

Moraliteitontwikkeling en de 10 waardentheorie van Schwartz:

Exploratief onderzoek naar de ontwikkeling van moreel oordelen in de maatschappij anno 2006 en de relatie tot de waardentheorie van Schwartz.

Jeroen Kleyweg (0100498)
Enschede, 31 augustus 2006

Begeleiding:

Dr. J. M. Gutteling

Dr. M. Kuttschreuter

Faculteit Gedragwetenschappen

Universiteit Twente

2006

Samenvatting

Wat mag wel en wat mag niet? Dit is een vraag die kinderen al heel jong moeten zien te beantwoorden. Over hoe zij daarmee om leren gaan zijn veel theorieën ontwikkeld. In dit onderzoek is de theorie van Kohlberg als leidraad gekozen om de ontwikkeling van de moraal te onderzoeken. Tevens is de ontwikkeling van persoonlijke waarden/doelen onderzocht aan de hand van de theorie van Schwartz en zijn benadering van de door hem vastgestelde tien menselijke basiswaarden.

Dit onderzoek naar de ontwikkeling van de moraal volgens de theorie van Kohlberg en de vorming van tien menselijke basiswaarden volgens de theorie van Schwartz is uitgevoerd onder 76 basisschoolleerlingen en 113 middelbare scholieren. De respondenten hebben een vragenlijst ingevuld. Aan de hand van de data die hieruit voort is gekomen is er een nieuwe model ontworpen om de twee theorieën optimaal te kunnen analyseren. De gegevens zijn geanalyseerd aan de hand van het antwoord bij de morele dilemma's. Deze dilemma's zijn kort omschreven scenario's waarin de hoofdpersoon een moeilijke keuze moet maken. Nadat de respondent het scenario heeft gelezen, maakt deze een keuze voor de hoofdpersoon. Daarna zullen er vragen worden gesteld over hoe belangrijk hij/zij bepaalde overwegingen vindt. Bij de vragenlijst van Schwartz is er geen sprake van een scenario. Daar beoordelen de respondenten welke waarden ze wel/niet belangrijk vinden en welke bij hen past.

De gemiddelde keuze die de respondenten hebben gemaakt bij de dilemma's is onderzocht waarbij is gekeken naar man/vrouw verschillen, klas/leeftijdverschillen en culturele achtergrond. Het gemiddelde antwoord op de constructen van de respondenten is onderzocht om eventuele trends te ontdekken en tevens is er een variantieanalyse uitgevoerd op de constructen, om zo te ontdekken waar het geslacht of groep/klas een significante invloed hebben op het gemiddelde. Daarna is er een correlatie- en regressieanalyse uitgevoerd, om te ontdekken wat de verklarende waarde van de constructen zijn en met welke mate de keuze bij het morele dilemma is te voorspellen aan de hand van deze constructen. En als afsluiter is onderzocht of er correlaties te vinden zijn tussen de 'nieuwe' constructen van Kohlberg en de overkoepellende waarden van Schwartz.

Uit de gegevens blijkt dat de jongens vaker dan de meisjes 'ja' antwoorden bij een moreel dilemma. Wat de vraag oproept of deze verschillen ontstaan kunnen zijn omdat meisjes een moreel dilemma wellicht anders benaderen dan jongens. Tevens blijkt nationaliteit - de culturele achtergrond - van invloed te zijn op de keuze bij een moreel dilemma. Er is geen significante relatie gevonden tussen de keuze en de verschillende school/leeftijdsgroepen. Wel heeft de variabele groep/klas een significant effect op het gemiddelde van verschillende constructen. Analyse bevestigde geen significante relaties tussen de twee theorieën. Echter, de oorspronkelijke modellen die bij de theorie horen zijn in dit onderzoek losgelaten. Theoretische en methodische factoren die hebben bijgedragen tot deze resultaten worden ter discussie gesteld.

Abstract

What is and what isn't allowed? A question children have to answer quite young. About the way they learn to grasp this concept many theorists have proposed a theory. In this investigation the theory presented by Kohlberg (1983) is used to investigate the development of the moral. The development of personal values/goals is investigated with a theory presented by Schwartz (1992).

This investigation of the development of the moral self, according to Kohlberg and the development of personal values, according to Schwartz was conducted using 76 primary school students, and 113 secondary school students. Participants completed a Survey. With this data a new model was designed. Data was analysed using the answer given by the participants at the moral issues used in this survey. The answer bias of the participants and also a correlation and regression analysis have been used to discover which variables help to predict the moral choice.

Data show that boys answer 'yes' more often on a moral problem than girls. Also, the nationality influences the moral choice. No significant connection has been found between the two theories, but because the models presented by the original theories were not reliable, new created models were used in the analysis. Theoretical and psychometrical factors contributing to these results are discussed.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Abstract	3
Introductie	6
Voetnoot voor de theorie.....	7
<i>Theoretische uitgangspunten en begripsbepaling</i>	<i>8</i>
1.1 Inleiding moreel oordelen.....	8
1.2 Het werk van Piaget.....	10
1.3 Het werk van Kohlberg.....	11
1.3.1 De drie niveaus van Kohlberg.....	12
1.3.2 Kritiek op Kohlberg's werk.....	16
1.3.3 Het werk van Kohlberg voortgezet.....	17
1.3.4 James Rest; een Neo-Kohlbergiaanse benadering.....	18
1.3.5 Kohlberg anno 2006.....	19
1.4 Inleiding tot persoonlijke waarden.....	20
1.5 Het werk van Schwartz.....	21
1.6 Verwachte relaties tussen moreel oordelen en persoonlijke waarden.....	24
1.7 Bestaand onderzoek naar de relatie tussen de theorie van Kohlberg en Schwartz.....	24
1.7.1 Clarifying the relationship between values and moral judgement.....	24
1.8 Onderzoeksvragen	25
<i>Methode van onderzoek.....</i>	<i>26</i>
2.1 Inleiding.....	26
2.2 Onderzoeksmethode	26
2.2.1 Meetinstrument.....	26
2.3 Respondenten.....	26
2.4 Onderzoekspopulatie en steekproef	28
2.5 Inhoud van de vragenlijst.....	28
2.5.1 Vragen met betrekking tot morele dilemma's.....	28
2.5.2 Vragen met betrekking tot waarden en het zelfbeeld.....	30
2.5.3 Demografische gegevens.....	31
2.6 Procedure/Afname van de vragenlijst.....	31
2.7 Analyse	31

<i>Resultaten</i>	33
3.1 Inleiding	33
3.2 Beschrijving van de steekproef	33
3.3 Kwaliteit van de vragenlijst	34
3.3.1 Kohlberg	34
3.3.2 Schwartz	38
3.4 Keuzeanalyse van de morele dilemma's	39
3.4.1 Moreel dilemma (keuze)	39
3.4.2 Leeftijdsverschillen	41
3.4.3 Geslacht- & nationaliteitverschillen	43
3.5 Gemiddelden per construct	45
3.6 Variantieanalyse	46
3.7 Correlaties modellen	48
3.7.1 Correlatieanalyse keuzegedrag	48
3.7.2 Regressieanalyse keuzegedrag	49
3.7.3 Correlatieanalyse van de twee modellen	51
 <i>Discussie</i>	 52
4.1 Inleiding	52
4.2 Onderzoeksvragen	52
4.3 Conclusies	54
4.4 Het onderzoek	55
4.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	57
 <i>Referentielijst</i>	 58
 <i>Bijlagen</i>	 61
Bijlage I	61
Bijlage II	62
Bijlage III	70
Bijlage IV	71

Introductie

Waarom kiest iemand nou voor een onderwerp als de ontwikkeling van de moraal en menselijke basiswaarden? Een vraag die ik mijzelf meerdere malen heb gesteld de afgelopen maanden. Tijdens mijn pre-master jaar werd bij het vak ontwikkelingspsychologie onder andere de theorie van Kohlberg behandeld. Deze theorie intrigeerde me dusdanig dat ik met het idee begon te spelen om deze theorie als kern te nemen voor mijn masterthesis. De ontwikkeling van hoe mensen tegen juist en niet juist aankijken, hoe zij beoordelen welke acties wel of niet door de beugel kunnen was een ‘hot’ issue door een aantal ontwikkelingen in de maatschappij.

Ik was benieuwd welke rol de moraal speelde bij recente maatschappelijke gebeurtenissen, de enorme hoeveelheid ‘zinloos geweld’, of zoals de dood van Pim Fortuyn (2002), of Theo van Gogh (2005). Nederland was geschokt en bleek een verscheurd land. De multiculturele samenleving bleek een multiculturele opvatting te hebben over wat juist is en wat niet. Maar hoe ontwikkelt een dergelijk moraal zich nou? Hoe komt het dat nieuwe jonge generaties de zo vaak de dialoog overslaan en we weer een nieuw geval hebben van zinloos geweld.

De theorie van Kohlberg begon me weer te dagen. Alleen vond ik dat zijn theorie niet geheel aansloot op wat ik dacht te zien bij de jongeren. Op zoek naar nieuwe theorieën over de ontwikkeling van de moraal vond ik al snel een aantal nieuwe stromingen, maar deze bleken bijna allemaal op de theorie van Kohlberg gebaseerd. Omdat deze ‘nieuwe’ theorieën niet veel nieuwe empirische gegevens gaven of eerdere conclusies konden weerleggen besloot ik mij de theorie van Kohlberg als kern te gebruiken. Wellicht lukte me het om een nieuwe benadering te vinden. Ik vroeg mij af of de ontwikkeling van de moraal in deze samenleving echt anders ging dan in de jaren dat Kohlberg zijn studie deed of kwam hetgeen dat ik dacht te zien doordat mijn maatschappijbeeld ingekleurd was door de media.

Op zoek naar een antwoord op de vraag ‘waarom’, begon bij mij een vraag te ontstaan. Zoals elk wetenschappelijk vraagstuk begint, begon ook dit hersenspinsel met de woorden; “Wat nou als...”. Wat nou als de morele groei anders verloopt dan in de jaren ’60 tot ’85 – de jaren waarin Kohlberg zijn longitudinale studie deed. Er zijn zoveel dingen veranderd in de manier waarop we omgaan met elkaar, maar ook in opvoeding, in wat wel/niet mag, de media, etc. Dit roept de vraag op of het zo kan zijn dat die ontwikkelingen in de maatschappij, de ontwikkeling in de moraal beïnvloeden? Hoe verloopt de huidige morele ontwikkeling bij jongeren en hoe verhoudt deze zich t.o.v. wat Kohlberg vond.

Dit was op zich al genoeg werk voor een afstudeerscriptie, maar daar bleef het niet bij. In de brainstormsessies met mijn afstudeerbegeleiders kwamen we ook uit op een ‘nieuwe’ theorie van ene Schwartz. Deze onderzoeker had een theorie geformuleerd over de ontwikkeling van persoonlijke

waarden en doelen. En we begonnen ons af te vragen in hoeverre het najagen van persoonlijke doelen gecorreleerd waren aan de ontwikkeling van de moraal. De stap tussen deze twee theorieën leek heel klein en de verbintenis groot. We besloten een leeftijdsgroep te nemen van ongeveer 10 tot 17 jaar, de eind basisschool/middelbare schoolleeftijd. Mede dankzij de inspanningen van een aantal mensen, in het bijzonder Dhr. B. D. Van der Meulen en Dhr. H. Smith, kregen we al aardig snel bijna 200 ingevulde vragenlijsten retour voor verwerking.

