



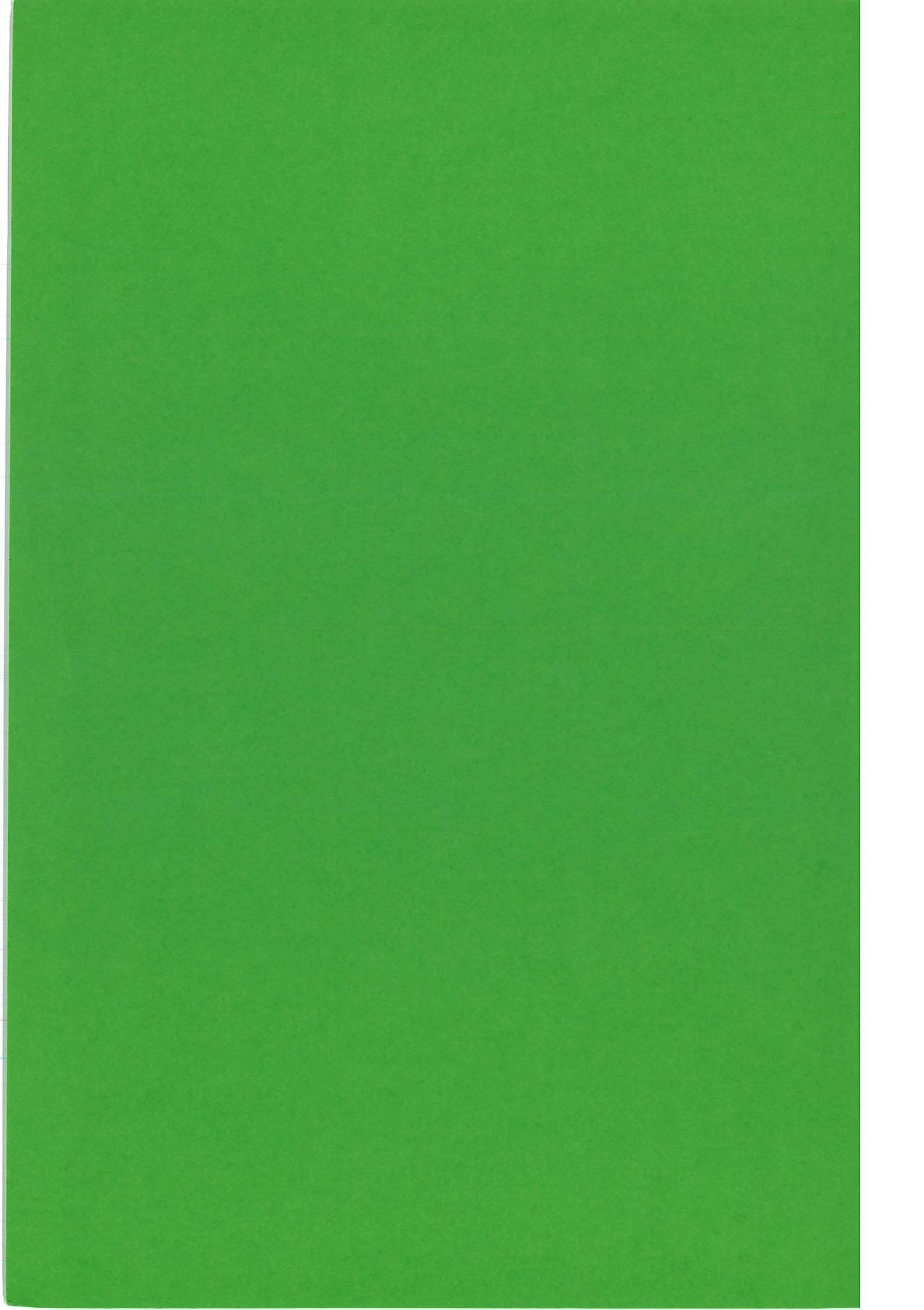
STICHTING POST-HOGER  
LANDBOUWONDERWIJS

---

PHLO-cursus 'Natuur- en milieu-educatie'

NME en waardenverheldering

drs. A. J. Buisman  
RU Utrecht, vakgroep Pedagogiek



## I. N M E IN PRAKTIJK EN BELEID.

Deze bijdrage handelt over de (on)mogelijkheden van waardenverheldering in Natuur en Milieu Educatie. Aan de hand van enkele voorbeelden wordt ingegaan op het waarde begrip en de methodiek van waardenverheldering. Vervolgens komen er een aantal stromingen aan de orde die men bij waardenverheldering kan onderscheiden. Maar eerst in deze paragraaf een drietal N M E praktijkschetsen.

-In de "Nota Natuur en Milieu-educatie" wordt onder het NME-begrip verstaan "het organiseren van leersituaties en het daarin vergroten van inzicht in- en betrokkenheid bij ecologische verbanden en processen, alsmede de vaak ingewikkelde processen die tot verstoringen in- en aantastingen van de omgeving leiden. Daarbij wordt aandacht geschonken aan mogelijkheden om opgedane kennis in het dagelijks leven toe te passen" (pag.6)

Als pedagoog word ik niet echt vrolijk van een dergelijke begripsomschrijving. En dat komt niet alleen door de ingewikkelde zinsconstructie, waarin men kennelijk de nodige compromissen heeft moeten sluiten.

Opvallender is hier de dominantie van het doelperspectief, waarin opvoeders en opvoedingsdeskundigen het voor het zeggen hebben.

Educatie wordt meer gezien als monoloog dan als dialoog.

Uit een dergelijke omschrijving kan men aflezen dat kinderen en jongeren gewaardeerd worden als passieve wezens, die inzicht in ecologische verbanden door het strotje moet worden geduwd. Terwijl kinderen en jongeren naarmate ze ouder worden toch steeds actiever in het NME denken zouden kunnen participeren.

-Margadant en van Kempen analyseren in "Groen verschiet" (1990) opstellen van Basisschoolkinderen uit de bovenbouw. De opstelopdracht luidde:

"Schrijf een opstel over een dag naar buiten. (bos, hei, strand enz.)

\*waar ga je het liefst naar toe?

\*Wie neem je mee?

\*Wat ga je allemaal doen?" (pag.78)

Eveline, 11 jaar, schrijft over een boottocht met de strandwacht op de Noordzee.

"Als je bij de eilanden komt zie je daar alle zeehonden en vogels en als ze een beetje licht gekleurd zijn, zie je hoe erg de zee vervuild is. Ik vind het heel erg als je ziet hoe groot de olievlekken zijn en als je dan hoort dat er in Alaska alweer een olietanker is losgegaan. Je schrikt ervan. Maar goed dat ze hier wat sneller bij waren. Maar als we toch zo doorgaan met vervuilen, dan is er over een poosje niks meer van onze wereld over.

IK HOOP DAT U ER OOK ZO OVER DENKT." (pag.91)

Margadant en van Kempen vonden dat bij deze, opstelopdracht vijf procent van de 272 kinderen (zes jongens en acht meisjes) in klare taal aan milieuproblemen refereert. Dat duidt er volgens hen op dat kinderen in deze ontwikkelingsfase niet existentieel beheerst worden door zorgen of negatieve beelden over de natuur" (pag.92). Hiermee is overigens niet gezegd dat kinderen niet

nadenken over milieuproblemen en er niet bij betrokken zijn.

Op dit punt ontstaat discussie over de waarderingen van de kinderlijke bestaanswijze.

Gaat deze milieudiskussie deze groep kinderen inderdaad nog boven hun pet en moet men er mee ophouden ze met deze ingewikkelde vragen lastig te vallen? Of wijst dit daarentegen op een gebrekkige didaktiek en een schromelijk tekort schieten van opvoeders, die kinderen opsluiten in een idyllisch jeugdland in plaats van ze voor te bereiden op de opgaven van de toekomst? Deze spanningsverhouding wordt ook gesignaleerd door de opstellers van het concept "Kernleerplan NME: uitgangspunten en uitwerkingen" (SLO 1990)

Men stelt zich daar op het standpunt dat ook jonge leerlingen best geconfronteerd mogen worden met milieuproblemen. (pag.11) Terecht wordt opgemerkt dat het in deze problematiek niet alleen om zorgelijke zaken gaat, die de kwaliteit van het leven bedreigen. Er zijn ook heel interessante aandachtspunten bij over gezondheid en het beheer van de woon- en schoolomgeving.

Aandachtspunten waarbij je als kind je stem kunt laten horen. Leerinhouden die ook attractief en uitdagend zijn! En die aansluiten bij de kinderlijke habitus.

-Onze laatste schets vonden we in het praktijkboek "Kijk de kaleidoskoop beweegt- Keuzemogelijkheden voor waardenvormende natuur- en milieu educatie" (Delhaas e.a. SLO, 1990)

In een lesvoorbeeld krijgen leerlingen de opdracht om in groepjes van vier op zoek te gaan naar zwerfvuil in de omgeving van de school.

Een vijftal opdrachten werd er geformuleerd. We geven ze hieronder beknopt weer.

