

C O M

L E P

E

X

I

COMPLEXITEITSLEUTELS

Pedagogische sleutels tot
complexiteitsdenken binnen NME



T

I

E

T

S

SLEUTELS

OUTIL PÉDAGOGIQUE

SPW | Éditions

Environnement

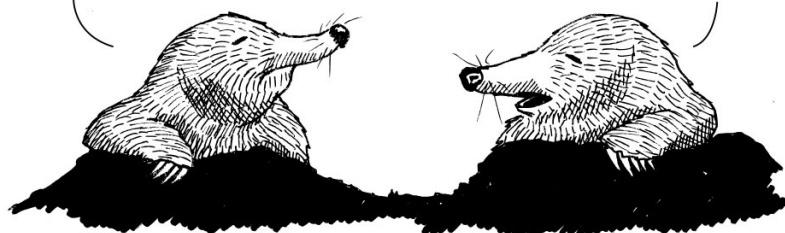


réseau
idée

1
2
3
4
5
6

Zeg, complexiteitsdenken stelt voor om
tegenstrijdigheden te verbinden...

of net niet!



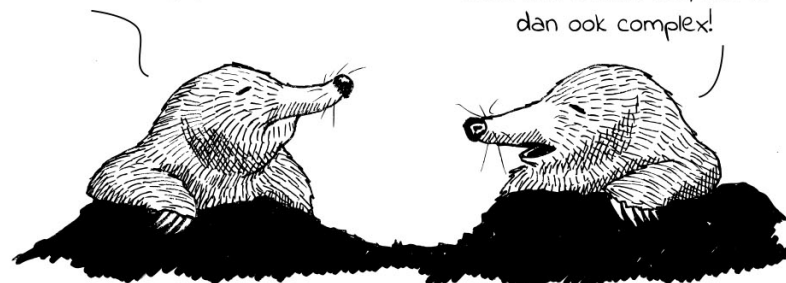
waarom spreek je me tegen?

Zo scheppen we een band, toch!?



Euh...dat begrijp ik niet.

Da's niet abnormaal, het is
dan ook complex!



of niet!

Dat begint hier goed...



INLEIDING

De wereld waarin we leven maakt de ene complexe crisis na de andere door. Hoe kunnen onze educatieve inspanningen optimaal de ontwikkeling ondersteunen van de talloze capaciteiten die nuttig zijn voor inzicht en dadendrang, in een wereld doorregen van complexiteit en onzekerheid?

WAT IS DIT INSTRUMENT?

Dit instrument wil de nodige sleutels aanreiken om pedagogische praktijken en elk pedagogisch project in vraag te stellen, om zowel professionelen als hun doelgroep een ruimere, complexere, rijkere blik te doen ontwikkelen.

WAAR KOMT DIT VOORSTEL VANDAAN?

Tijdens de Benelux/Grande Région-uitwisselingsdagen in Eupen in 2016, dachten 170 deelnemers drie dagen lang na over natuur- en milieueducatie als hefboom van verandering in een wereld in crisis. Het event werd georganiseerd door een werkgroep, met als inspiratiebron het werk van Edgar Morin rond complexiteitsdenken. De zes sleutels die de basis vormen van dit instrument, zijn de vrucht van die uitwisselingsdagen. Tijdens de Benelux-conferentie in 2017 in Nederland werden onder andere die sleutels (met succes) getest in/getoetst aan concrete NME- en EDO-projecten. Ons voorstel is derhalve verankerd in een momentum en kwam tot stand op basis van het werk van een groep met Duitse, Belgische, Franse, Luxemburgse en Nederlandse NME-actoren.

VOOR WIE IS HET INSTRUMENT BESTEMD?

Voor iedereen die zijn pedagogische projecten, processen en praktijken kritisch wil benaderen. De thema's van de aangesneden voorbeelden komen vaak uit de wereld van NME. Ons opzet is evenwel dat deze tool zich openstelt, zich aanpast, wijzigt, zeg maar leeft via eenieders kritische blik, ongeacht zijn of haar actieterrein.

WAAROM DIT VOORSTEL?

Binnen het proces van de uitwisselingsdagen suggereerden we aan de deelnemers om de zin en plaats van educatieve acties (scholen, sociaal, cultureel, NME ...) tegen het licht te houden van de vele crisissen die onze samenleving doormaakt. Educatie, ook al is ze dan essentieel, is slechts één facet van een complex antwoord. Ook elementen van technologische, politieke, economische of filosofische aard zijn in het spel.

In een wereld waar crisissen welig tieren, willen we enerzijds veldwerkers de mogelijkheid bieden om hun educatief actieterrein te verduidelijken, en anderzijds om het ten gronde in vraag te stellen.

DE SLEUTELS, EEN WELBEWUSTE KEUZE

We kozen voor de term 'sleutel' om de opgeworpen vragen te kwalificeren. Sleutels openen immers deuren. Een sleutel voor meerdere deuren, of meerdere sleutels voor één enkele deur. Met een sleutel krijg je niet enkel toegang, hij brengt je ook tot nieuwe inzichten. Onze sleutels zijn niet hiërarchisch ingedeeld of geordend. Ze worden beschouwd als houvast, als vragen, ze zetten de bakens uit. Die vragen zijn geen criteria, ze behelzen geen waardeoordeel, ze zetten ons aan tot bespiegeling, zodat we onze plaats kunnen bepalen. Iedereen mag ze gebruiken zoals hij dat wil, iedereen kiest zijn pad.

In welke mate is complexiteitsdenken verrijkend voor educatieve praktijken?

EEN VOORBEELD: DE KLIMAATVERANDERING

Laten we er even van uitgaan dat we de klimaatproblematiek aansnijden, een thema dat uitdrukkelijk werd uitgekozen omdat het bol staat van de onzekerheden en ongemakken. Is het in onze educatieve opdracht enerzijds mogelijk om het erover te hebben zonder zich ervan bewust te zijn dat het aangereikte standpunt afhangt van een eigen territoriale verankering, van eigen waarden? Lijkt het ons realistisch en een stukje van onze taak om ons te beperken tot procedures en alle subjectiviteit weg te filteren? Kunnen we ons onbegrip, onze twijfels, onze onwetendheid verbergen?

Kunnen we anderzijds onvermeld laten dat de werking van onze maatschappijen een invloed heeft op het klimaat (bijvoorbeeld dat de stijging van de CO₂-uitstoot veroorzaakt door onze levensstijl de opwarming veroorzaakt), dat het klimaat retroactief ingrijpt in de werking van onze samenleving (transitiebewegingen zijn een van de reacties veroorzaakt door een sterkere bewustwording van - onder andere - klimaatproblemen), binnen een onophoudelijke dynamiek¹? De voorbije jaren heeft ons bandeloze energieverbruik snel en sterk ingehakt op het klimaat, terwijl die verhouding tijdens eerdere periodes in de geschiedenis anders was. De klimaatveranderingen op hun beurt dwingen ons om snel actie te ondernemen. Die relatie tussen ons en die klimaatveranderingen is, kortom, een bewegend gegeven, ze vergt de aanvaarding van die veranderingen.

Kunnen we van klimaatverandering spreken zonder de relaties tussen klimaat en onszelf te benoemen, zonder het ene aan het andere te koppelen gelet op de invloed van onze voerskeuzes, van onze energiebronnen, van de toename van het risico op een tekort aan drinkwater...? Die onderlinge relaties zijn wat ons definiëren.

Kunnen we het over onszelf hebben binnen de hele dynamiek die ons bindt aan de klimaatverandering zonder te reppen over het levende en het niet-levende waarvan we afhangen, door de effecten op andere bevolkingen, op bossen, op andere dieren te verdoezelen, door ons buiten ons eigen ecosysteem te plaatsen? We zijn een onderdeelje van een groter geheel.

Kunnen we het hebben over onze relatie tot de klimaatverandering zonder rekening te houden met de willekeur, de verrassing?

1. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed. du Seuil, 2005, pp.115-116

COMPLEXITEITSSLEUTELS, DE GRENZEN VAN EEN TITEL

Voorafgaand willen we verduidelijken dat ons werk verre van de ambitie heeft om het complexiteitsdenken van Edgar Morin te illustreren. Heel wat van de werken die we hieronder vermelden, staan daar al bij stil². We gebruiken het als inspiratiebron, het voedt ons, het lijkt ons deels te passen in de actualiteit van de wereld van NME. We willen ons vooral focussen op de zinvolle overpeinzingen die uit dat complexiteitsdenken voortkwamen bij de gezamenlijke opmaak van de sleutels. Laat ons zeggen dat dit onderbouwde en kritisch beschouwde werk een trouwe metgezel kan zijn.

Complexiteitsdenken heeft zo zijn beperkingen en uitwassen, net zoals elk axioma over de aard van het reële. Te veel complexiteit kan ertoe leiden dat acties³ op de lange baan worden geschoven of zelfs geweigerd, omdat onmiddellijke en bevredigende resultaten dan onnodig onzeker worden. Een andere beperking is de moeilijkheid om ze te vertalen naar een methodologie, om ze om te zetten in een werkinstrument. Dat is nochtans wat wij trachten te doen en druist dus in tegen het beginaxioma. We verschuilen ons daarbij achter de oorsprong van ons voorstel. We zijn geen complexiteitspuristen, die complexiteit wordt wel degelijk beschouwd als inspiratiebron, om verhelderend te werken in de hele educatieve praktijk.

Hier een paar voorbeelden van hoe complexiteitsdenken raakt aan onze identiteit als educatief werker en aan de doelmatigheid van onze educatieve inspanningen:

- Bij educatie en in andere domeinen is de kwantiteit, de kwaliteit en de verscheidenheid van kennis almaar belangrijker, en elk nieuw stukje kennis zorgt voor nieuwe inzichten en nieuwe gebieden van onwetendheid en onzekerheid⁴.
Onwetendheid en kennis hebben een contradictorische relatie, die ons uit ons lood kan slaan; en toch hangen onwetendheid en kennis af van elkaar, zo onderscheiden we hun complementaire aard. Een ander voorbeeld: educatoren voor een groep doen op sommige momenten een beroep op de intelligentie van het individu, op andere momenten spreken ze de intelligentie van de hele groep aan. Beide benaderingen kunnen tegenstrijdig lijken, hoewel ze nuttig zijn voor elkaar. Complexiteitsdenken stelt voor om tegenstrijdigheden te koppelen en hun onderlinge afhankelijkheid te onderstrepen, in zowel de blik op de wereld als op onszelf.
- Complexiteitsdenken stelt voor om onzekerheid en twijfel te omarmen, als deel van onszelf, van de wereld, van de wetenschap en van de kennis. Hoe groter de onzekerheid wordt - wat het geval is in tal van milieukwesties, te beginnen bij het klimaat en de uitputting van de natuurlijke hulpbronnen -, hoe zinvoller het kan zijn om die onzekerheid toe te laten in het eigen wereldbeeld, als katalysator van actie. Het voorstel komt erop neer dat twijfel aanvaarden geen alibi is voor stilstand, maar wel een drijfveer van creativiteit om crisissen te doorstaan.
- Complexiteitseducatie reikt ons de optie aan om ongemak en verandering in te bedden in ons functioneren, net zoals tal van andere bakens dat doen. De menselijke actie kan ontsnappen aan de wil van haar uitvoerder, ze verandert, ze leeft en kan zelfs opgeheven worden. Volgens E. Morin is "complexiteitsdenken geen recept om het onvoorziene te kennen. Maar het maakt ons voorzichtig, alert (...). Het toont ons dat we ons niet blind mogen staren (...) op de overtuiging dat wat nu gebeurt ook eindeloos zal verdergaan."⁵

2. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed. du Seuil, 2005

3. Philippe Eon, *Éducation à l'environnement : comment éviter le transfert de charge ?*, ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, Vol. 8, 2009, pp. 187-194

4. Eric Mangez, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Marie Verhoeven, « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?, Les Cahiers de recherche du Girsef, n°110, septembre 2017

5. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed. du Seuil, 2005, p.110

• Elke educatief werker heeft zijn manier om een thema aan te snijden, vanuit zijn ervaringen, gevoeligheden... De blik die ieder van ons werpt op een thema, doet het transformeren, en op zijn beurt zal dat thema ook ons veranderen. Door zich afhankelijk te maken van onze kijk op de wereld, dwingt complexiteitsdenken de waarnemer zich bewust te zijn van zijn gedachten, zijn autonomie te ontwikkelen, zich zo min mogelijk illusies te maken. Het past in de grote uitdagingen van NME, door haar intentie om bij te dragen tot een ander wereldbeeld.

