

• • • • •

Kijk, de caleidoscoop beweegt

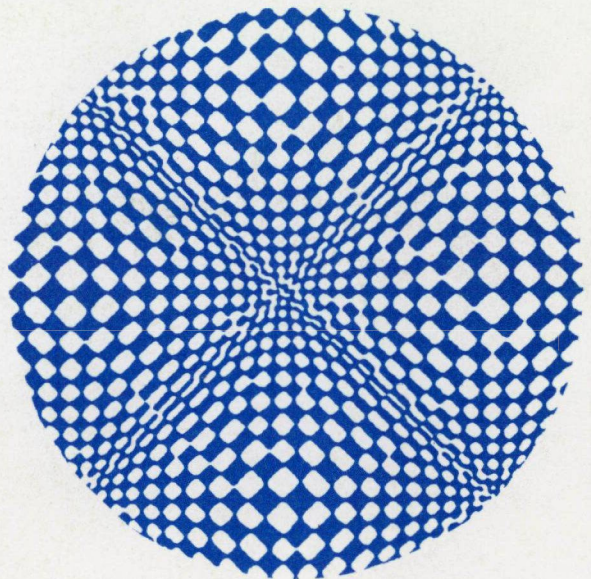
Deel 1

• • • • •

Keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu-educatie

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

Universitaire Lerarenopleiding Biologie
Rijksuniversiteit Groningen



Instituut voor
Curriculumontwikkeling

1955
1956
1957

- 1 -

DELH
405.44

69 Abgeschneuen

• • • • •

Kijk, de caleidoscoop beweegt

• • • • •

Deel 1

Keuzemogelijkheden voor
waardenvormende natuur- en
milieu-educatie

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

Universitaire Lerarenopleiding Biologie
Rijksuniversiteit Groningen

• • • • •



Instituut voor
Leerplanontwikkeling

Januari 1990

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

© Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede 1990

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

Januari 1990

Inhoudsopgave deel 1

VOORWOORD	7
INLEIDING	11
1. Plaatsbepaling	11
2. Leeswijzer	14
2.1 Opzet van dit boek	14
2.2 Leerstijlen	15
Intermezzo 1	16
De leerweg	16
Intermezzo 2	17
Een pas-op-de-plaats oefening	17
2.3 Vier "leerwegen"	17
De leerweg van het actief experimenteren (AE)	18
De leerweg van de begripvorming (BV)	19
De leerweg van de concrete ervaring (CE)	21
De leerweg van reflectie en observatie (RO)	23
2.4 Nadere beschrijving van de hoofdstukken	24
3. Achtergronden van de auteurs	27
3.1 Over Natuur- en Milieu-Educatie (NME)	27
3.2 In vrijheid leren	28
3.3 Bestaat DE theorie?	28
3.4 Onze basis	28
3.5 De caleidoscoop	29
3.6 Nogmaals: bestaat DE theorie?	29
3.7 Vorming in of vorming over	29
3.8 Onze mensvisie	30
3.9 Hoofd, hart en handen	30
3.10 De basis van onze theorie	31
3.11 Onze achtergrond	32
1. WAT ZIJN WAARDEN?	35
1. Inleiding: Vier voorbeelddefinities vooraf	35
2. Definities in de literatuur: Verwarring alom	35
3. Een pragmatische definitie nader beschouwd, Raths en Simon	36
4. Een werkdefinitie nader beschouwd, Hermans en Van der Plas	37
5. Een definitie uit de theoretische hoek nader beschouwd, v.d. Ven	38
6. Een ervaringsdefinitie nader beschouwd	38

2.	WAT IS WAARDENVORMING?	41
1.	Wat is vorming in waarden?	41
2.	De overzichtstabel	43
3.	Een praktijkervaring	45
4.	Toelichting bij de 22 strategieën	46
5.	"Ontwikkelingsstrategieën"	46
5.1	Ego-ontwikkeling, Erikson	46
5.2	Psychologische strategie, Mosher en Sprinthall	47
5.3	De psychosociale strategie, Hoffman en Ryan	47
5.4	Strategie voor morele ontwikkeling, Kohlberg	48
6.	"Zelfconceptstrategieën"	48
6.1	Values Clarification, Rath's en Simon	49
6.2	Identiteitsvorming, Weinstein en Fantini	49
6.3	Klaasbesprekingsstrategie, Glasser	50
6.4	De rollenspelstrategie, Shaftel en Shaftel	50
6.5	De zelfgerichte strategie, Rogers	50
7.	"Strategieën voor sensitiviteit en groeps-oriëntatie"	51
7.1	De communicatiestrategie, Carkhuff	51
7.2	De sensitiviteit-consideratie-strategie, McPhail	51
7.3	Transactionele analyse, Berne, Ernst	52
7.4	De T-groep strategie, Nationaal Trainings Laboratorium	52
7.5	De sociale actie strategie, Newmann	52
8.	"Strategieën voor bewustzijnsverruiming"	53
8.1	Meditatie, Ornstein	53
8.2	Synectiek, Gordon	53
8.3	Confluent onderwijs, Brown, Castillo, Hillman	53
8.4	Psychosynthese, Assagioli	54
9.	"Cognitivistische strategieën"	54
9.1	Rationale building, Shaver	54
9.2	Waardenanalyse, Coombs e.a.	54
9.3	Waardencommunicatie, V.d. Ven	55
10.	Overige strategieën	55
3.	KENMERKEN VAN WAARDENVORMING	59
1.	Vooraf	59
1.1	Kweken, het toeval, de natuur	59
1.2	Onder-scheiden	59
1.3	Wie openlijk kiest geeft tegelijk informatie	60
1.4	De dubbele bodem	61
2.	Praktijkkenmerken	61
2.1	Behoeften van leerlingen	62
2.2	Deelprocessen van het verhelderen	63
2.3	Vertrouwen op je leerlingen	64
2.4	Conflicten zijn niet per definitie slecht	64
2.5	Het kunstenaarschap van het slappe koord	65
2.6	Emancipatie	65

2.7	Wat je zegt dat ben jezelf	65
2.8	Leerstijlen	66
2.9	Forceer niets	67
2.10	"Spelletjes die mensen spelen"	68
2.11	Vitamine Pf, positieve feedback	69
2.12	Vertrouwen op het goede	69
2.13	Decentreren	69
2.14	De basis	70
3.	Methodische kenmerken van waardenvorming	71
3.1	Coöperatie	71
3.2	Grensverlegging	72
	Cognitieve dimensie	72
	De affectieve dimensie	72
	De gedragsdimensie	73
4.	ONTWIKKELINGSMOGELIJKHEDEN VOOR DOCENTEN	75
1.	Inleiding	75
2.	Persoonlijke werkpunten	78
2.1	OVER of IN	78
2.2	Vorming EN overdracht?	79
2.3	Waardenvorming laat je niet koud	80
2.4	Wat gij niet wilt dat U geschiedt,	80
2.5	Ik, jij, wij in perspectief	81
2.6	Groeipijn hoort erbij	83
3.	Werkpunten in de microsituatie	84
3.1	Zand of trampoline?	84
3.2	Duizendpoot, Duizendoog en Duizendhart	84
3.3	Twifelen is als ploegen	85
3.4	Het lerende kind in de docent	86
3.5	U kunt niet alles tegelijk, maar weet wel wat U nu kiest	86
3.6	Uzelf compromitteren hoort erbij	87
3.7	De onmogelijke scheiding van vorm versus inhoud	88
3.8	Stop de wereld, ik wil eraf!	89
3.9	Klein durven beginnen aan een grote zaak	89
3.10	Ikke, ikke.....en de rest kan stikke	90
3.11	Alles is relatief	90
3.12	De relevantie van Uw les	91
3.13	Waarheden als koeien, verkopen goed	91
3.14	Vakmanschap is meesterschap	92
4.	Werkpunten in de mesositatie	92
4.1	Verandering versus stabiliteit	92
4.2	Ze zijn geen onbeschreven blad	93
4.3	De macht der gewoonte: conflict vermijden	94
4.4	Iedereen zoekt het goede	94
4.5	Creatieve oplossingen lijken vaak "gek"	95
4.6	Veel wegen leiden naar Rome	95
4.7	De mens leeft niet van brood alleen	96
4.8	Veel voorkomende communicatiestoringen	98
5.	Tenslotte: Onze visie op een waardenvormende grondhouding	98

5.	LEERSTOFKEUZE	101
1.	Inleiding	101
2.	Discussiepunten	102
2.1	Mensbeeld	102
2.2	De ethische achterstand	106
2.3	Het verleggen van grenzen	110
2.4	Keuzecriteria	113
6.	HET ONTWIKKELEN VAN LESMATERIAAL	123
1.	Inleiding	123
2.	Over opties bij het ontwerpen van waardenvormende activiteiten	124
2.1	Perspectief (ik-jij-het)	124
2.2	Tijdsperspectief (verleden-heden-toekomst)	125
2.3	Deelervaringsgebieden in de persoon	126
2.4	Beoogd deelproces	126
2.5	Techniek	127
2.6	Overdrachtsmedium	127
2.7	Bron	128
2.8	Werkvormen	128
2.9	Leerstijlen	128
3.	Een checklist van kenmerken van waardenvormende activiteiten	128
4.	Een theoretisch stappenplan voor het ontwikkelen van lesmateriaal	130
4.1	Het vaststellen van de inhoud	130
4.2	Het vaststellen van gedragsleerdoelen	131
4.3	Het vaststellen van de inhoud	132
5.	Een ervaren docent vertelt	132
	Hoe werk ik het liefst?	132
	Het overnemen van kant en klare ontwerpen	133
	Activiteiten van anderen aanpassen	133
	Vormaanpassingen	133
	Inhoudelijke aanpassingen	133
	Zelf ontwerpen	134
	Iets over inspiratie	135
	"Oh ja?"	136
	Bijdragen van leerlingen aan het ontwerpen van activiteiten	136
6.	Ervaringen met het ontwerpen van waardenvormende lessen <u>uitgaande van bestaand lesmateriaal</u> voor NME	138
7.	PRAKTIJKSITUATIES	141
1.	Inleiding	141
2.	Hoe kun je nou reageren op leerlingen?	141
2.1	Veilig maken/houden van de situatie	142
2.2	Ruimte scheppen	142
2.3	Stimuleren	143

2.4	Het stellen van grenzen	144
2.5	Feedback geven	144
2.6	Beschermen	145
2.7	Waarden overdragen	145
3.	Het herkennen van waarden en waardenconflicten	148
3.1	Stop-het-conflict-woorden	148
3.2	Spreekwoorden en gezegden	149
3.3	Liedjes	149
3.4	Foto's	149
3.5	De "echo-methode"	150
3.6	Overdrijven	151
4.	Gebruiksmogelijkheden van waardenvorming	151
4.1	Toelichting bij de lijst van mogelijkheden	151
4.2	Een lijst van mogelijkheden	152
4.3	Hoe werkt het dan?	153
5.	Veranderende taken en rollen bij het opstarten van waardenvorming	155
5.1	Toelichting	155
5.2	Uitleg bij de begrippen die we daarbij gebruiken: taak, rol, taakprobleem en rolprobleem	156
5.3	Voorbeelden van taakproblemen	157
5.4	Voorbeelden van rolproblemen	160
6.	En het toetsen dan?	164
6.1	Kunt U wel beoordelen?	164
	Kan de leerling wel beoordelen?	165
	Kan HET eigenlijk wel?	165
	Mens durf te meten	165
	Maar wilt U het ook? Of: "Aai poes, kop eraf!"	166
6.2	Evaluatie van doelen	167
	A. Is waardenvorming niet vooral Lange-Termijn-Werk?	167
	B. Hoe kan ik nu zinvol mijn onderwijs toetsen als er zo veel beïnvloedende factoren zijn?	168
	C. Mogen we wel waardenvormende doelen formuleren?	169
6.3	Evaluatie van twee componenten van waardenvorming	170
	De vaardigheidscomponent	170
	De waardencomponent	172
7.	De caleidoscoop van het kiezend handelen. Overpeinzingen van een docent die experimenteert met waardenvorming	176
7.1	Steeds maak je een keuze	176
7.2	Het "Droste-effect" bij het kiezend handelen	177
7.3	Er is geen waar of onwaar?	178
7.4	Energiekosten van het overdragen van waarden	178
7.5	Waardenvorming en leerstijlverschillen	179
	Ieder een eigen leerstijl	179
	Ieder een eigen saboteerstijl	180
	Waardenvorming leerstijlgebonden?	180
8.	Elf voorbeelden van wat er in de praktijk met waardenvormend NME-lesmateriaal gebeuren kan	181
8.1	Een gesprek met de klas	181
8.2	Een waardengeladen vraag	182
8.3	Een waardengeladen experiment	183
8.4	Waar ligt hun interesse?	184
8.5	Een HART-opdracht	184

8.6	De dag dat de stroom uitviel	185
8.7	Complimenten bij een tentoonstelling	186
8.8	Hoofd-Hart-Handen	187
8.9	Waarnemen	189
8.10	De milieu-machine	189
8.11	Een dode tak	190

Voorwoord

Door de Wet op de Basisvorming is voor de eerstvolgende jaren vastgelegd dat Natuur- en Milieu-Educatie géén apart schoolvak zal worden. Toch wordt er van de kant van de overheid op aangedrongen dat NME een integraal onderdeel van diezelfde basisvorming moet worden. Allereerst wordt ernst gemaakt met deze opdracht; docenten en leerplanontwikkelaars werken hard aan het integreren van NME in diverse bestaande schoolvakken.

NME richt zich nadrukkelijk op vorming van de leerlingen. En er dient bij het ontwikkelen van een didactiek en een leerplan de nodige aandacht besteed te worden aan de didactiek van waardenvorming en de consequenties van het vormende aspect van NME voor het te ontwikkelen leerplan.

Bij NME zijn namelijk de waarden van leerlingen en docenten in het geding. Misschien lijkt het bij Wiskunde of Natuurkunde mogelijk een les te geven zónder dat het waardenstelsel van de leerling verandert; bij NME is datzelfde onmogelijk en hoogst ongewenst. We hebben er de eerstkomende generaties niet zozeer belang bij dat mensen meer wéten over natuur en milieu; belangrijker is dat mensen in staat zijn iets te dóen met hun kennis van natuur en milieu. En daarbij gaat het niet alléén om vaardigheden in de zin van spreek- of handelingsvaardigheid. Het is nú van het allergrootste belang jonge mensen op het gebied van hun motivatie tot handelen de nodige bagage mee te geven.

Wij plaatsen motivatie grotendeels in het gebied van sociale en emotionele doelstellingen. Daarbij spelen waarden dan een hele grote rol.

NAAST KENNIS, NAAST VAARDIGHEDEN IS HET ONTWIKKELEN VAN WAARDEN EEN MUST BIJ NATUUR- EN MILIEU-EDUCATIE.

Maar de didactiek van de waardenvorming is een bijzonder verwaarloosd terrein binnen het onderwijs. Wij bedoelen daarmee te zeggen: onderwijs is weliswaar per definitie waardenvormend, maar het openlijke gesprek erover wordt niet of nauwelijks gevoerd. De meeste keuzes met betrekking tot waardenvorming worden aan de individuele docent overgelaten; en over veel keuzes bestaat een stilzwijgende, maar vermeende, eensgezindheid.

Bij de integratie van NME in diverse schoolvakken zal nóg zichtbaarder worden hoe persoonlijke waarden van individuele docenten, lesmateriaalproducenten en leerplanontwikkelaars van invloed zijn op keuze van doelstellingen, leerstof en werkvorm.

Dit boek wil een bijdrage leveren aan het verhelderen van waarden en het verruimen van kennis en vaardigheid van docenten en opleiders met betrekking tot waardenvorming bij NME.

Wij, de auteurs, zijn in 1980 bewust begonnen met ons te scholen op dit gebied, toen in Nederland het denken en praten over en het experimenteren met vorming in waarden nog in de kinderschoenen stond. We hebben in die tijd links en rechts de hand weten te leggen op lesmateriaal dat geschreven was met de bedoeling waardenvorming in het onderwijs mogelijk te maken.

Maar het materiaal was nog niet geschikt voor onze eigen onderwijs-situatie; we moesten het nog vertalen, het ons eigen maken. Ons denken over, ons gevoel met betrekking tot en ons handelen in de vorming in waarden heeft in deze jaren een grote ontwikkeling doorgemaakt. We hebben soms moeizaam, soms met veel plezier ons een geheel nieuwe houding, nieuwe vaardigheden en andere kennis eigengemaakt.

Belangrijke elementen in ons leerproces waren: het lezen over de theorie en de praktijk van de vorming in waarden; het ondergaan of uitproberen van waardenvormende activiteiten die we zelf bedachten of die we uit praktijkboeken haalden; het (individueel of gezamenlijk) kritisch reflecteren op de praktijk en de theorie van onszelf en van anderen over de vorming in waarden; en, last but not least: het onder woorden brengen van onze ervaringen en meningen.

Het begin van dit ontwikkelingsproces heeft een aantal jaren geduurd; het was een spannende ontdekkingsreis, bestemming onbekend, en we hebben door steeds van de vier elementen gebruik te maken elkaar veel keren opnieuw enthousiast gemaakt om door te gaan.

Wat betreft het theoretisch kader van onze vorming in waarden bevinden we ons nog steeds in net zo'n rijk gevarieerd landschap als degene die in de gedragswetenschappen (pedagogiek, psychologie, sociologie en filosofie) zoekt naar een theoretisch referentiekader over hoe en wat en wanneer mensen (kunnen/willen/mogen/moeten) leren. Er zijn schijnbaar "vele wegen die naar Rome leiden". En er zijn veel deskundigen die elkaars standpunten over de juiste weg bestrijden (daartoe verplicht door de beperkte blik die hun standplaats hen toestaat). Aan die methodenstrijd hebben wij meegedaan; willens en wetens, want het hielp ons om meer zicht te krijgen op het totale landschap. (Op de kaart een route uitstippelen levert ons minder leereffect op dan daadwerkelijk meerdere routes uitproberen met de intentie die alternatieven te vergelijken en te evalueren). We achten nu de tijd gekomen de methodenstrijd achter ons te laten om U te laten delen in de resultaten van ons zoeken.

Wij hopen dat het boek voor velen nieuwe informatie en nieuwe uitdagingen bevat. We hebben veel zorg besteed aan het integreren van de dagelijkse werkelijkheid in wat gemakkelijk een theoretisch verhaal had kunnen worden. Naast deze vele voorbeelden uit de praktijk treft U overzichten aan van theoretische mogelijkheden voor waardenvorming. Voor andere lezers is het boeiender dat wij veel van de keuzes beschrijven waar U als waardenvormende docent voor komt te staan. En tenslotte zijn er de lesvoorbeelden ter illustratie van de overige hoofdstukken en voor hen die gewoon willen beginnen de handen uit de mouwen te steken.

We hopen dat wij erin geslaagd zijn de complexe werkelijkheid van de vorming in waarden voor U op het niveau van de dagelijkse lespraktijk onder woorden te brengen.

En we hopen dat dat U helpt met veel plezier en daadkracht de vorming in waarden in Uw onderwijs of opleiding (weer) ter hand te nemen.

Vermeldenswaard is de hulp die wij kregen van een aantal (ex)medewerkers van de volgende instellingen voor V.W.O. en W.O.:

- R.S.G. "Het hoge land", Warffum
- R.K.S.G. "Sint Maartenscollege", Groningen
- "De Nieuwe School", Groningen
- RijksUniversiteit Groningen, Universitaire Lerarenopleiding, Biologie
- C.S.G. "Lienward College" , Leeuwarden
- R.S.G. "Texel" , Den Burg (Texel)
- R.S.G. "De Meergronden", Almere
- C.S.G. "Revius", Deventer
- O.S.G. "De Rietlanden", Lelystad
- "Almere College", Kampen/Dronten
- "Leon van Gelder Middenschool", Groningen
- C.S.G. "Ubbo Emmius", Stadskanaal.

We hebben bijzonder grote waardering voor de hulp van deze docenten die de eerste versie van de teksten en oefeningen doorwerkten. Zij stelden hun dagboeken ter beschikking. Dit leidde tot vele verbeteringen in de tekst en tot verrassende en soms relativerende illustraties.

Inleiding

Achtereenvolgens zult U aantreffen:

- wat is er al gebeurd op het gebied van NME (par. 1);
- gebruiks- en werkmogelijkheden met het boek, de zogenaamde leeswijzer (par. 2);
- de belangrijkste waarden van de auteurs (par. 3).

1. Plaatsbepaling

Jarenlang hebben allerlei particulieren en verenigingen een poging gedaan om de Natuur- en Milieu-Educatie een plaats te geven in onze samenleving binnen en buiten de scholen.

Enerzijds waren daar de NatuurEducatie-voorstanders. Anderzijds groeide na de zestiger jaren de milieu-beweging uit tot een instantie die een serieuze poging deed om onderwijsactiviteiten te ontwikkelen. Vele jaren hebben beide stromingen (de groene en de grijze variant) elkaar niet gevonden, tenminste: hun verenigingen en instellingen bleven gescheiden opereren.

Voor het onderwijs betekende dit enerzijds dat het aanbod en de diversiteit van het aanbod van lesmateriaal groot bleef, anderzijds is op te merken dat de kunstmatige scheiding tussen natuur en milieu voor de nodige verwarring en erg veel verlies van energie zorgde. De strijd tussen de groene NME en de grijze NME heeft vele jaren gezorgd voor een impasse. Ministeries subsidieerden óf de groene óf de grijze NME.

Docenten konden door de bomen het bos niet meer zien; er waren teveel adressen waar lesmateriaal aangevraagd kon worden; de strijd achter de schermen van het onderwijsaanbod was ondoorzichtig.

Tussen 1981 en 1984 werd met overheidssubsidie eindelijk het Landelijk Steunpunt Natuur- en Milieu-Educatie opgericht; en het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen besloot via de SLO (Instituut voor Leerplanontwikkeling) de NME in het basisonderwijs een impuls te geven door het project Natuuronderwijs goed te keuren; van 1986 tot medio 1989 subsidieerde het Ministerie van Onderwijs en Wetenschap het project NME-VO ten dienste dus van het Voortgezet Onderwijs.

Daarnaast zijn de diverse verenigingen en instellingen actief gebleven met het ontwikkelen van lesbrieven, tijdschriften, lespakketten en andere vormen van onderwijsactiviteiten: natuurmusea, kinderboerderijen, schooltuinen, werkkampen, excursies, scholierenacties, etcetera.

Inmiddels boog de Natuurbeschermingsraad zich over een "Meerjarenvisie op NME". De nota werd in 1985 uitgebracht, na een voorloper uit 1975.

Nadrukkelijk werd daarin de keus gemaakt voor Natuur- én Milieu-Educatie, een verzoening tussen de beide extremen.

Inmiddels, zo blijkt uit het boek "10 jaar SME" (Hesselink e.a., 1985) heeft binnen de Stichting Milieu-Educatie de stromingenstrijd ook vruchten afgeworpen. De Stichting accepteert de groene NatuurEducatie naast haar grijze MilieuEducatie. Voor een uitgebreider bespreking van de historie van Natuur- en Milieu-Educatie verwijzen we naar "Tussen Natuur en Milieu", van Boersma en Schouw (1988).

Elke instelling die zich de afgelopen jaren heeft ingezet voor het ontwikkelen van lesmateriaal heeft zelf min of meer uitgebreide overzichten van hun educatieve materialen en mogelijkheden; het zou te ver voeren om in het kader van dit boek al die informatie op te nemen. Een snelle ingang is het om documentatie op te vragen bij het Landelijk Steunpunt voor de Natuur- en Milieu-Educatie en de Stichting Milieu-Educatie.

De ontwikkelingen in Nederland kunnen niet los gezien worden van de ontwikkelingen elders. Te beginnen bij Europa: vooral in Duitsland en Engeland zijn diverse instellingen, docentenorganisaties en didactici actief in het produceren van lesmateriaal en het ontwikkelen van nascholing voor docenten.

De Europese Gemeenschap subsidieerde inmiddels een project Environmental and School Initiatives, eveneens een soort poging onder Engels/Amerikaanse invloed om de kloof tussen groen en grijs te overbruggen. Een aantal Nederlandse scholen, docenten en scholieren namen deel aan conferenties, werkdagen en informatie-uitwisseling. In Nederland werd door de deelnemers gekozen voor de term: Omgevingsgerichte Natuur- en Milieu-Educatie. Ook deze groep docenten ontwikkelde veel lesmateriaal en stelde het beschikbaar voor geïnteresseerde collega's. De laatste versie bevat een aantal voorzetten voor het werken aan waardenvorming als een geïntegreerd onderdeel van de lessen (Lindeman e.a., 1989). Bovendien subsidieerde de E.G. een onderzoek en de bijbehorende conferenties naar de situatie in de landen van de Gemeenschap met betrekking tot Environmental Education. De rapporten zijn uitgebracht door het Centre pour la Recherche en l'Innovation dans l'Enseignement te Parijs.

Ongetwijfeld heeft het uitwisselen van informatie geleid tot het individueel vormen van een kijk op NME door deelnemers; tot een doorbraak op het gebied van de didactiek van N, M of E kwam het niet, ook al kwam vanuit Amerika het Journal of Environmental Education overwaaien, met daarin onder meer de pleidooien van John Caduto (1983).

Toen in 1987 Het Ministerie van Landbouw besloot tot het subsidiëren van een SLO-project "Didactiek ontwikkeling Natuur- en Milieu-Educatie" was dat in Nederland de eerste serieuze poging om los van de methoden- en stromingenstrijd verantwoord materiaal te gaan maken. Verantwoord in de zin van: met een duidelijke verantwoording vanuit het kennisgebied Natuur en Milieu, vanuit de theoretische onderbouwing van het pedagogische beroep, vanuit de maatschappij en vanuit het persoonlijke mens- en wereldbeeld. De opdracht aan het projectteam is om een didactiek voor NME te ontwikkelen of tot ontwikkeling te brengen.

Dit in tegenstellingen tot alle voorgaande initiatieven en projecten die zich bezighielden met het ontwikkelen van lesmateriaal, daarbij natuurlijk ook gebruikmakend van een "didactiek". Wat ontbrak was de "verantwoording" en de samenhang tussen de verantwoorde keuzes. In het inmiddels afgeronde en door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen gesubsidieerde project NME-VO werd een literatuuronderzoek uitgevoerd naar de beschikbaarheid van educatief, dat wil zeggen waarden-, attitudenvormend lesmateriaal (V.d. Akker, 1988).

V.d. Akker komt daarbij tot de conclusie dat het in binnen- en buitenland droevig gesteld is met de theoretische verantwoording van uitgangspunten achter het lesmateriaal en het empirische onderzoek naar de effectiviteit van de gekozen uitgangspunten:

Geconcludeerd kan worden dat waardenontwikkeling in het onderwijs nog weinig expliciet plaatsvindt en dat weinig of geen gebruik gemaakt wordt van de beschreven strategieën. Waardenontwikkeling vindt doorgaans impliciet plaats, waardoor willekeur en vrijblijvendheid overheersen. (pag. 20)

In hoofdstuk 2 van dit boek treft U echter een overzicht aan van 22 van de verschillende "methoden" voor attitudevorming, emotionele ontwikkeling, waardenvorming en sociale ontwikkeling die de laatste jaren zijn ontwikkeld.

Hoewel dus op het gebied van Natuur- en Milieu-Educatie de ontwikkeling van een didactiek nog in de kinderschoenen staat, is inmiddels wel het nodige werk verzet op het gebied van waardenvorming.

Ook in Nederland. Hoewel het onderzoek van V.d. Akker deze initiatieven niet allemaal aan het licht heeft gebracht. Allereerst de docenten die rond het Groninger project "Waardenverheldering in het Biologieonderwijs" (ADB-RUG, 1980-1983) en in de nascholingscursus "Attitudenvorming bij NME" praktische en theoretische ervaring opdeden met waardenvorming. Daarnaast is ook op theoretisch terrein door V.d. Ven (1985) een zeer uitgebreide verantwoording geschreven van een methodiek voor waardenvorming (die hij aanduidt met de term: Waardencommunicatie). Hij laat bij zijn bespreking van de door hem voorgestelde methodiek niet alleen een aantal andere methodieken van waardenvorming de revue passeren, hij bespreekt bovendien een groot aantal (ten dele op diverse wetenschappen gefundeerde) wereldbeelden en mensvisies, ook in onderlinge samenhang. Dit verschaft de lezer een helder overzicht van keuzes die er te maken zijn en soms van consequenties van de keuze voor het waardenvormend handelen van de docent. In meerdere hoofdstukken van dit boek hebben we dankbaar gebruik gemaakt van onder meer de keuzemomenten die V.d. Ven in zijn boek beschrijft.

Daarnaast bevat het boek van V.d. Ven een uit de theorie afgeleid voorstel voor leerplanontwikkeling met betrekking tot waardenvorming. Vooral leerstofkeuze en leerstofanalyse worden door hem gedetailleerd besproken. Didactische vragen naar werkvorm-keuze en leermiddelen en toetsen (dus de meer alledaagse onderwijspraktijk) laat hij echter goeddeels onbesproken.

Tot zover in vogelvlucht de achtergrond waartegen wij als auteurs van dit boek aan het werk gingen om docenten informatie te geven over het werken met waardenontwikkeling bij Natuur- en Milieu-Educatie.

2. Leeswijzer

Dit boek heeft de bedoeling een theorieboek, een praktijkboek, een oefenboek en een persoonlijk reisverslag te zijn. Deze vier benaderingen zijn niet in elke paragraaf aanwezig. Paragrafen en hoofdstukken (soms) hebben elke keer een van de vier karakters. Zoudt U dus dit boek doorlezen zoals U met andere boeken gewend bent dan zult U regelmatig een enorme sprong moeten maken.

Vandaar deze leeswijzer: de bedoeling ervan is dat zij U helpt de voor U meest geëigende route door deze teksten te kiezen. (Dat kiezen kan nu aan het begin plaatsvinden; het zal ook tussentijds opnieuw kunnen gebeuren, als Uw ervaringen met Uw eerste keus U daartoe aanleiding geven.)

Door diverse routes aan te reiken hopen we te bereiken dat U, op een bij Uw individuele leerstijl passende wijze, aan het werk kunt gaan. We geven nu eerst informatie over de globale opzet en indeling van dit boek (par. 2.1) en over de verschillende manieren waarop mensen met diverse leerstijlen met dit boek aan de slag kunnen gaan (par. 2.2 en 2.3). Daarna volgt nog een beschrijving van de hoofdstukken in het licht van hun bruikbaarheid bij diverse leerstijlen. (par. 2.4)

2.1 Opzet van dit boek

Het boek is opgedeeld in twee gedeelten:

Deel I : een informatief katern en

Deel II: een praktijkkatern.

Deze verdeling is gemaakt opdat de verwerkingsopdrachten en de lesvoorbeelden naast de informatie gelegd kunnen worden en er niet steeds teruggebladerd hoeft te worden.

In het informatiekatern bieden we elementen uit de theorieën van waardenvorming in diverse hoofdstukken steeds in een andere verpakking aan, vooral ten behoeve van leerstijlverschillen tussen lezers. Sommige begrippen zullen in meerdere hoofdstukken voorkomen en toegelicht worden.

Maar veel belangrijker is eigenlijk nog de optiek waarmee U als lezer aan een hoofdstuk begint. We laten U de keus of U voornamelijk op zoek bent naar theorie, of dat U vooral behoefte heeft aan herkenbare praktijk. U kunt ook de informatie gebruiken om een evaluatie van Uw lespraktijk voor te bereiden of om een werkplan voor de toekomst op te stellen. Het kiezen van Uw optiek is wel een essentiële stap wanneer U aan een hoofdstuk begint.

We hebben geprobeerd er een werkboek van te maken waarin U als lezer optimaal de ruimte krijgt de teksten voor Uw eigen doeleinden te gebruiken.

Een paar voorbeelden daarvan vindt U in par. 2.4.

De meeste begrippen en theorieën worden aangedragen in de hoofdstukken 1 t/m 4. Hoofdstuk 5 is bedoeld om vanuit de in dit boek verwerkte visie op waardenvorming een antwoord te geven op de vragen van leerstofselectie en leerstofordening. In de hoofdstukken 6 en 7 vindt U voornamelijk concrete ervaringen en een aantal voorbeelden van ervaringen van docenten met het praktijkprobleem van het ontwikkelen van eigen lesmateriaal.

In deel II openen we met hoofdstuk 8: een bonte verzameling schetsen die als bezinningsmateriaal dienst kunnen doen; voor U als lezer individueel, maar ook voor U als participant aan een groep die zich bezint op de betekenis, waarde, aanpak, praktijk, theorie, consequenties van NME en van waardenvorming bij NME. Daarnaast vindt U in dit hoofdstuk ook kleine stukjes uit de diverse theorieën waar in dit boek gebruik van wordt gemaakt.

Vervolgens hoofdstuk 9, waarin zeventien lesvoorbeelden beschreven worden op een manier die volgens onderzoek van V.d. Akker (1983, 1988) veel kans geeft dat docenten zich in hun grote onderlinge verscheidenheid optimaal gesteund voelen bij het uitproberen van nieuw lesmateriaal.

En tenslotte is er hoofdstuk 10, waarin alle verwerkingsopdrachten verzameld zijn die in dit boek zijn opgenomen.

2.2 Leerstijlen

We hebben hierboven al iets gezegd over het feit dat docenten met een totaal verschillende leerstijl met dit boek bezig kunnen gaan. We zullen in het kort de gedachten achter leerstijlverschillen hier weergeven en toelichten.

Volgens Kolb (1971), een Amerikaanse onderzoeker van (in eerste instantie) managementstrainingen zal men een nieuw kennis- of vaardigheidsgebied betreden door een van de vier mogelijke toegangspoorten. En als je vervolgens ook nog aan je lot wordt overgelaten (of voor zelfstandig leren kiest) dan is de kans groot dat je slechts een, hooguit twee sectoren van de "tuin der kennis" bezoekt. Wie echter tijdens zijn leren deskundig begeleid wordt om alle vier sectoren te bezoeken zal een veel groter (en langer beklijvende) deskundigheid van de nieuwe kennis of vaardigheid verwerven. De vier toegangspoorten ("ingangen") noemt Kolb: actief experimenteren (AE), concrete ervaringen opdoen (CE), reflecteren en observeren (RO) en begrips- (of theorie-)vorming (BV).

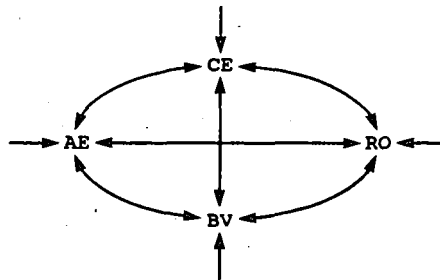


Fig.1 Vier toegangspoorten naar de Tuin der Kennis

De "ingang" die Uw voorkeur heeft (op een bepaald moment) noemt Kolb: Uw leerstijl.

U kent ze vast wel: mensen die ervan balen dat er eerst zonnig een heleboel theorie behandeld moet worden, voordat ze de praktijk in mogen, mensen die het liefst met een boekje in een hoekje kruipen om zich eerst eens te oriënteren op waar het nu allemaal over gaat, mensen die boordevol ervaringen zitten en die ervaringen steeds weer in de colleges inbrengen om de haalbaarheid of het realiteitsgehalte van de gepresenteerde leerstof te toetsen,

mensen die zich uitstekend vermaken als ze eerst eens een poosje vrij mogen "spelen" met de aangedragen materialen, mensen die eerst een voorbeeldjes (op video) willen zien voor ze zich ook maar iets kunnen voorstellen bij de praktische uitwerking van de in de lezing (of nascholingscursus) aangedragen ideeën, en ga zo gerust nog door, er zijn nog meer typen, nietwaar?

Intermezzo 1

Bekijkt U deze voorgaande paragraaf maar eens. Was U na de eerste alinea al in staat Uzelf een beeld te vormen? Of had U de tweede alinea nodig om de (zeer beknopte) theorie duidelijker te krijgen? De eerste alinea geeft droog een aantal begrippen en definities en bedient de lezer die op dit moment voor begripsvorming kiest. De tweede alinea is persoonlijker, is levendiger geschreven, doet een beroep op eigen ervaring en mensenkennis, en is daarmee uitnodigend voor mensen die ofwel behoefte hebben op dit moment aan zo concreet (in de betekenis van: herkenbaar) mogelijke voorbeelden of voor mensen die graag nadenken over de vraag: "Ken ik al die typen eigenlijk?" ("ingang" respectievelijk: concrete ervaring en observatie/reflectie), met daarna wellicht de behoefte om de eerste alinea nog eens over te lezen om te kijken of U die "lege" begrippen van zojuist wat beter kunt "vatten".

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

Déze paragraaf is zelf een voorbeeld van de verschillende sectoren van de "tuin van kennis over leerstijlen". We vragen U na te denken over het leergedrag dat U zojuist vertoonde, we geven een concrete toelichting bij de diverse stijlen waaruit U een keus had en we introduceren het begrip "leerweg" dat in de volgende paragraaf aan de orde komt.

De leerweg

Als we Kolb lezen wordt de indruk gewekt dat hij de opvatting huldigt dat mensen door een leerstijl te typeren zijn. En bovenal, dat hij vindt dat er maar een leerweg (vanaf elke "ingang") te wijzen is. De volgorde is steeds een cyclus van vier "stappen", die dezelfde naam dragen als de vier ingangen (afgekort: AE, CE, RO en BV). Stel dat je met CE begint, dan is de ideale leerweg volgens Kolb om daarna RO, BV en AE te doorlopen; wie een preferentie heeft voor een beginnen met RO, doet er goed aan vervolgens BV, AE en CE als stap uit te voeren. Deze visie van Kolb (over de leerweg), steunend op zijn onderzoekgegevens, hebben wij in de praktijk van het lesgeven uitgeprobeerd. Op grond daarvan komen we tot het afwijzen van dit gedeelte van zijn leertheorie (Delhaas, e.a., 1988).

De eerste stap die mensen kiezen is lang niet altijd per individu dezelfde; de keus varieert onder meer met de inhoud, de mate van onbekendheid met het te bestuderen onderwerp, het verwachtingspatroon en aspiratieniveau van de lerende.

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

Wat we van harte kunnen ondersteunen vanuit onze praktijkobservaties, is het feit dat het leerproces bijzonder veel aan diepgang wint wanneer we de vier "stappen" erin laten voorkomen.

Intermezzo 2

Dit hoofdstuk tot nu toe is een voorbeeld van een heel bepaalde leerweg; wij introduceren de leertheorie van Kolb, gebruikmakend van begrippen, pas daarna vragen wij om concrete ervaringen van de lezer in het spel te brengen of om door reflectie Uw kennis van leerstijlzaken te versterken.

Een geheel andere aanpak zou zijn geweest:

1. We leggen U eerst de leerstijltest van Kolb voor met het verzoek deze test in te vullen en te vergelijken met de antwoordenlijst. (zie hoofdstuk 8, par. 3.1)
2. Daarna geven we U vier korte stukjes tekst (elk inleidend op een ander wetenschapsterrein en typerend voor elk van de vier stappen) met daaraan gekoppeld de vraag om te bepalen van welke van de vier U zo op het eerste gezicht het meest leerde over het nieuwe terrein, met welke U het best uit de voeten kon. (zie hoofdstuk 8, par. 1.1, 3.2.4, 3.4 en 4.1)
3. Vervolgens vragen we U de vier typen tekst te analyseren naar hun aard.
4. Tenslotte vragen we U om Uw eigen stukje theorie af te leiden uit de resultaten van de voorgaande stappen om U vervolgens uit te nodigen Uw theorie te gebruiken om de theorie van Kolb, die we U nu pas op papier zouden geven, te bespreken.

Een pas-op-de-plaats oefening

We nodigen U nu uit om deze leerweg alsnog te bewandelen, het eens uit te proberen hoe het ook op een andere manier kan. Door de verwijzingen in bovenstaande tekst kunt U het hiervoor benodigde materiaal vinden. Wanneer U op deze uitnodiging ingaat krijgt U direct al een oefening in het leren werken met dit boek en U doet een ervaring op met twee routes door een stukje theorie; een ervaring die van nut zal blijken bij het maken van Uw keus straks ten aanzien van Uw werkwijze bij het doornemen van dit boek als geheel.

Ook deze paragraaf is kenmerkend voor dit boekje. We zullen in de teksten regelmatig genummerde **VERWERKINGSOPDRACHTEN** opnemen. Sommige van die opdrachten stellen U in staat om te oefenen met wat er zojuist in de tekst is beweerd, andere hebben meer het karakter van intermezzo 1, namelijk een bezinning vanuit de eigen ervaring op de tekst. Sommige opdrachten vragen U naar een inventarisatie van eigen concrete ervaringen, andere zijn bedoeld U gelegenheid te geven Uw begripsvorming te versterken door de theorie naar lespraktijk te vertalen of theoretisch beschreven begrippen in Uw eigen lespraktijk te leren herkennen.

2.3 "Vier leerwegen"

In de nu volgende vier subparagrafen beschrijven we vier mogelijke leerwegen. En we hopen dat U vervolgens in staat bent Uw eigen leerweg vast te stellen. U vindt in par. 2.4 de beschrijving van de hoofdstukken naar hun aard met betrekking tot leerstijlen.

De leerweg van het actief experimenteren (AE)

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

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

De kracht van de AE-ingang is gelegen in:

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

Mogelijk zwakke kanten kunnen zijn:

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

Vandaar voorstel 1: U gaat Uw sterke kant uitbuiten door zo snel mogelijk aan de slag te gaan met het concrete lesmateriaal zoals dat in hoofdstuk 9 is gegeven;

en voorstel 2: U beschermt Uzelf tegen Uw zwakke kant door daarbij zoveel mogelijk eigen concrete ervaringen te verzamelen middels het nauwgezet bijhouden van een dagboek.

1. Als eerste oefening betekent dat, dat U de opdrachten uit het leerlingenstencil van les 10 en les 11 zelf uitvoert.
2. Neem hierna even tijd om in Uw dagboek "stoom" af te blazen over de twee activiteiten die U zo net hebt gedaan.
3. Daarna vlooit U een beetje in de lessen 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 14, 15 en 18.
4. Maak vrij snel een keus welke 2 (4, 6?) lessen U zeer binnenkort wilt uitproberen en met welke klas.
5. Lees dan van die lessen de beschrijving nog eens gedetailleerder door, tenminste voor zover de alinea's U interesseren.
6. Zet tenslotte een lesplan op papier dat U voldoende houvast geeft. Maak een notitie over wat U verder nog aan de voorbereiding moet doen. Misschien moet de amanuensis nog iets voor U opzoeken.
7. Keer nu terug naar Uw dagboek en beschrijf wat U bij 3 t/m 6 ervaren hebt.

8. In de komende periode van hooguit vier (maar liefst minder) weken probeert U een zo groot mogelijk aantal van de lessen (of 'stukjes ervan) eens uit.
- Het is daarbij van het allergrootste belang dat U na elk probeersel een paar aantekeningen maakt in Uw dagboek. Bij Uw leerstijl is namelijk het verwoorden van Uw ervaringen met de experimenten van wezenlijke waarde om door te dringen naar de drie andere sectoren van de tuin der kennis.

Het is onze bedoeling dat U op deze manier zo snel mogelijk een groot en gevarieerd aantal ervaringen opdoet, zonder al te veel met theorie en reflectie en observatie belast te worden, terwijl U Uzelf dwingt om Uw eigen praktijkantekeningen te maken die nodig zijn om de theorie, de reflectie en de observatie met succes te volbrengen.

Een uitdrukkelijke vraag aan U is om goed in de gaten te houden op welk moment U behoefte gaat krijgen aan wat meer theoretische kaders (U zult dan in een van de hoofdstukken 1 t/m 5 moeten duiken). Het kan evengoed voorkomen dat U na een aantal eigen ervaringen zin heeft om iets meer te lezen over hoe andere docenten met waardenvorming bezig zijn of met het voorbereiden van lessen; in hoofdstuk 6 t/m 8 zult U dan de dagboekfragmenten moeten opzoeken om ze te vergelijken met Uw eigen ervaringen.

Van wezenlijk belang voor het verdere verloop van Uw leren met behulp van dit boek is of U na de theoretische of deze praktijk-van-anderen uitstapjes in staat bent te komen tot bezinning op Uw bevindingen en of U een keus weet te maken: Wat gaat U nu vervolgens het eerst aanpakken? Laat U eventueel door een helder denkende collega helpen bij het maken van deze keus. (Hoofdstuk 4 geeft een groot aantal mogelijkheden.)

Nadat U Uw voornemen weer hebt omgezet in een aantal activiteiten en probeersels (waarbij U steeds nauwlettend Uw ervaringen in het dagboek bijhoudt) zult U wellicht opnieuw behoefte hebben aan theorie of praktijkervaringen van anderen. Daarna zal weer het critieke moment komen waarop U gericht en verantwoord een keuze moet maken voor de volgende fase van Uw leerweg. Gaandeweg zult U merken dat deze zwakste schakel (reflectie en gerichte zelfobservatie) in Uw leerstijl sterker wordt en minder weezin of verwarring oproept. En U zult merken dat Uw spontane experimenten met waardenvorming steeds vaker een onder woorden te brengen schat aan ervaringen opleveren waarvan U het gevoel heeft dat U er echt op verder kunt bouwen.

De leerweg van de begripsvorming (BV)

Enkele kenmerkende uitspraken van mensen die het liefst volgens deze leerstijl nieuwe kennis en vaardigheden opdoen:

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

De sterke kanten van de BV-ingang zijn:

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

Mogelijke zwakke punten kunnen zijn:

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

Vandaar voorstel 1: U gaat uw sterke kant uitbuiten door eerst de theorie over waardenvorming te lezen om daarmee uw eigen theorie te vormen.

En voorstel 2: U beschermt uzelf tegen uw zwakke kanten door een dagboek bij te houden van uw emotionele ervaringen, en u oefent regelmatig met de theorie.

1. U begint met het doorlezen van de hoofdstukken 1,2,3 en 5.
2. Daarbij schrijft u voor de vuist weg in uw dagboek wat u positief en wat u negatief raakt.
3. U kunt oefenen met de theorie door een eigen les of een stukje uit uw lesmethode te analyseren op bijvoorbeeld de gehanteerde waarden. Ook kunt u eens een waardenvormende oefening ontwerpen. Voor verdere oefeningen kunt u de verwerkingsopdrachten raadplegen.
4. Voordat u aan de andere hoofdstukken begint kunt u een korte samenvatting geven van uw eigen theorie met eigen definities en strategieën. Maak hierbij gebruik van uw dagboek.

Het wordt nu tijd om structureel te gaan oefenen met de theorie. Wij bieden u daarvoor twee ingangen:

- werken met waardenvormend lesmateriaal (stap 5 en 6)
- doen van waardenvormende oefeningen (stap 7, 8 en 9)

Afhankelijk van uw eigen voorkeur kunt u uw eigen volgorde kiezen.

5. Lees hoofdstuk 7 en 8 door en houd in uw dagboek bij wat u positief of negatief raakt.
6. U kunt uw eigen theorie vormen door gebruik te maken van de verwerkingsopdrachten en wat u verder invult om met de theorie en de lessen te doen.
7. Alvorens te gaan lezen in hoofdstuk 4 en 10 willen wij u uitdrukkelijk uitnodigen om een aantal aspecten te selecteren waarmee u aan de slag wilt gaan.
8. Lees hoofdstuk 4 en 10 door en selecteer de vragen en opdrachten die u wilt uitvoeren. Vergeet hierbij uw dagboek niet!

9. Probeer u ook hier uw persoonlijke theorie aan te vullen of bij te stellen.

De leerweg van de concrete ervaring (CE)

Enkele uitspraken, kenmerkend voor deze leerstijl:

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

De kracht van de concrete ervarings ligt in:

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

Zwakke kanten kunnen zijn:

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

Daarom voorstel 1: Buit Uw sterke kant uit door regelmatig terug te grijpen op ervaringen van Uzelf en anderen; door regelmatig ook nieuwe praktijkervaringen op te doen met behulp van de verwerkingsopdrachten in dit boek of los daarvan zodra U iets van het geschrevene zelf in de praktijk wilt zien.

En voorstel 2: Bescherm U tegen uw zwakke kanten door een dagboek aan te leggen waarin U telkens met behulp van één concrete vraag ervaringen noteert; door niet té snel te beginnen met een praktijkslag, maar eerst met behulp van de ervaringen die U al heeft opgedaan enigszins Uw eigen kader te ontwerpen waarbinnen U Uw richtvragen gaat stellen; door met beperkte opdrachten aan Uzelf de hoeveelheid nieuwe indrukken te doseren; en door niet te beginnen met U moeizaam door een hoeveelheid theorie heen te worstelen.

Voor een eerste concrete beeldvorming twee inleidende opdrachten.

1. Lees in hoofdstuk 8, par. 1.1 : Uit het dagboek van een docent: een poging tot het definiëren van het begrip 'waarden'. Voer ook de opdracht uit onder het kopje: "Even stilstaan" (ook te vinden in 8, par. 1.1). Zoek hierbij in Uw eigen ervaring naar situaties waar sprake was van 2 (of meer) "stemmen". Voor welke waarden stonden die stemmen? (probeer die waarden concreet te benoemen).

Formuleer zonnodig Uw eigen voorlopige praktijkdefinitie van waarden en van waardenvorming.

U laat nu de definities voorlopig even voor wat ze zijn, en nemen een kort oriënterend kijkje in de praktijk.

2. Lees in Hoofdstuk 7 (Praktijksituaties) de dialogen in par. 7.1 (Een eerste poging tot een waardenvormend gesprek) en 7.3 (Een waardengeladen experiment) (even nog zonder de docent-evaluaties)
 - a. Herkent U (delen uit) de protocollen uit Uw eigen praktijk?
 - b. Wijs als eerste vingeroefening een plek aan in het eerste protocol, waar U liever een andere wending aan het gesprek zou geven; bedenk daarbij enkele mogelijkheden.
 - c. Vergelijk Uw alternatieven met die van de docent in zijn evaluatie.
 - d. Kunt U zich een of meer concrete voorvallen voor de geest halen, waarbij naar Uw idee duidelijk sprake was van waardenvorming? Schrijf enkele kenmerkende stukjes daarvan uit (een korte dialoog, een activiteit.)
3. Na deze hopelijk beeldvormende introductie naar Hoofdstuk 4. Dit Hoofdstuk is voor de CE-leerstijl de basis. Het behandelt een zeer groot deel van wat in andere hoofdstukken vanuit andere invalshoeken (leerstijlen) beschreven staat. Het is zo geschreven, dat U zich bij elke paragraaf kunt afvragen: Herken ik dit? Welke voorbeelden (of tegenvoorbeelden) kan ik hierbij geven? Aan welk voorval doet me dit denken? Doe dat bij elke paragraaf.
4. De verwerkingsopdrachten in het hoofdstuk kunnen U helpen om bij elke vraag concrete antwoorden te vinden. Ga telkens na, of U de opdracht goed kunt gebruiken om duidelijke antwoorden te vinden, of dat U (voorlopig) voldoende duidelijkheid hebt.
5. Al werkend in dit hoofdstuk kunt U uitstapjes maken naar andere hoofdstukken. Bij voorbeeld:
 - a. U kunt al werkend in dit hoofdstuk een selectie maken van punten, waar U nog eens speciaal op wilt letten, de komende week of weken (op zoek naar nieuwe praktijkvoorbeelden; komt zoiets in mijn omgeving, in mijn lessen voor (een observatie-opdracht),
 - b. Of U maakt een selectie van punten, waar U de komende week (of les) aan wilt werken; U kunt beslissen om dat in de vorm van een NME-waardenvormende (deel-)les te doen; zie hiervoor hoofdstuk 9, met als ondersteuning hierbij met name hoofdstuk 6, par. 1 t/m 4.) of in de vorm van een gerichte opdracht aan Uzelf bij een normale les.

- c. Wanneer het gaat om punten betreffende Uw reacties naar anderen kunt U goed uitstapjes maken naar Hoofdstuk 7 (Praktijksituaties), alle punten onder paragraaf 2, waar U veel concrete voorbeelden vindt van reacties, en waar U in de opdrachten regelmatig gevraagd wordt naar eigen reacties in bepaalde situaties.
- d. Voor een verder werken (op bijna steeds concreet ervaringsniveau) aan de punten 18, 20, 21, 27, 28, 32 en 36 uit hoofdstuk 4, kunt U terecht in Hoofdstuk 7, paragraaf 3 (het herkennen van waarden en waardenconflicten): U kunt er zeker de vragen bij stellen: Welke voorbeelden ken ik uit eigen praktijk? en: Welke subparagrafen kan ik uit eigen ervaring aanvullen?
- e. U kunt een aantal van de werkpunten ook terugvinden in de lesvoorbeelden (Hoofdstuk 9), of in de praktijkvoorbeelden (Hoofdstuk 7.8); U kunt Uw eigen analyse-resultaten vergelijken met wat daar als analyserende opmerkingen bij is geschreven.
- f. Wanneer U vindt, dat U bij een bepaald punt meer theorie nodig hebt, kunt U terecht in Hoofdstuk 1, 2 of 3.

Nota Bene: Wanneer U het nodig vindt, om een uitstapje te maken volgens een van bovengenoemde mogelijkheden, doet U er goed aan hierover in Uw dagboek te schrijven!

De leerweg van reflectie en observatie (RO)

Kenmerkende uitspraken voor mensen met deze leerstijl zijn bijvoorbeeld:

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

De kracht van de reflecterende observator ligt in:

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

Mogelijk zwakke kanten zijn:

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

Vandaar voorstel 1: U gaat Uw sterke kant uitbuiten door steeds eerst Uw eigen ervaringen en ideeën te ordenen, steeds voordat U aan een nieuw hoofdstuk of een nieuwe opdracht begint een concrete leesvraag of verwacht leerresultaat te verwoorden,

en voorstel 2: U beschermt Uzelf tegen Uw zwakke kant door daarbij nadrukkelijk (voorlopige) keuzes te maken en vooral door Uw dagboektijd te besteden aan het voor de vuist opschrijven van wat er emotioneel door U heen gaat tijdens het lezen en het werken aan de verwerkingsopdrachten.

1. Als eerste oefening betekent dat, dat U met behulp van een aantal uit de praktijk en de theorie afgeleide stellingen Uw eigen denkkader inventariseert. Lees daartoe hoofdstuk 3: Kenmerken van waardenvorming, par.3.1 t/m 3.14 en voer daarbij opdracht 7d uit.
2. Terwijl U aan het lezen en verwerken bent schrijft U steeds kort in Uw dagboek op wat U bezighoudt en raakt.
3. Na deze eerste oefening stellen we U voor dat U via hoofdstuk 4 naar 1 en 2 gaat, om voorlopig af te sluiten met 6 en 7. Ons inziens doet de hoofdroute er niet zoveel toe bij RO; belangrijker lijkt ons dat U er bij de verwerkingsopdrachten vooral voor zorgt dat U Uw keus niet door Uw reflecterende grondhouding laat beperken: dus kies vooral die opdrachten die naar het beschrijven van concrete ervaringen vragen, naar het doen van experimenten morgen en naar het trekken van persoonlijke theoretische conclusies.

Het is voor U heel verleidelijk is om overall een reflectieve bezigheid van te maken; zorgt U er daarom voor dat U knopen doorhakt, actief aan het uitproberen en toepassen gaat en dat U evenwicht bewaart tussen Uw analytisch-rationele verhelderingen en Uw emotionele ervaringen en ontdekkingen.

2.4 Nadere beschrijving van de hoofdstukken

Inleiding

Deze bevat het voorwoord, een plaatsbepaling, de leeswijzer en een overzicht van de belangrijkste achtergronden van de auteurs.

Hoofdstuk 1: Wat zijn waarden? en Hoofdstuk 2: Wat is waardenvorming?

Theorie over de belangrijkste items van het boek.

- Voor sommige lezers (theoretici) een goede start om precies te weten te komen waar het boek nu over gaat en om een overzicht van de diverse theorieën te krijgen. De twee hoofdstukken kunnen uw eigen theorievorming, ook middels de verwerkingsopdrachten, in gang zetten.
- Voor lezers die al eerder met waardenvorming zijn bezig geweest zijn dit geschikte hoofdstukken om de theorie weer op te halen (ook hun eigen theorie).

Hoofdstuk 3: Kenmerken van waardenvorming

Dit is een hoofdstuk waarin vanuit praktijkervaringen voorzetten gegeven worden voor het vormen van theorie over waardenvorming. Het zou hét hoofdstuk kunnen zijn voor docenten die weinig tijd hebben en toch met de theorie willen beginnen. Het kan een snelle opstap richting praktijk vormen.

De tekst biedt veel mogelijkheid tot reflecteren.

Hoofdstuk 4: Ontwikkelingsmogelijkheden

Ook dit hoofdstuk komt voort uit de praktijk van de waardenvorming. Gesteld voor de vraag: "Wat eist waardenvorming van de docenten en de leerlingen?" geeft elke docent met praktijkervaring zijn eigen antwoorden. Van een aantal mensen zijn deze antwoorden verzameld en geordend; om te laten zien welke grote variatie aan ontwikkelingsmogelijkheden er bestaat.

Dit hoofdstuk kan op verschillende manieren gebruikt worden:

- Voor diegenen die voor het eerst aan de slag gaan met waardenvorming (en NME) bieden de, op herkenbare manier geschreven, stukjes een mogelijkheid om keuzes te maken uit de grote aantallen aandachtspunten die bij het opstarten van waardenvorming een rol kunnen spelen.

De informatie kan gebruikt worden om een soort ontwikkelingsplan te maken voor Uw leerweg in het komende halfjaar.

Dit geldt vooral voor de docent die graag concrete ervaringen als startactiviteit leest.

- Voor concrete ervarers die al ervaring met waardenvorming en/of NME hebben opgedaan, biedt dit hoofdstuk een mogelijkheid om die ervaringen naar boven te halen. Bovendien kunnen die ervaringen geëvalueerd of geanalyseerd worden en kan er een lijst van werkpunten gemaakt worden die nog niet (zo goed) beheerst worden.
- Dit hoofdstuk kan ook ter afsluiting van het werken met het boek (nog een keer) doorgewerkt worden: het is dan een evaluatie-instrument om te kijken welke werkpunten men na het werken met het boek al beheerst en welke nog niet.
- Tot slot kan het helpen om de eigen theorie met betrekking tot waardenvorming (binnen NME) achteraf op een rijtje te krijgen. Het hoofdstuk wordt ook dan ter afsluiting doorgewerkt.

Hoofdstuk 5: Het kiezen en ordenen van leerstof

Een hoofdstuk waarin nu eens niet vanuit de leertheorie of de curriculumtheorie of de wetenschappelijke discipline achter het schoolvak gezocht wordt naar de meest geschikte leerstof voor de middelbare scholier, maar waarbij vanuit de visies op waardenvorming een aantal criteria worden aangereikt die bij leerstofselectie (mede) een rol moeten spelen. Het hoofdstuk is een voorzet voor de dialoog met Boersma en Schouw (1988) in "Tussen natuur en milieu".

- Vooral bruikbaar voor hen die kennis hebben genomen van "Tussen Natuur en Milieu" en de daarin verantwoorde criteria voor selectie en ordening.
- Ook geschikt voor hen die graag eerst nadenken over achterliggende keuzes en de consequenties ervan voor de praktijk van het selecteren en ordenen van lesmateriaal.

Hoofdstuk 6: Het ontwikkelen van lesmateriaal

Veel docenten vinden het moeilijk om het juiste lesmateriaal te vinden, dat past bij de wensen die zij hebben en bij de leerlingen zoals zij die ervaren. Slaan ze bronnenmateriaal op dan vinden ze vaak weinig dat van hun gading is. Het geboden lesmateriaal is ofwel onvolledig, waardoor de docent zich geen goed beeld kan vormen van wat hem te wachten staat als hij met dit materiaal aan de slag gaat; ofwel vergt het materiaal nog zoveel lesvoorbereiding dat de docent opziet tegen de klus.

Gaat een docent toch met nieuw lesmateriaal in zee, dan is hij achteraf vaak teleurgesteld over de resultaten.

We onderkennen deze problemen met het adopteren van lesmateriaal dat door anderen ontwikkeld is.

Ons voorstel is, dat de docent die moeite heeft met het adopteren een serieuze, hoewel tijdrovende, poging waagt om het materiaal te adapteren. Dat wil zeggen dat de docent in feite zijn eigen lesmateriaal gaat ontwikkelen met gebruikmaking van theoretische of praktische ideeën van anderen.

Dit hoofdstuk geeft enerzijds dagboekverslagen van docenten die in dit adaptatieproces zijn gestapt, anderzijds geeft het meer theoretisch ingestelde docenten een overzicht van theorie op het gebied van het ontwikkelen van lesmateriaal voor waardenvormend onderwijs.

- Als theoretische ingang: de theorie over het ontwerpen van waardenvormend lesmateriaal.
- Voor concrete ervarings: het gedeelte over praktijkervaringen (dagboek) van docenten met het ontwerpen van lesmateriaal.
- Het kan ook dienen als analyse-instrument om de lessen uit hoofdstuk 9 te bekijken op kenmerken. Het hoofdstuk wordt dan heel gericht gebruikt.

Hoofdstuk 7: Praktijksituaties

Dit hoofdstuk is uitstekend geschikt voor concrete ervarings: diegenen die behoefte hebben aan praktijkvoorbeelden van anderen: voorbeelden van wat je met waardenvorming kunt, fragmenten van lesprotocollen. Het theoretisch kader wordt niet als uitgangspunt genomen, maar eerder vragen als: "Hoe ziet het er nou uit?", "Wat doe je dan precies?", "Hoe verloopt zo'n lesje nou?"

- Geschikt als ingang voor mensen die hun eigen beginsituatie willen toetsen,
- Ook voor mensen die vooraf zich een concrete voorstelling willen vormen van een aantal aspecten van de praktijk van waardenvorming, voordat ze de meer theoretische hoofdstukken interessant kunnen vinden,
- Tevens door theoretici te gebruiken om hun begripsvorming te iken aan de reële praktijk.

Hoofdstuk 8: Literatuurminiaturen

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

De schetsen zijn erg verschillend van aard: definities van begrippen die in andere hoofdstukken van dit boek gehanteerd worden, citaten uit wetenschappelijke verslagen, samenvattingen van relevante gedeelten uit de gedragswetenschappen, stukken dagboek van docenten, sprookjes en allegorische vertelseltjes,

critische kanttekeningen bij stukken theorie of praktijk die wij als schrijvers tegenkwamen.

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

Een soort Winkel van Sinkel dus.

Hoofdstuk 9: Lesmateriaal

Een hoofdstuk met een aantal voorbeelden van waardenvormende NME-leslessen. Als auteurs hebben we weliswaar concrete lesinhoud gekozen voor deze voorbeelden; we hebben echter de beschrijvingen zo uitgevoerd dat de docent met enige studie eigen inhouden kan invullen.

- Met dit hoofdstuk kan begonnen worden door diegenen die meteen de praktijk in willen: eerst een les geven en kijken wat er gebeurt.
- Voorts kunnen de leerlingenstencils door de lezers zelf gemaakt worden om achter hun eigen waarden en -conflicten te komen.
- Tot slot kan dit hoofdstuk gebruikt worden om de theorie over ontwerpen te rangschikken en te verwerken: op een concrete manier hoofdstuk 7 doorwerken.
- Bij veel van de lessen zijn praktijkervaringen opgenomen, speciaal ten behoeve van lezers met een CE-voorkeur.