1. Ontwerp met behulp van een plattegrond een wandeling in de omgeving van de school van ongeveer 20 minuten.
2. Geef op de plattegrond aan waar je veel en waar je weinig vuil verwacht.
3. Verzamel tijdens de zoektocht zwerfvuil in een vuilniszak.
4. Inventariseer het vuil dat je vond.
5. Beschrijf je ervaringen.

Een docent schrijft in zijn dagboek n.a.v. dit lesvoorbeeld:

"Ik koos ervoor ze in groepjes van 4 te laten werken. Toen de leerlingen na afloop van opdracht 3 weer terugkwamen, en ze kwamen niet allemaal tegelijk terug, had ik de gelegenheid om elk groepje apart even aandacht te geven op hun ervaringen buiten. Een nadeel was soms dat ze bij de individuele opdrachten te gauw kozen voor gemeenschappelijke antwoorden in plaats van juist de verschillen tussen de groepsleden boven tafel te krijgen en te bespreken. Een ander effect bleek te zijn, dat ze zich buiten in zo'n

groepje veiliger voelden. Alleen zouden ze opdracht 3 nooit gedaan hebben (?) en met zijn tweeën zou het ook nog wel moeilijk zijn geweest" (Delhaas e.a. deel 2 pag.297)

Volgens de leerkracht reageerden de kinderen positief op deze les.

Ze kwamen vol verhalen terug en de leerkracht schrijft in zijn dagboek dat geen kind de opdracht had gesaboteerd. Misschien dat hij dat bij zijn lesvoorbereiding wel verwacht had?

In het ervaringsbericht worden de waarden 'individueel werken' en 'groepswork' zorgvuldig met elkaar in verband gebracht. De docent erkent de stimulerende werking van het werken in de groep (elkaar steunen, samen dingen doen die je alleen niet zou durven). Maar tegelijk ziet hij ook de gevaren.

In de gemeenschappelijke antwoorden kunnen de eigen meningen van kinderen gemakkelijk naar de achtergrond worden gedrongen en daarvoor moet, volgens de docent gewaakt worden. Verschillen in meningen zijn juist betekenisvol.

De waarderings van de individualiteit en van het betrokken-zijn op de ander liggen hier heel dicht bij elkaar. Ze worden absoluut niet in een zwart-wit schema tegenover elkaar gezet. De leerkracht probeert hier in zijn betekenisverlening heel praktisch allerlei nuances aan te brengen.

## II. OVERWEGINGEN VOOR EEN PRAKTIJKNABIJE WAARDENVERHELDERING

In de drie schetsen werd gepoogd waarderings van de menselijke bestaanswijze meer expliciet te maken, zodat betrokkenen gemakkelijker kunnen reflecteren op hun keuzen in opvoeding en onderwijs.

Hieronder gaan we kort in op een paar aspecten van deze vorm van waardenverheldering.

1. Waardenverheldering is een interpreterende act. Soms kan heel rechtstreeks worden aangesloten bij datgene wat zich in de praktijk aandient (onze laatste schets) maar in andere gevallen moet een heel kader worden geweven.

Een goed voorbeeld van zo'n kader kan men vinden in het werk van Hjelle en Ziegler (1987) over persoonlijkheidstheorieën. Zij constateren "All thinking people entertain certain basic assumptions about human nature" (pag...)

In hun werk worden verschillende psychologische theorieën op hun assumpties onderzocht.

Ze onderscheiden bijvoorbeeld:

|                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| *freedom           | -determinism      |
| *rationality       | -irrationality    |
| *holism            | -elementalism     |
| *constitutionalism | -environmentalism |
| *changeability     | -unchangeability  |
| *homeostasis       | -heterostasis     |
| *proactivity       | -reactivity       |

2. Waardenverheldering is iets essentieel anders dan waardenoverdracht en waardenpromotie.

Bij waardenverheldering wordt ernaar gestreefd de doelgroep geen waarden op te dringen. De programma's zijn er op gericht het waarderingskader te verruimen. Naast de ene waarde wordt een andere waarde neergezet, betekenissen worden genueanceerd, waarden worden in een historische context geplaatst, konsekwenties van bepaalde waarden worden onderzocht.

Uiteraard herkennen we hier een pluralistisch uitgangspunt en daarmee is deze vorm van waardenverheldering zeker gekleurd door de voorkeuren van de programmamaker.

Maar de uitwerking daarvan is toch geheel anders dan bij waardenpromotie, waarbij de ene waarde als 'de valse' wordt ontmaskerd en de andere als 'juist en nastrevenswaardig' wordt aangeprezen. Dat kan op een heel directe wijze gebeuren, maar het kan ook meer impliciet.

Overigens: waardenpromotie wordt hier bepaald niet in discrediet gebracht. Ook in de NM educatie is het heel goed verdedigbaar om niet mis te verstane keuzen te doen en die in waardenvormende programma's te presenteren.

Wanneer we terugblikken op onze eerste schets in paragraaf 1 dan kan de behandeling van de MNE definitie meer als waardenpromotie dan als waardenverheldering worden aangemerkt.

3. In het voorafgaande werd een pleidooi gevoerd voor een evenwichtig analyse kader vanwaaruit waardenverheldering kan plaatsvinden. Daarin wordt duidelijk dat waardenverheldering bij een onderwijsprogramma, een beleidstuk of een belevingsbeschrijving tot verschillende uitkomsten kan leiden. Veelal is dat terug te voeren tot de wijze van zien van de beschouwer en dan is het heel communicatief als er zo'n analyse kader beschikbaar is.

Daarmee is absoluut niet gezegd dat waardenverheldering direct gekoppeld moet worden aan levensbeschouwingen. Integendeel: er wordt hier gepleit voor een pragmatische aanpak. De waarden worden gezocht, benoemd en gewaardeerd in een handelingscontext, die voor de betrokkene dichtbij en herkenbaar is.

Zo kan men constateren dat vele openbare gebouwen onbereikbaar zijn voor mensen die moeilijk ter been zijn. In een proces van waardenverheldering kan dan ontdekt worden dat naast het beeld van een "uniforme vitaliteit" ook alternatieve waarderingen gekoppeld aan een architectonische vormgeving mogelijk zijn.

Zo kan men al gauw enige honderden waarden onderscheiden, zeker als men ontwikkelingspsychologische karakteristieken van de doelgroep in de discussie wil betrekken.

Men hoeft er niet bang voor te zijn dat bij het herkennen en benoemen van waarden de ontdekte waarden los van elkaar komen te staan.

De docent die verslag doet van zijn les over zwerfvuil demonstreert dat op fraaie wijze.

Mijn eigen ervaringen met het werkboek "Jeugd en sportvereniging" (Buisman, Zwezerijnen, 1984) wijzen in dezelfde richting.

In dat boek kwamen thema's aan de orde als:

- hoe gezond is de sport?
- is intensieve wedstrijdsport geschikt voor kinderen?
- kan en mag men vroegtijdig specialiseren?
- hoe moet rivaliteit in de sport worden beschouwd?

In de cursusgroepen met sportleiders (meestal vrijwillig kader) bleek dat men best goed verband wist te leggen tussen de ontdekte waarden, mits voortdurend werd uitgegaan van een handelingscontext die door de cursisten goed was te overzien.

Om nog even terug te komen op de relatie waardenverheldering....levensbeschouwing, natuurlijk ben ik er niet op tegen om die relatie te leggen. Alleen moet men er niet te veel kruit mee verschietsen want anders blijft er weinig tijd meer over voor waardenverheldering.

4. Waardenverheldering kan betrekking hebben op nastrevenswaardige doelen, die men in de toekomst hoopt te bereiken, maar men kan zich ook richten op het hier en nu. Soms ook op de consolidatie van iets dat als waardevol ervaren wordt. Vooral in pedagogische discussies is dit onderscheid van belang. Soms is men zo druk bezig met de vraag van wat er allemaal uit het kind moet groeien, dat men de huidige staat van het kind, als kind, over het hoofd ziet. En daar liggen net zo goed waarden als in het doeldenken. Bij pedagogische waardenverheldering moet ernaar gestreefd worden deze beide aspecten op evenwichtige wijze met elkaar te verbinden.

5. Waardenverheldering is een cognitief proces. Wanneer gepoogd wordt het waarderingskader te verruimen en betekenissen te nuanceren dan werkt men op de nivo's van kennisverwerving en meningsvorming.

Dat alles neemt niet weg dat bepaalde waarden in het leven van kinderen en volwassenen een zeer emotionele lading hebben meegekregen. Bij het ontwikkelen van programma's doet men er goed aan daar terdege rekening mee te houden.

In een flink aantal gevallen is het zelfs raadzaam vanuit de ervarings-context van de deelnemers- met de emoties die daar een plaats hebben gekregen- het programma op te starten.

Overigens wordt daarbij wel een behoorlijke wissel getrokken op de sensitiviteit voor groepsprocessen van de groepsbegeleider!

III. Over het waardenbegrip.....zoveel hoofden, zoveel zinnen?

Het begrip 'waarde' kan men in de wereld van alledag in verschillende betekenissen tegenkomen. Zo spreekt men over de dollar, die in waarde is gedaald (of gestegen), over een waardeloze voetbalwedstrijd, over iemand die zijn gevoel van eigenwaarde heeft verloren, over bepaalde waarden in een medisch onderzoek en over het verval van waarden en normen in de maatschappij.

