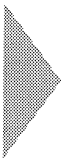


Werken met standaarden: een perspectief

**Kwaliteitscriteria voor doelen,
didactiek en leerinhouden van
Natuur- en Milieueducatie**

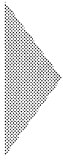


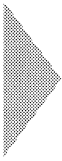


Werken met standaarden: een perspectief

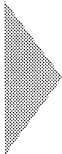
Kwaliteitscriteria voor doelen, didactiek en
leerinhouden van Natuur- en Milieu- Educatie

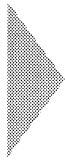
*Dieuwke Hovinga, Corine van den Berg,
Kees Both en in samenwerking met
Marjan Margadant-van Arcken*





Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het IVN Vereniging voor Natuur- en Milieueducatie en gefinancierd door de Extra Impuls NME.

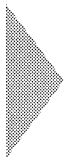


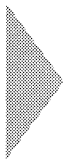


Auteursrecht voorbehouden

© IVN Vereniging voor natuur- en milieueducatie

© 1999 Centrum voor Didactiek van Wiskunde en
Natuurwetenschappen, Universiteit van Utrecht.





Inhoudsopgave

Voorwoord	V
Samenvatting	VII
Aanbevelingen	XIII

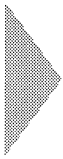
Hoofdstuk 1

Inleiding	2
-----------	---

Hoofdstuk 2

Standaarden zonder standaardisering	10
-------------------------------------	----

2.1	Wat wordt precies gevraagd?	11
2.2	Naar standaarden voor kwaliteit	16
2.2.1	Standaarden en professionalisering	16
2.2.2	Standaarden, ontwikkeling, verandering en leerprocessen	20
2.2.3	Wat is kwaliteit?	22
2.3	NME-ers als evenwichtkunstenaars	23
2.3.1	Evenwichtskunst gevraagd	23
2.3.2	NME tussen visionaire kennisgerichtheid en pragmatische doelgroep (klant) gerichtheid	24
2.3.3	NME tussen missie en middelen	25
2.3.4	NME tussen meten en waarderen	26
2.3.5	NME tussen instrumentele en intrinsieke waarden	28
2.3.6	NME tussen herkenbaarheid en verscheidenheid	29
2.3.7	NME tussen algemene pedagogische kwaliteit en specifieke NME-kwaliteit	30
2.3.8	NME tussen professionalisering en vrijwilligerswerk	31
2.3.9	NME tussen externe verantwoording en interne verantwoordelijkheid	31
2.3.10	NME tussen aanpassing en zichzelf blijven	33
2.4	Werken met standaarden: een perspectief	33



Hoofdstuk 3

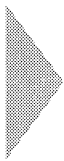
Werken met een standaard 40

- 3.1 Inleiding 40
- 3.2 Een standaard als hulpmiddel om te praten over
kwaliteit 42
- 3.3 De standaard als platform 46

Hoofdstuk 4

Het onderzoek naar kwaliteitscriteria voor doelen, didactiek en leerinhouden 56

- 4.1 Inleiding 56
- 4.2 Werkwijze 57
 - 4.2.1 Literatuuronderzoek 57
 - 4.2.2 Expert-consultatie 58
 - 4.2.3 Conceptrapport 58
 - 4.2.4 Expert-consultatie 59
 - 4.2.5 Eindrapport 59
- 4.3 Uitgangspunten en begrippen 60
 - 4.3.1 Het concept educatie 60
 - 4.3.2 Begrippen 63



Hoofdstuk 5

Kwaliteitscriteria voor doelen van NME 68

5.1	Inleiding	68
5.2	Het bevorderen van natuur- en milieubesef	70
5.3	Zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving	76
5.4	Het bevorderen van respect voor pluralisme	86
5.5	Deelstandaard 1: Standaard voor doelen	89

Hoofdstuk 6

Kwaliteitscriteria voor een didactiek van NME 94

6.1	Inleiding	94
6.2	Een directe ontmoeting met natuur en milieu	95
6.3	Actieve participatie van lerenden in het leerproces	99
6.4	Aandacht voor reflexie	104
6.5	Deelstandaard 2: Standaard voor didactiek	108

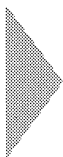
Hoofdstuk 7

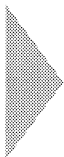
Kwaliteitscriteria voor leerinhouden van NME 112

7.1	Inleiding	112
7.2	De gekozen leerinhoud is exemplarisch	113
7.3	De gekozen leerinhoud is geldig	114
7.4	De gekozen leerinhoud is theoretisch verdiepend	115
7.5	Deelstandaard 3: Standaard voor leerinhouden	116

Literatuuroverzicht 118

Bijlage 130



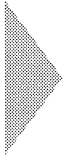


Voorwoord

Dit rapport bevat de schriftelijke neerslag van een onderzoek naar criteria voor doelen, didactiek en leerinhouden van natuur- en milieu-educatie (NME). Het onderzoek is gedaan in opdracht van het IVN Vereniging voor Natuur- en Milieu-educatie en gefinancierd door de Extra Impuls NME. Het onderzoek is uitgevoerd door Corine van den Berg en Dieuwke Hovinga van de groep NME Onderwijs en Onderzoek (Universiteit Utrecht) en Kees Both van het CPS Onderwijsontwikkeling en Advies te Amersfoort. Het onderzoek is tot stand gekomen in samenwerking met Marjan Margadant-van Arcken (bijzondere leerstoel Natuur- en Milieu-Educatie te Utrecht).

Uit een aantal recent uitgekomen rapporten en publicaties blijkt dat in het (internationale) NME-veld ruime aandacht is voor kwaliteitszorg. Ook naar kwaliteitscriteria is het nodige onderzoek verricht. De informatie is echter versnipperd en biedt weinig houvast bij het beoordelen en verbeteren van NME. Het onderzoek dat aan dit rapport vooraf is gegaan, startte met een literatuuronderzoek. Bestaande informatie over kwaliteitscriteria werd samengebracht en verwerkt tot een voorstel. Het voorstel is voorgelegd aan een aantal NME-medewerkers die op verschillende plaatsen in het veld werkzaam zijn. Met behulp van de opmerkingen en aanvullingen van deze medewerkers werd het conceptrapport geschreven. Het conceptrapport is vervolgens voorgelegd aan een breed publiek (zowel beleidsmakers als uitvoerders) op een conferentie over de kwaliteit van NME. De uitkomsten van de conferentie zijn zo goed mogelijk verwerkt in dit



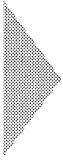


eindrapport. Het resultaat van dit onderzoek levert een beschouwing op over het stellen van criteria aan NME. Deze beschouwing heeft de vorm gekregen van een standaard, waarin criteria staan geformuleerd voor doelen, didactiek en leerinhouden. Met de standaard als uitgangspunt kunnen vervolgens instrumenten worden ontwikkeld waarmee beleid, professionalisering-strajecten, programma's en dergelijke kunnen worden doorgelicht, beoordeeld, vernieuwd en ontwikkeld. De standaard zelf is dus geen instrument. De standaard kan gebruikt worden als een basisdocument waarin de uitgangspunten en waardenprincipes van NME staan genoteerd. Een dergelijk document fungeert, zoals één van de deelnemers aan de conferentie zei, als een baken. Het baken waarop een ieder die zich met NME bezighoudt, koerst. De diversiteit van het werkveld én de verschillende functies en verantwoordelijkheden die NME-mederwerkers hebben en vervullen, maken dat er verschillende koersen zijn richting het gekozen baken. Het baken maakt het ook mogelijk dat (intern en extern) beoordeeld kan worden of de juiste koers gevaren is. Maar ook voor derden (opdrachtgevers en lerenden) kunnen de mogelijkheden en grenzen van NME worden aangegeven. Op deze plaats bedanken wij de interviewpartners (zie bijlage), de sprekers (zie bijlage) en deelnemers aan de conferentie en zij die schriftelijke op het concept-rapport hebben gereageerd. Wij bedanken deze mensen voor de tijd die zij beschikbaar hebben gesteld en de moeite die genomen is om een kritische en zorgvuldige reactie op de standaard te geven en daar met ons over te praten.

Utrecht, maart 2000

Dieuwke Hovinga, Corine vd Berg, Kees Both en in samenwerking met Marjan Margadant.





Samenvatting

De criteria voor doelen, didactiek en leerinhouden zijn in dit rapport samengevat in deelstandaarden.

Deelstandaard 1: Standaard voor doelen

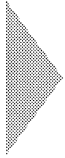
Het bevorderen van natuur- en milieubesef

In de doelstellingen komt tot uitdrukking dat:

- Men streeft naar het ontwikkelen van natuur- en milieubesef bij lerenden, waardoor in het denken en handelen van mensen natuur en milieu vanzelfsprekend wordt meegewogen.
- Leren plaatsvindt via het beleven en ervaren van natuur en milieu, waarbij gebruik wordt gemaakt van alle zintuigen. Deze belevingen en ervaringen worden vervolgens in een breder kader geplaatst.
- Lerenden in staat zijn toepasbare kennis te ontwikkelen over belangrijke natuur- en milieuvraagstukken en de daarbij behorende maatschappelijke achtergronden en oorzaken.
- Lerenden kunnen reflecteren op de eigen levensstijl en het gedrag. Bovendien biedt men lerenden alternatieve levensstijlen aan.

Het bevorderen van zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving





In de doelstellingen komt tot uitdrukking dat men gericht is op:

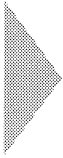
- Het bevorderen van betrokkenheid, verbondenheid en respect.
- Het verwerven van een inlevend vermogen.
- Het ontwikkelen van waarden en morele principes rondom zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving.
- Het bevorderen van het dragen van verantwoordelijkheid voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving.
- Het kunnen herkennen en hanteren van (eigen en aangereikte) handelingsperspectieven die kunnen leiden tot beschermend en verzorgend gedrag.

Het bevorderen van respect voor pluralisme

In de doelstellingen komt tot uitdrukking dat men gericht is op:

- Het bevorderen van een dynamische en open houding ten aanzien van de wereld, waardoor lerenden leren veranderingen en de dynamiek van de omgeving te (h)erkennen.
- Het bevorderen van het besef dat kennis voorlopig is.
- Het verwerven van kennis en vaardigheden noodzakelijk voor participatie in een democratie. Dit betekent aandacht voor: verwerven van principes omtrent pluralisme en rechtvaardigheid, communicatieve vaardigheden en ontwikkelen van het vermogen tot consensusvorming.





Deelstandaard 2: Standaard voor didactiek

Directe ontmoeting met natuur en milieu

In de didactische werkwijze komt tot uitdrukking dat:

- Directe ontmoetingen met natuur en milieu zijn gewaarborgd.
- De doelgroep in staat wordt gesteld betekenisvolle ervaringen en kennis te verwerven.
- De begeleider oog heeft voor de sfeer in de groep (open en zonder dwang, uitnodigend en veilig) en voorwaarden schept om dit te realiseren.

Actieve participatie van lerenden in het leerproces

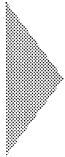
In de didactische werkwijze komt tot uitdrukking dat:

- Gewerkt wordt met een verantwoorde didactiek, gebruikmakend van verschillende NME-werkvormen om actieve participatie vorm te geven (o.a. onderzoek, discussie, leergesprek, beheerwerk).
- Lerenden worden uitgedaagd verworven kennis in nieuwe situaties toe te passen.
- Men voor ogen heeft welke taak de begeleider hierin heeft en welke specifieke deskundigheid van hem of haar wordt verwacht.

Reflexie

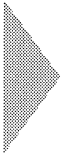
In de didactische werkwijze komt tot uitdrukking dat:





- Veelvuldig gebruik wordt gemaakt van individuele en gezamenlijke werkvormen, waarin lerenden geholpen worden te reflecteren op de eigen normen en waarden en die van anderen.
- Lerenden kritisch leren reflecteren op de leerinhouden.
- Lerenden leren reflecteren op het eigen leerproces.





Deelstandaard 3: Standaard voor leerinhouden

De inhoud is:

Exemplarisch

- De leerinhoud wordt zorgvuldig gekozen als deel van een groter geheel.
- De leerinhoud is representatief voor zowel de praktijk als de wetenschap.
- De leerinhoud is betekenisvol voor lerenden.
- De leerinhoud biedt mogelijkheden tot transfer naar andere kennis- en levensgebieden.

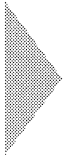
Geldig

- De leerinhoud is actueel.
- De leerinhoud is betrouwbaar.
- De leerinhoud is wetenschappelijk en maatschappelijk houdbaar.

Theoretisch verdiepend

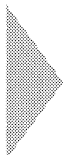
- De leerinhoud is afgestemd op de gestelde doelen.
- De leerinhoud biedt mogelijkheden om daadwerkelijk over natuur en milieu te leren.





- De leerinhoud is gericht op de persoonsvorming van mensen.
- De leerinhoud biedt aanknopingspunten voor de overdracht van voor NME relevante theoretische inzichten.





Aanbevelingen

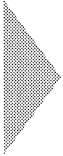
Op de studiedag over de kwaliteit van NME en in de gelijknamige sessie tijdens de NME-Jaarconferentie 1999 is het belang van het werken met een kwaliteitsstandaard uitgebreid besproken en onderschreven. Algemeen wordt het belang van het streven naar een gezamenlijk gedragen standaard voor de kwaliteit van NME niet alleen ingezien maar ook gesteund. De vraag die dan vervolgens opkomt is: Hoe nu verder? Voor dit rapport zijn in dialoog met het NME-veld de kwaliteitscriteria voor NME geformuleerd in deelstandaarden voor doelen, didactiek en leerinhouden. Deze standaard vormt een platform voor het bespreekbaar maken en nader invullen van kwaliteit (zie § 3.3). Het is niet gewenst deze standaard op dit platformniveau verder uit te werken. De educatieve vertalingen naar de uitvoeringspraktijk en de beleidsbeslissingen behoren tot de verantwoordelijkheid van de betreffende organisaties en instellingen. Wel kunnen enige aanbevelingen voor vervolgstappen gegeven worden.

Gezien de dynamiek in de samenleving en de snelle veranderingen binnen het NME-veld wordt geadviseerd de kwaliteitsstandaard voor vijf jaar vast te stellen. In het laatste jaar van deze periode wordt een herzieningsronde georganiseerd.

De aangepaste standaard wordt dan opnieuw voor een periode van vijf jaar vastgesteld.

Het verdient aanbeveling om instrumenten en procedures, die gebaseerd zijn op de standaard, te ontwikkelen voor kwaliteitsbewaking en -ontwikkeling. Een grote NME-instelling





kan dat voor de eigen organisatie doen; kleinere instellingen kunnen dit gezamenlijk doen, bijvoorbeeld in regionaal verband.

Tevens verdient het aanbeveling procedures te ontwikkelen voor intervisie of interinstitutionele toetsing. Een onafhankelijke kijk van buiten kan bijvoorbeeld onvermijdelijke blinde vlekken duidelijk maken. Dergelijke ervaringen zijn zowel voor de beoordeelde organisatie als voor de externe beoordelaar buitengewoon leerzaam.

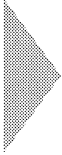
De standaard is ook een richtsnoer bij het herzien van opleidingen op NME-gebied. Een opleiding, die duidelijk verwijst naar de standaard, laat daarmee tevens een kwaliteitsprofiel zien.

De voorgaande aanbeveling op het gebied van opleidingen verwijst meteen naar het belang van het formuleren van beroepsprofielen voor verschillende categorieën NME-medewerkers. Aan de hand van de standaard zijn deze profielen af te leiden voor educatief werk (zie ook Broens 1999).

NME-organisaties en -instellingen kunnen onafhankelijk van elkaar aan de slag gaan met het vormgeven aan instrumenten en procedures ter borging van de kwaliteit. Zowel uit praktische overwegingen als voor het functioneren van de standaard als platform is het aan te bevelen een *vereniging* op te richten. Een dergelijke vereniging is ook bij uitstek geschikt om de scholingsbehoefte aan te geven.



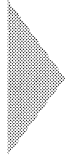


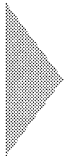


Hoofdstuk 1

Inleiding







Hoofdstuk 1 Inleiding

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar 'Inhoudelijke en didactische criteria voor NME'. In de opdrachtformulering geeft de stuurgroep Extra Impuls NME (in een brief van het IVN, d.d. 17 september 1998) aan dat zij het belangrijk acht dat binnen NME meer aandacht komt voor kwaliteitszorg. Het verzoek voor dit project komt hieruit voort.

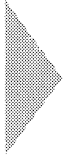
In de opdrachtformulering staat verder aangegeven dat het gaat om criteria voor NME, waarbij centraal staan:

- Inhoudelijke criteria: manier van omgaan met de onderwerpen.
- Methodische criteria: manier van omgaan met leerprocessen die bruikbaar zijn bij ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van NME.

In een nadere toelichting wordt uitgegaan van de volgende elementen:

- Het gaat om een educatief perspectief.
- De verantwoordelijkheid voor de inhoud van NME ligt bij instellingen. De overheid ziet toe op de kwaliteit, de doelmatigheid en toegankelijkheid van het beleid.
- De inhoud van NME moet betrouwbaar zijn.
- Het leerprogramma leidt tot het bereiken van vooraf gestelde doelen.
- Het NME-programma is gericht op het verwerven van inzicht in natuur- en milieuvraagstukken, zodat deelnemers zich een mening kunnen vormen en verantwoorde gedragskeuzen kunnen maken.



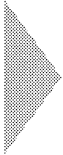


- De educatieve activiteiten zijn voor de deelnemers interessant en de moeite waard.
- De educatieve activiteiten zijn voor intermediairen relevant, bruikbaar en nuttig.
- Een zakelijke nuchtere kijk op NME.
- Het verkrijgen van meetbare aspecten.

In deze opdrachtformulering zitten uiteraard aannamen, veronderstellingen en visies ten aanzien van NME besloten. In het onderzoek, dat startte met een uitgebreid literatuuronderzoek (zie literatuuropgave), is op basis van de literatuur en na raadpleging van deskundigen in het werkveld, een keuze gemaakt voor een bepaalde benadering van NME. Deze benadering impliceert een bepaalde visie op NME die in de komende hoofdstukken wordt geëxpliciteerd en verantwoord.

Een eerste verantwoording dient echter nu al gegeven te worden en betreft de keuze de opdracht uit te breiden met criteria voor doelen. In de opdrachtformulering staan inhoudelijke en didactische criteria centraal, terwijl wordt aangegeven dat NME doelgericht moet werken. Doelen geven antwoord op de vraag 'waar gaat het om bij NME?' De leerinhouden en didactiek zijn gericht op het realiseren van deze doelen. Aangezien doelstellingen in het centrum van educatie staan, achten wij het noodzakelijk ook criteria voor doelen van NME te formuleren en vervolgens het verband tussen doelen, didactiek en leerinhouden te verhelderen. In hoofdstuk 5 worden de criteria voor doelen verder besproken. Een andere moeilijke keuze betrof het 'type' instrument dat ontwikkeld diende te worden. Gekozen is voor een standaard. In hoofdstuk 2 wordt een beschouwing gegeven over 'werken met standaarden'. Mogelijke visies, uitgangspunten,





knelpunten en afwegingen passeren de revue. Ook wordt in dit hoofdstuk nader ingegaan op de hierboven geschetste opdrachtformulering en wordt aangegeven hoe dit in het onderzoek is geïnterpreteerd.

Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 een aanzet gegeven voor mogelijke functies van de standaard in de praktijk. Bovendien wordt ingegaan op de praktische implicaties van dergelijke keuzen voor de praktijk. Het is belangrijk voor ogen te houden dat met de ontwikkeling van de standaard het laatste woord over kwaliteitscriteria nog niet is gezegd.

In hoofdstuk 4 wordt ingegaan op het onderzoek naar de kwaliteitscriteria voor doelen, didactiek en leerinhouden dat ten grondslag ligt aan dit rapport. De wijze waarop de standaard tot stand is gekomen, de onderliggende visie op educatie en verschillende begrippen worden geëxpliciteerd.

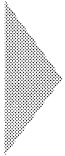
In hoofdstuk 5, 6 en 7 worden achtereenvolgens de criteria voor doelen, didactiek en leerinhouden uiteengezet.

Tot slot zijn twee zaken nog van belang om in deze inleiding te vermelden.

Ten eerste bestond tijdens de bespreking van het conceptrapport op de conferentie over de kwaliteit van NME onduidelijkheid over de doelgroep van het rapport.

Dit rapport is bedoeld voor intermediairen op het gebied van NME, dat wil zeggen mensen die enerzijds te maken hebben met het beleid en anderzijds met de programmering van NME, te denken valt bijvoorbeeld aan provinciaal consulenten. Wanneer deze mensen met de standaard gaan werken, hebben zij de taak om de uitgangspunten en principes van de standaard te vertalen in instrumenten waarmee beleid, professionaliseringstrajecten, programma's en dergelijke





kunnen worden doorgelicht, beoordeeld, vernieuwd en ontwikkeld.

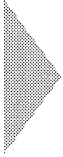
Ten tweede kwam op de conferentie ter sprake dat onder NME tegenwoordig meer wordt verstaan dan alleen educatie. Ook communicatie, voorlichting en recreatie zouden facetten zijn van NME. Deze uitbreiding van NME kan echter niet beoordeeld worden vanuit een educatief perspectief, omdat het geen educatie betreft. De stuurgroep vroeg een invulling vanuit een educatief perspectief. De standaard reflecteert op beleid en programma's met een educatieve bril. Zo kan men zich met behulp van dit document de vraag stellen of het beleid gericht op de realisatie van de educatieve opdracht van NME wel de uitgangspunten van educatie hanteert. Beleid dat men ontwikkelt vanuit bijvoorbeeld een recreatief perspectief moet met een ander instrument beoordeeld worden.

Het is om deze reden belangrijk om beleidsontwikkelingen, activiteiten en (facilitaire) diensten die onder het hoofdstuk 'educatie' plaatsvinden, maar eigenlijk niets met educatie van doen hebben, te scheiden van NME. Een dergelijke scheiding maakt duidelijk waar men zich binnen een organisatie mee bezighoudt en vervolgens kan men zich de vraag stellen of dit ook de bedoeling is.

Wanneer men kiest voor het educatieve perspectief dan geeft de standaard handvatten om de organisatie (maar ook activiteiten) te sturen, te specialiseren en te profileren. Naar opdrachtgevers toe geeft de standaard NME-medewerkers argumenten in handen waarmee men het belang van educatie kan benadrukken.

In de praktijk blijven er uiteraard momenten waarvan NME-medewerkers weten dat het hier niet (direct) om educatie gaat. Soms kiest men bewust voor een dergelijk moment vanuit strategische overwegingen. Wel is het belangrijk te

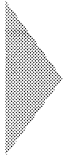


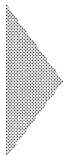


weten wanneer men nog 'ja' zegt vanuit strategisch belang of 'nee' zegt vanwege principiële, educatieve redenen.

Wanneer in het vervolg over NME wordt gesproken dan bedoelen wij ook alleen educatie. Communicatie, voorlichting en recreatie scheiden wij van het concept 'natuur- en milieu-educatie'. In hoofdstuk 4 wordt de precieze invulling van het concept 'educatie' uiteengezet.



