

Natuur.focus

Afgiftekantoor
Antwerpen X
P209602

Toelating – gesloten verpakking

Retouradres: Natuurpunt,
Coxiestraat 11,
2800 Mechelen

VLAAMS DRIEMAANDELIJKS TIJDSCHRIFT OVER NATUURSTUDIE & -BEHEER – MAART 2011 – JAARGANG 10 – NUMMER 1
VERSCHEIJNT IN MAART, JUNI, SEPTEMBER EN DECEMBER



**Vossen als verbreiders
van zaden**



**Kansen voor
de Sleedoornpage**



**Educatie voor
Duurzame Ontwikkeling**



natuurpunt 
Studie

Natuur- en milieueducatie en het VN-decennium van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling

Katrien Van Poeck, Joke Vandenabeele & Hans Bruyninckx

De periode 2005-2014 werd door de Verenigde Naties uitgeroepen tot Decennium van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO). Dit plaatst Natuur- en Milieueducatie (NME) zowel in de praktijk als op beleidsmatig vlak voor nieuwe uitdagingen. Het toenemende belang van EDO is een tendens die wordt aangestuurd door een samenspel van internationale, nationale en subnationale beleidsontwikkelingen. De NME-sector staat voor de onvermijdelijke opdracht zich hierin te positioneren. Beleidsmakers en praktijkwerkers worden geconfronteerd met de opmars van EDO en de ambiguïteit die dit met zich meebrengt.



Figuur 1. De problematiek van klimaatvluchtelingen uitgebeeld op de tentoonstelling 'Over klimaatkanaries en hittestress' in het Natuurpunt Museum in Turnhout.



Figuur 2. In het EDO-project Diversiteit in de Stad van Natuurpunt Educatie vormen etnisch-culturele minderheden een belangrijke doelgroep.

EDO: een beleidsgestuurde ontwikkeling

De toenemende aandacht voor EDO kan beschouwd worden als een beleidsgestuurde ontwikkeling (Jickling & Wals, 2007). Het concept 'duurzame ontwikkeling' komt wereldwijd op de agenda door de United Nations Conference on Environment and Development (Earth Summit) die in 1992 plaatsvindt in Rio de Janeiro. Deze conferentie leidde tot 'Agenda 21', een internationaal actieplan voor duurzame ontwikkeling. Educatie wordt daarin beschouwd als essentieel om te komen tot duurzame ontwikkeling en er wordt een hoofdstuk gewijd aan de uitwerking daarvan: Chapter 36 – 'Promoting Education, Public Awareness and Training' (UNCED, 1992). De VN-Wereldtop in Johannesburg in 2002 herbevestigt het belang van educatie en de UN General Assembly roept de periode 2005-2014 uit tot de 'United Nations Decade of Education for Sustainable Development' (DESD).

De United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) wordt aangeduid als leidende instantie voor de promotie van het decennium en werkt een internationaal implementatieschema uit. Aan regeringen wordt gevraagd om het EDO-decennium tegen 2005 te implementeren via eigen strategieën en actieplannen. Tijdens de 'high-level meeting of Environment and Education Ministries' in Vilnius nam de United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) een regionale strategie voor EDO aan. Deze dient als basis voor de regionale implementatie van het DESD in de UNECE-regio en wil de lidstaten aanmoedigen om werk te maken van EDO. Zij moeten nationale implementatieplannen opmaken en een coördinatiemechanisme oprichten om de strategie in de lidstaten te implementeren, informatie uit te wisselen en partnerschappen te stimuleren.

Het EDO-beleid in Vlaanderen is een tweesporenbeleid. Enerzijds wordt het in grote mate aangestuurd door de hiervoor beschreven internationale beleidsontwikkelingen. Anderzijds

bestaat er een nauwe samenhang met het Vlaamse beleid voor duurzame ontwikkeling. In maart 2005 verbindt Vlaanderen zich in Vilnius tot de implementatie van de UNECE-strategie voor EDO. Als coördinerend orgaan wordt het 'EDO-overlegplatform' opgericht. Op 15 mei 2009 keurt de Vlaamse regering het Vlaams Implementatieplan voor EDO goed. Dit plan kwam tot stand via een participatief proces binnen het EDO-overlegplatform. Het beleid voor EDO staat echter niet los van het bredere duurzame ontwikkelingsbeleid in Vlaanderen. Ongeveer gelijktijdig met de lancering van het VN-decennium van EDO wordt in Vlaanderen werk gemaakt van een eerste Vlaamse Strategie Duurzame Ontwikkeling (VSDO). EDO is daarin geïntegreerd als een van de twaalf 'operationele projecten'. De invulling ervan is afgestemd op het EDO-implementatieplan. Intussen werd een tweede VSDO door de regering Peeters II principieel goedgekeurd. Ook hierin werd EDO stevig verankerd.

