

- OECD (1994), *Creating rural indicators for shaping territorial policy*. OECD, Paris.
- Ploeg, J.D. van der (1999), *De virtuele boer*. Van Gorcum, Assen.
- Sijtsma, F.J., & D. Strijker (1994), *Investerings met ruimtelijke werking in het landelijk gebied*. REG-publicatie 5. Stichting REG, Groningen.
- Strijker, D. (1999a), *Ruimtelijke verschuivingen in de EU-landbouw 1950-1992*. REG-publicatie 21. Stichting REG, Groningen.
- Strijker, D. (1999b), *Platteland is geen thema voor landbouweconomen*. Agrarisch Dagblad, 2 sept., p.5
- Terluin, I.J. en J.H. Post (1999), *Employment in leading and lagging rural regions of the EU*. LEI, Den Haag.
- VROM-raad, 1999, *Sterk en mooi platteland*. Advies 015. VROM-raad, Den Haag.

1.4 NME en vraagstukken van de Groene Ruimte

Marjan Margadant-van Arcken

1.4.1 Inleiding

Alvorens in te gaan op de aangedragen probleemstelling is het wenselijk Natuur- en Milieu-Educatie (NME) wat nader te omschrijven. NME is een bij uitstek multidisciplinaire educatie, waarin natuur, milieu en samenleving in samenhang behandeld worden. In tegenstelling tot milieuvoorlichting en -communicatie betreft NME zorgvuldig voorbereide en begeleide leerprocessen, met een verantwoording en onderbouwing van doelen, leerinhouden en werkvormen. Deze vorm van leren vindt plaats in institutioneel verband en onder deskundige begeleiding. Als bijvoorbeeld een gemeente het lokale sociaal-cultureel werk of opbouwwerk vraagt een publiek debat voor omwonenden te organiseren over de inrichting van de Groene Ruimte, dan is dat een voorbeeld van volwasseneneducatie in institutioneel verband en onder deskundige begeleiding. Een dergelijk debat is voor het sociaal-cultureel werk een methodische werkvorm om kennisbehoeften van deelnemers te signaleren en competenties te ontwikkelen (zie Broens 1995).

Een ander kenmerk van NME is dat educatie uitgaat van het emancipatorisch vormingsideaal, waarin doelen gesteld worden vanuit de lerende persoon en niet van buitenaf³ Uiteraard vindt leren altijd plaats in een maatschappelijke context, maar dat wil niet zeggen dat buiten-pedagogische doelen mogen worden opgelegd aan

³ Dit vormingsideaal is al sinds jaren het pedagogisch uitgangspunt van het Nederlandse onderwijs. Onder andere ten gevolge van technocratische beleidssturing verwatert het enigszins.

educatie. Hierin onderscheidt educatie zich van scholing en training (de overdracht van kennis en vaardigheden, bijvoorbeeld voor een bepaald beroep).

Op dit punt bestaan veel misverstanden over NME. Grofweg kunnen we in Nederland twee stromingen onderscheiden met a) een instrumentele visie en b) een pedagogische visie. Bij een instrumentele visie wordt educatie opgevat als één van de sociale instrumenten van de overheid om een groter draagvlak te creëren voor haar beleid en om dit beleid vorm te geven. Maar ook natuur- en milieu-organisaties kunnen van deze visie getuigen wanneer zij educatie opvatten als een middel om hun visie op natuur- en milieuproblemen en -oplossingen onder de aandacht te brengen.

Vanuit een pedagogische visie is het opleggen van een extern, maatschappelijk doel in strijd met het begrip educatie. Educatie is gericht op de vorming van autonoom denkende en handelende mensen die een constructief kritische bijdrage kunnen leveren aan een functionerende democratie (bijvoorbeeld als 'luis in de pels' van overheid, bedrijfsleven, onderzoeksinstituten en natuur- en milieu-organisaties). Het inleiden in de pluriforme betekenisverleningen van de huidige samenleving, het principe van hoor en wederhoor, het leren streven naar consensus, het kunnen hanteren van dissensus, etcetera behoren daarom onlosmakelijk tot educatie.

