NATUUR- EN MILIEU-EDUCATIE

EEN ZORG MEER? EEN ZORG MINDER!

Verslag
van een conferentie
over
Natuur- en Milieu-educatie
in
Jeugd en Jongerenwerk,
Volwasseneneducatie,
Sociaal Kultureel Werk
en Opbouwwerk

NATUUR- EN MILIEU-EDUCATIE.
EEN ZORG MEER? EEN ZORG MINDER!

Verslag van een conferentie
over
natuur- en milieu-educatie

in

jeugd- en jongerenwerk
volwasseneneducatie
sociaal kultureel werk
en opbouwwerk

Gehouden op 20 maart 1992 te Utrecht

Georganiseerd door het IVN, vereniging voor natuur- en milieueducatie,
in opdracht van het ministerie van LNV en de Natuurbeschermingsraad

Samenstelling verslag: G.S. Jongstra
Eindredaktie: J. Walter

Uitgave: IVN, Amsterdam
ISBN: 90-70168-29-4

Te bestellen: door overmaken van ƒ 15,- op gironummer 347147 t.n.v.
IVN te Amsterdam o.v.v. 'verslag NME. Een zorg meer? Een zorg minder!'

Inhoudsopgave

pagina

Programma van de dag 4

Voorwoord 5

Openingswoord door drs. J.B. Pieters 6

Leren, weten en geweten; Prof. dr. J.D. Imelman,
hoogleraar Grondslagen van de pedagogiek aan de R.U.U. 9

Ervaringen uit de praktijk; drs. G.J. Jutten, beleidscoördinator IVN 14

Interview met Imelman en Jutten door drs. M. Ernsting 19

Implementatie van natuur en milieueducatie; Prof. dr. H.D. Stroomberg,
hoogleraar Volwassenen-educatie Universiteit van Amsterdam 20

Stapje voor stap; H. Westerman, consulent bij het STIP
(Steunpunt voor Sociaal-Kultureel Werk in Drenthe). 32

Interview met Stroomberg en Westerman door Ernsting 35

Werkgroepen: inleidingen + verslagen discussie 36

Werkgroep 1: Natuur- en milieu-educatie in de wijk 36
Werkgroep 2: Natuur- en milieu-educatie voor volwassenen door vrijwilligers 39
Werkgroep 3: Natuur- en milieu-educatie in het volwassenenwerk 41
Werkgroep 4: Natuur- en milieu-educatie in voorzieningen in natuurgebieden 45
Werkgroep 5: Natuur- en milieu-educatie in het jeugd- en jongerenwerk 48

Verslag Forumdiscussie 55

Een blik op de toekomst door Chr. Maas Geesteranus en J. Walter 56

Programma van de dag

10.00 uur	Welkom door de dagvoorzitter: **drs. T. Klumpers**, secretaris van de Natuurbeschermingsraad
10.05	**Opening** door **drs. J.D. Gabor**, staatssecretaris van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij
10.20	**Leren, weten en geweten** Enkele kanttekeningen bij nme-materiaal voor volwassenen, bekeken vanuit pedagogisch perspectief. **Prof. Dr. J.D. Imelman**, hoogleraar Grondslagen van de Pedagogiek aan de Rijksuniversiteit van Utrecht.
10.45	**Ervaringen in de praktijk** Een reactie op het betoog van prof. Imelman, vanuit de visie van een natuur- en milieu-educatieve organisatie. **Drs. G. Jutten**, beleidscoördinator van het IVN, vereniging voor natuur- en milieueducatie.
11.00	Imelman en Jutten worden kritisch ondervraagd door **drs. M. Ernsting**, free-lance beleidsadviseur en voormalig lid van de Tweede Kamer
11.15	Koffiepauze
11.40	**Implementatie van natuur- en milieu-educatie** Wat kunnen we leren van succesvolle implementaties? **Prof. Dr. H.D. Stroomberg**, hoogleraar Volwasseneneducatie aan de Universiteit van Amsterdam
12.05	**Stapje voor stap** Natuur- en milieu-educatie in het sociaal-cultureel werk; verslag van de eerste ervaringen, gelegd naast de conclusies van prof. Stroomberg. **H. Westerman**, consulent bij het STIP (Steunpunt voor Sociaal-Kultureel Werk in Drenthe), provinciaal orgaan voor welzijnswerk Drenthe.
12.20	Stroomberg en Westerman worden geïnterviewd door **drs. M. Ernsting**.
12.45	Lunch in de foyer
13.35	Op weg naar de werkgroepen
13.45	Start werkgroepen: 1. Natuur- en milieu-educatie in de wijk 2. Natuur- en milieu-educatie voor volwassenen door vrijwilligers 3. Natuur- en milieu-educatie in het volwassenenwerk 4. Natuur- en milieu-educatie in voorzieningen in natuurgebieden 5. Natuur- en milieu-educatie in het jeugd- en jongerenwerk
15.15	Reactie van het forum (inleiders van de ochtend) op conclusies of stellingen vanuit de werkgroepen
15.45	Samenvatting en afronding door de dagvoorzitter
16.00	Sluiting

Voorwoord

Hoe bewaren wij onze natuur en beschermen wij het milieu?
Daarover hebben generaties lang natuurbeschermers de opvatting gehuldigd dat opvoeding, leren omgaan met de natuur om ons heen, de aangewezen weg was.
Grote pedagogen als Heimans en Thijsse worden nog altijd en terecht in ere gehouden.
Hun fakkel is minder fel gaan branden toen in de samenleving andere vraagstukken voorrang leken te krijgen. In de sfeer van "alles kan niet op" leken bomen tot in de hemel te groeien en wie zulke woudreuzen denkt waar te nemen is niet echt bezorgd over het milieu.
Terecht maken wij ons nu weer meer zorgen. In deze dagen waarin de wereld in Rio de Janeiro bijeen is geweest hebben wij kennis kunnen nemen van de problemen en de bedreigingen.
Daarbij gaat het om een strijd tegen het misbruik maken van natuur en milieu, die voortdurend moet worden gestreden. Het is een zwaar gevecht maar geen hopeloze zaak.
Voor een hopeloze zaak kan men geen mensen motiveren. De conferentie Natuur- en Milieu-Educatie moet dat nu juist wel doen.
Zowel diegenen die met de vorming zijn belast op velerlei gebied als zij die als deelneemsters en deelnemers bij cursussen of opleidingen worden betrokken, moeten door de organisatoren -het Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, het IVN, Vereniging voor Natuur- en Milieu-Educatie en de Natuurbeschermingsraad- direct en indirect worden gemobiliseerd.
Terecht luidt de ondertitel daarom "Een zorg meer? Een zorg minder!"
Het optimisme dat er uit spreekt is niet ongefundeerd. Als men zich deze zorg op het gebied van de educatie aantrekt, dan is dat de beste kans om aan de oplossing van de problematiek waar wij allen zo nauw bij betrokken zijn, bij te dragen.
Dat daarbij praktische moeilijkheden zullen moeten worden overwonnen, is onvermijdelijk. Dat er tegenkrachten zullen zijn die het belang zullen relativeren is evenzeer onontkoombaar.
Het blijft echter noodzakelijk voor ons aller toekomst dat de fakkel van Heimans en Thijsse weer fel oplicht. Opdat onze niet tot in de hemel groeiende bomen in ieder geval rechtop blijven staan.

H.J.L. Vonhoff
voorzitter Natuurbeschermingsraad

Openingswoord door drs. J.B. Pieters

(functie: directeur Natuur, Bos, Landschap en Fauna van het ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij)

Meneer de Voorzitter, geachte aanwezigen,

Tot mijn spijt moet ik eerst Staatssecretaris Gabor verontschuldigen, die wegens andere verplichtingen vanmorgen verstek moest laten gaan.

Hoewel het vandaag gaat om NME in Nederland en dan in het bijzonder om NME buiten het formele onderwijs, wil ik niet nalaten te beginnen met het plaatsen van NME in een internationale context. Ik heb het genoegen lid te zijn van de Beheersraad van de IUCN en ben daardoor in staat kennis te nemen van allerlei ontwikkelingen en situaties elders in de wereld. Wat dan opvalt is het feit dat onderontwikkeling, armoede, geweld, mismanagement, misbruik van macht en onverschilligheid bijna normaal zijn in het grootste deel van de wereld. En kom dan maar eens aan met natuurbehoud, reservaatsvorming in een situatie waarin de eerste levensbehoeften niet gedekt zijn. Dat betekent dat in die landen natuurbehoud slechts mogelijk is indien tegelijkertijd sociale en economische ontwikkeling wordt nagestreefd. En wat betekent dat voor NME? Educatie moet in die landen bedreven worden op een manier die aansluit bij de lokale situatie. Geen dure alomvattende programma's maar simpele activiteiten, die vaak met beperkte middelen tot uitvoering kunnen komen. En wat betekent dat voor ons? Realiseren dat wij in het westen in een luxe situatie verkeren, in een welstand die in feite voorkomt in het gebruik dat wij maken van de natuurlijke hulpbronnen in de Derde Wereld. En willen wij dat de natuur in die landen in stand wordt gehouden dan zal de Westerse wereld daartoe de nodige offers moeten brengen. Dat betekent ook wat voor de NME in ons land. Natuurlijk moeten wij inspelen op de actuele aanbieding van onze natuurlijke omgeving. Maar tegelijkertijd kunnen we in onze educatieve boodschap niet voorbij gaan aan de mondiale situatie en de relaties die er zijn tussen onze problemen en die elders in de wereld. Ook NME is geen geïsoleerde bezigheid.

Dames en heren,

In de griekse mythologie vindt u een verhaal, waarin verteld wordt hoe de goden eens de dieren toerustten voor het leven op aarde. Voor de strijd om het bestaan, zou je kunnen zeggen, hoewel die frase toen nog niet was uitgevonden. Alle levende wezens krijgen eigenschappen die hen in staat stellen te overleven. Voor de één is dat snelheid of slimheid, voor de ander een hard pantser of stekels, gifklieren, een dikke vacht, tanden, nagels, een schutkleur, het vermogen om te vliegen, te springen of te duiken, er zijn tal van bijzondere aanpassingen die van pas komen. Voor iedere soort is er iets bruikbaars. Als laatste komt de mens aan de beurt en dan blijkt opeens, dat de voorraad mogelijkheden uitverkocht is. Sterke tanden, machtige klauwen of een dichte, beschermende vacht zit er voor de mens niet meer in. De mens blijft ongewapend, ongeschoeid en onbedekt achter.

Wellicht is het verhaal u niet onbekend en zit u te popelen om de clou aan uw buurman te vertellen. Daarom zal ik er niet langer mee wachten. Prometheus krijgt medelijden met die zielige mens en steelt bij de goden vuur en ambachtelijke technieken. Voor zijn misdrijf is Prometheus gruwelijk gestraft, maar daarmee zal ik u niet bezwaren. Voor vandaag is dat ook minder van gewicht. Belangrijker is echter het vervolg van de mythe. Met het vuur krijgt de mens een buitengewoon machtig wapen in handen, een zo geducht wapen dat ongelukken niet uit te sluiten zijn. Mensen vormen een gevaar voor elkaar en ook voor de natuur. Daar moet iets aan te doen zijn. Om rampen te voorkomen besluit Zeus de mensen ook politieke vaardigheden bij te brengen. Zo is de democratie in de wereld gekomen.

Democratie vormt ook de brug tussen deze antieke vertelling en de hedendaagse NME. Educatie, inclusief kennisoverdracht, vormt een basisvoorwaarde voor democratie.
Bij educatie gaat het immers ook om het leren dragen van verantwoordelijkheid voor het eigen

handelen binnen de contekst van de samenleving waarvan de persoon deel uit maakt. Het gaat ook om het leren maken van keuzen hoe de samenleving eruit zou moeten zien.

Dit brengt mij op de vraag wat wij met NME willen bereiken.
Het zal u duidelijk zijn dat de overheid **alleen** de natuur in Nederland niet adequaat kan beschermen. Acceptatie van het natuurbeleid door de bevolking is van groot belang. Maar met het beleid instemmen heeft iets passiefs. Er is meer nodig dan acceptatie en wel daadwerkelijke steun aan beleidsdoelen.
Nog beter het meewerken daaraan en zelfs het verbreden en verdiepen daarvan. Het initiëren van nieuwe beleidsdoelen. NME ligt daaraan ten grondslag en is dan ook verre van een vrijblijvende activiteit.

Tal van organisaties en instellingen verzorgen educatieve activiteiten en ondernemen initiatieven om het educatieve aanbod uit te breiden en te verbeteren. Communicatie daarover is van groot belang. Om deze reden ben ik bijzonder verheugd over het feit dat u vandaag gekomen bent en dat ik hier voor een volle zaal mag spreken. Uw inzet voor educatie en in het verlengde daarvan voor het natuurbeleid is van een niet te schatten waarde.

Immers, de natuur is ermee gediend wanneer mensen in tal van situaties - thuis, op het werk, op school en elders - zich spontaan inzetten voor natuurbelangen. Natuur- en milieu-
educatie vormt daartoe de toegangspoort. Het is te zien als het leren omgaan met natuur en milieu en het dient tot kennis van zaken te leiden. Met kennis bedoel ik meer dan slechts feitenkennis. Het gaat om kennis in de ruimere, klassieke betekenis van het woord, om het weten **wat** gedaan behoort te worden om de natuur of een onderdeel daarvan te behouden en tevens **waarom** en **hoe...** In deze optiek betreft kennis van zaken niet alleen inhoudelijke aspecten, zoals vanuit een frequent voorkomend maar eenzijdig rationeel mensbeeld wel wordt gedacht. Even belangrijk zijn gevoelens van betrokkenheid bij de natuur, gebaseerd op waardentoekenning en - niet in het minst - de vaardigheden die nodig zijn om nagestreefde doelen inderdaad te bereiken. Het gaat bij natuur- en milieu- educatie om het motiveren en mobiliseren van creatieve krachten, bij jeugd en volwassenen, om de natuur te beschermen.

Nogmaals wil ik beklemtonen dat NME geen zaak van de overheid alleen is en zeker geen exclusief domein van het Rijk of van één ministerie. Zoals u weet zijn niet minder dan zeven departementen bij NME betrokken, in diverse samenwerkingsverbanden. NME maakt deel uit van de wereld van opvoeding en onderwijs en is daarmee een zaak van velen, eigenlijk van ons allen. Scholen, ouders, jeugdgroepen en natuurbeschermingsorganisaties, iedereen heeft wel iets met NME te doen. Dat maakt NME tot een complex werkterrein en de vraag rijst wat een ministerie als dat van LNV er zinnig aan bij kan dragen.

Het Natuurbeleidsplan - en eerder de in 1988 verschenen Nota "Natuur- en milieu-educatie. Een meerjarenvisie" - is hier duidelijk over. Er zijn twee hoofdlijnen. Het bevorderen en instandhouden van een stelsel van landelijke ondersteuning is de eerste hoofdlijn van beleid. De uitvoering van deze taak is in handen van particuliere organisaties, zoals het IVN en de Stichting Veldwerk Nederland.

De verbetering van werkmethoden vormt sinds 1988 de tweede hoofdlijn van beleid. De nadruk ligt hierbij op het tot stand brengen van een meer systematische aanpak en op het ontwikke- len van hiervoor nodig geachte kennis en inzichten. **De bijeenkomst van vandaag staat in hoofdzaak in het teken van deze tweede hoofdlijn.** Vandaag worden onder meer sinds 1988 uitgevoerde vernieuwingsprojecten aan u gepresenteerd, in de hoop en verwachting dat de opgedane ervaringen en ontwikkelde materialen door u in de praktijk kunnen worden gebruikt. Ik ga verder niet op deze projecten in, omdat in het dagprogramma daar ruimschoots aandacht aan wordt gegeven.

In plaats daarvan geef ik u liever een doorkijk naar de toekomst, naar ontwikkelingslijnen voor NME in de komende jaren. Uiteraard vanuit het oogpunt van het natuurbeleid en de daar- uit voortvloeiende prioriteiten.

Voor toekomstige ontwikkelingprojecten acht ik een duidelijke **inhoudelijke oriëntatie** nodig. De onlangs door de IUCN, UNEP en WWF gelanceerde strategie voor duurzame ontwikkeling "Caring for the earth" biedt hiervoor een bijzonder geschikt kader, met tal van praktische mogelijkheden. Ook kunnen in dit verband, gelet op de prioriteiten van het Natuurbeleids- plan, aspecten als respect en zorg voor de natuur sterker worden benadrukt.

Van belang is vervolgens **het kiezen van kernthema's**. Natuur- en milieu-educatie kent enerzijds complexe en vaak weinig omlijnde inhouden en anderzijds kortstondige en incidentele leersituaties. Dat knelt behoorlijk en om aan dat dilemma te ontsnappen is een zorgvuldige selectie van thema's geboden. Mogelijke kernthema's zijn bijvoorbeeld duurzaamheid, biodiversiteit, betekenissen van natuur en natuurzorg.

Na het selecteren van kansrijke inhouden vormt de **ontwikkeling van programma's** een logische tweede stap. Bij programmaontwikkeling ligt de nadruk op de wijze waarop deelnemers specifieke thema's kunnen leren. Het is zaak hierover in gerichte proefsituaties kennis te verzamelen en deze om te zetten in aanwijzingen voor bij voorbeeld NME-werkers. Op den duur moet dit leiden tot modellen en standaardprogramma's van hoge kwaliteit, die betrokkenen in staat stellen educatieve activiteiten zoveel mogelijk op eigen kracht voor te bereiden en uit te voeren. Betrokkenen zijn onder andere leerkrachten, jeugdleiders, ouders, vrijwilligers zoals natuurgidsen, natuurbeheerders en medewerkers van musea en bezoekerscentra.

Het volgende aandachtspunt, **doelgroepverkenning,** hangt nauw samen met de beide vorige onderwerpen. Dit betreft **het nagaan** hoe in doelgroepen wordt omgegaan met begrippen die voor NME belangrijk zijn. Kennis van doelgroepen is voor uitvoerders van NME-activiteiten cruciaal. Zo is bij voorbeeld inzicht in begripsvorming nodig. In dit verband werd het onderzoek natuurbeleven 8/12 jarigen uitgevoerd. Onlangs is een vervolg daarop ter hand genomen, namelijk het onderzoek natuurbeleven 13/16 jarigen.

Tenslotte is **evaluatie** van NME-activiteiten een prioriteit. Er zijn opvallend weinig empirische gegevens over natuur- en milieu-educatie, waardoor beoordeling van de effectiviteit niet eenvoudig is. Juist omdat we met NME ambitieuse doelen nastreven met altijd beperkte middelen, is inzicht nodig in de verhouding tussen ingezette menskracht en middelen en opbrengsten in termen van leerervaringen. Meer zakelijk: tussen kosten en baten. Dat vergemakkelijkt het maken van de keuzen die we toch **móeten** maken. Jammer genoeg zijn er geen voor natuur- en milieu-educatie toegesneden en goed toepas- bare evaluatiemethoden. Het is zaak daar met kracht aan te gaan werken. Wat ik u noemde zijn zaken op hoog abstractieniveau, vanuit een meer strategische benadering. Het gaat echter vooral om praktijk. Een praktijk waar U allen mee te maken heeft. Uitwisseling van praktijkervaring in de buitenschoolse situatie staat vandaag centraal. Ik hoop dat deze dag uw werk verder zal verdiepen en stimuleren. Tevens spreek ik de wens uit vandaag signalen te krijgen ten bate van een verdere ontwikkeling van het NME-beleid.

Dames en heren, ik heb u in grote lijnen de prioriteiten op NME-gebied van het Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij voor de komende jaren geschetst. Die prioriteiten vloeien voort uit eerder beleid, dat vooral vanmiddag nader aan de orde komt.
Het departement organiseert deze studiedag, samen met de Natuurbeschermingsraad, om twee redenen: om u te informeren en om uw opvattingen te vernemen. De verslagen van de werk- groepen vormen daarvoor het medium. Ik wens u een leerzame conferentie toe en spreek tevens de hoop uit dat u ons van uw kennis zult laten profiteren. Ik wil u nogmaals danken voor uw inzet. Het motto van het Natuurbeleidsplan is: **de natuur terug!** en daarvoor heeft de natuur uw steun hard nodig. Ik dank u voor uw aandacht.

Leren, weten en geweten; Prof. dr. J.D. Imelman, hoogleraar Grondslagen van de pedagogiek aan de R.U.U.

Wat heb ik, als iemand die 'grondslagen van de pedagogiek' doceert, te zoeken op een conferentie voor natuur- en milieu-educatie? Ik kan u verzekeren dat ik, toen men mij uitnodigde, echt m'n best heb gedaan om de boot af te houden. Ik maakte me zo klein en onbeduidend mogelijk. De vijand (de organisatie van deze conferentie dus) had mij echter al gefixeerd. Die wist twee bezwarende feiten te noemen: 1. een naaste collega van mij, Wilna Meijer, had al eens een bijdrage geleverd aan een vergelijkbare studiedag en aan een cursus NME; en 2. het ministerie van landbouw subsidieert een onder mijn supervisie plaatsvindend promotie-onderzoek. Voor wat hoort wat - men zei het niet, maar men dacht het.
En zo verkeer ik nu in een situatie die de werkers onder u vaak moet overkomen: zoals u lang niet altijd zult weten wat uw cursisten weten, zo weet ik eigenlijk niet wat u weet. Maar u kunt er anderzijds eigenlijk wel altijd van uitgaan dat uw cursisten tenminste uit belangsteling voor uw natuur- en milieucursus komen. Ik betwijfel echter of u naar mij luistert uit belangstelling voor de grondslagen van de pedagogiek. Verder weet ik dat ik u waarschijnlijk niets meer hoef te vertellen over natuur en milieukwesties. Wat ik hooguit kan hopen, is dat ik u nog iets zou kunnen vertellen over 'hoe' men cursussen zou moeten maken en geven.

Laten we de situatie waarin u en ik op dit ogenblik verkeren eens beschouwen als een onderwijs-leersituatie. Meer in het bijzonder als cursus-bijeenkomst voor volwassenen. De educatieve medewerkers onder u hebben over de ins and outs van het verzorgen van zo'n cursus al van alles te horen en te lezen gekregen. Ze krijgen die informatie van tweedelijns-werkers en ontwikkelaars. Zij zitten hier ook in de zaal, naar ik begreep. In uw kringen produceerde men een 'Ontwikkelingsproject Natuur- en Milieu-educatie', gesubsidieerd door het ministerie. Dat project leverde o.a. 'handreikingen' op. Ik heb drie deeltjes daarvan onder ogen gehad. Ze zijn geschreven voor hen "die al of niet beroepsmatig werkzaam zijn binnen de natuur- en milieu-educatie en voor (beroeps)werkers in de volwassenen-educatie" (Voorwoorden bij de deeltjes).
Het lijkt er dus op dat de didactische beginsituatie op dit moment de volgende is: u bent als volwassenen-educator - of u nu meer aan de cursus-ontwikkelings-kant zit of aan de uitvoerende kant
- op de hoogte van de door IVN en SME gepropageerde opvattingen over:
- hoe stel je cursusmateriaal samen
- wat zijn geschikte werkvormen
- hoe moet materiaal er uit zien
- aan welke eisen moet een thema voldoen
- hoe kun je aansluiten bij interesse en ervaring van cursisten?