Duurzame ontwikkeling: een gecontesteerd concept

Hoewel duurzame ontwikkeling de afgelopen decennia een vaste plaats veroverde in het beleidsdiscours, blijft het een problematisch concept.

Duurzame ontwikkeling als containerbegrip

Critici problematiseren duurzame ontwikkeling omdat het een 'containerbegrip' is, een 'catch-all term' vatbaar voor heel uiteenlopende interpretaties (Bachus, 2009; Gunder, 2006). In 1996, tekende Dobson meer dan 300 verschillende definities op van 'duurzame ontwikkeling' of 'duurzaamheid'. Jickling & Wals (2007) stellen vast dat de betekenisverlening aan het begrip doorheen de jaren niet eenduidiger of meer coherent werd. Integendeel. Er is een steeds verder uitdijend discours dat zich van duurzame ontwikkeling bedient zonder

dat erg duidelijk is waar het begrip nog voor staat. Als een begrip zo breed geïnterpreteerd wordt dat uiteindelijk zowat elk maatschappelijk debat erdoor gevat is, wat is dan nog de meerwaarde ervan, vragen critici zich af. Bruyninckx (2006) benadrukt dat deze vaagheid inherent is aan duurzame ontwikkeling: het is een 'essentially contested concept'. Net als 'vrijheid' en 'gelijkheid' bijvoorbeeld, realiseert duurzame ontwikkeling zich in de sociale en politieke realiteit waar uiteenlopende maatschappelijke actoren het theoretische concept vertalen in concrete acties en politieke agenda's. Het enige tegengewicht voor de ambiguïteit van het concept zijn dus de praktijken die ermee verbonden zijn (Gadotti, 2008).

Duurzame ontwikkeling als compromisbegrip

Duurzame ontwikkeling kan niet alleen heel breed geïnterpreteerd worden, het concept overkoepelt bovendien fundamenteel tegenstrijdige waarden, normen en belangen (Wals & Jickling, 2002; Huckle, 1993). Niemand is tegen duurzame ontwikkeling en antagonistische groepen formuleren hun doelstellingen erbinnen (Räthzel & Uzzell, 2009). Het is een compromisbegrip, een consensueel concept dat er door zijn vaagheid in slaagt de meest tegenstrijdige ideologieën samen te brengen (Gadotti, 2008; Sauvé, 1999; Bachus, 2009). Sociale bewegingen, overheden en multinationals sluiten coalities voor duurzame ontwikkeling. Onder deze oppervlakkige consensus schuilen echter nog steeds overtuigingen en belangen die fundamenteel met elkaar in conflict zijn. Duurzame ontwikkeling is daarom het voorwerp van een continue, al dan niet expliciete, interpretatiestrijd (Hajer, 1995). Critici stellen vast dat deze strijd wordt beslecht in het voordeel van het neoliberale economische model en de bijhorende politieke idealen (Gunder, 2006; Gadotti, 2008; Jickling & Wals, 2007). De dominante interpretatie van 'ontwikkeling' als 'groei' zorgde ervoor dat duurzame ontwikkeling voornamelijk wordt ingeschreven in een economisch discours. Het beleid en de praktijken die daaruit voortvloeien, laten economische belangen primeren op ecologische overwegingen (Chapman, 2007).

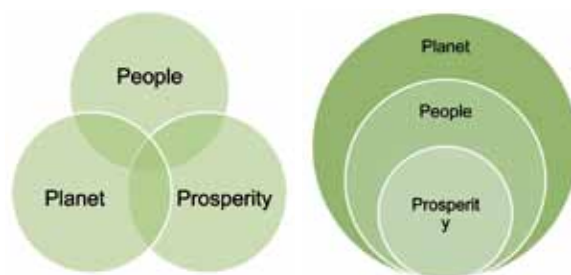
Duurzame ontwikkeling als discoursbegrip

