): Beter omgaan met kinderen. Elsevier, Amsterdam.
- Good, Th. c.s. (1978): Looking in Classrooms. Harper & Row, New York.
- Grabijn, D. c.s. (1977): Transpersoonlijke psychologie. De Toorts, Haarlem.
- Griffioen, J. (1980): Supervisie van beginnende leraren. Wolters-Noordhoff, Groningen
- Hendricks, G. c.s. (1978): SSSt. luister 's even naar jezelf. De Toorts, Haarlem.
- Hesseling, F. e.a. (1985) Tien jaar Milieu-Educatie. SME, Utrecht
- Jansen, Th. (1975): Ideologische aanpassing in het basisonderwijs. Sun, Nijmegen.
- Jones, R. (1968): Fantasy and feeling in Education. University London Press, London.

- Joyce, B. & M. Weil (1984): Strategien voor onderwijzen. Van Walraven b.v., Apeldoorn.
- Kaskens, A. & H. Lindeman (1989): Natuur- en MilieuEducatie in de klas. Pilotproject Praktijk instructie Natuur en MilieuEducatie, S.L.O., Enschede, S.V.C., Orvelte.
- Kuyer, G. (1980): Het geminachte kind. Arbeiderspers, Amsterdam.
- Laing, R.D. (1971): "Knots". Penguin, London.
- Lawson-Wood, D & J. (1981): Vingertoptips voor eerste hulp. Ankh-Hermes, Deventer.
- Perls, F. c.s. (1974): Ken Uzelf, deel 1 en 2. Bert Bakker, 's Gravenhage.
- Postman, N. & C. Weingartner (1971): Teaching as a subversive activity. Penguin Books, Harmondsworth.
- Raths, L. & S. Simon c.s. (1978): Naar eigen waarden, deel 1 en 2. Lemniscaat Rotterdam.
- Sova-groep (1978) Samen werken, samen leren. Nelissen, Bloemendaal
- Schulz v. Thun, F. (1982): Hoe bedoelt U? Wolters Noordhoff, Groningen.
- Stevens, J. (1974): Bewust - zijn. Bert Bakker, 's Gravenhage.
- Taverne, B. (1986): In vogelvlucht. SME, Utrecht.
- Tomlinson, P. & M. Quinton (1986): Values across the curriculum. The Falmer Press, London.
- Ven, J.A. van der (1985): Vorming in waarden en normen. Kok Agora, Kampen.
- Vrolijk, A. c.s. (1978): Gespreksmodellen. Samson.
- Watzlawick, P. (1972): De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie. Slaterus, Deventer.

Register

- Affectieve dimensie 72
- Affectieve ontwikkeling 225
 - doelstellingen 55, 116, 169
 - en cognitieve ontwikkeling 48
 - toneel improvisatie 47
- Akker, J.J.H. v.d. 13, 238, 255
- Assagioli, R. 54, 70, 223

- Beleving
 - zie ook waardenvorming, leefwereld van leerlingen 118
- Beoordelen bij waardenvorming 201
- Beoordelen bij waardenvorming* 164, 167
- Berne, E. 52, 68, 70, 217, 226
- Bloom, B.S. 224
- Boersma, K.Th. en J.C. Schouw 12, 82, 100, 104-112, 170
- Bouma, A. 128
- Brown, G.I. 53, 65
- Bünder, W. e.a. 248, 344

- Caduto, J. 12
- Carkhuff, R. 51
- Castillo, G. 53
- Cognitieve dimensie 72
- Cognitieve ontwikkeling 224
 - en affectieve ontwikkeling 48
- Communicatie 246
 - storingen 98, 152, 226
 - strategie 51
 - argumentatieve 71
 - functies 141
 - functies* 153
 - nonverbale 162
 - nonverbale* 148
 - patronen in de 68
- Communicatie* 232
- Conflicten 94, 95
- Confluent onderwijs 53
- Consensus 61, 91, 92, 260
- Consistentie tussen vorm en inhoud 66, 88
- Coombs, J. 54
- Creativiteit
 - bij het ontwikkelen van lesmateriaal 136
 - bij ordenen van leerstof 113
 - milieuproblemen 95, 111