De ideeën en theorieën die er zijn over dit onderwerp en de gevonden resultaten en conclusies zullen we in de aankomende hoofdstukken uitgebreid behandelen. Het is een complex onderwerp en onderzoek geworden, maar wel een waar we trots op kunnen en mogen zijn.

Met vriendelijke groet,

Jeroen Kleyweg

Universiteit Twente, augustus 2006

Voetnoot voor de theorie

Om dit toch al moeilijke onderwerp iets makkelijker te maken zal ik, voordat u mijn scriptie induikt, eerst iets uitleggen over de taalkundige hobbels aangaande het begrip, de moraal.

De moraal en het moreel. Beide zeer bekende en veelgebruikte begrippen. Ze worden vaak gevonden in dezelfde context, maar verschillen wel van elkaar. De Dikke van Dale geeft deze uitleg;

***De moraal** (vrouwelijk), de heersende zeden en gebruiken, iemands voorstelling van goed en slecht.*

***Het moreel**, veerkracht van een groep of individu in moeilijke omstandigheden.*

Dit onderzoek is gericht op de moraal! Echter, wanneer we het hebben over wat ze in het Engels noemen ‘Moral Reasoning’, dan wordt dit naar het Nederlands vertaald als ‘moreel oordelen’, omdat je oordeelt over moreel dilemma, die je prikkelt op gebied van de moraal. Of wanneer ze spreken over ‘Moral Development’, dan is dit in het Nederlands morele ontwikkeling. We noemen het moreel, maar we hebben het over de moraal. Als ik u hier nog niet verloren ben, dan overleeft u de scriptie ook wel.

Theoretische uitgangspunten en begripsbepaling



1.1 Inleiding moreel oordelen

Wat mag wel en wat mag niet? Dit is een vraag die kinderen al heel jong moeten zien te beantwoorden. Allereerst moeten ze ontdekken dat bepaalde dingen niet mogen en daarna ook nog wát wel en wat niet. Overal zijn regels, soms wettelijk vast gelegde regels, maar bovenal sociale regels. Afspraken die de samenleving heeft gemaakt over de manier hoe we met elkaar omgaan. Jonge kinderen groeien niet op in een nog nieuw te maken nieuwe wereld, maar treden binnen in een al bestaande sociale werkelijkheid waarin ze een plaats moeten zien te vinden (Koops & Van der Werff, 1988). Een maatschappij heeft allemaal vastgestelde gebruiken of sociale regels die horen bij bepaalde rollen of ideeën zoals ‘ziek zijn’, ‘vriendschap’, of ‘beloven’. Welke regels hierbij horen is impliciet en cultuur gebonden.

Het ‘ziek zijn’ is een goed voorbeeld van moreel bepaalde maatschappelijke vastgestelde regels. Wanneer je jezelf (of een ander) ‘ziek’ noemt, claim je de ‘rol’ en ‘benadering’ die hoort bij ‘ziekte’. Parson (1951) heeft twee rechten en twee plichten gekoppeld aan deze rol. De rechten zijn dat de zieke nooit zelf verantwoordelijk wordt gesteld voor de toestand waarin hij of zij verkeert, en ten tweede dat de zieke is vrijgesteld van de verplichtingen die tot zijn of haar ‘normale’ rollen horen. De plichten zijn dat de zieke moet proberen ‘beter’ te worden, en dat de zieke hulp van deskundigen op het gebied van genezing moet invoeren en hun aanwijzingen opvolgen (Koops & Van der Werff, 1988). Dit soort regels zijn niet makkelijk toegankelijk voor kinderen en ze moeten ze dan ook gaande weg verzamelen. Dit soort sociale regels zijn ook de basis van morele ontwikkeling.

Morele ontwikkeling voor kinderen en jongeren is erg belangrijk. Het geeft hun een plek in de maatschappij, maar nog belangrijker, ze leren omgaan met het leven in zo’n maatschappij. Het geeft ze de kans om een standpunt in te nemen ten opzichte van de spelregels van de sociale omgeving waarin ze opgroeien.

Kagan (1985) heeft een beschrijving gegeven van een reeks bepalende leeftijd gekoppelde fenomenen, die in verschillende culturen hetzelfde zijn. Om een zo helder mogelijk beeld te geven over de ontwikkeling van de moraal zal ik hier een beknopt overzicht van geven, omdat Kagan ingaat op leeftijden die Kohlberg (die ik later zal behandelen) niet heeft meegenomen.

Vanaf de leeftijd van ongeveer achttien maanden vertonen kinderen angstige of bezorgde reacties op situaties die afwijken van het ‘normale’ patroon van iedere dag, vooral wanneer deze afwijking een gevolg is van ongeschikt of ontoereikend gedrag.

Rond twee jaar reageren de kinderen met de emotionele reactie ‘trots’ wanneer ze een zelfgesteld doel halen en ‘schaamte’ wanneer ze het niet halen.

Het opvoeden wordt voor de opvoeders lastiger wanneer het kind in de fase van 'het zelf willen doen' beland is. Het kind wijst hulp van anderen af bij het uitoefenen van een taak zoals aankleden. Volgens Kagan (1985) ligt de verklaring in de neiging van het kind om te 'experimenteren' met zijn nieuw verworven cognitieve vaardigheid om een verband te zien tussen zijn gedrag en het gedragsresultaat (Koops & Van der Werff, 1988).

Hierna lijkt het heel snel te gaan. In het derde levensjaar versterkt de neiging van het kind om het allemaal zelf te willen doen en het willen voldoen aan normen. De beloning of het uitblijven van een beloning heeft invloed op het zelfbeeld van het kind dat aan het ontwikkelen is. In het vierde levensjaar kan het kind terugkijken op een situatie en onderkennen dat hij/zij het anders had kunnen doen. Omdat een kind vanaf het derde levensjaar inziet wat goed/fout gedrag is, is straffen ook pas zinvol vanaf deze leeftijd. Vanaf een jaar of zeven wordt er van de kinderen verwacht dat ze in staat zijn om hun gedrag door normen te laten beïnvloeden.

Vanaf het vierde levensjaar ontwikkelt er zich naast de emotionele reactie 'schaamte' een 'nieuwe' reactie, 'schuld'. Deze nieuw verworven cognitieve basis is de aanleiding tot de uitbouw van een nieuwe norm, namelijk de consistentie tussen opvattingen onderling en tussen opvattingen en gedrag. Het naleven van deze consistentienorm is niet makkelijk. Het kind zal dan ook rond dat levensjaar beginnen met het opbouwen van redeneringen over goed en kwaad en hun relatie tot gedrag in allerlei situaties. Deze redeneringen zijn hulpmiddelen die het kind kunnen dienen om in werkelijke of fictieve dialogen de consistentie in een bepaalde situatie plausibel te maken. Deze redeneringen worden samengevat onder de term 'moreel oordelen' (Koops & Van der Werff, 1988).

Er is wel een aantal voorwaarden verbonden aan het ontwikkelen van dit moreel redeneren. Wanneer het kind in het cognitief stadium van de formele operaties heeft bereikt (Piaget), dan pas kan het kind de morele regels uitbreiden van een 'eigen groep tegenover de rest' tot alle mensen. In de tweede plaats is er een punt in de ontwikkeling van het zelfbeeld, waarop het individu er voor kiest bepaalde normen voor zichzelf en anderen als fundamenteel-verbindend te beschouwen; moraliteit en persoonlijke existentie worden dan aan elkaar gekoppeld (Koops & Van der Werff, 1988). Daarmee wordt bedoeld dat het kind in staat is zich als individu in een groep te beschouwen. Dus hij/zij onderkent dat er regels zijn die hem/haar verbinden met de rest van een groep, maar dat dit niet betekent dat hij/zij als persoon geen individu is. Wanneer het kind dit stadium bereikt is niet duidelijk. In de westerse cultuur werd gedacht dat het kind rond het twaalfde levensjaar de eerste fase zou bereiken en de tweede fase niet voor het zestiende.

In het verleden is het moreel oordelen en het moraal gedrag vanuit meerdere perspectieven bekeken en belicht. U moet dan denken aan Freud (1930/1961) en zijn psychodynamisch conflict tussen het Id en Superego, Bandura's (1977) Sociale Leertheorie. De huidige en meest dominante theorie aangaande moraal gedrag of ontwikkeling is de moraal redeneren theorie van Kohlberg (1981, 1984). Deze theorie is gebaseerd op de cognitieve ontwikkelingsbenadering van Piaget. Deze theorie zal ik in de volgende paragraaf uiteen zetten.

1.2 Het werk van Piaget

Beïnvloed door zijn verleden als bioloog zag Piaget intelligentie als een proces dat een organisme helpt om zich aan te passen aan zijn omgeving. Een kind dat een koekje pakt en het naar zijn mond brengt reageert adaptief op zijn omgeving, zo ook een adolescent die een scriptie kan schrijven of een leuke band kan plakken. Wanneer kinderen zich ontwikkelen, ontwikkelen ze ook steeds meer complexere ‘cognitieve structuren’, of georganiseerde patronen, gedachten of acties. Piaget onderzocht eind jaren twintig hoe kinderen tussen de vier en twaalf dachten over goede en rechtvaardige en over slechte en onrechtvaardige handelingen. Het ging hem er niet om wát ze goed of fout vonden, maar waaróm ze iets als goed of fout bestempelden.

Gebaseerd op uitgebreid onderzoek onder Zwitserse kinderen presenteerde Piaget de volgende theorie:

Kinderen in de leeftijd tot ongeveer vier jaar zijn pre-moraal, omdat zij zich niet bewust zijn van en weinig tot geen kennis hebben van de sociale regels.

Kinderen van ongeveer zes tot tien nemen regels erg serieus. Zij geloven dat de regels die hun worden opgelegd door ouders en andere autoriteiten ‘heilig’ en onveranderbaar zijn. Zij beoordelen overtredingen van regels aan de hand van de hoeveelheid schade die het bracht en houden geen rekening met de eventuele goede voornemens van de ‘dader’. Bijvoorbeeld, wanneer kinderen werd gevraagd wie stouter was: een jongentje dat toen hij zijn moeder wilde helpen met opruimen per ongeluk 15 glazen kapot liet vallen óf een jongentje dat expres één glas kapot gooide, kozen de meeste kinderen in deze leeftijd voor het jongentje dat 15 glazen kapot gooide. Of een ander voorbeeld, wanneer kinderen rond die leeftijd een spel spelen, zijn zij nog niet zover dat zij van zichzelf af mogen wijken van spelregels. Wanneer er dan een buurjongetje mee wilt spelen, maar hij kent andere regels zul je ook zien dat ze een grote discussie aangaan over de regels en het spel vergeten. Uiteindelijk staan ze meestal ruziënd op het veld tot een ouder iemand komt om ze te helpen met het oplossen van het dilemma. Ze kunnen niet afwijken van de regels die zij kennen.