Critici stellen dat duurzame ontwikkeling ondanks de toenemende (beleids)aan aandacht vooral een discoursbegrip blijft (Bachus, 2009), een kwestie van woorden eerder dan van daden. De gerealiseerde en geplande maatregelen staan niet in verhouding tot de uitdagingen die in officiële beleidsdocumenten worden erkend. De politieke wil ontbreekt voor een

fundamentele maatschappelijke verandering in de richting van duurzame ontwikkeling en de middelen die nodig zijn om deze verandering te implementeren, worden niet vrijgemaakt (Bruyninckx, 2006). Nochtans houdt het concept de belofte in van een radicale maatschappelijke verandering (Gadotti, 2008; Hajer, 1995; Bruyninckx, 2006). De vaagheid en het consensuele karakter van het begrip en de dominantie van een economisch geïnspireerde duurzaamheidsopvatting belemmeren echter fundamentele transities (Gunder, 2006; Huckle, 1999).

Een gecontesteerd model

De kritieken op duurzame ontwikkeling weerspiegelen zich ook in bedenkingen bij het meest gangbare model om het concept weer te geven: dat van de 'triple bottom line' (Gunder, 2006) waarbij het ecologische ('planet'), het economische ('prosperity') en het sociale ('people') worden voorgesteld als drie in elkaar grijpende vendiagrammen (Figuur 3). Het probleem met dit model is vooreerst dat het een gefragmenteerd beeld van de werkelijkheid oproept (Räthzel & Uzzell, 2009; Sauvé, 1999; Sauvé & Berryman, 2005). Het ecologische, het economische en het sociale worden voorgesteld als drie aparte entiteiten, die enkel in het midden een harmonieus geheel vormen (Räthzel & Uzzell, 2009). Een analysekader dat deze sferen als afzonderlijke categorieën voorstelt, zorgt ervoor dat we ze in de praktijk ook geïsoleerd gaan benaderen. Dit is bijzonder problematisch aangezien net een gefragmenteerde benadering van de werkelijkheid aan de basis ligt van heel wat duurzaamheidskwesties. Een ander minpunt is dat dit model een disproportioneel gewicht toekent aan economische belangen (Gunder, 2006; Sauvé, 1999; Sauvé & Berryman, 2005). De drie overlappende elementen gaan bovendien onterecht uit van de veronderstelling dat er zoiets mogelijk is als een harmonische verhouding tussen de drie sferen, een 'win-win-win' situatie voor economie, milieu en samenleving (Räthzel & Uzzell, 2009; Van Poeck, Vandenaabeele, & Wildemeersch, 2010; Kahn, 2008). Een dergelijke consensusopvatting van duurzame ontwikkeling gaat voorbij aan het gegeven dat de relaties tussen het ecologische, het economische en het sociale veeleer gebaseerd zijn op conflict en contradictie dan op harmonie. Als antwoord op de kritieken op deze voorstelling werden an-



Figuur 3 (links) - Figuur 4 (rechts) Duurzame ontwikkeling: een evenwichtsoefening tussen de 'drie P's' of een kwestie van grenzen erkennen?

dere modellen van duurzame ontwikkeling ontworpen. Een alternatief is bijvoorbeeld een model met drie elkaar omvatende cirkels, waarvan de buitenste het ecologische systeem voorstelt en de binnenste het economische (Figuur 4, Peeters, 2010). Dit beeld gaat in tegen gefragmenteerde benaderingen van de werkelijkheid en is gebaseerd op het besef dat de draagkracht van ecosystemen en van individuen en samenlevingen gelimiteerd is. We leven in een begrensd ecosysteem

Box 1: EDO in de praktijk

Natuurpunt Educatie en het Centrum voor Natuur- en milieueducatie (CVN), de twee gespecialiseerde vormingsinstellingen voor natuur en milieueducatie, hebben de afgelopen jaren ervaring opgedaan met educatie voor duurzame ontwikkeling. Voor beide organisaties is het een element van verbreding en verdieping van de werking. Figuren 1, 2 en 5 bij het artikel komen uit de praktijk van Natuurpunt Educatie: activiteiten, cursussen en tentoonstellingen. In het decembernummer 2010 van Natuur.blad verscheen een artikel onder de titel 'Duurzaam leven, kun je dat leren?'. Daarin wordt onder meer het EDO-project Diversiteit in de stad voorgesteld.

www.musmix.be

met een beperkte 'milieugebruiksruimte' waarvan de 'lusten en lasten' verdeeld moeten worden (Van Poeck et al., 2010). Win-win-win-situaties zijn dan zeldzaam. Het economische zit in deze voorstelling verrat in de binnenste cirkel, m.a.w. binnen de grenzen van de draagkracht van 'mens' en 'milieu'.