Decentreren 90
 zie ook perspectiefwisseling 69

Definitie

- discipline 162
- ethische optiek 31
- milieuproblemen 109
- rol 156
- synectiek 222
- taak 156
- waarden* 35, 197
- waardenoverdracht 45
- waardenverheldering 38, 45
- waardenverheldering* 197
- waardenvorming 38
- waardenvorming* 197

Delhaas, R.J. e.a. 16

Determinismen 55, 92, 236

Discipline

- definitie 162

Docentgedrag

- beschermen 145
- feedback geven 96, 144
- het stellen van grenzen 144
- ruimte geven 142
- stimuleren 84, 88, 143
- therapeutisch 159
- veiligheid 88, 142
- waardenoverdragen* 145

Doddema-Winsemius, H. 169

Doelstellingen 61, 105, 110, 169, 171, 173, 205

Domeinen 224

- zie ook ontwikkelingsmogelijkheden 60

Doorn, M. van en M. Dijkstra 191

Drost, J. 128

Dynamische

- pedagogie 107, 115

Ecologisch leren denken 102, 108, 250

- en perspectiefwisseling 82

Effect-specificaties* 238

Ego-ontwikkeling 46, 210

Emancipatie

- zie ook zelfbestemming 65

Erikson, E. 46, 210

Ernst, K. 52

Ethische

- achterstand* 106

Ethische optiek 132

- definitie 31

Ethische problemen

- voor doelgroep relevante 91

Evalueren van waardenvorming

- zie beoordelen 167

Fadiman, J. en R. Frager 236
 Feedback 50
 constructieve 144, 220
 negatieve 158
 positieve 69, 96, 152, 162, 171, 186, 203
 regels 220, 228, 233
 Freire, P. 64, 66

 Gedragsdimensie 73, 225
 gedragsleerdoelen 131, 171, 173
 Gelder, L. van 123
 Glasser, W. 50
 Gordon, W.J.J. 53, 222

 Handelingsperspectief 318, 328
 Haver, W. 128
 Hermans, H.J.M. 35, 37, 72, 129
 Hersh, R.H. 43, 128
 Hesselink, F. 12
 Hoffman, A.J. en T.F. Ryan 47, 212
 Hoofd, hart en handen 30, 51, 65, 187, 189, 271

 Identiteitsvorming 46, 211, 215
 Identiteitsvorming* 48
 Individu-zichzelf-anderen-milieu-relatie 104
 Institute for Applied behavioral Science 241
 Inter-ethische dialoog 90, 91, 130, 132

 Jackins, H. 70
 Johari-venster 67

 Kammeraat, S. 128
 Kenmerken van
 waardenvormend lesmateriaal 64, 108, 128, 138
 waardenvormende reacties 162
 waardenvorming 59, 71, 153, 166
 waardenvorming* 61
 Kennisniveaus 113
 Kernbegrippen 213, 235
 NME 111, 112, 119, 120, 250
 Klassebesprekingsstrategie 50
 Kleinschaligheid 49, 63, 66, 85, 151
 Kohlberg, L. 47, 48, 66, 213
 Kolb, D.A. 15, 16, 207
 Kooij, A. & M. Roelofs 128
 Krathwohl, D. 55, 131
 Kuyer, G. 64

Labordus, J. 167
 Leefwereld
 zie ook waardenvorming en- 118
 Leerplanfactor 234
 Leerplanontwikkeling
 bijdragen van leerlingen 71, 115
 bijdragen van leerlingen* 233
 en onderwijsvernieuwing 110
 fasen in de 55, 115, 215, 234
 interesses van leerlingen 50
 Leerstijl
 actief experimenteren 18, 270, 296, 303, 335, 361
 begripsvorming 19, 296, 303, 361
 concrete ervaring 21, 265, 275, 283, 296, 302, 328, 335,
 347, 356
 differentiatie 67, 201
 differentiatie* 179
 en ontwikkelen van lesmateriaal 128
 lesmodellen voor leerstijldifferentiatie 66
 reflectie en observatie 23, 180, 283, 289, 296, 303, 318,
 328, 347, 351, 361
 Leerstijl* 15, 207
 Leerstofkeuze
 criteria 62
 criteria* 113
 Leerstofordening 113, 247
 Leerstofordening* 117
 Lesmateriaal
 aanpassen 133, 138
 kenmerken van waardenvormend lesmateriaal 128, 138
 keuzes bij het ontwikkelen 123
 lesdoelen 256, 258
 ontwikkelen* 123
 praktijkervaringen 257
 praktijkervaringen* 132
 procedurele- en effect-specificaties 255
 theoretisch stappenplan voor ontwikkelen van 130
 zelf ontwerpen 134, 138
 Lesmateriaalontwikkelen
 procedurele- en effect-specificaties 238
 Lesvoorbereiding
 leerlingen inschakelen 136, 169, 171, 202
 op reacties van leerlingen 126, 134
 praktijkervaring* 257
 tijdsplanning 260
 Lichaamshouding 150, 151
 Lindeman, H. 12
 Luft, J. en H. Ingham 67