Kinderen van ongeveer tien of elf jaar oud komen in het laatste morele ontwikkelingsstadium van Piaget. Deze kinderen beginnen te begrijpen dat regels overeenkomsten zijn tussen individuen, overeenkomsten die veranderd kunnen worden d.m.v. een consensus of overleg tussen deze individuen. Ook bij het beoordelen van overtredingen kijken deze kinderen meer naar de intenties van de persoon. Zij zullen dan ook eerder het jongentje dat één glas kapot gooide als stouter betitelen. Of bedenken tijdens spelletjes regels erbij, zodat zij winnen.

Volgens Piaget is de vooruitgang in deze stadia afhankelijk van de cognitieve ontwikkeling en sociale ervaringen, vooral ervaringen onder peers (gelijken). Peers zijn belangrijker dan ouders als het gaat om de ontwikkeling van de moraal. Omdat peers gelijken zijn, moeten de kinderen leren om elkaars gedachtegangen te begrijpen en te accepteren en tevens zullen ze de onenigheden moeten leren oplossen d.m.v. onderhandelingen. Volgens Piaget helpt dit de kinderen bij het spelen van verschillende ‘rollen’ en het ontdekken van principes en eerlijkheid.

1.3 Het werk van Kohlberg

Piaget is belangrijk geweest voor de ontwikkeling van theorieën aangaande de ontwikkeling van de moraal. Dankzij zijn theorie is er veel onderzoek gedaan naar de door hem beschreven verschijnselen. Deze onderzoeken steunen de theorie van Piaget op verschillende punten, maar ook is er kritiek. Ondermeer door iemand die het werk van Piaget nauwkeurig heeft bestudeerd, namelijk Lawrence Kohlberg. Kohlberg is het met een aantal punten niet eens met Piaget, maar de meest belangrijke is toch wel dat Kohlberg het niet eens is met Piaget dat hij zijn theorie over de morele ontwikkeling ten onrechte afgesloten acht wanneer de kinderen ongeveer twaalf jaar zijn. Piaget heeft zelfs nooit kinderen ouder dan twaalf onderzocht (Koops & Van der Werff, 1988). Op basis van deze bedenkingen is Kohlberg in 1955 een longitudinaal onderzoek begonnen bij jongens van twaalf en zestien jaar. Op basis van dit onderzoek heeft Kohlberg een theorie omschreven dat hij ‘Moral Reasoning’ ofwel ‘moreel oordelen’ noemt.

It is important to state at the outset that the measure presented in these volumes is not a measure of morality or moral maturity in general but rather a means of assessing the development of the structure or organization of an individual's moral judgement (A. Colby, L. Kohlberg, et al, 1987)

In de moreel oordelen theorie omschrijft Kohlberg moreel redeneren als het denkproces dat plaatsvindt wanneer we probeert te bepalen of een bepaalde actie goed of fout is (Sigelman & Rider, 2003). De theorie van Kohlberg is geïnspireerd door het werk van Piaget en hij gaat er in de theorie er dan ook vanuit dat de ontwikkeling van de moraal afhankelijk is van de cognitieve ontwikkeling. Over de ontwikkeling van de moraal wordt gezegd dat het een gefixeerde en universele volgorde van stadia volgt, waarvan elke stadium een bepaalde consistente manier van denken over morele kwesties vertegenwoordigt, die gevolgd wordt of vooraf gaat aan een ander verschillend stadium (Sigelman & Rider, 2003).

Moreel oordelen moet aan een aantal zaken voldoen, voordat er sprake is van moreel oordelen. Op de eerste plaats zijn het waardeoordelen, het zijn geen feiten. Dit onderscheidt ze van cognitief redeneren en oordelen zoals Piaget gebruikt in zijn studie. Op de tweede plaats zijn het sociale oordelen. Er zijn mensen bij betrokken. En op de derde en laatste plaats zijn het beschrijvende

(prescriptive) of normatieve oordelen, het oordelen van 'zouden moeten', van rechten en verantwoordelijkheden, eerder dan waardeoordelen van 'het houden van' en voorkeur (Colby & Kohlberg, 1987)

Kohlberg begon zijn werk door jongens van 10, 13, en 16 jaar vragen te stellen over verschillende morele dilemma's, om zo te zien hoe zij dachten over deze kwesties. Bij deze dilemma's kon een persoon niet terugvallen op standaardoplossingen, maar moest hij op eigen kracht redeneren. Deze dilemma's vormden de spil van het interview en de kern tot de analyse. Kohlberg (1987) zegt hierover, *a thorough understanding of a literary work or a moral judgement interview allows one to see the underlying consistency of meaning despite apparent inconsistencies*. Hierbij sluit hij aan bij wat William James ooit in een andere context omschreef:

Building up an author's meaning out of separate texts means nothing unless you have first grasped the centre of his vision by an act of imagination (William James, 1909/1978)

Zorgvuldige analyses van deze antwoorden brachten Kohlberg tot de conclusie dat morele groei door een universele, onveranderlijke sequens van drie overkoepelende morele niveaus gaat. Waarvan elke niveau afzonderlijk weer is opgebouwd uit twee unieke stadia. Elk stadium komt voort uit de voorafgaande en representeert een complexere manier van denken over morele kwesties. Volgens Kohlberg is het niet mogelijk om stadia over te slaan en iemand die een bepaalde stadium heeft bereikt kan niet meer terug naar een eerder stadium.

Net zoals Piaget gaat het Kohlberg er niet om *wat* men kiest, maar *hoe* men kiest. Welke overwegingen men maakt om tot een keuze te komen. Verschillende mensen kunnen hetzelfde kiezen, maar om verschillende redenen (Sigelman & Rider, 2003).

1.3.1 De drie niveaus van Kohlberg

Voordat ik inga op elk niveau en stadium zal ik eerst nog wat zeggen over het globale idee erachter volgens Kohlberg (1987).

Het basisconcept dat ten grondslag ligt aan de ontwikkelingsequens van de stadia, is een sociomoraal perspectief – de karakteristieke manier van kijken van waaruit het individu zijn moreel oordeel velt. De zes stadia die ik hier later zal beschrijven bestaan uit drie niveaus: *preconventioneel niveau* (stadium 1&2), *conventioneel niveau* (stadium 3&4), *postconventioneel niveau* (stadium 5&6).

De term *conventioneel* betekent niet dat het individu op dit niveau niet in staat is om onderscheid te maken tussen morele en sociale conventie (ofwel regels voor maatschappelijke omgang), maar eerder dat moraliteit bestaat uit een gedeeld sociaal systeem – zoals hierboven beschreven – dat bestaat uit morele regels, rollen en normen. Individuen in het *preconventioneel* niveau zijn nog niet helemaal in staat om sociaal gedeelde regels en verwachtingen te begrijpen en te

integreeren in zichzelf. Diegenen die zich bevinden in het *postconventionele* niveau begrijpen en accepteren tot een bepaald niveau de maatschappelijke regels, maar die acceptatie van regels is gebaseerd op het accepteren van de overkoepelende en onderliggende principes van deze regels. Deze principes kunnen in sommige gevallen in conflict zijn met maatschappelijke regels. In dat geval zal het individu in het postconventionele niveau de situatie eerder aan de hand van zijn principes beoordelen in plaats van de conventie.

Eén manier om de drie niveaus te benaderen is als drie verschillende typen van relatie tussen het zelf (het individu) en de maatschappelijke morele regels en verwachtingen. Als we het op deze manier benaderen is niveau één (preconventioneel) een perspectief waarin regels en sociale verwachtingen buiten het individu staan, in het tweede niveau (conventioneel) heeft het individu zichzelf geïdentificeerd met de regels en verwachtingen of heeft deze geïnternaliseerd, vooral de regels en verwachtingen van de autoriteiten. Op het derde (postconventioneel) niveau raakt het perspectief gedifferentieerd van het individu en worden morele verwachtingen en regels meer vanuit zelfgekozen principiële overtuigingen benaderd.

<i>Moral Judgement</i>	<i>Sociomoral perspective</i>
1. Pre-conventional	Concrete individual perspective
2. Conventional	Member-of-society perspective
3. Post-conventional	Prior-to-society perspective

Ik zal hieronder dieper ingaan op de niveaus zelf en bij elk stadium zal ik even stilstaan om duidelijk weer te geven wat dat stadium inhoudt.

NIVEAU 1: PRECONVENTIONELE MORALITEIT

Op dit niveau zijn regels extern van het zelfbeeld, i.p.v. intern. Het kind houdt zich aan de regels die zijn opgelegd door een gezaghebbend persoon om zo straf te vermijden of persoonlijke beloningen te verkrijgen. Het perspectief dat hier geldt is: *Wat juist is, is datgene waar men mee weg kan komen of wat persoonlijke voldoening geeft.*

Stadium 1: straf-en-gehoorzaamheid oriëntatie. Of iets juist is of slecht hangt af van de consequenties. Het kind zal een gezaghebbende gehoorzamen om straf te vermijden, maar zal een bepaalde actie niet als fout bestempelen wanneer het niet gestraft zal worden. Hoe meer schade er wordt berokkend, des te groter de straf en hoe meer die actie als 'slecht' zal worden bestempeld.

Stadium 2: instrumentele hedonisme. Een persoon in het tweede stadium van morele ontwikkeling houdt zich aan de regels om zo beloningen te verkrijgen of om persoonlijke noden te bevredigen. Er is wel in zekere mate rekening gehouden met het perspectief van de ander, maar is uiteindelijk gemotiveerd door het idee van voordelen die hij/zij zelf zal ontvangen. Het “You scratch my back, I’ll scratch yours.” idee.

NIVEAU 2: CONVENTIONELE MORALITEIT

Op het niveau van conventionele moraliteit hebben individuen veel morele waarden geïnternaliseerd. Hij of zij streeft ernaar om zich aan de regels te houden die door anderen (ouders, gelijken, de overheid) zijn opgelegd, om zo erkenning en goedkeuring van het goede gedrag te verkrijgen of om de sociale orde te bewaren.

Stadium 3: “goeie jongen” of “goeie meid” moraliteit (‘good boy’ or ‘good girl’ morality). Wat juist is in dit stadium, is hetgeen wat bevredigt, helpt, of wordt goedgekeurd door anderen. Mensen worden vaak beoordeeld op hun intenties; ‘goed bedoeld’ wordt gewaardeerd, ‘aardig zijn’ is belangrijk.

Stadium 4: autoriteit en ‘sociale orde bewarend’ moraliteit. Wat in dit stadium als juist wordt gezien is hetgeen dat voldoet en geconformeerd is aan de regels van de wettige/rechtmatige autoriteit. De reden om zich aan de regels te houden is niet zozeer de angst voor straf, maar een overtuiging dat regels en wetten de sociale orde handhaven en daarom moet worden onderhouden. ‘Je taak doen’ en ‘de wet respecteren’ wordt gewaardeerd.