In de wereld van de wetenschap is het al niet veel anders. Beckers en Nauta (1983) constateren dat er in de sociale wetenschappen geen algemeen waardenbegrip bestaat. Ze verwijzen naar Lautmann, die liefst 120 definities van 'waarde' heeft opgespoord en ontdekte dat er geen duidelijke trend in te bespeuren viel.

Delhaas e.a. wijzen er daarnaast op dat er een hele verzameling begrippen rondom het woord waarde bestaat zoals: norm, attitude, overtuiging, principe, opvatting (pag.35)

Nu is het op zich niet zo erg dat er vele omschrijvingen van 'waarde' zijn maar het is vervelender dat, volgens Delhaas, verschillende auteurs het begrip niet expliciteren zodat het een moeizame speurtocht wordt in die theorieën om te begrijpen welk waardenbegrip gehanteerd wordt.

We geven hieronder enkele definities weer die vervolgens kort besproken zullen worden.

\* Rokeach (1973)

'Enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence (pag.5)'

\* Howe - Howe (1975)

(vertegenwoordigers Value Clarification beweging)

'Our values are the things that we are for and things we are against. They give purpose and direction to our lives.

If our values are clear, consistent and soundly chosen we tend to live our lives in meaningful and satisfying ways. If we lack values, or our values are confused and conflicted, we tend to live in troubled and frustrating ways' (pag.17)

\* Beckers en Nauta (1983)

'Waarden zijn sociale wenselijkheden, levend in samenlevingen, groepen of individuen. Ze zijn merkbaar in verbale of geschreven uitingen of afleidbaar uit de handelingen van instituties, organisaties of personen' (pag.28)

\* Van de Ven (1985)

'Een waarde is een betekenis die aan personen, zaken en gebeurtenissen wordt toegekend. Deze betekenis kan verwijzen naar een reeks van kwaliteiten van deze personen, zaken en gebeurtenissen. Zij kunnen fysiek van aard zijn, biologisch, financieel, economisch, politiek enz.'

'Een norm beschouwen wij als een concretisering van een waarde' (pag.21)

\* Hermans (1979 en 1981)

Hermans maakt een onderscheid tussen waardering of waardegebied enerzijds en het begrip waarde anderzijds.

'Waardegebieden of met een ander woord: waarderingen, drukken uit, datgene wat de persoon (of de groep) belangrijk vindt.

Elke waardering is affectief geworteld, dat wil zeggen, verbonden met een patroon van gevoelens die aan het waardegebied een affectieve lading geven' (1979, pag. 450)

'De gevoelens geven informatie aan de waardegebieden en hebben tevens een motiverende functie voor de handelingen die worden gesteld op grond van de waardegebieden.' (pag.450)

Binnen de dynamiek van het waardegebied zijn waarden hernoembaar nl. wanneer de waardering een abstracte, een ideale en abstracte betekenis krijgt. Waarden zijn dan abstracte categorieën die betrekking hebben op ideale,

nastrevenwaardige toestanden. Ze worden statisch genoemd omdat ze verbonden zijn met een eindtoestand, die qua formulering niet in ontwikkeling is. (1979 pag. 449)

Deze benadering houdt een 'bovenschikking in van het waardegebied t.o.v. waarde' (1979 pag. 451)

Inderdaad een bonte verscheidenheid. Volgens Beckers en Nauta tekenen zich in deze definities van 'waarde' twee trends af. Zo kunnen waarden vanuit het individu worden beschouwd, gekoppeld aan behoefte en motief.

Maar men kan waarden ook vanuit de opgaven vanuit de samenleving benaderen en dan is er meer een verbinding met doeleinden en richtlijnen voor wenselijk gedrag.

In hun eigen definitie spreken ze over waarden als sociale wenselijkheden.

Het waardenbegrip krijgt op deze manier nogal een positieve betekenis. Negatieve dubieuze waarden vallen op deze manier niet onder het begrip, terwijl ze wel degelijk het handelen kunnen bepalen. Soms wordt er wel een tegenhang geconstrueerd tegen een dergelijk opgetuigd waardenbegrip.

Een mooi voorbeeld daarvan kan men vinden bij Maslow, die de zijns-waarden koppelt aanspecifieke methapathologieën, zoals hij dat noemt.

| Z-WAARDEN    | PATHOGENE ONTBERING | SPECIFIEKE<br>METHAPATOLOGIEËN.                                                                                               |
|--------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.waarheid   | oneerlijkheid       | ongeloof, wantrouwen,<br>argwaan,cynisme,<br>scepticisme,                                                                     |
| 2.goedheid   | kwaadheid           | volslagen zelfzucht,<br>haat, weerzin, walging<br>nihilisme, cynisme                                                          |
| 3.schoonheid | lelijkheid          | vulgariteit, specifieke\<br>ongelukkigheid, rusteloos-<br>heid, spanning,vermoeid-<br>heid, somberheid, verlies<br>van smaak. |

Men ziet waartoe een dergelijke tegenoverstelling kan leiden. Als men met het vingertje erbij, alle 15 genoemde waarden langs loopt dan zal er waarschijnlijk geen enkele zelfactualiseerder meer overblijven. En dat was toch al een beperkte groep!

Bovendien zijn deze Z-waarden als goedheid, heelheid, levendigheid, uniekheid, speelsheid, recht en orde, veelal zo algemeen geformuleerd dat niemand daar echt tegen kan zijn. Dat betekent in de praktijk meestal dat ze op verschillende manieren worden ingevuld en daarmee voor het handelen weinig verbindende waarde.

Tegenover deze, nogal idealistische invullingen van het waardenbegrip staan de meer pragmatische.

Howe en Howe spreken eenvoudigweg over 'dingen waar we voor en tegen zijn'. En bij Hermans drukken waarderingen datgene uit wat de persoon belangrijk vindt of als belangrijk ervaart. En daar start bij hem ook het waardenonderzoek.

Waarden bevinden zich in het leven van alle dag, staan dicht bij het handelen van de mensen en kunnen in principe gaan over talloze zaken.

Bonke (1984), die in zijn proefschrift de theorie van Hermans verder uitwerkt, geeft als voorbeeld de waardering 'Trudie heeft de neiging steeds weer de dingen die ik haar vraag, uit te stellen. (stel niet uit tot morgen wat je heden doen kunt)'

Waarden kunnen hier in principe alles zijn mits ze maar gebaseerd zijn op de ervaringswereld van de betrokkenen.

Een laatste vraag die we naar aanleiding van de definities over waarden willen opwerpen handelt over, hoe veranderbaar en beïnvloedbaar waarden zijn. Rokeach spreekt van 'enduring beliefs': duurzame overtuigingen.

En over de duurzaamheid van de overtuigingen lopen de meningen sterk uiteen. Enerzijds kan men de mening in theorie en praktijk horen, dat overtuigingen, attitudes en gekozen waarden, uiterlijk te veranderen zijn. Overtuigingen horen bij het persoon-zijn, die veranderen niet zomaar. Er wordt niet zo vaak van gezegd 'zo de wind waait, zo waait zijn jasje'. En als het wordt opgemerkt dan is dat meestal in misprijzende zin: iemand die niet staat voor zijn overtuigingen of daar heel gemakkelijk van af te brengen is. Bij deze mening hoort ook drift om kinderen al op jonge leeftijd de goede N M E waarden bij te brengen. De waarden die in de jonge kinderjaren gevormd worden zijn later moeilijk te veranderen. Haast U dus N M E ers, voor het te laat is.....

Anderzijds is daar de opvatting dat het waarderingsleven van de mens een heel open en dynamisch proces is. Zoals culturen var inhouden kunnen veranderen, zo kunnen ook individuele mensers besluiten hun leven anders in te richten op grond van nieuwe inzichten en / of bepalende ervaringen.

Zoiets hoeft niet van de ene dag op de andere te gebeuren, meestal voltrekt zich dat geleidelijk aan en niet altijd is men zich bewust dat men voor andere waardenorientaties heeft gekozen. Educatief is dit een bemoedigende visie. Mensen zijn toegankelijk voor informatie en voorlichting en het kan ook zin hebben om samen met de betrokkenen, situaties en structuren te creëren, waarbinnen specifieke ervaringen kunnen worden opgedaan.

Binnen deze visie staan onderwijs en opvoeding niet zo onder druk. Men kan N M E doelen ontwikkelingspsychologisch specificeren en men kan met een gerust hart ook wat voor later overlaten: **volwasseneneducatie**.

IN de volgende paragrafen bespreken we beknopt een aantal stromingen.

Stromingen die programmatisch een hele eigen geluid laten horen.

#### IV. Rokeach: Eindwaarden en instrumentele waarden.

In de theorie van Rokeach (1973) neemt het onderscheid tussen Terminal Values en Instrumental Values een centrale plaats in. We kozen voor de bespreking van deze theorie omdat heel concreet en overzichtelijk een aantal waarden wordt gepresenteerd.

**Eindwaarden** zijn doelen die men uiteindelijk in het leven hoopt te bereiken, zoals bijvoorbeeld een comfortabel leven, een wereld van vrede, gelijkheid, innerlijke harmonie, sociale erkenning.