Wat betreft Groene Ruimte-vraagstukken komt de tegenstelling tussen een instrumentele en een pedagogische visie verscherpt aan het licht in het kader van interactieve beleidsvorming en 'sociaal leren'. In sommige beleidsrapporten (bijvoorbeeld *Duurzaamheid als uitdaging* van de WRR) wordt sociaal leren gelijkgesteld aan het leren van en met elkaar in een groep, zoals dat plaatsvindt tijdens interactieve beleidsvorming. Vanuit een pedagogische visie is dat een 'open deur', omdat leerprocessen om verschillende redenen altijd sociale processen zijn (zie Lijmbach et al. 2000, hoofdstuk 3.3). Het pedagogisch concept 'sociaal leren' is gebaseerd op de reflexieve moderniseringstheorie van Giddens en Beck (Jansen 1994, 1999; Wildemeersch 1995; Wildemeersch et al. 1997, 1998). Volgens deze theorie wordt de huidige, moderne samenleving gekenmerkt door de complexiteit, voorlopigheid, onzekerheid en soms tegenstrijdigheid van wetenschappelijke kennis en door het ontbreken van algemene of gemeenschappelijke normen en waarden. Deze kenmerken maken dat individuen en instituties gedwongen worden tot reflectie op voornoemde onzekerheden. Kenmerkend voor het pedagogisch concept 'sociaal leren' is dan ook dat er een (eigenstandige) educatieve ruimte wordt gecreëerd, waarin deze reflectie tot expressie kan komen. Verschillende onderzoeken naar leerprocessen tijdens interactieve beleidsvorming laten echter zien dat deze reflectie niet optreedt (Van Rheede 1997, Van Rheede & Leroy 1999, Horlings 1996). De kaderstelling en beleidsdoelen worden niet ter discussie gesteld en het interactieve proces wordt slechts ingezet ter realisering van reeds bepaalde beleidsdoelstellingen. Daaruit volgt dat deze laatste vorm van sociaal leren valt onder een instrumentele visie.

1.4.2 Ontwikkelingen in de afgelopen tien jaar

In het afgelopen decennium zijn twee meerjarenprogramma's van grote invloed geweest op de praktijk van NME. Het betrof het NME-Onderwijsproject 91/95 en de Extra Impuls NME 96/99. Het NME-Onderwijsproject had een budget van 78 miljoen gulden en een stuurgroep met vertegenwoordigers van zeven ministeries

(OC&W, LNV, VROM, VWS (WVC), V&W, EZ en BZ/OS). Dit meerjarenprogramma was gericht op de implementatie van NME in het reguliere onderwijs. De Extra Impuls NME had een budget van 34,5 miljoen gulden en een stuurgroep met vertegenwoordigers van zes ministeries (EZ deed niet mee). Het programma van de Extra Impuls NME had twee strategische doelen:

- de versterking van de structurele inbedding van NME in het onderwijs,
- ontwikkeling en implementatie van buitenschoolse NME.

Mede onder invloed van de Extra Impuls werd deze periode gekenmerkt door een substantiële kwaliteitsverbetering en professionalisering van het werk. In opdracht van het IVN-Vereniging voor Natuur- en Milieueducatie en de interdepartementale stuurgroep werden bijvoorbeeld kwaliteitsstandaarden voor doelen, didactiek en leerinhouden van NME opgesteld (Hovinga et al. 2000). En binnenkort wordt een branchevereniging voor NME-beroepskrachten opgericht.

Evenals in de ons omringende landen en andere delen van de wereld is ook in Nederland een ontwikkeling gaande van 'klassieke' NME (ecologische basisvorming) naar leren in het kader van leefbaarheid en duurzaamheid (ecologische én maatschappelijke vorming). Deze tendens gaat vergezeld van een uitbreiding van doelgroepen, doelen, leerinhouden en werkvormen. Toch moet een onderscheid gemaakt worden tussen 'goede' NME en NME zoals dat soms in de praktijk is aan te treffen. Het NME-praktijkveld heeft de (inter)nationale theorievorming en ontwikkeling niet altijd kunnen of willen volgen. Vandaar dat we in de praktijk enerzijds NME-centra en bezoekerscentra aantreffen die vrijwel uitsluitend bezig zijn met ecologische basisvorming voor het onderwijs en natuurgerichte recreatie, en anderzijds NME-diensten tegenkomen die diep geïnvolveerd zijn in grote maatschappelijke vraagstukken. Een voorbeeld van het laatste is de *Masterclass Leren voor duurzaamheid* van de gemeente Den Haag. Deze *Masterclass* werd georganiseerd door de dienst Stadsbeheer; de deelnemers waren individuele personen of personen afkomstig van de ANWB, een stadsdeel, milieuraad en dergelijke.

