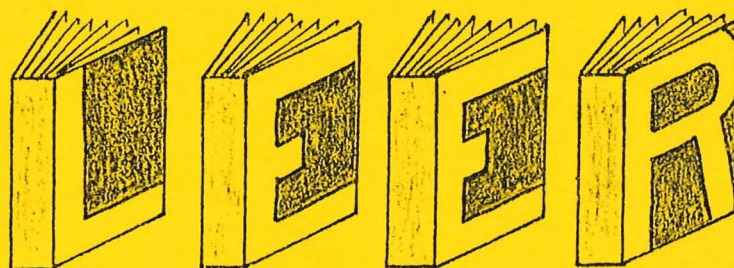


VERSLAG

Milieu-educatie training

20 - 22 april

1988



THE RIEËN

Thema: Leertheorieën en hun toepassing in
de Natuur- en Milieu-educatie

'OVERCINGE DE KIENCKE'

Instituut voor scholing, vorming en training

Verslag trainingsdagen Overcinge, 20-22 april 1988

Thema: Leertheorieën en hun toepassing in de natuur- en milieu-educatie

Inhoudsopgave:

- Verslag van de training
- bijlage 1 - het programma
- bijlage 2 - deelnemerslijst
- bijlage 3 - plaatsbepaling van het thema
- bijlage 4 - uit het werkboekje met voorbereidingsmateriaal voor de training, het overzichtsartikel over leertheorieën van Ad Erdkamp
- bijlage 5 - lezing van Lida Henning
- bijlage 6 - opdracht leerstijlen volgens Kolb
- bijlage 7 - lezing van Kees Hammink
- bijlage 8 - lezing van Marian Verdonk
- bijlage 9 - literatuurlijst

Begeleiding: Joke de Wilde - Overcinge de Klencke
Greet Doornenbal - Landelijk Steunpunt Natuur- en Milieu-Educatie

Inleiders: Lida Henning - Stichting Leerplan Ontwikkeling
Kees Hammink - Stichting Volwassenen Educatie
Marian Verdonk - Stichting Milieu Educatie

Verslag: Maria Mobers en
Greet Doornenbal - Landelijk Steunpunt Natuur-en Milieu- Educatie

Amsterdam, juli 1988

VERSLAG training 20-22 april 1988.

Thema: Leertheorieën en hun toepassing in de natuur- en milieu-educatie.

Woensdagavond

Op het programma staat:

- welkomstwoord
- kennismakingsrondje
- toelichting op het gekozen thema van de training
- plaatsbepaling van het thema
- toelichting op het programma (voor mensen die de training niet volgden is in bijlage 1 het programma opgenomen)
- oefening "wat bepaalt een goede leersituatie" en nabespreking.

In het welkomstwoord worden de drie doelstellingen van deze trainingen voor die deelnemers die een dergelijke training voor het eerst meemaken nog eens op een rijtje gezet:

- het doorgeven van nieuwe informatie
- het oefenen van vaardigheden
- het bevorderen van onderlinge contacten

Het thema leertheorieën is niet alleen gekozen omdat verwacht werd dat genoeg mensen van de doelgroep hierin geïnteresseerd zouden zijn, maar ook omdat in de natuur- en milieu-educatie educatoren met zoveel verschillende achtergronden werkzaam zijn. In de "plaatsbepaling van het thema", bijlage 3, staan duidelijk en gemotiveerd de af- en beperkingen van het thema en verwijzingen naar literatuur over andere, niet in de training behandelde theorieën. Deelnemers aan de training hebben ter voorbereiding van deze trainingdagen vooraf een werkboekje gekregen (zie voor één van de artikelen daaruit bijlage 4).

Toelichting bij het avondprogramma van donderdag is dat het verhaal van Marian Verdonk in plaats van op volwasseneneducatie vooral op ervaringen met onderwijs aan kinderen gebaseerd is, maar dat er toch waardevolle elementen voor volwasseneneducatie uit te halen zijn.

Als sport-activiteit voor de donderdagmiddag wordt gezamenlijk paardrijden gekozen!

Het programma voor de vrijdagmorgen is nog min of meer open, maar zal gericht zijn op verwerking van theorie in groepjes.

Het doel van de opdracht waarmee we deze avond afsluiten is het kennismaken met het thema. Eerst moet iedereen persoonlijk het volgende doen:

- Roep bij jezelf een gestructureerde (en bedoelde) leersituatie in gedachten, waar je bewust aan deelgenomen hebt en waar je veel van geleerd hebt.

Vervolgens doen drie groepjes van drie personen het volgende:

- Wisel die leerervaringen uit, bespreek elke leersituatie en beantwoord de vraag: welke elementen hebben er toe bijgedragen dat je in die situatie zoveel geleerd hebt?

In de nabespreking komen de volgende elementen, die bijdragen aan een goede leersituatie, naar voren:

- Leren door zelf dingen te doen, niet door theorie;
- Veel kunnen oefenen (vooral bij het aanleren van vaardigheden);

- Zelf je leerdoelen kunnen bepalen en de weg daar naar toe uit kunnen stippelen;
- De leerdoelen zijn haalbaar maar vormen wel een uitdaging;
- Vastleggen/analyseren van beginsituatie waardoor toetsing van de vordering mogelijk is, of als toetsing mogelijk is door middel van een tastbaar produkt;
- Waardering van anderen voor je vorderingen;
- Zelf de behoefte voelen te leren wat wordt aangeboden;
- Konkreet toepasbare zaken kunnen koppelen aan je eigen situatie;
- Aangeboden informatie is nieuw, maar sluit goed aan bij bestaande kennis;
- Rust en concentratie;
- Enthousiasme van de edukator;
- Goede audio-visuele ondersteuning bij verhaal;
- Konfrontatie met eigen gedrag of houding (letterlijk met behulp van een video-camera);
- Positieve en negatieve ervaringen zijn met elkaar in evenwicht.

De volgende algemene reacties vallen ook nog te beluisteren:

- Je hebt leren en leren. Soms heb je wel geleerd te werken met theoretische begrippen, maar heb je er geen enkel inzicht in.
- Je leert het meest van niet gestructureerde leersituaties, bijv. in je werksituatie, waar veel aspecten van je persoonlijkheid aan bod komen. Eigenlijk leer je het meeste van het leven zelf!

Donderdag

Lezingen.

De richtvragen om tijdens alle drie de lezingen in het achterhoofd te houden zijn de volgende:

1. Uit welke elementen bestaat de theorie?
2. De plaatsbepaling van de ene theorie ten opzichte van de andere?
3. Wat spreekt je in deze theorie aan?
4. Herken je deze theorie in je werk?
5. Hoe zou je deze theorie kunnen toepassen in, of vertalen naar natuur- en milieu-educatie?

Donderdagochtend

De eerste lezing wordt gegeven door Lida Henning van de Stichting Leerplanontwikkeling. De tekst van de lezing is in bijlage 5 te vinden.

We kunnen actief aan de slag met de theorie van Kolb door het uitvoeren van een opdracht leerstijlen (zie bijlage 6). Het resultaat van de opdracht is een persoonlijke leerstijlbepaling, af te lezen aan een schema in de vorm van een vlieger. Uit de nabespreking van de opdracht blijkt dat de meesten zichzelf wel herkennen in de leerstijl die ze volgens de leerstijlbepaling hebben.

Naar aanleiding van de lezing en tijdens de bespreking van de opdracht komen de volgende punten aan de orde:

- Een verdienste van Kolb is het duidelijk maken van het leerproces. Wanneer je kursisten ervaringen laat uitwisselen

moet je wel weten dat de volgende stap het systematisch op een rij zetten van die ervaringen is. Wanneer je cursisten niet dóór een leerproces helpt blijf je steken in het uitwisselen van ervaringen.

- Iedere volwassene doorloopt volgens Kolb het cyclische leerproces. De leerstijl geeft slechts de plaats aan waar iemand het liefst zijn leerproces zou willen beginnen. Wanneer uit de leerstijlbepaling blijkt dat iemand een sterke voorkeur heeft voor concrete ervaringen betekent dat niet dat hij in het leven staat als "een kip zonder kop" die slechts ervaringen opdoet en niets leert. Ook de persoon doorloopt het hele leerproces, maar heeft een sterke voorkeur dit proces te beginnen bij concrete ervaringen.
- Een leerstijl is iets van binnenuit, iets heel persoonlijks, bijna zoiets als een karaktertrek. Het is goed je bewust te zijn van je eigen leerstijl, je draagt dat mee in je werk en legt dat b.v. ook in de opzet van een cursus. Zo'n cursusopzet zal vooral mensen trekken met een leerstijl die daarbij past. Het is goed je dit te realiseren; eigenlijk vindt er op deze manier een selectie plaats.
- Er is een verschil tussen het opdoen van concrete ervaring en actief experimenteren. Ervaringen hebben met emoties en zintuigen te maken. Wanneer een docent allerlei grassen in het lokaal brengt, dan levert het bekijken (ook voelen en ruiken) daarvan allerlei ervaringen op. Experimenteren daarentegen is doelgericht uitproberen. Een experiment is gebaseerd op theorie en probeert de theorie te toetsen.
- De oefen- en experimenteersituaties van de oefen-aanpak hoeven niet persé praktisch te zijn, maar kunnen ook in gedachten uitgevoerd worden.
- De essentie van begeleiden volgens Kolb is dat je moet proberen mensen door de cirkel heen te helpen, je moet ze steeds uitnodigen de volgende stap te maken aan de hand van een aantal methodes. Natuurlijk kun je allerlei moeilijkheden ondervinden bij het maken van een volgende stap. In de praktijk gebruik je als begeleider vooral je intuïtie, maar wanneer je een keer vastzit geeft Kolb wellicht zicht op de volgende stap.

Donderdagmiddag

De tweede lezing wordt gegeven door Kees Hammink van de Stichting Volwassenen Educatie. De tekst van de lezing is in bijlage 7 te vinden. Naar aanleiding van de lezing komen de volgende punten aan de orde:

- Bij toepassing van ervaringsleren op milieu-educatie moet je weten welke problemen zich in de relatie mens-milieu voordoen en welke tegenstrijdigheden daarbij ervaren worden. Op het moment dat iemand naar een milieucursus komt is hij al bezorgd over het milieu, hij ervaart waarschijnlijk al problemen en misschien ervaart hij ook al tegenstrijdigheden. Iemand die naar een alfabetiseringscursus komt uit daarmee eigenlijk de volgende tegenstrijdigheid: ik ben de stomste van de wereld maar ik wel het toch nog een keer proberen te leren. Juist deze tegenstrijdigheid in de ervaring is aanknopingspunt voor het leerproces.
- Het problematiseren van ervaringen levert doelen op waaraan cursisten willen werken. Bij alfabetisering liggen die doelen

binnen het persoonlijke bereik van de cursist. Bij milieuproblemen, evenals bij problemen van maatschappelijke en politieke structuren is dit niet het geval. In een milieucursus word je dus niet persoonlijk beloond.

- Een probleem voor toepassing in milieu-educatie kan zijn dat ervaringsleren uitgaat van een open en eerlijke dialoog waarbij de cursist zelf zijn einddoel bepaalt. Zijn conclusie met betrekking tot het milieu zou dus bijvoorbeeld kunnen zijn: "Ik kan er zelf niets aan doen, de industrieën zijn de schuld van alles". In die situatie zijn er voor milieu-educatie geen mogelijkheden meer. De bevrijdingstheologie heeft echter de optimistische visie dat de mens het goede wil voor zichzelf en zijn omgeving en dat de mens dus nooit tot de conclusie komen kan dat bijv. zure regen niet slecht is.
- Kernbegrip bij het begeleiden volgens het ervaringsleren is dat er een dialoog gevoerd wordt in "hoop, liefde en vertrouwen". Een dialoog waarin de docent een onderzoekende houding van een student stimuleert. Een dialoog in vertrouwen houdt ook in dat de docent geen stappen voorkauwt en ervaringen van mensen "afpakt". Dat kan bijvoorbeeld gebeuren wanneer een docent in een koffiepauze snel even alle ervaringen klustert. Van belang is juist dat de mensen elke stap zelf nemen en zich blijven herkennen in de structurering en/of weergave van de begeleider.

Als praktijktoepassing van het ervaringsleren vertelt Elodie van Steenhoven iets over de werkwijze van Milieukompas.

Milieukompas

(gegevens uit "Beleidsplan Educatieproject Milieu en Huishouden 1987")

Milieukompas is een educatieproject van de Vereniging Milieudefensie. Het project bestaat nu ruim tien jaar waarvan het grootste gedeelte onder de naam "Milieu en Huishouden". Het belangrijkste doel wat het project zich heeft gesteld is het betrekken van nieuwe mensen bij de oplossing van de milieuproblemen.

Binnen dit hoofddoel zijn een viertal gefaseerde subdoelen geformuleerd:

- a. mensen bewust maken van de milieuproblemen die men thuis, op het werk en in de omgeving tegenkomt.
- b. kennis van mensen aangaande de milieuproblematiek, haar achtergronden en mogelijk oplossingen vergroten.
- c. het stimuleren van een eigen meningsvorming daarover.
- d. het aanzetten tot activiteiten teneinde de milieuproblemen te verkleinen.

Milieukompas verzorgt hiertoe voorlichtingen en cursussen in het hele land. In een cursus is veel aandacht voor mogelijkheden tot een actieve bijdrage aan het milieu, zowel binnen het eigen huishouden als daarbuiten, er wordt toegewerkt naar het vormen van een actieve milieugroep. Bijvoorbeeld kunnen voormalig cursisten op een gegeven moment zelf cursusbegeleidster worden. Ze krijgen daartoe scholing en begeleiding vanuit het bureau in Amsterdam waar zes parti-time educatiewerksters werkzaam zijn.

Milieukompas heeft ervaringsleren in haar vaandel staan. De gebruikte methode is eigenlijk in de praktijk ontstaan en pas later is men bewust met de theorie van ervaringsleren aan de slag gegaan.

Een cursus bestaat uit acht bijeenkomsten. Vaak begint men met een fotospel over milieu-onderwerpen. Opdracht voor de cursisten is de foto te kiezen die het beste past bij hun motivatie voor deelname aan de cursus. De onderwerpen in de cursus lopen van "dicht bij huis", bijv. afval tot "ver van mijn bed" bijv. kernenergie. In de cursus wordt gewerkt aan drie lijnen: kennis, vaardigheden en het groepsproces. Kennis is gericht op handelingsperspectieven; cursisten krijgen alleen die kennis waar ze iets mee kunnen doen.

Behalve kennisvergroting is politieke bewustwording ook een doel. Het ontwikkelen van vaardigheden houdt in dat cursisten zelf moeten notuleren, zelf dingen moeten samenvatten en in de groep moeten vertellen, waardoor ze leren spreken in het openbaar.

Het groepsproces houdt in dat geprobeerd wordt van de cursisten ook een (h)echte groep te maken die zelfstandig verder kan. In de praktijk blijkt dat laatste het best te lukken wanneer de groep min of meer homogeen van aard is.

Ervaringen worden vooral gebruikt in het begin. De ervaringen die aanleiding waren voor het beginnen aan de cursus zijn heel illustratief en geven veel inzicht. Praten over hoe anderen het in hun huishouden aanpakken gaat ook uit van ervaringen. Ervaringen moeten wel een beetje gedoceerd worden. Het is soms voor cursusleiders moeilijk er goed mee om te gaan, er kunnen ervaringen op tafel komen waar je geen antwoord op hebt.

Na het verhaal van Elodie gaan we zelf een bijzondere ervaring opdoen en gaan we (voor de meesten een eerste) les nemen in iets wat je alleen maar kunt leren door het te doen, namelijk: paardrijden.

Donderdagavond

De derde lezing wordt gegeven door Marian Verdonk van Stichting Milieu Educatie. De tekst van de lezing is in bijlage 8 te vinden.

Naar aanleiding van de lezing komt het volgende aan de orde:

- Om de werkelijkheid te ontrafelen moet je wel schematiseren. Een schema is nooit helemaal goed, het is slechts een afbeelding van de werkelijkheid. Belangrijk is de vraag of het een geschikt hulpmiddel is en minder van belang is of het schema precies met de werkelijkheid overeenkomt.
- Wanneer kinderen het schema begrijpen en ermee kunnen werken voorkom je dat kinderen in de klas een schuldgevoel met betrekking tot milieu aangepraat wordt.
- Een voorbeeld van de werkwijze van Ajdarova is de volgende opbouw van taallessen: eerst wordt het begrip 'taal' en de functie van 'taal' overgebracht. Dat gebeurt aan de hand van een spel waarbij kinderen worden verdeeld in twee 'stammen', gescheiden door een denkbeeldige rivier, moeten proberen een boodschap aan de andere stam door te geven zonder dat ze daarbij mogen praten. (Een heel andere aanpak dan het ons vertrouwde "letters-woorden-zinnen"!).
- De wereld in objecten uit elkaar halen, bijvoorbeeld bij natuuronderwijs, gebeurt bij het in de klas halen en behandelen van één dier.
- Bij ervaringsleren bestaat, in tegenstelling tot de

cultuurhistorische school, de kans dat iemand met de meeste ervaring ook het meest vooruitkomt. Door niet de ervaringen tot uitgangspunt van het leren te maken doet de cultuurhistorische school iets aan de kansenongelijkheid.

- Omdat het hebben van een zinvolle relatie met het milieu heel abstract is, is het goed wanneer mensen schematiseren en abstraheren omdat ze alleen zo inzicht in samenhangen kunnen krijgen.

Vrijdagochtend

Deze ochtend wordt besteed aan de verwerking van de leertheorieën. Gekozen is voor een analyse van het eigen cursuswerk op achterliggende leertheorieën. Vijf mensen presenteren hun meegebrachte cursus, drie cursussen worden gekozen en in drie groepjes gaan we aan de slag. Een aantal reacties uit de nabespreking:

- Leertheorieën hebben iets van een horoscoop. Die klopt ook altijd wel een beetje voor je eigen leven. Als je wilt kun je één cursus ook naar elke leertheorie toepraten.
- Eigenlijk is Kolb zo logisch; automatisch zitten zijn ideeën in elke cursusopzet. Niet alle stappen van het leerproces van Kolb hoeven in de cursus zelf aan de orde te komen, thuis kunnen cursisten ook wat doen.
- Je kunt Kolb gebruiken als een soort 'check-list' bij een cursusopzet, zit er voor iedereen (elke leerstijl) iets in?
- De stappen uit het leerproces van Kolb zijn door elkaar gehusseld in de cursus te vinden. Afhankelijk van het doel worden soms alleen de Linkse en de Rechtse stap uit de cirkel van Kolb gekombineerd gebruikt en soms alleen de bovenste en de onderste. Misschien hoeven niet alle stappen persé in de volgens Kolb aangegeven volgorde in een cursus aanwezig te zijn.
- Het werken met ervaringen in een cursus is moeilijk. Je wilt ervaringen niet frustreren maar niet alle ervaringen zijn bruikbaar. Je zou wel gestructureerde vragen moeten stellen om alleen de bruikbare ervaringen op tafel te krijgen. Door ongestructureerd naar ervaringen te vragen maak je veel los, ook emotioneel. Je kunt zulke ervaringen niet ongebruikt laten liggen, je moet ze kunnen afsluiten door ze een eigen plek te geven.
- Kolb werpt een nieuw licht op de vaak als 'logisch' gehanteerde volgorde een onderwerp te behandelen: oorzaken - effecten - maatregelen. Mensen hebben ervaringen die gekoppeld zijn aan effecten, dus zou je dáár moeten beginnen. Bovendien zijn de maatregelen direct gekoppeld aan de oorzaken.