• Een van de bestanddelen van complexiteitsdenken is de systemische visie. Ons voorstel laat toe om elk element te concipiëren als onderdeel van een geheel en zowel dat element te laten bestaan als onderdeel van dat geheel, als dat geheel zelf door zijn samenstellende delen. Het element bestaat ook dankzij de relaties die het aangaat met het geheel, en het geheel bestaat dankzij zijn band met het element. Praktisch gezien kan het voorstel als volgt worden omschreven: het kenschetsen van de componenten van onze leefomgevingen, van de wisselwerking tussen die componenten en onze interacties met die omgeving, én van onze relaties met de anderen. L. Goffin noemt die opvatting het "ecosociaal systeem".

Die opvatting (cognitief, gevoelsmatig of intuïtief beleefd) is een van de drijfveren die je het gevoel kunnen geven dat je je leefomgeving eigen hebt gemaakt⁷, die je ecobewustzijn aanwakkeren en door verantwoordelijkheidszin kunnen leiden tot ecoburgerschap.⁸

• Complexiteitsdenken speelt onder andere in op de noodzaak voor educatoren om:

- > hun blik op hun contacten met leerlingen bij te sturen;
- > nieuwe oplossingen te vinden om educatieve systemen en sociaal-ecologische kwesties beter op elkaar af te stemmen;
- > andere paradigma's uit te bouwen gelet op ons onvermogen om de realiteit te beheersen en te vertolken. "Het gaat erom een denkwijze onder de knie te krijgen die kan overleggen, in dialoog treden, onderhandelen met het reële".

We trachten hier om de educatieve praktijken te verrijken, in vraag te stellen, te verhelderen aan de hand van zes sleutels, zoals ze tijdens de Benelux/Grande Région-dagen in Eupen in 2016 aan bod kwamen:

- Varieert het project in de pedagogische aanpak?
- Baseert het project zich op de collectieve dimensie van de groep?
- Zet het project de deelnemers aan tot handelen?
- Heeft het project alle elementen van het systeem belicht?
- Biedt het project ruimte voor de bescheidenheid van de begeleider?
- Heeft het project de deelnemers een veilig kader geboden?

Dat alles systematisch gebald in één methodologische suggestie.

6. Goffin, L. (1999) L'environnement comme éco-sociosystème. In M. Loriaux (dir.), *Populations et développements : une approche globale et systémique*. Louvain-La-Neuve et Paris. Academia Bruylant et l'Harmattan. p.199-230.

7. met inbegrip van de ander en het milieu

8. Lucie Sauvé, dir., *L'éducation relative à l'environnement, Ecole et communauté, une dynamique constructive*, p.25

9. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005

1 Varieert het project in de pedagogische aanpak?

> p. 9

2 Baseert het project zich op de collectieve dimensie van de groep?

> p. 13

3 Zet het project de deelnemers aan tot handelen?

> p. 19

4 Heeft het project de relaties tussen de elementen van het systeem belicht?

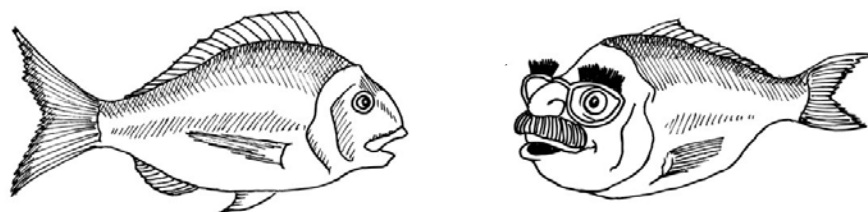
> p. 25

5 Biedt het project ruimte voor de bescheidenheid van de begeleider?

> p. 31

6 Heeft het project de deelnemers een veilig kader geboden?

> p. 37



VARIEERT HET PROJECT IN DE PEDAGOGISCHE AANPAK?

Diverse, flexibele, aangepaste en aanpasbare pedagogische methodes bieden de mogelijkheid om de eigenheid en de globaliteit van elke deelnemer en van de hele groep beter te vatten. Enerzijds komt het erop aan de onderlinge verbanden tussen de verschillende deelnemers, de pedagogisch werker en de thema's in acht te nemen (zie sketel 'Heeft het project de relaties tussen de elementen van het systeem belicht?'). Anderzijds moet er ook oog zijn voor de complexiteit van de personen zelf, met hun eigen ambivalenties, twijfels en denkbeelden. Emoties, kennis, inzichtsvormen, levens- en handelwijzen, ze dragen allemaal bij tot de evolutie van mensen en van onze leefwereld in het algemeen.

Het voorstel is om invalswegen aan te bieden, aangepast aan de diversiteit van de deelnemers, zodat ze hun plaats kunnen bepalen en zelf een pad kunnen kiezen. Het komt er ook op aan de educatieve benaderingen te verzoenen met de vereiste individuele en collectieve acties.

DOZEN OM TE OPENEN, TER INSPIRATIE

Meervoudige intelligentie¹⁰, het whole brain¹¹ of methodes uit de neurowetenschappen gaan uit van de eigenheden van deelnemers. Die modellen of leermatrices laten toe om creativiteit in te bedden in het hele educatieve proces en het functioneren van de deelnemer te formaliseren, zodat hij dat functioneren beter begrijpt op een gezet moment en binnen een gezette context. Ze bakenen geen kader af, delen individuen niet in, ze vertellen ons dat er meerdere manieren zijn om te leren, dat er meerdere manieren bestaan om intelligent te zijn, en elke ontdekking, elke zienswijze die kritisch benaderd wordt, is zowel voor de pedagogisch werker als de deelnemer bijzonder verrijkend. Hetzelfde geldt voor de verscheidenheid aan opvattingen over educatie, de verschillende pedagogische aanpakken, de didactische strategieën, de stijlen van onderricht en de verschillende visies van die omgeving. Theoretische benaderingen zijn er om te verhelderen, in vraag te stellen en in vraag te worden gesteld¹². Het gaat er niet om het educatieve proces louter te zien als een reeks benaderingen, wel om open te staan voor de verscheidenheid van de deelnemers en die ook als een verrijking te zien. Die benaderingen effenen het pad, maar zijn geen doel an sich.

10. Howard Gardner, *Les intelligences multiples*, Ed. Retz, 1996

11. Ned Herrmann, *Les dominances cérébrales et la créativité*, Ed.

12. Zie onder andere: Lucie Sauvé, *Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement*, Chemin de Traverse, Solstice d'été 2006, p. 51-62.

Pedagogische richtsnoeren <http://institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/lucifiche.pdf>

BEGINNEN BIJ ZICHZELF

Alle benaderingen kunnen beschouwd worden als complementair en onvolledig, ze hebben ook een culturele achtergrond en vloeien voort uit 'mode-effecten'. Een ideale methode is er niet, het komt er dus op aan te grasduinen in wat functioneert en zinvol is op het moment en de plek waar men het voorstelt, en om het toe te passen binnen het doel van de aangereikte activiteit, en om eerlijk te zijn met zichzelf. Vanuit die aanpak zal de begeleider de eigenheid van de deelnemers stimuleren door zijn eigen beschouwingen te integreren. Net daarom is het zo belangrijk om te luisteren naar de eigen visie, naar de eigen vaardigheden als pedagogisch werker en zijn eigen beperkingen te aanvaarden. We raden educatoren hier aan flexibel en bescheiden te blijven, te luisteren, te aanvaarden en zich te laten leiden door de deelnemers en door het onvoorziene, weliswaar met oog voor de eigen grenzen en doelen naargelang het gevoerde project.

Varieert het project in de pedagogische aanpak door de cognitieve, zintuiglijke, emotionele, intuïtieve, artistieke, lichamelijke en praktijkgerichte dimensie te integreren?

Op basis van het 'Whole Brain'-model van Ned Herrmann kunnen we kennis, intuïtie, gevoeligheid en praktisch handelen betekenis geven¹³. Deze dimensies, globaal zonder omvattend te zijn en stuk voor stuk complementair, moeten beschouwd worden als richtlijnen voor creatie, reflectie en invraagstelling.

Varieert het project in de pedagogische aanpak door samenwerking te bevorderen?

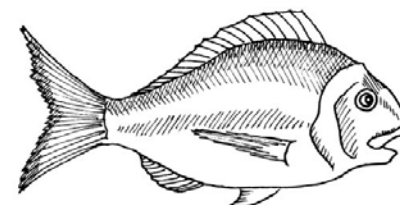
Elke educatieve sector heeft zo zijn stokpaardjes, zijn methodes, zijn favoriete disciplines, zijn toponderzoekers, zijn historische of culturele referenties. Het kan dan ook heel interessant zijn om de bekwaamheden en praktijken van verschillende educatieve sectoren te verenigen.

Zelfs binnen eenzelfde sector houden de verschillende actoren er soms uiteenlopende standpunten en diverse gevoeligheden op na. Meninge uitwisselen, banden smeden, samenwerken met andere professionals helpt om benaderingen te verbreden¹⁴.

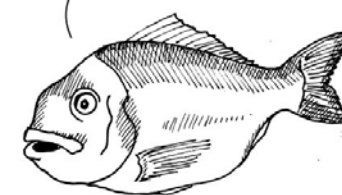
13. Zie de praktische fiche van het Institut d'éco-pédagogie, <http://institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/Cerveaux.pdf>

14. Réseau Idée, outil-dialogue, colloque *Les champs de l'éducation, graines de changements social*, Bruxelles, 2012, <https://www.reseau-idee.be/colloque-changement-social/traces/>

Ik zelf heb altijd oog gehad voor de diversiteit van de deelnemers...

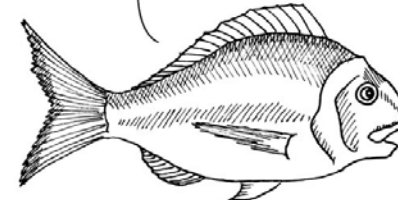


... Mijn grenzen verleggen als pedagogisch werker, dat is de basis van mijn aanpak!



En wat met het onverwachte? Houd je daar rekening mee in het beeld van je deelnemer?

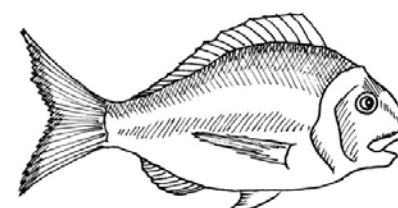
Het onverwachte? ...
Euh ... ja natuurlijk, hoe ...



EN HOP! Hahaaaaa!
Dat had je niet verwacht hé.



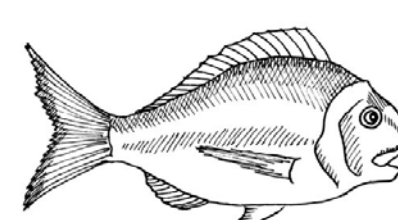
Geef toe, je krijgt hier even de complexe dynamiek van de realiteit recht in je gezicht, mijn vriend!



Door het onverwachte wankelt je standpunt



Mijn standpunt, Barney, is dat je belachelijk bent!
En, vat het niet slecht op, maar het is niet onverwacht!