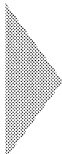


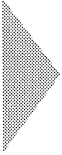


Hoofdstuk 2

Standaarden zonder standaardisering; naar kwaliteitsstandaarden voor NME







Hoofdstuk 2 Standaarden zonder standaardisering; naar kwaliteitsstandaarden voor NME

'Het is geloof ik belangrijk kwaliteit én datgene wat je ter harte gaat te koppelen door erop te wijzen dat je van harte inzetten voor iets én kwaliteit, interne en externe aspecten zijn van hetzelfde. Iemand die kwaliteit waarneemt en ervaart in zijn werk, is iemand wiens werk hem ter harte gaat. Wanneer iemand gegrepen is door wat hij ziet en doet, kun je er zeker van zijn dat hij bepaalde kwaliteitskenmerken in zich heeft.. Kwaliteit is het punt waarop subject en object bij elkaar komen. Kwaliteit is geen ding. Het is een gebeuren' Robert Pirsig (1998).

In dit hoofdstuk worden uitgangspunten beschreven, die zijn gehanteerd in het onderzoek naar 'kwaliteitscriteria voor NME'. Allereerst wordt de vraag van de stuurgroep Extra Impuls NME geanalyseerd en geïnterpreteerd. Voorts wordt aangegeven dat er gezocht wordt naar standaarden voor de kwaliteit van NME en wordt de keuze voor het begrip 'standaard' besproken, evenals de valkuilen die daarbij aanwezig zijn. Het ontwikkelen - en het gebruik - van dergelijke standaarden vraagt om een zekere evenwichtskunst. Het krachtenveld dat daarbij in het spel is wordt geschetst. De spanningen die rondom het werken met





standaarden ontstaan, worden tot besluit in een realistisch perspectief geplaatst.¹

2.1 Wat wordt precies gevraagd?

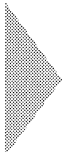
De opdrachtformulering van de stuurgroep Extra Impuls NME (in een brief van het IVN, d.d. 17 september 1998 geformuleerd) luidt:

'De stuurgroep Extra Impuls Natuur- en Milieu-Educatie vindt het belangrijk dat er binnen NME meer aandacht komt voor kwaliteit. Het gaat om een studie naar algemene maatstaven voor NME die gebruikt kunnen worden bij de voorbereiding en evaluatie van NME-activiteiten en bij de meting van resultaten. Dit moet een instrumentarium opleveren dat NME-organisaties ondersteunt bij kwaliteitszorg in hun werk. Als eindproduct hebben wij een compact, inspirerend rapport voor ogen, met praktische aanbevelingen voor de toepassing'.

In deze opdracht, plus de bijgevoegde toelichting, is een aantal elementen te vinden, die hier naar voren gehaald en kort besproken worden. Daarbij wordt aangegeven wat de stuurgroep van mening is en hoe wij dat interpreteren.

¹ De titel van deze tekst is ontleend aan Darling-Hammond (1997). Dit boek werd door Howard Gardner betiteld als 'a Bible - or, more properly, a Constitution - by those seriously engaged in the improvement of American public education'.





a. De beoogde *primaire gebruikers* zijn de NME-organisaties op bestuurs- en managementniveau, ter ondersteuning van de kwaliteitszorg in hun organisatie. In en vanuit deze organisaties zijn de 'intermediaren' werkzaam: provinciaal consultants, NME-coördinatoren in scholen, medewerkers NME-centra, etcetera. Wij interpreteren de opdracht zo dat de te ontwikkelen standaarden (vooral ook) bruikbaar zullen zijn voor de intermediaren, in de verwachting dat ze dan ook op het niveau van de organisatie te gebruiken zijn.

b. Het gaat volgens de stuurgroep om '*algemene kwaliteitscriteria voor NME*'. In de toelichting wordt dat ook omschreven als het 'educatief perspectief': 'de kennis en vaardigheden die mensen nodig hebben om het belang van bijvoorbeeld "duurzaamheid" te kunnen begrijpen en vanuit dat inzicht zelf zinvol te kunnen handelen en verantwoorde gedragskeuzen te kunnen maken'.

In onze woorden: Mensen moeten in staat gesteld worden tot zelfstandig en weloverwogen oordelen en handelen in de eigen leef- en werksituatie.

De gevraagde criteria zijn volgens de stuurgroep 'algemeen', wat naar onze mening betekent dat ze gelden voor de schoolse en buitenschoolse NME, voor kinderen, jongeren en volwassenen.

Kwaliteitscriteria voor bijvoorbeeld kinderboerderijen, een cursus milieuzorg voor gemeentelijke diensten, de ondersteuning van schoolteams, demonstratielessen en het ontwikkelen en uitlenen van leskisten worden ingekaderd binnen de te ontwikkelen 'algemene kwaliteitscriteria'. Niet elke activiteit of leskist zal steeds aan alle standaarden





voldoen, maar op het niveau van programma's zal dat wel het geval moeten zijn.

De standaarden moeten ons inziens gelden voor alle NME-instellingen, hoezeer ze ook qua werksoort, schaal, visie en lokale omstandigheden van elkaar verschillen. Het gaat om een soort *keurmerk*.

- c. Deze algemene kwaliteitscriteria moeten volgens de stuurgroep worden *toegespitst* op:
- *inhouden* - inhoudelijke betrouwbaarheid
 - *methodiek (didactiek)*
 - effectief - leidend tot vooraf gestelde doelen
 - efficiënt - doelmatig omgaan met middelen

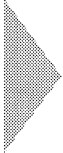
Onder '*inhoudelijke betrouwbaarheid*' wordt volgens de stuurgroep verstaan dat de inhoud overeenkomt met wat ter zake (wetenschappelijk) bekend is. Als hierover verschillen van mening bestaan moeten deze verschillen ook ter sprake komen en moet de betreffende thematiek zoveel mogelijk vanuit die verschillende gezichtshoeken bezien (kunnen) worden. 'Mensen moeten zelf een beeld kunnen vormen op basis van de geleverde informatie'.

Onder *methodische (didactische) 'effectiviteit'* verstaat de stuurgroep ook:

- Dat waar mogelijk meetbare aspecten van NME, met name leerresultaten, zichtbaar gemaakt kunnen worden.
- Dat enkele didactische varianten goed worden uitgewerkt en worden vergeleken op resultaten.
- Dat deelnemers aan NME-activiteiten deze interessant vinden en de moeite waard.

Belangrijk lijkt ons hier dat *vorm en inhoud met elkaar in overeenstemming* zijn. Als je bijvoorbeeld vindt dat zintuiglijke beleving van belang is, moet je daarover geen betoog houden





tegenover deelnemers, maar ze dit zelf laten ervaren. Dus: 'teach as you preach'.

d. De te ontwikkelen kwaliteitscriteria moeten volgens de stuurgroep worden *gelegitimeerd vanuit de NME-sector*, onder andere door een 'brede veldraadpleging'. Dat is in dit project gebeurd door diepte-interviews met een aantal sleutelpersonen en door een studiebijeenkomst voor een bredere groep vertegenwoordigers van het NME-veld.

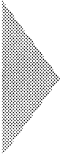
De beleidsmatige achtergrond van de vraag van de stuurgroep wordt duidelijker door kennis te nemen van de tekst van een lezing die de voorzitter ervan hield tijdens een landelijke conferentie (Oosterveld, 1997). We vatten daaruit enkele punten samen:

In de Nederlandse verhoudingen ligt de verantwoordelijkheid voor de te leveren kwaliteit bij de uitvoerders van educatieve activiteiten en schept de overheid daarvoor de (financiële) voorwaarden. Vanwege de investering van gemeenschapsgeld stelt de overheid wel eisen voor wat betreft de kwaliteitsborging. Dat betekent dat de NME-sector zelf primair verantwoordelijk is voor het formuleren van kwaliteitscriteria en het ontwikkelen van structuren en procedures om de kwaliteit te ontwikkelen en te borgen.

e. Kenmerkend voor de te ontwikkelen criteria is ook dat ze *inspirerend* zijn.

We kunnen dit ook als volgt formuleren: ze zijn uitdagend om mee aan de slag te gaan. Aansluitend bij de theorie van de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky) gaat het er om dat ze voldoende herkenbaar zijn vanuit de bestaande praktijk,





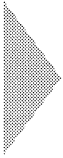
maar tevens voldoende nieuwe impulsen geven om uit te dagen tot het zetten van volgende stappen.

f. Tenslotte moet volgens de stuurgroep voor de criteria gelden dat ze *houvast bieden*. Hierbij gaat het ons inziens om een mate van operationalisering die het mogelijk maakt de criteria in te zetten bij de voorbereiding en evaluatie van een breed scala aan activiteiten, op verschillende niveaus, van beleidsontwikkeling tot de concrete uitvoering. Het zal duidelijk zijn dat hier een spanningsveld bestaat tussen het algemene karakter van de te ontwikkelen criteria en de uiterst veelvormige praktijk.

Reflexie

Alles overziend gaat het om het versterken van de NME-sector, intern en naar de omgeving toe, door in algemene zin criteria voor 'goede NME' te formuleren, die door de sector gedragen worden en kaderstellend zijn voor programma-ontwikkeling, professionalisering en (zelf)evaluatie binnen de NME-sector. Dit kan men ook als volgt formuleren: Het beeld doemt op van een zichzelf organiserend veld van NME-organisaties en -werkers, die door de overheid uitgedaagd worden een belangrijke stap te zetten in de richting van een verdere professionalisering van het veld, namelijk door 'standaarden voor kwaliteit' te formuleren.





2.2 Naar standaarden voor kwaliteit

2.2.1 Standaarden en professionalisering

Er is internationaal een beweging gaande naar de ontwikkeling van criteria voor 'goed werk', bijvoorbeeld in het onderwijs, de gezondheidszorg en zorgsector in het algemeen en in het welzijnswerk. Daarbij wordt in toenemende mate het begrip '*kwaliteitsstandaard*', of kortweg 'standaard', gebruikt. Dit begrip 'standaard' verwijst naar een *professionele cultuur*, zoals die bijvoorbeeld ontwikkeld is binnen beroepsgroepen zoals artsen, architecten, makelaars, accountants, opvoedkundigen en psychologen.² Als er gevraagd wordt naar 'standaarden' voor de kwaliteit van onderwijs, zorg en welzijnswerk, dan spelen daar dikwijls *verschillende motieven* door elkaar heen (IJzendoorn, M. van, 1997; Darling-Hammond, 1997; Raizen, 1998; Sheldon/Middle, 1998; van Tilt, 1999)³:

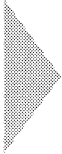
² Voor deze beschouwingen rond 'standaarden' waren belangrijke bronnen:

-Darling-Hammond (1997)

-Raizen (1998) en Sheldon/Middle (1998). De laatste auteurs grijpen expliciet terug op de Self-Determination Theory van Deci en Ryan, met hun nadruk op de betekenis van intrinsieke motivatie, zowel bij individuen als collectiviteiten: schoolteams en andere teams bijvoorbeeld. Dit laatste wordt weer ondersteund door theorieën over de 'lerende organisatie' (Senge 1992).

³ Raizen (1998) maakt onderscheid tussen standaarden als een soort vlag, waar professionals zich omheen scharen enerzijds en een mechanisme (set





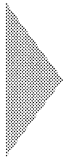
a Een *beheersingsmotief* vanuit de instantie die in grote mate verantwoordelijk is voor de financiering, in de meeste gevallen de overheid: er moet kwalitatief goed werk geleverd worden tegen een zo laag mogelijke prijs. In de praktijk betekent dit een meer of minder intensieve controle door overheidsinstellingen, via bijvoorbeeld inspectie. 'Standaarden' hebben hier een plek binnen een bureaucratische cultuur en een technocratische wijze van denken over kwaliteit⁴.

b Een *professionaliseringmotief*, waarbij een beroepsgroep wordt gestimuleerd om collectief de verantwoordelijkheid te nemen voor de ontwikkeling en handhaving van 'standards of practice'. Het gaat om een gedeelde kennisbasis, erkende voorbeelden van 'goed werk' en een ethiek die gericht is op het geven van de beste prestaties die mogelijk zijn, met de aanvaarding van sociale verantwoordelijkheid. Het belang van de doelgroep staat

voorschriften) waarmee scholen en andere instellingen verantwoordelijk gesteld worden voor de 'uitkomsten' anderzijds.

⁴ Bij deze manier van omgaan met kwaliteitsstandaarden voor onderwijs past de metafoer van onderwijs als productielijn en leerlingen als producten die aan bepaalde, welomschreven criteria moeten voldoen. Onderwijs kan ook benaderd worden vanuit een ecologische metafoer: als een complex netwerk van interacties, dat een zekere mate van onvoorspelbaarheid bezit, dat sterk context-gebonden is en waarbij plaatselijke diversiteit dus van belang is en waarin de factor tijd belangrijk is voor het zich kunnen ontvouwen van patronen en het zichtbaar worden van resultaten. In deze laatste visie past ook een andere kijk op standaarden (Darling-Hammond, 1997; Raizen, 1998).





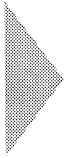
voorop, zoals welzijn en veiligheid. Een dergelijk '*ethos*' van een beroepsgroep⁵ komt ook tot uiting in procedures voor opleiding, diplomering en toelating tot de beroepsgroep, in casu de vereniging van beroepsbeoefenaars ('erkend beroepsbeoefenaar'), certificering van instellingen⁶, congressen, een of meer vaktijdschriften, vormen van kwaliteitszorg binnen de professionele groep, waaronder bijvoorbeeld 'peer-reviews' en commissies van beroep, inclusief de mogelijkheid van sancties. Artsen kennen een beroepseed, sommigen pleiten ook voor een 'socratische eed' voor leraren en andere opvoeders.

In het laatste geval is er sprake van een *substantiële autonomie van de beroepsgroep* ten aanzien van overheidsregulering, er is eerder sprake van zelfregulering. Publiek vertrouwen is daarbij van levensbelang voor de beroepsgroep. Het *systeem is nooit perfect*, er bestaat een blijvende spanning tussen bijvoorbeeld kosten en kwaliteit, tussen overheidsregulatie en zelfregulering, tussen

⁵ Eddy van Tilt (1999) heeft het hier (weer) over *roeping*, zoals dat nog in 'beroep' doorklinkt. Kwaliteitszorg is voor hem: het cultiveren van de roeping, het promoveren van het algemeen belang en een waardevolle evenwichtsoefening. David Orr herinnert er aan dat de kern van elke professie gevormd wordt door bepaalde waarden. 'Professie' betekent oorspronkelijk ook 'een belofte afleggen', gekoppeld aan een bepaalde geestelijke (en financieel-economische) onafhankelijkheid (Orr, 1994, p. 99 en verder). We komen daar in het vervolg nog op terug.

⁶ Mieke van IJzendoorn (1997) schrijft: 'Voor certificatie is het in de welzijnsector nog veel te vroeg. Het is vragen om de kroon, terwijl het werk nog gedaan moet worden. De kroon wordt dan tot last, belemmert de ontwikkeling van inhoudelijk gerichte kwaliteitszorg' (p.88). Een belangrijke waarschuwing voor de NME- sector!



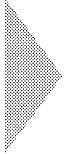


zelfcontrole ten aanzien van professionele competentie en de neiging tot afschermen en monopolievorming.

In het onderwijs zien we beide motieven aan het werk - zowel het beheersings- als het professionaliseringsmotief, vaak diametraal tegen elkaar inwerkend. Bijvoorbeeld het streven naar autonome scholen als lerende organisaties (Senge, 1992), met daarnaast de ontwikkeling van mechanismen die genoemde professionele autonomie dermate inperken dat je je af kunt vragen wat het werkelijk waard is: zoals inspectiesystemen die de wettelijke 'eisen van deugdelijkheid' zover mogelijk oprekken en scholen die zich niet serieus genomen voelen in hun professionaliteit (Winters, 1999; Hoogendoorn & Timmers, 1998). In het verlengde hiervan zien we een grotere in plaats van een geringere plan- en verantwoordingslast van de scholen ('afwenteling'), bestaat bovendien het gevaar van reductie van 'kwaliteit' tot toetsuitslagen in de krant en zien we een proces van schaalvergroting - bestuurlijk en de ontwikkeling van bovenschoolsmanagement - waardoor de bureaucratisering dreigt toe te nemen. Er zit in het onderwijs ook spanning tussen het beleden streven naar opwaardering van het leraarsberoep, zoals dat tot uiting komt in het samen met alle betrokkenen opstellen van beroepsprofielen (als 'standaard') en startbekwaamheidseisen enerzijds en het vanwege het lerarentekort willen benoemen van onbevoegde leraren anderzijds.

We benoemen deze interne spanningen in het onderwijsbeleid, om daaraan te laten zien dat het stimuleren van professionalisering van een beroepsgroep geen sinecure is, ook niet vanuit het perspectief van een overheid die 'besturen op afstand' en 'zelforganisatie' als





beleidsuitgangspunt heeft, zeker als de betreffende sector grotendeels door de overheid betaald wordt.

2.2.2 Standaarden,ontwikkeling, verandering en leerprocessen

Op z'n best zijn standaarden geen voorschriften, maar belichamen ze algemene doelen, kerninhouden en een visie op ontwikkeling en verandering die in meer specifieke vormen werkzaam moeten worden in afzonderlijke instellingen (NME-instellingen en schoolse- en buitenschoolse organisaties met een NME-taak). Het gaat primair om *het initiëren van leerprocessen*, om het toetsen van de eigen praktijk aan de standaard, om onderzoek van de eigen praktijk.

Uit vele ervaringen met grootschalige vernieuwingen, met name ook in het onderwijs, blijkt dat een benadering van bovenaf leidt tot veel schijnvernieuwing en -verandering. Naarmate de controle van buitenaf sterker wordt, schermen mensen zich meer af en worden ze 'minimum-lijdens': net zoveel aan de voorschriften voldoen, dat je geen problemen krijgt. Bovendien blijkt dat mensen in hun plaatselijke situatie innovaties onvermijdelijk aanpassen aan die situatie, vaak zelfs zoveel dat de beoogde vernieuwingen in die verschillende situaties nauwelijks meer op elkaar lijken (Doyle & Ponder, 1978). Meer regels en voorschriften helpen hier niet, werken zelfs negatief. Het lot van nieuwe programma's (of er blijvende verandering plaatsvindt) hangt vooral af van de mogelijkheden tot leren van professionals en hun leidinggevendenden, van hun speelruimte voor experimenteren in





de eigen context, binnen het kader van ruime en tegelijkertijd niet-vrijblijvende kwaliteitsstandaarden.

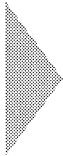
Innovatie van onderaf biedt ook geen garantie voor kwaliteit. Het lokale niveau heeft onvermijdelijk ook zijn beperkingen, het gevaar van provincialisme is niet denkbeeldig. Druk van 'opzij', van de eigen beroepsgroep, uitgedaagd worden door collega's, binnen verhoudingen van coöperatie en acceptabele en gezonde concurrentie, is meestal effectiever, ondersteund door een bepaalde manier van druk van bovenaf - bijvoorbeeld tot het formuleren van standaarden voor 'goed werk' en het ontwikkelen van manieren om die te handhaven en te ontwikkelen, en druk van onderaf: veel ruimte voor plaatselijke initiatieven. Het professionaliseringmodel vormt hier een uitdaging voor de NME-sector.

Standaarden vormen middelen voor toetsing van de eigen ontwikkeling en zijn om te zetten in middelen voor feedback, in de vorm van zelfevaluatie. Het gaat, we herhalen het, vooral om het initiëren van leerprocessen van individuen en organisaties, om professionals als 'reflectieve practici'⁷ en groepen en instellingen als lerende organisaties. Leerprocessen, in plaats van controle (Senge, 1992; Huckle & Sterling, 1996).

Dat heeft ook consequenties voor de te ontwikkelen instrumenten. Er moet daarbij een tussenweg gevonden worden tussen vage doelen, waarmee je werkelijke alle kanten uit kunt enerzijds en waslijsten van te leren feiten en

⁷ Deze uitdrukking is afkomstig van de Amerikaanse onderzoeker van professionele culturen, Donald Schön. Zie over het werk van Schön en de reflectieve praktijk in opvoeding, onderwijs en agogisch werk: Both (red.)(1992).





vaardigheden die hun doel voorbij schieten anderzijds. Het niveau van formuleren zoals in het rapport 'Kiezen en delen' (Margadant, 1996) is gehanteerd lijkt voor het gevraagde doel adequaat.

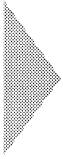
2.2.3 Wat is kwaliteit?

Het rapport 'Kiezen en delen' had als ondertitel: 'In dialoog op weg naar educatie-doeltypen NME'. Op weg naar een professionele organisatie voor de NME is dat ook een passende werkwijze. Er wordt gevraagd om inhoudelijke en didactische criteria voor NME. Ondanks deze, ons inziens terechte, vraag naar inhoudelijke criteria, willen wij hier een sterk procesmatig, communicatief kwaliteitsbegrip naar voren brengen, dat voor de NME-sector van belang is:

'Kwaliteit is een begrip dat al werkend en sprekend handen en voeten moet krijgen door mensen die samen doelen stellen en nastreven. De omschrijving van kwaliteit is uiteindelijk de resultante van kennis, van overtuigingen, van belangen en van omstandigheden waaronder er sprake is van kwaliteit' (Ijzendoorn, M. van, 1997).

Deze opvatting over kwaliteit is wat ons betreft kenmerkend voor de wijze waarop aan inhoudelijke kwaliteitstandaarden voor NME wordt gewerkt; maar evenzeer voor de wijze waarop eenmaal aanvaarde criteria en standaarden moeten functioneren in het NME-veld.





2.3 NME-ers als evenwichtkunstenaars

2.3.1 Evenwichtskunst gevraagd

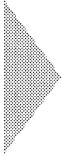
Al eerder werden spanningsvelden beschreven, waarin ook NME-instellingen en -werkers bezig zijn. Er wordt heel wat evenwichtskunst gevraagd in bijvoorbeeld het omgaan met vragen over geld ('binnenhalen', goed besteden, etcetera) en andere faciliteiten en tegelijkertijd de inhoud voldoende aandacht geven⁸. Hier dreigt al gauw een onwerkbaar spagaat, met in het slechtste geval 'burn-out' van medewerkers of overspannen organisaties. Dit en andere spanningsvelden hebben ook te maken met:

- a De inhoud van te ontwikkelen standaarden.
- b De maatschappelijk-culturele context van discussies over de noodzaak en inhoud van kwaliteitscriteria en standaarden.
- c De wijze waarop ontwikkelde standaarden kunnen en moeten functioneren.

Hieronder wordt een aantal van dergelijke spanningsvelden beschreven, waarin NME-ers hun kunsten op de trapeze moeten vertonen en wordt aangegeven wat deze concreet met standaarden te maken hebben.

⁸ Van Tilt (1999) spreekt over twee benen waarop de professional - in zijn geval binnen zorgsectoren/welzijnswerk staat: het been van de technische, modern-rationele opvatting van professionaliteit en het been van een existentiële en communicatieve opvatting van professionaliteit. Dit onderscheid is van Harry Kunneman (in diens boek 'Van theemutscultuur naar walkman-ego', Amsterdam/Meppel 1996).