Hoofdstuk 10: Verwerkingsopdrachten

Dit zijn opdrachten om te oefenen met de theorie, ter bevordering van eigen theorie-vorming, eigen ervaringen te analyseren, vaardigheden te oefenen, enz.

De bedoeling van de opdrachten is U een voorzet te geven voor het verwerken van het gelezene; de bedoeling is niet dat U alle opdrachten precies in de vorm en volgorde waarin ze staan letterlijk uitvoert. Pas gerust de opdrachten aan Uw eigen wensen en behoeften van het moment en laat U uitdagen om bij sommige oefeningen een lichte weerstand te overwinnen. Elke serie verwerkingsopdrachten bij een hoofdstuk mondt uit in een opdracht om naar voorbeeld van de uitgevoerde opdrachten, zelf een waardenvormende verwerkingsopdracht te ontwerpen.

3. Achtergronden van de auteurs

We willen U een aantal van de waarden laten zien die ten grondslag liggen aan de teksten in dit boek.

Want we hebben als auteurs natuurlijk keuzes gemaakt uit de enorme hoeveelheden theorie en praktijkbeschrijvingen. Bij die keuzes hebben we ons laten leiden door de volgende overwegingen.

3.1 Over Natuur- en Milieu-Educatie (NME)

Met alle respect voor het streven van veel mensen en organisaties om natuur- en milieueducatie een vaste plaats te geven in het voortgezet onderwijs en de samenleving als geheel willen we wel een bedenking uiten die voor ons fundamenteel is voor ons denken in dit boek over de noodzaak van NME en waardenvorming bij NME.

Wij vinden het verschrikkelijk onrechtvaardig dat leerlingen van 11-16 jaar zonnodig een attitude ontwikkeld moeten krijgen die een beter milieu moet gaan opleveren.

Terwijl zij zelf niet verantwoordelijk zijn voor de rotzooi waar zij en wij nu in leven. Expliciet of impliciet is het namelijk de doelstelling van lesmateriaal op NME-gebied dat kinderen een "betere attitude en gedrag" ontwikkelen (lees: overnemen van de lesmaterialen en hun ontwerpers).

Wij vinden het onrechtvaardig omdat het ons veel te veel lijkt op wat veel ouders doen: hun kinderen de opvoeding geven die ze zelf hadden moeten ontvangen.

In wezen krijgen de kinderen dan dus niet wat zij nodig hebben, maar wat hun ouders nodig hadden.

Onrechtvaardig dus omdat kinderen zodoende wezenlijk worden genegeerd.

Als "opvoeders" hun referentiepunt kunnen verleggen naar de kinderen ontstaat een "rechtvaardige opvoeding".

Met dit boek hopen we docenten een handreiking te doen bij het vinden en gebruikmaken van het referentiepunt van hun leerlingen.

We denken we dat een moeizaam en complex leerproces is. Tact en vindingrijkheid van onze kant, geduld en zelfvertrouwen van Uw kant zijn beslist nodig.

3.2 In vrijheid leren

Ons richtend op een zeer gemêleerd lezerspubliek (van volwassenen) hebben we de vormgeving van dit boek zoveel mogelijk laten aansluiten bij wat bekend is over de manieren waarop volwassenen het liefst leren: in vrijheid. Niet ieder mens leert op dezelfde manier als alle anderen, en U leert niet Uw hele leven lang en bij elk onderwerp op dezelfde manier, daarom hebben we een leeswijzer geschreven (par. 2) die U wegwijs maakt in de verschillende manieren waarop met dit materiaal voor de eigen scholing gewerkt kan worden.

3.3 Bestaat DE theorie?

We zijn ons er van bewust dat DE theorie (en de daaruit afgeleide praktijk) of DE praktijk (en de daaruit af te leiden theorie) van DE didactiek van DE vorming in waarden en normen bij DE Natuur- en Milieu-Educatie door ons niet te schrijven is. We presenteren wel materiaal dat U uitdaagt UW theorie en praktijk van UW didactiek van UW vorming in waarden bij UW NME vorm te geven.

Kenmerkend is dus onze nadruk op Uw actieve leren, in discussie, sympathie en interactie, met Uzelf, met ons en met anderen.

3.4 Onze basis

Onze zorg om de wenselijkheid en de mogelijkheid van waardenvorming bij Natuur- en Milieu Educatie bij een zo groot mogelijke kring van docenten en opleiders bekend te maken is gestoeld op onze wens te vechten tegen de vervreemding, die voor ons gevoel de basis is waarop mensen in deze wereld omgaan met zichzelf en hun omgeving. Een kind wordt in deze technologische wereld geboren en leert van jongs af aan natuur en techniek gevoelsmatig te verwisselen: een bloem wordt ontleed alsof het een elektrische schakeling is, een "dode" radio wordt met batterijen "tot leven gebracht".

3.5 De caleidoscoop

Kenmerkend is ook dat wij uitgaan van een caleidoscopische realiteit waarin zowel veel complementaire als veel contrasterende stukjes theorie en praktijk de lezer steeds weer voor een keus zullen plaatsen. Wie de vorming in waarden van anderen ter hand neemt, ontkomt volgens ons niet aan een verheldering van en een kiezen (en keuzes ongedaan maken) op basis van eigen waarden. Vandaar ons pleidooi om niet te hard van stapel te willen lopen; Uw eigen harmonische ontwikkeling is in het geding.

Maar we geven geen voorschriften over de volgorde waarin U werken moet. In de realiteit van Uw werk zult U ongetwijfeld meerdere malen Uw aandacht verleggen, of U nu begint met het definiëren van "NME" of van 'Vorming' of van "Waarden", of dat U start met het beschrijven van Uw praktijk of Uw idealen met betrekking tot didactische modellen, vorming in waarden of NME

3.6 Nogmaals: bestaat DE theorie?

Er zijn didactische theorieën en er zijn theorieën van de vorming in of de vorming over waarden, maar literatuuronderzoek en ons aller onderwijspraktijk heeft uitgewezen dat geen van die theorieën door voldoende onderzoek ondersteund zijn om de realiteit van onderwijs in waarden eenduidig te beschrijven en te voorspellen.

3.7 Vorming in of vorming over?

We kiezen uitdrukkelijk voor vorming **IN** waarden en niet voor vorming **OVER** waarden.

Vorming in waarden houdt voor ons in dat leerlingen te weten komen welke waarden er zoal bestaan bij hen zelf en bij anderen, en dat ze leren met gevonden verschillen en overeenkomsten samen met anderen gedragsantwoorden te vinden op de mogelijkheden en de moeilijkheden waar deze wereld hen voor stelt. Ze leren denken, voelen en handelen met waarden, ze leren deel te nemen aan de processen die het (her)vormen van waarden in hun maatschappij beogen.

Vorming over waarden stopt na het kennis nemen van diverse waarden en de analyse ervan.

We vinden daarbij dat de vorming over waarden hooguit een essentieel hulpmiddel kan zijn bij de vorming in waarden.

Onze keuze voor het geven van prioriteit aan de vorming in waarden (voortaan door ons "waardenvorming" genoemd!) betekent dat we ons einddoel van de vorming kiezen over de grenzen heen van het puur cognitieve gebied (het weten en het analyseren, het "juist" kunnen redeneren met betrekking tot waarden).

Het beleven van waarden, het (oefenend) handelen met waarden, het intuïtief en creatief verkennen van en kiezen voor waarden behoren voor ons tot het gebied waarop we ons richten met "waardenvorming bij NME".

3.8 Onze mensvisie houdt in dat wij **MENSEN** verantwoordelijk achten voor de wereld waarin ze leven.

Deze visie staat haaks op de opvatting dat mensen grotendeels gedetermineerd zijn door factoren in hun maatschappelijke voorgeschiedenis.

En hoewel onze eigen opleiding en opvoeding gebaseerd is op een mengeling van heel veel determinismen hopen we dat we ons in de achter ons liggende jaren voldoende daarvan vrijgemaakt hebben. Natuurlijk erkennen we het bestaan van veel verschillende factoren die onze menselijke vrijheid beïnvloeden, toch benadrukken we in dit boek steeds weer het vermogen van mensen (individueel en als groep) om afstand te nemen van hun "omstandigheden" en hun eigen wereld te beïnvloeden.

3.9 Hoofd, hart en handen

In dit boek zijn we niet alleen theoretisch in de weer met de drieëenheid "hoofd, hart en handen". We stellen onszelf ook tot taak de "hart-" en de "handaspecten" van deze kunstmatige driedeling in steeds wisselend onderling samenspel te ontwikkelen. We vinden dan ook dat een theorie die enkel tweedimensionaal beschrijft, verklaart of voorspelt onvolledig is. Naast "redelijk" moet een theorie ook "invoelbaar" en "navolgbaar" zijn. Dat stelt bijzondere eisen aan ons schrijven: in dit boek moet naast een "logische rode draad" ook een rode draad verwerkt zitten die onze gevoelens helder maakt en de lezer tot voelen oproept plus een rode draad met betrekking tot ons handelen en het (toekomstig) handelen van de lezer. Maar in dezelfde mate waarin wij niet steeds in staat zijn bij het schrijven de drie grondvragen "Wat is het volgens mij?", "Hoe voel ik het?" en "Wat doe ikzelf?" te stellen, zo nadrukkelijk vragen we van de lezers dat zij (in hun eigen regelmaat) zelf een logische, een gevoelsmatige en een daadkritische bezinning op de tekst uitvoeren. Wij zullen bij het schrijven regelmatig tussen de drie polen wisselen. Dat kan bijvoorbeeld betekenen dat we een begrip niet altijd, zoals te doen gebruikelijk, met behulp van andere begrippen zullen definiëren, maar bijvoorbeeld vanuit een praktijkervaring of een gevoelsmatige beleving. We hopen dat de lezer dan steeds de vrijheid neemt om vanuit de andere "polen" van de drieëenheid te reflecteren. Een woord van waarschuwing daarbij: wie enkel met het "hoofd" een praktijkdefinitie of een gevoelsdefinitie benadert, zal eenzelfde frustrerende, onaffe ervaring opdoen als een museumbezoeker die schilderijen of beeldhouwwerken "logisch" of "analytisch" of "op-hun-gebruikswaarde-testend" benadert. (Dit geldt ook voor wie vanuit het praktijkperspectief een gevoels- of een hoofd-definitie benadert!).

Overigens kan de pool-wisseling in de tekst soms schokkend (zowel verrassend als verwarrend) zijn.

We zullen zo vaak mogelijk een komende pool-wisseling aankondigen.

3.10 De basis van onze theorie

Wie graag een uitgebreide theoretische verhandeling leest over de wenselijkheid en de mogelijkheid van een ethisch verantwoorde vorming in waarden en normen raden we met klem het boek van V.d. Ven (1985) aan: "Vorming in waarden en normen."

Het is ondoenlijk zijn boek in een paar regels samen te vatten. Maar van alle definities en uitgangspunten die we in binnen- en buitenlandse literatuur tegenkwamen voelen en weten we ons heel sterk verwant met zijn keuze voor een "ethische optiek" als basis voor het nadenken over, voelen en handelen met betrekking tot waardenvorming. We citeren daarom eerst zijn bijzonder gecomprimeerde definitie van "ethische optiek" en geven vervolgens weer hoe wij de negen elementen ervan opvatten:

Ethische optiek is volgens V.d. Ven:

1) de oriëntatie op het goede, dat 2) in het bijzonder vanuit het perspectief van de meest gedeprimeerden 3) redelijkerwijs 4) zowel individueel als maatschappelijk 5) in en door de verwerving en bestendiging van materiële en geestelijke goederen 6) gedaan 7) verdient te worden 8) vanuit de eigen verantwoordelijkheid, 9) binnen de grenzen van de eigen context. (pag. 82)

En nu in onze eigen woorden:

1. Referentiepunt voor waardenvorming (het doen ervan en het ontwerpen ervan) is een belofte om het "goede" te doen, te werken voor de vervulling van de menselijke mogelijkheden op het gebied van "gelukkig zijn" en "gelukkig maken".
2. Komen we in de knel bij sommige keuzes dan beloven we allereerst rekening te houden met de belangen en wensen van de mensen die het minst te vertellen, te eten en te verliezen hebben in deze wereld; een vorm van positieve discriminatie.
3. We beloven onze keuzes te verantwoorden en verantwoord te maken, daarbij zindelijk en creatief te "denken", samen met onze medemensen.
4. We zijn ons ervan bewust dat wij zelf keuzes moeten maken en uitvoeren (en daar als persoon verantwoordelijk voor te stellen zijn) en dat we als mensen in deze maatschappij, dus samen met anderen keuzes moeten (leren) maken en uitvoeren en verantwoording zullen afleggen, ons ter verantwoording zullen laten roepen.
5. We kennen prioriteit toe aan die beslissingen en keuzes die het geestelijk en materiële welzijn betreffen. Het recht op geestelijke en lichamelijke veiligheid en het recht op het (een eerste stap op weg naar) veilig maken van deze wereld staat voorop als criterium bij ons kiezen.
6. Onze keuzes noemen we pas keuzes als we aantoonbaar ons volgens de keus gedragen. Ons daadwerkelijke gedrag laat zien welke keuze onze prioriteit heeft gekregen. Het hebben van idealen en ideeën telt als zodanig niet mee; het gaat om wat we werkelijk doen.
7. We vinden dat we er samen achter kunnen komen welke beslissingen en gedragingen de voorkeur verdienen; we willen ons tot dat gedrag verplichten (ook vanuit onze visie dat "goed gedrag" opnieuw "goed gedrag" oproept).
8. We zullen ons niet verschuilen achter anderen; we stellen onszelf verantwoordelijk voor het handelen in dienst van het vormgeven aan een "goede wereld".

9. "Onze wereld" bestaat uit "weet hebben van", middelen die ons ten dienste zijn gesteld en onze (begrensde) vaardigheden. We zijn weliswaar gevormd door onze voorgeschiedenis, maar we erkennen onze taak desondanks vorm te geven aan onze geschiedenis. En voorts kiezen we, parallel aan het door hem geformuleerde algemene doel voor de vorming in waarden en normen, als ons algemene doel (voor waardenvorming bij Natuur- en Milieu-Educatie):

Het leren deelnemen aan de communicatie omtrent (de steeds verder gaande ontwikkeling en de beantwoording van) de vraag welke waarden in concrete situaties vanuit een ethische optiek tot leidraad van het handelen verdienen te worden genomen. (pag. 146)

3.11 Onze achtergrond

Met betrekking tot onze theoretische en praktische achtergrond zij nog vermeld dat we naast de, aan Nederlandse universiteiten gebruikelijke psychologische en sociale theorieën, ons in het bijzonder verdiept hebben in Piaget, Rogers, Brunner en Freire en dat we ons voor de praktijk hebben laten inspireren door o.m. Brown, Raths en Simon, Hermans en Kohlberg.

1. WAT ZIJN WAARDEN ?

Leeswijzer

De hoofdstukken 1 en 2 bieden U theorie over belangrijke items van waardenvorming: wat zijn waarden? en: wat is waardenvorming?.

- Voor sommige lezers (theoretici, de BV-leerweg) een goede start om precies te weten te komen waar het boek nu over gaat en om een overzicht van de diverse theorieën te krijgen. Beide hoofdstukken samen kunt U gebruiken om uw eigen theorievorming, ook middels de verwerkingsopdrachten, in gang te zetten.
- Voor lezers die al eerder met waardenvorming zijn bezig geweest (AE en CE) zijn dit geschikte hoofdstukken om de theorie weer op te halen (ook hun eigen theorie).

Uit het dagboek van een docent:

...Ik ben eigenwijs. De afspraak is dat ik zal beginnen met hoofdstuk 7. Vannacht heb ik echter bedacht, dat ik als lezer (docent) nooit zou beginnen met hoofdstuk 7. Ik zou beginnen met hoofdstuk 1; kijken wat me aanspreekt. Ik wil gewoon een beetje thuis raken in het boek, nu ik met het eigenlijke werk begin...

Wat zijn waarden?

1. Inleiding: Vier voorbeeld definities vooraf

- a. Een waarde is iets dat laat zien wat een persoon besloten heeft van diens leven te maken (Raths en Simon, 1978).
- b. Een waarde is iets dat van actueel belang is voor een persoon en richting geeft aan diens handelen. (Hermans, V.d. Plas, 1974 en 1979).
- c. Een waarde is een betekenis die aan personen, zaken of gebeurtenissen wordt toegekend. Deze betekenis kan verwijzen naar een reeks van kwaliteiten van deze personen, zaken of gebeurtenissen. Zij kunnen fysiek van aard zijn, biologisch, financieel, economisch, politiek, technologisch, wetenschappelijk, juridisch, sociaal, cultureel, sexueel, esthetisch, emotioneel, etcetera. (V.d. Ven, 1985).
- d. Beeldspraak gebruikend: Vaak hoor ik stemmetjes in mezelf die me bij voorbeeld vertellen wat ik nog moet doen, waar ik nog aan moet denken of wat ik niet wil vergeten. Omdat ze nogal eens door elkaar heen praten heb ik ze mijn "eerste", "tweede" en "derde" stem genoemd. Het zijn mijn WAARDEN. Ze bepalen mijn gedrag van moment tot moment. Of anders gezegd: ze zijn af te leiden uit mijn gedrag. (overgenomen uit het dagboek van een docent, zie ook hoofdstuk 8, par. 1.1.)

2. Definities in de literatuur: Verwarring alom

Er wordt in de literatuur nogal gegoocheld met het woord WAARDEN. Wij vinden het niet erg zinvol om hier alle mogelijke definities op te sommen.

Het is ten eerste een moeizame speurtocht van tussen de regels door lezen, omdat veel auteurs de definitie niet expliciteren. Je wordt dan als lezer gedwongen om interpreterend te werk te gaan bij het lezen van de teksten en gaandeweg je een beeld op te bouwen van wat een auteur onder een waarde verstaat.

Ten tweede is er een hele verzameling begrippen rondom het woord waarden: norm, leefregel, attitude, houding, grondhouding, (ethisch) principe, (moreel) principe, persoonlijke waarden, collectieve waarden, geloof, mening, overtuiging, intentie, dispositie, gedrag, handeling, bewustzijn, criterium, oordeel. Voor diverse auteurs zijn (gedeelten van) dit lijstje onderling uitwisselbaar, voor anderen gelden juist weer heel streng gedefinieerde grenzen tussen de diverse begrippen.

VERWERKINGSOPDRACHT 1 (zie hoofdstuk 10)

De derde complicatie vinden we dat tussen de taalgebieden onderling geen overeenstemming heerst over de exacte vertaling van woorden als: values, beliefs, attitudes, Prinziptien, Wert, Wertmaszstab, etcetera.

Ten vierde hebben we de indruk dat de door een auteur gehanteerde definitie sterk verbonden is aan zijn dominante leertheorie, mensvisie, maatschappelijke theorie. En die dominantie wordt vaak weer mede bepaald door de mate waarin de auteur met de geprefereerde theorie uit de voeten kan in de praktijk (van zijn onderzoek, zijn wetenschappelijke berichtgeving of zijn onderwijs). Zo zijn er auteurs die in hun definitie van waarden er toe neigen te benadrukken dat waarden analyseerbaar zijn (in hun onderwijspraktijk neemt waardenanalyse een belangrijke plaats in), terwijl anderen juist beklemtonen dat waarden hanteerbaar (moeten) zijn; voor weer anderen juist voorspelbaar (bij voorbeeld op grond van voorafgaand gedrag), afleidbaar (uit bij voorbeeld andere gedragingen of uitingen), of juist invoelbaar (voor de toeschouwer); sommigen richten zich in hun definities meer op waarden die een eeuwigheidskarakter hebben, anderen zijn erop gericht te beklemtonen dat waarden in de tijd veranderen en met de zich ontwikkelende levenssituatie van een mens mee bewegen.

Kennelijk is het moeilijk om een waardenvrije definitie van waarden als vertrekpunt van een theorie te nemen.

Deelnemers aan een gesprek over waardenvorming adviseren we aan het begin duidelijk te maken wat zij ieder voor zich verstaan onder waarden en gerelateerde begrippen.

Wij volstaan hier met het citeren van vier opvattingen, enerzijds ter illustratie van het bovenstaande, anderzijds om onze stellingname te verduidelijken (ook geldig voor de rest van het materiaal in dit boek): wij willen niet voor U kiezen, maar zo veel als mogelijk is de diverse keuzemogelijkheden aan U voorleggen, zodat U zelf een bij U passende keuze kunt maken.

VERWERKINGSOPDRACHT 2

3. Een pragmatische definitie nader beschouwd, Rathes en Simon (1978)

Een waarde is iets dat laat zien wat een persoon besloten heeft van diens leven te maken. (pag.15)

Rathes en Simon geven deze definitie in hun boek "Naar eigen waarden, sociale en emotionele ontwikkeling in het voortgezet onderwijs". In deze definitie overheerst het accent op de afleidbaarheid van waarden. Eerst komt de beslissing over je levensinvulling, waarden zijn vervolgens signalen daarvan. Bovendien laat de definitie zien dat Rathes en Simon veel belang hechten aan het wilsaspect van waarden. In hun methode values clarification is voor het verkennen van de eigen wil, het vergelijken van eigen belang met de belangen van anderen, veel plaats ingeruimd.

In het zelfde boek zeggen ze ook (pag. 20):

Mensen doen ervaringen op. Daardoor leren ze en ontwikkelen ze zich. Op deze ervaringen baseren ze algemene gedragslijnen. Deze gedragslijnen geven richting aan het leven. we zouden ze waarden kunnen noemen. Deze waarden geven aan waaraan we onze tijd en energie willen besteden.

Iets duidelijker formuleren ze hier de koppeling van waarden aan zichtbaar (te maken) gedrag.

Centraal in hun benadering staat de overtuiging dat ieder mens het recht zou moeten hebben in zo groot mogelijke vrijheid zijn eigen waardensystemen te kiezen.

Zij achten het onjuist en inefficiënt om waarden over te dragen; de docent mag volgens hen slechts een omgeving scheppen waarin het voor leerlingen veilig en vruchtbaar is om eigen waarden (met behulp van anderen, in samen- en tegen- spel) te verhelderen, uit te proberen en te kiezen. Belangrijk daarvoor is dat een bepaalde waarde dus niet door de buitenwereld wordt voorgeschreven, afgegrensd, ingevuld, maar door de leerling zelf. Bovendien is de leerling de enige die deskundig genoeg is om te zeggen welke waarde ten grondslag ligt aan een bepaalde gedraging; de buitenwereld (i.c. de docent) dient zich zo veel mogelijk van interpretaties (vooral hinein intepretieren) en diagnoses ("ik zal jou wel eens vertellen wat er mis is met jou") te onthouden.

VERWERKINGSOPDRACHT 3

Bovenstaande definitie wordt door Rath's en Simon niet zichtbaar afgeleid uit een bestaande wetenschappelijke theorie. En ze doen in hun werken ook niet veel moeite om door nadere definiëring of onderzoek tot het opbouwen van een theorie te komen. Je zou kunnen zeggen dat deze definitie een pragmatische definitie is; hij is bruikbaar gebleken in de praktijk. En veel van het door Rath's en Simon, en hun medewerkers, ontwikkelde materiaal getuigt van deze zorg voor de praktijk.

Wij vatten de definitie op als een goed voorbeeld van hoe een onderzoeker in een definitie uitdrukkelijk zijn eigen waarden zichtbaar kan maken.

Voor mensen met een actief experimenterende leerstijl is deze definitie waarschijnlijk een uitstekend startpunt, voorlopig ook voldoende om mee vooruit te kunnen.

4. Een werkdefinitie nader beschouwd, Hermans en Van der Plas (1974, resp. 1979.)

Een waarde is iets dat van actueel belang is voor een persoon en richting geeft aan diens handelen.

Hermans, en V.d. Plas wijken wat formulering betreft niet eens zoveel af van Rath's en Simon. Zij benadrukken echter het actuele belang als aspect van een waarde. Daarmee sluiten zij nadrukkelijker aan bij de Gestalttheorie van Perls, die veel werk maakt van de begrippen voorgrond en achtergrond. Wat op de achtergrond van iemands geest of gevoelsleven is, vraagt om tot expressie te komen. Zie ook hoofdstuk 8, par. 3.11.

Verder is blijkens deze definitie uit gedrag een waarde af te leiden en geven waarden richting aan gedrag. Het tijdsaspect (tijd- en situatiegebondenheid) van waarden is in deze definitie opgenomen. Er ligt minder nadruk op het wilsaspect en meer nadruk op het oorzaak - gevolg verschijnsel.

VERWERKINGSOPDRACHT 4

Beide onderzoekers zijn uitdrukkelijker bezig hun werkdefinitie te toetsen middels onderzoek in de praktijk (resp. psychotherapie en waardenvormend onderwijs).

Deze definitie is wellicht een goede basis voor hen die bij voorkeur middels reflectie en observatie afstormen op de polaire eenheid theorie-praktijk.

5. Een definitie uit de theoretische hoek nader beschouwd, V.d. Ven (1985)

In algemene zin kan een waarde worden opgevat als een betekenis die aan personen, zaken of gebeurtenissen wordt toegekend. Deze betekenis kan verwijzen naar een reeks van kwaliteiten van deze personen, zaken of gebeurtenissen. Zij kunnen fysiek van aard zijn, biologisch, financieel, economisch, politiek, technologisch, wetenschappelijk, juridisch, sociaal, cultureel, sexueel, esthetisch, emotioneel, enz.

Een norm beschouwen wij als een concretisering van een waarde. Men kan haar opvatten als een richtsnoer voor het handelen, dat bij een conflict tussen twee of meer waarden binnen een klasse van concrete gevallen aangeeft, naar welke waarde de voorkeur (preferentie) dient uit te gaan. (pag. 21)

VERWERKINGSOPDRACHT 5

V.d. Ven geeft deze uitgebreide definitie in het kader van een theoretisch verantwoorde didactiek van de waardenvorming. De nadruk ligt op het normatieve (gedragvoorschrijvende) aspect van waarden. De definitie illustreert voorts de opvatting dat waarden analyseerbaar zijn. (Een van de stappen in de lesvoorbereiding en uitvoering waar V.d. Ven een hartstochtelijk pleidooi voor houdt is het inventariseren en ordenen van alle vakwetenschappelijke en ethische begrippen die horen bij een lesonderwerp).

Voor mensen met een leerstijl getypeerd door een voorkeur voor nauwkeurige begripsbepaling en theorievorming, zonder behoefte de eigen praktijkervaring centraal te stellen, is deze definitie waarschijnlijk een zinvol vertrekpunt.

6. Een ervaringsdefinitie nader beschouwd

Als ik zo aan het werk ben in de klas of het kabinet kan ik me goed voorstellen dat ik de hele tijd opdrachten uitvoer die me gegeven worden door "stemmen" in mezelf. (Vergeef me, dit is een soort beeldspraak.) Sommige stemmen zijn heel helder en hoorbaar, andere zeuren zachtjes op de achtergrond, weer andere zijn onverstaanbaar omdat ze steeds door de andere stemmen heen kletsen. Bij voorbeeld:
 eerste stem: je moet nog even een proefwerkdatum met ze afspreken,
 tweede stem: als ze maar niet weer zo protesteren als de vorige keer, derde stem: oh, ja, peter moet nog een bijles hebben voor het proefwerk,
 vierde stem: waar heb ik mijn boodschappenlijstje voor vanmiddag gelaten? Die "eerste", "tweede" en "derde" stem (in me) noem ik **WAARDEN**. Ze bepalen mijn gedrag van moment tot moment. Of anders gezegd: ze zijn (hoofdzakelijk door mij) af te leiden uit mijn gedrag. (Over de vraag welke er het eerst was: de kip of het ei, wil ik me niet buigen).
WAARDENVERHELDING is het proces waarbij ik probeer de "andere stemmen" hoorbaar te krijgen door een vorm van afstand nemen tot mijn eerste stem.

VERWERKINGSOPDRACHT 6

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

Deze wat cryptisch aandoende tekst komt uit het dagboek van een docent die probeert de eigen ervaringen te rangschikken en eruit af te leiden wat nu (gezien zijn praktijk van alledag) zijn persoonlijke theorie is met betrekking tot waarden en waardenvorming. (zie hoofdstuk 8, literatuurminiaturen, par. 1.1 voor een uitgebreider fragment).

De nadruk ligt heel sterk op de samenhang tussen waarden en gedrag, de expressie van waarden in gedrag en het normatieve aspect van waarden. Het intuïtieve en emotionele karakter van waarden wordt benadrukt, als waarden analyseerbaar zijn dan heeft de analyse meer het karakter van een zorgvuldige onderscheidende waarneming dan van een logische en scheidende ordening. De definitie bereidt de lezer voor op het reflectieve karakter van het waardenvormingsproces. Er vindt nog geen terugkoppeling plaats naar bestaande theorie; de concrete eigen ervaring overheerst in deze definitie. Voer voor concrete ervaringsdeskundigen?

VERWERKINGSOPDRACHTEN 7 EN 8

2. WAT IS WAARDENVORMING?

Leeswijzer

In dit hoofdstuk vindt U theorie over belangrijke items van waardenvorming.

- Voor sommige lezers (theoretici, BV-leerweg) een goede start om precies te weten te komen waar het boek nu over gaat en om een overzicht van de diverse theorieën te krijgen. De twee hoofdstukken 1 en 2 kunnen uw eigen theorievorming, ook middels de verwerkingsopdrachten, in gang zetten.
- Voor lezers die al eerder met waardenvorming zijn bezig geweest (AE en CE) zijn dit geschikte hoofdstukken om de theorie weer op te halen (ook hun eigen theorie).

Uit het dagboek van een docent:

Lezend in par. 3 over "Kenmerkend voor waardenverheldering..."
Wat hier staat klinkt veel idealistischer, maar geeft je meteen weer een schuldgevoel. Oh, jee!, dat zou dus moeten, maar dat lukt me nooit.

Trouwens dat is altijd wel het geval als je als gewoon alle-daags docent wat meer verdiept in allerlei onderwijskundige theorieën. Je wordt heel vaak opgezadeld met allerlei schuldgevoelens. Af en toe herken je iets waarvan je kunt zeggen "dat heb ik goed gedaan", maar de onzekerheid is meestal groter dan de bevestiging.

Wat overvalt me altijd en gevoel van onmacht wanneer ik als gewone docent alleen al lees wat een zekere John P. Miller heeft geschreven.

Zou ik beter les gegeven hebben als ik dat allemaal had geweten?

Of zijn zulke boeken niet bedoeld voor mensen die voor de klas staan?

Dan overvalt me ook nog de angst: "zou ik het wel snappen als ik zo'n boek lees?"

2

Wat is waardenvorming?

"Janneman, wat is er gebeurd?"

"Ik weet het niet", zegt de oude dreutel.

"Maar ik weet wel dat het echte licht wit is en het is wit, omdat het alle andere kleuren in zich heeft."

(Hafkamp, 1986)

1. Wat is vorming in waarden?

Deze vraag is niet eenduidig te beantwoorden.

Het zal meer gaan om het kiezen uit de verschillende mogelijkheden die inmiddels in de literatuur beschreven zijn. Hoewel een methodenstrijd tussen de diverse benaderingen bestaat, pleiten wij dat we het hoofd koel houden en elke methode haar eigen merites en tekortkomingen gunnen.

VERWERKINGSOPDRACHT 1 (zie hoofdstuk 10)

Wanneer we stellen dat elke onderzoeker vanuit een beperkt referentiekader de werkelijkheid beschrijft willen we niet beweren dat elke onderzoeker een monomane cycloop is die met een oogklep op naar de (lerende) mens (in ontwikkeling) kijkt, ; toch creëert elke onderzoeker zijn eigen beeld van de werkelijkheid. Het laten samenvloeien van de beelden die verschillende onderzoekers schetsen kan de toeschouwer een levendig drie-dimensionaal beeld van (alweer een stuk van) de werkelijkheid opleveren.

De een is geïnteresseerd in het vinden van gegevens over de ontwikkeling van lerende mensen (en hoe je die ontwikkeling kunt beïnvloeden), de ander richt zich op het zoeken naar factoren die het leren beïnvloeden; een derde zoekt naar patronen in de voorgeschiedenis van groepen leerlingen die bepaalde leergedragingen veroorzaken. Elk van die onderzoeken levert allicht een paar gegevens op over de totale realiteit van oorzaken, gevolgen, verschijnselen en processen bij het leren en het onderwijzen. Van groot belang is daarbij te weten met welke vragen en vanuit welk referentiekader de onderzoeker eigenlijk aan het werk ging.

VERWERKINGSOPDRACHT 2

Heel vaak worden deze vragen en referentiekaders niet expliciet vermeld in het kranteartikel over het onderzoek. Daardoor ontstaat de idiote figuur dat allerlei onderzoeksresultaten het grote publiek bereiken als kreten, zonder dat de instrumenten voor de interpretatie ervan mee aangereikt worden.

VERWERKINGSOPDRACHT 3

Over "het onderwijs" en "het leren" is in de loop der jaren bij veel krantelers een soort montage-foto ontstaan. Het is alsof een stapeltje foto's in snippers geknipt zijn en uitgestrooid zijn op een lijmlaag. Wie de oorspronkelijke foto's (dus theorieën) kent zal in de montage-foto ook stukjes herkennen en naar waarde schatten. Voor wie de oorspronkelijke foto's niet kent is slechts de montage-foto van belang. Naast globaal kijken naar de montage-foto is het dan ook mogelijk details van de montage te belichten.

Voor ons als auteurs van dit boek was de situatie eigenlijk net zo: op zoek naar overzichten van wat er op het gebied van waardenvorming allemaal te koop is vonden we een hoop snippers van op het eerste gezicht heel aantrekkelijke foto's.

Maar waar was nou de samenhang tussen al die verschillende fragmenten?

Uiteindelijk besloten we die vraag naar de samenhang te laten schieten en ons vooral te richten op zinvolle vragen en uitdagende aandachtspunten die al die verschillende stromingen ons voorhouden. We willen U dus een idee geven van de diversiteit in oriëntaties (voortaan strategieën genoemd) waaruit lesmateriaal voor waardenvorming ontstaan kan zijn. Een volledige beschrijving van alle strategieën lijkt ons daarvoor niet nodig en zou de grenzen van dit boek te buiten gaan. In hoofdstuk 8 hebben we van een aantal strategieën beknopte informatie opgenomen.

Een theoretische verantwoording is niet voor elke strategie te geven, omdat we in een aantal gevallen niet over concreet materiaal (lesmateriaal en lesprotocollen) beschikken. En ons ontbreekt het aan eigen ervaring met de meeste strategieën om ze op hun merites te kunnen beoordelen.

We kiezen er daarom voor om op basis van de beperkte optiek, die we in onze Inleiding beschreven, over elke strategie een paar saillante uitspraken te doen. Deze uitspraken (of stellingen) geven U een idee over hoe wij de richting, de diepgang of de uitgangspunten van een strategie zien, of soms over de middelen waarmee een bepaald doel wordt nagestreefd.

Het zal een hele klus zijn, maar als U wilt kunt U met behulp van de stellingen Uw eigen visie op waardenvorming in kaart brengen. Jammergenoeg bestaat er tussen de diverse auteurs geen overeenstemming over de te gebruiken begrippen. Zo zult U naast het begrip zelfconcept ook de begrippen identiteit, identiteitsbesef en zelfbewustzijn aantreffen. Het is niet eenvoudig deze spraakverwarring op te heffen en wij hopen dat U Uw aandacht meer kunt richten op wat elke stelling in U wakker maakt, dan op de onderlinge taal-inconsistenties.

Wij menen dat de enorme gevarieerdheid van het onderwijs niet gediend is met één enkele onderwijsstrategie; de caleidoscopische realiteit gebiedt ons het bestaan van meerdere waardenstelsels naast elkaar te onderkennen. De opvatting dat onderwijs enkel is op te vatten als een serie activiteiten waarmee de lerende mens tot ontwikkeling wordt gebracht (zoals strikt genomen de ontwikkelingsstrategieën ons laten geloven), is even simplificerend als de opvatting dat het oprichten van een torenflat dé menselijke activiteit bij uitstek is, waarmee accenten in het (stedelijk) landschap worden aangebracht. Onderwijs kan met evenveel recht worden opgevat als een serie activiteiten waarin de lerende mens onder invloed van buitenaf innerlijke veranderingen ondergaat (zie strategieën voor bewustzijnsverruiming);

of waarbij de lerende mens zich voorbereid (laat voorbereiden) op het leven in de maatschappij van morgen (strategieën voor sensitiviteit en groepsoriëntatie).

VERWERKINGSOPDRACHT 4

Ons inziens heeft dus elke strategie een waardevolle bijdrage te leveren; de docent doet er goed aan kennis te nemen van diverse strategieën zodat hij in zijn onderwijsactiviteiten flexibel en doelgericht met meerdere ervan uit de voeten kan.

2. De overzichtstabel

In onderstaande tabel zetten we 22 strategieën op een rij, grotendeels de indeling van Miller volgend. We delen in op grond van overeenkomstige kenmerken: alle strategieën die zich richten op het planmatig ontwikkelen volgens vastliggende ontwikkelingsstadia bij elkaar in de categorie "ontwikkelingsstrategieën"; de strategieën die vooral aandacht schenken aan de wijze waarop een leerling gebracht kan worden tot een positieve kijk op zichzelf bij elkaar onder de term "zelfconcept-strategieën", etcetera.

We voegen er zelf de categorie "cognitivistische strategieën" aan toe; (dat zijn de strategieën die waardenontwikkeling vooral beschrijven en bedrijven vanuit de optiek hoe mensen kennis verzamelen en met kennis leren omgaan, leren denken).

We achten de 6 aldus ontstane categorieën niet exclusief; d.w.z. volgens ons kan een strategie, afhankelijk van het standpunt van de waarnemer, onder meer dan 1 categorie worden ondergebracht.

Voor uitgebreidere informatie verwijzen we naar de drie auteurs die we raadpleegden voor het maken van dit overzicht: John P. Miller (1978), R. Hersh (1980) en J.A. v.d. Ven (1985), resp Mi, He en Ve in de laatste kolom van het overzicht.

Strategie	Auteur	Bron
A: Ontwikkelingsstrategieën:		
1 Ego-ontwikkeling	Erikson	Mi
2 psychologische strategie	Mosher, Sprinthall	Mi
3 Psychosociale strategie	Ryan, Hoffman	Mi
4 Morele ontwikkeling	Kohlberg	Mi, He, Ve
B: Zelfconceptstrategieën:		
5 Values Clarification	Simon, Raths	Mi, He, Ve
6 Identiteitsvorming	Weinstein, Fantini	Mi
7 Klasbespreking	Glasser	Mi
8 Rollenspelstrategie	Shaftel & Shaftel	Mi
9 Zelf-gerichte strategie	Rogers	Mi
C: Strategieën voor sensitiviteit en groepsoriëntatie:		
10 Communicatiestrategie	Carkhuff	Mi
11 Consideratiestrategie	McPhail	Mi, He
12 Transactionele analyse	Berne, e.a.	Mi
13 Menselijke relaties	National Training Laboratory	Mi
14 Sociale actie strategie	Newmann	He
D: Strategieën voor bewustzijnsverruiming:		
15 Meditatie	Ornstein	Mi
16 Synectiek	Gordon	Mi
17 Confluente vorming	Brown, e.a.	Mi
18 Psychosynthese	Assagioli	Mi
E: Cognitivistische strategieën:		
19 Rationale Building	Shaver	He
20 Waardenanalyse	Coombs, ea.	He
21 Waardencommunicatie	V.d. Ven	Ve
F: Overige strategieën:		
22 Waardenoverdracht	diverse	Ve

Tabel 1: Overzicht van 22 strategieën voor waardenvorming.

3. Een praktijkervaring

We willen U de volgende tip niet onthouden:

Om te ontkomen aan de enorme verwarring die al die verschillende strategieën in ons opriepen, hebben wij zelf gebruik gemaakt van een expliciete optiek bij het leren kennen van een aantal van deze strategieën:

"Je kunt niet niets doen aan vorming in waarden. Dus je bent altijd waarden aan het vormen".

Daarbij ontdekten we in ons handelen de volgende polariteiten:

bewust waardenvormen	onbewust (van de opvoeder)
openlijk waardenvormen	verborgen (voor de lerende)
gericht op ontwikkeling	gericht op overdracht
doelgericht	ongericht
collectief, wederzijds	individueel
aandacht voor hoofd,	eenzijdig: hoofd en/of hart
hart en handen	of/en handen

Onze richtvraag daarbij was: "Is de strategie vooral gericht op het overdragen (implanteren) van waarden (die door instanties of personen buiten de lerende geselecteerd zijn), of is de methode gericht op het verhelderen en tot ontwikkeling laten komen van waarden die in de persoon van de lerende aanwezig zijn."

Voor waardenoverdracht achtten we het kenmerkend dat de opvoeder: samenhangend, actief handelt, (gebruikmakend van voorschriften, voorwaardestellend, controlemaatregelen treffend) in een poging de ander zich het waardenstelsel van de overdragende persoon, instantie of cultuur te laten eigen maken, met een zo groot mogelijke garantie van trouw aan het stelsel voor de toekomst.

Voor waardenverheldering achtten we het kenmerkend dat de opvoeder: samenhangend, actief handelt, (gebruikmakend van reflecteren, kiezen en daden stellen,) in een poging zo min mogelijk externe voorschriften of eisen te gebruiken en zoveel mogelijk dynamische consistentie (het waardenstelsel van de leerling is in beweging en de diverse waarden passen enigszins bij elkaar) te bereiken tussen denken, voelen en handelen in verleden, heden en toekomst, samen met anderen.

Het is ons gebleken dat we in de praktijk nog nooit één van de extremen hebben kunnen uitvoeren, altijd bleek het te gaan om een vorm van waardenvorming die bovenstaande polaire aspecten in verschillende verhoudingen in zich verenigde. Door bij de lesvoorbereiding wel uitdrukkelijk voorlopig voor één pool te kiezen, kregen we bij de uitvoering en evaluatie meer zicht op de werkelijk verhouding.

Voor onze ontwikkeling is het een belangrijke factor geweest dat we een referentiekader (n.l.: de vraag: gaat het om overdracht of om verheldering) hanteerden. Zo leverde bij voorbeeld het voornemen om puur waardenverheldering te doen ons veel ideeën op voor observaties die we aan ons onderwijs lieten uitvoeren met betrekking tot de mate en de wijze waarop we aan overdracht van waarden deden.

(zie ook hoofdstuk 8, par. 1.2.)

VERWERKINGSOPDRACHT 5**4. Toelichting bij de 22 strategieën**

Zoals hierboven al aangekondigd hebben we bij elke strategie één of meer stellingen geformuleerd.

U kunt deze stellingen op diverse manieren gebruiken. Enerzijds zijn ze geschikt om voor Uzelf een plaatsbepaling uit te voeren ; ook kunt U ze gebruiken voor meer analyserende oefeningen . We zijn ons ervan bewust dat er erg veel stellingen staan, de kans om erin te verzuipen is groot. Daarom lijkt het ons raadzaam dat U voor U verder leest een structuur kiest, bij voorbeeld volgens één van de **VERWERKINGSOPDRACHTEN 6, 7 of 8**

(De stellingen die geschikt zijn voor verwerkingsopdracht 8 zijn voorzien van een *).

De stellingen hebben we doorgenummerd.

Van sommige strategieën hebben we bij de "Literatuurminiaturen" in hoofdstuk 8, par. 3.2 een kleine toelichting opgenomen. Daar vindt U ook de literatuurverwijzingen. Bij voorbeeld: als een strategie spreekt over 'ontwikkelingsstadia', of "deelprocessen". In de tekst van de stellingen hieronder zetten we die begrippen tussen "aanhalingstekens".

Sommige van de stellingen hebben wij zelf toegespitst op waardenvorming bij Natuur- en Milieu-Educatie.

VERWERKINGSOPDRACHTEN 9 EN 10

Per categorie geven we eerst steeds een aantal stellingen die we van toepassing vinden voor alle strategieën uit deze categorie en daarna volgen stellingen per strategie.

5. "Ontwikkelingsstrategieën"

1. Er bestaat niet één, voor elke ontwikkelingsfase geschikte strategie; bij elke ontwikkelingsniveau dient de docent de juiste methode te bezigen.
2. Uit de (ontwikkelings-)theorie is een instrument af te leiden voor het vaststellen van de beginsituatie en de eindsituatie en is het mogelijk een programma op stellen ter bevordering van de (natuurlijke) ontwikkeling.

5.1 Ego-ontwikkeling, Erikson

3. De leerkracht moet bij benadering het "emotionele groeistadium" van het kind bepalen en zijn activiteiten daarop kiezen.
4. Elk emotioneel groeistadium kent een polaire "spanningsboog" tussen twee fundamentele elementen, bij voorbeeld 7-11 jaar: vaardigheid tegenover minderwaardigheid; puberteit: identiteit versus identiteitsverwarring.

5. Doorgroei naar een volgend stadium treedt op als een gedeelte van het conflict dat in de spanningsboog ligt besloten (ontwikkelingscrisis) door de leerling wordt opgelost.
6. De leerkracht moet leerlingen niet tot het overnemen van een bepaalde ideologie overhalen, maar hun zelfstandigheid in het kiezen en verdedigen van een eigen waardenstelsel respecteren.
7. Een "psychosociaal moratorium" (=het loslaten van institutionele druk) geeft jonge mensen de gelegenheid zichzelf te vinden via "rol-experimenten".
8. Leerkrachten moeten trachten te leven en te handelen naar de waarheden waar ze in de klas over spreken.*
9. De neiging van leerlingen in de puberteit om een identiteit aan te nemen die het omgekeerde is van wat de omgeving van hen verwacht (de zogenaamde negatieve identiteit) moet door de leerkracht begrepen en op de juiste wijze aangepakt worden. Volstrekt negeren is niet juist.

5.2 Psychologische strategie, Mosher en Sprinthall

10. De opgroeiende jonge mens heeft er behoefte aan het eigen vermogen tot "denken in abstracties" te vergroten (Piaget), hij kan doorgroeien naar "conventioneel zedelijk denken" (= morele oordelen baserend op de instemming van anderen of de wetten van de samenleving, Kohlberg) en hij wil een besef van identiteit ontwikkelen (Erikson).
11. Toneel improvisatie (bijvoorbeeld in rollenspel, mits goed begeleid) helpt leerlingen tot grotere zelfkennis te komen door een studie van expressief gedrag en door het spelen van gedragingen waarvan ze zich niet bewust zijn dat ze erover beschikken.
13. Het bestuderen (door leerlingen) van het werk van theoretici op ontwikkelingspsychologisch gebied en het (samen) lezen van romans en autobiografieën die de puberteit tot thema hebben is een noodzakelijk element in het waardenvormende curriculum, naast het actief/productief zijn (bij voorbeeld middels vrijwilligerswerk, het maken van een autobiografische film, etcetera).. *

5.3 De psychosociale strategie, Hoffman en Ryan

14. Brugklasleerlingen kunnen de overgang maken van het "gestructureerd onafhankelijke" stadium (waarin het leren kennen van oorzaak en gevolg-verbanden een belangrijke behoefte is) naar het "onafhankelijk verkennende" stadium (te kenmerken door een zelfstandig ontwikkelen van en kiezen tussen alternatieven); de leerkracht moet zich hiervan bewust zijn en zijn vormende activiteiten aanpassen aan de specifieke behoeften van het stadium van zijn leerlingen.*

5.4 Strategie voor morele ontwikkeling, Kohlberg

15. Omdat mensen in verschillende culturen eenzelfde ontwikkelingsvolgorde doormaken ten aanzien van hun vermogen tot zedelijk denken, is het stimuleren van de "morele ontwikkeling" van leerlingen door de leerkracht geen indoctrinatie maar enkel het bevorderen van wat van nature aanwezig is.
16. "Zedelijke ontwikkeling" kan door de leerkracht gestimuleerd worden (of zo U liever wilt: stagnatie in de ontwikkeling kan voorkomen worden), door de leerling voor morele dilemma's te plaatsen waar geen juist antwoord op te geven is bij toepassing van de denkwijzen die horen bij zijn eigen stadium en door hem tegelijk in contact te brengen met denkwijzen die horen bij een "volgend stadium". De docent helpt de leerling tegenstrijdigheden in zijn redeneren te verwerken.
17. Iedere gebeurtenis in de geest van de leerling heeft zowel cognitieve als affectieve aspecten en daarom is van een geslaagde poging tot vorming slechts sprake als zowel in cognitief als in affectief opzicht structurele veranderingen herkenbaar (meetbaar) zijn.
18. Van groot belang is het vermogen (van de leerling) om te kunnen wisselen van "perspectief" (bij voorbeeld het zich kunnen verplaatsen in de ander, diens standpunt of gevoel) ; zonder de ontwikkeling van dit vermogen stagneert de groei van het zedelijk denken.
19. De aan de leerlingen voorgelegde dilemma's moeten aansluiten bij hun behoeften en interesses, anders kan de bespreking ervan voor de leerlingen een spelletje worden. (c.q. de inhoud en de vorm van de waardenvormende onderwijsactiviteiten moeten aansluiten bij behoeften en interesse van de leerlingen).*
20. Het herinrichten (door de docenten) van de school tot een "rechtvaardige" omgeving is een noodzakelijke voorwaarde voor het mogen bevorderen van de morele ontwikkeling van leerlingen.*

6. "Zelfconceptstrategieën"

21. Door de leerling in contact te brengen met zichzelf (hem zijn identiteit te laten ontdekken en ontwikkelen) leert hij zijn eigen gedrag te richten en erop te reflecteren zonder voortdurend te verwijzen naar de verwachtingen van anderen.*
22. Ken Uzelf zei ik tot iemand, maar hij kon niet want hij was niemand.
23. Zonder een stevig zelfconcept (weten wie je bent, wat je waard bent, wat je interesses en behoeften zijn en waar je voor wilt inzetten) wordt het sociaal functioneren (o.a. het samen besluiten met betrekking tot en op basis van waarden en normen) gehinderd. Oftewel: het bouwen van een sterke identiteit is zowel doel als middel van de vorming in waarden en normen. (Zie ook stelling 49).

6.1 Values Clarification, Raths en Simon

24. Geen waarde is waar of onwaar. Voor een individu heeft elke waarde wel een bepaald (of te bepalen) gewicht.
25. Het (onderling verschillend) belang dat individuen aan een waarde toekennen is onderwerp van onderzoek en geeft mogelijkheden voor individuele en gezamenlijke groei.
26. Een waarde is iets dat laat zien wat je besloten hebt van je leven te maken.
27. Er staan de docent "26 waardenverhelderende reacties" ter beschikking in zijn poging om de vrijheid van keuze voor leerlingen zo groot mogelijk te maken.
28. Wanneer een waarde niet via zeven "deelprocessen" is gegroeid is de kans nog groot dat de waarde (bij voorbeeld in crisissituaties) niet eenduidig richting kan geven aan het handelen. In dat geval is het beter te spreken over een waardenindicator (in plaats van over een waarde).
29. De zeven "deelprocessen" waarin een waardenindicator tot een waarde kan uitgroeien zijn: a- kiezen in vrijheid, b- kiezen uit alternatieven, c- kiezen na afweging van consequenties, d- blij zijn met de gemaakte keuze, e- in het publiek opkomen voor de keuze, f- handelen naar de keuze, g- consequent, herhaaldelijk handelen naar de keuze.
30. Het verhelderen van waarden omvat het verhelderen van de omstandigheden waaronder we prioriteit gaven (geven of nog zullen geven) aan een waarde, m.a.w.: het naar binnen gerichte verhelderen en het verhelderen van omgevingsinvloeden en effecten op de omgeving dient tegelijkertijd plaats te vinden.*
31. De leerkracht zal vaardig moeten zijn in het accepteren luisteren naar verschillende waarden (zonder oordelen); hij zal leerlingen onderling beschermen tegen destructieve aanvallen ; hij zal zonder moraliseren zijn eigen waarden kunnen presenteren en hij zal zorgen voor een atmosfeer waarin ieder in eigen tempo en deelproces aan het verhelderen mee wil doen.
32. Het is belangrijk de leerlingen niet te overvallen met een te complexe waardenopdracht; een heldere en overzienbare structuur maakt het voor leerlingen veiliger om deel te nemen en voor docenten leerzamer met betrekking tot hun waardenvormende vaardigheden.*

6.2 Identiteitsvorming, Weinstein en Fantini

33. Het leerplan van de vorming in waarden en normen dient opgebouwd te zijn rond datgene wat de leerlingen bezighoudt. De docent dient vaardig te zijn in het opsporen van die interesses en in het vinden van de zogenaamde "organiserende denkbeelden"*
34. Leerlingen hebben een intrinsiek verlangen naar een positief zelfbeeld, naar het aanknopen van banden met anderen en met de samenleving in het algemeen, en naar het greep krijgen op het eigen leven.
35. Het kennen van de achtergrond en voorgeschiedenis van leerlingen is van uitermate groot belang bij het begrijpen (invoelen) van hun waarden.
36. Leerlingen zijn in staat veel signalen te geven over de mate van balans tussen zelfacceptatie en zelfverwerping, verbondenheid en gebrek aan verbondenheid, en tussen kracht en machteloosheid.

37. Het is van groot belang dat de docent de affectieve bekommernissen van de leerlingen integreert in het cognitieve leerplan.

6.3 Klasbesprekingsstrategie, Glasser

38. Het opbouwen van een identiteitsbesef is onmogelijk zonder voldoende tegemoetkoming aan twee fundamentele menselijke behoeften, liefde en zelfwaarde. (De overtuiging dat we iemand zijn die zich onderscheidt van anderen, en dat die iemand van belang is en de moeite waard).*
39. Het bouwen aan de zelfwaarde van leerlingen door het versterken van hun kennis en hun vermogen tot denken is in deze tijd van toename van het aantal kinderen uit verbroken of afbrokkelende gezinnen niet meer voldoende. De behoefte aan liefde is enorm toegenomen.
40. De leerkracht schept een situatie waarin de leerling verantwoordelijk wordt voor zijn eigen waarden en normen (en gedrag) ten einde het identiteitsbesef van de leerling te versterken.*
41. Betrokkenheid (van de docent), actualiteit van de probleemstelling (voor de leerling), centrale aandacht voor het feitelijke gedrag, aanmoediging tot het geven van waardeoordelen over het eigen gedrag, wijzen op consequenties voor anderen van waarde-standpunten en het scheppen van een verplichtend kader waarin de leerling eigen keuzes (en consequenties) moet waarmaken; dit zijn de ingrediënten voor een open classesfeer waarin identiteitsbesef in samenspel met anderen kan groeien.

6.4 De rollenspelstrategie, Shaftel en Shaftel

42. Rollenspelen zijn uitermate geschikt voor het van binnenuit verkennen van alternatieve waarden(systemen) en voor het versterken van het functioneren (van een individu) in een groep.
43. Er wordt meer leereffect bereikt als leerlingen "feedback" krijgen, direct gevolgd door de gelegenheid voor het uitproberen van de conclusies die ze ten aanzien van die feedback zelf getrokken hebben.*

6.5 De zelfgerichte strategie, Rogers

44. Het enige leren dat het gedrag in sterke mate kan beïnvloeden is zelf-ontdekt leren, leren dat men zichzelf heeft eigen gemaakt.
45. De mate van authenticiteit, achting en empathie (van de docent) is rechtevenredig met de mate van emotionele en cognitieve groei (van leerlingen).*
46. Het volledig functioneren van mensen wordt bevorderd door een leerklimaat waarin ruimte is voor: eigen initiatief en verantwoordelijkheid, intelligent kiezen en zelfgerichtheid, evaluatief vermogen, probleemoplossend vermogen, soepele aanpassing aan nieuwe probleemsituaties, transfer van eerder opgedane ter zake doende kennis en vaardigheden naar nieuwe probleemsituaties, doeltreffend samenwerken in diverse situaties en tenslotte het niet meer hoeven werken voor de goedkeuring van anderen maar voor de eigen, gesocialiseerde (dat wil zeggen in onderlinge samen-

spraak gekozen) doelstellingen.

47. Door nadruk te leggen op het leren denken, voelen en handelen in het hier-en-nu (weliswaar gebruikmakend van ervaringen uit het verleden en de oriëntatie op de toekomst) wordt de leerling bevrijd van de molensteen om de nek (over het verleden) en van het lood in de schoenen (voor de toekomst). De docent kan geen argumentatieve kracht ontleenen aan uitspraken als: "omdat het nu eenmaal zo is", "omdat je dat later zult kunnen gebruiken", etcetera.
48. Zelf-gericht leren stelt eisen aan de mate waarin de lerende zich cognitief heeft ontwikkeld ,omdat de lerende een zekere mate van onzekerheid moet kunnen hanteren.

7. "Strategieën voor sensitiviteit en groeps-oriëntatie"

49. Zonder een bewuste identiteit is het zich openstellen voor meningen of gevoelens van anderen gehinderd.
50. Door het zich openstellen voor meningen of gevoelens van anderen wordt de eigen identiteit versterkt. Oftewel: het zich openstellen voor de meningen en gevoelens van anderen is zowel doel als middel van de vorming in waarden en normen.

7.1 De communicatiestrategie, Carkhuff

51. Tot de communicatieve vaardigheden (die essentieel zijn voor een goed interpersoonlijk functioneren en een voorspoedige ontwikkeling) behoren: invoelingsvermogen, authenticiteit, respect, duidelijkheid van uitdrukking, zelfonthulling, confrontatie en rechtstreeksheid.*
52. De docent die leerlingen wil trainen in communicatie (bij voorbeeld met betrekking tot waardensystemen over natuur en milieu) dient ofwel zelf hoog te scoren op elk van deze vaardigheden, of zich er eerst in te trainen.

7.2 De sensitiviteit-consideratie-strategie, McPhail

53. Gezamenlijke oefening in het voorspellen van consequenties van eigen handelen baart individuele kunst in het aanvoelen van en rekening houden met waarden van anderen, zonder de eigen interesse en identiteit op te geven.
54. Moreel handelen is besmettelijk. Amoreel en moralistisch handelen ook.
55. Een bijzonder destructief kenmerk van sommige duitse rationalisten en sommige westerse protestantse waardensystemen is de opvatting dat moreel handelen op de een of andere manier pijn moet doen. (Alles wat ik zelf wil is of onwettig, of immoreel, of je wordt er dik van).
56. Het gaat er niet zozeer om dat je leert tegenstrijdige belangen met elkaar te verzoenen, als wel dat je leert je behoefte te vervullen aan natuurlijke harmonie met anderen.

7.3 Transactionele analyse, Berne, Ernst.

57. Kennis van en vaardigheid in het onderkennen van "ego-toestanden" en de aard van "transacties" is noodzakelijk voor het gezonder maken van de interacties in de klas. "Kruistransacties" en "dubbelzinnige transacties" zijn een vorm van ziekmakende milieuvervuiling die een docent kan overwinnen. Oudere leerlingen kunnen hier zeker bij ingeschakeld worden.

7.4 De T-groep strategie, Nationaal Trainings Laboratorium

58. Het enige constante is tegenwoordig de verandering. Hoofdtak van onderwijs is: mensen te leren hoe ze met verandering om willen gaan.
59. "Feedback" is essentieel voor het leerproces, mits de feedback beschrijft wat iemand doet (dus zonder waardeoordeel), specifiek is, gericht is op gedrag waar de ontvanger iets aan kan doen, op het juiste moment komt (bij voorbeeld doordat de ontvanger erom vraagt), en er controle plaatsvindt op wat de ontvanger ontvangt.
60. Het onderkennen en beheersen van "taakrollen en groepsrollen" is een noodzakelijke vaardigheid voor het persoonlijk en interpersoonlijk functioneren in maatschappelijke verbanden (bij voorbeeld: een brede maatschappelijk discussie, een gemeenteraad of een forum-discussie).*

7.5 De sociale actie strategie, Newmann

61. Het vermogen van mensen om hun omgeving te beïnvloeden bestrijkt drie terreinen: het fysieke vermogen voorwerpen esthetisch of functioneel te beïnvloeden (een schilderij maken, en huis bouwen), het interpersoonlijk vermogen om personen (in zorgende zin of economisch te beïnvloeden (een kind verzorgen, een auto verkopen) en tenslotte het vermogen van de burger om de gang van zaken in de maatschappij te beïnvloeden (via verkiezingen of bij beleidsvoorbereiding in de organisaties waar men lid van is). Deze laatste competentie dient in elke school prioriteit te krijgen, boven alle andere doelstellingen en taken van het onderwijs.*
62. Het vermogen om te (leren) reflecteren op collectieve waardenconflicten is goeddeels afhankelijk van het erkende vermogen (dus de ervaring in staat te zijn) de eigen omgeving te beïnvloeden. Machteloosheid ten aanzien van de eigen omgeving verhindert reflectie. Onderwijs dat een klimaat voor een verantwoord en democratisch milieubeleid in Nederland wil bevorderen is zinloos in een autocratisch geleide school. De docent dient een vergelijking op te stellen van de kenmerken van de school en de kenmerken van het maatschappelijk ideaal dat is af te leiden uit het soort vorming in waarden en normen dat hij voorstaat.

8. "Strategieën voor bewustzijnsverruiming"

63. Er zijn twee soorten bewustzijn: het logisch-analytische bewustzijn en het intuïtief-holistische bewustzijn; respectievelijk in de linkerzijde en de rechterzijde van de hersenen te plaatsen. Beide bewustzijnswijzen dienen (in onderlinge integratie) in het onderwijs ontwikkeld te worden om scheefgroei op de meeste vakgebieden te voorkomen (in de zin van: wel vakkennis bezitten maar niet de persoonlijke, sociale, emotionele en ethische integratie van die kennis doorleven).

8.1 Meditatie, Ornstein

64. Intuïtie en waarneming zijn te versterken door "stimuli-verzwak-kende" meditatietechnieken en door "openstellings" meditatietechnieken. Het kennen van de eigen ondergrond en omgeving en het blij zijn met de eigen intuïtie en waarnemingsvermogens is een noodzakelijke voorwaarde voor effectieve deelname aan Natuur- en Milieu-Educatie.*

8.2 Synectiek, Gordon

65. Verbeeldingskracht en creativiteit kunnen bewust benaderd worden, geobserveerd en geanalyseerd. Ze kunnen effectief ontwikkeld worden met hulp van de groep, door het bieden van emotionele en intellectuele verscheidenheid. Het vertrouwde vreemd maken (leren breken met vanzelfsprekendheden) en het vreemde vertrouwd (bij voorbeeld door gebruik te leren maken van drie soorten "metafoeren": de rechtstreekse analogie, de persoonlijke analogie en het gecomprimeerde conflict) is een van de wegen waarlangs creativiteit en verbeeldingskracht gestimuleerd kunnen worden. Deze technieken staan elke docent in principe ter beschikking.

8.3 Confluent onderwijs, Brown, Castillo, Hillman

66. Integratie van de affectieve en cognitieve elementen in het leren van individu en groep is mogelijk. Voor beide domeinen geldt in gelijke mate dat het voorbereid zijn op de nieuwe cognitieve of affectieve concepten van zeer groot belang is. De docent moet er klaar voor zijn en moet de beginsituatie van de leerlingen juist weten in te schatten. Het peilen van de beginsituatie is zelf al een bewustzijnsverruimende activiteit die de docent goed moet begeleiden.
67. In geïntegreerd cognitief-affectief onderwijs is een soepel en flexibel verleggen van de aandacht van het ene domein naar het andere en omgekeerd een vaardigheid die de docent beheerst en aan zijn leerlingen onderwezen heeft.*

8.4 Psychosynthese, Assagioli

68. Strijdige aspecten van het individuele bewustzijn (bij voorbeeld waardenconflicten tussen gevoels- en handelingenniveau) kunnen door versterking van "gecentreerdheid" geïntegreerd worden (door oudere leerlingen). Technieken voor het centreren en het integreren zijn beschikbaar en het effect ervan kan door groeps gesprekken achteraf versterkt worden.