NME in tijden van EDO Natuur- en milieueducatie

De verhouding van mensen tot de hen omringende natuur is het onderwerp van pedagogische bekommernis sinds die relatie als problematisch wordt ervaren (Postma, 2004). Sinds het begin van de twintigste eeuw is er sprake van educatieve praktijken en theorieën die evolueerden van natuureducatie over natuurbehoudseducatie tot milieueducatie of 'natuur- en milieueducatie' in het Nederlandse taalgebied. Een blik op de recente geschiedenis van NME leert al gauw dat deze sector gekenmerkt wordt door een snelle openvolging van nieuwe paradigma's en perspectieven die een voor een pretenderen te breken met de voorgaande praktijk. Doelen en inhouden van NME worden hierbij gekleurd door de heersende maatschappelijke praktijken en denkbeelden over natuur en milieu.

De term 'environmental education' werd voor het eerst gebruikt in 1948 tijdens een bijeenkomst van de International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN) en ontwikkelde en verspreidde zich in de daarop volgende decennia in snel tempo (Palmer, 1998). Een belangrijke mijlpaal was de 'International Workshop on Environmental Education' in Belgrado (UNESCO, 1975). Deze bijeenkomst leidde tot een eerste intergouvernementele verklaring over de doelen en principes van NME: 'The Belgrade Charter – A Global Framework for Environmental Education'. Twee jaar later leidde de 'First Intergovernmental Conference on Environmental Education' (UNESCO, 1977) tot de 'Tbilisi Declaration', grotendeels gebaseerd op de principes van het Belgrade Charter. Beide documenten formuleren de doelen van NME als volgt:

- 'het bevorderen van bewustzijn en bekommernis over de onderlinge afhankelijkheid van *economische, sociale, politieke en ecologische* aspecten, zowel in landelijke als stedelijke omgevingen;
- het bieden van kansen om die kennis, waarden, attitudes, betrokkenheid en vaardigheden te verwerven die noodzakelijk zijn voor het beschermen en verder ontwikkelen van de leefomgeving;
- het creëren van nieuwe gedragspatronen tegenover onze leefomgeving, *zowel bij individuen en groepen als bij de samenleving als geheel.*' (UNESCO, 1975; UNESCO, 1977; eigen vertaling en cursivering)

Het Tbilisi rapport schuift een aantal essentiële principes voor NME naar voor (Palmer, 1998). NME wordt erin beschouwd als een levenslang proces. Het is een interdisciplinaire en holistische benadering van educatie, begaan met de onderlinge afhankelijkheid en verbondenheid van menselijke en natuurlijke systemen. Zowel de mogelijkheden van als de grenzen aan het gebruik van energie en grondstoffen worden erkend. NME benadert het milieu in zijn totaliteit, met inbegrip van sociale, politieke, economische, technologische, morele, esthetische en spirituele aspecten. Participatie wordt aangemoedigd en actieve verantwoordelijkheid beklemtoond d.m.v. een breed spectrum aan leermethoden en -technieken. NME is begaan met de lokale en globale dimensie, met verleden, heden en toekomst. De organisatie en structuren van leersituaties en

-instituten moeten NME bevorderen. NME streeft naar het ontwikkelen van sensitiviteit, bewustzijn, inzicht, kritisch denken en probleemoplossende vaardigheden. Waardeverheldering en de ontwikkeling van een ecologische ethiek worden aangemoedigd.

In 1988 werd naar aanleiding van het 'Europees Jaar van het Milieu' een resolutie goedgekeurd die stelt dat NME integraal en essentieel deel moet uitmaken van de opleiding van elke Europese burger (Palmer, 1998). De doelen en principes van NME werden daarin als volgt omschreven:

'De doelstelling van milieueducatie is het bevorderen van het bewustzijn over de *milieuproblematiek* evenals over mogelijke oplossingen ervoor. Dit moet de basis leggen voor de actieve participatie van goed geïnformeerde *individuen* die bijdragen aan de bescherming van het leefmilieu en het zorgvuldig en rationeel gebruik van natuurlijke hulpbronnen. Daartoe moet milieueducatie rekening houden met volgende principes:

- het leefmilieu als een gemeenschappelijke erfenis van de mensheid;
- de gezamenlijke plicht om het leefmilieu in stand te houden, te beschermen en de kwaliteit ervan te verbeteren en zo bij te dragen tot de bescherming van de volksgezondheid en het veiligstellen van ecologische evenwichten;
- de noodzaak van het zorgvuldig en rationeel gebruiken van natuurlijke hulpbronnen;
- de manier waarop *elk individu*, via zijn/haar eigen gedrag – vooral als consument – kan bijdragen aan de bescherming van het leefmilieu.' (CEC, 1988; *eigen vertaling en cursivering*)

De verschillende doelen en principes die aan NME worden toegeschreven in de Tbilisi Declaration enerzijds en de Europese resolutie anderzijds, zijn slechts één illustratie van het feit dat ook NME een concept is dat openstaat voor verschillende interpretaties. Hierbij kan het blikveld beperkt blijven tot 'milieuproblemen' maar men kan het ook verruimen door de verbondenheid met economische, sociale, politieke, enz. factoren mee in beeld te brengen. Sommige benaderingen leggen de klemtoon op individuele responsabilisering, anderen gaan uit van een collectieve verantwoordelijkheid voor de milieucrisis als maatschappelijk probleem of hebben vooral aandacht voor publieke meningsvorming en actieve verantwoordelijkheid in een context van pluraliteit en conflict (Postma, 2004). Deze verscheidenheid aan opvattingen uit zich niet enkel in evoluerende beleidsdiscoursen maar ook en vooral in de uiteenlopende praktijken en theorieën die vorm krijgen onder de noemer NME. Sauvé (2005) ontwierp een typologie om de rijke diversiteit binnen het 'NME-landschap' en de pedagogische creativiteit die daaraan ten grondslag ligt in kaart te brengen. Zij onderscheidt vijftien tendensen in NME, vijftien uiteenlopende globale visies op wat NME inhoudt of zou moeten inhouden. Bij elke trend hoort een bepaalde kijk op educatie en op het milieu evenals een visie op wat de voornaamste doelen en strategieën voor NME zijn. De tendensen ontwikkelden zich binnen een specifieke historische en macro-culturele context maar bestaan tot op vandaag naast elkaar.

NME en EDO: de wijn en de vaten

Sinds het Brundtlandrapport (WCED, 1987) beïnvloedt 'duurzame ontwikkeling' in toenemende mate het beleid en de praktijk van NME. Het VN-decennium van EDO is hierbij de kroon op het werk. De opmars van EDO laat de NME-wereld



Figuur 5. De wereld op je bord, een laagdrempelige EDO-activiteit van Natuurpunt Educatie met alledaagse ingrediënten.

niet onbewogen. Het feit dat EDO meer en meer ingeburgerd geraakt in NME, betekent niet dat de relatie tussen de twee voor alle betrokkenen duidelijk is. Er bestaat een veelheid aan uiteenlopende perspectieven op hoe beide concepten zich tegenover elkaar verhouden. De Nederlandse 'Staalkaart NME' (van Deursen, Nagel, & Smit, 2003) poogt d.m.v. een aantal categorieën structuur te brengen in dit lappendeken van gezichtspunten. In de bijlage 'NME in relatie tot leren voor duurzaamheid: een conceptuele analyse' onderscheidt men volgende visies:

'Terug bij af' – Deze soort opvattingen beschouwt EDO als iets totaal nieuws met een eigen evolutieproces. Het vormgeven van een EDO-beleid en het implementeren ervan in de praktijk wordt gezien als een proces dat van nul af aan moet beginnen en dat – net zoals dat bij NME het geval was – tien tot twintig jaar zal duren.

- 'Oude wijn, oude vaten' – Onder deze noemer vinden we de idee dat EDO een (klein) onderdeel is van 'goede' NME of dat EDO samenvalt met 'goede' NME maar dat het beter is te kiezen voor een 'gevestigde naam'.
- 'Oude wijn, nieuwe vaten' – Ook hier gaat men ervan uit dat EDO en 'goede' NME hetzelfde zijn, maar men kiest om strategische redenen voor een nieuwe naam.
- 'Nieuwe wijn, nieuwe vaten' – In deze categorie opvattingen beschouwt men NME als een onderdeel van EDO, waarbij EDO veel verder gaat, of men ziet EDO als het recentste stadium in de evolutie van NME.