En in onze situatie hier ben ik nu iemand die denkt op dit punt iets te makken te hebben; iets waaraan u misschien wat hebt. Deze gedachte houdt mij voorlopig overeind. Laten we ons spel zo maar spelen.

Wat leren die 'handreikingen'? Ze propageren een aantal criteria die men zou moeten hanteren bij het voorbereiden, maken en uitvoeren van een cursus. Tevens besteden ze aandacht aan een leertheorie die bruikbaar is voor nme voor volwassenen. Over enkele van die criteria en over die leertheorie wil ik het nu hebben.
In deeltje 2 staat dat men er goed aan doet uit te gaan van het principe 'leren van ervaringen' (criterium 8/9). Aansluiten bij de concrete leefwereld van de volwassen cursisten en gebruik maken van hun (levens)ervaringen, is de boodschap. Hun ervaringen vormen een bron van informatie.
Deze opvatting over het nut van ervaringsleren blijkt bij velen onder u te leven. Uit de tekst van deze 'handreiking' blijkt echter dat er (van een geïnterviewde groep nme-werkers) minstens een is die iets anders vindt: ervaringsleren is minder van belang en volwassenen komen vooral tot leren dank zij hun intrinsieke motivatie. Op dit uitzonderlijke standpunt kom ik straks terug.
In het cursusmateriaal moet voorts de relatie tussen mens, maatschappij, natuur en milieu centraal staan. Het is belangrijk uit te gaan van 'gehelen'. Je moet die 'gehelen' echter ook intact laten: als je natuur- en milieu-vraagstukken gaat analyseren tijdens de cursus, moet je stoppen zodra de relatie

tussen natuur en milieu enerzijds en mens en maatschappij anderzijds verbroken dreigt te worden. Je moet als het ware een holistische didactiek bedrijven (criterium 5).
In de cursus gaat het voorts om de volgende doelen:
1. kennis en inzicht in natuur- en milieuvraagstukken
2. een houding tov de nm-problematiek
3. nm-vriendelijk gedrag
4. herkennen van nm-waarden
5. sociale vaardigheden.

Dit vijftal zeer uiteenlopende doelen vormt criterium 1.
Verder vertoont het leerproces idealiter de volgende fasering:
1. leren van elkaars ervaringen in een groep
2. leren van meer theoretische inzichten
3. toepassing van het geleerde.

Deze fasering vormt de kern van criterium 3. In dit leerproces is de leercyclus van Kolb te herkennen. Deze zegt (zie derde deeltje, p. 15 e.v.) dat volwassenen van elkaar verschillen in de voorkeur voor bepaalde leerstijlen. Er zijn volwassenen
a. die vooral van ervaringen willen leren
b. die vooral vanuit een theoretischer reflectie tot begripsvorming willen komen
c. die vooral uit zijn op het werken (experimenteren) vanuit theoretischer inzichten
d. die vooral uit zijn op plannen uitvoeren en op het opdoen van nieuwe ervaringen.

Vat ik het zojuist vertelde samen, dan zeggen de 'handreikingen' dat het goed is om
1. kennis en inzicht na te streven
2. via eigen en andermans ervaringen te leren
3. te leren in en door de groep
4. sociale vaardigheden te leren
5. uit te zijn op gedragsverandering en nm-vriendelijke houdingen
6. uit te gaan van gehelen en deze niet zo ver door te analyseren dat de samenhang tussen mens en natuur ahw "verdwijnt"
7. rekening te houden met leerstijlen (op twee manieren: a. door in een cursus successievelijk de ene na de andere manier van leren te praktizeren; b. door desalniettemin zo mogelijk bij het begin van de cursus aan te sluiten bij de leerstijl van de betrokken volwassene).

Voorlopig heb ik voldoende materiaal verzameld om deze beknopte nme-didactiek voor volwassenen te confronteren met een andere theorie van de vorming. Om die andere vormingstheorie over het voetlicht te kunnen brengen, sla ik even een zijweg in. Straks kom ik wel weer uit op de hoofdweg.

Hét thema van de pedagogiek is de zg. pedagogische kwestie. Die kwestie deed en doet zich niet altijd en overal voor. Waar zogenaamde gesloten culturen bestonden en bestaan, worden kinderen groot op een betrekkelijk vanzelfsprekende manier. Het regelsysteem van een gesloten cultuur is in principe door elk individu tijdens zijn groot worden te internaliseren. In zo'n cultuur is het dagelijkse leven voor iedereen iets vertrouwds. Je kunt zeggen: in zo'n 'gesloten wereld' weten de volwassen veel, zo niet alles, van weinig; en wie daar geboren wordt, "leert" dat vele op een nogal "natuurlijke" wijze. Er is geen echte generatiekloof; er is geen subcultuur die niet in overeenstemming is met de heersende boven-cultuur; er is geen echt pedagogisch probleem. Als er al sprake is van enige vorm van onderwijs, dan gaat het hooguit om vormen van memoriseren van overigens niet ter discussie staande traditionele inzichten, gedragsregels, "kennis". Zo'n cultuur is uitdrukking van een 'heile Welt'. Zodra een cultuur, waardoor dan ook, haar gesloten karakter verliest, en het dagelijkse leven niet meer geleefd kan worden door "blote" toepassing van een beperkt aantal regels, ontstaat de pedagogische kwestie. Het groot worden en ingroeien in een veelvormige cultuur is niet (meer) vanzelfsprekend. De samenleving ziet zich gedwongen aanvullende pedagogische praktijken te stichten. Onderwijs is niet meer: memoriseren van tradities, maar 'inleiden in betekenissen' die niet meer door iedereen gekend worden. Eigenlijk moeten kinderen leren dat dat wat ze gedurende hun kinder- en jeugdjaren leren onvermijdelijk minder is dan wat er überhaupt te weten is. De gesloten en open cultuur met elkaar vergelijkend, zou je kunnen zeggen: de moderne volwassene weet weinig van veel. En dat is bepaald iets anders dan veel weten van weinig - wat volwassenheid in een gesloten cultuur inhoudt.
In de moderne democratische samenlevingen is de pedagogische kwestie al lang uitgegroeid tot een

vormings-probleem dat dat van de kinder- en jeugdtijd overstijgt. Volwassen geworden, weet men a. dat iemands kennis en inzicht niet alles omvat wat er te kennen is, en b. dat dat wat iemand weet slechts zíjn begrip van de zaak is, zijn perspectief op iets is, zijn manier van denken over iets is. Niemand kan vandaag de dag claimen dat hij juiste inzichten heeft. (Al valt het met dit besef in de praktijk natuurlijk nogal tegen.)
Kon Comenius, een zeventiende eeuwse pedagoog, misschien nog denken dat alles aan allen te leren was, tegenwoordig gaat dit in ieder geval absoluut niet op. Dat houdt in dat volwassenen-educatie meer en meer begrepen moet worden als een vorm van vervolg op de algemene vorming. Alleen op het punt van de verantwoordelijkheid voor de vorming verschilt de pedagogische vorming van de volwassenen-educatie: voor kinderen en jeugdigen zijn derden verantwoordelijk (ouders, samenleving), voor volwassenen vooral de volwassene zelf.
Kenmerkend voor de pedagogische (of, algemener gezegd: de vormings-) kwestie is, dat de overdracht van cultuur, van 'wat wetenswaardig' is, niet op een vanzelfsprekende manier geschiedt. Er zijn noodgrepen nodig op twee verschillende niveaus. 'Wat er overgedragen moet worden' (op het niveau van de cultuur) is van even groot belang als de vraag (die het niveau van het kind betreft) 'aan wie', 'wanneer' en 'hoe'. De antwoorden op al die vragen moeten bovendien 'verantwoord' worden. De ideale pedagoog en het ideale leerplan geven dus ook antwoord op de vraag: 'waarom' (moet er 'dat' geleerd worden; moet het aan hen en niet aan die anderen geleerd worden; moet het straks en niet nu al geleerd worden; moet het op deze en niet op die wijze geleerd worden).
Het zal duidelijk zijn dat de vraag 'waarom' deze leerstof wel en die niet, vooral een normatieve vraag is. Ze is niet goed via empirisch onderzoek op te lossen. Vragen als: wie kun je dit of dat leren, wanneer kun je hen dat leren en hoe je dat dan het beste kunt doen, zijn vragen die wel empirisch, wetenschappelijk te onderzoeken zijn. (Hier zie je duidelijk dat de pedagogiek een normatieve en empirische wetenschap in enen is. Daarin verschilt ze nogal van de andere sociale wetenschappen.)
Tegenwoordig weten we dat alle kennis geproduceerd is op basis van bepaalde concepten (begrippen), gehanteerde denkvormen, en "disciplinaire" perspectieven. (De moeder kijkt anders dan haar kind; de houtvester kijkt anders dan de natuurminnaar; de socioloog anders dan de psycholoog; de natuurwetenschapper anders dan de geesteswetenschapper; de alpha anders dan de beta.) Dit alles brengt op een heel bijzondere manier het geweten in het vizier. Omdat al mijn kennis en inzicht q.q. tekort schiet en ik tegelijkertijd mijn dagelijkse handelen op kennis baseer en ik nu eenmaal voor de gevolgen van mijn handelen verantwoordelijk ben, ... vanwege dat alles blijkt in feite dat mijn verantwoordelijkheid niet alleen mijn daden naar ook mijn kennis betreft.
Wat je niet weet, hoef je niet te verantwoorden - dat is een gangbare opvatting. Toch gaat dit maar zelden op. Eigenlijk alleen dán wanneer iemand niet op de gedachte kón komen dat ie iets niet wist. Maar dergelijke situaties zijn dun gezaaid. Er is verschrikkelijk veel wat ik niet weet, doch waarbij ik tegelijkertijd weet dat ik het niet weet. Voor het feit dat ik veel niet weet maar wel zou kunnen weten, en dat dat wat ik wel weet steeds een begripsmatig "gekleurd" weten is, ben ik verantwoordelijk. Men zal mij altijd om redenen kunnen vragen waarom ik iets (nog) niet weet of waarom ik meen dat iets zus of zo in elkaar steekt. Weten en geweten hebben alles met elkaar te maken.
(Terzijde. Ook meer dan geloof en geweten. Inzichten en daden in laatste instantie verantwoorden met een beroep op een 'onaanschouwelijke' geloofsovertuiging heeft meer te maken met machtsargumenten dan met redelijkheid. Zo'n vorm van "verantwoorden" maakt een eind aan elk gesprek: men neemt immers de eventueel nog nader ingebrachte redelijke argumenten van de ander niet meer serieus. En zo bereik je drie dingen in enen: je 'immuniseert' je eigen geloof, je doodt het gesprek, en je laat de ander als persoon in de kou staan.)

Bent u er nog? Ik wil namelijk nog even terugkomen op een opmerking die ik eerder maakte. Ik zei dat de pedagogiek een normatieve en tegelijkertijd een empirische aangelegenheid is. Empirisch inzicht in de condities van het leren kan ik in het vormingswerk goed gebruiken. Zulke inzichten vertellen ons o.m. dat het goed is

a. dat je zorgt voor een sfeer van veiligheid en vertrouwen;
b. dat je aansluit bij wat de pupil reeds bekend is;
c. dat je inzicht hebt in wat een pupil aan kan (qua rijpheid, intelligentie, emotionaliteit, enz.);
d. dat je weet waarover je het als 'inleider in betekenissen' hebt en dat je in staat bent om leerstof voor pupillen te bewerken (verdeling van de stof; aanbieding op niveaus);
e. dat je de meest passende onderwijs- en leermethode beheerst.

In feite gaat het hier om inzichten en vaardigheden van een docent annex volwassenen-educator die men met het kopje
- 'didactische deugden' zou kunnen sieren. Daarnaast bezit zo'n educator nog vier deugden:
- hij bezit vakkennis
- hij weet wat de grenzen van die kennis zijn
- hij weet dat deze kennis, net als alle overige kennis, perspectivisch en conceptueel en theoretisch "bepaald" is
- hij beseft dat het bij de bepaling van leerstof gaat om een normatieve keuze die men in voortdurende discussie met andere betrokkenen moet kunnen verantwoorden (vgl. onze oproep voor een continue cultuurpedagogische discussie).

Ik heb mijn grondslagen-achtige zijweg afgelopen en ben weer aangeland op de hoofdweg.
Als we nu eens gaan kijken naar wat in de 'handreikingen' en de losbladige 'Cursus natuur en milieu' (inc. bijlagen) aan suggesties wordt gedaan, dan denk ik dat deze soms nogal strijdig zijn met de zojuist door mij geschetste uitgangspunten.
Neem bijvoorbeeld eens het leerstijlen-verhaal van Kolb. In feite gaat het daar om fasen in het denken zodra men zich een probleem realiseert en probeert om dit op te lossen. Kolb heeft kennelijk gekeken naar wat al meer dan 100 jaar geleden door mensen als Peirce en Dewey gezegd is. Misschien kun je zeggen dat er 'leerstijlen' zijn en dat sommigen bij voorkeur via ervaringen willen leren. Vanuit educatief standpunt is de wérkelijke waarde van de ervaring natuurlijk alleen dat "in" ervaringen de problemen oplichten! Wil je echter verder komen, dan zul je meer moeten doen dan doorgaan met ervaringen verzamelen. Zelfs al is dat misschien niet iemands meest favoriete leerstijl. (Terzijde. Ervaringsleren is m.i. helemaal geen 'stijl'; het is een onvolledige vorm van leren.) Analyse van het probleem, mede aan de hand van extra informatie van algemenere aard, het zoeken van een oplossing en het toetsen daarvan in de praktijk zijn de noodzakelijke volgende fasen. Dat sommigen bij voorkeur op abstract theoretisch niveau verwijlen, anderen liever aan het handelen slaan, moge zo zijn. 'Verder' kom je echter alleen als je iedere pupil het gehele educatieve proces laat doorlopen (en hem en haar ook algemenere kennis laat verwerven). De grote nadruk die op verschillende plaatsen in de stukken op ervaringsleren gelegd wordt, is vanuit vormingsperspectief dus zeker niet adequaat.
De rol die de groep bij dit alles speelt, is hooguit conditioneel van belang. Een groep waarin men zich thuis voelt, biedt een goede atmosfeer voor vormingsactiviteiten. Groepsactiviteiten zelf echter als vorm van leren propageren, doet aan nm-educatie onrecht. Het gaat daarbij immers niet om therapeutische activiteiten, noch om het leren van sociale vaardigheden.
Bevorderen van natuur- en milieuvriendelijk gedrag en van een juiste attitude (houding) behoort m.i. in nm-educatie niet thuis. Het hoort zelfs in geen enkele vorm van opvoeding en onderwijs thuis. Gedrag en houdingen berusten op twee uiteenlopende zaken: kennis en persoonlijke beslissingen. In kennis hoort men ingeleid te worden. Kennis is het enige dat ten grondslag ligt aan veranderingen in inzichten die men had, aan veranderingen in de waardering van iets en aan veranderingen in het handelen. Er is eigenlijk maar een "houding" die gedurende het langdurige proces van de educatie-in-volle-omvang telt (zowel aan de kant van de docent/werker als aan de kant van de pupil): de bereidheid tot verantwoording van kennis, van waarden-oordelen en van handelwijzen; en van de bereidheid om inzichten, oordelen, waarderingen en handelingen te herzien. Aanleren van specifiek nm-gedrag en nm-attituden ruikt naar indoctrinatie: je hoort zo en zo te doen, en anders deug je niet.
Ten slotte: hoe holistisch hoort nm-educatie te zijn? Zo weinig mogelijk. Weliswaar klopt het natuurlijk dat het gaat om een problematiek waarin mens, maatschappij, natuur en milieu in onderling verband staan. Maar dit geheel vormt als zodanig geen apart kennisgebied (realm of meaning). Als men dergelijke, met elkaar in verband staande, zaken wel behandelt alsof het om een apart kennisgebied gaat, onderschat men dat elke vorm van 'zien' van samenhang onontwijkbaar subjectief, ideologisch gekleurd is. 't Is maar welk geheel iemand wíl zien. En zo schept men in feite de basis voor indoctrinatie, niet voor inleiden in kennis. Men gaat er dan namelijk aan voorbij dat er totaal verschillende vormen van kennis in het geding zijn (te weten: natuurwetenschappelijke en geesteswetenschappelijke vormen; biologische, fysiologische, culturologische en psychologische kennisvormen; ethische en wetenschappelijke argumentaties; normatieve en empirische redeneringen; enz.).
Uit de 'activiteitenbeschrijving' van de losbladige 'Cursus natuur en milieu' en het daarbij horende 'Informatieboek' zijn o.a. activiteit 26 en 27 voorbeelden van een holistische en dus ideologische

aanpak. Willekeur in de informatieverstrekking is troef. Ze staat ook bol van de evocaties: normatieve "oproepen" die niet beredeneerd zijn. Zelfs voor iemand die niet ingevoerd is in nme is het duidelijk dat allerlei politieke, sociologische, antropologische, geografische informatie ontbreekt. Al met al vertonen deze "lessen" de tekorten van een holistische aanpak.
Nee, als puntje bij paaltje komt hoort het in nme voor volwassenen te gaan om waar het bij vorming überhaupt om gaat: kennisoverdracht en leren van kennis. Slechts een van de minstens vijf geformuleerde doelen deugt dus. Terecht zegt die ene nme-medewerker (die ik in het begin noemde) dan ook: het gaat niet om ervaringsleren. Het gaat om het benutten van de al aanwezige intrinsieke motivatie. De doorsnee-cursist wenst geïnformeerd te worden. Aan de cursus-ontwikkelaars luidt mijn oproep dan ook: maak inhoudsrijke cursussen. En aan de werkers stel ik voor: natuurlijk, hanteer zo goed mogelijk didactische methoden om cursisten tot leren te brengen; maar beschouw hen dan ook als 'learners', en niet als lieden wier attituden 'gevormd' of wier behoeften aan het ventileren van persoonlijke ervaringen bevredigd zouden moeten worden. Ervaringen spelen, didactisch gezien, een beperktere rol. Ze kunnen je laten aansluiten bij de belevingswereld en de "aanvangssituatie" van de cursisten. Je kunt er bij het geven van praktische voorbeelden naar verwijzen. Iets leren houdt echter meer in.

Ervaringen uit de praktijk; drs. G.J. Jutten, beleidscoördinator IVN

een reactie op het betoog van prof. dr. J.D. Imelman, vanuit de visie van een natuur- en milieu-educatieve organisatie.

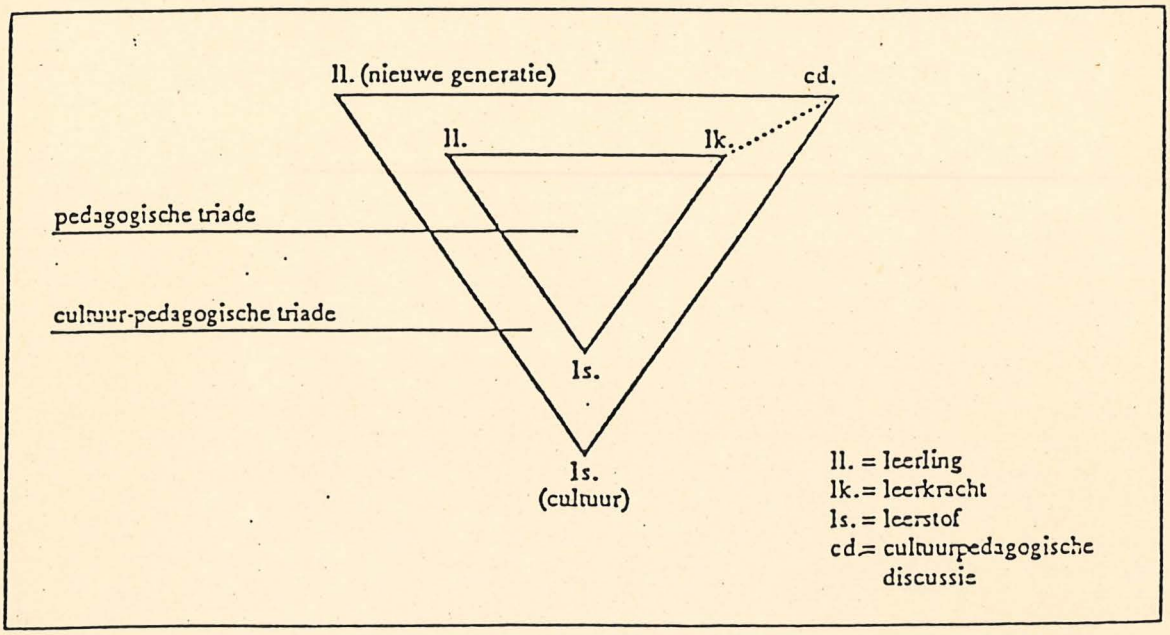
Over natuur en milieu

In oktober 1991 werd in meer dan 50 landen een wereldwijde strategie voor een duurzaam bestaan gepresenteerd: Caring for the Earth. Een vernieuwende strategie waarin een internationaal spoor en een individueel spoor worden onderscheiden, gericht op het bereiken van een duurzame samenleving. In juni van dit jaar vindt in Brazilië de Earth Summit plaats: een grote conferentie van de Verenigde Naties over milieu en ontwikkeling, waaraan veel landen met hun regeringsleiders en vele instellingen deelnemen. Op nationaal niveau kennen we al enkele jaren het Natuurbeleidsplan en het Nationaal Milieubeleidsplan: door de Tweede Kamer gesanctioneerde regeringsbeslissingen. Hoewel over de specifieke maatregelen en het tempo van uitvoering volop wordt gediscussieerd kan tegelijkertijd worden geconstateerd dat een begrip als "duurzaamheid" behoorlijk raakt ingeburgerd. Er is een algemene erkenning dat de kwaliteit van natuur en milieu achteruit holt én dat dat proces moet worden omgebogen. De bio-diversiteit neemt sterk af (planten en dieren sterven uit); enorme kosten gaan gepaard met sanering en herstel van bodems; gezondheid (hier én daar) wordt bedreigd: zelfs is sprake van eco-vluchtelingen. Dat wat we 'waardevol' vinden wordt aangetast.
Een breed gedragen besef: democratisch gekozen organen spreken dat uit, en kiezen natuur en milieu als speerpunten van beleid. Enquêtes geven aan dat velen dat steunen [96% nederlandse bevolking vindt dat de overheid meer geld aan milieu moet besteden, SCPB,1990; er is sprake van sterk groeiende ledenaantallen bij natuur- en milieuorganisaties].
Duurzaamheid vraagt verandering van gedrag; "om tot ... duurzaamheid te komen zullen er aanzienlijke wijzigingen in de produktieprocessen en consumptiepatronen moeten plaatsvinden. [Signaaladvies RMNO]. Een subjectieve opvatting en waarneming, zeker, maar wel één die door velen wordt herkend en erkend; de koers richting duurzaamheid is qua richting duidelijk, maar de concrete oplossing in geval X of Y per definitie niet: veeleer is sprake van een zoekrichting = duurzaam gedrag. Het gaat om "Duurzame instandhouding, herstel en ontwikkeling van natuurlijke en landschappelijke waarden." [doelstelling NBP] of in termen van de Commissie Brundtland en het Nationaal Milieubeleidsplan om " een ontwikkeling die voorziet in de behoeften van de huidige generatie zonder daarmee voor toekomstige generaties de mogelijkheden in gevaar te brengen om ook in hun behoeften te voorzien." (NMP)

Over bevorderen van gedrag

Bevorderen gedrag en houding horen in de natuur- en milieu-educatie thuis: individuen aanspreken op hun verantwoordelijkheid voor doen en laten met betrekking tot natuur- en milieuaangelegenheden. Niet in de zin van 'volg blindelings mijn geloofsovertuiging' omdat ik als deskundige weet wat goed voor u is. Maar in de zin van een zoekproces naar "nieuwe" waarden en normen, streven naar dialoog over en reflectie op natuur en milieu, richting gevend aan denken en handelen, leidend naar gefundeerde keuzes voor handelen [Broens].