2.3.2 NME tussen visionaire kennisgerichtheid en pragmatische doelgroep (klant) gerichtheid⁹

Het engagement van NME-instellingen en individuele NME-ers ligt, als het goed is, in een ideaal, een missie, in waarden die je koestert en die het bestaansrecht van de organisatie uitmaken: een natuurvriendelijke(r) of duurzame(r) samenleving, wat je daaronder ook precies verstaat. Daarmee zijn ook theorieën verbonden over de manier waarop je dat in educatie wilt vormgeven. De andere pool van het spanningsveld wordt gevormd door het inspelen op vragen en zorgen van mogelijke deelnemers aan NME-activiteiten. Als NME-ers alleen aan hun missie blijven vastzitten - mensen op het lijf vallen met hun 'boodschap' - lopen ze het gevaar om ideologisch te worden, zonder oog en oor voor de vragen en zorgen van de actuele of potentiële doelgroep. Bij de doelgroep(klant)gerichtheid bestaat het gevaar dat men zich teveel laat leiden door marketing-overwegingen - 'u vraagt, wij draaien' - en dat alleen de vraag van de lerende (klant) telt en de eigen missie uit het oog verloren wordt.

Kwaliteitsstandaarden voor NME kunnen eraan bijdragen om qua missie 'scherp te blijven' en tegelijkertijd oog en oor te hebben voor wat mensen willen.

⁹ Zie hierover Albrechts & de Blende (1996), die de kwaliteitszorg in het volksontwikkelingswerk bespreken. Daarbij wordt teruggegrepen op: Delden, P.J. van (1991). Professionals: kwaliteit van het beroep. Amsterdam: Veen.





2.3.3 NME tussen missie en middelen

Dit spanningsveld is in zekere mate verwant aan het voorgaande, maar heeft meer betrekking op het spel van maatschappelijke krachten, zoals in de verdeling van geldmiddelen tot uiting komt. Binnen een NME-organisatie kan onderscheid gemaakt worden tussen:

- Primaire processen, met name het daadwerkelijk werken met mensen in educatieve activiteiten.
- Secundaire processen, die de primaire processen mogelijk moeten maken: organisatie, professionalisering, beschikbare hulpmiddelen en (steeds belangrijker) het verwerven en behouden van financiële middelen voor de activiteiten.

Het gevaar bestaat dat de laatste processen gaan overheersen, met name ook dat NME-organisaties en -werkers beheerst worden door financieel-economische vragen (met name geld 'binnenhalen'), zeker als de onderlinge concurrentie om de (schaarse) geldmiddelen toeneemt. De intrinsieke motivatie van NME-werkers, gevoed vanuit de centrale waarden van hun beroep, kan verstikt worden door de externe motivatie van positie of geld, wat demotivatatie en daarmee kwaliteitsverlies tot gevolg kan hebben. Mensen worden dan niet meer aangesproken op *hun* ambacht, ervaring, intuïtie en inzet.

'Als het handelen van mensen steeds exclusiever bepaald wordt door extrinsieke factoren of richtlijnen (de balans tussen beide is van cruciaal belang), als de hulpverlening steeds procedureler en instrumenteler wordt, mag je er zeker van zijn dat (alvast de kwaliteit van) je organisatie stilletjes opbrandt. Burn-out heeft ongetwijfeld in belangrijke mate met





die existentiële component te maken, met de eliminatie van de roeping' (Van Tilt, 1999)¹⁰. Dit geldt mutatis mutandis ook voor de NME en educatie in het algemeen.

Elke organisatie moet zich afvragen hoe ze met dit spanningsveld wil omgaan, vooral ook of zij zich zullen richten op kwantitatieve groei en maximalisering of meer op optimalisering.

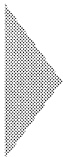
2.3.4 NME tussen meten en waarderen

De te ontwikkelen standaarden zullen moeten functioneren als normen waaraan het werk (processen en methodieken) en de uitkomsten daarvan getoetst zullen moeten worden. In dat verband valt het werkwoord 'meten', zoals vermeld in de opdracht van de stuurgroep: *'waar mogelijk dienen meetbare aspecten van NME, met name de leerresultaten zichtbaar te worden gemaakt'*. De formulering van de stuurgroep geeft aan dat voorzichtigheid geboden is.

Er is in onze samenleving een sterke tendens naar 'meten is weten'. Wat je niet kunt meten is niet interessant, zo lijkt het wel eens. Hiermee wordt ook vaak bedoeld dat het eenvoudig en 'objectief' te meten moet zijn, met landelijk genormeerde instrumenten. 'Harde cijfers' maken indruk, beleidsmakers vragen er vaak om en baseren hun beslissingen daarop. Het gevaar van 'standaardisering' is hierbij niet denkbeeldig: alle betreffende instellingen (bijvoorbeeld scholen) worden aan dezelfde metingen onderworpen, waarbij de resultaten

¹⁰ Van Tilt spreekt in dit verband over 'kwanseligheid', in onderscheid van 'echte kwaliteit'.





worden vergeleken en soms zelfs openbaar gemaakt. Daarover maakten we eerder (§ 2.2.1) al opmerkingen. Het effect kan een sterk gereduceerd beeld zijn van de kwaliteit van het werk. Als het gaat om educatie, met complexe doelen die meestal niet direct in observeerbaar gedrag resulteren, dan zal een dergelijk meten slechts in beperkte mate gebruikt kunnen worden.

Kenmerkend voor educatie is immers dat het gaat om situaties die complex zijn, contingent (sterk situatieafhankelijk en moeilijk voorspelbaar, zoals meestal bij interactie tussen mensen) en wederkerig (alle participanten hebben hun inbreng) (Darling-Hammond, 1997, p. 316 en verder).¹¹ Het is daarom juister:

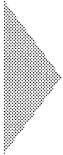
- a Uit te gaan van een breed begrip van evaluatie als kwaliteitszorg, dat gebruik maakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve middelen.
- b Onderscheid te maken tussen externe verantwoording - het zichtbaar maken van de kwaliteiten van het werk - en de interne evaluatie als leerproces.
- c Een breed spectrum aan middelen te ontwikkelen en te beproeven¹².

Kwaliteitszorg betekent systematische, geplande reflexie op de gehanteerde methodieken en de effecten daarvan: bereiken we wat we beogen? Kunnen we het werk verbeteren? Daarvoor kan een keur aan instrumenten en

¹¹ Dit is onderscheid van een 'technicistische' benadering, van onderwijzen, waarin het vooral gaat om routines en formules voor gedrag, los van de behoeften en reacties van de leerlingen. Zie ook noot 4.

¹² Zie bijvoorbeeld de ontwikkelingen rond 'authentieke evaluatie' (Both, 1999).





procedures gebruikt worden, zoals: intervisie, observatie (ook door een externe evaluator), een gebruikerspanel of een periodieke interne doorlichting van het werk.

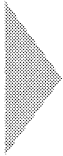
Het gaat om het systematisch bevorderen en bewaken van de kwaliteit als interne kwaliteitszorg, die zich leent voor externe toetsing. De overheid kan hier algemene eisen aan stellen en de toetsing vooral aan de sector zelf overlaten¹³.

2.3.5 NME tussen instrumentele en intrinsieke waarden

Als NME-instelling word je gebruikt als instrument voor het natuur- en milieubeleid van bijvoorbeeld een gemeente. Tegelijkertijd weet je dat 'educatie' in principe mensen niet mag instrumentaliseren. De gevaren van manipulatie liggen dan namelijk voor de hand. NME-organisaties kunnen hier voor moeilijke dilemma's komen te staan, kunnen bijvoorbeeld voor hun gevoel klem komen te zitten tussen de financierende overheid - zoals wethouders of ministers die snel willen 'scoren' - en hun educatieve geweten. Ook daarom is een heldere en door de hele sector gedeelde visie in de vorm van standaarden van levensbelang. Er is hier een relatie met wat

¹³ Joy Palmer (1998) geeft een overzicht van het onderzoek op het terrein van NME en vermeldt dat de positivistische, 'harde' onderzoekstraditie daar nog dominant is. Hermeneutisch georiënteerde studies en andere vormen van kwalitatief onderzoek zijn wereldwijd enigszins in opkomst. De dominantie van het empirisch-analytische onderzoek op het terrein van NME heeft ook zijn weerslag op het denken over standaarden en meetbaarheid. Zie daarover ook Wals, e.a (1997).





we onder 2.3.3 schreven: de noodzaak van een goede balans tussen doelen en middelen, waarbij niet de middelen de doelen gaan overheersen.

2.3.6 NME tussen herkenbaarheid en verscheidenheid

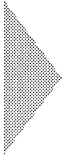
Dit spanningsveld is zowel herkenbaar op het niveau van de afzonderlijke organisatie als voor de NME-sector als geheel.

a Op het niveau van de afzonderlijke organisaties gaat het om het spanningsveld tussen een herkenbare gemeenschappelijkheid wat de gehanteerde visie en aanpak (methodiek) betreft enerzijds en de persoonsgebondenheid van het werk anderzijds¹⁴. 'Professionals gaan ervan uit dat vooral de eigen professionele groei bijdraagt tot een beter functioneren binnen de organisatie, los van de collega's. De andere pool beklemtoont de gemeenschappelijkheid in het zoeken naar betere werkwijzen, procedures en methoden en naar collegialiteit in het hanteren ervan' (Albrecht & Blende, 1996). Een te sterk accent op de gezamenlijkheid leidt tot verstarring en verstikt de creativiteit. Het gaat om het evenwicht tussen beide polen.

b Op het niveau van de NME-sector gaat het over de spanning tussen een herkenbare kwaliteit van NME in welke situatie dan ook en de waarde van plaatselijke verscheidenheid. Er is een bepaalde bandbreedte in

¹⁴ Van Delden (gecteerd door Albrechts & De Blende, 1996) formuleert dit als 'gezamenlijke methodegebondenheid versus de solitaire persoonsgebondenheid'.





interpretatie van de kwaliteitsstandaarden, er zijn vormen en procedures om die op plaatselijke niveau te gebruiken als kader voor ontwikkeling en toetsing. Wel standaarden, maar geen standaardisering, alstublieft!¹⁵

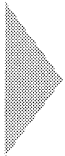
2.3.7 NME tussen algemene pedagogische kwaliteit en specifieke NME-kwaliteit

NME-kwaliteiten zijn niet los verkrijgbaar (Both, 1997). De kern van NME is noodzakelijk verbonden met algemene pedagogische kwaliteiten, zoals bijvoorbeeld zelfverantwoordelijk leren handelen, het ontwikkelen van democratisch burgerschap en het leren opkomen voor jezelf, een belang of ideaal.

Voor de NME-sector is de verleiding groot om mee te gaan in de beweging van toenemende specialisatie en functionalisering (terugtrekken op 'kerntaken'), in wat iemand wel eens de 'Balkanisering van het intellectuele landschap' genoemd heeft. Men trekt zich terug op het eigen specialisme en 'anderen' moeten deze fragmenten dan maar weer bijeen brengen. Orr (1994) noemt dit een symptoom van dezelfde ziekte die onder andere de milieucrisis veroorzaakt. Hij pleit voor het samengaan van het beheersen van een bepaald gebied in de diepte enerzijds en het waar mogelijk verweven daarvan met een breder terrein van kennis en met bredere

¹⁵ Het hier vereiste abstractieniveau van de standaarden doet qua formele denkstructuur (dus los van de inhoud) denken aan de manier waarop de milieufilosof Arne Naess een 'platform' voor een 'deep ecology' formuleerde. Een toegankelijke tekst over deze denkwijze is Both (1993).





pedagogische kwaliteiten anderzijds. In de beschrijving van standaarden kan en moet dat zichtbaar gemaakt worden.

2.3.8. NME tussen professionalisering en vrijwilligerswerk

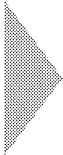
Elke professionaliseringsbeweging loopt het gevaar een sterke -in-group-mentaliteit te ontwikkelen, met bijvoorbeeld een eigen jargon. Kenmerkend voor alle educatief werk, dus ook voor NME, is wederkerigheid: docenten en andere intermediairen leren ook van degenen met wie ze werken. Voor een beroepsgroep als NME-professionals is het van groot belang om met vrijwilligers te werken, die een breed veld van deskundigheid inbrengen, de beroepsgroep kunnen behoeden voor een te sterke naar binnen gerichtheid en een onmisbare aanvulling in menskracht leveren, met verbindingen naar diverse sectoren van de samenleving.

Tot de methodische kwaliteiten van NME-professionals behoort ook het kunnen werken met en leren van vrijwilligers.

2.3.9 NME tussen externe verantwoording en interne verantwoordelijkheid

Uit het voorgaande rijst het beeld op van een in hoge mate zelfregulerende NME-sector, wat de ontwikkeling en bewaking van kwaliteit betreft. Intern zijn er gedeelde standaarden voor 'goed NME-werk' en worden binnen de sector procedures en instrumenten voor interne kwaliteitszorg ontwikkeld, waarbij ook mede-NME-instellingen worden betrokken, bijvoorbeeld in vormen van intervisie (zie als

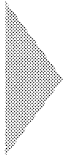




voorbeeld Moolenaar, 1996). Jaarlijks legt elke NME-instelling verantwoording af naar subsidiegevers, gebruikers en partners toe, wat de ontwikkeling en uitkomsten van de kwaliteitszorg betreft. De overheid stelt eisen aan de wijze van kwaliteitszorg, eisen die echter aan de sector en de afzonderlijke instellingen veel ruimte geven voor een eigen invulling. De standaarden zijn tevens basis voor de ontwikkeling (heroriëntering) van opleidingen voor NME-werkers voor verschillende werksoorten. In het verschiet liggen een beroepsvereniging, een jaarlijks congres, certificering van personen en instellingen. Het is een ideaalbeeld: 'Als dat zou kunnen!' De mogelijkheid bestaat dat de overheid dit zou willen stimuleren.

Het is de vraag of de sector zelf voldoende samenhang zal weten op te brengen, met name omdat de concurrentie tussen NME-instellingen groot is en groter lijkt te worden. Net zoals bij andere beroepsgroepen hoeft een zekere mate van concurrentie de ontwikkeling zoals hierboven geschetst niet te hinderen. Het lijkt nu zo te zijn dat iedereen zo'n beetje alles wil doen, waardoor men elkaar per definitie over de volle breedte beconcurrereert, maar wellicht kan men tot een zekere taakverdeling komen. In elk geval zal de wil tot samenwerken, inclusief bij elkaar in de keuken kijken, groter moeten zijn dan de onderlinge competitie, wil er tenminste iets van terecht komen. Het is trouwens de vraag of er een realistisch alternatief is dat even goede of betere garanties biedt voor voortbestaan en ontwikkeling van de NME-sector.





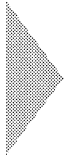
2.3.10 NME tussen aanpassing en zichzelf blijven

Het is op dit moment wellicht nog voorbarig om te zeggen, maar deze standaarden zijn niet het laatste woord over kwaliteitscriteria. Ze liggen niet voor eens en voor altijd vast. Inhouden veranderen, de didactiek ontwikkelt zich, de samenleving stelt andere vragen. Dat geldt zeker voor NME-instellingen als lerende organisaties. Lerende organisaties zijn organisaties die tot stand brengen wat ze écht willen en waar mensen voortdurend leren hoe ze samen kunnen leren. Lerende organisaties weten niet alleen bekwaam te worden, maar ook bekwaam te blijven. Ze kunnen zich enerzijds snel aanpassen aan nieuwe omstandigheden en inzichten, maar hebben voldoende substantie om hun eigen richting en identiteit te bewaren. Ontwikkeling is zowel je aanpassen als jezelf blijven; zowel je door de omgeving laten beïnvloeden als invloed op de omgeving uitoefenen (Senge, 1992). Dat geldt ook voor de NME-sector als geheel, die ook in meer of mindere mate een lerende organisatie zal moeten worden, die standaarden kan vaststellen en handhaven en deze in gezamenlijk overleg zal kunnen veranderen.

2.4 Werken met standaarden: een perspectief

In de voorgaande paragraaf werden spanningsvelden besproken waarbinnen NME-instellingen hun werk moeten doen. Een belangrijk spanningsveld is dat tussen de kernwaarden en -inhouden van NME en financieel-





economische waarden die ook in NME-organisaties een steeds grotere rol spelen. Wat in het groot rond milieuproblemen plaatsvindt, is binnen NME-organisaties zelf terug te vinden. In onze samenleving zijn middelen (technologie, organisatie, geld, etcetera) steeds meer verzelfstandigd en steeds belangrijker geworden. Aan het slot van dit hoofdstuk een korte beschouwing, om deze ervaren spanning in een realistisch perspectief te plaatsen en er op een vruchtbare wijze over te kunnen denken en spreken.

Er zijn milieufilosofen die zeer pessimistisch zijn over de ontwikkelingen in onze cultuur. De Vlaamse milieufilosoof Etienne Vermeersch spreekt bijvoorbeeld over het 'Wetenschappelijk Technologisch Kapitalistisch (WTK)-complex' (Vermeersch, 1990), dat vrijwel autonoom zijn gang gaat en oppermachtig is, waarin iedereen en alles ingesponnen zit. Er wordt bijvoorbeeld wel gesproken over 'ontkoppeling' van economische groei en de groei van milieuaantasting en over 'trendbreuken', maar in de praktijk wordt daarvan vrijwel niets gerealiseerd.

Zitten we met z'n allen, ook NME-instellingen en -werkers, gevangen in deze 'ijzeren kooi' van een WTK-complex dat niet te stoppen is, zoals cultuurpessimisten menen, waaronder ook denkers op het terrein van de NME (Bowers, 1993; Orr, 1994)?

De filosoof Charles Taylor vat genoemde maatschappelijke verschijnselen waarover in brede kring onvrede bestaat (en waar minstens zo brede kringen niet vanaf zouden willen, omdat het ook veel goede dingen gebracht heeft) samen onder de kopjes '*instrumenteel denken*' en '*fragmentarisering*' (Taylor, 1998). Onder '*instrumenteel denken*' verstaat hij het op beheersing gerichte denken, dat technologie, organisatie,





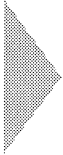
gerichtheid op efficiëntie en effectiviteit centraal stelt, de middelen benadrukt, vaak ten koste van kritisch nadenken over de doelen. Er schuilt volgens hem veel waars in dit beeld van een 'ijzeren kooi'. Er is een hellend vlak, waarlangs men gemakkelijk afglijdt. Maar hoe dwingend is het?

Taylor laat zien dat cultuuroptimisten die alle heil (en ook de oplossingen van problemen) verwachten van een zo vrij mogelijke markteconomie en ontwikkelingen in de technologie en vrijwel geen oog hebben voor de schaduwzijde ervan en de cultuurpessimisten die hiervan vooral onheil verwachten, beide ongelijk hebben. De pessimisten verkijken zich op de vrijheid die mensen desondanks hebben om de dominantie van dit instrumentele denken te doorbreken en technologie, organisatie en geld in dienst te stellen van wat hij 'een ethiek van de goedwillendheid' en 'een ethiek van de zorg' noemt¹⁶. Creatief verzet is mogelijk, hoe lastig ook. Mensen kunnen zich verenigen en een gemeenschappelijk bewustzijn ontwikkelen.

Dat heeft ook een relatie met de ontwikkeling en het functioneren van standaarden voor NME. Standaarden voor goed werk binnen NME mogen namelijk niet gezien worden als middel om dat werk te standaardiseren vanuit eenzijdig instrumenteel denken en de technische metafoor van onderwijs en educatief werk als produktielijn. Het gaat niet om standaardisering, maar om het werken met een standaard. Waarbij de standaard kan worden ingezet om de uitgangspunten en doelstellingen (visie en missie) van de NME-sector in zijn geheel of van instellingen afzonderlijk te

¹⁶ Zie over de grenzen van instrumenteel denken in de cultuur (waaronder onderwijs en educatie in het algemeen) Derkse, 1999.

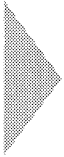


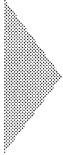


formuleren. Deze uitgangspunten en doelstellingen zijn vervolgens het vertrekpunt van waaruit bijvoorbeeld nieuw beleid of een nieuw programma wordt ontwikkeld. Daarnaast is de standaard een belangrijk reflexie-instrument, waarmee bijvoorbeeld beleidsplannen en programma's worden doorgelicht en eventueel bijgesteld. Op deze wijze initieert de standaard leerprocessen en draagt bij aan kwaliteitszorg en de professionalisering van de NME-sector. Bovendien blijft er ruimte voor diversiteit en is er aandacht voor de verschillende contexten waarin een standaard moet functioneren.

Ook de *fragmentatie* kan overwonnen worden. In dit project gebeurt dat al door samenwerking van zeer verschillende instellingen. En de NME-sector heeft hier een kans om rond de nieuwe standaard zich te verenigen, met behoud van de waardevolle verscheidenheid. Mensen zijn niet machteloos, hoe machtig de door hen zelf ontwikkelde systemen ook zijn.



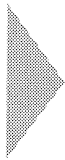


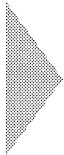


Hoofdstuk 3

Werken met een standaard







Hoofdstuk 3 Werken met een standaard

3.1 Inleiding

Op de conferentie over de kwaliteit van NME, waar het conceptrapport werd gepresenteerd en bediscussieerd, bestond over de inhoudelijk invulling van de standaard in grote lijnen overeenstemming. De geformuleerde criteria voor doelen, didactiek en leerinhouden bleken in voldoende mate borg te staan voor wat de aanwezigen verstonden onder 'goede' NME.

Ondanks dit (belangrijke) punt van overeenstemming was er ook kritiek. Met name over het niveau waarop de standaard was geformuleerd: 'veel te algemeen', 'te vaag', 'je kunt er alle kanten mee op'.

Een aantal opmerkingen uit de lezing van Roel van Raaij¹⁷ illustreert dit feit.

- Betreft het algemene criteria voor NME? Welke NME? Is elke NME een leerproces? Wiens NME, van de NME-er, van de (politieke) opdrachtgever, van de lerende (klant)?
- Toets ik nu een afzonderlijk product, mijn werkprocessen, mijn collega's, het jaarprogramma, ons beleidsplan NME, onze organisatie?

¹⁷ Roel van Raaij is nu werkzaam bij de het Ministerie van LNV en richtte zich in zijn lezing met name op de bruikbaarheid van de standaard voor de praktijk.



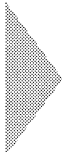


- Het is nog niet duidelijk op welk schaalniveau de standaard nu het beste kan worden gebruikt. Alleen op producten of ook op andere niveaus?
- Wie bepaalt nu wat kwaliteit is? Wij als NME-ers, de opdrachtgever (dienst), de lerende (klant)? Of is het een afweging van belangen?

Wij hebben als auteurs met de geschetste problemen geworsteld. De standaard dient (zie de opdracht van de stuurgroep in hoofdstuk 2) immers 'algemene criteria' voor de kwaliteit van NME te bevatten. En tegelijkertijd moeten NME-medewerkers, in het veelvormige NME-veld, de standaard kunnen gebruiken in de planning en evaluatie van het werk. De kunst is dan het vinden van een passend abstractieniveau: voldoende algemeen en tegelijkertijd voldoende hanteerbaar om als baken en toetssteen ('standaard') te kunnen dienen. In de komende paragrafen zetten wij de wijze uiteen waarop de standaard in de praktijk gebruikt 'kan' worden. We schrijven met nadruk 'kan' omdat (vergelijk hoofdstuk 2) de NME-sector zelf primair verantwoordelijk is voor het formuleren van kwaliteitscriteria en het ontwikkelen van structuren en procedures om de kwaliteit te ontwikkelen en te waarborgen. Dit betekent dat wij niet kunnen aangeven hoe de standaard in het werkveld gebruikt moet worden; wij kunnen slechts suggesties geven.