2

BASEERT HET PROJECT ZICH OP DE COLLECTIEVE DIMENSIE VAN DE GROEP?

ECOBURGERSCHAP

Een van de doelstellingen van NME is om bruggen te slaan tussen mensen en gemeenschappen. In de gebruikte methodes zit ook groepswerk vervat. Wat NME betreft, is uitgaan van die collectieve dimensie ook samen verantwoordelijkheid opnemen ten aanzien van alles wat leeft en een soort van ecoburgerschap ontwikkelen. Het is ook uit de privésfeer treden en in het openbare, overgaan van individuele naar collectieve actie, het ene EN het andere. Hoewel de privésfeer het eerste kweekbed is van identiteiten en ecoburgerschap, is een collectief engagement de enige manier om de diepere oorzaken van milieuontregeling en ecologische onrechtvaardigheid aan te pakken. Ecoburgerschap is aan te leren, en leert ook zelf. Het komt er dan wel op aan om mensen te leren 'hier samen te leven'¹⁵. Deze sleutel stelt voor om onszelf te zien als enerzijds een stukje van een omvattend sociaal weefsel, en anderzijds als zowel product als onderdeel van dat sociale weefsel. Sociale kennis, dat wat het collectieve vertegenwoordigt en uitdraagt, zit vervat in elk van ons, maar in ons eentje beschikken we niet over al die sociale kennis¹⁶. De collectieve dimensie kan hier worden opgevat als een onderdeel van het pedagogische project, of het nu een instrument of het einddoel van het leerproces is. Overigens, om te kunnen omgaan met crisissen en onzekerheden, oppert men vaak de noodzaak om samen te leven en mensen de democratie bij te brengen, als essentiële uitdagingen.

we kunnen de ontdekking van beperkingen en conflicten en het aanleren van collectieve beslissingen enten op het gemeengoed, binnen een dynamiek van actie en door de sleutel 'zet het project de deelnemers aan tot handelen?' als uitgangspunt te nemen.

DIVERSITEIT

De hedendaagse maatschappelijke en ecologische vraagstukken aansnijden in vorming en educatie betekent onvermijdelijk de confrontatie aangaan met uiteenlopende kennis, talloze meningen, heel wat parameters en variabelen. Het gaat erom waarden en emoties aan te boren.

15. Lucie Sauvé, *La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement, Un certain vertige*, ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, Vol. 9, 2010-2011

16. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, p.101



Baseert het project zich op de collectieve dimensie van de groep?

Het is onontbeerlijk om de middelen te achterhalen die toelaten om die diversiteit te vatten en te beschouwen als een opportuniteit om zin te geven aan de eigen bespiegelingen en acties, en ook om het onvermogen te counteren dat zou kunnen voortvloeien uit die verscheidenheid.

WAT MEER EN WAT MINDER

De collectieve dimensie kan creativiteit stimuleren wanneer een individu durft loslaten, zich flexibeler opstelt omdat het zich niet alleen voelt, omdat het zich gesteund voelt door de groep. We hebben allemaal weleens de opzweepende kracht gevoeld van een groep tijdens een concert, een voetbalwedstrijd of een verjaardagsfeest. De banden die individuen verenigen, worden nog versterkt door dat gemeenschapsgevoel. De stem van het collectief kan bovendien sterker klinken dan de woorden van elk individu afzonderlijk ... weliswaar met zijn beperkingen: de stem van de groep kan ook minder doorklinken dan de stem van het individu, omdat dat individu zijn eigenheden heeft. En net die geven zijn woorden een uniek en sterk karakter. Ze is ook minder rijk, omdat ze een consensus impliceert rond een gezamenlijk minimum¹⁷. De kracht van de groep om een duidelijke richting te kiezen, kan er ook voor zorgen dat een individu terugplooit in zichzelf, omdat het zich uitgesloten voelt, zijn stem binnen de groepsdynamiek niet kan laten horen. De aangescherpte emotionele dimensie kan ook onze kritische geest verzachten en onze eigen waarden doen vervagen.

KRITISCHE GEEST EN ENGAGEMENT

1 De steun van de groep kan de vrijheid en de kritische geest van een individu aanscherpen, omdat
2 het op die manier zijn standpunt kan toetsen of bijschaven. Die collectieve dimensie kan ook
3 aanzetten tot engagement: men komt samen, discussieert, bespreekt en beslist. Die onderlinge
4 wedijver en stimulering kunnen het individuele engagement in de "publieke zaak", de politieke
5 dimensie bevorderen.

5 Het spuien van uiteenlopende standpunten (tussen de deelnemers onderling en tussen de
6 deelnemers en de educatief werker) stimuleert, of bepaalt alleszins de vorming van inzichten,
en maakt zo deel uit van de educatieve privileges¹⁸. Door de eigen gedachten en gewoonten in
vraag te stellen, door ze te confronteren met die van anderen (deelnemers en educatief werker)
en door die confrontatie vorm te geven, kan de deelnemer zijn kritische geest aanscherpen en
zijn engagement versterken.

Die aanpak kan gaan tot ongemak, door bij de kritische benadering het eigen stelsel, de eigen
opvattingen te ontleden om van daaruit alternatieven te ontwikkelen (die notie van ongemak
komt gedetailleerder aan bod bij de sleutel 'Heeft het project de deelnemers een
veilig kader geboden?').

17. Meer info op de website van Philocité, <http://www.philocite.eu/on-nest-pas-groupe-on-le-devient/>

18. Jérôme Lafitte, *Les controverses environnementales entre conflits et consensus*, ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, Vol.12, p.82



Baseert het project zich op de collectieve dimensie van de groep?

Baseert het project zich op de collectieve dimensie van de groep, door het samenhorigheidsgevoel bij de groep te bevorderen?

Een sterke solidariteit en een gevoel van 'samenhorigheid' kunnen geruststellend werken, en op die manier helpen om veranderingen toe te laten en de willekeur te laten spelen. In mindere mate kan het aangrijpen van manieren om samen te denken, samen vooruit te komen binnen een gezamenlijk domein en binnen een gezet tijdsbestek, heel uitnodigend zijn om een relatie aan te gaan met anderen en met de wereld, om zo samen crisissen in de ogen te kijken en te overwinnen door een sterk vertrouwen in de collectieve creativiteit.

In de lijn daarvan, op het vlak van NME, is de uitbouw van een 'leercommunity' ook meteen de uitbouw van een gestructureerde groepsinspanning rond een probleem in onze leefomgeving. Binnen die nieuwe community, met leerlingen, ouders, wijkbewoners enz. ontstaat dan een gevoel van samenhorigheid en identiteit. Door samen de actie te ondernemen die ze gezamenlijk hebben gekozen, smeden ze stukje bij beetje onderlinge relaties. Ze ontwikkelen nieuwe manieren van leren, nieuwe vaardigheden. Die leercommunity brengt de groep in een veranderingsproces¹⁹.

Baseert het project zich op de collectieve dimensie van de groep, door belang te hechten aan de verschillende beleving en perspectieven van de deelnemers?

De uitwisseling van verschillende meningen is onmisbaar in een gedeelde leefomgeving: ze leidt tot multidisciplinariteit en begrip. De vereiste is wel dat je de eigenheid van je gedachteschema, van je opvattingen, van je 'zelf zijn' aanvaardt, bevat en omarmt, niet om individualistisch te zijn, wel om ten dienste te staan van de ander, om van daaruit te handelen voor en met de anderen²⁰. Het komt erop neer jezelf te blijven en tegelijk open te staan voor de ander, jezelf bewust te zijn van wie je bent, delen, uitwisselen en die contacten benutten om jezelf te verrijken. Het ongemak dat voortkomt uit het zichzelf in vraag stellen, integreren door te aanvaarden wie we zijn, bepaalt en triggert het aanleren van de principes van de democratie.

In verschillende sleutels komt de expressiemethode, verbaal of niet-verbaal, naar voren, en dat impliciet of expliciet. Het lijkt ons belangrijk daar bijzondere aandacht aan te besteden. In de educatie bijvoorbeeld kan de manier waarop opvattingen worden overgebracht, een invloed hebben op machtsdynamieken. Ze moeten dan ook zorgvuldig worden gekozen, naargelang de doelgroep en de nagestreefde doelstellingen. De expressiemethode verbindt, laat toe om de eigen visie kenbaar te maken en verpersoonlijkt de confrontatie en de uitwisseling.

19. Lucie Sauvé, dir., *L'éducation relative à l'environnement, Ecole et communauté, une dynamique constructive*, p.122

20. Frédéric Gros, *Désobéir*, Ed Albin Michel, 2017, p. 173

Baseert het project zich op de collectieve dimensie van de groep?

Daar stonden we dan met de maten, lekker te niksen in de wei. Plots duikt die wolf weer op en begint ons te jennen.
"Jullie zien er een lekker hapje uit", dat soort gedoe...



Dus ik op hem af en ik zeg dat we begrijpen dat hij anders is, dat hij anders denkt en ga zo maar door, maar dat wij daar wel met 78 staan als hij alleen is... En dat we heel goed een actie kunnen ondernemen met een super sterke collectieve dimensie...



Toen bleef hij roerloos staan!



wel makker, hij begreep het ongemak dat voortkomt uit het zichzelf in vraag stellen!





3

ZET HET PROJECT DE DEELNEMERS AAN TOT HANDELEN?

NME ziet vorming en opleiding als motor van verandering (zowel individueel als collectief). Ze reikt deelnemers de middelen aan om actie te ondernemen als ze dat willen, ze zet ze aan tot inspraak, ze stippelt een pad uit naar een nieuw wereldbeeld, de wereld hier en elders, de wereld van nu en morgen. NME zet mensen in beweging.

In deze sleutel stellen we voor:

- om de vergankelijkheid en de onomkeerbaarheid van de actie te integreren in het project²¹;
- om de actie te zien als proces, niet als einddoel van het project.

De actie is willekeurig en kan ontsnappen aan onze bedoelingen. Een actie valt maar beperkt te beheersen, derhalve is het belangrijk om de deelnemers te wijzen op mogelijke splitsingen en uitwassen. De actie opvatten als resultaatsdoelstelling kan een illusie zijn: de resultaten zijn onzeker. Wanneer educatoren de actie benaderen als een tegelijk vergankelijk en deels zelfgeorganiseerd proces, stellen ze zich open, tonen ze bereidheid voor een permanente evolutie.

VAN INDIVIDUELE TOT COLLECTIEVE ACTIE

De actie vloeit voort uit de visie en de wisselwerking tussen de deelnemer en zijn leefomgeving, zijn sociale banden, de verhouding tot zichzelf, zijn waarden, zijn verhaal, zijn ecologische bewustzijn²² en zijn vermogen zichzelf in vraag te stellen. De deelnemer ageert op en door zijn gebied, binnen het leefmilieu waarvan hij denkt deel uit te maken. Dat maakt hem tot een ecoburger²³ en een actor van een identiteit die zich voortdurend ontwikkelt.

Omgevingsrealiteiten zijn ook dynamische gegevens, ze evolueren constant door de wisselwerking tussen de voorgestelde antwoorden en maatschappelijke strategieën. We zijn individueel en collectief stakeholder van die voortdurend ontwikkelende realiteiten (zie sleutel 'Heeft het project alle elementen van het systeem belicht?'). De onophoudelijke bewegingen tussen actie en deelnemer vormen zowel de actie als de deelnemer zelf.

21. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, p.107

22. Dominique Cottureau, Ecoformation, *Entre soi et le monde*, revue Pour, Dossier Education à l'environnement, n° 187, 2005, pp. 111-117

23. Lucie Sauvé définit dit als "een burgerschap dat zich bewust is van de nauwe banden tussen samenleving en natuur, als een kritisch, competent, creatief en geëngageerd burgerschap, capabel en gretig om bij te dragen tot het publieke debat, tot de zoektocht naar oplossingen en tot ecosociale innovatie", in *Les rapports aux savoirs : une forme exploratoire des nouvelles postures éducatives*, EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT, Vol.11, p.21



zet het project de deelnemers aan tot handelen?