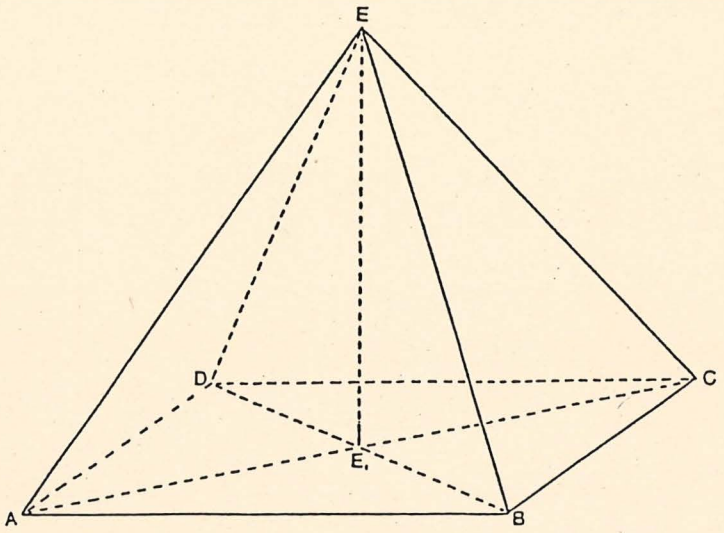
De natuur- en milieu-educatie stelt zich een doel: naast het beeld van de triadische relatie [Imelman] kan meer verhelderend en verduidelijkend de piramide-structuur [Bergeijk] worden benut:



Schematische weergave van de pedagogische en cultuurpedagogische triade

(Illustratie uit Pedagogische Studiën 64/1987)

In de triadische relatie zoals Imelman die beschrijft gaat het om " een opvoeder die probeert een kind in kennis in te leiden en het kind dat probeert te leren en daarin slaagt." Bergeijk voegt daar iets aan toe en beschrijft de grondstructuur van educatieve processen als een pyramidestructuur: "In alle educatie is sprake van iemand (A), die een ander, oudere of jongere (B) helpt, bij het leren van (C), met behulp van methoden en media (D), met het oog op het uiteindelijke doel (E)."



De piramidestructuur van educatieve processen

Dat doel geeft richting aan het educatieve proces. De natuur- en milieu-educatie beoogt stimulering van ecologische verantwoordelijkheid, geeft prioriteit aan natuur- en milieubescherming. Dat is een normatieve inzet in een niet dogmatisch maar pluralistisch educatief proces. In dat proces dienen die inzet en normen steeds te worden beargumenteerd.
Bevorderen van natuur- en milieuvriendelijk gedrag? Ja, maar dus niet in de zin van "produktie van zekerheden" (Imelman) of in indoctrinaire zin door het "doen verkrijgen van onwankelbare overtuigingen" (Meijer). De volwassene blijft zelf bepalen of hij de keuze voor een gedrag maakt en of de fundering van gewenst gedrag in zijn/haar ogen hecht en consistent is.
(We hebben hier niet de gelegenheid in te gaan op het vraagstuk of bepaalde gedragingen wel mogelijk worden gemaakt qua voorzieningen, noch op de op verschillende plaatsen beschreven problematiek van sociale dilemma's.)

Imelman waarschuwt voor een "holistische en dus ideologische" benadering, overigens onder erkenning van het onderling verband van problemen: mens - natuur - maatschappij. Die zorg deel ik: we kennen de gevaren van sterk ideologisch gekleurde groepen en organisaties. Blijft echter de vraag hoe we tot een integrale benadering van de verschillende in het geding zijnde vormen van kennis kunnen komen; hoe we het duidelijke verband van mens-natuur-maatschappij, en de dagelijks om ons heen waar te nemen problemen toekomstgericht en offensief kunnen benaderen. Vanuit natuur- en milieu-educatieve organisaties pogen we juist wel het leren in samenhangen te bevorderen. Een geïsoleerde benadering van deelaspecten van de problematiek staan we niet voor. Aansluitend hieraan bestrijd ik dat "Kan Landbouw Anders?" (let op het vraagteken!) [Cursussen voor Volwassenen, CVV, activiteit 27] bol staat van normatieve oproepen die niet beredeneerd zijn (evocaties). De essentie is de waaromvraag die wordt gesteld: kan landbouw anders? Het vragen naar een verantwoording voor dat wat we als normaal beschouwen. Is dat nu niet juist wat Imelman bepleit?

Over ervaringsleren
Kennis komt op vele manieren naar ons toe: we worden ingeleid in betekenissen. Volwassenen (maar

ook kinderen) zijn geen onbeschreven bladen. Zij hebben kennis van vele zaken, zij weten van de verdwijning van een bos, van geluidsoverlast, van gemeentelijke maatregelen in het openbaar groen, van ... enz. Zij hebben ervaringen opgedaan in hun dagelijkse omgaan met mede-mens en omgeving. In de NME wordt aan die ervaringen recht gedaan. Ervaringsleren dat overigens in verschillende 'betekenissen' wordt gehanteerd. Graag geef ik een korte inleiding in vier betekenissen:

" - Ervaringsleren als alternatief voor formele diploma's: levens- en arbeidservaring worden erkend als entree tot (nieuwe) routes in opleidings- en beroepscarrieres;

- Ervaringsleren als methode om te leren door doen: zelf uitproberen en onderzoeken van zaken krijgt een prominente plaats in het leerplan;

- Ervaringsleren als exemplarisch leren: leren van ervaringen staat aan de basis van kritische bewustwording en veranderend handelen in onbevredigende maatschappelijke situaties;

- Ervaringsleren als methode tot persoonlijke groei en ontwikkeling: individuele en groepservaringen versterken en verdiepen het zelfbewustzijn." [Broens].

Ervaringsleren is in onze optiek niet het in een vicieuze cirkel herhalen van en verzamelen van ervaringen. Ook gaat het niet om activiteiten waar "behoeften aan het ventileren van persoonlijke ervaringen bevredigd zouden moeten worden" (Imelman). Reflectie op die ervaringen, confrontatie met ervaringen van anderen, inclusief die van de docent, confrontatie met nieuwe kennis, opdoen van ervaringen, zelf doen en inoefenen van (nieuwe) vaardigheden zijn wezenlijke elementen. Het normatieve in de ervaringen expliciteren en ter discussie stellen, in dialoog is voor mij -en voor velen met mij bij natuur- en milieu-educatieve organisaties- essentieel. Ervaringen slechts zien als een "didactische deugd" in een beperkte rol, vooral "aansluiten bij de aanvangssituatie", vind ik een te beperkende betekenisgeving aan het begrip.

Tenslotte

De NME stelt zich een doel: het gaat om het combineren van de ecologische imperatief en de pedagogische imperatief (Natuurbeschermingsraad, Advies reikwijdte, 1992). Het gaat om opvoeding, educatie, vorming.

Dus niet om regelgeving, dwang o.i.d.; het gaat niet om het leren van kunstjes of om conditionering van gedrag.

Kennis en inzicht zijn wezenlijke elementen. Maar aandacht expliciet voor houding, gedrag, vaardigheden en handelingsperspectieven acht ik even wezenlijk. Het gaat om hoofd-hart- handen. Het CVV-cursusmateriaal bijvoorbeeld draagt zo ook bij aan het bespreekbaar én praktisch toegankelijk maken van al datgene wat via de media tot ons komt op het gebied van natuur en milieu. Cursisten die deelnemen aan CVV-cursussen houden vaak -met veel plezier- een maand bij hoe zij omgaan met bijvoorbeeld afval en proberen bewust zich anders te gedragen. Vaardigheden om zelf natuur- en milieuzaken te kunnen "onderzoeken" zijn relevant. Van zelf ontdekken en ervarend leren in de natuur gaat een belangrijke vormende werking uit, zo blijkt uit vele onderzoeken. Ook zijn wel degelijk sociale vaardigheden in de NME van belang: hoeveel mensen hebben de vaardigheid om met betrekking tot natuur en milieu gesprekken te voeren met bijvoorbeeld de overheid, zich als groep te organiseren enz.?

Het moge duidelijk zijn dat in mijn opvatting en vanuit mijn betrokkenheid bij CVV dat ik de 5 'uiteenlopende' doelen 'waardevol' acht: Kennis en inzicht, houding, gedrag, onderzoeks- en sociale vaardigheden achten we in de NME van belang. De indeling van De Block volgend: het gaat om weten - inzicht - toepassing - integratie. Voor alle duidelijkheid gaat het dan dus niet om vooraf dogmatisch aangegeven concreet gedrag in situatie X.

Het gaat om 'delen van een geheel' die nodig zijn om betekenissen van mens - natuur - maatschappij te kunnen overdragen: niet als vanzelfsprekend, maar als wetenswaardige 'cultuur' die steeds moeten kunnen worden beargumenteerd.

Amsterdam, 19 maart 1992

Literatuur

1. Caring for the Earth, a strategy for sustainable living;
   oktober 1991, IUCN/UNEP/WWF
2. Natuurbeleidsplan, regeringsbeslissing;
   juni 1990, ministerie LNV
3. Nationaal Milieubeleidsplan (NMP+),
   1990, ministerie VROM
4. Sociaal en Cultureel Rapport 1990,
   Sociaal Cultureel Planbureau
5. Signaaladvies Natuur- en milieu-educatie,
   januari 1992, Natuurbeschermingsraad/Raad voor het Milieu- en Natuuronderzoek (pag. 9)
6. De Natuurgidsencursus onder de loep, knelpunten natuurgidsencursus IVN,
   april 1991, M. Broens e.a.,
   Instituut voor Sociale Pedagogiek en Andragogiek, Katholieke Universiteit Nijmegen (pag. 14,15,59,60)
7. De identiteit van het (bijzonder) onderwijs als modern normatief pedagogisch probleem; pleidooi voor een cultuurpedagogische discussie,
   1987, in: Pedagogische Studiën, pag. 390-404,
   J.D. Imelman en R. Tolsma
8. Cultuurpedagogiek,
   1990, J. D. Imelman e.a. (pag. 25)
9. Een optimistische pedagogiek; en de praktijk?
   1982,
   J.D. Imelman, in: Theoretische Pedagogiek, B. Spiecker e.a.
10. Natuur- en milieu-educatie en het veranderingspotentieel van de school,
    1991, prof.dr.J. van Bergeijk, Landbouw Universiteit Wageningen, PHLO-cursus Natuur- en milieu-educatie
11. Leren in opvoeding en communicatie,
    1983,
    W.A.J. Meijer (pag. 128)
12. Cursus Natuur en Milieu, cursuspakket ontwikkelingsproject Cursussen voor Volwassenen,
    1990,
    IVN/SME
13. Mogelijkheden en randvoorwaarden natuur- en milieucursussen, Handreikingen 1,
    1989,
    Bauke de Vries,
    IVN/SME
14. Criteria cursusmaterialen, Handreikingen 2,
    1989,
    Freek van Mourik,
    IVN/SME
15. Leertheoretisch kader cursus "natuur en milieu",
    1990,
    Lida Henning,
    IVN/SME

Interview met Imelman en Jutten door drs. M. Ernsting

De heer Ernsting vraagt of de heer Imelman, gehoord de inleiding van de heer Jutten, aanleiding ziet om zijn kwalificaties als "ideologische vooringenomenheid" en "indoctrinatie" te relativeren. De heer Imelman heeft in het betoog van de heer Jutten slechts een herhalen van de in nme-kringen gebruikelijke filosofie beluisterd. Het daarin bepleite doel staat daarbij niet ter discussie. Het is volgens de heer Imelman alleen de vraag of wel een juiste analyse van de "didactische situatie" plaats vindt en of niet door een verkeerde analyse praktijken ontstaan, die leiden tot het tegenovergestelde van hetgeen men wil bereiken. Spreker vraagt zich af of attitude- en gedragsverandering geen overtrokken doelstelling is voor nme-activiteiten, die in de regel immer maar van beperkte duur zijn. Men mag al tevreden zijn als bij de cursist probleembesef ontstaat. Wat de cursist daarmee gaat doen onttrekt zich aan de invloedssfeer van de cursusmedewerker. Het is dan ook niet juist hem te belasten met het bevorderen van de beïnvloeding van houding en gedrag; pure informatieverstrekking vergt van hem al voldoende kennis en energie.
De heer Jutten wijst er op dat nme-cursussen e.d. ook niet het doel en de pretentie hebben een bepaald vastomschreven gedrag te bewerkstelligen, maar dat zij zijn gericht op het gezamenlijk zoeken naar oplossingen voor problemen die cursisten ervaren. Men komt zelf met vragen omtrent gedrag; daarop wordt dan ingegaan. Het zou een verenging van nme zijn wanneer alleen cognitieve aspecten aan de orde zouden komen: het zoeken naar een handelingsperspectief is nodig, ook om eventuele gevoelens van machteloosheid bij de cursist tegen te gaan.
De heer Imelman zegt hierop juist kritiek te hebben. Het verbinden van de kennis dat het met het milieu en de natuur slecht gesteld is met het verrichten van een aantal milieuvriendelijke handelingen leidt er toe dat mensen een "mooi gevoel" krijgen, dat verlammend werkt op eventuele verdere mogelijkheden van kritiek, analyse of politieke actie. "Juist omdat je je richt op een betrekkelijk eenvoudige vorm van kennisoverdracht, gekoppeld aan een betrekkelijk leerbare en eenvoudige manier van gedragsverandering geef je mensen dat goede gevoel, en dat is misleidend", aldus Imelman. De heer Jutten is van oordeel dat de heer Imelman door deze uitspraak geen recht doet aan de aard en diversiteit aan cursussen. De heer Imelman zegt evenwel dat het cursusmateriaal dat hem b.v. met betrekking tot de alternatieve landbouw onder ogen is gekomen in hoge mate oppervlakkig is voorgekomen en mensen door het doen van hun inkopen bij een groene winkel al snel dat "goede gevoel" geeft. De heer Jutten bestrijdt dat de nme-cursussen e.d. op dat "pure gevoelsmatige" zouden zijn gericht. Er wordt wel degelijk gestreefd naar zo objectief mogelijke analyses. Hij zou het echter een verarming vinden wanneer nme zou blijven steken in het cognitieve. "Vanuit de natuur- en milieu-organisaties proberen we in elk geval te bereiken dat er ook wat gebeurt, dat de mensen het idee krijgen dat ze zelf ook iets kunnen", aldus de heer Jutten.

De heer Ernsting wijst er op dat de milieuproblematiek lange tijd in globale termen en op wereldschaal werd geformuleerd (Club van Rome, Brundtlandrapport e.d.), waardoor de burger het gevoel zou kunnen krijgen dat hij er toch niets aan zou kunnen doen. Moeten de nme-activiteiten als een soort tegenbeweging worden gezien? De heer Jutten bevestigt dit. De heer Imelman tekent echter aan dat een cursus van b.v. zes bijeenkomsten veel te kort is om tot diepgaande analyses en dus tot meer structurele antwoorden op de natuur- en milieu-problematiek te komen. Er zou minstens een even lange vervolgcursus moeten worden gegeven. De heer Jutten beaamt dit. De heer Ernsting concludeert dat de heer Imelman niet tegen gedragsverandering is, mits op grondslag van een degelijke oordeelsvorming.

De heer Ernsting stelt de vraag aan de orde of de gerichtheid op gedragsverandering - en zelfs op draagvlakvorming voor het (natuur)beleid - niet het gevolg is van de initiërende en stimulerende rol van de overheid op nme-terrein.

De heer Jutten merkt op dat de overheid en de particuliere natuur- en milieu-organisaties zich beide zorgen maken over dezelfde problematiek op het terrein van natuur en milieu. Nme mag echter niet worden gereduceerd tot instrument van het overheidsbeleid. Particuliere organisaties moeten zelf in de gelegenheid zijn hun (educatieve) activiteiten te bepalen, hetgeen er vaak ook op neerkomt zich tegenover de overheid op te stellen of haar kritisch te volgen.

Implementatie van natuur en milieueducatie; Prof. dr. H.D. Stroomberg, hoogleraar Volwassenen-educatie Universiteit van Amsterdam

1 Implementatie als probleem

1.1 Verandering van het handelen

Implementatie is een van de lastigste problemen waar men in de onderwijsvernieuwing voor staat. Implementatie betreft namelijk het verbeteren van het handelen van betrokkenen. Dat het probleem lastig is wordt direct duidelijk als we inzien dat veranderen van het handelen vrijwel alleen mogelijk is op basis van een leerproces. Veranderingen in het handelen treden namelijk niet vanzelf op; er liggen meestal leerervaringen aan ten grondslag die er toe leiden dat een verandering een duurzaam karakter krijgt. Implementatie gaat over het doorvoeren van vernieuwingen, en in uw geval betreft dit natuur en milieu-educatie en -- als men over de consequenties daarvan probeert door te denken -- over verandering in het handelen van ons allen. We weten al lang dat het niet voldoende is om goede ideeën te hebben, maar dat een goed idee pas goed is of wordt als het ook wordt ingevoerd. Dat lijkt soms gemakkelijk bij heel concrete zaken, maar zelfs daarbij ontmoet de ontwerper van een innovatie talrijke problemen.

> Voorbeeld: Eén van de redenen dat spraakchips niet worden gebruikt bij het geven van instructies aan gebruikers van kopieermachines is dat de eerste toepassingen te klungelig en daardoor lachwekkend waren. Op zich is het een goed idee om de machine de instructies te laten spreken. Men had dat ingevoerd bij grote kopieerapparaten van een bepaald bekend merk, maar door de slechte en klungelige uitvoering keerde het publiek er zich vanaf. Het zal nog wel enige jaren duren voor een fabrikant zich weer waagt aan het op de markt brengen van zo'n sprekende machine.[1)] Je moet dus niet alleen een goed idee hebben, je moet het ook goed vormgeven, anders wordt het niets omdat het publiek -- in onze termen 'de doelgroep' -- de waarde ervan niet inziet en wordt het niet gebruikt.
>
> Een ander voorbeeld is het tijdschrift Natuur en Techniek, dat zoals u misschien weet nu 60 jaar bestaat en lange tijd een kwijnend bestaan leidde. Pas als de redactie zich realiseert dat een dergelijk blad alleen een reden van bestaan heeft wanneer het de allerbeste kwaliteit, inhoudelijk en qua vormgeving heeft, dan slaat het aan. Dat gebeurt als de redactie besluit om bijdragen alleen door de beste specialisten op een bepaald terrein te laten schrijven. Het niveau wordt sterk opgeschroefd en het aantal abonné's neemt sterk toe, namelijk tot meer dan 30.000.

Het zijn simpele voorbeelden en een ieder die iets voor een markt probeert te produceren kent er nog wel een paar. Iets slaat aan als het in een behoefte voorziet.

1.2 Perspectief van een implementatie

Bij innovaties van een abstracter karakter, zoals bij natuur- en milieu educatie, waarbij het er onder andere om gaat om het milieu-bewustzijn van mensen te verbeteren, is het implementatie probleem veel lastiger omdat veel moeilijker is te preciseren waar het uiteindelijk om gaat. Bij een kopieermachine kan men het aantal verkochte exemplaren tellen en dan constateren of de implementatie van het nieuwe apparaat gelukt of mislukt is. Bij een tijdschrift kan men het aantal abonné's tellen en tot hetzelfde besluiten. Bij een onderwerp als milieu-educatie kan dat natuurlijk niet. We moeten ook eerst afspreken wat onder implementatie van milieu-educatie wordt verstaan. Is milieu-educatie geïmplementeerd als:

- Er geregeld cursussen milieu-educatie worden gegeven?
- Teleac geregeld ecologische series uitzendt?
- Op alle scholen (van basisschool tot universiteit, dus aan iedereen) milieu-onderwijs wordt gegeven?

Sommigen onder u zullen bij dit laatste punt pas tevreden zijn. Anderen zijn al tevreden als er een frequent cursusaanbod is in een regio; of misschien zijn ze pas tevreden als er voldoende aanbod is in het hele land. Maar weer anderen zullen menen dat dit niet de implementatie is die men zoekt,

omdat het niet om een aanbod gaat, maar om aantallen deelnemers. Pas als er honderdduizenden deelnemers zijn, zijn zij tevreden. Maar onder hen zullen er waarschijnlijk zijn die opmerken dat het niet alleen om het deelnemen gaat, maar juist en vooral om het veranderen van het handelen of om een mentaliteitsverandering ten einde beter handelen mogelijk te maken. En daarom zijn er mensen die verder gaan en menen dat milieu-educatie er toe moet leiden dat we met z'n allen (in Nederland, in de EG, in Europa, in de gehele wereld) minder energie gebruiken, minder produceren in het algemeen, minder chloor produceren in het bijzonder om daarmee weer andere effecten te bereiken. Het vaststellen of deze of andere doelen al dan niet wenselijk zijn en of ze bereikt worden is een lastig, maar niet onoverkomelijk probleem. Duidelijk is dat u als natuur- en milieu-educatoren moet proberen consensus te bereiken over wat u als perspectief ziet.

1.3 Aanpak

Ik zal proberen u daarbij enige steun te bieden door enkele vraagstukken rond implementatie hier aan de orde te stellen. Ik ga in de volgende paragraaf in op het vraagstuk van innovatie. In de derde paragraaf kom ik op enkele aspecten van implementatie. In de vierde paragraaf bespreek ik implementatie als proces en in de vijfde paragraaf vertel ik iets over de implementatie van een produkt. In de zesde paragraaf beschrijf ik de implementatiestrategie en ik besluit met enkele aanbevelingen.