**Instrumentele waarden** zijn te beschouwen als **wegen** om die eindwaarden te bereiken. Als men ze nader bekijkt blijken het meestal persoonseigenschappen te zijn: ambitie, behulpzaam, onafhankelijk, beleefd, eerlijk en dapper.

Op de volgende bladzijde geven we een overzicht van de 18 terminale en de 18 instrumentele waarden die het proces van schifting en selectie hebben overleefd.

Hoe is nu de selectie van die eindwaarden tot stand gekomen? Rokeach beschrijft hoe die eindwaarden naar voren kwamen uit interviews met 100 volwassenen, een panelstudie met 30 psychologiestudenten, uit literatuurstudie en door introspectie. Een lijst van een paar honderd eindwaarden werd op dubblures en overlappingsen bekeken en soms konden bepaalde eindwaarden worden samengenomen.

Er blijven over deze selectie en over de selectie van de instrumentele waarden nog heel wat vragen over. Brandsma (1977) die daar in zijn proefschrift uitvoerig op ingaat, vroeg om nadere informatie maar werd door Rokeach en de zijnen met een kluitje in het riet gestuurd.

"Een verzoek onzerzijds om wat meer specifieke informatie over de selectieprocedure werd afgedaan met de verwijzing naar het boek 'The Nature of Human Values' waarin 'alles' over de selectieprocedure zou zijn vermeld" (Brandsma pag.140)  
Het boek bleek echter geen nadere informatie over de selectie van deze lijst met waarden te bevatten.

Hoe compleet zijn nu deze waarden lijsten?

Het zal weinig moeite kosten om, afhankelijk van de beschouwingwijze, bepaalden lacunes op te sporen.

N.M.E ers zullen een licht gevoel van teleurstelling vermoedelijk niet kunnen onderdrukken.

Meer als een kleine entree via de waarde 'beauty of nature and arts' wordt hen niet gegund.

De 18 terminale en 18 instrumentele waarden van Rokeach en hun test- retest reliabilities (N=250). (pag.28)

| TERMINAL VALUE                                             | r   | INSTRUMENTAL VALUE                               | r   |
|------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------|-----|
| A comfortable life<br>(a prosperous life)                  | .70 | Ambitious<br>(hard working, aspiring)            | .70 |
| An exciting life<br>(a stimulating, active live)           | .73 | Broadminded<br>(open-minded)                     | .57 |
| A sence of accomplishment<br>(lasting contribution)        | .51 | Capable<br>(competent, effective)                | .51 |
| A world at peace<br>(free of war and conflict)             | .67 | Cheerful<br>(lighthaerted, joyful)               | .65 |
| A world of beauty<br>(beauty of nature and arts)           | .66 | Clean<br>(neat, tidy)                            | .66 |
| Equality (brotherhood<br>.52<br>equal opportunity for all) | .71 | Courageous<br><br>(standing up for your beliefs) |     |
| Family security<br>(taking care of loved ones)             | .64 | Forgiving<br>(willing to pardon others)          | .62 |
| Freedom<br>(independence, free choise)                     | .61 | Helpful (working for the<br>wellfare of others)  | .66 |
| Happiness<br>(contentedness)                               | .62 | Honest<br>(sincere, truthful)                    | .62 |
| Inner harmony<br>(freedom from inner conflict)             | .65 | Imaginative<br>(daring, creative)                | .69 |
| Mature love<br>(sexual and spiritual intimacy)             | .68 | Independent<br>(self-reliant, self sufficient)   | .60 |
| National security<br>(protection from attack)              | .67 | Intellectual<br>(intelligent, reflective)        | .67 |
| Pleasure<br>(an enjoyable, leisureley life)                | .57 | Logical<br>(consistent, rational)                | .57 |
| Salvation<br>(saved, eternal life)                         | .88 | Loving<br>(affectionate, tender)                 | .65 |
| Self-respect<br>(self-esteem)                              | .58 | Obedient<br>(dutiful, respectful)                | .53 |

| TERMINAL VALUES                             | r   | INSTRUMENTAL VALUES                               | r   |
|---------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------|-----|
| Social recognition<br>(respect, admiration) | .65 | Polite<br>(courteous, well-mannered)              | .53 |
| True friendship<br>(close companionship)    | .59 | Responsible<br>(dependable, reliable)             | .45 |
| Wisdom (a mature<br>understanding of life)  | .60 | Self-controlled<br>(restrained, self-disciplined) | .52 |

Een behoorlijk tekort schieten van de theorie of meer een neerslag van het maatschappelijk denken uit het begin van de jaren zeventig? Of zien we hier een typisch produkt van het Amerikaanse denken en ziet het Europese denken er heel anders uit?

Het is nuttig om hier eens een representant van het -als men wil- Europese denken naast te zetten. We kiezen voor de theoloog Schillebeeckx die overigens uit een heel andere denktraditie komt dan de psycholoog Rokeach.

Schillebeeckx ziet zes antropologische constanten als 'wezenlijke, telkens nader in te vullen voorwaarden, die in elk menselijk handelen verondersteld dienen te worden, wil de menselijke cultuur mens-opbouwend werkzaam zijn en niet mens-ontluisterend en -kwetsend' (pag.16)

Hij noemt als antropologische constanten:

- \* De relatie van de mens tot de eigen lichamelijkheid en daarin tot de grotere natuur en het eigen ecologisch milieu.
- \* De omsluiting van de menselijke persoon in een samenzijn met medemensen.
- \* De relatie van de menselijke persoon tot de maatschappelijke en institutionele structuren.
- \* De tijd en ruimte gesitueerdheid van cultuur en persoon, waarin de vraag naar de menselijke zingeving groeit.
- \* De wezenlijke duurzame relatie tussen theorie en praxis.
- \* Het utopisch moment van het menselijk bewustzijn, waardoor het geheel van de menselijke geschiedenis beleefd kan worden als een voor mensen zinvol geheel. (Schillebeeckx, 1977, pag.17-21)

Wat een wereld van verschil! Beide schrijvers hebben de pretentie centrale waarden te presenteren.

Met Schillebeeckx in de hand kan zo'n lijst met terminale waarden behoorlijk gerelativeerd worden.

In het denken van Rokeach zit bijvoorbeeld nauwelijks de relatie van de mens tot zijn lichamelijkheid, de natuur en het eigen ecologisch milieu. Terwijl beide schrijvers toch producten zijn uit de jaren '70.

Met een begrip als 'eindwaarde' moet men toch wel uiterst voorzichtig omgaan. Men leest er licht een totale claim in: Zie hier, een rijtje finale waarden voor het leven! En daar kan men maar beter geen programma waarden verheldering op baseren.

Pedagogisch gezien is het een lijst met waarden die duidelijk aan de doelkant van de opvoeding gesitueerd kunnen worden.

Langeveld (1979) heeft in zijn inleiding tot de pedagogische waardenleer geprobeerd doelwaarden en situatie waarden in een systematiek onder te brengen (vgl. pag. 36). Hij onderscheidt bijvoorbeeld situatie-, relatie-, zelfstandigheid- en personale waarden van elkaar.

Het gaat hem daarbij niet alleen om de algemene opvoedingsdoelen als zelfverantwoordelijke zelfbepaling maar ook om feitelijke waarderings van de kinderlijke bestaanswijze. Zoals bijvoorbeeld: kinderen zijn op opvoeding aangewezen, ze hebben behoefte aan veiligheid en geborgenheid maar ze hebben ook een explorerende houding ten opzichte van de wereld.

Men zou kunnen aanvullen met andere waarden uit het goede kinderleven: kunnen spelen, de dingen zo behandelen dat ze nog van alles kunnen zijn, nieuwsgierigheid, graag groot willen worden, van knuffelen en stoeien houden.

Hoe vindt nu binnen dit denken waardenverheldering plaats?

Methodisch gezien ligt hier een keuze voor allerlei rangorde oefeningen voor de hand. De opgave is dan aan te geven welke waarden het belangrijkste zijn in je leven en welke het minst belangrijk. En zulke opgaven kunnen zeker perspectief verruimend werken.

Het onderzoek van Rokeach wees uit dat Amerikanen een wereld van vrede, geborgenheid in een gezin en vrijheid, de belangrijkste eindwaarden vonden.

Onderaan de lijst stonden plezier, maatschappelijke erkenning en een opwindend leven.

Bij de instrumentele waarden hoorden eerlijkheid, verantwoordelijkheidsgevoel en ambitie tot de top-drie, terwijl gehoorzaamheid, logische denken en fantasie, laag scoorden. In Nederland heeft van der Plas (1981) geëxperimenteerd met allerlei oefeningen voor kinderen die deels op de theorie van Rokeach waren gebaseerd. Hij ontwikkelde een werkboek voor de hoogste klassen van het basisonderwijs "Van alles over anderen en mezelf" (Pedagogisch Instituut R.U. Leiden, 1980)

Op pagina 51 en 52 vinden we oefeningen onder de titel 'wat vind je goede eigenschappen'?

In de tekst staat:

'Als je kiest, weeg je verschillende eigenschappen naast elkaar af. Je kiest vaak voor mensen met eigenschappen waar je het meest voor voelt. Nu zie je hieronder steeds twee eigenschappen naast elkaar staan. Probeer jezelf af te vragen voor welke eigenschappen jij het meeste voelt.