OP AVONTUUR

Even een metafoor: omdat alles verandert (deelnemers, relaties, resultaten ...), is het raadzaam om de actie te zien als een 'cakewalk', met bewegende trappen, glijbanen, draaiende tonnen, apenbruggen, draaiplatformen, rook- en blaasmachines, soms in het donker ... een context waar we durven improviseren, als heuse avonturiers²⁴.

De tocht door die 'cakewalk' is een tocht langs onze emoties, met angst, gelach, plezier ... Kiezen voor de weg van de actie, dat is tevens aanvaarden om onze emoties te omarmen, ze te erkennen en ons ermee te confronteren, ook al leidt die confrontatie tot ongemak en sleurt ze ons uit onze comfortzone. Emotie zet aan tot actie, zoals boosheid bijvoorbeeld een rechtvaardigheidsstreven kan voeden. Door in te zetten op actie, op het proces eerder dan op het resultaat, kunnen we veranderingen bevattelijk, toegankelijk maken. Voelen en beroeren maken de kern van de actie uit²⁵.

Zet het project de deelnemers aan tot handelen door acties op korte, middellange en lange termijn aan te bieden?

Mobiliseert het project de educatoren en de deelnemers, die aanvaarden dat ze niet alles wat gebeurt kunnen beheersen, noch wanneer dat zal gebeuren. Niettemin is het van belang om alles in het werk te stellen opdat de intentie achter de actie duidelijk is. Dat vergt een voorzichtige, stapsgewijze aanpak, om zich niet in een ambitie te dwingen die onze middelen overstijgt, maar wel om ons pad te bezaaien met kleine overwinningen. De koers uitzetten, maar toch bereid zijn om ze bij te sturen. Tegelijk actie ondernemen voor een realistisch en snel haalbaar doel, en toch durven dromen van meer, van een verdere bestemming. Het project reikt tools aan, laat toe om te hopen zonder te gaan dromen, om een actieve rol te spelen. Het geeft een positieve toon aan het traject en aan de mijlpalen die het afbakenen.

Zet het project de deelnemers aan tot handelen door de lokale verankering te optimaliseren?

Omdat je plek bepalen helpt om beter te handelen, zal lokale verankering de keuze van de actie bepalen. Lokale verankering impliceert een terrein, een fysiek territorium gevormd door een veelheid aan territoriale facetten, dat verder gaat dan de klassieke administratieve afbakening. In die zin komt lokale verankering tot stand door de verscheidenheid aan relaties met zichzelf, met de ander, met zijn leefomgeving en erbuiten, gelet op het feit dat die relaties onophoudelijk tot nieuwe combinaties leiden en onze identiteiten vorm geven. De bewustwording van die verankering en de bijhorende relaties, dat is het bewustzijn dat onze identiteit, onze cultuur, onze opvattingen tot uiting komen in de actie. Ze tekent de actie en laat toe ze te situeren, te wortelen. Dat bewustzijn stelt ons in staat de grenzen van de actie te bevatten, het beperkt teleurstellingen, beperkt schuldgevoelens door onrealistische verwachtingen en geeft zin aan de ingeslagen weg. Het helpt de deelnemers ook om hun eigen keuzes te maken en niet gedwee mee te gaan in voorgekauwde acties.



zet het project de deelnemers aan tot handelen?

Zet het project de deelnemers aan tot handelen met individuele en maatschappelijke veranderingen?

Bij NME, net zoals bij educatie in het algemeen, heeft de pedagogisch werker de taak om individuele en collectieve veranderingen samen te brengen, door individu's in groep te laten werken. Het individuele en het collectieve verbinden, dat is wijzen op eenieders eigenheden, dat is kritische en ethische competenties aanvoeren. Zichzelf situeren en de eigen waarden verduidelijken, kan helpen om de maatschappelijke waarden die aanleunen bij onze gedachten te verduidelijken, en het is een vereiste in elke veranderingsdynamiek. Maar als we kijken naar de complexe, talrijke milieuproblematieken, dan kan het best dat dergelijke veranderingsdynamieken - als ze enkel individueel worden opgevat - niet volstaan om systemen om te gooien en kunnen ze het individu zelfs ontmoedigen. Het is dan ook noodzakelijk om samenwerkingsvaardigheden te ontwikkelen en collectieve veranderingen te koppelen aan individuele veranderingen, om dat gevoel van onmacht te counteren. Processen die aanzetten tot solidariteit, tot momenten van samen creëren, tot deelname aan collectieve initiatieven, zijn onontbeerlijk en kunnen mensen aanzetten tot engagement. Uit dat engagement kunnen de alternatieven voortvloeien die op hun beurt uitmonden in maatschappelijke veranderingen²⁶.

Zet het project de deelnemers aan tot handelen door een positieve en toch ook alarmerende visie te geven?

Milieuthema's gaan gepaard met vaak alarmerende vaststellingen die ofwel aanzetten tot actie, ofwel het status quo voeden; anderzijds zijn positieve ontdekkingen de perfecte katalysator om mensen aan te zetten tot handelen, maar soms zijn ze onvolledig. Beide visies, zowel de alarmerende als de positieve, lijken ons dus belangrijk, vooral als ze elkaar aanvullen en niet uitsluiten. Een veelheid aan visies wakkert creatieve en kritische vaardigheden aan.

De kritische geest ontwikkelen is essentieel: Omvat het project het hele vraagstuk? Zijn we in staat een heldere visie te krijgen van de kwestie? Toetst het project de verschillende visies (pessimistisch-alarmerend) om het probleem omvattend en complex te beschrijven? Is de informatie waarop de actie geënt is, geverifieerd? Is ze betrouwbaar? Welke facetten hangen af van opvattingen, van waarden?

Het alarmerende statuut groeit uit tot een gegeven, naast andere, indien de informatie constructief, positief en met een kritische geest wordt benaderd. Daarnaast is het nuttig en zelfs nodig om de positieve bedoelingen van de actie in het achterhoofd te houden. De deelnemers kunnen putten uit de schoonheid van het milieu, uit wat zij willen behouden, uit de waarde die ze het milieu toedichten, uit wat hen drijft en vormt.

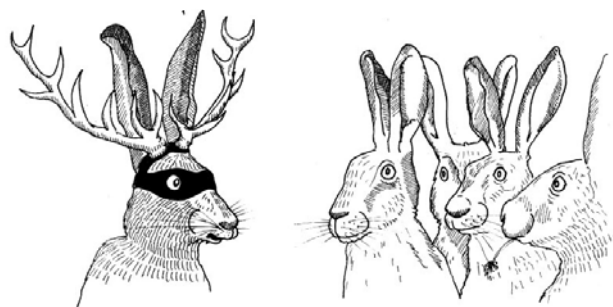
24. Joël de Rosnay, *Le macroscopie, Vers une vision globale*, Ed. du Seuil, 1975

25. Dominique Cottureau, *Habiter par corps*, EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT, Vol 10, p.18

26. Nayla Naoufal, *De l'individuel au collectif, de la réflexion à l'action*, Symbioses 118, Ecocitoyenneté: à l'école et ailleurs, pp. 6-7, <https://www.symbioses.be/pdf/118/dossier/Sy-118-6-7.pdf>

zet het project de deelnemers aan tot handelen?





HEEFT HET PROJECT DE RELATIES TUSSEN DE ELEMENTEN VAN HET SYSTEEM BELICHT?

Elk observatiethema kan beschouwd worden als een geheel aan elementen die onderling verbonden zijn. En dat noemen we een systeem. Om dat te bevatten, focussen sommige benaderingen op die elementen door ze te isoleren, andere concentreren zich ook op de relaties en wisselwerking tussen die elementen. Binnen NME beschouwt de systemische stroming het milieu als een geheel aan elementen die met elkaar interageren. Ze stelt voor om de componenten²⁷ van een milieusysteem te identificeren en hun onderlinge verbanden, hun relaties te belichten. Het komt erop neer een globale visie te ontwikkelen om van daaruit de dynamiek van het systeem te trachten te bevatten. Binnen die systemische stroming²⁸ gaat die omvattende visie vooraf aan een onderbouwde besluitvorming. Net zoals voor de andere sleutels is het voorstel dat hier wordt opgeworpen complementair met andere manieren om de realiteit te aanschouwen. Opdeling en een analytische kijk worden niet uitgesloten van die aanpak. De systemische benadering omvat tevens een subjectieve en intuïtieve dimensie. De uitdaging bestaat erin zichzelf te situeren om beter te handelen²⁹. Opteren voor een omvattende, een ruime blik is een van de mogelijke uitgangspunten.

DE BAND MET HET IN- EN HET UITWENDIGE

Deze sleutel stelt voor om een relatie tot stand te brengen tussen de deelnemer en het systeem, door een interactie in te bedden tussen de waarnemer en dat wat hij waarneemt, om op die manier een gevoeligheid aan te wakkeren tussen de deelnemer en zijn leefmilieu³⁰. Bij een wandeling langs een rivier bijvoorbeeld maken emoties, herinneringen, toekomstbeelden, kennis ..., zeg maar alles wat de deelnemer aan de rivier bindt, voor hem of haar deel uit het van 'riviersysteem'. Enerzijds wordt een systeem tot stand gebracht door de banden die het behelst, anderzijds kunnen we stellen dat het ook gevormd wordt door de relatie die het onderhoudt met zijn leefmilieu. Beeld u een geheel in van systemen die grenzen aan en interageren met elkaar, waarbij elk systeem nog eens bestaat uit subsystemen die ook onderling in contact staan, als een set Russische popjes die in elkaar zitten, maar elkaar toch met meerdere handen vasthouden. Een lastige oefening, zelfs voor een Russisch poppetje! Dat inzicht laat toe om systemen te concipiëren als niet-geïsoleerde gegevens. Opdat het systeem bestaat, moet het banden onderhouden met

27. Coll., *L'Education relative à l'Environnement (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Administration générale de l'enseignement, 2013, p.9

28. Joël de Rosnay, *Le macroscopie, Vers une vision globale*, Ed. du Seuil, 1975

29. Idem

30. Jacques Lapointe, *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*, 2005

zijn omgeving. Het is niet gesloten, het staat open. De rivier is verbonden met zijn stroomgebied, verbonden met de waarnemer, die met zijn omgeving, en al die verschillende koppelingen maken deel uit van het (de) waargenomen syste(m)en).

DE TIJD GEEFT NIETS OM ONS

Het voorstel omvat eveneens de suggestie om de duur van gebeurtenissen in te bedden in de systemen. Door de tijdsidee te integreren, krijgen we ook evoluerende verbanden. Want hoewel elk moment een evenwichtsoefening is, een stabiele status voor het systeem, is die stabiliteit louter tijdelijk. En elk onevenwicht brengt een nieuw evenwicht met zich mee. Onevenwichten helpen een systeem om zichzelf in stand te houden. Een kaars kan haar vlam alleen maar brandende houden als ze haar omgeving gebruikt. Het is een open systeem, en bij elk onevenwicht te wijten aan de wisselwerking met haar omgeving, verandert ze van samenstelling om een nieuw instabiel evenwicht³¹ te vinden. Een rivier op zijn beurt staat op elk moment in interactie met de andere systemen - de regen, de bomen die hem omzomen - en evolueert, wat zijn stabiliteit als rivier waarborgt. In dezelfde zin veranderen de emoties, herinneringen en kennis die hem binden aan de waarnemer voortdurend, hoewel die de stabiliteit van het riviersysteem verzekeren zoals hij of zij het ziet. Verandering is inherent aan een stabiel en vast systeem.