2 Problemen rond innovatie

2.1 Van idee tot implementatie

Innovatie in onderwijs en vorming heeft niet altijd op een zelfde manier plaatsgevonden. Er is een periode geweest die werd gekenmerkt door het optreden van pioniers. Het Montessori-onderwijs is daarvan een voorbeeld en tevens een voorbeeld van een geslaagde implementatie van een vernieuwing. Zo'n vernieuwing heeft een sterk persoonlijk karakter en de overdracht vond plaats door de persoonlijke invloed van de pionier. Daarna kwam een periode van samenwerking tussen gelijkgezinden en geïnspireerd door enkele oorspronkelijke zelfstandige hervormers en ideeën, ontwierpen ze gezamenlijk innovaties. Wanneer spreekt men van een onderwijs-innovatie? In het algemeen spreekt men over een innovatie (1) wanneer opzettelijk voorstellen worden geïntroduceerd om beter wenselijke educatieve doelen te bereiken en (2) wanneer deze voorstellen door betrokkenen (docenten, lerenden) als nieuw worden ervaren. Kijkt men naar de inhoud van een innovatie dan denkt men aan nieuwe structuren, nieuwe curricula, nieuwe leermiddelen. Kijkt men naar innovatie als proces dan kijkt men hoe bepaalde, wenselijk geachte wijzigingen zich realiseren in de bestaande praktijk.

Onder verspreiding verstaat men de aanvaarding van een idee of werkwijze door individuen of groepen. Meestal gaat het hierbij om groepen die verbonden zijn door bepaalde communicatie kanalen, die een sociale structuur hebben en een gemeenschappelijk waardensysteem bezitten.

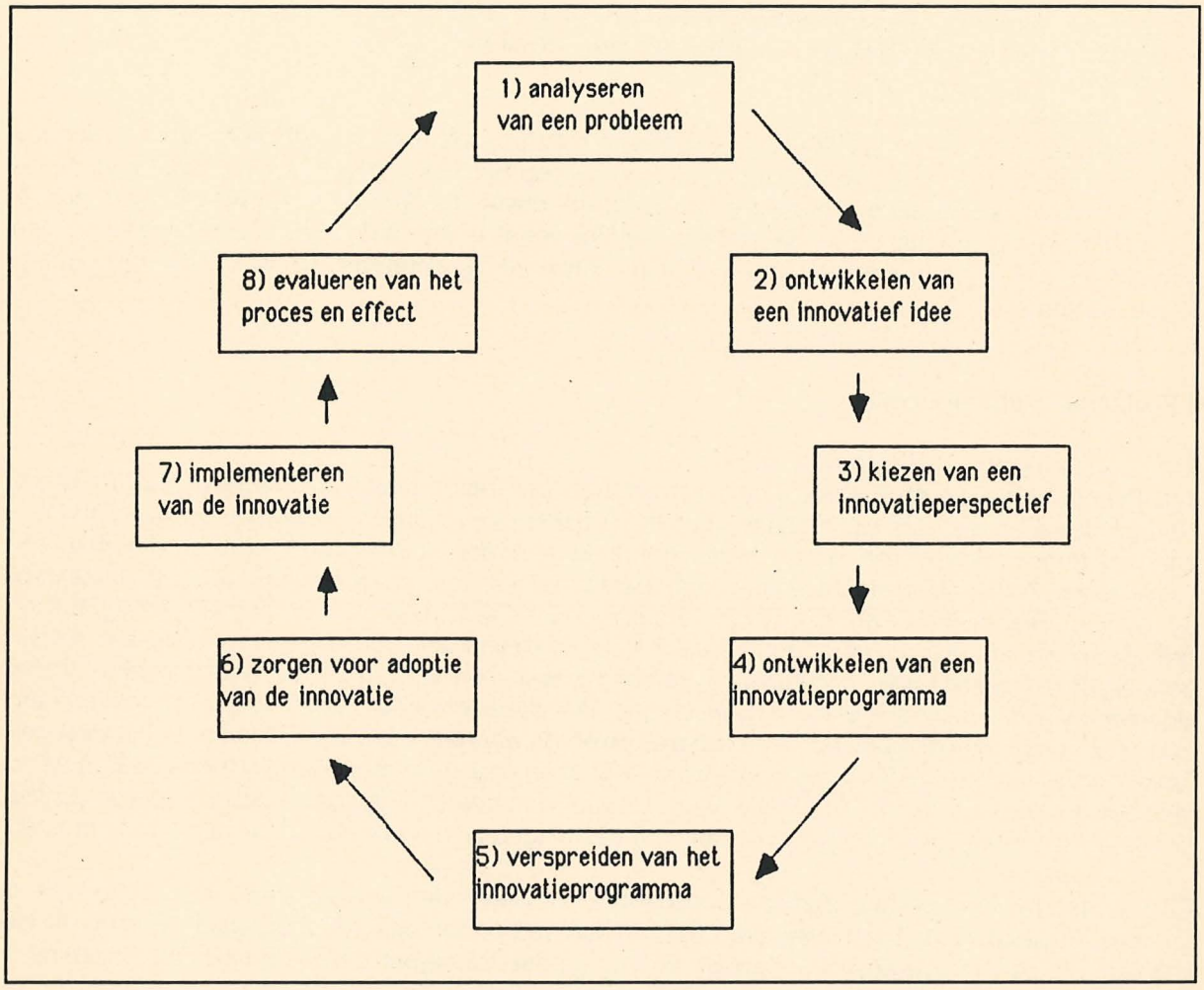
Men heeft onder andere kunnen vaststellen dat het vrij lang duurt vóór een bepaalde innovatie volledig is gerealiseerd, -- afhankelijk van de aard van de vernieuwing zo'n 25 tot 50 jaar. Denk aan de wet op het voortgezet onderwijs die in 1963 door het parlement werd aanvaard, in 1967 werd ingevoerd en waarmee men, zo zou men kunnen zeggen, al vanaf 1910 bezig was. Verder heeft men kunnen vaststellen dat de verspreiding van een succesvolle methode verloopt volgens een S-curve. Aanvankelijk gaat het langzaam, als men merkt dat het werkt, verloopt de verspreiding vlugger en daarna neemt het tempo weer af. Dit proces wordt ook als model gebruikt voor een innovatie. Eerst bereikt de innovatie de zogenaamde opinie leiders, die op hun beurt de vernieuwing voorstellen aan hun kennissen kringen. Amerikaanse bedrijven maken daarvan gebruik, o.a. de firma Tupperware die bijeenkomsten door vrouwen met hun vriendinnen en kennissen laat organiseren om hun spullen te verkopen. Ook in de onderwijsvernieuwing is deze werkwijze niet onbekend.

Met adoptie van een vernieuwing bedoelt men meestal de beslissing deze vernieuwing een eerste maal te gebruiken. Adoptie is een intentieverklaring van de doelgroep in de zin van: Ja, ik zie die verandering zitten en ik wil meedoen. Een voorbeeld van een verspreiding en een adoptie tegelijk is de Middenschool Vereniging: een samenwerkingsverband van voorstanders van de middenschool,

met een eigen communicatiekanaal en een gemeenschappelijk waardensysteem.

Tenslotte moet de innovatie worden doorgevoerd en moeten garanties worden geschapen dat blijvend aan de invoering gewerkt zal worden. Net zo lang tot de innovatie gemeengoed is geworden. We spreken dan over implementatie.

Schema van het innovatieproces:



2.2 Implementatie; begripsaanduiding

Implementatie is zoals we al gezien hebben een lastig te omschrijven begrip. In veel literatuur sluit men aan bij de omschrijving: - the process of putting change into practice. In Van Dale lezen we: 1) bewerktuiging; voorziening met uitvoeringsmiddelen;
2) uitvoering, vervulling van een overeenkomst, een verdrag, een plan, e.d.; 3) het invoeren van een nieuw systeem in een (data) verwerkende organisatie. Deze verschillende betekenissen weerspiegelen het dubbelzinnige van het begrip implementatie, waarbij de betekenistoekenning o.a. samenhangt met de actor in het proces: staat het (macro-) perspectief van een beleids- of ontwikkelinstantie voorop, dan is de term invoering het meest voor de hand liggend; redeneert men vanuit het (micro-) perspectief van de gebruikers (scholen, instellingen, docenten) dan lijkt de term uitvoering het meest geschikt. Maar redeneert men vanuit de gebruiker van het educatieve systeem -- dus vanuit de positie van de leerling, cursist, lerende -- dan is de term gebruik het meest geschikt.

3 Aspecten van het implementatieproces

3.1 Factoren die implementatie beïnvloeden

Implementatie is een langdurig proces van veranderingen in denken en doen van mensen. Die veranderingen omvatten vrijwel altijd 3 elementen:

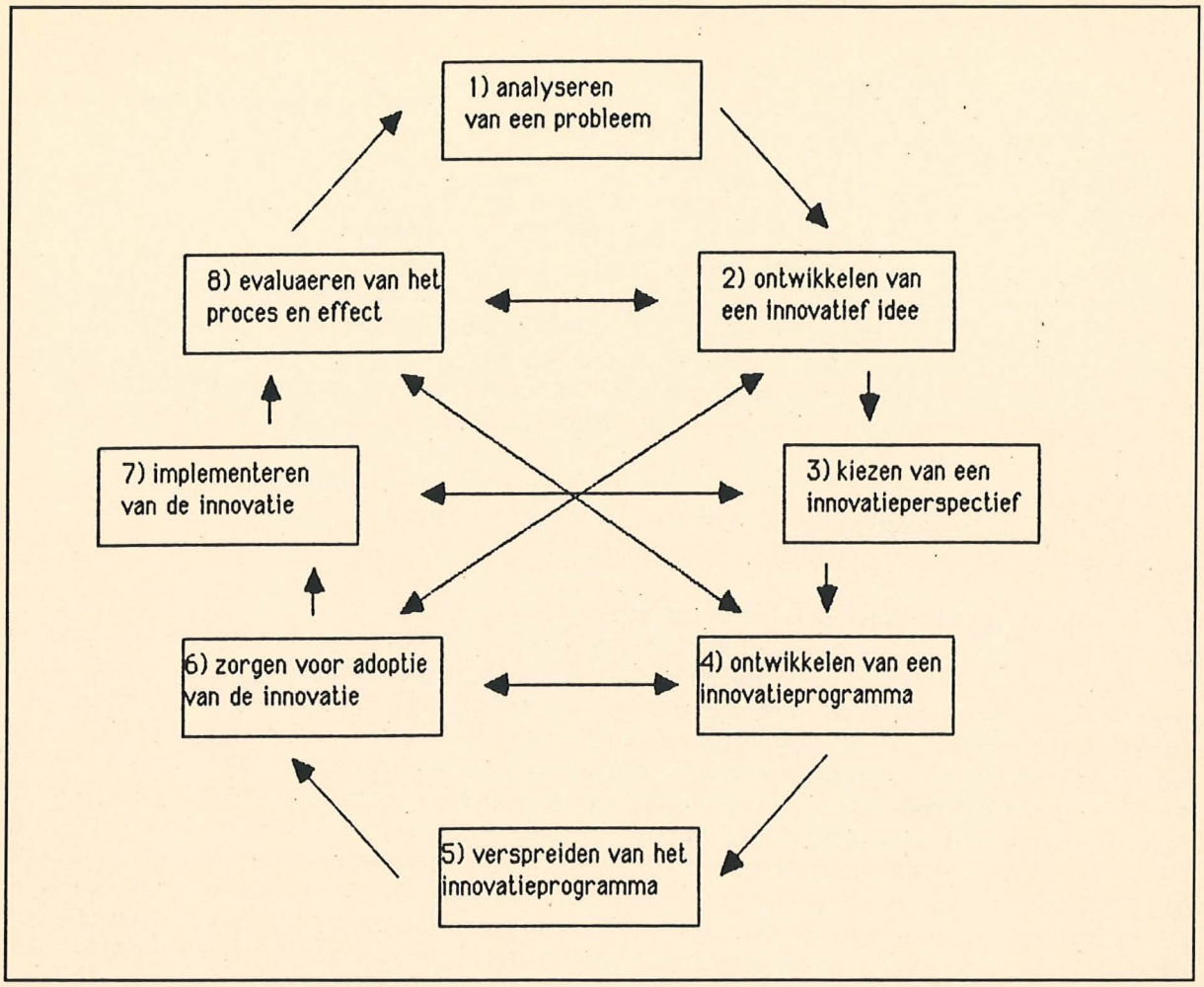
1. gebruik van andere educatieve materialen;
2. anders handelen als docent(e);
3. andere opvatting over de aard en inhoud van onderwijs en vorming.

Analytisch beschouwd kan implementatie bestempeld worden als de centrale fase binnen een algemeen innovatieproces. Eraan vooraf gaat een fase van verspreiding, leidend tot de beslissing iets nieuws te gaan doen (de adoptie beslissing). De implementatiefase kan uiteindelijk overgaan in het stadium van incorporatie waarin de vernieuwing wordt ingebed en verankerd. Er zijn vele categorieën van factoren die van invloed zijn op het verloop van de uitkomsten van implementatieprocessen:

a. kenmerken van de beoogde vernieuwing zelf (helderheid, complexiteit, praktische uitvoerbaarheid, e.d.);
b. voorwaarden in de context van de innovatie (schoolklimaat, rol schoolleider);
c. strategieën ter bevordering van implementatie (scholing, informatie);
d. andere externe factoren (overheid, ondersteuning).[2)]

3.2 Stiefmoederlijke behandeling van het implementatieproces

Het ontwikkelen van een vernieuwing is vakmatig aantrekkelijk, vanwege het boeiende, creatieve karakter en de hoge professionele status. Bovendien is er een zekere afscherming tegen onmiddellijke, hinderlijke omgevingsinvloeden uit de (gebruikers-) organisatie. Ontwikkelaars besteden relatief veel aandacht aan machts- en legitimeringsprocessen in de vorm van overtuigen van anderen en van instemming verwerven voor het rechtmatig realiseren van vernieuwingen. Hierbij zijn zowel de vernieuwingsdenkbeelden als de deskundigheid van de ontwikkelaars zelf in het geding, hetgeen de grote aandacht voor deze adoptiefase begrijpelijk maakt. Ontwikkelaars onderschatten vaak het belang van de vele organisatie variabelen die op de implementatie van hun vernieuwingen van invloed zijn. De kennis van zaken omtrent allerlei organisatorische verschijnselenbij implementatie is relatief gering. Daarom zijn er nog weinig gefundeerde implementatie strategieën beschikbaar[3)]. Het volgende schema is een mogelijke weergave van wat er in werkelijkheid gebeurt. Deze acht onderdelen van een innovatieproces moeten vooral gezien worden als belangrijke aandachtspunten die onderling een relatie hebben (die niet altijd direct duidelijk is).

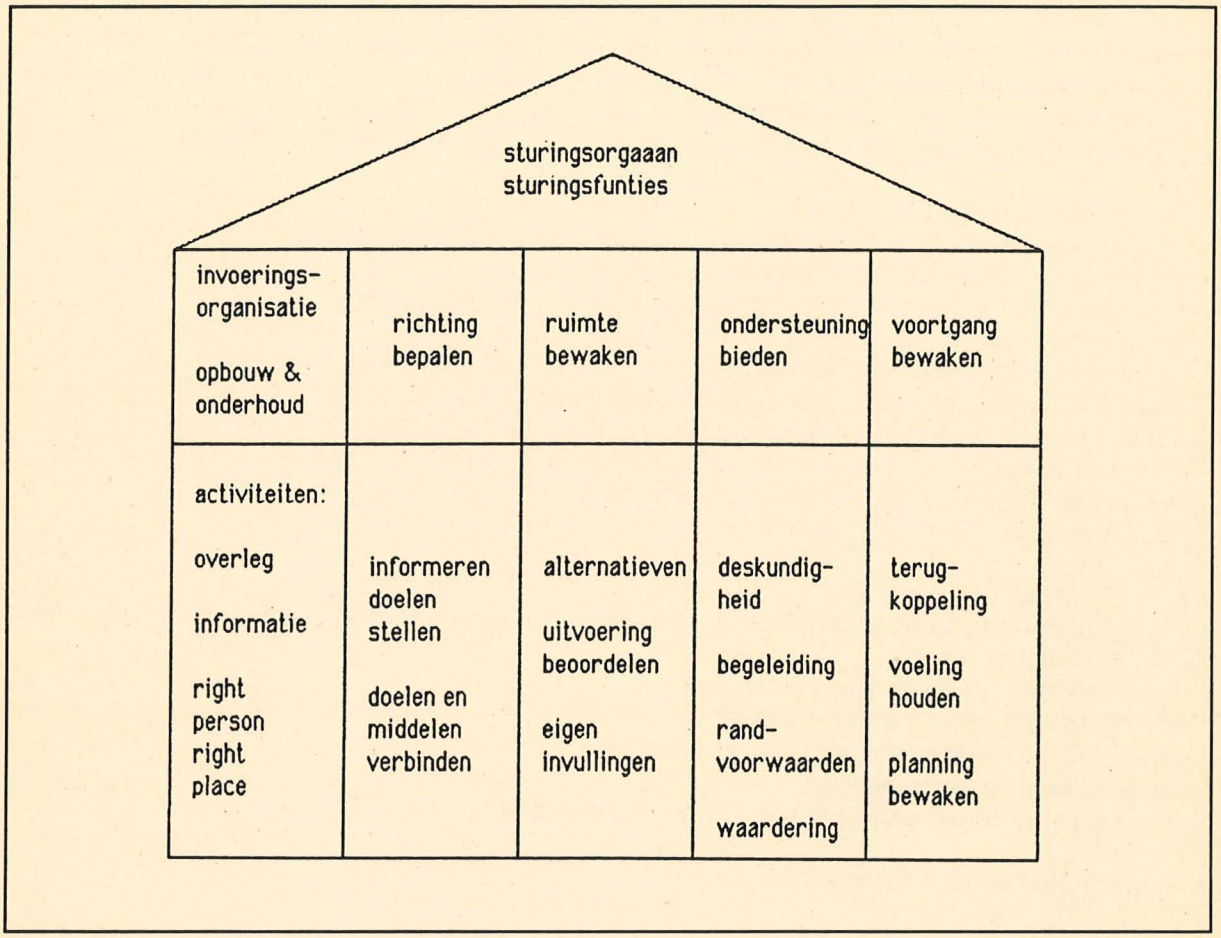


Maar, ook dit schema is waarschijnlijk nog te eenvoudig om te kunnen dienen als beschrijving van wat er gebeurt..... De meeste innovaties stoppen op de drempel van adoptie en implementatie. Aan systematische implementatie komt men meestal niet toe.

4 Implementatie als proces

4.1 Beeld van een implementatieproces

De implementatie van een innovatie brengt men wel als volgt in beeld[4)].



Ook dit schema is geen volledige beschrijving van een implementatieproces, maar geeft aan waarmee we onder andere rekening moeten houden.

4.2 Sturing van de implementatie

Een implementatie moet goed gestuurd worden. We kunnen ons een sturingsorgaan indenken als een stuurgroep, een organisatie of een netwerk van invloedrijke personen, het kan ook één individu zijn. Een sturingsorgaan moet verantwoordelijk zijn voor: opbouw en onderhoud van de invoeringsorganisatie, voor het bepalen van de richting van de implementatie, voor het aangeven en bewaken van speelruimte (initiatieven en alternatieven), voor het bieden van ondersteuning, voor het bewaken van de voortgang.

Fictief voorbeeld.
Een door natuur- en milieu geformuleerd doel van de implementatie fase is: het bevorderen van een blijvend gebruik van het geproduceerde educatieve materiaal, ook na afloop het project en het zorgdragen voor een instantie die na afloop van het project voor de verdere invoering verantwoordelijk is.

Door verschillende instanties is een gemeenschappelijk implementatieplan gemaakt. Dit plan omvat de volgende punten:

* Een aanbod voor docenten om één dag nascholing op het gebied in kwestie te krijgen. Dit aanbod is beschreven in een folder die alle docenten met hun vaktijdschrift hebben meegekregen.
* Natuur en milieu stelt één persoon één dag in de week vrij om te fungeren als vraagbaak en om de scholingsdagen voor docenten te organiseren.
* Een aantal deskundigen voor de de nascholing.
* Enthousiaste docenten die zich aanmelden voor een materiaal-ontwikkelgroep.

De invoeringsorganisatie bestaat in zo'n geval uit: een samenwerking tussen verschillende organisaties, een organisatiestructuur voor een cursusaanbod, een vrijgestelde persoon, een aantal enthousiaste docenten (ontwikkelgroep) en deskundige nascholers. De richting van de voeren vernieuwing is vastgelegd in over te dragen methoden en het educatieve materiaal.

Een ander voorbeeld.
In de jaren zestig was ik docent didactiek op een pedagogische academie. In die jaren ontstond de goede gedachte dat vernieuwing van het onderwijs niet beperkt moest blijven tot het voortgezet onderwijs, maar moest beginnen op de basisschool. Er bestonden allerlei commissies modernisering leerplan. Ook voor de wiskunde. Aan de Universiteit van Utrecht ontstond het idee voor een wiskobas project: een project wiskunde op de basisschool, want daar zou het allemaal moeten beginnen. Het sturingsorgaan was de sectie basisonderwijs van de cml wiskunde die het wiskobasproject had bedacht. Centraal in de invoeringsorganisatie stond de onderwijzersopleiding. Via de gedachte dat er van elke academie twee docenten bij het project betrokken moesten worden enthousiasmeerde men een wiskunde-leraar en een didactiek-leraar (en de andere leraren).

4.3 De sturingsfunctie

Het goed uitvoeren van de sturingsfuncties is belangrijk voor een succesvolle implementatie. Vanuit de sturingsfuncties moet
* de invoeringsorganisatie gesteund worden;
* richting aan het project worden gegeven;
* de speelruimte worden aangegeven en bewaakt;
* ondersteuning gegeven worden;
* de voortgang van het project in het oog gehouden worden.

5 Implementatie van een produkt

Het wordt nu tijd voor een wat uitgewerkter voorbeeld. Het is een verhaal over de totstandkoming van een educatief ontwerp. Het is hier niet anders bedoeld dan als een illustratie van een werkwijze. De beschrijving moet u plaatsen in de context van de volwasseneneducatie. Om verschillende redenen was het heel belanrijk om rond 1980 kennis op te doen van implementatie van taalonderwijs. Verschillende kennisdoelen werden nagestreefd. De kennis die werd opgedaan is meerledig. We weten nu (iets) meer van taaldidactiek, die vooral structuralistisch was en voor volwassenen misschien beter functionalistisch kan zijn. Verder weten we dat het ontwerpen en implementeren van educatief materiaal een zaak van lange adem is. Ook is het aardig om te ervaren dat educatief materiaal voor volwassenen ook bruikbaar is voor jeugdigen. Tenslotte blijkt keer op keer dat het nodig is om een goede theoretische basis voor educatief materiaal te construeren[5)].