- Doe het zo: 1) Maak het hokje zwart achter de eigenschap die jij het belangrijkste vindt.  
2) Vind je beide belangrijk, dan maak je beide hokjes zwart.  
3) Voel je niets voor beide, ga dan naar de volgende regel. (pag.51)

Vervolgens worden dan verschillende eigenschappen tegenover elkaar gezet zoals:

|                        |                              |
|------------------------|------------------------------|
| arme mensen            | rijke mensen                 |
| serieuze mensen        | gezellige mensen             |
| baasspelers            | meelopers                    |
| mooie mensen           | leuke mensen                 |
| mensen die veel kunnen | mensen met een goed karakter |
| grote mensen           | kleine mensen                |
| mensen met lang haar   | mensen met kort haar         |
| hulpvaardige mensen    | dromerige mensen             |

In een volgende oefening wordt gevraagd naar de eigenschappen van je beste vriend en de eigenschappen die jij belangrijk vindt voor die beste vriend. Een eventueel verschil moet dan in het werkboek door de kinderen worden gemotiveerd.

Men ziet dat de ontwikkelaars zich niet geheel aan de lijst van Rokeach hebben gehouden. Ze hebben er zelf talrijke andere eigenschappen aan toegevoegd. Soms worden die eigenschappen polair tegenover elkaar geplaatst (arm-rijk, groot-klein, mensen die op elkaar lijken- mensen die verschillen) maar nog meer gaat het over eigenschappen die niet in een logische tegenstelling staan (hulpvaardig-dromerig, handig-sterk). Toch wordt het denken van de kinderen wel in een of...of richting gestuurd. Veel ruimte voor het nuanceren van betekenissen is er niet. Het is ook een heel cognitief-rationeel proces. De eigenschappen worden tegen elkaar afgewogen en in de 2e oefening moeten argumenten worden gegeven. In de oefening zelf worden geen verbanden gelegd met de ervaringen en emoties van de kinderen.

Het begrip 'eigenschap' tenslotte wordt hier in verschillende betekenissen gebruikt. De meeste eigenschappen hebben duidelijk met keuzen van de mens te maken maar er zitten ook enkele bepaaldheden tussen waarop minder direct invloed kan worden uitgeoefend. (arm-rijk, groot-klein, slim-mooi, gevoelig-sterk) Het zou aardig zijn geweest als daar in een vervolgoefening ook op was ingegaan

#### V. Kohlberg: Het oplossen van morele dilemma's.

Kohlberg heeft zich vooral beziggehouden met de morele ontwikkeling van kinderen en volwassenen. In zijn onderzoek liet hij proefpersonen, kunstig geconstrueerde, morele dilemma's oplossen en vervolgens analyseerde hij de manier van redeneren. Een van de dilemma's, die hij zijn proefpersonen voorlegde, is als "het dilemma van Heinz" heel bekend geworden in de literatuur.

Heinz vrouw heeft kanker. Ze kan slechts genezen door een bepaald medicijn in te nemen. Dat medicijn is bij de apotheek voorradig maar het kost 2000 dollar. Heinz kan dat onmogelijk betalen. Hij probeert geld bij zijn vrienden te lenen maar alles bij elkaar komt hij niet verder dan 1000 dollar. Hij vraagt de apotheek de prijs te verlagen, of er mee accoord te gaan dat het resterende deel van het geld later betaald wordt. De apotheker weigert echter omdat hij bang is op die manier te weinig winst te maken op het medicijn. De wanhopige Heinz besluit bij de apotheek in te breken en het medicijn te stelen.

Aan de proefpersonen wordt gevraagd of Heinz gedrag juist of onjuist was. Uiteraard moesten de antwoorden ook beargumenteerd worden.

Een typisch Amerikaanse story, die onze Nederlandse kinderen en jongeren met verbazing zal vervullen. 'Hebben die lui geeneens een ziekenfonds' hoor ik een jongen van groep 8 zachtjes mopperen. Daarbij geeft hij voor de verstaander tegelijk aan hoe zeer het begrip van deze dilemma's mede bepaald wordt door de maatschappelijke kontekst.

Het waardenconflict (in het kader van deze bijdrage wordt niet ingegaan op het begrip morele ontwikkeling) is duidelijk geconstrueerd. Toch gaat het bij de analyse van de antwoorden niet om de inhoud van de antwoorden maar vooral om de argumentatiestructuur, op grond waarvan men tot een oordeel komt. Kohlberg onderscheidt drie nivo's van oordelen die elk weer onderverdeeld zijn in twee stadia.

#### Het pre-conventionele nivo

Dit nivo komt men vooral bij jonge kinderen tegen. Bij het oordeel houdt het kind rekening met wat mag en niet mag en daaraan vastgekoppeld de te verwachten beloningen en straf.

stadium 1 "The punishment and obedience orientation"

In stadium 2 "The instrumental relativist orientation" staat de persoonlijke behoeftenbevrediging centraal. In de oordelen wordt zoveel mogelijk tegemoet gekomen aan datgene wat het kind zelf prettig vindt.

Zowel in stadium 1 als 2 heeft het kind zich de waarden nog niet echt inhoudelijk eigen gemaakt.

#### Het conventionele nivo

Het oudere schoolkind neemt geleidelijk aan de normen en waarden van de opvoeding over.

In stadium 3 "The interpersonal concordance of 'good-boy-nice-girl' orientation", blijkt dat het kind graag wil voldoen aan de verlangens van anderen. Aanvankelijk is dat nog zeer gericht op

de verlangens van de opvoeders uit de directe omgeving maar later richt het kind zich ook op de waarden uit de groep en de gemeenschap. ( Stadium 4 "Law and order orientation") De invloed van de leeftijdgenoten op de oordeelsvorming neemt duidelijk toe.

#### Het post-conventionele nivo

In de adolescentie fase worden waarden en normen steeds bewuster zelf gekozen en wordt geleidelijk aan, afstand genomen van het autoriteitsgeloof.

In stadium 5 "The social-contract legalistic orientation" wordt het morele oordelen bepaald vanuit het idee dat er in de samenleving nu eenmaal sociale contracten nodig zijn waaraan men zich dient te houden. Voorbeelden van dit soort basisregels zijn de grondwet en de rechten van de mens. Als men het niet met de regels eens is, kan op democratische wijze geprobeerd worden deze te veranderen.

In stadium 6 "The universal ethical principle orientation" worden de oordelen gefundeerd op algemeen ethische principes zoals vrijheid, gelijkheid, menselijke waardigheid, die als universeel beschouwd worden.

Aan deze abstracte principes kunnen de regels en de wetten van het sociale contract getoetst worden en indien nodig worden bekritiseerd.

Deze theorie heeft zich didaktisch goed uitgekristaliseerd.

Het werkboek "Moral Reasoning- a teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom" (Galbraith, Jones, 1976) is daar een voorbeeld van. Verschillende dilemma's worden daarin gepresenteerd, die ook voor Nederlandse kinderen reeel zijn, zoals bijvoorbeeld dilemma's over het al of niet breken van een staking, euthanasie, de regelgeving in een ziekenhuis.

Weliswaar niet direct verhalen uit de kinderwereld maar toch voor wat oudere kinderen goed invoelbaar en maatschappelijk relevant.

Naar aanleiding van deze dilemma's worden reeksen vragen weergegeven waardoor het denken van de kinderen over dit soort vraagstukken wordt gestimuleerd. Over elk dilemma staat een uitgewerkt lesontwerp opgenomen, het 'teachingplan'.

Daarnaast is bijzonder positief in deze methodiek dat men zich behoorlijk georiënteerd heeft op de manieren van probleemoplossing bij kinderen. In de loop der jaren is in onderzoek daarover heel wat materiaal verzameld dat benut wordt in een ontwikkelings psychologisch gefundeerde methodiek.

Toch zijn er over deze theorie heel wat kritische vragen op te werpen. In de eerste plaats over de universele pretentie die de theorie in zich bergt. De volgorde der stadia is bijvoorbeeld altijd dezelfde, in welke cultuur men zich ook bevindt.

Met name Gilligan (1982) heeft die universele pretentie aangevochten. Ze vond dat de dilemma's en de wijzen van probleembehandeling bij Kohlberg duidelijk stammen uit de wereld van blanke, middle class USA jongetjes. Kostelijk is haar protokolanalyse van een jongen en een meisje ( Jake en Amy) die beide een totaal verschillende probleembehandeling hebben.

Een ander punt van kritiek is het onderzoeksgegeven dat slechts weinig adolescenten het hoogste stadium in de morele ontwikkeling bereiken. De vraag luidt of het niet reeler zou zijn de stadia van ontwikkeling in dit licht gezien verder te specificeren en / of naar wegen te zoeken de aangeboden dilemma's beter te laten

aansluiten op de ervaringen van de onderzochten.

Een laatste vraag betreft de relatie tussen het denkend oplossen van morele problemen en het handelen.

Spiecker, hoogleraar theoretische pedagogiek aan de V.U. te Amsterdam wees er in een gastcollege aan de R.U. te Utrecht op dat een gewiekste dilemma oplosser (een echte post-conventioneel) tegelijk een volstrekt a-moreel persoon kan zijn.