Onze opvattingen, onze visies op de wereld zijn stuk voor stuk modellen waar we naar teruggrijpen om te handelen. Het voorstel draait errond een visie te vinden die flexibiliteit en beweging combineert, die toelaat om de beslissingen te nemen en acties te ondernemen waarbinnen verandering beschouwd wordt als iets positiefs. De uitdaging bestaat erin niet-vaststaande oplossingen voor wijzigingen en evoluties te vinden, vatbaar voor discussie, maar niet minder zinvol voor het sociaalecologische systeem in kwestie.

Heeft het project de relaties tussen de elementen van het systeem belicht door de verschillende elementen van het systeem te tonen en de verbindingen die bestaan te belichten?

Als we een systeem op een vereenvoudigde manier observeren, door geen rekening te houden met de veelheid aan elementen en interacties, dan zou dat tot dwalingen en ongepaste acties kunnen leiden. Idem wanneer we één enkel element of één enkel verband apart in beschouwing nemen.

Rekening gehouden met een maximum aan elementen, door ze te expliciteren en zo duidelijk mogelijk te onderscheiden, kunnen we ze ook beter inbedden in het systeem en zo ook beter vatten. Specialisatie is perfect complementair met een systemische visie, vanuit de invalshoek van integratie in een globaal geheel.

Heeft het project de relaties tussen de elementen van het systeem belicht door het laten begrijpen/voelen van de verschillende aspecten (ecologisch, sociologisch, filosofisch, ...)?

Door elementen te belichten bij de observatie van een complexe milieusituatie, wordt de educatief werker onvermijdelijk gedwongen om disciplines te combineren. Gelet op de hoeveelheid en diversiteit van elementen, relaties en bewegingen, kan het gebruik van technieken en methodes afkomstig uit uiteenlopende disciplines een hulpmiddel zijn om een standpunt in te nemen. Alle begripmethoden, alle manieren om het echte te vatten, brengen ons ertoe om de realiteit te aanschouwen in al zijn dimensies, die stuk voor stuk acties behelzen en waarbij de veelheid aan en complementariteit van standpunten bijdraagt tot de gepaste actie³².

Die talloze dimensies van de realiteit hangen onderling af van elkaar. Al zijn ze soms tegenstrijdig, ze sluiten elkaar niet uit en dragen bij tot dezelfde dynamiek, denken we aan biologische, filosofische en antropologische visies op leven en dood, die niet afgebakend zijn.

31. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, pp. 28, 29

32. De kaart met milieuc componenten is een systemisch analysediagram aangepast aan NME, natuur- en milieueducatie (NME-DO) in het onderwijs in de Federatie Wallonië-Brussel, Algemene administratie voor het onderwijs, 2013, p. 9

Heeft het project de relaties tussen de elementen van het systeem belicht?

Heeft het project de relaties tussen de elementen van het systeem belicht door het laten begrijpen/voelen van verschillende standpunten of werkelijkheden?

Elk individu is een bron van kennis, van opvattingen over zichzelf en over de ander, of hij nu deelnemer is, pedagogisch werker of buiten de groep staat. Vanuit die vaststelling wordt het mogelijk om meerdere standpunten en zienswijzen te ontwikkelen. Op die manier kunnen we ons wereldbeeld verruimen, door invalshoeken uit te wisselen zonder ze hiërarchisch in te delen, en door dat beeld, die visie op te bouwen door ze te kruisen met andere.

In elke waarneming komt een verband tot stand die de deelnemer vormt. Dat verband is een geheel aan kennis die niet enkel gesmeed is door zogeheten geïntellectualiseerde wijsheden. Door gevoelsmatige ervaringen ook, en verder dan de loutere waarneming, stimuleert de aanvaarding van de impulsen die de wereld op ons afvuurt nog wat meer die vorming, dat bewustzijn van onszelf³³. Net zoals de wereld de waarnemer vormt, vormt de waarnemer ook de wereld. Ze zijn dus onlosmakelijk verbonden.

Heeft het project de relaties tussen de elementen van het systeem belicht door het laten begrijpen/voelen dat het geheel meer is dan de som van de delen?

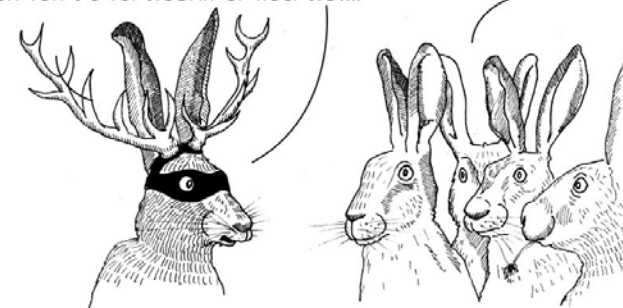
Na de ontleding in elementen, verbanden en interacties, wordt een systeem globaal gezien. Die globaliteit roept andere vragen en antwoorden op dan die opgeworpen door de afzonderlijke elementen en verbanden. Het systeem, in zijn geheel gezien, draagt een nieuwe identiteit, nieuwe eigenschappen uit.

Als we even terugkeren naar ons voorbeeld van de rivier, kunnen we stellen dat die meer is dan louter de combinatie van fysische, biologische, historische en emotionele kenmerken: hij is dat allemaal, dat klopt, maar ook meer, met zijn eigen kenmerken, verbanden en interacties met de rest van de wereld en met de waarnemer. Hij is daarnaast ook minder dan elk element dat hem vormt. Elk ongewerveld dier dat er huist heeft ook zo zijn eigenschappen, die niet dezelfde zijn als die van de rivier.

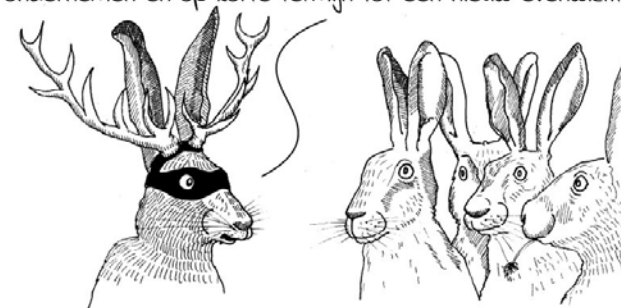
Heeft het project de relaties tussen de elementen van het systeem belicht?

Oké gasten, ik weet dat ik jullie verras. Maar ik heb eens goed nagedacht over de dynamiek van ons systeem, en ik denk dat op basis van die globale visie en van de rol waarin er heel wat...

Eh, Bill, is onzekerheid toegelaten?



Ja natuurlijk, maar onderbreek me niet! ... van de rol dus waarin er heel wat ons willen opsluiten binnen ons ecosysteem, ik de indruk krijg dat het een juiste oplossing is om actie te ondernemen en op korte termijn tot een nieuw evenwicht te komen!



Euh... Bill?

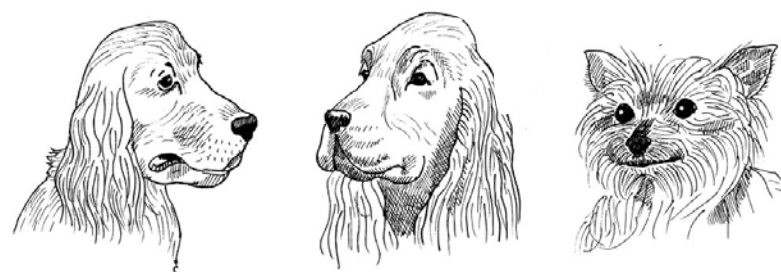
Ja?

Systeemdenken laat intuïtie toe, dat weet ik ook wel... Maar



Even concreet : hoe geraak jij nu terug in je hol ?





BIEDT HET PROJECT RUIMTE VOOR DE BESCHEIDENHEID VAN DE BEGELEIDER?

Binnen de huidige milieukwesties worden educatoren én deelnemers overladen met schuldgevoelens en verboden. Of het nu gaat om mobiliteit of afvalbeheer, educatoren zouden heel gemakkelijk in die dogmatische trend kunnen meegaan: de pedagogisch werker die zogezegd 'de waarheid in pacht heeft', die weet hoe we moeten leven. Die uitwas kan benadrukt worden door de urgentie in de hele milieuproblematiek.

In dit voorstel komt het er voor de educatief werker op aan zijn eigen grenzen te vinden binnen het hele proces, tussen wat hij bijbrengt en wat hij doet ontstaan, tussen wat hij stuurt en wat hij vormt met de deelnemers.

Hier kunnen we drie doelstellingen opwerpen die met die bescheiden houding samenhangen:

- de collectieve en individuele uiting bevorderen van de vereiste keuzes of acties;
- de vraag durven stellen wat voor ieder van ons de beste levenswijze is, en de hefbomen zoeken die het pad effenen naar die levenswijze;
- de deelnemer de mogelijkheid geven zichzelf vrij heruit te vinden³⁴, een proces van bespiegeling en kritisch denken ondersteunen.

Door die weg op te gaan, aanvaardt de educatief medewerker om zijn waarden en keuzes in vraag te stellen en wordt hij zich bewust van zijn eigen tegenstrijdigheden: een NME'er die met de wagen komt voor een activiteit rond zachte mobiliteit bijvoorbeeld.

De bescheidenheid van educatoren aansnijden, dat is onvermijdelijk ook het ethische aspect aansnijden. Ethiek is inherent aan elke educatieve praktijk en bovendien niet te vatten in twee pagina's. Ethiek vergt immers een denkoefening over de waarden en de zin van een actie. Dit voorstel past evenwel mooi in die ethische beschouwing, door de solidariteits- en verantwoordelijkheidsprincipes aan te stippen, principes die de individualiteit en het gemeenschapsgevoel bij de educatief werker onder spanning zetten.

"WAT IK WEET IS DAT IK NIET WEET"

Onder andere door de impliciete en expliciete waarden van het project te bepalen, door zich eerlijk te tonen in de waarden die het behelst en tegelijkertijd de deelnemer te doen nadenken over zijn eigen waarden, kan de educatief medewerker zijn doelgroep voor een zekere bekeringsjiver behoeden. Het komt er ook op aan om aan te kondigen wat het doeleinde is van wat men onderricht, om de doelstellingen niet te bezoedelen en als begeleider te vermijden de last van

34. Zoals meester Shifu in Kung Fu Panda 3 na 11 minuten zegt: "Het gaat er niet om dat ik jou in mezelf transformeer, het gaat erom dat ik jou in jezelf transformeer".

de eigen verplichtingen en van wat er zou moeten gebeuren af te wentelen op de deelnemers. Ondanks boodschappen waarin hij gelooft, ondanks de zekerheid van de acties die nodig zijn in het licht van de gehanteerde waarden, kunnen twijfel, verzet tegen het dogma, onzekerheid de voorgestelde educatieve aanpak fnuiken.

Door 'juiste gedragingen' aan te leren zonder ze nog maar in vraag te willen stellen of zich ertegen te durven verzetten, dreigt de pedagogische praktijk te verzanden in een star proces van maatschappelijke clichés, en riskeren we gewoontes te rechtvaardigen die passen in ons ontwikkelingsstreven, nog steeds de voornaamste boosdoener van milieuproblemen³⁵. Afval sorteren bijvoorbeeld mag dan een sociaal wenselijke gewoonte zijn, het lost de uitputting van onze hulpbronnen niet op, zeker als we de reikwijdte ervan niet toelichten.

Zichzelf vormen door contact met de ander kan ons kwetsbaar en afhankelijk maken, en een houding stimuleren die uitgaat van een zeker ongemak. Maar die houding laat ook toe om op pad te gaan met de deelnemers, om samen een doel na te streven. Die aanvaarde onzekerheid betreft zowel de boodschappen die we uitdragen als de resultaten van de voorgestelde acties (sleutel 'Zet het project de deelnemers aan tot handelen?').