1.4.3 Toekomstige ontwikkelingen

Per 1 januari 2000 is het meerjarenprogramma NME 21 van start gegaan met een budget van minimaal 35 miljoen gulden en een stuurgroep met vertegenwoordigers van vier ministeries (LNV, VROM, OC&W en BZ/OS) en vertegenwoordigers van IPO, VNG en UvW. De verdeling van de beschikbare financiële middelen zal mede door de laatste drie samenwerkingspartners worden bepaald. Met deze werkwijze verwacht men een bestuurlijke verankering van NME op alle beleidsniveaus te bereiken.

Aan dit meerjaren programma ligt de *Notitie NME 21* met de ondertitel 'Leren voor een duurzame samenleving' ten grondslag. Momenteel zijn de provincies bezig hun Provinciaal Ambitie Statement (PAS) te schrijven, op basis van de *Notitie NME 21*. Een probleem daarbij is echter dat NME een gedeeltelijk nieuw beleidsterrein is voor IPO, VNG en UvW en dat het concept 'duurzaamheid' - afgezien van de definitie in het Brundtlandrapport - niet alleen multi-interpretabel is, maar tevens als een 'containerbegrip' is gaan functioneren, waarin ieder naar believen zijn of haar opvatting van duurzaamheid kwijt kan. Dit bemoeilijkt een consistente beleidsvorming en -uitvoering van het meerjarenprogramma NME 21.

Ter ondersteuning van dit proces heeft de interdepartementale stuurgroep aan de bijzondere leerstoel NME de opdracht gegeven een analyse uit te voeren naar duurzaamheid als leergebied. Deze conceptuele analyse en educatieve uitwerking is uitgevoerd door medewerkers van de bijzondere leerstoel in samenwerking met Susanne Lijmbach (leerstoelgroep Toegepaste Filosofie, Wageningen Universiteit). In de educatieve uitwerking worden de belangrijkste inhoudelijke thema's voor de komende jaren aangestipt. Naast het overkoepelende thema 'leefbare duurzaamheid' zijn dat (inter)nationale vraagstukken rond water, biogenetica en de Groene Ruimte (Lijmbach et al. 2000).

1.4.4 NME en vraagstukken van de Groene Ruimte

Vraagstukken op het gebied van de Groene Ruimte hebben alles te maken met natuurbeelden en -visies. Deze beelden en visies worden cultureel gemedieerd in boeken, tijdschriften, reclame, televisie, reisgidsen etcetera, maar ook in het onderwijs en in lesmethoden. Ter nadere invulling van het thema 'natuurbesef' liet de stuurgroep Extra Impuls NME een *quick scan* uitvoeren naar natuurbeelden in lesmethoden aardrijkskunde en biologie voor basis- en voortgezet onderwijs. Deze *quick scan* werd uitgevoerd door een multidisciplinair team, bestaande uit medewerkers van de leerstoelgroepen Agrarische Onderwijskunde, Milieusociologie en Toegepaste Filosofie van de Wageningen Universiteit (Margadant & Wals red. 1998).

Uit de *quick scan* blijkt dat in lesmethoden aardrijkskunde en biologie weinig aandacht is voor verschillen in natuurbeelden, dat sommige natuurbeelden de lesmethoden kunnen domineren en dat verschillende natuurbeelden soms heel verwarrend door elkaar lopen. Tevens werd duidelijk dat handelingsmogelijkheden veelal op een individualiserende en voorschrijvende - soms moraliserende - wijze worden behandeld (bijvoorbeeld het advies om biologisch vlees te eten). Kansen om leerlingen duidelijk te maken dat er te beargumenteren motieven zijn - motieven die verbonden kunnen worden met eigen ervaringen van leerlingen - om natuur te beschermen, worden niet benut. Dit geldt eveneens voor de kansen om te laten zien dat die motieven voor verschillende personen en groepen in de samenleving kunnen verschillen, ondanks een breed gedeelde overtuiging dat natuur het beschermen waard is. Belangentegenstellingen ten gevolge van verschillen in natuurbeelden en mogelijke oplossingsstrategieën daarvoor worden zelden uitgewerkt in lesmethoden. Hierbij moet worden aangetekend dat het gaat om een algemene tendens. De mate waarin deze conclusies van toepassing zijn verschillen per methode, per niveau (basis- of voortgezet onderwijs) en per aandachtsgebied (aardrijkskunde of biologie). Ook de wijze waarop in kerndoelen en eindtermen aandacht wordt besteed aan verschillen in natuurbeelden en opvattingen over de relatie tussen mensen en natuur varieert sterk. Soms wordt het accent gelegd op het kunnen kijken vanuit verschillende perspectieven en het inzien dat mensen zaken uiteenlopend kunnen waarderen. Maar het komt ook voor dat het accent ligt op het kunnen doorgronden en verklaren van één bepaalde opvatting zonder dat er aandacht wordt besteed aan andere, eveneens legitieme opvattingen en aan mogelijke conflicten tussen verschillende opvattingen. Een evenwichtige presentatie van natuurbeelden daarentegen stelt leerlingen in staat op individueel en sociaal niveau