9. "Cognitivistische strategieën"

69. Van het allergrootste belang is het dat leerlingen vooral juist (=zindelijk en/of creatief) leren denken met (communiceren over) waarden.

9.1 Rationale building, Shaver

70. Waarden zijn begrippen, ze kunnen gevoelens bevatten en uitdrukken, maar ze zijn meer dan gevoelens; het zijn beoordelingscriteria met een rationele inhoud (een voor de rede, het denken en verbaliseren van de mens bereikbare inhoud). Ze kunnen echter onbewust gehanteerd worden bij het nemen van beslissingen.
71. Waarden en waardensystemen zijn onlosmakelijk onderling verbonden, tot een geheel waarin veelal conflicten voorkomen. Consistent handelen is slechts mogelijk als we onze waardensystemen en de conflicten erin kennen en kunnen hanteren.
72. Een democratisch stelsel staat of valt met de erkenning van waardigheid van het individu en met de erkenning van pluralisme; deze waardigheid behelst het recht op het maken van eigen essentiële keuzes en het pluralisme waarborgt de kritische en redelijke oordeelsvorming.
73. De docent dient een beslissing genomen te hebben over het al dan niet erkennen van het bestaan van klassen van waarden en een eventueel hiërarchisch verband tussen die klassen.*

9.2 Waardenanalyse, Coombs e.a

74. Het vormen van een waardeoordeel op strikt rationele basis is mogelijk indien gebruik gemaakt wordt van zes procedures: vaststellen en verhelderen van het waardenprobleem, verzamelen van alle aangedragen feiten, vaststellen van het waarheidsgehalte van de feiten, vaststellen van de relevantie van de feiten, het opstellen van een voorlopig waardeoordeel, het uittesten van de houdbaarheid onder andere omstandigheden van de waarde achter het waardeoordeel. De interpersoonlijke verschillen met betrekking tot de uitkomsten van elke procedure dienen onderwerp te zijn van kritische reflectie op de aard van de uitkomsten; het resultaat zal veelal een relativering of reductie van de ernst en de omvang van de verschillen zijn.

9.3 Waardencommunicatie, V.d. Ven

75. Bij de vorming in waarden en normen gaat het erom zo min mogelijk gebruik te maken van waardenoverdracht (en als het gebeurt dan zo zuiver mogelijk); het gaat erom de leerlingen deel te leren nemen (in gesprek, oefening en metterdaad) aan het communicatieproces (ook intergeneratief) dat onze gezamenlijke normen en waarden (plus de verschillen en de consequenties daarvan) vaststelt (en wijzigt).
76. Waardenconflicten (inclusief de overdracht van waarden van de ene generatie (= groep individuen die op dezelfde leeftijd eenzelfde maatschappelijke ervaring heeft opgedaan) op de andere generatie en pluralisme zijn uitdrukkelijk onderwerp van de waardenvorming.
77. Cruciaal zijn : het vermogen om bewust vanuit drie "perspectieven" te werken (het ik-perspectief, het jij-perspectief en het wij- of het- perspectief, zie ook hoofdstuk 6, par. 2.1), een vast vertrouwen dat mensen de neiging hebben de communicatie (eens) te laten lukken, het besluit dat in beginsel iedereen aan deze communicatie mag deelnemen en het grensverleggende besef dat zowel in het individu als in de maatschappij mechanismen aanwezig zijn die de communicatie bedreigen.*
78. Elke docent dient zich eerst bewust te worden van de mate waarin hij determinismen (zie hoofdstuk 4, par.4.1 en hoofdstuk 8, par. 3.10) wil accepteren als verklaring voor menselijk handelen. Ieder geaccepteerd "determinisme" (geografisch, biologisch, economisch, politiek, cultureel of psychisch determinisme) beperkt zijn mogelijkheden en de zinvolheid van zijn poging om te werken aan de vorming in waarden en normen.*
79. Het kiezen voor een "ethische optiek" als basis van het onderwijzend handelen (bij vorming in waarden en normen, dus altijd) is de enige weg uit de problemen van vrijblijvendheid, onverschilligheid en waardenoverdracht.
80. Bij het maken van lesmateriaal dienen de volgende stappen gezet te worden: bepalen van de thematiek, toespitsing van de thematiek op een thema, selectie van concepten, definiëring van concepten, ontwikkelen van de conceptuele structuur en de ontwikkeling van de conceptuele sequentie.
81. De docent dient met betrekking tot zijn doelstellingen in het "affectieve domein" (Krathwohl) zich te beperken tot de twee eerste niveaus: het aandacht geven en het actief reageren. Ter vermijding van indoctrinatie dient hij de leerling de vrijheid (en de ruimte) te geven uit eigen vrije keus te werken aan de overige drie niveaus: het van binnenuit waarderen, het ontwikkelen van een waardensysteem en het ontwikkelen van een levensovertuiging.

10. Overige strategieën

Waardenoverdracht, diverse bronnen.

82. Er bestaat een verzameling waarden en normen die zo belangrijk zijn dat ze direct aan de leerlingen overgedragen dienen te worden. (Eventueel in de vermomming: dat ze direct door de leerlingen ontdekt dienen te worden). Hier past een uitgebreid citaat van V.d. Ven (1985), pag. 41-42 over een cognitief, een affectief en een volitief (wils-)accent in waardenoverdrachtmethodieken. Hij schrijft:

"...In de benadering van de waardenoverdracht kan men verschillende accenten aanbrengen, al naar gelang men nadruk legt op het cognitieve, het affectieve en het volitieve aspect.

Overheerst het eerste, dan wordt de waardenoverdracht tot informatieverwerking omtrent waarden en normen. Zij beoogt dan primair de ontwikkeling van kennis en de vorming van het denken, relatief los van de exploratie van de vraag naar de betekenis van de waarden en normen voor de educandus zelf. De eerste zorg is gelegen in de uitbreiding en differentiëring van de cognitieve structuur van de educandus op het terrein van de waarden en normen. Daarbij staan het herkennen, reproducieren, classificeren, discrimineren en analyseren voorop.

Overheerst het affectieve aspect, dan is de waardenoverdracht primair gericht op de interiorisering van de betreffende waarden en normen door de educandus, zodanig dat zij voor hem persoonlijk betekenis krijgen. Hierbij kan een meer individu-gerichte en een meer maatschappij-gerichte oriëntatie worden onderscheiden. Maslow (...) is een voorbeeld van de eerste, Durkheim (...) van de tweede. ..."

"...In veel vormingsprojecten komt men de affectieve waardenoverdracht expliciet of impliciet tegen. Expliciet wanneer men bijvoorbeeld stelt dat het project er op gericht is om de educandus er van te doordringen dat racisme uit den boze is en dat in plaats daarvan coöperatie met leden van andere culturen geboden is...."

"... Impliciet zijn zulke doelstellingen werkzaam, wanneer men ze onvermeld laat, maar zij blijken de keuze van de concrete stof en de werkvormen toch als verzwegen doelstellingen van een zogenaamd verborgen curriculum functioneren. Men treft dit aan, ook wanneer het belang wordt benadrukt van de verheldering van de beginsituatie van de educandus. Dit wekt de schijn dat de educandus wordt vrij gelaten in de keuze van zijn waarden en normen, in de benadering van de waardenoverdracht echter vormt dit slechts een methodische aangelegenheid.

Vaak gaat zo'n project ongecontroleerd van de beginsituatie naar de overdracht van die waarden en normen over, die volgens de projectontwikkelaars in het waardenpatroon van de educandus aanwezig verdienen te zijn.

Het volitieve aspect in de waardenoverdracht overheerst, wanneer men de nadruk legt op de wil om de keuze voor bepaalde waarden en normen gestand te blijven en haar stelselmatig in praktijk te brengen. ..."

Uit het dagboek van een docent, bij stelling 9:

...Negatieve identiteit moet begrepen en op de juiste wijze aangepakt worden.....Daar wordt nogal wat beweerd. Ga er maar aan staan. Wie zegt jou wat de juiste aanpak is? Ik heb vier eigen pubers groot gebracht, ik weet nog steeds niet wat ik juist gedaan heb en wat niet. Hoe heb ik het bij al die puber-leerlingen gedaan, juist of onjuist? Het beeld van het dartspeel komt bij me boven, hoe vaak komt het pijltje precies in de roos? Blijven oefenen, het is al mooi als je precies weet waar die roos zit. Ja het is meer een dartbord, op een paal gehangen met een groot laken ervoor en dan maar raak schieten....

3. KENMERKEN VAN WAARDENVORMING

Leeswijzer

In dit hoofdstuk geven we vanuit een diversiteit aan praktijk-ervaringen een aantal voorzetten voor het vormen van Uw persoonlijke theorie over waardenvorming.

Het zou het hoofdstuk kunnen zijn voor de CE-leerweg en voor docenten die weinig tijd hebben en toch met de theorie willen beginnen. Het kan een snelle opstap richting praktijk vormen.

Uit het dagboek van een docent:

.....Is waardenvorming nog steeds voor gelovers?
Nu: deze vraag vloeide voort uit het label dat een aantal lesactiviteiten meekrijgt. Als ik het heb over: "het dichterbij de leerling brengen van het lesmateriaal" bedoel ik hetzelfde als jullie met: waardenvorming. Maar waardenvorming klinkt zo zwaar, terwijl het iets zo gewoon is, iets dat deel uit maakt van je omgang met kinderen. (Ik hoor jullie protesten al....) Ik kan waardenvorming nog steeds niet verkopen, noch aan collega's, noch aan leerlingen. Bijvoorbeeld: een aantal lesuitwerkingen in hoofdstuk 9 bevatten paragrafen met waardenvormende kenmerken, instappedrag, etcetera. Dat is een conceptuele jungle waar ik me doorheen moet worstelen. Ik heb 't gevoel alsof ik via die jungle dan een open plek bereik waarvan ik zeg: "oh, bedoel je dat, zeg 't dan meteen! Is dat nou waardenvorming?! Het idee, de houding liever, die waardenvorming genoemd wordt is goed uiteengerafeld in allerlei kenmerken en aspecten. Vervolgens worden deze bouwstenen weer aanéén gekit tot een conceptueel bouwsel. Ik ben zo bang (zonder dat ik 't boek gelezen heb) dat het moeten worstelen door die jungle een té grote omweg voor veel docenten is. Ik kan een uur lullen over wat ik essentieel vind aan projectonderwijs, de voorwaarden en de kenmerken eromheen. Als ik zeg: " 't Gaat erom dat kinderen geestelijk eigenaar worden van het project", begrijpen velen wat ik bedoel; en wat dat dan dus voor de voorwaarden en de begeleiding moet betekenen.....

En ook:

.....De lessen vond ik op het eerste gezicht erg leuk, wel "eng" soms. Na het doen van een enge les, bleek dat steeds erg mee te vallen: op papier ziet een les er enger uit dan in de praktijk uitpakte. Nou had ik de lessen wel zo gekozen dat ik me bij de eersten safe voelde en langzaam steeds "verder" ging.....

3 Kenmerken van waardenvorming

1. Vooraf

We beginnen dit hoofdstuk niet direct met het beschrijven van de kenmerken van waardenvorming, maar met het belichten van de complexe situatie die in de meeste scholen aanwezig is op het moment dat een docent een begin maakt met het introduceren van waardenvormende Natuur- en Milieu-Educatie. Die docent is namelijk bezig met een vorm van onderwijsvernieuwing.

We vinden dit nodig omdat we ervaren hebben dat bij het introduceren van waardenvorming in een school, de achtergrond van de dagelijkse praktijk in elke school een wezenlijk invloed uitoefent op deze vernieuwingspoging.

Paragraaf 1.1 - 1.5 geven U een indruk van wat wij belangrijke elementen vinden in het vernieuwingsklimaat van een school.

In par. 2 en 3 volgen dan de praktische, respectievelijk theoretische kenmerken van waardenvorming.

1.1 Kweken, het toeval, de natuur

Het zich eigen maken van een waardensysteem en de erbij behorende normen is een onderdeel van het leerproces van ieder mens. Leren is het veranderen van je kijk en je grip op de wereld, zowel je binnenwereld als je buitenwereld.

Onderwijzen heeft iets met dat veranderen van je kijk op de wereld te maken. Net als opvoeden overigens. Daarbij kan de opvoeder/onderwijzer in principe een keus maken tussen diverse aanpakken:

- hij kan de verandering min of meer kweken (en daar zijn diverse gradaties van): door bewuste en doelgerichte onderwijsgedragingen beoogt de docent vastgestelde effecten te bereiken;
- hij kan die verandering aan het toeval overlaten: de docent gelooft niet in een directe voorspelbare en aanwijsbare koppeling tussen onderwijsgedrag en leereffect; of
- hij kan ervan uitgaan dat die veranderingen min of meer vanzelf en volgens vastgelegde patronen (de natuur van kinderen, of de aanleg van een individu) zullen verlopen: wat de docent ook aan onderwijsgedrag vertoont, de ontwikkeling van de leerling is een wetmatig en ten dele nog onbekend gegeven dat niet door onderwijsgedrag te veranderen is; hooguit kan de docent aansluiten door tijdig materiaal aan te dragen voor de volgende fase van ontwikkeling.

VERWERKINGSOPDRACHT 1 (zie hoofdstuk 10)

1.2 Onder-scheiden

Het is ons opgevallen dat veel docenten uitgaan van een scheiding van het affectieve, het cognitieve en het vaardigheidsdomein.

Scheiding van de domeinen lijkt ze hanteerbaar te maken voor de lespraktijk.

Maar wie onder U ooit ervaren heeft dat met plezier leren eigenlijk een totaal ander soort leren is dan het leren dat de meerderheid van Uw leerlingen doet, zal het met ons eens zijn dat het maken van vorderingen in de drie domeinen tegelijkertijd (dus onderscheiden maar niet gescheiden) bijzonder de moeite van het nastreven waard is. Zie voor een samenvatting van informatie over de drie domeinen hoofdstuk 8, par. 3.3.

VERWERKINGSOPDRACHT 2

We zijn weinig docenten tegengekomen die slechts van de onderscheiding uitgaan. (De onderscheiding gebruikend me over het leren van hun leerlingen te kunnen communiceren met hen en met elkaar.)

Wie de domeinen scheidt zal vervolgens per domein de in de vorige paragraaf vermelde keus tussen kweken, toeval en natuur moeten maken. En zo kan de situatie ontstaan dat een docent bijvoorbeeld voor het cognitieve domein de kweek-aanpak volgt, het affectieve domein aan het toeval overlaat en het vaardigheidsdomein aan de natuur van leerlingen (of de aanleg van één leerling.)

Omdat weinig docenten praktisch inzicht (herkenning in het gedrag van de leerling) en vaardigheid hebben met betrekking tot de verschillende niveaus van de drie domeinen (bijvoorbeeld welke werkvorm of inhoud traint leerlingen op niveau x van domein c), kan het ook nog gebeuren dat een docent voor het ene gedeelte van een domein (bijvoorbeeld het verwerven van kennis) een andere keus maakt dan voor een ander deel van het domein (bijvoorbeeld het verwerven van begrip of het leren evalueren). Zie ook hoofdstuk 8, par. 2.3. Aangezien docenten zelden of nooit met elkaar of met leerlingen over deze zaken gegevens uitwisselen, laat staan tot een gezamenlijk beleid komen, is de verwarring in het onderwijs over de reikwijdte van de opvoedingstaak groot, zowel voor docenten als voor leerlingen. Zie ook hoofdstuk 8, par. 4.3.

Immers, alle keuzes die een docent maakt ten aanzien van de te volgen aanpak bij diverse onderdelen van de drie domeinen vormen samen een belangrijk deel van zijn taakopvatting. Daarnaast vormen alle voorkeuren die een leerling heeft tezamen diens taakverwachting ten aanzien van de docent. Wanneer er weinig duidelijkheid is over de verschillen en overeenkomsten tussen taakopvatting en taakverwachting kun je wel spreken van verwarring over de reikwijdte van de opvoedingstaak.

VERWERKINGSOPDRACHTEN 3 EN 4

1.3 Wie openlijk kiest geeft tegelijk informatie

We nemen een voorbeeld.

Een docent neemt het op zich om Natuur- en Milieu-Educatie in het onderwijs te introduceren op basis van een keus volgens de kweek-aanpak.

Hij zegt zoiets als: "Het kan zo niet langer. We moeten nu eindelijk eens ernst maken met verantwoord milieu-gedrag.

Kinderen moeten vroeg leren hoe ze met milieu om moeten gaan; ze

moeten grip krijgen op de mechanismen die veranderingen in het milieu teweeg brengen".

(Wat nu volgt geldt overigens ook voor een docent die zonder dat te beseffen NME-lesmateriaal van het kweek-type de school inbrengt; veel voorlichtingsfolders en lesmaterialen van allerlei soorten milieu-educatieve instellingen zijn van dit type).

Door nu openlijk (of per ongeluk) voor deze keus (kweken) te pleiten daagt hij ongewild (?) collega's uit om ook voor de dag te komen met hun keuzen (actie = reactie, nietwaar). Bovendien daagt hij zichzelf uit om de keuzes te verhelderen die zijn eigen onderwijs tot nu toe kenmerkten.

Maar dit druist in tegen de gebruikelijke gang van zaken in de school; deze keuzes behoren grotendeels tot het verborgen curriculum en dienen dat, in de ogen van de meeste deelnemers, ook te blijven. En iedereen in de directe omgeving van deze docent ervaart een gedeelte van die verwarring die we hierboven schetsten.

VERWERKINGSOPDRACHT 5

Onze scholen hebben doorgaans een vrijblijvend karakter voor wat betreft de meeste van deze verborgen keuzes. Wel is het algemeen geaccepteerd dat de kweek-aanpak gevolgd wordt bij delen van het cognitieve domein en het vaardigheidsdomein. (over het algemeen de lagere niveaus in de hiërarchie van Bloom, Krathwohl e.a.). Voor de overige niveaus en voor het affectieve domein geldt een grote mate van vrijblijvendheid of gelatenheid en stilzwijgende consensus dat het toeval of de natuur hun gang maar moeten gaan.

VERWERKINGSOPDRACHT 6

1.4 De dubbele bodem

Deze wat langere introductie geven we omdat we in de praktijk ervaren hebben dat door de handeling van de vernieuwende docent de geschetste waarden-vrijblijvendheid van onze scholen direct (hoewel vaak onbewust, ongewild) aan de kaak gesteld wordt.

Het introduceren van een vernieuwing op school (in Uw geval: het openen van het gesprek over waardenvorming) werkt zelf al als waardenvorming voor de deelnemers. Je zou kunnen zeggen dat er een dubbele bodem in de schooltas van de gespreksleider zit.

Door rekening te houden met dit kenmerk van onderwijsvernieuwing zult U in staat zijn nauwkeuriger Uw introductie-strategie vooraf te bepalen, of achteraf te analyseren of te evalueren.

2. Praktijkenmerken

Door zo eens stil te staan bij één enkel aspect van Uw vernieuwingspoging komt U tot de ontdekking dat er aan de introductie van waardenvorming een heleboel haken en ogen zitten.

In de nu volgende paragrafen zullen wij een aantal kenmerken van waardenvorming bespreken die eveneens aanleiding geven tot het maken van keuzes door de docent of het team.

We willen beslist niet suggereren dat over alle kenmerken een beslissing moet zijn genomen voordat U in het onderwijs aan de slag mag gaan met waardenvorming. Integendeel; we willen een overzicht

geven van de vele mogelijkheden voor Uw ontwikkeling als waarden-
vormend docent; we willen U uitdagen tot het verdiepen van Uw kennis
over wat U in Uw onderwijspraktijk al allemaal aan waardenvorming
doet, opdat Uw zelfvertrouwen ten aanzien van deze zeer complex
lijkende klus toeneemt.

Uit het dagboek van een docent:

Ik moest bij dit hoofdstuk erg oppassen dat ik me niet liet
meeslepen om al die kenmerken bij elkaar in een lijst te
zetten en ze als EISEN te lezen. Dat kost me veel moeite,
maar ik weet ook niet hoe jullie het anders zouden kunnen
formuleren.

We beginnen nu (par. 2.1 - 2.14) met kenmerken van waardenvorming die
wij uit de praktijk hebben afgeleid. Voor elk kenmerk formuleren we
een stelling met een toelichting.

In par. 3.1 en 3.2 geven we een samenvatting van dat deel van de
theorie van V.d. Ven (1985) dat handelt over de methodische kenmerken
van waardenvorming.

Overigens noemen wij bij het bespreken van onze stellingen wel veel
auteurs, maar in verband met de leesbaarheid laten we de referenties
en de literatuurlijst, achterin deel II, U de nodige informatie
verschaffen.

VERWERKINGSOPDRACHT 7

2.1 Behoeften van leerlingen

"De door leerlingen ervaren behoeften dienen centraal te staan bij
het kiezen van vorm en inhoud van de waardenvormende Natuur- en
Milieu-lessen".

Diverse pedagogen en onderwijskundigen hebben gepleit voor het
aansluiten bij, vertrekken vanuit de leefwereld van de leerling. Zo
stelt Rogers dat:

"het enige effectieve leren, leren in vrijheid is".

Bruner deed onderzoek naar het wereldbeeld dat leerlingen hebben en
raadt ons aan meer gebruik te maken van die fantastische
onderwaterwereld, dat creatieve vermogen van leerlingen.

En Piaget confronteert ons met gegevens over de mate waarin
leerlingen het nodig hebben dat de concepten die wij aanbieden hen in
concrete, tastbare, handelbare vorm worden aangeboden.

Mager bepleit iets dergelijks wanneer hij voorstelt om vooral
rekening te houden met de voorstellingen die leerlingen al hebben,
voordat we proberen nieuwe of andere concepten in hun cognitieve
structuur aan te bieden.

Diverse pleidooien dus voor het aansluiten bij, vertrekken vanuit de
leefwereld van de leerlingen.

De ene onderzoeker is daarvoor geporteerd vanuit een soort
efficiency-streven, de ander op basis van de gedachte dat je het
mensen zoveel mogelijk naar de zin moet maken als ze aan het leren
zijn, omdat je op die manier menselijk leed voorkomt en de menselijke
mogelijkheden vergroot.

2.2 Deelprocessen van het verhelderen

"Een van de eerste stappen bij het vormen van waarden is het verhelderen van wat je al aan waarden in je hebt".

Dat verhelderen, zo stellen Rathes en Simon (1978), kent een aantal deelprocessen, die ieder voor zich in afzonderlijke stappen doorlopen kunnen worden, maar die allen doorlopen moeten worden wil de verheldering compleet zijn. Zij onderscheiden dan de volgende deelprocessen:

- kiezen in vrijheid
- kiezen uit alternatieven
- kiezen na overweging van consequenties
- trots zijn op je keuze
- openlijk uitkomen voor je keuze als dat gepast is
- handelen naar je keuze
- consequent en herhaald handelen naar je keuze

Wij voegen er op grond van Hermans, V.d. Plas, Rijkse en V.d. Ven nog een tweetal kanttekeningen aan toe:

Ten eerste kunnen deze zeven deelprocessen door de docent ingevuld worden met rationele inhoud. Het wordt dan voornamelijk een verhelderen van de meningen van leerlingen. Het concrete lesmateriaal dat mede op grond van het werk van Rathes en Simon is ontworpen door een groep docenten rond het project "Waardenverheldering in het Biologieonderwijs" getuigt echter van de mogelijkheid om ook ver te komen met het verhelderen van de gevoelswereld van de leerling met behulp van deze 7 deelprocessen. De docent zal in de praktijk steeds merken dat hij voor de keus staat nu eens wat meer gewicht toe te kennen aan de meningsverheldering, dan weer eens wat meer de nadruk te leggen op gevoelsverheldering.

Het onderscheiden van die twee richtingen en van deelprocessen bij het verhelderen achten wij nuttig. Elders in dit boek betogen we dat het van groot belang is niet te veel tegelijk te willen aansnijden met de leerlingen. "Houd het klein" is niet alleen een boodschap die gestuurd kan worden naar de planners van het nederlandse landbouwbeleid; de boodschap is evenzeer geldig voor de brenger van die boodschap, bijvoorbeeld de docent die ergens in zijn lessenserie zal komen te praten over een milieuprobleem als gevolg van grootschaligheid, maar die ongeloofwaardig is als hij naar leerlingen toe veel te veel in één les wil stoppen.

Ten tweede besteden Rathes en Simon in hun geschriften weinig aandacht aan het sociale element (samenwerking en solidariteit) in de verheldering van waarden (persoonlijk bewustzijn) en aan de invloed van de omgeving op de vorming van waarden (socialisatie en collectief en sociaal bewustzijn). De docent zal zich er bewust van moeten benutten bij het verhelderen, en hoe groot de invloed daarvan mag zijn op de vorming van waarden door leerlingen. Van belang daarbij is de visie van de docent op de mate van wenselijkheid van een gezamenlijk tot waarden komen door en met de leerlingen.

Het zogenaamde prisoners dilemma is een voorbeeld van een setting waarin alle betrokken voor de keus gesteld worden eigen belangen te dienen door gezamenlijke belangen in rekening te brengen:

Twee gevangenen krijgen de volgende informatie:

- wanneer jij praat en bewijsmateriaal aanvoert waarmee we de ander de schuld van het misdrijf kunnen geven en de ander blijft zwijgen dan wordt jij vrijgesproken en de ander krijgt de maximale straf van vijf jaar,

- wanneer jullie allebei praten krijgen jullie vier jaar (strafvermindering wegens het meewerken aan het vooronderzoek)
- en als jullie allebei zwijgen krijgen jullie beide twee jaar gevangenisstraf, wegens gebrek aan aanvullend bewijs.

En zo speelt ons inziens ook de mens- en maatschappijvisie van de docent een cruciale rol bij het kiezen van de reikwijdte van waardenvorming. (bijvoorbeeld: U kunt er voor kiezen om door historisch-maatschappelijke analyse het ontstaan en in stand houden van een bepaalde waarde in Uw lessen ter sprake te brengen, Freire, (1970).

2.3 Vertrouwen op je leerlingen

"Aan jonge mensen kan heel goed de leiding over hun eigen leven toevertrouwd worden".

Wij doen op deze plaats geen moeite om deze uitspraak te staven met bewijzen uit onderwijskundige of psychologische onderzoeken.

We vatten de uitspraak met Guus Kuyser (Het geminachte kind) en Theo Thijsen (Het grijze kind) op als een geloofsuitspraak. We weten zeker dat de omgeving waarin dit gebeurt aan een flink aantal eisen moet voldoen; we weten ook dat docenten juist door jonge mensen serieus te nemen er achter kunnen komen welke eisen dat zijn.

Er zijn echter wel een groot aantal onderzoekers die vanuit deze keus hun ontwikkelingstheorie bijvoorbeeld hebben opgebouwd, om vervolgens ook bewijzen te vinden dat jonge mensen een (wils)streven kennen gericht op het vergroten van zelfvertrouwen, eigen identiteit en saamhorigheid. (zie bijvoorbeeld Erikson).

Uit deze uitspraak trekken wij een aantal consequenties voor het ontwerpen van lesmateriaal voor waardenvorming:

- vermijdt bevoogdend taalgebruik in het lesmateriaal,
- overwin Uw vrees voor een te directe benadering,
- scherp steeds opnieuw Uw vertrouwen in de leerlingen en in hun vermogen om hun grenzen te bewaken,
- houdt bij de uitvoering van de lessen rekening met en laat ruimte voor de mogelijkheid dat leerlingen een stap (nog) niet willen zetten of een andere stap willen zetten dan U voorspeld had. (U hoeft dan minder vaak in de beschuldiging te schieten dat de leerlingen weigeren na te denken.)

2.4 Conflicten zijn niet per definitie slecht

"Onontbeerlijk voor de docent die met waardenvorming aan de slag gaat is het vermogen een positief gevoel te hebben over het bestaan van en het uiten van waardenconflicten, als een rijke bron en voeding voor groei, ontwikkeling en integratie".

Tot dat vermogen zijn wij in onze maatschappij en door ons onderwijssysteem niet bijster goed opgeleid en het zal voor veel docenten heel wat voeten in de aarde hebben voordat zij blijmoedig waardenconflicten in hun lessen tegemoet treden. Toch is het een uiterst belangrijk kenmerk van groei en ontwikkeling dat het nieuwe dat geleerd gaat worden in eerst instantie conflicteert met het oude (wereldbeeld). Bij wetenschappelijke feiten en half-feiten zijn wij verontschuldigd door onze maatschappij om te roepen: "Maar het is gewoon zo en niet anders".

Bij de vorming van waarden en normen zullen we naast de uitspraak: "Voor mij geldt uitspraak x" steeds de uitnodiging moeten plegen: "En hoe ligt dat voor jou?". Bovendien zullen we, als we de fase van het puur verhelderen willen overstijgen, daar nog de stap aan toe voegen: "Wat gaan we nu doen met dit verschil tussen jou en mij?" Kortom, we zullen leren om conflicten onder ogen te komen en niet langer te vermijden; leren ons in te leven in gevoelens, die wij voor ons persoonlijk leven niet kennen of afwijzen.

2.5 Het kunstenaarschap van het slappe koord

"Het is van groot belang dat bij de vorming in waarden en normen een goede balans behouden blijft tussen het denken over en met waarden, het voelen van en met waarden, het uiten en vormgeven van en met waarden. Kortweg noemen we het de hoofd-hart-hand balans". Goed omgaan met eigen en andermans waarden is een vorm van kunstenaarschap.

Een prachtige voorzet voor de vorm van onderwijs die voortvloeit uit dit H-H-H-balans-principe is gegeven door Brown en zijn medewerkers in het DRICE-project (1971), in het nederlands vertaald o.a. in "Leven in de klas".

De zorg voor het behouden van deze balans kan tot uiting komen in de inhoud, de werkvormen, de evaluatie van de lessen. Het is storend wanneer bij de voorbereiding en uitvoering van de lessen de docent voor zichzelf die balans niet weet te bewaken en het werkt uitermate positief als de docent in staat is naar die balans in zichzelf te kijken tijdens alle fasen van het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van zijn onderwijs.

Vanuit diverse bronnen zijn we met de noodzaak van deze balans in aanraking gekomen. Opvallend groot is het aantal pedagogen en onderwijskundigen dat pleit voor, of onderzoek doet aan, of theorieën opstelt over twee van de drie aspecten. "Leren in context", "Handelingsperspectief", "Arbeidservaringsleren", "Confluent onderwijs" zijn zo een paar van die stromingen.

2.6 Emancipatie

"Een wezenlijk kenmerk van waardenvorming is dat het leidt tot bevrijding van wetenschappelijke, religieuze of maatschappelijke "een-ogigheid", vooroordeel, heersende structuren en zelfonderdrukking".

We maken ernst met de grondhouding van veel docenten die leerlingen willen opvoeden tot zelfstandigheid. We zijn ons ervan bewust geworden dat een leerling die uit zichzelf doet wat de docent van hem verwacht of eist voor ons niet het bewijs is van werken aan zelfstandigheid van de leerling. Wij zoeken het dan eerder in kritisch nadenken, zelfbewust leven, voelen en handelen; met andere woorden: een soort rebel zijn, die in staat is tot medeleven en coöperatie en solidariteit.

2.7 Wat je zegt dat ben jezelf

"The medium is the message".

Dit vinden wij een schitterende uitspraak van McLuhan.

Een onderwerp van veel onderzoek en van veel observaties in het onderwijs en ook een punt van kritiek van veel leerlingen op het huidige onderwijs: "Wat jullie ons onderwijzen, doen jullie zelf niet echt, wij moeten "het" later (voor jullie?) doen". Voor veel leerlingen de ongerijmdheid van onderwezen worden in het verbeteren van het milieu door een generatie die zelf het milieu (heeft) verpest.

Het gaat hier om consistentie tussen inhoud en vorm van het onderwijs. Daarbij kan gemakkelijk de inhoud van de lessen Natuur- en Milieu-Educatie in strijd komen met waardensystemen op basis waarvan de schoolse situatie als geheel is gevormd.

Een voorbeeld: in een school waar met opgelegde schoolregels en sancties het leefmilieu schoon en veilig gehouden wordt, zal het moeilijk zijn andere waarden tot ontwikkeling te laten komen dan een waardensysteem waarin een centrale rol bepleit wordt voor de rijksoverheid als politieagent en rechter bij milieu-delicten. Ook de training van zelfdiscipline bij het leren studeren komt danig in de knel in zo'n omgeving.

Vandaar wellicht dat Kohlberg in het verlengde van zijn onderzoek naar de (gebruikelijke) morele ontwikkeling van mensen en naar de stimulerende rol van de docent bij morele ontwikkeling overgaat tot experimenteren met "de rechtvaardige school". Vandaar ook dat Illich komt tot zijn model van "de ontscholing van de maatschappij", omdat traditionele schoolse structuren per definitie onderdrukking in de hand werken. En vandaar dat Freire overgaat tot het ontwikkelen van een speciale pedagogie voor mensen die in onderdrukking leven. Naast vorm-inhoud consistentie is ook het overbruggen van de kloof tussen doel en middel van belang. Wie met de opdracht "Wees nu eindelijk eens spontaan (of: zelfstandig)" een paradox voor de leerling oproept, die de leerling geen keuze biedt, doet er goed aan deze paradoxen te verwijderen uit zijn onderwijspraktijk, omdat het doel: spontaniteit of zelfstandigheid niet strookt met het middel: dwang. Vergelijkbare paradoxen zijn: lessenseries waarin de boodschap "hou de landbouw kleinschalig" overgebracht wordt door het aanbieden van een overstelpende hoeveelheid feiten (die ver van het bed van de leerling zijn verzameld, op een manier die de leerling niet begrijpt, door mensen die de leerling niet kent, onder omstandigheden die de leerling nog nooit heeft ervaren, in dienst van een maatschappijvisie die de zijne niet is).

2.8 Leerstijlen

"Het is voor de lessen waardenvorming noodzakelijk dat de leerling zich zoveel mogelijk op zijn gemak voelt".

Vraag leerlingen wat het leerklimaat voor hen veilig en tegelijk uitdagend maakt en U zult ontdekken dat er grote variatie in de antwoorden optreedt. Dit lijkt een open deur, maar wij vinden het frappant dat er doorgaans in ons onderwijs een streven naar uniformiteit (in aanpak en materialen) overheerst. Voor zover diversiteit nog voorkomt dan is dat een soort noodlot dat ons achtervolgt. We halen onze schouders op en zeggen: "Smaken verschillen, niet waar?"

Gerichte, doelbewust afgesproken diversiteit komt maar sporadisch voor. (bijvoorbeeld de afspraak dat docent X dit jaar bij 2HA vooral de sociale begeleiding van de klas op zich neemt terwijl docent Y zich zal richten op het cognitieve functioneren van de leerlingen.)

Over leerstijlen hebben we elders in dit boek basisinformatie opgenomen (zie de Inleiding en hoofdstuk 8, par. 3.1). Hier volstaan we met de opmerking dat U de veiligheid van het leerklimaat kunt verhogen door rekening te houden, in materiaal en werkvorm, met meerdere leerstijlen van onze leerlingen.

Daarbij kunt U op tenminste twee manieren te werk gaan. U kunt zorgen dat in het materiaal én in de volgorde én de werkvorm van de ene na de andere leerstijl gebruik gemaakt moet worden door leerlingen. (Eventueel over meerdere lessen verspreid, maar alle leerlingen zetten uiteindelijk wel allemaal dezelfde stappen, al hoeft dat niet in dezelfde volgorde te zijn.) U heeft gedifferentieerd materiaal, dat door leerlingen via verschillende routes geheel wordt bewerkt. Een variant van deze optie is, dat U per lessenserie (zo mogelijk aangepast aan de gekozen inhoud) speciaal aanspraak maakt op 1 leerstijl (bijvoorbeeld analyse), terwijl U in de volgende lessenserie de nadruk legt op een andere leerstijl (bijvoorbeeld uiten van concrete ervaringen, expressie). Alle leerlingen zetten allemaal dezelfde stappen. U heeft uniform materiaal dat in de tijd varieert.

De tweede mogelijkheid is, dat leerlingen alleen het materiaal bewerken dat past bij (of dat juist de tegenhanger is van) hun leerstijl. Over de gehele klas (en lessenserie) verdeeld wordt dus al het materiaal wel gebruikt, maar niet door alle leerlingen alles, en niet in dezelfde volgorde.) U heeft gedifferentieerd materiaal, dat door leerlingen via verschillende routes gedeeltelijk wordt bewerkt.

2.9 Forceer niets

"Bij het verhelderen van waarden en het vormen van waarden is het ons inziens uitermate belangrijk rekening te houden met wat iedereen wel kent als: de vrees om geforceerd te worden".

Een simpel tekeningsetje van het zogenaamde Johari-venster kan hier helpen.

	over mij bekend aan mijzelf	over mij onbekend aan mijzelf
over mij bekend aan de ander	vrije (A) ruimte	blinde (B) vlek
over mij onbekend aan de ander	privé (C) domein	onbewust (D)

(vrij naar Joseph Luft en Harry Ingham, in SOVA-groep, 1978)

Bijna iedereen kent waarschijnlijk die ervaring van er de pest in hebben als iemand anders ongevraagd gebied (C) probeert binnen te dringen. En voor velen geldt, dat ze pijnlijke ervaringen hebben met de situatie dat anderen ongevraagd opeens gebied (B) voor je toegankelijk maakten. Deze twee soorten onaangename ervaringen samen maken dat veel mensen de "vrees om te forceren" of de "vrees om geforceerd te worden" kennen. Vaak is deze vrees aanleiding om je relatie met anderen te beperken tot gebied (A); waarbij de kans groot is dat je met spanning rondloopt over de inhoud van gebied (B) ("Wat denkt ie eigenlijk van me?") of gebied (A) ("Kom ik 'm maar eens goed

duidelijk maken hoe ik me erger aan zijn opstelling"). Er rust een soort taboe op gebied (B) en (C). Dat kun je merken aan jonge kinderen, die soms heel onverwacht ons het schaamrood op de kaken jagen door opmerkingen te maken over medereizigers (gebied (B) van het slachtoffer) of ons vreselijk in verlegenheid brengen door ongeneemd vragen te stellen over ons gebied (A).

Toch is het taboe niet compleet in onze maatschappij, want in sommige situaties is het toegestaan dat iemand opening van zaken geeft. Dit kan de chef zijn bij een functioneringsgesprek in het bedrijf, maar we staan het soms ook oogluikend toe als iemand een driftbui krijgt of anderzins hevig geëmotioneerd raakt. Erg duidelijk zijn onze regels wat die toestemming betreft overigens niet. En iedereen waagt wel eens een gokje op dit terrein.

Wie kiest voor waardenvorming kiest impliciet ervoor om het taboe op gebied (A) en (B) op te heffen en wil uitdrukkelijk toewerken naar de situatie waarin voor elke deelnemer het mogelijk is om actief zijn grenzen tussen (A) en (B) en tussen (A) en (C) te (laten) verleggen. Dat dit met een grote mate van zelfbeheersing en de nodige voorzichtigheid moet gebeuren is duidelijk. Anders doe je elkaar opnieuw pijn en klapt de oester dicht.

Belangrijk is daarbij de pijnlijke ervaringen van onze leerlingen met geforceerde openingen uit het verleden of heden serieus te nemen, en er nadrukkelijk aandacht aan te besteden welke positieve ervaringen zijn opgedaan met het vergroten van gebied (A) ten koste van (B) en (C).

2.10 "Spelletjes die mensen spelen"

"Veel menselijk communicatie verloopt volgens bepaalde patronen. Vaardigheid in het omgaan met deze patronen is gewenst"

Berne heeft een aantal van die patronen onderzocht en voor ons samengevoegd onder de naam: "Spelletjes die mensen spelen". Hij gaat er vanuit dat kinderen op jonge leeftijd niet altijd rechtstreeks konden vragen om wat ze nodig hadden; dat ze daardoor gestimuleerd zijn om te zoeken naar omwegen. Ze gingen spelletjes spelen met de volwassenen. Ook door af te kijken bij de volwassenen om hen heen ontdekten ze veel spelletjes.

Hoewel de meeste van deze manipulatie-techniekjes door het kind bedoeld zijn om de ander te laten doen wat het kind wil, zijn er ook een aantal die zich tegen hem blijken te keren en waardoor hij gevangen raakt en gaat doen wat een vroegere boze ouder hem wilde laten doen, zodat hij juist niet toekomt aan het vervullen van zijn behoeften.

Aangezien veel van die spelletjes direct gekoppeld zijn gebleven aan behoeften, verlangens en emoties is het zaak om bij de lessen waardenvorming sensitief te zijn voor de mogelijkheid dat een leerling in een spelletje stapt.

Berne heeft met zijn lijst van titels van spelletjes een kostelijk instrument aangereikt om ons eigen spelgedrag en dat van leerlingen te leren onderkennen (zie hoofdstuk 8, par. 3.4).

2.11 Vitamine Pf, Positieve feedback

"Er gaat helende kracht uit van welgemeende positieve feedback. En het is jammer dat maar zo weinig mensen in onze maatschappij deze levensbelangrijke vitamine aan elkaar willen geven".

(zie hoofdstuk 8, par. 2.2 en 3.5)

Jackins heeft mede op basis van deze vitamine een methode ontworpen waarmee mensen elkaar kunnen ondersteunen om de frustraties die ze in het leven van alledag opdoen te verwerken op zo'n manier dat oude frustraties niet meer terugkeren.

Wij achten het een kenmerk van waardenvorming, en tegelijk een voorwaarde, dat de docent uitgebreid gebruik maakt van deze menselijke mogelijkheid om door het uitdelen van grofweg gezegd, welgemeende complimenten de leerlingen bouw materiaal te geven voor hun zelfvertrouwen. Ook het onderlinge vertrouwen tussen de docent en de leerlingen en tussen de leerlingen zal met sprongen toenemen. In de praktijk van het lesgeven betekent dit dat de docent voor zichzelf de ruimte moet inbouwen in de les waarin hij zich door een moment van bezinning kan realiseren wat individuele leerlingen of groepjes leerlingen aan positieve feedback verdienen.

2.12 Vertrouwen op het goede

"Voor het ontwikkelen van de vaardigheid "complimenten maken" is het noodzakelijk een basisvertrouwen te ontwikkelen: dat mensen geneigd zijn tot het goede, het gelukkigmakende. Het vereist een optimistische kijk op je leerlingen".

Mede gelet op het gegeven dat mensen vaak spelletjes spelen en daar anderen (soms ongewild) veel pijn mee bezorgen, kan de docent besluiten steeds weer de leerling het voordeel van de twijfel te geven en steeds weer te blijven zoeken naar de positieve drijfkracht achter het soms destructieve gedrag van leerlingen.

Wij hebben ervaren dat deze grondhouding moeilijk te verwerven is. Steun van collega's en leerlingen was onontbeerlijk. En vooral: geduld met onszelf.

Een lijfspreuk van Jackins past hierbij:

"Ik vertrouw erop dat iedereen op elk moment gezien zijn omstandigheden het beste doet wat hij kan".

U zult begrijpen dat het tegenovergestelde: "ik moet steeds oppassen dat niemand mij een loer draait" een zo verregaande invloed heeft op gedrag van docenten dat de veiligheid voor leerlingen ver te zoeken zal zijn.

Wij pleiten ervoor dat elke docent die met waardenvorming in zee gaat zich bewust wordt van de polariteit: vertrouwen op het goede/uitgaan van het kwade. Zowel met betrekking tot het beoordelen van zijn eigen gedrag als met betrekking tot het reageren op gedrag van leerlingen.

2.13 Decentreren

"Geslaagde intermenselijke communicatie wordt in ieder geval gekenmerkt door zelfbewustzijn, door het vermogen in de huid van de ander te kruipen (empathie) en door het vermogen zowel deelnemer aan, als toeschouwer te zijn van de interactie (decentreren)".

V.d. Ven noemt dit respectievelijk het vermogen om naast het "ik-perspectief" ook het "jij-perspectief" en het "het-perspectief" te

beleven. Wij spreken bij dit laatste perspectief liever van "wij-perspectief".

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

Het leren innemen van elk van de drie perspectieven, en het flexibel leren wisselen tussen de drie (decentreren) in dienst van het doen slagen van de communicatie vergt dan belangrijke investeringen bij de training in waardenvorming.

Er zijn veel onderzoekers geweest die een deel van deze vaardigheid tot decentreren hebben belicht. Een aantal noemen we kort ter herkenning of als stimulans om Uw licht eens bij hen op te steken.

- Piaget en Inhelder hebben de cognitieve vermogens tot decentreren van mensen in kaart gebracht.
- Assagioli heeft met zijn Psychosynthese belangrijke instrumenten aangereikt voor het creatief leren omgaan met het ik-perspectief.
- In de transactionele analyse van Berne worden belangrijke drempels voor een soepele perspectief-wisseling blootgelegd.
- Uit de groepsdynamische theorieën (bijvoorbeeld Nysten) kunt U de informatie over taakrollen en groepsrollen halen.
- De Gestalt-benadering van Perls steunt uitdrukkelijk op het erkennen van het invloedrijke bestaan van voorgrond en achtergrond (zowel binnen het ik-perspectief, als tussen ik- en jij-perspectief), waarbij gevoelens, meningen en ervaringen uit zowel de achtergrond als van de voorgrond met elkaar kunnen strijden om de voorrang (= de aandacht van de betrokkene). Gestalt technieken leren U op tijd aandacht te verleggen tussen voor- en achtergrond, zodat U het aantal stoorzenders in Uzelf vermindert.
- Het Herwaarderings Co-counselen van Jackins houdt zich vooral bezig met het versterken van het ik-perspectief en het leren functioneren daarmee in het-perspectief.
- En uit de Values Clarification van Rathus en Simon kunt U onder andere de oefeningen halen die gunstig zijn voor het ontwikkelen van de vaardigheid om te wisselen binnen het ik-perspectief (door het spelen met "plaats", en "tijd" en "materiële en sociale omstandigheden"); deze oefeningen versterken het bewustzijn van de mate waarin iemand universele of beperkte, eventueel situationele geldigheid toekent aan zijn waarden. En dit bewustzijn is weer nodig voor een flexibele overstap naar de ander twee perspectieven.

2.14 De basis

"Bepaalde waarden zijn zo waardevol voor de mensheid als geheel, dat zij (her)ontdekt moeten worden om als richtsnoer voor ons onderwijzend en opvoedend handelen te dienen".

(zie V.d. Ven, 1985 voor een theoretische verantwoording van deze keus). Welke waarden dat zijn doet in het kader van dit hoofdstuk niet zozeer ter zake. Daar spreken we ons in andere hoofdstukken voldoende over uit. Wel noemen we deze basis hier omdat we het noodzakelijk vinden dat elke docent die met waardenvorming aan de slag gaat voor zich zelf een duidelijke keus maakt voor of tegen dit standpunt. De voorstanders onder hen zullen ons inziens vervolgens nog een hele klus te klaren hebben om te achterhalen welke die waarden zijn.

In wisselwerking met hun omgeving zullen ze in het proces stappen dat wij eerder aanduiden: het verhelderen en vormen van waarden met betrekking tot de vorming van waarden. (Door V.d. Ven genoemd: de argumentatieve communicatie.) Dit proces verloopt naar onze ervaring spiraalsgewijs; deelnemen aan waardenverheldering vormt waarden, vorming van waarden vergroot de mogelijkheden tot verheldering van waarden en tot deelname aan de argumentatieve communicatie met betrekking tot de waarden die de moeite waard zijn om onderdeel te worden van Uw NME-leerplan; deelname aan de communicatie levert gelijk door waardenverheldering weer nieuwe gegevens op voor de beslissingen die genomen moeten worden over de vorm en de inhoud van de waardenvorming middels NME-lessen, etcetera.

V.d. Ven meldt met name, dat óók het somtijds mislukken van de argumentatieve communicatie een belangrijke stap in het (leren) deelnemen aan het argumentatieve communicatieproces is. Wij onderstrepen vanuit onze praktijkervaringen deze uitspraak. Een consequentie voor ieder die met waardenvorming in Natuur- en Milieu-Educatie begint is: begin maar gewoon met de eerste wankel schreden, leer samen al oefenend Uw grenzen en mogelijkheden kennen en laat U niet afschrikken door de vele voorwaarden voor goede waardenvorming die af te leiden zijn uit de meer theoretische hoofdstukken van dit boek.

VERWERKINGSOPDRACHT 8

3. Methodische kenmerken van waardenvorming

Tenslotte nemen we hier nog een samenvatting op uit V.d. Ven (1985), hoofdstuk 14: "Methodische aspecten" (pag. 255-270).

V.d. Ven gaat in op de verhouding tussen de interactieve momenten en de pre-actieve momenten in het curriculum; het inschakelen van leerlingen bij het bepalen van wat er gebeurt en het voorwaarden-scheppende handelen van de docent (buiten de leerlingen om). (zie ook hoofdstuk 8, par. 3.8)

3.1 Coöperatie

Coöperatie is van groot belang i.v.m. het ontwikkelen van de capaciteit tot decentreren.

Hierbij kan gedacht worden aan:

- 1 communicatie-patronen: leerlingen leren functioneren in zoveel mogelijk en verschillend soortige communicatiepatronen (cirkel, wiel, all-channel),
- 2 leiderschapsfuncties: leerlingen leren zoveel mogelijk leiderschapsfuncties vervullen (in kleine groepen; plenair),
- 3 sociaal-emotionele lading en structuur der interactie: aandacht door de sociaal-emotionele lading is van belang. (in welke mate staan de leerlingen bloot aan wederzijdse, selectieve perceptie, bijvoorbeeld door stereotypering; welke mate van attractie en vijandigheid is aanwezig; wat is de structuur van de interactie: zijn er subgroepen, informele leiders en dergelijke?)
- 4 sociaal intergratieve stijl: zich bij waardenvorming kenmerkend door geringe frequentie van uitdrukkingsvormen van macht (rekening houden met gelijkwaardigheid van de ander bij het leiding geven;

inzetten van eigen krachten, eerder vóór de belangen en opvattingen van anderen dan ertegenin. Vanuit de docent kan dit gezien worden als de tegenstelling autonoom (docent stuurt vormingsproces) tegenover heteronoom (leerling stuurt). Vaak stuurt de docent inhoudelijk en sociaal; voor wat betreft de spreiding van activiteiten zou het zwaartepunt meer bij leerlingen liggen. Dit zou voor waardenvorming betekenen: inhoudelijke grensverlegging in de richting van de leerlingen.

3.2 Grensverlegging

De inhoudelijke grensverlegging in de richting van de leerling kan gezocht worden bij de cognitieve, de affectieve en de gedragsdimensie. De leerling kan op alle drie gebieden een wezenlijke bijdrage leveren, mits van goede instrumenten gebruik wordt gemaakt.

Cognitieve dimensie

Kluckhohn en Strodbeck (1974) hebben zes grondproblemen genoemd, waarmee de mens (ook als we naar verschillende culturen kijken) worstelt:

1. Hoe moet men de menselijke natuur waarderen?
2. Hoe is de verhouding tussen de mens en de hem omringende natuur?
3. Hoe wordt de tijd gewaardeerd?
4. Hoe denkt men over de menselijke activiteit?
5. Hoe ziet men de verhouding tussen de mens en zijn medemensen?
6. Hoe is de verhouding tot de ruimte?

Voor NME dienen we ons inziens vooral tot grondprobleem 2 te richten, overigens zonder de andere vijf te kunnen negeren.

Hermans (1974) heeft voor vraag 3, 4 en 5 een instrument ontwikkeld om bij leerlingen informatie op te vragen.

Affectieve dimensie

Ook hiervoor heeft Hermans een instrument ontwikkeld: een lijst van 12 positieve en 12 negatieve gevoelens met een zespuntsschaal die oploopt van "komt nooit voor" tot "komt zeer vaak voor".

Positieve gevoelens

vreugde,
eigenwaarde,
geluk,
genieten,
liefde,
saamhorigheid,
warmte,
vertrouwen,
veiligheid,
rust,
vrijheid.

Negatieve gevoelens

machteloosheid,
angst,
zich zorgen maken,
gespannenheid,
zichzelf niet zijn,
ongelukkig zijn,
schuld,
eenzaamheid
kwaadheid,
minderwaardigheid,
neerslachtigheid.

Een kanttekening die wij (met V.d. Ven) hierbij maken is, dat de indeling in positieve en negatieve gevoelens niet verantwoord is en minstens een heel beperkte mens- en maatschappijvisie vertegenwoordigt. Immers negatieve gevoelens kunnen levensbelangrijk zijn: mensen zeggen van gevoelens als machteloosheid, schuld, kwaadheid of

bezorgdheid veel geleerd te hebben; ze kunnen dankbaar zijn voor het hebben van die gevoelens.

De gedragsdimensie

Deze wordt uitgewerkt door een lijst van 12 positieve gedragingen en twaalf negatieve gedragingen.

Positieve gedragingen

overleggen,
steunen,
stimuleren,
rekening houden,
samenwerken,
kansen geven,
tegemoet komen,
luisteren,
zich inleven,
helpen,
serieus nemen,
vrij laten.

Negatieve gedragingen

misleiden,
besodemieteren,
in de steek laten,
dreigen,
verwaarlozen,
aan het lijntje houden,
geweld gebruiken,
dwingen,
negeren,
misbruiken,
belachelijk maken,
laten vallen.

Ook hier is weer voorzichtigheid geboden in verband met het achter de indeling liggende mens- en maatschappijbeeld. Het belachelijk maken van een overheid die mensen aan het lijntje houdt die voor overleg komen is niet zomaar "negatief gedrag" te noemen. Het "negatieve gedrag" kan de aanzet zijn voor door beide partijen gewenste ontwikkelingen in het vastzittende overleg tussen burgers en overheid.

4. ONTWIKKELINGSMOGELIJKHEDEN VOOR DOCENTEN

Leeswijzer

Dit hoofdstuk komt voort uit de praktijk van de waardenvorming. Gesteld voor de vraag: "Wat eist waardenvorming van de docenten en de leerlingen?" geeft elke docent met praktijkervaring zijn eigen antwoorden. Van een aantal mensen zijn deze antwoorden verzameld en geordend; om te laten zien welke grote variatie aan ontwikkelingsmogelijkheden er bestaat.

Dit hoofdstuk kan op verschillende manieren gebruikt worden:

- Voor diegenen die voor het eerst aan de slag gaan met waardenvorming (en NME) bieden de. op herkenbaarheid geschreven, stukjes een mogelijkheid om keuzes te maken uit de grote aantallen aandachtspunten die bij het opstarten van waardenvorming een rol kunnen spelen.
Dit geldt vooral voor de docent die graag concrete ervaringen als startactiviteit leest (de CE-leerweg). Het hoofdstuk is speciaal voor deze leerweg geschreven.
- Voor docenten die al ervaring met waardenvorming en/of NME hebben opgedaan, biedt dit hoofdstuk een mogelijkheid om die ervaringen naar boven te halen. Bovendien kunnen die ervaringen geëvalueerd of geanalyseerd worden en kan er een lijst van werkpunten gemaakt worden kei nog niet (zo goed) beheerst worden (de RO-leerweg).
- Dit hoofdstuk kan ook ter afsluiting van het werken met het boek (nog een keer) doorgewerkt worden: het is dan een evaluatie-instrument om te kijken welke werkpunten men na het werken met het boek al beheerst en welke nog niet.
- Tot slot kan het helpen om de eigen theorie met betrekking tot waardenvorming (binnen NME) achteraf op een rijtje te krijgen. Het hoofdstuk wordt ook dan ter afsluiting doorgewerkt (de BV-leerweg).

Uit het dagboek van een docent:

Verwerkingsopdracht 9 vind ik erg goed, want hij maakt goed duidelijk wat de reikwijdte van vraag 9 (par. 2.6) is. Ik merk dat de kwaliteit van mijn lezen en verwerken van het boek heel erg bepaald wordt door de intensiteit waarmee ik de verwerkingsopdrachten doe. Die zijn essentieel voor het doorwerken van het boek, rekenen af met vrijblijvendheid, vaagheid en sociaalwenselijke antwoorden. Bij de eerste lezing van het boek ben ik over erg veel heen gewandeld met een houding van: dat zal wel, of oh ja, best wel. Dat maakt mijn opmerking over de lay-out van de verwerkingsopdrachten nog belangrijker. Ik vraag me af, en dat is echt een vraag en geen verpakte kritiek, of die verwerkingsopdrachten geen centralere plaats in de tekst verdienen. Ik vind dat duidelijk, is dat dit boek vooral zal werken als materiaal bij een cursus, veel minder als boek voor bij de haard.

4

Ontwikkelingsmogelijkheden voor docenten

1. Inleiding

In andere hoofdstukken hebben we beschrijvingen gegeven van keuzes die U als docent kunt (en in zekere zin, moet) maken wanneer U actief de vorming van waarden ter hand gaat nemen. Keuzes met betrekking tot materialen, processen en produkten. Maar ook keuzes tussen theoretische en praktische gedragsalternatieven voor U als docent. Dit hoofdstuk is speciaal geschreven voor lezers die er de voorkeur aangeven vanuit zo concreet en alledaags mogelijke voorbeelden te beginnen met het vormen van een beeld van de theorie. Daarom bevat, na deze inleiding, elke paragraaf een korte situatieschets. Elke schets wordt afgesloten met een vraag. Deze genummerde vragen (1-39) kunt U op twee manieren gebruiken:

- a. terugkijkend op Uw leservaringen evalueert U Uw praktijk; U ontdekt op welke punten Uw dagelijkse lespraktijk al waardenvormend is. op welke punten U mogelijkwijs nog visie of vaardigheden zou kunne ontwikkelen;
- b. vooruitkijkend naar de toekomst gebruikt U de vragen (en Uw antwoorden) om te inventariseren wat voor U de belangrijkste punten zijn waarop U zich wilt gaan ontwikkelen; U stelt prioriteiten, ontdekt nieuwe leergebieden, maakt een keus uit de vele ontwikkelingsmogelijkheden en bepaalt Uw voorkeur voor een volgorde waarin U met Uw leerpunten wilt gaan werken.

In ieder geval zullen Uw voorlopige antwoorden op de samenvattende, genummerde, slotzinnen tezamen het skelet vormen van Uw persoonlijke theorie met betrekking tot het waardenvormend handelen van U als docent.

Bij het formuleren van de genummerde vragen willen we een zo gespreid mogelijk voorbeeld geven van, hoe U zelf als lezer door het kiezen van een andere formulering de diepgang en de richting van de antwoorden kunt beïnvloeden.

"Wat zijn Uw ervaringen met...?"	algemeen inventariserend
"Welke concrete voorbeelden kunt U noemen van....?"	verantwoordend
"Bent U bereid tot....?"	peilend
"Bent U in staat tot ...?"	concreet inventariserend
"Wat is voor U de waarde van ...?"	evaluerend

Gesloten vragen (Bent U in staat tot?) en open vragen (In hoeverre bent U in staat tot?) dienen elk een eigen doel; wij weten niet welk doel U met het doornemen van dit hoofdstuk nastreeft. Onze formuleringen zijn dus slechts voorbeelden; we raden U aan Uw eigen vraagzinnen te bedenken.

In hoofdstuk 8, par. 3.6 hebben we alle 39 vragen nog een keer in een lijst opgenomen, zodat U meer overzicht krijgt bij het evalueren. We denken dat U er goed aan doet de vragen in een zo volledig mogelijk volzinnen te beantwoorden, alsof U een opstel schrijft.

Bij dit hoofdstuk zijn verwerkingsopdrachten gevoegd die ten dele een speciaal karakter hebben: we vragen U op een niet enkel reflectief-analytische manier te werk te gaan. We stellen oefeningen voor waarbij U Uzelf traint in het op een andere manier gebruik maken (en herontdekken?) van Uw creatieve vermogens. Het bijzondere van de oefeningen is dat U Uw lichaam gaat gebruiken als eerste bron van informatie en wijsheid. Voor velen zal dat in eerste instantie schaamte, ongeloof of weerzin oproepen. Deze begrijpelijke gevoelens kunnen mede oorzaak zijn dat de oefeningen U weinig opleveren, tenzij U al doende de vaardigheid ontwikkelt om naast deze gevoelens ruimte te maken voor ervaringen die de oefeningen U bieden.

Veel van deze oefeningen vergen een soort mentale voorbereiding: rust, ontspanning, aandacht vrij maken, overschakelen. Neemt U daar vooral de tijd voor!

Uit het dagboek van een docent:

Samenvatting na het beantwoorden van de 39 vragen:

Ik heb een houding ten opzichte van mezelf, van leerlingen, van waarden en emoties die bevorderlijk is voor waardenvormend onderwijs. Ik ken een aantal van mijn beperkingen, de situatie moet veilig zijn voor mij. Ik zie vaak alternatieven, kan creatief met situaties omgaan. Er is een grens aan wat ik accepteer van leerlingen. Ik ben me daarvan bewust. Ik weet dat ik niet alle situaties aankan en wil; ik weet ook dat ik niet alle gedrag van leerlingen accepteer, ik weet ook dat ik niet met elke leerling overweg kan. Naar mijn idee ontbreekt het me aan ervaring met verschillende werkvormen, mijn persoonlijke theorie is niet uitgekristalliseerd, ik kan niet al mijn handelen van daaruit verantwoorden (en dat wil ik misschien ook niet zo).

Kennis van processen rond waardenvorming heb ik, maar onvoldoende om daar alert bewust mee om te gaan in alle situaties. Ik voel dat op dit moment echter niet als een gemis. Het belemmert me niet om waardenvormend bezig te zijn.

Ik realiseer me dat het pedagogische klimaat en de organisatie van het onderwijs erg bepalend zijn voor de mogelijkheden die ik heb om waardenvormend bezig te zijn.

Tot zover de diagnose van mijn beginsituatie.

Ik heb hier erg intensief en met veelplezier aan gewerkt. Het kostte me geen moeite om op te schrijven. Wanneer ik terug kijk naar mijn eerdere lezingen van dit hoofdstuk dan denk ik dat het leveren van commentaar op de tekst me heeft opgeleverd dat ik goed heb nagedacht over wat er staat en wat dat bij me oproept, dat ik de kans heb gehad mijn emotionele reacties te uiten in het dagboek en dat ik de ruimte heb om voluit na te denken.

Nog een klein stukje ter bezinning op dit hoofdstuk.

Door U in waardenvorming te verdiepen verandert U.

Dat kunt U over U laten komen; U kunt het ook actief en gericht nastreven.

Daarbij zullen sommige van de gedragskeuzes die U op grond van theoretische of pragmatisch-praktische overwegingen maakt geheel in het verlengde liggen van Uw normale onderwijsgedrag; U hoeft er (voor het oog van de buitenwereld) niet voor te veranderen.

Ongetwijfeld zult U echter ook keuzes maken die nieuw gedrag van U eisen; of die nieuw gedrag tot gevog hebben.

Sommige van U zullen zelfs actief hun eigen ontwikkeling ter hand willen nemen, maar weten misschien niet goed waar ze willen beginnen. Zij vinden dus in dit hoofdstuk suggesties.

Andere lezers hebben, terugblikkend op een periode van ontwikkeling, behoefte aan een evaluatie-instrument. Zij kunnen, eventueel een keus makend uit de lijsten, met behulp van dit hoofdstuk een instrument ontwerpen.