DE EDUCATIEF WERKER ALS SUPERHELD

Een bescheiden houding kan educatoren ertoe brengen zich kwetsbaar te tonen. Daarbij aanvaard je als begeleider dat je niet alles weet en dat kennis alleen niet voldoende is. Bovendien is de ontwikkeling van een intelligent bewustzijn voor aangepaste acties en antwoorden op de vele uitdagingen niet uitsluitend mogelijk dankzij kennis en redenering; gevoeligheid, verbazing, verwondering en reflectie zijn evengoed hefboomen in die richting. Zich kwetsbaar tonen kan zinvol zijn voor het educatieve proces en hoeft educatoren niet te verhinderen om een veilig kader te waarborgen (sleutel 'Heeft het project de deelnemers een veilig kader geboden?').

Bescheidenheid staat niet gelijk met onderwerping, met blinde aanvaarding van de gangbare opvattingen. Bescheidenheid verhindert evenmin om de eigen gedachten en daden zomaar aan te nemen, ze kan clichés helpen doorbreken.

Het voorstel houdt ook rekening met het vertrouwen in de deelnemer. Die wordt geleid naar zijn eigen milieubewustzijn en begeleid in de zelfreflectie die daartoe kan leiden. De deelnemer is daar de enige eigenaar van. Zijn milieubetrokkenheid, dat wat hem bindt aan zijn leefomgeving, reikt denksporen aan zodat hij zijn plaats vindt in de wereld en zijn eigen acties ontdekt en onderneemt.

Door de singuliere aard van zijn eigen standpunt te aanvaarden, bakent de educatief medewerker de grenzen van zijn positie en zijn kijk³⁶ op de wereld en op zichzelf af³⁷. Hij aanvaardt zijn rol als subject en werpt zijn subjectiviteit in de schaal, hij praat in de 'ik'-vorm. De begeleider is zich er ook van bewust dat de manieren om zichzelf te situeren uiteenlopen naargelang het thema of het tijdstip. Het is zijn eigen menselijkheid die hij als educatief model opwerpt, hij toont zich als beperking van de educatie die hij uitdraagt.

35. Marie Jacqué, *L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique*, Cahiers de l'action, vol. 47, no. 1, 2016, pp. 13-19.

36. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, p.88

37. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Ed du Seuil, 2005, p.78

38. Philippe Eon, *Education à l'environnement : Comment éviter le transfert de charge ?*, EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT, Vol. 8, p.187

Biedt het project ruimte voor de bescheidenheid van de begeleider doordat hij zijn onzekerheden over inhouden en resultaten mag uitdrukken?

Als de pedagogisch werker ernaar streeft om de deelnemer te begeleiden, zodat die zijn plaats vindt en zo goed mogelijk handelt, dan is het belangrijk dat hij zijn houding aanpast. Hij is immers ondergedompeld in een educatief stelsel dat het hoofd moet bieden aan een massa aan kennis, maar dat paradoxaal genoeg tot nieuwe onwetendheid en onzekerheid leidt³⁹.

Net zoals in de actie (sleutel 'Zet het project de deelnemers aan tot handelen?'), aanvaardt de begeleider de onzekerheden over de resultaten, bakent hij de intentie af. Welk belang krijgt het traject? Is de actie individueel of collectief? Wat is haar reikwijdte? Wat bepaalt het welslagen of het mislukken van de actie?

De begeleider mag uiteraard twijfelen over zijn processen en methodes, maar dat niet tonen is misschien bepalend voor het vertrouwen, de veilige haven die het kader biedt (sleutel 'Heeft het project de deelnemers een veilig kader geboden?'). Merk op dat twijfel al dan niet tonen onvermijdelijk het project beïnvloedt.

Biedt het project ruimte voor de bescheidenheid van de begeleider door zichzelf als begeleider te verplaatsen in de positie van de lerende?

De educatief medewerker leert van zijn leerlingen, en wordt zo zelf een leerling. Hij maakt van het leerproces een horizontaal gegeven, stelt zich op dezelfde hoogte als zijn deelnemers, weliswaar vanuit het bewustzijn van verticaliteit, de wetenschap dat hij de methodologische bakens bezit en uitzet.

39. Eric Mangez, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Marie Verhoeven, « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ?, Les Cahiers de recherche du Girsef, n°110, septembre 2017

Biedt het project ruimte voor de bescheidenheid van de begeleider?

Biedt het project ruimte voor de bescheidenheid van de begeleider door andere manieren van denken te aanvaarden?

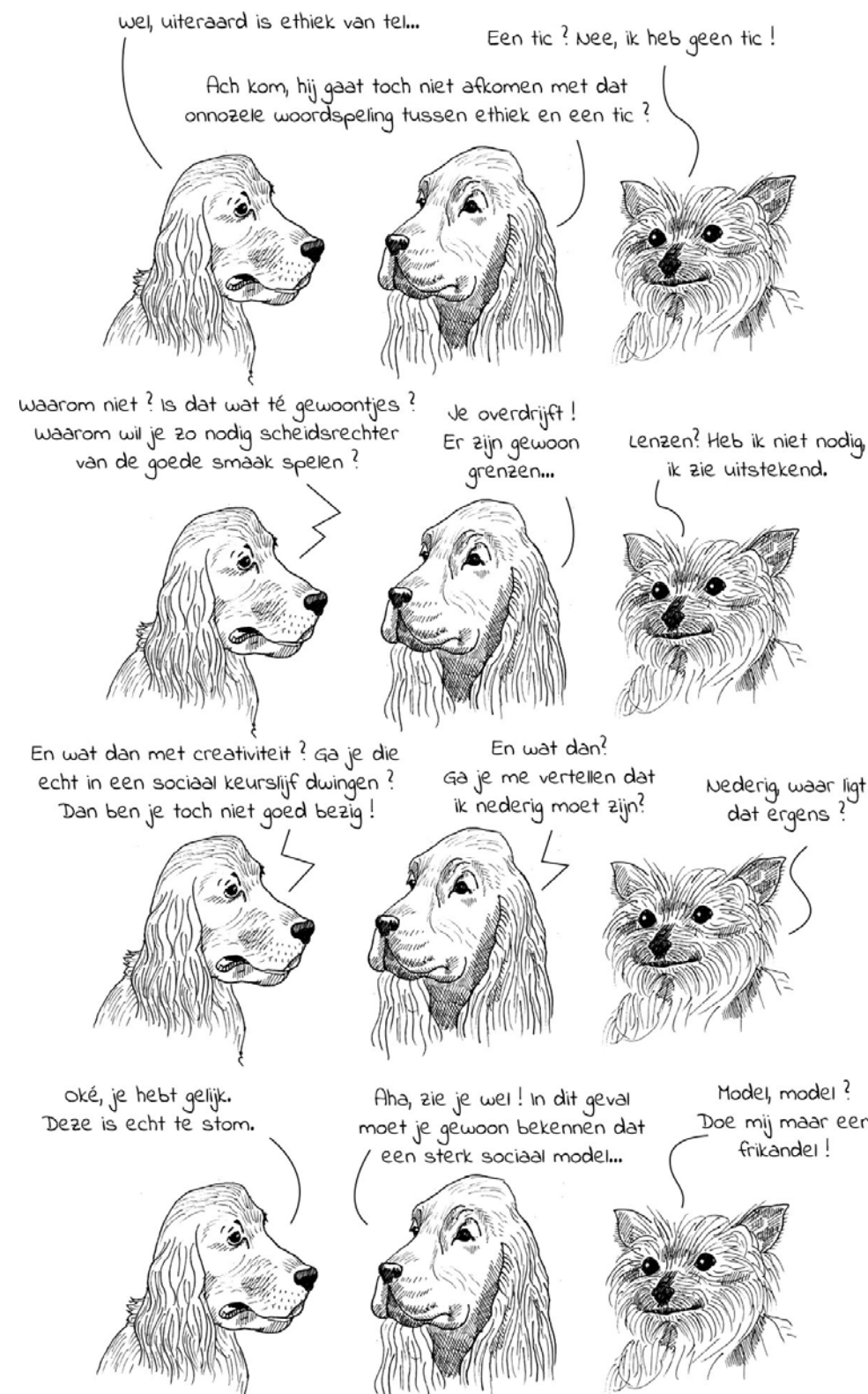
Als wijsheid tot doel heeft om te begrijpen, een standpunt in te nemen en te handelen, dan is het essentieel om die wijsheid uit te bouwen. Ze berust evenveel op kennis als op standpunten, geënt op experiment, intersubjectiviteit, interactie. Wijsheid is partieel en partijdig, elke denkwijze leidt tot de opbouw ervan.

Tegenstrijdigheid, weigering, verzet, deconstructie, niet-naleving van de regels draagt bij tot de ecologische vormgeving van wijsheden, door het creatieve aandeel en de zoektocht naar individuele en collectieve waarden.

De educatief werker werpt zich op als vaandeldrager van een democratische samenleving. Om het met Paul Ricoeur te zeggen: "Is democratisch, een samenleving die haar verdeeldheid erkent, aanvaardt dat ze doorrengen is van tegenstrijdige belangen en als voorwaarde stelt om elke burger evenwaardig te beschouwen in de uiting, de analyse én de invraagstelling van die tegenstrijdigheden, om tot een compromis te komen."⁴⁰

40. Deze visie komt in detail aan bod in de negende studie, *Le soi et la sagesse pratique : la conviction*, 1. institution et conflit, (vertaalde passage) "Democratie is geen conflictloos politiek model, maar een stelsel waarbinnen conflicten mogelijk en onderhandelbaar zijn, volgens de gekende bemiddelingsregels. In een almaar complexere samenleving neemt het aantal conflicten en hun ernst niet af, wel integendeel.", *Soi même comme un autre*, éd du Seuil, 1990, p. 300

Biedt het project ruimte voor de bescheidenheid van de begeleider?





HEEFT HET PROJECT DE DEELNEMERS EEN VEILIG KADER GEBODEN?

Een veilig kader is een van de voorwaarden om de realiteit te vatten vanuit een complexe invalshoek. Het is een voorwaarde in elk educatief proces, om aan te zetten tot leren, actie en commitment. In een samenleving binnen een wereld die de ene na de andere crisis doormaakt, wordt met de term "veiligheid" gezwaaid in allerlei contexten. In NME, net als in andere educatieve praktijken, zouden we comfort met veiligheid kunnen verwarren: comfort komt er dan op neer om te vervallen in acties die inspelen op sociale geplogenheden, op geruststellende handelingen die ons schuldgevoel onderdrukken, gebaren die inspelen op bepaalde maatschappelijke, economische of politieke doelstellingen, maar die geen enkele blijk geven van een kritische, verlichte geest. Veiligheid op haar beurt leidt tot een verantwoordelijke, kritische en creatieve betrokkenheid in elk project, maar laat evenzeer ruimte voor ongemak, voor risico.

KIEZEN VOOR EEN KNUS NEST

Een veilig kader omarmt de vele, uiteenlopende emoties. Angst, woede, droefenis ... ze hebben er allemaal hun plek. Bij maatschappij- of milieucrisissen kunnen de emoties hoog oplopen. Angst en vrees kunnen leiden tot een onveiligheidsgevoel. Angst leidt tot een overlevingsreflex die mensen doet vluchten, die elke actie ondermijnt. Angst wijst op gevaar. Vrees kan dan weer een ieder-voor-zichmentaliteit voeden. Het onveiligheidsgevoel dat voortkomt uit die emoties, kan verlamdend werken en de deelnemer verhinderen om mee te gaan in de educatieve demarche.

Het veilige, geruststellende kader is de basis waarop educatief werkers en deelnemers hun relatie zullen opbouwen. Dat kader omvat zowel de regels als de situatie die de begeleider bindt aan de deelnemer, en de deelnemers onderling verbindt. Het is een haven van vertrouwen. Het respect voor dat kader is een gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij educatoren zich opstellen als gelijken van de deelnemers, in een relatie van wederzijds respect.