NIVEAU 3: POSTCONVENTIONELE MORALITEIT

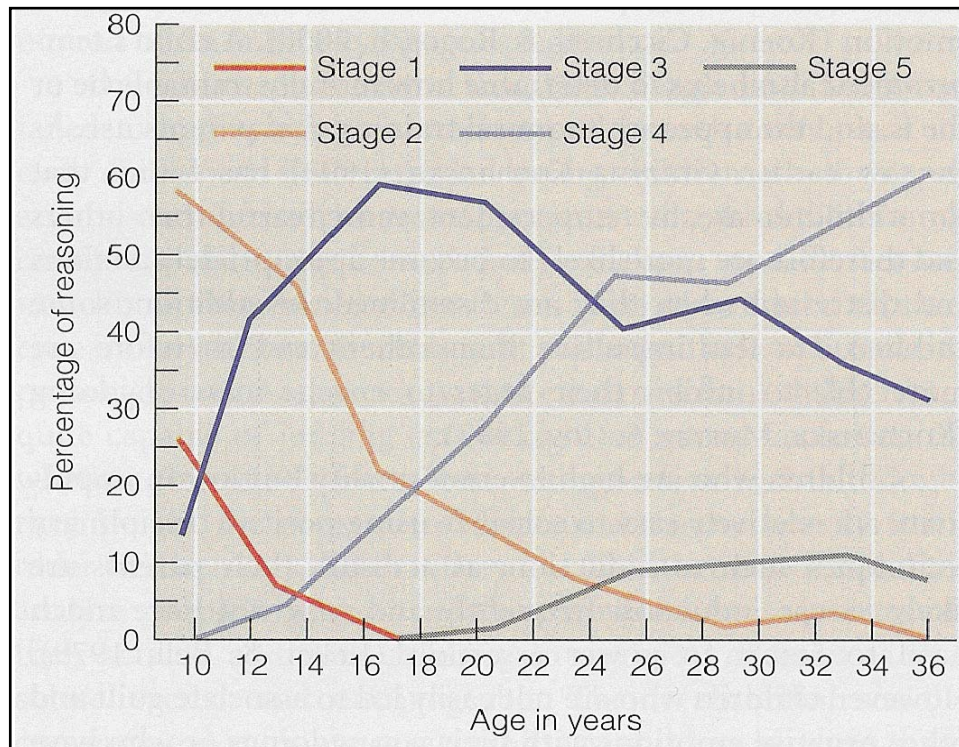
Op het derde en laatste niveau van de morele redenering bepaalt het individu wat juist is aan de hand van een brede principes over rechtvaardigheid die gevalideerd blijven buiten de kijk van bepaalde geautoriseerde personen. Het individu kan onderscheid maken tussen wat moreel gezien juist is en wat legaal is, erkennen dat sommige wetten basale morele principes overtreden. Dus, de persoon overtreft de visies over bepaalde sociale groepen of autoriteiten om zo een visie te vormen over alle individuen.

Stadium 5: moraliteit van contract, individuele rechten en democratisch geaccepteerde wetten. In dit ‘sociale contract’ stadium is een verhoogd begrip van de onderliggende doelen gediend door wetten en een zorg dat regels onttrokken worden dmv een democratische consensus zodat deze de wil van de meerderheid vertegenwoordigt en zo het sociale welzijn maximaliseert. Waar het onwaarschijnlijk is dat de persoon in stadium 4 gevestigde wetten uitdaagt, zal de persoon in stadium 5 wellicht roepen om een democratische verandering in een wet, omdat het de basale rechten dwarsligt.

Stadium 6: moraliteit van individuele principes van het geweten. In dit hoogste niveau van moraal redeneren zal het individu zelf definiëren wat juist of niet juist is op basis van zelfgegenereerde principes die breed en universeel zijn in toepassing. De stadium 6 denker verzint niet welke principes hij of zij verkiest, maar ontdekt abstracte principes met respect voor alle individuen en hun recht welke alle religies of morele autoriteiten zullen onderschrijven als moraal. Kohlberg (1981) omschreef stadium 6 denken als een soort 'stoelendans van de moraal' waarbij het individu dat met een bepaald moraal vraagstuk kampt in staat is om het perspectief of 'stoel' van elke persoon of groep die te maken heeft of gevolgen ondervindt van de keuze te overzien en zal tot een conclusie/oplossing komen die vanuit elke 'stoel' als rechtvaardig wordt gezien. Stadium 6 wordt door Kohlberg gezien als de het ideale moreel oordelen, maar is zo zeldzaam dat Kohlberg gestopt is met het meten van het bestaan ervan (Sigelman & Rider, 2003). Om deze reden is het ook niet meegenomen in dit onderzoek.

Voortgang door de stadia van Kohlberg is voor een deel afhankelijk van de ontwikkeling van de vaardigheid dat je iets uit verschillende perspectieven kunt bekijken (Selman, 1980). Vooral wanneer individuen steeds capabeler worden om andere perspectieven mee te nemen in hun overwegingen. Moraal redeneren groeit vanuit een egocentrische focus op persoonlijk welzijn op het preconventionele niveau, naar een interesse voor andermans perspectieven (zoals, ouders, gelijken, vrienden, en andere leden van iemands eigen samenleving) op het conventionele niveau, en uiteindelijk, het ultieme niveau, de vaardigheid om een veelvoud aan perspectieven te coördineren en bepalen wat juist is gekeken vanuit de perspectieven van alle mensen op het postconventionele niveau (Carpendale, 2000).

In de adolescentiefase is de ontwikkelingstrend in moreel redeneren in beweging. Het verschuift van het preconventioneel denken naar het meer conventionele redeneren. Tijdens deze periode lijken de meeste individuen uit te stijgen boven het extern redeneren over wat juist is (straf of beloning) en beginnen ze zich 'echt' bezig te houden met hoe ze naar de waarden en normen kunnen leven die hun ouders en andere autoriteiten hen geleerd hebben en erkennen ze dat wetten ervoor ontwikkeld zijn om het menselijk leven ordelijke en eerlijk te laten verlopen en dat deze dus ook nageleefd en serieus genomen moeten worden. Veel tieners beginnen dan ook moraliteit te zien als een belangrijk stuk van hun identiteit en willen dan ook in staat zijn om over zichzelf te denken als eerlijk, rechtvaardig en behulpzame individuen (Damon & Hart, 1992). Het Postconventionele niveau wordt volgens deze theorie pas bereikt in de volwassenheid, als deze al bereikt wordt.



Figuur 1: Deze figuur geeft weer het percentage van morele redenering van elk van Kohlbergs stadia tussen de leeftijden 10 tot 36. Dit zijn de eerste resultaten van een longitudinaal onderzoek (20 jaar) waarbij dezelfde jongens die destijds door Kohlberg zelf waren onderzocht weer op bepaalde dilemma's moesten reageren (Colby et al. 1983; figuur: Sigelman & Rider, 2003).

1.3.2 Kritiek op Kohlberg's werk

Ik zal hier kort de kritiek vanuit de belangrijkste richtingen uiteenzetten en daarna zal ik iets zeggen over wat de huidige stand van zaken is van de theorie van Kohlberg.

Dat de theorie van Kohlberg en de metingen in hoog aanzien staan daargelaten, worden er vragentekens gezet bij verschillende aspecten van zijn theorie. Bijvoorbeeld over de culturele en liberale (westerse) bias (e.g., Shweder, 1982; Sigurdson, 1997; Simpson, 1974), de kwaliteit van de theorie als voorspeller van gedrag (e.g., Blasi, 1980; Kurtines & Grief, 1974; Straughan, 1985).

Vanuit de filosofie is kritiek geuit op het eindstadium dat Kohlberg omschrijft, stadium 6 (Alston, 1971; Trainer, 1977; Hintjes & Spiecker, 1978). Kohlberg's stadium zes is de operationalisatie van Kants 'categorische imperatief', die via het werk van Hare (1952) en Rawls (1971) in Kohlberg's theorie terecht is gekomen (Koops & Van der Werff, 1988). Een regel is een imperatief, wil zeggen, dat de regel is verplichtend, iedereen moet zich er aan houden, en hij is categorisch, niet aan voorwaarden verbonden, op elk handelen van toepassing. Immanuel Kant formuleerde zo'n categorische imperatief:

'Handel zo dat de maxime van uw wil altijd als grondbeginsel voor een algemene wetgeving kan gelden (Kant, 1788).'

De maxime van de wil is datgene wat een enkel persoon voor zich tot regel stelt. Die moet volgens Kant dus ook als grondbeginsel kunnen dienen voor een algemene wet, die voor iedereen zou moeten gelden.

Immanuel Kant heeft met zijn categorische imperatief aangegeven op grond waarvan een mens kan oordelen of een handeling goed is. Het is geen regel die voorschrijft hoe iemand moet handelen, maar het legt de voorwaarden vast die elk redelijk mens stelt bij een ethische beoordeling. Kant laat zien hoe de mens zelfstandig en redelijk oordeelt en hij stelt daarmee het menselijke, rationale oordelen boven de van buiten opgelegde regels. Wat ons weer terugbrengt bij Kohlberg.

Het bestaan van verschillen in moraal redeneren tussen mannen en vrouwen werd beargumenteerd door Gilligan (1982). Dit verschil zou bestaan door geslachtsverschillen in morele oriëntatie, waarin mannen een meer justitieel georiënteerd waren en vrouwen meer gericht op zorg. Er is echter weinig ondersteuning gevonden voor zulk verschil. (Jaffee & Hyde, 2000; Walker, 1984, 1989).

1.3.3 Het werk van Kohlberg voortgezet

Gebaseerd op de hoeveelheid onderzoek dat deze theorie heeft gegenereerd, kan men stellen dat de cognitieve ontwikkelingsmodellen het meest invloedrijk zijn geweest in de psychologie (Ostini & Ellerman, 1997). Waarvan het werk van Kohlberg, zoals eerder vermeld, het meest dominant was. Op de theorie van Kohlberg is voortgeborduurd door James Rest. Deze stelde dat zijn moraal ontwikkelingsmodel meer complex was dan dat van Kohlberg (Rest, 1979). Rest was van mening dat de vraag niet zou moeten zijn “In welk stadium is een persoon?”, maar “In welke mate en onder welke condities manifesteert een persoon de diverse typen van organisatie van moraal denken?” (Rest, 1979a, p. 63). Door de ontwikkeling van de moraal op die manier te benaderen was het mogelijk om een vragenlijst te creëren waarin de totale score vergelijkbaar was met de totale score van Kohlberg, de zogeheten Defining Issues Test, oftewel de DIT-test. Kohlberg en Colby scoorde d.m.v. tijdrovende, niet gestandaardiseerde interviews. Met behulp van deze DIT-test werd het tevens mogelijk om de ontwikkeling van elk stadium te onderscheiden. In de volgende paragraaf zal het werk van James Rest uitgebreider worden besproken en in het hoofdstuk methoden zal verder ingaan worden op de manier waarop de DIT-test als inspiratie heeft gediend bij het formuleren en creëren van de vragenlijst.