In paragraaf 3.2 bespreken we de standaard in relatie tot (het kiezen voor) kwaliteit. In paragraaf 3.3 bespreken we de standaard als platform. Tot slot staan bij de aanbevelingen aspecten beschreven die bij de invoering van de standaard een rol kunnen spelen.





3.2 Een standaard als hulpmiddel om te praten over kwaliteit

Voordat NME-instellingen kunnen besluiten om de standaard te gebruiken als toetssteen van beleid in de ruimste zin van het woord, is het noodzakelijk om binnen een instelling, maar ook met anderen te praten over de specifieke opdracht van NME; over doelen, mogelijkheden en kwaliteit van NME. Praten over kwaliteit is lastig. Het is een abstract begrip dat in dialoog en binnen een context inhoud en vorm krijgt.

Michaël Steeghs¹⁸ zei op de conferentie over het begrip 'kwaliteit' het volgende:

'Het is vrijwel onmogelijk om een absoluut en objectief oordeel te geven over de kwaliteit. Kwaliteit is een resultaat van onderhandelen. Onder verschillende omstandigheden komen kwaliteiten anders uit de verf. Een standaard is een hulpmiddel om kwaliteit bespreekbaar te maken, argumenten uit te wisselen en tot het komen van een gemeenschappelijke taal. Nadenken is belangrijker dan formulieren invullen. Er is geen andere weg tot kwaliteit dan via kritische reflexie op de inhoud'.

Het is interessant om stil te staan bij de behoefte aan instrumenten ten behoeve van kwaliteitszorg. Zijn

¹⁸ Michaël Steeghs is werkzaam bij het IVN te Amsterdam en ging in zijn lezing nader in op het kwaliteitsbegrip.





instrumenten te rijmen met kwaliteitszorg en welke gedachten zitten hier achter?

Wij kunnen volmondig instemmen met Steeghs' opmerking dat er geen andere weg tot kwaliteit is dan via kritische reflexie op de doelen die men zich stelt en de wegen waarlangs men die doelen probeert te bereiken.

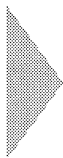
Kwaliteit ontstaat daar waar mensen in staat zijn om zich te bezinnen op de doelen en werkwijzen van een organisatie en de taak die medewerkers hierin hebben, of willen hebben. Kwaliteit ontstaat in dialoog met anderen over dat wat men wezenlijk acht en waarom men dat wezenlijk acht. Kwaliteit ontstaat wanneer men afgewogen keuzen wil maken en vervolgens daarnaar handelt. Over kwaliteit is moeilijk te praten in termen van producten. Dit zou ook de suggestie wekken dat wij een recept kunnen ontwikkelen en dat organisaties slechts volgens het recept hoeven te handelen, waarna kwaliteit wordt geleverd. Deze optie is niet reëel en zeker niet met in het achterhoofd natuur en milieu en de problemen waarvoor samenlevingen momenteel staan. Een dergelijke simplificering en maakbaarheid van het begrip 'kwaliteit' zou in het bijzonder voor NME-organisaties een gepasseerd station moeten zijn.

Men kan slechts werken aan kwaliteit, waarbij organisaties verschillende mogelijkheden en middelen tot hun beschikking hebben om dit proces te begeleiden. De standaard is een voorbeeld van een dergelijk middel. Op de wijze waarop de standaard kan worden ingezet, gaan we nu nader in.

Het begrip 'kwaliteit' kan bespreekbaar worden gemaakt aan de hand van de volgende twee vragen (vgl Toolkit):

1. Doen we de juiste dingen?
2. Doen we de juiste dingen goed?





De vraag die hier echter aan vooraf gaat is: wat zijn de 'juiste' dingen?

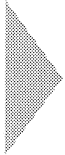
Eerst zal deze vraag binnen een NME-organisatie of de NME-sector gesteld en vervolgens beantwoord moeten worden, niet alleen uit praktische overwegingen, maar ook omdat organisaties anders het risico lopen slechts trends te volgen, of als instrument te worden ingezet door derden.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is het noodzakelijk te weten waar een NME-organisatie of de NME-sector voor staat. Welke doelen worden nagestreefd en hoe denkt men die te bereiken? En ook waarin een NME-organisatie of de NME-sector zich onderscheidt van verwante sectoren (denk bijvoorbeeld aan ontwikkelingseducatie of recreatieve dienstverlening). Daarnaast is het zinvol in overweging te nemen of men überhaupt wel kan spreken van 'de' NME-sector; bestaan er wellicht verschillende instellingen of organisaties die vanuit een gedeelde visie op NME bepaalde producten en diensten leveren?

De standaard is tot stand gekomen op basis van een uitgebreid literatuuronderzoek en twee veldconsultaties. Dit betekent dat de in de standaard beschreven visie op NME niet alleen onderbouwd is, maar ook gedeeld wordt door een grotere groep mensen die bij NME betrokken zijn.

In de standaard staan criteria geformuleerd waaraan doelen, didactiek en leerinhouden van NME dienen te voldoen. Hierdoor biedt de standaard de mogelijkheid om over de inhoud van NME te praten. De standaard geeft NME-organisaties de gelegenheid om (gezamenlijk) na te denken en te reflecteren op de taak (taken) van NME en keuzen te

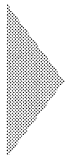




maken ten aanzien van doelen die nu en in de toekomst worden nagestreefd. Daarmee kan de standaard richting geven aan en misschien zelfs antwoord geven op de vraag naar de 'juiste' dingen. De beschreven criteria geven immers mogelijkheden, maar ook grenzen aan, van wat onder de noemer van NME kan plaatsvinden. De specifieke opdracht van NME komt zo aan het licht. Daarnaast krijgt men zicht op de verschillen en overeenkomsten in relatie tot verwante sectoren.

Als een aantal organisaties samen afspreekt om de standaard als basisdocument te gebruiken, dan is het inderdaad mogelijk om van een gemeenschappelijk taalspel te spreken; de betrokken organisaties hanteren dezelfde uitgangspunten, waarden en criteria ten aanzien van NME. Deze gedeelde waarden en uitgangspunten zou men het bakken kunnen noemen waarop elke organisatie koerst. De koers die men uiteindelijk vaart, is verschillend; niet iedere organisatie heeft immers dezelfde doelgroepen, opdrachtgevers of middelen. Ook zijn organisaties op een verschillend niveau met NME bezig. Zo is het aanbieden van facilitaire diensten niet te vergelijken met het organiseren van excursies op het wad. Maar als men kiest voor een gezamenlijk basisdocument (de standaard) dan krijgen beide -activiteiten en diensten- vorm vanuit de gedeelde visie op NME en worden beide geëvalueerd op grond van de criteria die aan doelen, didactiek en leerinhouden van NME zijn gesteld.





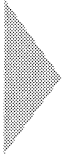
3.3 De standaard als platform

In de bovenstaande paragraaf wordt de standaard ingezet als middel om te praten over kwaliteit, als basisdocument of baken en als evaluatie-middel (toetssteen). De standaard wordt gezien als een document waarin gedeelde waarden en uitgangspunten van NME beschreven staan.

Om het niveau waarop de standaard is geformuleerd nader te bepalen, gaan wij te raden bij de Noorse filosoof Arne Naess. Naess is (van huis uit) vooral bezig geweest met logica en met de manier waarop mensen begrippen, zoals 'solidariteit', 'trouw', 'kwaliteit', hanteren. Daarbij bleek dat dergelijke begrippen (die ook een waarde-component hebben) zeer veelvormig en breed worden geïnterpreteerd, wat natuurlijk niet verbaast. Maar begrippen als deze zijn nietoneindig rekbaar. Ze kennen grenzen (wat er beslist niet onder valt) en bakenen af. Begrippen als deze zijn heel belangrijk. Ze appelleren aan gevoelens van mensen. Mensen zijn, willen zij dergelijke begrippen kunnen gebruiken, genoodzaakt om naar elkaar toe uit te spreken wat onder het begrip wordt verstaan. Dientengevolge geven ze aanleiding tot een dialoog over gedeelde waarden en zijn daarom onmisbaar. Voor begrippen die op het gebied van natuur- en milieubehoud worden gebruikt, geldt dit ook.

Naess probeerde mensen met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden te verenigen in een radicale inzet voor het behoud van natuur en milieu en kwam daarin tot het formuleren van een 'platform' voor 'diep





ecology'. Het gaat ons hier, met nadruk gesteld, niet om de inhoud van deze visie, maar om het denkmodel¹⁹.

Binnen het denkmodel worden vier niveaus onderscheiden, waarop men over begrippen kan praten:

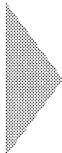
- I Het niveau van fundamentele premissen van mensen: levens- en wereldbeschouwingen, al of niet religieus. Daar hoeven mensen het niet met elkaar over eens te worden, maar zij kunnen wel door dialoog van elkaar proberen te leren en elkaar te verrijken, al zijn er (in principe) algemeen erkende grenzen in de vorm van 'de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens'. Er wordt ook getracht (een proces van zeer lange adem) om dit te verbreden tot de niet-menselijke werkelijkheid, in een 'Earth Charter'.

Naess stelt zich praktischer op. Hij wil mensen (en niet de hele mensheid) verenigen in een platform met een helder en niet-dogmatisch uitgangspunt, waarin de levensbeschouwingen elkaar overlappen: niveau II.

- II Als je samen iets tot stand wil brengen, bijvoorbeeld inhoud geven aan wat men onder goede NME verstaat en dit vervolgens wil waarborgen, dan moet men een platform van gedeelde uitgangspunten – kernbegrippen, basiswaarden – formuleren. Dit wordt geprobeerd in de NME-standaard.

¹⁹ Zie over deze benadering: Devall & Sessions (1985), p.226; Naess, A. (1989) en Both, 1993.



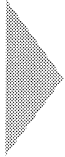


- III Er is echter meer nodig, namelijk algemene richtlijnen voor het maken van educatieve programma's, didactische modellen, richtlijnen voor functioneringsgesprekken, evaluatieprogramma's, etcetera. Dergelijke producten moeten vanuit het platform gelegitimeerd worden, zijn daaruit ook af te leiden, maar hebben een andere status binnen de groep die niveau II onderschrijft.

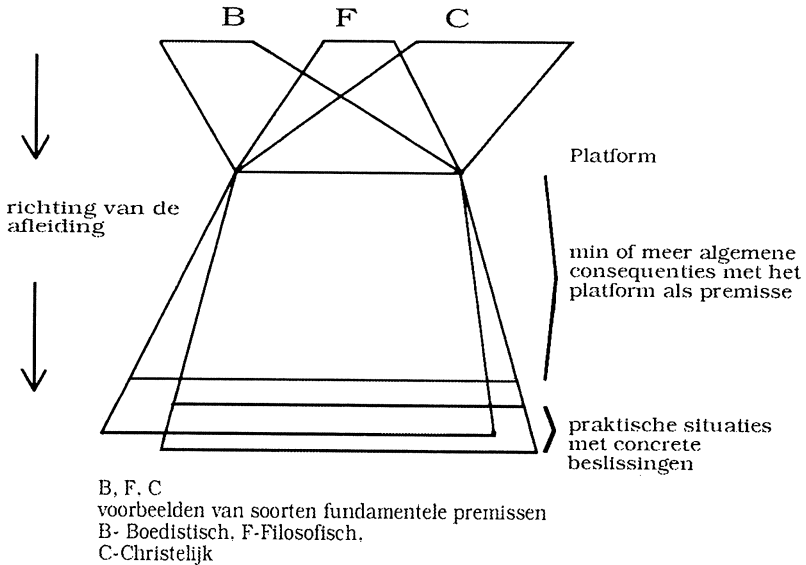
Er is hier een grote, maar niet oneindige speelruimte voor diversiteit (daarin gaat iemand als Naess heel ver). De grenzen van de speelruimte worden bepaald door de standaard (het platform). Binnen deze grenzen kunnen organisaties hun eigen koers varen. In 'Kiezen en delen' wordt gepleit voor het ontwikkelen van geprofileerde visies op NME en ook dat is binnen dit model mogelijk, wordt zelfs gestimuleerd. De elkaar overlappende lijnen in onderstaand schema visualiseren deze verscheidenheid aan realiseringmogelijkheden.

- IV Het vierde niveau is de veelvormige, dagelijkse NME-praktijk, waarin ontelbare beslissingen genomen moeten worden, anticiperend op wat je verwacht en reagerend op wat er gebeurt. Hier moet volstrekt situatiegericht gehandeld worden, maar moet tevens van tijd tot tijd het handelen geëvalueerd en op het handelen gereflecteerd worden in het licht van de niveaus III en II.





Schematisch zijn de vier niveaus door Naess als volgt weergegeven:

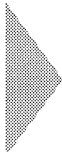


figuur 1 In: Devall & Session 1985, 226

In het model zijn twee bewegingsrichtingen:

- a Van boven – het algemene – naar beneden – specifiek en meer situatiegericht.
- b Van beneden naar boven, om het handelen en de algemene richtlijnen te toetsen, zodat handelen en beleid zo consistent mogelijk zijn.





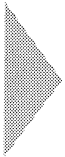
In dit document gaat het weliswaar over niveau II, maar aan de hand van dit model kan ook iets duidelijk worden over manieren waarop met de standaard – het ‘platform’ – gewerkt kan worden. Binnen NME-instellingen wordt inhoudelijk beleid ontwikkeld, gericht op het samenstellen van programma’s, professionalisering van NME-werkers en evaluatie. Daarbij moet enerzijds teruggescrepen worden op de standaard, die niet alleen een bandbreedte aangeeft, maar ook helder maakt waar het in essentie om gaat bij NME. Anderzijds wordt dit beleid omgezet in concrete activiteiten en materialen, waarin de standaard ook herkenbaar en voelbaar moet zijn. Met andere woorden: niveau II zou je het geweten kunnen noemen.

Het is de plaats waar men de visie op NME formuleert. Deze visie is te vergelijken met het klimaat; het NME-klimaat. Het klimaat (de visie) beïnvloedt het dagelijkse weer (de praktijk: niveau IV). ‘De’ praktijk, evenals ‘het’ weer bestaat niet. De veelvormige praktijk vraagt om verschillende mogelijke vertalingen van de visie naar de praktijk. Deze vertalingen vinden plaats op niveau III, afgeleid van en getoetst aan de visie (niveau II).

Op niveau III komt de praktijk van alledag (doelgroepen, opdrachtgevers, financiële modellen en dergelijke) samen met de visie. Naast de vraag wat willen we, wordt nu ook de vraag gesteld wat is haalbaar en welke keuzen maken we. Op dit niveau formuleert een organisatie zijn missie.

In de dagelijkse praktijk (het NME-weer) tot slot gebeurt van alles en het is niet mogelijk om dit alles voortdurend in het licht van de visie te beoordelen. Sommige zaken zullen ook niets met de visie te maken hebben. Men kiest hiervoor met andere redenen, te denken valt aan strategisch beleid.





Opdrachtgevers en lerenden (klanten) hebben ook hun wensen en daar kan men om strategische redenen bewust aan tegemoet komen.

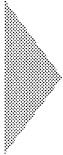
Op deze wijze is een instelling bijvoorbeeld in staat om geld binnen te halen, of een ingang bij een doelgroep te vinden die moeilijk te bereiken is. Strategisch beleid is een middel om de missie te realiseren.

Strategisch beleid of diensten die vanuit strategische overwegingen worden verleend, zijn in beginsel echter geen educatie.

Met het oog op het bovenstaande bepaalt de NME-sector waar het bij NME om gaat. Zorgen voor kwaliteit betekent dan doen wat is afgesproken. De visie geeft richtlijnen en grenzen aan de activiteiten die onder de vlag van NME plaatsvinden, aan beleid dat wordt geformuleerd, aan gesprekken en overeenkomsten met opdrachtgevers en de mate waarin men tegemoet kan komen aan wensen van klanten. Dit betekent dat men bewust concessies doet wanneer dat nodig is, maar ook nee kan zeggen. De vraag (zie inleiding) over wiens NME we praten, is dan niet meer relevant. NME-organisaties weten wat onder NME wordt verstaan. De visie van de wethouder, van de dienst recreatie of van de lerende (klant) worden in de onderhandeling meegenomen, maar niet overgenomen wanneer deze in strijd is met de eigen uitgangspunten.

Nu duidelijk is op welk abstractieniveau de standaard zich bevindt en dat de standaard bedoeld is als platform van gedeelde uitgangspunten - kernbegrippen, basiswaarden – dan is ook de vraag beantwoord of er meerdere standaarden nodig zijn. In onze ogen kan er slechts sprake zijn van één

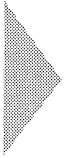


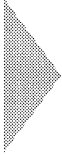


standaard (niveau II) waar vanuit organisaties hun beleid, in de breedste zin van het woord, vormgeven (niveau III).

Op niveau II is nu de standaard neergelegd. De instrumenten die de standaard en de praktijk samenbrengen moeten in het werkveld (van onder naar boven) en met deskundigen (van boven naar beneden) ontwikkeld worden. Dit middenkader (niveau III) is de brug tussen de veelvormige praktijk en de gedeelde visie.



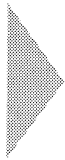


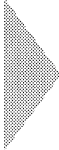


Hoofdstuk 4

Het onderzoek naar kwaliteitscriteria voor doelen, didactiek en leerinhouden







Hoofdstuk 4 Het onderzoek naar kwaliteits criteria voor doelen, didactiek en leerinhouden

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op het proces dat tijdens het onderzoek is doorlopen en resulteerde in het voor u liggende rapport. De wijze waarop het onderzoek vorm kreeg, wordt beknopt besproken. Verder wordt ingegaan op het mensbeeld en de visie op educatie die aan dit rapport ten grondslag liggen. Bovendien bleek naar aanleiding van de interviews dat er behoefte is aan definities van begrippen. Nu voert het, met het oog op de doelstelling van dit onderzoek en de tijd en middelen die er voor beschikbaar zijn gesteld, te ver om discussies en tegenstellingen tussen bijvoorbeeld de zogenoemde 'groene' en 'grijze' benadering van NME uit te werken. Wij hanteren daarom stipulatieve definities met verwijzing naar literatuur. De lezer kan bij deze bronnen terecht om een genuanceerd beeld van de gestelde materie te krijgen.





4.2 Werkwijze

4.2.1 Literatuuronderzoek

In de literatuuropgave is een overzicht gegeven van de literatuur die voor dit onderzoek is gebruikt.

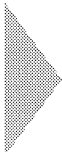
De literatuur is geanalyseerd op criteria voor NME. Alle criteria die besproken werden, zijn uit de tekst gedestilleerd en gecategoriseerd naar doelen, didactiek en leerinhouden.

Nu is over sommige aspecten discussie mogelijk ten aanzien van de categorie waarin men het aspect onder zou kunnen brengen. Zowel in de literatuur als tijdens de interviews bleek dat hier verschil van mening over bestaat. Dit komt voort uit het feit dat doelen, didactiek en leerinhouden te onderscheiden, maar moeilijk te scheiden zijn. Soms ontkwamen ook wij er niet aan om bepaalde aspecten bij verschillende categorieën te bespreken (zie bijvoorbeeld reflexie).

Binnen elke categorie zijn de criteria opnieuw geordend naar algemene en meer specifieke NME-doelen, didactiek of leerinhouden en deze ordening is aan de interviewpartners voorgelegd.

Wat betreft het literatuuronderzoek valt nog op te merken dat de gekozen criteria uiteraard bij verschillende bronnen zijn genoemd. Door de analyses die zijn verricht en door de verwerking van het materiaal tot een geïntegreerd geheel is het niet altijd meer mogelijk exact aan te geven op welke bronnen de geformuleerde criteria zijn gebaseerd. Daarom willen wij hier tot slot expliciet vermelden dat dit rapport tot





stand is gekomen op basis van alle bij de literatuuropgave vermeldde bronnen.

4.2.2 Expert-consultatie 1

De tweede stap in het onderzoek betrof een gerichte expert-consultatie om enerzijds draagvlak voor de te generen kwaliteitscriteria te creëren en anderzijds de validiteit van het onderzoek te verhogen door een toetsing aan verschillende praktijkvelden. Een aantal sleutelfiguren (zie bijlage) is geraadpleegd door middel van een interview. Er is gekozen voor zowel de meer theoretisch als de meer praktisch georiënteerde mensen binnen het NME-veld. Bovendien is ernaar gestreefd de verschillende contexten waarbinnen NME gegeven wordt, aan bod te laten komen. De interviewpartners werd gevraagd de geselecteerde criteria en groepering daarvan kritisch te beoordelen en van commentaar te voorzien. Op deze wijze ontvingen wij uit de praktijk wezenlijke aanvullingen op en kritische opmerkingen over het uit de literatuur gegenereerde voorstel.

4.2.3 Conceptrapport

Het commentaar dat uit de interviews naar voren kwam, is naast elkaar gelegd, gewogen en verwerkt tot een conceptrapport. Bovendien werd bij het schrijven de literatuur geregeld opnieuw geraadpleegd en vond overleg plaats tussen de verschillende betrokken onderzoekers.





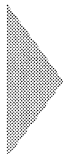
4.2.4 Expert-consultatie 2

Het conceptrapport is toegestuurd aan verschillende betrokkenen uit het NME-werkveld en aan enkele informanten die zich buiten NME om bezighouden met onderwijskundig onderzoek en de kwaliteitsbewaking van leerprocessen (in totaal 60 personen). Aan beide groepen mensen is gevraagd om eventueel wijzigingsvoorstellen in te sturen en deel te nemen aan een landelijke conferentie over de kwaliteit van NME. Tijdens de conferentie gingen verschillende sprekers in op het begrip 'kwaliteit' en de bruikbaarheid van het conceptrapport in de praktijk. In drie workshops werd over aspecten van het rapport gediscussieerd. Als discussiethema's waren de onderwerpen geselecteerd, waarop voorafgaande aan de conferentie de meeste reacties waren gekomen. Opmerkingen, knelpunten en vragen werden verzameld en na de conferentie verder uitgewerkt.

4.2.5 Eindrapport

De schriftelijke reacties en de feedback die tijdens de conferentie is verkregen, zijn door de onderzoekers nauwkeurig bestudeerd, vergeleken, gegroepeerd en na toetsing op hun wetenschappelijke houdbaarheid en overeenstemming met de aard van deze standaard in het eindrapport verwerkt. Gezien de beperkte tijd en middelen is vooral ingegaan op de inhoudelijke kant van het rapport. Zo zijn met name in §5.2 en §5.4 wijzigingen en aanvullingen gekomen. Daarnaast is in hoofdstuk 3 een aanzet gegeven





voor de wijze waarop men in de praktijk met de standaard kan werken. We zijn ons echter bewust dat de praktische toepassing van de standaard ook nu nog vragen zal oproepen. De verdere vertaling van de standaard naar de NME-praktijk kan echter niet alleen vanuit een wetenschappelijk kader plaatsvinden. Dan zouden we voorbij gaan aan de veelvormige praktijk.

Met andere woorden: als deze standaard gebruikt gaat worden als basisdocument voor NME, dan dienen NME-medewerkers en externe deskundigen samen de instrumenten te ontwikkelen die een brug slaan tussen de standaard en de veelvormige praktijk.

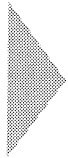
4.3 Uitgangspunten en begrippen

4.3.1 Het concept educatie

Zoals in Hoofdstuk 1 is aangegeven, staat in de opdrachtformulering vermeld dat het te ontwikkelen instrument wordt ingevuld vanuit een educatief perspectief. In deze paragraaf wordt de precieze invulling van het concept 'educatie' uiteengezet.