5.1 Taaldidactiek voor volwassenen

Zo'n vijftien jaar gelden viel op dat in het taalonderwijs in de basiseducatie voor volwassenen de taaldidactiek van het lager onderwijs sterk doorklonk. Het accent lag toen sterk op het doorgronden van de structuur van zinnen om zodoende de grammaticale functie van het woord in de zin te leren doorzien en mede daardoor de schrijfwijze van werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden. Toch was het materiaal qua inhoud wel afgestemd op de volwassen lerende. Men gebruikte onder meer teksten over twee gezinnen die naast elkaar woonden, met elkaar te maken kregen en elkaar zodoende leerden kennen. Het ene gezin was Nederlands en het andere kwam uit het gebied rond de Middellandse Zee.

5.2 Veranderingen

De tijd was echter rijp voor verandering. Het Open School Project had inzichten opgeleverd inzake het leren van volwassenen (o.a. ervaringsleren, geïnterpreteerd als: leren met elkaar, van elkaar en aan elkaar) en in 1977 was een rapport verschenen over het verschijnsel analfabetisme in ons land[6]. Duidelijk was dat er naar nieuwe wegen gespeurd zou moeten worden om het taalonderwijs aan volwassenen te verbeteren.

5.3 Onderzoek

Met zes studenten werd een onderzoek gedaan in de Gemeentelijke Dag- en Avondschool voor Funderend Onderwijs te Amsterdam. Door het voeren van gesprekken met docenten en cursisten probeerden we er achter te komen waar men de grootste behoefte aan had. Enkele docenten kwamen met een vraag naar 'werkboeken' die de cursisten zouden kunnen helpen om het geleerde, voornamelijk op het terrein van de taal, toe te passen. Uit gesprekken met cursisten kwam naar voren dat er vooral behoefte bestond aan 'het je kunnen wenden tot 'instanties': de huiseigenaar, de werkgever, het arbeidsbureau, de sociale dienst, een arts, een loketambtenaar op een postkantoor.

5.4 Vertaling van de vraag

Wij probeerden die vragen om te zetten in een idee voor geschikt lesmateriaal. De revue passeerden onder andere: leren spreken aan het loket, leren zeggen wat je wilt, leren aantekeningen maken bij een gesprek, leren telefoneren. Het was moeilijk om een beslissing te nemen wat er ontworpen zou moeten worden omdat niets er op wees in welke richting we zouden kunnen zoeken. Eén ding was zeker. We zouden geen materiaal maken zoals dat voor de Open School werd samengesteld in de vorm van onderwijsleereenheden. Dat materiaal vonden wij te encyclopedisch en te weinig voldoen aan ideeën rond 'ervaringsleren'.

5.5 Engelse ervaringen

In de zomer van 1979 was ik in Engeland om daar een aantal ontwikkelingen op het terrein van de volwasseneneducatie te bekijken. Men had daar al eerder het probleem van het analfabetisme onder volwassenen ontdekt en de BBC had enkele waardevolle radio- televisie programma's uitgezonden zoals On the Move[7] en Next Move[8] waarbij handige op volwassen afgestemde leerboeken waren gemaakt. Een heel aardig boekje dat ik toen in een winkel ontdekte en dat door de BBC als ondersteuningsmateriaal bij uitzendingen werd gebruikt was Write Away[9]. Materiaal om volwassenen te steunen bij het schrijven. Ik nam dit materiaal mee en al brainstormend met de studenten kwamen wij op het idee om voor het taalonderwijs op de Gemeentelijke Dag- en Avondschool een Brievenboek te ontwerpen.

5.6 Het ontwerp krijgt vorm

Het onderzoekje in de school, de studiereis naar Engeland waren dus de aanleiding om de knoop door te hakken om een Brievenboek te ontwerpen. Maar belangrijk was wat er in het brievenboek zou moeten komen. We formuleerden samen met de docenten een aantal uitgangspunten: · Het moest een werkboek worden. Een boek waarin de cursisten het geleerde zouden kunnen toepassen. · Het boek moest op een volwassenen niveau staan, dus geen kinderachtige benadering van de cursisten en grote onafhankelijkheid van de docent(e). · Het moest veel en gevarieerde voorbeelden en opdrachten bevatten, want daarmee zou men het geleerde op het eigen handelingsniveau kunnen toepassen. · Er moest een theoretische basis voor het boek komen, aangezien we anders als ontwerpers niet zouden kunnen leren van onze ervaringen[10]. De theoretische basis vonden we onder meer in een theorie[11] over 'doe-beweringen'. Die zouden de kern vormen voor de tips, aanwijzingen, suggesties en voorbeelden die we in Het Brievenboek zouden opnemen.

5.7 Ontwerp-activiteiten

Er werd een voorlopige opzet gemaakt. De cursisten zouden op hun eigen niveau brieven moeten kunnen schrijven. Daartoe werd een eenvoudige opbouw gedacht van verschillende soorten 'brieven': van briefkaart tot sollicitatiebrief, van gemakkelijk naar moeilijk. Er werden voorbeelden opgenomen en tips wat men het beste zou kunnen doen in een bepaald geval. Er werd door de studenten les gegeven in het schrijven van brieven waarbij de cursisten meteen aan de slag moesten. Hun brieven vormden de basis voor het onderwijs en dat materiaal vormde de basis voor het Brievenboek. Geordend en voorzien van voorbeelden en tips leverde het de inhoud voor Het Brievenboek. Er werd

een nette lay out bedacht en de zaak werd aan elkaar geschreven. De eerste oplage van Het Brievenboek bestond uit 300 exemplaren die we aan de Gemeentelijke Avondschool cadeau deden. Er ontstond een grote vraag en het boek bleek goed te voldoen. De cursisten konden er mee werken op hun eigen niveau. Een brief moet men immers zelf schrijven en die kan men zo ingewikkeld maken of eenvoudig houden als men zelf wil (of kan). Het Brievenboek kwam, zo was onze indruk, als een geschenk uit de hemel, voor de Open School omdat er vrijwel geen geschikt lesmateriaal was. De Stichting Proef projecten Open School gaf Het Brievenboek in 1979 uit. In twee jaar werden meer dan 10.000 exemplaren verkocht.

5.8 Onderzoek

Het succes van Het Brievenboek verbaasde ons en deed ons besluiten om een 'gebruikersonderzoek' te doen. Uit circa 12.000 adressen van gebruikers trokken we een a-selecte steekproef van 10%. Circa 400 gebruikers reageerden op onze schriftelijke enquête. Opbrengst van dat onderzoekje? De gebruikers waren zeer tevreden. Enkele aanvullingen en correcties. Op grond van de gegevens van het gebruikers onderzoek werd er een verbeterde editie gemaakt, die nu werd uitgegeven door de NBLC (het Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum) in 1983. In 1987 werd weer een verbeterde versie gemaakt die voornamelijk uit technische aanpassingen bestond. Voor zover mijn informatie op dit moment strekt zijn er nu meer dan 35.000 exemplaren verkocht, zowel aan deelnemers aan de volwasseneneducatie als aan leerlingen van de mavo.

Is dit een voorbeeld van een geslaagde implementatie? Aan een aantal voorwaarden is wel voldaan. We bekijken die in de volgende paragraaf.

6 Strategie

6.1 Drie strategieën

Bij een innovatie kan natuurlijk op heel verschillende manieren te werk worden gegaan. Die verschillende manieren kunnen consequenties hebben voor een implementatie van een innovatie. De wijze waarop het proces van de implementatie vorm krijgt hangt samen met de uitgangspunten van de innovatie. Er zijn in principe drie benaderingen/strategieën te onderscheiden:

- een technologische;
- een cultureel-sociale;
- een evolutionaire.

Het voert hier veel te ver om deze drie benaderingen tot in detail te beschrijven, maar aan de hand van het voorbeeld van Het Brievenboek kan er iets van worden gezegd.

ASPECTEN	technologisch	sociaal/cultureel	evolutionair 'bottum up'
leren als perspectief	gedrags-verandering	ervaringsleren*	onderzoekend leren
doel van de innovatie	invoering	invoering met aanpassing*	individuele en lokale en aangepaste invoering
methoden	overdragen/* overtuigen	interactie*	innerlijke overtuiging*
rol uitvoerend niveau	ontvangend	onderhandelen*	.....
vormgeving van het produkt	deskundigen	deskundigen*	lokaal uitvoerenden
aard van de begeleiding	werken aan de doelgroep	werken met de doelgroep*	werken vanuit de doelgroep

6.2 Het perspectief

Aangezien het bij natuur en milieu educatie erom gaat dat u zo veel mogelijk volwassenen en jong-volwassenen bereikt lijkt het mij relevant dat we de zaak bekijken vanuit het perspectief van de lerende (jong-) volwassene. Een paar opmerkingen daarover.

a. Er is bij volwassenen sprake van een zeer rijke en zeer gevarieerde ervaring op basis waarvan zich een tamelijk stabiel referentiekader gevormd heeft. Indien nieuwe informatie strijdig is met dat kader, kan dat tot onzekerheid aanleiding geven en bestaat het risico tot afwijzing.

b. Volwassenen hebben doorgaans een pragmatische kijk op nieuwe voorstellen. Ze zijn vooral geneigd tot leren als ze de doelen haalbaar achten en als ze inzien wat ze met de leerervaringen in de eigen situatie kunnen uitrichten.

c. Volwassenen hebben weinig behoefte aan vrijblijvende probeersels; ze willen op korte termijn duidelijke resultaten van hun inspanningen zien.

d. Ze willen aan iets werken dat bij hen past en een duidelijke terugkoppeling op hun vorderingen ontvangen.

Probeert men de drie genoemde strategieën vanuit het perspectief van het leren van volwassenen te plaatsen dan kan men het volgende stellen:
- bij een technologisch uitgangspunt gaat het vooral om leren als gedragsverandering;
- bij een cultureel-sociaal gaat het om leren als ervaringsleren;
- bij een evolutionair uitgangspunt gaat het om leren als onderzoekend leren.

Probeert men de aard van de begeleiding te karakteriseren, dan kan men bij - een technologisch uitgangspunt zien dat het om werken aan de doelgroep gaat; bij een cultureel-sociaal om werken met de doelgroep; en bij een evolutionair uitgangspunt werken vanuit de doelgroep.

6.3 Doel van de innovatie

Het doel van de innovatie en het perspectief van de innovatie zijn verwant. Verschillende actoren zullen verschillende doelen, respectievelijk perspectieven hebben. Met het Brievenboek hebben we geprobeerd te implementeren met aanpassing, waarbij de aanpassing zelf in het ontwikkelde hulpmiddel zit. Ieder kan namelijk op z'n eigen niveau brieven schrijven.

6.4 Methoden

Voor zover ik het kan nagaan hebben we methoden uit alle drie de categorieën gebruikt. We hebben zowel overtuigd, we hebben onderhandeld en we hebben de doelgroep zo ver gekregen dat er een intrinsieke motiviatie bij de gebruikersgroep ontstond.

6.5 Rol van het uitvoerend niveau

Het uitvoerende niveau hebben we zo veel mogelijk als aan ons gelijkwaardig beschouwd; we hebben geen ideeën doorgedrukt. Gelukkig was het idee van het Brievenboek zo ijzersterk dat men er op allerlei manieren heel blij mee was.

6.6 Vormgeving van het produkt

Samen met studenten heb ik het boek geschreven. Eerst in een versie die besproken werd met enkele leraren (bespreekversie). Vervolgens is de uiteindelijke versie door ons gemaakt.

7 Aanbevelingen

7.1 Zorg voor een zodanig produkt dat betrokkenen er graag mee willen werken.

7.2 Zorg er voor dat op vele terreinen van innovatie tegelijk wordt gewerkt.

7.3 Zorg voor brede ondersteuning van de aanpak.

7.4 Neem uitsluitend genoegen met de beste kwaliteit.

7.5 Denk er aan dat volwassenen onderwijs op (de basis-)school begint.

7.6 Stap af van de gedachte dat volwasseneneducatie alleen uit cursussen bestaat.

7.7 Zoek een goede theoretische inbedding voor het project.

1) D.Norman: De dictatuur van het design. Utrecht, Bruna, 1990.

2) J.J.H. van den Akker: Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs. Universiteit Twente, proefschrift, 1988.

3) R. van der Vegt: Opgaven voor implementeren; implementatie-onderzoek als stiefkind? In: W.J.Nijhof & H.K.Oosthoek (red.): Implementatie in het onderwijs. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1978, pgs. 200 -219. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1978.

4) Ontleend aan: Kijk op implementatie. Methodologische reflecties. Utrecht, O & O, 1991.

5) Zie: Goffree, F.& H.P.Stroomberg: Creating Adult Learning Leiden, SMD, 1989

6) Hammink, K.& P.Kohlen: Analfabetisme in Nederland Project Permanente Educatie, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1977

7) Derkow, B. e.a.: On the move London, BBC, 1975

8) Spence, P.& J.McManus: Next move London, BBC, 1977

9) Lesirge, R.& C.Moorhouse: Write away London, BBC, 1979

10) Zie: Graaf, W. van der & H.Lam: Het construeren van leermateriaal in de volwasseneneducatie - een brievenboek. In: H.P.Stroomberg (red.): Volwassenen-educatie Problemen en perspectieven Den Haag, Staatsuitgeverij, pgs 329 - 353, 1980

11) Zie: Groen, P., Kersten,A.& G.de Zeeuw: Beter sociaal veranderen Muiden, Coutinho, 1980. De Zeeuw zegt: 'Een van de consequenties van het doen van onderzoek is dat men gaat beschikken over diverse verzamelingen beweringen, elk met een bepaald soort kwaliteit. Eén type daarvan wordt gevormd door zgn.doe-beweringen: van de vorm 'doe X'; 'doe X beter door Y te doen' (met als bijzondere vorm de paradoxale: doe X beter door het omgekeerde van X te doen).

Stapje voor stap; H. Westerman, consulent bij het STIP (Steunpunt voor Sociaal-Kultureel Werk in Drenthe).

Implementatie van natuur - en milieueducatie in sociaal cultureel werk in Drenthe

Samenvatting van de gebruikte sheets

<u>Drenthe:</u>

1. vooraf
2. tijdens: provinciale stappen
   plaatselijke resultaten
3. tips
4. omslag

<u>Algemeen:</u>

5. wat hebben wij geleerd
6. vraaggerichte benadering
7. houdingen
8. kenmerken

---

1. Vooraf:

* Drenthe 450.000 inwoners, 34 gemeenten
* provinciaal netwerk
* ontwikkelingen
* masterplan
  * informatie
    * publikatie in nieuwsbrieven etc.
      * conferentie slechts 6 opgaven
        * cursus
          * proefpolder
            * generalisatie

---→

* mislukking
* schuldvraag - niet lang bij stilstaan

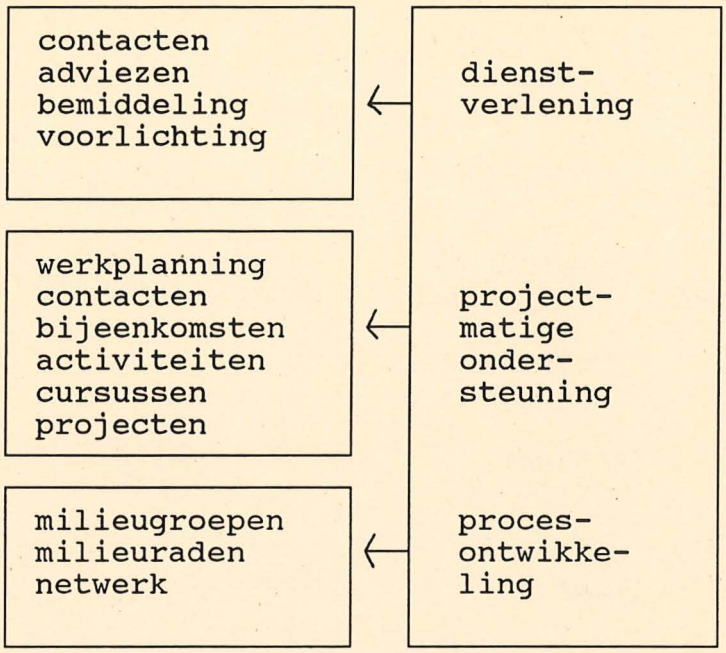
2.1 Tijdens:

provinciale stappen
brochure
bezoek studiedag - elders met collega's
inventariatie
bijeenkomst nu: 24 deelnemers
katern
nme-map
milieublad/berichten
interviews
'Drents Driesplan':
- STIP
- pc-nme
- gemeenten

In voorbereiding
- interne milieuzorg
- conferentie

2.2 Tijdens: plaatselijke resultaten

gevraagd:



3. Tips
   * van plan naar planningsproces
   * actief blijven: kansen creëren
   * alert blijven: kansen grijpen
   * regelmatig en reeks activiteiten
   * stimuleren van sterktes en creativiteite
   * regulier beleid]
     ] --> centraal
     bestaande middelen]

   project is daarvan onderdeel

4. Omslag bij onszelf

   van vooral gerichtheid op lokaal welzijnswerk
   naar ook lokaal (net)werk

   Redenen:
   - kans op gedragsverandering
   - blijvende gedragsverandering

5. Wat hebben wij geleerd?

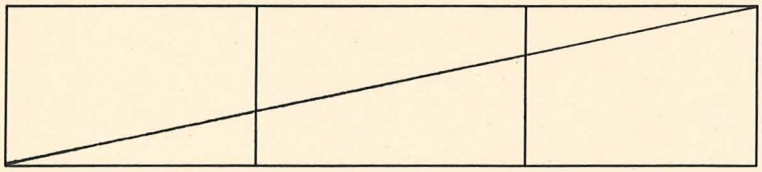
   implementatie/innovatie
   * kleine / grote schaal?
   * vrijwillige medewerking of 'gedwongen uitvoering'?

   Zit men er op te wachten?

   Eigen vertrekpunt:
   aanbodgericht en / vraaggericht?

6.

geen vraag	vage vraag	gerichte vraag



* vraag ontwikkeling	aansluiten vraag/aanbod	aanbods-ontwikkeling
* activeren	(wederzijds) toeleiden	werven
* sociale netwerken	traject uitzetten	informatie/ instrumenten
* grondstoffen	half-fabrikaten	eind-producten

7. Houdingen

* wat leren we de ander	-------	* wat leren we van de ander
* oplossing/beheersen monoloog	-------	* zoeken/ontwikkelend/ leren/dialoog
* de eenzame/wijze beslisser (wij/zij)	-------	* partners (wij)
* spreekmodel	-------	* gespreksmodel

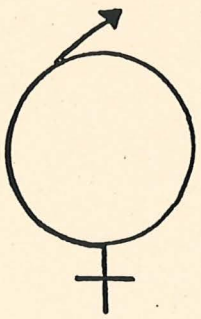
8. Kenmerken

* karakter:	os
* flexibiliteit:	haas
* gedegenheid:	slak

Ontwikkelend

Ondersteunend

Dienstverlenend



Interview met Stroomberg en Westerman door Ernsting

De heer Ernsting vraagt of bij implementatie van nme gedacht moet worden aan vernieuwing of aan het zoeken van een aanpak, een methode voor een onderwerp i.c. natuur en milieu.
De heer Stroomberg zegt dat implementatie een onderdeel is van innovatie. Het gaat er om dat b.v. binnen het onderwijs gebruik gemaakt gaat worden van het vervaardigde nme-materiaal. Dat is een implementatie- vraagstuk. Het invoeren, het ontwikkelingstraject gaat daaraan vooraf.

Met betrekking tot het Drentse project is het de heer Ernsting opgevallen men het aanvankelijk opgestelde Masterplan heeft laten vallen toen het in de praktijk niet bleek te lopen, waarna men op en "trial-and-error"-methode is overgestapt zonder de oorzaken van de aanvankelijke mislukking te analyseren. De heer Westerman bevestigt dit. Wel legt hij er de nadruk op dat in tweede instantie veel meer is aangesloten bij de praktijksituatie in de betrokken 34 gemeenten toen de "blauwdruk" niet bleek te werken.
De heer Stroomberg haakt hierop in door er op te wijzen dat de gedachte om via kant-en-klare onderwijspakketten mensen op te voeden niet werkt. Met het voorbeeld van het Brievenboek heeft hij willen aangeven dat men wel iets kan bereiken door mensen materiaal aan te bieden op een niveau waarmee ze zelf aan de slag kunnen gaan. De les die ook de nme-wereld uit de Open School kan trekken is: wees voorzichtig in de manier waarop je je doelgroep benadert, benader hen als volwassenen, met respect. Lukt het niet je publiek te bereiken, blijf dan zoeken naar andere manieren waarop de mensen wel bereikt willen worden. Dat is van belang, omdat je vanuit natuur- en milieu-optiek toch wilt dat er iets gebeurt.

De heer Ernsting vraagt of de overheid, van rijk tot en met gemeenten, wel voldoende besef heeft van de problematiek van innovatie en implementatie. De heer Stroomberg zegt dat het onderwijs grondwettelijk een "aanhoudende zorg" van de regering is en als zodanig onderwerp van veel research; de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs heeft sedert 1965 veel onderzoek verricht. Men weet vrij veel; de moeilijkheid is al die brokken kennis in een coherent geheel te plaatsen.

De heer Ernsting heeft de indruk dat men misschien wel het nodige weet maar moeite heeft ten behoeve van de implementatie de nodige tijd en middelen uit te trekken. De heer Stroomberg ziet de oorzaak daarvan in de korte ambtstermijnen van bewindslieden, die in in hun zittingsperiode een politieke daad willen stellen. Ook de heer Westerman is van oordeel dat voor een cultuuromslag een langere tijd nodig is. Hij constateert echter dat op gemeentelijk niveau in de loop van de tijd allerlei initiatieven en samenwerkingsverbanden ontstaan en speciale voorlichtingsambtenaren worden aangesteld.

De heer Stroomberg merkt tenslotte op dat mensen niet gemobiliseerd kunnen worden door een negatieve boodschap i.c. de milieuvernietiging. Mensen moeten het gevoel hebben dat ze zelf iets kunnen doen. Dat zulks ook kan leiden tot "iets leuks" en " een goed gevoel" acht spreker niet verwerpelijk.

Werkgroepen: inleidingen + verslagen discussie

Werkgroep 1: Natuur- en milieu-educatie in de wijk

Inleiding F. Veltkamp

Schoon Votulast: milieu-activering in de wijk

Schoon Votulast is een samenwerkingsverband tussen bewoners, ondernemers, gemeente en andere instellingen in het gebied Vogelenbuurt, Tuinwijk, Lauwerecht en Staatsliedenbuurt in Utrecht. Het stadsdeel Votulast is gelegen tegen het centrum. Het bestaat voor een groot deel uit een stadsvernieuwingsgebied, vooroorlogse woningwetwoningen en 50-er-jarenflats.
Om de samenwerking te organiseren komt maandelijks een projectgroep Schoon Votulast bij elkaar. Voor de duur van het project is een externe projectleider aangetrokken.