Vrijdagmiddag

Rest ons de evaluatie. Zoals gebruikelijk vult iedereen voor zichzelf een aantal vragen in en daarna komen we plenair nog even bij elkaar om de belangrijkste opmerkingen uit te wisselen. We vermelden hier suggesties zowel uit de mondelinge als de schriftelijke evaluatie.

Suggesties voor volgende trainingen

- Educatieve vaardigheden, bijv. presteren, maken van rollenspelen, opzetten campagne, schrijven, ontwerpen van educatieve cursusmaterialen, beoordelen van materialen;
- Het organiseren van (interne) deskundigheidsbevordering bijv. studiedagen;
- Plannen, coördineren/management van 'projecten';
- Werkvormen in nme;
- Voorlichtingstechnieken;
- Gebruik audio-visuele middelen;
- Buitensport en milieu-educatie;
- Mogelijkheden/beperkingen massacommunicatie;
- Gedragsverandering en ethiek;
- Didactische trainingen/vaardigheden;
- Relatie opleidingen - nme-organisaties, stagebeleid;
- Training pers en publiciteit;
- Onderhandelen met overheden/overheden manipuleren;
- Bereiken 'moeilijke' doelgroepen (niet milieu-geïnteresseerd);
- Organiseren van grootschalige evenementen.

Opmerkingen over de werkwijze

Om het onderwerp leertheorieën aan de hand van inleidingen te behandelen vond iedereen een goed idee hoewel de meesten drie lezingen op één dag wat zwaar vonden. De koppeling naar de praktijk was hier en daar voor een aantal mensen niet helemaal duidelijk.

Iedereen ging tevreden naar huis; een aantal mensen willen zich nog verder in leertheorieën verdiepen. Om dit makkelijker te maken geeft bijlage 9 nog een overzicht van aanbevolen literatuur.

De Opkomst

De opkomst van 11 mensen is teleurstellend. Enigszins verontrustend is dat het aantal deelnemers terug blijft lopen. Misschien moet voor een volgende training toch meer reclame "op de persoon af" gemaakt worden. Andere suggestie is de trainingen in rustiger perioden in het jaar te plannen, bijvoorbeeld in de maanden januari en november. Het verbreden van de doelgroep is een andere mogelijkheid de trainingen in deze opzet te handhaven. De afzondering en de rust in Havelte, en een aantal aangesloten dagen met iets bezig zijn hebben toch grote voorkeur boven een paar "losse" dagen ergens in het land.

bijlage 1PROGRAMMA-OPZET

Milieu- Educatie-training

Data: 20 - 22 april 1988.

Thema: Leertheorieën en hun toepassing in N.M.E.

Plaats: Overcinge, Havelte.

Begeleiding:

- Joke de Wilde, 'Overcinge de Klencke'.
- Greet Doornenbal, Landelijke Steunpunt

Woensdag, 20 april

vanaf 19.00 uur: Aankomst met koffie/thee/soep.

19.30 - 22.00 uur:

- Welkom.
- Huishoudelijke zaken.
- Programma-bespreking.
- Kennismaking m.b.t. het thema.
- Afbakening van het onderwerp van deze training.

Donderdag, 21 april

08.00 uur: Word je gewekt.

08.30 uur: Ontbijt.

ochtend Leerstijlen volgens Kolb.
met Lida Henning,
Stichting Leerplan Ontwikkeling.

middag Ervaringsleren
met Kees Hammink,
Stichting Volwassenen Educatie.

avond Russische leertheorieën
met Marian Verdonk,
Stichting Milieu-Educatie.

De drie inleiders vertellen over de theorie
en we bespreken gezamenlijk de mogelijke
toepassing(en) op het gebied van NME.

12.30 uur: Warme maaltijd.

13.30 - 14.30 uur: Sport/spel/vrij.

17.30 uur: Broodmaaltijd.

Vrijdag, 22 april

08.00 uur: Word je gewekt.

08.30 uur: Ontbijt.

09.30 - 12.15 uur: Verwerking van de Leertheorieën
Er kan een keuze gemaakt worden uit:
- Analyse van eigen kursuswerk op
achterliggende leertheorie(ën).
- Gezamenlijk ontwerpen van een educatieve
aktiviteit a.h.v. een bepaalde leertheorie.

Presentatie en bespreking van de resultaten.

12.30 uur: Warme maaltijd.

13.30 - 14.30 uur: Evaluatie van deze training.

15.00 uur: Vertrek naar huis.

Bijlage 2

Deelemerslijst

1. Marja van Nieuwkoop: educatief medewerkster bij Contact Milieubescherming Noord-Holland, eveneens part-time werkzaam bij de provincie Noord-Holland op een voorlichtingsproject k.c.a.
2. Toot Oostveen: milieu-educatie werkster bij de gemeente Velsen.
3. Henk Schilperoordt: medewerker bij De Kleine Aarde.
4. Marnix Victor: op projectbasis werkzaam op het provinciaal consultantschap nme in Zuid-Holland, m.n. actief op de thema's gezondheid en verkeer.
5. Elodie van Steenhoven: medewerkster Milieukompas bij de Vereniging Milieudefensie.
6. Arnoud Steeman: houdt zich bezig met het opzetten van een milieu-project in Indonesië, vooral gericht op scholen.
7. Hans Scholte Albers: medewerker bij het prov. consultantschap nme in Zuid Holland, m.n. actief op het thema landbouw en milieu in het Middelbaar Agrarisch Onderwijs.
8. Maria Mobergs: stagiaire van Rollecate bij het Landelijk Steunpunt Natuur- en Milieu-Educatie.
9. Lisette Boot: educatief medewerkster bij de Stichtse Milieufederatie.
10. Gerda Brinkman: medewerkster bij de Stichting Milieu Educatie.
11. Loet van der Heyden: medewerkster bij de Natuur- en Milieu-federatie Overijssel.

Begeleiding

Greet Doornenbal: Landelijk Steunpunt Natuur- en Milieu-Educatie.
Joke de Wilde: Overcinge de Klencke, Instituut voor scholing, vorming en training.

Plaatsbepaling t.b.v. de educatie-training 20-22 april 1988

thema: leerpsychologische theorieën en hun toepassing in de
natuur-en milieu-educatie

1. Educatie is één van de instrumenten van de milieubeweging om de milieuproblemen aan te pakken. Anderen zijn actie, beleidsbeïnvloeding, onderzoek en voorlichting. In deze training richten we ons op educatie en niet op andere instrumenten, zoals voorlichting. Het gaat dus om langer lopende leerprocessen, met leerdoelen en met een actieve betrokkenheid van zowel de deelnemers als de begeleiders.
2. Bij m.e. gaat het altijd om het beïnvloeden van mensen en structuren, zodanig dat een milieubewuste houding en milieubewust gedrag het gevolg is of mogelijk wordt gemaakt. Het is een proces dat zich afspeelt tussen 2 uitersten; het kan naar vorm en inhoud puur op het individu gericht zijn of juist op de maatschappelijke structuren, al naar gelang de achterliggende mens-en maatschappijvisie van de educator.

De op het individu gerichte benadering kan vooral iets leren van de psychologie; de op groepen en structuren gerichte benadering vooral van de sociologie.

In deze training is gekozen voor de psychologische invalshoek, voor wat er bekend is over het leren van individuen.

Het gaat dus niet over publieksbeïnvloeding op grote schaal.

n.b. De tak van wetenschap die zich bezighoudt met de beïnvloeding van grote aantallen mensen om bepaalde maatschappelijke doelen te bereiken is nog betrekkelijk jong en volop in ontwikkeling.

(Zie Overtuigen en activeren, publieksbeïnvloeding in theorie en praktijk van Klandermans en Seydel)

3. Een derde afbakening is dat het in deze training gaat om het leren van volwassenen. Dat betekent dat het niet gaat over ontwikkelingspsychologie, over hoe een kind zich ontwikkelt en wat het kan (leren) op welke leeftijd. Het gaat dus niet over leren ten gevolge van rijping.

Het gaat om het leren van volwassenen, voor zover zich dat

afspeelt in een doelgerichte situatie (het gaat om bewust leren) en voor zover het gaat om min of meer blijvende leerresultaten.

4. Zelfs na al deze afbakeningen blijkt bij enige verdieping in leerpsychologische theorieën van volwassenen nog een veelheid aan theorieën, invalshoeken, modellen en nivo's .

Een paar voorbeelden:

*De Corte e.a. hebben het in 'Beknpte didaxologie' over connectionistische leertheorieën, over unitaristische en pluralistische leertheorieën, over cognitieve leertheorieën en noemen verder nog een aantal stromingen ingedeeld naar het land van herkomst.

*Klandermans en Seydel hebben het over hierarchische-, consistentie-, integratieve- en loszand modellen

*Arita Baayens heeft het in haar scriptie 'm.e. wat is dat?' in navolging van Chin en Benne over rationeel-empiriese strategieën, normatief-reëducatieve strategieën en machtsstrategieën. Er worden in de theorie ook verschillende nivo's van leren onderscheiden, n.l. het leren van kennis, van houding (ook wel attituden genoemd of waarden en normen) en van gedrag.

Om in deze veelheid van informatie niet de draad te verliezen hebben we besloten om in de training op 3 leertheorieën uitgebreid in te gaan , n.l. de russische leertheorie, de leertheorie van Kolb en het ervaringsleren. De keus voor deze theorieën is vooral bepaald door de veronderstelde bruikbaarheid ervan voor milieu-educatie.

Om toch een wat breder beeld te krijgen van de leerpsychologie is in het voorbereidingsmateriaal een overzichtsartikel opgenomen uit het boekje van Erdkamp ' Ervaringsleren, praktijkinformatie voor vorming en onderwijs'. Dit is één van de bestaande overzichten; andere vind je b.v. in Klandermans en Seydel en in de Corte.

5. Leerpsychologische theorieën moeten in de meeste gevallen nog vertaald worden in didactische aanbevelingen willen ze in de educatieve praktijk bruikbaar zijn. In de training zullen we met elkaar moeten bekijken in hoeverre de 3 behandelde theorieën bruikbaar zijn voor milieu-educatie en hoe een op deze theorieën gebaseerde didaktiek eruit ziet!

T.b.v. de educatie-training 20-22 april '88

thema: leertheorieën en hun toepassing in
de natuur-en milieu-educatie

Deze tekst komt uit het boekje van
Ad Erdkamp: Ervaringsleren, praktijk-
informatie voor vorming en
onderwijs
Anthos/SVE maart 1986 (derde herziene druk)

Leren is een onderwerp dat op het ogenblik in het middelpunt van de belangstelling staat. Wij willen bijna allemaal verder leren, de een langs de routes binnen het bestaande onderwijs, de ander via cursussen of zelf gekozen activiteiten, daarbuiten. Leren is een proces dat je zelf moet doen, aan je zelf moet voltrekken, maar anderen kunnen je daarbij helpen en zijn er dikwijls zelfs onmisbaar bij.

Leren zou je kunnen omschrijven als het verwerven van inzichten en vaardigheden van meer blijvende aard. Het is jezelf iets eigen maken, wat je voordien niet wist of kon. Dat kan variëren van leren kruipen in de box tot het kunnen bedienen van ingewikkelde apparatuur of het kunnen ontdekken van complexe samenhangen in cultuur en maatschappij.

Leren betekent een verandering in jezelf maar die verandering hoeft voor een buitenstaander niet altijd direct waarneembaar te zijn. Je hebt bijvoorbeeld op school leren rekenen, maar als je 's avonds voor de televisie zit kan niemand met zekerheid beweren dat je geleerd hebt de tafel van tien uit het hoofd te reproduceren. Waar het om gaat is, dat je in jezelf een aantal handelings- en gedragsmogelijkheden hebt ontwikkeld waar je iets mee kunt als de situatie daarom vraagt.

Leren impliceert ook, dat wat je geleerd hebt over een langere tijd behouden blijft.

We spreken dus niet van leren als kennis of informatie 'het ene oor in en het andere oor meteen weer uit' gaat, of als je wat je hoort en ziet al wist. In het eerste geval zul je niets vasthouden van de informatie en zul je er ook niet door veranderen; in het tweede geval kom je er ook niet verder mee en kan de informatie hoogstens tot herkenning en bevestiging aanleiding geven, tenzij er door toedoen van jezelf of anderen expliciet iets met die informatie wordt gedaan. We spreken ook niet van leren, als je onder invloed van bijzondere omstandigheden gedragingen gaat vertonen, die je eigenlijk niet wilt. Vallen die omstandigheden weg dan zal onmiddellijk de voor jou bekende gedragingen weer naar voren komen, omdat je het opgeroepen gedrag niet werkelijk hebt geaccepteerd en in je persoon hebt opgenomen. Zo'n situatie doet zich dikwijls voor in groepen. De groep wil bijvoorbeeld, dat ieder gesprekslid in de evaluaties zeggen zal, wat men over de anderen vindt. Jij wilt daar niet aan mee doen maar de groepsdruk is zo groot, dat je het toch maar doet, omdat je bang bent dat ze je anders niet meer accepteren. Je doet het dus onder druk van de omstandigheden maar het is gedrag, dat je, wat jou betreft, niet gauw van jou uit in andere groepen zult herhalen.

Leren doe je je hele leven door. Dat begint direct al bij de geboorte. Je komt hulpeloos ter wereld. Je bent aangewezen op de verzorging door anderen. Je moet je zelf helemaal ontwikkelen, want je kunt nog bijna niets. Bepaalde gedragingen zullen weldra als

vanzelf gaan verschijnen. Zo maak je binnen de kortste keren zuigbewegingen en kun je ademen en slikken. Dat komt omdat deze bewegingen behoren tot je aangeboren gedragsrepertoire. Men noemt ze reflexmatige reacties, omdat ze vrijwel automatisch onder invloed van de omgeving gaan ontstaan.

Wat je daarna verder leert, wordt ten dele wel bepaald door erfelijke aanleg maar is vooral afhankelijk van het milieu waarin je je ontwikkelt. Leren is een sociaal gebeuren. In de omgang met anderen (ouders, opvoeders, leeftijdgenoten) leer je de woorden en de taal, maak je jezelf de gewoonten en gebruiken eigen welke zich in jouw milieu hebben ontwikkeld, leer je het nut en het gebruik van voorwerpen kennen. Je leert bijvoorbeeld met vork en mes te eten en een lepel te gebruiken. Dat leer je doordat je het anderen ziet doen. Ze doen het je misschien ook voor en corrigeren jouw pogingen als je het nog niet goed beheerst.

Leren ligt ook altijd ingebed in de cultuur-historische context van de eigen groep of samenleving, in die situatie, op dat moment van zijn geschiedenis met die en die verworvenheden. Iedere samenleving ontwikkelt zijn eigen gedragsregels en zijn eigen cultuur en geeft deze aan de volgende generaties door. Daarom hebben Europeanen een andere leefwijze dan Chinezen en spreken we bijvoorbeeld over Joodse traditie en de Eskimocultuur.

Leren verloopt dikwijls onbewust. Je verkeert bijvoorbeeld regelmatig in situaties waarin mensen op subtiële manier blijken geven van hun afkeer van minderheidsgroeperingen als negers, Surinamers of zigeuners. Het kan dan gemakkelijk gebeuren, dat je zelf iets van zo'n houding overneemt en in je gedrag gaat uitstralen zonder dat je daar erg in hebt. Het omgekeerde kan natuurlijk ook het geval zijn. Je kunt onbewust een bepaalde belangstelling voor iets in de samenleving overnemen omdat de mensen in je directe omgeving er positief tegenover staan. Belangrijk is onbewuste leerprocessen jezelf zo veel mogelijk bewust te maken. Dat helpt je te bepalen of je iets ook werkelijk wilt en of je het de moeite waard vindt om het jezelf aan te leren.

Leren is een proces in jezelf maar dat proces kan vele vormen aannemen. Welke leervormen er zo al zijn, valt op het ogenblik zeker niet te zeggen. Daarvoor is het leren zelf te complex en weten we er nog te weinig van. Wel heeft de wetenschap tot nu toe een aantal vormen kunnen identificeren, maar het ligt voor de hand, dat er in de toekomst nieuwe vormen van leren zullen worden vastgesteld.

• Vormen van leren

Zonder volledig te zijn zou je de volgende vormen kunnen onderscheiden:

- *Proberen en missen ('trial and error')*. Dit is een wijze van leren waarbij je op goed geluk, of zonder plan of duidelijk idee, probeert iets tot een oplossing te brengen. Er zit geen systematiek in je leren. Je doet wat je spontaan invalt en je ziet wel of het werkt. Deze leerwijze kost veel tijd en laat aan het toeval over of je een resultaat bereikt.

- *Leren door belonen*. Dit is een proces waarbij je jezelf iets eigen maakt doordat een ander of meerdere anderen zich positief uitlaten over wat je doet of hebt gepresteerd. Dit leren zie je vooral bij jonge kinderen. Zij leren veel gedragingen doordat de ouders deze met hun goedkeuring bevestigen. Ze zeggen dan: 'Juist, dat is goed, dat moet je meer doen', of iets dergelijks. Wanneer dat vaak gebeurt met betrekking tot een bepaald gedrag is de kans groot dat het betreffende gedrag ook echt wordt geleerd. Hoewel dit leren vooral van belang is in de kinderjaren, speelt het ook daarna dikwijls nog een rol bij het aanleren van concrete gedragingen en het verwerven van motieven, zowel in onderwijssituaties als daarbuiten. Zo kan men een angstige persoon soms helpen om zijn angst voor iets te overwinnen door iedere poging daartoe met instemming te ondersteunen.