Dat komt, volgens Spiecker omdat men in deze theorie onvoldoende rekening heeft gehouden met de morele emotie (zie ook Spiecker, 1984)

VI Raths en Simon: "Naar eigen waarden".

Raths en Simon zijn als vertegenwoordigers van de Amerikaanse Value Clarification beweging in Nederland bekend geworden doordat een gedeelte van hun werk in het Nederlands is uitgebracht onder de titel "Naar eigen waarden -Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs" (Raths en Simon 1978).

Het is een uitgave in twee delen. Deel 1 is het Basisboek waarin de theorie wordt verhelderd en deel 2 staat vol met praktische oefeningen.

De term waarde wordt door hen omschreven als "die elementen die laten zien, wat iemand besloten heeft van zijn leven te maken" (deel 1 pag.16)

Ze zetten zich af tegen het idee dat waarden autonome eenheden zijn die een absoluut karakter hebben. Ze zijn ook niet zo geïnteresseerd in het vaststellen van welke waarden iemand heeft maar meer in de vraag hoe deze waarden tot stand komen (deel 1 pag. 18)

In het proces van waardevorming onderscheiden ze een zevental deelprocessen.

- |               |                                                                                                                             |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 'Het kiezen   | 1.het kiezen in vrijheid;<br>2.het kiezen uit alternatieven;<br>3.het kiezen na grondige kennisneming van de alternatieven; |
| Het waarderen | 4.het waarderen van en gelukkig zijn met;<br>5.het bereid zijn om er openlijk voor uit te komen.                            |
| Het handelen  | 6.het handelen op basis van de keuze;<br>7.in verschillende situaties op dezelfde manier handelen"<br>(deel 1 pag.22)       |

Opvallend is hier dat de relatie met het eigen gevoelsleven weinig expliciet wordt gemaakt, terwijl de 7e stap nog wel de nodige discussie zal oproepen, omdat daar een beeld van de "stabiele" mens wordt opgeroepen, dat heel statisch kan worden uitgelegd.

Wanneer kinderen door dit proces zijn heengegaan worden het zelfbewuste mensen, die weloverwogen en consistent hun keuzer hebben gemaakt voor de inrichting van hun leven. Helaas ontbreekt het daar in de maatschappij van nu nog behoorlijk aan. Velen verkeren in verwarring over hun relatie met de omgeving. Ze zijn apathisch, vluchtig, onzeker, inconsequent, stuurloos, conformistisch of negatief. In een al te dramatisch en weinig gefundeerd verhaal wordt gepoogd het belang van Value Clarification op deze wijze aan te geven. (deel 1 pag. 14 en 15)

We geven hierna enkele oefeningen.

\*de verplichte of- of keuze (strategie 5)

bijvoorbeeld ben je meer\* een spaarder of iemand die geld  
uitgeeft

\* politiek of a-politiek

(met wisselende partners bespreek je steeds de redenen van je  
keuzen)

\*vertellen waar je trots op bent (strategie 10)

bijvoorbeeld op school, met betrekking tot je werk, of bij  
het overwinnen van een slechte eigenschap.

\*privacy cirkels (strategie 20)

voorbeelden van vragen: aan wie zou je vertellen:

\*als je wat gestolen hebt

\*als je twijfelt over je geloof

\*als je hebt overwogen om zelfmoord  
te plegen.

In de binnenste cirkel staat ZELF en in de cirkels daarom  
heen resp. beste vrienden, vrienden, kennissen en vreemden.

\*de taart van het leven (strategie 32)

Hier wordt gevraagd een inventarisatie te maken van hoe we  
onze tijd doorbrengen met bijvoorbeeld, slapen, school,  
ontspanning, familieactiviteiten, alleen zijn.

Vervolgens word gevraagd of je tevreden bent met de  
onderlinge verhoudingen tussen de activiteiten.

In deel 1 zou men een uitgewerkte methodiek verwachten omdat een  
aantal oefeningen bij de leerlingen nogal wat los kunnen maken.  
Dit blijkt niet het geval te zijn. Men beperkt zich tot het geven  
van enkele algemene aanwijzingen zoals bijvoorbeeld:

- het scheppen van een sfeer van veiligheid en acceptatie  
(pag.37)

- het aanvaardend benaderen van de meningen van de leerlingen;  
dat betekent dat er door de leerkracht niet moet worden  
gemoraliseerd of gekritiseerd. (pag.42)

- het nalaten om de leerling te verplichten zijn gedachten en  
gevoelens te laten rechtvaardigen.

Wanneer men de oefeningen nader beschouwt dan valt op dat het  
eigenlijk halve oefeningen zijn. Er wordt geprobeerd de  
leerlingen over een bepaald onderwerp aan het praten te krijgen  
maar er wordt doelbewust vanaf gezien om datgene wat losgemaakt  
wordt enigszins inhoudelijk te structureren.

Dat geeft de oefeningen iets oppervlakkigs. Ook binnen een  
pluriform uitgangspunt zou het best mogelijk geweest zijn,  
verschillende denkalternatieven in een kader te plaatsen. Door  
dit na te laten is het moeilijk voor de leerlingen om tot een  
gefundeerd oordeel te komen.

In een artikel in "Verbum" gaat Rijkssen in op het  
individualistische in deze vorm van waardenverheldering.

Hij schrijft 'Zo'n opvatting van waarden heeft slechts oog  
voor de halve werkelijkheid. Zij ziet enkel  
het individu en vergeet de samenleving.

De spanning, die bestaat tussen individu en  
samenleving wordt opgeheven ten gunste - of  
uiteindelijk ten nadele? - van het individu.

Daarmee is de weg vrij voor wat men noemt  
privatisering: het herleiden van aspecten, die de  
totaliteit van het leven betreffen, tot private  
aangelegenheden.'

(Rijksen, 1981, pag.133)

Hij geeft zijn artikel als titel mee 'Waardenverheldering met als  
motto: ieder voor zich' en bekritiseert sterk de formele  
benadering van waarden en het waardenrelativisme.

Over deze Value Clarification methodiek kunnen nog andere  
opmerkingen gemaakt worden.

1. Het verbale overheerst nogal in deze oefeningen. We denken dat  
Havo en Atheneum kinderen met de meeste oefeningen beter uit  
de voeten kunnen dan kinderen van het LBO.

2. Een aantal oefeningen zal het goed doen, zeker als de  
leerlingen bij andere vakken weinig van dit soort discussie-  
stof geboden wordt.

Toch kan men zich afvragen of de oefeningen reeel vanuit de  
interessen van de doelgroep (12-16 jaar) zijn opgebouwd.

De meeste oefeningen zijn ook in het vormingswerk voor  
volwassenen te gebruiken. Een oefening als: Schrijf je eigen  
grafschrift (strategie 53) ligt voor deze leeftijdsgroep  
niet direct voor de hand.

3. Bij een aantal oefeningen kunnen emoties loskomen bij de  
leerlingen. Er is helaas geen handleiding voor de leerkracht  
zodat die zich kan instellen op dit soort situaties.

Een oefening als: "Ga een ochtend in de wachtkamer van een  
sociale dienst zitten en maak een praatje met de mensen en  
vertel in de groep over je ervaringen." (deel 2 pag. 107)

grenst aan lichtzinnigheid, als men dit niet zorgvuldig  
voorbereidt en nabespreekt.

4. Wanneer men de 7 deelprocessen van waardevorming als uitgangs-  
punt neemt dan komt het handelen (stap 6 en 7) er wel bekaaid  
af. Er is weliswaar een oefening "waarden in actie" maar de  
suggesties die daarbij gegeven worden zijn niet echt specifiek  
voor de opgeworpen vragen;

- schrijf een ingezonden brief

- ga over een bepaalde zaak die je hart heeft, pamfletten  
verspreiden

- organiseer een handtekenactie

- doe mee aan een protestmars

Daarmee voldoen Rathus en Simon niet aan de criteria die ze  
zelf hebben opgesteld. Dat komt voornamelijk omdat ze niet een  
echte analyse van de leefwereld van jonge mensen hebben  
gemaakt. Daar was de relatie tussen waarden en handelen heel  
wat gemakkelijker inzichtelijk te maken.

5. Er wordt in het boek geen invoeringsstrategie gegeven voor de  
introdactie van het pakket op de middelbare school. Nu mikt  
men kennelijk alleen op de leraren maatschappijleer.

Sporadisch worden verbandingen met andere vakgebieden gelegd.

Op deze manier blijft waardenverheldering slechts marginaal in  
het onderwijs.

6. Een laatste punt van kritiek betreft de geringe onderzoeks-  
matige onderbouwing van de methodiek. Er zijn weinig

voorbeelden van reacties van leerlingen. En als ze worden

weergegeven dan gebeurt dat vrij kritiekloos. Over het effect

van deze vorm van waardenverheldering op lange termijn, wordt  
in het geheel niet gerept. Een teken aan de wand?