Doelen en 'acties'

Gericht op schone woonomgeving:

Veegactie: bewoners vegen in actiegebied elke vrijdagochtend het vuil van de stoep op hoopjes op de straat. De gemeente voert dit af. Een en ander is vastgelegd in samenwerkingsovereenkomsten. Deze activiteit leidt tot grotere betrokkenheid bij de buurt. Bewoners leggen koppeling met andere milieuzaken als gescheiden inzamelen en terugdringen verkeersoverlast.
Fietswrakkenactie: de wijkagent heeft in samenwerking met de buurtorganisatie ruim 100 fietswrakken verwijderd. Dit systeem wordt nu met succes ook in andere buurten toegepast.

Gericht op gescheiden inzamelen:

Papier: op twee plekken is een mogelijkheid gecreëerd om papier in te leveren. Hier wordt een paar ton papier per week ingeleverd.
Draagvlak onderzoek gescheiden inzamelen: er is een onderzoek gehouden waarin bekeken is welke inzamelmiddelen categorieën bewoners bereid zijn te accepteren. Dit heeft geleid tot een voorstel van een combinatie van haal- en brengsystemen.
In het verlengde hiervan wordt een plan van aanpak ontwikkeld waarbij preventie een centrale plek inneemt.

Gericht op Milieugericht handelen:

Een cursus milieubewust huishouden is geen succes geworden. Een cursus stadstuinieren is daarentegen enorm aangeslagen. Op diverse plekken zijn stukjes groen door bewoners onder hun hoede genomen.
Met "operatie speurneus" (ontwikkeld door gezondheidsvoorlichting GG en GD) wordt op 4 van de 5 basisscholen gewerkt. Kinderen worden betrokken bij het ontwerpen en onderhouden van speelvoorzieningen. Door regelmatige publiciteit in buurtkranten, plaatselijke pers en een eigen Schoon Votulast-krant worden bewoners en ondernemers regelmatig aangesproken op hun milieugedrag.

Gericht op milieubeleid op wijkniveau:

Een plan voor een netwerk van buurtfietsenstallingen wordt momenteel als landelijk voorbeeldproject ontwikkeld. In het verlengde hiervan wordt de discussie gestart hoe de openbare ruimte het beste ingericht kan worden om de leefbaarheid te vergroten. Met name het ruimtebeslag van de auto staat daarmee ter discussie. Naar aanleiding van een voorstel uit de projectgroep Schoon Votulast wordt een project ter bestrijding van de overlast van de hondepoep gestart.

Op dit moment wordt door bewoners en de gemeente gewerkt aan een wijkmilieuplan, waarin een vertaling van het NMP+ (top-down) en een benadering vanuit bewoners/consumenten (bottom-up) gecombineerd moeten worden.

Kernbegrippen bij de samenwerking:

- Door bestaande activiteiten beter op elkaar af te stemmen en door het nemen van nieuwe initiatieven moet bereikt worden dat de openbare ruimte beter schoon gemaakt wordt, maar ook beter schoongehouden wordt.
- Aansluiten bij wat in de buurt leeft: goed luisteren naar wat 'buurtkader' en actieve personen in buurtnetwerken te vertellen hebben. Dit aanvullen met draagvlakonderzoeken. Elke buurt vereist eigen benadering.
- Beginnen bij kleine zichtbare resultaten. Door aantoonbare successen en sfeer creëren, waardoor grotere zaken binnen bereik komen.
- Geïntegreerde doelgroepenbenadering: de buurt is geen homogeen geheel, ontwikkelen van activiteiten voor verschillende doelgroepen. Verschillende activiteiten wel door publiciteit binnen centrale campagne "Schoon Votulast: samenwerken aan een schone wijk" plaatsen.
- Positieve benadering: zoek zaken waar bewoners/consumenten iets aan kunnen doen. Gemeente en instanties aanspreken vanuit grondhouding dat je zelf ook iets doet. Begrip voor elkaars beperkingen, maar elke partij moet wel een stapje extra zetten.

Ervaringen:

- Milieu is een goede ingang om op buurtniveau bewoners aan te spreken en te activeren. Opvallend daarbij is dat milieu-activisten en milieubeweging op wijkniveau moeilijk te bereiken zijn. Zij richten zich meer op lokaal niveau en op 'grotere' onderwerpen.
- Het is moeilijk goede ondersteuning vanuit de milieueducatie te verkrijgen. Het materiaal is vaak te specifiek, te hoog gegrepen, te hoge pretenties. Er is juist behoefte aan educatiemateriaal wat makkelijk toegankelijk is, op kleine schaal in te zetten valt, liefst gekoppeld aan activiteiten van bestaande netwerken. Helaas is veel goed materiaal niet bekend bij geïnteresseerde professionals.
- Mensen niet primair aanspreken op schuldbesef (natinale draaggolfcampagne). Uitgaan van gegeven dat veel mensen meer voor het milieu willen doen als er gedragsalternatieven zijn. Daarom komt het er vooral op aan te onderzoeken welke belemmeringen een verbeterd milieugedrag in de weg staan. Deze benadering houdt tevens in dat het accent niet zozeer dient te liggen om milieueducatie, maar vooral op milieu-activering (milieuparticipatie).
- Milieuparticipatie en milieu-activering bieden de mogelijkheid om een draagvalk te creëren voor het milieubeleid. Het biedt tevens de mogelijkheid om de invloed van de milieubeweging te verbreden tot de leefsfeer van grote groepen mensen. Door deze beide zaken wordt het mogelijk de kloof tussen overheidsbeleid en bewoners te dichten. Het wordt tijd dat landelijk een aantal proeftuinen gestart worden om met deze manier van werken meer ervaring op te doen.

Werkgroep 1; discussie

Werkgroep: Milieuparticipatie in de wijk
verslaglegger: Chr. Maas Geesteranus

1. Aan de discussie gingen 5 soorten vragen vooraf:
   - relaties met nme-organisaties en gemeente
   - werkwijze (kiezen van stategieën)
   - participatie (aanwakkeren, vasthouden)
   - financiën (al of niet nodig)
   - meerwaarde welzijnswerk in lokale akties

Voor een belangrijk deel ging de discussie over de wijze waarop welzijnswerk en nme-organisaties elkaar zien: de 1e noemt de 2e te normatief, de 2e de 1e te kleinschalig in problematiek (honde-poepniveau). In het geval Votulast:

- Freerk Veltkamp ziet vooral een bewonersgerichte aanpak; bij succes kan de organisatie worden opgeheven: de rol van nme is beperkt
- nme-organisaties hebben een milieugerichte aanpak waarbij nme hèt blijvende middel is (richting bewustwording mondiale duurzaamheidsproblematiek)

Voor het welzijnswerk is dit een bewuste strategie. Na het sociale netwerk van de buurt moet de bal verder rollen. Daarom is een inbedding via de natuurlijke, bestaande kontakten het meest kansrijk om een bepaalde handelingsroutine te bereiken.
Financiën zijn in een startfase vaak nodig, later niet (gaat om aanpassing van het bestaande).
Afspraken met de gemeente zijn cruciaal (bv. wijkbureau).

2. Als succesfactor wordt vooral de bewonersgerichte aanpak gezien: behandelen van bestaande en duidelijk ervaren problemen.
   Knelpunten: samenwerking met nme-organisaties (zie boven) en de tegenstrijdigheid tussen bevolkingsinspanningen en overheidsbeleid (gescheiden inzameling leidt niet tot kostenverlaging van gemeentelijke heffingen)

3. Samenwerking met nme-wereld vergt wederzijdse inleving in visie, begrip en concretisering van doelen.
   Er dient aan een aantal basisvoorwaarden te worden voldaan:
   - duidelijk appèl op bewoners
   - kontakten/afspraken met gemeente
   - enthousiaste bewoners die de straat op gaan
   - snelle, zichtbare effekten.

4. Bereken het inverdieneffekt van een projekt om de gemeente te verduidelijken dat het kostenbesparend werkt. Voorbeeld: afvalstoffenbalans per wijk.

Werkgroep 2: Natuur- en milieu-educatie voor volwassenen door vrijwilligers

Samenvatting inleiding: Margreeth Broens

Als basis voor de inleiding dient een in het afgelopen jaar, 1991, afgesloten onderzoek naar knelpunten van de natuurgidsencursus in het IVN.1)
Het IVN is een vereniging voor natuur- en milieu-educatie met plaatselijke afdelingen verspreid over het hele land. De plaatselijke activiteiten worden door vrijwilligers georganiseerd. Voor die vrijwilligers wordt door vrijwilligers van de afdelingen een kadercursus georganiseerd onder de naam natuurgidsencursus. Deze kadercursus leidt op voor de (kader)activiteiten van de afdeling. Op provinciaal en landelijk niveau vindt ondersteuning plaats door vrijwilligers en beroepskrachten.
Gegevens voor het onderzoek zijn met name verkregen door middel van uitgebreide vraaggesprekken. De meeste ondervraagden waren lokale vrijwilligers (docenten en organisatoren van de cursus); 24 van de in totaal 31 geïnterviewden. "Ervaringen" moet in dit verband dus worden opgevat als "wat mensen zeggen dat ze doen." Daarnaast heeft litteratuurstudie plaatsgevonden (over IVN en relevant theoretisch en empirisch onderzoek).
De natuurgidsencursus is een opleiding die het hele IVN blijkt aan te gaan, op verschillende manieren:
1. alle niveaus, dat wil zeggen het plaatselijke, provinciale en landelijke niveau (van vrijwilligers en beroepskrachten) zijn erbij betrokken.
2. de hele afdeling, dat wil zeggen: de natuurgidsencursus heeft de afdeling(sactiviteiten) tot onderwerp; wordt georganiseerd door de afdeling; wordt gegeven door vrijwilligers van de afdeling aan vrijwilligers van de afdeling (cursisten zijn vanaf het begin van de cursus lid van de afdeling).
Organisatie en educatie zijn dus wel te onderscheiden maar niet te scheiden.
Essentieel punt in de natuurgidsencursus van het IVN is de dubbele gelaagdheid van het begrip educatie. De afdeling verzorgt educatieve activiteiten, de kernactiviteiten, terwijl tegelijkertijd de natuurgidsencursus als educatieve activiteit deze kernactiviteiten tot onderwerp heeft (educatie over educatie). Niet altijd worden deze onderscheidingen gehanteerd, hetgeen problemen geeft.
De natuurgids blijkt een volwassen vrijwilliger te zijn waarvoor als uitgangspunt een positieve beleving van de natuur geldt. Hij heeft zijn opleiding afgesloten met een diploma. De opleiding heeft een gemiddelde duur van 1 1/2 jaar en is intensief te noemen (wekelijkse avondbijeenkomsten met huiswerk en buitenexcursies).
Voor een vrijwilligersorganisatie blijkt van de kant van met name de vrijwillige begeleiding van de docenten een te grote inzet te worden gevraagd.
Inhoudelijk zou de natuurgidsencursus over het algemeen meer nadruk moeten leggen op de milieukant van de cursus. Sterk punt van de cursus is dat hij is afgestemd op de plaatselijke situatie. Dit is gunstig voor samenwerking met andere vormen van educatie voor volwassenen (het IVN is een **educatieve** natuur en milieuorganisatie en op de **plaatselijke** situatie/problematiek afgestemd). Educatieve organisaties voor volwassenen zouden met name methodische ondersteuning in ruime zin ter verbetering van de natuurgidsencursus kunnen geven (denk ook aan werving, doorverzijzing, bijscholing op bestuurlijke, organisatorische vaardigheden).

1) De natuurgidsencursus onder de loep. Knelpunten natuurgidsencursus IVN; eindrapportage. M. Broens, T. Jansen, R. Timmerman e.a.
Nijmegen K.U., ISPA, 1991.

Werkgroep 2; discussie

Verslag werkgroep " n.m.e. door vrijwilligers voor volwassenen"

Verslaglegging: D. Huitzing

Enkele ervaringen met inschakelen vrijwilligers:

- In Gelderland gaan jeugd- en jongerenorganisaties i.s.m. provinciaal consulentschap nme na, hoe jeugd en jongeren kunnen worden betrokken bij nme. Men kwam uit op het idee om lokale scw-vrijwilligers te laten opleiden door de lokale welzijnswerkers. De betrokkenheid bij nme van beroepskrachten in het welzijnswerk is overschat.
  Het aanbod vanuit IVN-afdelingen gaat uit van nme-doelen.
  De vraag van scw-vrijwilligers is vaak veel "platvloerser": ze willen iets leuks met de kinderen doen; nme associeren ze vaak met moeilijk, problemen, negatief.

- In Almelo werken scholen, opbouwwerker, IVN en gemeente samen. Een wijkcommissie ontving een prijs van
  f 1000,-- te besteden voor natuur.
  I.s.m. het IVN startte een nestkastenproject. In vervolg daarop werden IVN-schoolgidsen ingezet op scholen; het nestkastenprojekt werd in verband gebracht met een project over vandalisme.
  De samenwerking verbreedt zich verder.

- In Nijmegen is door vrijwilligers in een verpauperde wijk in samenwerking met kerken een milieuproject gestart. In de vastenperiode is wekelijks aandacht besteed aan milieu.
  Een stuk grond werd met "vernielzuchtige jeugd" herbeplant; ook werd elke avond rommel in de buurt opgeruimd. De resultaten zijn positief te noemen.

- In Nieuwegein is door vrijwilligers het initiatief genomen voor een milieucentrum. Nu overleg en samenwerking tussen gemeente en n & m-groepen. De bouw van het centrum begint binnenkort.

- In Breda werkt het milieu-educatie-centrum veel samen met welzijnswerk. Dit begon met één enthousiaste opbouwwerker. Nu intensief overleg, aktieweek, studiedagen etc.

- In Almelo betrekt het IVN in haar scholenwerk ook de ouders. Zo bereiken ze een groep, die belangstelling krijgt voor natuur- en milieu, en die hun enthousiasme overbrengen op anderen.

<u>Uit de Discussie</u>

Binnen beroepskader van SCW is weinig animo om nme-aktiviteiten uit te voeren.

Om beroepskrachten te mobiliseren moeten de koepels goede voorbeelden laten zien.

Er wordt geconstateerd, dat in veel gevallen organisaties aktiviteiten opzetten alleen voor hun eigen kader. Meer samenwerking is nodig.

Om bottum-up initiatieven en top-down aktiviteiten goed op elkaar aan te laten sluiten is een driehoeksoverleg tussen gemeente, sociaal cult.werk en nme-organisaties gewenst.

Werkgroep 3: Natuur- en milieu-educatie in het volwassenenwerk

Ervaringen met de kursus natuur en milieu in Friesland

Inleiding: Herman Sieben

Algemeen
In deze workshop wil ik kort ingaan op de ervaringen met de kursus natuur en milieu in de provincie Friesland. De kursus natuur en milieu is een projekt van IVN en SME. De doelstelling van het projekt is het realiseren van basiskursussen voor volwassenen, die nog weinig in aanraking zijn gekomen met natuur- en milieuedukatie. Het kursuspakket is bedoeld voor instellingen die gerekend worden tot de buitenschoolse-edukatie. De instanties die de kursussen aan kunnen bieden zijn:
- Instellingen voor sociaal-kultureel werk.
- Centra voor vorming en ontwikkeling van volwassen.
- Plaatselijke natuur- en milieuverenigingen.
- Volksuniversiteiten.
- Kerkelijke groepen.

Implementatie in Friesland
In Friesland is de implementatie via een tweetrapsraket ingezet. Wij zijn ervan uitgegaan dat instellingen niet instaat zijn om zelf de kursus aan te bieden en zelf te geven. (Uitzonderingen zijn bv. IVN-afdelingen, waar vrijwilligers beschikbaar zijn met kennis van natuur en milieu en ervaring met het kursuswerk). Bij het aanbod naar de instellingen over deze kursus, hebben wij ekspliciet vermeld dat wanneer de instelling niet zelf een docent kan vinden, deze via bemiddeling van het Konsulentschap voor Natuur- en Milieuedukatie gevonden kan worden. Na 2 jaar werken met deze kursus is ons van de tot nu toe 22 in Friesland uitgevonden kursussen, 1 zelfstandig opgezet en uitgevoerd.
De volgende stappen hebben wij ondernomen om de kursus te realiseren:

a - Werving docenten.
b - Uitvoering van een training voor 20 docenten.
c - Aanbod via brief aan bovengenoemde organisaties van kursus + bekendmaking beschikbaarheid docenten.
d - Bemiddeling Konsulentschap tussen docent en organisatie.
e - Uitvoering van kursus door docent.

ad a en b
Via een interview op de regionale omroep kwamen 30 reakties van mensen die graag als docent wilden functioneren voor de kursus natuur en milieu. Als toelatingseis voor de docententraining was gesteld of ervaring met lesgeven of kennis van natuur en milieu. In de telefonische aanmelding is ekspliciet gevraagd of men ook bereid was om zelf de kursus te gaan geven. In 4 avonden + terugkomavond is ingegaan op de methodiek en inhoud van de kursus. Met name is aandacht besteed aan: programmering, kontakt met organisaties en methodische werkvormen. Natuur en milieuaspekten zijn minimaal behandeld. Afgesproken dat men als docent individueel bij het Konsulentschap inhoudelijke informatie kon inwinnen. Na de docententraining fungeerde het Konsulentschap als ondersteuner voor de docenten. Van de 25 opgeleide kursisten waren na afloop 20 mensen bereid om de kursus te gaan geven.

ad c,b en e
Via verschillende kanalen is reklame gemaakt voor de kursus. Met name is gericht op klub- en buurthuizen, kerkelijke groeperingen en natuur en milieuverenigingen. Opvallend is het feit dat een aantal sociaalkulturele instellingen wel de kursus in hun organisatie wilden aanbieden, terwijl het hun vaak niet lukte om minimaal 12 kursisten te krijgen. Kerkelijke groeperingen en natuur en milieuverenigingen lukte het meestal wel om genoeg kursisten te krijgen. Naast deze bovengenoemde organisaties is de kursus ook gegeven via een plaatselijk belang, een dorpshuis en via de afdeling sociaal-kultureel werk van een penitentiaire inrichting.

Effekten van het kursuswerk
Onbekend zijn de individuele effekten op deelnemers gebleven. Wel zijn tijdens evaluaties zaken naar voren gekomen als:"ik let nu beter op wat ik koop en thuis gebruik". Kollektief kunnen we wel effekten zien. Vaak was één van de onderdelen om als kursusgroep, een buurt of wijk op milieugebied te analyseren. Deze analyse werd dan meestal gevolgd met een gesprek met een milieuwethouder of ambtenaar. Opvallend (zeker als er ook publiciteit aan bepaalde items werd gegeven) dat enige malen konkrete adviezen richting gemeente serieus zijn genomen en/of gerealiseerd werden/worden. Ook bij kerkbesturen en direktie van de penitentiaire inrichting zien we invloed van een kursus. De kursus voor gevangenen heeft de aanzet gegeven voor een intern milieubeleidsplan in de bajes. De kursisten hadden zelf al een groot aantal verbeteringen bedacht. In het algemeen kan men stellen dat het kollektief effekt het grootst is, wanneer de kursusgroep al enigszins een groep was (bijv. kerkelijke groep, buurtgroep etc.). Open inschrijvingskursussen waren minder effektief op kollektief nivo.

Tenslotte
Een dergelijk landelijk projekt heeft slechts kans van slagen, wanneer er genoeg tijd en middelen gestopt worden in de implementatie op het regionale en lokale nivo. Rijkssubsidiegevers en initiatiefnemers dienen hieraan te denken wanneer zij een dergelijk projekt nog eens een keer willen opstarten.

Werkgroep 3; discussie

Verslag werkgroep Natuur en milieueducatie in het volwassenenwerk

Verslaglegging: C. Hammink

Centraal in de werkgroep staat het cursusmateriaal van de cursus Natuur en Milieu (CVV).
Onder VE wordt door de inleider verstaan situaties waarin volwassenen met leren bezig zijn. Dat kunnen kerkelijke gespreksgroepen zijn, IVN-afdelingen, Basiseducatie e.d. Vanuit dit brede kader wordt met NME aan de gang gegaan.
NME omvat daarbij zowel kennis, houding als gedrag.
Een van de belangrijkste doelen van CVV is ondersteunen bij de invoering van nme in de sector van de volwasseneneducatie. Er wordt een sterke behoefte aan goed materiaal gesignaleerd, zeker bij groepen die op een laag beginniveau zitten.
Instellingen moeten in principe zelf met het materiaal aan de slag kunnen. Deze doelstelling lijkt niet geheel gerealiseerd te zijn. Vanuit het veld wordt gesteld dat docenten niet direct met het materiaal uit de voeten kunnen, het vraagt nog veel aanpassing aan de situatie van de specifieke doelgroep. Bovendien is het landelijk materiaal en daardoor wat te algemeen, het behoeft lokale aanpassing en toespitsing.
Een ommissie is dat in het ontwikkelproject geen implementatie (middelen en strategie) voorzien was. De effectiviteit van het project zou daardoor behoorlijk verhoogd kunnen worden.
Vervolgens geeft de inleider een schets van hoe in Friesland het materiaal ingevoerd is.
Er is gestart met de training van vrijwillige docenten, die via een radioprogramma opgeroepen waren zich te melden. Deze 20 docenten vormden het kader waarmee naar instellingen (sociaal cultureel werk, conciliair procesgroepen, penitentiaire inrichtingen en basiseducatieinstellingen is geworven. Het aanbod was een cursus inclusief een getrainde docent.
In verschillende mate van enthousiasme en met verschillende wensen is op deze werving gereageerd. Een geslaagd voorbeeld is de cursus in de Lawei(penitentiare inrichting). De cursus was sterk gericht op de eigen situatie in de inrichting en de analyse van de milieuproblemen daar. Uiteindelijk hebben de cursisten een milieubeleidsplan opgesteld en aan de directie voorgelegd, die er vervolgens mee is gaan werken.

Reflecterend op deze ervaringen brengt de inleider de volgende stellingen ter diskussie naar voren;
* De CVV cursus leidt tot wezenlijke veranderingen van milieugedrag.
* Het effect van de cursus is het grootst bij bestaande groepen i.t.t. de zgn. open inschrijvingsgroepen.
* Het image en de identiteit van het club- en buurthuiswerk is niet bevorderend voor NME in deze sector. Een nieuwe politisering van het SCW is nodig.

Discussie:
In de discussie kwam een groot aantal aspecten aan de orde. Deelnemers die enige ervaring hadden met het materiaal leverden commentaar.
In het algemeen vond men dat het materiaal veel handvatten bood om mee te werken, maar er zijn ook wel een aantal opmerkingen.
Een van de opmerkingen was dat het materiaal voor mensen met een laag onderwijsniveau (deelnemers aan de basiseducatie, deelnemers in scw) moeilijk toegankelijk was, m.n. op het vlak van de gebruikte taal. Om er goed mee te kunnen werken dienen vele aanpassingen plaats te vinden. Het CVV veronderstelt basisvaardigheden waarover niet iedereen beschikt. De werker zal er zelf nog mee aan de slag moeten.
Een andere opmerking was dat de plaats van nme in het leerpakket van veel volwasseneneducatie, en in elk geval in de basiseducatie zeer onduidelijk is. Feitelijk is er geen plaats voor ingeruimd. Daar tegenover werd bepleit de thematiek van nme te integreren met andere cursus aspecten, zo kan in een cursus nederlands als tweede taal informatie mbt. natuur- en milieu als verwerkingsvorm worden aangeboden. Het gaat er steeds om dat het zo dichtbij mogelijk gebracht wordt.
Voorts werd als probleem gesignaleerd dat docenten, die wel over didactische kennis beschikken niet altijd nme-kennis in huis hebben en daardoor zich erg onzeker op dat gebied voelen.