Manipulatie 68, 107
 McPhail, P. 51
 Meditatie 53, 189, 221
 Mens-milieu-relatie 104
 Mensbeeld 30, 59, 69, 72, 114
 Mensbeeld* 102
 Milieu
 gezond of ziek 262
 Milieuproblemen
 afval 272
 creativiteit 111, 269
 definitie 109
 geluid 279
 zwerfvuil 291, 299
 Miller, J.P. 43, 217
 Morele ontwikkeling 48, 213
 Mosher, R. en N. Sprinthall 47, 211

 Nationaal Trainings Laboratorium 52, 220
 Natuurbeleving 331, 353
 en perspectiefwisseling 83, 308, 334
 Newmann, F. 52
 Nieuwenhuis, A. 128
 NME
 attitudevorming 27
 doelstellingen 105, 110
 historie* 11
 kernbegrippen 111, 112, 119, 120
 werkvormen 91
 Nonverbale communicatie 162
 Nonverbale communicatie* 148

 Onderwijstheorie
 persoonlijke, zie mensbeeld 59
 Onderwijsvernieuwing 59, 61
 door leerplanontwikkeling 110
 taak- en rolproblemen 155, 160, 163
 Ontwikkelingsmogelijkheden
 affectieve 167
 psychosociale 64
 voor docenten 187
 voor docenten* 61, 77, 155
 zie ook doelstellingen 171
 Opvoedingstaak 60, 93, 105, 178, 180, 199
 Ornstein, R. 53, 221

 Perls, F. 70
 Perspectief
 - wisseling 90, 125, 172, 187, 197, 216, 237, 265, 275, 289
 - wisseling en ecologisch leren denken 82, 289
 - wisseling en natuurbeleving 308, 334
 ik-, jij-, wij- 55, 69, 82, 124, 172, 283, 302, 341
 men- 125
 tijds- 125, 184

Plas, P. v.d. 35, 37
 Preconcepten 116, 200, 251
 Prisoners dilemma 63
 Procedurele specificaties* 238
 Psychologische strategie 47, 211
 Psychosociaal moratorium 211
 Psychosociale strategie 47, 212
 Psychosynthese 54, 223

Raths, L. 129
 Raths, L. en S. Simon 35, 36, 49, 63, 70, 214, 239
 Rationale Building 54
 Rogers, C. 50
 Rol

- opvatting 88, 156, 241
- problemen 88, 157, 160
- verwachting 156
- definitie 156

Rollenspelstrategie 50, 216

Saboteerstijl 180
 Samenwerking

- en decentreren 71
- tussen docenten 60, 161, 205, 249

Schulz von Thun, F. 232
 Sensitiviteit-consideratie-strategie 51
 Sfeer in de klas 50, 84, 116, 120, 153
 Shaftel, F. en G. Shaftel 50, 216
 Shaver, J. 54, 129
 Simon, S. 128, 129
 Sociale actie strategie 52
 Sociale druk 314
 SOVA-groep 228
 Stam, J. 128
 Strategieën

- als basis voor lesmateriaal 42
- cognitivistische 54, 223
- ontwikkelings* 46, 210
- overzichtstabel 43
- voor bewustzijnsverruiming* 53, 221
- voor sensitiviteit en groeps-oriëntatie* 51, 217
- zelfconceptstrategieën* 48, 214