Het komt er voorts op aan het project te verduidelijken aan de deelnemer, vanuit een pragmatische reflex: hoe lang zal het project duren, waar speelt het zich af, met wie, hoe; regels stellen die al dan niet onderhandelbaar zijn, door de gemaakte keuze toe te lichten; aandachtig zijn voor de effecten van het project op de deelnemers naarmate ze zich ontploffen; voorzichtig en welwillend zijn verontwaardiging laten blijken zonder te belemmeren, responsabiliseren zonder te culpabiliseren.

Het veiligheidsgevoel van de deelnemer hangt samen met zijn karakter, zijn waarden, zijn voor- geschiedenis... Kortom, het vloeit voort uit het respect dat de educatief werker toont voor zijn identiteit, zijn omgeving, zijn familiebanden, zijn leefomgeving, zijn relaties, zijn verhouding tot het vertrouwde, het intieme. Het komt erop aan "rekening te houden met de bakens waar een persoon aan vasthoudt om zich thuis te voelen"⁴¹. Onze inzichtbronnen uitbreiden door individuen nieuwsgierig te benaderen, opent perspectieven. Een vertrouwensband scheppen is onontbeerlijk om die nieuwsgierigheid ook bij de deelnemer te wekken, opdat hij geen terughoudendheid meer voelt om zijn visie te delen.

MAAR NIET INDOMMELEN

Zodra dat veilige kader er is, kan de educatief werker risico's nemen met de deelnemers, om hun kritisch denken aan te wakkeren, hun creativiteit aan te spreken, ze te vormen. Hij neemt de groep bij de arm in de richting van een breuk met de clichés⁴², daarbij gelet op de zone van naaste ontwikkeling⁴³ die verschilt van persoon tot persoon. Deelnemers die in een ongemakke- lijke situatie worden gebracht, gaan op allerlei manieren reageren (ontmoediging, agressiviteit, nervositeit...), gedragsuitingen die op hun beurt de begeleider uit zijn comfortzone trekken. Ook de educatief werker zelf maakt deel uit van het veilige kader dat hij schept, zo kan hij eventuele kritiek aanmoedigen en ontvangen.

41. Dominique Bachelart, Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde « non-hu- main », EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT, Vol. 8, p 44

42. Theorie van de cognitieve ontwikkeling, Piaget

43. "De ZNO verwijst naar wat iemand op een welbepaald moment kan aanleren. Het is een realistische 'potentieelzone'. De zone verschilt van leerling tot leerling, maar we kunnen stellen dat ook een groep haar ZNO heeft. Hoe meer de leerling vordert binnen zijn zone, hoe meer hij leert, maar hoe meer hulp hij ook nodig heeft om mislukkingen te vermijden die hem uit zijn zone zouden duwen." Definitie uit een tutorial van de Directie voor studieondersteuning en bibliotheken, in samenwerking met de Groep voor pedagogische interventie en innovatie van de Université du Québec, http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/tableau_v5_n1_zpd_0.pdf

Heeft het project de deelnemers een veilig kader geboden door een eventueel ongemak van de deelnemers te kunnen plaatsen?

Leren om zijn ongemak te aanvaarden, te omarmen zelfs, kan ertoe aanzetten de eigen grenzen te verleggen, veer- krachtiger te worden, verandering te aanvaarden. Het wekt de nieuwsgierig- heid. Je kan je tegelijk ongemakkelijk voelen en toch de indruk hebben dat je het juiste pad bewandelt, zolang je je maar veilig voelt. Als het erop aankomt het ongemak van de deelnemers aan te nemen, is het belangrijk om ook het eigen ongemak als educatief werker te aanvaarden. Zichzelf gadeslaan, de we- relt waarnemen, anderen observeren, accepteren om uit de vaste gewoontes te breken, flexibeler zijn in projecten en de eigen waarnemingen en ontdekkingen benutten, vergt zelfvertrouwen bij de educatief medewerker, bescheidenheid ook (zie sleutel "Biedt het project ruim- te voor de bescheidenheid van de bege- leider?"). Door de eigen mening staande te houden, door zichzelf te manifesteren maar ook open te staan voor eenieders eigenheden, gaat de begeleider samen met de deelnemer op pad, zonder hem te hinderen in zijn ontdekkingstocht.

Heeft het project de deelnemers een veilig kader geboden door een vertrouwensrelatie te bevorderen?

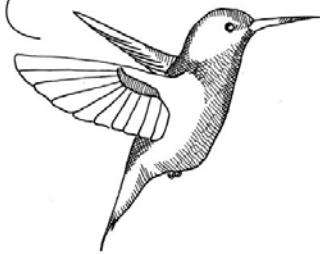
Een overmatig ongemak, een buitenspo- rige instabiliteit kan vernietigend werken. Dat kan wel gecompenseerd worden door een vertrouwensband tussen de pedago- gisch werker en de deelnemers, en tus- sen de deelnemers onderling. De sleutel 'Baseert het project zich op de collectieve dimensie van de groep?' legt de nadruk op solidariteit, die ervoor zal zorgen dat een hogere complexiteit toch te behappen is. De educatief werker ziet toe op de welwil- lendheid van de groep. De begeleider verkondigt zijn boodschap, hij handelt verantwoordelijk, waarborgt zijn proces, zijn methodes, bakent het ka- der af en schept een vertrouwensband op basis van wat hij verpersoonlijkt.

Heeft het project de deelnemers een veilig kader geboden door de vrijheid te laten om al of niet te doen wat voorgesteld is?

Die bewegingsvrijheid is bepalend voor het vertrouwen. Vertrouwen geven, dat is de teugels vieren, de controle over de ander durven loslaten, de ander de vrijheid ge- ven, weliswaar binnen de grenzen gesteld door de educatief werker. De begeleider aanvaardt de vrijheid van de deelnemer om al dan niet te doen wat hem wordt voorge- steld in zijn proces op het moment van de activiteit, hij aanvaardt dat het resultaat afhangt van de ander, dat hij de resultaten niet helemaal kan sturen omdat hij ver- trouwt op de deelnemer. Die deelnemer is autonoom in zijn aanpak, hij beslist welke bijdrage hij wil leveren. Door wederzijds vertrouwen in elkaar te stellen, ijveren zo- wel educatief werker als deelnemer voor hun persoonlijke empowerment.

Heeft het project de deelnemers een veilig kader geboden?

Kom, tijd om onze vleugels uit te slaan en actie te ondernemen!

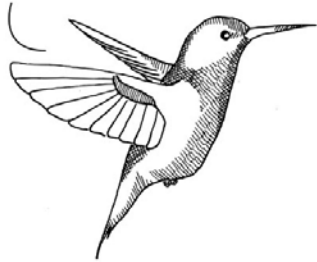


Maar we zitten zo hoog en jij hangt zo ver van het nest.

Ja, we zijn echt bang!



Je mag comfort niet verwarren met veiligheid! Vertrouw me, we zijn er voor elkaar.

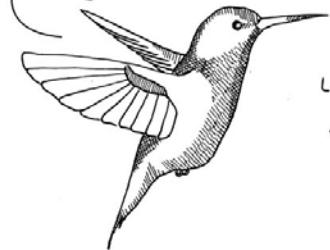


Jij lijkt niet echt in te zien welk referentiekader wij gebruiken om ons op ons gemak te voelen.

Ja, ben je nu helemaal getikt?



we vliegen gewoon een klein stukje tot aan de hoogspanningsmast en terug heel rustig! vertrouw me!



Iemand heeft eens gezegd:

"vrijheid bepaalt je vertrouwen."

Ja, een panda geloof ik.

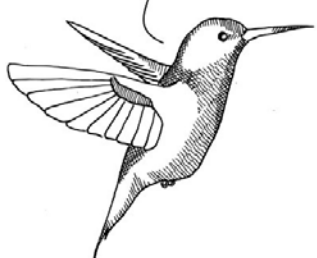
Laat ons toch gewoon vrij.

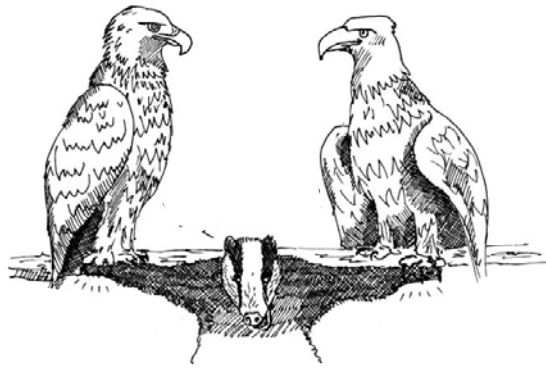


Hoe bedoel je, vrij?

Ja, wees op zijn minst wat flexibel in uw project.

Maar ja, vlieg gewoon in je eentje naar de hoogspanningsmast, en laat ons hier rustig in spanning zitten.





KLEINE OPFRISSING OVER DE COMPLEXITEITSMETHODE

- Een complexe realiteit omvat twijfelzones, onzekerheden. Toeval, onvoorzienigheid, onzekerheid, meervoudigheid ... ze maken allemaal deel uit van de wereld waarin we leven.
- Relaties zijn dynamische, veranderende, levende, zelfgeorganiseerde gegevens.
- De complexiteit van personen zelf maakt deel uit van de complexiteit van onze blik op de wereld, doorregen van ambivalentie, tegenstrijdigheid, twijfel.
- Afstand durven nemen, los durven komen van het eigen referentiekader is een must, zeker gelet op de opvattingen van de ander, op de fundamenten van zijn meningen.
- Het is onontbeerlijk, zelfs noodzakelijk om over zichzelf te praten, rekening te houden met het reflectiebeginsel.
- We kunnen de tijd niet terugdraaien.
- Overal waar we komen, wordt over onze relatie tot de wereld gepraat.
- Totale kennis bestaat niet.

WAT DOEN WE ERMEE?

EEN PRAKTISCHE PISTE

Het is lastig en zelfs tegenstrijdig om een methodologie voor te stellen die een complexer denken vooropstelt. Zich openstellen voor complexiteitsdenken is in zekere zin zich loskoppelen van het vertrouwde kader, terwijl een methodologie ons daar net naar terugvoert. Niettemin zijn praktische pistes, hoewel minder ambitieus dan een methodologisch recept, voor sommige mensen de eerste manier om mee te stappen in een dynamiek. We opperen hier dan ook een praktische piste die helpt om een project of een welbepaalde activiteit in vraag te stellen.

VOORSTEL

In onze sleutels hebben we herhaaldelijk gewezen op het belang om tegenstrijdigheden te verbinden en hun onderlinge afhankelijkheid te belichten. In dit voorstel vragen we u om die methode praktisch aan te pakken bij de opbouw van uw project.

DOELSTELLINGEN

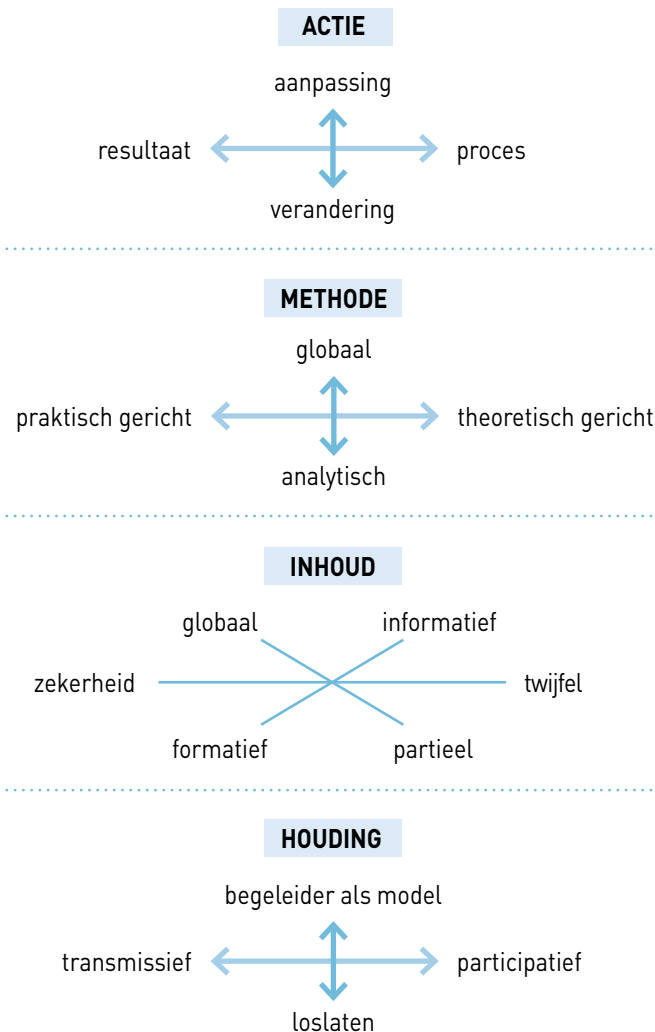
Door rekening te houden met tegenstrijdige voorstellen gaat u genuanceerder en zo ook complexer denken. Het kan uw project enkel maar verrijken en uw bedoelingen verduidelijken. Het kan ook de spanningen binnen een team blootleggen en u de capaciteiten aanreiken om oplossingen te bedenken.