Maar de suggesties die wij doen in de vragen zijn aangeklede waarden. Want dit hoofdstuk is ontstaan doordat wij, puttend uit onze ervaringen, de vraag beantwoordden: "Welke houdingen vaardigheden en kennis zullen docenten hebben als zij, in onze optiek op wat goede waardenvorming is, optimaal functioneren". Dat betekent dat achter bijna elke suggestie een waarde van ons schuilgaat. Het is dus oppassen geblazen, dat U niet ongewild waarden van ons overneemt. Achter deze laatste zin bijvoorbeeld onze waarde: "Kies zo bewust mogelijk voor of tegen een waarde die een ander je voorhoudt". Bovendien is er het risico dat wij, suggestieve vragen stellend, U een soort voorschriftenlijst in de maag splitsen. Zo van: wie zich een waardenvormer wil noemen moet tenminste.....!

En dat is uitdrukkelijk niet onze bedoeling met de 39 vragen. (Wie overigens geïnteresseerd is in wat wij kenmerkend vinden voor docenten die succes hebben met waardenvorming vindt in par. 5 van dit hoofdstuk een samenvatting daarvan.)

Onderstaande ontwikkelingsmogelijkheden hebben we ingedeeld naar

- a) persoonlijke werkpunten: werkpunten met uitsluitend Uzelf als subject, en dan vooral Uw binnenwereld betreffend,
- b) werkpunten in de microsituatie: welke als onderwerp hebben U en andere personen, en de relatie die tussen U en anderen bestaat; concreet op te vatten als: een leerling, of de klas
- c) werkpunten in de mesosituatie: welke als onderwerp hebben de buitenwereld en Uw relatie daarmee; dus bijvoorbeeld collega's, directie, ouders, verenigingen, etcetera.

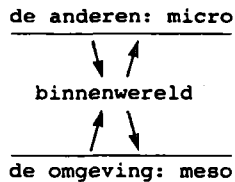


Fig. 3 Werkpunten binnen en buiten uzelf

Zo'n indeling maakt het lezen en verwerken misschien een beetje hanteerbaarder. In werkelijkheid vinden wij wel dat er zoveel samenhang is (en moet zijn) tussen binnen en buiten dat U als lezer steeds waar dat maar mogelijk is consequenties door moet trekken van binnen naar buiten en omgekeerd. (bijvoorbeeld: Bij kennis over processen hoort kennis over hoe de processen werken bij U; als het gaat om vaardigheden is het belangrijk om die vaardigheden ook voor Uw eigen (waarden-)ontwikkeling te beheersen; als het gaat om houdingen van anderen, is ook steeds Uw houding vaar Uzelf in het geding.)

Deze gedachtengang hebben we in wat nu volgt voor een aantal kernpunten al wel uitgewerkt; voor andere punten laten we de uitwerking aan U over; het geheel zou anders onnodig lang worden.

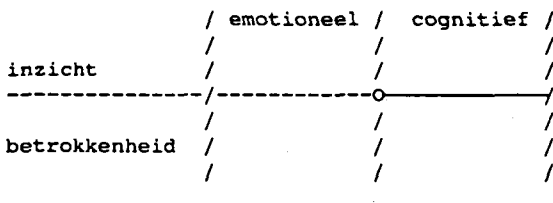
2. Persoonlijke werkpunten

2.1 OVER of IN

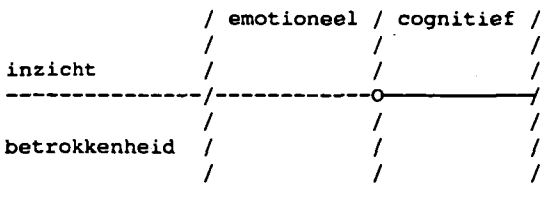
We gaan ervan uit dat er in onze schoolse werkelijkheid maar tussen twee zijnswijzen te kiezen valt: je geeft les OVER (de natuur/het milieu) of je geeft les IN (de natuur/het milieu). De eerste zijnswijze leidt in elk geval tot het te berde brengen van een grote hoeveelheid feiten en materialen die (voor leerlingen) abstracties zijn en waarmee vooral de eenzijdige ontwikkeling van het hoofd wordt gediend, hopelijk leidend tot cognitief inzicht (en heel misschien tot cognitieve betrokkenheid het milieu als een wiskundesom of als een economische factor).

De tweede zijnswijze leidt in elk geval tot een emotionele confrontatie met het lesonderwerp in dienst van een eenzijdige ontwikkeling van het hart, hopelijk leidend tot emotionele betrokkenheid en tot emotioneel inzicht (als daar tenminste veel moeite voor wordt gedaan).

Beide zijnswijzen vereisen speciale aandacht van betrokkenen wanneer ook nog eens het handelingsaspect tot zijn recht moet komen. De docent zal nu een keus moeten maken in hoeverre hij inzicht en betrokkenheid noodzakelijke ingrediënten van goed waardenvormend Natuur- en Milieu-onderwijs vindt. U zou als het ware in het volgende raster Uw voorkeur (of ideaal) kenbaar kunnen maken, door rondom punt o een ronde, ovale of driehoekige figuur te tekenen.



U krijgt dan bijvoorbeeld, voor een docent die analyse van en inzicht in de milieu-problematiek het belangrijkste vindt, de volgende figuur:



Of voor een docent die streeft naar emotionele betrokkenheid van leerlingen bij milieu-problemen zodanig dat ze strategisch verstandige beslissingen nemen bij maatschappelijke actie:

	/ emotioneel /	cognitief /	/
inzicht	/	/	/
-----	/-----	o-----	/
betrokkenheid	/	/	/
	/	/	/

Vorming OVER waarden en normen verschaft leerlingen informatie over de inhoud van mogelijke waarden, eventueel de ontstaansgeschiedenis van waardensystemen en maatschappelijke consequenties van waardensystemen. Met andere woorden, er wordt een nieuw vak in het leven geroepen: Waardenkennis; vergelijkbaar met het al bestaande vak Warenkennis. Kennis en inzicht worden actief bevorderd, terwijl emotionele betrokkenheid en daadkracht aan het toeval en aan het goede voorbeeld van de docent of medeleerlingen wordt overgelaten. Vorming IN waarden verschaft de leerlingen niet alleen informatie over bestaande keuze mogelijkheden, maar biedt leerlingen ook: actief de mogelijkheid zich waarden eigen te maken door bijvoorbeeld oefenend handelen volgens waarden; deelname aan die gesprekken en activiteiten in onze maatschappij, waarin veranderingen in waardenstelsels worden vastgesteld. Kennis, inzicht, emotionele betrokkenheid en daadkracht worden actief nagestreefd door voorstanders van vorming IN waarden en normen.

1. Heeft U uitdrukkelijk een beslissing genomen over de door U gewenste balans tussen vorming in waarden en vorming over waarden? Welke van de twee is doel en welke van de twee is middel van het soort waardenvorming dat Uw voorkeur heeft?

VERWERKINGSOPDRACHT 1 (zie hoofdstuk 10)

2.2 Vorming EN overdracht?

Waardenvorming: elk mens moet zelf en in samenspraak met medemensen bepalen wat in een situatie (dus tijd- en plaatsgebonden) goed en kwaad is. Geen enkel mens heeft het recht aan een ander mens waarden voor te schrijven.

Waardenoverdracht: elke nieuwkomer in deze maatschappij moet (een aantal) waardenhiërarchieën aannemen bijvoorbeeld uit: waardenfilosofieën, universeel verklaarde waarden, of uit de tien geboden. Sommige mensen (bijvoorbeeld: oudere of academisch opgeleide, of hoger betaalde mensen) hebben meer rechten dan anderen als het gaat om het voorschrijven van waarden aan anderen.

Dit zijn, heel beknopt, de twee extreme opvattingen over de wijze waarop mensen waarden dienen te verwerven. Tussenposities op het continuüm ontstaan doordat U een eigen inschatting heeft van de mate waarin U deze hiërarchieën plaats- en tijdsgebonden acht, of vatbaar vindt voor veel eigen verantwoordelijke interpretatie.

En aangezien het ons inziens om een continuüm gaat, liggen de beide geschetste extremen in elkaars verlengde:

Pure waardenoverdracht wordt in het extreme een vorm van waarden-
vorming en pure waardenvorming wordt in het extreme een vorm van
waardenoverdracht. (Zie ook hoofdstuk 8, par 1.3, dagboekfragment van
een docent).

2. Heeft U besloten welke positie U inneemt op het continuüm:
waardenvorming en waardenoverdracht? Is het voor U duidelijk hoe
Uw positie gerelateerd is aan bepaalde waarden?

VERWERKINGSOPDRACHT 2

2.3 Waardenvorming laat je niet koud

Wanneer U al zou wensen een soort perfecte spiegel voor Uw leerlingen
te zijn met behulp waaraan zij zich waarden kunnen eigen maken,
zonder dat U met Uw waarden hen beïnvloedt (indoctrineert in het
ergste geval) dan onderschat U de mens in Uw leerling, die intuïtief
en gevoelig Uw meningen en stemmingen weet te peilen.

VERWERKINGSOPDRACHT 3

U zult er dus niet aan ontkomen dat Uw leerlingen U confronteren met
waarden en waardenconflicten binnen Uzelf.

Ons inziens is het wenselijk dat U niet te veel energie (van Uzelf en
van Uw leerlingen) verloren laat gaan in het pogen om Uw waarden en
waardenconflicten buiten schot te houden in lessen waar Uw leerlingen
met waardenvorming bezig zijn.

Dit geldt met name voor Uw waarden(conflicten) met betrekking tot
waardenvorming en waardenoverdracht.

Een troost: en onzekerheden die voor U gepaard gaan met het oefenen
met waardenvorming in Uw lessen zijn als onzekerheid heel aanvoelbaar
en invoelbaar voor leerlingen; vorming in waarden zal hen ook vaker
voor vraagtekens dan voor uitroepetekens plaatsen. Wellicht kunt U
vanuit deze realiteit met Uw leerlingen samen de onzekerheden die het
gevolg zijn van waardenconflicten aanpakken.

3. Bent U bereid om de eigen waarden(conflicten) met betrekking tot
waardenvorming en de consequenties daarvan voor Uw onderwijs onder
ogen te zien en te gebruiken als terrein waarop U nog wat te leren
heeft?

VERWERKINGSOPDRACHT 4

2.4 Wat gij niet wilt dat U geschiedt,....

Er zijn tenminste twee manieren waarop U met al Uw goede bedoelingen
met waardenvorming bij Natuur- en Milieu-Educatie toch vreselijk kunt
struikelen:

- U vraagt leerlingen waardenvormende opdrachten uit te voeren, die U
zelf niet aan den lijve ervaren hebt (bijvoorbeeld in een
trainings situatie met collega's, of
- de wijze waarop U de waardenvormende opdracht geeft en begeleidt
stelt Uzelf erbuiten; U wordt een soort waardenvoyer van Uw
leerlingen.

In het eerste geval ervaren leerlingen U als de heelmeeester die zijn eigen wonden niet verzorgt.

In het tweede geval brengt U leerlingen in de positie van een gast op een feestje, die meedoet aan een psychologisch spelletje waarbij antwoorden op vragen als "wat is je lievelingsdier, je kleur, etcetera" worden geïnterpreteerd door een huiskamerpsycholoog tot een diagnose over de gast of emotionele kenmerken van de gast.

Waardenvorming gaat, in tegenstelling tot waardenoverdracht, uit van de noodzaak alternatieve waarden te leren kennen om er een gerichte keus uit te kunnen maken; vandaar, bij wijze van voorbeeld, de volgende samenvattende vragen:

4. Bent U bereid om datgene wat U aan en van anderen vraagt, zelf ook doorlopen te hebben, en tijdens de uitvoering opnieuw te doorlopen?
5. Bent U voortdurend in staat U bewust te zijn van het bestaan van alternatieven in Uw eigen leven (voor Uw denken, voelen en handelen)?
6. Bent U in staat en bereid om op zoek te gaan naar de alternatieven in Uw eigen leven?
7. Heeft U ervaren wat het voor Uzelf kan betekenen om actief Uw eigen waarden te vormen?

VERWERKINGSOPDRACHT 5

2.5 Ik, jij, wij in perspectief.

Peter leeft volgens een waarde X (Stoppen bij rood stoplicht). Is hij zich bewust van deze waarde? Beseft hij de samenhang met zijn andere waarden? Kent hij de "oorsprong" van zijn waarde X, en de emotionele basis ervan? Kent hij de beperkte hanteerbaarheid van zijn waarde X onder diverse omstandigheden?

Dezelfde vragen kan Peter zich stellen ten aanzien van zoveel mogelijk van zijn overige waarden.

Antwoorden op deze vragen leveren Peter een zogenaamd ik-perspectief, zijn kijk op de wereld en zich zelf.

Janneke leeft volgens een andere waarde Y (Zo min mogelijk onnodige verkeersregels).

Ook zij kan een ik-perspectief hebben of ontwikkelen.

Heeft Peter besef van de waarden van Janneke? Kent hij haar visie op de oorsprong, de beperkte hanteerbaarheid van waarde Y? Weet Peter het antwoord op de vraag waarom hij zelf waarde Y afwijst? Maar belangrijker nog: kan Peter zich inleven vanuit al deze antwoorden in Janneke? Zo ja, dan heeft Peter een jij-perspectief ontwikkeld op Jannekes wereldbeeld.

Ook Janneke kan een jij-perspectief ontwikkelen op Peter. Bij beiden is dan het besef doorgebroken dat de ander een respectabele andere mening, ervaring, gevoel, geloof of streven heeft.

Vervolgens kunnen Peter en Janneke elkaar onwillekeurig gaan mijden. (bijvoorbeeld: omdat ze de basis van de gevonden overeenkomsten te smal vinden voor vruchtbare samenwerking; of omdat ze niet met de gevonden verschillen uit de voeten kunnen.)

Ze kunnen ook proberen met elkaar tot een wij-perspectief te komen; eerst elkaar zonodig nader informeren over ieders ik-perspectief en beider jij-perspectief; vervolgens overeenstemming bereiken over hoe ze beiden met de gevonden verschillen tussen hun ik- en jij- perspectieven zullen omgaan.

Mogelijkheden zijn bijvoorbeeld:

- taakverdeling: "jij schrijft, ik praat" of "ik ben de luis in jouw pels";
- strategieafspraak: "naar buiten toe vormen we een eenheid" of "jij bestrijdt mij, ik bestrijdt jou".
- leerafspraak: "jij wijst mij op onzinnige schoolregels en ik wijs jou op noodzakelijke, zinvolle regels".

Ten slotte nog drie voorbeelden van hoe mensen met ik- en jij-perspectieven kunnen omgaan:

- a. Sommige mensen zitten vastgebakken in hun eigen ik-perspectief. Ze missen de creativiteit en flexibiliteit van de empathie. Ze kunnen verstarren in dogmatiek of sleur, roepen eventueel conflicten op maar die worden als zinloos ervaren door anderen omdat er geen uitzicht op gezamenlijke groei is.
 - b. Anderen stellen hun leven in de waagschaal door perfecte jij-perspectieven te ontwikkelen en daardoor steeds anderen te volgen, geen leiding over het eigen leven te nemen en anderen geen weerwoord te geven, krachteloos conflicten mijndend.
 - c. Er zijn ook mensen die in de confrontatie van hun ik-perspectief met anderen in een angstvallige machtsstrijd geraken, bang zichzelf te verliezen, bang voor verandering of bang voor het comprimmerende compromis.
8. Heeft U ervaring in het U inleven in andere perspectieven dan het loutere ik-perspectief? In welke perspectieven functioneert U doorgaans goed?

VERWERKINGSOPDRACHT 6

Een heel spannende toepassing van het gegeven van perspectief wisseling vinden we bij Natuur- en Milieu-Educatie, wanneer er sprake is van ecologisch leren denken.

Boersma en Schouw (1985) schrijven:

"Bij ecologisch denken gaat het dus om het kunnen hanteren van een op de ecologie gebaseerd conceptueel kader, dat betrekking heeft op ecosystemen waar de mens deel van uitmaakt. Binnen dat conceptueel kader moet dan de afhankelijkheid van de mens van zijn relaties worden verduidelijkt, evenals de kwetsbaarheid van de ecosystemen waar de mens deel van uitmaakt. Het onderwijs zal zich moeten richten op de ontwikkeling van dit conceptueel kader." (pag. 24)

Wij vinden één van de voorwaarden voor de ontwikkeling van dit ecologisch denken, dat U zich één kunt voelen met de omgeving, waar U weet deel van uit te maken. U bestudeert, observeert, beïnvloedt als mens Uw omgeving. Maar tegelijk bent U er ook onderdeel van, afhankelijk van.

Het bijzondere van deze toepassing van perspectief wisseling houdt in dat U een vermogen ontwikkelt tot het hebben van een jij-perspectief op Uzelf en Uw omgeving; nu niet vanuit de U omringende mensen, maar vanuit de U omringende natuur. (zie ook hoofdstuk 8, par. 4.4) Doorgetrokken naar het ontwikkelen van een wij-perspectief ontstaat dan het vermogen je verbonden te voelen met de omgeving.

VERWERKINGSOPDRACHT 7

ik-perspectief : ik geniet van dit bos, ik adem het in en uit.
 jij-perspectief: mijn wandeling heeft effect op het bos: 20 zangvogels verstoord, 10 paddestoelen vertrapt, sporen verspreid, etc, het bos ademt mij in en uit.
 wij-perspectief: ik hou van dit bos, het geeft me rust, ik zal het beschermen. Het bos is deel van mijn leven. Ik ben een deel van het bos. In de gemeenteraad stem ik tegen aanleg van een bromfietspad door het bos.

VERWERKINGSOPDRACHT 8

Bij natuurbeleving is ons inziens het vermogen om met de natuur tot perspectief-wisseling te komen een belangrijke bron van gegevens. Op het eerste gezicht mag het dan bijvoorbeeld belachelijk lijken om in gesprek te gaan met een boom of een dier. (zie les 12, "Een dode tak", opdracht 6).

Daarvoor leven wij met een te natuurwetenschappelijk gevormd wereldbeeld. In het doen alsof de boom iets terug zegt zult U echter gedeelten van Uw waardensystemen op het spoor komen die voor U verborgen zijn zolang U logisch-analytisch of emotioneel-reflectief te werk gaat.

Oefeningen in het perspectief wisselen met de natuur kunt U op elk willekeurig moment haast doen; ze hoeven immers niet lang te duren. U ziet onderweg een mooie boom? Dagdream even hoe het is om deze boom te zijn, wat maakt die boom zoal in de loop van een dag mee? Hoe ziet hij U op dit moment? Bent U gehaast? (aarzelend, verliefd...). Wat ruikt de boom van U als U passeert? Als U even later voor de klas staat en vijf minuten over heeft, kunt U zich verbeelden die boom te zijn: wat ziet ie in de klas?

De vaardigheid die U op deze wijze weer ontwikkelt, heeft U ooit wel bezeten; veel kinderen, U dus ook, kunnen op deze manier fantaseren en veel over de wereld leren.

2.6 Groeipijn hoort erbij

Waarden komen ons over het algemeen niet van een leien dakje aanwaaien. Veel mensen moeten er nogal wat voor doen om ze te veroveren. En het kost steeds weer moeite om naar eigen waarden te leven. Denkt U maar aan de gebruikelijke ervaring van mensen dat idealen bijna altijd in een ver verschiet worden geschetst en maar zelden als binnen handbereik of bereikt, of aan de veel voorkomende verzuchting: "ik zou wel graag willen, maar...".

Door waardenconflicten in ons, is de boel nog een stuk onoverzichtelijker dan we wensen. En bovendien zijn sommige van onze waarden verbonden met pijnlijke ervaringen uit ons verleden. (bijvoorbeeld angst voor verlies, in de steek gelaten worden, veroordeeld of afgewezen worden).

Ontmoetingen met anderen staan bijzonder vaak in het teken van: wat vindt de ander (of ik) goed of kwaad? Wat vindt de ander lekker om te eten, te tasten, te ruiken, te voelen, te horen, te zien van mij? We hebben er vaak heel wat energie voor over om bij de ander een mooi jij-perspectief over onszelf (een mooi image) te laten ontstaan. Zijn we gewoon een beetje ijdel, of houden we onze kwetsbare zijde van de ander afgewend?

Pijn, kwetsuren en kwetsbare plekken, plus het bestaan ervan in ons leven en het uiten ervan in ons contact met ondermeer leerlingen, valt bijna onder het taboe: gij zult Uw image niet beschadigen.

9. Bent U bereid om waar mogelijk ook onplezierige waardengebieden te exploreren. (conflicterende waarden, pijnlijke ervaringen, onafgemaakte of mislukte situaties.)?

VERWERKINGSOPDRACHT 9

VERWERKINGSOPDRACHT 10

3. Werkpunten in de microsituatie

3.1 Zand of trampoline?

Een bal valt dood in het zand. Een trampoline geeft je net voldoende tegenspel om tot grotere hoogte te stijgen.

Tja, daar sta je dan als docent. Wat vindt U nog acceptabele meningen en gevoelens van U zelf en van Uw leerlingen? En hoe staat het met Uw spankracht wanneer onverwacht een leerling een bijdrage levert die de sfeer in de les uit evenwicht trekt (bij voorbeeld: U was net zo mooi iets aan het analyseren met elkaar en daar komt me d'r opeens een emotionele opmerking overheen uit de linker achterhoek van het lokaal).

Overigens: ziet U op tegen een fikse huilbui in de les?; mag er hartelijk gelachen worden over een milieuprobleem?; wanneer heeft U zelf voor het laatst met verstikte stem voor de klas gestaan (van verdriet, woede, opwinding, plezier)? Hoe maakt U de overgang in de les van een emotionele gebeurtenis naar een fase waarin meer aanspraak gemaakt wordt op analytische vermogens van U en de leerlingen?

Kortom: valt een onverwachte opmerking van een leerling bij U in het zand, of op de trampoline?

10. Hoe accepteert U een (onverwachte) bijdrage van anderen op rationeel en emotioneel niveau en bent U in staat Uw eigen emoties (bij dat onverwachte) te laten zien?

3.2 Duizendpoot, Duizendoog en Duizendhart

In het begin kom je als docent handen, ogen, oren en soms harten te kort om alles aan te kunnen wat er op je afkomt wanneer je de leerlingen met hun waarden aan het woord (en de daad) laat. Dat vergt een bijzondere bedrevenheid lijkt het wel. Vaardigheden die op lerarenopleidingen en bij nascholingsactiviteiten maar zelden op het programma stonden (staan?).

We noemen er hier in navolging van wat we schreven in par. 2 van dit hoofdstuk een aantal:

11. Bent U in staat anderen uit te nodigen tot het verkennen van waardengebieden en ook tot handelen? (vergelijk met vraag 4 t/m 7).
12. Heeft U ervaring in het anderen helpen om zich in andere perspectieven in te leven dan het eigen ik-perspectief? (vergelijk met vraag 8).

13. Heeft U ervaring in het anderen steunen bij het exploreren van voor hen onplezierige waardengebieden? (vergelijk met vraag 9).

Belangrijk bij deze exploratie is dat U de antwoorden niet zoekt in de grote gebeurtenissen, de complete lessenseries, de volledige klassesituaties; maar dat U vooral gevoelsmatig zoekt naar die kleine, haast intieme momenten, waarop U het gevoel had: nu lukt het me de ander uit te nodigen tot verkennen, handelen of perspectiefwisseling, te steunen bij het doorleven van oude pijn. Met nadruk pleiten we ervoor dat U zoekt naar die emotionele juweeltjes. Waar we met name op willen wijzen is de mogelijkheid die U creëert om door Uw leerlingen ingeschakeld te worden bij het verkennen van hun waardenconflicten. Niet U als degene die aanwijst waar leerlingen zich moeten ontwikkelen, maar U die zich betoond heeft voor de leerlingen een goede gids te zijn bij het samen werken aan waardenvorming en die daarom door hen uitgenodigd wordt met hen op reis te gaan. Met een variant op vraag 3 hierboven:

14. Welke mogelijkheden heeft U om U als gids door de leerlingen te laten inhuren? (om aan de ontwikkeling van ik-, jij-, en wij-perspectieven te werken).
15. Bent U in staat een open werksfeer te creëren in een groep, waarin over veelsoortige persoonlijke ervaringen, overwegingen of twijfels gesproken kan worden? Hoe doet U dat? Over welke middelen beschikt U daarbij?
16. Bent U in staat een veilige werksfeer te creëren, waarin de nadruk ligt op ondersteuning, coöperatie (gebaseerd op zelfkennis) en verkenning, in plaats van concurrentie, individualisme en beoordeling? Hoe doet U dat? Over welke middelen beschikt U daarbij?

3.3 Twijfelen is als ploegen

De grond openleggen voor nieuw zaad.

In de opvoeding wordt dikwijls gebruik gemaakt van twijfels (van de jongere) wanneer opvoeders gedrag, intenties of waarden willen beïnvloeden. De leerling wordt door onze informatie aan het twijfelen gebracht, waarna we hem overtuigen. Of: de leerling is door anderen aan het twijfelen gebracht en komt bij ons voor zekerheid; wij bieden zo mogelijk een pasklaar antwoord.

Leerlingen kennen dit proces als een vruchtbare manier om tot nieuwe waarden te komen.

Maar ze hebben het daarnaast ook nodig dat U een geloofwaardig mens bent. In hun optiek van die situatie bent U geloofwaardig als U toont een mens met twijfels te zijn. En dan willen ze niet Uw afstandschepende uitspraak "dat U natuurlijk ook wel eens Uw twijfels heeft"; ze willen Uw twijfels tastbaar ervaren, ze willen U in verwarring zien en meemaken hoe U zelf worstelt met onzekerheden.

17. Durft en wilt U eigen waarden (ook twijfels, opkomende twijfels) aan bod te laten komen?

Uit het dagboek van een docent:

Het beeld (twijfelen is als ploegen) vind ik te sterk, te negatief geladen. Ploegen maakt de hele bodemstructuur kapot en er kunnen vervolgens alleen maar pionierplantjes groeien.

Ook het beeld "twijfels zaaien", dat ik zelf als alternatief bedacht vind ik niet echt goed. Ook hier kleeft teveel negatiefs aan. Als mens en ook als kind ben je volgens mij geen kale grond waar iedere opvoeder naar believen van alles in kan stoppen. Als schoolkind ben je allang (in de successiereeks) over het pioniersstadium heen; je bent al een serieus te nemen vegetatiestadium. Een opvoeder kan hoogstens hier en daar nog een plantje wegtrekken om er een starterplantje van een andere soort te planten of wat te zaaien.

3.4 Het lerende kind in de docent

In het nederlandse onderwijs functioneert het woord nieuwsgierig vooral in het moedertaalonderwijs bij het onderdeel spelling.

Jammer, want al lijkt het een volstrekt open deur dat:

- leren het bevredigen van nieuwsgierigheid is en dat
- onderwijzen het oproepen en bevredigen van nieuwsgierigheid is, in de praktijk wordt het paard van de nieuwsgierigheid vaak achter de wagen van het leren gespannen.

De meeste docenten willen dat wel heel anders, maar het lukt toch zelden echt. En het gaat vooral mis vanaf het moment in zijn loopbaan waarop de docent zijn eigen nieuwsgierigheid verliest; wanneer reacties van individuen of groepen voorspelbaar worden. De spanning kan er nog even in blijven wanneer hij vanuit zijn wetenschappelijke opleiding de juistheid van zijn voorspellingen wil toetsen, maar wanneer ten slotte ook dat stukje nieuwsgierigheid is versmolten met de dagelijkse tredmolen, is van zijn kant alles verdwenen wat nodig is voor onderwijzen met behulp van nieuwsgierigheid.

Voor leerlingen werkt dit net zo: Het onderwijs is voor hen voorspelbaar, dus oninteressant geworden.

Daar is principieel maar een remedie: terugpakken wat de grote-mensen-verantwoordelijkheid U heeft ontfutseld: Uw kinderlijke nieuwsgierigheid, dat daadkrachtige deel van Uzelf dat ooit in staat was de dingen te willen beleven en weten.

Let wel: dit is nieuwsgierigheid van een heel andere aard dan Uw beroepsmatige nieuwsgierigheid die tot uitdrukking komt in het geven van proefwerken en het in de gaten houden van de klas.

18. Bent U van nature nieuwsgierig naar Uw eigen waarden en de waarden van anderen, (dus als persoon, niet als waardenvormend onderwijsfunctionaris)?

3.5 U kunt niet alles tegelijk, maar weet wel wat U nu kiest

Hier en daar is in dit hoofdstuk al een tipje van de sluier opgelicht: wie met waardenvorming begint heeft heel wat voor de boeg.

In de loop van de tijd moet hij veel keuzes maken, veel dingen uitproberen, op veel keuzes terugkomen. Er zijn zo op het eerste gezicht onnoemelijk veel factoren om rekening mee te houden. Hoofdstuk 8 (ondermeer par. 3.5 en 3.9) en 9 zijn daar heel expliciet over.

Vanuit een natuurwetenschappelijke vooropleiding zou U geneigd kunnen zijn de complexiteit beheer(s)baar te maken door het creëren van laboratorium-situaties. Maar waardenvormen met leerlingen in een laboratorium-situatie met beperkte, beïnvloedbare variabelen en meetbare resultaten is een utopie (en ons inziens ongewenst). Zo zitten er dus heel veel haken en ogen aan waardenvorming. Bovendien is het proces van waardenvorming in feite een bijzonder complex geheel van deelprocessen, tussenstappen en producten. Daar komt nog bij dat er geen verband lijkt te bestaan tussen de elementen van dit complex. Het staat bij voorbeeld geenszins vast dat U met het deelproces "verhelderen van bij de leerling aanwezige waarden" altijd het produkt bereikt "basismateriaal voor het ontwikkelen van een wij-perspectief". Ook kan de tussenstap "oefenen met nonverbale expressie" niet altijd voorgeschreven worden als voorwaarde voor een deelproces "blij en trots uitkomen voor je eigen waarden".

Kortom, wanneer U de neiging hebt om uit allerlei theorie eerst een beeld te vormen van wat perfecte waardenvorming is, zult U zich in het begin in de praktijk vaak onvolmaakt kunnen voelen.

Maar dat is niet onze bedoeling met deze paragraaf.

We proberen U te informeren over mogelijke keuzes die er te maken zijn. Die inventarisatie kunt U aan Uzelf voor leggen met de vraag: waar ben ik het mee eens?, wat weet ik nog niet zeker?, wat klopt in geen geval? Op deze wijze krijgt U een soort geraamte van Uw persoonlijke theorie. Daar kunnen nog veel gaten in zitten. De samenhang tussen onderdelen kan ver te zoeken zijn. Er kunnen verschillende theoretische stromingen in voorkomen. Het zij zo: dat is dan Uw realiteit. En daar hoeft U zich niet voor te schamen. (Collega's die sceptisch staan ten opzichte van Uw pogingen tot waardenvorming stellen soms de eis dat U eerst perfect moet zijn.) Binnen deze realiteit zult U al wel veel duidelijker kunnen aangeven waar Uw waardenvormend handelen op dit moment op berust, welke deelprocessen U nog buiten schot laat en welke beperkte producten U op het oog heeft.

19. Bent U in staat om Uw persoonlijke theorie over waardenvorming onder woorden te brengen? Kunt U vanuit Uw persoonlijke theorie over waardenvorming verantwoorden met welke deelaspecten U bezig bent en wilt zijn op een bepaald moment?

3.6 Uzelf compromitteren hoort erbij

Zodra U leerlingen de ruimte geeft om als één van de stappen van waardenvorming bezig te zijn met het verkennen van diverse alternatieven (van waarden en gedragingen) en met het handelen naar eigen waarden zult U in situaties terecht kunnen komen die compromitterend lijken. Een leerling die vindt, dat er nu eindelijk eens iets ondernomen moet worden richting gemeenteraad zal, de daad bij het woord voegend, stappen kunnen zetten die U enerzijds ervaart als een logische consequentie van het standpunt dat deze leerling middels Uw lessen leerde innemen.

Anderzijds kan de vorm waarin deze leerling zijn stappen giet zo afwijken van het gebruikelijke volgzaam en berustende burgergedrag, dat er kennelijk een geheel nieuwe situatie (taak en rol) voor U ontstaat. (zie voor meer informatie over veranderende taken en rollen hoofdstuk 7, par. 5).

In ieder geval zal de leerling Uw morele, zoniet daadwerkelijke steun kunnen inroepen (bij voorbeeld het schrijven van een brief, of het besteden van lestijd aan de door hem voorgestelde actie).

Voor de leerling is het in ieder geval ondenkbaar dat zijn actie moet worden uitgesteld totdat hij van school af is. En U wordt uitdrukkelijk voor de keus gesteld of U met Uw waardenvormende lessen Natuur- en Milieu-Educatie verder wilt en kunt (leren) gaan dan het aandragen van informatie.

Ook daagt deze paragraaf U uit om uit te proberen of U gedrag van leerlingen dat U tot nu toe als 'buiten de orde' afwees eens zou kunnen benaderen vanuit de optiek: "he, is die leerling soms bezig om te experimenteren met nieuwgevonden waarden?" (Zo ja, dan zou een afwijzende reactie Uwerzijds op de inhoud veel kapot kunnen maken van wat U met veel moeite in Uw lessen aan de vormingskant hebt proberen te bereiken.)

20. Bent U in staat en bereid om de deelprocessen: "zoeken naar alternatieven" en "uitproberen van alternatieven" bij Uw leerlingen: a) te herkennen, b) te erkennen, c) te steunen, d) actief te stimuleren; ook wanneer het erop gaat lijken dat de alternatieven die zij vinden of uitproberen zich ondermeer tegen Uw gevestigde positie of die van de school of de ouders keren?

21. Bent U in staat bij de (re)acties van anderen een onderscheid te maken tussen vorm (leergedrag, oefening) en inhoud (waarden die zich aan het vormen zijn)?

3.7 De onmogelijke scheiding van vorm versus inhoud

Bij waardenvorming laten zich vorm en inhoud niet scheiden. Een docent die als een autocraat het lesgebeuren bepaalt over het onderwerp "democratisch leren beslissen over de relatieve waarde van ons milieu" slaat de plank falikant mis.

Wie wel de waarden achter het milieugedrag van leerlingen aan de orde wil hebben, maar de leerlingen niet wil toestaan daarbij ook Uw gedrag (als positieve of negatieve factor in hun dagelijkse milieu) onder de loupe te nemen, verliest al gauw het vertrouwen van de leerlingen. En vertrouwen is een eerste voorwaarde voor een veilig klimaat waarin waardenvorming kan gedijen.

22. Bent U bereid en in staat om Uw positie (rollen en taken) in de groep ter discussie te stellen, afwegingen te maken en besluiten te nemen in een democratische sfeer? (o.a. gaat het er hierbij om Uw exclusieve deskundigheidsrol als docent te durven opgeven).

Uit het dagboek van een docent:

Met de inhoud van dit stukje ben ik het hartgrondig eens. Ik zie dan ook eerder het tegenovergestelde probleem: anderen ervaren het soms als onveilig wanneer ik zo democratisch mogelijk tot besluiten wil komen en mijn eigen deskundigheidsrol relativeer. Veel mensen blijken zich veiliger te voelen, wanneer anderen precies zeggen wat ze moeten doen, en plaatsen je vervolgens op een voetstuk om je daar op moment X met minstens evenveel plezier weer af te kunnen schoppen.

De vraag zou dus wat mij betreft veranderd kunnen worden in: Bent U bereid en in staat Uw positie (rollen en taken) op een voor Uzelf en de anderen veilige manier, nu en in de toekomst in de groep ter discussie te stellen, afwegingen te maken en besluiten te nemen in een democratische sfeer?

Ik denk er wel bij: voor mij zijn waarden als gelijkwaardigheid en solidariteit heel belangrijk, maar ik heb al meer malen de pijnlijke ervaring opgedaan, dat handelen naar deze waarden mijn positie weliswaar moreel versterkt, maar verder voornamelijk negatieve gevolgen voor me heeft. Geen reden overigens om van deze waarden in het vervolg af te zien.

3.8 Stop de wereld, ik wil eraf!

U beseft waarschijnlijk wel dat U nooit niet aan waardenvorming kunt doen in het onderwijs. Elk onderwerp uit de Natuur- en Milieu-educatie is waardebeladen. Waardenvorming is niet te stoppen. Het is een proces dat voortdurend plaats vindt. Wel kan het U overkomen dat U, zich bewust wordend van de fijne nuances van het proces, opeens de verzuchting slaakt: ik wou dat ik al dat waardengedoe eens een poosje kon stop zetten en gewoon weer recht toe recht aan kon lesgeven. Stop the world, I want to get off.

23. Kunt U accepteren dat waardenvorming een voort-durend proceskarakter heeft?

3.9 Klein durven beginnen aan een grote zaak

Boer daar ligt een kip in 't water...; zo klonk voor velen de eerste vingeroefening op de piano. De leerweg naar het componeren van een volledig orkestwerk was voor de meesten niet weggelegd.

Bij de eerste stappen op weg naar waardenvorming in Uw Natuur- en Milieu-Educatie zal alles nog veel lijken op die eerste eenvoudige pianomelodie. Slechts gaandeweg, door heel veel oefening, door veel luisteren naar anderen zult U zichzelf in staat stellen de waardenvormende lessen een diepgang en een reikwijdte en rijkdom te geven die exemplarisch zijn voor wat er in onze maatschappij gebeurt wanneer waarden ter discussie gesteld worden.

Het begeleiden van leerlingen op weg naar deelname aan deze maatschappelijke processen vergt de vaardigheid van een dirigent. Als docent zult U in staat zijn om diverse waardensystemen tot hun recht te laten komen, om zo recht te doen aan de verschillende achtergronden en ervaringen van Uw leerlingen;

zonder noodzaak te vervallen in het nietszeggende: "smaken verschillen, nietwaar?" (zie ook hoofdstuk 8, par. 3.9)
U zult de diverse waardensystemen leren kennen, U zult leren een dialoog tussen deze systemen op te zetten.

24. Bent U in staat een inter-ethische dialoog op te zetten en te voeren: een dialoog waarin zowel meerdere ethische argumenten als persoonlijke opvattingen, gevoelens, wilsstrevingen en praktijkervaringen een rol spelen?

3.10 Ikke, ikke en de rest kan stikke

Het onvermogen en de onwil van mensen om zich in te leven in het beeld dat een ander van de wereld heeft.

Het tegengif is: leren decentreren, dat wil zeggen, leren je eigen wereldbeeld een gelijkwaardige plaats te geven naast wereldbeelden van anderen. Niet meer: ikke, als centrum van het (geestelijke) heelal.

Een voorbeeld dat het belang van leren decentreren verduidelijkt: Wanneer U in een conflict verzeilt met iemand anders, scheelt het nogal wat of U het gevoel heeft dat de ander U tenminste begrijpt en Uw visie recht doet; Het conflict is dan beduidend minder dreigend (en veel dichter bij een leefbare oplossing) dan wanneer de ander zich onbegrijpend en niet acceptierend opstelt.

Het vermogen om zich werkelijk in te leven in de kijk die een ander op een situatie, op de wereld of op een milieu-probleem heeft, noemen we het vermogen om naast het ik-perspectief een jij-perspectief te dulden. (zie par. 2.5 van dit hoofdstuk).

Dit is een gedeelte van het vermogen tot decentreren.

Een ander deel is de vaardigheid om samen met de verschillende perspectieven tot een voor allen aanvaardbaar wij-perspectief te komen.

25. Bent U in staat om tijdig en juist te wisselen tussen ik-perspectief, jij-perspectief en het-perspectief?

3.11 Alles is relatief

Nu eens niet als doodoener gebruikt maar als aanzet tot creativiteit.

Een waarde die iemand uitspreekt gaat haast altijd gepaard met veel onuitgesproken voorwaarden. Met andere woorden, wanneer U een waarde formuleert bent U zich meestal tegelijk bewust van de omstandigheden waaronder of de tijdstippen waarop U die waarde geldig vindt. Voor de toehoorders is dat niet altijd even duidelijk. Voor het gemak en de snelheid van het gesprek laat U dikwijls de voor-waarden buiten Uw waardenuitspraak.

Bewust van dit gegeven kunt U er creatief mee omgaan door bij het verkennen van waarden uitdrukkelijk aandacht te besteden aan de voor-waarden, (plaats, tijd, materiële en sociale omstandigheden). De vaardigheid om creatief hiermee om te gaan is een absolute noodzaak wanneer U wilt voorkomen dat Uw inventarisatie van waarden(systemen) verzandt in een nihilistisch: "alles is relatief".

26. Bent U in staat om (binnen een perspectief) te wisselen van plaats, tijd, materiële en sociale omstandigheden?

3.12 De relevantie van Uw les

Het is hier niet de plaats om alle literatuur te citeren van onderzoek dat probeert te bewijzen dat "het aansluiten bij de leefwereld van de leerling" (ook in leerstof keuze) een absolute noodzaak is om plezier en effectiviteit van het leren te vergroten. In het onderwijs doen veel docenten enorm goed werk op dit gebied. Bij waardenvorming is het aansluiten bij de behoeften en interesses van de leerling een must. Niet aansluiten betekent namelijk vervreemding, dus onveiligheid. En in een onveilige omgeving leert een leerling wel veel waarden, maar dan met betrekking tot het omgaan, bestrijden, uiten, verdringen van angst. Dus bepaald niet het soort waarden dat U met Uw lessen op het oog had.

Aansluiten bij de leefwereld van leerlingen gaat niet zonder problemen en valkuilen. V.d. Ven (1985) noemt ondermeer de volgende:

- actualisme (=het zonder meer navolgen van modeverschijnselen),
- presentisme (=de aanpak waarbij historische verbanden buiten beschouwing worden gelaten) en
- media-afhankelijkheid (het probleem dat de actualiteit en een groot deel van de toegankelijke informatie door de media wordt gemaakt; niet datgene dat gebeurt wordt wereldkundig gemaakt, maar datgene dat om journalistieke redenen wereldkundig gemaakt kan worden is gebeurd)?

Een uitgebreider paragraaf hierover staat in hoofdstuk 8, par. 3.8.

27. Bent U in staat om de voor de doelgroep relevante behoeften (relevante ethische problemen) te signaleren en de relevantie met de doelgroep aan de orde te durven en kunnen stellen, waarbij U de genoemde valkuilen weet te vermijden?

3.13 Waarheden als koeien, verkopen goed.....maar wat te doen met controversen?

Wanneer U ergens als gespreksleider optreedt zult U zich ongetwijfeld opgeroepen voelen om sturend in te grijpen op het moment dat zich controversen openbaren. Verzoenend, bemiddelend, verduidelijkend, samenvattend of anderszins probeert U de discussie tot het gestelde einddoel te brengen. Tenminste voorzover er een vastgesteld einddoel is.

Moelijker wordt het als gespreksleider sturend op te treden wanneer er in de gespreksgroep geen consensus bestaat over het einddoel. (bij voorbeeld wanneer twee partijen allebei gelijk willen hebben aan het eind).

En helemaal spannend wordt het wanneer we weten dat achter de verschillende einddoelen van de deelnemers persoonlijke en maatschappelijke belangengroeperingen staan die Uw carrière in gevaar kunnen brengen.

Het vergt vaardigheid en ervaring om in zo'n situatie als gespreksleider de veiligheid van elke deelnemer (dus ook van U als gespreksleider) te waarborgen.

Tegelijkertijd betekent het aan de orde durven stellen van controversen een vruchtbare opening naar heel veel onderdelen van het waardenvormingsproces. Een voor de leerlingen levende controversen, één waar ze echt zelf bij betrokken zijn, biedt gelegenheid tot goede waardenanalyse, tot emotionele en sociale vorming en tot een inter-ethische dialoog (zoals boven omschreven).

28. Bent U bereid om datgene waarover geen eensluidend antwoord bestaat tot inhoud van vorming te maken?

3.14 Vakmanschap is meesterschap

Velen van U kennen ongetwijfeld de schitterende reclamebeelden van een bekende bierbrouwerij, waarin één enkele foto een hele wereld oproept van een lange leerweg naar meesterschap en vakmanschap. Hoewel het gildestelsel in onze herinnering is blijven hangen als een vorm van onderwijs waarin het goede voorbeeld van de meester de belangrijkste lesvorm was, beseffen we wellicht ook dat meesterschap ongetwijfeld ook kon bloeien waar creativiteit ruimte kreeg. U zult Uw vakmanschap als waardenvormer niet meer van "meesters" kunnen leren.

Hoewel velen in Nederland al jarenlang Natuur- en Milieu-Educatie een goed hart toedragen is er in het onderwijs nog maar weinig ervaring opgedaan met waardenvorming. U zult dus klein moeten beginnen. Traditionele werkvormen, doelstellingen en inhouden zullen geen zoden aan de dijk zetten. Want dan zou Natuur- en Milieu- kunde ontstaan, als een vak. En vakken hebben in de schoolse context nu eenmaal voor leerlingen de betekenis: iets dat je onder de knie moet krijgen. Terwijl het bij Natuur- en Milieu-Educatie heel duidelijk om iets gaat waarvan we hopen dat wij en onze leerlingen een houding verwerven, ontwikkelen. (En dat zit maar voor een heel klein gedeelte "onder de knie", veel meer in "hoofd, hart en handen").

Nieuwe werkvormen, doelstellingen en inhouden dus. En proberen uit de gevarezone van het vak natuur- en milieu- kunde te blijven. Tegelijkertijd proberen voor de leerlingen de schoolse context (= een deel van hun milieu) zo te wijzigen dat ze weer met hoofd, hart en handen kunnen en willen gaan leren.

29. Heeft U ruime ervaring met het bedenken en begeleiden van uiteenlopende werkvormen, gericht op: kennisverwerving, emotionele ontwikkeling en beleving, samenwerking en zelfstandig (leren) handelen?

4. Werkpunten in de mesositatie

4.1 Verandering versus stabiliteit

Elke verandering die wij nastreven en tot stand brengen, roept een spanning op met de stabiliteit die het systeem, waar wij deel van uit maken, nodig meent te hebben voor zijn voortbestaan.

Stel wij werken in een school; dat is dus een systeem waar wij deel van uit maken.

Dat systeem kent tenminste drie stabiliserende factoren: de status quo, de consensus en het verschijnsel determinismen.

- a. De status quo: Elke verandering die U probeert aan te brengen in een bestaand systeem roept een tegenkracht op: de gewoonten en de afspraken uit het verleden. Heel gewoon dus de maatschappelijke pendant van Actie = Reactie. (Overigens komen sommige veranderingen juist tot stand door gebruik te maken van die status quo; de tegenkracht is dus niet per definitie een tegenwerkende kracht).

- b. In die status quo is een gedeelte aan te wijzen dat consensus heet, de (soms stilzwijgende) overeenstemming die door leden van het systeem bereikt is over "what is done and what is simply not done". Elke verandering die U aanbrengt in het systeem kan een aantasting van de consensus betekenen.
- c. De derde stabiliserende factor is wat moeilijker aan te wijzen. We noemen hem de factor van de determinismen. Hij bestaat uit een aantal (halfonbewuste) persoonlijke theorieën op het gebied van de leertheorie, ontwikkelingstheorie, psychologie, groepsgedrag, gezondheidsleer, maatschappijleer, etcetera. Determinismen hebben een uitwerking op Uw gedrag: ze leveren U een voor eeuwig en altijd vaststaande verklaring, vaak zonder dat U zich dat bewust bent; meestal ook zonder dat het determinisme de toets van Uw kritiek kan doorstaan als U hem openlijk zou uitspreken. (bij voorbeeld een geografisch determinisme: "de groninger klei maakt mensen zwaar, lomp en stug"; daarnaast zijn er biologische determinismen, economische, politieke en culturele determinismen en psychische determinismen, zie hoofdstuk 8, par. 3.10).

Wanneer U een verandering in het systeem wenst aan te brengen en daarbij uitgaat van de realiteit dat er een natuurlijke spanning bestaat tussen veranderen en niet-veranderen zowel in het systeem als in Uzelf, zult U ongetwijfeld wegen vinden om de schijnbare kloof te overbruggen

Daar zult U wel heel wat persoonlijke kracht voor moeten hebben, want om het voor Uw gevoel in Uw eentje op te moeten nemen tegen een heel systeem is geen kleinigheid.

We noemden hierboven al even de mogelijkheid om elementen uit de status quo te gebruiken als meewerkende tegenkracht. Maar ook het doorprikken van een schijnconsensus of het duidelijk maken dat de vroegere consensus inderdaad tot het verleden behoort, kan ruimte scheppen voor nieuwe experimenten, als U de behoefte aan een nieuwe consensus tactvol weet te bespelen.

30. Kunt U de spanning tussen stabiliteit (determinismen, status quo, consensus) en verandering (persoonlijke kracht) accepteren en als werktuig zien. (in plaats van als een vervelend en snel uit de wereld te helpen conflict)?

4.2 Ze zijn geen onbeschreven blad

Uw leerlingen hebben al heel wat meegemaakt op het moment dat U met hen in het proces van waardenvorming bij Natuur- en Milieu-Educatie stapt.

Bij sommige van hun ervaringen, gedragingen en verklaringen zet U hele grote vraagtekens. U voorziet consequenties voor hun latere gedrag ten aanzien van natuur en milieu die U grote zorgen baren. Een deel van hun houding op dit moment is bepaald door de opvoeding die ze thuis en op de basisschool kregen.

Soms zult U sterk de neiging voelen die opvoeding teniet te doen. De achteloosheid ten aanzien van de kwaliteit van het directe leefmilieu in de school, bij voorbeeld het meubilair kan zo groot zijn dat U vertwijfeld uitroept: heropvoeden, allemaal.

En andere ervaringen waarop U zou kunnen aansluiten, als U ze kende, ziet U over het hoofd.

Of U denkt bij Uzelf: Aansluiten bij de leefwereld van leerlingen?

Mooi hoor, maar bij sommige delen van die wereld wil ik absoluut niet aansluiten.

Dit spanningsveld kunt U bewust mijden (bij voorbeeld door het te negeren), of U kunt proberen er mee om te leren gaan. Het waardenconflict dat erin besloten ligt tussen generaties, of tussen maatschappelijke groeperingen kan onderwerp van waardenvorming zijn. En natuurlijk loopt U dan ook het risico van een boze of een bezorgde ouder, die de directeur dreigt met "van school afhaken". Het zou bijzonder prettig zijn wanneer op de school tenminste consensus bestond ten aanzien van de vraag: hebben wij een opvoedingstaak? (of zijn we enkel een verlengstuk van de al dan niet opvoedende ouders?).

31. Kunt en durft U het spanningsveld tussen aansluiting bij de door leerlingen al genoten opvoeding en de door U gewenste opvoeding als werkterrein gebruiken?

4.3 De macht der gewoonte: conflict vermijden

Er zijn maar weinig plaatsen in Nederland waar U erkend mag leren om ruzie te maken. (De weinige plaatsen waar dat wel mag zijn bij wijze van spreken: de zandbak en de gezinstherapie).

Dat kan tot dramatisch gevolg hebben dat U zich heel erg onhandig voelt in de waardenvormende situatie zodra duidelijk wordt dat niet iedereen hetzelfde denkt en voelt en het niet wil laten bij die constatering. Wanneer U het er op dat moment bij moet laten zitten loopt U de kans dat verschillen uitgroeien tot heuse conflicten. Het onder ogen komen van een conflict en het hanteren ervan vergt veel koelbloedigheid, groothartigheid, standvastigheid en creativiteit.

We vinden dat de belangrijkste basis waarop deze vaardigheden kunnen groeien de positieve kijk op conflicten is. Dat wil zeggen: conflicten zijn niet leuk, maar wel nodig om verder te komen; conflictenergie is in wezen positieve energie. Let wel: het gaat nu over verschillen van gevoelens, mening of ervaring die mensen niet koud laten.

32. Kunt U verschillen (conflicten) binnen en tussen personen zien als krachtige, positieve bronnen van groei?

4.4 Iedereen zoekt het goede

Wantrouwen vergiftigt elke atmosfeer.

Wantrouwen in de goede bedoelingen van Uw leerlingen en collega's zal zo negatief uitwerken dat U onmogelijk samenwerkend met waardenvorming bezig kunt zijn.

Geloven dat de mensen in Uw werkomgeving geneigd zijn tot alle kwaad is funest. Accepteren dat ze de mogelijkheid van een keus tussen goed en kwaad in zich hebben is essentieel.

De al eerder genoemde veiligheidseis voor waardenvorming stelt U voor de taak vertrouwen uit te stralen naar collega's en leerlingen dat ze het goede willen en kunnen kiezen.

Deze grondhouding heeft als bijkomend effect dat U op verrassende momenten iets goeds zult ontdekken in gedrag, mening of gevoel dat afwijkt van Uw waardensysteem.

Eenvoudig is het niet; grensgevallen zullen U steeds aan het twijfelen brengen. U zult steeds opnieuw de confrontatie met Uw eigen waarden aan moeten gaan. Terwijl U waarschijnlijk net als ieder mens ernaar verlangt een moment in Uw leven te bereiken waarop het groeien eindelijk ophoudt. Nou ja, laten we zeggen, niet meer zo op de voorgrond staat.

33. Heeft U het vertrouwen dat de mensen met wie U werkt (uiteindelijk) op zoek zijn naar het goede?

4.5 Creatieve oplossingen lijken vaak "gek"

Voor levensechte problemen bestaan alleen maar oplossingen, die op het moment dat ze voor het eerst genoemd worden gek lijken. Sommige mensen moeten bijvoorbeeld eerst een beetje sterven voordat ze het leven aandurven.

Aan de basis van milieuproblemen ligt vaak een paradox (bij voorbeeld een schijntegenstelling tussen werkgelegenheid en rijkdom in genetische variatie). De oplossing zal daardoor ook een paradoxaal karakter hebben. Kinderen en dwazen spreken de waarheid, zeggen we wel eens; maar er echt op vertrouwen durven we niet. Terwijl het er bij die uitspraak om gaat dat kinderen en dwazen zich kunnen permitteren om creatieve oplossingen te bedenken, niet gehinderd door te veel verstand van zaken.

Voor U als waardenvormende docent is de moeilijke, maar minstens zo creatieve, taak weggelegd om creatieve oplossingen die Uw leerlingen bedenken als zodanig te herkennen. Dat vereist geestelijke flexibiliteit en verbeeldingskracht, twee vaardigheden die U zonodig Uzelf op een speelse manier kunt aanleren.

Een flink aantal van die creatieve oplossingen is uitermate bedreigend voor personen en instellingen in Uw omgeving die het liefst de status quo onaangetast door een nieuwe generatie overgenomen zien. Dat betekent dat U bij leerlingen processen in gang zet waardoor ze een bedreiging kunnen worden voor belangrijke mensen. Een paar voorbeelden. Er komen gegevens boven tafel die niet al te vleiend zijn voor een persoon, een bedrijf of een instelling; bij voorbeeld over lozingen. Leerlingen willen gebruik maken van bronnen die verdacht zijn; bij voorbeeld ze interviewen ontslagen arbeiders. Of ze besluiten dat het doel de middelen heiligt en schromen niet om op en beetje onfatsoenlijke manier hun informatie te verzamelen. Daar zult U op kunnen worden aangesproken door diverse autoriteiten, binnen of buiten de school

Daardoor zal een beroep gedaan worden op Uw loyaliteit ten aanzien van Uw leerlingen. U zult dan misschien voor hen de ruimte moeten bevechten waarin het creatieve en het alternatieve denken en handelen een reële kans krijgt.

34. Heeft U vertrouwen in de creativiteit en daadkracht van anderen als het erom gaat de eigen realiteit vorm te geven?
35. Kent U Uzelf het recht toe om anderen bij die creativiteit en daadkracht te steunen, en bij een in gang gekomen proces te blijven steunen?

4.6 Veel wegen leiden naar Rome

Er zijn heel veel verschillende waardenvormende handelingen te onderscheiden.

In de andere hoofdstukken zult U daar genoeg over kunnen lezen. Weinig van die handelingen leiden tot een direct, meetbaar en spectaculair resultaat. De meeste handelingen krijgen hun waardenvormende functie pas in een geheel van een groot aantal, zorgvuldig gekozen, handelingen.

Je zou kunnen zeggen, waardenvorming is op zich een attitude. En de docent zal zich deze attitude zelf eigen moeten maken, zelf een groot deel van de deelprocessen van waardenvorming plus de varianten ervan moeten doorlopen om vervolgens te kunnen vaststellen welk waardenvormingsjasje hem nu echt past. (zie hoofdstuk 6, par. 2.4) Belangrijk is dat waardenvorming niet uit een boek geleerd kan worden maar pas in wisselwerking met mensen kan ontstaan. Wie weet uit welke onderdelen waardenvorming mogelijk kan bestaan (en dat staat wel in dit boek) zal een middel hebben om de praktijk van zijn waardenvorming te beschrijven en ermee te experimenteren.

36. Weet U uit ervaring hoe waardenvormende (deel)processen eruit kunnen zien? Kunt U ze in de praktijk herkennen, en weet U hoe U anderen in die processen kunt steunen?
37. Bent U in staat om vanuit deze kennis en vaardigheden creatief te reageren op waardegeladen situaties?

4.7 De mens leeft niet van brood alleen

Verschillende keren hebben we hierboven al terloops gesproken van de belangrijkheid van veiligheid, acceptatie en het geven van erkenning. Hier willen we nogmaals uitdrukkelijk een pleidooi houden voor de vaardigheid complimenten te geven en te ontvangen op een eerlijke, hartverwarmende manier.

Het uitdelen van complimenten is niet altijd even gemakkelijk.

- a. Ten eerste vrezen we vaak dat het de ander naar de bol zal stijgen (en dat hij bij teveel complimenten op den duur een loopje met ons zal nemen) of dat de ander ons een belachelijke softie vindt.
- b. Ten tweede is de reactie van de ander op een compliment dikwijls nogal ongemakkelijk:
 - hij geeft direct een compliment terug, als het ware om Uw compliment aan hem uit te wisselen (Nou, maar U hebt),
 - hij trekt Uw gezonde verstand in twijfel (Meent U dat echt?..),
 - hij gaat het gedrag waarvoor U hem prees uitleggen, daarbij vaak de verantwoordelijkheid voor het goede gedrag van zich afschuivend (Het was gewoon toeval hoor; Eigenlijk kwam het doordat mijn collega; Ja, maar dat doe ik toch altijd zo?...),
 - hij negeert Uw compliment (....),
 - hij trekt zich terug, wordt bang (Wat wil die vent van me?),
 - hij klappt dicht (Als ze eens wisten wat er werkelijk in me omgaat; Als ze eens wisten dat ik dit niet zelf bedacht had),
 - hij wordt inwendig boos op U, maar laat alleen een glimlach zien (Nou dat had ie me dan wel eens eerder kunnen vertellen; Ja, ja, en dat moet hij zonedig tegen mij zeggen; Als ie dat nou zelf ook eens wat beter deed in plaats van mij ervoor te prijzen),
 - etcetera.

Maar wie de gegeven voorbeelden goed tot zich laat doordringen kan zien dat hier heel herkenbare menselijke reacties gegeven worden en beseft waarschijnlijk ook dat deze reacties wortelen in oude

pijn, verdriet of onrecht dat vroeger door anderen je is aangedaan. (Manipulatie met behulp van complimenten is een heel reëel gegeven in de opvoeding van velen).

- c. Ten derde kunnen we ons soms overrompeld voelen door de spontaneiteit waarmee de ander ons compliment accepteert.

't Is verbazingwekkend te weten en te voelen dat al deze genoemde reacties gewoon menselijk zijn (in onze maatschappij) en dat we zoveel moeite doen om het te verbergen. Vaak zelfs zoveel, dat we het geven en krijgen van complimenten gaan vermijden enkel om de erop volgende reacties te voorkomen.

Op den duur smachten we weliswaar naar waardering voor het werk dat we verzetten, maar het is moeilijk om het compliment-vrije draaiboek van de werk- of leefsituatie te verscheuren.

Het belang van positieve feedback in waardenvormende lessen is al voldoende eerder besproken. Hier slechts een korte samenvatting van de belangrijkste argumenten:

- leerlingen hebben steun nodig bij het oefenen met voor hen nieuwe waarden (en wanneer zij zelf geneigd zijn naar hun falen te kijken, juist dan vooral in de vorm van positieve feedback op wat ze al wel goed doen),
- voor creativiteit (alternatieven durven verzinnen) is moed en waardering nodig,
- aan oude angsten en dreigingen die mee naar boven komen bij het verkennen van waarden kan beter het hoofd geboden worden wanneer de warmte van positieve feedback aanwezig is.

Maar, zo zult U zich wellicht afvragen, wat heeft het geven van complimenten nu met Natuur- en Milieu-Educatie te maken?

Ons inziens is de belangrijkste component die aanwezig moet zijn in de basis van het handelen van de mens in de natuur de liefdevolle, waarderende aandacht. Goed milieubeleid zal liefdevol milieubeleid zijn. (Liefdeloos, kil berekenend milieubeleid reduceert mensen, organismen en verschijnselen tot kille levenloze cijfers, waarvan de meest voorstelbare nog de cijfers zijn die over guldens gaan).

Goede Natuur- en Milieu-Educatie moet volgens ons dan ook liefdevol onderwijs zijn. Het geven van waarachtige complimenten is één manier om onderwijs liefdevoller te maken. (Wie daarnaar opzoek gaat zal al snel andere manieren ontdekken.) Het op een gezonde en natuurlijke manier vragen om complimenten en reageren op complimenten is een noodzakelijk voorwaarde voor het goed kunnen geven van complimenten. Zie ook hoofdstuk 8, par. 2.2.

38. Bent U bereid en in staat om waarachtige positieve feedback te geven en te ontvangen?

Uit het dagboek van een docent:

Leuk stukje om te lezen. Heeft me aangezet om er iets mee te doen in de klas. Waarom dit nu wel? Ik hou zelf van complimenten krijgen. Maar ook geven is leuk werk. Dat heb ik wel ervaren toen ik tot het besef kwam dat ook in onderwijs thuishoort. Jaren geleden. Het heeft inderdaad niet specifiek iets met NME te maken maar het kan er niet los van gezien worden. Ik zoek naar meer van zulke stukjes tekst.

Deze begrijp ik tenminste. Niet negatief. Ik kan mij er goed iets bij voorstellen. Als ik complimenten krijg voel ik mij op zo'n moment niet altijd op m'n gemak, ik weet niet zo goed wat ik dan moet zeggen maar ben er natuurlijk wel blij mee.

4.8 Veel voorkomende communicatiestoringen

Communicatie verloopt zelden vlekkeloos; bewust of onbewust, doelgericht of lukraak zijn heel wat gespreksbijdragen verstorend. (Zie ook hoofdstuk 8, par. 3.7)

In de volgende vraag noemen we (uit V.d. Ven, 1985, pag 34) een paar belangrijke:

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

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

5. Tenslotte: Onze visie op een waardenvormende grondhouding

Naar aanleiding van onze ervaringen met trainingen in waardenvorming met docenten en studenten, vinden wij het van belang dat deelnemers aan zo'n training in belangrijke mate in staat zijn tot empathische communicatie met de klas en met individuele leerlingen. Concreter: wanneer men zinvol met waardenvorming, zoals wij dat omschreven hebben, aan de slag wil gaan moet men:

- beschikken over maximale zelfkennis op alle onderstaande terreinen en bovendien:
- een open werksfeer kunnen creëren in de groep,
- een veilige werksfeer kunnen creëren,
- een accepterende houding hebben ten aanzien van bijdragen van anderen op rationeel én emotioneel niveau,
- een uitnodigende houding hebben: uitnodigend om eigen waarden-gebieden te verkennen en uitnodigend tot handelen,
- nieuwsgierig zijn naar wie de leerling is,
- behoorlijk veel ervaring hebben met uiteenlopende werkvormen op kennis- en vaardigheidsniveau en
- gevoelsuitingen van leerlingen kunnen erkennen.