- *Leren door observatie en imitatie*. Imitatie is afkijken en nadoen. Dat begint ook op jonge leeftijd. Kinderen nemen waar wat ouderen doen en gaan dat ook proberen. Dat zie je dikwijls terug in hun spel. Ze spelen vader of moedertje en de juf van school. Ze proberen dat vaak zo echt mogelijk na te bootsen. Daarmee verwerven ze zich handelingen en gedragingen die nodig zijn voor nu en later. Op oudere leeftijd speelt imitatie dikwijls een rol bij het jezelf eigen maken van door jezelf gewenst sociaal gedrag. Bekend is het verschijnsel, waarbij bijvoorbeeld deelnemers/sters in een cursusgroep het gedrag van een begeleider/ster over gaan nemen, omdat ze het zo goed vinden. Mensen zeggen dan vaak: 'Zo zou ik het zelf ook willen doen'.

- *Leren door waardenverwerving en waardenoverdracht*. Hier gaat het om een wijze van leren die zelf weer uit allerlei vormen kan zijn samengesteld. Je moet hierbij denken aan het in jezelf ontwikkelen van belangstelling voor iets, aan de geneigdheid om jezelf daarvoor te willen inspannen, alsmede aan een blijvende oriëntatie op dingen die je op zich genomen waardevol vindt om in je leven na te streven. Een bekend voorbeeld op dit terein is natuurlijk het streven om binnen de volwassenen-educatie en het -onderwijs de behoefte om te

leren, en de motivatie tot leren, bij mensen te bevorderen.

Leren door kennisverwerving en door het ontwikkelen van denkvaardigheden. Dit leren omvat ook meerdere soorten processen. Je kunt denken aan het verwerven van feitenkennis, bijvoorbeeld over de geschiedenis, aan het vertrouwd raken met opvattingen en uitgangspunten, aan het leren van begrippen en regels en het jezelf eigen maken van denktechnieken als algoritmen, heuristieken en denkregels. Belangrijk is, dat kennis en vaardigheden langs inzichtelijke weg worden geleerd. Het gaat bijvoorbeeld niet om het uit het hoofd kunnen opsommen van kennis, of het mechanisch leren toepassen van vaardigheden, maar om echt inzicht in verschijnselen, om echt begrijpen waarom iets is zoals het is, om het zien van relaties en verbanden en het vatten waarom een bepaalde vaardigheid in een bepaalde situatie kan worden toegepast.

Leren door reflecteren. In onze tijd is het van belang, dat je leert kritisch na te denken over jezelf en over wat er om je heen gebeurt. Je moet jezelf voortdurend afvragen: 'Waar sta ik nu'. 'Wat wil ik zelf'. 'Waar kies ik voor'. 'Wat betekent het voor mij of anderen als ik dit of dat zus of zo doe'. Reflecteren verwijst naar vragen stellen, analyseren, doordenken en stellingnamen ten aanzien van gebeurtenissen en situaties in jezelf en in je omgeving. Je komt voortdurend voor beslissingen te staan. De ene keer betreft het je persoonlijke leven de andere keer een stellingname ten aanzien van een gebeurtenis in de maatschappij, bijvoorbeeld een beslissing over een staking of een keuze voor al dan niet kernenergie. Heel dikwijls sluiten we ons aan bij beslissingen die al door de anderen genomen zijn, omdat we niet hebben geleerd systematisch na te denken over dingen waar onze eigen mening over wordt gevraagd.

– *Leren omgaan met anderen.* Wat we te weinig hebben geleerd is, hoe je moet samenwerken met anderen, of omgekeerd: hoe je anderen moet confronteren om je eigen belangen te verdedigen tegenover de dominantie van anderen. Omgaan met anderen doet zich in allerlei situaties en op allerlei manieren voor: in gezin, school en werk, op het vlak van de kerk, de vakbeweging en de politiek, in de moeder mavo en in de actiegroep. Zo leert men tegenwoordig in de opleiding voor huisarts niet meer alleen kennis en vaardigheden maar wordt er ook aandacht besteed aan het leren omgaan met de patiënt. Het is een type leerproces waarvoor we de laatste decennia pas meer oog hebben gekregen.

– *Leren over je situatie.* Het begint steeds duidelijker te worden, dat een omschrijving van leerprocessen in termen van psychologische functies niet voldoet om alle soorten leerprocessen juist te kunnen weergeven. Er zijn minstens een aantal andere leerprocessen te onderscheiden die direct te maken hebben met de leef- en werksitua-

tie waartoe een bepaalde persoon of een groep van personen zich verhouden. Het gaat hier onder andere om emancipatorische processen, om een voortgang van gebeurtenissen die te maken hebben met een verandering in positie van mensen in cultuur en maatschappij. Je kunt hier denken aan de positie van verpleegkundigen binnen de hiërarchische structuur van de gezondheidszorg of het streven van de spontane en georganiseerde vrouwenbeweging met betrekking tot een gelijkstelling in positie en waardering in vergelijking met de man in de maatschappij, zowel met betrekking tot gelijke kansen op werk, als ten aanzien van de verdeling van huishoudelijke werkzaamheden in het gezin enzovoort. Dergelijke processen vereisen, dat je geleerd hebt situaties te analyseren op belemmerende factoren en op de samenhang tussen deze factoren, evenals over de wijze waarop die factoren door mensen worden beleefd. Naast bewustwording van een situatie gaat het hier ook om het leren plannen van activiteiten om iets aan de situatie te kunnen veranderen. Je zou dit een leren over je situatie kunnen noemen. De eerder genoemde leerprocessen kunnen zich er in voordoen maar er zullen ook andersoortige processen in betrokken zijn, al weten we daar op dit moment nog niet zo veel over te zeggen en zal er in de toekomst meer helderheid moeten komen over hoe dit soort leerprocessen precies in de mens verloopt.

1.3 Begeleiden van leren

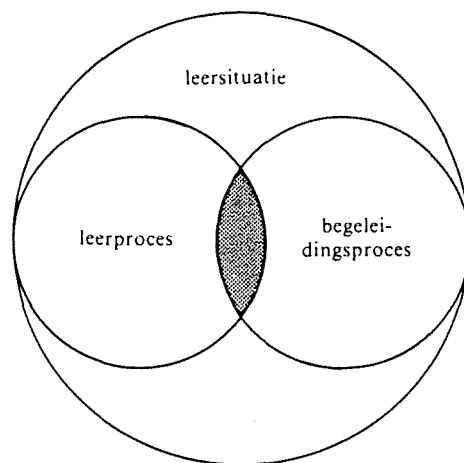
Leren kan in allerlei situaties plaatsvinden. Je leert van het spel met leeftijdgenoten en oudere kinderen. Je leert van je ouders in de opvoeding. Je leert door het lezen van de krant, het zien van een film en het kijken naar de televisie. Je ontwikkelt je op deze wijze, ook al gaat dat dikwijls onbewust. Naast de talloze spontane leermomenten zijn er ook veel situaties, die opzettelijk worden gecreëerd om bepaalde soorten leerprocessen doelbewust en systematisch in jezelf op te roepen. Je moet dan denken aan het leren op school, aan leerprocessen binnen het vormingswerk, aan het leren in cursusverband binnen het bedrijf, de vakbeweging of in de vrije tijd. Kortom: aan al die situaties waarin onder begeleiding geplande leerresultaten worden nagestreefd.

Zo helpt de onderwijzer/onderwijzeres je bij het leren lezen en schrijven, leert de balletjuffrouw je de basisposities van de dans en begeleidt de leidster in de open school een discussie over een actueel onderwerp. Dergelijke activiteiten worden vaak aangeduid met termen als onderwijs, scholing, training of vorming. Deze aanduidingen zijn historisch zo gegroeid en hangen samen met de aard van de leerresultaten en de soorten leerprocessen, welke in een bepaalde

leersituatie werden nagestreefd. De school legde bijvoorbeeld veel nadruk op algemeen geldende kennis en vaardigheden, terwijl het vormingswerk meer was gericht op persoonlijke groei. Er is op het ogenblik een tendens om onderwijs en vorming meer met elkaar te integreren, omdat beide typen leerresultaten voor de ontwikkeling noodzakelijk zijn.

De activiteiten die door een begeleider/ster (leerkracht, cursus-leider/ster, enzovoort) worden ondernomen om het leren van lerenden te stimuleren, zullen we aanduiden met de verzamelnaam begeleiden. In een opzettelijk georganiseerde leersituatie is dus altijd sprake van twee soorten processen. Er is een leerproces dat zich voltrekt in lerenden en er is een proces van begeleiden van het leren, waarin een deskundige op een bepaald gebied van leren, of in het leren zelf, hulp biedt, steun geeft en voorwaarden creëert, waardoor het leren zich automatisch kan voltrekken.

Het begeleidingsproces moet zo goed mogelijk worden afgestemd op het leerproces in de deelnemers/sters. Beide processen kunnen op momenten samenvallen in die zin, dat alles wat vanuit de begeleiding ondernomen wordt leidt tot nieuwe leermomenten bij de lerenden. Maar meestal zal er sprake zijn van een zekere discrepantie tussen beide processen, omdat de condities waaronder leren, en begeleiden van leren, plaatsvinden vrijwel nooit optimaal zijn: nu eens zal de leerstof niet goed aansluiten bij het kennisniveau van de deelnemers; dan weer kunnen de deelnemers zich niet voldoende concentreren of zijn de leermiddelen niet zo geschikt, enzovoort. Er ontstaat dan de volgende situatie:



• Vier voorwaarden

Bij het voorbereiden van leren, en begeleiden van leren, moet je jezelf altijd vier dingen afvragen.

In de *eerste plaats* moet je voor jezelf en met elkaar helder hebben, welke leereffecten of leerresultaten je met het leren wilt bereiken. Het kan bijvoorbeeld zijn, dat je wilt leren wat het begrip emancipatie inhoudt. Het kan ook zijn, dat je samen met anderen wilt reflecteren over je levenssituatie om jezelf en je mogelijkheden en beperkingen in de situatie beter te leren kennen. Een goede bezinning op wat je wilt bereiken helpt je bij de keuze van de juiste middelen en wegen en geeft richting aan de activiteiten, die ondernomen moeten worden. Leereffecten worden vaak aangeduid met de term leerdoelen, hetgeen op hetzelfde neerkomt.

In de *tweede plaats* is van belang dat je je afvraagt, welk leerproces of welke leerprocessen nodig zijn om een bepaald leerresultaat te bereiken. Gaat het om het jezelf eigen maken van een abstract begrip dan is een proces van informatieverwerving, van kennis opnemen via luisteren of lezen en van oefenen in de toepassing van het begrip, misschien het beste leerproces. Wordt daarentegen inzicht in de eigen levenssituatie beoogd dan is het wellicht beter om concrete ervaringen uit te wisselen en met elkaar te bespreken wat deze ervaringen voor ieder afzonderlijk, en misschien ook voor allen gezamenlijk, betekenen.

In de *derde plaats* moet je bepalen, welke voorwaarden moeten worden vervuld om het leren mogelijk te maken. Leervoorwaarden vallen altijd in twee groepen uiteen. Sommige voorwaarden hebben betrekking op de lerenden zelf, andere op de situatie waarbinnen het leren zich afspeelt. Voorwaarden in de persoon zijn bijvoorbeeld de behoeften om een bepaald iets te leren, de motivatie en de bereidheid om aan een bepaald onderwerp te werken, weten hoe je kunt leren en hoe je een onderwerp het beste aan kunt pakken, evenals het vermogen om samen met anderen aan een onderwerp te kunnen werken.

Voorwaarden in de situatie hangen samen met een geschikte leeromgeving, goede leermiddelen, leerstof die toegankelijk is en aansluit op het aanwezige kennis- of ervaringsniveau bij deelnemers/sters, goede begeleiding en een stimulerend sociaal emotioneel klimaat.

In de *vierde plaats* is het noodzakelijk te weten, welke aspecten aan het begeleiden van leren te onderscheiden zijn en wat een begeleider/ster moet kennen en kunnen. Je moet dan denken aan de volgende kwaliteiten, alsmede aan wat hij/zij zelf als persoon dient te zijn:

- zicht hebben op de problematiek van doelstellingen of leerresultaten. Dat betekent dat hij/zij enig inzicht heeft op soorten en niveaus van doelstellingen en in staat is om samen met een groep doelstellingen te verhelderen en te formuleren;

- vertrouwd zijn met de soorten leerprocessen en verbanden kunnen leggen tussen doelstelling of gewenst leerresultaat en vereist leerproces;

- een schatting kunnen maken van de beginsituatie van een groep en in staat zijn om te achterhalen wat er vooraf bij de groep aan kennis en kunde over iets aanwezig is;

- leerstof kunnen kiezen of ervaringsgebieden kunnen afbakenen waaraan of waarmee leerprocessen zich kunnen realiseren. Gaat het bijvoorbeeld om informatieverwerking dan zal de gekozen informatie goed moeten aansluiten bij de behoeften en het beginniveau van de deelnemers/sters. Gaat het om werken met ervaringen dan zullen alleen die ervaringen moeten worden aangeboord welke van belang zijn voor het leren van de deelnemers/sters en waar tevens in een leerproces wat mee kan worden gedaan;

- geschikte didactische werkvormen weten te kiezen zodat het leren ook effectief en efficiënt kan verlopen. Willen mensen bijvoorbeeld meer inzicht verwerven in een verschijnsel waar ze zelf eigenlijk niets van weten of geen ervaring mee hebben dan is het niet geschikt om met het uitspreken van ervaringen te beginnen maar kun je beter starten met het aanreiken van theorie;

- enig zicht moeten hebben op voorhanden zijnde leermiddelen en op de mogelijkheden die het gebruik van bepaalde leermiddelen bieden. Voor de ene leersituatie is een goede tekst meer geëigend, voor een andere een spelvorm of het gebruik van een video;

- weten hoe je kunt evalueren en hoe je evaluatiegegevens kunt benutten om je programma te verbeteren;

- in staat zijn het sociaal emotioneel klimaat in een groep te bewaken en maatregelen kunnen nemen om storingen in dat sociaal emotionele klimaat tot een oplossing te brengen. Je mag bijvoorbeeld van een begeleider/ster verwachten, dat hij/zij conflicten in een groep weet aan te pakken en eventueel zelfs weet te benutten ten behoeve van het verder leren van de groep;

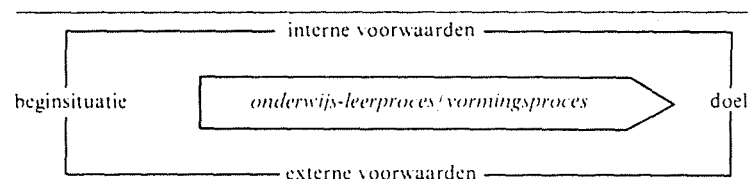
- zo nodig deelnemers/sters hulp kunnen bieden op momenten waar zaken van persoonlijke groei in het geding zijn. Je kunt bijvoorbeeld denken aan het voorzichtig doorbreken van een defensieve houding bij een groepslid, dat voortdurend kritische opmerkingen van anderen over zijn gedrag als niet ter zake doende van de hand wijst;

- als persoon de nodige eigenschappen in je zelf ontwikkeld hebben om een relatie op te kunnen bouwen met een individu of een groep.

Van veel belang zijn in dit verband de door Rogers omschreven kwaliteiten als echtheid, concreetheid en empathie. Je moet ook warmte en echte belangstelling voor de deelnemers/sters op kunnen brengen, open staan voor kritiek en het vermogen hebben om van de feedback van anderen te leren.

Wat gevraagd wordt van een begeleider/ster is erg veel. Wel niemand zal dat allemaal in zijn gedrag waar kunnen maken. Het zijn echter aspecten van een deskundigheid waarin je jezelf zoveel mogelijk zou moeten pogen te bekwamen. Daarmee is niet gezegd, dat je deze aspecten ook altijd in iedere situatie met een groep zelf waar moet maken. De meest wenselijke situatie is die, waarin een groep zelf gezamenlijk al die aspecten of functies zou kunnen vervullen. Het zou betekenen, dat de groep zelf zijn doelen gaat bepalen, de leerstof kiest, het sociaal emotionele klimaat verzorgt en de begeleider/ster op de achtergrond kan blijven. Er is dan een horizontale leersituatie ontstaan. De groepsleden zijn niet meer afhankelijk van de begeleider/ster. Zij kunnen wel altijd een beroep op de begeleiders/sters doen maar het leren ligt in hun eigen handen. Dat is een situatie waar je wel zoveel mogelijk naar moet streven, maar die jammer genoeg in zeer weinig situaties zal kunnen worden bereikt.

De samenstellende elementen van het leren in onderwijs en vorming kun je in het volgende schema weergeven:



1.9 Ervaringsleren in de theorieën over leren, onderwijs en vorming

Theorieën over leren en onderwijs zeggen iets over de wijze waarop leerprocessen verlopen evenals over de manier waarop het leren kan worden bevorderd. Ze maken duidelijk, dat er niet zoiets bestaat als een uniform leerproces op grond waarvan alle leren kan worden verklaard. Het leren van een begrip verloopt anders dan het leren oplossen van problemen. Het leren van sociale vaardigheden vraagt om een ander leerproces en een andere aanpak dan het zich eigen maken van kennis. In hoeyerre komt in deze theorieën nu ook het ervaringsleren naar voren? Ik wil daar bij stilstaan, omdat het ons inzicht in, en ons denken over ervaringsleren aan kan scherpen. Ik ga daarbij te rade bij zes groepen van theorieën. Deze zijn:

- stimulus-respons theorieën;
- cognitieve theorieën;
- sociale interactie theorieën;

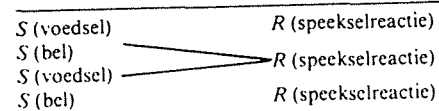
- humanistische psychologie;
- opvoeding tot bevrijding;
- exemplarisch leren.

Ik beseft dat ik hiermee niet volledig ben. Je zou bijvoorbeeld nog de psychoanalytische theorie er bij kunnen betrekken. Ik doe dat niet, omdat het mij in eerste instantie gaat om theorieën die van direct belang zijn voor de volwasseneneducatie.

• Stimulus-respons-theorieën

In deze theorieën wordt het leren opgevat als het leggen van een verbinding tussen een prikkel in de omgeving en een bepaald uitwendig waarneembaar gedrag. Je weet bijvoorbeeld, dat je voor een rood stoplicht (een prikkel) moet stoppen (het gedrag), of je kunt na aanwijzingen van een leraar (een bundel prikkels) zelfstandig een motor uit elkaar halen en weer in elkaar zetten (complex gedrag). Je hebt dus geleerd, wanneer je de voor deze activiteiten vereiste, uitwendig waarneembare, gedragingen kunt laten zien.

