

Van Poeck, K. (2013). Natuur- en milieueducatie en actiecompetentie. *Cursus Natuur- en Milieueducatie 2013*. Cursus Natuur- en Milieueducatie. Deinze, België, 30 Januari - 1 Februari 2013, 1-8.

Natuur- en milieueducatie en actiecompetentie

In de context van ecologische kwesties worden mensen vaak benaderd als individu, als consument die duurzame keuzes moet leren maken. Ze worden aangemoedigd om hun individuele gedrag aan te passen, niet om als burger na te denken over wat onduurzaam is aan onze maatschappelijke structuren of om mee vorm te geven aan een alternatief maatschappijmodel. We schotelen hen dan de oplossingen voor die wij *nu* kennen voor problemen die zich *nu* voordoen. Maar wat is de houdbaarheidstermijn van pasklare oplossingen in onze complexe en snel veranderende wereld? En wat als een 'oplossing' later toch eerder een (nieuw) probleem blijkt? Of wanneer mensen geconfronteerd worden met tegenstrijdige 'wetenschappelijke' inzichten? Of conflicterende meningen? Hebben zij ergens 'geleerd' om daarmee om te gaan?

Deze tekst gaat over NME gericht op 'actiecompetentie', een benadering van NME die mensen de capaciteiten én het engagement wil bijbrengen om actief bij te dragen aan het wegwerken van de structurele oorzaken van milieuproblemen. Dit houdt in dat mensen niet alleen 'leren' om gehoorzaam en plichtsbewust te functioneren in de samenleving zoals die voor hen werd uitgedacht, maar dat zij net betrokken worden in het hele denkproces.

Actiecompetentie

De actiecompetentiebenadering (*'action competence approach'*) in NME (Jensen and Schnack 1997; Mogensen and Schnack 2010) vertrekt van de fundamentele veronderstelling dat milieuproblemen structureel ingebed zijn in onze samenleving en manier van leven. Oplossingen moeten daarom gezocht worden op zowel het maatschappelijke als het individuele niveau. Dit uitgangspunt heeft verregaande consequenties voor de doelen, inhouden en processen van NME. Volgens de actiecompetentiebenadering moet NME huidige en toekomstige burgers in staat stellen om in te grijpen, in 'actie' te komen op zowel dat maatschappelijke als dat individuele niveau.

'Our point of departure is that relevant answers to environmental problems are not only a matter of quantitative changes (less consumption of resources, less transport by car, less electricity consumption, etc.), but also (and maybe more so) of qualitative changes. Therefore, the aim of environmental education is to make students capable of envisioning alternative ways of development and to be able to participate in acting according to these objectives.' (Jensen and Schnack 1997: 164)

Werken aan actiecompetentie betekent dan capaciteit opbouwen om iets te doen aan ecologische bekommernissen door mensen de moed, het engagement en het verlangen bij te brengen om als actieve burgers een rol te spelen in een democratische samenleving. Vanuit dit perspectief is de actiecompetentiebenadering zeer kritisch tegenover de toenemende tendens om NME gelijk te stellen aan het streven naar ecologisch verantwoorde gedragsverandering.

‘We still see major research contributions in the environmental education research field building on the idea that environmental education is about “manipulating” learners and grownups into becoming individuals exhibiting “correct attitudes and behaviours” related to the environment following a “treatment” or an “intervention” with the necessary tools by the teacher or through an environmental education programme. While the terms used here are deliberately stark, the key issue they articulate is the discrepancy between the idea that environmental education should foster active, critical and independent citizens and other views that position learners as marionettes for the good intentions of environmentalists or environmental educators.’ (Breiting 2009: 200)

Jensen en Schnack benadrukken daarom sterk het onderscheid tussen ‘actie’ en ‘gedragsverandering’. Een actie wordt steeds doelbewust en intentioneel ondernomen. Het is de lerende (niet de leraar!) die bewust beslist om iets te doen, individueel of samen met anderen.