Onder educatie verstaan wij in de eerste plaats zelfvorming van mensen, jong en oud binnen een maatschappelijke context. Het gaat om het zelfstandig leren nadenken over en reflecteren op (maatschappelijke) vraagstukken en processen. Het gaat om het leren zien van verbanden en relaties in het






hier en nu, maar ook in relatie tot andere leefgemeenschappen (daar) en in de toekomst (later). Het gaat om het leren herkennen en zelf aandragen van mogelijke alternatieven. Het leren nadenken over voor- en nadelen daarvan en het leren keuzen maken.

Tot educatie hoort tevens het ontwikkelen van een levensperspectief (zingeving). Als het over kinderen en jongeren in een onderwijssituatie gaat is educatie 'opvoedend onderwijs', wat nader te omschrijven is als het in harmonie ontwikkelen van kennis, gevoelens, waarden en handelingsmogelijkheden. Daarbij wordt uitgegaan van de ontwikkelingsbehoeften van de lerende personen. Dat geldt mutatis mutandis ook voor kinderen en jongeren in buitenschoolse vormingsprocessen en voor volwassenen.

Educatie is echter ook uitleiden (educare), bevrijden, ook uit gewoonten en culturele vanzelfsprekendheden. Kennis is daarbij belangrijk, maar wordt verbonden met vaardigheden en houdingen en (het oefenen van nieuwe) gewoonten. Hoe verhoudt zich dat tot zelfvorming? Er bestaat een gezond spanningsveld tussen de zelfvorming van mensen enerzijds en kritiek van buitenaf anderzijds. Het is gevaarlijk als iemand precies weet hoe andere mensen zich hebben te gedragen en waarvan en waartoe zij zich moeten bevrijden. Er is echter niets tegen een stevige confrontatie met meningen die mijn vanzelfsprekendheden schokken, mij aan het twijfelen brengen, mij uitdagen opnieuw over dingen na te denken. Mits daar op een (ped)agogische wijze mee wordt omgegaan, dat wil zeggen met respect voor het persoon zijn van de ander.

Educatie is dus veel meer dan het doorgeven van 'boodschappen'. Dit laatste is het terrein van de voorlichting en dat van de indoctrinatie. Voorlichting (milieuvorlichting) is



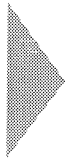


informerend, vooral met betrekking tot wat gewenst milieugedrag is en wat je daarvoor wel en niet kunt doen. Educatie moet ook scherp onderscheiden worden van indoctrinatie: proberen gedrag van mensen in een bepaalde richting te beïnvloeden door middel van overtuigen, inprenten van wat 'hoort', via technieken van gedragsverandering de gewoonten van mensen in de gewenste richting te beïnvloeden (zie ook Both 1996, 1999; Margadant 1996, 1997). Bij deze invulling van het concept 'educatie' hoort een didactiek die de lerenden centraal stelt. De leerdoelen worden gesteld vanuit de lerende personen. De leerdoelen zijn gericht op het stimuleren van de ontwikkeling van deze mensen. Vragen als: hoe leert deze groep of dit individu, wat willen ze weten en leren, wat weten en kunnen ze al, maar ook welke vaardigheden en kennis mag men hun niet onthouden, dienen bij aanvang van het leerproces te worden gesteld en beantwoord.

Educatie vindt echter niet in het luchtledige plaats. NME krijgt richting aan de hand van de gestelde criteria ten aanzien van doelen, didactiek en leerinhouden en krijgt vorm aan de hand van de vraag welke vaardigheden en kennis over natuur, milieu en samenleving men mensen niet mag onthouden.

Een begeleider is in deze visie op educatie niet zozeer een persoon die informatie verstrekt en personen beoordeelt, maar veel eerder een begeleider van (leer)processen. Iemand die zich cognitief en emotioneel moet kunnen verplaatsen in de lerende persoon en gevoeligheid toont voor wat zich tussen mensen in een groep afspeelt. Daartoe zou hij of zij een meer vragende in plaats van antwoordende houding aan moeten nemen. Leren wordt zo eerder als een reis dan als een bestemming gezien. Het is verder belangrijk dat de begeleider de deelnemers respecteert en ook persoon(lijk) kan zijn.





Daarnaast bepaalt de sfeer in de groep, waardoor mensen eerlijk voor hun mening uit durven komen, de kwaliteit van het leerproces.

Wanneer deelnemers aan een NME-activiteit de rol van de begeleider niet accepteren en waarderen, dan wordt het object van aandacht 'de natuur' ook niet zo makkelijk gewaardeerd. Andersom geldt dit natuurlijk ook. Een zeer gewaardeerde begeleider heeft een versterkende invloed op natuurbeleving (zie verder Alblas, et al. 1993). De rol van de begeleider is cruciaal; je kunt de programmering en vormgeving van NME nog zo goed op papier hebben staan, het valt of staat met de wijze waarop de begeleider in staat is het te vertalen naar de praktijk.

In de standaard wordt vanuit dit educatief perspectief gewerkt en daarmee geeft de standaard zicht op de mogelijkheden van NME én geeft het tegelijkertijd de grenzen aan.

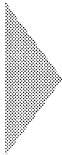
4.3.2 Begrippen

De begrippen natuur en milieu zijn al een aantal keer gebruikt. Ook in de komende hoofdstukken komen deze twee begrippen regelmatig terug en het is daarom zinvol om aan te geven hoe wij beide begrippen hebben gebruikt.

Milieu: Milieu betekent letterlijk in het midden van de plaats; je directe omgeving.

In het algemeen: dat wat mij (ons) als mens (mensen) omgeeft, waar ik mee te maken heb. In een meer specifieke betekenis: het natuurlijk milieu van onze samenleving (Both





1996). In dit begrip zitten ook de wisselwerking tussen mensen en hun omgeving en de onderlinge relaties tussen mensen besloten.


Natuur is in dit geval het meer omvattende begrip waar milieu (maar bijvoorbeeld ook cultuur) een onderdeel van is.

De twee begrippen zijn sterk verweven en het is dan ook moeilijk om ze te scheiden. Behalve dat dit moeilijk is, is het ook niet wenselijk. De relaties tussen beide begrippen zijn veelvormig en meerdimensionaal. Zo hangen milieuproblemen samen met een verstoorde relatie tussen mensen (collectief gezien) en de natuur. En hebben milieuproblemen ook te maken met de wijze waarop mensen hun onderlinge verhoudingen regelen (Both 1996). Oog voor deze 'meerdimensionaliteit' is belangrijk. In het NME-veld zou hier de nadruk op moeten liggen, waarbij de begrippen zelf niet te rigide worden gehanteerd. Een 'starre' benadering van de begrippen 'natuur' en 'milieu' levert geen bijdrage aan de problemen waar we voor staan (zie Both 1996).

Ook het begrip 'kennis' wordt geregeld genoemd. Voor zover het begrip *niet* nader wordt toegelicht verstaan wij onder kennis: Al het weten (inzichten, ervaringen, bewust en onbewust, reflexief en perflexief) dat mensen vanaf hun geboorte verwerven (Margadant 1995).

De termen didactiek en methodiek worden nogal eens door elkaar gebruikt. In het woordenboek zijn beide begrippen terug te vinden. Een belangrijk onderscheid tussen didactiek en methodiek betreft het feit dat het begrip didactiek een bredere invulling heeft als 'de kunst van het onderwijzen'. Het educatief perspectief, zoals hierboven beschreven, klinkt erin





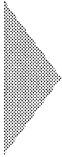
door. Dit betekent dat een didacticus een persoon is die zich ten doel stelt anderen iets te leren, maar met oog en respect voor de lerenden. Om dit doel te bereiken, beschikt zij of hij over bepaalde kwaliteiten, kennis, vaardigheden en middelen. Zo dient hij of zij in staat te zijn een antwoord te vinden op de al eerder genoemde vragen als hoe leert deze groep of dit individu (een vraag gericht op het vinden van een passende methodiek), wat willen ze weten en leren, wat weten en kunnen ze al, maar ook welke vaardigheden en kennis mag men hun niet onthouden.

Het begrip methodiek is meer gesloten; het gaat om een vaste wel doordachte manier van handelen om een zeker doel te bereiken. Het betreft een leerwijze.

Een goed didacticus heeft de beschikking over meerdere methodieken, afhankelijk van de lerenden die hij of zij onder zijn of haar hoede heeft. Vanwege het feit dat het begrip methodiek besloten ligt in het begrip didactiek én het begrip didactiek tegelijkertijd meer omvat, is er in dit rapport voor gekozen om niet te spreken over methodische, maar over didactische criteria voor NME.

Tot slot nog een opmerking over de term reflexie. Gewoonlijk wordt onderscheid gemaakt tussen reflectie in de betekenis van weerspiegeling of bespiegeling en reflexie als (filosofische) denkwijze. In de huidige sociologische theorievorming worden meer vormen van reflectie en reflexie onderscheiden (Beck 1998, 84-102). Dat vergroot de verwarring over de spelling. Om aan te geven dat wij in dit rapport met reflexie een methodische denkwijze voor leerprocessen bedoelen, wordt de term met een 'x' geschreven.

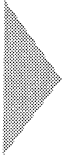




Hoofdstuk 5

Kwaliteitscriteria voor doelen van NME





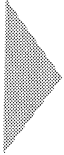


Hoofdstuk 5 Kwaliteitscriteria voor doelen van NME

5.1 Inleiding

In het tweede hoofdstuk wordt 'evenwichtskunst gevraagd' vanwege de verschillende spanningsvelden die zich op het gebied van NME voordoen. In de paragraaf 'NME tussen algemene pedagogische kwaliteit en specifieke NME-kwaliteit' wordt een probleem aangestipt dat in dit hoofdstuk in sterke mate is terug te vinden. Enkele interviewpartners gaven uiting aan dit probleem door simpelweg te zuchten bij het zien van de lijst criteria waar doelstellingen aan moeten voldoen. Men voelt zich machteloos; het is ondoenlijk om met een dergelijke lijst rekening te houden en alle doelen te realiseren. Anderen zijn op zoek naar oplossingen. Suggesties gaan in de richting van samenwerkingsvormen met andere educaties. Ook wordt overwogen slechts de criteria ten aanzien van de specifieke NME-doelen centraal te stellen, het is immers vanzelfsprekend dat men aan de meer algemene doelstellingen werkt. Van deze vanzelfsprekendheid willen wij echter niet uitgaan. Bovendien hechten wij belang aan het feit datgene te benoemen en uit te dragen waar men waarde aan hecht. De algemene doelen zijn voor NME van wezenlijk belang. Zij vormen de basis van een educatie waar de ontwikkeling van de mens als persoon in een pluralistische, duurzame en leefbare samenleving centraal staat. Het is de voedingsbodem waarin meer specifieke NME-doelen kunnen wortelen. Specifieke NME-doelen zijn dientengevolge verbonden met





algemene vormingsdoelen. Beide dienen tot uitdrukking te komen in de educatie.

De vraag die nu voor ons ligt, richt zich op de ordening. Ook hier is een spanningsveld aan te wijzen. De kwaliteit van NME dient immers gewaarborgd te zijn zonder dat het werkveld afhaakt.

Met het oog op overzichtelijkheid hebben wij ervoor gekozen om in de standaard alleen de drie meest basale criteria op te nemen. In de gekozen doelstellingen waar men in organisaties mee werkt, dient tot uitdrukking te komen dat men zich richt op:

- Het bevorderen van natuur- en milieubesef.
- Het bevorderen van zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving.
- Het bevorderen van respect voor pluralisme.

Deze drie criteria zijn op te vatten als gelijkwaardige ankerpunten. Ongeacht de leeftijd van de deelnemers en het type organisatie waarin men werkt, staan de korte en lange termijndoelen, direct of indirect, in relatie tot de ankerpunten en hebben het doel deze te bevorderen. De drie ankerpunten vormen zo het baken dat richting geeft aan de vraag 'waar gaat het om'.

In de komende drie paragrafen bespreken we de drie criteria afzonderlijk. Zowel in de breedte als in de diepte worden de ankerpunten uitgewerkt.





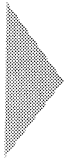
5.2 Het bevorderen van natuur- en milieubesef

Het eerste ankerpunt betreft het criterium dat zich richt op het bevorderen van natuur- en milieubesef. Een aantal mensen gaf, in reactie op het concept-rapport aan, dat alleen besef niet voldoende zou zijn, maar dat het om begrip en betrokkenheid gaat. Wij denken echter dat besef verder gaat dan begrip en betrokkenheid, het einddoel is immers het 'belichaamde weten'. Natuur- en milieubesef is het diepgewortelde voelen en weten dat natuur en milieu belangrijk zijn. Dit weten heeft zowel een ecologische als een maatschappelijke component. Het gaat om het even vanzelfsprekend meewegen van natuur en milieu in beslissingen en handelen als dat het geval is bij economische en andere overwegingen. Vanuit dit diepgewortelde voelen en weten kan een zorghouding voor een pluralistische, duurzame en leefbare (leef)omgeving worden ontwikkeld.

Natuur- en milieuvraagstukken zijn maatschappelijke vraagstukken. Voor de ontwikkeling van natuur- en milieubesef is het daarom belangrijk dat lerenden inzien wat de maatschappelijke achtergronden en oorzaken van deze vraagstukken zijn. Zo heeft bijvoorbeeld het prijs- en belastingbeleid van de overheid een behoorlijke invloed op het vlieggedrag van burgers.

Natuur en milieubesef is daarmee ook op meer dan alleen het individuele gericht. Bij NME gaat het erom ecologische en maatschappelijke kennis in samenhang te ontwikkelen. Dat er nog een lange weg te gaan is, blijkt uit de grote onbekendheid met en vervreemding van natuur en milieu die we dagelijks om ons heen kunnen waarnemen. Twee voorbeelden ter illustratie:





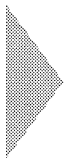
'Uitgenodigd voor een open huis reden wij in het oosten van het land een prachtige bosrijke laan in op zoek naar het 'nieuwe' huis dat hier ergens verscholen zou moeten liggen. Een tikje jaloers stapten we uit. Onze eerste indruk was: 'zo zouden wij ook wel willen wonen.' Een avond vol verwondering en verbazing over de luxe in en rond het huis volgden. Zelfs op het toilet kon geluisterd worden naar favoriete muziek. Buiten zat je verwarmd zonder een trui aan te trekken, terwijl je ondanks dat de maan niet scheen, kon genieten van een 'verlichte' Kastanjeboom. Ons gevoel van jaloezie verdween geleidelijk en maakte uiteindelijk plaats voor onbehagen toen we zagen hoe geprobeerd werd een vuurtje te ontsteken met spaanplaat, plastic en een doosje spiritusblokjes. Het beeld van de bosrijke omgeving en de manier waarop deze mensen hierin leefden, was een groot contrast'.

Het tweede voorbeeld komt uit een gastenboek dat aanwezig was in een zomerboerderij in Palo een gehucht in Val di Concei te Italië. De familie Schermes vertelt over hun ervaring in deze boerderij vanaf het moment dat de boerin hen naar de boerderij brengt.

'Plotseling gaan we van de weg af en rijden over een brugje en een grindpad dat links en rechts dicht begroeid is. Brengt zij ons naar het einde van de wereld?

Wat we daarna in dit prachtige huis hebben geleerd is dat dit niet het einde van de wereld is,



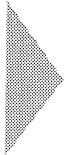


maar het begin van een nieuw bestaan. Hier leren we dat de zon de bron is van al het licht. Het hout dat ons in het land omringt, verschaft ons warmte. Rond de houtkachel vinden we elkaar in vriendschap en gezelligheid. 's Nachts is de sterrenhemel zo helder en prachtig dat we haar bijna kunnen aanraken. En het belangrijkste! We leren de tijd weer kennen in de waarde die zij ooit heeft gehad, namelijk dat zij niet bestaat. Al deze geheimzinnige nieuwe ervaringen hebben we volop op ons in laten werken. En als we de laatste dag de auto volladen, de deur achter ons dicht trekken en het grindpad afrijden weten we van elkaar: dit heerlijke verblijf heeft ons voor de rest van ons leven veranderd!'

Het eerste voorbeeld maakt pijnlijk duidelijk dat mensen in hun zoektocht naar een aantrekkelijke kwaliteit van leven geen innerlijke begrenzing meer kennen en zich niet thuis kunnen voelen in de natuur zoals die is. Hogenhuis (in druk) beschrijft dit in zijn lezing en geeft aan dat mensen het feit dat ze deel uitmaken van de natuur werkelijk zouden moeten kunnen ervaren. De mens neemt in de natuur een eigen plaats in, maar ook de overige natuur heeft een eigen waarde. Wanneer mensen zich bijvoorbeeld begeven in weer en wind, of zorg en aandacht besteden aan hun directe leefomgeving, doen zij volgens Hogenhuis belangrijke ervaringen op die er toe bij dragen dat zij opnieuw vertrouwd raken met de natuur. En dit is een belangrijke voorwaarde om mee te kunnen werken aan een duurzame en leefbare (leef)omgeving.

Het tweede voorbeeld laat zien dat het ontbreken van materieel comfort ons een andere rijkdom kan brengen. De



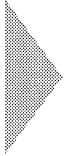


confrontatie met een huis zonder elektriciteit en dus zonder licht, ijskast, radio en televisie in een prachtig landschap leidt er toe dat deze mensen anders gaan kijken naar zichzelf, de ander, het leven thuis en de wereld om hen heen. Het leidt tot bewustwording, reflexie en de noodzaak op een andere wijze te handelen en andere activiteiten te ontplooiën. Het biedt de mogelijkheid een meer spirituele invulling aan het leven te geven.

Het voorbeeld maakt ook duidelijk dat het beleven en ervaren van een meer natuurlijke omgeving kan leiden tot fundamentele leerervaringen. Voor het ontwikkelen van natuur- en milieubesef is het noodzakelijk dat men in de gelegenheid wordt gesteld dergelijke leerervaringen op te doen. Het zijn leermomenten waar met alle zintuigen geleerd wordt. Het gaat om diepgaand leren waardoor men in staat is een gevoelsmatige band met de natuur te ontwikkelen (Alblas, et al. 1993, 26). Daarvoor hoef je uiteraard niet naar Italië, maar wel naar buiten. Het gaat om eerstehandservaringen waarbij ook stilgestaan wordt bij lichamelijke gewaarwordingen, zoals de kou die ons prikkelt of de kracht die verricht moet worden bij beheerwerk. Met ons lichaam kunnen we onze verbondenheid met de natuur duidelijk ervaren. We komen hier in hoofdstuk 6 op terug, waar de didactische criteria voor NME beschreven worden.

Natuurervaringen spelen een belangrijke rol bij de ontwikkeling van betrokkenheid en bij de ontwikkeling van begrippen.





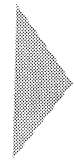
'Een intensieve kennismaking met een natuurterreintje bijvoorbeeld werkt motiverend, het kan een bron zijn voor nieuwe leervragen. Verder is het ervaren leren, leren met je hele persoon. Denken, voelen en handelen zijn bij ervaren leren één. De werkelijkheid wordt niet ervaren als een abstractie maar als iets waar je middenin staat, waarvan je deel uitmaakt. Het levert kennis op die een onderdeel vormt van je persoonlijkheid' (Alblas, et al. 1993, 57- 58).

Afhankelijk van de leeftijd van de lerenden vindt een bepaalde vorm van reflexie plaats op de verworven kennis. De eigen ervaringen kunnen worden vergeleken met die van anderen.

'Door deze reflexie kan ervaringskennis worden verdiept en uitgebreid. Theorie maakt het mogelijk om ervaringskennis nog verder uit te breiden, te systematiseren en te generaliseren. Het aanbieden van theorie is echter alleen zinvol wanneer ze ook werkelijk aansluit bij de eerder opgedane ervaringen' (Alblas, et al. 1993, 60).

In Alblas et al. wordt verder aangegeven dat het belangrijk is oog te hebben voor de persoonlijke betekenisverlening van de lerende. Iedere lerende bouwt zijn eigen werkelijkheid op afhankelijk van eerder opgedane ervaringen. De inhoud van aangeboden begrippen krijgt vooral op basis van deze ervaringen vorm. Deze persoonlijke inkleuring bepaalt voor een belangrijk deel de bruikbaarheid van begrippen in het alledaagse leven. Dit betekent dat voor de ontwikkeling van

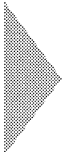




toepasbare kennis het noodzakelijk is, om naast de overdracht van wetenschappelijke kenmerken, de lerenden in staat te stellen ook affectieve en contextuele aspecten van een begrip te verwerven. Door persoonlijke inkleuringen serieus te nemen, er over te praten en situaties te creëren waarin de persoonlijke invulling van een begrip bijgesteld kan worden, wordt de weg vrij gemaakt om ook de betrekkelijkheid en historiciteit van wetenschappelijke kennis aan de orde te stellen.

Kennisverwerving wordt vaak gezien als een cognitieve activiteit waarbij deskundigen, boeken, Internet en dergelijke als informatiebronnen worden aangedragen. Het zijn ook belangrijke informatiebronnen waar lerenden dankbaar gebruik van kunnen maken en veel van kunnen leren. Maar naast het hoofd (de cognitieve component) zijn hart (de affectieve component) en handen (de handelingscomponent) minstens zo belangrijk. De relatie tussen denken, voelen en doen is op het gebied van NME duidelijk aanwezig. Het is belangrijk dat lerenden gaan inzien dat ook uit ervaringen conclusies kunnen worden getrokken en dat men dus door bewust ervarend te handelen, een kennisbron onder handbereik heeft. Zo snoei je waarschijnlijk maar één keer een Hortensia verkeerd wanneer je er van baalt dat er vervolgens geen bloemen in zitten. Het is dan echter wel belangrijk dat de lerende geholpen wordt zijn handelen (of observaties) te evalueren, 'wat heb je gedaan en welke conclusies of vragen komen hieruit voort?' Daarnaast wordt de lerende geholpen bij het vinden van een antwoord op zijn vragen en bij het opstellen van een nieuw plan, zodat in het volgende seizoen de Hortensia 'goed' of misschien wel 'niet' wordt gesnoeid en de lerende kan genieten van de bloemen.





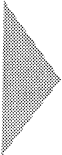
Wanneer we nu nog één keer terugkijken naar de voorbeelden waarmee deze paragraaf begon dan zien we dat de mensen in het tweede voorbeeld in staat zijn te reflecteren op het eigen gedrag, terwijl in het eerste voorbeeld elke vorm van reflexie ontbreekt. Kunnen reflecteren op de eigen levensstijl en het gedrag is een wezenlijk onderdeel van de ontwikkeling van natuur- en milieubesef.

Omdat natuur- en milieuvraagstukken ook een maatschappelijk karakter hebben, is daarnaast inzicht in en reflexie op de diepere oorzaken van natuur- en milieuproblemen belangrijk. Hierdoor draagt NME bij aan de vorming van mensen die bijvoorbeeld natuur- en milieubeleid van de overheid kritisch kunnen beoordelen. De maatschappelijke aspecten van NME worden van verschillende kanten belicht in de volgende paragrafen, waar criteria voor het bevorderen van een duurzame en leefbare (leef)omgeving en respect voor pluralisme worden besproken.