handelingsperspectieven te ontwikkelen in de omgang met natuur en de daarbij horende verschillen in opvattingen.

De bevindingen in de *quick scan* waren aanleiding tot een multidisciplinair ontwikkelend onderzoek, waarin medewerkers van voornoemde leerstoelgroepen samenwerkten met leerplanontwikkelaar van de SLO en auteurdocenten van educatieve uitgeverijen aan het ontwikkelen van een theoretisch kader en voorbeeldlesmateriaal voor het omgaan met een veelheid aan natuurbeelden (Margadant & Van den Berg red. 2000).

De theoretische inbreng van de onderzoekers (Lijmbach, Van Koppen & Wals) omvat pedagogische, sociologische, filosofische en onderwijskundige aspecten. In de pedagogische bijdrage wordt een emancipatorische visie op NME uiteengezet en de consequenties daarvan voor doelen, inhouden en didactiek. De sociologische bijdrage expliciteert het pluralisme in natuurbeelden door middel van een verkenning van Westerse natuurbeelden. Drie hoofdbenaderingen worden daarbij onderscheiden: de benadering van natuur als materiële hulpbron, de benadering van natuur op basis van culturele, ethische en esthetische waarden, en de benadering van natuur als constructie. De verscheidenheid aan beelden die uit deze benaderingen ontspringt, wordt opgepakt in de filosofische bijdrage. Eéndimensionale schema's van natuur, zoals een rigide onderscheid tussen 'objectieve', wetenschappelijke natuurbeelden en subjectieve natuurbeelden, worden door de hedendaagse filosofie verworpen. Leren omgaan met verscheidenheid betekent werken aan consensus, maar evenzeer het leren hanteren van tegenstellingen en onenigheid.

Met ondersteuning van de theoretische inbreng schreven de auteurdocenten (Olofsen, Ariaens, Talens & Pottjegort), begeleid door de leerplanontwikkelaars (Morélis, Akoné & Greven), het voorbeeldlesmateriaal. Vier lespakketten werden ontwikkeld. 'Natuur! Natuur?' (biologie, basisvorming) gaat uit van een serie verschillende afbeeldingen van natuur, aan de hand waarvan leerlingen hun eigen natuurbeelden en die van anderen expliciteren en bediscussiëren. In 'Is jouw wijk groen?' (aardrijkskunde, basisvorming) staat het groen in de wijk rondom de school centraal. De leerlingen brengen de natuur in de wijk in kaart en vormen een mening over plannen met dit groen. 'De boer op' (natuuronderwijs, groep 7-8 basisonderwijs) behandelt gangbare en biologische akkerbouw. De leerlingen verkennen hoe geproduceerd wordt en welke beelden van natuur daarbij een rol spelen; aan het eind geven zij hun eigen mening. 'Nieuwe natuur' (aardrijkskunde, groep 7-8 basisvorming) gaat over natuurontwikkeling. Leerlingen onderzoeken de verschillende opvattingen over natuurontwikkeling in de duinen, het rivierengebied en de stad.

Tevens werd de natuurwaardering in een Turks-Islamitische culturele traditie verkend (Van Koppen). Deze verkenning leert dat er naast overeenkomsten ook duidelijke verschillen zijn tussen allochtone beelden van natuur en de Westerse beelden die kenmerkend zijn voor Nederlandse leerboeken. Een romantisering van natuur, zoals die in Westerse beelden sinds de Romantiek tot uitdrukking komt, ontbreekt bijvoorbeeld in de Turks-Islamitische natuurwaardering. De conclusie daaruit is niet dat apart materiaal voor allochtone leerlingen moet worden gemaakt, wel dat de bandbreedte van natuurbeelden in lesmateriaal zo groot moet zijn, dat deze beelden ook allochtone leerlingen kunnen aanspreken.