1.3.4 James Rest; een Neo-Kohlbergiaanse benadering

James Rest heeft het werk van Kohlberg opgepakt en heeft de kritieken die er waren op het werk van Kohlberg verwerkt tot een nieuwe, of tenminste bijgestelde benadering. Hij stelde een model van moreel oordelen voor, dat hij de Neo-Kohlbergiaanse benadering noemde. In dit model heeft hij een definiërende test ontwikkeld, zoals hierboven vermeld. Ik wil hier kort ingaan op een aantal van de verschillen tussen deze twee benaderingen (die van Kohlberg en Rest).

- (a) *harde stadia vs. zachte stadia*; Rest et al verschillen in mening tot Kohlberg over het concept van stadium. Zij benaderen ontwikkeling meer als een verschuivende overgang, i.p.v. een soort van trap. Zoals Siegler (1997), geloven zij dat ontwikkeling is *a matter of frequency of usage*. Dus wanneer je je ontwikkelt zul je van een 'simpele' kijk op de wereld naar een complexere kijk gaan.
- (b) *Meer specifiek en concreet*; Rest beweert dat de schema's die hij ontwikkeld heeft meer concreet zijn dan die van Kohlberg. De schema's van Rest zijn concepten van *institutions* en 'rol-systemen' (zoals omschreven bij 1.1 inleiding moreel oordelen) in de maatschappij. Rest heeft drie manieren om de verschillen tussen inhoud en structuur te benaderen: Kohlberg's manier, de Neo-Kohlbergiaanse benadering in de DIT en op grond van sociale cognitie.
- (c) *Universaliteit (universality)*; Kohlberg claimde dat de stadia een universeel karakter hadden. Op dit punt heeft Kohlberg veel kritiek gehad. Rest et al acht *cross-cultural similarity* als een empirische vraag. Kohlberg beschouwde een universele moraliteit als een bolwerk tegen moreel relativisme waarin bijvoorbeeld een Nazi officier zijn rol in de Holocaust kan verdedigen door te stellen dat hij de relatieve waarden van de groep volgde (Rest et al, 2000). Echter, meer recente morele filosofen (bijvoorbeeld, Beauchamp & Childress, 1994; Walzer, 1983) beschouwen '*common morality*' als een gemeenschappelijke onderneming, gerelateerd aan een situatie en omstandigheid (verwant aan de ontwikkeling van de 'gewone' wet). Volgens deze benadering is moraliteit een sociaal construct, evoluerend door de ervaringen van de gemeenschap, met name institutionele regelingen, discussies en de aspiraties van dat moment, die de steun winnen van de gemeenschap (Rest, et al., 2000). Moraliteit die gerelativeerd is aan de groepsdiscussies is niet onderhevig aan hersenloze morele relativisme of morele scepticisme waar Kohlberg bang voor was. '*Common Morality*' kan verschillen in verschillende groepen/gemeenschappen (en is dus relatief), maar de heersende moraliteit is gedebatteerd en in detail onderzocht door leden van die gemeenschap en dus reflecteert het een evenwicht tussen de idealen en de morele instituten van de gemeenschap (Rest et al, 2000).

(d) *Interview vs. multiple choice*; Een heersende aanname binnen het morele onderzoeksveld is dat men alleen betrouwbare informatie kan vergaren aangaande de innerlijke processen die onderhevig zijn aan moraal gedrag door de individuen te vragen of zij hun moreel oordelen willen verklaren (Rest et al, 2000). Rest zelf was het hier natuurlijk niet mee eens. Rest gaf aan dat in tegenstelling tot de aangenomen validiteit van interviews, onderzoekers op het gebied van cognitieve wetenschap en sociale cognitie vonden dat het zelf verklaren van interne cognitieve processen zware beperkingen met zich mee brengen (bijvoorbeeld, Nisbett & Wilson, 1977; Uleman & Bargh, 1989). Mensen zijn in staat om het product van hun cognitieve processen te omschrijven, maar niet de mentale processen die daaraan vooraf gaan.

1.3.5 Kohlberg anno 2006

Dat de theorie van Kohlberg blijft intrigeren blijkt wel uit het feit dat zijn theorie nog overal de kop opsteekt, in bijna elk denkbaar onderzoeksgebied. Niet als leidraad, maar meer als inspiratiebron. Bijvoorbeeld, in onderzoek naar het keuzeproces van studenten om (eventueel) te gaan afkijken (Bernardi, et al, 2004), maar ook bij een review van gestructureerde, groepsgeoriënteerde, cognitieve gedragsprogramma's voor overtredders van de wet (Wilson, Bouffard, Mackenzie, 2005). En zo zijn er nog vele meer te vinden.

Als we kijken naar de ontwikkeling van moreel oordelen zijn er een aantal nieuwe trends te ontdekken. Deze grijpen wel allemaal terug op het werk van Kohlberg en Rest, maar richten zich bijvoorbeeld meer op de rol van intuïtieve en emotionele processen in het maken van morele keuzes (Damasio, 1994). Maar ook op de invloed van sociale druk ('sociality') speelt een rol (Bargh and Chartrand, 1999; Devine, 1989). Een theorie van Green & Haidt (2002) heeft de voorgaande twee theorieën tot één gebracht. Hierin suggereren ze dat sommige morele oordelen - die zij 'persoonlijk' noemen - bepaald/beïnvloed worden door vooral emotionele respons, terwijl andere morele oordelen - die zij 'onpersoonlijk' noemen - minder bepaald/beïnvloed worden door sociaal-emotionele respons, maar meer door cognitieve processen (Greene and Haidt, 2002; Greene et al., 2001).

1.4 Inleiding tot persoonlijke waarden

Wanneer we het hebben over moraal redeneren, morele ontwikkeling of moreel oordelen, dan is de stap naar persoonlijkheid en de ontwikkeling daarvan snel genomen. Hierbij hebben we het vooral over het zelfbeeld dat het kind of de jongere in staat stelt om een moreel standpunt in te nemen. Dit zelfbeeld gaat een eigen ontwikkeling door. Dit roept de vraag op welke invloed dit heeft op de ontwikkeling van de moraal en vice versa.

Als we kijken naar de ontwikkeling van het zelfbeeld zijn er een aantal zaken die van invloed zijn op deze ontwikkeling. In dit onderzoek hebben we ons gericht op de ontwikkeling van de persoonlijke doelen of waarden. En dan niet de doelen op zich, maar de motivatie achter deze persoonlijke waarden. Een aantal onderzoekers hebben een theorie ontwikkeld voor het bepalen van persoonlijke waarden. De meest bekende zijn Rokeach en Schwartz.

Tot aan 1992 was de meest gebruikte test voor het meten van persoonlijke waarden die van Rokeach. De Rokeach Value Survey (RVS). Er zijn verschillende kritieken op deze vragenlijst. Eén van deze critici was Shalom Schwartz. Zijn kritiek was dat de inhoud van de vragenlijst een culturele bias had en dat de waarden willekeurig geselecteerd waren (Schwartz & Bilsky, 1990).

Om een vragenlijst te maken die deze belemmeringen niet had, heeft Schwartz zich op deze culturele bias en willekeurige selectie gestort in een massaal onderzoek waar meer dan 42 landen aan hebben meegewerkt. Uit dat onderzoek zijn tien waarden onttrokken die van elkaar verschillen in achterliggende motivatie (Schwartz, 1992, 1994; Schwartz & Sagiv, 1995). De theorie van Schwartz is tot op heden dé theorie aangaande menselijke basiswaarden. Overal en op elk onderzoeksgebied kom je de theorie van Schwartz wel tegen. Bijvoorbeeld in onderzoek naar de manier waarop persoonlijke waarden de manier van stemmen beïnvloeden (Barnea & Schwartz, 1998), op welke manier en welke waarden correleren met de vier westerse religies (Schwartz & Huismans, 1995), hij heeft onderzoek gedaan naar de hiërarchie van de waarden in verschillende culturen (Schwartz & Bardi, 2001), en zo nog veel meer.

In de volgende paragraaf wordt de theorie van Schwartz en de tien basiswaarden verder besproken. Daarna wordt er verder ingaan op de verwachte relatie tussen deze theorieën en welk onderzoek daarin al gedaan is.

1.5 Het werk van Schwartz

In 1992 heeft Shalom Schwartz zelf een theorie uitgebracht waarin hij een structuur beschreef van 10 menselijke basiswaarden. Deze theorie omschrijft waarden als:

“Gewilde, transsituatieve doelen, variërend in mate van belangrijkheid, die dienen als leidende principes in een mensenleven (Schwartz, 1992; cf. Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973)”.

Waarden zijn cognitieve representaties van belangrijke doelen of motivaties van mensen, omvat in sociaal geaccepteerde taal en ze dienen voor het coördineren van acties. Met andere woorden: hetgeen een individu belangrijk vindt in zijn/haar leven en wat hij/zij wil behalen heeft invloed op de manier waarop hij/zij naar de omgeving kijkt en hoe hij/zij omgaat met mensen om hem/haar heen.

Het voornaamste inhoudelijk aspect waarmee de waarden zich van elkaar onderscheiden is de motivatie achter de doelen. Tien typen van waarden werden onttrokken van universele vereisten van ‘het mens zijn’ en zijn geverifieerd in cross-cultureel onderzoek in 42 landen (Schwartz, 1992, 1994; Schwartz & Sagiv, 1995). Deze waarden verschillen van elkaar in de achterliggende motivatie. De verschillende waarden staan omschreven in tabel I. Elke waarde is gedefinieerd in termen van het centrale doel (dat wil zeggen, de eindstaat waar het naartoe wordt gestuurd) en elke waarde wordt gevolgd door specifieke waarde die – gekeken naar de achterliggende motivatie – deze het best representeert. Deze waarden zijn onder te verdelen in 3 groepen. De eerste groep bestaat uit waarden die de belangen van individuele interesses behartigen. In de tweede groep gaat het om de waarden die de belangen van de interesses van het collectief behartigen. En in de derde groep draait het om waarden die de ‘gemixte’ interesses behartigen.