5.3 Zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving

Het tweede ankerpunt betreft het criterium dat zich richt op de ontwikkeling van zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving. Door het woord 'duurzaam' te gebruiken begeben we ons op glad ijs, want wat wordt met het concept 'duurzaamheid' werkelijk bedoeld? Momenteel is er een



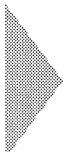


onderzoek gaande naar 'Duurzaamheid als Leergebied'²⁰ waarin een conceptuele analyse van het begrip 'duurzaamheid' plaatsvindt. De uitkomsten van deze analyse worden vertaald naar educatieve werkvormen voor verschillende doelgroepen. Op de uitkomsten van dit onderzoek kunnen we niet vooruit lopen en daarom gebruiken we informatie uit de 'Quick Scan Duurzaamheid' (Walters, et al. 1999) en de 'Quick Scan Natuurbeelden' (Margadant & Wals 1998). In de 'Quick Scan Duurzaamheid' wordt duurzaamheid onderscheiden in ecologisch, economisch en sociaal-cultureel opzicht. Deze drie aspecten dienen in onderlinge samenhang te worden gezien. Vervolgens wordt ecologische duurzaamheid geoperationaliseerd.

In de Quick Scan Natuurbeelden wordt onderscheid gemaakt tussen ecologische en politiek-ethische duurzaamheid. Men kiest voor het politiek-ethische perspectief waarbij duurzaamheid inhoudt dat de huidige generaties rekening houden met de wensen en verlangens van toekomstige generaties. Er wordt aangegeven dat onduidelijk is wat toekomstige generaties willen en wensen, en eveneens is de huidige generatie zeer verdeeld wat betreft opvattingen en economische positie, maar dat neemt niet weg dat we onze verantwoordelijkheid ten opzichte van huidige en toekomstige generaties hebben en daarnaar zullen moeten handelen.

²⁰ Onderzoek naar 'Duurzaamheid als leergebied' uitgevoerd door Susanne Lijmbach (Leerstoelgroep Toegepaste Filosofie, Wageningen Universiteit) en Margreeth Broens, Dieuwke Hovinga en Marjan Margadant- van Arcken (groep NME Onderzoek en Onderwijs Universiteit Utrecht 1999).





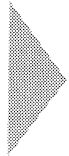
Duurzaamheid voegt daarmee een toekomstgericht perspectief toe aan de huidige NME.

De verschillende perspectieven op duurzaamheid leiden tot het inzicht dat aandacht voor duurzaamheid vraagt om zorg voor jezelf, de ander, de toekomstige generaties en de ons omringende levende en niet levende omgeving. Deze verschillende vormen van zorg zijn onverbrekkelijk met elkaar verbonden. Binnen NME zal het accent expliciet liggen op de laatste vorm van zorg, maar in de pedagogische of andragogische uitgangpunten en in de didactiek zal de verbondenheid met de zorg voor jezelf en de ander tot uitdrukking dienen te komen. Bij zorg gaat het immers om zaken als:

- Verbondenheid met jezelf, de ander en de omgeving.
- Het kunnen tonen van betrokkenheid en respect.
- Het kunnen reflecteren op gedrag.
- Het ontwikkelen van waarden en het dragen van (toekomstgerichte) verantwoordelijkheid, waarop men aangesproken kan worden.

In Alblas, et al. (1993, 20-53) wordt aangegeven dat betrokkenheid gepaard gaat met gevoelens van zorg, verantwoordelijkheid en respect. Janssen (1993) voegt hier behulpzaamheid en vriendelijkheid aan toe. Zoals hierboven is aangegeven, geldt dit ook voor zorg. Zorg en betrokkenheid zijn echter niet hetzelfde. Je kunt betrokken zijn zonder te zorgen. Terwijl zorg, afgezien van eigen belang en sociaal wenselijk gedrag, zonder betrokkenheid niet mogelijk is. In onze ogen gaat zorg een stap verder, waarbij ook andere zaken (zoals het ontwikkelen van het empathisch vermogen en het leren herkennen en hanteren van handelingsperspectieven) die niet





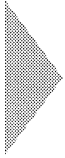
direct bij de ontwikkeling van betrokkenheid aan bod komen, verworven dienen te worden. We komen hier later op terug.

Volgens Alblas, et al. (1993) is betrokkenheid het resultaat van een verinnerlijkingsproces. Dit proces heeft tijd nodig en kent verschillende fasen. Het is een proces van identificatie. De natuur moet een stukje van jezelf worden. In het begin is de natuur vaak niet meer dan een decor voor activiteiten. Het samen dingen doen in de natuur is dan belangrijker dan de natuur zelf. Door bezig te zijn in de natuur kan ook de natuur zelf betekenis krijgen. Men raakt geïnteresseerd in de omgeving, krijgt oog voor details en men wordt gevoeliger voor veranderingen in de natuur. Uiteindelijk gaat men op een steeds genuanceerdere manier om met en raakt gevoelsmatig betrokken bij de natuur.

Werkelijke betrokkenheid als resultaat van een verinnerlijkingsproces kan volgens Alblas, et al (1993) niet worden afgedwongen of opgelegd. Een belerende omgeving waarin van tevoren is vastgelegd hoe je met de natuur behoort om te gaan, blokkeert de ontwikkeling van betrokkenheid. Bij de ontwikkeling van betrokkenheid gaat het om een verinnerlijking van zelfonderschreven waarden en normen.

Daarmee raakt de ontwikkeling van betrokkenheid de kern van educatie: de persoonsvorming van mensen; een proces waarbij het individu zijn eigen waardenstelsel ontwikkelt. Tijdens dit proces hebben lerenden de ruimte nodig om waarden en normen te verkennen. Deze ruimte is natuurlijk niet onbegrensd en wordt beperkt door het respect voor en het welzijn van het menselijke en het overige leven.





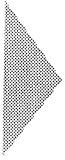
Respect kan ontstaan vanuit betrokkenheid, maar ook door kennis. In de vorige paragraaf hebben we gezien dat zowel persoonlijke als wetenschappelijke kennis begrippen inhoud geven. Kennis leidt tot begrip en begrip kan later weer leiden tot waardering, betrokkenheid en respect.

Betrokkenheid en respect beïnvloeden elkaar wederzijds. De verwevenheid van de verschillende aspecten van zorg komt zo aan het licht. Ook verbondenheid is met deze twee begrippen verweven. Verbondenheid hangt nauw samen met betrokkenheid. Kan men zich verbonden voelen zonder betrokkenheid te ervaren? In onze ogen zijn betrokkenheid en verbondenheid niet los verkrijgbaar. Activiteiten met als doel de betrokkenheid te vergroten, zorgen tevens voor de ontwikkeling van gevoelens van verbondenheid. Tot slot is er nog de relatie met verantwoordelijkheid. Vanuit verbondenheid, betrokkenheid en respect zijn mensen in staat verantwoordelijkheid te dragen.

We hebben gezien dat betrokkenheid, verbondenheid en respect het resultaat zijn van een verinnerlijgingsproces: de natuur moet een stukje van jezelf worden. Daarvoor is een directe ontmoeting met de natuur noodzakelijk. Een ontmoeting met aandacht voor de uniciteit van mensen, dieren en planten, maar ook voor situaties en relaties. Deze aandacht biedt mogelijkheden tot verwondering en verrassing. Dat dit belangrijk is, komt duidelijk tot uitdrukking in het onderstaande citaat van Carson (1965) vertaald door K. Both (1991-1992):

'De wereld van een kind is fris en nieuw en prachtig, vol van verwondering en opwindende zaken. Ongelukkig genoeg geldt voor de meeste





volwassenen dat dit heldere oog, dat ware instinct voor wat mooi is en ontzag wekt, wordt vertroebeld en zelfs verloren raakt, voordat we volwassen worden.

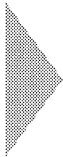
Om een kind in staat te stellen zijn aangeboren besef van verwondering levend te houden heeft het de kameraadschap van tenminste een volwassene nodig die met hem de vreugde, de opwinding en het mysterie van de wereld waarin wij leven kan delen en opnieuw kan ontdekken.'

Verder op schrijft Carson:

'Ik geloof serieus dat het voor het kind en voor de volwassene die het wil begeleiden niet half zo belangrijk is te weten dan te voelen. Als feiten de zaden zijn die later kennis en wijsheid voortbrengen, dan zijn de gevoelens en emoties en de indrukken van de zintuigen de vruchtbare aarde waarin de zaden moeten groeien.

Als deze gevoelens eenmaal gewekt zijn -een besef van schoonheid, de opwinding over het nieuwe en onbekende, een gevoel van sympathie, medelijden en bewondering of liefde- dan willen we ook meer weten over het voorwerp van onze gevoelsmatige reactie. Eenmaal gewekt is dit van blijvende betekenis. Het is belangrijker om zo de weg te plaveien voor het kind dat wil weten, dan het op een dieet van feiten te zetten, dat hij nog niet kan verteren.'





De relatie tussen hoofd en hart wordt in dit citaat beschreven. In de vorige paragraaf kwam ook de relatie met 'doen' ter sprake, evenals het inzicht in de maatschappelijke aard van natuur- en milieuvraagstukken. De kennis die we zo verwerven, stelt ons in staat om de wereld die wordt ontdekt, te begrijpen. Het inzicht dat ontstaat, maakt het mogelijk rekening te houden met en zorg te dragen voor het welzijn van deze aanvankelijk onbekende wereld en onze huidige omgang met deze wereld kritisch te bekijken.

Het citaat gaat over kinderen, maar de voorbeelden uit de paragraaf 'Natuur en milieubesef' maakten al duidelijk dat het ook voor volwassenen noodzakelijk is om niet alleen met het hoofd te weten.

Bij de bevordering van betrokkenheid en respect spelen de sfeer waarin activiteiten plaatsvinden en de houding van de begeleider een voorwaardelijke en stimulerende rol. Dit wordt in het komende hoofdstuk verder besproken.

Voor de ontwikkeling van zorg spelen naast betrokkenheid, verbondenheid en respect ook andere aspecten een rol. Het dragen van verantwoordelijk werd hierboven al even genoemd. Het dragen van verantwoordelijkheid betekent bewust kiezen om bepaalde zaken wel of juist niet te doen. Dit impliceert reflexie op het eigen en andermans gedrag. Lerenden hebben daar hulp bij nodig omdat onze individualistische maatschappij mensen het zicht ontnemt op onze verbondenheid (de relaties) met de ander en het andere, de wereld waarin wij leven.

Verantwoordelijk handelen veronderstelt ook het vermogen om het wel en wee van de of het ander(e) te begrijpen, te weten wanneer het hulp behoeft en de effecten van ons



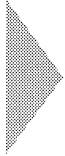


gedrag op het welzijn van de of het ander(e) in te schatten. Janssen (1993, 12-47) noemt dit het empathisch vermogen. Verder vraagt dergelijk handelen van lerenden de nodige (ervarings)kennis en vaardigheden. Ten eerste is het belangrijk dat lerenden ervaring opdoen met het kiezen van een eigen weg. Verantwoordelijk handelen veronderstelt immers dat iemand weet dat hij vandaag het heft in eigen hand kan nemen omdat hij vindt -op basis van betrokkenheid, respect of morele principes die hij zich in de loop van het leven heeft eigen gemaakt- dat dit zo niet langer kan. Het gaat om de ervaring dat jouw mening of idee ertoe doet en dat je in staat bent om op kleine schaal daar vorm aan te geven.

Het betekent ook dat de lerende leert oplossingsgericht te denken. Zorgbehoeften moeten worden geïdentificeerd, handelingsperspectieven die kunnen leiden tot beschermend en verzorgend gedrag moeten worden herkend. Bovendien moet de lerende in staat zijn, voor zover dit mogelijk is, om het effect van het handelen op het welzijn van betrokkenen in te schatten. De lerende heeft daar kennis voor nodig, zowel wetenschappelijke, persoons- en contextgebonden als procedurele kennis. De eerste twee kennisvormen zijn in de vorige paragraaf besproken. De derde kennisvorm betreft kennis die ons in staat stelt om de zorg die we willen verlenen om te zetten in daadwerkelijk handelen. Het gaat om het leren hanteren van de (eigen en aangereikte) handelingsplannen.

Om tot het plan van handelen te komen, maar ook bij de uitvoering ervan, zal de lerende een beroep moeten doen op derden. Dit vraagt om communicatieve vaardigheden, zoals argumenteren, concluderen, mening verwoorden, het maken van afspraken en het hebben van geduld. Daarnaast is inzicht





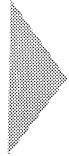
nodig in beleidsmatige en politieke processen en dient geleerd te worden om onzekerheden en afwentelingen te herkennen in besluitvorming en mogelijke oplossingen te toetsen op maatschappelijke houdbaarheid.

Deze vaardigheden zijn algemeen van aard, maar gezien de rol die zij spelen in het vermogen van mensen om handelend op te treden in plaats van machteloos toe te zien, dienen ze ook een plaats te krijgen binnen NME.

Verantwoordelijk gedrag kan ook ontstaan door het aanvaarden van bepaalde morele principes. Janssen (1993) beschrijft 'het zorgprincipe', de overtuiging dat in een bepaalde situatie zorggedrag moreel vereist is. Voor de ontwikkeling van het zorgprincipe is het evenals bij de ontwikkeling van betrokkenheid nodig dat lerenden in de gelegenheid worden gesteld een eigen waardenstelsel te ontwikkelen. Discussies rondom morele dilemma kunnen hierbij helpen.

De manier waarop tot nu toe over zorg is gesproken, geeft een zorgvisie weer die antropocentrisch van aard is. Dit is ook logisch omdat alleen mensen op de hierboven beschreven wijze zorg kunnen verlenen. Borgman (in druk) spreekt echter op een andere manier over zorg en wij zijn van mening dat dit perspectief de kijk van mensen op natuur kan verbreden of veranderen en dit is dan ook de reden waarom we de visie van Borgman hier noemen. De natuur zelf wordt door Borgman allereerst gezien als een keten van onderlinge zorg. Het is een ruimte vol ondersteunende en wederzijds afhankelijke relaties, waarin mensen als vanzelfsprekend een plaats zouden moeten hebben. Dit wil overigens niet zeggen dat wat zich in de natuur afspeelt altijd goed en vriendelijk is. Belangrijk in dit standpunt is de keten van onderlinge zorg, het besef dat wij mensen zorg kunnen aanschouwen (bomen

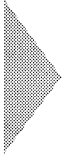




zijn een thuis voor verschillende dieren), zorg kunnen ontvangen (warmte, licht, voeding, maar ook het genot dat je ervaart van een prachtig uitzicht) en zorg kunnen geven. De invulling van het begrip 'zorg' is, zoals we aangaven, anders. Bomen stellen immers niet 'bewust' hun takken en bladeren ter beschikking van een nest en je kan dus ook niet stellen dat de boom op dezelfde wijze voor de vogel zorgt als wij voor vogels kunnen zorgen. 'Zorg aanschouwen' is eerder het inzicht dat het water dat wij gebruiken hetzelfde water is dat bomen doet groeien, die op hun beurt vogels de gelegenheid geven om nesten te bouwen en de jongen groot te brengen. En 'zorg ontvangen' is dan de ervaring dat verschijnselen in de natuur ons goed doen, onze honger stillen, onze ogen, oren en huid strelen, of ons zelfs de ervaring geven ons thuis te voelen op de plek waar we zijn. Carson (1991-1992) beschrijft hiervan een mooi voorbeeld waarmee we deze paragraaf afsluiten. Dergelijke inzichten en ervaringen kunnen het leven verrijken en maken het misschien zelfs mogelijk onze houding ten aanzien van de natuur te veranderen van buitenstaander naar deelnemer.

'Wij hielden hem (een kind) bij ons in de donkere huiskamer, als we voor het grote raam zaten, het licht uit, om de volle maan te zien dalen, lager en lager, tot het strand in de verte geraakt werd en het water zilveren vlammen vertoonde, met duizend diamanten in de stenen op het strand als het licht weerkaatste in de mica-kristallen in de stenen. Ik denk dat we aanvoelden dat de herinnering van zo'n scène, jaar na jaar als het ware weer als foto vastgelegd in de geest van het kind, voor hem als volwassene veel meer betekent





dan de slaap die hij miste. Hij vertelde mij op zijn eigen manier dat dit inderdaad zo zou zijn, toen we deze zomer weer zo'n volle maan hadden, vlak na zijn aankomst. Hij zat rustig op mijn schoot, keek naar de maan en het water en de nachtelijke hemel en fluisterde toen: "Ik ben blij dat ik er weer ben".'

5.4 Het bevorderen van respect voor pluralisme

Het derde ankerpunt betreft het criterium dat zich richt op de ontwikkeling van respect voor pluralisme. In de vorige paragraaf werd bij de bespreking van het begrip 'duurzaamheid' aangegeven dat de huidige generatie qua wensen, verlangens, opvattingen en economische positie zeer verdeeld is. Bovendien leven we in een multiculturele samenleving: pluralisme is een feit. De keuze voor een pluralistische benadering om duurzaamheid nader gestalte te geven, wordt in de 'Quick Scan Natuurbeelden' (Margadant & Wals 1998) verantwoord en uitgewerkt. In deze paragraaf wordt regelmatig gebruik gemaakt van hoofdstuk 3 uit de 'Quick Scan Natuurbeelden' door Korthals & Riphagen.

Het principe van respect voor pluralisme achten wij van belang omdat het mensen het inzicht verschaft dat er wezenlijk verschillende ethische en morele opvattingen zijn en ook ten aanzien van natuur en milieu. Deze opvattingen komen naast elkaar voor en zijn onderhevig aan verandering op basis van nieuwe ervaringen en inzichten. Een



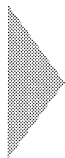


pluralistische benadering hanteert een dynamische opvatting van de werkelijkheid. Een dynamische en open houding naar de wereld is niet een gegeven dat men zomaar bezit. Het dient verworven te worden op basis van ervaring, kennis en inzicht in het pluralisme van waarden en normen; in dit geval met name die rond natuur en milieu. Maar ook inzicht in de diversiteit aan visies ten aanzien van zogenaamde feiten, of de betekenis van begrippen. Niet alleen in de loop van de geschiedenis is men op basis van nieuwe kennis anders naar bepaalde zaken gaan kijken, ook nu nog kan men sterk van mening verschillen. Uiteraard zijn er ook zaken waarvan wij nu overtuigd zijn 'dat het is zoals het is,' maar dit hoeft voor toekomstige generaties niet zo te zijn. Een pluralistische benadering houdt het besef in dat alle kennis voorlopig is. Lerenden dienen in staat te worden gesteld dit besef te ontwikkelen.

Het verwerven van een dynamische en open houding vraagt naast kennis en inzicht om ervaring. Ervaring met het verwoorden van je eigen mening, te luisteren naar de mening van anderen en op basis van nieuwe kennis de eigen mening beargumenteerd te handhaven of te veranderen (reflexie). Respect voor diversiteit betekent niet dat elke mening telt of even zinnig is. Het gaat om beargumenteerde meningen en visies. Het vraagt om de erkenning van en respect voor het feit dat de ander eveneens op een dergelijke wijze zijn mening vormt en op basis van zijn kennis tot een ander standpunt kan komen. Om respect te kunnen tonen naar anderen toe zijn reflexie op de eigen positie en perspectiefwisseling (het vermogen daartoe) noodzakelijk.

Dit betekent dat lerenden oog dienen te krijgen voor de verschillende morele sferen die er zijn, zoals die van intieme

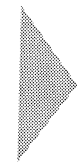




relaties, werk, publieke sfeer, overheid en allerlei aspecten van (omgang met) natuur en milieu. Deze verschillende morele sferen leiden ertoe dat vanuit verschillende perspectieven naar bijvoorbeeld hetzelfde landschap of dier wordt gekeken. Men moet met elkaar in gesprek om het gezichtspunt van de ander helder te krijgen, om de overeenkomsten en verschillen te vinden en tot consensus te kunnen komen. Een consensus is pas echt bereikt, wanneer dit gebeurt op basis van voldoende inzicht in en begrip voor de verschillende standpunten en op basis van zorgvuldige afwegingen. Consensus is echter niet altijd haalbaar, soms zullen compromissen gesloten worden. Dit betekent dat lerenden ook moeten leren omgaan met dissensus en leren compromissen te sluiten.

Actuele voorbeelden zijn dichtbij huis te vinden. Te denken valt aan de kerf bij Schoorl, waar de duinen zijn doorgestoken om meer ruimte aan de zee en de zich daardoor ontwikkelende flora en fauna te geven. Er zijn mensen die dit erg bedreigend vinden en anderen die dit juist zeer waarderen. Een ander voorbeeld is het project "meer ruimte voor de rivier", waarin de overheid mogelijkheden onderzoekt om de rivierlopen te verbreden om enerzijds het gevaar van overstroming te verkleinen en anderzijds natuur te ontwikkelen. Het heeft nogal wat voeten in de aarde, omdat veel land pal naast de rivieren gebruikt wordt door boeren of ondernemers en soms zelfs door mensen bewoond wordt. Beleidsmakers en betrokkenen zijn bij dit soort projecten van elkaar afhankelijk en zullen met elkaar in gesprek moeten gaan om tot consensus te kunnen komen.





Dit vraagt, met oog op een duurzame en leefbare (leef)omgeving, om een beleid waarbij de overheid individuen aanspreekt als burgers en burgers ook in staat zijn te participeren in een democratie, waarbij zij onder andere kritische distantie tot overheidsbeleid ontwikkelen. NME heeft hier een belangrijke taak juist omdat deze educatie samen met burgers wil werken aan duurzaamheid en leefbaarheid en daarmee aan onze omgang met de natuur. Dit betekent dat binnen NME aandacht is voor respect voor pluralisme en dit kan door belangentegenstellingen rond natuur en milieu als onderwerp te kiezen. De consequentie is dat binnen NME aandacht wordt besteed aan de al eerder beschreven communicatieve vaardigheden, principes omtrent pluralisme en rechtvaardigheid en het vermogen tot consensusvorming.

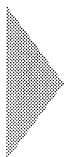
5.5 Deelstandaard 1: Standaard voor doelen

Ter afsluiting van dit hoofdstuk wordt de standaard voor doelen opnieuw weergegeven. In de standaard staan de belangrijkste criteria voor de doelen van NME beschreven. Aangegeven wordt welke aspecten in de doelstellingen in ieder geval tot uitdrukking dienen te komen. Zoals uit de bovenstaande paragrafen blijkt, staan dergelijke aspecten niet op zich en zijn daarom niet los te koppelen van de context waarin zij hier beschreven staan.

Het bevorderen van natuur- en milieubesef

In de doelstellingen komt tot uitdrukking dat:

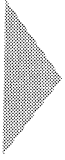




Hoofdstuk 6

Kwaliteitscriteria voor een didactiek van NME







Hoofdstuk 6 Kwaliteitscriteria voor een didactiek van NME

6.1 Inleiding

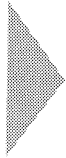
In het vorige hoofdstuk zijn de belangrijkste criteria voor de doelen van NME de revue gepasseerd. In dit hoofdstuk kijken we naar methoden en werkwijzen waardoor de doelen, die naar aanleiding van de criteria zijn gesteld, bereikt kunnen worden. Het gaat om criteria voor een goede didactiek van NME. Over wat wij onder didactiek als 'kunst van het onderwijzen' verstaan, is al het een en ander gezegd in hoofdstuk 4. In navolging van het vorige hoofdstuk zijn drie ankerpunten geselecteerd waarop een goede NME-didactiek zich zou moeten richten, namelijk:

- Een directe ontmoeting met natuur en milieu.
- Actieve participatie van lerenden in het leerproces.
- Reflexie.