5. LEERSTOFKEUZE**Leeswijzer**

Dit is een hoofdstuk waarin vanuit visies op waardenvorming een aantal gebruikelijke criteria voor leerstofkeuze en -ordering ter discussie gesteld worden.

- Het hoofdstuk is vooral bruikbaar voor hen die kennis hebben genomen van "Tussen Natuur en Milieu; uitgangspunten voor een didactiek van natuur- en milieu-educatie" van Boersma en Schouw (1988) en de daarin verantwoorde criteria voor selectie en ordening.
- Dit materiaal is geschikt voor hen die RO en BV als belangrijkste ingang hebben bij het overmeesteren van nieuwe terreinen.
- Het karakter van de teksten is anders dan in de overige hoofdstukken: minder voorzichtig en iets strijdvaardiger geformuleerd.

5

Leerstofkeuze

1. Inleiding

Waarom dit hoofdstuk?

Wij beginnen met een voorbeeld uit het bedrijfsleven om een probleem aan de orde te stellen dat iedereen zal tegenkomen wanneer hij waardenvorming bij NME gaat introduceren.

Anno 1951: een loonadministratie zonder computer, zonder bank- en gironummers (maar met loonzakjes) is in veel aspecten zó wezenlijk anders dan de huidige elektronische salarisberekening en -uitbetaling dat wij rustig kunnen zeggen:

Het woord loonadministratie is hetzelfde, maar het proces (én de beleving ervan door betalers en betaalden) is anders.

Natuur- en Milieu-Educatie zonder bewuste waardenvorming is op dezelfde manier als in het voorbeeld iets dat wezenlijk anders is dan NME met waardenvorming.

U kunt niet zeggen: "We doen NME voortaan met waardenvorming." Nee, in onze opvatting van waardenvorming zit haast per definitie het gegeven dat NME met waardenvorming wezenlijk anders zal moeten worden ingevuld.

Dit geldt voor de werkvormen (zie hoofdstuk 9), voor de toetsen (zie hoofdstuk 7), voor de wijze waarop het lesmateriaal tot stand komt (zie hoofdstuk 6), voor de vormgeving van de leermiddelen, de toon van de tekst. En het geldt voor de manier waarop een docent een bepaalde les of lessenserie voorbereidt, erop terugkijkt, tussentijds evalueert en bijstelt. (zie veel van de dagboekfragmenten in hoofdstuk 9 en 10 en elders.)

En dit geldt net zo goed voor het onderwerp van dit hoofdstuk: het kiezen en ordenen van leerstof voor een waardenvormend leerplan NME. Deze bewering zullen we hieronder nader toelichten met voorbeelden uit het katern "Tussen Natuur en Milieu: Uitgangspunten voor een didactiek van Natuur- en Milieu-Educatie" (Boersma en Schouw, 1988). Hoewel in de pedagogische en didactische vakliteratuur veel meer criteria te belichten zouden zijn kiezen we ervoor om de discussie binnen dit project "Didactiekontwikkeling NME" op gang te brengen. Dat dit geen gebruikelijke keus is zijn we ons bewust. Maar zoals we elders in dit boek stellen, kiezen we er voor om dat waarover nog geen eensgezindheid bestaat, tot inhoud van ons aller vorming te maken. Wij hopen zo een wezenlijke bijdrage te leveren aan het verhelderen van waarden achter keuzes die gemaakt kunnen worden.

Na deze inleiding dragen wij in een aantal paragrafen vier discussiepunten aan; elk toegelicht met een aantal citaten uit "Tussen Natuur en Milieu".

VERWERKINGSOPDRACHT 1 (zie hoofdstuk 10)

2. Discussiepunten

We onderscheiden vier discussiepunten:

- het mensbeeld (par. 2.1),
- de ethische achterstand (par. 2.2),
- het verleggen van grenzen (par. 2.3),
- het kiezen van criteria (par. 2.4)

2.1 Mensbeeld

De kernvraag in deze paragraaf is: Welk mensbeeld met betrekking tot de relatie tussen mensen en hun milieu vormt de basis van de te ontwikkelen didactiek en het leerplan?

Voorbeelden:

Een exclusief mensbeeld: de mens als element naast (en boven) het milieu.

Een inclusief mensbeeld: de mens als onderdeel van het milieu.

Een inclusiever mensbeeld: de mens in relatie tot zichzelf en anderen als onderdeel van het milieu.

We nemen eerst een aantal citaten uit "Tussen Natuur en Milieu" bij de kop om te laten zien dat Boersma en Schouw kiezen voor een inclusief mensbeeld.

We hopen met deze citaten recht te doen aan de schrijvers, hoewel dat moeilijk is: zij hebben tenslotte een boek nodig om hun gedachten uiteen te zetten.

2.1.1

"...de inhoudelijke component van NME (is) de relatie mens-milieu. (pag.5)

"Als we het over het 'milieu' hebben bedoelen we eigenlijk dus alles wat deel uitmaakt van de omgeving van de mens: we hebben het dan dus eigenlijk over alles behalve de mens zelf." (pag.19)

"Het gaat om 'een manier van denken waarin natuur en milieu (...) beschouwd worden als noodzakelijke levensvoorwaarde en waarin de mens zichzelf (...) ziet als deel van een systeem dat zich uitstrekt in verleden en toekomst en naar plaatsen van buiten onze eigen grenzen.' (met kennelijke instemming van de auteurs geciteerd uit: Reinders, 1987)" (pag.24)

"... bij ecologisch denken gaat het dus om het kunnen hanteren van een op de ecologie gebaseerd conceptueel kader, dat betrekking heeft op ecosystemen waar de mens deel van uit maakt. Binnen dat conceptueel kader moet dan de afhankelijkheid van de mens van zijn (ecologische)(toevoeging R.D.) relaties worden verduidelijkt, evenals de kwetsbaarheid van de ecosystemen waar de mens deel van uit maakt. Het onderwijs zal zich moeten richten op de ontwikkeling van dit conceptueel kader...." (pag. 24)

RELATIE MENS-MILIEU**1. Milieu → mens**

- a. Kennis en inzicht verwerven over de materiële en immateriële betekenis van het fysieke milieu voor de mens op individueel en op maatschappelijk niveau.
- b. Inzicht verwerven in de betekenis die het fysieke milieu voor hen zelf heeft.

2. Mens → milieu

- a. Kennis en inzicht verwerven over de aard van de invloed die de mens heeft op zijn fysieke milieu.
- b. Inzicht verwerven in hun eigen invloed op het fysieke milieu.

3. Mens * milieu

- a. Kennis en inzicht verwerven in de voortdurende wederzijdse beïnvloeding van de mens en zijn fysieke milieu, over kringlopen en ecosystemen van verschillende schaal, en de veranderingen die daar in de loop van de geschiedenis in zijn ontstaan.
- b. Inzicht verwerven over hun eigen plaats en functioneren in kringlopen.

MILIEUPROBLEMEN EN HUN OORZAKEN**4. Structuur van problemen**

- a. Inzicht verwerven in de samenhang en de spanningen tussen belangen (te specificeren naar tijd, plaats en functie); de waarde die aan het fysieke milieu wordt toegekend; en de wijze waarop met het fysieke milieu wordt omgegaan.
- b. Inzicht verwerven in de samenhang tussen hun eigen belang, de waarde die zij aan het fysieke milieu toekennen, en de wijze waarop zij er mee omgaan.

5. Voorbeelden

Kennis en inzicht verwerven over enkele belangrijke milieuproblemen (en de samenhang ertussen) op lokaal, nationaal en mondiaal niveau, en de wijze waarop deze problemen door economische, politieke, sociale en culturele factoren ontstaan en in stand gehouden worden.

VOORKOMEN EN OPLOSSEN VAN MILIEUPROBLEMEN**6. Voorwaarden**

- a. Kennis verwerven van de voorwaarden waaraan op lokale, nationale en mondiale schaal voldaan moet worden om een duurzaam gezonde mens-milieu-relatie te realiseren, en wat voor materiële en immateriële eisen dat zou kunnen of moeten inhouden voor:
 - het gedrag van consumenten;
 - productieprocessen en technologische ontwikkelingen;
 - het verbruik van grondstoffen en energievoorraden;
 - de wijze waarop de kwaliteit van de mens-milieu-relatie wordt meegewogen in besluitvorming.

7. Invloed

- a. Inzicht krijgen in de instrumenten die bij het bereiken van oplossingen van belang kunnen zijn (actie, beleid, onderzoek) en in de noodzaak dat effecten van oplossingen opnieuw aan de genoemde voorwaarden worden getoetst.
- b. Inzicht krijgen in de mogelijkheden die zij zelf in hun huidige en toekomstige posities hebben om aan oplossingen bij te dragen en in de noodzaak dat zij die oplossingen toetsen aan de genoemde voorwaarden.

Tabel 1. Doelstellingen van NME (uit: Boersma, Van den Bosch, Pieters & Taverne, 1987).

Uit K.Th. Boersma en J.C. Schouw: Tussen Natuur en Milieu. Uitgangspunten voor een didactiek voor Natuur- en Milieu-Educatie SLO, Enschede, 1988

Discussie:

Voor ons is duidelijk dat Boersma en Schouw voor een inclusief mensbeeld kiezen: de mens als onderdeel van het hem omringende milieu.

Zij kiezen niet voor het exclusieve mensbeeld: de mens als beheerder, speelbal of beheersers van het milieu. En deze afwijzing heeft verstrekkende gevolgen voor alle overige beslissingen die Boersma en Schouw nemen bij het voorstellen van uitgangspunten voor een didactiek van Natuur- en Milieu-Educatie. Voor meer aanknopingspunten voor de discussie tussen voorstanders van het exclusieve mensbeeld en voorstanders van het inclusieve mensbeeld verwijzen we naar "Tussen Natuur en Milieu".

Wij opperen daarnaast nog een andere mogelijkheid: werken vanuit het inclusievere mensbeeld. Daarmee bedoelen we het volgende:

Bij het nadenken over een didactiek voor NME zul je er wellicht niet aan ontkomen gebruik te maken van "de mens" als abstractie. Maar in het onderwijs, en zeker bij waardenvorming is de abstracte mens een onhandelbaar gegeven. Het gaat daar veel meer om het individu.

Het individu:

- dat meningen en gevoelens heeft over van alles en nog wat, inclusief "het milieu", maar ook bij voorbeeld over de krant waaruit artikeltjes gekopieerd zijn ten behoeve van de les, of over de docent die (on)sympathiek is;
- dat handelt en meningen en gevoelens over het eigen handelen heeft,
- dat al dan niet samenwerkt en samen denkt en -voelt met anderen en meningen en gevoelens heeft over dat samen zijn.

Dit individu, deze levende mens staat in schrille tegenstelling tot het concept "mens", zoals dat in schematische voorstellingen noodzakelijkerwijs opgevoerd wordt: een onzijdig, abstract voorwerp dat weliswaar deel uitmaakt van het milieu, daar invloed op uitoefent en er invloeden van ondergaat, maar verder niet gedifferentieerd is in al zijn aspecten.

Door deze abstractie komt de mens als levende mens niet meer ter sprake; hij is slechts een soort factor en actor en produkt geworden in relatie tot het milieu.

Een belangrijk iets dat daardoor wegvalt is dat die mens ook een relatie met zichzelf en anderen heeft en dat die relaties zullen interfereren (positief of negatief) met de relatie van een individu of een groep met het milieu. (Zie ook hoofdstuk 8, par. 4.4) Bij het kiezen van abstracties omwille van de schrijfbaarheid van een boek, moeten lezers en schrijvers zich bewust blijven dat aan het eind van de rit de abstractie weer ongedaan gemaakt moet worden.

Wanneer het leerplan er eenmaal is moeten docenten namelijk er mee gaan werken in klassen waar levende mensen zitten.

Vanuit waardenvorming bekeken zou een project didactiekontwikkeling NME er ons inziens goed aan doen niet de "mens-milieu-relatie" tot object van NME te verklaren, maar de "individu-zichzelf-anderen-milieu-relatie".

Zie hiervoor ook hun pag. 13 bij doelstelling 6; Wel worden genoemd:

- "...kennis verwerven van (...) materiële en immateriële eisen (...voor een duurzaam gezonde mens-milieu-relatie....) over
- het gedrag van consumenten;
- en:- de wijze waarop de kwaliteit van de mens-milieu-relatie wordt meegewogen in de besluitvorming."

De relatie van individuen tot zichzelf en anderen wordt echter in dit lijstje niet met name genoemd.

Het milieugegedrag van mensen wordt ons inziens niet enkel door hun kennis en vermogen en bereidheid tot handelen met betrekking tot "het milieu" bepaald, maar minstens zo sterk door de kennis en het vermogen en de bereidheid tot handelen die ze hebben ten aanzien van zichzelf en anderen.

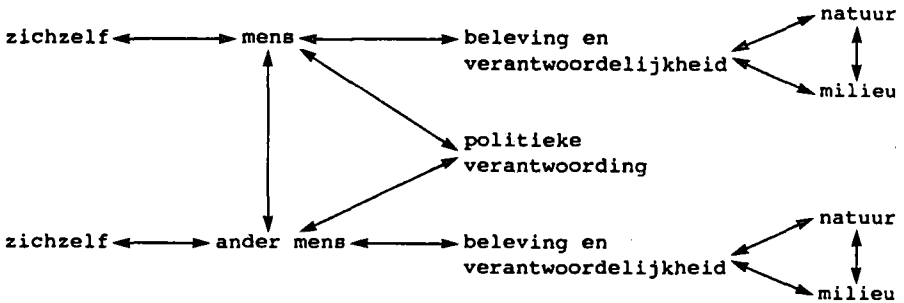


Fig. 7 Factoren die het gedrag bepalen ten opzicht van het milieu.

2.1.2

Boersma en Schouw presenteren op pag. 72 (naar Hommes, V.d. Heijden en Kok, 1984) een model van attitudeverandering en gedragsverandering via Milieu-Educatie.

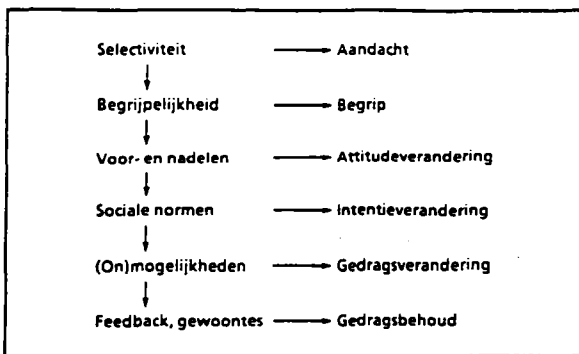


Fig. 8 Model van attitudeverandering en gedragsverandering via Milieu-Educatie (uit Boersma, Schouw, 1988)

Discussie:

Wij missen in het model voor attitudeverandering dat Boersma en Schouw citeren gezien onze voorgaande opmerking in deze paragraaf een paar belangrijke gegevens:

In het krachtenspel tussen de beschikbare informatie (bij voorbeeld over het milieu) en het gedrag van jonge mensen met betrekking tot dat milieu spelen ons inziens tenminste de volgende factoren ook nog een rol:

Betrokkenheid van presentator bij de ontvanger

Geloofwaardigheid van de presentator

Geloofwaardigheid van de bronnen van de presentator

Liefde van de presentator voor de ontvanger

Deze vier factoren vinden wij belangrijk. De rol die de docent als inspirator van leerlingen speelt mag ons inziens niet onderschat worden.

Bij waardenvorming moet de docent zich afvragen of hij wel de meest geschikte persoon is om bemiddelaar van kennis, vaardigheden en houdingen te zijn. Een voor leerlingen onsympathieke docent zal met waardenvormend lesmateriaal meer schade kunnen aanrichten dan wenselijk. De acceptatie door leerlingen van informatie is nu eenmaal ten dele afhankelijk van de populariteit van de informant.

Of de in dit project ontwikkelde didactiek en de bijbehorende leerplannen in de dagelijks realiteit uit de verf komen is mede afhankelijk van de relatie tussen docenten en hun leerlingen.

Meeestal plukt de leerling die de zoete of wrange vruchten van deze samenhang; maar bij een waardenvormend curriculum zullen docenten zich medeplichtig en medeverantwoordelijk moeten opstellen.

De schema's die gebruikt worden bij het ontwikkelen van leerplan en didactiek voor een waardenvormende NME zullen zoals uit dit voorbeeld blijkt kritisch bekeken moeten worden.

2.2 De ethische achterstand

De kernvraag in deze paragraaf gaat over het verschijnsel ethische achterstand. Dit begrip heeft toelichting nodig voor we de vragen daarover aan U voorleggen.

Wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen, en zij niet alleen, vinden plaats in onze maatschappij zonder dat de mensen die deze ontwikkelingen veroorzaken de plicht hebben om de ethische vragen die de ontwikkelingen meebrengen op te lossen (terwijl of voordat de ontwikkelingen grootscheeps beschikbaar gesteld worden.) De meest gebruikelijke gang van zaken is dat groepen of individuen die op het eerste gezicht buiten die ontwikkelingen staan zich verheffen en de vraag stellen naar consequenties, de wenselijkheid of de geoorlooftheid van de ontwikkelingen.

Dit betekent dat de grote meerderheid van de bevolking eerst bekend gemaakt wordt met een nieuwe ontwikkeling en dat zij, pas meestal op het moment dat de ontwikkeling is geaccepteerd, wakker geschud moet worden om de ethische vragen te beantwoorden.

En pas wanneer de meerderheid (in getal of in financiële of politieke macht) zover is, wordt een begin gemaakt met het ontwikkelen van de ethiek rond de nieuwe ontwikkeling.

Doordat de vraag: "Kan het?" (is een nieuwe theorie, procédé. machine mogelijk) éérder beantwoord wordt dan de vraag:

"Måg het?" loopt de ontwikkeling van de ethiek een achterstand op de ontwikkeling van de wetenschap of techniek.

Plastisch gezegd: we ontwikkelen met z'n allen een machine die grondstoffen tot fabrikaten maakt, maar we weten dat de grondstoffen in ieder geval kwalitatief ontoereikend zijn, terwijl we op basis van onze levenservaring grote twijfels kunnen hebben bij de wenselijkheid van de fabrikaten.

Een voorbeeld uit het onderwijs met betrekking tot de invoering van biotechnologie; de wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen lopen ver vooruit op de introductie van het onderwerp op middelbare scholen. Maar nu het onderwerp geïntroduceerd wordt gebeurt dat ondermeer middels een videofilm die in samenwerking met het bedrijfsleven is uitgebracht en die in alle talen zwijgt over de ethische vragen. De film doet veelal impliciet een oproep om de biotechnologie maar te accepteren als nuttig, profijtelijk, ja zelfs historisch-logische volgende stap in de ontwikkeling van de mensheid. De makers van deze film zijn op geen enkele wijze en door geen enkele instantie gecontroleerd en verplicht om de hele maatschappelijke werkelijkheid te laten zien in de film: dramatische gevolgen voor de derde wereld, milieurisico's van het produktieproces, menselijke macht over levensprocessen die nog niet door wijze raad uit de hoek van de ethiek begeleid kunnen worden.

De kernvragen in deze paragraaf zijn dus:

- a. Wat zijn mogelijke gevolgen wanneer we de ethische achterstand als verschijnsel maar negeren nu we voor NME een didactiek en een leerplan ontwikkelen?
- b. Is het wenselijk een poging te wagen de ethische achterstand in te lopen door middel van het ontwikkelingsproces van een didactiek en een leerplan voor NME?

2.2.1

"...De huidige samenleving verandert zo snel en onze toekomst is daardoor zo weinig voorspelbaar, dat pedagogische uitgangspunten niet langer gebaseerd kunnen zijn op een (veronderstelde) stabiele samenleving waarin het individu zijn eigen weg moet vinden...." (pag. 8)

Discussie:

Boersma en Schouw maken een begin met het introduceren van "dynamiek" als centraal begrip, zoals zij dat even verderop ook zullen doen met betrekking tot de ontwikkeling van het denken over ecologie (van het statische begrip populatie-levensgemeenschap en de functionele benadering naar een evolutionaire, dynamische opvatting over ecosystemen die in verandering zijn). Zij geven verderop in hun boek geen uitwerking van deze dynamische-pedagogische gedachte. Toch lijkt het ons de moeite waard deze gedachtengang wél eens nader uit te werken. Het is ons inziens een voorbeeld van achterop geraken: in dit geval heeft de pedagogie wellicht een achterstand opgelopen bij kennistheoretische ontwikkelingen. Zie hiervoor ook par. 2.4 in dit hoofdstuk.

2.2.2

Onder het kopje: Voorkomen en oplossen van milieuproblemen is in doelstelling 7 sprake van Invloed:

"...inzicht krijgen in de instrumenten die bij het bereiken van oplossingen van belang kunnen zijn (actie, beleid, onderzoek) en in de noodzaak dat effecten van oplossingen opnieuw aan de genoemde voorwaarden (uit doelstelling 6, R.D.) worden getoetst." (pag.13)

Discussie:

Wij stellen voor om doelstelling 7 op de volgende manier aan te vullen:

...Inzicht krijgen in de instrumenten die bij het bereiken van oplossingen van belang kunnen zijn (actie, beleid, onderzoek, emotionele en ethische rijpheid van onze maatschappij) en in de noodzaak dat effecten (ook de emotionele) van oplossingen opnieuw aan de genoemde voorwaarden worden getoetst...

Als maatschappij en als individuen die deze maatschappij samen maken en breken moeten we ons inziens verder gekomen zijn in onze ontwikkeling van milieu-ethiek dan een soort kleuterstadium; nu brabbelen we maar wat om de hete brij heen. Niemand durft de knoop door te hakken, uit angst beticht te worden van indoctrinatie.

Wij vinden dat er nu maar eens zoden aan de dijk gezet moeten worden van ons collectieve vermogen om waardenvormend onderwijs te ontwerpen en te geven.

Sommigen in hun ongeduld hebben wel indoctrinerend onderwijsmateriaal beschikbaar gesteld, maar daarmee halen we een achterstand op het terrein van onze ethische ontwikkeling niet in.

Wanneer we niet beseffen dat we die achterstand mee moeten betrekken in onze analyse en definiëring van een bepaald milieuprobleem of de milieuproblematiek in het algemeen zijn we als ontwikkelaars van een didactiek met oogkleppen op bezig: we kiezen doelen voor NME die los staan van de realiteit dat we een ethische achterstand hebben in te halen (een factor en een produkt van milieuproblemen).

In dat opzicht hebben we niet alleen een dynamisch denken over ecosystemen en onze toekomst nodig; we hebben ook een dynamisch besef van ons ethische verleden nodig.

2.2.3

"In de derde plaats heeft de keuze voor de ontwikkeling van het ecologisch denken als rode draad voor NME betekenis voor de wijze waarop milieuproblemen aan de orde gesteld zullen worden. Immers het gaat er niet om een breed scala aan milieuproblemen aan de orde te stellen, maar om te laten zien aan welke ecologische voorwaarden oplossingen voor milieuproblemen zouden kunnen moeten voldoen." (pag.21)

Discussie:

Draait het eigenlijk wel om de ecologische voorwaarden?

Wij stellen toch met elkaar vast wat die ecologische voorwaarden zijn?

Dat betekent ons inziens dat er ook zou kunnen staan:

"Het gaat erom te laten zien aan welke ethische voorwaarden oplossingen voor milieuproblemen moeten voldoen." En dit lijkt ons een minstens zo eenzijdige uitspraak.

Ons inziens is het riskant uit één waardenstelsel (of dat nou economie, politieke wetenschap, religie of ethiek is doet er niet toe) levensvoorwaarden te destilleren. Levensvoorwaarden zijn immers persoonlijke en gezamenlijke keuzes van mensen. En dat is nou net waar het bij waardenvorming om draait.

Oplossingen voor milieuproblemen moeten kennelijk aan meer voorwaarden voldoen dan alleen ecologische voorwaarden. Een waardenvormend curriculum zal dat zichtbaar moeten houden, ondermeer door heel vroeg in het keuzeproces (bij het definiëren en het aanwijzen van kerngedachten) de mogelijkheden te noemen.

2.2.4

"Udo de Haes (1984) omschrijft een milieuprobleem als "een aantasting van de kwaliteit van het milieu" en als "een verstoring van de mens-milieu-relatie"(p.23) Het NME-VO-project (1988) definieert milieuproblemen als volgt: "we spreken pas van een milieuprobleem als de effecten van menselijk ingrijpen negatief gewaardeerd worden"...

De eerste definitie gaat uit van het formuleren van milieukwaliteiten. De tweede hanteert waarderingscriteria. In beide gevallen gaat het om door mensen toegeschreven belangen aan het milieu, uitgedrukt in kwaliteits- respectievelijk waarderingsnormen...

... (Hier) wordt gesproken over mens-milieu-relaties, terwijl er hier van uitgegaan wordt dat juist de relatie mens-milieu het object van NME is. Gezien deze convergentie ligt het erg voor de hand om te putten uit de conceptuele kaders van de milieukunde." (pag.66)

Discussie:

Wij stellen voor de definities van "milieuprobleem" kritisch te bekijken. Bij voorbeeld de tweede definitie kan nogal wat consequenties hebben: je bent pas verkouden als je erkent last te hebben van de 'door de medisch deskundigen erkende' verkoudheidssymptomen.

Om dit voorbeeld nog even uit te werken: Wie geleerd heeft dat een verstopte neus het symptoom van een opgelopen kou is, is dus pas veel later verkouden dan degene die een rilling als eerste symptoom ziet. Er zijn misschien wel mensen die geleerd hebben (of niet afgeleerd hebben) om de veranderingen in bloedsamenstelling van zichzelf te 'weten' en op grond daarvan heel vroeg in het ziekteproces van de verkoudheid verkouden te worden.

In een maatschappij die naar de bepaalde symptomen kijkt (bij voorbeeld LD 50) ontstaat een milieuprobleem dus pas heel laat, vergeleken met een maatschappij waarin kleur- en vormveranderingen van de aura van organismen een erkende aanwijzing voor milieuproblemen zijn.

Bij politici is het LD 50-criterium (en afgeleiden daarvan) in sterke mate aanwezig. Zie ook Boersma en Schouw, pag. 26 en 27 wanneer zij schrijven:

"In de cybernetische ecologie wordt ervan uitgegaan dat bijvoorbeeld door vervuiling een storing in het systeem kan ontstaan die wordt opgeheven zolang met de vervuiling tenminste geen drempelwaarde overschreden wordt. Wordt de drempelwaarde overschreden dan leidt dat tot vernietiging van het systeem. "Het gevecht om de hoogte van drempelwaarden. waarbij de milieubescherming opkomt voor een hogere veiligheidsmarge, terwijl de industrie die marge minder ruim bemeten wil zien, illustreert desondanks dat beiden dezelfde kijk op de natuur hebben."(Kwa, op cit.;p. 27)."

Bedoeld wordt: een cybernetische kijk op de natuur en niet een evolutionaire kijk op de natuur (R.D.).

2.3 Het verleggen van grenzen

De kernvragen voor dit discussiepunt zijn:

- In welke mate wilt U in het algemeen als ontwikkelaar van een didactiek en van leerplannen grensverleggend bezig zijn? Moet slechts geput worden uit het bestaande materiaal, rekening gehouden worden met de grootste gemene deler voor wat betreft kennis, vaardigheden en houdingen van docenten?
- Mag U een voorzet geven voor grensverlegging? Ontwikkelt U gedachten, voorbeelden en materialen die vooruit lopen op een wenselijke ontwikkeling, of houdt U het bij het nu haalbare?
- Op welke wijze moeten bij het ontwikkelen van een didactiek voor Natuur- en Milieu-Educatie in het bijzonder realistische pogingen worden ondernomen om grensverleggend aan de slag te gaan, of moet ook hier zoveel mogelijk aangesloten moet worden bij de bestaande praktijk van de meerderheid van de docenten en onderwijsbegeleiders?

2.3.1

"...is het wenselijk om ook stil te staan bij het realiteitsgehalte van de claims die op NME worden gelegd. Immers het onderwijs is niet gediend met claims die door de overheid en anderen op NME worden gelegd als die claims meer op wens dan op werkelijkheid zijn gebaseerd. Alleen realistische claims kunnen ook leiden tot realistische onderwijsdoelstellingen." (pag.10)

Discussie:

Het maakt heel veel uitmaakt of je die "realiteit" laat bepalen door wat er op dit moment daadwerkelijk gebeurt, of dat je de "realiteit" laat bepalen door wat er op dit moment al (voor sommigen) mogelijk is gebleken.

Aangezien Boersma en Schouw daarover geen uitspraak doen bestaat er een gevaar voor "conservatisme", houden wat je hebt en binnen die grenzen tot aanvulling overgaan.

Grensverleggend bezig gaan wil in dit verband bijvoorbeeld zeggen: een uiterste krachtsinspanning leveren om het werk van experimenterende en grensverleggende docenten te ondersteunen, collega's in staat stellen van dit werk serieus kennis te nemen en het lesmateriaal en de didactiek van deze docenten in het nascholingsaanbod op te nemen.

Dat vinden wij ook veel beter passen bij een dynamische opvatting over ecologisch leren denken: creatief met de huidige beperkingen en beperkende gezichtspunten om leren gaan. (Want door die beperkingen hebben we als maatschappij de milieuproblemen geschapen; slechts door aan de beperkingen te ontstijgen zullen we een kans krijgen om de problemen op te lossen.)

2.3.2

"... de rode draad (voor de ontwikkeling van het ecologisch denken) wordt niet binnen (het schoolvak) economie ontwikkeld, maar binnen aardrijkskunde/biologie/natuuronderwijs omdat binnen die vakken het theoretisch kader ontwikkeld kan worden dat voor ecologisch denken van belang is". (pag.21)

Discussie:

Boersma en Schouw bedoelen hier te zeggen dat de schoolvakken aardrijkskunde/biologie/natuuronderwijs de meest geschikte vakken zijn om leerlingen iets over en aan het oplossen van milieuproblemen te leren.

Zo'n gedachte is al zo oud als de weg naar Rome. Vakgebieden worden aangewezen, op grond van inhoudelijke overeenkomsten of raakvlakken, om het decor te zijn van nieuwe leerstof voor de leerlingen. Wij geven U ter overweging dat mogelijkwerwijs oplossingen voor milieuproblemen (bijvoorbeeld door ecologisch te leren denken) op het levensterrein van de kunsten gezocht moet worden (creatief, gedurfd denken en voelen, grensverleggend durven spelen met feiten, verborgen waarden en blikvernauwingen uit de wetenschappelijke wereld). Daarmee bedoelen we niet te zeggen de wetenschap maar opzij te schuiven, maar dat de werkelijke bron van oplossingen niet perse uit de wetenschapsinhoud hoeft te komen.

Het kan dus zijn dat de didactiek van ecologisch leren denken leentjebuur moet gaan spelen bij de didactiek van vakken als: nederlands (opstellen en gedichten schrijven, experimenteren met woorden en taal), drama/expressie, tekenen/handwerken en gymnastiek, naast een gedegen extracurriculair aanbod van de school.

2.3.3

"Resumerend wordt gesteld dat het voor een operationalisering van het ecologisch denken in het onderwijs vooral van belang is de begrippen ecosysteem, kringloop en evenwicht uit de werken, volgens de weg die hier is aangeduid." (pag.29)
(bedoeld wordt de historische ontwikkeling, R.D.).

Discussie:

Er zijn volgens ons een drietal redenen om deze begrippen uit het vakjargon van de ecologie met de nodige argwaan te bekijken als het er om gaat centrale begrippen voor het leerplan te selecteren.

Allereerst valt het te betwijfelen of U leerlingen moet belasten met verouderde begrippen en termen; verouderd in de zin van: de oude termen worden momenteel opnieuw gedefinieerd. Het valt in ieder geval te overwegen om aan te sluiten nu bij de nieuwste ontwikkelingen binnen het ecologische denken, dus ook in taalgebruik. Dat wil zeggen: mocht de ecologie er met de herdefiniëring niet uitkomen en overgaan tot het invoeren van nieuwe termen, dat hebben we alvast ruimte gecreëerd voor die nieuwe terminologie.

Vervolgens; moet U Uw leerlingen wel belasten met begrippen uit het vakjargon, al zijn dat dan ook de allernieuwste begrippen. Boersma en Schouw kiezen er zelf op pag. 27 voor om niet perse de evolutionaire systeemtheorie als leerinhoud in te voeren, als de leerlingen het kernidee ervan maar te pakken krijgen. Ons lijkt het daarbij niet bezwaarlijk om het centrale vakjargon van de evolutionaire systeemtheoretische ecologie (volledig) te mijden, en in plaats daarvan liever beeldende termen te gebruiken voor de drie kernideeën die Boersma en Schouw selecteren.

Vergelijkt U de volgende woorden eens:

ecosysteem	ecomix of ecocircus
kringloop	kringveerspiraal
evenwicht	perpetuum mobile

Hier zijn wij dus met taalexperimenten bezig, zie ad b, hierboven.

Het is een taalspel, een taalfilosofisch spel om te kijken of de gevangenis opengebrouwen kan worden door ander taalgebruik.

Milieuproblemen zijn ontstaan in een wetenschappelijke - technologische samenleving. Het kan nodig blijken een onlogische sprong te maken buiten het kader van die wetenschap en technologie om oplossingen voor milieuproblemen te vinden. Het loslaten van de wetenschappelijke taal als bron voor de kernbegrippen van NME zou zo'n sprong kunnen zijn.

Het lijkt misschien wat prematuur en onrijp om zulke gedachten te ventileren bij het opstarten van NME. Maar we moeten wel beseffen dat de keus die op grond van bovenstaande discussiepunten mogelijk is, verstrekkende gevolgen heeft voor later (later in de tijd, maar ook later in het proces). Wanneer nu drie begrippen worden aangewezen als de kernbegrippen, dan zullen nog vele jaren hierna auteurs van schoolboeken deze drie termen moeten vertalen voor gebruik in de klas. De begrippen zijn immers uit een ecologisch denkkader gelicht op grond van argumenten die alles met het vakgebied en niets met de emotionele en sociale interesse van leerlingen heeft te maken.

Je één voelen met jezelf, anderen en je omgeving (of te wel ecologisch leren denken) hoeft niet perse via de begrippen kringloop, evenwicht en ecosysteem te verlopen. Boosheid, machteloosheid en vertrouwen zouden óók drie kernbegrippen kunnen zijn, denken wij.

Ten derde kunt U bij het kiezen van begrippen voor de leerstof nog vastlopen in het volgende, niet voor NME specifieke probleem: Woorden als "-structuur" kunnen een geheel verschillende, soms haast tegenovergestelde, betekenis hebben wanneer ze vanuit de organisatiekunde of vanuit de scheikunde gebruikt worden.

Idem voor het woord: "-systeem" en "-loop". En "-evenwicht" is al helemaal een bron van veel misverstanden.

Vergelijkt U de volgende woordsamenstellingen maar eens met elkaar: opbergsysteem, waterloop, structurele problemen, evenwichtige persoonlijkheid, evenwichtsbalk, bestuursstructuur, procesverloop, omloopsnelheid.

Doordat veel leerlingen in hun leven chronologisch gezien eerst met de betekenissen te maken krijgen die niet uit de ecologie zijn gedefinieerd, ontstaat een emotionele invulling van het begrip die strijdig is (lijkt?) met de ecologische invulling, zonder dat zij dat altijd door hebben.

Vandaar ons pleidooi gerust nieuwe termen te kiezen die ofwel beter aansluiten bij de huis-tuin-keuken- en -krante-spraakgebruiken, of juist duidelijk de vraag oproepen: "Wat betekent dat woord nou weer?"

Wij achten het niet schadelijk wanneer nog niet is vast te stellen wat de gemiddelde leerlingen gemiddeld als reactie heeft op de nieuwe termen. Als hij maar een emotionele reactie heeft, want dat dwingt de docent nadrukkelijk stil te staan bij de kloof tussen vakjargon en dagelijks leven en bij de betekenissen van de centrale begrippen uit het leerplan.

2.3.4

"Resumerend kunnen dus drie kennisniveaus worden onderscheiden:

- I Fenomenologisch niveau,
- II Niveau van wetmatigheden,
- III Theoretisch niveau;

De relaties tussen de drie kennisniveau's hebben betekenis voor het sequentiëren van inhouden. Voor II is kennis van I nodig en alhoewel III niet logisch aan II kan worden ontleend zal duidelijk zijn dat het weinig zinvol is een theorie te introduceren voordat kennis is opgedaan over de objecten, verschijnselen of wetmatigheden waar de theorie uitspraken over doet." (pag. 34)

Discussie:

We geven een voorbeeld van een mogelijkheid voor grensverleggend denken naar aanleiding van deze opmerking van Boersma en Schouw over het sequentiëren van begrippen in de leerstof.

Zij stellen namelijk vervolgens:

"Voor II is kennis van I nodig en alhoewel III niet logisch aan II kan worden ontleend zal duidelijk zijn dat het weinig zinvol is een theorie te introduceren voordat kennis is opgedaan over de objecten, verschijnselen of wetmatigheden waar de theorie uitspraken over doet." (p. 34)

Wij kunnen ons heel goed voorstellen dat het creatieve element, de gestaltswitch, het onlogisch denken (als voorbeelden van wat hier gebeurt) een centrale plaats in een gedeelte van het curriculum krijgen. De verbeelding aan de macht.

Wat is erop tegen om een theorie (op niveau III) te introduceren, en vervolgens, de verbeelding inschakelend, het "waarheidsgehalte", de emotionele betekenis of de praktische toepasbaarheid van de theorie in de les met elkaar te onderzoeken?

(Zie ook hoofdstuk 8, par. 4.1)

Theoretisch bezien is het de meest logische stap (van I via II naar III).

Maar we moeten niet over het hoofd zien dat met de volgorde I,II,III een bepaald vermogen van leerlingen misschien niet ontwikkeld wordt: het vermogen om creatief-critisch met modellen en theorieën om te springen. De ontsnapping uit het voorgeprogrammeerd denken wordt bij voorbaat moeilijk gemaakt.

2.4 Keuzecriteria

In deze paragraaf laten we een aantal criteria de revue passeren die gebruikt zouden kunnen worden bij het selecteren van leerstof en het ordenen ervan tot een leerplan.

Kernvragen zijn:

- a. Wilt U voornamelijk vakinhoudelijke en leertheoretische criteria hanteren dan opteert U voor wat wij noemen een cognitivistische basis onder het leerplan. Op welke gronden selecteert U uit de vele criteria die beschikbaar zijn?
- b. In hoeverre vindt U het noodzakelijk dat een NME-leerplan, waarin waardenvorming geïntegreerd is, consequent ook als basis voor de leerstof-selectie-criteria kiest voor een hoofd- én hart- én handen-aanpak? Met andere woorden: wilt U op zoek naar optimale consistentie tussen Uw waarden met betrekking tot waardenvorming en de waarden die ten grondslag liggen aan Uw onderwijskundige en didactische vooronderstellingen?

Ons baserend op onze ervaringen met waardenvorming, zijn diverse van de criteria die uit de citaten af te leiden zijn discutabel. Boersma en Schouw laten het in hun formuleringen soms ook duidelijk weten dat het om discutabele keuzes gaat, die soms berusten op vooronderstellingen. Zij wijzen expliciet op het gebrek aan een integrale didactische theorie van waaruit keuzes gemaakt kunnen worden.

Docenten die zich storten in het ontwikkelen van waardenvormende NME doen er ons inziens dan ook goed aan alle keuzes van Boersma en Schouw zelf opnieuw te maken na ampele afweging van consequenties van de alternatieven. Wie te klakkeloos de basiskeuzes overslaat en vooronderstellingen van anderen voor lief neemt zou later in het ontwikkelingsproces wel eens tot de ontdekking kunnen komen dat zijn keuzes met betrekking tot waardenvorming zich niet laten verenigen sommige van zijn andere keuzes of met een aantal van de vooronderstellingen waarop de "Uitgangspunten voor een didactiek van NME" berusten.

Voor de goede orde willen we hier opmerken dat wij de keuzes van Boersma en Schouw op zich prima verantwoord vinden. Wij openen echter de discussie omdat wij pleiten voor een integraler rekening houden met uit de praktijk afgeleide voorwaarden voor en kenmerken van een waardenvormend leerplan (naast de overwegingen uit diverse gebieden van de onderwijskunde: de leerpsychologie, de kennistheorie en de curriculumkunde.)

2.4.1

"...de opvatting dat vooral de inhoudelijke component van NME en de structurering daarvan de uitgangspunten opleveren voor een didactiek van NME ...(is uitgangspunt)." (pag. 6)

Discussie:

Wanneer wij bijvoorbeeld uitgaan van de opvatting dat de mensvisie van de leerplanontwerper uitgangspunt van de te ontwerpen didactiek is, komen wij tot een geheel ander verhaal.

Bij waardenvorming staat die mensvisie zo centraal als basis dat de kloof tussen een didactiek op basis van onderwijskundige overwegingen en een didactiek op basis van mensvisie al in een vroeg stadium van het denken over een didactiek voor NME kan groeien. Wij vinden dat deze keus als keus zichtbaar moet zijn.

Vooraf wanneer de mensvisie die in de onderwijskundige argumentatie zit opgesloten niet zichtbaar gemaakt wordt.

Boersma en Schouw zeggen eerst de inhoud van NME te willen vaststellen, dan de volgorde om tenslotte de uitgangspunten voor een didactiek van NME te kiezen.

Bij een waardenvormend leerplan voor NME twijfelen we aan de juistheid van deze drie stappen. In ieder geval dient U zich bewust te zijn van de beperkingen die dit stappenplan kan hebben voor wat U met waardenvorming wilt bereiken.

Misschien kunt u zich voorstellen, vooral als u enige ervaring met waardenvormend lesgeven heeft dat er andere, zo U wilt nevengeschikte, alternatieven zijn:

Wat te denken van de beschikbare werkvormen of de te bereiken doelstellingen, bij voorbeeld op basis van de mensvisie of de maatschappijvisie, als basis voor de didactiek. Werkvormen waarvan de vorm congruent is aan de inhoud van het lesonderwerp bieden soms verrassende nieuwe openingen. Om een extreem voorbeeld te noemen: actievoeren als werkvorm bij de inhoud:

het ontstaan van milieuproblemen anno 1990; bij de didactische uitgangspunten zal dan wel even wat gezegd moeten zijn over (de toelaatbaarheid van) actievoeren. Omgekeerd zal een keus voor actievoeren als werkvorm wel eens invloed kunnen hebben op wat we verstaan onder de inhoudelijke component van NME. We weten zeker dat over deze vraag geen eensgezindheid bestaat en dus mogen we haar niet overslaan bij het kiezen van uitgangspunten voor een didactiek van waardenvormende NME.

2.4.2

"....De huidige samenleving verandert zo snel en onze toekomst is daardoor zo weinig voorspelbaar, dat pedagogische uitgangspunten niet langer gebaseerd kunnen zijn op een (veronderstelde) stabiele samenleving waarin het individu zijn eigen weg moet vinden..." (pag. 8)

Discussie:

Wij vinden dat de voorzet die Boersma en Schouw maken in de richting van een meer dynamische pedagogie (en die verder in hun boek jammergenoeg niet verder wordt uitgewerkt) wel degelijk meer aandacht verdiend. Ook al omdat een centraal begrip uit het voorgestelde leerplan "dynamische evenwichten" heet, denken we dat het de moeite waard is om een dynamische pedagogie te creëren, waardoor tegemoet gekomen wordt aan een belangrijke voorwaarden van waardenvormende NME: "The medium is the Message". Het is overigens mogelijk gebleken deze gedachte verder uit te werken. V.d. Ven (1985) stelt nadrukkelijk voor om het curriculum samen met de leerlingen te ontwerpen; een aanpak waarbij telkenjare de veranderingen in het denken en voelen en handelen (vergeleken met voorgaande jaren) verwerkbaar is.

Wie kiest voor het nu, éénmalig vaststellen van de richting en de inhoud van didactiek en leerplan van NME, sluit voor deze dynamische pedagogie nagenoeg de deuren, tenzij het aan de docenten zelf wordt overgelaten om de dynamiek erin te brengen. In dat geval dient een leerplan daar echter wel de nodige ruimte en een aantal aanknopingspunten voor te bieden.

2.4.3

"...Continuïteit en verandering werden binnen milieu-educatie en natuureducatie verschillend gewaardeerd. Milieu-educatie was alléén tegen verandering van het milieu voor zover het welzijn en voortbestaan van de mens daardoor werd bedreigd. Milieu-educatie was vóór maatschappelijke verandering en tégen het in stand houden van de bestaande maatschappelijk-politieke structuren. Natuureducatie was in essentie tégen onnatuurlijke veranderingen van de natuur: het natuurlijk evenwicht diende behouden te blijven.....Gesteld wordt hier dat (de beide visies op continuïteit en verandering) in feite een "illusie van alternatieven" (Watzlawick, 1978) vormen..." (pag. 11)

Discussie:

Deze twee visies op verandering en continuïteit leggen wij aan U voor; niet om U dogmatisch en eenzijdig te laten kiezen. Maar we hopen wel dat U, al spelend met de beide extremen, uit kunt zoeken hoezeer Uw visie op "verandering" Uw gedachten over de te kiezen leerstof beïnvloedt.

En U kunt door deze bril ook eens kijken naar veel van het waardenoverdragend lesmateriaal dat de markt overspoeld heeft de laatste jaren.

2.4.4

"...De kern van een didactiek van NME is: de relatie tussen ecologisch denken en milieuproblemen." (pag. 22)

Discussie:

In de formulering van de "kern van de didactiek van NME" missen wij iets heel wezenlijks: de leerlingen en de docent in hun relatie met elkaar en zichzelf als degenen die al dan niet ecologisch willen leren denken in een al dan niet erkennen van bepaalde milieuproblemen.

Boersma en Schouw pleiten ondermeer voor het opnemen van de vraag: "Hoe heeft het ecologisch denken in het verleden een rol gespeeld bij het ontstaan en oplossen van milieuproblemen?"

Wij opperen het idee om eveneens de volgende vraag op te nemen: "Hoe heeft het denken (voelen en handelen) van mensen ten aanzien van zichzelf en anderen een rol gespeeld bij het ontstaan en oplossen van milieuproblemen?"

Heeft het feit dat U zich met Uw leerlingen bij dit "vak" buigt over het "milieu" voor U betekenis in de zin van: "dan moet ik juist goed oppassen met de sfeer die ik in de klas schep."? Zo ja, dan zult U hieruit belangrijke aanwijzingen en criteria afleiden voor het inrichten, ordenen en doen voortgaan van het leerproces.

Wij stellen ook elders in dit boek steeds ter discussie of leerproces en leeraanbod enkel ingevuld moeten worden vanuit de wens tot tastbare cognitieve vorderingen. Een kwalitatieve invulling (vanuit meer immateriële aspecten als veiligheid, zelfstandigheid, zelfvertrouwen en coöperatie) lijkt ons minstens zo gewenst. Daarbij heeft de realiteit van een aantal experimenterende docenten aangetoond dat zo'n andere invulling ook heel goed mogelijk is.

2.4.5

"...In de eerste plaats hebben leerlingen vaak al allerlei "intuïtieve" ideeën over zaken voordat die in het onderwijs worden aangeboden....." (pag. 23)

"... bij ecologisch denken gaat het dus om het kunnen hanteren van een op de ecologie gebaseerd conceptueel kader, dat betrekking heeft op ecosystemen waar de mens deel van uit maakt. Binnen dat conceptueel kader moet dan de afhankelijkheid van de mens van zijn (ecologische, toevoeging R.D.) relaties worden verduidelijkt, evenals de kwetsbaarheid van de ecosystemen waar de mens deel van uit maakt. Het onderwijs zal zich moeten richten op de ontwikkeling van dit conceptueel kader..." (pag. 24)

"Van groot belang is dat onderwijsgevend en in ieder geval notitie nemen van de voorkennis en preconcepten van de lerenden om te luisteren naar opvattingen van de lerenden en dat ze worden uitgenodigd om hun (pre)concepten uit te wisselen." (pag. 32)

Discussie:

Ter overweging bij de opmerkingen van Boersma en Schouw over preconcepten van leerlingen verwijzen wij U naar hoofdstuk 8, par. 1.3. (een stukje uit het dagboek van een docent over diens ervaringen als leerling met eigen preconcepten) en par. 4.4 (Misconcepties over preconcepten?).

De vraag die nog in het midden gelaten wordt is: moeten deze preconcepten zo snel mogelijk worden omgezet in "de juiste concepten"? Vanuit waardenvorming bezien is dat nog niet zonder meer met ja te beantwoorden. Immers de preconcepten zijn wel ten dele cognitief gevuld; maar een zeer groot gedeelte bestaat uit emoties, emotionele vooronderstellingen en verwachtingen, etcetera. De beslissing om preconcepten te benaderen via hun cognitieve inhoud of via hun waarden-lading moet zorgvuldig genomen worden.

2.4.6

"Vanuit een constructivistische opvatting over leren wordt het belang van ontwikkeling van waarden en affectieve aspecten onderkend. In een constructivistische visie over leren wordt er van uitgegaan dat het cognitieve element (kennis, ervaring) een voorwaarde is voor de ontwikkeling van waarden." (pag. 33)

Discussie:

In deze alinea stellen Boersma en Schouw vanuit hun constructivistische benadering dat het cognitieve voorwaarde is voor het sociale en emotioneel-affectieve.

Met evenveel recht is dit om te keren. Wij vinden het zelfs zinloos om die volgorde vast te willen stellen; het zijn drie componenten die omwille van de discussie wel te onderscheiden zijn, maar die in de praktijk van het leren niet gescheiden mogen worden en zeker niet in volgorde gezet mogen worden willen we het "natuurlijke" leerproces geen geweld aan doen. Wie op basis van zelfkennis de bewuste keuze doet om de drie aspecten te scheiden en te "ordenen" moet zich ervan bewust zijn dat hij met deze keus een "blikveld beperkende bril met ingebouwde beenprothese" opzet; d.w.z.: deze keus beperkt de mogelijkheden die een docent heeft om waardenvormende lessen te ontwerpen en uit te voeren; hij loopt zelfs de kans waardenvorming als mosterdsaus na de maaltijd op te dienen.

Het klinkt allemaal heel logisch: waardenvorming heeft altijd ergens "betrekking op" en dit "object" moet gekend worden: U kunt pas waarden ontwikkelen aan iets dat U kent en ervaren hebt. Maar toch vermoeden we dat het geven van voorrang aan de kennisontwikkeling (om op basis daarvan pas waarden te ontwikkelen) een grote parallel vertoont met de keus die onze westerse maatschappij heeft gemaakt om de wetenschap en de technologie de voorrang te geven op de ontwikkeling van de erbij behorende ethiek. Op zijn minst pleiten we voor een gelijkwaardige plaats van waardenontwikkeling naast het cognitieve element.

U en wij staan hier voor de keus om nu in het waardenvormend onderwijs de traditie (van het verder springen dan onze ethische polsstok lang is) definitief vorm te geven of om met deze traditie te breken en, zoekend, nieuwe wegen te bewandelen.

2.4.7

"De te hanteren ordeningscriteria dienen op adequate wijze theoretisch gefundeerd te zijn, omdat uitgegaan wordt van de vooronderstelling dat de volgorde waarin inhoud worden aangeboden van invloed zal zijn op de wijze waarop het leerproces zal verlopen. ... getracht moet worden om interferentie met hinderlijke preconcepten te voorkomen. De ordeningscriteria zullen dan ook -bij ontbreken van een integrale didactische theorie- vooral ontleend worden aan leerpsychologie, kennistheorie en curriculumtheorie. (pag. 33)

Discussie:

Het grote belang dat hier toegekend wordt aan de volgorde waarin inhouden worden aangeboden is ons inziens wel enigszins te relativieren.

Wanneer U het sociaal-emotionele van waardenvorming in Uw werk integreert, zult U veel situaties aantreffen waarin andere aspecten Uw keuzes bij het ordenen zullen leiden. Te denken valt aan: veiligheid, perspectief, handelingsmogelijkheden, authenticiteit, leefwereldnabijheid, kleinschaligheid, balans tussen hoofd, hart en handen, etcetera. Met name verwijzen we hier ook naar hoofdstuk 3 en hoofdstuk 6, par. 2 voor een groot aantal kenmerken van waardenvorming en opties, die niet alleen voor het kiezen van leerstof een rol spelen, maar ook ten dele voor het ordenen ervan gebruikt kunnen worden.

Het "volgorde-criterium" is hooguit nevengegeschikt; bovendien verwachten wij de andere genoemde aspecten wel minstens zo ingrijpend in het te ontwikkelen leerplan en de te formuleren doelstellingen zullen zijn.

2.4.8

"In de theorie van Ausubel wordt gesteld dat het gewenst is het meest omvattende begrip zo spoedig mogelijk te introduceren, omdat het dan kan fungeren als "organizer" voor kennis (Novak, 1986). Het begrip ecosysteem is duidelijk het meest omvattend." (pag. 36) (vergeleken met "kringloop" en "evenwicht", de beide andere centrale begrippen die Boersma en Schouw kiezen, R.D.)

Discussie:

Het "meest omvattende" kunt U definiëren als: volgens logica en begripsanalyse "meest samengestelde".

Maar ons inziens kun je ook kijken naar: "het meest emotioneel ingrijpende of het meest sociaal ingrijpende".

Laten we dat spelenderwijs even doen voor deze drie begrippen: evenwicht, kringloop en ecosysteem.

Wij denken dat voor leerlingen in de middelbare schoolleeftijd het begrip (woord) evenwicht weleens het meest emotioneel ingrijpende begrip (woord) zou kunnen zijn. Evenwicht, het zoeken ernaar, het verstoren ervan is zo'n dagelijks terugkerende handeling voor leerlingen dat wij dat op de eerste plaats zetten. Op de tweede plaats komt dan "viciëuze cirkels" (gevangen in ...) als emotioneel herkenningspunt en dagelijkse realiteit; mogelijk een aanzet tot het werken aan kringlopen. Als derde begrip volgt dan ecosysteem, met als pendant voor de leerlingen het sociale systeem, acceptatie en afwijzing, rollen en taken, macht en onmacht, etcetera binnen de klas.

Dus door de leefwereld van leerlingen en hun emotionele preoccupaties als richtsnoer te nemen voor het ordenen van leerstof ontstaat een geheel ander beeld.

Wij betwijfelen leerstof die op basis van constructivistische criteria is geordend wel wil gedijen in het emotionele leefklimaat van de leerlingen. Dit kan betekenen dat we het emotionele leefklimaat van de leerlingen moeten ombuigen zó dat de constructivistisch geordende begrippen wél goed zullen vallen. Of we moeten met ons ordenen meer rekening houden met hun emotionele leefklimaat. Dit kan een offer betekenen op het altaar van de onderwijskunde.

Het kàn ook zijn dat we door de bereidheid om het offer te brengen vragen uit de praktijk aan de orde stellen in de onderwijskunde. En wie weet wat er dan gaat gebeuren.

2.4.9

"Voorgesteld werd echter om zowel het cybernetisch als het evolutionair systeemtheoretisch ecosystemenbegrip te introduceren en om daarbij in grote lijnen de historische weg te volgen." (pag. 43)

Discussie:

Voor ons staat niet vast dat het wenselijk is leerlingen via de historische weg naar het "juiste" begrip over evenwichten te leiden. Immers, een leerling die voortijdig het leerproces verlaat zit de rest van zijn leven opgescheept met de "verkeerde" grondbegrippen. Hij is blijven steken in bij voorbeeld de klassieke systeemtheorie of zo. Aan dynamiek komt deze leerling niet toe.

Is het werkelijk ondenkbaar te leren van onze ecologische denkfouten uit het verleden en dus op school alleen nog de evolutionaire systeemtheorie als basis te nemen voor het te behandelen evenwichtsbegrip?

Bij gezondheidseducatie wenst men niet uit te gaan van de "roede-gods-opvatting" zoals die in de middeleeuwen het denken over de pest beheerste.

Volgens ons komt er een totaal ander begrippenlijstje uit de bus rollen wanneer U enkel de evolutionaire systeemtheorie als basis neemt voor de exercitie die Boersma en Schouw op pag. 48 ondernemen: het onderscheiden van niveaus in het begrip ecosysteem.

Wij doen hier bij wijze van uitstapje een oefening in het zoeken naar passender termen. (zie ook hoofdstuk 8, par. 4.4 voor een begrippenlijstje dat ontstaat wanneer de vraag gesteld wordt naar ecologisch leren denken en affect).

Allereerst: het gaat om een ecocircus. (nieuw woord omdat "systeem" in het spraakgebruik te weinig dynamiek uitstraalt). Het circus is voortdurend in beweging en het totaal van alle bewegingen resulteert in een voortdurende ontwikkeling.

In het ecocircus komen elementen voor. Die elementen zijn soms onderling verbonden, beïnvloeden elkaar onderling soms.

Net als bij een mobile kunnen die elementen zelf bestaan uit elementen die zelf ook een (sub)circus vormen.

Elementen kunnen deel uitmaken van meerdere (sub)circussen tegelijkertijd, ook als die subcircussen van verschillend niveau zijn.

Ieder mens is een element in het ecocircus. Samen vormen mensen in verschillende constellaties ook nog eens elementen in het ecocircus. Het bijzondere van een mens en van een groep mensen als element in een ecocircus is dat zij ieder voor zich en ook nog eens een keer collectief verantwoordelijk te stellen zijn (volgens onze westeuropese geestelijk-zedelijke traditie) voor de invloed die ze als element op het ecocircus uitoefenen en voor de invloeden die ze van het ecocircus ondergaan. (Dit verschrikkelijk complexe waardenstelsel met betrekking tot verantwoordelijkheid heeft waarschijnlijk nog veel verderstreckende consequenties voor waardenvorming bij NME, met name op het terrein van verborgen waarden en ervaringen die openlijke waardenvorming op het gebied van verantwoordelijkheid voor het milieu sterk tegenwerkt.)

Het standpunt (in plaats, tijd, en waarden) van degene die naar het ecocircus kijkt is van invloed op de onderkenning, de afperking en de importantie van de elementen.

Afhankelijk van het standpunt (in plaats, tijd en waarden) van de waarnemer is het ecocircus minder of meer in beweging.

Het standpunt van de waarnemer is zelf een element in het ecocircus dat meebeweegt en meebewogen wordt.

De begrippen die het ecocircus kunnen beschrijven zullen eerder paarsgewijs genoemd moeten worden. Kernbegrippenparen zijn ondermeer: verandering-stabiliteit, hier/nu-daar/dan, vrijheid-gebondenheid, vrijheid-verbondenheid, winst-verlies, eenheid-verscheidenheid, chaos-ordening, groei-afbraak. (zie eventueel nog Schaefer, G, 1988).
Leermiddelen die in aanmerking komen:

een caleidoscoop, prisma's en gekleurde brillen, mobiles, spiegels, touw, evenwichtsbalken, wipwappen en schommels, gistdeeg, een "giro-simulator" (eventueel te vervangen door een vierpersoons wildwaterkano).

Het klimaat in de klas kan gekenschetst worden als dynamisch-evolutionair.

Tenslotte: bij het overwegen om voor een historische aanpak te kiezen willen wij U uitdagen om na te denken hoe U voor Uw leerlingen het best de diverse maatschappelijke en wetenschappelijke klimaten kunt nabootsen waarin de ecologie haar bloeiperioden heeft doorgemaakt: de levensgemeenschappenperiode, de cybernetische systemen periode, de dynamisch-evolutionaire periode.

6. HET ONTWIKKELEN VAN LESMATERIAAL

Leeswijzer

Veel docenten vinden het moeilijk om het juiste lesmateriaal te vinden, dat past bij de wensen die zij hebben en bij de leerlingen zoals zij die ervaren. Slaan ze bronnenmateriaal op dan vinden ze vaak weinig dat van hun gading is. Het geboden lesmateriaal is ofwel onvolledig, waardoor de docent zich geen goed beeld kan vormen van wat hem te wachten staat als hij met dit materiaal aan de slag gaat; ofwel vergt het materiaal nog zoveel lesvoorbereiding dat de docent opziet tegen de klus.

Gaat een docent toch met nieuw lesmateriaal in zee, dan is hij achteraf vaak teleurgesteld over de resultaten.

We onderkennen deze problemen met het adopteren van lesmateriaal dat door anderen ontwikkeld is.

Ons voorstel is, dat de docent die moeite heeft met het adopteren een serieuze, hoewel tijdrovende, poging waagt om het materiaal te adapteren. Dat wil zeggen dat de docent in feite zijn eigen lesmateriaal gaat ontwikkelen met gebruikmaking van theoretische of praktische ideeën van anderen.

Dit hoofdstuk geeft enerzijds dagboekverslagen van docenten die in dit adaptatieproces zijn gestapt, anderzijds geeft het meer theoretisch ingestelde docenten een overzicht van theorie op het gebied van het ontwikkelen van lesmateriaal voor waardenvormend onderwijs.

- Als theoretische ingang: de theorie over het ontwerpen van waardenvormend lesmateriaal.
- Voor concrete ervarings: het gedeelte over praktijkervaringen (dagboek) van docenten met het ontwerpen van lesmateriaal.
- Het kan ook dienen als analyse-instrument om de lessen uit hoofdstuk 9 nader te bekijken op hun kenmerken.

Uit het dagboek van een docent:

Veel ervaring met het ontwerpen van NME lesmateriaal heb ik niet. Ook niet met het omwerken van bestaand NME lesmateriaal voor gebruik in waardenvormende lessen.

Wat ik onder ogen krijg- lespakketten, werkboeken- vind ik meestal nogal deprimerend materiaal. In de zin van: als je de leerlingen confronteert met hoe de wereld in elkaar zit, vind ik dat ik dat heel erg voorzichtig moet doen.

Het meeste materiaal gaat uit van HET PROBLEEM met een grote P; en vervolgens wordt er even lekker tegenaan gegaan. Ik mis dan een soort fase 1; want je duikt met de leerlingen onmiddellijk in het probleem.

Ik denk dat ik mijn doel dan niet bereik, omdat kinderen zich van zoiets afwenden. Het is een normale menselijke reactie denk ik om niet te willen zien wat bedreigend is. Heel zwaar materiaal.

Dus geld ophalen voor een zeehondje dat wil nog wel, maar jezelf de rust en de ruimte en de tijd gunnen om na te denken over de maatschappelijke achtergronden van een probleem; daar moet veel meer inzet achter zitten om dat te doen. Daar moet je het belang ook duidelijker voelen om dat te willen.

ZO'N MOTORTJE ZIT NIET IN HET MATERIAAL DAT IK TEGENKOM.

6

Het ontwikkelen van lesmateriaal

1. Inleiding

In dit hoofdstuk zal het gaan over het ontwikkelen van lesmateriaal. Nu zijn er twee opvattingen over ontwikkelen.

De eerste opvatting is die, waarbij vanuit ruwe grondstof de ontwerper het gehele proces doorloopt tot aan het eindproduct: een leergang, een "methode" (=variërend van schoolboek tot werkstencil voor leerlingen bij een bepaalde lessenserie). De ruwe grondstof bestaat meestal uit: vakinhoud, een persoonlijk waardensysteem van de auteur, een aantal onderwijskundige overwegingen, voorschriften van de uitgever (op grond van marktonderzoek, kostenanalyse, etcetera).