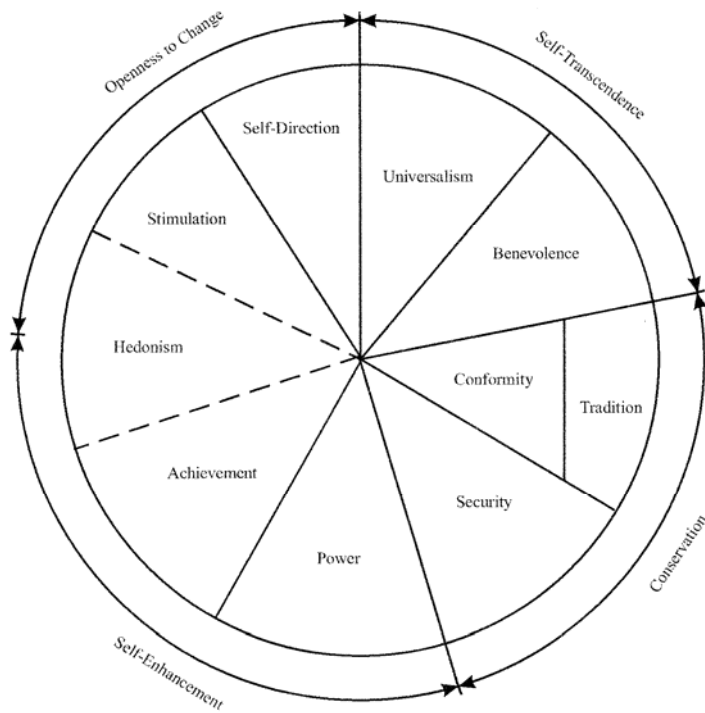
Om de motivatietypen van de waarden te identificeren gaat de theorie expliciet in op de relaties tussen de waarden (Schwartz, 1992). Elke actie om de waarden te halen heeft psychologische, praktische en sociale consequenties. Deze consequenties kunnen in sommige gevallen in conflict staan met het behalen van een andere waarde. Bijvoorbeeld, het najagen van prestatie gerichte waarden kan conflicterend zijn met het behalen van de waarde van vriendelijkheid (benevolence): als je persoonlijk succes wilt behalen is het voor de hand liggend dat die ambitie in de weg kan staan bij acties om het welzijn te bevorderen van diegenen die jouw hulp nodig hebben. Aan de andere kant; het najagen van prestatiegerichte waarden kan wel zeer goed samengaan met het najagen van waarden gericht op macht: het najagen van persoonlijk succes zal waarschijnlijk versterkt worden door acties gericht op het vergroten van je sociale positie en autoriteit over anderen en andersom.

Tabel 1
Definities van de tien waarden

<i>groep</i>	<i>waarde</i>	<i>omschrijving</i>
<i>Individueel belang</i>	Power	Sociale status en prestige, controle of dominantie over mensen of bronnen. (sociale macht, autoriteit).
	Achievement	Persoonlijk succes door het demonstreren van competenties volgens de sociale standaard (succes, wealth, ambitie).
	Hedonism	Genot of sensuele voldoening voor zichzelf (plezier, genieten van het leven)
	Stimulation	Opwinding, ontdekken en uitdaging zien in het leven (gedurfd en variërend leven, een opwindend leven).
	Self-direction	Onafhankelijke gedachten en acties – zelf kiezen, creëren, ontdekken (creativiteit, vrijheid, onafhankelijkheid, mogelijkheden, wijsheid).
<i>Groepsbelang</i>	Conformity	Afzien van acties, neigingen, en impulsen waar mensen waarschijnlijk overstuurt van raken of schade toe kunnen brengen aan anderen en die de sociale norm en verwachtingen overtreden (zelfdiscipline, netjes, het eren van de ouders en ouderen, gehoorzaamheid).
	Benevolence	Het behouden en verbeteren van het welzijn van mensen waarmee je frequent persoonlijk contact hebt (wil om te helpen, vergevingsgezind, sociale gerechtigheid).
	Tradition	Respect, toewijding, en acceptatie van gewoontes en ideeën die traditionele culturen of religie geven (toewijding, respect voor traditie, nederigheid, spiritueel leven)
<i>Gemixt belang</i>	Universalism	Begrijpen, kunnen waarderen, tolerantie, en het beschermen van het welzijn van alle mensen en de natuur (eerlijkheid, breed denkbeeld, beschermen van de omgeving, doel van het leven).
	Security	Veiligheid, harmonie, en stabiliteit in de samenleving, of relaties, en zichzelf (family security, national security, sociale orde.)

Het totale patroon van relaties van de waarden, gekeken naar conflict en compatibiliteit tussen de waarden, geeft een structuur van waardesystemen (zie figuur 2). Waarden die in ‘conflict’ zijn met elkaar staan tegenover elkaar in de cirkel; waarden die positieve invloed hebben op elkaar staan naast elkaar in de cirkel. De 10 waarden kunnen georganiseerd worden op een hoger niveau in vier waarden: (a) *self-transcendence* (universalism en benevolence) omvat het accepteren van anderen en bezorgdheid om hun welzijn, (b) *self-enhancement* (power en achievement) omvat het najagen van je eigen relatieve succes en dominantie over anderen, (c) *openness to change* (self-direction en

stimulation) omvat onafhankelijke gedachten en acties en verandering is positief, en (d) *conservation* (security, conformity, en tradition) deze omvat onderdanige zelfbeperking om de status quo maar te handhaven. Hedonism is zowel gerelateerd aan openness to change en aan self-enhancement. Deze structuur van de 10 waarden zijn ook bevestigd in het cross-culturele onderzoek (Schwartz, 1992, 1994; Schwartz & Sagiv, 1995)



Figuur 2: Relaties tussen de waarden

1.6 Verwachte relaties tussen moreel oordelen en persoonlijke waarden

Zoals reeds eerder vermeld riepen de theorieën van Kohlberg en Schwartz de vraag op of er een relatie kon bestaan tussen moreel oordelen en persoonlijke waarden. Feather (1988) stelde twee redenen waarom verwacht kon worden dat er een mogelijk een relatie tussen Schwartz persoonlijke waarden en moreel oordelen zou kunnen bestaan. De eerste reden is gebaseerd op de bewering van voorstanders van het 'stagemodel' van moreel beredeneren, namelijk dat er een verschuiving naar verschillende waarden plaatsvindt wanneer een persoon de achtereenvolgende stadia van moreel redeneren doorloopt. De tweede reden berust op het idee dat zowel moreel oordelen en persoonlijke voorkeur voor bepaalde waarden verbonden zijn met iemands sociale ervaringen (Ostini & Ellerman, 1997). Aangenomen dat het inderdaad zo is, dan kan het zijn dat de preferentie van waarden die mensen ontwikkelen en de moreel conflict patronen die mensen gebruiken tenminste voor een deel bepaald worden door eerder geleerde lessen en dan vooral de sociale lessen (Feather, 1988). Feather vond echter weinig significante correlaties tussen moreel redeneren en de waarden vragenlijst van Rokeach. Echter, gekeken naar de potentiële problemen van de Rokeach waarden vragenlijst – dat de vragenlijst een culturele bias had en dat de waarden willekeurig geselecteerd leken te zijn – is het aannemelijk dat studies die gebruik hebben gemaakt van deze lijst geen adequate of valide weergave geven van een mogelijke relatie (Ostini & Ellerman, 1997).

Doordat de beoordeling van Schwartz geen gebruik maakt van rangschikken (ranking), maar van een vaste classificatie (rating), zijn de daarbij horende problemen – het 'natte vinger werk' – ontlopen. Verder biedt de waardenlijst van Schwartz tien waarden, die door theoretisch onderzoek en door empirisch gevalideerde metingen zijn onttrokken. Door dit alles en gegeven dat deze waarden en domeinen een potentiële hogere betrouwbaarheid hebben (Ostini & Ellerman, 1997), is het te verwachten dat de te vinden correlaties sterker zullen zijn.

1.7 Bestaand onderzoek naar de relatie tussen de theorie van Kohlberg en Schwartz

Uit analyse van bestaande literatuur blijkt dat er niet veel onderzoek is gedaan naar dit gegeven, ook al zijn er veel vermoedens en verwachtingen geweest en geformuleerd naar een mogelijke relatie. Uit de onderzoeken die er wel zijn gedaan zal ik één bespreken die het meest aansluit bij dit onderzoek, namelijk, *Clarifying the relationship between values and moral judgement*, door Ostini & Ellerman (1997).

1.7.1 Clarifying the relationship between values and moral judgement.

In 1997 hebben Ostini & Ellerman een onderzoek uitgebracht waarin zij hun onderzoek omschrijven als de correlatie tussen de DIT-test van James Rest en de value survey ofwel de waardenlijst van Schwartz. Dit onderzoek is afgenomen onder 124 Australische universiteitsstudenten. Dit onderzoek

bevestigde een aantal verwachte en voorspelde relaties tussen de waarden en moreel oordelen, maar ook duidde het een aantal onvoorspelde relaties aan.

De resultaten lieten een over het algemeen zwakke relatie zien tussen de metingen van waarden en moreel oordelen. Er was een negatieve correlatie gevonden tussen universalism en stadium 2, dit resultaat was de enige die voorspeld was. Verder vond men er een tussen stadium 2 en 'a World at peace' (security) en tussen stadium 4 en individueel belang.

Ze vonden dat de resultaten inderdaad uitwezen dat volwassen moreel oordelen eerder voortkomt uit principes dan uit autoriteit, uit tolerantie dan uit traditie, uit benevolence dan uit een behoefte voor security of hedonism en dat men een 'general orientation' richting anderen i.p.v. zichzelf had.

Als aanbeveling wilden ze meegeven dat in aankomend onderzoek er gekeken zou moeten worden naar de relatie tussen waarden en moreel oordelen vanuit een cognitief-ontwikkelingsmodel. En tevens dat uit dit onderzoek en voorgaand onderzoek blijkt dat de relatie tussen moreel oordelen en persoonlijke waarden een vraagstuk is dat niet makkelijk toegankelijk of voor de hand liggend is.

1.8 Onderzoeksvragen

1. Hoe uiten verschillende demografische gegevens, zoals geslacht en nationaliteit zich ten opzichte van het antwoord op de twee morele dilemma's?
2. Hoe uiten de verschillende klassen/groepen zich ten opzichte van het antwoord op de twee morele dilemma's?
3. Hoe verhouden de gemiddelde scores op de constructies van de respondenten zich ten opzichte van de verschillende klassen/groepen?
4. Welke constructen binnen de twee theorieën hebben de meeste invloed op het keuzeproses van de twee morele dilemma's?
5. Welke correlaties zijn er te vinden tussen de twee modellen?

Methode van onderzoek



2.1 Inleiding

Voor dit onderzoek is gekozen voor een vragenlijst als onderzoeksmethode. Deze vragenlijst bestaat uit meerdere onderdelen. Aan de hand van een omschrijving van een moreel dilemma moeten de respondenten een ja/nee antwoord geven op de morele beslissing van de ‘hoofdpersoon’ en daarna of deze wel of niet bepaalde zaken in overweging moet nemen om tot die keuze te komen in het morele dilemma. Een ander deel van de vragenlijst gaat over hun persoonlijke waarden, deze kunnen zij wel invullen zonder verdere toelichting. In dit hoofdstuk zal er verder ingegaan worden op deze vragenlijst en de bijbehorende morele dilemma’s.

2.2 Onderzoeksmethode

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in welk stadium/stadia van de ontwikkeling van de moraal zich bevindt en een beeld te krijgen van de 10 basiswaarden. Dit om te kunnen onderzoeken of er correlatie is tussen de ontwikkeling van de moraal en bepaalde waardebeelden, en hoe de resultaten zich verhouden ten opzichte van de resultaten van Kohlberg uit 1983.

2.2.1 Meetinstrument

Het meetinstrument van dit onderzoek is een schriftelijke enquête. De vragenlijst is een uiterst geschikt middel om de steekproef op een groot aantal variabelen te onderzoeken. Bovendien is een vragenlijst een goed middel om opinies, motieven, houdingen en toekomstplannen te meten (Swanborn, 1994, p. 306)

Naast de vragenlijst hebben de respondenten ook een instructieblad gekregen, waarin duidelijk werd uitgelegd hoe zij de vragenlijst in moesten vullen. Tevens hebben de leerkrachten en docenten een instructieblad gekregen, waarin uiteen werd gezet hoe zij de vragenlijst af moesten nemen en waar zij op in konden vullen om welke groep/klas, onderwijstype (alleen bij de middelbare scholen) het ging.