Ook deze drie criteria zijn op te vatten als gelijkwaardige ankerpunten. Ongeacht de leeftijd van de deelnemers en het type organisatie waarin men werkt, vormen deze drie ankerpunten het baken dat richting geeft aan de vraag 'hoe geven we de educatie vorm?'

We zijn ons bewust dat alleen het eerste criterium specifiek is voor NME. Het tweede en derde criterium zijn terug te vinden bij andere educaties en in het onderwijs in het algemeen. In de komende drie paragrafen bespreken we de drie criteria





afzonderlijk en verantwoord en wij de keuze door het belang van deze ankerpunten voor NME te beschrijven.

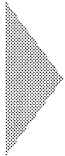
6.2 Een directe ontmoeting met natuur en milieu

In het vorige hoofdstuk is te lezen dat voor het bevorderen van natuur- en milieubesef en van zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving een directe ontmoeting met natuur en milieu noodzakelijk is. Een directe ontmoeting maakt het mogelijk kennis te maken en ervaring op te doen met aspecten -zoals beleven, ervaren, betrokkenheid, verbondenheid en respect- die de ontwikkeling van natuur- en milieubesef en van zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving bevorderen.

Ook voor pluralistisch respect speelt een directe ontmoeting met natuur en milieu een rol omdat lerenden dan in staat worden gesteld om verschillende sociale contexten en verschillende morele sferen met betrekking tot natuur en milieu te onderzoeken.

Een directe ontmoeting met natuur en milieu geeft lerenden de gelegenheid te leren met behulp van eerstehandservaringen in een rijke context. De ervaringen die zo worden opgedaan, hebben voor het individu een persoonlijke betekenis. Deze ervaringen worden dan ook 'betekenisvolle ervaringen' genoemd. Onbekende planten, dieren of natuurverschijnselen kunnen worden opgemerkt. Een open houding stelt ons in staat stil te staan bij wat we zien en daagt ons uit om meer te weten. Deze ervaring en





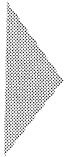
kennis kunnen het inzicht geven dat wat we zagen waardevol is en eventueel beschermd en behouden dient te worden. De natuur is de rijke context voor leren, een bron van ver- en bewondering.

Een voorbeeld van eerstehandservaringen met peuters:

Wanneer gewerkt wordt met peuters kan men in eerste instantie volstaan de kinderen te laten spelen op verschillende plekken in de omgeving. Neem de kinderen mee naar bijvoorbeeld een plek waar het gras wat hoger staat. Allerlei nieuwe ervaringen als gras dat je benen kietelt, of in je neus prikt wanneer je vooroverbuigt, komen de kinderen tegen. Er valt ook een hoop te ontdekken. Je schoenen die misschien wel nat worden, verschillende bloemen die je graag zou willen plukken en allerlei dieren die je nog nooit hebt gezien. Verwondering en verrassing, genieten van en praten over 'dat wat is'. De peuters komen graag op de ervaringen terug. Deze ervaringen kunnen met behulp van boeken, liedjes of door vergelijkbare situaties op de speelplaats, opnieuw een plaats krijgen. Voor peuters is het belangrijk dat ze de kans krijgen om de plek vaker te bezoeken, bijvoorbeeld onder verschillende weersomstandigheden. Veel activiteiten worden met slecht weer afgelast, terwijl nog maar weinig kinderen weten wat het betekent om in weer en wind te leven. Laatst hoorde één van ons een kleuter opmerken: 'Nee, pappa komt met de auto, het is te warm met de fiets'.

Margadant (1995) stelt dat alle echte kennis wortelt in beleving. Zelfs de meest abstracte wetenschappelijke kennis is uit leefwereldervaringen ontstaan en wordt tenslotte ook daaraan getoetst. Betekenisvolle ervaringen vormen de basis voor het functioneren van personen in steeds grotere, abstractere en ingewikkeldere systemen. Leren vanuit de





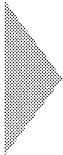
dagelijkse werkelijkheid (de omgeving) voorkomt het ontstaan van 'loze pakhuiskennis'. Het genereert daarentegen kennis die verankerd wordt in de persoonlijke kennisstructuur. Alleen deze vorm van kennis kan leiden tot het eerder besproken natuur- en milieubesef.

Een goede leercontext is uitnodigend. In een onderzoek naar natuurbeleving van kinderen van acht tot twaalf jaar (Margadant 1990) bleek dat intrigerende natuur kinderen uitnodigt tot meer willen weten, tot speuren en spieden. Ook voor jongeren en volwassenen kan de natuur intrigerend zijn. De natuur is rijk aan vormen, kleuren, geuren, geluiden en materialen. Hierdoor is er voor iedereen altijd wel iets dat hem of haar aanspreekt. In zo'n rijke context is een scala aan activiteiten mogelijk. Alblas, et al. (1993) stelt dat de ontwikkelende functie van een rijke context vaak onvoldoende wordt onderkend. Contexten worden aangeboden ter herkenning en vervolgens weer verlaten, waardoor de lerende onvoldoende de kans krijgt een oriënteringsbasis op te bouwen en zich in de inhoud te verdiepen. Pas wanneer de lerende leert zich vragen te stellen over rijke contexten en in staat is zich in de materie te verdiepen, kan een aanzet tot ontwikkeling worden gegeven.

Een directe ontmoeting met natuur en milieu is uiteraard niet altijd mogelijk; bijvoorbeeld wanneer kennis, gevoelens en vaardigheden met betrekking tot de mondiale milieuproblematiek, duurzame ontwikkeling in relatie tot armoedeproblemen en dergelijke in het centrum van de belangstelling staan.

In deze gevallen kan een video, een interview met een betrokkene, voorwerpen of materialen fungeren als meest



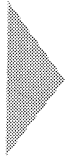


directe ontmoeting met het onderwerp. De kunst is om zo'n 'ver-weg-onderwerp' te laten leven in het hier en nu, zodat lerenden naast kennis, ook gevoelens en waarderingen ten aanzien van het onderwerp ontwikkelen. De leerinhoud wordt hierdoor herkenbaar en kennis kan beter verankerd worden.

In relatie tot het bovenstaande is het goed stil te staan bij het begrip 'leefwereld'. Vaak wordt gedacht dat het dan om de directe leefomgeving van de lerende zou gaan. Dit is echter niet het geval. Het gaat erom de lerende aan te spreken op de wereld van kennis en ervaring die hij of zij kent, die hem of haar aanspreekt. Hoe groot die leefwereld is, is afhankelijk van de lerende zelf. Voor de één zal dat inderdaad om de eigen wijk gaan, voor een ander gaat het ook om de omgeving van familie en vrienden elders in het land en voor weer een ander hoort Latijns-Amerika ook tot zijn of haar leefwereld. Het gaat om kennis; kennis gerelateerd aan directe of indirecte ervaring. Dat kan een buitenlands verblijf zijn, een grote interesse voor andere culturen, of een oom die in Amerika woont.

Ervarend leren biedt naast (ervarings-)kennis ook zicht op handelingsperspectieven die kunnen leiden tot zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving. Het geeft lerenden de mogelijkheid handelend op te treden en zo ervaring op te doen met actieve participatie in onze pluralistische democratie en dit gegeven brengt ons bij het volgende ankerpunt.





6.3 Actieve participatie van lerenden in het leerproces

Naast een directe ontmoeting met natuur en milieu is het tweede criterium van een goede NME-didactiek de actieve participatie van de deelnemers. Een belangrijk argument voor de keuze van dit criterium verwoordt Ten Dam (1997):

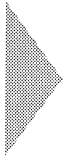
'De samenleving verandert te snel om met de eenmaal verworven kennis een leven lang toe te kunnen. En wie zelf actief kennis construeert, dat wil zeggen informatie koppelt aan de eigen voorkennis en voor zichzelf betekenis verleent aan de leerinhoud, leert beter dan de passieve consument.'

Eén van de geïnterviewden formuleert het belang van actieve participatie als volgt:

'Wanneer je van die excursies hebt, waarbij iemand een verhaal afsteekt en er geen actieve participatie is, dan ben je lekker buiten geweest, maar meer ook niet.'

Kennis beklijft beter wanneer lerenden actief bij het verwervingsproces worden betrokken. Het levert geïntegreerde en dus in het dagelijkse leven toepasbare kennis op. In de paragraaf 'Bevorderen van natuur- en milieubesef' werd de relatie tussen de mogelijkheid tot persoonlijke betekenisverlening en bruikbaarheid aangeven,





waarna werd geconcludeerd dat voor de ontwikkeling van kennis het noodzakelijk is om naast (of misschien wel voor) wetenschappelijke kenmerken, ook affectieve en contextuele aspecten van een begrip te verwerven. Actieve participatie geeft hier lerenden bij uitstek de gelegenheid toe en kan zo een brug slaan tussen bestaande en nieuwe kennis. Actieve participatie helpt op deze wijze de eigen leefwereld te begrijpen op een hoger abstractieniveau.

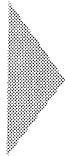
Voor de ontwikkeling van zelfonderschreven waarden geldt dat actieve participatie lerenden de gelegenheid geeft waarden en normen te verkennen en erover te discussiëren. Lerenden zijn genoodzaakt gedachten, gevoelens en ervaringen te verwoorden, waardoor het eigen waardenstelsel tot ontwikkeling kan komen.

Margadant (1995) legt de relatie tussen actieve participatie, waardenontwikkeling en natuurbeleving. Zij veronderstelt dat een verantwoorde didactiek gecombineerd met natuurbeleving leidt tot toepasbare en integreerbare kennis, die letterlijk gewetensvol handelen mogelijk maakt.

Margadant heeft hiervoor een didactisch model ontworpen, bestaande uit drie fasen:

- 1 Voorbereidingsfase (kringgesprek; inventariseren leerwensen en kennisbehoeften; eventueel verkenningstocht; afbakening van lesonderwerp).
- 2 Activiteitenfase (eigen onderzoek; informatie verzamelen; opdrachten; discussie; enzovoort).
- 3 Verwerkingsfase (uitwisselen van ervaringen in fase 2; inventariseren van uitkomsten met behulp van een kringgesprek of discussie; verruimen van de inhoud van relevante begrippen; formuleren van conclusies; persoonlijk verwerken van de leerresultaten).





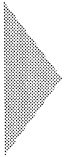
In de paragraaf 'Bevorderen van zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving' staat aangegeven welke kennis, ervaringen en vaardigheden door dit handelen van lerenden voorondersteld worden. Actieve participatie stelt lerenden in staat deze aspecten te verwerven. Zo ontwikkelen mensen de mogelijkheid in hun eigen wereld gestalte te geven aan wat zij zelf ervaren als nuttig en waardevol handelen ten aanzien van natuur en milieu en dragen zo op eigen wijze hun steentje bij aan de zorg voor een duurzame en leefbare (leef)omgeving.

Actieve participatie kan gevoelens van machteloosheid reduceren. Niets is immers zo verlamvend als het gevoel dat jij (als individu of als lid van een groep) toch niets kan doen, dat jouw bijdrage geen invloed heeft. Wanneer gevoelens van machteloosheid toch blijven komen, kan het helpen om lerenden de verschillende schaalniveaus waarop een probleem kan spelen (van lokaal naar mondiaal en weer terug) te leren onderscheiden. Voorbeelden van effectief plaatselijk handelen ten aanzien van vergelijkbare problemen elders kunnen tevens het inzicht geven dat handelend optreden toch zijn effecten kan hebben.

Actieve participatie kan op verschillende wijzen worden vormgegeven tijdens NME-activiteiten. Te denken valt aan het zelf opzetten van een onderzoek in de natuur of naar een milieuprobleem. Daarbij komen vaardigheden kijken als:

- Vragen leren stellen omtrent het onderwerp van interesse.
- De vragen in kaart brengen.
- De vragen onderzoeken en rapporteren.





- Een eigen waardering aan bepaalde problemen of vooronderstellingen geven.
- Oplossingen (handelingsperspectieven) voor een probleem formuleren.
- Voorkeur voor een bepaalde oplossing verantwoorden en handelingsplan verwoorden.
- Uitvoeren van het handelingsplan.
- Evalueren en reflecteren.

Boekenoogen, Eberg en Stokking (1993) hebben de meest invloedrijke didactische benaderingen met elkaar vergeleken en van daaruit een didactisch model samengesteld met de overeenkomstige voorwaarden, stappen en middelen om tot bewust mentaal handelen te komen.

Het model ziet er als volgt uit:

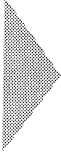
- 1 Stap voor stap alle moeilijkheden uit de weg ruimen.
- 2 Opbouwen van een volledige oriënteringsbasis.
- 3 Relateren van nieuwe leerstof aan eerdere leerstof.
- 4 Werken met herkenbare problemen en situaties.
- 5 Werken met modellen.
- 6 Aanreiken van denkmiddelen, in de vorm van fundamentele begrippen en oplossingsmethoden.
- 7 Aangrijpen op de zone van naaste ontwikkeling.
- 8 Leerlingen stimuleren tot actief onderzoeken.

Het resulterend leerproces leidt ertoe dat:

- 9 Begrippen geleidelijk steeds meer inhoud krijgen en
- 10 een onderling samenhangend stelsel gaan vormen, en
- 11 dat leerlingen leren reflecteren op hun denken.

In deze didactiek is de rol van de begeleider meer gericht op het bewaken van het leerproces dan op kennisoverdracht, al





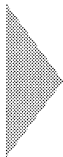
heeft dat laatste zeker ook een plaats in het leerproces. De deskundigheid van de begeleider blijkt uit de volgende kwaliteiten (Alblas & Wals 1995):

- Het volgen van de leerweg van de lerenden.
- Het onderkennen van individuele leerbehoeften.
- Het bieden van hulp bij het vinden van informatie.
- Het begeleiden van het groepsproces.
- Het beoordelen van vaardigheden die nog noodzakelijk verworven dienen te worden.

De rol van de begeleider is motiverend, activerend, aansluitend op eigen ervaringen van lerenden en is ontwikkelend (Ten Dam 1997). In de term 'ontwikkelend' zit verborgen dat het niet voldoende is om bij de eigen ervaringen van lerenden stil te blijven staan. NME heeft duidelijk doelen voor ogen. De begeleider heeft de taak om lerenden te prikkelen en uit te dagen deze doelen te bereiken. De begeleider heeft de taak de persoonsvorming van lerenden te ondersteunen en te stimuleren.

Een begeleider in een proces van actieve participatie van lerenden vervult eigenlijk een dubbelrol. Als een soort makelaar moet hij of zij bemiddelen tussen de belangen van de wetenschap of de maatschappij en die van lerenden. Enerzijds behoort hij of zij wetenschappelijk en maatschappelijk houdbare kennis en oplossingsmethoden over te dragen. Anderzijds behoort hij of zij bij de ideeën en oplossingen van lerenden aan te sluiten. Alblas, et al. (1993) brengen dit als volgt onder woorden:





'Louter overdracht van maatschappelijk gewenste waarden doet geen recht aan de constructieve vermogens van een persoon om eigen betekenissen op te bouwen. Maar afstemmen van onderwijs in het algemeen en educatie in het bijzonder op de persoonlijke waarden en behoeften van lerenden gaat voorbij aan de historisch-culturele oorsprong van kennis en waarden. De begeleider is dus de kwaliteitbewaker van een leerproces, waarbij de geconstrueerde betekenissen van personen getoetst worden aan maatschappelijk en wetenschappelijk aanvaarde kennis en waarden.'

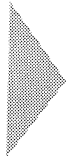
6.4 Aandacht voor reflexie

Zowel in het vorige hoofdstuk als in de voorgaande twee paragrafen is het belang van reflexie genoemd. Reflexie speelt zowel voor de ontwikkeling van natuur- en milieubesef, als voor de ontwikkeling van zorg en pluralistisch respect een cruciale rol. In de literatuur wordt reflexie als doel (het kunnen reflecteren op bijvoorbeeld het eigen en andermans gedrag) en als middel (een onderdeel van didactiek zoals in het model van Boekenooien et al). besproken.

De betekenis van reflexie voor NME kan als volgt worden verduidelijkt:

- Reflexie bevordert inzicht in de eigen opvattingen, in het doorlopen leerproces en draagt bij aan het veralgemeniseren van kennis door deze los te maken van de specifieke situatie (decontextualiseren). Reflexie bevordert zodoende



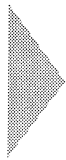


de transfer van kennis naar andere leergebieden, waarin deze kennis bruikbaar en toepasbaar is.

- Reflexie bevordert de verwerving van toepasbare kennis. Toepasbaar in de zin van het kunnen gebruiken (toepassen) van kennis in verschillende situaties. De mate waarin men hiertoe in staat is, hangt samen met de mate waarin mensen zich bewust zijn van het eigen handelen en het doel waarop het handelen gericht is, de regels volgens welke gehandeld kan of moet worden en de mogelijkheden om het handelingsresultaat te controleren (Van Oers 1995).
- Reflexie is belangrijk met het oog op het bereiken van pluralistisch respect. Door te reflecteren kan men bijvoorbeeld de eigen mening onder de loep nemen en kijken of deze mening nog wel te handhaven is, of veranderd (uitgebreid) dient te worden op basis van andere standpunten in de groep of maatschappij. Reflexie behoedt voor blind iets verdedigen zonder naar anderen te luisteren (Alblas, et al. 1993).
- NME is, zoals eerder gesteld, een educatie waarin gestreefd wordt naar de vorming van zelfstandige, kritisch verantwoordelijke personen die aan onze samenleving een structurele bijdrage kunnen leveren. Een leerklimaat waarin maatschappelijke waarden zonder discussie worden overgedragen, is ongewenst en niet effectief (Alblas &Wals 1995).

Reflexie kan ingevuld worden als het bewust onder de aandacht brengen van bestaande gevoelens, gedachten en handelingen in relatie tot nieuwe ervaringen, kennis en inzichten. Op basis van nieuwe gegevens dient de lerende in staat te zijn om te beoordelen of huidige standpunten gewijzigd kunnen worden of gehandhaafd blijven. Bovendien





probleemdefinitie, etcetera (Zie voor een uitgebreide beschrijving het werk van Alblas, & Wals 1995 en Wals 1998).

6.5 Deelstandaard 2: Standaard voor didactiek

Ter afsluiting van dit hoofdstuk wordt de standaard voor didactiek weergegeven. In de standaard staan de belangrijkste criteria voor de didactiek van NME beschreven. Aangegeven wordt welke aspecten in de didactiek in ieder geval tot uitdrukking dienen te komen. Ook hier geldt dat deze aspecten niet op zich staan en daarom niet los te koppelen zijn van de context waarin zij hier beschreven staan.

Directe ontmoeting met natuur en milieu

In de didactische werkwijze komt tot uitdrukking dat:

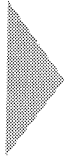
- Directe ontmoetingen met natuur en milieu zijn gewaarborgd.
- De doelgroep in staat wordt gesteld betekenisvolle ervaringen en kennis te verwerven.
- De begeleider oog heeft voor de sfeer in de groep (open en zonder dwang, uitnodigend en veilig) en voorwaarden schept om dit te realiseren.

Actieve participatie van lerenden in het leerproces

In de didactische werkwijze komt tot uitdrukking dat:

- Gewerkt wordt met een verantwoorde didactiek, gebruikmakend van verschillende NME-werkvormen om actieve participatie vorm te geven (o.a. onderzoek, discussie, leergesprek, beheerwerk).





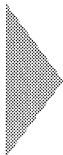
- Lerenden worden uitgedaagd verworven kennis in nieuwe situaties toe te passen.
- Men voor ogen heeft welke taak de begeleider hierin heeft en welke specifieke deskundigheid van hem of haar wordt verwacht.

Reflexie

In de didactische werkwijze komt tot uitdrukking dat:

- Veelvuldig gebruik wordt gemaakt van individuele en gezamenlijke werkvormen, waarin lerenden geholpen worden te reflecteren op de eigen normen en waarden en die van anderen.
- Lerenden kritisch leren reflecteren op de leerinhouden.
- Lerenden leren reflecteren op het eigen leerproces.

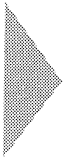


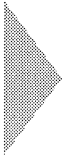


Hoofdstuk 7

Kwaliteitscriteria voor leerinhouden van NME







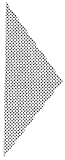
Hoofdstuk 7 Kwaliteitscriteria voor leerinhouden van NME

7.1 Inleiding

In de vorige twee hoofdstukken zijn de belangrijkste criteria voor doelen en didactiek van NME besproken. In dit hoofdstuk staan de criteria voor de leerinhouden centraal. Er zijn over inhoudscriteria al twee belangrijke onderzoeken gepubliceerd (Alblas, et al. 1993 en Margadant 1996). Beide onderzoeken zijn voor organisaties goed te gebruiken voor de invulling van leerinhouden.

In het onderzoek van Alblas, et al. (1993) is een lijst criteria voor leerstofkeuze opgesteld. Veel van deze criteria zijn in ons werk ondergebracht bij criteria voor doelen of bij didactische criteria. Dit is ook niet verwonderlijk want doelen, didactiek en leerinhouden zijn wel te onderscheiden, maar niet te scheiden en dat maakt het lastig om tot een indeling te komen. Wij hebben er voor gekozen om een criterium als zorgactiviteiten (Alblas, et al. 1993) niet op te nemen bij criteria voor leerinhouden, omdat wij ervan uitgaan dat men eerst zijn doelen kiest, om vervolgens de vraag te stellen 'wat moet ik doen om deze doelen te bereiken'. Met andere woorden: wanneer men kiest voor het bevorderen van zorg als één van de vormingsdoelen van NME, dan impliceert deze keuze dat bij de vraag omtrent de leerinhoud rekening wordt gehouden met dit doel. Leerinhouden dienen immers zo te





worden gekozen dat de gestelde doelen bereikt worden. Vervolgens wordt de gekozen leerinhoud getoetst op:

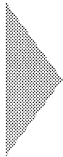
- De mate waarin de leerinhoud exemplarisch is.
- De mate waarin de leerinhoud geldig is.
- De mate waarin de leerinhoud theoretisch verdiepend is.

Deze drie criteria waarborgen de kwaliteit van de –naar aanleiding van de doelen- gekozen leerinhouden en zijn daarom eveneens als ankerpunten op te vatten. In de komende drie paragrafen bespreken we de drie criteria afzonderlijk en verantwoorden wij de keuze door het belang van deze ankerpunten voor NME te beschrijven.

7.2 De gekozen leerinhoud is exemplarisch

Bij NME streven we (leer)doelen na, waar betekenisvolle en diepgaande leerprocessen voor nodig zijn. Bovendien zijn er veel onderwerpen die voor behandeling in aanmerking komen, die tevens zeer complex zijn. Er moet dan ook een keuze gemaakt worden uit een veelheid aan onderwerpen en invalshoeken. 'Alles' is immers niet mogelijk en wenselijk. Het leidt tot versnippering en de reële kans dat lerenden noodzakelijke kennis en vaardigheden worden onthouden. Dit betekent voor de praktijk dat het noodzakelijk is om op zoek te gaan naar zorgvuldig gekozen exemplarische thema's. Deze thema's zijn, als deel van een groter geheel, een voorbeeld voor dit grotere geheel. De gekozen thema's dienen de mogelijkheid te bieden de eigen context te overstijgen, waardoor lerenden kennis en inzichten verwerven die breder toepasbaar zijn. Algemene principes dienen uit de leerinhoud





te kunnen worden gedestilleerd en te worden overgedragen naar andere levens- en kennisgebieden, de zogenaamde transfer van kennis. Door leerinhouden regelmatig op andere gebieden te betrekken (contextualiseren en decontextualiseren) krijgen lerenden de mogelijkheid deze vaardigheden te verwerven.