Hoe komen volgens de theorie deze verbindingen nu tot stand? De opvattingen hierover kun je grofweg in twee groepen indelen. Ze worden respectievelijk aangeduid als klassieke conditionering en operante conditionering. Een voorbeeld van klassieke conditionering is de proef met de hond van Pavlov. Als een hond voedsel krijgt aangeboden, zal hij een speekselreactie vertonen in de vorm van kwijlen. Pavlov liet nu in verschillende experimenten met deze proef het aanbieden van voedsel vooraf gaan door het geluid van een bel. Nadat hij dit verschillende keren had herhaald, bleek dat de hond ging kwijlen als het geluid van de bel werd aangeboden. De hond had geleerd een verbinding te leggen tussen het geluid van de bel en het afscheiden van speeksel. Ter verduidelijking volgt hier het schema van de klassieke conditionering:



Pavlov neemt aan, dat alle menselijke gedragingen volgens dit type leerproces worden geleerd. De zindelijkheidstraining van jonge kinderen is hier vaak een voorbeeld van.

Een voorbeeld van operante conditionering vormen de proeven met duiven bij Skinner. Deze psycholoog ontdekte dat veel gedragingen ook spontaan kunnen optreden onder invloed van een stimulerende omgeving. Zo kan een duif die onder invloed van een signaal

uit de omgeving zijn komt tot een bepaalde hoogte opsteekt geleerd worden dit regelmatig te doen door hem onmiddellijk na het opsteken van de kop op de gewenste hoogte daarvoor telkens met voer te belonen. Het grondmodel van deze opvatting kan als volgt worden weergegeven:

stimulus ➤ respons ➤ beloning ('reinforcement').

Beide vormen van conditionering kun je opvatten als grondtypen van ervaringsleren; je leert namelijk al doende, dat bepaalde gedragingen iets positiefs voor je opleveren en andere niet. Je gaat jezelf die gedragingen dan eigen maken.

De klassieke conditionering speelt voornamelijk een rol in de eerste kinderjaren. Het principe van de operante conditionering vinden we ook terug in onderwijs en vorming. Het ligt enerzijds ten grondslag aan het leren aan theorie in de vorm van geprogrammeerde instructie en uit zich anderzijds op al die momenten waarin een begeleider/ster leerprestaties van deelnemers/sfers met extra instemming honoreert. Dat kan bijvoorbeeld door onzekere leerlingen of deelnemers/sfers in hun leerresultaat te ondersteunen en hen te motiveren tot verder werken. Daarnaast hebben principes uit de stimulus-responstheorieën veel toepassing gevonden in assertiviteitstraining en in vormen van gedragstherapie.

Een leerproces dat veel verwantschap vertoont met de stimulus responstheorie is het leren door imitatie: het zien en overnemen van het gedrag van anderen omdat het je zo aanspreekt. Zo krijgen in het educatieve werk begeleiders/sfers vaak model-waarde voor de deelnemers/sfers. Je hoort cursisten dan zeggen: 'Zoals jij met ons omgaat zo zou ik graag met anderen willen omgaan'.

• Cognitieve theorieën

Een andere richting in het denken over leren en onderwijzen wordt gevormd door de cognitieve theorieën. Het begrip cognitie staat voor kennis en inzicht, mentale vaardigheden en kunnen denken. Het gaat bij deze theorieën dus niet om het bevorderen van sociale vaardigheden of het ontwikkelen van attitudes. De psychologen binnen deze richting zetten zich af tegen de gedragsmatige benadering van de stimulus responstheorieën.

Naar hun mening gaat het bij het leren niet om uiterlijk waarneembaar gedrag maar om de innerlijke mentale processen, om datgene wat er in het hoofd van de lerende tijdens het leerproces gebeurt. Vandaar dat zij veel aandacht besteden aan het verwerven van mentale handelingen, aan de werking van het geheugen en aan de manier waarop de lerende de informatie opneemt, verwerkt, vasthoudt en weer beschikbaar stelt.

Het gaat de vertegenwoordigers binnen deze kring om overdragen of laten verwerven van abstracte, betrouwbare en algemeen geldende kennis en denkmethoden. Daarom zijn de cognitieve theorieën vooral voor het 'schoolse' leren van veel belang. De ideeën over hoe dat leren het beste plaats kan vinden lopen echter zeer uiteen. Ausubel legt bijvoorbeeld nadruk op het aanbieden van leerstof in zijn abstracte en uiteindelijke vorm. Piaget daarentegen pleit voor concreet beginnen. Hij hecht er aan, dat kinderen eerst zintuiglijke ervaringen opdoen door ze te laten werken met concreet materiaal. Ze komen dan via de waarneming (zien, voelen, horen, ruiken) tot voorstelling over de werkelijkheid en vervolgens tot begrip. We zien hier een samengaan van leren aan ervaring en leren aan theorie, waarbij ik leren aan ervaring in een beperkte betekenis gebruik. Het staat hier voor omgaan met fysieke objecten, binnen door het onderwijs gestelde doelen en gekozen leerstof in een gestructureerd leerproces met de expliciete bedoeling om tot generaliseerbare kennis te komen. Opvattingen die ten dele vergelijkbaar zijn met de ideeën van Piaget zijn te vinden in de Russische onderwijspsychologie. Daarbinnen ontwikkelde Gal'perin een onderwijsprocedure die eveneens verloopt van concreet naar abstract en ervaringsleren in ruimere zin verbindt met leren aan theorie. Deze procedure bleek ook bruikbaar in het vormingswerk voor volwassenen binnen de Westduitse vakbeweging. Ik kom op deze procedure in 4.2.2. terug.

• *Sociale interactietheorieën*

Sociale interactie theorieën houden zich bezig met de mens in zijn relatie tot een democratische maatschappij of met de relaties tussen de mensen onderling. Deze theorieën zijn vooral in Amerika tot ontwikkeling gekomen maar hebben later grote invloed uitgeoefend op het educatieve werk in ons land. Er kunnen twee tradities wordenesignaleerd. De oudste traditie dateert uit het begin van de twintigste eeuw en is nauw verbonden met de persoon van John Dewey. De leidende gedachte was, dat onderwijs en sociaal werk moesten bijdragen tot een opvoeding in democratisch functioneren. De school werd oefenplaats voor democratische procedures. Behalve aan het bestaande kennispakket werd veel aandacht besteed aan onderzoek naar de aard en de processen van het sociale leven. Grote nadruk kreeg het probleemoplossend werken. De leerlingen werden gestimuleerd om actief deel te nemen aan het oplossen van sociale of interpersoonlijke problemen. Ervaringsleren werd een belangrijke methode in de variant van leren door te doen. Uit deze ideeën ontwikkelde zich het projectonderwijs als onderwijsvorm.

Een tweede traditie ontstond na de tweede wereldoorlog. Lewin

en een aantal van zijn medewerkers ontdekten tijdens een conferentie over interraciale verhoudingen, dat de deelnemers tot een betere samenwerking kwamen toen zij hun actuele gevoelens en ervaringen ten opzichte van elkaar onderling hadden uitgesproken. Dit effect werd mede veroorzaakt door het feit, dat de deelnemers zelf veel invloed konden uitoefenen op het programma, de leiding zich non-directief opstelde en er naar behoefte vrijuit gepraat kon worden over zaken die de deelnemers actueel bezig hielden.

Op grond van het succes met deze werkwijze werd in 1947 de National Training Laboratories (N.T.L.) opgericht. Vanuit dit instituut werd de sensitiviteitstraining ontwikkeld. Het achtergronddenken bleef als in een voorgaande periode: democratie- en probleemoplossend werken. Als doelen voor de trainingen werden gekozen: gevoelig worden voor het eigen gedrag en dat van anderen in een groep; bewustworden van de invloeden die mensen in groepsverband op elkaar uitoefenen.

De werkwijze was primair het opdoen en bespreken van ervaringen opgedaan in de 'hier en nu' situatie van het met elkaar bezig zijn. Daarnaast werden er af en toe zittingen gehouden waarin door de trainers informatie werd ingebracht. Een oogmerk was mede, dat de deelnemers aan een training ook in de werksituatie iets met hun trainingservaringen zouden kunnen doen. Een probleem bij terugkeer in de werksituatie bleek echter telkens te zijn, dat een oud-deelnemer met zijn ervaringen niet uit de voeten kon bij collega's die de training niet hadden meegemaakt. Dit leidde er toe dat zich een tweede vorm ging ontwikkelen die wordt aangeduid als het organisatie-laboratorium. Bij dit type training wordt gewerkt met de gehele afdeling of staf van een bedrijf en worden soms andere technieken gebruikt.

Het denken over het functioneren van de mens in groepsverband had intussen een stevige theoretische onderbouwing gekregen vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines (groepsdynamica, sociale psychologie, psychoanalyse). Het resultaat is geweest dat wij nu veel weten over groepen en kunnen putten uit een groot arsenaal aan methoden en technieken voor het werken in groepen. Men denke aan discussie- en vergadertechnieken, besluitvormingsprocedures, communicatie- en feedbackoefeningen, schema's voor het diagnostiseren van problemen in groepen, evaluatietechnieken, methoden voor rollenspel en simulatiespel enzovoort.

Educatieve werkers kunnen, indien nodig, zich verdiepen in die aspecten van het functioneren in groepen welke het beste bij hun eigen werkzaamheid past. In eerste instantie zou iedere werker een training aan den lijve moeten ondergaan. Daarnaast zou de vakdeskundige zich theoretisch kunnen verdiepen in die aspecten van het

groepswerk welke voor zijn werkzaamheid van direct belang zijn, zoals: besluitvorming, rolgedrag, communicatiepatronen in groepen, enzovoort. Begeleiders van educatieve processen zullen dieper in de interactie theorieën moeten duiken en conflictsituaties in groepen moeten kunnen hanteren. Trainers in sociale relaties zullen op dit gebied zeer breed georiënteerd moeten zijn. Voor hen kan daarnaast belangrijk zijn, dat zij enige kennis hebben van de wegen waarlangs verschillende typen theoretische informatie aan deelnemers kunnen worden overgebracht. Het zich inwerken in cognitieve theorieën kan hen daarbij behulpzaam zijn.

● *Humanistische psychologie*

De humanistische psychologie als beweging dankt zijn ontstaan aan de persoon van A. Maslow. Hij nam in 1962 het initiatief tot de oprichting van de Amerikaanse Vereniging voor Humanistische Psychologie, waarin zich spoedig een groot aantal psychologen zouden verenigen. Zij voelden zich niet meer thuis bij de psychoanalytische verklaringen van de persoonlijkheid en de behavioristische benadering van de stimulus-respons theorieën. Voor hen is iedere persoon uniek en niet herleidbaar tot een aantal afzonderlijke structuren, processen en gedragingen. Wie de mens wil leren kennen, dient hem te bestuderen als een eenheid. Het doel van het leven is zelfverwerkelijking. Vanuit dit doel, dat de mens stuurt tot activiteit, is de persoon in staat in vrijheid keuzen te maken en verantwoordelijkheid te dragen. De humanistische psychologie oefent in toenemende mate invloed uit op vorming en onderwijs. Zij herbergt onder haar paraplu talrijke prominente vertegenwoordigers, die verschillende educatieve modellen hanteren. Eén van de bekendste representanten is ongetwijfeld Carl R. Rogers. Hij is bekend geworden door zijn werkzaamheid als therapeut, trainer en onderwijsbegeleider. Op twee van deze activiteiten zal nu nader worden ingegaan.

Encounter staat voor een trainingsvorm, die is gericht op persoonlijke groei. Men kan daarbij denken aan inzicht in jezelf, leren uiten van jezelf, bewustworden van verschillende gevoelens in jezelf, leren omgaan met je eigen mogelijkheden in relatie tot anderen, enzovoort. Rogers heeft aan de ontwikkeling van deze trainingsvorm veel bijgedragen. In zijn benadering van de deelnemers komen de uitgangspunten van de humanistische psychologie heel duidelijk tot uiting al krijgen ze bij Rogers tevens een eigen kleur. Er is een algemene oriëntatie op groei. Individuele verschillen krijgen ruimte om te worden uitgewerkt. De trainer geeft geen richting aan, maar bewaakt de condities waaronder wordt gewerkt. Er wordt veel

gedaan met de concrete ervaringen in de 'hier en nu' situatie en met het geven en ontvangen van feedback. In dit laatste is veel overeenkomst te vinden met de werkwijze in de sensitivitytraining.

Vanuit het Esalen Institute te Big Sur, in Californië in de Verenigde Staten, heeft de encounterbeweging zich in vele windrichtingen uitgezaaid en voortgezet. Rogers heeft zijn ideeën ook uitgedragen binnen het onderwijs. In de vorm van *non-directive teaching* heeft hij met groepen studenten gewerkt. Centraal daarbij stond weer de gedachte hen te helpen hun eigen mogelijkheden te ontwikkelen. Bij de start van zo'n onderwijs-leerproces spande Rogers zich in om in de groep een klimaat van veiligheid, vertrouwen en acceptatie te bewerken. Daarna stimuleerde hij de studenten om zelf te gaan bepalen, wat ze zouden willen leren. Daarbij kon ieder zijn eigen keuzen maken en werken aan wat voor hem of haar persoonlijk van betekenis was. Wat werd geleerd hoefde niet voor iedereen hetzelfde te zijn. Men volgde zijn eigen leerroute. Rogers was beschikbaar, niet als informant maar in een helpende rol. Hij hielp mensen reflecteren over welke onderwerpen voor hen van betekenis zouden kunnen zijn of hielp hen zoeken naar literatuur. Rogers liet de mensen ontdekken, dat zijzelf verantwoordelijk waren voor hun eigen leerproces en voor de evaluatie ervan. Zijn werkwijze zorgde ervoor, dat de studenten zich vrij en ontspannen gingen voelen, zonder angst voor falen.

De ideeën over *non-directive teaching* hebben veel invloed uitgeoefend in de sector van het sociaal paedagogisch onderwijs in Nederland en oefenen die invloed nog steeds uit. We vinden de ideeën terug in het streven van de zelfprogrammerende leergroepen, in de opstelling van de begeleiders van deze leergroepen, alsmede in het uitzetten van individuele leerroutes voor studenten. In die segmenten van onderwijs en vorming waar lerenden niet aan strenge kwalificatie-eisen hoeven te voldoen, kan het niet-directieve onderwijsmodel een goede vorm zijn. Maar ook in zelfprogrammerende leergroepen kunnen zich momenten voordoen waarin het zinvol is, dat de groepsbegeleider even overstapt in de rol van informant, omdat de groep behoefte heeft aan een informatieve injectie. Als een begeleider in zulke situaties zich flexibel op kan stellen en met zijn tijdelijke opdracht uit de voeten kan, is er een goede educatieve situatie gecreëerd waar studenten of deelnemers optimaal aan kunnen leren.

● *Opvoeding tot bevrijding*

De theorie en methode van de opvoeding tot bevrijding is de schepping van Paulo Freire. Deze in Brazilië geboren Zuid-Amerikaan

werd al op jonge leeftijd geconfronteerd met de problemen van armoede en analfabetisme in zijn geboorteland. Dit leidde er toe, dat hij zich na zijn studie, in 1946, geheel ging wijden aan de politieke bewustwording en alfabetisering van volwassenen.

Vanuit een scherp bewustzijn van de onderdrukking van de grote volksmassa door de heersende klasse, kiest Freire voor het ontwikkelen van wat hij zelf noemt een pedagogie van de bevrijding. Freire gelooft in de scheppende vermogens van de mens. Naar zijn overtuiging kan de mens actief ingrijpen in en vormgeven aan de wereld (zijn-in-de-wereld) maar wordt hijzelf ook op zijn beurt door de wereld beïnvloed en bepaald (zijn-met-de-wereld). De relatie met de wereld krijgt vorm in een dialectisch proces van handelen en denken. De mens handelt en denkt na over dat handelen, handelt opnieuw en treedt wederom in reflexie. Het bewustzijn functioneert daarbij als activiteit gericht op de interactie tussen de persoon en zijn wereld. Economische verhoudingen zowel als politieke en culturele opvattingen bepalen het bewustzijn. Vanuit het bewustzijn handelt de massa op grond van een onjuist beeld van zichzelf en de wereld (wij zijn dom; god wil dat wij ons schikken in ons lot). Freire duidt deze onjuiste voorstellingen aan met de term mythen.

De onderdrukking door de heersende klasse leidt tot machteloosheid en fatalisme. Het gevolg is een cultuur van het zwijgen, waarin men apatisch de dingen accepteert en niet meer in staat is tot ingrijpen in de wereld. Het onderwijs bestendigt deze onderdrukking. Het ziet het bewustzijn als gescheiden van deze wereld, als een vat dat volgegoten kan worden met kennis, in dit geval de kennis van de heersende klasse. Werkelijke kennis ontwikkelt zich echter in de dialoog tussen handelen en denken. Wat de school doet, is overdragen van traditionele kennis die bovendien door de leraar is gekozen. Daarmee is de relatie leraar-leerling per definitie gekarakteriseerd als autoritair. Freire heeft weinig waardering voor deze vorm van onderwijs. Zij kweekt een passieve houding aan bij de leerlingen, vervreemdt de mens van zichzelf, maakt hem afhankelijk en belemmert de ontwikkeling van het eigen denken. Kernpunt in zijn kritiek op het bestaande onderwijs is, dat actie en reflectie niet meer in één persoon zijn gekoppeld. Het is de leraar die reflecteert en die zijn kennis bij de leerling in bewaring geeft. Tegen deze achtergrond ontwikkelde Freire zijn cursus voor alfabetisatie en bewustwording. Hoofddoel is de mens het gesproken en geschreven woord te leren begrijpen en gebruiken, waarna het woord kan helpen om de eigen levenssituatie te verhelderen en te doen veranderen. Woorden en beelden uit de eigen levenssituatie worden daarbij steeds als leerstof gekozen. De cursus zelf valt uiteen in drie fasen.

In de eerste fase vindt er binnen de kring van mensen, waarop de

activiteiten gericht zijn, een onderzoek plaats naar de woorden en uitdrukkingen welke door hen worden gebruikt. Het gaat daarbij om woorden die iets zeggen over de werkelijke levenssituatie waarin de mensen verkeren en waarin iets tot uiting komt van de opvattingen, wensen, verwachtingen en zienswijzen van hun situatie.