Toch is er over het werk van deze Value Clarification beweging ook heel wat positiefs te zeggen. Over waarden wordt in de methodiek heel concreet gesproken. Er wordt daarmee aangetoond dat waarden vrij rechtstreeks met de situaties van het leven te maken hebben. Waarden worden hier niet als abstract en veraf geformuleerd maar concreet en dichtbij. Ook lijken een aantal waardevormende strategieën wel in te haken op de behoeften van jongeren op die leeftijd om met zichzelf bezig te zijn, wat overigens nog niet wil zeggen dat het lesmateriaal vanuit die ontwikkelingsfase ontworpen is.

Tenslotte: aandacht voor het proces van waardevorming is een welkome aanvulling op het geweld van de abstracte idealistische waardenbehandeling van Rokeach en de zijnen.

Bij een goede methodiek leren jongeren zowel achterom als vooruit kijken in hun waarderingsleven. En daarmee kan de persoonlijke zingeving zich nuanceren en verdiepen.

## VII De zelfkonfrontatie methode (ZKM) van Hermans

Waardenonderzoek wil bij Hermans zeggen: Bij een persoon een situatie creëren, waarin hij of zij kan reflecteren op de eigen ervaringen en op het handelen. Er wordt in de theorie een onderscheid gemaakt tussen het 'actuele ik' en het 'symbolische ik'. Juist door dat symboliseren kan de persoon afstand nemen van de onmiddellijke ervaring. In een klinische situatie, waarin de ZKM wordt gebruikt is de psycholoog/ helper behulpzaam met het verwoorden en systematiseren van de aangedragen ervaringen. Daartoe wordt een lijst met vragen gebruikt waarmee het waarderingsleven van de onderzochte in kaart kan worden gebracht.

### Verkorte weergave van de ontlokkers van waardegebieden.

1. Is er in het verleden resp. het heden een ervaring of persoon die van grote invloed is op Uw leven?
2. Ziet U in de toekomst iets dat van groot belang zal zijn voor Uw leven?
3. Met welk werk of met welke studie houdt U zich doorgaans bezig? En wat is de voornaamste activiteit buiten het werk, waarop U actief bent?
4. Waar kunt U in sterke mate van genieten?
5. Is er iets waar U veel over denkt?
6. Wie is de belangrijkste persoon of wat is de belangrijkste groep waar U zich tegen af moet zetten?
7. Met wie of met welke groep voelt U zich in hoge mate verwant?
8. Is er nog iets in Uw leven dat van groot belang is en nog niet is genoemd?

De vragen zijn open geformuleerd zodat de persoon op een eigen wijze kan antwoorden. Vaak wordt een ervaring in enkele zinnen verwoord, soms kan het korter. Maar uiteindelijk worden de waarderungen kort en kernachtig geformuleerd en op kaartjes of labels geschreven.

Deze labels worden de persoon weer aangeboden met het verzoek om na te gaan welke gevoelens bij deze labels horen.

Daarbij wordt dan een lijst met 12 positieve en 12 negatieve gevoelens overhandigd die door de onderzochte kan worden geraadpleegd.

#### Lijst met gevoelens in het Z.K.M. onderzoek

|                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| *vreugde            | *saamhorigheid     |
| *machteloosheid     | *eenzaamheid       |
| *eigenwaarde        | *warmte            |
| *angst              | *vertrouwen        |
| *geluk              | *minderwaardigheid |
| *zich zorgen maken  | *veiligheid        |
| *gespannenheid      | *innerlijke leegte |
| *genieten           | *neerslachtigheid  |
| *liefde             | *energie           |
| *zichzelf niet zijn | *teleurstelling    |
| *ongelukkig zijn    | *rust              |
| *schuld             | *vrijheid          |

Elk gevoel heeft 6 verschillende nivo's. Bij elk gevoel geeft de onderzochte door middel van een score de mate van het gevoel aan. (6 = komt vaak voor, 1 = komt nooit voor)

Op deze manier worden ook de gevoelsbetekenissen van de waarderungen onderzocht en wordt een overzicht gekregen van de waardegebieden die voor de persoon in een bepaalde fase van zijn leven relevant zijn. (Hermans, 1981, pag.256) De onderzochte krijgt als het ware een spiegel voorgehouden van zijn waarderungen. We gaan niet verder in op de details van deze methodiek omdat het vooral een onderzoeksinstrument is voor een klinisch pedagoog, psycholoog of een leerling begeleider in het onderwijs.

Er zijn pogingen in het werk gesteld om de methode voor een grotere groep toegankelijk te maken.

In dit verband willen we wijzen op het waarderingsonderzoek Beroepsonderwijs (Nauta e.a. R.U. Groningen, 1984)

De Groningse onderzoekers zijn er o.i. in geslaagd heldere "ontlokkers" voor jongeren te formuleren, zoals bijvoorbeeld:

\*Wil je iets vertellen over het contact met je klasgenoten;  
wat vind je daarin belangrijk?

\*Wat vind je van de dingen die je op school leert en het huis-  
werk dat je ervoor moet doen?

\*Misschien heb je verkering, misschien niet. Vind je een vaste  
vriend of vriendin belangrijk?

\*Hoe is het de laatste tijd met je gezondheid?

\*Wat vind je van je uiterlijk?

Er is hier niet alleen sprake van een directere formulering en een aanpassing aan de leefwereld van jongeren maar er worden inhoudelijk ook andere accenten gelegd dan bij Hermans. We zien dat bijvoorbeeld duidelijk in de vragen over de gezondheid en het uiterlijk.

Deze ervaringsgerichte vorm van waardenverheldering lijkt een zeer begaanbare weg. De participanten in het waardenonderzoek worden niet geconfronteerd met een min of meer vastliggend rijtje waarden, waarbinnen de eigen positie bepaald moet worden.

In deze werkwijze kunnen waarderingen en waarden direct benoemd worden vanuit de ervaringswereld, zonder dat daar een normerende theorie tussen geschoven wordt.

In een later werk van Hermans werd gepoogd de waarderingstheorie beter antropologisch te onderbouwen. (Hermans, Hermans-Jansen, van Gilst, 1985) Het begrip 'fundamenteel persoonlijk motief' werd geïntroduceerd. De aanname is dat in de menselijke ervaringswereld twee van die motieven zich nogal krachtig manifesteren, namelijk het streven naar zelfbevestiging (Z-motief) en de bewogenheid ten opzichte van de ander (A-motief).

Beide motieven staan in een spanningsvolle verhouding tot elkaar.

ZELFBEVESTIGING  
Z-MOTIEF

\*streven naar versterking van het eigen ik.

\*streven naar invloed op de omgeving; daadkracht.

\*streven naar zelfstandigheid

\*streven naar erkenning van eigen kunnen.

\*zelfverdediging/ zelfhandhaving.

\*zelfexpansie

BETROKKENHEID OP DE ANDER  
A- MOTIEF

\*Bewogenheid ten opzichte van de ander of het andere.

\*zoeken naar een gemeenschapsband.

\*verlangen naar eenheid met de ander of het andere

\*in iets of iemand opgaan.

\*ontvankelijk ten opzichte van de omgeving staan.

De motieven of waarderingen van de menselijke bestaanswijze worden fundamenteel genoemd omdat ze latent zijn, duurzaam aanwezig en bij iedereen voorkomend (1985, pag.3)

Het is opmerkelijk dat de schrijvers in de verscheidenheid van waarderingen die men in het zelf-onderzoek is tegengekomen juist deze twee er hebben uitgelicht om die vervolgens als fundamenteel te bestempelen. En zonder dat uitvoerig te beargumenteren.

De benadering van bijvoorbeeld Schillebeeckx, die 6 antropologische constanten onderscheidde, laat zien hoe beperkt deze keuze wel is. De waarderingstheorie en de daarin gehanteerde zelf-confrontatiemethode hoeft overigens niet aan waarde in te boeten. Men hoeft de waarderingen immers niet te analyseren vanuit deze grondmotieven. Men kan ook kiezen voor een ander analyse-perspectief.

Wat ons betreft was deze antropologische epiloog in het werk van Hermans niet direct nodig geweest. Het ware beter geweest als hij de beschikbare know-how had aangewend om de ZKM verder te populariseren.

### VIII Waardenverheldering en N.M.E.

In het kader van deze bijdrage konden we maar enkele belangrijke stromingen behandelen. Delhaas e.a. (1990) onderscheidde in navolging van Miller (1978) een zestal hoofdcategorieën: Ontwikkelings-, zelfconcept-, cognitivistische strategieën en strategieën voor sensitiviteit, bewustzijnsverruiming en waardenoverdracht. En dan hebben ze het in dit rijtje nog niet eens over politieke strategieën. (Osborne, 1982) Toch lijkt de behandeling van een aantal hoofdstromingen wel voldoende om een aantal suggesties te kunnen doen voor N.M.E.

1. In de eerste plaats is heel deze bijdrage te beschouwen als een pleidooi om waardenverheldering in N.M.E. onderwijs en opvoeding een kans te geven: Nu even niet kinderen en jongeren met ongetwijfeld waardevolle doelen bestoken. Maar de rust nemen om over belangrijke vraagstukken op het terrein van natuur- en milieu in programma's denkalternatieven aan te dragen, waaruit kinderen en jongeren kunnen kiezen nadat ze over consequenties hebben nagedacht en verbindingen hebben gelegd met het handelen.