Het probleem van de open inschrijving, zoals aangegeven in de stelling werd herkent. Een voorkeur werd uitgesproken om de werving meer op sociale groepen te richten, waardoor de beinvloeding van collectief gedrag meer mogelijk zou worden. Hiermee is mogelijk ook het probleem te vermijden dat op open inschrijvingscursussen veel mensen komen, die het eigenlijk allemaal al lang weten, die niet meer overtuigd hoeven te worden.
Als voorbeeld werd hier verwezen naar de activiteiten met plattelandsvrouwen in Gelderland, waar vanuit de organisatie kader gevormd is dat op afdelingsniveua cursussen of losse avonden kan verzorgen (een soort A-team).
Het in de stelling geschetste probleem met het club- en buurthuiswerk werd herkend en zelfs doorgetrokken naar het hele welzijnswerk. In het welzijnswerk zou milieu als integraal element moeten worden opgenomen. Daartoe is er behoefte aan methodieken, aan netwerkontwikkeling en aan politieke lobby. Er zal in dat kader, maar ook naar bijvoorbeeld basiseducatie en naar gemeenten nog veel public relations werk verzet moeten worden.
De stelling dat nme (c.q. de cursus CVV) leidt tot wezenlijke gedragsverandering werd wat optimistisch geacht. Realistischer lijkt het te stellen dat NME kennis en vaardigheden aanbrengt, in hoeverre dat leidt tot gedragsverandering is nog maar de vraag.

Werkgroep 4: Natuur- en milieu-educatie in voorzieningen in natuurgebieden

Inleiding: C.W. de Gans

Er zijn in Nederland zo'n 40 bezoekerscentra. Allen erg verschillend van opzet, van beherende instantie, van ligging.
Wat ik in deze inleiding vertel, gaat dan ook niet over de bezoekerscentra in Nederland, maar over mijn persoonlijke situatie, mijn mogelijkheden en geeft mijn visie op het werk in en om het Bezoekerscentrum Slabroek.

Onder het begrip bezoekerscentrum verstaan we een gebouw(tje) waar d.m.v. een tentoonstelling, een A.V.presentatie en andere media de bezoeker van een natuurgebied schriftelijke en mondelinge informatie over het te bezoeken of bezochte terrein kan krijgen.
Het woord bezoekerscentrum is een letterlijke vertaling van het in Amerika en Engeland gebruikte woord "Visitorscentre". In de Amerikaanse nationale parken ontstaan vanuit z.g. "Trailside musea". Een bezoekerscentrum doet naar mijn mening méér dan alleen terreingebonden voorlichting.
Er wordt gewerkt vanuit de z.g. "Countrysideinterpretation", een techniek die eveneens in Amerika werd ontwikkeld. Zij wordt in Nederland omschreven als:
'De kunst van het verklaren van de interrelatie tussen mens, natuur en landschap'.
Het is méér dan voorlichting alleen, maar ook geen continueproces zoals educatie.
De doelgroep van een bezoekerscentrum is divers; iedereen die binnenwandelt, meestal de recreant.

Structureel samenwerken met het welzijnswerk in ons werkgebied doen wij niet. Wij doen géén aanbod en er is nauwelijks vraag. M.i. zijn daarvoor de volgende oorzaken aan te wijzen;
a. de afstand van de woonkernen kan een belemmering vormen
b. onbekendheid bij het welzijnswerk met onze mogelijkheden;
c. onze prioriteiten hebben elders gelegen, waardoor wij het welzijnswerk niet hebben benaderd.

Incidenteel weet het welzijnswerk het bezoekerscentrum wel te vinden. Zoals laatst een leidster van een VOS-groep. Zij benaderde ons met het verzoek een inleiding te houden voor een groep met de vraag "Hoe kunnen wij als moeders onze kinderen méér gevoel voor de natuur bijbrengen". De cursusleidster zei van te voren nadrukkelijk "dat het niet te moeilijk mocht zijn!". Tijdens de kennismakingsronde liet één van de deelnemers zich ontvallen; "Je moet zoveel weten om je kinderen in contact met de natuur te brengen:.

Een opmerking die ons als team aan het denken zette. Wat het geeft de essentie aan van de wijze waarop wij bezig zijn; "je moet zoveel weten ...!.
Ondanks al onze pogingen zijn wij voor veel mensen dus niet op de juiste weg bezig. Wij grossieren in kennis, in weetjes over de natuur. Maar laten wij onze doelgroep ook de natuur beléven?. Wanneer een bezoekerscentrum iets wil betekenen voor het welzijnswerk zal dit heel belangrijk zijn.

In de periode dat wij hierover nadachten las ik het hoofdstuk "filosofie van de nacht[1]" van Wouter Helmer.
Hij neemt daarin zijn lezers op een nachtelijke wandeling mee de natuur in en beschrijft onze reactie. 's Nachts maken we opnieuw kennis met de natuur. Moeten we gebruik maken van verloren gewaande zintuigen. Onze ogen zijn stuntelaars en ondanks onze tastzin, onze reuk, ons gehoor, blijft de ruimte om ons heen vol onzekerheid. Zien we een stronk of ... een ineengedoken mens? Zie we ... Bomen worden wezens en worden weer bomen.

Zo is naar zijn mening ook de situatie van de moderne mens; volslagen vervreemd van de natuur! Rondtastend in de duisternis. Maar gelukkig heeft de denkende mens een hulpmiddel in die bedreigende duisternis ... de zaklantaarn. Maar helaas, ondanks alle vernuft beschijnt het kegeltje van de zaklantaarn maar een heel klein stukje natuur.

---

[1] 'Het milieu zit in ons zelf", div. auteurs, uitg. Vrij Geestesleven ISBN 90-6038-306-0

In deze vergelijking kun je de natuureducator zien als de zaklantaarn, het hulpmiddel om in die bedreigende natuur iets te zien. Een die natuureducator doet z'n best, hij/zij beoefent de 'kunst van het verklaren van de interrelatie ...'.
Hij/zij tracht de bezoekers opnieuw in contact te brengen met de natuur. Hij/zij vertelt over het voortbestaan van bedreigde soorten, die een belangrijke schakel vormen in het ecosysteem. Hij/zij gebruik boeken, tijdschriften, film, video, folders, tentoonstellingen. En het lukt!
Want sommige bezoekers krijgen het 'natuur laat je leven'-gevoel; ze re-creëren in de natuur, waarin ze 'niet vertrappen, niet vervuilen, verstoren of verontrusten'.
Ze lezen Natuurbehoud, Vogels en Grasduinen en plakken stickers op de achterruit van hun auto. De natuur, stelt Helmer, is een museum geworden en de natuureducatoren tot conservatoren die beheren en rondleiden, die bezoekersaantallen vergroten met promotiefilms en folders. Maar ... nergens aankomen!
De natuur sterft in dat museum een stille dood, stelt hij.
Een buiten staan mensen die vol ontzag tegen kolossalen pilaren op kijken en zachtjes mompelen: 'Je moet er zovéél voor weten!'
Naar mijn mening zal het welzijnswerk de weg naar 'de voorzieningen in natuurgebieden' moeten kunnen vinden, omgekeerd zal ook de natuureducator het welzijnswerk wel vinden. Echter niet nadat wij, zoals Helmer het stelt, 'het belangrijkste hulpmiddel om de mens met de verantwoordelijkheid van zijn omgeving te confronteren; de natuur, zélf hebben ontdekt!
Zélf hebben ontdekt, dat natuureducatie steeds méér cognitief wordt bedreven, dat gemakshalve steeds weer naar feitjes en weetjes wordt gegrepen. Dat we onze kennis zo graag ten toon spreiden omdat we zélf stuntelaar zijn in de natuur van de nacht. Hoe kan ik (nog) niet zeggen, w dat dit mogelijk samen met mensen uit het welzijnswerk kan!

Werkgroep 4; discussie

Verslag werkgroep Natuur- en Milieu-Educatie in voorzieningen in natuurgebieden.

Verslaglegging: R. de Vries.

Hoofdlijnen van de discussie

* punt van discussie : Op welke manier moet informatie worden overgebracht?

Vertegenwoordiger bezoekerscentrum (hierna BC) :
"Meer richten op natuurbeleving (hart en handen), dan op natuur-kennis (hoofd)."

Vertegenwoordiger welzijnswerk (hierna WZW) :
"Eerst waarnemen, dan doe je kennis op; vervolgens kun je bewuster waarnemen."

Mening uit de zaal :
"Je ontdekt meer, als je meer weet." (cognitieve aspect)

* punt van discussie : Wat heeft het BC het WZW te bieden?
(wedervraag van BC : Wat verwacht het WZW van ons?)

Volgens de WZW-vertegenwoordiger zijn de BC's over het algemeen te ver verwijderd van de bewoonde centra (de steden).
Reiskosten kunnen dan een financieel knelpunt zijn.
Het WZW verwacht van het BC een actievere rol in structurele educatie en voorlichting.
Voorstel WZW : laat BC's naar WZW komen ipv andersom.

Volgens de BC-vertegenwoordiger heeft een actieve benadering van de WZW voor zijn BC geen prioriteit. Dit is vooral te wijten aan gebrek aan tijd en menskracht.
BC's zijn gedeeltelijk leerkrachtvervangend (schoolbiologisch);
voor het grootste deel zijn de BC's echter gericht op recreatieve voorlichting.
Voorstel BC : laat BC's verworden tot NME-centra.

* punt van discussie : Waarom moeten BC's een actievere rol gaan vervullen?

Er wordt vanuit de zaal gesteld dat BC's de NME loskoppelen van de directe natuurbeleving. BC's liggen veelal buiten de stedelijke omgeving, terwijl ze mensen willen voorbereiden op bewustwording mbt de eigen omgeving.
Voorstel uit de zaal : Bevorderen van adoptie van landschapselementen (bv. stadspark) in de directe leefomgeving. Mensen die uit zichzelf naar het BC komen zijn in principe al gemotiveerd. Het gaat juist om de mensen die niet komen.
Het WZW valt blijkbaar onder deze categorie. Het BC kan zich dus ten opzichte van het WZW geen passieve rol permitteren.

Samenvattend :

BC's zijn noodgedwongen passief (geen tijd/menskracht).
Het WZW verwacht van de BC's dat alert wordt ingespeeld op nieuwe situaties : actieve rol.
De statische BC's moeten dynamische NME-centra worden.
Willen de BC's iets betekenen voor het WZW, dan moeten zij hun takenpakket verbreden en hun mobiliteit vergroten.
Aanbeveling : Bovenstaande kan het best worden gerealiseerd, als de BC's lid zijn van een NME-netwerk.

Werkgroep 5: Natuur- en milieu-educatie in het jeugd- en jongerenwerk

Inleider: W. Meyer Ricard

De boodschap of het kind?
Een inleiding over nme-activiteiten voor de jeugd in de vrije tijd

Voorafgaand aan de inleiding wekte de inleidster de aanwezigen op tot een korte "belevingsactiviteit". In dit geval werd de inhoud van de zakken van deze volwassenen vergeleken met datgene wat een huid zoal bij zich draagt en verzamelt[1]

Aantekening, gemaakt 27/02/'92

Uit het raam kijkend zie ik op het braakliggende land aan de overkant, tussen het opgeschoten riet en de wilgestruiken, in de verte een groepje kinderen. Ik zie alleen mutsen, baseball-petten en stukjes bovenlichaam. Het groepje klontert samen, handen worden heen en weer bewogen, omhooggestoken. Er wordt met stokken gezwaaid en tegen het riet gemept. Wat wordt daar voor spel bedacht, welk plan uitgebroed? Gaan ze zo meteen naar een van de vele half-verborgen hutten in dit terrein, wordt er straks fikkie-gestookt (hoewel het daar nu eigenlijk te nat voor is) of zijn ze zomaar aan het struinen? De kinderklomp verandert nu in een bewegend rijtje; kennelijk gaan ze via een van de, door het gebruik ontstane, smalle paadjes op weg.
Plotseling zijn ze verdwenen, opgenomen door het terrein. Nog één keer zie ik een paar kinderen opduiken, aan de rand van het dijkje, ergens springt er een even uit het riet tevoor-schijn, dan niets meer.
Natuurlijk, daar gebeurt van alles wat vaders en moeders en andere brave burgers maar beter niet kunnen weten.
Overal vind je fietswrakken, waarschijnlijk gestolen, en laatst kwam de politie nog een compleet uitgebrand autowrak weghalen. Er proberen hier vogels te broeden, waaronder voor de stadsrand heel interessante, maar ze worden daarbij voor een groot deel verstoord. Oorzaak daarvan zijn trouwens waarschijnlijk vooral het bataljon loslopende reuze-honden, die met hun bazen dagelijks hier hun uitlaat-ronden lopen.
Toch weet ik zeker dat dit rare, vergeten gebiedje later voor die kinderen tot de belangrijkste jeugdherinneringen zal behoren.
" En dan gingen we spelen op het landje..."
Moge daarom de dag dat de gemeente het geld vindt om tegemoet te komen aan de wensen van weer die brave burgers om het hier nu eindelijk eens "netjes" in te richten, om er een overzichtelijk parkje, nuttige volkstuinen en goed onderhouden sportvelden van te maken, wat mij betreft nog heel lang uitblijven..."

Ik maak wel vaker zulke aantekeningen. Ik gebruikte ook al eerder zulke waarnemingen in teksten of ik gebruikte allerlei persoonlijke ervaringen en herinneringen om een betoog te illustreren.
Ik zit daar naar buiten te kijken met verschillende petten op.

- ik herinner me mijn eigen jeugd en ik ben eigenlijk jaloers dat ik daar niet struinen kan; dat ik hier binnen moet zitten om óver jeugd te schrijven.
- ik kijk ook als natuurliefhebber (de kijker ligt niet voor niets op 10 cm. van dit schrijfblok): ik vind het toch wel jammer dat er daar zoveel wordt vernield en verstoord, vooral straks als de broedtijd weer begint. Want mensen mogen dan een lage dunk van Amsterdam hebben, maar mooi dat hier zelfs dodaarsen en blauwborsten broeden en dat je 's nachts soms wel drie steenuiltjes in de verte hoort roepen!
- ik erger me wezenloos aan de paar jongens die met hun opgevoerde brommers en motoren het gehoor van honderden mensen treiteren en ik wordt droevig als ik zie hoe echt in elk slootje van dat gebied gedumpt afval ligt te rotten en te roesten. Ik kijk dus ook als buurtbewoner en als natuurbeschermer.
- én ik kijk ernaar als iemand die zich bezighoudt met natuur- en milieu-educatie. Want dat doe ik nu al weer heel wat jaren.
  Niet achter m'n bureau (hoewel ik uitzicht op de Hortus heb!), maar híer voor m'n ogen zie ik de **aangrijpingspunten van waaruit we de betrokkenheid bij natuur en omgeving kunnen bevorde-**

ren.
Voor mensen die met jeugd en jongeren werken en die zich hiervoor willen inzetten, of dat nu binnen of buiten de school is, vind ik dit soort kijken naar wat kinderen doen, maar ook het zich herinneren van eigen ervaringen én zelf dergelijke belevenissen opdoen **essentieel.**
Waar deed en doe je dergelijke ervaringen vooral op?
Meestal heel dichtbij, in de eigen buurt.
Dat soort dingen beleef je vanzelf, niemand organiseert het voor je. De omgeving biedt de mogelijkheden en de kansen. En die zijn overal: weliswaar soms veel, soms jammer genoeg veel minder.
Wie zich bezighoudt met natuur- en milieu-educatie gaat verder.
"Leren omgaan met de omgeving" wordt nme in een heel beknopte omschrijving wel genoemd. Daarvoor organiseert men mogelijkheden om, uitgaande van de spontane beleving en waarneming, te proberen inzicht te geven in allerlei verbanden en samenhang, in oorzaken en gevolgen, om daarmee doelgericht een betrokkenheidsgevoel en een bewustwordingsproces met betrekking tot die leefomgeving op gang te brengen.

Niemand heeft waarschijnlijk gemerkt dat wat ik net als laatste deel van m'n verhaal zei, grotendeels uit een artikel van mij uit 1980 stamt.
Ik heb de indruk dat tegenwoordig gelukkig veel meer zo wordt gedacht. De visie dat bij nme **"beleving"** (mede in de woonomgeving) een **heel belangrijk element** is, van waaruit in samenhang met waarneming en kennis **betrokkenheid en inzicht kunnen groeien**, heeft, tenminste bij een deel van de nme-ers, een brede basis gekregen[2].
Marjan Margadant-van Arcken, maar ook anderen, gaven deze opvatting ook een steviger fundament door de **waarde** van natuurbeleving en het belang ervan voor de persoonsvorming van de jeugd in het algemeen en in relatie tot natuur- en milieu-educatie te **onderzoeken** en **vast te leggen.**
Het voert te ver om daar hier uitgebreid op in te gaan, maar voor de duidelijkheid wil ik toch de hoofdpunten noemen zoals die in net door haar in samenwerking met Maya van Kempen geschreven boek "Groen verschiet" in schema staan. Kinderen beleven en ontdekken de wereld en dus ook de natuur **al spelend**. De natuur wordt door hen vooral als mogelijkheid om te spelen gezien. Dat wordt **uitnodigende natuur** genoemd, wat als de **belangrijkste** en overkoepelende natuurwaarde wordt beschouwd.
Deze waarde kan men dan weer in andere waarden onderverdelen: **uitdagende natuur, gebruiksnatuur, intrigerende natuur, esthetische natuur en recreatieve natuur.** Bij **gebruiks**natuur horen dan o.m. **speel-natuur, eet-natuur** en **heilzame natuur.** Waarbij speelnatuur voor kinderen de belangrijkste is. Andere belangrijke waarden voor hen zijn uitdagende natuur (zeker ook voor jongeren!) en intrigerende natuur[3].
Wanneer het erom gaat om **mogelijkheden voor dergelijke natuurbeleving en - verkenning te creëren en te stimuleren** zie ik hierbij **bij uitstek het buitenschoolse jeugdwerk**, het jeugd- en jongerenwerk in beeld.
Het georganiseerde jeugd- en jongerenwerk wil de doelgroepen mogelijkheden en kansen bieden om in de vrije tijd op basis van een eigen keuze op een plezierige manier bezig te zijn. Gekoppeld aan mogelijkheden om in dat verband nieuwe dingen te leren en nieuwe ervaringen op te doen. Binnen de manier hoe dit in de praktijk vorm krijgt, zijn er volop mogelijkheden om juist die **belevings- en exploratieaspecten** rond **natuur en omgeving** te stimuleren. Er is tijd en ruimte om er op uit te trekken, rond het clubhuis of verder weg; er is volop gelegenheid voor speelse belevingsactiviteiten, voor avontuurlijk verkennen en ontdekken. Het daarbij gebruiken van al je zintuigen is vanzelfsprekend, terwijl dat in een onderwijssituatie (weer) speciaal toegestaan en gestimuleerd moet worden.
Nme in het onderwijs heeft, vergeleken met deze mogelijkheden, nog meer beperkingen. De leerlingen zijn er in een **gebonden** situatie: ze komen weliswaar vaak met plezier, maar niet vrijblijvend. Er is leerplicht, er wordt naar meetbare resultaten gestreefd, men kan er niet zomaar op uit om tochten te maken of te spelen. Bij geformuleerde doelstellingen voor nme binnen het onderwijs krijg ik soms de indruk dat het te behouden leefmilieu, **ons aller belang** heel erg centraal staat, terwijl **het kind, de jongere zelf nauwelijks in beeld** komt.
Voor het kind, zonder het kind of over het hoofd heen. (Natuurlijk heeft de onderwijssituatie ook een aantal voordelen bij het organiseren van nme-activiteiten; daar ga ik nog op in).
Toch kom ik hiermee ook aan een **dilemma.** In hoeverre is, naast "natuurbeleving" ook **natuur-en**

milieueducatie, mogelijk binnen het buitenschoolse jeugdwerk? Welke grenzen zijn er daarbij? **"Natuurbeleving is geen nme"**, zei pas nog iemand tegen me. Nee, net zo min als pure natuurstudie dat is, of het schoonmaken van een sloot door een jeugdgroep of het organiseren van een tekenwedstrijd over het milieu.
Natuur- en milieu-educatie wordt dat allemaal pas als we de **voorwaarden** scheppen, van waaruit **de beleving van en waardering voor de natuur,in samenhang met de stimulering van kennis en inzicht, leiden** tot **meer persoonlijke betrokkenheid bij de omgeving** en een **meer verantwoorde omgang met natuur, milieu en landschap**. Dat is nogal een mondvol.

De laatste jaren blijkt de belangstelling vanuit het georganiseerde jeugd- en jongerenwerk om aandacht aan natuur en milieu te besteden binnen hun programma-aanbod steeds toe te nemen. Dat kunnen we vanuit de nme als verheugend zien.