2.3 Respondenten

De vragenlijst is op vijf verschillende scholen in Nederland uitgezet, waarvan één basisschool in Amersfoort, één basisschool in Hengelo, één middelbare school in Dinxperlo en twee middelbare scholen in Aalten. Er zijn in totaal acht scholen benaderd voor dit onderzoek. Er zijn 375 vragenlijsten verdeeld onder de scholen, waarvan er 192 zijn ingevuld, een respons van 51 procent. Drie vragenlijsten waren niet compleet ingevuld, waardoor er 189 vragenlijsten uiteindelijk verwerkt konden worden, zie tabel 1. Van de vragenlijsten was 39 procent (N=76) afkomstig uit de groep 7/8

van het basisonderwijs, 27 procent (N=52) was afkomstig uit het 1^e jaar van de middelbare school, 34 procent (N=64) was afkomstig uit het 4^e jaar voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) van de middelbare school. In eerste instantie hadden de klassen 5 en 6 van respectievelijk havo en vwo ook toegezegd, maar moesten door de examens helaas afhaken. De gemiddelde leeftijd van de basisschoolleerlingen was 11,51 jaar, van de 1^e klas leerlingen was dit 12,93 en van de 4^e klas leerlingen was dit 15,97 jaar. 52 procent (N=99) van de jongeren gaf aan van het mannelijk geslacht te zijn en 48 procent van het vrouwelijke. 93 procent (N=176) van de jongeren gaf aan de Nederlandse nationaliteit te hebben, van 80 procent (N=152) van de jongeren heeft de moeder een Nederlandse nationaliteit en van 81 procent (N=153) heeft de vader de Nederlandse nationaliteit.

Tabel 1
Verdeling respondenten naar geslacht en opleiding (N=189)

	<i>Opleiding</i>		<i>Leeftijd (mean)</i>	<i>SD</i>	<i>Leeftijd min.</i>	<i>Leeftijd max.</i>	<i>NL Nat. (kind)</i>	<i>NL Nat. (moeder)</i>	<i>NL Nat. (vader)</i>
	<i>Aantal</i>	<i>%</i>							
<i>basisschool</i>									
jongens	41		11,5	,64	10	13	37	26	26
meisjes	35		11,5	,70	10	13	33	23	24
totaal	76	40	11,5	,66					
<i>vmbo BK klas 1</i>									
jongens	4		13,5	,58	13	14	4	4	4
meisjes	8		13,1	,35	13	14	7	7	7
totaal	12	6	13,3	,45					
<i>vmbo GTL klas 1</i>									
jongens	8		13,0	,54	12	14	8	8	8
meisjes	15		12,7	,49	12	13	14	14	14
totaal	23	12	12,8	,52					
<i>havo/vwo klas 1</i>									
jongens	10		12,9	,32	12	13	9	10	9
meisjes	7		12,6	,54	12	13	6	6	5
totaal	17	9	12,8	,44					
<i>vmbo BK klas 4</i>									
jongens	16		16,1	,72	15	17	16	16	15
meisjes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
totaal	16	9	16,1	,72					
<i>vmbo GTL klas 4</i>									
jongens	12		15,8	,62	15	17	11	11	11
meisjes	11		16,0	,45			10	9	9
totaal	23	13	15,9	,55					
<i>vmbo TL klas 4</i>									
jongens	8		15,9	,64	15	17	8	7	8
meisjes	14		15,9	,73	15	17	13	11	13
totaal	22	11	15,9	,68					
<i>Totaal</i>									
jongens	99	52	13,5	2,08	10	17	93	82	81
meisjes	90	48	13,2	1,91	10	17	83	70	72
totaal	189		13,3	2,00			176	152	153

2.4 Onderzoekspopulatie en steekproef

Dit onderzoek heeft een cross-sectioneel karakter, dat wil zeggen dat we delen van een grote populatie betrekken bij het onderzoek, om zo iets te kunnen zeggen over de gehele populatie. De onderzoekspopulatie van dit onderzoek bestaat uit scholieren uit de groepen 7 en 8 van de basisschool en uit de klassen 1 en 4 (voor VMBO, HAVO en VWO/gymnasium) van de middelbare school. Er zijn verschillende basisscholen aangeschreven in verschillende delen van het land, om zo een zo goed mogelijke vertegenwoordiging te krijgen van de Nederlandse bevolking.

Er is voor gekozen om alleen de laatste 2 groepen van de basisschool te betrekken in het onderzoek. Deze keuze is zo gemaakt om twee redenen;

I Kohlberg heeft zijn theorie toepast op kinderen vanaf 10 jaar;

II vanwege ethische aspecten

De vraagstukken aangaande de moraal zijn behoorlijk heftig en er is voor gekozen om jongere kinderen daar niet aan bloot te stellen. Tevens wordt dit onderzoek afgenomen in de eerste en laatste klas van de middelbare school op de verschillende niveaus (VMBO, HAVO en VWO/gymnasium). We zijn benieuwd of er sprake is van een cognitief effect en of er verschillen zijn in morele ontwikkeling wanneer we de verschillende niveaus met elkaar vergelijken.

2.5 Inhoud van de vragenlijst

De vragenlijst (zie bijlage II) zoals deze is gehanteerd in dit onderzoek bestaat in zijn geheel uit gesloten vragen en is dus kwantitatief van aard. De vragenlijst bestaat uit vragen waarbij gebruik wordt gemaakt van een z.g. Likert schaal. Het overige deel van de vragenlijst bestaat uit vragen met gesloten antwoordcategorieën.

De lijst bestaat uit drie categorieën;

- I. vragen over morele dilemma's,
- II. vragen over waarden en het zelfbeeld,
- III. vragen over muzikzenders.

2.5.1 Vragen met betrekking tot morele dilemma's

De eerste categorie vragen gaan over een moreel dilemma. Dit onderdeel van de vragenlijst is gebaseerd op de DIT (defining issues test) van professor James Rest. De DIT wordt gezien als het best beschikbare instrument voor het meten van moreel redeneren. Het is een betrouwbare en valide instrument voor het meten van morele ontwikkeling (Callahan & Bok, 1980; Rest, Thoma, Bebeau, 1997; Rest, Narváez, Thoma, Bebeau, 1998). In de twee morele dilemma's wordt het verhaal verteld over meneer en mevrouw De Vries, en hun dokter. Hieronder zullen de korte verhalen weergegeven worden. Daarna wordt de vragenlijst verder besproken.

Het eerste dilemma

Meneer De Vries

Meneer De Vries moet een zeer moeilijke beslissing nemen. Zijn vrouw heeft een ernstige vorm van kanker en voor deze vorm zijn er bijna geen medicijnen te krijgen. De dokter vertelt meneer De Vries dat zijn vrouw een kleine kans op genezing heeft met medicijn X. Dit medicijn is nog maar kort geleden ontdekt en wordt niet vergoed door de verzekering. Meneer de Vries moet het dus zelf kopen. Het is een duur medicijn, de apotheker vraagt er 20.000 euro voor. Meneer de Vries is iedereen langs geweest die hij maar kende om geld te lenen voor het medicijn, maar hij kwam niet verder dan 10.000 euro. Meneer de Vries is wanhopig en begint te overwegen om bij de apotheker in te breken en het medicijn te stelen.

Het tweede dilemma

De Dokter

Het medicijn kon mevrouw De Vries niet genezen. De dokter vertelt de familie dat er verder niks meer gedaan kan worden om mevrouw De Vries nog te redden. De dokter heeft haar verteld dat ze nog ongeveer zes maanden te leven heeft. Mevrouw De Vries heeft verschrikkelijk veel pijn en de pijnstillers lijken helemaal niet meer te helpen. Ze wordt helemaal gek van de pijn. Mevrouw De Vries weet dat ze nog maar een paar maanden te leven heeft, en vraagt daarom aan de dokter: "Ik kan het niet meer aan. Ik zal hoe dan ook binnenkort sterven. Kunt u me iets toedienen waardoor ik rustig inslaap?"

Deze test bestaat uit 4 stappen:

- 1) Het lezen van een kort verhaal waarin de hoofdpersoon een moeilijke keuze moet maken.
 - Het wel/niet stelen van een medicijn om je vrouw te redden.
 - Het wel/niet toedienen van het dodelijk middel om onnodig lijden te stoppen.
- 2) Het maken van een keuze voor de hoofdpersoon.
- 3) In een gesloten antwoordcategorie aangeven in hoeverre ze het eens/oneens zijn met een argument/overweging om het wel of niet te doen (zie figuur 3).
- 4) Aangeven welke 3 argumenten/overwegingen zij het belangrijkste vonden en welk argument/overweging ze het minst belangrijk vonden.

Figuur 3

Voorbeeldvraag moreel dilemma.

Als meneer De Vries moet beslissen om het medicijn wel of niet te stelen, vind ik dat hij er rekening mee moet houden...		Mee eens	Een beetje mee eens	Een beetje mee oneens	Mee oneens
1.	... dat hij gepakt kan worden en dan naar de gevangenis moet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bij elk moreel dilemma zijn er tien vragen gesteld, dus in totaal twintig vragen. Aan elk stadium van Kohlberg zijn er vier vragen gewijd. We hebben de hoeveelheid vragen zo laag mogelijk gehouden, omdat de vragenlijst in één lesuur (45 minuten) in te vullen moest zijn, ook voor de basisschoolleerlingen. Zoals eerder vermeld hebben we ons beperkt tot de eerste vijf stadia van Kohlberg.

We gaven de respondenten de mogelijkheid om te reageren op een overweging van de persoon die een moeilijke keuze moest maken. De vragen die hierbij horen zijn geformuleerd, aansluitend op de theorie van Kohlberg en naar voorbeeld van de vragenlijst van Rest. De moeilijkheid in het formuleren van deze vragen zat hierin, dat de vragen exact moesten passen binnen het stadium, en geen overlap moesten vertonen met andere stadia.

2.5.2 Vragen met betrekking tot waarden en het zelfbeeld

De tweede categorie vragen hebben betrekking op de theorie van Schwartz. In de vragenlijst zijn 30 items uit de oorspronkelijke vragenlijst van Schwartz opgenomen en onderverdeeld in twee groepen. Bij de eerste groep gaat het om hoe belangrijk bepaalde waarden zijn voor de respondent. Om de respondenten duidelijk aan te laten geven welke waarde het minst en welke het meest belangrijk is, moeten ze voordat ze de hele lijst invullen eerst één waarde aankruisen welke ze het minst belangrijk vinden (de keuze ‘is absoluut niet belangrijk voor mij’ aankruisen) en één waarde die ze het meest belangrijk vinden (de keuze ‘is het allerbelangrijkste voor mij’ aankruisen). Ook bij dit onderdeel zijn de antwoordcategorieën gesloten (zie figuur 4).