‘Related to an action, there will always be a conscious making up of one's mind, while this is not necessarily the case with a behavioural change which could be caused by pressure from other people (e.g. a teacher or peers) or by other influences such as advertisements.’ (Jensen and Schnack 1997: 168)

Een andere tendens in NME is dat diverse doe-activiteiten (excursies, wateronderzoek, enz.) geïntegreerd worden in de educatieve praktijken, vaak als tegengewicht voor de nadruk op kennisoverdracht vanuit een wetenschappelijke benadering (Jensen and Schnack 1997). Hoewel dergelijke activiteiten ongetwijfeld waardevol zijn – het kunnen motiverende, enthousiasmerende, actieve werkvormen zijn – kan men ze volgens deze auteurs niet zonder meer als ‘acties’ beschouwen. Een actie is nl. steeds gericht op het oplossen van het probleem dat voorligt of op het veranderen van de condities en omstandigheden die dat probleem veroorzaakten. Om bij het voorbeeld van wateronderzoek te blijven: bij het bestuderen van overbemesting is het onderzoeken van het nitraatgehalte in drinkwater een activiteit die weliswaar erg zinvol kan zijn, maar het is geen actie. Een actie in deze context is bijvoorbeeld het zoeken naar manieren om producten van biologische landbouw te promoten of het boycotten van conventionele landbouwproducten om op die manier het probleem van nitraatvervuiling tegen te gaan.

Jensen en Schnack onderscheiden verschillende soorten acties. Directe acties dragen onmiddellijk bij tot het oplossen van milieuproblemen terwijl indirecte acties anderen beïnvloeden om iets te doen dat bijdraagt aan het oplossen van milieuproblemen. Wanneer een landbouwer beslist om het gebruik van meststoffen te halveren, hebben we te maken met een directe actie. Wanneer politici echter wetten en taxen in het leven roepen om landbouwers hiertoe aan te zetten, kunnen we spreken van een indirecte actie. Deze politieke maatregelen kunnen op hun beurt het resultaat zijn van de indirecte acties van ngo's en burgers, zoals briefschrijfacties, betogingen, lobbying, stemgedrag, enz. En misschien zijn deze op hun beurt ontstaan naar aanleiding van andere indirecte acties zoals een debatavond over landbouw en milieu. Met andere woorden: indirecte acties leiden tot directe acties en directe acties worden veroorzaakt door een reeks indirecte acties. Voorbeelden van directe acties zijn afval sorteren, composteren, water- en energiebesparing, enz. Voorbeelden van indirecte acties zijn het ontwikkelen en verspreiden van een krant over de milieuproblematiek, brieven aan politici en bedrijven, een debatavond organiseren, lezersbrieven schrijven, enz.

	directe actie	indirecte actie
individueel/schoolniveau		
maatschappelijk/structureel niveau		

Figuur 1: soorten acties

Verder onderscheiden ze acties die enkel focussen op individueel of schoolniveau tegenover acties die ook gericht zijn op het maatschappelijke, structurele niveau. In het eerste geval loopt NME het risico om een simplistische, individualistische kijk op milieuproblemen en hun oorzaken over te brengen.

'Does the action of turning out the light when leaving the room necessarily give more insight into problems concerning energy consumption and change of climate? Or more to the point: how does one ensure that the specific action contributes to developing pupils' critical and global understanding of the environmental problem in question?' (Jensen and Schnack 1997: 172)

Acties met oog voor de structurele verankering van milieuproblemen veronderstellen dat individuele acties in het perspectief van maatschappelijke verandering worden geplaatst, zowel lokaal als globaal.

'Perspectives to be included in such teaching are illustrated by the following questions: which environmental problem does the actual action help solve?, does a solution to the problem require that many act in the same way?, what are the conflicts of interests involved?, are there conditions that make many choose not to act in this particular way?, what can be done to make it possible for more people to act?, are there other sources or conditions in society which are more important with reference to the actual environmental problem?' (Jensen and Schnack 1997: 172)

NME gericht op actiecompetentie vereist aandacht voor actiegerichte kennis. Jensen en Schnack onderscheiden vier kennisdimensies (Sleurs e.a. 2008). Kennis over milieuproblemen mag niet beperkt blijven tot kennis over het bestaan, de eigenschappen en de effecten van het probleem. Hoewel deze kennis essentieel is om interesse te wekken en het bewustzijn aan te scherpen, kan zij een omgekeerd effect hebben wanneer ze geïsoleerd wordt overgedragen. De complexiteit en omvang van het probleem kan immers een gevoel van machteloosheid opwekken en leiden tot 'actieverlamming'. NME moet daarom ook aandacht hebben voor de oorzakelijke dimensie van milieuproblemen. Hierbij is het van belang om de analyse niet te beperken tot natuurwetenschappelijke, meer oppervlakkige oorzaken (zoals het verband tussen de verbranding van fossiele brandstoffen en klimaatverandering) maar ook aandacht te schenken aan dieperliggende grondoorzaken die vaak verband houden met sociale, economische en politieke factoren. Een derde kennisdimensie is die van de mogelijke veranderingsstrategieën en actiemogelijkheden. Zowel directe als indirecte acties, zowel individuele als structurele acties hebben hierin een plaats. Een vierde en laatste dimensie is die van het ontwikkelen van alternatieve oplossingswegen en visies. Hierbij gaat het over het ontwikkelen van een eigen visie, over het tegen elkaar afwegen van verschillende visies en over het rekening houden met (culturele, politieke,...) verschillen bij het oplossen van problemen.