In de tweede fase worden er uit het totaal aan verzamelde woorden een aantal gekozen, dat van centrale betekenis is in het leven van de betrokkenen en dat tegelijkertijd verwijst naar meer algemene problemen van maatschappelijke en culturele aard.

In de derde fase worden de uit het woordonderzoek naar voren gekomen probleemsituaties, in de vorm van codificaties, aan de mensen voorgelegd. In zo'n codificatie zijn een aantal aspecten van een probleemsituatie in de vorm van een centraal woord, een dia, een tekening of een film samengebracht. Dit helpt de analfabeten om hun eigen situatie onder ogen te zien en er over te reflecteren. In de vorm van een dialoog wordt de codificatie in zijn elementen uiteengelegd en worden deze elementen steeds met de feitelijke situatie vergeleken. De begeleider reikt daarbij geen informatie aan maar zal steeds trachten het gezamenlijk kritisch denken over de codificatie te stimuleren. De methode-Freire is in Latijns-Amerika van veel belang gebleken. Ook in ons land worden pogingen ondernomen de ideeën van Freire in de praktijk van het educatieve werk vorm te geven. Toch is de methode hier niet zonder meer toepasbaar: analfabetisme is hier goeddeels overwonnen; veel mensen zijn in staat om in voorstellingen op abstract niveau over hun situatie te reflecteren; de gehele maatschappelijke context in Nederland is anders dan in Zuid-Amerika. Niettemin bevat het werk van Freire veel ideeën die vruchtbaar kunnen zijn voor onderwijs en vorming, zoals:

- het direct aansluiten bij de werkelijkheid zoals mensen die zelf benoemen;
- het reflecteren over wat mensen zelf als hun werkelijkheid aangeven;
- de idee van de samenhang tussen de eigen levenssituatie en de maatschappelijke verhoudingen;
- het woord-onderzoek als onderdeel van de methodiek;
- het werken met codificaties.

● *Exemplarisch leren*

Het onderwijzen in West-Duitsland werd na de Tweede Wereldoorlog in toenemende mate bedreigd door overladenheid van de studieprogramma's. Leerlingen en studenten werden overspoeld door een veelheid aan vakken en een stortvloed van op zichzelf staande

informatie. Om aan deze problematiek het hoofd te bieden besloten een aantal leraren en peadagogen in 1951 op een conferentie in Tübingen tot een andere aanpak in het onderwijs: de exemplarische benadering. De deelnemers stond daarbij voor ogen:

- reductie van de leerstof door het onderwijs op te zetten aan de hand van een aantal paradigma's, kerneenheden;
- bevordering van inzicht in de samenhang tussen verschijnselen en doorbreking van het vakspecialisme.

Leidraad werd het exemplarische beginsel, dat stelt dat het grondig bestuderen van een enkel onderwerp naar zijn wezenlijke kenmerken en in al zijn facetten meer betekent voor het leren en voor het aanpakken van problemen in de toekomst dan het verschaffen van encyclopaedische kennis. De deelbenadering dient daarbij als voorbeeld van het geheel.

In de praktijk van het onderwijs werd de exemplarische benadering sindsdien wel gehanteerd maar dan gewoonlijk binnen vakken en vooral als didactisch principe. Het bevorderen van inzicht in de samenhang tussen verschijnselen verdween daarmee dikwijls uit het vizier.

Ten behoeve van een vormingsmethodiek voor arbeiders binnen de vakbeweging bouwde Oscar Negt een aantal jaren later voort op het principe van het exemplarisch leren zoals dat door de groep van Tübingen onder woorden was gebracht. Negt wilde een methode ontwikkelen waardoor de deelnemers aan vormingscursussen zich bewust zouden worden van hun ondergeschikte positie in de maatschappij en de bekwaamheid zouden ontwikkelen om daarin gezamenlijk, vanuit een klassebewustzijn, veranderingen te bewerken. Negt onderschrijft het idee, dat men aan een deel het geheel kan leren kennen. Door bijvoorbeeld een conflictsituatie in een bedrijf te analyseren kan men ontdekken, hoe de verhoudingen in de maatschappij zijn opgebouwd. Het is echter noodzakelijk, dat het analyseren van verschijnselen of conflicten gebeurt vanuit een theorie over de maatschappij. In de oorspronkelijke opvatting over exemplarisch leren was dit nooit een uitgangspunt geweest. Voor Negt is de theorie over de maatschappij de marxistische theorie. In deze nieuwe interpretatie zijn inhoud en methodiek onlosmakelijk met elkaar verbonden. Alle verschijnselen dienen in een sociologische context te worden gezien en geïnterpreteerd. Daarvoor is nodig het ontwikkelen bij de arbeiders van een sociologische fantasie: het vermogen om de eigen individuele problematiek te interpreteren als onderdeel van de bredere maatschappelijke problematiek.

Iedere vormingscursus zal moeten starten bij de ervaringen van de deelnemers aan een cursus en bij wat zijzelf als conflicten en belangen formuleren. Ervaringen met conflicten in een bedrijf

kunnen daarbij een goed vertrekpunt vormen. Vervolgens zal de vormingsleider leerstof moeten aanbieden die, enerzijds, nauw aansluit op de conflicten en belangen in een specifieke groep en, anderzijds, verwijst naar de collectieve conflicten en belangen welke typerend zijn voor de arbeiders, als een klasse in de kapitalistische maatschappij. Daarnaast zal de leerstof inzichten en samenhangen moeten verduidelijken en moeten bijdragen aan de vorming van een klassebewustzijn en aan het vermogen tot historisch relevant handelen dat wil zeggen tot maatschappelijke en politieke activiteit. De rol van de cursusleider is sterk sturend, omdat het proces moet leiden tot het realiseren van de vereiste vormingsdoelen. Daarom zal hij zelf goed thuis moeten zijn in de marxistische maatschappijtheorie en in de methode van het exemplarisch leren.

Negt wijst ook op de problemen en het belang van een aantal zaken waarmee het vormingswerk in zijn uitvoering zal worden geconfronteerd: het geheel eigen taalgebruik van de arbeiders; het gebrek aan motivatie, het gevoel dat aan de eigen situatie en positie toch nauwelijks iets veranderd kan worden. De ideeën van Negt zijn in een latere fase verder geconcretiseerd door Helga Deppe in een aantal richtlijnen voor een methodiek. Er wordt onder andere mee gewerkt in het vormingswerk binnen de vakbonden en in het vormingswerk werkende jongeren. Daarnaast tracht men in sommige opleidingen voor cultureel werk een onderwijsmodel te ontwikkelen afgestemd op de uitgangspunten en ideeën van Oscar Negt.

Wat voor andere theorieën gold, geldt ook hier: de docent of cursusleider kan zijn voordeel doen met een oriëntatie op bijvoorbeeld cognitieve of interactietheorieën, omdat deze theorieën informatie geven over elementen welke in het exemplarisch leren zelf niet of in onvoldoende mate aan de orde zijn.

● *Feministisch vormingswerk*

Een beweging die de laatste jaren steeds meer op de voorgrond komt is het feministisch vormingswerk. Dit werk wil vooral de aandacht richten op de moeilijke positie van de vrouw in onze maatschappij en het wil vrouwen helpen om daar iets aan te doen. De eigen ervaringen van vrouwen zijn daarbij vertrekpunt voor het leerproces.

Het is niet goed mogelijk om een overzicht te geven van de werkwijzen binnen deze vrouwengroepen. Het feministisch vormingswerk herkent zichzelf maar tendele in het exemplarisch leren en de theorie van Freire. Het probeert daarom eigen, meer toegepaste methodieken te ontwikkelen. Deze ontwikkeling is thans in volle gang.



Stichting voor de
Leerplanontwikkeling.

VOLWASSEN LEREN IN DE NATUURGIDSENCURSUS

Lida Henning.

Docent zijn in een natuurgidsencursus is leuk, maar niet altijd even gemakkelijk. Je hebt met zoveel dingen tegelijk te maken, zeker wanneer een cursus in de allereerste fase is. Nieuwe mensen, die ook weer nieuw zijn voor elkaar. Verschillende leeftijden, variërend van 16 tot 61. Verschillende achtergronden: van leraar tot ontwerper, van scholier tot druk bezette huisvrouw. Verschillende redenen ook om aan een cursus deel te nemen, want voor lang niet iedereen is het tevoren duidelijk of hij of zij echt tot natuurgids zal 'uitgroeien' of hij of zij wel actieve 'IVN-er' zal (willen) worden of zijn. Een ding staat vast: je hebt te maken met volwassenen. Zij komen naar de cursus met gerichte vragen, maar brengen ook al heel wat kennis en levenservaring mee. Je hebt tegelijkertijd te maken met een groep, waar je twee jaar mee aan de slag gaat en waarvan je hoopt dat het vooral ook een prettige tijd zal zijn.

VOLWASSEN LEREN

Volwassenen leren in het algemeen met een ander doel dan kinderen. Bij volwassenen speelt ook sterker dan bij kinderen een rol dat zij het geleerde onmiddellijk in praktijk willen kunnen brengen. Nieuwe informatie komt pas tot haar recht als het op een of andere wijze aansluit bij iemands ervaringen. Degene die leert, moet zelf van mening zijn dat de nieuwe informatie nu precies datgene is wat hij of zij nodig heeft. Volwassenen kunnen ook veel van elkaar leren. In een cursusgroep is veel (levens)ervaring aanwezig en soms specifieke kennis. Een verstandige docent zal er voor zorgen dat groepsleden zoveel mogelijk van elkaars kennis profiteren. Dat versterkt het proces van groepsvorming en dat is vooral in de eerste fase van de cursus erg belangrijk. Tenslotte speelt het 'actief leren' een rol. Wat je geleerd hebt, wil je ook uitproberen, oefenen. Niet alleen ter afwisseling van een les, maar juist als onderdeel daarvan. Iedere docent zal het belang hiervan beamen.

Een voorbeeld.

Met de hele cursusgroep hebben wij een wandeling gemaakt, op zoek naar wat er groeit op akkers en langs weiden. Nu zitten we binnen. Frans, de docent, heeft iets grasachtigs uitgedeeld en vraagt ons wat het is. We weten het niet een-twee-drie en raden er eerst maar naar. Maar langzamerhand komen de feiten op tafel. Iemand herkent de groeiwijze, iemand de blaadjes, weer een ander de zaden; hoe heet het nu ook al weer? En die duidelijke tekening op het blad, dat zie je bij soorten als.....

Ongemerkt gaat er heel wat informatie over tafel. Frans hoort het aan en stimuleert tot verder nadenken of nog eens goed kijken. Dit groepsgewijze zoeken maakt dat ieder iets van zijn kennis of herkenning kwijt kan. Men leert iets van elkaar; de ene cursist weet bijvoorbeeld veel van grassen, heeft al heel wat observaties gedaan - het is zijn hobby. Zijn enthousiasme wordt aangewakkerd als hij veel vragen krijgt en ook het een en ander kan vertellen. Maar bij hem zelf komen ook veel vragen op en dan is er gelukkig de docent.

Iedereen in de cursus heeft wel speciale belangstelling voor iets. Mensen gaan niet voor niets deelnemen aan een natuurgidsencursus! Ze willen meer weten en zijn gemotiveerd genoeg om hun kennis uit te dragen. Die gemotiveerdheid van de deelnemers maakt het werken met hen juist zo prettig. Als docent



probeer je daar zoveel mogelijk rekening mee te houden.
VERSCHILLEN

Iedere volwassene leert op een andere manier. Elk heeft zijn eigen stijl van leren. In de groep van daarnet zitten waarschijnlijk ook mensen die het veel prettiger vinden informatie te krijgen van de docent om daarna met die kennis te gaan stoeien. Zij willen zelf uitproberen of zij die informatie in de natuur kunnen terugvinden. Zij willen er zelf achterkomen of die tekening op dat blad ook bij andere planten voorkomt bijvoorbeeld. Al doende zien ze weer nieuwe dingen, krijgen ze nieuwe ervaringen die tot nadenken stemmen. Zo komen er vanzelf weer vragen aan de docent of ontstaat behoefte opnieuw in de flora te duiken.

Hier wordt al heel beknopt aangegeven hoe iemand leert, in welke volgorde onderdelen van het leren aan bod komen. Ook blijkt dat er verschillen zijn tussen degene die iets uit en te na bekijkt en beredeneert en iemand van wie het leren begint door informatie van de docent te krijgen, waarna hij het veld in gaat met opdrachten om in de praktijk te gaan herkennen wat hij zojuist heeft gehoord. We zeggen dat beide cursisten een andere leerstijl hebben.

In de literatuur over het volwassen leren worden vier verschillende leerstijlen onderscheiden, die rechtstreeks verband houden met de fasen van het leerproces van een volwassene. Hoe dit leerproces verloopt en wat er allemaal van te zeggen is met betrekking tot de natuurgidsenkursus, volgt hierna. De verschillende leerstijlen van cursisten geven de docent in het algemeen veel aanknopingspunten voor de werkvormen die hij zal kiezen. Daarom volgt ook enige theorie over de leerstijlen op zich en de mogelijke werkvormen voor de docent. Aansluitend besteden we ook aandacht aan de nieuwste gedachten over het leren van volwassenen nl. het educatief ontwerpen, het creëren van een stimulerende leeromgeving, waarin de volwassene (maar dat geldt ook zeker voor kinderen) als het ware vanzelf wordt aangemoedigd om te gaan leren.

Het cyclische leerproces van een volwassene.

Een volwassene leert het liefste iets dat in de praktijk redelijk snel is toe te passen, zo staat in de aanhef van dit hoofdstuk. In verschillende theorieën over het leren van volwassenen komt dit uitgangspunt voor en de term 'ervaringsleren' zal niemand meer vreemd in de oren klinken. Ervaringsleren hoort bij een volwassene. Iemand begint niet 'blanco' aan een natuurgidsenkursus, hij weet al het een en ander van de natuur en heeft misschien al wel een groenkursus gevolgd. In ieder geval is hij gewend om oren en ogen op te houden als hij buiten is en zeer vermoedelijk heeft hij zo al heel wat kennis en ervaringen opgedaan. Dat vlak je niet uit. Nee, in het werken met volwassenen maakt een docent juist gebruik van die opgedane kennis, hij zorgt dat hij aansluit bij de ervaringen van de volwassen cursist en diens belangstelling. Hij wijst op het juiste moment op bijvoorbeeld nieuwe kennis, of informatie. Of hij stimuleert tot nadenken over wat een cursist heeft waargenomen of beleefd.

Wat is nu dat juiste moment?



Uiteraard is dat niet voor iedereen hetzelfde. Iedereen leert op zijn eigen wijze, in zijn eigen tempo, met zijn eigen voorkeuren. Maar er is toch een soort gemiddelde lijn aan te geven waarlangs het leren verloopt. Het is de Amerikaan David Kolb die zo'n lijn heeft ontdekt, aan de hand waarvan er verschillende fasen in het volwassen leerproces zijn aan te geven. Kolbs leerlijn is eigenlijk een cirkel. Hij beschrijft het leren dan ook als een cyclisch proces. Iedereen doorloopt tijdens het leren deze cirkel, van de ene fase in de andere. Na vier fasen begint de cirkelgang opnieuw doordat er iets nieuws geleerd wordt of omdat er nieuwe kennis en ervaringen ontstaan.

Schematisch kunnen we het cyclisch leerproces zo voorstellen:



Volgens de opvattingen van Kolb doorlopen volwassenen dit hele proces en het doet er niet toe op op welk punt van de cyclus zij hun leerproces laten beginnen. De keuze van dit beginpunt hangt af van iemands persoonlijke leerstijl, maar vanaf dat punt wordt de cyclus in de richting van de pijl gevolgd.

Voorbeeld.

Eigenlijk is het een heel logische redenering. Laten we als voorbeeld eens kijken naar wat er gebeurt wanneer je in een bos wandelt en er iets zich iets voordoet.

Al wandelende en rondkijkende struikel je plotseling over een boomwortel. Dan vraag je je vervolgens af hoe dat kon gebeuren (en waarom je niet beter hebt uitgekeken natuurlijk). Je kijkt eens goed rond en het valt je op dat veel boomwortels bovenop de bodem lijken te liggen. Je vraagt je af waarom de beworteling op deze plaats in het bos zo oppervlakkig is.

1. In termen van het leerproces is dit fase 1. Het opdoen van concrete ervaringen (het struikelen en het ontdekken van oppervlakkige beworteling) maakt dat iemand erover gaat nadenken en er meer van wil weten.

Hoe zit dat met die wortels boven in de grond, wat zegt dat van het bos en de bodemgesteldheid? Wat is er aan de hand? Om een antwoord op deze vraag te vinden ga je op zoek naar informatie. Dat kan door een duik in de boeken, dat kan ook door een deskundige op bosgebied te raadplegen.



Stichting voor de
Leerplanontwikkeling.

2. Dit is fase 2. Het nadenken over ervaringen leidt tot het vormen van begrippen, door kennis en informatie.

Je leest en hoort het een en ander over grondsoorten, raakt geïnteresseerd en gaat op stap. Hoe zit het met de bodemstructuur in het bos waar je toen wandelde en in andere bossen in je omgeving? De spade en de grondboor gaan mee.

3. Fase 3. Met de informatie op zak, de gevormde begrippen, volgt nu het actief uitproberen van de nieuwe kennis ook in nieuwe situaties.

Al wroetend in de bodem ontdek je een wonderlijk harde laag, een complete verrassing. Logisch dat die boomwortels een andere weg moesten vinden. Maar die harde laag is een nader onderzoek waard!

4. De laatste fase in het cyclisch leerproces: Het toetsen van de gevolgen van het leren en het weer opdoen van nieuwe ervaringen. De cyclus kan opnieuw beginnen met fase 1.

Wanneer een docent kennis heeft van deze cyclus van ervaringsleren, is het met wat oefening in het algemeen goed mogelijk te bepalen in welke fase van het leerproces de kursist is aangeland. Zo wordt het voor de docent ook gemakkelijker in te spelen op de leerwensen van de volwassen kursist: of hij behoefte heeft aan nog wat vragen om een ervaring duidelijker te krijgen, of dat het moment is aangebroken dat hij wat gaat oefenen met de zojuist verworven kennis bijvoorbeeld. Het schema van het proces van ervaringsleren kan dan als hulpmiddel dienen bij de keuze van de gewenste didactische aanpak, zogezegd een kapstok om een begeleidingsmethode aan op te hangen.