VERWERKINGSOPDRACHT 1 (zie hoofdstuk 10)

De tweede opvatting verstaat onder ontwikkelen: de docent is bijna elke les bezig om materiaal dat anderen voor hem ontwierpen aan te passen aan de actuele onderwijsleersituatie waarin hij zich met de leerlingen bevindt. Voor zover dit aanpassen doelgericht gebeurt (dus bewust kiezend voor doelstellingen en werkvormen) is de docent lesmateriaal aan het ontwikkelen.

VERWERKINGSOPDRACHT 2

Bij het ontwikkelen van lesmateriaal maakt de ontwikkelaar steeds impliciet en expliciet een groot aantal keuzes.

Een aantal voorbeelden:

- Gebruik makend van het didactisch model van v.Gelder kan de ontwikkelaar rekening houden met het formuleren van doelstellingen, vereiste beginsituatie van de leerlingen, leerstofkeuze en ordening, leermiddelen en werkvormen en het hoe en wanneer van het toetsen. Maar door voor dit model te kiezen kiest de ontwikkelaar impliciet tegen andere mogelijke opties die interessante aandachtspunten voor de ontwikkelaar hadden kunnen leveren.
- Wie als ontwikkelaar expliciet kiest voor een ontwikkelings-theoretisch uitgangspunt (bijvoorbeeld: leerlingen ontwikkelen zich volgens vaststaande stadia in hun denkvermogen) maakt daarmee impliciet een keus voor een vaststaand longitudinaal leerplan, dat geldig moet zijn voor alle leerlingen en dat actief groei-bevorderend onderwijsgedrag vergt van docenten.
- De criteria die gebruikt worden bij het selecteren van leerstof kunnen ontleend worden aan een leertheorie (bij voorbeeld: brugklasleerlingen kunnen meestal nog niet formeel denken; de voor hen uitgekozen begrippen dienen dus zo concreet mogelijk te blijven). Maar evengoed kunnen die criteria ontleend worden aan de bestaande vakstructuur (bij voorbeeld: de basisbegrippen uit het vak vormen het skelet van het lesmateriaal) of uit de maatschappelijke werkelijkheid (bij voorbeeld: de begrippen die in nota's als Het Nationaal Milieu Beleids Plan gebezigd worden vormen de kern van het lesmateriaal).

Afhankelijk dus van het belang dat de ontwikkelaar hecht aan (en de keus die hij maakt tussen) de diverse didactisch-theoretische opties ontstaat lesmateriaal met een geheel eigen (en vaak impliciete) kleur.

Voor de diverse opties op didactisch-theoretisch gebied verwijzen we U naar de vakliteratuur.

Hier willen we (par. 2) een aantal opties bespreken die volgens ons specifiek van toepassing zijn op het ontwerpen van waardenvormend lesmateriaal. Daarbij laten we tijdelijk de didactisch-theoretische overwegingen even los; het is ons gebleken dat dit tot verrassend nieuwe vondsten kan leiden juist op het gebied van doelstellingen, beginsituatie, leerstofkeuze- en ordening etcetera.

De opties die we bespreken zijn voornamelijk afgeleid uit praktijkervaring.

In par. 3 geven we U een checklist van kenmerken waaraan ons inziens goede waardenvormende activiteiten en materialen voldoen. Daarbij zullen we zo mogelijk ook verwijzen naar andere auteurs (zie hoofdstuk 2).

V.d. Ven (1985) heeft zeer uitgebreid beschreven hoe volgens zijn theoretische uitgangspunten het stappenplan van een ontwikkelaar eruit moet zien; par. 4 is er een beknopt overzicht van.

Ten dele als contrast met deze theorie biedt par. 5 een fragment uit het dagboek van een docent die beschrijft hoe hij zelf lesmateriaal ontwikkelt.

En tenslotte bevat par. 6 de dagboek aantekeningen van een docent die bestaand lesmateriaal van NME-instellingen probeert om te vormen tot waardenvormend lesmateriaal.

2. Over opties bij het ontwerpen van waardenvormende activiteiten

De onderstaande lijst van te nemen beslissingen is voortgekomen uit praktijkervaring. We hebben de opties gegroepeerd in categorieën. De lijst is niet bedoeld als een of-of keuzelijst; soms kan binnen een categorie gekozen worden voor meerdere opties in één activiteit.

VERWERKINGSOPDRACHT 3

2.1 Perspectief (ik-jij-het)

- a. Gericht op je eigen leven (ik-perspectief, het verhelderen van het eigen wereldbeeld). Zie de leerlingenstencils bij les 1 en les 6, hoofdstuk 9.
- b. Gericht op andermans' leven (jij-perspectief, het zicht krijgen op het wereldbeeld van de ander). Zie les 4, hoofdstuk 9.
- c. Gericht op het zoeken naar "hoe om te gaan met verschillen en overeenkomsten tussen waarden van mezelf en de ander" (het-perspectief). Zie les 7, hoofdstuk 9.

Achtergrondinformatie over deze perspectieven vindt U in hoofdstuk 4: par. 2.5.

Bij de inleiding tot de les(senserie) of bij de formulering van opdrachten kan de docent de leerlingen veel duidelijker aangeven in welke richting hij graag wil dat ze hun antwoorden zoeken.

Nota bene:

Veel lesmateriaal maakt niet uitdrukkelijk gebruik van deze categorie. Er ontstaat dan een soort men-perspectief. Dit materiaal komt dan meestal heel dicht in de buurt van waardenoverdracht; soms ook stelt het materiaal zich zogenaamd waarde vrij op. Wij achten het men-perspectief geen optie voor waardenvormende lessen.

Duidelijkheid over het perspectief is essentieel. Hoe vaak strandt niet een goedbedoelde poging tot verheldering van waarden juist op perspectief-verwisseling? (bij voorbeeld: een vraag naar het ik-perspectief: Wat vind jij van...? wordt beantwoord vanuit het jij-perspectief: Je moet natuurlijk niet aan milieuvervuiling bijdragen....; of, wat heel veel voorkomt, vanuit het men-perspectief: Ze willen natuurlijk niet....).

Bovendien sturen een aantal groepsopdrachten in bestaand lesmateriaal leerlingen te snel aan op het overslaan van verkenning van ik- en jij-perspectieven. Leerlingen komen zo té gemakkelijk terecht in een schijnbaar wij-perspectief, dat in wezen een men-perspectief kan blijken te zijn. (bij voorbeeld: wat vinden jullie van...? Bespreek in jullie groepje wat de oorzaken zijn van ...).

VERWERKINGSOPDRACHT 4

2.2 Tijdsperspectief (verleden-heden-toekomst)

- a. Ervaringen die je opdeed (te onderscheiden nog naar: verwerkte, onverwerkte ervaringen).
- b. Realiteit, het leven van alle dag.
- c. Verbeelding (bij voorbeeld idealen, fantasie, verwachtingen, toekomstmuziek).

Het maakt voor de diepgang, de richting en de hanteerbaarheid van een waardenvormende activiteit enorm veel uit of alle deelnemers zich bewust zijn van het tijdsperspectief achter de bijdragen. De ene deelnemer kan op grond van een eigen ervaring inbreng geven; een ander kan een soortgelijk geformuleerde inbreng geven vanuit een fantasie. Het essentiële verschil tussen beide bijdragen moet accepterend aangewezen worden, wil het gesprek niet verzanden.

Omdat voor veel leerlingen heden, verleden en toekomst erg moeilijk te onderscheiden zijn bij het werken aan waardenvorming is het bijzonder belangrijk dat de docent duidelijkheid geeft over de bedoeling van een stukje les(opdracht). Ook voor het begrijpend en accepterend reageren is het nuttig dat de docent vooraf een helder beeld heeft van het soort perspectief waarin de leerlingen vermoedelijk moeten werken om het doel van de les te bereiken. Wanneer een leerling ongewild van tijdsperspectief wisselt tijdens het uitvoeren van een waardenvormende opdracht is het van belang dat de docent hem goed opvangt. Besef van tijdsperspectief bij de docent is daarvoor een noodzakelijke voorwaarde.

Voorbeeld: De docent vraagt naar hoe een leerling het beleeft dat er op school overal koffieautomaten plastic bekertjes uitspugen; de leerling antwoordt: Het zou mooi zijn als er bekertjes uitgevonden zouden worden die na een uur vanzelf verteren.

VERWERKINGSOPDRACHT 5

2.3 Deelervaringsgebieden in de persoon

1. Gericht op positieve (rationele of emotionele) meningen, ervaringen en belevingen (waardering, plezier, genot, tevredenheid, etcetera).
2. Gericht op negatieve (rationele of emotionele) aspecten (verdriet, frustraties, afkeuring).

Zie hiervoor eventueel ook hoofdstuk 3, par. 3.2.

Door zich vooraf bewust te zijn van het beoogde deelgebied kan de docent zichzelf en zijn leerlingen voorbereiden op het mobiliseren van de krachten die de leerling nodig zal hebben. Het eenzijdig, of juist in onderlinge balans behandelen van positieve en/of negatieve aspecten vergt specifieke voorbereiding en nazorg door de docent. Overigens is het zonneklaar dat in de praktijk deelgebieden die voor de ene leerling beladen zijn met pijnlijke frustraties, juist voor een andere leerling momenten van grote zelfwaardering bevatten. Door vooraf bewust te kiezen kan de docent op beide soorten reacties zich voorbereiden in zijn poging het doel van de les te bereiken, zonder waardevolle reacties van leerlingen terzijde te schuiven.

VERWERKINGSOPDRACHT 6

2.4 Beoogd deelproces

Waardenvorming als geheel is een bijzonder complex proces, waarin gemakshalve deelprocessen te onderscheiden (niet te scheiden) zijn:

1. Inventariseren van aspecten van waarden en waardengebieden.
2. Prioriteren van deze aspecten.
3. Zoeken naar dilemma's.
4. Verhelderen van dilemma's.
5. Afwegen van alternatieven (inclusief het nagaan van consequenties).
6. Kiezen uit geschetste alternatieven.
7. Waarderen van keuzes.
8. Uiten van, uitkomen voor je keuzes.
9. Verkenning van het handelingsperspectief.
10. Handelen (naar je keuze).
11. Testen op de consistentie van het handelen.
12. Consequent handelen naar de keuze.
13. Verhelderen van rationele aspecten.
14. Verhelderen van emotionele aspecten.

Ieder van deze deelprocessen kan dan in combinatie met een of meer van de perspectieven uit 2.1 en 2.2 nog een nieuwe dimensie krijgen. (bij voorbeeld: het afwegen van alternatieven kan gedaan worden binnen het ik-perspectief en binnen het tijdsperspectief heden; de activiteit krijgt een geheel andere dimensie wanneer het afwegen in het wij-perspectief en gericht op toekomstig handelen plaatsvindt.)

VERWERKINGSOPDRACHT 7

Elk van deze deelprocessen drukt zijn eigen stempel op de formulering van de tekst voor de leerlingen. Leerlingen willen nogal eens een antwoord geven buiten het kader van de vraag zoals die door de docent was bedoeld; door zicht te hebben op mogelijke deelprocessen kan de docent meer flexibel en ondersteunend naar leerlingen toe reageren.

Veel bestaand lesmateriaal wil te veel van deze deelprocessen tegelijk in leerlingen op gang brengen of is onduidelijk over het beoogde deelproces, waardoor antwoorden van leerlingen geen aansluiting geven op een volgende opdracht in de tekst.

VERWERKINGSOPDRACHT 8

2.5 Techniek

De technieken (laat staan de erbij aansluitende werkvormen) die wij onderscheiden zullen misschien bij weinigen in het onderwijs bekend zijn. Niet alleen omdat op veel van de technieken ooit eens het etiket "soft" is geplakt, ook omdat (na)scholing ontbreekt in het hanteren van de technieken.

Toch menen we de opties hier te moeten noemen. Enerzijds om U wellicht nieuwsgierig te maken naar de vele mogelijkheden (U zult dan in hoofdstuk 9 in de lesvoorbeelden veel van Uw gading vinden), anderzijds omdat het slagen van waardenvorming voor een belangrijk deel afhankelijk is van variatie in de gebruikte technieken (niet alleen om saaiheid te vermijden, meer in het bijzonder omdat iedere techniek en andere menselijke kracht aanspreekt).

1. Uitbeeldingstechnieken: rollenspellen, pantomime.
2. Verbeeldingstechnieken: "Wat-zou-jij-doen-als-jij-....".
3. Dicht-, schilder-, teken-, bewegingstechnieken.
4. Verliezen van (aspecten van je leven).
5. Prioritering van (aspecten van je leven).
6. Wisselen van achtergrond met dezelfde voorgrond.
7. Wisselen van voorgrond met dezelfde achtergrond.
8. Wisselen van omstandigheden (sociale/materiële).
9. De achtergrond naar voren halen. (associaties via geur, kleur, klank, melodie, beeld).
10. Verbale en cognitieve technieken.

2.6 Overdrachtsmedium

We bedoelen ermee: op welke wijze wordt het thema onder de aandacht van de leerlingen gebracht?

Hier moet eenzelfde opmerking gemaakt worden als bij de vorige paragraaf. Waarschijnlijk bij velen van U een onbekende categorie opties, maar wel uitermate belangrijk om te leren kennen.

1. Het gehoor: verbaal (een liedjestekst, een woord, een bijvoeglijk naamwoord, een spreekwoord, gezegde).
2. Het gehoor: nonverbaal (een geluid, muziek, lied).
3. Het oog (teksten, beelden, kleuren, schilderijen).
4. Reuk of smaak.
5. Tast.

2.7 Bron (zie ook hoofdstuk 8, par. 3.8)

1. Leerlingen ontwerpen zelf een (deel van) een activiteit voor zichzelf.
2. Leerlingen ontwerpen voor elkaar.
3. De docent ontwerpt voor zijn eigen leerlingen.
4. De docent en de leerlingen werken met materiaal dat door anderen is ontworpen voor leerlingen in het algemeen.

VERWERKINGSOPDRACHT 9

2.8 Werkvormen

Er zijn gelukkig ontzettend veel werkvormen te onderscheiden. Vooral als U bedenkt dat een werkvorm niet 45 minuten hoeft te duren. Bijna elk van bovenstaande opties gecombineerd met elk van de andere keuzemogelijkheden levert gelijk weer een nieuwe werkvorm op. Simon e.a. (1978) hebben in hun boek "Naar Eigen Waarden, deel 2" een zeventigtal werkvormen beschreven, die naar onze ervaring zonder te veel moeite aan te passen zijn voor gebruik bij Natuur- en milieu Educatie. Zie ook Stam (1980), Haver (1980), Kammeraat (1981), Nieuwenhuis (1981), Drost (1982), Bouma (1983), Kooij en Roelofs (1983).

VERWERKINGSOPDRACHT 10

2.9 Leerstijlen (zie ook de Inleiding, par. 2)

U heeft de keus uit diverse mogelijkheden:

1. Achtereenvolgens laat U in het materiaal de vier leerstappen aanbod komen, elke leerling werkt het hele programma af, daarbij dus alle vier leerstappen zettend;
 2. Per project of lessenserie staat één leerstap centraal, in de loop der maanden werken alle leerlingen eens volgens elk der leerstijlen;
 3. Het lesmateriaal wordt in de ontwerpfase al gedifferentieerd: de leerling maakt een keus uit de vier lespakketten, passend bij (of juist complementair aan) de leerstijl die zijn voorkeur heeft.
-
3. Een checklist van kenmerken van waardenvormende activiteiten
1. Ze zijn uitnodigend (roepen geen offensieve-defensieve sfeer op zoals discussies en veel rollenspellen tenderen te doen).
 2. Ze behandelen voor leerlingen belangrijke onderwerpen (Hersh, 1980: situaties worden gehaald uit survey-werk betreffende mensen van die leeftijd).
 3. De activiteit is gericht op zoek naar waardengebieden van de leerlingen.
 4. De activiteit nodigt leerlingen uit hun waarden(gebieden) verder (en helderder) te verkennen dan ze tot dan toe gedaan hebben.

5. De activiteit is niet (te) groot: het dient geen vermoeiende aangelegenheid te worden; een activiteit kan dan beter in stukken geknipt worden (V.d. Ven, 1985: hooguit 2 concepten per les.), geef leerlingen de tijd om een nieuwe ontdekking te verwerken vóór U ze vraagt een volgende stap te zetten.
6. Een waardenstencil (een van de mogelijke werkvormen) is er steeds op gericht om leerlingen keuzes te laten maken uit alternatieven waarbij consequenties van alternatieven aangedragen worden, Simon (1978).
7. De vragen zijn zo geformuleerd dat feitelijk gedrag en gevoelens van leerlingen centraal staan; theoretiseren en waarom-vragen komen dan ook haast niet voor (Shaver in Hersh, 1980).
8. Het materiaal is situationeel; er worden voldoende reële omstandigheden geschetst die de situatie beschrijft waarin de leerling zich dient in te leven (Shaver in Hersh, 1980).
9. De omschrijvingen van de situaties zijn kort, om de leerlingen aan te moedigen ze tot hun eigen situaties te maken door er persoonlijke details aan toe te voegen, wanneer ze zelf in dergelijke situaties zijn geweest.
10. De geschetste situaties zijn a) niet onafgebroken, maar tevens b) niet volledig uitgewerkt totdat ze uitputtend zijn behandeld. Keuzes van leerlingen dienen waar mogelijk geïntroduceerd te worden, omdat betrokkenheid essentieel is. (Shaver, in Hersh, 1980).
11. De activiteit verwijst naar voor leerlingen bekende situaties.
12. Bijna steeds worden andere werkvormen gezocht dan de discussie Raths, 1978: discussie roept gemakkelijk een offensieve/defensieve sfeer op, probeert mensen te overtuigen, over te halen).
13. Het materiaal vermijdt te moraliseren, hoe subtiel ook. (Raths, 1978: te testen bij waardenstencils door Uzelf twee vragen te stellen:
-kan de lezer uit het stencil opmaken wat mijn standpunt is? en:
-staan er op het stencil vragen waarop maar één juist antwoord mogelijk is?)
14. De natuurlijke neiging van jongeren om sociaal te experimenteren wordt aangemoedigd (Shaver, in Hersh, 1980; V.d. Ven (1985) stelt dat coöperatie van groot belang is in verband met het ontwikkelen van de capaciteit tot decentreren (=je vermogen om je uit je ik-perspectief te verplaatsen in het jij-perspectief en het vermogen met anderen een wij-perspectief te ontwikkelen, zie hoofdstuk 4, par. 2.5); hij stelt dan ook voor om veel te oefenen met verschillendsoortige communicatie-patronen, met leiderschapsfuncties; en om veel aandacht te geven aan de sociaal-emotionele lading en structuur van de interacties, zie hoofdstuk 3, par 3.1 en 3.2).
15. Het materiaal is geschreven in de aanspreektaal: jij-/U-taal
16. Het materiaal is in balans: spreekt niet alleen hoofd, hart en handen aan, maar verkent daarbij ook het scala van positieve tot negatieve meningen, gevoelens en handelingen. (Zie voor de positieve waardering van het "negatieve" Hermans, in V.d. Ven, 1985, pag.259; zie ook in dit boek hoofdstuk 3, par. 3.2).
17. Het materiaal simplificeert niet (alsof een groot en ingewikkeld probleem met een enkele lesactiviteit bevredigend is op te lossen).
18. Het materiaal overkillt niet (blaast een klein probleem niet onnodig op).

VERWERKINGSOPDRACHT 11**4. Een theoretisch stappenplan voor het ontwikkelen van lesmateriaal**

We geven een zeer beknopte samenvatting van een gedeelte van het ontwikkelproces, zoals v.d.Ven (1985) zich dat voorstelt, namelijk het gedeelte waarin de specifieke doelstellingen van de waardenvorming worden geconcretiseerd. Wie aan deze samenvatting niet genoeg heeft, raden we aan het boek van V.d. Ven te bestuderen.

We vinden het belangrijk deze samenvatting te geven om aan te tonen dat er wel degelijk een theoretisch kader bestaat, zo U daar behoefte aan heeft, van waaruit U Uw waardenvorming kunt vormgeven en van waaruit onderzoek gedaan zou kunnen worden naar waardenvorming. Wie geen behoefte heeft aan een theoretische onderbouwing kan deze paragraaf gevoeglijk overslaan; een aantal interessante gezichtspunten van V.d. Ven, die wij ook elders in dit boek impliciet hanteren, zullen dan niet onder Uw aandacht komen.

Vanuit de curriculumtheoretische literatuur onderscheidt V.d. Ven twee dimensies aan het formuleren van doelstellingen: inhoud en gedrag.

4.1 Het vaststellen van de inhoud gebeurt in zes fasen, gedeeltelijk in interactie met de leerlingen:**VERWERKINGSOPDRACHT 12**

- A. bepaling van de thematiek, primair vanuit de behoeften en belangstelling van de leerling en vanuit het belang voor de maatschappij,
- B. toespitsing van de thematiek op een thema, dit is het kiezen van de invalshoek waaronder de thematiek benaderd zal worden, met behulp van drie aandachtspunten:
- behoeften en belangstelling van de leerlingen,
 - mogelijke aanknopingspunten bij begrippen uit maatschappijvisies,
 - mogelijke aanknopingspunten bij begrippen uit de ethiek van het desbetreffende vakgebied,
- C. selectie van de concepten, beantwoorden van de vraag: welke begrippen zouden ter sprake kunnen komen, welke moeten ter sprake komen, onderscheiden tussen hoofd- en bij-zaken; een en ander met behulp van de volgende criteria:
- er wordt niets onderwezen dat niet in overeenstemming is met de stand van de wetenschap en daarom later correctie zou nodig hebben,
 - voor de hoofdzaken (primaire begrippen) mag de "wetenschappelijke ondergrens" niet overschreden worden, voor de bijzaken wordt de wetenschappelijk bovengrens gehanteerd bij het onderscheiden van zinvolle en zinloze begrippen,
 - een inter-ethische dialoog moet gewaarborgd worden door de selectie ter voorkoming van eenzijdigheden en indoctrinatie,

- er moet rekening gehouden worden met een twaalftal problematische aspecten met betrekking tot het vaststellen van de behoeften en interesses van leerlingen,
- D. definiëring van de concepten, een zo nauwkeurig mogelijke formulering voor en door de docent van alle begrippen die geselecteerd zijn ten behoeve van het verdere ontwerpproces en niet te gebruiken en te verwisselen met de latere fase van het vaststellen van de leerstof voor de leerlingen,
- E. ontwikkeling van de conceptuele structuur, een analyse van de relaties tussen de geselecteerde begrippen met behulp van vijf mogelijke optieken:
 - is de relatie onder- of nevenschikkend,
 - is de relatie chronologisch of contextueel te rangschikken,
 - hoe is de relatie beïnvloedt door de wijze waarop de kennis van de begrippen verkregen is (experimentele toetsing, probabilistisch, ideografisch),
 - hoe is de inhoud van de relatie (causaal, conditioneel, teleologisch, voorwerpelijk),
 - welk ontwikkelingsverband bestaat er in de relatie tussen de begrippen,
- F. ontwikkeling van een conceptuele sequentie, bij voorbeeld hiërarchisch, inductief en deductief, toepassingsgericht, chronologisch, cognitieve conflicten oproepend.

VERWERKINGSOPDRACHT 13

4.2

Het vaststellen van gedragsleerdoelen is een noodzakelijk stap om de vorming in waarden en normen uit te tillen boven het puur overdragen van kennis-eenheden. Het conventie-kritisch leren hanteren van deze kennis-eenheden op zodanige wijze dat de leerlingen leren deelnemen aan ethische afwegings- en redeneerprocessen is namelijk het eerder geformuleerde algemene doel van v.d.Ven. Onder verwijzing naar (een gecorrigeerde versie van) de Taxonomie van het Cognitieve Domein van Bloom e.a. en naar de Taxonomie van het Affectieve Domein van Krathwohl e.a., (zie hiervoor hoofdstuk 8, par. 3.10) stelt V.d. Ven dat:

- de cognitieve niveaus "kennen, begrijpen en toepassen" doorlopen moeten zijn willen de leerlingen toekomen aan het conventie-kritisch werken, en
- de affectieve niveaus "aandacht geven en actief reageren" noodzakelijk zijn voor het ethische afwegings- en beoordelingsproces, en
- de affectieve niveaus "van binnenuit waarderen, een waardensysteem ontwikkelen, een levensovertuiging ontwikkelen" hooguit als differentieële doelstellingen voor bepaalde leerlingen, namelijk zij die daar zelf in vrijheid voor gekozen hebben, nagestreefd mogen worden (tenzij men indoctrinatie goedkeurt).

4.3 Het vaststellen van de inhoud

Het volgende citaat is ontleend aan V.d. Ven (1985), pag. 215: "Samengevat komt de bepaling van de inhoud van de vorming in waarden en normen op het volgende neer. De inhoud, allereerst wordt ontleend aan de speciale ethiek met inbegrip van de concepten en conceptuele structuren, die in het betreffende onderdeel ervan voor de vorming in waarden en normen relevant zijn. In functie hiervan staan verder zonnodig de regels en grondbegrippen uit de formele en fundamentele ethiek ter beschikking. De prioritering, vervolgens, van de inhoud geschiedt aan de hand van de behoeften en interesse van de educandi, waardoor de behandeling van de betreffende thematiek uit de speciale ethiek relevant voor hen is. Door deze te relateren aan de inhoud van het betreffende onderdeel van de speciale ethiek geeft men er voldoende inhoudelijke diepgang aan. Te meer wanneer, voorzover mogelijk een inter-ethische dialoog tot stand wordt gebracht. Daardoor wordt het relevantiebegrip in pedagogisch-didactische zin uitgebreid. Bij deze prioritering, tenslotte, dienen ook de voor de vorming relevante maatschappelijke categorieën te worden betrokken. Zij dienen te worden gerelateerd aan de betreffende inhoud van de speciale ethiek alsook aan de behoeften en interesse van de educandi. Daarbij dient zowel hun ondersteunende alsook hun kritische functie te worden verdisconteerd. De inter-ethische dialoog kan met name op het verschil in maatschappijtheoretische benadering worden betrokken."

5. Een ervaren docent vertelt....

We maken even een geweldige sprong: vanuit de theorie over het ontwerpproces springen we naar de praktijk van één docent, met een paragraaf over de verschillende manieren om aan lesmateriaal te komen, gebruikmakend van zoveel mogelijk verschillende bronnen in zijn directe omgeving.

VERWERKINGSOPDRACET 14

Hoe werk ik het liefst?

Wanneer ik onderwijs geef werk ik liever niet met precies hetzelfde lesmateriaal als ik vorig jaar gebruikte. Ik hou ervan om variaties uit te proberen. Ik verander de volgorde, ik stel sommige vragen anders, ik neem een andere basistekst of ik evalueer eens een ander aspect van de les.

Dit kan voor anderen een omslachtige, onrustgevende of tijdrovende werkwijze lijken; voor mij is het zelden verspilde energie. Deze voorkeur van mij bepaalt natuurlijk heel sterk het antwoord dat ik vanuit mezelf zou geven op de vraag: "Hoe kom je nou aan waardenvormend lesmateriaal?"

De meeste activiteiten maak ik zelf, gebruikmakend van inhoudelijke ideeën of werkvormen van anderen. Vaak geven mijn leerlingen door gedrag of uitlatingen de eerste aanzet tot een nieuw ontwerp.

Maar mijn collega's geven soms een heel ander antwoord op de vraag uit de titel. Daarom zal ik de verschillende mogelijkheden waar ik wel eens gebruik van maak hier de revue laten passeren.

Het overnemen van kant en klare ontwerpen

Soms kom ik (in een boek over waardenvorming) een ontwerp tegen dat ik zonder meer wil overnemen. In minder dan een half uur heb ik het benodigde aantal copieën klaar en op een lesformulier heb ik een paar krabbels gemaakt over mijn inleiding, mijn bedoelingen en de afronding.

Eén van de consequenties van deze aanpak is dat de overgenomen activiteit zelden inhoudelijk helemaal aansluit bij het thema waar mijn klas mee bezig is. Dat kan blikverruimend werken; het kan ook een gevoel van vervreemding versterken. In ieder geval vind ik het juist om mijn leerlingen bij de inleiding van de les even voor te bereiden op het inhoudelijke sprongetje. Als voorbeeld de volgende situatie:

Leerlingen zijn bezig met het thema: ethische vragen rond orgaan-transplantaties. In een werkboek vind ik een activiteit rond: lichaamsbeleving van transplantatiepatiënten. Mijn inleiding luidt dan: 'We hebben gisteren door een vraag van Joke ons bezig gehouden met de vraag waarom de donor geheim moet blijven. Nu vond ik gisteren in een boek een aantal stellingen die ons helpen nadenken en navoelen over hoe het emotioneel kan zijn om met een lichaamsdeel van een ander rond te lopen. Hebben jullie zin om daarbij stil te staan voordat we verder gaan met het gesprek van gisteren?'

Activiteiten van anderen aanpassen

Dit is het op maat maken van een activiteit die ik ergens gevonden heb. Ik denk daarbij aan twee mogelijke soorten aanpassing: ik kan de vorm of ik kan de inhoud aanpassen.

Vormaanpassingen:

In verband met de beschikbare tijd laat ik bijvoorbeeld een aantal stellingen weg; of ik laat een stukje van de plenaire rapportage vervallen; of ik laat een individuele tekening maken in plaats van een gezamenlijke.

Inhoudelijke aanpassingen:

Een paar voorbeelden: in plaats van de stellingen uit het geraadpleegde boek gebruik ik uitspraken van leerlingen uit een andere klas of les, ik breng de inhoud dichterbij de leerlingen door de onpersoonlijke vorm van een waardenstencil om te zetten in een persoonlijke vorm (ik, jij, wij i.p.v. men, zij, het); het "verhaal van het dilemma van een veerman" verander ik in het "verhaal van het dilemma van een klassevertegenwoordiger", etcetera.

Mijn motieven voor het aanpassen bepalen meestal regelrecht de aard van de verandering die ik aanbreng. Soms vind ik dat de activiteit teveel nieuwe handelingen van leerlingen vereist (bij voorbeeld zowel een ervaring omzetten in een symbolische tekening, als die tekening samen met anderen maken). Dan kies ik ervoor om maar één nieuw element tegelijk te introduceren (bij voorbeeld het tekenen). Dit is een aanpassing aan de beginsituatie van de leerlingen op vaardigheidsniveau.

Een andere keer strookt de gevonden activiteit niet helemaal met mijn bedoelingen. Er wordt bijvoorbeeld teveel nadruk gelegd op het overwegen van voor- en nadelen van alternatieven, terwijl ik inschat dat de kennis van alternatieven nog te gering is. Dit is dan een aanpassing aan de beginsituatie op kennisniveau en aan mijn doelstellingen.

Of misschien heb ik nèt niet de goede videofragmenten; dan gebruik ik de video als voorbereiding op een kort rollenspel waarin het juiste thema uitgespeeld wordt. Dit is een aanpassing aan de leermiddelen. Het valt mij wel eens moeilijk om zomaar materiaal van anderen te veranderen. Door mijn opleiding ben ik er nogal op gespist om citaten niet uit hun verband te rukken én om citaten altijd letterlijk én met bron te vermelden. In het lange leerproces dat ik sindsdien doormaakte was één kernmoment: ik ontdekte dat wat de ander mij gegeven had, nu van mij was. En dat ik met respect voor de gever met de gift in mijn leven aan het werk kon gaan. Zo mag U gebruiken wat ik hier opschrijf. Ik geef het aan U, ik geef het aan U door.

Zelf ontwerpen

Met behulp van een eigen voorbeeld zal ik het ontwerp-proces zoals zich dat in mij kan afspelen schetsen:

Zoekend naar een geschikt voorbeeld kijk ik naar buiten en zie een vogel die zich zit te poetsen. Dat zet bij mij een vrije associatie opgang. Poetsen, wassen, douchen, samen douchen, massaal samen douchen, verplicht massaal samen douchen, derde rijk.

Opeens heb ik een "gek" voorbeeld van een thema voor een nieuw ontwerp: Ik zou wel eens wat met mijn leerlingen willen doen aan het onderwerp "persoonlijke hygiëne en maatschappijvisie". Voor zover ik weet had ik nog nooit eerder de vraag naar dit verband gesteld of gehoord.

(Misschien kent U dat wel: die plotselinge invallen; puzzelstukjes uit verschillende delen van een grote legpuzzel die op elkaar lijken aan te sluiten, maar nog nèt niet helemaal passen.)

Nu ga ik zitten broeden: welke vormen van hygiëne, welke mogelijke bijbehorende waarden, welke verschillende waarden bij eenzelfde gedrag; hoe zou de maatschappijvisie met betrekking tot discipline, orde, zelfbeschikkingsrecht zijn van mensen die met betrekking tot persoonlijke hygiëne eenzelfde gedrag kozen op basis van uiteenlopende waarden?

(Zo'n spelletje kan een paar minuten duren of een paar weken. Ik betrek anderen erbij, of ik knobbel het in mijn eentje uit).

Eerste poging

En dan, op een gegeven moment heb ik voldoende gesnuffeld om eens achter mijn bureau te gaan zitten om een paar stellingen voor een stellingen spel op te schrijven:

Wie eisen stelt aan de hygiëne van anderen moet zelf eerst aan die eisen voldoen.

Mijn normen met betrekking tot het maskeren van lichaamsgeur mag ik niet aan anderen opleggen.

Eén middel om van unieke individuen geüniformeerde nummers te maken is een grondige wasbeurt waarbij tijdelijk alle eigen lichaamsgeur verwijderd of weggedrukt wordt.

En zo ben ik al doende een activiteit "ruimtelijk stemmen" aan het ontwerpen. Het is nog maar een eerste versie.

Nog meer werk?

Want ik heb nog niet nagedacht over de volgende vragen:

- Weten de leerlingen eigenlijk dat ieder mens speciale geurstofjes maakt? (waardoor sommige blinden andere mensen kunnen herkennen).

Stoffen die in zo'n lage concentratie gemaakt worden dat we ze niet bewust ruiken, de geuren nooit namen hebben leren geven. Als de leerlingen dit nog niet weten dan moeten de leerlingen inhoudelijk op de activiteit voorbereid worden.

- Ik heb me ook nog niet bezonnen op de mogelijkheid dat er in mijn klas soms een leerling zit die "stinkdiertje" genoemd wordt door zijn klasgenoten. Welk sociaal effect heeft de activiteit? Kan ik bij de introductie wel of juist geen gebruik maken van het verschijnsel "stinkdiertje in de klas"?
- Bovendien ontdek ik dat ik op veel van de door mij ontworpen stellingen zelf geen antwoord heb; of juist heel expliciete antwoorden. En ik probeer dan te achterhalen of mijn antwoorden de formulering van de stellingen beïnvloeden; zijn de stellingen eenzijdig suggestief, waardenoverdragend? Kan, wil ik ze opener maken?
- Ik kom ook veel vertakkingen tegen van mijn onderwerp. Bij de vraag of mijn leerlingen dat al weten van die onbewuste geuren komt bij voorbeeld de vraag naar boven: zijn er meer verschijnselen in de natuur die we negeren? Waarom zoveel aandacht voor de bloedsomloop en nauwelijks of geen aandacht voor energiebanen in het lichaam en het lymfestelsel? Wel de bouw van het oog, niet iriscopie? Zijn daar soms maatschappelijke structuren en belangengroepen die we als leraar onbewust in stand helpen houden? Deze zijpaadjes noteer ik even apart. Ideetjes die, als ik ze maar één keer zelfs in deze beknopte vorm zelf met de hand heb uitgeschreven, in mijn onderbewustzijn klaar liggen om tevoorschijn te komen zodra een lessituatie ontstaat waar ik ze kan gebruiken.
- Er duiken andere vragen op: deze stellingen kan ik in 5H wel gebruiken want daar hebben ze bij Geschiedenis net de ideologie van het Derde Rijk besproken. Voor 4H moet ik zien wat dichterbij het krantenieuws van de laatste maand te komen. En in de brugklas ga ik nog niet direct de link leggen naar de maatschappijvisie; ik beperk het tot een verkenning van de waarden rond persoonlijke hygiëne.

Met andere woorden: in deze fase van het ontwerpen ga ik mijn oorspronkelijke ontwerp aanpassen; in feite op dezelfde wijze als wanneer ik het ontwerp in een boek was tegengekomen. Tot ik een op maat gesneden werkvorm en inhoud heb voor elke klas.

De laatste hand

En in laatste instantie maak ik de benodigde werkstencils, vragenlijstjes, leermiddelen die ik bij de activiteit nodig heb.

Iets over inspiratie

Hierboven heb ik al iets gezegd over die eerste inval, hoe ik aan die gekke vraag kwam. Nadenkend over dit hoofdstuk en zoekend naar een persoonlijke illustratie dwaalde mijn blik naar buiten en ontstond een beeldenassociatie. Voor zover ik weet had ik nog nooit eerder de vraag naar verbanden tussen persoonlijke hygiëne en maatschappijvisie gesteld of gehoord. (Het kan ook best zijn van wel, maar dan illustreert dit voorval het bestaan van een voorraadlaadje met ideeën, zoals ik die hierboven maakte.) Na het opschrijven van de beginvraag kostte het me een half uur om de rest van het voorbeeld uit te werken.

In dit geval was de inspiratiebron een doodgewone mus op een landweggetje, buiten voor het raam van mijn werkkamer. Maar ik beschik over veel meer inspiratiebronnen.

Ik heb een tijd lang mezelf geoefend in het ontdekken van de vanzelfsprekendheden die mijn blik op mijn omgeving bepalen. En ik kwam tot de ontdekking dat voor mijn vanzelfsprekendheden een indeling te maken is:

Ik zie bij voorbeeld een groene postauto rijden. "Zo is dat nu eenmaal" denk ik. (De vanzelfsprekendheid van het bestaande).

Ik zie leerlingen in de gang voor mij uitwijken. Zo hoort dat! (De vanzelfsprekendheid van het fatsoen).

De directeur onderbreekt onze les wanneer hij dat wil. Dat kan niet anders in zo'n grote school. (De vanzelfsprekendheid van het haalbare).

En zo kan ik nog wel even doorgaan. Het leven om me heen zie ik voor een groot gedeelte als vanzelfsprekendheden. Gedragingen, patronen en verhoudingen waar mijn geest aan gewend geraakt is. In zekere zin heb ik me er zelfcensuur over leren opleggen; ik zet er geen vraagtekens meer achter.

Nog een voorbeeld: ik loop door de gang en daar staan twee leerlingen te knuffelen. Ze storen zich niet aan mij. Het is voor hen vanzelfsprekend. Mij vallen zij wel op; de leerlingen die voor me uitwijken vallen me niet op. Dat is voor mij vanzelfsprekend. Dat ben ik sprekend. Zo zit ik in elkaar. Zo koos ik in elkaar te zitten. Mijn vanzelfsprekendheden zijn voor mij een rijke inspiratiebron geworden.

"Oh ja?"

Een andere rijke bron voor het vinden van waarden-thema's is de doodsimpele vraag: "Oh ja?", spelenderwijs gesteld bij mijn eigen gedrag en beleven. Zo leer ik van het bestaan van alternatieven voor de keuzes die ik maakte. Zo maak ik de eerste aanzet tot het verkennen van de voors en tegens van de alternatieven (ook de mijne). En ik wordt gevoeliger voor alternatieven die schuil gaan achter voorheen onbeduidende opmerkingen of gedragingen van de leerlingen om me heen. Als ik eenmaal met oprechte verbazing of verwondering "Oh ja" kan zeggen heb ik de deur naar mijn creativiteit opengezet. Ik beschrijf dit stukje van mijn ontwikkeling nogal uitvoerig omdat het voor mij de noodzakelijke stap was om een volgende inspiratiebron te leren aanboren: de leerlingen.

Bijdragen van leerlingen aan het ontwerpen van activiteiten.

Eén deel van mijn visie op de puberteit is: de jonge mens levert een gevecht op leven en dood tussen twee polen: "Ga ik mijn leven inrichten volgens eigen waarden" of: "Stem ik mezelf af op de waarden die van buiten op me afkomen, gekomen zijn".

Zo zijn leerlingen voor mij een levend voorbeeld van actuele waardenconflicten, met steeds nog wisselende loyaliteit, wisselend tussen de polen van het gevecht, maar ook wisselend tussen de diverse waardensystemen.

Leerlingen helpen mij om vraagtekens te zetten bij mijn vanzelfsprekendheden. Het vereist van mij een alert improviseren zodra ik leerlingen op deze manier serieus neem en ervan uitga dat ze elk moment van de dag loyaal zijn aan één van hun waardensystemen of net aan het overspringen zijn.

De door Raths en Simon (1978) gegeven lijst van 26 waardenverhelderende reacties (zie hoofdstuk 8, par 3.11) is voor mij een geweldig instrument geweest om me dat alerte improviseren eigen te maken. Maar daarnaast is er nog iets: een basaal vertrouwen erin hebben dat een leerling als hij de ruimte van me krijgt om zijn waarden uit te leven en ermee te spelen, best bereid en in staat is om me prima ontwerpen voor een waardenvormende activiteit te leveren. Niet elke leerling kan dat zonder gêne doen, maar een juist geplaatste bewonderende opmerking en mijn eerlijke inzet om met zijn dolste en engste plannen in zee te gaan hebben me verrukkelijke momenten opgeleverd. Zie hoofdstuk 8, par. 2.4.

VERWERKINGSOPDRACHT 15

Uit het dagboek van een docent.

Als ik een les ga maken denk ik automatisch terug aan wat mij vroeger bezighield en wat ik vroeger leuk zou vinden om te doen.

Dat zijn bijvoorbeeld dingen als het hebben van invloed op het nieuw te bouwen schoolgebouw van mijn middelbare school. Ook kunnen het onderwerpen zijn waarover ik heb gelezen of wat ik op de TV heb gezien, die mij niet meer loslaten. Zo heb ik, toen ik ongeveer 12 jaar was, op de TV gezien hoe derde wereld kinderen complete auto's en ander speelgoed maakten van blik en andersoortig afval. Dat vond ik toch zó intrigerend.

Zo ontstonden bij mij ideeën voor onderwerpen.

Bij het gieten van die onderwerpen in een bepaalde werkvorm heb ik hoofdstuk 6 gebruikt, waarbij ik mij steeds voor de geest haalde wat ik vroeger leuke werkvormen vond.

Zo vond ik het vroeger, en nu nog steeds, leuk om sámen met anderen een werkstuk of tekening te maken.

Het onderwerp en de werkvorm(en) staan nu op papier.

Voor de precieze tekst zoek ik in ieder geval een logisch begin, een aanknopingspunt voor de leerlingen. Ook weer omdat ikzelf moeilijk uit de voeten kan met dingen die niet in een of ander kader lijken te staan.

Verder moeten de opdrachten duidelijk gesteld zijn en moet de structuur van de hele les logisch opgebouwd zijn.

Tenslotte probeer ik om de leerlingen niet te veel nieuwe dingen in één les te laten doen of meemaken.

Als dat allemaal af is kijk ik er naar met de ogen van mijzelf als docente naar: hoe zouden mijn leerlingen dit vinden en hoe zouden ze er mee aan de slag gaan? Waar zou het haperen? Wat vinden ze leuk en waar komt er weerstand?

Hieruit volgt vaak nog een verandering in de opdrachten, ik maak ze bijvoorbeeld meer stapsgewijs of nóg concreter. Of ik verander de introductie van de les, opdat het kader van de les duidelijker wordt.

6. Ervaringen met het ontwerpen van waardenvormende lessen uitgaande van bestaand lesmateriaal voor NME

Een ervaren docent vertelt....

Telkens opnieuw probeer ik het reeds bestaande NME-lesmateriaal onbevangen en open tegemoet te treden. De opdracht aan mezelf luidt: Waar in het materiaal denk ik dat waarden van leerlingen geraakt worden; en onlosmakelijk daarmee verbonden: zijn de geschetste situaties, vragen en problemen echt hún problemen.

(zie ook hoofdstuk 8, par: 4.2)

Wanneer ik geen (vermoedelijke) waardengebieden kan vinden, vraag ik me af: waar liggen met betrekking tot de geschetste problematiek dan wél waardengebieden van leerlingen. Hier wijk ik dan duidelijk van de geschreven tekst af.

Wanneer ik zo'n waardengebied gevonden heb: probeer ik enkele waardenconflicten te vinden als een check.

Dan ben ik klaar om over de vormgeving na te gaan denken, en een eerste ontwerp te maken.

Vervolgens beschrijf ik de werkvorm uitgebreid, inclusief een aantal procedurele specificaties (zie hoofdstuk 8, par. 3.12), welke me dwingen om mezelf in de klassesituatie te verplaatsen en zeer concreet te worden.

Een uitstekend hulpmiddel bij het zoeken naar waardengebieden en het opsporen van mogelijke waardenconflicten is: het me concreet oproepen van de jongeren die ik het best ken: een dochter van 13 en een van 16 jaar. Ik stel me hen niet voor in een schoolse situatie, maar zoals ik ze ken: thuis aan tafel, (als het gaat om energie en wonen); op een camping bij de tent (als het gaat om effecten van zure regen). Ik vraag me af wat ik met hen heb meegemaakt in geluidsarme en lawaaiërige situaties, of wat ik erover van hen gehoord heb (als het gaat over geluid).

Het eerste resultaat van zo'n confrontatie (voor mijn geestesoog) tussen mijn dochters en het lesmateriaal zoals dat op dit moment kant en klaar te verkrijgen is bij S.M.E., NME-VO, etcetera is tot nu toe steevast een mislukking. Toch ben ik met het meest moderne en volgens zeggen onderbouwde lesmateriaal aan de slag.

Wat is er dan aan de hand?

Een heleboel.

- Vaak stapelt het materiaal in zeer kort bestek een breed scala van inhouden en problemen op elkaar. Klein beginnen is er niet bij (het thema energie in huis vraagt onmiddellijk aandacht voor aardgas-winplaatsen, werking van een elektriciteitscentrale).
- Het materiaal schetst zelden situaties van jongeren. (Zelfs niet als het materiaal de brommer en de wasmachine erbij sleept).
- Wanneer de leerling zelf wordt aangesproken, gebeurt dat op een oppervlakkige en vrijblijvende manier ("Wat vindt je van...?", "Welke 2 voordelen zie je bij...", "Bedenk een goede oplossing voor..").
- Steeds wordt er uitgegaan van het probleem-karakter van de relatie tussen de mens en zijn milieu. De boodschap: "de mens (leerling) leeft niet goed (met het milieu) en dient z'n gedrag te veranderen" klinkt bij veel materiaal door. Met andere woorden: het materiaal is eenzijdig op de probleemoer, er is geen balans (met gevoelens van plezier, prettig voelen).

Dit zijn mijns inziens nogal wezenlijke bezwaren. Het ziet ernaar uit dat ik bij het omvormen van bestaand NME-materiaal tot waardenvormend NME-materiaal dus een wezenlijk ander pad wil begaan dan de ontwerpers van dat materiaal.

Wanneer ik bijvoorbeeld begin bij het lezen van een eerste hoofdstuk of paragraaf in NME-VO-materiaal kom ik er steevast op uit dat ik aanvullend en ander materiaal moet ontwerpen dat aan het NME-VO-materiaal vooraf gaat.

Deze nieuwe opening heeft dan als thema: "Wat heeft deze thematiek (geluid bij voorbeeld) met jou van doen?"

Uit bovenstaande besluit ik voorlopig tot de volgende kenmerken van waardenvormend lesmateriaal:

- het materiaal begint klein,
- is gericht op zoek naar waardengebieden van de leerlingen,
- verwijst naar voor leerlingen bekende situaties,
- nodigt leerlingen uit hun waarden(gebieden) verder (en helderder) te verkennen dan ze tot dan toe gedaan hebben,
- is in balans: spreekt niet alleen hoofd-hart en handen aan , maar verkent daarbij ook het scala van positieve tot negatieve meningen, gevoelens, handelingen.

VERWERKINGSOPDRACHT 16

7. PRAKTIJKSITUATIES

Leeswijzer

Dit hoofdstuk is uitstekend geschikt voor concrete ervarers en diegenen die behoefte hebben aan praktijkvoorbeelden van anderen: voorbeelden van wat je met waardenvorming kunt, fragmenten van lesprotocollen. Het theoretisch kader wordt niet als uitgangspunt genomen, maar eerder vragen als: "Hoe ziet het er nou uit?", "Wat doe je dan precies?", "Hoe verloopt zo'n lesje nou?", "Wat kan me te wachten staan?"

- Geschikt als ingang voor mensen die hun eigen beginsituatie willen toetsen,
- Ook voor mensen die vooraf zich een concrete voorstelling willen vormen van een aantal aspecten van de praktijk van waardenvorming, voordat ze de meer theoretische hoofdstukken interessant kunnen vinden,
- Tevens door theoretici te gebruiken om hun begripsvorming te ijken aan de reële praktijk.

Praktijksituaties

1. Inleiding

Achtereenvolgens komen in dit hoofdstuk aan de orde:

- (par.2) voorbeelden van waardenvormende reacties en van waardenoverdragende reacties,
- (par.3) herkenningssignalen van waarden, van waardenconflicten van waardenoverdracht en van waardenverheldering,
- (par.4) situaties waarin waardenvorming verder nog te gebruiken is,
- (par.5) veranderende taken en rollen (en problemen die dit met zich mee kan brengen) bij het opstarten van waardenvorming, in de school, in de les, in de docent, in de leerling,
- (par.6) mogelijkheden voor het toetsen van wat met de lessen wordt bereikt,
- (par.7) ervaringen van een docent die experimenteert met waardenvorming, dagboekfragmenten,
- (par.8) elf voorbeelden van wat er in de praktijk bij waardenvorming gebeurd is.

2. Hoe kun je nou reageren op leerlingen?

Docenten kwamen bij ons met de vraag: "Hoe moet je daar nou op reageren..?" En dan volgt er een voorbeeld van een situatie in de klas, waar de docent het gevoel had dat het hem belangrijk leek op een verantwoorde wijze op een leerling te reageren.

Opvallend is dat docenten vaak de vraag aan ons zo formuleren dat het lijkt alsof ze om een recept vragen.

Wij herformuleren de vraag "Hoe moet je nou reageren?" tot "Hoe kunt U nou reageren?", omdat we het belangrijker vinden voor een docent om op de hoogte te zijn van diverse keuzemogelijkheden. U kunt dan in elke nieuwe situatie opnieuw een keuze maken.

Bij de diverse waardenvormende reacties (zie hoofdstuk 8, par. 3.13) die U kunt geven op gedrag of uitingen van leerlingen willen we een onderscheid maken tussen functies van de reactie. Hier geldt namelijk: "c'est le ton qui fait la musique", dat wil zeggen: eenzelfde reactie kan, afhankelijk van de intonatie (bijvoorbeeld) diverse functies dienen.

We willen er bovendien op wijzen dat in de communicatie tussen mensen vaak het verschijnsel optreedt dat de zender van de boodschap een andere functie met zijn reactie nastreeft dan de ontvanger opvat, zodat ook op die manier een waardenvormende reactie meerdere functies kan dienen. (zie hoofdstuk 8, par. 3.7)

Daarom geven we hier niet een lijst van verbale reacties met indeling; maar we beginnen bij de functies en noemen steeds een aantal mogelijke reacties. (Zie ook hoofdstuk 8, par. 3.11)

De functies die we onderscheiden zijn:

- a. veilig maken/houden van de situatie,
- b. ruimte scheppen voor de leerling om een stukje eigen waardenontwikkeling te volgen,

- c. stimuleren van de leerling om door te gaan met het verkennen, verhelderen van eigen (of andermans) waarden, van waardenconflicten, alternatieven,
 - d. stellen van grenzen,
 - e. geven van feedback,
 - f. beschermen van leerlingen,
 - g. overdragen van waarden aan leerlingen.
- Overigens hebben wij de ervaring dat deze functies wel te onderscheiden zijn, maar niet werkelijk te scheiden; soms zal één reactie zowel ruimte scheppen, als grenzen stellen, als veiligheid vergroten.

VERWERKINGSOPDRACHT 1 (zie hoofdstuk 10)

2.1 Veilig maken/houden van de situatie

Deze reacties beogen de leerling gerust te stellen met betrekking tot zijn kwetsbaarheid. Wanneer een leerling gevoelens en meningen verkent en openbaar maakt heeft hij de garantie nodig bij voorbeeld dat hij niet uitgelachen wordt, dat zijn uitspraken niet tegen hem gebruikt worden, en dat er tenminste iemand aanwezig is die hem niet in de kou zal laten staan, etcetera.

"Ik heb gemerkt dat jullie soms aarzelden bij het opschrijven van gevoelens; ik vraag jullie om bij het nabespreken van de opdracht respectvol met de opmerkingen van anderen om te gaan."

"Probeer het maar in je eigen woorden te zeggen, ik denk dat ik je wel zal begrijpen".

"Jullie hoeven je naam niet op dit stencil te schrijven, want het gaat mij om een verzameling van diverse meningen en niet om te weten wie precies welke mening heeft."

"Kies zelf uit welke opdrachten je goed vindt om te doen, ik kan me voorstellen dat je een aantal liever thuis voor je zelf doet, dat mag".

"Wanneer iemand het gevoel heeft dat ik zijn bijdrage niet serieus genoeg neem dan mag hij me dat rechtstreeks zeggen."

"Het is vast niet gemakkelijk om deze ervaringen met elkaar te delen, dus laten we proberen om goed te luisteren en niet te snel te reageren."

2.2 Ruimte scheppen

De ruimte scheppende reacties hebben als bedoeling de leerling te laten merken dat U aandachtig wil volgen waar de leerling mee bezig is.

"Is het iets wat erg belangrijk voor je is?"

"Ben je daar blij om?"

"Wat voelde je toen dat gebeurde?"

"Heb je dat idee allang?"

"Heb je daar zelf voor gekozen?"

"Wat bedoel je precies met ..., kun je dat woord omschrijven?"

"Welke consequenties verbind je daaraan?"

"Zei je dat ..." (herhaling)

"Begrijp ik het goed dat je ...?" (samenvatten, checken)

"Kun je ook zeggen wat de voordelen van jouw standpunt zijn?"
 "Op grond van welke ervaringen zeg je dit nu?"
 "Kan ik je helpen om iets met dit idee te doen?"

VERWERKINGSOPDRACHT 2

2.3 Stimuleren

Deze reacties hebben vooral tot doel de leerling aan te moedigen een volgende stap te zetten in het verhelderen van zijn waarden, het uiten van meningen en gevoelens, het verwoorden van ervaringen, het leggen van verbanden en het zoeken naar overeenkomsten en verschillen tussen ervaringen en waarden van hemzelf en tussen hem en anderen. We noemen hier vooral de reacties die uitnodigen tot het verhelderen van waarden. Daarnaast zijn er veel mogelijkheden voor reacties die het gesprek gaande houden of open houden; meer gesprekstechnische reacties dus, die we hier niet allemaal zullen opsommen. (zie voor meer informatie Vrolijk (1978); ook hoofdstuk 8, par. 3.13 en 3.15)

"Doe je ook iets met die ideeën/gevoelens?"

"Kun je een paar concrete voorbeelden geven?"

"Hoe weet je dat juist is?"

"Wat zouden de consequenties van die opvatting/ervaring kunnen zijn?"

"Welke vooronderstellingen hanteer je daarbij?"

"Wat moeten we eerst aannemen om zo te kunnen redeneren?"

"Zou je dat werkelijk doen?"

"Heb je er veel voor over om dat plan te verwerkelijken?"

"Heb je met dit gedrag een bepaald doel voor ogen?"

"Doe je dat vaak?"

"Zou je de anderen hier iets over kunnen vertellen?"

"Zou je hetzelfde nog eens doen?"

"Is dat een persoonlijke mening, of vind je dat iedereen zo moet denken?"

"Heb je al uitgezocht welke ervaringen anderen daarmee hebben?"

"Denk je dat mensen dat altijd zullen blijven denken?"

"Dachten mensen vroeger ook zo?"

"Hoe kunnen jullie met dit verschil van mening nu samen verder?"

"Zie je een verband met wat je vorige week zei over ...?"

VERWERKINGSOPDRACHT 3

En verder elke positieve opmerking van de docent over het waardenzoek gedrag van de leerling(en):

"Wat hebben jullie in korte tijd een boel alternatieven in kaart gebracht."

"Jullie hebben je enorm goed ingeleefd in het standpunt van je 'tegenpartij'."

"Probeer nog eens op net zo'n open en accepterende manier als vorige week erachter te komen wat je voorbuurvrouw vindt van ..."

"Jullie hebben bijna alle stappen heel zorgvuldig nu gezet, probeer nu eens of je met net zoveel zorg voor het minderheidsstandpunt tot een soort conclusie kunt komen."

VERWERKINGSOPDRACHT 4

2.4 Het stellen van grenzen

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

"Als je zo'n scherpe veroordeling uitspreekt vind ik het waardevol wanneer je ook veel moeite doet om ons zo precies mogelijk te vertellen op welke ervaringen dat oordeel berust"

"Ik klap helemaal dicht Kees, wanneer je zo'n uitspraak doet; het lijkt me beter dat je nu eerst je gedachten wat uitgebreider op papier zet, dan kan ik er thuis eens rustig over nadenken en pakken we overmorgen de draad van het gesprek weer op."

"'t Is uitstekend dat je zo'n duidelijke mening hebt Peter, dat zal ons volgende week bij de forumdiscussie goed van pas komen; we zijn nu nog bezig met het opsommen van verschillende standpunten, dus bewaar je commentaar op de meningen van anderen tot dan."

"Marijke, het gaat mij er deze les helemaal niet om schuldigen te kunnen aanwijzen; ik wil met jullie kijken naar alle belangen van alle partijen, en je veroordelende uitspraken leiden mijn aandacht daarvan af; probeer even in het midden te laten wie schuldig is, dan ontdekken we misschien meer over de mogelijke standpunten."

"Als je die theorie zo keihard verkondigt terwijl je tegelijkertijd zegt dat het niet geldig is voor jouw leven van alledag, kan ik je moeilijk serieus nemen; wil je daarom alsjeblieft beperken tot uitspraken waar je volgens jou ook met je gedrag achter kunt staan?"

VERWERKINGSOPDRACHT 5

2.5 Feedback geven

Met deze reacties geeft U aan de leerling feedback over de wijze waarop de leerling bezig is met het zoeken naar en het vormen van waarden. De feedback kan betrekking hebben op wat U de leerling ziet doen (en wat de leerling waarschijnlijk van zichzelf op dat moment niet door heeft) of de feedback heeft betrekking op wat er met U zelf gebeurt (en wat de leerling mogelijk als een soort spiegel zou kunnen gebruiken).

"Het lijkt me dat je nu iets zegt wat je vorige maand nog helemaal niet onder woorden kon krijgen"

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

"De twijfel die je nu uitspreekt bij je eigen stellingname kun je ook verwoorden als een volwaardig en voor jou kennelijk nieuw alternatief, probeer dat eens."

"Wat betekent dat twijfelen dat je nu doet; ben je toe aan kiezen, of ben je op zoek naar nieuwe alternatieven, of is het iets anders?"

"Ik klap helemaal dicht Kees, wanneer je zo'n uitspraak doet; het lijkt me beter dat je nu eerst je gedachten wat uitgebreider op papier zet, dan kan ik er thuis eens rustig over nadenken."

"Volgens mij kom je nu in conflict met wat je gisteren zei over ..., klopt dat?"

(zie ook hoofdstuk 8, par. 3.5)

VERWERKINGSOPDRACHT 6

2.6 Beschermen

U kunt beschermende reacties geven wanneer U ziet dat de leerlingen onderling tijdens het zoeken naar hun eigen waarden het zicht verliezen op wat ze daarbij in anderen losmaken. Deze reacties hebben de bedoeling de enkeling tegen de macht van de groep te beschermen. (In beide richtingen, dus zowel de machtige enkeling die de groep achter zich meent te hebben, als de onmachtige enkeling die tegenover de groep lijkt te staan.)

"Petra, wil je Janneke wel uitlaten spreken, alsjeblijft?"

"Heb je in de gaten wat je op dit moment met deze uitspraak teweeg brengt?"

"Neem gerust de tijd om te zeggen wat je wilde gaan zeggen toen je in de rede gevallen werd."

"Ik begrijp geloof ik als enige aanwezige wel wat je bedoelt, zal ik het eens met mijn eigen woorden zeggen?"

"Je hebt nu duidelijk gezegd dat je Peters standpunt afwijst, wil je wel nu in eigen woorden samenvatten wat volgens jou Peters mening is en wat zijn argumenten zijn, Johan?"

2.7 Waarden overdragen

De bedoeling van deze reacties is om in leerlingen iets te kweken (te doen groeien of over te planten) van wat U heeft vastgesteld als zijnde de juiste houding, de goede waarden.

VERWERKINGSOPDRACHT 7

Het goede voorbeeld/het slechte voorbeeld

"Ik ga per slot van rekening toch ook elke dag op de fiets naar school?"

"Zou jij medeplichtig willen zijn aan de milieuvervuiling door bij dit bedrijf, dat zoveel giftige stoffen in ons milieu brengt, later te gaan werken? Nee, neem dan Lucas Reijnders, die heeft tenminste ondubbelzinnig gekozen."

Door ons eigen gedrag (bij voorbeeld onze redeneertrant) aan de leerlingen voor te houden als het goede of door gedrag van grootheden (wetenschappers, politici, volkshelden) als maatstaf voor gedrag van leerlingen te stellen schept U een raamwerk waarbinnen leerlingen zich waarden mogen ontwikkelen. Alternatieven die verschillen van het goede voorbeeld krijgen bij voorbaat een negatieve lading mee.

De macht van het getal

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

Door (in positieve of negatieve zin) een beroep te doen op het feit dat een grote groep mensen een bepaalde mening is toegedaan verlokt U de leerling (op grond van zijn behoefte om ergens bij te horen) een bepaalde opvatting te huldigen.

Overreden

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

Op basis van Uw eigen opvattingensysteem (al dan niet aangevuld met eigen ervaringen) probeert U leerlingen met argumenten te overtuigen van de superioriteit van Uw waarden(stelsels) en waarschuwt U ze voor het gevaar dat schuilgaat achter andere stelsels.

Beperken van de keuze

"Daar hebben we het nu niet over."

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

U staat slechts twee of drie alternatieven toe zonder aan de leerlingen duidelijk te maken dat andere mogelijkheden bestaan of te bedenken zijn. U verzwijgt Uw persoonlijke belangen achter het beperken van de alternatieven of U doet een beroep op maatschappelijk aanvaarde, vanzelfsprekende motieven om Uw keuze niet te hoeven verantwoorden.

Inspireren

"Als je ziet met hoeveel geweld de staat heeft geprobeerd de milieubeweging de kop in te drukken en hoe gewelddoos daar in eerste instantie op is gereageerd door de leden van de beweging, dan kun je toch wel voorstellen dat sommige milieu-activisten geen andere uitweg zagen dan gebruik te maken van beperkte vormen van geweld om hun boodschap uit te dragen."

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

Regels en voorschriften

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

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

Dogma's

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

Door leerstellingen uit politiek, religie, economie of wetenschap te presenteren als onaantastbare waarheden verhindert U het gezonde twijfelen, waardoor de overdracht van een (andere) waarde vergemakkelijkt wordt.