De wetenschappelijke literatuur over EDO en NME weerspiegelt deze verscheidenheid aan opvattingen. De uiteenlopende academische standpunten belichten we in de volgende paragraaf. In wat volgt, schetsen we hoe EDO in het beleidsdiscours vooral wordt gezien als 'nieuwe wijn in nieuwe vaten'.

Het perspectief 'terug bij af' komt in de (Vlaamse) beleidsdocumenten weinig of niet voor. Een gezamenlijk advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) en de Minaraad over EDO wijst een dergelijke opvatting zelfs expliciet af:

'Volgens de Minaraad en de Vlaamse Onderwijsraad is educatie voor duurzame ontwikkeling een 'kompas voor andere educaties'. EDO als afzonderlijke educatie bestaat niet, maar een brede waaier aan educaties, met elk hun eigen identiteit, moet EDO opnemen.' (VLOR & Minaraad, 2007:10)

Ook de 'Visie- en beleidsnota Natuur- en Milieueducatie 2009-2014' van de Vlaamse Overheid, departement Leefmilieu, Natuur en Energie ziet EDO uitdrukkelijk niet als iets nieuws. 'EDO komt niet in de plaats van NME', volgens deze tekst. Wel wordt duurzame ontwikkeling gezien als 'richtinggevend kader' voor NME (Cherretté, 2009). De perspectieven 'oude wijn, oude vaten' en 'oude wijn, nieuwe vaten' zijn evenmin terug te vinden in het beleidsdiscours. Zij vormen echter de kern van een academische discussie over de wenselijkheid van EDO als nieuwe focus voor NME (zie verder). De idee van NME als een onderdeel van EDO (zie: 'nieuwe wijn, nieuwe vaten') is dominant aanwezig in beleidsdocumenten die beide 'educaties' tegenover elkaar positioneren. Volgens de UNECE 'verbreedt' EDO het concept NME door de aandacht voor 'ontwikkeling' en voor andere 'educaties'. Men pleit voor een uitbreiding en aanvulling van NME met andere vormen van educatie om op die manier te komen tot een geïntegreerde benadering in de richting van EDO (UNECE, 2005). Ook in Vlaamse beleidsmiddens is deze opvatting wijdverbreid. NME is daarbij een van de 'deelverzamelingen' van EDO, naast gezondheidsbevordering, vredeseducatie, opvoeden tot burgerzin, mensenrechteneducatie, ontwikkelingseducatie, mondiale vorming, enz. (Minaraad, 2007)

'EDO als afzonderlijke educatie bestaat dus niet. Het is een richtinggevend principe op de achtergrond van verschillende educaties, waaronder NME. Tegelijkertijd kan elke educatie een invalshoek zijn voor educatie voor duurzame ontwikkeling. Bij EDO-gerichte educatie wordt de inhoud gepositioneerd in het ruimere kader van duurzame ontwikkeling.' (Cherretté, 2009)

De Minaraad (2007) maakt hierbij meteen de brug naar de, op het eerste gezicht tegenstrijdige, idee dat EDO een deel is van NME. Niet alle vormen van NME moeten immers omgevormd worden tot EDO-gerichte educatie. Concrete natuureducatie en basisecologische vorming blijven noodzakelijk. De adviesraad gaat ervan uit dat beide concepten elkaar gedeeltelijk overlappen.

EDO als nieuwe focus voor NME?

Er is nogal wat onenigheid over wat EDO is of zou moeten zijn, evenals over de wenselijkheid ervan als nieuwe focus voor NME. Ook in de wetenschappelijke literatuur speelt zich een aanhoudend debat af tussen voor- en tegenstanders van EDO (zie ook Van Poeck, Bruyninckx & Vandenabeele, in druk). Een aantal voorstanders wijst erop dat het 'momentum' gecreëerd door het EDO-decennium zorgde voor een groter draagvlak bij beleidsinstanties. Dit kan NME versterken. Anderen vrezen echter dat Educatie voor Duurzame Ontwikkeling – net als educatie voor om het even wat – leren reduceert tot niet meer dan een instrument om specifieke, welomschreven 'duurzame' gedragsverandering door te voeren. Dit is des te problematischer aangezien duurzame ontwikkeling zo'n gecontesteerd begrip is. Critici wijzen bovendien op het risico dat door de focus op EDO de verdiensten van een lange traditie aan NME (zoals vakliteratuur, internationale verklaringen,...) over het hoofd worden gezien. Voorstanders van EDO erkennen deze verdiensten maar uiten bedenkingen bij de aard, de zin en de legitimiteit van de dominante praktijken van NME die er niet steeds in slagen de ambitieuze principes en doelstellingen te realiseren. EDO biedt volgens hen de kans voor een nieuwe start. De tegenstanders betwijfelen echter of die nieuwe start onder de noemer 'EDO' dan wel tot de gewenste praktijken zal leiden.