Alhoewel dit onderzoek gericht was op het reguliere onderwijs, heeft de ervaring geleerd dat het ontwikkelde theoretisch raamwerk en het lesmateriaal (met enige aanpassing) ook te gebruiken is voor andere doelgroepen. Wij hebben het materiaal onder andere met goed resultaat gebruikt tijdens een studiemiddag voor educatieve uitgeverijen, een workshop voor biologiedocenten en werkcolleges voor universitaire studenten. Een biologiedocent riep bijvoorbeeld uit: “Toen ik hier binnenkwam wist ik wat natuur was, maar nu weet ik het niet meer.” Deze milde mate van onzeker maken is nodig voor het ontvankelijk worden voor andermans/-vrouws natuurbeelden en voor adequate besluitvormingsprocessen op het gebied van de Groene Ruimte.

In dit verband is het tevens raadzaam te verwijzen naar het simulatiespel ‘Natuurinrichting Noordwold’. Dit spel werd in opdracht van NWO ontwikkeld door Sjaak Swart, Henny van der Windt (RUG) en Jozef Keulartz (WU). Het spel geeft aanleiding tot de ontwikkeling van ecologische basiskennis en sociale vaardigheden voor deelname aan interactieve beleidsvorming op het gebied van de Groene Ruimte.

1.4.5 Flankerende educatie bij interactieve beleidsvorming

Door veranderende opvattingen omtrent de rol van de overheid komt interactieve beleidsvorming steeds meer voor, ook op het gebied van de Groene Ruimte. Slechte ervaringen met *top down* aansturing vanuit Den Haag hebben mede geleid tot een toenemende aandacht voor interactieve planvorming met provinciale en lokale bestuurders, boeren, natuurbeheerders, ondernemers en bewoners.⁴

Dergelijke planvorming heeft als voordeel dat gelijktijdig het maatschappelijk draagvlak ontwikkeld wordt, maar er kleven ook bezwaren aan. Evaluatie van zulke projecten laat zien dat de betrokken partijen - geheel in overeenstemming met het Nederlandse ‘poldermodel’ - compromis op compromis stapelen. De aanvankelijk hoog gestelde natuurdoelen worden mede daardoor niet gehaald. Een paar voorbeelden om dit wat concreter te maken:

Bij de natuurontwikkeling voor het project Grensmaas zette de overheid in op Groot & Wild (grootschalige zelfregulerende oernatuur), maar door interactieve planvorming kwam het uit op Robuust & Gewoon (recreatienatuur die tegen een stootje kan).

- Voor Waterland werd gedacht aan verweving van Natuur & Cultuur, maar in de onderhandelingen met de betrokken partijen tendert de planvorming naar Robuust & Gewoon (recreatieve struinnatuur).
- Door middel van zoneringsdacht men voor het Bentwoud drie typen natuur te kunnen ontwikkelen: Groot & Wild, Divers & Zeldzaam en Natuur & Cultuur. Niettemin bestaat ook daar de kans dat men tenslotte bij Robuust & Gewoon uitkomt.

⁴ Deze ontwikkeling is in overeenstemming met de sociale theorie van Giddens en Beck, waarin de politieke onmacht wordt gesignaleerd om sturing te geven aan oplossingen voor maatschappelijke problemen, en subpolitisering als een mogelijke oplossing wordt gezien.

- In Plan Goudplevier ging men aanvankelijk uit van Divers & Zeldzaam; door protesten van de plaatselijke bevolking veranderde dat in Natuur & Cultuur; mede om natuurbeheertechnische redenen is de kans niet gering dat men ook daar uitkomt op Robuust & Gewoon (Gremmen 1998).

Nadere analyse van dergelijke processen leert dat flankerende educatie voor de verschillende betrokken partijen de kwaliteit van de besluitvorming aanmerkelijk kan verhogen. Aangezien bestuurders, boeren, natuurbeheerders, ondernemers en omwonenden een divers scala aan kennis en referentiekaders hebben en zeer verschillende leerstijlen kunnen hanteren, is het nodig voor iedere betrokken partij aangepaste werkvormen aan te bieden. Hieronder volgen een aantal voorbeelden van dergelijke werkvormen.