Gewetensvragen

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

Door de leerling aan te spreken op zijn geweten en/of zijn eergevoel (waarbij U onuitgesproken uitgaat van wat U verwacht van een goed lid van Greenpeace/of van een goed christen/of van iemand die in 5 VWO zit) maakt U het hem moeilijk, zoniet onmogelijk, om bepaalde tegengestelde opvattingen te onderzoeken.

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

Angst als breekijzer of koevoet

"Als er niet gauw iets gebeurt aan het stopzetten van de atoomproeven zul jij later misvormde kinderen krijgen". "Denk je echt dat een ramp zoals in Tsjernobyl in de Benelux onmogelijk is" "Wil jij dan dat jouw kinderen later van je zeggen dat jij tegen beter weten in het milieu hebt verziekt?"

"Denk maar niet dat de wetenschap ons de oplossing voor het milieu-probleem zal brengen, die heeft al zo vaak gefaald."

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

Etiketteren

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

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

Lijfspreuken 1

"Ach dat kun je nu wel zeggen maar de werkelijkheid zal je straks nog wel anders doen piepen." (cynisch)

"Het is de vraag of we er ooit uit zullen komen." (pessimistisch)

"Je kunt nu eenmaal geen ijzer met handen breken en als wij de landbouw beperken gaat Duitsland ermee aan de haal." (vrijblijvend)

"Als we onze krachten echt bundelen kunnen we het natuurlijk van de regering gedaan krijgen." (optimistisch)

"We moeten natuurlijk iedereen een plaatsje onder de zon gunnen en moeten maar accepteren dat het bedrijfsleven zo geheel andere belangen heeft." (conflict-verdoezelend)

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

Lijfspreuken 2

"Kinderen zijn niet oud/wijs/ervaren genoeg om zelf een waarde te kiezen; ze vinden het zelfs fijn om van anderen te horen wat ze moeten doen en geloven."

"Waarom zouden we ze het wiel opnieuw laten uitvinden, dat kost veel te veel tijd, we hebben wel wat beters te doen." "Echte vrijheid van keuze bestaat niet."

"Voorkomen is beter dan genezen; laten we het leerlingen niet aandoen dat ze de ruimte krijgen om een verkeerde keuze te maken met alle ellende vandien."

"Je kunt in je eentje niet tegen de stroom opzwemmen; als ik mijn leerlingen de ruimte geef om waarden te kiezen en al mijn collega's pakken dat anders aan, dan ben ik water naar de zee aan het dragen."

"Het is hier een middelbare school, geen sensitivity-training."

Met dit soort lijfspreuken kunt U Uw geloof beperken in wat de nieuwe generatie kan presteren; U meet ze af aan Uw eigen generatie.

Bovendien legt U Uzelf beperkingen op ten aanzien van wat U zelf aan nieuwe vaardigheden zouden kunnen leren. Daarmee beperkt U de ruimte die U hen geeft voor het ontwikkelen van hun eigen waarden. Bij voorbeeld: Wanneer U het zelf als leerling vroeger nooit meegemaakt heeft dat een daverend waardenconflict in de klas tot groei leidde, bent U misschien geneigd ervan uit te gaan dat Uw leerlingen ook niet gebaat zullen zijn bij zo'n conflict en zult U ook niet veel moeite doen als docent de vaardigheden te leren die nodig zijn zo'n conflict op te roepen en te begeleiden.

3. Het herkennen van waarden en waardenconflicten

Hoe herkent U nu in de onderwijssituatie of leerlingen (of Uzelf) bezig zijn een waarde tot uitdrukking te laten komen? Misschien is het gemakkelijkst om te kijken naar een aantal signalen die mensen uitzenden op het moment dat zij zich bevinden in een situatie waarin meerdere waarden tegelijkertijd een beroep doen op hen. Dus signalen van waardenconflicten. Daar beginnen we mee. Daarna kijken we naar andere manieren om bij Uzelf waarden op te sporen. Jammergenoeg is het onmogelijk om in het bestek van dit boek verslag te doen van de vele honderden soorten nonverbale signalen die mensen uitzenden bij waardenconflicten.

3.1 Stop-het-conflict-woorden

Er zijn een aantal woorden die in de praktijk van de communicatie een signaal blijken te bevatten dat de spreker in verwarring is of dat hij van twee belangrijke waarden er maar één uitspreekt. Wanneer U de persoon die het stop-het-conflict-woord gebruikt erop aanspreekt zal hij U bijna altijd een stukje waardenconflict laten zien; het gesprek kan daardoor verrassend snel een diepgang bereiken die anders vaak teloor gaat in een woordenbrij.

In onze ervaring zijn het de volgende woorden:

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

Voorbeelden:

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

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

3.2 Spreekwoorden en gezegden

Spreekwoorden en gezegden zijn gekristalliseerde waarden. Uiteraard zijn ze ontstaan in een andere tijd en plaats dan wij nu leven. De meeste van deze waarden worden in ons ingeplant voordat we de jaren des onderscheids hebben bereikt.

(Tot plusminus ons elfde levensjaar hebben wij er volgens sommige onderzoekers behoefte aan dat waarden voor ons vastgesteld worden, daarna ontstaat in de aanwezigheid van geïmplanteerde waarden ons vermogen om deel te nemen aan waardenvorming.)

Een paar voorbeelden uit het onderwijs:

Jong geleerd, oud gedaan.

Waar een wil is, is een weg.

Wie niet horen wil, moet voelen.

Wie de jeugd heeft, heeft de toekomst.

Ga niet met boter op je hoofd in de zon staan.

De appel valt niet ver van de stam.

Wie niet werkt, zal ook niet eten.

Wie zijn billen brandt, moet op de blaren zitten.

Van uitstel komt afstel.

VERWERKINGSOPDRACHT 8

3.3 Liedjes

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

(bij voorbeeld: "ne me quite pas"/ik vraag me af of mijn collega wel achter mijn plan staat).

3.4 Foto's

Dit zelfde overkomt sommige mensen met visuele beelden die opeens door hun gedachten flitsen, dagdromen die opwellen of droombeelden. (bij voorbeeld tijdens een gesprek over een lastige leerling ziet U opeens een weiland; bij goed kijken ziet U een schaap;

U realiseert zich Uw gevoel dat U niet wilt dat er van deze leerling een zondebok gemaakt wordt; U besluit te onderzoeken voor welke gesprekspartners van dat moment eenzelfde of tegengesteld belang speelt.)

De associatieve sprongen lijken soms onzinnig en we besluiten vaak onbewust om die beelden uit ons hoofd te zetten tijdens het gesprek. Maar net als bij de zogenaamde freudiaanse versprekingen kan het zelfonderzoek belangrijke gegevens opleveren.

Oefening baart kunst en hoewel het niet altijd zal lukken om de bijbehorende waarden of waardenconflicten op deze wijze op het spoor te komen; proberen kunt U het altijd. Wie niet waagt die niet wint, nietwaar?

3.5 De "echo-methode"

U weet dat U Uw lichaam gebruikt om gevoelens uit te drukken of gevoelsuitingen te onderstrepen. Het verrassende is dat U door een lichaamshouding aan te nemen gevoelens kunt oproepen. En vooral, dat U door een bepaalde lichaamshouding niet aan te nemen bepaalde emoties kunt voorkomen. (zie verwerkingsopdracht 2 bij hoofdstuk 4) In de meest simpele bewoordingen gezegd: U kunt enerzijds in een bepaalde situatie opgeruimd ademhalen (als de spanning geweken is); U kunt echter ook ademhalen om U opgeruimder te voelen (bewust Uw ademhaling regelen om spanning te laten afvloeien en om ruimte te maken voor wat er verder nog is).

Het gaat hierbij dus om al dan niet ruimte geven aan gevoelens die er al zijn.

Van dit vermogen maakt U gebruik bij de "echo-methode": Door in gedachten of in werkelijkheid een lichaamshouding, gebaar of uitspraak van Uzelf of een ander enige malen te herhalen lukt het soms om de werkelijke betekenis (voor U) of bedoeling ervan de achterhalen. Lichtelijk "overdrijven" van het gebaar kan daarbij van nut zijn. (zie par. 3.6 hieronder).

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

Bij voorbeeld: Bij een gesprek over de taakverdeling voor volgend jaar binnen de sectie, merkt U dat U Uw handen wringt. Door het gebaar even te overdrijven ontdekt U dat U zich grote zorgen maakt over de grootte van de taak die op U af dreigt te komen terwijl U weet dat Uw huiselijke omstandigheden geen taakuitbreiding zullen toelaten. In plaats van nu in het gesprek steeds weer te proberen taken te weigeren (iets wat Uw collega's niet zonder meer begrijpen en hen tot het punt brengt van U ter verantwoording roepen of zoiets), besluit U direct de koe bij de horens te vatten.

U doet dat door Uw zorg uit te spreken en toe te lichten en door de andere deelnemers te vragen naar hun visie op wat er op hen af zal komen. Zo ontwikkelt U wederzijds begrip in plaats van het anders onontkoombare kat-en-muis-spelletje, waarbij zij U aan de haak proberen te slaan en U zich in alle bochten wringt om geen taakverzwaring te krijgen.

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

3.6 Overdrijven

In feite op basis van hetzelfde vermogen van Uw lichaam om door houdingsverandering plaats te maken (of ruimte weg te nemen) voor bepaalde gevoelens kunt U gebruik maken van de methode van het overdrijven van de houding of het gebaar.

In het hier bovenstaande voorbeeld van het handen wringen wordt ook gebruik gemaakt van overdrijven: de beweging herhalen en heviger herhalen. Een andere manier is: het gebaar bevriezen en lange tijd in die houding blijven (terwijl U er vooral op let dat Uw ademhaling rustig en diep is, omdat U door de adem in te houden heel nadrukkelijk ruimte maakt voor vrees en dat was Uw bedoeling niet). De derde mogelijkheid is om de woorden die bij het gebaar uitgesproken werden een aantal malen, steeds krachtiger (of juist steeds krachtelozer) te herhalen.

VERWERKINGSOPDRACHT 9

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

4. Gebruiksmogelijkheden van waardenvorming

4.1 Toelichting bij de lijst van mogelijkheden

In de onderstaande lijst vindt U heel veel praktijksituaties aangeduid, waarin naar onze mening met behulp van technieken uit de waardenvorming positieve resultaten geboekt kunnen worden. Enerzijds bieden we U de lijst omdat in onze ervaring docenten vaak niet door hebben hoeveel van de gewone dagelijkse gebeurtenissen op school een waardenvormende component in zich dragen. Anderzijds biedt de lijst U een overzicht van situaties waarin U (eventueel in overleg met Uw collega's of leerlingen) Uzelf kunt oefenen in het verhelderen van waarden, in het waardenvormend reageren, etcetera. Ons inziens is het daarbij niet belangrijk welke situatie U uitkiest, mits U toestemming heeft gevraagd aan de betreffende derden om met waarden bezig te zijn. Een tweede voorbehoud dat wij maken is dat U klein begint. (Een olifant jagen met een waterpistooltje of een mug met een dubbelloops geweer is een haast vanzelfsprekende valkuil voor iedereen die oefent met nieuwe waardenvormingstechnieken in nieuwe situaties, dus speel het waardenontdekkingsspel gepast luchtig en hou het vooral klein.)

VERWERKINGSOPDRACHT 10

Voor Uzelf kan het ook nog nuttig zijn om vóóraf te bedenken of U de situatie vooral gebruiken wilt om U te oefenen in het verhelderen van de waarden, of in het verhelderen én het waardenvormend reageren, of in het (gezamenlijk) vormen van een waardeoordeel. We geven deze tip omdat ons in de praktijk gebleken is dat zogenaamde "kruistransacties" kunnen gaan plaatsvinden tussen de diverse deelnemers, wanneer er onduidelijkheid of onenigheid is over het soort oefening waar U mee bezig bent.

Voorbeeld van zo'n kruistransactie: Uw vraag aan een collega: "Wat zou jij doen als...?" (met van Uw kant de bedoeling om alternatieve gedragingen te leren kennen), kan door Uw collega opgevat worden als een regelrechte vraag om een doktersrecept. De eerste keer dat U het recept niet opvolgt (omdat het U daar niet om te doen was) loopt het nog niet zo'n vaart. Maar wanneer U een paar dagen later weer met zo'n vraag komt aanzetten loopt U de kans dat Uw collega opeens (inwendig) boos is en korzelig, bestraffend reageert met: "Dat moet je niet aan mij vragen." Deze kruistransactie kan voorkomen worden door te beginnen met bijvoorbeeld: "Ik ben op zoek naar nieuwe benaderingen; Wil jij me een suggestie geven over wat jij zou doen als....?".

4.2 Een lijst van mogelijkheden

- relatieproblemen in de klas/in de school
- hoe komt het dat ik mijn leerlingen zo slecht begrijp?
- wat vinden jongeren nu werkelijk belangrijk?
- waarom wordt er door Karel niet even echt aan getrokken, zodat hij kan overgaan?
- welk boek zullen we volgend jaar gaan voorschrijven?
- wat zijn de verschillende visies op biologie in de sectie?
- welke eisen stellen we aan een Gezamenlijk Proefwerk, Schoolonderzoek, Praktisch Eindexamen?
- waar besteden we ons budget aan?
- hoe kunnen we verschillen in vakkennis binnen de sectie of binnen de school onderling goed gebruiken?
- welk huishoudelijk reglement hanteren we in de sectie?
- welke huisregels stellen we op voor de gebruikers van het kabinet/de mediatheek?
- wat vinden leerlingen nu werkelijk van mijn lessen?
- in hoeverre stellen mijn collega's mijn inbreng op prijs?
- waarom heb ik voor 5Ha meer energie dan voor 5Hb?
- de intercom onderbreekt regelmatig mijn lessen; hoe kan ik mijn ergernis daarover verminderen?
- welke houding ten opzichte van natuur en milieu wordt door "Grasduinen" in de hand gewerkt?
- ouders protesteren tegen een deel van de inhoud van mijn lessen (maatschappelijke verantwoordelijkheid van deskundigen, de oefenactie die in de lessenserie is opgenomen); hoe voer ik een goed gesprek met hen?
- welke hete hangijzers leven onder mijn leerlingen?; en hoe willen zij en ik daarmee omgaan?
- waarom maken de leerlingen hun huiswerk voor mijn lessen slecht?
- waarom werken de leerlingen niet beter samen?
- wat vinden mijn collega's en leerlingen van projectonderwijs en onderwijsprojecten?
- welk mensbeeld leef ik mijn leerlingen voor?

- welk mensbeeld zeg ik mijn leerlingen voor?
- hoe wordt de sollicitatiecommissie samengesteld?
- wat is de profielschets van de te benoemen collega?
- welke vragen stel je als commissielid?
- welke vragen stel je als sollicitant?
- hoe kom ik samen met mijn leerlingen tot een gedragscode voor onze lessen?
-

Deze lijst, in een paar minuten opgesteld, is nog behoorlijk veel langer te maken. Voor de probleemsituaties laten we het hier maar bij.

Maar er is nog een veel belangrijker toepassingsgebied dat in de lijst nog niet is aangeroerd. We noemen het kortheidshalve maar het gebied van de doorbraaksituaties. Een paar voorbeelden ter illustratie:

- waarom voelde ik me zo lekker in deze les?
- wat was er nou zo boeiend aan deze les?
- wat betekent het voor mij als de hele klas een voldoende krijgt op het Gezamenlijk Proefwerk?
- in welke opzichten ben ik een goede leraar?
- waardoor liep deze vergadering gesmeerd?
- welke sterke kanten heeft deze zwakke leerling?
- wat heb ik te bieden voor een goede samenwerking met de amanuensis?
-

VERWERKINGSOPDRACHT 11

Kortom, het gaat hierbij om situaties waarin de zaken (eventueel zelfs totaal onverwacht) goed lopen, waar U of anderen zichtbaar een prettig gevoel aan overhouden.

Door met behulp van waardenverheldering langer bij deze situaties stil te staan dan gebruikelijk is, is een schat aan positieve informatie over Uzelf en anderen op te graven, die mee kan zorgen voor een doorbraak(je) in Uw leven en in Uw omgang met anderen.

4.3 Hoe werkt het dan?

Waardenvorming als middel om ook buiten de directe lesinhoud meer positieve resultaten te bereiken bij het omgaan met problematische en prettige situaties; hoe gaat dat in zijn werk?

Zonder te beweren dat dit de enige aanpak is kunnen we wel een paar typerende kenmerken van de waardenvormende benadering noemen die kennelijk positieve resultaten opleveren.

Daarbij zij nog opgemerkt dat deze kenmerken beslist niet uniek zijn voor de waardenvormende benadering. Vanuit zeer veel hoeken van de praktische menswetenschappen worden diverse van de kenmerken uitdrukkelijk naar voren geschoven als zijnde bevorderlijk voor goede communicatie, een goede leeromgeving, goede verstandhoudingen en relaties, goede ontwikkelingsmogelijkheden, goede atmosfeer, etcetera. Ook vanuit de theoretische menswetenschappen zijn aanwijzingen gevonden dat creativiteit en probleemoplossend vermogen, leerplezier en leereffect, relaties en atmosfeer aanzienlijk verbeterd worden wanneer menselijk handelen onderstaande kenmerken vertoont.

1. Aandacht schenken

Door aandacht te schenken aan de situatie, erbij stil te staan, neemt U de situatie serieus en behandelt U het als "de moeite waard". Dit heeft vaak omgekeerd als effect, dat een zo op het eerste gezicht onbenullige of vanzelfsprekende situatie opeens waardevolle inzichten oplevert, waardevol voor U wordt. Hier werkt dikwijls het mechanisme van de self-fulfilling prophecy: als U zich openstelt voor de mogelijkheid iets waardevols te vinden dan is de helft van de klus al geklaard; maar acht U het ondenkbaar iets waardevols te vinden dan zult U bijna zeker gelijk krijgen en met niets thuis komen. (Watzlawick, 1972)

2. (Zelf)censuur opheffen

Door onaanzienlijke details de kans te geven om zich aan U te tonen herinnert U zich opeens andere, vergeten delen van situaties, Uw beeld wordt completer. Wanneer U dit completere beeld wenst, is het bevorderlijk voor het met zekerheid en effectief handelen.

3. Afstand nemen

Door te reflecteren (=afstand te nemen van de situatie), terwijl U zich tegelijkertijd actief betrokken toont, oefent U zich in het ad rem reageren op waardenbeladen situaties. Het "achteraf wel weten wat ik had willen zeggen" gaat langzaam tot het verleden behoren omdat U de gebeurtenis en Uw mening of gevoel erover door reflectie in dezelfde oogopslag leert zien, leert aanvoelen.

4. Uitnodigen

U stelt geen oordelende vragen, maar nieuwsgierige vragen, uitnodigend, verkennend; er zijn geen foute antwoorden mogelijk op de vragen die U (ook aan Uzelf) stelt. Belangrijk is dat U alles in het werk stelt om te voorkomen dat de ander in Uw vragen een verborgen kritiek voelt, want dan alleen toont U het respect dat de ander nodig heeft om zich vrij te voelen tot antwoorden. (Anders voelt de ander zich al gauw ter verantwoording geroepen).

5. Zelfbestuur

U gaat actief om met de situatie, U vergroot Uw gevoel van greep hebben op Uw leven; Uw zelfvertrouwen groeit als U vragenderwijs tot nieuwe antwoorden over Uzelf en Uw omgeving komt. Van belang is dat U Uw mening, gevoel en gedrag in elkaars verlengde gaat krijgen, zolang U actief zonder onweerstaanbare druk van buiten Uw leven vorm geeft.

6. Afbakenen

U herformuleert de probleemsituatie of U bakent de situatie af; het (tijdelijk) scherpstellen van de film van Uw leven maakt intensiever beleven mogelijk.

Bij voorbeeld de herformulering van "ik kan niet met geld omgaan" tot: "ik heb niet genoeg inkomen" kan de kiem van een wezenlijke oplossing in zich dragen (bij voorbeeld bijverdiensten). Of de afbakening: "wat gebeurde er op dat moment met het spelende kind in mij", in plaats van "hoe verliep het gesprek nu eigenlijk woordelijk precies?" kan verrassende openingen bieden voor ander gedrag in een zich herhalende situatie.

Het scherpstellen houdt in dat U voor Uzelf de mogelijkheid schept om bijvoorbeeld gevoelens (die U in de docentenvergadering niet wilde tonen) alsnog de ruimte geeft, daarmee de vergadering voor Uzelf compleet makend.

7. Energie beschikbaar maken

De energie die U nodig had om ervaringen weg te stoppen of gevoelens te onderdrukken of waardenconflicten verborgen te houden, wordt vrij besteedbaar en U kunt hem nu op een bevrijdende manier gebruiken.

8. Ruimte maken voor emoties

Tijdens het terugblikken of vooruitblikken besteedt U uitdrukkelijk aandacht aan de bij de situatie horende gevoelens, waardoor ook weer het beeld completer wordt, meer in balans met de complexe werkelijkheid waarin denken, handelen en voelen altijd tegelijkertijd aanwezig zijn zonder dat ze alledrie tot Uw bewustzijn hoeven door te dringen.

9. De eenheid in Uzelf bewaren

U ontdekt veel van Uw eigen bestaansgronden, zowel Uw diepere bewustzijn (en verbindingen naar vroeger), als Uw aspiraties (en verbindingen naar de toekomst); U houdt contact met een doorgaande werkelijkheid, hoewel U éven scherpstelt op één situatie. Dit gevoel en dit weten van Uw verbondenheid is een belangrijke schakel voor Uw gevoel van betrokkenheid. (En als U even nadenkt over wat handelen zonder betrokkenheid betekent, beseft U het belang van deze schakel).

5. Veranderende taken en rollen bij het opstarten van waardenvorming

5.1 Toelichting

We hebben niet de bedoeling hieronder een volledig overzicht te geven van alle (theoretisch) mogelijke problemen.

Ten eerste werken wij in dit boek zoveel mogelijk vanuit de door ons ervaren praktijk. We hopen dat we met het door ons gehanteerde onderscheid tussen rolproblemen en taakproblemen U een voorzet geven wanneer U Uw eigen praktijk nader wilt onderzoeken. Ten tweede draagt iedereen die aan waardenvorming begint zijn eigen problemen met zich mee de nieuwe situatie tegemoet. (Dat zal het voor de één bij voorbeeld het oppervlakkige contact met collega's zijn; voor de ander de veranderingen in zijn zelfbeeld; voor de derde zijn zorgen over discipline of over niveau van de leerlingen. Met andere woorden: de problemen die U tegenkomt zijn deels kenmerkend voor Uw mensbeeld en onderwijsvisie en voor Uw persoonlijkheid).

Ten derde heeft elke school waar waardenvorming geïntroduceerd wordt zijn eigen specifieke sfeer, normen, regels en voorgeschiedenis, die er samen voor zorgen of de verandering welkom of aanstootgevend is. En ten vierde is weerstand tegen of medewerking bij verandering sterk afhankelijk van de wijze waarop de verandering geïntroduceerd wordt bij de betrokkenen.

We beperken ons dus tot enkele problemen die wij zijn tegengekomen bij het opstarten van waardenvorming in een omgeving waar niemand gewend was daar gestructureerd aandacht aan te besteden.

VERWERKINGSOPDRACHT 12

5.2 Uitleg bij de begrippen die we daarbij gebruiken: taak, rol, taakprobleem en rolprobleem

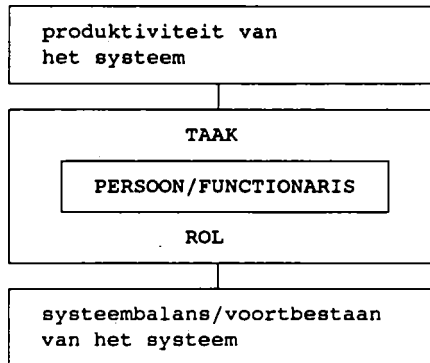


Fig. 9 Taken en rollen (1)

Onder een taak verstaan we: de opdracht die iemand heeft tot het maken van een produkt als bijdrage aan het totaal-produkt van het systeem waarbinnen hij is aangesteld als arbeidskracht.

Voorbeelden van taken: maandelijks vragen leveren voor een gezamenlijk proefwerk in de brugklas, ouders te woord staan op ouderavonden, pleinwacht, rapportcijfers inleveren, werkweek voor 4 HAVO organiseren, C.S.E. nakijken, beroepeninformatie ten behoeve van pakketkeuze verzorgen, etcetera.

Onder een rol verstaan we: de functie die iemand heeft ten dienste van het in of uit balans brengen van het systeem waarbinnen hij is aangesteld als functionaris.

Voorbeelden van rollen: als boeman optreden bij het handhaven van de huisregels van de school; als catalogus optreden bij het toegankelijk maken van kennisbronnen; verzoenend mediëren bij conflicten tussen leerlingen; vaderlijk adviseur bij vakkenpakketkeuze; enthousiasmeren van voldoende leerlingen die in de bovenbouw het vak kiezen ter behoud van het aantal eerstegraads lessen in de sectie, etcetera. (Zie ook hoofdstuk 8, par. 3.14)

Veel taken zijn (stilzwijgend vaak) direct gekoppeld aan rollen (bij voorbeeld: handhaven van de huisregels), maar niet altijd (bij voorbeeld: het begeleiden bij pakketkeuze).

Maar over veel taken en veel rollen bestaat de nodige onduidelijkheid.

De docent kan een taakopvatting hebben die niet strookt met de taakverwachting ten aanzien van deze docent bij directie of leerlingen.

De rolverwachting van leerlingen bij een bepaalde docent (ondermeer op grond van verhalen van het voorgaande jaar) kan zeer veel afwijken van de rolverwachting of rol-opvatting die docent huldigt.

Een aantal arbeidsconflicten zijn direct vervolg op een verschil tussen rolverwachting en taakopvatting van twee geledingen in het systeem.

We vullen het schema van zojuist hier aan:

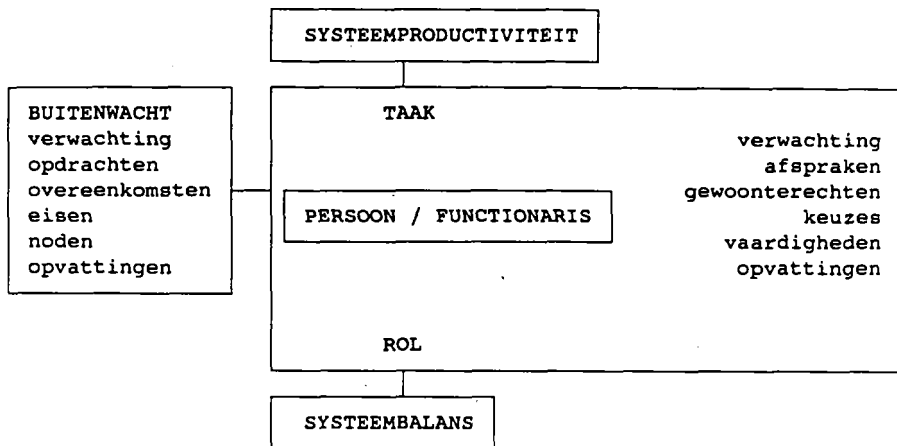


Fig. 10 Taken en rollen (2)

Taakproblemen zijn dan volgens ons: problemen die als een direct gevolg van taakverwachting, taakopvatting, taakvoorbereiding en taakverdelingen ervaren worden.

Ook hier geldt dat veranderde eisen ten aanzien van de aard of de omvang van de produktie het nodig maken dat na taakanalyse een nieuwe taakverdeling tot stand komt, waarbij trouwens ook soms weer geëxperimenteerd moet worden om uit te vinden wat de inhoud van de nieuwe taken moet zijn en welke belasting de nieuwe taak met zich meebrengt.

Rolproblemen zijn aldus: problemen waarbij (eventueel stilzwijgend) geaccepteerde rollen aan het wankelen gebracht worden. Doordat U nieuwe gedragingen vertoont bent U of de omgeving eerst onzeker bij welke rol dat gedrag hoort. Omgekeerd: door de verandering die U in het systeem introduceert worden soms nieuwe rollen noodzakelijk; de invulling van de rol en de speler van de rol moeten vaak al experimenterend eerst gevonden worden. In de onzekerheid van deze experimenteerfase kunnen fouten gemaakt worden.

Let wel: we onderscheiden taakproblemen naast rolproblemen, om erover te kunnen communiceren, we scheiden de problemen niet. Vaak zult U in de praktijk de verwevenheid van de (oppervlakkig bekeken twee soorten) problemen ontdekken.

5.3 Voorbeelden van taakproblemen

A: Oefening baart kunst

Wie na een eigen eerste positieve kennismaking met waardenvorming nu in zijn schoolwerk ermee verder wil gaan beschikt vaak niet over de zekerheden die nodig zijn om kinderziekten (fouten en mislukkingen ten gevolge van ontbrekende ervaring) te overleven. Wij horen docenten vaker zeggen: "Dat kan ik niet" dan: "Dat kan ik nog niet".

Net als elke wetenschapper, uitvinder of kunstenaar die een nieuwe richting inslaat, kunt ook U als nieuwlichter bloot komen te staan aan een enorm bombardement van cynische en sceptische vragen en opmerkingen die een aanslag doen op Uw moed tot experimenteren. Die bombardementen komen niet alleen uit de omgeving (collega's, leerlingen en ouders), maar ook uit de normen- en waardenstelsels die U vroeger te klakkeloos heeft overgenomen van Uw eigen opvoeders. Vandaar onze ervaring dat elke docent, die met waardenvorming aan de slag gaat, het zo sterk beleeft als een verhelderen van eigen gevoelens en waarden. En vandaar dat ze allen stuiten op stukjes oude patronen en conflicten tussen idealen en werkelijkheid. Wie de moed heeft een nieuwe weg in te slaan wordt door de wandelaars op oude vertrouwde en gebaande wegen al gauw als een dwaler gezien. (zie ook hoofdstuk 8, par. 2.1) Wie alternatieven vindt en uitprobeert staat daarbij stelselmatig onder de druk dat hij daarbij geen fouten mag maken. Kortom: U heeft ruimte nodig om, al experimenterend, de merites van waardenvorming te vinden. Die ruimte wordt U zelden aangeboden, soms wordt het U niet gegund.

Het is een voorbeeld van een taakprobleem: in de verwachting van Uw omgeving over Uw taakvervulling zit de eis dat U geen fouten mag maken, terwijl U weet dat U aan een nieuw soort taak begint, waar niemand U precies kan zeggen welke fouten U op welke wijze kunt voorkomen.

B: Kijken naar wat er fout gaat

Wij hebben, sedert we begonnen te experimenteren met waardenvorming, ons een nieuwe houding (en vaardigheid, maar die kwam spelenderwijs) moeten eigen maken: meer kijken naar de vorderingen en successen, dan naar de blokkades en mislukkingen.

Dat wil niet zeggen dat wij leerden om onze kop in 't zand te steken, maar dat we leerden om het zelfvertrouwen te voeden dat wij nodig hadden om ons falen onder ogen te komen.

Wie loopt er diep in zichzelf soms niet keihard aan tegen een hele berg spreekwoorden en gezegden: goede wijn behoeft geen krans, prijs de dag niet eer het avond is, eigen roem stinkt, van je fouten leer je het meest, etcetera.

Wij zelf hadden een lange weg te gaan voordat wij terug waren bij dat simpele "goed van mezelf hè?" dat ons in onze kleuterjaren nog zo gemakkelijk over de lippen kwam. We leerden dat we op die manier niet alleen ons eigen zelfvertrouwen voedden. We worden er ook steeds beter in om de vorderingen van onze leerlingen te signaleren en te waarderen. (zie ook hoofdstuk 8, par. 2.2)

We beschouwen het hier als een taakprobleem: niet geleerd hebben om met waardering te werken; enkel geleerd hebben om met het signaleren van fouten te werken. Bij Uw sollicitatie zult U op een heleboel punten getoetst zijn, waarschijnlijk niet op Uw vermogen om positieve feedback te geven; Uw omgeving verwacht niet dat die taak in het onderwijs noodzakelijk is.

Uit het dagboek van een docent:

Ik word boos. Ik ben het er absoluut niet mee eens. Zijn ze gek geworden om dat zo te stellen: "...enkel geleerd hebben om met het signaleren van fouten te werken".? Kijk maar eens naar de manier waarop onze vaksectie de proefwerken opstelt en waardeert; een leerling verdient punten met wat ie goed gedaan heeft. Nooit bij tien beginnen, maar optellen van onderaan af. Ik denk dat op onze school wel getoetst wordt bij de sollicitatie op positieve feedback. Alleen al het feit dat leerlingen een belangrijke rol spelen in de sollicitatieprocedure zegt al iets. Ik vind deze benadering toch wel erg negatief. Die optimistische toon als zou het na de grote verandering veel beter zijn (welke verandering is mij nog niet duidelijk) staat mij ook niet aan.

C: Slapende honden bijten niet (Oh nee?)

Het nieuwe bewustzijn dat in de loop van de eerste maanden met de nieuwe aanpak groeit kan ook veel als negatief beleefde emoties (bij voorbeeld: pijn) naar boven halen. Niet iedereen wordt in eerste instantie automatisch gelukkiger van een verhoogd bewustzijn. Veel mensen hebben niet voor niets ooit op verschillende momenten in hun leven bepaalde waarden naar het onderbewuste verbannen of daar gelaten. Volgens ons om pijn (en later: pijn of geluk) te vermijden. Wanneer U nu een aanzet geeft om die waarden toch te verhelderen (hoe voorzichtig U dat ook doet), dan dient U er rekening mee te houden dat de herinnering aan die mijdingssituatie zeker mee naar boven zal komen. Inclusief een groot gedeelte van de gevoelens van toen. En omdat het meestal om situaties uit de jeugd gaat (niet altijd overigens) zal de herinnering gevuld kunnen zijn met afhankelijkheidsgevoelens of een gevoel van angst, of boosheid of roekeloosheid of oneindige vrijheid of ... Daarbij loopt U het risico dat de hele huidige omgeving gezien wordt door de bril van toen.

Kortom: hoe maakt U slapende honden wakker zonder dat ze uit schrik gaan bijten? En wat doet U als ze wel gaan bijten? En wat doet U als ze U overblij in het gezicht gaan likken? Wat doet U met alle positieve ervaringen, stralende ogen en opgewonden blijde gezichten? Waar laat U al Uw positieve feedback daarover?

Want dat kan natuurlijk evengoed gebeuren: leerlingen die opgelucht ademhalen omdat er nu eindelijk eens iets wezenlijk goeds gebeurt in hun onderwijs. En daar moet U als docent maar mee om weten te gaan. (Niet alleen naar Uzelf toe: bij voorbeeld toch kritisch naar Uw onderwijs blijven kijken; ook naar collega's toe, die door leerlingen wel worden afgekraakt in Uw bijzijn.)

Het een en ander betekent dat U, wanneer U gewild of ongewild, werkend aan waardenvorming met anderen bij hen op terreinen komt die ze voor zichzelf als afgesloten beschouwden een zekere vaardigheid dient te bezitten in het accepteren van oude emoties en het ontwarren van de knoop die ontstaan is doordat mensen beslissingen en ervaringen van vroeger automatisch overdragen op de inmiddels totaal veranderde situatie nu. Dat vergt vaardigheid in het herkennen van

dit soort knopen. (Voor een paar voorbeelden zie hoofdstuk 8, par. 3.14).

Docenten zijn geneigd om dat signaleren en ontwarren dan maar aan de psychiaters en therapeuten over te laten want ze voelen zich niet deskundig. Het is zelfs een veel gehoorde tegenwerping.

Wij zijn echter van mening dat docenten hier wel een taak hebben, zolang ze de leerling maar de deskundige laten zijn die aangeeft welke knoop hij ontwarren wil. Wie deze taak niet aanvaardt draagt bij aan het ontstaan van nieuwe knopen.

Een voorbeeld: frustraties uit het zandbak tijdperk van iemands leven kunnen bij een opdracht om in de grond te wroeten bij Natuur- en Milieu-Educatie ongewild aangesproken worden. Wie de weerzin van de leerling verkeerd begrijpt, wegwuift, of op straffe van een laag cijfer opnieuw onderdrukt, legt een volgende knoop op de voorgaande, en draagt bij aan de vervreemding van deze mens. En vervreemding is waarschijnlijk iets dat een natuur- en milieu-educator toch liever niet als resultaat van zijn werk ziet.

U ziet dat het hier om een taakprobleem gaat; de waardenvormende situatie die U nastreeft stelt expliciet eisen aan Uw taakvervulling die U ditmaal niet kunt ontlopen met een beroep op de deskundigheid van anderen. U wilt waarden vormen met Uw leerlingen, dus U zult zich dus een nieuwe taak met bijbehorende vaardigheden moeten eigen maken. Hopelijk is overigens met deze paragraaf ook duidelijk geworden hoe slecht taak- en rol-problemen te scheiden zijn. Want natuurlijk komt U ook met Uw taak als leerstof-overdrager in de problemen, wanneer U tegen de nieuwe rol van "ontknoper" aanloopt.

5.4 Voorbeelden van rolproblemen

A: Onbekend maakt onbemind

U introduceert iets nieuws en U heeft de ruimte nodig om de mensen in eerste instantie ervarenderwijs te laten kennis maken met de nieuwe aanpak. Het is tamelijk ondoenlijk (hoewel zeer gebruikelijk) om het nieuwe, al pratend over de nieuwe aanpak, te introduceren. En dat komt omdat mensen, als ze echt willen weten wat de vernieuwing betekent, het moeten ervaren.

Het is vooral lastig en ondoenlijk wanneer het in de introductiegesprekken de kant opgaat van: "U moet het ons eerst uitleggen, definiëren wat het is, hoe het eruit ziet"; en vooral wanneer de eis tot uitleg-vooraf niet voortkomt uit nieuwsgierigheid en verbeeldingskracht maar uit weerstand tegen verandering of uit achterdocht. Voor degene die gegrepen is door het idee en de werkwijze van waardenvorming is het wachten op het ontstaan van kennismakingsruimte een moeizame zaak. En zeker wanneer U een beginnend leraar bent is het nog zeldzamer dat U in staat bent zelf de benodigde ruimte te helpen creëren.

Het rolprobleem waarmee U hier te maken heeft is, dat U niet in staat bent om anderen te motiveren en dat zij wel in staat zijn om U te doen geloven dat U hen eerst moet motiveren voordat U verder kunt met Uw vernieuwing.

B: Leerling van Uw leerlingen worden . . .

U zult vaak zelf nog zoveel waarden te verhelderen hebben dat U met recht kunnen zeggen dat U net als Uw leerlingen leek bent op het gebied van waardenvorming. U kunt er samen met Uw leerlingen aan beginnen. En dat druist nogal sterk in tegen de rol (van deskundige) die U tot nu toe heeft aangeleerd. U bent er niet op getraind om leerling van Uw leerlingen te zijn. U begeeft zich op uitermate glad, misschien heel dun en soms ook nog hellend ijs wanneer U begint aan zo'n emotioneel-appellerend maar praktisch-niet-ervaren nieuwigheidje als waardenvorming. En wie vindt het nou leuk om voor het oog van de klas een nat pak te halen? Wie is niet bang voor het leedvermaak dat daar vaak op volgt? Kortom: leren om leerling van je leerlingen te mogen zijn in een omgeving waar die rollen gescheiden en verdeeld zijn is een hele klus. Het kàn wel. En na een eerste onwennige periode ziet U veel leerlingen opbloeien en bij voorbeeld (in de hogere klassen) spontaner worden in de les.

We beschouwen dit als een rolprobleem omdat U (zonder overleg en/of consensus vooraf) de inhoud van Uw rol wijzigt; Uw omgeving verweert zich hiertegen.

C: De stroom van leerlingen is eindeloos

Jaar in jaar uit gaat U het proces helemaal van voren af aan opnieuw met ze doormaken. Wat U vooral parten kan spelen is het bewustzijn dat U iets aan het opbouwen bent dat andere opleiders-opvoeders hebben afgebroken en misschien blijven afbreken. Kortom: hoe creëert U voor Uzelf de ruimte om te doen wat U vindt dat U moet doen, onafhankelijk van wat anderen daar tegenin doen? (zie ook hoofdstuk 8, par. 2.3)

De rol-verwachting die Uw collega's over Uw rol hebben bevat waarschijnlijk de hoop dat U pedagogisch en didactisch één lijn met hen zult trekken. En U heeft in Uw opleiding waarschijnlijk niet geleerd om in het systeem een eigen koers te varen. Dus komt U hier in de knoop.

D: Als slapende benen wakker worden

Het verstoorde evenwicht

Over dit onderwerp kunnen we heel kort zijn: zoals elke variatie in werkvorm nagelaten kan worden met als argument, dat je de leerlingen niet meer in de hand houdt, kan ook waardenvorming in de kast gehouden worden; leuk om kennis mee te maken, maar niet geschikt voor deze leerlingen.

Als slapende benen wakker worden gaan ze prikken. Wanneer U een slapend bewustzijn wakker maakt het vroegere evenwicht in gevaar. Bij het introduceren van waardenvorming met nieuwe inhoud en werkvormen is de kans groot dat het oude evenwicht niet toereikend is; kortom: de overgang van oude orde naar nieuwe orde verloopt meestal niet geruisloos.

Ook al omdat het disciplinebegrip dat het meest gangbaar is in het nederlandse onderwijs niet bepaald door de waardenvormende aanpak gesteund wordt, integendeel; Waardenvorming is gericht op het zelfstandig, gelukkig, solidair en communicatief maken van leerlingen en daarbij zijn intrinsieke motivatie, creativiteit en zelfbestemming een belangrijker streven dan extrinsieke motivatie, uniformiteit en gehoorzaamheid waar U in Uw schoolsituatie dikwijls op terug zult moeten vallen (bij gebrek aan andere mogelijkheden binnen het systeem).

Laten we daarom eerst het begrip discipline nader invullen.

We verstaan er, passend bij de waardenvormende aanpak, onder:

- iedere aanwezige is in staat aan te geven waar hij vandaan komt, waar hij nú is en waar hij naar toe gaat.

Andere definities zijn:

- discipline is de toestand waarin geleiden doen wat de leider van ze vraagt, of:

- discipline is de toestand waarin iedereen zich aan de regels houdt. Het verschil tussen onze definitie en de twee andere is: in onze definitie gaat het over mensen die zichzelf leiden (en ze houden zichzelf in relatie met anderen goed in de gaten); bij de twee andere definities gaat het over mensen die iets of iemand buiten henzelf volgen.

Ken jezelf?

In onze scholen zijn leerlingen meer getraind in de tweede vorm dan in de eerste vorm. Ze hebben beter geleerd op het gezicht van de leraar te letten dan op hun eigen gezicht; meer op de spanning die anderen uitstralen dan op de spanning in henzelf.

Deze beweringen zullen we toelichten met een stukje ontstaansgeschiedenis, gebaseerd op onze observaties in scholen.

Stelt U zich maar voor: gemiddeld stelt een leraar drie keer per les de vraag: "heb je 't begrepen?" (of varianten daarvan). Zo'n eerste middelbare schooljaar overkomt dit een leerling dan zo'n ruim drieduizend keer.

Aan de andere zijde van de balans maakt elke leraar hooguit tien keer per maand (op gemiddeld drie klassen) de opmerking: "oh wat goed, ik zie dat je begint te glunderen; hé, jij hebt 't goed begrepen" (of iets dergelijks). Dat is in zo'n eerste jaar ongeveer dertig keer dat een leerling zoiets hoort, gemiddeld 1 à 2 keer betreft het hemzelf.

(zie ook hoofdstuk 8, par. 2.3)

Met deze basisgegevens op de achtergrond gaan we nog wat dieper in op de situatie.

De leraar vraagt: "heb je 't begrepen?" Dat doet een leraar niet zomaar. Hij is gevoelig voor het nonverbale van de leerling. Hij heeft gezien dat de leerling hem niet begrijpt, maar hij staat wel onder druk (tijd, aandacht van de rest van de klas, etcetera.) Dus mengt die leraar bij voorbeeld zijn observatie (jij begrijpt het niet) met zijn vrees (ik zie er tegenop om het nog eens uit te leggen) tot de vraag "heb je 't begrepen?"

Leer jezelf kennen

Vanwaar deze uitwijding?

Waardenvorming is een manier van werken die de leerling een kans geeft zijn plaats te bepalen; antwoord te geven op drie centrale vragen (uit de definitie van discipline): waar kom je vandaan?, waar zit je nu? en waar ga je naar toe?

(Waardenvorming stelt natuurlijk ook nog wel andere vragen).
Typerende waardenvormende vragen zijn:

wat is je mening (gevoel) nu?

hoe kom je aan die mening/dat gevoel?

wat betekent dat voor wat je nu gaat doen?

Op deze wijze stimuleert waardenvorming dat leerlingen greep krijgen op hun eigen leven, dat ze kunnen volgen wat er met ze gebeurt, kunnen verwoorden wat ze te bieden hebben, leren vragen om wat ze nodig hebben. Dit noemen wij discipline.

Wij noemen het met opzet geen zelfdiscipline, omdat zelfdiscipline ook vaak voorkomt in de vorm die aansluit bij de tweede en derde definitie hierboven: ik hou me vast aan de ander of de regels die van buiten komen. Het woord "zelf-" houdt dan in dat ik dat vasthouden doe zonder dat de ander me daartoe dwingt of daarbij steunt. Essentieel in deze vorm vinden wij niet: het volgen van regels die van buiten komen; maar: het niet volgen van wat op dit moment in mij leeft en borrelt.

Nog anders gezegd: essentieel bij deze vorm van discipline is het verdoven van mijn gevoelsleven met behulp van regels die van buiten komen. Deze zelfverdooving is zo moeilijk te onderscheiden van zelfdiscipline, dat wij het woord zelfdiscipline dus maar liever niet gebruiken.

Door chaos tot nieuwe orde?

Dat waardenvorming in eerste instantie tot chaos lijkt te leiden heeft heel veel te maken met dit voorafgaande, jarenlang verdoven van het eigen gevoelsleven van de leerling. Net als bij het afklemmen van de bloedtoevoer naar een been. Zodra de toevoer weer normaal wordt slaan de stoppen door. Het been tintelt, trilt of is stijf, het wil schoppen, maar ook dat doet zeer. 't Liefst zou je het even afschroeven, even helemaal verwijderen die puinhoop.

Wanneer U bij het opstarten van waardenvorming chaos tegenkomt hoeft U zich niet te laten ontmoedigen. U kunt er enorm van schrikken, maar het is en blijft een gezond teken, een levensteken!

We spreken hier van een rolprobleem omdat de verwachting die leerlingen in de loop der schooljaren hebben opgebouwd over bij voorbeeld de mate van zelfstandigheid (en emotionaliteit) die van hen verwacht wordt doorkruist wordt door de eisen die het waardenvormen aan hun rol stelt.

Uw rol-probleem in deze situatie is (naast het taak-probleem dat U in Uw opleiding en loopbaan niet bewust hebt mogen experimenteren met het verschijnsel dynamische evenwichten), dat er één set gevoelens en vaardigheden (betreffende rol 1: het verstoren van een evenwicht) in U huist, naast een andere set gevoelens en vaardigheden (betreffende rol 2: het tot stand brengen van evenwichten). Wat U in Uw ene rol doet lijkt zo tegenstrijdig aan wat U in Uw andere rol doet.

6. En het toetsen dan?

Uit het dagboek van een docent:

Als je met 20 tot 25 leerlingen moet opereren in het veld of de klas, dan moet je de theorie loslaten. dan moet je niet in je hoofd allemaal didactische modellen of vraagstellingen hebben; dat belemmert het spontaan kunnen reageren op wat er gebeurt. Daarmee moet je op jezelf vertrouwen dat de dingen die je doet ook het gewenste effect hebben. Daarmee zeg ik niet dat je maar wat moet rotzooien of dat je niet een keer een soort reflectie moet plegen; maar ik denk dat je op 't moment dat je met leerlingen bezig bent niet te veel afstand moet nemen door leerlingen te gaan bekijken als te manipuleren objecten. Zo van: ze hebben gedrag en dat wil ik gaan beïnvloeden, dus ga ik zó doen; 's kijken hoe zij dan gaan doen. Ook al is dat met goede bedoelingen; dat vind ik manipulatief. Zo kan ik althans niet goed functioneren. Een nadeel is dat je dan niet altijd goed kunt meten wat 't effect is van wat je doet. Maar 't voordeel is dat ik heel dicht bij ze kan blijven.

Misschien kan ik dan wel niet meten, maar wel wéten. Als ik heel dicht bij ben, dan weet ik wel 't een en ander van wat er gebeurt met hen.

Het is vanzelfsprekend op onze scholen dat leerlingen een cijfer krijgen voor de schriftelijke en mondelinge opdrachten die ze voor U uitvoeren.

En wanneer U dan bij waardenvormende activiteiten vragen voorlegt aan de leerlingen krijgt U direct met die vanzelfsprekendheid te maken. Zij (én U) merken dat ze tijd aan iets besteden zonder dat daar achteraf een cijfer als verantwoording uitrolt. Zij (én U?) geloven vaak dat alleen het becijferde werk zinvol is.

6.1 Kunt U wel beoordelen?

We stellen voorop dat wij geloven dat U best cijfers kunt geven voor het produkt of het proces van een waardenvormende activiteit. (Of het wenselijk is laten we hier nog even buiten beschouwing; dat vereist een uitdrukkelijke speurtocht in Uw en ons waardensysteem rond beoordelen en waardenvorming.)

Twee voorbeelden van mogelijkheden:

A: In een bepaalde fase van het proces zult U ongetwijfeld bezig zijn geweest met het verhelderen van waarden van leerlingen. Daarbij kan het voorgekomen zijn dat U gebruik gemaakt heeft van tenminste zes van de zeven waardenverhelderende deelprocessen die Rathes en Simon hebben beschreven. (zie hoofdstuk 8, par. 3.2) U kunt deze lijst van deelprocessen zonder meer gebruiken als beoordelingscriterium voor een werkstukje van een leerling over een concreet waardenconflict, bij voorbeeld: "De mens als beheerder en de mens als beheerser van de natuur?"

U leest zijn werkstuk door en scoort voor elk voorkomend deelproces.

Ook kunt U een norm kiezen: bijvoorbeeld om een 9 te geven wanneer 4 van de 7 deelprocessen in het werkstuk voorkomen.

B: Een tweede voorbeeld zal U jammergenoeg wat absurder in de oren klinken: U kunt als beoordelingscriterium "plezier" gebruiken; U scoort dan voor elke keer dat de leerling tijdens de waardentoets glimlacht, pretoogjes heeft, vergenoegd naar zijn papier kijkt of zichzelf over zijn bolletje aait.

Als norm kunt U bij voorbeeld kiezen: de leerling krijgt een 7 als hij met duidelijke voldoening mij de toets overhandigt en 1 punt daar bovenop voor elke uiting van "met plezier de toets maken".

(Maar zie ook hoofdstuk 8, par. 4.6)

Kan de leerling wel beoordelen?

Ten tweede veronderstellen we dat leerlingen net als bij elke andere toets heel goed ingeschakeld kunnen worden bij de beoordeling. En dat reikt van: elkaars werk meebeoordelen tot: zichzelf beoordelen. We kunnen dit veronderstellen op basis van onze ervaring dat zelfs bij mensen die zich al jarenlang vastgezet hebben in de afhankelijke houding ("U moet mij beoordelen, want ik weet immers niet wat goed is"), de weg naar maximale inbreng bij zelfbeoordeling niet erg lang is, mits consequent en liefdevol bewandeld.

Kan HET eigenlijk wel?

Wij beweren dat U elke vorm van toetsen kunt loslaten op produkt of proces van waardenvorming (multiple choice, gesloten vraag, aanvul vraag, practicum, etcetera.).

Bovendien kunt U met de cijfers uit die toetsen ook doen wat U gewend bent (gemiddelden berekenen, te moeilijke vragen opsporen, formuleeringsfouten corrigeren, leerlingen belonen of straffen voor attitude of overtuiging, diagnostische aanwijzingen geven over nog bestaande gebreken of over aanwezige sterke kanten, leerlingen laten zitten of juist over de streep trekken, leerlingen met elkaar in één niveaugroepje zetten of juist uit elkaar halen, Uw werkwijze verantwoorden, bij collega's in de docentenkamer Uw of hun klachten of loftuizingen over leerlingen onderstrepen of bestrijden, etcetera.)

Kortom: alles wat gebruikelijk is om te doen met cijfers die voor examenvakken gegeven worden kunt U ook doen met cijfers die voor waardenvorming gegeven worden.

Mens durf te meten

Nog een kleine zijstap naar aanleiding van een veel gehoorde tegenwerping: "plezier is niet te meten".

Wij vinden die tegenwerping niet juist. U zult weinig ervaring hebben met het meten van plezier, dat klopt. Maar als U zich erop toelegt kunt U het leren.

Voorbeeld: Het schrijven van deze paragraaf geef ik een 4 (ik zit er nogal bedrukt bij, fronsend, zuchtend, wiebelend). De tot nu toe verwerkte voorbeelden geef ik een 7 voor het plezier dat ik eraan had om het uit mijn pen te laten vloeien. Ik aaide mezelf kort over mijn bol toen ik een punt zette achter de twee voorbeelden. Voor deze alinea geef ik mezelf een 8 voor "plezier". Ik zag er tegenop om het uitstapje te maken, maar ik vind dat ik er heel goed uitgekomen ben.

Maar wilt U het ook? Of: "Aai poes, aai poes, kop eraf!" We hebben nu uitgebreid betoogd dat wij waardenvorming en toetsen/beoordelen geen onmogelijke combinatie vinden. Wel vinden wij het meestal een onwenselijke combinatie. Wij zijn die mening toegedaan allereerst omdat voor ons het verschijnsel cijfers krijgen/geven in onszelf een ervaringsgebied (dus waarden) raakt, waar veel pijn, woede, verontwaardiging en schuldgevoel opgeslagen liggen; naast zelfwaardering, trots zijn op eigen inventiviteit. We vinden het onwenselijk om die hele emotionele lading terzijde te schuiven, om er over heen te stappen ten behoeve van het voldoen aan de verwachting die anderen van ons hebben als degene die wel even een cijfer zullen geven.

Uit het dagboek van een docent:

Inderdaad, het verschijnsel cijfers heeft te maken met pijn, woede en verontwaardiging. Zowel wat betreft mijn eigen ervaringen als leerling, als wat betreft de ervaringen van mijn leerlingen. Ook als docent; ik vind het soms afschuwelijk om een leerling een onvoldoende te moeten geven. Die onvoldoende zegt iets over het niveau (stof kennen, begrijpen en toepassen) maar niets over de investering van een leerling.

Daarnaast is het onze ervaring dat rollen en taken gemakkelijk onderling tegenstrijdig worden. (zie hoofdstuk 7, par. 5) Vooral de nieuwe rollen en taken die tengevolge van het waardenvormend bezig gaan met de leerlingen op ons afkomen. In de strijd tussen oude en nieuwe rollen en taken is het gevaar groot dat U om pragmatische redenen een aantal oude rollen en taken beschermt die wezenlijk niet te combineren zijn met sommige nieuwe taken en rollen. De ongeloofwaardigheid en onbetrouwbaarheid van U als waardenvormer wordt door deze pragmatische keuzen erg vergroot. Voorbeeld: de taak "veiligheid scheppen" als noodzakelijke voorwaarde voor waardenvormend bezig kunnen zijn met leerlingen, komt in gevaar, wanneer we zien hoe beoordelingen hun schaduw vooruitwerpen in het gedrag van leerlingen: ze willen wel voor hun waarden uitkomen, maar houden daarbij sterk rekening met Uw macht om ze een laag cijfer te geven, wanneer ze in hun waarden teveel van Uw waardensysteem blijken te verschillen. Wanneer U leerlingen gaat geruuststellen, dat U ze echt niet zult benadelen, blijkt dat niet voldoende te zijn. Daarvoor hebben teveel leerlingen als mens de indringende ervaring opgedaan dat als ze hun kop uitsteken, er altijd wel een sterk iemand klaar staat op die kop af te hakken. U zult, na onderzoek van de mogelijkheden die U heeft (of erbij kunt verwerven) met betrekking tot het kunnen toetsen bij waardenvorming, zelf een gewogen beslissing moeten nemen over de wenselijkheid van toetsen. Daar ontkomt U niet aan. Waardenvorming vereist absolute veiligheid voor het maken van eigen keuzes door leerlingen. Die veiligheid kan voor de leerlingen mede bestaan uit de aanwezigheid van een hogere macht (bij voorbeeld: één die cijfers uitdeelt). Maar waardenvorming wordt automatisch schijnwaardenvorming (dus stiekeme indoctrinatie) wanneer de docenten niet in staat zijn hun taak van beoordelaar een totaal nieuwe inhoud te geven, die geen angst bij leerlingen meer oproept.

6.2 Evaluatie van doelen

We schreven hierboven: Waardenvorming en toetsen, geen onmogelijke combinatie, maar meestal een onwenselijke combinatie.

In deze paragraaf besteden we verder aandacht aan de ons inziens mogelijke en wenselijke combinaties van waardenvorming en toetsen. Velen van U zijn benieuwd naar de effectiviteit van Uw onderwijs. Zeker wanneer u nieuw onderwijs ontwerpt of introduceert is de vraag naar effectiviteit, naar resultaten natuurlijk heel terecht. Naar onze ervaring wordt onderwijs, gericht op waardenvorming of wat algemener: op houdingsdoelen, vaak extra kritisch bekeken onder andere omdat dit onderwijs zo moeilijk toetsbaar heet te zijn... Moeten uw onderwijsdoelen dan perse allemaal toetsbaar zijn? Het lijkt ons in elk geval te ver gaan om houdingsdoelen maar te laten schieten, wanneer U geen kans ziet om die doelen (met betrekking tot bijvoorbeeld waardenvorming) te operationaliseren tot (objectief of tenminste intersubjectief) evalueerbare doelen. Een dergelijke centrale onderwijsbepalende rol hoort evaluatie (of een evaluator) niet in te nemen (Labordus, 1987); dat zou immers betekenen dat Uw evaluatie-kundigheid bepalend wordt voor het al dan niet vaststellen en nastreven van de doelen. De werkelijkheid van de levende school is anders.

Een aantal vragen rondom de mogelijkheid en wenselijkheid van evaluatie van houdingsdoelen.

Wanneer het gaat om evaluatie of toetsing van houdingsdoelen worden daar vaak de volgende kritische vragen bij gesteld.

- a. Is attitudevorming niet vooral een kwestie van lange termijn-werk?
- b. Hoe kan ik nu zinvol mijn onderwijs toetsen, wanneer er zo veel beïnvloedende factoren zijn?
- c. Is het wel geoorloofd om waardenvormende doelen te formuleren?

In deze paragraaf worden deze vragen verder uitgewerkt en vanuit onze visie beantwoord.

A. Is waardenvorming niet vooral Lange-Termijn-Werk?

Werken aan houdingsdoelen is lange termijn werk. Het constateren van vorderingen op dit gebied is dus moeilijk, in vergelijking met bijvoorbeeld het toetsen van cognitieve doelen.

Omdat het werken aan een houding als lange-termijn-werk gezien wordt, komen velen tot de conclusie dat er dan eigenlijk ook geen zinvol onderwijs op te maken valt; onderwijssituaties waarbij aan houding of waarde gewerkt wordt, worden dan hooguit als toegevoegde of terloopse waarde van het onderwijs gezien, als iets dat toevallig plaatsvindt en eigenlijk niet te plannen valt.

Voor waardenvorming als lange-termijn-werk valt wel degelijk iets te zeggen. Het sluit goed aan bij de persoonlijke ervaring van veel mensen. Ze merken, dat ze de laatste jaren veranderd zijn in de dingen die ze belangrijk vinden.

Het lijkt er vaak op dat U Uw leven niet bewust kunt sturen door aanwijsbare persoonlijke beslissingen, en daarmee samenhangend, dat veranderingen in Uw persoonlijke houding heel geleidelijk en langzaam plaatsvinden.

Maar daarentegen zullen velen van U zullen ongetwijfeld hebben ervaren ook op korte termijn zichtbare ontwikkelingen te kunnen doormaken op het gebied van waarden (bijvoorbeeld bij het voor het eerst meemaken van een geboorte of een sterfgeval).

We nemen aan dat ieder van U in z'n leven wel van die al dan niet bewust geplande sprongen heeft meegemaakt.

Nu verwachten wij van waardenvormend onderwijs niet van die grote sprongen (hoewel wij die in onze praktijk wel meemaakten); wij zijn veel meer gericht op kleine sprongetjes, korte-termijn sprongetjes. Ten eerste valt op kleine sprongetjes onderwijs te maken; ten tweede zijn dan op korte termijn vorderingen te bespeuren.

Voor dat laatste is het dan wel nodig kleine sprongetjes te leren zien, en misschien nog belangrijker: kleine sprongetjes te leren waarderen. Het is daarbij van belang, dat U erop leert vertrouwen, bij Uzelf en bij anderen, dat die kleine sprongetjes inderdaad plaatsgrijpen.

U kunt op twee manieren bezig zijn met het leren zien en waarderen van de kleine stappen:

- door vooruit te kijken en de gewenste stap onder woorden te brengen:

"Ik wil mijn dochter/mijn vader er tóch eens op aanspreken dat ze/hij steeds de lunch in aluminiumfolie verpakt"

- door terug te blikken:

"Is het me gelukt, al is het maar één keer, of al is het maar gedeeltelijk, om dit voor mij nieuwe stapje te zetten? " Wanneer naar tevredenheid dit nieuwe gedrag geconstateerd wordt, is er sprake van een stapje in de persoonlijke houding; wanneer dan (vanuit bovengenoemd voorbeeld) vaker geconstateerd wordt, dat U anderen op een mogelijk moeilijk punt kunt aanspreken, dan ziet U dat U een hele stap heeft gezet.

De suggestie nu voor het onderwijs is, om regelmatig vooruit en terug te blikken met vragen als:

vooruitblikkend:

- ik wil vandaag, deze week proberen.....
- ik wil ontdekken.....
- ik wil er op letten dat ik.....

terugblikkend:

- wat nieuw voor me was.....
- ik heb vandaag, deze les geleerd, dat.....
- waar ik me deze les (deze week) over verbaasde was.....

Het is wellicht overbodig hier op te merken dat het terugblikken los gezien kan worden van eerder gemaakte voornemens (vooruitblikken): U kunt immers heel onverwachte onbedachte vorderingen maken.

Wij hebben gemerkt dat het onder woorden brengen van de gerealiseerde stapjes op zich een krachtig instrument kan zijn bij waardenvorming.

B.Hoe kan ik nu zinvol mijn onderwijs toetsen als er zo veel beïnvloedende factoren zijn?

Bij waardenvorming spelen zoveel factoren een rol dat U ontwikkelingen op dit gebied moeilijk kunt toeschrijven aan Uw onderwijs.

Het zou natuurlijk wel mooi zijn, wanneer u kon zeggen: de ontwikkeling die deze leerling, deze klas heeft doorgemaakt is tot stand gekomen, dankzij mijn waardenvormend onderwijs.

Ongezien Uw onderwijs kunnen wij stellen dat U Uzelf met een dergelijke uitspraak misleidt. De vorming van Uw leerlingen wordt mede bepaald door wat er in andere lessen gebeurt, door wat er thuis plaats vindt, door de voorgeschiedenis van de leerling, door de sociale groepen waarin Uw leerling zich ophoudt.