LEERSTIJLEN

Iedere volwassene leert op een andere manier. Elk heeft zijn eigen stijl van leren, zijn eigen voorkeur voor leren. De een is goed in het uitzoeken van zaken in een handboek, een ander wil niets liever dan direct maar iets uitproberen in de praktijk en dan ziet hij wel wat er van komt. In het bovengenoemde voorbeeld is uitgegaan van iemand die iets beleefde, een concrete ervaring had en die vervolgens ging nadenken over wat er gebeurd was en hoe dat zo gekomen kon zijn. Dan kunnen we zeggen dat het leren van deze persoon begon met de concrete ervaring, die overdacht werd.

Fase 1 van de leercyclus was beginpunt van het leren. Als deze persoon nagenoeg altijd op deze wijze tot leren komt, is dit zijn leerstijl. Het is niet te hopen dat dit leren zoals in het voorbeeld altijd met vallen en opstaan begint. Het leek me echter een duidelijke leerstijl met de concrete ervaring als uitgangspunt.

Zoals een leerstijl kan overeenkomen met fase 1, zo kan dat ook het geval zijn met andere fasen. We gaven al aan dat er vier leerstijlen worden onderscheiden, die benadrukken in welke fase van het cyclisch leerproces het leren aanvangt. In een cursusgroep zal een docent vaak alle vier leerstijlen aantreffen, maar ze zijn lang niet altijd evenredig over het



Stichting voor de
Leerplanontwikkeling.

aantal kursisten verdeeld.

Nu eerst een overzicht van de vier voorkomende leerstijlen.

1. De stijl, waarbij het leren begint aan de hand van concrete ervaringen, waarna de kursist erover gaat nadenken en gericht gaat observeren.

Bv. iemand die op vogelkursie zich gefoet weet door de kievit omtrent de plaats van het nest. Een concrete ervaring die hij niet op zich laat zitten. Hij zal al zijn creativiteit aanwenden om deze vogelbewegingen te kunnen observeren en uiteindelijk iets meer weten te vertellen over die kievit en zijn gedrag in dat weiland.

2. De stijl, waarbij vanuit waarneming en overdenking gezocht wordt naar abstracte begrippen en regels, om opgedane kennis algemener geldend te laten zijn.

Neem nu bv. de kursist, die het kievitgedrag in dat weiland aangrijpt om zich te verdiepen in hetgeen over kieviten geschreven is in de handboeken. Vooral het hoe en waarom van de misleidingspogingen wordt nagegaan. Vanuit zijn waarneming hier zal hij analyseren en proberen algemeen geldende theorieën over het kievitgedrag in het vroege voorjaar te ontdekken of desnoods nieuw te ontwikkelen.

3. De stijl, waarbij iemand vanuit het vormen van abstracte begrippen liefst actief wil gaan experimenteren.

Stel je bv. voor dat er een kursist zou zijn die in theorie alles over vogels weet, ook wel films heeft gezien, maar nog niet veel in de natuur heeft rondgekeken. Uit de literatuur is het misleidingsgedrag van kieviten hem bekend en hij gaat nu het veld in om uit te proberen of hij inderdaad het nest niet zal kunnen vinden.

4. De stijl, waarbij iemand vanuit het actief experimenteren komt tot het opdoen van concrete ervaringen.

In de kursusgroep kan bv. iemand zitten die nog niet eerder een groenkursus heeft gevolgd en die enthousiast mee wil doen met het plaatsen van merktekens bij kievitsnesten in weilanden, een aktiviteit die de kursusgroep op een zondagochtend onderneemt. Hij weet niet van het koekoeksgedrag en zoekt en zoekt..... achter de vogel aan, zonder een nest te vinden. Een ervaring rijker!

Natuurlijk zijn deze voorbeelden wat overdreven. Waar vind je nu een kursist in een natuurgidsenkursus die de natuur slechts uit de boeken of films kent? Hopelijk helpt een beetje overdrijving bij het verduidelijken van de onderscheiden leerstijlen.

Een leerstijl is overigens niet iets bijzonders. Iedereen heeft een zekere voorkeur voor de manier waarop hij het liefste leert en dat zegt iets over de eigen leerstijl.

Er bestaat een test, aan de hand waarvan ieder zijn eigen leerstijl kan bepalen. Dat is niet alleen leuk om te doen. Het is ook voor een kursistengroep handig om van elkaar te weten welke ieders voorkeur van leren is.

Met volwassen kursisten zijn de geconstateerde verschillen goed bespreekbaar en het kennen van die verschillen maakt het gemakkelijker om voor werkvormen te kiezen waarbij iedereen het naar de zin kan hebben in de groep.



Als docent kun je natuurlijk je eigen leerstijl ook ontdekken. Het is soms verhelderend te zien hoe je het liefste blijkt te leren en hoe dit weer terug te vinden is in de didactische werkwijze die je het meeste ligt.

Van leerstijl naar werkstijl

Het is een grote verdienste van Kolb dat hij het volwassen leren in schema heeft gezet, gedachten heeft ontwikkeld over de leerstijlen en hoe die zich verhouden tot bepaalde fases van het leerproces. Er blijven uiteraard nog vragen genoeg over. Neem alleen al de methodische problemen die kunnen ontstaan als er in een groep echt vier verschillende leerstijlen aanwezig zijn. En neem bijvoorbeeld de vraag of iemand zich kan voordoen alsof hij een bepaalde leerstijl heeft omdat hij het liefste zo'n leerstijl zou hebben, om er bij te horen bijvoorbeeld. Deze vragen zijn interessant, maar voeren nu wat te ver. Een docent is vooral een begeleider van de volwassen kursisten en hij zal voor zulke individuele vragen oplossingen proberen te zoeken.

Als de leerstijlen in een kursusgroep bekend zijn, kan de docent zijn werkstijl daarop af stemmen. Dat vraagt een creatieve geest, veel docenten vinden dat juist de uitdaging van hun werken met volwassenen.

Twee aspecten mogen we niet uit het oog verliezen:.

1. De leerstijl is slechts behulpzaam bij het vinden van het begin van een leerproces,
2. Het leerproces zelf verloopt volgens de fasen die hiervoor zijn beschreven. (de kapstok voor de didactische aanpak genoemd).

Als docent zul je met beide aspecten rekening willen houden. Dat kan ook best wanneer je weet welke aanpak het geschiktste is voor welke leerstijl. Vooral in de beginfase van het leerproces is het belangrijk de leerstijl van kursisten te kennen en te herkennen. Met de juiste aanpak brengt de docent een kursist gericht op weg, zodat het leren gemakkelijk voortgang kan vinden van de ene fase in de andere.

Natuurlijk blijft het niet bij die begin fase. Voor een docent zal het nodig zijn dat hij een voorraad ideeën en werkvormen bij de hand heeft, die bv. in een van de vier aanpakken te gebruiken zijn. Als het arsenaal maar ruim genoeg is zal hij daar op de juiste momenten volop uit kunnen putten.

En dan zijn er vanzelfsprekend ook de vele werkvormen en lesopzetten die al lang in de natuurgidsenkursus gebruikt werden. Gooi die nu niet in de vuilnisbak, ze blijven vermoedelijk heel goed bruikbaar of kunnen met wat kleine ingrepen misschien wel opnieuw bruikbaar gemaakt worden. Wanneer je je als docent gaat verdiepen in de verschillende aanpakken, is het na verloop van tijd niet meer zo'n klus om richting te geven aan de vernieuwing van het bestaande materiaal in het eigen kursusteam.

Welke didactische aanpak bij welke leerstijl

Aan Hans van Helden de eer de verschillende aanpakken (onderwijsstrategieën noemt hij het) uitgewerkt en beschreven te hebben.



Bij leerstijl 1. 'concrete ervaring en gericht overdenken ervan' hoort de REFLECTIE AANPAK. De docent zorgt ervoor dat de kursist gaat reflecteren, dat hij de indrukken uit een ervaring -die hij zelf heeft meegemaakt of bijvoorbeeld op film -aangereikt heeft gekregen - gaat overdenken en systematisch op een rij gaat zetten.

Voorbeeld:

Als docent realiseer je je dat een kursist vaak niet zo maar vanzelf bepaalde ervaringen opdoen. Soms moet het toeval een handje worden geholpen. Dat doe je door de ervaring in de groep te brengen op de wijze zoals Frans dat deed in het eerder genoemde voorbeeld met de grassen (de werkvorm 'biologisch moment'). Kursisten kunnen kijken, ruiken, eventueel proeven. Aangevuld met suggesties voor waarnemingen en hulp bij het observeren (loupes, binocles) kan dit leiden tot goede reflectie en het groeien van de wens hier meer van te willen weten.

Bij leerstijl 2. 'vanuit waarneming en overdenking naar het vormen van abstracte begrippen' kan gekozen worden voor de ZELFSTUDIE-AANPAK. De docent zal ervoor zorgen dat kursisten met zo'n leerstijl kunnen starten met het snuffelen in informatiebronnen. Boeken, gesprekken met deskundigen, films. De kursist zal vanuit zijn observaties de geeigende informatie willen (en vaak zonder al te veel hulp kunnen) vinden. Hij zal centrale punten eruit kunnen halen en zich formele kennis eigen maken.

Voorbeeld:

In een lessenserie over bloemen zal het begrip "familie" aan bod komen. De kursisten met deze leerstijl zullen gebaat zijn met een schematisch overzicht van de verschillende planten-families en hun eigenschappen. De docent zal hen die informatie bieden, met daarbij suggesties om zelf analyses te plegen en meer over de plantenfamilies te weten te komen.

Bij leerstijl 3. 'Van uit abstracte begrippenvorming actief gaan experimenteren' is de INSTRUCTIE-AANPAK zeer geschikt. De docent zal belangrijke informatie aanreiken en daarbij behorende oefenopdrachten geven, zodat de kursist op basis van de verkregen kennis ook daadwerkelijk tot uitproberen komt.

Voorbeeld:

Kursisten met een leerstijl voor wie deze aanpak bedoeld is zullen blij zijn met een uitgebreide informatieve les van de docent waarin hij over een plantenfamilie, bv. de schermbloemigen vertelt. Doorsneden van deze planten laat zien, schema's aanbiedt en concreet te beantwoorden vragen stelt. Kursisten willen de lesstof beheersen alvorens ze overgaan tot het uitproberen in de praktijk. De vragen zullen vast op die praktijk van straks gericht moeten zijn.

Bij leerstijl 4. 'Van actief experimenteren naar concrete ervaringen opdoen' zal de OEFEN-AANPAK een goede keuze zijn.

De docent zal oefen- en experimenteer situaties aanbieden en ervaringen hieruit in een andere vorm laten terugkomen.

Voorbeeld:

De kursist kan het veld in met vragen over de schermbloemigen. Er is hen door de docent gevraagd om aan de hand van foto's en voorbeelden te zoeken naar verschillende schermbloemigen. Wat herkennen ze aan deze planten, wat komen ze tegen. De kursist met



leerstijl 4. zal met een eigen flora in de tas zijn eigen antwoorden vinden en zo voor hem nog onbekende dingen ontdekken, concrete ervaringen opdoen.

AANPAKKEN VOOR ALLE FASEN VAN HET LEREN.

Bij het kritisch lezen van de beschreven oefen-aanpak wordt al duidelijk dat dit oefenen nauwelijks kan gebeuren zonder enige voorkennis van planten. Hier wordt weer eens aangegeven dat een volwassene niet blanco begint aan een cursus. Het starten met de juiste aanpak voor de juiste leerstijl is dan goed, maar is soms niet meer dan starten.

Een leerstijl houdt dan natuurlijk niet op. Hij blijft van invloed op het verdere leren van de kursist in de volgende fasen van het leerproces. De docent zal dus ook rekening moeten houden met het begeleiden van die vier fasen.

Met andere woorden: In de gekozen aanpak hoort ook nog een onderscheid voor de vier verschillende fasen gemaakt te worden.

In een artikel in het Bulletin van Docenten Biologie okt.86 staat een lessen- opzet beschreven waarin die verschillende aanpakken weer onderverdeeld worden voor de verschillende fasen van het leren. Om het verhaal niet ingewikkelder te maken dan het nu lijkt te zullen worden, neem ik hier graag het schema over waarin deze lessen-opzet over het onderwerp "bloem" m.i. duidelijk maakt waar het om gaat.

De docentenaanpak waarover wij spraken heet daar onderwijsstrategie, waarna een onderscheid volgt in leerlingengedrag (de leerstijl van de kursist) en docentengedrag, dat is afgestemd op de leerstijl en de fase van het leerproces. Voor de term onderwijsstrategie zouden we in het IVN wellicht beter de term docent-aanpak kunnen gebruiken

onderwijs- strategie	leerlingen-gedrag	docenten-gedrag
INSTRUKTIE- AANPAK	abstract conceptua- liseren	een schematische tekening van een bloem geven
	actief experimenteren	vragen en opdrach- ten geven bij te- keningen, foto's, videobanden, etc.
	concrete ervaringen opdoen	waarnemingen aan concrete bloemen laten verwerken, tekenen, onder- delen benoemen, etc.
	observatie en reflektie	resultaten be- spreken a.h.v. een bloemschema
REFLEKTIE- AANPAK	concrete ervaringen opdoen	concrete bloemen geven, laten waarnemen, ruiken, tekenen, etc.
	observatie en reflektie	overeenkomstige delen laten op- zoeken en benoe- men vlg. voor- beeld
	abstract conceptuali- seren	een bloemschema opstellen, bloem- delen benoemen; laten leren
	actief experimenteren	bij een nieuwe bloem dit schema laten toepassen
ZELFSTUDIE- AANPAK	observatie en reflektie	de leerlingen een tekst laten lezen, toelichting van de docent
	abstract conceptuali- seren	de stof schema- tisch presenteren; laten leren
	actief experimenteren	opdracht geven om (nieuwe) bloemen vlg. de leerstof thuis te brengen
	concrete ervaringen doen	waarnemingen laten doen, laten tekenen, ruiken, voelen etc.
OEFEN- AANPAK	actief experimenteren	van tekeningen, foto's etc. bloemdelen laten rangschikken/benoe- men
	concrete ervaringen opdoen	waarnemingen laten verwerken (tekenen, tabellen)
	observatie en reflek- tie	leerlingen werk inventariseren, schema's maken
	abstract conceptuali- seren	de juiste schema's opstellen en laten leren

Bron: bulletin
docenten biologie, 1986 sept.



Stichting voor de
Leerplanontwikkeling.

EDUCATIEF ONTWERPEN

Na alles wat er al is gezegd over het leren van een volwassene, de wijze waarop een docent kan werken, over leerlingen- en docentengedrag, nu nog iets over de leeromgeving van de kursist, het terrein waarmee de gedachtenvorming rond educatief ontwerpen zich bezig houdt.

Dan komt een natuurgidsenkursus van het IVN niet slecht uit de bus, zo lijkt het op het eerste gezicht. Soms buiten, excursies of wandelingen, soms binnen in het lokaal, waar vaak veel materiaal verzameld wordt uit de natuur buiten.

Met educatief ontwerpen wordt bedoeld: creeer een dusdanige leeromgeving dat de kursist min of meer automatisch "aan het leren raakt". Die natuur en het wandelen erin zijn dus in principe bij uitstek stimulerende leeromgevingen voor kursussen over natuur- en milieu onderwerpen, vermits de kursist erdoor geïnspireerd raakt tot leren. Bezoekerscentra van bv. natuurmonumenten zijn daarvan ook voorbeelden. We hoeven bij het buitengebeuren niet lang stil te staan, dat spreekt bijna vanzelf.

IN HET THEORIELOKAAL

Maar hoe zit het met de les in de klas? Hoe ontstaat er op de theorieavonden een inspirerende leeromgeving voor de kursisten. In aanmerking genomen de verschillende leerstijlen, zou er concreet lesmateriaal, een hoekje met naslagwerken, een oefenplek en een rustige studieplek moeten zijn. Werken op basis van de leerstijlen houdt in dat in alle vier hoeken van het lokaal kursisten tegelijk aan het werk kunnen zijn, maar met andere zaken. Als docent wordt je daar niet zenuwachtig van.

Het zit hem niet alleen in de aankleding van het lokaal. De docent kan door zijn wijze van werken een inspirerende sfeer en omgeving creëren op het moment dat hij binnenstapt. In het al meer keren aangehaalde voorbeeld van Frans ontstond een bijzonder stimulerende leeromgeving toen hij binnenstapte en alle grassen uitstalde in vazen. Een mooi gezicht en iedereen was direkt gestimuleerd om ermee aan de slag te gaan.

Stimulansen kunnen volwassenen ook krijgen door de sfeer die er in een cursus heerst. Wanneer de leeromgeving niet tot reageren uitnodigt, omdat er spanningen zijn of omdat een docent geen reacties duldt, doet dit afbreuk aan de voorwaarden voor het volwassen leren. Maar anderzijds kan een doodse stilte tijdens een mooie lezing waarvan alle toehoorders intens genieten, soms als zeer stimulerend ervaren worden.

Dit laatste lijkt met het voorafgaande in tegenspraak. Het zijn echter soms de uitersten die je in het werken met volwassenen tegen kunt komen. Kursisten zijn mondige volwassenen. Zij dragen zelf bij tot een goed verloop van de cursus, door hun enthousiasme, door hun kritiek, door hun reacties op een docent. Als hij voor dergelijke concrete ervaringen open staat natuurlijk.

Maar over de leercyclus van de docent in een natuurgidsenkursus gaan we het nu niet meer hebben.

Opdracht Leerstijlen

Materiaal

- a. Model van leerstijlen volgens KOLB.
- b. Enquête van leerstijlbepaling, volgens KOLB.

Doelen

- Bewust worden van het feit dat mensen verschillende leerstijlen (kunnen) hebben.
- Zicht krijgen op de eigen leerstijl.

Opdrachten-serie

1. Korte oefening om in de herinnering van de deelnemers een of meerdere momenten terug te roepen waarin zij vinden dat ze iets geleerd hebben bv. geleide fantasie.
2. Bespreken van deze ervaringen op verschillende aspecten van leren: wat? hoe? wanneer? van wie?
3. Uitleg van het modelletje van KOLB aan de hand van materiaal a.
4. Vragen wie zich bewust is van een bepaalde leerstijl van zichzelf en vragen dit dmv. voorbeelden te verhelderen.
5. Uitdelen en uitleggen van de enquête over leerstijl-bepaling, materiaal b.