Provinciale en lokale bestuurders worden in het kader van planvorming veelal overladen met rapporten en nota's. De natuurvisies in dergelijke rapporten kunnen echter nogal eens intern tegenstrijdig zijn en de na te streven natuurdoeltypen zijn niet altijd even stevig onderbouwd of gelegitimeerd. Door tijdgebrek en onbekendheid met ecologische theorieën worden deze tegenstrijdigheden dan niet opgemerkt. Maar op inspraak- of informatie-avonden komen deze tekortkomingen feilloos aan het licht als goed geïnformeerde boeren, jagers of landgoedeigenaren hun kennis in het geding brengen. Voor bestuurders kunnen dergelijke ervaringen zeer bedreigend zijn. Flankerende educatie - voorafgaand aan overleg met de andere partijen - kan dergelijke ervaringen voorkomen. Bijvoorbeeld door discussie-bijeenkomsten voor de betrokken bestuurders te organiseren met een aantal deskundige inleiders, die vanuit ecologisch, economisch, cultuurhistorisch en sociaalwetenschappelijk perspectief commentaar leveren op de nota's en rapporten. Aan de hand van die informatie kunnen bestuurders zelf beslissen welke natuur ze in het betreffende gebied willen nastreven of bewaren. Dergelijke zelf genomen beslissingen zijn veelal beter te verdedigen tegenover de andere betrokken partijen.

Boeren zijn over het algemeen goed georganiseerd in agrarische verenigingen. Ten tijde van planvorming komen de regionale afdelingen van deze verenigingen in het geweer met informatie over agrarisch natuurbeheer en excursies naar bedrijven.⁵ Wij constateren echter dat individuele reflectie of verwerking van deze informatie en ervaringen niet altijd op systematische en gestructureerde wijze plaatsvindt, bijvoorbeeld door middel van het concreet opstellen van een (fictief) alternatief bedrijfsplan. Voor een solide, eigen meningsvorming, waarin nieuwe kennis verankerd wordt in de persoonlijke kennisstructuur, is dit echter van het grootste belang.

Algemeen wordt aangenomen dat de ecologische kennis van natuurbeheerders wel in orde zal zijn. De praktijk leert helaas soms anders. We hebben bijvoorbeeld een aantal malen meegemaakt dat natuurbeheerders het verschil tussen ecologische begrazing en begrazing in het kader van agrarisch natuurbeheer niet duidelijk konden maken (dit naar aanleiding van de vraag: Waarom mogen mijn pinken niet meer grazen in de uiterwaarden? Waarom moeten dat Galloways zijn?). Ook op het gebied van sociale vaardigheden, zoals vergadertechnieken en ontvankelijkheid voor de

⁵ In vakjargon heet dat 'ingebouwde vorming', zie ook de Nederlandse Vereniging van Plattelandsvrouwen.

natuurbeelden en -kennis van bewoners, is flankerende educatie nodig om effectief te kunnen functioneren in interactieve beleidsvorming.

Ondernemers die betrokken zijn bij planvorming voor de Groene Ruimte, zijn aanvankelijk positief ingesteld. Een bedrijfsterrein in het groen, een natuurcamping of een ecologische golfbaan lijken op het eerste gezicht heel aantrekkelijk. Tot blijkt dat grote aantallen parkeerplaatsen niet mogen worden aangelegd en herbicidegebruik of afvalstoffenbeheer aan strenge regels zijn gebonden. Om de aanvankelijke positieve instelling dan toch te behouden is wederom flankerende educatie nodig, die is toegesneden op de betreffende ondernemers. Wanneer ook deze educatie in groepsverband wordt gegeven, leren ondernemers onderling veel van elkaar.