Het kan bij voorbeeld gebeuren dat de lerares Frans zich op de borst slaat, dat zij zulke fantastische resultaten boekt met haar lessen frans, gezien o.a. de goede cijfers van een leerlinge. Maar dan doet ze niet alleen de vader van die leerlinge tekort, (want die hielp zijn dochter zo enthousiast met het maken van franse zinnnetjes), maar ook die leerlinge, die dankzij het zorgvuldig maken van huiswerk en het verzinnen van nieuwe franse zinnnetjes haar kennis van de franse taal vergrote. Dat hoeft en kan die lerares niet allemaal weten, maar enige bescheidenheid over haar rol in de ontwikkeling van haar leerlinge is wel gepast.

U kunt een beeld krijgen van de betekenis van Uw onderwijs voor de leerlingen, door hen daar eenvoudigweg naar te vragen: de leerling kan z&lf soms aangeven wat hem/haar ertoe heeft gebracht een bepaalde stap te zetten, of wat de betekenis van de les(sen) daarbij is geweest.

Op het einde van de les, of een tijdje na een les, kan leerlingen gevraagd worden onder woorden te brengen wat de betekenis van een les is geweest voor hen.

- Ik heb deze les geleerd dat ik.....
- Ik heb deze les ontdekt, dat ik.....
- Heeft die les nog een vervolg voor je gehad?

U kunt ook ongevraagd signalen opvangen van ontwikkelingen; wanneer die signalen verband houden met Uw lessen en naar U gericht zijn, wil dat waarschijnlijk zeggen dat de ontwikkeling iets met Uw lessen te maken heeft. De evaluatie: W&t dat met uw lessen te maken heeft, is een kwestie van subjectieve interpretatie; en dat ligt dan niet anders dan bij de evaluatie van de objectieve toets in de franse les.

Uit het dagboek van een docent:

Een leerling vertelde me, zonder dat ik er naar vroeg:
 "Herinner je nog die ochtend ,toen we ons bezig hielden met waardenvorming en roken? Vanaf die dag rook ik heel bewust veel minder; ik heb gemerkt dat ik het zelf in de hand kan houden, wanneer ik w&l en niet ga roken!"

C. Mogen we wel waardenvormende doelen formuleren?

Wanneer het gaat om evaluatie van onderwijs, is het te doen gebruikelijk, zo helder mogelijk de doelen van dat onderwijs te formuleren; en het liefst zo eenduidig mogelijk in termen van leerlingengedrag. Als men dat niet doet, wordt evaluatie, laat staan toetsen, een moeilijke zaak.

Bij waardenvorming komt U in de problemen, wanneer U vindt dat U niet mag formuleren welke waarden onze leerlingen zich eigen dienen te maken: dan zit u op het gevreesde vlak van indoctrinatie. Voor een aantal universele waarden worden wat dit betreft wel uitzonderingen gemaakt (Doddema-Winsemius, 1987).

Boersma en Schouw (1988) stellen, de Groot citerend, : "De leerling moet bewust kunnen kiezen voor gedrag en onderwijs mag niet zijn blinde dressuur en niet tersluiks bewerkte mentaliteits- en gedragsbenvloeding" en verder: "Wat leerlingen van onderwijs meenemen is een gedragsrepertoire, een reeks disposities tot gedrag waaruit gekozen kan worden."

Consequentie van deze stellingname is, dat alleen die doelstellingen geformuleerd mogen worden, die dispositie tot gedrag kunnen bewerkstelligen. Een zogenaamde attitudedoelstelling als: "Leerlingen zijn zich bewust van het belang van het behoud van natuurlijke ecosystemen" voldoet dus niet aan de eisen. Wat wel voldoet is als deze doelstelling geformuleerd zou worden als: "Leerlingen kunnen het belang van behoud van natuurlijke ecosystemen uiteenzetten". Volgens Boersma en Schouw laat het alternatief van de tweede formulering zien, dat we weinig behoeven te verliezen als de doelstelling als dispositie tot gedrag wordt geformuleerd.

In het kader van ons waardenvormend onderwijs is dat nog maar de vraag. "Zich bewust zijn van" kan een waardencomponent bevatten; "kunnen uiteenzetten" bevat dat in elk geval niet meer. Het alternatief van Boersma is niet anders meer op te vatten dan een cognitief en vaardigheidsdoel.

En wij willen met waardenvormend onderwijs verder gaan. Beoordeelt u zelf of we in de volgende paragraaf met evaluatie van de daar gestelde doelen te ver gaan.

6.3 Evaluatie van twee componenten van waardenvorming

Evaluatie van waardenvormend onderwijs gaat verder dan het toetsen van disposities tot gedrag.

We kunnen aan het toetsen bij waardenvorming twee componenten onderscheiden: de eerste is een vaardigheidscomponent (in de ruimste zin van het woord; zie hiervoor met name Hoofdstuk 3: Kenmerken van waardenvorming.) Het gaat hierbij om de vaardigheden die er toe kunnen bijdragen, dat iemand de eigen vorming in waarden zinvol en effectief ter hand neemt, of, anders gesteld, : de wijze waarop iemand heeft kunnen werken aan het vormen van waarden.

Daarnaast onderscheiden wij een waardencomponent: signalen dat zich waarden (verder) aan het ontwikkelen zijn.

Beide componenten en een aantal mogelijkheden om ze te evalueren willen we nu bespreken.

De vaardigheidscomponent

Om gericht Uw eigen waarden te kunnen vormen dient U een aantal dingen te kunnen. Wanneer U waardenvorming zelfstandig ter hand neemt, dient U ook een aantal dingen te weten over het proces van waardenvorming (dit laatste betekent voor het onderwijs: onderwijs ontvangen over waardenvorming. Dit punt wordt hier niet verder uitgewerkt; zie hoofdstuk 3). U kunt zich nu regelmatig afvragen of en in hoeverre Uw leerlingen vaardigheden beheersen welke waardenvorming bij henzelf(en anderen) ondersteunen of mogelijk maken.

Over de relativiteit van de evaluatie-resultaten

Wanneer U uitspraken wenst te doen in hoeverre Uw leerlingen de vaardigheden beheersen, moet U zich wel een ding goed realiseren:

wat iemand in de ene situatie al wèl kan (bij voorbeeld in een bekende en veilige situatie, of in een situatie waarbij geen direct persoonlijk belang in het geding is), kan in een andere situatie volstrekt niet lukken. Op zich is dit in onderwijsland niets nieuws: de beperkte overdraagbaarheid van kennis, vaardigheden tussen de schoolvakken is een bekend gegeven. Wat bij natuurkunde geleerd is, blijkt bij biologie vergeten, of in elk geval niet toegankelijk te zijn. Over de oorzaken hiervan zijn een aantal voor de hand liggende theorieën.

Voor waardenvorming ligt één belangrijke oorzaak bij het gegeven, dat het ene onderwerp (of zo u wilt; waardengebied) ons veel zwaarder ligt dan het andere (omdat ons belang per onderwerp verschild; omdat we bij het ene waardengebied veel sterker gerestimuleerd worden dan bij het andere (emoties van situaties uit het verleden steken hun kop weer op, omdat het in het geding zijnde waardengebied verwantschap heeft met die situaties).

Wàt kunt U toetsen?

Accepterend dat een leerling in de ene situatie een groot waardenvormend gedragsrepertoire bezit, en in een andere situatie kan blokkeren, kunt U een poging wagen uitspraken te doen over vaardigheden bij waardenvorming. U kunt hierbij vooral uit Hoofdstuk 3 putten. Weest U zich er overigens bewust van dat U een selectie maakt, vóór de leerlingen; U zou ook kunnen overwegen om hen in te schakelen bij het kiezen van (een deel van) Uw doelstellingen.

De leerling:

- is in staat een keuze te maken uit of prioriteiten te stellen tussen waardebeladen alternatieven,
- kan alternatieven (voor gedrag, voor oorzaken, voor oplossingen) genereren,
- kan consequenties van alternatieven bedenken,
- kan consequenties van alternatieven afwegen,
- is trots op eigen keuze, en kan dat ook uiten (verwoorden of anderszins laten zien),
- kan positieve feedback ontvangen,
- komt openlijk uit voor gemaakte keuze,
- kan conflicten positief gebruiken (ondermeer ten behoeve van het vinden van alternatieven),
- kan soms ja, soms nee zeggen bij voorstellen van de docent tot het verhelderen van eigen waarden,
- kan decentreren.

Hoe kunt U gegevens verkrijgen over de ontwikkeling van dergelijke vaardigheden bij Uw leerlingen?

Om een uitspraak te kunnen doen over het beheersen van vaardigheden zal het vaak noodzakelijk zijn om (groepjes) leerlingen gericht te observeren; soms kunt U ook de resultaten op papier beoordelen.

Voorbeeld 1: "Het kunnen genereren van alternatieven": schrijft een groepje leerlingen het eerste het beste antwoord op; of is datgene wat neergeschreven wordt het resultaat van het zoeken naar alternatieve mogelijkheden, en het kiezen daaruit.

Wij hebben herhaaldelijk in de onderbouw waargenomen, dat leerlingen op zoek zijn naar het enige goede antwoord; en dat betekent, dat wanneer een antwoord plausibel klinkt, dat ook als het juiste en enige antwoord gezien wordt; de gedachte aan mogelijke alternatieven kwam dan niet eens op.

Voorbeeld 2: "Kan positieve feedback ontvangen": Wij hebben tot ons plezier gemerkt, dat kinderen vaak erg ontvankelijk zijn voor welgemeende positieve feedback. (We hebben daarbij de indruk dat dit voor volwassenen vaak veel moeilijker is.) Na soms eerste pogingen de feedback af te weren ("slijmerd", "kwijl-kwijl") bleken veel leerlingen er erg blij mee, wanneer de docent door te volharden liet merken dat hij het serieus meende.

Voorbeeld 3: "Kan decentreren":

In veel van de lesvoorbeelden in hoofdstuk 9 wordt dit als een belangrijke vaardigheid genoemd. In een klasgesprek of in groepswork kunt U hieraan goed observaties verrichten.

We noemen hier enkele voorbeelden en antivoorbeelden van decentreren, die U zelf heel goed kunt waarnemen:

met betrekking tot het ik-perspectief:

de leerling neemt tijd en ruimte om zich bewust te worden van eigen gevoelens en eigen gedachten daarbij; hij neemt ook de ruimte om eigen gedachten en gevoelens onder woorden te brengen.

Tegenhangers: De leerling kan niet even in zichzelf gekeerd bezig zijn; hij geeft snel de beurt aan anderen; hij bestempelt zijn eigen bijdrage impliciet of expliciet als onbelangrijk.

met betrekking tot het jij-perspectief:

de leerling vraagt anderen om hun mening en gevoelens te verwoorden;

hij helpt anderen gevoelens en gedachten onder woorden te brengen; hij probeert zich in de situatie van de ander in te leven.

Tegenhangers: De leerling laat de ander niet uitpraten; hij maakt tegenwerpingen ("ja, maar..."; "ik ben 't niet met je eens"; "nee, want..."); hij brengt telkens weer de eigen visie, het eigen belang naar voren brengen ("ik vind, dat.."; "ik doe in zo'n geval...").

met betrekking tot het wij-perspectief:

de leerling zoekt naar een gemeenschappelijkheid (gebruikmakend van de verschillen): "Dat we de rommel in school zo verschillend ervaren, kan betekenen dat...".

Tegenhanger: De leerling laat de verschillen voor wat ze zijn. ("ieder z'n eigen mening"; "verschillen zullen er altijd bestaan"; "het is nu eenmaal zo, dat...(zonder medeneming van de bijdragen van de anderen of kiezen tussen in plaats van met medeneming van de verschillende bijdragen").

De waardencomponent

Of Uw leerlingen waarden hebben ontwikkeld, waarden verder hebben ontwikkeld of zich van hun waarden meer bewust zijn geworden, kunnen zij zelf het best bepalen. Maar zonder hulpmiddelen en zonder verhelderende stimulansen van buiten kan dat een moeilijke taak voor hen zijn.

Het gaat om een subjectieve evaluatie, welke hooguit intersubjectief gemaakt kan worden: U, en/of medeleerlingen constateren dezelfde vorderingen als de betreffende leerling zelf.

Eerst een aantal randvoorwaarden.

Om de waardencomponent zinvol te kunnen evalueren, zal er ons inziens aan enkele belangrijke randvoorwaarden voldaan moeten worden.

- De leerlingen ervaren de evaluatie als ondersteuning en stimulans bij het verwoorden van hun eigen ontwikkelingen op waarden-gebied.

- De gebruikte methodieken zijn er steeds op gericht in eerste plaats de leerling helderheid te verschaffen over zijn ontwikkelingen.
- Er is voldoende afwisseling in evaluatie-methodiek: de ene leerling kan met een open evaluatie-vraag goed uit de voeten ("wat ik vandaag bij mezelf ontdekte..."), de andere leerling heeft een concretere opdracht nodig.

Tenslotte de twee in onze ogen belangrijkste randvoorwaarden:

- Er dient een grote mate van veiligheid gewaarborgd te zijn. Het doen van uitspraken over henzelf dient met voor hen duidelijke veiligheids garanties omgeven te zijn. Dit kan bij voorbeeld betekenen, dat U vooraf duidelijk maakt, wat u wél en wat niet met de gegevens doet, wat dus de gevolgen kunnen zijn van hun uitspraken.
- Elke vorm van druk dient zoveel mogelijk vermeden te worden. (bij voorbeeld druk om te handelen volgens wat je zegt; of om in bepaalde omstandigheden milieu-vriendelijk te handelen, etcetera.)

Uit het dagboek van een docent:

In onze nascholingscursussen merkten we, dat veel docenten juist graag wilden communiceren over de vorderingen die ze zelf maakten in hun eigen waardenvorming. Ook bij onze studenten in de lerarenopleiding nemen we dat waar.

Om veiligheid te garanderen (in verband met consequenties van externe beoordeling) en druk te minimaliseren maken we vanaf het begin van de cursussen duidelijk, dat de beoordeling plaatsvindt door (continue en intensief begeleide) zelfevaluatie. Studenten moeten enorm wennen aan dit idee, en ontdekken dat de consequenties groot zijn (ondermeer omdat ze steeds zelf het laatste woord hebben); ook ontdekken ze de verschillen met het onderwijs waaraan ze gewend zijn, waarbij de "externe evaluator" steeds het laatste woord heeft. In een normale schoolsituatie zal een dan ook een zelfevaluatie bij waardenvorming, ook voor leerlingen, geen gemakkelijke opgave zijn.

Waarnaar bent U op zoek bij evaluatie van de waarden-component?

Uit Hoofdstuk 2: Wat is waardenvorming, zijn een aantal toetsbare gedragingen af te leiden. We noemen de volgende:

De leerling

- maakt bewust een nieuwe keuze
- oefent met een nieuwe keuze
- vraagt feedback over het eigen handelen bij die nieuwe keuze
- probeert steeds vaker de eigen keuze duidelijk te verwoorden en te verantwoorden
- is gaandeweg steeds vaker bereid verschillende "stemmen" of "belangen" bij zichzelf te onderkennen, en weet daar naar eigen tevredenheid mee om te gaan.

Kortom, U let daarbij op signalen van ontwikkelingen. De leerling geeft steeds vaker duidelijkheid, het aantal argumenten en alternatieven neemt toe, het aantal waardenverhelderende en stimulerende reacties Uwerzijds kan afnemen, de consistentie tussen uitspraken en handelen van een leerling neemt toe, etcetera.

Enkele methodieken voor evaluatie van de waardencomponent.
Hieronder geven we een viertal mogelijkheden:

- A. Ontwikkelingen op het gebied van waarden kunnen heel goed gesignaleerd worden door een waardenvormende activiteit na verloop van tijd te laten terugkeren. Dit kan bij voorbeeld gedaan worden bij activiteiten waar leerlingen op schrift prioriteiten vastleggen, keuzes maken en verantwoorden. (zie hoofdstuk 9, de lessen 1, 4, 5, 7 en 11)

Ook meer expressieve activiteiten, welke erop gericht zijn waardengebieden te verhelderen, zijn soms geschikt na verloop van tijd te laten terugkeren. (zie hoofdstuk 9, les 10)

Deze werkwijze stelt leerlingen en Uzelf in staat om een wat langere ontwikkelingsperiode te overzien. U vraagt dan leerlingen de resultaten van beide activiteiten met elkaar te vergelijken en zelf ontwikkelingen te signaleren. U kunt hen daarbij ook vragen naar hun oordeel over wat de oorzaak was van die ontwikkeling. Moeilijk, want U vraagt hen hun eigen ontwikkeling van een afstand te bekijken; als hulpmiddel hebben ze nu in ieder geval een set zelfgeschreven (getekend, geschilderd) materiaal. Wij merkten dat leerlingen zeker gesteund kunnen worden door een docent, die de ontwikkelingen mee bekijkt en suggesties doet voor het formuleren van vorderingen;

het is vaak verrassend voor ze als 'n ander meer vorderingen ziet dan zij zelf in eerste instantie kunnen (of durven) te zien. Een belangrijk instrument voor de leerling kan bij deze aanpak zijn om hen te vragen een waarden-dagboek bij te houden. Na verloop van tijd zal dit document de basis kunnen zijn voor het maken van een overzicht over ontwikkelingen, doodlopende straatjes, stroomversnellingen, etcetera.

- B. Een andere mogelijkheid is regelmatig een waardenvormende activiteit af te sluiten met het toekennen van een waarde door de leerling zelf, met aanvulzinnen zoals:

- wat me in deze les aansprak was....
- ik verbaasde me erover dat ik....
- ik heb geleerd, dat ik...

Door na verloop van tijd deze lesevaluaties eens samen te laten vatten komen leerlingen soms ontwikkelingen in zichzelf op het spoor die ze op een andere manier niet zichtbaar krijgen.

- C. Wanneer een activiteit aanleiding geeft voor leerlingen om te werken naar voornemens tot gedragsverandering (bijvoorbeeld les 5: "Gebruiksvoorwerpen" zou zich daar voor kunnen lenen), kunt U hen vragen of en zo ja welke voornemens ze maken; en hen voorstellen er over een tijdje nog eens op terug te komen.

U neemt het op U er ook werkelijk op de afgesproken termijn op terug te komen.

Dan kunt U hen steunen in "handelen naar je keuze" en "consistent handelen naar je keuze" (zie Hoofdstuk 3, par. 2.2 en hoofdstuk 6, par. 2.4)

Wanneer het U dan lukt om geen enkele druk uit te oefenen op Uw leerlingen om consequent te handelen naar eerder gemaakte keuzes en voornemens, dan zijn leerlingen wellicht in staat en bereid eerlijk te vertellen wat er van hun plannetjes terecht is gekomen.

Elementen in zo'n gesprek kunnen zijn:

- Vragen naar het nieuwe in het gedrag van de leerling
- Positieve feedback geven (en het ontvangen ervan stimuleren)
- De moeilijkheden bespreken die hij tegenkwam bij pogingen tot nieuw gedrag. (Dit is dan eventueel weer uit te werken is in een activiteit: "Jouw vijand van....de auto laten staan (voor de docent)"; of: "aluminiumfolie om je boterhamzakje (voor docent en leerling)". (zie hoofdstuk 9: les 10: "De milieu-vriend")

D. U kunt ook in zo'n gesprek aansturen op het verkennen van andere

elementen die om de hoek komen kijken bij nieuw gedrag, zoals:

- Welke voordelen en welke nadelen heb je bij het nieuwe gedrag ervaren;
- Hoe kun je de nadelen neutraliseren?
- Is het teleurstellend als je voornemen niet gelukt is?
- Of is het ook begrijpelijk, omdat je gewend bent aan het oude gedrag;
- Moet een voornemen meteen en eeuwigdurend lukken?

Met name suggesties C en D kunnen duidelijk maken, dat het U niet te doen is om een beoordeling, maar om een ondersteuning van voornemens, welke de leerlingen zelf gemaakt hebben.

Gevaren bij het evalueren van de waardencomponent

Als eerste gevaar zien we, dat waarde wordt voorgewend. Wanneer de evaluatie door de leerling ervaren wordt als een beoordeling van buiten af is dit gevaar natuurlijk zeer voor de hand liggend. En leerlingen zullen evaluatie heel makkelijk als zodanig ervaren, omdat ze heel vaak ervaren, dat de leerkracht beoordeelt of de leerling ver genoeg is gekomen, dat de leerkracht punten geeft, dat de leerkracht evaluatieve opmerkingen maakt in het rapport. Ook als de leerling u wil behagen, of tenminste niet teleur wil stellen, bestaat dit gevaar. Of wanneer hij door medeleerlingen niet gezien wil worden als een uitslover of, erger nog, als een slijmerd; of als een "gezond brood etende vegetarische milieu-freak" (mondelijke mededeling van een 16-jarige).

Wanneer dit gevaar reëel is, of u dit gevaar vermoedt, valt er veel voor te zeggen anonieme evaluatie-methodes te bedenken. Dit heeft dan als nadeel, dat persoonlijke communicatie over de gegevens onmogelijk wordt. Communicatie op papier (met een code-systeem, of met schuilnamen bij voorbeeld) is dan wel mogelijk, maar blijft anoniem. U kunt dan echter wél informatie krijgen over de vorderingen, en leerlingen helpen hun waardenontwikkeling helderder te krijgen.

Voor het tweede gevaar verwijzen we U naar de slotregels van par.6.2 hierboven: de kans dat door de koppeling van beoordeling aan de evaluatie van waardenvorming onbedoelde indoctrinatie insluipt. Het ontkoppelen van deze twee functies zal met veel zorgvuldigheid tot stand moeten komen, wanneer U Uzelf en Uw leerlingen niet wilt compromitteren.

7. De caleidoscoop van het kiezen en handelen. Overpeinzingen van een docent die experimenteert met waardenvorming

Deze paragraaf heeft een geheel ander karakter dan de voorgaande; het is een mengeling van concrete ervaringen van een docent en diens bespiegelingen op die ervaringen.

7.1 Steeds maak je een keuze

Gedrag berust in mijn ogen op bewuste en onbewuste keuzen. Het kiezen gebeurt met behulp van bewuste en onbewuste waarden. Een waarde is dat deel van je binnen- en buitenwereld waar je energie in stopt (om het te koesteren).

Voorbeelden:

- Wie elke dag een paar keer één minuut stilstaat bij wat hij in de voorgaande uren goed heeft gedaan, heeft iets (energie) over voor een positief zelfbeeld.
- Wie liever regelmatig kijkt naar wat ie fout deed, hecht kennelijk waarde aan een negatief zelfbeeld.
- Wie voor het stoplicht wacht hecht meer waarde aan 50 gulden dan aan 1 minuut tijdwinst.
- Wie een ernstig zieke vervoert heeft graag twee uur salaris over voor het leven van de patiënt en "neemt" zonodig een rood stoplicht.

Duizenden keren per dag veranderen we het doelpunt van onze energie. Nog een voorbeeld:

Ik ben er net lekker voor gaan zitten in het kabinet om nu eindelijk eens dat proefwerk van 4H na te kijken, maar:

- a. leerlingen lopen in en uit met vragen
- b. de amanuensis spreekt me aan over iets
- c. de collega's praten (zachtjes) onderling over de komende sectievergadering
- d. buiten kwinkelt een vogel
- e. er klinkt een harde "boink" door het gebouw
- f. de koelkast maakt een "raar" geluid
- g. ik heb zin in koffie
- h. een fout antwoord op het papier voor me zet me aan het nadenken over de oorzaken van de fout

Kortom: de ene waarde na de andere in mij wordt "aangesproken": ik word van mijn oorspronkelijke voornemen afgeleid om energie te steken in andere "zaken" die me óók wat waard zijn.

- a. hulpvaardigheid
- b. goed verloop van het practicum morgen
- c. strategie op de sectievergadering
- d. genieten van de natuur
- e. nieuwsgierigheid naar wat daar nu weer gebeurde
- f. nu de proef van 2A instaat, mag de koelkast niet uitvallen
- g. pep
- h. mogelijke tekortkomingen in mijn uitleg vinden.

En dan heb ik bij dit voorbeeld alleen nog maar gewerkt met de hele grove verstoringen van m'n aandacht, grove waardengebieden waar heel indringend aanspraak op wordt gemaakt. Als ik goed bij mezelf naga wat er in zo'n halfuurtje nog meer aan afleiding plaatsvindt dan realiseer ik me dat mijn uitspraak "duizenden keren per dag" niet overdreven is. Let maar eens op: kriebels hier en daar, halve gedachten die vragen héél te mogen worden, je blik die door het kabinet dwaalt en je aan allerlei klusjes en toekomstige handelingen doet denken, etcetera.

En bovendien heb ik in het voorbeeld nog niet gesproken over het verschijnsel, dat er vaak op meer dan één waardengebied tegelijk aanspraak wordt gemaakt.

Bij voorbeeld de amanuensis zegt mijn handschrift (materialenlijstje voor het practicum morgen) niet te kunnen lezen:

- verdedig ik mijn handschrift (zodat hij er meer moeite voor doet en me met rust laat)?
- ben ik elke keer hulpvaardig en geduldig bereid de letters uit te spellen?
- verstop ik mijn ergernis over de storing of laat ik die óók zien naast mijn hulpvaardigheid?

7.2 Het "Droste-effect" bij het kiezend handelen

Eén aspect dat ik in het bovenstaande voorbeeld nog niet uitwerkte is: die waarde, dat doelpunt van onze energie is niet altijd even zichtbaar. En bovendien gaat achter een eventueel wel zichtbare waarde soms een andere schuil.

Voorbeeld:

Ik beantwoord de vraag van deze leerling wèl, hoewel ik een proefwerk zit na te kijken dat ik morgen wil teruggeven, omdat ik het belangrijk vind dat déze leerling nú antwoord van mij krijgt:

- vanuit gewone hulpvaardigheid mijnerzijds
- vanuit schuldgevoel over de afwijzing die ik hem vanmorgen in de les gaf
- omdat hij ons morgen anders zeker 10 minuten lestijd in beslag neemt
- omdat ik mijn, bij nader inzien, onjuiste formulering (tijdens de les vanmorgen) wil corrigeren
- om mijn aanwezige collega te imponeren
- omdat die leerling het zoontje is van een fabrieksarbeider (uit medelijden/uit solidariteit)
- omdat ik verder wil met mijn nakijkwerk
- etcetera.

Vaak, heel vaak heb ik zelf niet helemaal in de gaten waar ik nu precies mijn energie in stop. En bovendien houd ik mezelf vaak voor de gek door bij het naspeuren van de waarden achter mijn handelen te stoppen met speuren zodra ik een nobele waarde tegenkom. (bij voorbeeld iets altruïstisch. Zou ik doorspeuren dan kwam ik misschien ook nog iets heel egoïstisch tegen. Voor mij is dat wel eens moeilijk).

7.3 Er is geen waar of onwaar?

Nog even een zijspprongetje: ik vermoed dat degenen die beweren dat altruïsme niet bestaat, dit mede doen op basis van deze eigen ervaring (of vaag zelfbesef) dat achter nobele altruïstische waarden vaak dieperliggende, op zelfbehoud gestoelde waarden, schuilgaan. Het beeld dat altruïsme en egoïsme op één lijn tegenover elkaar liggen en elkaar uitsluiten is echter met deze wiskundige analoog (de lijn) al tegengesproken: in elkaars verlengde gaan ze in elkaar over. Of te wel: als je diep genoeg in jezelf afdaalt zijn egoïsme en altruïsme "hetzelfde". Vandaar dat een filosoof (die maximaal diep wil graven) als slotconclusie ziet opdagen: "geen waarde is waar of onwaar". Terwijl een mens van vlees en bloed in het dagelijkse handelen optimaal diepgravend tot bepaalde "waarheden" moet concluderen. Mijns inziens is de opmerking van Raths en Simon: "geen waarde is waar of onwaar" niet op te vatten als een aanmoediging om dus maar niets meer na te streven. Integendeel: voor mij betekent die uitspraak een diep bewustzijn van de verschillen tussen mensen met betrekking tot de keuze van een "optimum" en bovendien een verregaand erkennen van, en rekening houden met, het bestaan in ieder mens van een spanningsveld tussen de "achtergrond" (van bij voorbeeld idealen: milieubescherming) en de "voorgrond" (bij voorbeeld de realiteit van het moment: de ongemakken van milieu-vriendelijk huishouden en het conflict met huisgenoten hierover).

7.4 Energiekosten van het overdragen van waarden

Ik begon dit opstel onder de titel: verheldering en overdracht van waarden. Daar wil ik nu mijn aandacht op richten. Opvoeden is een energievergende taak. Het overdragen van waarden neemt het merendeel van die energie voor zijn rekening. Voor elke waarde die in een kind ingeplant wordt moeten andere waarden gewied worden. En zelfs als de ingeplante waarde wortel schiet (het leven gaat door, dus "onkruidzaadjes" blijven overwaaien) moet regelmatig het tuintje geschoond worden. Wie niet vertrouwt op het goede in de mens moet er als de kippen bij zijn om het waardensysteem van het kind naar eigen "volwassen" dunk te modelleren. Wie vertrouwt op natuurlijk evenwicht blijft met zijn handen van de kinderwaardentuin af. Orthodoxe kerken en partijen zijn daar het duidelijkst over: de mens is van nature slecht: het is de bovenmenselijke/goddelijke opdracht aan de ouders/opvoeders om het kind met de juiste waarden in aanraking te brengen. Dat is voor elke individuele ouder een energieverblindende taak; maar door een hechte gemeenschap te vormen, komt er voldoende kracht terug naar de individuele opvoeder. Toenemende vervreemding snijdt opvoeders af van deze inspiratiebron, de energie om waarden over te dragen op de volgende generatie gaat ontbreken en er ontstaan vormen van vrijzinnigheid, gevolgd door vormen van vrijblijvendheid en eventueel nog meer vervreemding. In de nieuwe generatie werkt die geheimzinnige kracht (zich modelleren aan de omgeving) naast de eigenzinnige drang tot het scheppen van iets nieuws. Waardenoverdracht kost ons als opvoeders nog het minste energie wanneer we de kinderen zelf een deel van die energie laten opbrengen.

Als een kind bereid is gemaakt om zichzelf te straffen voor handelingen of gedachten die buiten of tegen het voorgehouden waardenstelsel staan dan zal het kind, om die straf te ontlopen, veel van zijn levensenergie stoppen in het schoonhouden van het eigen tuintje (bij voorbeeld: 't geweten). En een kind is bereid genoeg (=gehoorzaam) wanneer het maar vaak genoeg in zijn basisbehoeften is bedreigd door zijn opvoeders. Met hun "liefde" chanteren opvoeders kinderen tot het gehoorzamen (=het wieden van elk vreemd kiemplantje, elke niet door de opvoeders ingeplante waarde). Elke opvoeder bevindt zich in het spanningsveld: waarden selecteren vóór het kind, of: waardenverhelderen met het kind. Ik kwam in ieder geval, in mijn poging om tot het uiterste te gaan in het verhelderen, tot de onthutsende ontdekking, dat verheldering en overdracht in elkaars verlengde in elkaar overgaan.

7.5 Waardenvorming en leerstijl verschillen

Ieder een eigen leerstijl

Leerstijlverschillen zijn niet voor de poes. Maar voor de docent.

Ik reken het tot mijn taak als docent dat ik een leerling niet de dupe laat worden van het feit dat ie anders is dan ik. We zeggen allemaal waarschijnlijk dat we dat toch niet willen. Maar op de keper beschouwd zijn maar weinig docenten in staat om verschillen en overeenkomsten tussen hem en leerlingen niet te laten uitlopen op een voorkeursbehandeling van sommige leerlingen. Ik merk in ieder geval van mezelf dat ik mijn voorkeuren het liefst verberg. Ik vind van mezelf dat ik iedereen gelijk behandel. Een leerling die tegen me zegt: je trekt Piet altijd voor, kan me daarmee diep verwonden. Wanneer ik openlijk mijn voorkeuren uit hoeft niemand onzeker te zijn of en in hoeverre ik hem "mag". Toch is die openheid fnuikend voor leerlingen die afhankelijk zijn van mijn acceptatie, mijn waardering voor hen. Voorlopig ben ik nog niet helemaal uit dit dilemma, al neig ik meer naar de kant van openheid over mijn voorkeuren dan naar de kant van voorgewende, gelijke, sympathie voor ieder.

Wat heeft dit met leerstijlverschillen te maken?

Ik ben me er bewust van geworden met behulp van leerlingen en collega's dat ik een eigen manier van leren heb: mijn leerstijl. Mijn leerstijl bestaat uit een aantal elementen (gedragingen, gevoelens en meningen). Zo heeft ieder mens zijn eigen leerstijl, ieder heeft een unieke compositie van die elementen.

Net als elke docent heb ik de neiging om mijn leerstijl te zien als DE leerstijl. De meest efficiënte, de aangenaamste, de helderste, de meest zelfbewuste, etcetera. Het hemd is nu eenmaal nader dan de rok. Daaraan gekoppeld leefde een soort impulsief wantrouwen tegen elke andere vorm of stijl van leren.

Maar gaandeweg nam mijn gebrek aan vertrouwen in de leerstijlen van anderen af. Ik zag ze stappen doen die ik zelf nooit zou zetten, en zag ze toch iets leren. Ze hanteerden visies die ik verderfelijk vind, en toch kwamen ze verder. Leren is voor mij: veranderen van mijn kijk op de wereld. Nou, dat zag ik ze doen.

Maar helemaal niet op mijn manier!

Ieder een eigen saboteerstijl

Eenzelfde soort alinea kan ik schrijven over niet-leren. Ik, en eenieder die ik ken, hebben er bij tijd en wijle behoefte aan hun kijk op de wereld niet te veranderen, maar dat is niet helemaal wat ik met "niet-leren" bedoel:

Ik "leer-niet" (of saboteer mijn leren) wanneer ik ondanks mijn wensen, goede voornemens, afspraken en gelegenheden tot leren, toch mijn leren stilzet of zelfs de klok terugzet.

Voor dat saboteren heb ik ook een voor mij uniek stelsel: van elementen (gedragingen, gevoelens en meningen). Ieder mens heeft naast zijn eigen leerstijl ook zijn eigen saboteerstijl. En als docent heb ik de neiging om mijn saboteerstijl te zien als DE saboteerstijl.

Slechts gaandeweg leerde ik dat saboteren niet van buitenaf ge-diagnostiseerd kan worden, in ieder geval niet trefzeker.

En ik ontdekte dat een element dat bij mij in de sabotage-sector hoort, bij een ander in de leer-sector functioneert.

Dat was een verrassende en onthutsende ontdekking.

Als ik voor een probleemsituatie zit en geen oplossing vindend naar een boek grijp, is dat voor mij een manier om mijn zelf-nadenken stop te zetten (een vorm van sabotage voor mij). Voor een ander is het grijpen naar het boek juist een manier om het zelf-nadenken op gang te brengen.

Mijn kijk op de wereld, op mijn wereld van, hoe leren leraren, veranderde heel drastisch door deze ontdekking.

Waardenvorming leerstijlgebonden?

Waardenvorming, tenminste in de vorm waarin ik er kennis mee maakte een aantal jaren geleden, was een bezigheid die bol stond van reflectie. En reflecteren is één element dat mijn leerstijl typeert. Door toeval ontmoette ik een leraar die mij les wilde geven in een stijl die overeenkwam met mijn voorkeurstijl. En ik was overonderd. Verbluffend snel pikte ik een aantal dingen op; in no-time veranderde ik mijn kijk op de wereld; in razend tempo bracht ik het nieuw--verworvene in praktijk. Alom vond men dat ik veranderde.

Heel veel problemen die ik in mijn werk niet had kunnen aanpakken tot dan toe, bleken oplosbaar of minstens benaderbaar. Kortom, in die ene ontmoeting met die ene docent had ik voor jaren geleerd.

In de jaren die volgden op die revolutie in mezelf maakte ik, dat zie ik nu, de fout: mijn leerstijl is DE leerstijl. Ik ben enorm ver gekomen met reflectieve waardenvorming, dus mag iedereen van mij reflectieve waardenvorming doormaken om ver te komen.

Tot het moment dat er iets tot me doordrong van de traagheid waarmee sommige mensen leerden. Van het verzet van sommigen. Van de weerstand, ja zelfs de afbraak die door reflectie bij sommigen in gang werd gezet. Helemaal ben ik er nog niet uit. Op dit moment zoek ik naar andere wijzen van waardenvorming dan de reflectieve. Voor mezelf geloof ik dat mijn revolutie ingang gezet werd doordat ik een bijzonder element aangereikt kreeg: emotionele reflectie. Dat was mijn kortste duig in mijn ton. Mijn leren stond stil; tot ik die veel langere duig inbouwde en weer voor jaren vooruit kon. Maar voor ieder van mijn leerlingen is er een unieke kortste duig. Daarnaast op zoek te gaan, die beperkende factor te vinden is mijn taak. En ik hoef niet langer iedereen mijn leerweg op te loodsen.

8. Elf voorbeelden van wat er in de praktijk met waardenvormend NME-lesmateriaal gebeuren kan

8.1 Een gesprek met de klas

Situatie:

Leerlingen hebben in kleine groepjes antwoorden bedacht op een aantal vragen betreffende het (her)gebruik van glas en het gebruik van glasbakken.

In een waardenvormend gesprek wil de docent de resultaten van het groepswerk aan de orde brengen :welke voor- en nadelen van het gebruik van melk in flessen zien de leerlingen?

VERWERKINGSOPDRACHT 13

.....

D. : "Wat zijn de nadelen van melk in een fles?"

Ll.: "Ik vind flessemelk veel viezer."

D. : "Dat vind ik zelf niet. Ik vind melk uit een pak viezer, maar dat is een kwestie van smaak."

Hij schrijft dit op het bord in het midden tussen voor- en nadelen van "fles melk".

Ll.: "Een fles kan je weer gebruiken en een pak kan je bij het oud papier doen."

D. : "In een pak zit ook plastic, dus het kan niet bij het oud papier."

Ll.: "Omsmelten van een fles geeft veel meer afval dan bij oud papier."

D. : "Een fles kan je weer gebruiken."

Naar aanleiding van het feit dat de D. zegt dat er op een fles statiegeld zit reageren een aantal leerlingen met:

Lln: " Dat is niet waar".

D. : "Wat voor een fles heb je dan?"

Ll.: "Gewoon, een doorzichtige melkfles zonder etiket."

D. : "Daar zit wel statiegeld op,"

Ll.: "Oh, dat moet ik tegen m'n moeder zeggen."

D. : "Wat zijn de voordelen van een pak melk?"

Ll.: "Goedkoper."

Ll.: "Kan niet zo gauw breken, een melkfles wèl."

Ll.: "Ik dacht dat een pak melk langer houdbaar is."

D. : "Dat maakt niet uit, dat hangt van de melk af, niet van de verpakking."

D. : "Wat is het voordeel voor de fabriek, dat de verpakking wordt weggegooid?"

Ll.: "Weggoeien is goedkoper dan zuiveren."

D. : "Hoe kan je dat oplossen?"

Ll.: "De regering moet geld geven voor zuiveren."

Ll.: "De consumentenman kijkt naar de producten: wat is het beste om te gebruiken. Kijken ze dan alleen naar het gemak of ook naar het milieu?"

D. : "Ik denk alleen het gemak.."

(Naar aanleiding van vragen over de glasbak):

D. : "Is de glasbak een oplossing?"

Ll.: "'t is de vraag of de mensen het glas er wel ingooien."

Ll.: "Je moet het daarna nog wel kwijt."

D. : "Wat is een andere mogelijkheid?"

L1.: "Dat mensen zich gaan aanpassen :dingen maken waar je minder afval van hebt."

L1.: "Hadden ze vroeger minder afval, toen had je bijvoorbeeld nog geen batterijen."

.....

Terugblik van de docent op deze situatie:

(De docent was over dit gesprek niet erg tevreden. Hij had de volgende punten van kritiek:)

1. Het doel van het gesprek was voor de leerlingen onvoldoende duidelijk; ik hield het doel ook onvoldoende in beeld (inventariseren van voors en tegens , en op grond daarvan tot een persoonlijk besluit komen.)
2. Hoe moet ik eigenlijk omgaan met mijn eigen informatie? Tijdens de les dacht ik: leerlingen moeten toch beschikken over de juiste informatie, op grond waarvan ze hun mening kunnen vormen. Die informatie heb ik , dus die geef ik ze op zo'n moment. Ik doe dat vaak, maar ik betwijfel of leerlingen daarbij nieuwsgieriger of kritischer worden; de informatie zit bij deskundigen, en ik ben zo'n deskundige waar ze maar op moeten leren vertrouwen. Ik zit op deze wijze dicht bij waardenoverdracht. Achteraf denk ik, dat er in de klas al veel kritische informatie aanwezig is. Bovendien kan ik ze stimuleren door goed na te denken, of door anderen te vragen zelf goede informatie te maken of te krijgen.
3. Persoonlijke motieven (de smaak van flessemelk) spelen een vaak cruciale rol bij het handelen; maar ik heb een opmerking hierover tussen positieve en negatieve argumenten gezet, alsof ze geen rol spelen.
4. Veel vragen van mij gaan haast niet over de leerlingen zelf; het moet dus niet zijn: wat zijn de voordelen, maar wat vindt jij de voordelen .
5. Sommige vragen leidden juist weg van het persoonlijk handelen, zodat het er snel over gaat, wat anderen zouden moeten doen (fabrieken, regering, consumentenman).

8.2 Een waardengeladen vraag

Een opdracht kan een leerling in moeilijkheden brengen, wanneer de opdracht zelf een waarde bevat.

Situatie:

Leerlingen bestuderen de inhoud van een vuilniszak. Een van de opdrachten daarbij is: Had je kunnen voorkomen, dat dit stuk afval ontstond? Hoe?

(Uit het lesprotocol:)

Leerlingen trekken een vies gezicht en halen tussen twee vingers een folder uit de zak. In één groepje gaan ze de folder lezen.

Leerling A: "Ik wil helemaal niet voorkomen, dat er folders zijn. Ik vind ze leuk."

Leerling B: "Maar dat is de vraag niet, er wordt gevraagd hoe je het kan voorkomen, en dat kan wel."

A: "Maar dat wil ik helemaal niet. Ik vind reclame leuk."

B: "Maar dat wordt niet gevraagd. Je kan het voorkomen door geen reclame te maken."

A: "Stomme vraag: dat wil ik niet."

8.3 Een waardengeladen experiment

Situatie:

De docent legt uit, hoe een langer lopend experiment, dat leerlingen hierna gaan uitvoeren, opgezet moet worden. Het doel van het experiment is te onderzoeken wat het effect van bodemvervuiling op planten is.

VERWERKINGSOPDRACHT 14

.....

D. : "Dat experiment doe je met tuinkers."

Ll.: "Dat is héél lekker."

D. : "Het voordeel van die tuinkers is, dat het een snel groeiend plantje is; dus binnen drie weken heb je al redelijke plantjes."

Eerst doe je in ieder bakje een laagje watten, zodat de bodem bedekt is. Dan moet je bij elk van die 6 bakjes een andere giftige stof doen. In een bakje doe je bleekwater...."

Lln: "Oooh", "Wat zielig".

D. : "Het is verdunde bleekwater, hoor, dus 't is niet zoals het uit de fles komt."

Lln: "Oo", (klinkt opgelucht)

D. : "Bij een bakje doe je zeepwater; opgeloste Drest"

Lln: "Oooh", "Oh, wat zielig"

D. : "Eén doe je een schepje zout bij."

Ll.: "Zoutzuur,"

D. : "Nee, dat hebben we niet. Dan is er nog een waar je een stuk of vijf slakkekorrels bijdoet. Slakkekorrels, bedoeld om slakken dood te maken; we gaan 'ns kijken, wat ze met planten doen."

Sommige leerlingen lachen; anderen roepen: "Ooooooh", weer anderen: "Oh, dat vind ik zielig".

D. : "We zijn wel wreed bezig, he?"

Ll.: "Vind ik zielig voor de slak."

Terugblik van de docent:

De reacties van de leerlingen op de voorstellen van de docent lopen uiteen: opwinding (de ooooh's); vrij te vertalen als: wat een ruig voorstel; dat ie dàt durft voor te stellen; een leerling doet er nog een schepje bovenop door "zoutzuur" voor te stellen; en uitroepen van medeleven met de (lekkere) plantjes: ooh, wat zielig.

De leerlingen reageren duidelijk: bepaalde waarden worden door het voorstel aangesproken. Er heerst opwinding over en weerstand tegen de proefopzet. Wanneer de opzet verder is uitgelegd, gaan alle leerlingen toch met de proef aan de slag. In de andere twee parallelklassen worden soortgelijke waarnemingen gedaan.

De proef is een variant op de proef uit "De bodem, grondig bekeken" (1988), waarin het conflict op twee verschillende pagina's wordt verwoord: "In het lokaal worden maïsplantjes geplant in potgrond met allerlei soorten vervuiling: motorolie, zout, zeep, enz." en "Zorg goed voor de plantjes. Het zijn levende wezens. Het belangrijkste is, dat de aarde vochtig moet blijven."

Zie voor het conflict tussen enerzijds werk- en denkwijze in een vertechnologiseerde samenleving en anderzijds milieu-bewustzijn hoofdstuk 8, par. 4.1.

8.4 Waar ligt hun interesse?

Situatie:

Tijdens de introductie natuuronderwijs kregen leerlingen de tijd om in en rondom school te kijken welke aanknopingspunten ze zagen waarover ze bij natuuronderwijs zouden willen leren.

VERWERKINGSOPDRACHT 15

Alle leerlingen verlieten het schoolgebouw, omdat ze in school geen aanknopingspunten zagen. De uiterst globale opdracht leverde een zeer diverse lijst van onderwerpen op; sommige onderwerpen staan in directe relatie met de waargenomen omgeving; van andere is dat direct niet zo duidelijk.

In deze 3e klas sprong er maar één onderwerp getalsmatig echt uit:

Monumenten zijn aangetast (zure regen).

Kijken of bomen aangetast zijn door zure regen.

Vervuiling in de natuur.

Grondsoorten.

Vervuiling van water.

Sexuele voorlichting (in de vrije natuur) 6x .

Het ijs + sneeuw.

Gras, meeuwen, appel.

Kijken hoe de struiken zijn aangetast door de uitlaatgassen van de auto's.

Hoe de groene vlekjes op de tegels komen.

Over de mist.

Weed, cocaïne en andere softedugs.

Elders in dit boek wordt betoogd, dat onderwijs in het algemeen, maar zeker waardenvormend onderwijs nauw moet aansluiten bij de behoeften van leerlingen. (zie hoofdstuk 3, par. 2.1 en hoofdstuk 6, par. 4)

8.5 Een HART-opdracht

Situatie:

Na in een les voor- en nadelen van het eten van vlees te hebben geïnventariseerd (Thema Spijsvertering en voeding, 2e klas), deelt de leerkracht een stencil met 2 kranteberichten uit, getiteld: "Groeihormonen, schadelijk voor de mens", voorzien van een foto waarbij een wethouder het eerste beton stort voor de bouw van een van de grootste vleesindustrieën van Europa; en een ander artikeltje, getiteld: "Hormoonspuiters vormen een hecht netwerk". De docent vraagt de leerlingen om in trefwoorden reacties te geven op de artikeltjes.

VERWERKINGSOPDRACHT 16

Enkele leerling-reacties:

- Niet normaal meer, vind ik belachelijk. Ik vind het zielig voor de mensen die het eten.
- Zielig, boos, stom, achterlijk, belachelijk.
- Ik vind het schandelijk dat mensen op zo'n manier vlees verkopen. Vooral als je weet dat het schadelijk is voor mensen.
- Vlees vind ik wel lekker, maar wat er op Porto Rico gebeurt hoeft ook niet. Ik vind die mensen gewoon misdadig.

- Men kan beter een voorbeeld nemen aan jagers in de steentijd.
(Dieren horen vrij te leven!)
- Harde straffen, prima!
- 9 maanden gevangenisstraf is te weinig.
- Ik vind het belachelijk en zielig voor de dieren en gevaarlijk voor iedereen.

8.6 De dag dat de stroom uitviel

Situatie:

Leerlingen hebben als opdracht gekregen een opstel te schrijven met als titel: "De dag dat de stroom uitviel".

Eén doel was dat leerlingen op deze wijze waarde(ngebieden) aangaande (electrische) energie-verbruik opspoorden.

De (natuurkunde-)docent: Ik keek de opstellen van de 3e klassers na over "De dag dat de stroom uitviel". Wat denk je van:

"De avond duurde verschrikkelijk lang, want we konden geen televisie kijken en geen radio luisteren. Dus zo zaten we met z'n vieren te kaarten, rond de kaars op tafel. De enige oplossing was maar vroeg naar bed te gaan. Slaap lekker zonder elektrische deken!"

Deze opstellen waren voor mij ook verhelderend. Welke waarden spreken uit deze bedenksels van mijn leerlingen? Welke situaties spreken er uit? Schrik: "er is geen leven zonder t.v." en een enkeling met een tirade tegen de aantasting van het milieu.

VERWERKINGSOPDRACHT 17

Een van de opstellen:

" Een dag zonder energie.

Ik zit met m'n rug tegen de kachel met een kop warme chocola en een tijdschrift.

Stel je voor dat er nu, in de winter, geen energie zou zijn. Ik krijg het bij de gedachte alleen al koud! Geen kachel om tegen aan te zitten en....

Ik wordt wakker en kijk op m'n wekker. Kwart over zeven, nog een kwartiertje. Een kwartier later komt m'n moeder de kamer op en zegt me, dat ik er uit moet. (Waar ik het dus niet mee eens ben). Nou ja, 't moet dan maar; ik ga even snel onder de douche. Eerst de geiser even aan. Ja, noppes, die doet het niet. Määâm! De geiser doet het niet! (Oeps, m'n vader heeft avonddienst gehad.) Na lang proberen en veel lucifers te hebben verspild, komen we er achter dat ie het gewoon niet doet. Dat wordt met koud water wassen! Nou ja, het voordeel is wel, dat ik meteen wakker ben. Het blijkt dat beneden de thermostaat niks doet, de c.v. blijft koud. Ik krijg er onderhand goed de smoor in. Nou moet ik wel opschieten, anders kom ik ook nog te laat met al dat gezeur... Nog net op tijd, ik glip snel langs de conciërge en hoef dus geen briefje te halen. Nog snel twee trappen op en dan ben ik bij het lokaal. We bespreken een proefwerk, maar we komen er met de hele klas wel achter dat het verschrikkelijk koud is.

Onder het tweede uur krijgen we van de rector te horen dat we vrij zijn omdat de verwarming het op de een of andere manier niet doet. (Niet zo heel erg hoor). Vreemd, bij ons is het ook al koud. Snel naar huis, want buiten is het nog kouder (hoe dat kan weet ik niet). Thuis gekomen blijkt, dat m'n vader en moeder ergens op

bezoek zijn; er staat onderaan het briefje dat de verwarming stuk is. Fijn dat ik het weet! Nou, dan maar even 2 dikke truien aan. Ik kom er dus achter, dat de koelkast 't ook niet meer doet. En de kookplaat wil ook al niet warm worden. Nou dan maar een paar boterhammen. Jee, niks doet 't meer: de koelkast, de kookplaat, de geiser. Maar dat gaat wel allemaal op stroom, dat wil dus zeggen dat...er vandaag, en wie weet voor hoelang geen energie is. Dat wordt dus koken op een campingtoestel, vuur aanmaken met twee stokjes (nou, ja). O, dat is natuurlijk wel een idee: Ik maak de open haard aan. Lucifers, waar zijn ze. Ah, hier! Let's try! Houtblokken en wat dunne houtjes; lucifer erbij en (au, dat was mijn vinger!) het vuur brandt. Zo, dat scheelt. De radio doet het vast ook niet, ik had net zo goed op Mars kunnen zitten, alhoewel ik kan nu nog even naar mijn buurvrouw, dus niet naar Mars. Wat nu, ja ik ga maar even verder met m'n tijdschrift. Lekker die open haard, dat heeft m'n buurvrouw niet, dan zal ze 't wel lekker koud hebben. Wacht, ik vraag of ze even komt. Ik loop door het gangetje en ga de achterdeur in. Buurvrouw!

Ja, hoor ik van boven. Ze ligt in bed vanwege de kou. Gaat u even mee, ik heb de open haard aan. Als ik de achterdeur in kom, komen m'n vader en moeder de voordeur al in. Zij hadden gehoord, dat het hele land geen energie heeft. Wij meteen van: nou, 't zullen wel buitenaardse wezentjes zijn. Het was verder erg gezellig, alleen werd ik een beetje kwaad, toen ik 's avonds niet eens even een eitje kon bakken. Toch zat er voor mij een voordeel aan al dat gedoe. Ik heb nu mooi langer de tijd om dat moeilijke natuurkunde proefwerk te leren!"

Een variant op bovengenoemde titel: "Energiegebruik in het jaar 2025. Uit een leerling-opstel:

"Er zijn nu nog dingen die zonder electriciteit gebeuren, maar die in de toekomst wel elektrisch worden. Dan zal men, denk ik, veel gebruik maken van computers en robots. Men hoeft dan (heel vaak) geen gebruik te maken van handen en voeten en er zullen auto's rijden zonder ze te besturen, het eten zal je automatisch worden toegeschept enzovoort. Je wordt lui, omdat je niks hoeft te doen, maar alles gaat zeer gemakkelijk met al die elektrische dingen om je heen. In de toekomst zal daarom vermoedelijk ook meer electriciteit worden gebruikt dan nu."

8.7 Complimenten bij een tentoonstelling

Situatie:

In de periode dat hij de nascholingscursus "Attitudevorming bij NME" volgde, heeft een docent dia's gemaakt van een tentoonstelling welke leerlingen voor elkaar hadden ingericht. De leerlingen waren eerst binnen een thema in groepjes met verschillende onderwerpen bezig geweest.

De kwaliteit van de verschillende "stands" van de tentoonstelling verschilde sterk.

De opdracht die de collega's in de nascholingscursus kregen bij het zien van de dia's luidde: "Formuleer een (of meer) punten van positieve feedback, welke je aan het betreffende groepje leerlingen kunt geven."

Het kunnen zien van de kwaliteiten van (het werk van) je leerlingen, en daar uitdrukking aan kunnen geven, is belangrijk voor het scheppen van een sfeer van vertrouwen, waarin leerlingen met denkbeelden, gedrag kunnen experimenteren (zie hoofdstuk 4, par. 3.2. met name vraag 16.)

Een aantal complimenten:

- Je gebruikt naast de plaatjes ook het echte materiaal! Dat trekt sterk mijn aandacht!
- Wat heb je dat leuk verzorgd met die andere kleuren papier.
- Wat is dit een overzichtelijke presentatie.
- Wat een goed idee om op verschillende hoogtes ten toon te stellen: een drie-dimensionale tentoonstelling!
- Door deze collage is het me meteen duidelijk waarover het gaat.
- Die doe-opdracht erbij spreekt me erg aan.
- Omdat jullie er veel plaatjes en materiaal bij hebben gedaan, wordt het heel sprekend.

Het bleek niet steeds even eenvoudig om goed balans te houden tussen wat je als mankementen, slordigheden etc, ziet, en de waardering voor het werk, de ideeën, de originaliteit, etcetera.

Een docent hierover: "Ik heb weer geleerd hoe belangrijk het is om bij werkstukken en dergelijke ook positieve reacties te geven." (Zie hoofdstuk 3, par. 2.11)

VERWERKINGSOPDRACHT 18

8.8 Hoofd-Hart-Handen

Situatie:

In een nascholingscursus "Attitudevorming bij NME" wordt aan docenten gevraagd om een plaats in te nemen binnen een denkbeeldige driehoek gevormd door de punten "hoofd", "hart" en "handen".

VERWERKINGSOPDRACHT 19

Het doel is dat de docenten voor zichzelf duidelijker hun positie bepalen met behulp van de volgende vragen:

- Waar stond jij in de laatste les die je gaf? (Ga daar staan);
- Waar stonden je leerlingen (Ga daar staan)
- Haal een leuke les in gedachte terug, welke je zo te binnen schiet: Waar stond jij? Waar je leerlingen?
- Waar zou je willen leren staan?
- En waar zou je willen dat je leerlingen in je lessen staan?

In de tijd voor de persoonlijke evaluatie tekenden de docenten uit, waar ze op dat moment in hun lessen stonden; waar ze over 5 maanden wilden staan; waar ze dachten, dat hun leerlingen in hun lessen stonden, en waar ze graag wilden, dat hun leerlingen over 5 maanden zouden staan.

Bijna alle docenten merkten, dat ze meer "uit balans" zijn, dan ze zouden willen. De meesten wilden een beweging richting "hart" bewerkstelligen. Ook constateerden ze voor de leerlingen in hun lessen die onbalans.

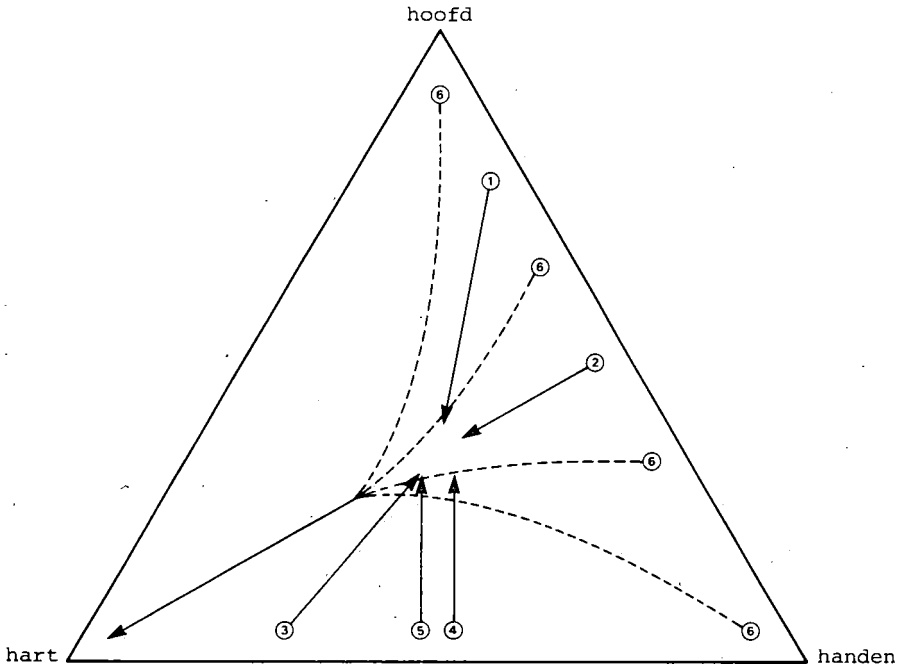


Fig. 11 Door docenten gewenste ontwikkelingen bij hun leerlingen.

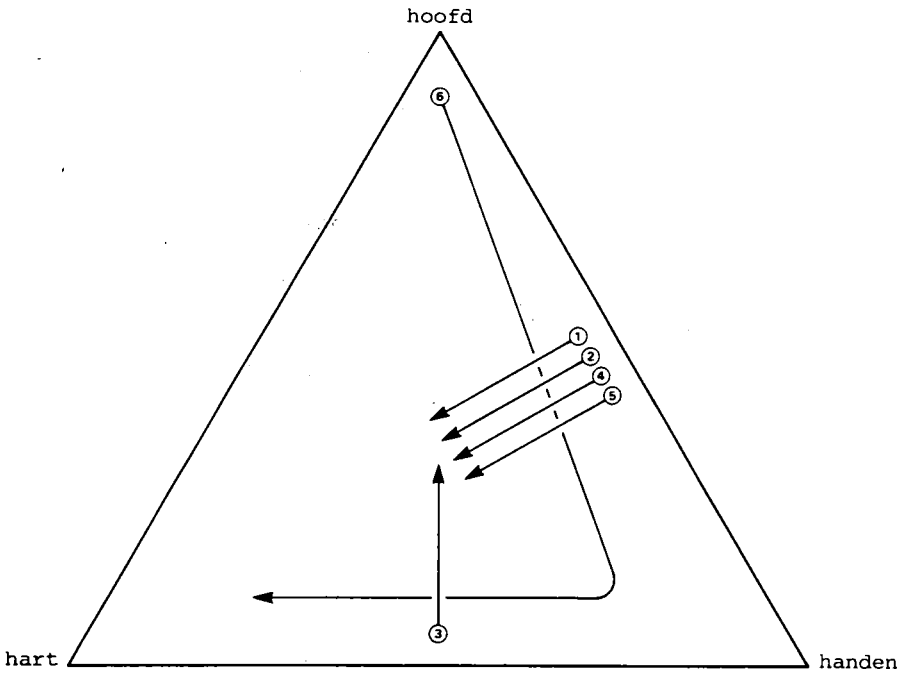


Fig. 12 Door docenten gewenste ontwikkelingen bij henzelf.

8.9 Waarnemen

Situatie:

In een nascholingscursus "Attitudevorming bij NME" hebben docenten in de categorie "hand"-doelen ook de vaardigheid "waarnemen" gezet.

Eén docent protesteert:

"Waarnemen heeft, zo op het eerste gezicht, niets met het hart te maken. Willen wij, dat een leerling alleen waarneemt als handeling? Dus hoofd- en hand-vaardigheid? Nee, wij willen ook gerichte hart-opdrachten geven; bij voorbeeld "Zoek de mooiste boom." Als je van een leerling een goede waarnemer wilt maken, moet je weten, waaraan zo iemand voldoet."

Een inventarisatie van punten waaraan dan een goede waarnemer voldoet leverde op:

- neemt waar met het hart, geniet
- neemt de tijd voor details
- gaat waarde hechten aan het waargenomene
- gaat verbanden zien
- wil er meer over weten
- vormt een positief/negatief oordeel

De cursusleiding buitte de zo ontstane situatie direct uit en gaf de cursisten de gelegenheid om wat ze zojuist geformuleerd hadden naar buiten toe zelfs eens te proberen.

Zo kwam de volgende opdracht tot stand:

Neem die tafel (met de lunchresten van de cursisten) waar met het hart.

Resultaten:

- Wat een rommel
- Wat gebeurt er toch met al dat plastic
- Het enige dat blijvend is, is de soeppan

Een docent merkte op: "Als je met het hart waarneemt, heb je fantasie nodig; bijv. zet die tafel op de Dam in Amsterdam, wat neem je dan waar? Of zet hem op het drooggevalen wad. Wat staat er dan?"

VERWERKINGSOPDRACHT 20

8.10 De milieu-machine

Situatie:

In een nascholingscursus "Attitudevorming bij NME" voor docenten in het V.O. wordt "De Milieu-Machine" uitgevoerd (zie hoofdstuk 9, les 2).

De activiteit is door de cursusleiding gekozen enerzijds om een nieuwe werkvorm bekend te maken, anderzijds om op een speelse manier de cursusmiddag te openen en met elkaar een overgang te maken van de lessen waar de docenten juist uitkomen naar "Attitudevorming in NME". De cursusleider in zijn dagboek over deze opening:

"Het belangrijkste punt in de directe voorbereiding bestond uit het mezelf voorstellen hoe 't kon gaan; ik realiseerde me dat de activiteit voor 'n aantal nogal ongewoon kon zijn, dat het voor een aantal docenten moeilijk kon zijn om gewoon maar mee te doen; een onwennig gevoel, misschien ook wel gêne om met collega's zo'n spel te doen."

Een dergelijke opdracht blijkt erg ongewoon: als je wilt inleven in, of een (letterlijk!) gesprek aan wilt gaan met (een element uit) de natuur moet je wel over een drempel heen; je gaat dan "met een totaal andere instelling waarnemen".

(Zie voor werkvormen gericht op beleven of ontmoeten ook: van Doorn en Dijkstra 1985)

ISBN 90 329 0851 0

AN 4.354.5936