- Maar in hoeverre spelen de doelen zoals ik die daarnet omschreef daarbij een rol? In hoeverre is een dergelijk samenhangend "pakket" datgene waarnaar de vrijwilligers en beroepskrachten uit het jeugdwerk op zoek zijn? Wat is hun eigen invalshoek om met "natuur en milieu" bezig te zijn?
  Een "interessante" werkvorm voor zo af en toe of omdat het zinvol wordt gevonden om te streven naar integratie in de activiteiten om vandaar naar "verinnerlijking" te streven b.v.
  Heeft het jjw eigenlijk wel "een boodschap aan de boodschap" die men er vanuit de nme bijkrijgt? Het broodje ham wordt misschien wel ongevraagd een "broodje gezond".
  "Zó is het goed voor je"! (En vooral voor het leefmilieu). Je kunt je nog meer afvragen.
- In hoeverre kun je verwachten dat de jeugdwerker in staat is al die genoemde verbanden en relaties te leggen, op basis van tenminste enige inhoudelijke natuur- en milieukennis, of zich dat eigen zal maken? De afgelopen jaren waren kaderactiviteiten voor vrijwilligers in het jeugdwerk er vaak op gericht om ze tenminste die drempel over, naar die "enge" natuur te krijgen. "Nee, je **hoeft** niet van alles van de natuur te weten, begin maar eens met ruiken, luisteren en proeven".
- In hoeverre zijn jeugdwerkers/-leiders, die vaak zo weinig (willen) weten niet zelf een verstorende factor in de natuur? Door b.v. hun voorbeeldgedrag.
- En is de vrijheid die er in het onderwijs niet was, niet tegelijkertijd een **belemmering**? Leren omgaan met natuur en omgeving is een **proces** dat een bepaalde **continuïteit** vereist.
  Die continuïteit is er lang niet bij elke vorm van jeugdwerk, soms gaat het zelfs om één middag een instuif of een speurtocht. Ook mag je van **vrijwilligers** minder verwachten dan van **geschoolde onderwijskrachten**. Knutselen met natuurprodukten is nog wel leuk, maar om de term "eco-systeem" in een informatief spel te verwerken, moet je eerst zelf snappen wat dat is.
  En voor de volgende bijeenkomst moet je ook al iets over e.h.b.o. voorbereiden en eigenlijk was dit toch ook voor jou een vrijetijds-hobby.....
- Dan zijn er **de kinderen**, **de jongeren** zelf. In hoeverre belemmeren al die extra bedoelingen, die uitgaan boven het pure speelplezier, het lekker buiten bezig zijn met je lijf, je zintuigen, je creatieve ideeën, hen niet teveel?
  Kinderen **moeten** al zoveel, mogen ze niet af en toe gewoon een hut bouwen, zónder dat de begeleider daarbij de functie van takken aan een boom ter sprake brengt, zomaar volop bessen plukken, zónder direct te horen te krijgen dat nu "de dieren in het bos wel wat minder te eten hebben", hun spulletjes handig, droog in een plastic tasje meenemen?
- Dan is er ook de kant van de **ondersteuning**, vanuit (plaatselijke) nme-groepen en -instellingen. Zijn zij bereid en in staat om voldoende afstand van hun eigen, (misschien nog uitgebreidere), doelstellingen te nemen: kunnen zij aansluiten bij de manier van werken of liever "spelen", zoals die in het jeugdwerk gebruikelijk is?
  Marjan Margadant zegt in Groen Verschiet ergens : (..)
  "nme-organisaties, met al hun verdienstelijke activiteiten, hebben de neiging zich te vergalloperen in hun doelstellingen". Het "ecologisch denken" noemt zij geen haalbare kaart voor het basisonderwijs - en daar kunnen we dan jeugdwerk waarschijnlijk bijzetten - en werkt door onbegrip bij de kinderen zelfs contra-produktief.

Wanneer ik al deze knelpunten opsom, is dat misschien vooral bedoeld om het tegendeel te horen. We moeten niet vergeten dat er ook een heleboel op dit gebied "gewoon" gebeurt in het jeugd- en jongerenwerk. Gewoon, vanzelfsprekend, omdat, zoals ik al zei het jeugd- en jongerenwerk bij uitstek de gelegenheid biedt om er op uit te trekken, om natuur en omgeving te verkennen en te beleven,

om ook met jezelf en je gedrag bezig te zijn. Lang vòòr men in het onderwijs bedacht dat "biologie" meer kan betekenen dan het leren van namen en termen, trokken jongeren er in de toenmalige padvinderij, de NJN er al op uit om ongedwongen onder elkaar de natuur te beleven en te onderzoeken.
Heel grof en snel kun je op dit moment op dit gebied in Nederland onderscheiden:

- groepen jeugd- en jongeren in begeleide en onbegeleide **specifieke jeugdnatuur- en milieuclubs**, zoals de jeugd-bonden voor natuurstudie, de WNF-Rangers, jeugdgroepen van IVN-afdelingen. Zij zorgen meestal voor eigen kadervorming. Hierbij valt op dat ze met de jjw-methoden en technieken niet altijd bekend zijn.
- Algemeen jeugdwerk met plaatselijke groepen, waarbij aandacht voor de natuur, **"buitenleven" altijd al een belangrijk element in het activiteitenaanbod was**, zoals Scouting en Jong Nederland. In hun kadervorming is dit een vast onderdeel, waarbij ook vaak een beroep op externe organisaties wordt gedaan. In toenemende mate is de behoefte merkbaar "natuur en milieu" meer in samenhang in de activiteiten te integreren. Het is moeilijk te overzien in hoeverre dat een behoefte op alle niveau's is, maar ik merk nogal wat verschillen.
- Allerlei **ander plaatselijk jeugdwerk**, soms ook landelijk ondersteund. Variërend van buurt- en clubhuiswerk, afdelingen van levensbeschouwelijk jeugdwerk tot kindervakantiewerk. Bij al deze groepen groeit de belangstelling om van min of meer incidentele aandacht voor natuur-activiteiten meer structureel nme-activiteiten in hun programma's in te passen.
  Hier blijkt vaak grote behoefte aan inhoudelijke en praktische ondersteuning.
- Tenslotte organiseren **nme-organisaties en -instellingen** ook zelf allerlei **activiteiten voor een meer "open" publiek**. Zoals jeugdexcursies en -wandelingen, doe-ontdekinstuifdagen in bezoekerscentra en natuurhistorische musea, dierverzorgings- en knuffelactiviteiten in de kinderboerderij, natuurbeheers- of natuurbeleefvakantiekampen voor jongeren. Dergelijke activiteiten worden ook nogal eens voor of in
  samenwerking met het plaatselijk jeugdwerk georganiseerd.

Ik ben er van overtuigd dat er **ook of juist in het buitenschoolse jeugd- en jongerenwerk** veel mogelijkheden voor nme- of daarmee verwante activiteiten zijn. Ik denk dat juist de **aard en inhoud** van deze werksoort een uitdaging betekenen om hieraan zo leuk goed en voldoening gevend mogelijk vorm te geven. N.B.: **Kinderen komen niet meer naar de club** als de tochten saai zijn, als je geen bloemen mag plukken en als er bij het timmeren van je nestkastje wel gekletst is over territorium en voedselschaarste, maar vergeten is te kijken of -ie wel stevig in elkaar zat.
Ook onervaren vrijwilligers kunnen, zeker door eerst zelf met hen het proces van natuurbeleving en -verkenning mee te maken, gegrepen worden door alles wat er om ons heen valt te beleven en de daaruit voortkomende behoefte dat te behouden. **Vrijwilligers haken af** als er steeds moeilijk gepraat en gedacht moet worden. Ze willen leuke dingen doen met "hun" club, zonder al te veel voorbereiding en voorkennis. Ze willen niet voor paal staan omdat ze allerlei dingen niet weten (en denken dat dat erg is).
Dat betekent dat we ons bij nme in het jeugd- en jongerenwerk moeten bepalen tot duidelijke en haalbare doelen, zoals (onder meer)

- kinderen en jongeren op speelse en spannende manieren mogelijkheden bieden de natuur te beleven en er vertrouwd meer te raken;
- hen mogelijkheden bieden voor uitdagende en haalbare verkennings- en onderzoeksactiviteiten;
- hen in staat te stellen zich op allerlei manieren creatief met natuur en omgeving bezig te houden;
- het bieden van mogelijkheden aan jongeren voor gesprek, discussie, kennisverwerving d.m.v. excursies enz. die bij kunnen dragen aan kennisvermeerdering en het ontwikkelen van eigen visies (waarbij we het doel "gedragsverandering" nog buiten beschouwing laten);
- mogelijkheden bieden en aangeven om op basis van eigen keuzen zich actief in en voor de omgeving in te zetten.

Of bij het realiseren van deze werkdoelen altijd alle fasen van het proces naar bewustwording, naar verinnerlijking van een algemene nme-doelstelling worden doorlopen vind ik niet echt heel belangrijk en ook moeilijk meetbaar. Het plezier, de be- en verwondering, het besef zelf iets te kunnen zeggen en doen, staan voorop. Op die manier kan bij kinderen en jongeren een **voedingsbodem** groeien, waaraan ze hun hele leven, misschien onbewust, met vreugde zullen terugdenken en waarop andere vormen van educatie, later een al geploegde akker vinden.

Misschien moet er wel een **eigen doelstelling voor nme in het buitenschoolse werk komen.** Een die rekening houdt met een aantal beperkingen, maar vooral ook uitgaat van de **specifieke eigen mogelijkheden die juist deze werksoort in de nme kan hebben.** En misschien moeten mensen uit de nme en het jeugdwerk, op verschillende niveau's dan (nog) vaker samenwerken, samen nadenken over wat we willen en kunnen bereiken en al die deskundigheden die we al hebben meer gebruiken en uitwisselen.

Heel beknopt naar aanleiding hiervan nog enkele aanbevelingen/consequenties op een rijtje.
Voor **werkers in de nme** (vrijw./beroepskr.) die jjw. meer en beter willen ondersteunen en bereiken:
- het kind, de jongere centraal stellen;
- meer uitgaan van werkwijze en behoeften van de doelgroep, minder de eigen doelstellingen voorop zetten en vasthouden aan eigen werkwijze.
- meer eigen kadervorming om vertrouwd te raken met methoden en technieken uit het jeugd- en jongerenwerk, ook t.b.v. het "eigen" nme-jeugdwerk.
  (b.v. IVN natuurgidsencursus, algemeen scholingsaanbod)
- **beroepskrachten** kunnen beter aansluitend aanbod aan middelen/kadervorming ontwikkelen, ook op lokaal/regionaal niveau. Op plaats./reg.niveau is behoefte aan eenvoudige basisnatuur-cursussen voor jeugdwerkers met beperkt aantal bijeenkomsten.

Voor **j. en j. werkers:**
- ondersteunende **beroepskrachten**: bewuster streven naar de ontwikkeling van een geïntegreerd nme-aanbod in de activiteiten. Hiertoe samenwerken met nme-org., ook t.b.v. kadervorming.
  Voor **iedereen**:
- meer uitwisseling van kennis en ervaring; ook de nme zelf heeft behoefte aan ondersteuning!
- "natuur en milieu" voor elke dag en niet alleen bij bruiloften en partijen! (Hierover nadenken!).
- Vrijheid betekent geen vrijblijvendheid!
  dat betekent bewust en op verantwoorde wijze omgaan in en met de plaatsen waar men activiteiten organiseert, zorgen voor goede afspraken e.d. Alleen op basis hiervan kan b.v. begrip bij natuurbeheerders ontstaan.

Voor beide groepen: meer uitwisseling en begrip voor elkaars wensen en bedoelingen -"vertalen" van elkaars termen en leefwerelden naar elkaar. Gebruik maken van de aanwezige netwerken.

En ik wil iedereen daarbij tenslotte de slotzin meegeven die de schrijver Roald Dahl in zijn laatste jeugdboek schreef (De Minpins):
- "En kijk vooral met glinsterende ogen rond naar de wereld om je heen, omdat de grootste geheimen altijd verborgen zitten op de onwaarschijnlijkste plaatsen. Wie niet in wonderen gelooft, zal ze ook nooit ontdekken."[4)]

N.B.: Voorjaar '92 verschijnt een serie **kaderuitgaven** voor begeleiders van jeugd en jongeren onder de titel: DE JEUGD: NATUURLIJK! Activiteiten rond natuur en milieu. Meer informatie hierover via het IVN Amsterdam.

[1)] Starten met een korte gezamenlijke **belevingsactiviteit** is niet alleen bruikbaar en zinvol in de nme en heeft ook meerdere doelen. Zo krijgt men, zeker bij een groep "vreemden", een wat meer ontspannen sfeer, een gevoel van gezamenlijkheid, betrokkenheid, en onderling contact. (Een dergelijke activiteit is daarom ook geschikt als kennismakingsactiviteit bij de start van b.v. een cursus of kamp).
Maar in de nme heeft een dergelijke activiteit, waarvan er allerlei zijn te bedenken, nog een extra dimensie.
Bij nme gaat het juist om die persoonlijke beleving van en betrokkenheid bij de omgeving. Zeker bij een "droog" verhaal binnen is het goed om te proberen een stukje afstand naar "het veld", de werkelijkheid te overbruggen. Om de deelnemers/toehoorders zelf even een belevingservaring te bieden.
Maar ook buiten kan men ermee stimuleren dat deelnemers van passieve toehoorders meer betrokken participanten worden. Datgene wat men als inleidende activiteit kiest kan ook, zonder het in veel woorden te hoeven zeggen, het onderwerp en de toon aangeven van de erna volgende tekst of

rondleiding.
Natuurlijk zal het van de opzet en het doel van de activiteit en de persoon afhangen of men voor een dergelijke "invalshoek" kiest. Ook kan men tijdens een betoog meerdere keren praktische of aanschouwelijke activiteiten inlassen.
Het is nu ieder geval een methodische werkwijze die ondergetekende in de nme zinvol acht en waarvoor dan bij deze enige verantwoording is afgelegd.

[2] Bron: **Groen verschiet**, natuurbeleving en natuuronderwijs bij acht tot twaalf jarige kinderen . M. Margadant-v. Arcken i.s.m. Maya van Kempen, SDU uitgeverij 's-Gravenhage 1990.

[3] Bron: **Groen verschiet**, natuurbeleving en natuuronderwijs bij acht tot twaalf jarige kinderen. M. Margadant-v. Arcken i.s.m. Maya van Kempen, SDU Uitgeverij 's-Gravenhage 1990.

[4] De Minpins. Roald Dahl. uitg. Leopold Amsterdam 1992.

Werkgroep 5; discussie

Verslag van Werkgroep NME in jeugd- en jongerenwerk

Verslaglegging: J. Walter

Hoofdlijnen

In het algemeen is men van oordeel dat er voor moet worden gezorgd "dat kinderen het leuk vinden"; de activiteiten moeten erop zijn gericht "dat er iets te beleven is".

Uitzonderingen daargelaten zijn er over het algemeen geen frequente contacten tussen het jeugd- en jongerenwerk en nme-organisaties. Dit vindt wellicht zijn oorzaak in de omstandigheid dat beide werkvelden anders georiënteerd zijn: bij de jeugd- en jongerenorganisaties ligt de primaire aandacht bij de sociale vorming, terwijl de nme-organisaties vooral inhoudelijk gericht zijn.

Daarbij komt dat er een wederzijdse -negatieve ?- beeldvorming bestaat die niet bevorderlijk is voor het zoeken van contact.

Succesfactoren en knelpunten

Positieve ervaringen zijn opgedaan met "neutrale", gezamenlijke activiteiten, b.v. in het kader van het jeugdvakantiewerk. Daar trof men elkaar in de organisatie van voor kinderen spannende, belevenisvolle activiteiten.

Als succesfactor voor samenwerking werd verschillende malen gezamenlijke huisvesting genoemd.

Als knelpunt wordt ervaren dat veel IVN-activiteiten en nme-materiaal teveel op "kennis", en te weinig op "beleven" zijn gericht.

Als voorbeeld van positieve samenwerking werd genoemd het volgen door IVN-ers van een door Scouting georganiseerde cursus omgaan met jeugdigen.

Aanbevelingen

Ga in de praktijk aan de gang; daarmee kan de wederzijdse beeldvorming worden doorbroken. De identiteit van organisaties ("eilandjes") staat vaak samenwerking in de weg. Dit geldt overigens ook voor nm(e)-organisaties onderling.

Het jeugd- en jongerenwerk dient zich open te stellen voor nme, maar nme-organisatie dienen ook opener te staan voor andere organisaties. Men dient elkaar veel meer als wederzijds-aanvullend te beschouwen.

Verslag Forumdiscussie

De heer Klumpers legt de vraag voor of nme-organisaties hun eigen doelen niet minder centraal zouden moeten stellen om aansluiting te vinden bij het jeugd- en jongerenwerk en daarbij tevens het accent zouden moeten leggen bij beleving en participatie. Is nme daartoe wel bereid?

De heer Jutten antwoordt dat nme zijn eigen centrale doelstelling, duurzaamheid, niet moet verloochenen. Het zou volgens spreker zelfs geen goede zaak zijn wanneer doel en intentie niet zouden worden geëxpliciteerd. Wanneer het moeilijk blijkt bij het jeugd- en jongerenwerk binnen te komen is dat een methodisch probleem. Het is natuurlijk niet nodig voortdurend je einddoel naar voren te brengen. Dat kan ook goed tijdens het proces en hangt samen met de didactische aanpak, het is een kwestie van zoeken.

De heer Westerman wijst op de problematiek die ontstaat als nme-organisaties het jeugd- en jongerenwerk slechts zien als instrument om jongeren te bereiken die de nme-organisaties niet zelf kunnen bereiken. Het is een betere benadering het jeugd- en jongerenwerk te benaderen als gelijkwaardige partner waarmee men wil samenwerken. Bij deze samenwerking zal je wel goed moeten aangeven wat je doelen zijn en wat je doelen met de ander zijn. Voorts kunnen nme-organisaties zich ook dienstverlenend t.a.v. het jeugd- en jongerenwerk opstellen. Dat zal men dan ook moeten laten blijken.

De heer Imelman vraagt zich af of men het nu heeft over nme als middel of als doel. Het gaat hem op deze conferentie om de vraag hoe nme in de volwasseneneducatie e.d. aan zijn trekken komt.

De heer Klumpers signaleert een verschil in beeldvorming tussen jeugdwerk en nme, welke een belemmering kan zijn voor samenwerking. Volgens de heer Westerman kan het daarom van belang zijn maar gewoon op lokaal niveau in de praktijk met elkaar aan de slag te gaan. Wellicht kunnen daar netwerken uit ontstaan.
De heer Klumpers vraagt zich evenwel af of er wel een (voldoende hechte) basis voor samenwerking is tussen enerzijds jeugdwerk, opbouwwerk e.d. en anderzijds nme. Hebben we het dan nog over educatie of over gedragsverandering, waaraan de verschillende werksoorten een eigen bijdrage leveren.

De heer Jutten zegt dat het bij nme gaat om natuur - milieu - maatschappij in hun onderlinge samenhang. Het streven naar een duurzame samenleving is niet alleen een kwestie van nme-organisaties, maar moet in allerlei maatschappelijke structuren worden verankerd. Het is iets wat ons allemaal aangaat en dus kom je ook bij het jeugd- en jongerenwerk, de volwassenen-educatie enz. terecht. Daarbij zal over de nme-doelstelling volstrekte duidelijkheid moeten worden gegeven. Als die aansluiten bij de doelen van die andere werksoorten is dat uitstekend en kan men elkaar prima ondersteunen.

De heer Westerman merkt op dat in de werkgroep over het Project Votulast niet zozeer milieu-educatie, maar milieu-participatie de doelstelling was. Educatie was daarbij zowel doel als middel.

De heer Klumpers brengt de constatering naar voren dat anderstalige Nederlanders met betrekking tot nme moeilijk worden bereikt en wat daaraan gedaan zou kunnen worden.

De heer Stroomberg wijst op de mogelijkheid van anderstalige t.v.uit- zendingen. Omdat anderstaligen natuurlijk heel goed in hun eigen taal te bereiken zijn zouden Nederlanders ook die talen kunnen gaan leren.
Een andere kwestie is het educatieve probleem: Het gaat bij educatie niet alleen om het aanbod maar ook om de vraag. Er zal door educatoren heel goed gezocht moeten worden naar aanknopingspunten en die zijn er zeker. Men moet daar echter wel zijn best voor doen. Het gaat niet vanzelf.

Een blik op de toekomst

Door Chr. Maas Geesteranus (Informatie- en KennisCentrum-NBLF) en J. Walter (Commissie Natuur- en Milieu-educatie)

Deze conferentie kunnen we beschouwen als de eerste poging, na jaren van gescheiden werken, om de 'werelden' van de natuur- en milieu-educatie en die van het welzijnswerk bij elkaar te brengen. Dat zo'n poging alleen kan laten zien over welke cultuurverschillen en -overeenkomsten we het hebben en een paar gegevens oplevert om daar wat mee te doen, verbaast natuurlijk niet. Vervlechtingsprocessen vinden niet plaats tijdens conferenties maar in het werk aan de basis: kleinschalig, in stilte, tussen individuen. Bijeenkomsten als deze, samenwerkingsovereenkomsten, protocollen en wat niet meer, zijn nodig aan het begin van zo'n proces, vooral om greep op de problemen te krijgen. En in die zin vinden wij deze werkconferentie geslaagd. Een eerste kennismaking dus.
Er is naar onze mening duidelijk sprake van wederzijdse beeldvorming die niet overeenkomstig het beeld is dat de aangesprokenen van zichzelf hebben. Is het echt zo dat natuur- en milieu-educatoren 'drammers' zijn? Is het echt zo dat werkers in het sociaal-culturele werk zo zijn gebonden aan de directe leefwereld van hun groepen dat zij geen oog hebben voor de milieuproblemen waarmee de wereld worstelt? Niemand zal geloven dat dezen beelden representatief zijn voor beide werkvelden. Er zijn wel verschillen in uitgangspunten, in taakopvatting, in doelen, in werkwijzen, in methoden, in .. Onderzoek die verschillen en versterk de overeenkomsten. Ook die laatste zijn er zeker, anders was deze dag nooit gehouden. En vooral moeten we proberen de stereotiepe beelden van elkaar te doorzien en weg te werken. Het is overigens verheugend dat er her en der in het land al samenwerkingsverbanden ontstaan.
Westerman zei het treffend in de discussie: 'Als je het jeugd- en jongerenwerk aanspreekt op: luister eens, wij zien jou als een instrument en vragen aan jou om voor ons een aantal zaken mee uit te voeren, omdat wij niet in staat zijn die doelgroep te bereiken, dan zal het jeugd- en jongerenwerk daar wel op reageren. Je zou óók kunnen zeggen: wij zouden graag met jullie willen samenwerken'. Op die wijze laten beide groeperingen elkaars identiteit intact; er is geen sprake van dominantie van de een over de ander.
Is het niet precies waarvoor we steeds bang zijn? En is dat niet precies de angst die de nme 10 of 15 jaar geleden ook heeft gehad ten opzichte van het actiewerk? Wij menen van wel. En daarom is het van belang dat men leert samenwerken met inachtneming van elkaars 'waarden en normen'. Dat is een van de uitdagingen voor de komende jaren.

Om dit proces te laten groeien is veel nodig. Op het uitvoerende werkniveau, maar ook in de beleidsmatige sfeer. (Koepel)organisaties en overheden zullen de zin ervan moeten inzien zodat zij de juiste ondersteuning kunnen bieden en, indien nodig, sturend kunnen optreden. De CNME en het IKC zijn instellingen die de beleidsvorming kunnen voorbereiden. Wij zullen een aantal werkzaamheden uitvoeren om die samenwerking daadwerkelijk en structureel van de grond te tillen. Eén van de eerste zaken is het, uit de inleidingen en discussies, distilleren van de handvatten die deze conferentie heeft opgeleverd. Ten tweede zullen geslaagde en minder geslaagde voorbeelden van samenwerking (èn de omstandigheden die daaraan ten grondslag hebben gelegen) gezocht en gevonden moeten worden om uitvoeringsgerichte activiteiten te stimuleren. En ten derde zullen wij ons verdiepen in de mogelijkheden van samenwerking op de langere termijn (netwerkontwikkeling) waarbij een actief overheidsbeleid onontbeerlijk is.

Op deze wijzen hopen wij een steentje bij te dragen aan de versterking van de relaties tussen natuur- en milieu-educatie en het brede veld van het welzijnswerk.

=====