Een nieuwe start?

Beleidsmakers en praktijkwerkers staan middenin deze ambiguïteit die de opmars van EDO met zich meebrengt. Volgens de Minaraad en de Vlaamse Onderwijsraad kunnen zij EDO best hanteren als een 'kompas', een richtinggevend concept voor educatieve praktijken. Onze analyse laat echter vermoeden dat dit kompas niet altijd even betrouwbaar is. Waarheen wijst het EDO-kompasnaaldje? En hangt dit niet vooral af van wie het hanteert? Duurzame ontwikkeling – en bij uitbreiding EDO – is een concept dat pas betekenis krijgt in de concrete praktijken die ermee verbonden zijn. We situeerden EDO al als een beleidsgestuurde transitie die geplaatst kan worden in de voortdurende opeenvolging van perspectieven en para-

digma's die de geschiedenis van NME kenmerkt. Nieuwe tendensen die pretenderen te breken met de vertrouwde tradities kunnen een stimulans zijn voor kritische reflectie over de bestaande educatieve praktijken, theorievorming en beleidspraktijken. Beleidsmakers en praktijkwerkers stellen zich de vraag hoe EDO kan bijdragen aan 'goede NME' en welke de valkuilen zijn die deze nieuwe trend met zich meebrengt. Tegelijk zorgde de confrontatie met deze 'nieuwigheid' ervoor dat de grondslagen van NME, het Charter van Belgrado en de Tbilisi Verklaring, opnieuw onder de aandacht werden gebracht. Op die manier wordt niet uit het oog verloren wat waardevol is en blijft uit de lange traditie van NME.

Summary:

VAN POECK K., VANDENABEELE J. & BRUYNINCKX H. 2010. Environmental education and the UN decennium of Education for Sustainable Development. *Natuur.focus* 10(1): 19-24. [in Dutch].

Education for sustainable development (ESD) is increasingly affecting environmental education policy and practice. Growing attention for ESD is a policy-driven tendency, highly affected by decisions made in international institutions. Although 'sustainable development' is omnipresent in policy discourses, the concept remains largely contested. The fact that ESD is becoming more and more established in envi-

ronmental education does not imply that the relation between both concepts is clear for everybody. A multitude of different perspectives exists simultaneously. In addition, opinions concerning the desirability of ESD as a new focal point for environmental education are sharply divided. A persistent debate is going on between advocates and opponents of ESD. The installation of the United Nations Decade of ESD and the implementation in Flanders does affect the sector of environmental education. Policymakers and practitioners are facing the ambiguity brought about by ESD. The concept turns out to be a trigger for reflection on current policymaking and practices in the field of environmental education.

AUTEURS:

Katrien Van Poeck is beleidsmedewerker natuur- en milieueducatie bij de Vlaamse overheid en werkt aan een doctoraat over EDO aan de KU Leuven (Departement Pedagogische Wetenschappen). Joke Vandenabeele is professor aan de KU Leuven (Departement Pedagogische Wetenschappen) en daar als senior onderzoeker verbonden aan het Laboratorium voor Educatie en Samenleving. Hans Bruyninckx is professor aan de KU Leuven (Instituut voor Internationaal en Europees Beleid) en directeur van het HIVA (Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving). De standpunten en meningen in dit artikel vallen onder de volledige verantwoordelijkheid van de auteurs die de tekst schreven in persoonlijke naam.

CONTACT:

katrien.vanpoeck@lne.vlaanderen.be – 0475 59 05 54

Referenties

Bachus, K. (2009). Duurzame ontwikkeling: concept en beleid. In Leuven's Onderzoeksnetwork Duurzame Ontwikkeling (LONDO) (Ed.), *Duurzame ontwikkeling. Een multidisciplinaire visie*. (pp. 15-35). Leuven: Acco.