Uitleg

- Nummer de verschillende alternatieven per vraag:
4 = meest karakterisiek
1 = minst.
- Vermeld in het overzicht welk nummer je aan welk alternatief hebt gegeven.
- Omcirkel in elke rij, de nummers die onder de streep vermeld staan: om die vragen gaat het.
- Tel van de omcirkelde vragen jouw punten-aantal op.
Doe dit bij elke verticale rij.
- Zet onder elke rij het totale aantal punten neer.
- Zet boven de rijen, van links naar rechts:
ervaring - reflectie - theorie - experiment.
- Je kunt nu zien hoeveel punten je per leerstijl hebt:
de leerstijl met de meeste punten zou voor jou het meest karakterisiek zijn.

6. Bespreek de resultaten.

Wat is jouw leerstijl? Is het er 1, of zijn het er meer?

Herken je dit wel? niet?

Wat zegt het je?

Opmerking: mijn ervaring is dat sommigen zich er in herkennen en anderen niet.

Het levert wél gesprek/diskussie op over leerstijlen.

7. Trekken van konklusies

Verschillen in leerstijlen vragen om verschillen in aanpak bij laten leren.

Toepassingen:

* Beoordelen van het eigen kursusprogramma

Op verschillende leerstijlen waar het om vraagt.

* Analyse eigengemaakte kursusprogramma's

bv. met leraren, educatoren, praktijkopleiders.

Vraag hierbij: van welke leerstijl(en) ga je uit in jouw lesprogramma?

* Rekening houden met leerstijlen

Voor leraren, praktijkopleiders.

Opdracht: Voor verschillende doelgroepen en thema's een kursusopzet maken met een bewuste keuze voor leerstijl(en) van de doelgroep.

LEERSTIJL BEPALING

Rangschik per groep van begrippen (1 - 9) de vier onderscheiden begrippen. Geef een 4, 3, 2 en 1. 4 is meest karakteristiek voor je gedrag of aanpak. 1 betekent het minst karakteristiek van de genoemde begrippen.

Sla geen begrip over, geen gelijke waarderingen geven.
Dit is een beschrijvende en vergelijkende meting, geen evaluerende.
Maak er dus geen probleem van dat een begrip niet geheel je gedrag of aanpak weergeeft.

- 1.a. Je zoekt naar verschillen c.q. onderscheidingen
b. Je wilt in eerste instantie eens uitproberen (tentative)
c. Je voelt jezelf erbij betrokken (involved)
d. Je bent gericht op het nut voor praktische toepassing (practical)
- 2.a. Je laat de dingen op je af komen (receptive)
b. Je bent erop gericht wat er relevant is aan wat er gebeurt (relevant)
c. Je analyseert (analytical)
d. Je kent geen waardeoordeel toe, kiest niet voor een bepaald standpunt (impartial)
- 3.a. Je let vooral op wat je zelf voelt, ervaart (feeling)
b. Je kijkt vooral (watching)
c. Je denkt er vooral over na (thinking)
d. Je bent vooral bezig (doing)
- 4.a. Je neemt de dingen zoals ze zijn (accepting)
b. Je neemt risico met wat je doet of zegt (risk-taker)
c. Je kent waardeoordelen toe (evaluative)
d. Je probeert je steeds sterk bewust te zijn van wat er gebeurt (aware)
- 5.a. Je gaat vooral intuïtief te werk (intuitive)
b. Je bent gericht op iets doen (productive)
c. Je probeert in eerste instantie logisch te denken (logical)
d. Je stelt jezelf vooral vragen (questioning)
- 6.a. Je vindt abstraktie en konseptualisering belangrijk (abstract)
b. Je kijkt en luistert vooral (observing)
c. Je hebt voorkeur voor het konkrete (concrete)
d. Je bent vooral actief (active)
- 7.a. Je bent met name op het heden, het hier en nu gericht
(present oriented)
b. Je laat alles nog eens door je hoofd gaan en denkt er over na
(reflecting)
c. Je bent met name gericht op wat er nog gaan (zal) gebeuren
(future oriented)
d. Je bent vooral pragmatisch ingesteld (pragmatic)

- 8.a. Je bent vooral gericht op het hebben van ervaringen (experience)
 b. Je bent vooral luisterend en kijkend gegevens en informatie aan 't verzamelen (observation)
 c. Je brengt vooral verschijnselen onder in een samenhangend begrippenkader (conceptualization)
 d. Je bent vooral ideeën en vermoedens aan het toetsen en experimenteert met je gedrag en situaties (experimentation)
- 9.a. Wat er gebeurt beleef je vooral gevoelsmatig en intens (intense)
 b. Je houdt bij voorkeur enige afstand t.a.v. wat er gebeurt (reserved)
 c. Je benadert wat er gebeurt met name verstandelijk (rational)
 d. Je bent medeverantwoordelijk voor wat er gebeurt (responsible).

1. - onderscheidend	- verkennend	- betrokken	- praktisch
2. - receptief	- ter zake	- analytisch	- onpartijdig
3. - belevend	- kijkend	- denkend	- al doende
4. - aanvaardend	- risico nemend	- evaluerend	- bewust er bij
5. - intuïtief	- produktief	- logisch	- vragend
6. - abstrakerend	- observerend	- konkreet	- actief
7. - het hier en nu	- overdenkend	- toekomst gericht	- pragmatisch
8. - ervaring	- waarneming	- konseptualisering	- uitproberend
9.- intens	- terughoudend	- rationeel	- verantwoorde

2 3 4 5 7 8

1 3 6 7 8 9

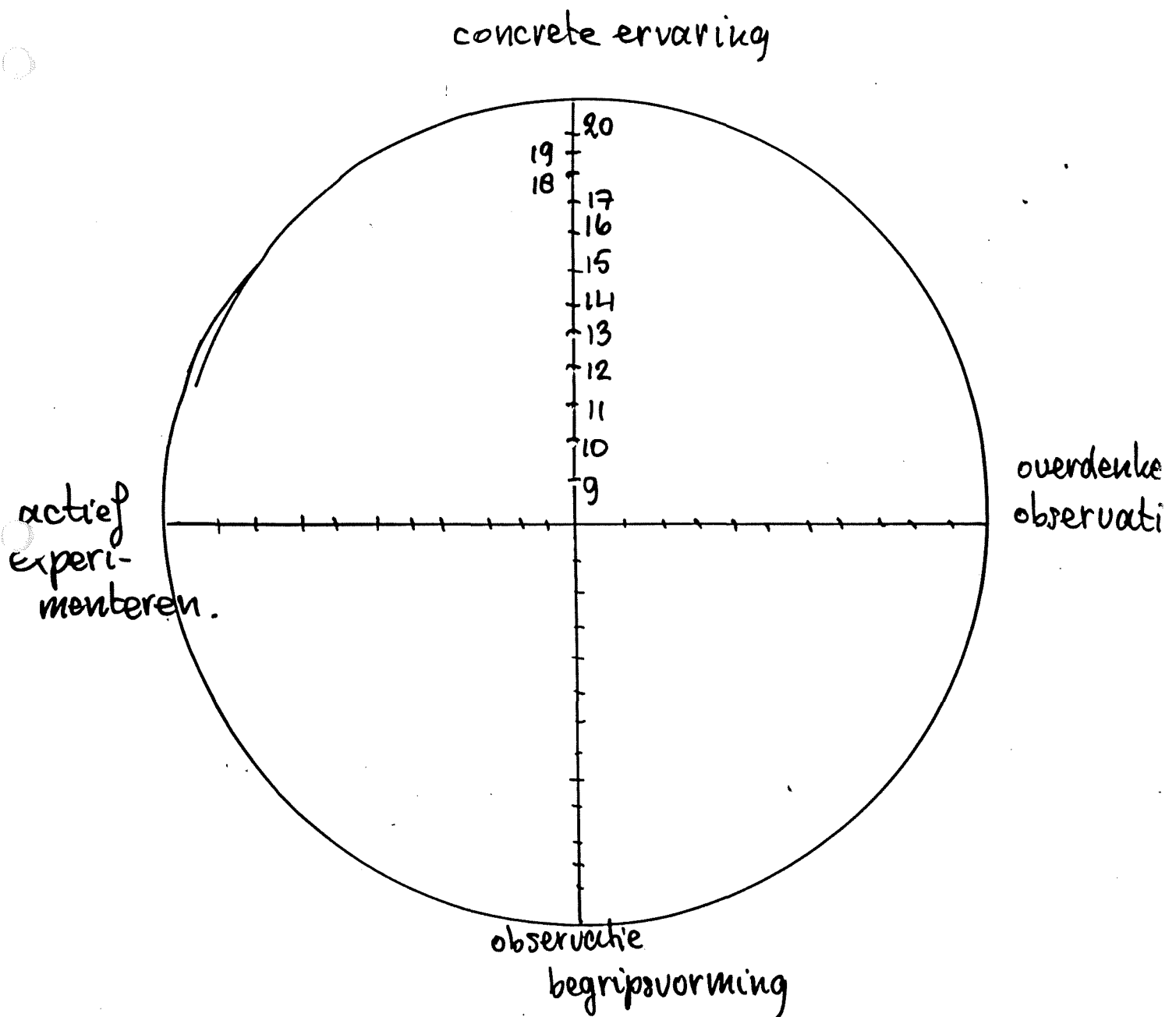
2 3 4 5 8 9

1 3 6 7 8 9

LEREN VAN VOLWASSENEN

- verschillen
- doelen van leren

- Cyclus van ervaringsleren (D. Kolb)
- Leerstijlen
- Werkstijlen docent



ERVARINGSLEREN, EEN STRATEGIE VOOR NME ?

inleiding educatietraining nme-werkers 20-22 april 1988.

Aan mij is de vraag gesteld jullie iets wijzer te maken over de theorie van het ervaringsleren. Dat is niet eenvoudig want zo'n theorie bestaat eigenlijk niet. Er is geen duidelijk afgebakende set van uitspraken die je in de strikte zin als theorie kunt bespreken. Wel is er een cluster van opvattingen, visies en filosofietjes over leren en ervaring die je met enige goede wil onder de noemer ervaringsleren kunt rangschikken. Ik geef in deze inleiding een paar van de kernelementen weer.

Ervaringsleren gaat feitelijk over alle vormen van leren waarbij de ervaring van de cursisten als leermateriaal wordt gebruikt. Dat is de meest brede, en daarmee ook tamelijk vage omschrijving die je kunt bedenken. In die breedte tref je het ook aan in bijvoorbeeld het boekje van Ad Erkamp. Het verhaal over Kolb en het verhaal over de russische leerpsychologie past ook nog wel in deze brede definitie. Het verwijst allemaal terug naar de ervaringen van de cursist die op een bepaalde manier worden gebruikt in het leerproces.

Ervaringsleren als filosofie voor het leren onderscheidt zich van die andere theorieën naar mijn gevoel vooral door dat er expliciete doelen aan het leren verbonden worden. Het leerdoel wordt als het ware in de benadering meebepaald, maakt daar integraal onderdeel van uit.

Joke de Jong heeft in haar publikatie "Leren in spontane projecten Open School" (Amersfoort 1981) de volgende verhelderende driedeling in visies op leren gemaakt; "a. Doel van het leren is: mensen in de gelegenheid stellen hun achterstand in te halen en hun het perspectief te bieden straks als volwaardig burger in onze samenleving te kunnen mee doen.

b. Doel van het leren is : mensen in de gelegenheid stellen zich beter toe te rusten voor het leven waar zij voor staan.

c. Doel van het leren is al werkend meer inzicht te krijgen in jezelf, je omgeving, de maatschappij en te werken aan veranderingen op al deze drie niveaus"

Het debat dat zich de afgelopen 15 jaar heeft afgespeeld rond ervaringsleren, met name in het vormingswerk, de Open School en het alfabetiseringswerk heeft zich vooral gericht op een invulling en konkretisering van die derde doelstelling. Die doelstelling ligt ook het dichtst bij wat

je de vaders van het ervaringsleren zou kunnen noemen, Paulo Freire en Oskar Negt. Beide ontwikkelen in een heel verschillende kontekst strategieën die er toe ~~moeten~~ leiden dat lerende groepen komen tot het veranderen van hun leefsituatie en in het verlengde daarvan van de maatschappij als geheel. Daartoe hebben ze inzicht nodig in het verband tussen hun persoonlijke lot en de maatschappij en vaardigheden om veranderend te kunnen handelen. Bij Freire gaat het daarbij om bewustwording van onderdrukking als iets dat door mensen veroorzaakt en dus ook door mensen bestreden kan worden gekoppeld aan het leren van lezen en schrijven als middel om die strijd tegen onderdrukking aan te vangen. Bij Negt gaat het om het bewustworden van de tegenstellingen in kapitalistische maatschappij en het verband tussen die maatschappelijke ordening, de veranderingen die zich daarin voordoen en de eigen positie van de lerende. Kern is het begrip "sociologische fantasie", wat grof gezegd wil zeggen dat mensen in staat zijn de samenhangen tussen hun eigen positie en ervaringen en economische en sociale verhoudingen in de samenleving te doorzien. Die sociologische fantasie vormt dan de basis voor het veranderingsgerichte handelen, dat bij Negt overigens vooral in het kader van de georganiseerde arbeidersbeweging wordt geplaatst. Bij Freire is de kontekst van het handelen wat breder. Het gaat daar zowel om handelen in interpersoonlijke verbanden (relaties e.d.) als politiek handelen in collectief verband (lokale acties etc.)

Die achtergrond geeft aan waar volgens mij de essentie van ervaringsleren moet liggen. Het gaat om een leerstrategie waarbij lerenden houdingen en vaardigheden ontwikkelen om veranderend te handelen. Basis wordt gevormd door ~~kritisch~~ begrip van de sociale en economische werkelijkheid en de persoonlijk relatie met die werkelijkheid op grond van reflectie op en analyse van ervaringen.

Vanuit deze begripsomschrijving, kom je tot een aantal criteria waaraan het leerproces moet voldoen. In de tekst van Tonnie Huisman en mijzelf in het werkboekje staan ze samengevat op pagina 38. In de discussie zouden we kunnen nagaan in hoeverre dit bruikbare criteria zijn voor natuur- en milieueducatie.

Die vier criteria hangen samen met in diezelfde tekst genoemde vier kernvragen (p39). Vragen die voor iedere nieuw te scheppen leersituatie beantwoord moeten worden. We zouden de beschrijving van de praktijksituatie die hierna volgt kunnen bespreken aan de hand van die vier vragen.

Kern van het hele verhaal is natuurlijk die reflectie op en analyse van ervaringen van de cursisten. Dat is een proces dat doorlopend, ook buiten de educatieve setting plaatsvindt. Ervaren is niet het simpelweg meemaken van

gebeurtenissen, het is het interpreteren en analyseren van wat je beleeft binnen de (socialisatie)kaders waarover je beschikt. Ervaring in die zin is altijd meebepaald door waarden en normen, het beeld dat je hebt van jezelf en de wereld, ~~dat~~ je in de socialisatie hebt meegekregen. Die bepalen dat je zaken beleeft en waardeert zoals je dat doet. Nu zijn die ervaringen en interpretaties in het algemeen niet eenduidig, er zitten vaak veel tegenstrijdigheden in. Dat kun je beluisteren in verhalen waarin fatalisme en hoop op een beter leven vaak tegelijk doorklinken. Die tegenstrijdigheden maken het in principe mogelijk dat de "oude" interpretatiekaders worden vervangen door nieuwe. Dat je leert met een andere bril te kijken. Daartoe moet je afstand leren nemen van de "oude" interpretatie, je ervaring in een nieuw licht leren zien. Pas dan is het mogelijk je positie anders te definiëren en tot ander handelen te komen. Kortom je kunt pas van ervaring leren als je loskomt van standaardinterpretaties die gelden in jouw (sub)cultuur. Hierin zit de kern van wat Freire noemt het "problematiseren van ervaringen". Het bekende middel dat daarbij gebruikt kan worden is de codificatie, een afbeelding van de werkelijkheid die en herkenbaar is en de mogelijkheid biedt afstand te nemen van de standaardinterpretatie van de ervaring. Van daaruit kan dan een nieuwe interpretatie en daarmee samenhangend gedrag worden ontwikkeld.

Een weinig uitgewerkt punt in de opvattingen over ervaringsleren is welke ervaringen het meest "leerzaam" zijn in het licht van de doelstelling "veranderend handelen". Het ligt voor de hand te veronderstellen dat niet ieder willekeurige ervaring bruikbaar is. In het licht van het voorgaande kun je stellen dat het vooral zal gaan om die ervaringen die wezenlijk van invloed zijn op het beeld dat je van jezelf en de wereld hebt en daarmee op je gedrag in bepaalde situaties. Nu zijn waarschijnlijk niet alle "existentiële" ervaringen even toegankelijk voor een kritische herwaardering, per slot van rekening zijn we niet met psychotherapie bezig. Je zult m.i. moeten zoeken naar die ervaringen en de uitdrukking daarvan waarin een zekere tegenstrijdigheid tot bewustzijn gebracht kan worden. Bijvoorbeeld een strijdigheid tussen morele oordelen en praktisch handelen (de milieuactivist die met 130 naar Havelte is gereden). Kritisch onderzoek van die ervaringen kan leiden tot verandering of bijstelling van je wereld- en zelfbeeld en zo de aanleiding vormen tot het ontwikkelen van nieuw gedrag (en daarmee nieuwe ervaringen).

Laten we nu eens kijken of dit abstracte betoog hanteerbaar te maken is voor natuur- en milieueducatie. In essentie gaat het bij natuur- en milieueducatie om het ontwikkelen van milieubewustzijn en daaruit voortkomend de keuze voor, en de vaardigheden tot, milieuvriendelijk gedrag. Dat veronderstelt een andere interpretatie van de relatie tussen mens en natuur dan gangbaar is in de technologische

samenleving. De huidige relatie die mensen hebben met hun natuurlijke omgeving zal dus geproblematiseerd moeten worden. In natuur-en milieueducatie is het dus zaak om te onderzoeken bij de concrete doelgroep waarmee je gaat werken hoe die relatie in het dagelijkse bestaan wordt geïnterpreteerd en, niet minder belangrijk welke problemen, welke mogelijke tegenstrijdigheden daarbij worden ervaren. Een voorbeeld in dit verband zijn boeren die hun relatie met de natuur in eerste instantie als gebruiker van zien maar tegelijkertijd steeds meer merken dat die relatie onoplosbare problemen in hun eigen productiemilieu veroorzaakt. Op die strijdigheid zijn ze aan te spreken. Daar ligt dus een startpunt voor een leerproces. Volgende stappen in het proces zijn dan het kritisch onderzoeken van die ervaringen en de mogelijkheden om tot een andere interpretatie te komen van de relatie met de natuur/het milieu. Juist in dat onderzoeken van mogelijkheden zit het handelingsmoment. Als we even het voorbeeld van boeren aanhouden dan zal duidelijk zijn dat het ze door maatschappelijke en politieke structuren niet makkelijk gemaakt wordt hun relatie met het productiemilieu anders te interpreteren dan nu gedaan wordt. Als dat helder wordt, wordt ook zichtbaar dat de alledaagse ervaring niet alleen berust op pure individuele wilsbeschikkingen maar door maatschappelijke en politieke factoren wordt meegestuurd. In zo'n proces kan dan ook helder worden welke kennis en vaardigheden en vervolgens welk handelen nodig is om die situatie dusdanig te veranderen dat een nieuwe interpretatie van die relatie mens-natuur mogelijk wordt.

kees hammink 18 april 1988.