Synectiek 53, 222, 248
 definitie 223

T-groep strategie 52, 220
 Taak

- opvatting 60, 88, 156, 160, 180, 241
- problemen 88, 157
- verwachting 60, 156, 166
- definitie 156

Taal 112, 119, 147, 149
 Technieken 127

- expressie 322
- prioriteren 289, 341
- verbeeldings- 308, 319
- verliezen 289, 351
- vervreemdings- 308, 347
- wisselen van voorgrond 283, 308

Thijsen, T. 64
 Toetsen bij waardenvorming
 zie ook beoordelen 167
 Transactionele analyse 52, 217

 Values Clarification 49, 215
 Vanzelfsprekendheden 136, 249
 Veiligheid
 docentgedrag 88, 94, 142
 en feedback 67
 leerstijldifferentiatie 66
 Ven, J.A. v.d. 13, 31, 35, 38, 43, 55, 56, 69-71, 91, 98, 124,
 128-132, 224, 225, 233, 236
 Vervreemding 28, 91, 133, 160, 190, 251, 344
 zie ook synectiek 223
 Vorming
 IN waarden 29, 78
 OVER waarden 29, 78
 Vrijheid 36
 Vrolijk, A. 246

 Waarden
 "synoniemen" 35
 aangrenzende begrippen 35
 afleidbaarheid uit gedrag 36, 38
 definitie 197
 definitie* 35
 en actueel belang 37, 177
 en waarheid 49, 178
 het herkennen van 336
 het herkennen van* 148
 normatief aspect 38
 tijd- en situatiegebondenheid 37, 170, 186, 189, 324
 van de docent 80, 85, 259
 wilsaspect 36
 Waardenanalyse 54
 Waardencommunicatie 55, 87, 224
 Waardenconflicten 183, 237, 248
 collectieve 52
 en waardenvorming 54, 64
 handelingsbekwaamheid bij 54
 het herkennen van* 148
 in de school 61, 66, 92, 95
 van de docent 80, 85, 177
 van de leerling 138, 182, 259
 Waardenconflicten* 152
 Waardengebieden
 inventariseren 295, 308, 356
 inventariseren van aspecten 275, 318, 322, 361
 rondom afval 272
 verhelderen van emotionele aspecten 265
 Waardenoverdracht 178
 angst voor 66
 beperkte noodzaak tot 70
 consequenties 60
 definitie 45
 en waardenvorming 79, 199
 manieren van 167, 176
 manieren van* 145

psychosociaal moratorium 47, 211
 Waardenoverdracht* 55
 Waardenstelsel 42, 54
 Waardenverheldering
 definitie 38, 45
 Waardenverheldering, decentreren
 zie perspectiefwisseling 197
 Waardenvormende activiteiten
 keuzes bij het ontwerpen 124
 Waardenvorming 79
 aansluiten bij de leefwereld 93, 130, 184
 achtergronden 27, 41
 als attitude 96, 98, 161
 beoordelen* 164, 167
 consequenties 80, 83, 87, 88, 90, 175
 deelprocessen 49, 54, 63, 126, 164, 167, 171, 174, 214, 271,
 289
 definitie 38
 definitie* 197
 en cognitie 117
 in gesprekken 181, 239, 246
 in gesprekken* 141
 kenmerken van 71, 153, 162, 167
 kenmerken van* 59, 61
 persoonlijke theorie 87
 persoonlijke veiligheid 173, 236, 257
 persoonlijke vrijheid 67
 vaardigheden 170
 verwachtingspatroon van leerlingen 258
 voorwaarden 172
 Wartena 309
 Watzlawick, P. 247
 Weinstein, G. en M.D. Fantini 49, 215
 Werkvormen 174, 212
 bij NME 91
 bij NME* 181
 technieken 206

 Zelf-kennis
 zie ook identiteitsvorming 272
 Zelfbestemming 64, 65
 Zelfbewustzijn
 zie ook identiteitsvorming 42
 Zelfconcept
 zie ook identiteitsvorming 49
 Zelfgerichte strategie 50

Wijzingen met een * betekenen dat het betreffende onderwerp op deze en volgende pagina's te vinden is.

ISBN 90 329 0852 9

AN 4.354.5937