Figuur 2: actiegerichte kennis (bron: Van Poeck en Loones 2010)

Dat laatste is in het bijzonder van belang omdat we in de context van milieuproblemen erg vaak geconfronteerd worden met verschillende, zelfs tegenstrijdige visies die onvermijdelijk naast elkaar (zullen blijven) bestaan. Milieuproblemen zijn immers bij uitstek 'publieke kwesties'.

Milieuproblemen als publieke kwesties

In de context van milieukwesties worden we meer en meer geconfronteerd met ingrijpende problemen waarvan de wetenschappelijke kennis onzeker is. Ze zijn volgens Latour (2005) niet te vatten in 'matters-of-fact' want transparante en onbetwiste feiten worden steeds zeldzamer. Het is dan ook vaak onduidelijk wat de maatschappelijke gevolgen zullen zijn (Dijstelbloem 2007). Het zijn echter kwesties die dermate ingrijpende, verstrekkende maar tevens onvoorspelbare externe effecten hebben dat ze een zaak worden van het algemene belang. Het worden wat Latour noemt 'matters-of-concern' die, door hun aard, de bestaande normatieve en wetenschappelijke kaders te buiten gaan. Ze zijn zo gecompliceerd, controversieel en onstabiel dat ze vragen om een participatieve, collectieve, probleemgerichte benadering. Het zijn publieke kwesties (Marres 2005; Dijstelbloem 2007; Simons and Masschelein 2009). Noch de bestaande beleidsorde, noch de aanwezige expertise kunnen zich dergelijke problemen toe-eigenen. Diverse actoren worden er immers door geraakt en zijn er – vaak op antagonistische wijze – in betrokken. Publieke betrokkenheid is daarom van groot belang: het gaat hier immers om kwesties waarvoor de organisatie van een publiek noodzakelijk is en die daarom getransporteerd moeten worden naar fora die daar geschikt voor zijn.

Publieke kwesties dienen zich echter niet vanzelfsprekend als zodanig aan. Het risico bestaat dat kwesties die om aangepakt te worden op een publiek aangewezen zijn, in de praktijk vaak niet als publieke zaak gedefinieerd worden. Het hangt immers van nogal wat factoren af of iets gedefinieerd wordt als een publiek probleem. Dit heeft te maken met 'framing', met het vaststellen van het juiste kader waarbinnen bepaald kan worden of iets een privaat dan wel een publiek karakter heeft. In de samenleving spelen in dit verband verschillende, soms tegenstrijdige tendensen. Sommige zorgen ervoor dat kwesties gedefinieerd worden als publieke zaken. Andere proberen er net voor te zorgen dat dergelijke definities ongedaan worden gemaakt. Zo spelen er in de samenleving tendensen die kwesties hun 'publieke' karakter trachten te ontnemen door ze bijvoorbeeld te 'claimen' vanuit bestaande wetenschappelijke instituties en/of specifieke expertise. Dit leidt tot een technocratische, expertgeoriënteerde aanpak van kwesties die nochtans onmiskenbaar een politiek karakter hebben. Wetenschap is immers niet louter een poging om legitieme representaties van de werkelijkheid voort te brengen dan wel een project dat in de samenleving *ingrijpt*. Kwesties

publiek maken, vereist daarom een verschuiving van wetenschap naar de 'agora', naar publieke fora. Wetenschap kan dan om advies worden gevraagd en ter verantwoording worden geroepen in publieke ruimtes en kennis wordt daardoor op andere plaatsen dan gebruikelijk ter discussie gesteld. Er ontstaat dan ruimte voor 'experimenten' in plaats van een monopolie van 'expertise'.

Competente burgers?