Cultuurhistorische school van de russische leerpsychologie en NME

inleiding Overcinge 21-4-88

Opbouw van de inleiding:

1. Enkele opmerkingen vooraf
2. Achtergronden cultuurhistorische school
3. Vygotskij en volgelingen
4. Betekenis voor het onderwijs
5. Waardering en kritiek
6. Betekenis voor NME
7. Het basisonderwijsproject

1. Enkele opmerkingen vooraf

Het geheel doorgronden van de ideeën van de cultuurhistorische school vraagt waarschijnlijk enige jaren werk. In dit verhaal wil ik proberen enkele belangrijke punten uit de theorie toe te lichten, zodat je een indruk kunt krijgen van de gedachtengangen. Dus een tipje van de sluier oplichten. Ik ga vooral in op de punten die betekenis kunnen hebben voor NME.

Binnen SME is een project voor het basisonderwijs opgezet, geïnspireerd door de ideeën van de cultuurhistorische school. Deze zullen als voorbeeld dienen. Een uitwerking naar volwassenen kunnen we na afloop samen maken.

2. Achtergronden cultuurhistorische school.

De ideeën van Vygotskij en aanhangers:

a. Moeten gezien worden als reactie op eerdere theorieën:

Het stimulus-respons denken en de ideeën van Piaget bijvoorbeeld. Zij willen gedrag niet alleen beschrijven maar ook verklaren (vgl. bijv. Kolb die leerstijlen beschrijft, maar niet verklaart).

b. Passen binnen de russische mens- en maatschappijvisie (vgl. Freire die zijn ideeën in een totaal andere maatschappij ontwikkelde).

+ De mens is een sociaal wezen en een onderdeel van een zich steeds verder ontwikkelende maatschappij.

+ Mensen zijn gelijk: er is weinig aandacht voor individuele ontplooiing.

+ Arbeid speelt een centrale rol.

3. Vygotskij en volgelingen

Vygotskij

Vygotskij wordt als grondlegger van de cultuurhistorische school beschouwd. Samen met Leontev kwamen de ideeën tot stand.

Vygotskij was van oorsprong literatuuronderzoeker, dit kan verklaren dat hij veel aandacht aan de rol van taal in de ontwikkeling van het kind besteed. Taal en denken zijn typisch menselijke eigenschappen, waarmee de mens zich onderscheidt van het dier. Volgens Vygotskij is het unieke van de mens dat hij gebruik maakt van "signs": tekens of instrumenten. Niet alleen in de praktijk maakt de mens gebruik van instrumenten, ook bij het denken doet hij dat. Bijvoorbeeld bij het tellen maakt hij (als kind) gebruik van vingers. Een knoop in je zakdoek moet het aan iets herinneren. Ook woorden zijn instrumenten.

Drie belangrijke punten:

De cultuurhistorische theorie

Bij de ontwikkeling van mensen kun je onderscheidt maken in:

- + een biologische ontwikkeling: vergelijkbaar met die van dieren.

- + een sociale ontwikkeling: een uniek menselijke ontwikkeling.

Over deze sociale ontwikkeling zegt hij:

- in de evolutie is de mens rechttop gaan staan, gevolg was de noodzaak van een betere oog-handcoördinatie. Alleen kon de mens zich niet redden, Hij moest mechanismen vinden om met soortgenoten te communiceren.

- het instrument taal geeft die communicatie mogelijkheden. Daarnaast heeft taal een functie voor het organiseren en uitvoeren van het eigen handelen.

- In de evolutie van de mens is deze steeds nieuwe grenzen gaan overschreiden. Samenwerkingsverbanden werden steeds ingewikkelder en er ontstonden steeds complexere werktuigen.

Interiorisatie theorie

Vygotskij heeft veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van taal bij jonge kinderen: Eerst werkt een kind chaotisch. Maar ouders praten tegen het kind en die woorden gaan het handelen van het kind besturen. Een kind zegt vervolgens hardop de ouders na als hij diezelfde handeling weer uitvoert. Daarna wordt het in zichzelf gezegd en is de handeling geinterioriseerd

De zone van de naaste ontwikkeling

Onderwijs moet ontwikkelend zijn. Onderwijs moet kinderen steeds aanspreken op wat ze nog net niet kunnen, maar wel met hulp kunnen. Hij noemt dit "kinderen aanspreken op de zone van de naaste ontwikkeling".

Leontev

Leontev is een tijdgenoot van Vygotskij. In tegenstelling tot Vygotskij die de taal en het denken centraal stelt, legt Leontev meer de nadruk op de rol van het handelen (de activiteit) in de ontwikkeling van het kind. Hij noemt het gebruik van werktuigen naast de taal een essentieel verschil tussen mensen en dieren.

Gal'perin

Gal'perin onderzoekt hoe leerprocessen bij kinderen verlopen. Hij is in Nederland vooral bekend geworden door zijn "trapsgewijze opbouw van handelingsstructuren".

Gal'perin stelt dat een nieuwe handeling niet alleen geleerd kan worden door informatie te geven over hoe deze uitgevoerd moet worden. Eerst moet een handeling daadwerkelijk uitgevoerd worden ("materiele handeling"). Het doen is in een volgend stadium niet meer nodig, een leerling kan de handeling bedenken door hardop te praten. Daarna kan hij het ook door in zichzelf te praten. Tot slot kan de handeling verkort/versneld uitgevoerd worden. ("mentale handeling").

Handelingen zijn in drie onderdelen te verdelen: een oriënterend, een uitvoerend en een controlerend deel. Vooral het oriënterend deel is van belang. In de oriëntatie op een handeling moeten de kenmerken van een te leren begrip duidelijk zijn. Leerlingen moeten weten waarom er zo en niet anders gehandeld moet worden.

Davidov

Davidov en Gal'perin zijn het in grote lijnen met elkaar eens. Een verschil is dat Davidov meer waarde hecht aan de inhoud van het vak dan Gal'perin. Davidov maakt onderscheid in theoretische en empirische begrippen. Empirische begrippen zijn objecten, vaststaande dingen; het kennen van empirische begrippen voegt niets nieuws aan de werkelijkheid toe. Daar staan de theoretische begrippen tegenover, hierdoor is de werkelijkheid beter te begrijpen. Het doel van onderwijs is kinderen te leren theoretisch te denken. Begeleiding door een docent is hiervoor noodzakelijk.

Welke theoretische begrippen aangeleerd moeten worden kan afgeleid worden uit de wetenschap. Davidov vindt dat onderwijs alleen bezig moet zijn met vakken die kinderen leren theoretisch te denken. Biologie bijvoorbeeld geeft een empirisch en geen theoretisch systeem en zou dus eigenlijk niet onderwezen moeten worden. In een goed onderwijsprogramma:

1. moeten de kenmerken en relaties die voor een probleemgebied wezenlijk zijn geanalyseerd worden.
2. moet er aangegeven worden op welke wijze het voor kinderen mogelijk is de wezenlijke kenmerken en relaties te onderkennen en begrijpen.

Ajdarova

Ajdarova werkte in de voetsporen van Davidov. Zij keek vooral naar de relatie tussen moedertaalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling. Evenals Davidov vindt zij dat het algemene wordt voorafgegaan door het bijzondere. Er wordt gestart bij een concrete situatie en deze moet veralgemeniseerd worden (bijvoorbeeld door te schematiseren). Omdat de meeste russische praktijkervaring uit de cultuurhistorische school op wiskundige problemen zijn gebaseerd, is het lezen van de werkwijze van Ajdarova inspirerend om ideeën op te doen voor NME methoden.

4. Betekenis voor het onderwijs

Voor de inhoud:

- + Men moet uitgaan van theoretische begrippen, niet van concrete verschijnselen.
- + Men moet uitgaan van gehelen en totalen (holistisch?).

Voor de leerstofopbouw:

- + Men moet vooruitlopen op de ontwikkeling van het kind.
- + Er moet gewerkt worden volgens een vaste handelingsopbouw (van materieel naar mentaal).
- + In de handeling moet een fasering aanwezig zijn (van orientatie tot evaluatie).
- + Een gevolg is dat de inhoud van het begin af aan geheel aanwezig moet zijn, dus geen concentrische leerstofopbouw.

Voor de houding van de docent:

- + De docent is sturend bezig, hij bepaalt de inhoud en de methode. (? : niet alle russen lijken het hierover eens).
- + De docent moet door zijn vragen stimulerend en uitdagend zijn.
- + Hij moet zich precies aan de richtlijnen van het materiaal houden, omdat er niet van de opbouw afgeweken kan worden.

5. Waardering en kritiek

+ De cultuurhistorische school geeft een allesomvattende theorie. Inderdaad omvat deze theorie zoveel elementen dat onderzoekers er jarenlang mee bezig kunnen zijn om alles tot zich door te laten dringen. De cultuurhistorische school vormt dus een inspirerende bron om het onderwijs te verbeteren.

+ Bijvoorbeeld is bij hun een wezenlijke bijdrage te vinden om iets aan de kansenongelijkheid te doen.

- Er zijn ook vraagtekens te zetten bij het feit of de theorie wel alles omvattend is. Er wordt veel meer aandacht aan de cognitieve (kennis) ontwikkeling besteed dan bijvoorbeeld aan houdingen en waardenontwikkeling.

- Omdat de theorie zo veelomvattend is, is de praktische toepasbaarheid klein. Er is tot nu toe weinig concreet materiaal ontwikkeld wat voldoet aan alle eisen die gesteld worden aan "ontwikkeland onderwijs". Het materiaal dat ontwikkeld is ligt bijna allemaal in het wiskundige vlak.

- Davidov leidt de inhoud van vakken af uit de wetenschap. Het is de vraag of dit een goed uitgangspunt is.

+ Positieve elementen in de theorie zijn het uitgaan van gehelen en het idee van aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling.

6. De betekenis voor NME

In de cultuurhistorische school wordt uitgegaan van het wezenlijke van de mens, en wordt gezocht naar gehelen en samenhangen.

Ook binnen NME gaat het om samenhangen.

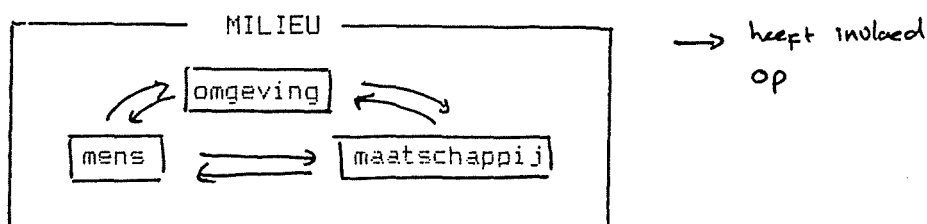
Belangrijk is het dat er uitgegaan wordt van gehelen of totalen: je moet niet analyseren tot elementen, maar tot herkenbare eenheden. Deze eenheden geven inzicht in de opbouw, structuur en eigenschappen van het geheel.

Het geheel milieu moet dus uitgangspunt zijn; niet de objecten of de delen van objecten. Als deze bestudeerd worden moet de betekenis hiervoor voor het geheel gezien worden. Elk onderdeel van een plant of dier heeft een functie binnen het gehele milieu. Elke verandering die invloed heeft op een plant of dier (bijvoorbeeld door de mens) heeft daarom invloed op het geheel.

Er moet uitgegaan worden van theoretische begrippen en niet van concrete verschijnselen. Biologie zou vanuit deze zienswijze niet voldoen, maar milieu-educatie wel.

Om de invloed van de mens op milieu en maatschappij te bekijken noodzakelijk te weten hoe de mens zich onderscheidt van de dieren. Het belang van de geschiedenis in de cultuurhistorische school speelt ook binnen NME erkend: de invloed van mens is niet los te zien van ontwikkeling van mens (en de afstand die daarin ontstaat tot de natuur).

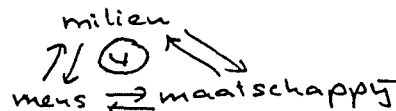
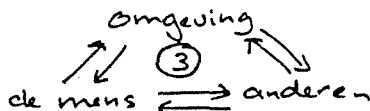
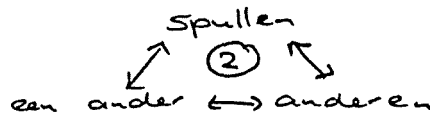
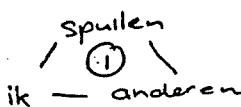
Binnen SME is er nagedacht over wat de kern van milieu-educatie is en hoe dit geschematiseerd kan worden. Daarbij kwamen we tot het volgende "startkapitaal".



Het wezenlijke van NME zijn de onderlinge relaties tussen mens-milieu-maatschappij.

7. Het basisonderwijsproject

In het basisonderwijsproject proberen we kinderen bovenstaand schema aan te leren. Daarvoor is een verhaal geschreven over Borus. Borus komt uit de prehistorie in het nu terecht en kinderen helpen hem hun omgeving te beschrijven. Zo moet Borus onder andere kiezen bij wie hij wil wonen. Hij heeft de de spullen en mensen die bij de verschillende kinderen horen door elkaar gehaald. De klas helpt hem te bekijken wie bij wat hoort. Het aanleren van het schema gaat dan in de volgende stadia:



Enkele achtergronden bij dit project:

- + De wereld van kinderen is een geheel. Op school (en bij natuuronderwijs) worden die wereld vaak in objecten uit elkaar gehaald. Terwijl het bij milieu-educatie juist om samenhangen gaat.
- + Door middel van het schema worden de eigen ervaringen op een ander nivo gebracht: de zone van de naaste ontwikkeling.
- + Begrijpen en kunnen werken met het schema kan kinderen een handelingsperspektief bieden. Vaak wordt de oplossing voor milieuproblemen gegeven als individuele oplossing ("geen papier laten slingeren"). Terwijl oplossingen ook in de maatschappij gezocht moeten worden. Door het schema kunnen kinderen hun eigen rol in de maatschappij inzien.

8. Tenslotte

Tenslotte kwam ter sprake wat nu verschillen en overeenkomsten met Kolb zouden kunnen zijn.

Als voorbeeld werd bedacht: je ziet een vogel en zou wel willen leren wat dat is.

a. De gewone manier is dat iemand je vertelt dat dat een koolmees is, omdat die een zwarte streep op zijn borst heeft. De volgende vogel is een boomklever, hij "kleeft" tegen een boom.

b. Kolb maakt duidelijk dat je vier stadia door moet maken voor een goed leerproces. Je ziet de vogel, gaat je afvragen wat het is, gaat de kenmerken op een rijtje zetten en in een boek opzoeken wat het zou kunnen zijn om vervolgens weer een nieuwe vogel waar te nemen en de theorie te testen of je die verder aan te leren.

c. De russen zouden zich ten eerste afvragen hoe dat leren nu eigenlijk gaat. Hoe kun je je waarnemingen overdenken en weet je dat het hippen veel minder belangrijk is dan de kleur? Ten tweede gaan zij niet uit van objecten maar van wetenschappelijke begrippen. Zij zouden bijvoorbeeld een hoop papieren vogels aanbieden en leerlingen vragen die te rangschikken. In de bespreking wordt duidelijk gemaakt dat wetenschappers ook zo werken: de grote groep vogels is op allerlei kenmerken gerangschikt. Als dit begrip duidelijk is, zal het aanleren van soorten (via de cyclus van Kolb?) geen probleem meer zijn.

Marian Verdonk

Bijlage 9

Literatuurlijst educatie-training 20-22 april 1988

1. Overtuigen en activeren
Publieksbeïnvloeding in theorie en praktijk
door Bert Klandermans en Erwin Seijdel
Van Gorcum, Assen/Maastricht 1987
2. Leren van volwassenen
Contouren van een didactiek
van H.P. Stroomberg e.a.
Boom educatieve reeks 1
Uitg. Boom, Meppel/Amsterdam 1983
3. Volwasseneneducatie
dilemma's en perspectieven
Redactie H.J.M. van der Zee e.a.
Boom educatieve reeks 3
Uitg. Boom, Meppel/Amsterdam 1984
4. Leren op school
C.F. van Parreren
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982
5. Educatief werken met volwassenen
Methodiek ontwikkeling vanuit de praktijk en theorie belicht
Cees van Zoest
P.M.-reeks
Nelissen, Baarn, 1983
6. Leren inspireren
Vormingswerk op het snijvlak van politieke strijdbaarheid en
spirituele groei
Hans Terwolde
Anthos/SVE
Westland, Schoten, 1986
7. Je bent nooit te oud
Praktijkboek met leermethoden en -technieken voor groepswerk
Wendela Scheffer
Antos/SVE, 1986
8. Ervaringsleren
Praktijkinformatie voor vorming en onderwijs
Ad Erdkamp
Anthos/SVE 1986
9. Politiek bewust worden
exemplarisch leren, getoetst aan vormingswerk, onderwijs en
alledaagse levenspraktijk
Sam Rozemond
Studiecentrum-boek
de Horstink, Amersfoort, 1982

10. Volwassen leren
een model van ervaringsleren nader bekeken
Lida Henning
PM reeks
Nelissen, Baarn 1981
11. Educatief werken met volwassenen
Stichting proefprojecten Open School
Freek Eland
Zeist, 1980
12. Milieu-educatie, wat is dat?
Scriptie van A. Baayens
dd. 1983
13. Het gebruik van leertheorieën bij milieu-educatie voor
werkende en werkloze jongeren
Scriptie onderwijskunde/pedagogiek
G. Brinkman
Amsterdam 1985
14. Creative Adult Learning
Fred Goffree and Harry Stroomborg
Conference on Education Design
Middelburg, 22-25 september 1987
15. Ned. Genootschap tot opleiding van leraren voor het
beroepsonderwijs
lesbrief 2: leren is te leren, hoe dan ook
lesbrief 3: het leren van vaardigheden
lesbrief 4: het leren van attitudes
16. De Aquarius samenzwering
Marilyn Ferguson
hoofdstuk 8: Vliegen en zien: een nieuwe wijze van leren
Ankh Hermes 1980