Bruyninckx, H. (2006). Sustainable development: the institutionalization of a contested policy concept. In M.M. Betsill, K. Hochstetler, & D. Stevis (Eds.), *Palgrave advances in international environmental politics* (pp. 265-298). New York: Palgrave Macmillan.

CEC. (1988). Resolution of the Council of Ministers of Education Meeting within the Council, *Environmental Education* (88/C177/03) EC 24 may 1988. Brussels.

Chapman, D. (2007). *Environmental Education/Education for Sustainability: What is the difference?* New Zealand Association for Environmental Education. 26-3-2010.

Cherretté, M. (2009). *Visie- en beleidsnota Natuur- en Milieueducatie (2009-2014)*. 1-9. Brussel, Vlaamse overheid, departement Leefmilieu, Natuur en Energie.

Gadotti, M. (2008). *Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development*. *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4, 15-64.

Gunder, M. (2006). Sustainability. Planning's Saving Grace or Road to Perdition? *Journal of Planning Education and Research*, 26, 208-221.

Hajer, M. (1995). *The politics of environmental discourse. Ecological modernization and the policy process*. New York: Oxford University Press.

Huckle, J. (1993). *Environmental education and sustainability: A view from critical theory*. In J. Fien (Ed.), *Environmental education: a pathway to sustainability* (pp. 43-68). Geelong: Deakin University.

Huckle, J. (1999). *Locating Environmental Education Between Modern Capitalism and Postmodern Socialism: A Reply to Lucie Sauvé*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 36-45.

Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2007). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 1-21.

Minaraad. (2007). *Advies op hoofdlijnen van 22 maart 2007 over de organisatorische en beleidsmatige inschakeling en afstemming van natuur- en milieueducatie in de beleidsontwikkelingen rond EDO*. i-8. Minaraad.

Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. London and New York: Routledge.

Peeters, J. (2010). *Een veerkrachtige samenleving. Sociaal werk en duurzame ontwikkeling*. Berchem-Antwerpen: EPO.

Postma, D. W. (2004). *Because we are human. A philosophical inquiry into discourses of environmental education from the perspective of sustainable development and man's caring responsibility*. Katholieke Universiteit Leuven / Radboud Universiteit Nijmegen, Leuven / Nijmegen.

Räthzel, N. & Uzzell, D. (2009). Transformative environmental education: a collective rehearsal for reality. *Environmental Education Research*, 15, 263-277.

Sauvé, L. (1999). *Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 9-35.

Sauvé, L. (2005). *Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.

Sauvé, L. & Berryman, T. (2005). *Challenging a "Closing Circle": Alternative Research Agendas for the ESD Decade*. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 229-232.

UNCED. (1992). *Agenda 21, The United Nations Programme of Action from Rio*. New York, UN.

UNECE. (2005). *UNECE strategy for Education for Sustainable Development adopted at the High-level meeting of Environment and Education Ministries (Vilnius, 17-18 march 2005)*. 1-15. New York, UN.

UNESCO (1975). *The International Workshop on Environmental Education Final Report*, Belgrade, Yugoslavia Paris: UNESCO/UNEP.

UNESCO (1977). *First Intergovernmental Conference on Environmental Education Final Report*, Tbilisi, USSR Paris: UNESCO.

van Deursen, C., Nagel, W., & Smit, W. (2003). *Staal kaart NME. Verkenndend onderzoek naar de stand van zaken in het NME werkveld en de relatie met Leren voor Duurzaamheid Nijmegen: Novio-Consult en Wageningen Universiteit en Researchcenter*.

Van Poeck, K., Vandenabeele, J., & Wildemeersch, D. (2010). *Sociaal werk, duurzame ontwikkeling en sociaal leren: een vruchtbare coalitie?* In J. Peeters (Ed.), *Een veerkrachtige samenleving. Sociaal werk en duurzame ontwikkeling*. Berchem-Antwerpen: EPO.

Van Poeck, K., Bruyninckx, H. & Vandenabeele, J. (in druk). *Education for Sustainable Development in Flanders: An emerging policy arrangement*. In R. Mathar (Ed.), *Schooling for Sustainable Development: A Focus on Europe*. Springer Verlag.

VLOR & Minaraad. (2007). *Advies van 22 maart 2007 over educatie voor duurzame ontwikkeling in het leerplichtonderwijs*. 1-16.

Wals, A. E. J. & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education. From doublethink and new-speak tot critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3, 221-232.

WCED (1987). *Our Common Future* Oxford: Oxford University Press.