De actiecompetentiebenadering biedt een aantal interessante aanknopingspunten voor NME: ze heeft aandacht voor structurele oorzaken en oplossingen voor milieuproblemen en reduceert educatie niet tot het realiseren van individuele gedragsverandering. Ons perspectief op natuur- en milieukwesties als 'publieke kwesties' plaatst echter vraagtekens bij een actiecompetentiebenadering opgevat als 'mensen leren in actie komen'. Deze vertrekt immers van een instrumentele, lineaire kijk op de relatie tussen leren en burgerschap: mensen 'leren' via een welbepaald traject de nodige competenties verwerven en pas daarna zijn ze in staat om als burger een rol te spelen in de samenleving. Dit is wat Biesta (2011) noemt een socialisatieconcept van burgerschapseducatie. Het probleem hiermee is dat wie niet beschikt over de 'juiste' kennis, attitudes en vaardigheden dreigt te worden uitgesloten uit het democratisch proces. Gemarginaliseerde stemmen en afwijkende meningen dreigen bovendien genegeerd te worden.

De uitdaging voor NME bestaat er daarom in om milieuproblemen als 'publieke kwesties' naar voor te brengen (Van Poeck and Vandenabeele forthcoming). Dit impliceert een radicaal democratisch perspectief op leerprocessen: educatie als democratisch experiment. In plaats van mensen te leren om in actie te komen, gaat het hier eerder over kansen creëren voor mensen om in actie te komen en van die actie te leren. Het startpunt is mensen die geraakt worden door concrete kwesties. Door de aard van die publieke kwesties en het ontbreken van ongecontesteerde feiten hebben we per definitie te maken met een publiek van 'gelijken'. De focus ligt dan ook niet op competenties en expertise maar op democratische ruimtes en praktijken waarin participatie en burgerschap kan ontstaan. Een gebrek aan de 'juiste' competenties is immers geen grond voor het uitsluiten van individuen of groepen van betrokkenheid in publieke kwesties. Dergelijke kwesties vragen om educatieve processen waar mensen zich bekommeren om concrete kwesties en in actie komen. Het gaat er dus over mensen de kans te geven zich te engageren in praktijken waarin private bekommernissen vertaald worden in publieke kwesties. Daarbij worden publieke, collectieve oplossingen gezocht en onderhandeld die niet vooraf kunnen worden bepaald maar keer op keer een democratisch, experimenteel engagement vereisen. Leren is hier een respons op een specifieke kwestie: mensen leren, steeds weer, in respons op de tegenstrijdigheden en verschillende opvattingen waarmee ze geconfronteerd worden in de context van een concrete milieukwestie.

Actiecompetentie is dan ook geen doel dat op een bepaald moment al dan niet bereikt wordt. Het is eerder een educatief ideaal (Mogensen and Schnack 2010).

“[...] it is not possible to become the ultimate action competent individual because human actions will always produce intended and unintended changes and conditions that give rise to a quest for new capabilities. In this sense, the striving for qualifying one’s action competence is a never-ending process.” (Mogensen and Schnack 2010: 61-62)

Referenties

Biesta, G. (2011), *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Breiting, S. (2009), 'Issues for environmental education and ESD research development: looking ahead from WEEC 2007 in Durban', *Environmental Education Research*, jrg. 15, 199-207.

Dijstelbloem, H. (2007), *De democratie anders: politieke vernieuwing volgens Dewey en Latour*, PhD diss., University of Amsterdam.

Jensen, B. B. and Schnack, K. (1997), 'The Action Competence Approach in Environmental Education', *Environmental Education Research*, jrg.3, 163-178.

Latour, B. (2005), 'From Realpolitik to Dingpolitik or How to Make Things Public', in: *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, eds. B. Latour and P. Weibel, Karlsruhe: ZKM and Cambridge, Mass.: MIT Press.

Marres, N. (2005), *No issue, no public. Democratic deficits after the displacement of politics*, PhD diss., University of Amsterdam.

Mogensen, F. and Schnack, K. (2010), 'The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria', *Environmental Education Research*, jrg.16, 59-74.

Simons, M. and Masschelein, J. (2009), 'The Public and Its University: beyond learning for civic employability', *European Educational Research Journal*, jrg.8, 204-17.

Sleurs, W., De Smet, V. en Gaeremynck, V. (2008), 'Duurzame ontwikkeling. Hoe integreren in onderwijs', Antwerpen: Uitgeverij De Boeck.

Van Poeck, K. en Loones, J. (2010), *Educatie voor Duurzame Ontwikkeling: de vlag en de lading*, Vlaamse overheid: departement Leefmilieu, Natuur en Energie, Brussel.

Van Poeck, K. and Vandenabeele, J. (forthcoming), 'Learning from sustainable development. Education in the light of public issues', *Environmental Education Research*.