Meestal zijn gewone burgers of de inwoners van een gebied de zwakste partij bij interactieve beleidsvorming, omdat in dergelijke besluitvormingsprocessen al snel een reductie van argumenten optreedt. In het kader van de Ecologische Hoofd Structuur of de Groene Ruimte, gaat het dan alleen nog over natuur. Voor Gaasterland is bijvoorbeeld een 'natuurmeetlat' ontworpen, waarmee boeren en natuurbeheerders de ontwikkeling van natuurwaarden kunnen aangeven. Terecht vroegen de bewoners: Waar is nu de leefbaarheidsmeetlat? (Haas 1999). Ondanks dat bewoners goed op de hoogte kunnen zijn van de regionale cultuurhistorie en het gebied soms als hun broekzak kennen, hebben ze niet altijd de ecologische kennis en argumentatieve vaardigheden om hun belangen en visies overeind te houden. Hiervoor werd al even het publiek debat genoemd. Als ondersteunende educatie zouden medewerkers van het plaatselijke sociaal-cultureel werk of opbouwwerk een dergelijk debat voor bewoners kunnen organiseren. Het debat dient dan als educatieve werkvorm om kennisbehoeften te signaleren en competenties te ontwikkelen. Onder begeleiding van zorgvuldig uitgekozen deskundigen kunnen bewoners in verschillende rondes van een publiek debat de kennis en vaardigheden opdoen om hun belangen onder de aandacht te brengen én te houden. Ten overvloede wordt nogmaals opgemerkt dat bij deze vormen van flankerende educatie de kennisbehoeften van de lerenden centraal staan. Deze kennisbehoeften bepalen de inhoud en werkvormen. Met andere woorden: flankerende educatie bij interactieve beleidsvorming wordt gegeven vanuit emancipatorische, pedagogisch-didactische overwegingen en niet vanuit een bestuurskundig of beleidsmatig perspectief.

1.4.6 Expertise ten aanzien van de Groene Ruimte

Ondanks dat het ministerie van LNV met het oog op het maatschappelijk draagvlak voor het natuurbeleid nogal wat doelgroepenonderzoek heeft laten uitvoeren (bijvoorbeeld Aarts & Van Woerkum 1994, Buijs & Volker 1997, Buijs & Filius 1998), zijn deze onderzoeken niet vertaald in educatieve programma's. Mogelijke redenen hiervoor kunnen zijn dat enerzijds van overheidswege de substantiële bijdrage van NME niet wordt ingezien. Men denkt te kunnen volstaan met communicatie, interactieve beleidsvorming en participatieve beleidsuitvoering. Anderzijds zijn de competenties van het NME-praktijkveld niet altijd ver genoeg ontwikkeld om flankerende educatie bij interactieve beleidsvorming gestalte te kunnen geven. Toch treedt wat betreft dit laatste een duidelijke kentering op. In het kader van de Extra Impuls NME werd bijvoorbeeld door Margreeth Broens het

project ‘Alledaagse NME voor volwassenen’ uitgevoerd. Dit project was gericht op de methodische meerwaarde van samenwerking tussen lokale NME-centra en het plaatselijke cultureel-maatschappelijk werk. Tot voor kort stonden beide praktijkvelden met de rug naar elkaar, terwijl ze elkaar op het gebied van overkoepelende thema’s als leefbaarheid en duurzaamheid hard nodig hebben. Een afsluitende studieconferentie werd echter druk bezocht en de aanwezige praktijkvelden hebben elkaar gevonden.

Niettemin staat de ontwikkeling van de educatieve competentie en expertise wat betreft Groene Ruimte-vraagstukken nog in de kinderschoenen en ook de personele formatie om toegesneden werkvormen en inhouden te ontwerpen is gering. De competentie-ontwikkeling kan op HBO-niveau bijvoorbeeld ter hand genomen worden in de opleidingen Milieukunde en Cultureel Maatschappelijke Vorming (CMV); op universitair niveau ligt er een uitgelezen kans nu de bèta-faculteiten een Communicatie & Educatie Profiel ontwikkelen. Met name deze laatste ontwikkeling zal tevens gepaard gaan van onderzoeksprogramma’s op het gebied van C&E. Voor het NME-praktijkveld zal in plaats van projectfinanciering langer lopende programmafinanciering nodig zijn om passende werkvormen en inhouden voor verschillende situaties te ontwikkelen.