DE TOEGANGSPOORTEN

Bij wijze van voorbeeld stellen we 4 toegangspoorten voor een fictief project voor (aan u om de uwe te bepalen, afhankelijk van uw realiteit en eigen project):

- Actie
- Methode
- Inhoud
- Houding

Voor elke toegangspoort zijn spanningsassen bepaald en wordt er een 'roos' gevormd:
Dat levert dit op:



In dit voorbeeld werpen we een aantal algemene spanningsassen op die gelden voor verschillende pedagogische projecten. In dit eerste deel stellen we voor om de pedagogische intentie in vraag te stellen. Om het hele proces te verrijken, stellen we u voor om zelf de spanningsassen te bepalen die eigen zijn aan uw bedoelingen en zo dicht mogelijk aanleunen bij uw realiteit op het terrein. Per roos kan het om verschillende assen gaan. U kunt een brainstorming organiseren met karikatuurale woorden om uw zoektocht naar spanningsassen te vereenvoudigen. De woorden zijn niet noodzakelijk antoniemen, maar zijn wel tegengesteld binnen de pedagogische intentie. Denk eraan dat verschillende woorden in verschillende 'rozen' onder spanning kunnen worden gezet, of meerdere keren binnen dezelfde roos (in ons voorbeeld staat 'globaal' tegelijk in spanning met 'gedeeltelijk' en met 'analytisch'). We vragen u om de keuze die uw pedagogische intentie impliceert, te verduidelijken en aan te geven op elk van de 'rozen'.

DE VRAAGSTELLING

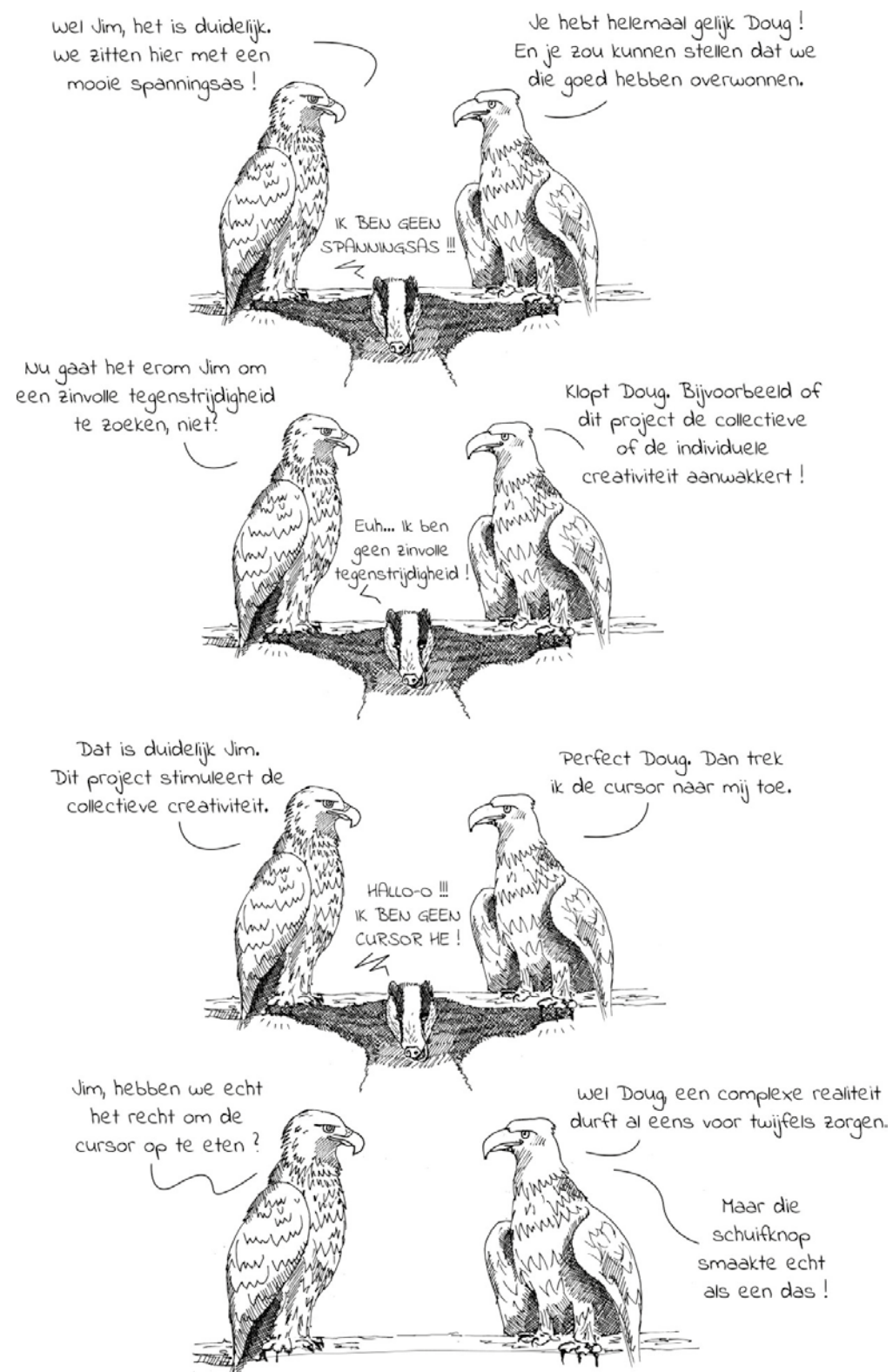
Nadat de pedagogische intentie is ontleed, stellen we voor om het gekozen project in vraag te stellen, door nu de vragen met betrekking tot de implementering van het project onder spanning te zetten. We suggereren om uw project vanuit operationele invalshoek te benaderen.

Plaats een cursor op de as tussen de twee vragen. Elke keuze gaat ten koste van zijn tegenhanger. Afhankelijk van de plaats die u de cursor geeft, kiest u ervoor om meer belang te hechten aan het ene of het andere voorstel, of daarentegen u in het midden te plaatsen en zo een beetje van de twee tegelijk uit te voeren.

Zet het project aan tot verandering?	Zet het project aan tot aanpassing?
Is het voortgebrachte resultaat de voornaamste ambitie van het project?	Maakt het proces het hart uit van het project?
Isoleert het project de verschillende onderdelen van het thema?	Geeft het project een algemeen beeld van het thema?
Legt het project de nadruk op bepaalde kennis?	Belicht het project zones van onwetendheid?
Versterkt het project het standpunt van de lerende?	Zet het project de deelnemer aan tot het uitwerken van alternatieven?
Is het project opgebouwd op praktische ervaringen?	Is het project opgebouwd op theoretische reflectie?
Reikt het project individuele leerprocessen aan?	Stelt het project collectieve leerprocessen voor?
Stimuleert het project de collectieve creativiteit?	Stimuleert het project de individuele creativiteit?
Leidt de educatief werker het proces?	Bouwt de educatief werker het proces op samen met de deelnemers?
Begeleidt de educatief werker de deelnemer?	Laat de educatief werker de deelnemer zijn eigen traject kiezen en beheren?
...	

Als je dit werk in team doet, kan iedereen aangeven wat hij achter de plaats van de cursor zet, om zijn keuzes te nuanceren of te expliciteren. Aarzel vooral niet om vragen toe te voegen en het voorstel aan te vullen. Elke vraagpijl staat los, er is geen hiërarchie of verband tussen elke pijl.

wat doen we ermee?



EEN STAPJE VERDER...

De laatste stap bestaat erin om de pedagogische intentie te confronteren met haar operationele aspecten. Door uw standpunten te vergelijken en uw keuzes te koppelen, kan de operationele kant van het project bijgestuurd of aangepast worden door een analyse van de intentie, en vice versa.

DE VZW RÉSEAU IDÉE

De vzw Réseau IDée (de afkorting van Information et Diffusion en éducation à l'environnement) bestaat sinds 1989. Dit netwerk voor verenigingen die actief zijn op het vlak van natuur- en milieueducatie (NME) in Wallonië en Brussel telt ruim 120 leden.

Réseau IDée biedt docenten, begeleiders, opleiders, ecoadviseurs, ouders, burgers ... duidelijke en gecentraliseerde informatie rond NME: de bestaande pedagogische tools, de NME-instellingen in Wallonië en Brussel, hun activiteiten (projecten, opleidingen, stages, wandelingen ...), de pedagogische benaderingen enz.

Het doet dat aan de hand van twee openbare documentatiecentra, begeleiding en advies op maat, het verspreiden van informatie (instrumenten, adressen enz.) via zijn website www.reseau-idee.be, het magazine Symbioses, allerhande nieuwsbrieven, stage- en opleidingsinventarissen enz.

Om de uitwisseling van ervaringen te bevorderen en het denkproces binnen de NME-sector gaande te houden, organiseert het netwerk ook overlegmeetings, debatten, reflectiedagen enz. Het promoot ook de strategische positie van NME aan de hand van een dialoog met overheden.

Auteur:

Maëlle Dufrasne (Réseau IDée)

Coördinatie:

François Beckers (Réseau IDée) en Évelyne Otten (SPW)

Met dank aan:

- De correctoren voor hun verbeteringen en nuttige voorstellen:
 - Émilie Croquet, Goodplanet
 - Christophe Dubois, Réseau IDée
 - Sébastien Kennes, Rencontre des continents
 - Jérôme Lafitte, Uqam
 - Christine Partoune, Institut d'éco-pédagogie
 - Sandrine Schlögel, vzw Hypothèse
 - Joëlle van den Berg, Réseau IDée
 - Vincent Wattelet, Réseau Transition
- Jérôme Eeckhout voor de illustraties
- Alle partners en deelnemers aan de Benelux/Grande Région-conferentie 2016 en in het bijzonder Jean-Philippe Robinet voor zijn rol als NME-facilitator.
- Het Secretariaat-Generaal Benelux voor het herlezen en corrigeren van de vertaling.

Grafiek :

la maison du **G**raphisme

réseau
idée



Direction générale opérationnelle
de l'Agriculture, des Ressources
naturelles et de l'Environnement



1718

Appel gratuit

www.wallonie.be

COMPLEXITEITSSLEUTELS

Pedagogische sleutels tot
complexiteitsdenken binnen NME

De wereld waarin we leven maakt de ene complexe crisis na de andere door. Hoe kunnen onze educatieve inspanningen optimaal de ontwikkeling ondersteunen van de talloze capaciteiten die nuttig zijn voor inzicht en dadendrang, in een wereld doorregen van complexiteit en onzekerheid?

Dit instrument wil de nodige sleutels aanreiken om pedagogische praktijken en elk pedagogisch project in vraag te stellen, om zowel professionals als hun doelgroep een ruimere, complexere, rijkere blik te doen ontwikkelen.