Met exemplarisch wordt in navolging van Alblas, et al. (1993) bedoeld dat de gekozen leerinhoud representatief is voor zowel de praktijk als de wetenschap. De leerstof is niet alleen herkenbaar en toepasbaar, maar ook theoretisch verdiepend en wetenschappelijk houdbaar. Daarnaast heeft de leerinhoud betekenis voor lerenden. De verworven inzichten en kennis kan de lerende opnemen in zijn persoonlijke kennisstructuur en handelingspraktijk en dragen bij tot zijn ontwikkeling. Dit wil zeggen dat de leerinhoud mogelijkheden biedt tot onder andere eerstehandservaringen en persoonlijke betekenisverlening, terwijl rekening wordt gehouden met de voorkennis van lerenden.

7.3 De gekozen leerinhoud is geldig

De inhoud van een leeractiviteit moet geldig zijn. Daar wordt mee bedoeld dat de inhoud actueel, betrouwbaar, wetenschappelijk en maatschappelijk houdbaar is. Actueel en betrouwbaar zegt iets over de gangbaarheid en het gebruik van sleutelbegrippen, de mate waarin deze een neerslag vormen van cultuur-historisch opgebouwde kennis en de mate waarop zij het denken over natuur en milieu bevorderen (Margadant 1996). De aspecten actueel en betrouwbaar hebben een directe relatie met zaken als toepasbaarheid,





mogelijkheden tot persoonlijke betekenisverlening en het bevorderen van natuur- en milieubesef.

Dit betekent dat leerinhouden de werkelijkheid niet oneigenlijk mogen simplificeren, of feitelijke onjuistheden mogen bevatten (ICEE-rapport 1997). Door leerinhouden, maar ook leermiddelen te laten beoordelen door (onafhankelijke) experts, kan de kwaliteit hiervan gewaarborgd worden.

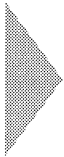
7.4 De gekozen leerinhoud is theoretisch verdiepend

De leerinhoud dient mogelijkheden te bieden om gestelde doelen te realiseren, om daadwerkelijk over natuur en milieu te leren. Bovendien gaat het bij educatie om de persoonsvorming van mensen. Nieuwe kennis en inzichten zijn een voorwaarde om tot verdere ontwikkeling te komen.

Theoretische verdieping betekent dat de leerinhoud aanknopingspunten biedt voor de overdracht van voor NME relevante theoretische inzichten (Alblas, et al. 1993).

Eén van de geïnterviewden wees terecht op het feit dat theoretische verdieping bereikt wordt door lerenden met verschillende informatiebronnen in aanraking te brengen. Lerenden leren zo vanuit verschillende invalshoeken de leerinhoud te onderzoeken. Zij maken kennis met verschillende inzichten, visies, meningen en gegevens. Door verbanden te leggen en relaties te ontdekken zijn lerenden in staat op een persoonlijke wijze betekenis te verlenen en een eigen mening over het onderwerp te vormen.





7.5 Deelstandaard 3: Standaard voor leerinhouden

Ter afsluiting van dit hoofdstuk wordt de standaard voor leerinhouden weergegeven. In de standaard staan de belangrijkste criteria voor de leerinhouden van NME beschreven. Aangegeven wordt aan welke aspecten de leerinhoud in ieder geval dient te voldoen.

De inhoud is:

Exemplarisch

- De leerinhoud wordt zorgvuldig gekozen als deel van een groter geheel.
- De leerinhoud is representatief voor zowel de praktijk als de wetenschap.
- De leerinhoud is betekenisvol voor lerenden.
- De leerinhoud biedt mogelijkheid tot transfer naar andere kennis- en levensgebieden.

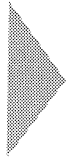
Geldig

- De leerinhoud is actueel.
- De leerinhoud is betrouwbaar.
- De leerinhoud is wetenschappelijk en maatschappelijk houdbaar.

Theoretisch verdiepend

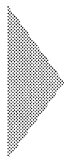
- De leerinhoud is afgestemd op de gestelde doelen.
- De leerinhoud biedt mogelijkheden om daadwerkelijk over natuur en milieu te leren.





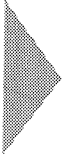
- De leerinhoud is gericht op de persoonsvorming van mensen.
- De leerinhoud biedt aanknopingspunten voor de overdracht van voor NME relevante theoretische inzichten.

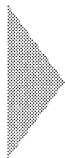




Literatuuroverzicht







Literatuuroverzicht

AreaConsult bureau voor beleids- en organisatieontwikkeling; Professionalisering NME-organisaties. Toolkit. AreaConsult Breda

Alblas A.H., J.J.S. Broertjes, F.J.J.M. Janssen & A.J. Waarlo; Begrip en betrokkenheid. Bouwstenen voor leerbare thema's in natuur- en milieu-educatie. Wageningen. Vakgroep Agrarische Onderwijskunde, Landbouwniversiteit Wageningen. Utrecht. Vakgroep Didactiek van de Biologie, Universiteit Utrecht. 1993

Alblas, A.H. & A.E.J. Wals; Naar een didactiek voor natuur- en milieu-educatie In: J. van Bergeijk, A.H. Alblas en M.I. Visser-Reyneveld (red). Natuur- en milieu-educatie didactisch beschouwd. Wageningen. Wageningen Pers. 1995

Albrechts, J. & H. De Blende; Kwaliteitszorg in het volksontwikkelingswerk. In: Vorming, jrg. 12, nr. 2 (december) 1996

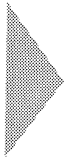
Beck, U.; Democracy without enemies. Cambridge Polity Press. 1998

Bergeijk, J. van; Natuur- en milieu-educatie en het veranderingspotentieel van de school. In: J. van Bergeijk, A.H. Alblas en M.I. Visser-Reyneveld (red). Natuur- en milieu-educatie didactisch beschouwd. Wageningen. Wageningen Pers. 1995

Boekaerts, M & P.R.J. Simons; Leren en instructie; Psychologie van de leerling en het leerproces. Assen. Dekker & Van de Vegt. 1993

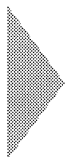
Boekenoogen, M.S. & J. W. Eberg & K. M. Stokking; Theorie en praktijk van begripsontwikkeling bij natuur- en milieu-






- educatie in het basisonderwijs; een voorstudie. Enschede. SLO. 1993*
- Borgman, E; Wat doet de schepper (ertoe)? Beelden van God in relatie tot de natuur. In: C. Elzinga & C. Hogenhuis. Grond onder onze voeten. Kampen. Kok Kampen. (in druk)*
- Both, K; (red.) Leraren reflecteren. Een reader, Amersfoort. CPS. 1992*
- Both, K; Handelen vanuit een diepe betrokkenheid: Deep Ecology. In: Franciskaans Leven, jrg. 76, nr. 3. 1993*
- Both, K; Internationaal leren (1) (2) (3). In Mensen Kinderen Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs (januari, maart, mei 1994)*
- Both, K; NME en de samenleving. In: Huitzing, D.A., e.a. Verslag van de discussiebijeenkomst Educatiedoeltypen Kasteel Groeneveld 8 december 1995. Den Haag. Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij. 1996*
- Both, K; In wiens belang is NME? Nr. 2. PAO-cursus Filosofie van NME Universiteit Twente. 1996*
- Both, K; Zorg voor het milieu. In: Over tien woorden. Liber Amicorum voor Wil van Stegeren. Amersfoort. CPS. 1997*
- Both, K; Authentiek leren en authentieke evaluatie. In: Mensen-kinderen, jrg. 14, nr. 3 (januari). 1999*
- Both, K; Leren leven met en in de natuur. Een zorgperspectief op natuur- en milieu-educatie. In: C. Elzinga & C. Hogenhuis (red). Grond onder onze voeten. Kampen. Kok Kampen. (in druk)*
- Bowers, C.A; Education, Cultural Myths and the Ecological Crisis - Toward Deep Changes. Albany. SUNY Press. 1993*
- Broens, M; Naar een NME-centrum van de toekomst. Onderzoeksverslag en wegwijzer. Rotterdam. Dienst Recreatie Rotterdam. 1997*



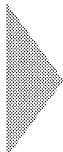


- Broens, M; *Werken in een NME-centrum van de toekomst. Onderzoeksverslag en wegwijzer.* Rotterdam. Dienst Recreatie Rotterdam. 1999
- Buisman, A.J; *Natuur- en milieu-educatie en waardenverheldering.* In: J. van Bergeijk, A.H. Alblas en M.I. Visser-Reyneveld (red). *Natuur - en milieu-educatie didactisch beschouwd.* Wageningen. Wageningen Pers. 1995
- Carson, R; *The sense of wonder.* Perennial Library, Harper & Row New York 1965. Voor een deel is het werk vertaald door K. Both en verschenen in 'Mensen Kinderen' Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs (jrg 8 1991 -1992).
- Courtenay-Hall, P; *Textbook, teachers and full-colour vision: Some thoughts on evaluating environmental education 'performance'.* In: *Canadian Journal of Environmental Education*, nr 3, p27-40. 1998
- Dam, G. ten; *De pedagogische dimensie van het onderwijs. Educaties en facetten in de school.* Amsterdam. Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam. 1997
- Darling-Hammond, L; *The Right to Learn.* San Francisco. Jossey-Bass. 1997
- Delden, P.J. van; *Professionals: kwaliteit van het beroep.* Amsterdam. Veen. 1991
- Derkse, W; *Marktdenken en cultuur.* In: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 3 (januari). 1999
- Devall, B. & G. Sessions; *Deep Ecology. Living as if nature mattered.* Salt Lake City. Peregrine Smith. 1985
- Doyle, W. & G.A. Ponder; *The practicality ethic in teacher decision making.* In: *Interchange*, Vol. 8, nr. 3. 1978
- Drees, W.B; *Scheppende schepselen: Menselijke macht in een wordende wereld..* In: C. Elzinga & C. Hogenhuis. *Grond onder onze voeten.* Kampen. Kok Kampen. (in druk)



- 
- Eisner, E.W; *Educational Reform and the Ecology of Schooling*. In: *Teachers College Record*, Vol. 93, no. 4. 1992
- Elzinga, C. & C. Hogenhuis; *Grond onder onze voeten*. Kampen. Kok Kampen. (in druk)
- Frijters, S. m.m.v. Schippers, G. & M. Steeghs; *Van idee tot NME: Stappen in het programmeren van Natuur- en Milieu-educatie* Amsterdam. IVN. 1997
- Hogenhuis, C; *Gedenkend leven. De betekenis van spiritualiteit voor het streven naar duurzaamheid*. In: C. Elzinga & C. Hogenhuis. *Grond onder onze voeten*. Kampen. Kok Kampen. (in druk)
- Hoogendoorn, J. & K. Timmers; *Onderwijs, een zaak van wantrouwen?* In: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 3 (jan.). 1999
- Huckle, J. & S. Sterling (eds.); *Education for Sustainability*. London. Earthscan. 1996
- Huitzing, D; *Een schepje er boven op : over natuur- en milieu-educatie en pedagogiek : op weg naar pedagogisch verantwoorde doelen, inhoud en methoden van een natuurnabije educatie*. Den Haag. SDU. 1989
- ICEE; *Independent Commission on Environmental Education; Are we building Environmental Literacy?* Washington DC. Marshall Institute. 1997
- Jansen, B; *Docent-netwerken begeleiden: een praktische handleiding*. Leuven. Garant. 1996
- Janssen, F; *Zorg voor de natuur: een ethische, psychologische en didactische fundering*. Utrecht: Vakgroep Didactiek van de Biologie, Universiteit Utrecht. 1993
- Kunneman, H; *Van theemutscultuur naar walkman-ego*. Amsterdam/Meppel. Boom. 1996
- Lijnse, P.L; *Natuur- en milieu-educatie en wetenschappelijk gefundeerde begripsvorming*. In: J. van Bergeijk, A.H. Alblas





en M.I. Visser-Reyneveld (red). *Natuur- en milieu-educatie didactisch beschouwd*. Wageningen. Wageningen Pers. 1995
Margadant, M.J.A. i.s.m. M. van Kempen; *Groen verschieft. Natuurbeleving en natuuronderwijs bij acht- tot twaalfjarige kinderen*. Den Haag. SDU. 1990

Margadant, M.J.A; *Natuur en educatie. Een praktijkbeeld*. Den Haag. Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij. Directie Natuur, Bos, Landschap en Fauna. 1992

Margadant-van Arcken, M.J.A; *Het belang en de plaats van natuurbeleving in NME*. In: J. van Bergeijk, A.H. Alblas en M.I. Visser-Reyneveld (red). *Natuur en milieu-educatie didactisch beschouwd*. Wageningen. Wageningen Pers. 1995

Margadant-van Arcken, M.J.A; *In wiens belang is NME? No 1. PAO-cursus Filosofie van NME*. Universiteit Twente. 1996
1

Margadant-van Arcken, M.J.A; *Kiezen en delen*. In: *dialog op weg naar educatie doeltypen natuur- en milieueducatie*. Wageningen. Informatie- en Kennis Centrum-Rapport nr. 22. 1996
2

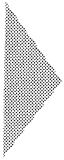
Margadant-van Arcken, M.J.A; *Wat is natuur- en milieueducatie (NME)? Muurpaper, september 1997*

Margadant-van Arcken, M. & A.E.J. Wals; *Quick Scan Natuurbeelden in Lesmethoden Aardrijkskunde en Biologie voor Basis- en Voortgezetonderwijs*. Wageningen. Leerstoel Agrarische Onderwijskunde. Landbouw Universiteit Wageningen. 1998

Meijer, W.A.J; *Hoe educatief is natuur- en milieu-educatie?* In: J. van Bergeijk, A.H. Alblas en M.I. Visser-Reyneveld (red). *Natuur- en milieu-educatie didactisch beschouwd*. Wageningen. Wageningen Pers 1995

Moolenaar, W; (red.). *Interinstitutionele Toetsing van Kwaliteit en Doelmatigheid*. Handboek ten behoeve van



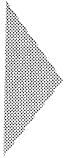


- activiteitencentra voor mensen met een handicap. Utrecht. Nationale Zorgfederatie. 1996*
- NAAEE; Environmental education guidelines for excellence: What school-age learners should know and be able to do. National Project for Excellence in Environmental Education. Draft document. Ohio. Troy Ohio. 1997*
- NAAEE; Environmental education materials; guidelines for excellence Ohio. Troy Ohio. 1996*
- Naess, A; Ecology, community and lifestyle. Cambridge. Cambridge University Press. 1989*
- Oers, B. van; Natuur- en milieu-educatie: enkele psychologisch-didacische aspecten. In: J. van Bergeijk, A.H. Alblas en M.I. Visser-Reyneveld (red). Natuur- en milieu-educatie didactisch beschouwd. Wageningen. Wageningen Pers. 1995*
- Oosterveld, H; Wat hoort de rijksoverheid te doen? Lezing studiebijeenkomst 'NME-adviezen: van natuurzorg naar beleidszorg', 3 sept. 1997, Baarn*
- Orr, D; Earth in Mind. On Education, Environment and the Human Prospect. Washington D.C./Covelo. Island Press. 1994*
- Palmer, J; Environmental Education in the 21st Century. Theory, Practice, Progress and Promise. London. Routledge. 1998*
- Pieters, M; Concept Kernleerplan Natuur- en Milieu-Educatie: uitgangspunten en uitwerkingen. Een basis voor verdere deelleerplanontwikkeling. Enschede. SLO - Instituut voor Leerplanontwikkeling. 1990*
- Pieters, M; Mores leren. Notities over kennis, waarden en gedrag in natuur en milieu-educatie. Enschede. SLO - Instituut voor Leerplanontwikkeling. 1992*



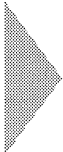
- 
- Pirsig, R.M.; *Zen en de kunst van het motoronderhoud. Een onderzoek naar waarden. Ooievaar Amsterdam 1998*
- Raizen, S.A; *Standards for Science Education. In: Teachers College Record, Vol. 100, nr. 1 (Fall). 1998*
- Reehorst, E; *Soms voel ik me net een Belgisch trekpaard . Over het werk van NME-coördinatoren in het voortgezet onderwijs. Haren. ULO-Biologie. 1995*
- Sanera, M. & Shaw, J.S; *Fact not fear: A parent's guide to teaching children about the environment. Washington DC. Regern. 1996*
- Sanera, M; *Environmental education: promise and performance. In: Canadian Journal of Environmental Education, nr 3, 9-26. 1998*
- Schermer, A.K.F; *Implementatie van een onderwijsvernieuwing. Amsterdam. APS. 1991*
- Senge, P; *De vijfde discipline. Schiedam. Scriptum Books. 1992*
- Sheldon, K.N. & B.J. Middle; *Standards, Accountability and School Reform: Perils and Pitfalls. In: Teachers College Record, Vol. 100, nr. 1 (Fall). 1998*
- Spaargaren, G; *Met natuur- en milieu-educatie naar een beschaafder samenleving? In: J. van Bergeijk, A.H. Alblas & M.I. Visser-Reyneveld (red). Natuur- en milieu-educatie didactisch beschouwd. Wageningen. Wageningen Pers. 1995*
- Stokking, K. & L. van Aert; *Systematisch evalueren bij educatieve instellingen. Apeldoorn. Stichting Veldwerk Nederland. 1998*
- Stokking, K. & M. Broens & R. Kloppenburg; *Op zoek naar buitenschoolse educatieve activiteiten over natuur en milieu. Verslag van een inventariserend onderzoek. Utrecht. ISOR /Onderwijsonderzoek. ISOR-Onderwijsreeks, nr. 95.02. 1995*





- Tak, T (red.); Moed tot zelfstandigheid. Inleidende opstellen voor emancipatie en opvoeding. Meppel. Boom. 1974*
- Taylor, C; De Malaise van de Moderniteit. Kampen Kapellen. Kok Agora Pelckmans. 1998*
- Tellegen, T; Er ligt een appel op een schaal. Gedichten. Amsterdam Antwerpen Em. Querido's Uitgeverij B.V. 1999*
- Tilt, E. van; De moraal van het kwaliteitsverhaal: pleidooi voor culturele ongehoorzaamheid. In: Vorming, jrg. 14, nr. 3 (febr.) 1999*
- Vermeersch, E; Weg van het WTK-complex: Onze toekomstige samenleving. In: Commissie Lange Termijn Milieubeleid. Het milieu: denkbeelden voor de 21ste eeuw. Zeist. Kerckebosch. 1990*
- Wals, A.E.J. & A.H. Alblas; Stront aan de knikker. Didactiekontwikkeling in het spanningsveld landbouw-natuurmilieu. Wageningen. Departement of Agricultural Education, Wageningen Agricultural University. 1996*
- Wals, A.E.J. & T. van der Leij; Alternatives to national standards for environmental education: process-based quality assessment. In: Canadian Journal of Environmental Education, nr 2, p 7-28. 1997*
- Wals, A.E.J; Action Research & Community Problem Solving vanuit pedagogisch perspectief. In: B. Levering, G. Biesta & I. Weijers (red) Thema's Thema's Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de achtste landelijke pedagogendag. Utrecht. SWP. 1998*
- Wals, A.E.J. & T. van der Ley; Alternatives to National Standards for Environmental Education: Process-Based Quality Assessment. In: Canadian Journal of Environmental Education, nr 2. 1997*
- Wals, A.J., A.H. Alblas & M.J.A. Margadant-van Arcken; Exploring Process-Based Evaluation of Environmental*





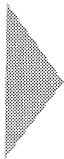
Education. In: E. v.d.Aa, e.a. (eds). New and improved? Snapshots of the first two years of Extra Impulse - Environmental Education. Amsterdam. NCDO. 1999

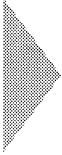
Walters, J. & E. Maathuis & J. Ekkes; Quick Scan Duurzaamheid. Een quick scan uitgevoerd ten behoeve van het programma 'Werken aan duurzaamheid.' Wageningen. Informatie- en Kennis Centrum Natuurbeheer. Ede. Informatie- en Kennis Centrum Landbouw. 1999

Winters, H; Of heb je deze les in scène gezet? De inspectie ziet integraal op ons toe, ervaringen van een schoolleider. In: Mensen-kinderen, jrg. 14, nr. 3 (jan.). 1999

IJzendoorn, M; van. Kwaliteit zonder kapesones; Een denkkader voor kwaliteitszorg in de welzijnssector. Utrecht. NIZW-uitgeverij. 1997

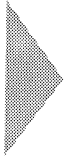


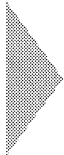




Bijlage








Bijlage

De volgende instellingen en personen hebben hun medewerking verleend aan de interviews:

HU	- Hogeschool Utrecht Faculteit Educatieve Opleidingen: mevrouw A. Kooman
IVN	- Vereniging voor Natuur en Milieueducatie: dhr M. Steeghs
MEC	- Stichting Milieu Educatie Centrum Nijmegen: dhr. W. Deelen
NCDO	- Nationale Commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling: dhr. D.J. Joustra
SVN	- Stichting Veldwerk Nederland: H. Smit
CNME	- Consulentenschap Natuur- en Milieueducatie Limburg: mevrouw M. Straver





De volgende personen hebben een lezing gehouden op de conferentie over de kwaliteit van NME:

IVN	- Vereniging voor Natuur en Milieueducatie: dhr. M. Steeghs
PVM	- Pieter Vermeulen Centrum IJmuiden: dhr. P. Magré
DRR	- Dienst Recreatie Rotterdam: Roel van Raaij (werkt nu inmiddels bij het Ministerie van L.N.V.)
UU	- Universiteit Utrecht, Bijzondere Leerstoel Vredeseducatie: prof. dr. L. Vriens





Colofon

Werken met standaarden: een perspectief

Kwaliteitscriteria voor doelen, didactiek en leerinhouden
van Natuur- en Milieu- Educatie

ISBN

ISBN 90-70168-54-5

Uitgave van Bureau NME Diensten/IVN
Amsterdam, maart 2000

Onderzoek en samenstelling publicatie

Dieuwke Hovinga, Corine van den Berg, Kees Both,
in samenwerking met Marjan Margadant - van Arcken

Auteursrechten voorbehouden

Copyright

© IVN Vereniging voor natuur- en milieueducatie
© Centrum voor Didactiek van Wiskunde en
Natuurwetenschappen, Universiteit van Utrecht

Opdrachtgever

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van IVN Vereniging
voor natuur- en milieueducatie en gefinancierd
door de Extra Impuls NME.

Lay-out

Meriam Scholten (IVN)

Druk

Aranea Offset BV
Oplage 300 exemplaren

Deze publicatie is voor *f* 35,- te bestellen bij:

Bureau NME Diensten/IVN,

Postbus 20123,

1000 HC Amsterdam

tel. 020-6228115, fax. 020-6266091

e-mail: bureau.nme-diensten@ivn.nl

Werken met standaarden: een perspectief

Kwaliteitscriteria voor doelen,
didactiek en leerinhouden van
Natuur- en Milieueducatie

*Dieuwke Hovinga, Corine van den Berg
en Kees Both in samenwerking met
Marjan Margadant-van Arcken*