Literatuur

- Aarts, M.N.C. & C.M.J. van Woerkum. 1994. *Wat heet natuur? De communicatie tussen overheid en boeren over natuur en natuurbeleid*. Wageningen: Vakgroep Voorlichtingskunde, LUW.
- Broens, M. 1995. *Voer voor een debat; Het cultureel debat als educatieve activiteit*. Tilburg: PRISMA.
- Buijs, A. & P. Filius. 1998. *Natuurbeelden in de praktijk*. Wageningen: SC-DLO 623.
- Buijs, A.E. & C.M. Volker. 1997. *Publiek draagvlak voor natuur en natuurbeleid*. Wageningen: SC-DLO 546.
- Gremmen, B. 1998. *Natuurbeelden in (natuur)ontwikkeling*. Wageningen: URC.
- Haas, F. 1999. *Vechten, onderhandelen & samenwerken in Gaasterland; Beschrijving van het interactieve planvormingsproces van het Experiment Gaasterland*. Afstudeerscriptie Wageningen Universiteit.
- Horlings, I. 1996. *Duurzaam boeren met beleid. Innovatiegroepen in de Nederlandse landbouw*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Hovinga, D., C. van den Berg & K. Both. 2000. *Werken met standaarden: een perspectief. Kwaliteitscriteria voor doelen, didactiek en leerinhouden van Natuur- en Milieu- Educatie*. Amsterdam: IVN.
- Jansen, Th.J.M. 1994. *Gedeelde verschillen. Algemene volwassenenvorming in een veelvormige wereld*. Den Haag: VUGA. Proefschrift Nijmegen.
- Jansen, Th. 1999. *Sociaal leren: naar een actieve maatschappelijke participatie van deelnemers in het sociaal-cultureel werk*. Utrecht: NIZW.
- Lijmbach, S., M. Broens & D. Hovinga. 2000. *Duurzaamheid als leergebied; Conceptuele analyse en educatieve uitwerking*. Utrecht: CDB-Press, nr. 36 (in druk).

- Margadant-van Arcken, M. & A.E.J. Wals (red.) 1998. *Quick Scan Natuurbeelden in Lesmethoden Aardrijkskunde en Biologie voor Basis- en Voortgezet Onderwijs*. Landbouwwuniversiteit Wageningen: Leerstoel Agrarische Onderwijskunde.
- Margadant-van Arcken, M. & C. van den Berg (red.). 2000. *Natuur in pluralistisch perspectief; Theoretisch kader en voorbeeldsmateriaal voor het omgaan met een veelheid aan natuurbeelden*. Utrecht: CDB-Press, nr. 35.
- Rheede, A. van. 1997. *Natuurlijk leren balanceren! Een onderzoek naar organisatie, strategie en leren bij lokale natuur- en miliegroepen*. Nijmegen: Wetenschapswinkel KUN.
- Rheede, A. van & P. Leroy. 1999. Strategie en sociaal leren bij lokale milieu- en natuurgroepen. In: *Milieu*, 1: 24-34.
- Stuurgroep Extra Impuls NME. 1999. *NME 21: Leren voor een duurzame samenleving*. Den Haag: Ministerie van LNV.
- Schetsboek Masterclass 'Leren voor duurzaamheid'*. (diverse auteurs). 1999. Gemeente Den Haag, Dienst stadsbeheer.
- Swart, S., H. van der Windt & J. Keulartz. 1998. *Natuurinrichting Noordvold; Simulatiespel*. Rijksuniversiteit Groningen: Sectie Wetenschap & Samenleving.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. 1999. *Duurzaamheid als uitdaging*. Den Haag: Sdu.
- Wildemeersch, D. 1995. *Een verantwoorde uitweg leren: over sociaal-agogisch handelen in de risicomaatschappij*. Oratie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Wildemeersch, D., Th. Jansen, J. Vandenabeele & M. Jans. 1997. Paradoxen van sociaal leren. Een bijdrage tot de sociaal-agogische theorievorming. In: *Sociale Interventie*, jrg 6, no 4: 198 – 206.
- Wildemeersch, D., Th. Jansen, J. Vandenabeele, & M. Jans. 1998. Social learning: a new perspective on learning in participatory systems. In: *Studies in Continuing Education*, 20,2: 251-265.

1.5 Communicatie en de Groene Ruimte

Cees van Woerkum

In het onderstaande willen we drie vragen beantwoorden:

1. Welke expertise is er in het vakgebied van Communicatie en Innovatie Studies aanwezig m.b.t. de Groene Ruimte?
2. Wat zijn de belangrijkste thema's, vanuit het genoemde vakgebied, in het maatschappelijke debat m.b.t. de Groene Ruimte?
3. In welke richting moet er gezien de maatschappelijke ontwikkelingen geïnvesteerd worden op het gebied van Communicatie en Innovatie Studies?

1.5.1 Aanwezige expertise

Bij de aanwezige expertise zouden we een onderscheid kunnen maken tussen twee niveau's, het conceptueel-strategische niveau en het – afgeleide – niveau van de methodiek.