Die alternatieven moeten vanuit een pluriform kader worden gepresenteerd maar liever niet in een zwart-wit tegenstelling.

Het gaat er juist om dat betekenissen worden verfijnd, uitgediept en genuanceerd.

2. Daarvoor zal zeker een inhoudelijke structurering nodig zijn van de "lesstof". Daarin wordt gekozen voor belangrijke N.M.E. onderwerpen in relatie met de Ausgangssituatie van de kinderen en jongeren.

Binnen die onderwerpen worden waarderingen en waarden geïnventariseerd, die eventueel als mogelijkheid aan de orde kunnen komen.

Die keuze van de onderwerpen is allerm minst eenvoudig. Een onderwerp als "vegetarisch eten, het hoe en waarom" zie ik nog niet direct door het ministerie van Landbouw gesubsidieerd. De boerenstand zou zich wellicht massaal verheffen en de vraag is of de mensen van N.M.E. op het ministerie daar wel tegen opgewassen zijn. Een didactische structurering van N.M.E. onderwerpen is beleidsgevoeliger als men op het eerste gezicht zou denken.

Gevoelige onderwerpen zijn bijvoorbeeld:

\*Lieve kinderen die nog geen vlieg kwaad doen, maar desondanks geroutineerd met een spuitbus dood en verderf zaaien in het dierenrijk en van een hor nog nooit hebben gehoord.

\*Hergebruik van materiaal, afgedwongen door een statiegeldverplichting?

\*N.M.E. voor boerenkinderen, met de spanning tussen motieven van natuurbewoud en economische overwegingen.

\*de auto als heilige koe.

3. Er wordt in deze bijdrage gepleit voor een pragmatisch, niet te mooi opgepoetst waardenbegrip.

Waarden kan men op allerlei manieren in de praktijk tegenkomen, hebben betrekking op talloze onderwerpen en betekenissen worden pas goed duidelijk als men verbindingen legt met het handelen.

Daarom wordt in de definitie van waarde ook niet gesproken van "sociale wenselijkheid" maar van "richtsnoer voor het

handelen. Het waardenbegrip is ook antropologisch ingekleurd in de zin, dat waarde in verband gebracht wordt met waarderungen van de menselijke bestaanswijze. En wel in dubbele betekenis: Als toekomst voor kinderen en als waardering voor de staat van het kind als kind.

4. Er wordt voor gepleit in de programma's een ervaringsbasis voor de kinderen en de jongeren te zoeken. De oefeningen moeten zo dicht mogelijk gesitueerd worden in de leefwereld van de kinderen en er moet aandacht worden geschonken aan de emoties die bij sommige waarderungen worden opgeroepen. Een behoorlijke wissel wordt hierbij getrokken op de sociale vaardigheden van de leerkracht. In een docentenhandleiding kan daar uitvoerig op worden ingegaan.
5. In die programma's waardenverheldering kan een goed evenwicht gevonden worden tussen de inhoud van de waarderungen en de manier waarop er over deze waarderungen gedacht wordt. Didactisch gezien zou het ideaal zijn als de verworvenheden uit de theorie van Kohlberg en Hermans zouden kunnen worden gecombineerd.
6. Tenslotte: Veel van de door ons besproken programma's kennen geen invoeringsstrategie. Zo zijn de werkboeken van Rath en Simon eigenlijk al mislukt toen ze van de pers rolden. Bij het maken van N.M.E. programma's moeten de mogelijkheden van de invoering als het ware al worden meegedacht. Dat is niet iets van later.

Men ziet: 'het moeten' is bij deze suggesties niet van de lucht. Zou er dan toch een dubbele bodem zitten in deze benadering van waardenverheldering?

## Literatuur

- A.J.Beekman "Veelvormige werkelijkheid- een beschouwing over het relevantie probleem in de sociale wetenschap, meer in het bijzonder de opvoedingswetenschap" (oratie, Meppel, 1973)
- J.W.Becker e.a. "Normen en waarden- verandering of verschuiving" (den Haag 1983)
- P.Bonke "Opvoedingsproblemen als waarderingsconflicten- waarderingsonderzoek met opvoeder en kind" (diss. Lisse 1984)
- P.Brandsma "Het waardenpatroon van de Nederlandse bevolking" (diss. Groningen 1977)
- A.J.Buisman "Modellen in waardenverheldering"  
In: J. van Dijk en B. Levering (red.) "Handelingen Pedagogendag Werk in uitvoering- Pedagogische Verhandelingen"  
Jaargang 6, nr.2 en 3 Utrecht, 1983, (pag.36 tot 45)
- "Hoe sportief is sportief? Vragen over Fair-play in de sport"  
Den Haag 1983
- "Jeugdsport en Fair-play- Vernieuwingsexperimenten bij handbal, waterpolo en gymnastiek (Haarlem 1987)
- A.J.Buisman en G.Zwezerijnen  
"Jeugd en sportvereniging"  
Deel 1 "Opvattingen over jeugdsport"  
Baarn, 1984
- R.J.Delhaas e.a. "Kijk de caleidoscoop beweegt- keuze mogelijkheden voor waarden vormende natuur- en milieu educatie"  
SLO, Enschede, 1990
- R.E.Galbraith en Th M.Jones  
"Moral Reasoning- a teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom"  
Anoka, Minnesota, 1976
- C. Gilligan "In a different voice -Psychological theory and women's development"  
Cambridge (Mass) 1982
- H.J.M.Hermans  
"Waardegebieden en hun ontwikkeling- theorie en methode van zelfkonfrontatie" (Amsterdam 1974)
- "De waardering van waarden"  
In "Pedagogische Studien" 1979 (pag.447-459)
- "Persoonlijkheid en waardering"  
deel 1 en deel 2, Lisse , 1981

## Literatuurlijst (2)

- H.Hermans, E.Hermans-Jansen, W. van Gilst  
"De grondmotieven van het menselijk bestaan-  
Hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven"  
(Lisse, 1985)
- L.A.Hjelle en D.J.Ziegler  
"Personality theories- Basic assumptions, research  
and applications"  
Singapore, 1987 (5e druk)
- L.W.Howe en M.M.Howe  
"Personalizing Education- Values Clarification and  
Beyond" New York, 1975
- D.Huitzing "Over natuur- en milieu educatie en pedagogiek"  
Den Haag, 1989
- Kernleerplan N.M.E: Uitgangspunten en uitwerkingen (concept)  
SLD , Enschede, 1990
- L.Kohlberg "The child as moral philosopher"  
In: H.Kirschenbaum en S.Simon (red)  
"Readings in values clarification"  
Minneapolis, 1973
- M.J.Langeveld  
"Mensen worden niet geboren- Inleiding tot de  
pedagogische waardenleer"  
(Nijkerk, 1979)
- R.Lautmann "Wert und Norm"  
(Koln, Opladen, 1969)
- M.Margadant-van Arcken  
"Dierenjuf; natuur educatie en de relatie tussen  
jonge kinderen en dieren"  
(diss. R.U. Utrecht, 1988)
- "Groen verschiert, natuurbeleving en natuuronderwijs  
bij acht tot twaalf jarigen"  
Den Haag 1990
- A.H .Maslow "Ontplooiing- wijdere perspectieven voor de  
ontwikkeling van de mens"  
Rotterdam, 1973
- J.P.Miller "Leer ze ook voelen- onderwijsmodellen voor  
affectieve opvoeding" Haarlem 1978.
- "Natuurbeleidsplan" Regeringsbeslissing  
Den Haag, Tweede Kamer, vergaderjaar '89-'90
- J.F.Nauta e.a."Zelfonderzoek op school- Bijdrage vanuit de  
waarderingstheorie voor de leerlingbegeleiding  
in het LBO"  
(Bulletin Inst. voor Orthopedagogiek, R.U.  
Groningen 1984

### Literatuur (3)

- Nota "Natuur en milieu-educatie -Een meerjaren visie"  
Den Haag, Tweede Kamer, vergaderjaren '87-'88
- K.Osborne "The teaching of politics: some suggestions for  
teachers (Toronto, 1982)
- P.v.d. Plas "Waardenontwikkeling in het onderwijs, theorie,  
praktijk, onderzoek"  
Den Haag, 1981
- "Van alles over anderen en mezelf"  
Ped. Instituut. R.U. Leiden, 1980
- L.E.Raths e.a.  
"Naar eigen waarden- Emotionele en sociale  
ontwikkeling in het voortgezet onderwijs"  
Deel 1 en deel 2 Rotterdam 1978
- M.Rokeach "The Nature of Human Values"  
New York 1973
- H.Rijksen "Waardenverheldering met als motto:  
Ieder voor zich"  
In: " Verbum ", april 1981, (pag.115-137)
- E.Schillebeeckx  
"Waarden en normen binnen de wetenschappen en  
schoolvakken"  
In: Th. A.G. van Eupen e.a.  
"Waarden en normen in het onderwijs"  
Baarn, 1977, pag.9-27
- B.Spiecker "Opvoeding van (morele) emoties"  
In: Pedagogische Studien"  
1984, 6, pag.236-246
- J.A.v.d.Ven "Vorming in waarden en normen"  
Kampen 1985.