Figuur 4
Voorbeeldvraag (on)belangrijke waarden

	Is absoluut niet belangrijk voor mij	Is niet Belangrijk voor mij	Is belang- rijk voor mij	Is heel belangrijk voor mij	Is het aller belang- rijkste voor mij
4.1 Bescheiden, jezelf niet het belangrijkste vinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bij de tweede groep vragen gaat het om of een bepaalde omschrijving van een persoon wel of niet bij de respondent past. In de omschrijving wordt een bepaalde overtuiging omschreven. Ook hier kunnen de respondenten in een gesloten antwoordcategorie aangeven in hoeverre deze omschrijving bij hem/haar past (zie figuur 5).

Figuur 5

Voorbeeldvraag 'past deze persoon bij jou?'

	Past erg goed bij mij	Past wel bij mij	Past een beetje bij mij	Past niet bij mij
5.1 Het is belangrijk voor mij om in een veilige omgeving te wonen. Ik vermijd alles wat mijn veiligheid in gevaar kan brengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5.3 Demografische gegevens

De vragenlijst begint met een gedeelte waarin de respondenten hun demografische kenmerken zoals 'geslacht', 'leeftijd', 'nationaliteit respondent' en 'nationaliteit ouders' (vraag 1.1 t/m 1.5) aangeven. Wanneer er gesproken wordt over *Nationaliteit* als variabele, dan wordt bedoeld een verschil in Culturele achtergrond. We hebben een selectie gemaakt van variabelen waarvan wij denken dat deze van invloed kunnen zijn op het ontwikkelingsproces van de moraal, de waarden en het zelfbeeld. Gegevens zoals 'opleidingsniveau ouders' zijn niet meegenomen, omdat de pilot aangetoond heeft dat het merendeel van de ondervraagden geen antwoord kon geven op deze vraag.

2.6 Procedure/Afname van de vragenlijst

Het afnemen van de vragenlijst wordt tijdens normale lessen gedaan. De docenten en leerkrachten hebben een instructieblad gekregen voor het afnemen van de vragenlijst. Op de basisscholen wordt de lijst klassikaal behandeld. D.w.z. de leerkracht neemt de lijst samen met de klas door, maar de kinderen vullen de lijst individueel in. We hebben hiervoor gekozen, omdat op die manier verheldering gegeven kan worden wanneer kinderen een term/vraag niet snappen. Wel zijn de leerkrachten duidelijk geïnstrueerd dat ze moeten oppassen dat ze de antwoorden van de kinderen niet beïnvloeden.

Op de middelbare scholen wordt de lijst tijdens reguliere lessen ingevuld. Hier wordt de vragenlijst individueel ingevuld. Er is wel een docent aanwezig zodat de respondenten een aanspreekpunt hebben voor eventuele vragen en tevens om te voorkomen dat de leerlingen gaan overleggen.

2.7 Analyse

Voordat er ingegaan kan worden op de analyses zullen eerst een aantal voorwaarden worden besproken. Voor elke toets gelden weer andere voorwaarden en zullen per toets worden besproken. Alle toetsen zijn tweezijdig getoetst.

T-toets

De t-toets is gebruikt om vast te stellen of de gemiddelden van de twee groepen aan elkaar gelijk zijn. De toets betreft steeds de gemiddelden van een interval- of ratiovariabele waarbij de veronderstelling is dat de waarnemingen voor beide groepen afkomstig zijn uit aselechte steekproeven uit een normaal

verdeelde populatie. Wanneer de groepen niet onafhankelijk zijn van elkaar gebruikt men de gepaarde t-toets (Huizingh, 2004).

Bij beide dilemma's is getest of de varianties gelijk of ongelijk zijn met behulp van de Levene-toets. Wanneer er sprake is van een F-waarde met een zeer lage overschrijdingskans ($p = < 0,05$), dan wordt de nulhypothese van de Levene toets wordt verworpen. In dat geval wordt er dus aangenomen dat de varianties binnen de beide dilemma's niet gelijk zijn. De t-waarde van de 'equal variances not assumed' wordt dan gebruikt.

Variantieanalyse

De variantieanalyse vergelijkt net als de t-toets de gemiddelden van groepen, maar bij een variantieanalyse worden drie of meer groepen tegelijk met elkaar vergeleken. Variantieanalyse vergelijkt de variantie tussen de groepen met de variantie binnen de groepen. Deze twee grootheden op elkaar gedeeld levert de F-waarde op (Huizingh, 2004). De veronderstelling hier zijn hetzelfde als bij de t-toets, dus er is sprake van een normaalverdeelde populatie etc, maar tevens is er de veronderstelling dat de varianties in de verschillende groepen gelijk zijn aan elkaar.

Correlatie en regressieanalyse

Voor de meeste parametrische toetsen, zoals een correlatie of regressieanalyse moet er sprake zijn van een normale verdeling. Ook hier moeten de variabelen interval- of ratiogeschaald zijn.

Voetnoot voor de Analyse

Al deze veronderstellingen zijn meegenomen in de analyse en waar mogelijk is er rekening mee gehouden. Echter, deze voorwaarden/veronderstellingen mogen dan formeel wel gelden, statistisch gezien zijn er weinig consequenties wanneer er niet voldaan is aan deze veronderstellingen.

Met deze noot in het achterhoofd zal in het volgende hoofdstuk ingegaan worden op de resultaten.

Resultaten



3.1 Inleiding

De statistische analyses worden uitgevoerd met behulp van SPSS 12.0 voor Windows. Allereerst wordt de steekproef omschreven aan de hand van demografische kenmerken van de respondenten en tevens wordt er verder ingegaan op de kwaliteit van de vragenlijst per theorie. Daarna worden de twee morele keuzes belicht aan de hand van de demografische verschillen. Om eventuele antwoordtrends te ontdekken zal er daarna ook gekeken worden naar de gemiddelde scores. En tot slot zal aan de hand van een correlatie- en regressieanalyse worden beschreven hoe de twee modellen omgaan met de morele keuze en welke verklarende en voorspellende eigenschappen de constructen hebben.

3.2 Beschrijving van de steekproef

De steekproef zal omschreven worden aan de hand van enkele demografische kenmerken van de respondenten (zie tabel 2). Hier zal gekeken worden naar verschillen in geslacht, studiejaar en nationaliteit. De variabele studierichting/niveau is afgefallen, omdat – zoals eerder vermeld – door omstandigheden de opleidingsniveaus *havo* en *vwo* ontbreken in het 4^e studiejaar. Toetsing laat zien dat de verdeling van de jongens en de meisjes over de opleidingsjaren niet significant afwijkt (X^2 , $df = 2$, $p = .513$). Evenmin is er een verschil bij de verdeling van jongens en meisjes wat betreft nationaliteit van het kind (X^2 , $df = 1$, $p = 1$), de moeder (X^2 , $df = 1$, $p = .739$) of vader (X^2 , $df = 1$, $p = .866$). Voor al deze toetsen geldt dat de *nullhypothese* van de Chi-Kwadraattoets *niet* verworpen mag worden, dus er is inderdaad geen sprake van een significante afwijking van de verwachte verdeling.

Tabel 2

Verdeling van respondenten (geslacht – opleidingsjaar & nationaliteit)

	Opleidingsjaar				Nationaliteit					
	Basisschool	1 ^e Klas	4 ^e Klas	totaal	Kind		Moeder		Vader	
Geslacht					Nederlands	Anders	Nederlands	Anders	Nederlands	Anders
Jongens	41	22	36	99	93	6	83	16	81	18
Meisjes	35	30	25	90	84	6	69	20	71	18
Totaal	76	52	61	189	177	12	152	36	152	36

De resultaten zullen verder worden geanalyseerd aan de hand van de variabelen geslacht, studiejaar en (waar de omvang van de groep dit toelaat) nationaliteit.

3.3 Kwaliteit van de vragenlijst

Om iets te kunnen zeggen over de empirische gegevens en de betekenis van deze informatie wordt eerst de kwaliteit van de vragenlijst uiteengezet. In de volgende twee paragrafen zal eerst iets gezegd worden over de het model van Kohlberg en daarna wordt het model van Schwartz behandeld.

Kohlberg

3.3.1 Kohlberg

Betrouwbaarheid van het model

Om de betrouwbaarheid van het model van Kohlberg te meten is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd met behulp van de *Cronbach's α* (zie tabel 3). De *Cronbach's α* is een betrouwbaarheidsindex die rekening houdt met de variatie binnen de ware scores van het 'onderliggende construct', waarbij het construct de hypothetische variabele is dat gemeten wordt (Hatcher, 1994). De α coëfficiënt heeft een bereik van 0 tot 1 en mag worden gebruikt om de betrouwbaarheid te omschrijven van multi-point geformatteerde schalen (zoals b.v. Likert schalen) en is dus zeer goed toepasbaar op deze steekproef.

Tabel 3
Onderlinge betrouwbaarheid van de items (Kohlberg)

<i>Stage</i>	<i>Aantal items</i>	<i>Cronbach's α</i>	<i>N</i>
<i>Kohlberg</i>	20	,60	182
Stadium 1	4	,35	189
Stadium 2	4	,27	187
Stadium 3	4	,35	190
Stadium 4	4	,25	186
Stadium 5	4	,24	188

De vragenlijst die voor dit onderzoek is geconstrueerd, is een vragenlijst gebaseerd op bestaande vragenlijsten van Kohlberg en Rest. Deze nieuwe vragenlijst kwam in de pilot als een goed werkende vragenlijst naar voren. Echter, in de uiteindelijke uitvoering van de steekproef was de betrouwbaarheid slecht tot matig. De betrouwbaarheidsanalyse van deze nieuwe vragenlijst is vanuit meerdere ooghoeken bekeken en geanalyseerd, maar de α wordt niet hoger door het op een andere manier te benaderen binnen de theorie van Kohlberg. Alleen als items worden weggehaald stijgt de betrouwbaarheid, maar omdat deze stijging van de α met vaak minder dan .10 omhoog gaat is ervoor

gekozen om de vragenlijst intact te houden en als geheel te verwerken. De betrouwbaarheid van deze hele lijst is acceptabel ($\alpha = .60$), maar de betrouwbaarheid van de stadia op zichzelf is laag. Daarom is er voor gekozen om aan de hand van een factoranalyse te onderzoeken of er wellicht een andere verdeling mogelijk is en eventueel een andere benadering van het model.

Factoranalyse van het model

Er wordt een factoranalyse uitgevoerd, om te weten te komen of sprake is van de verwachte 'achterliggende' factoren. Er zijn diverse motieven om een factoranalyse uit te voeren. Eén daarvan is het theoretische motief: het gaat daarbij expliciet om het toetsen van de veronderstelde *verklarende theoretische constructen* (exploratief). Een ander motief is meer pragmatisch: dat wordt nagaan of items *samenvattend kunnen worden beschreven* in een klein aantal dimensies. Het gaat daarbij primair om reductie van het aantal items, en ook in dit geval kan het zijn dat je daarnaar zoekt (exploratief) of dat na wordt gegaan of vooraf opgestelde dimensies in de data kunt terugvinden (toetsend).

In tabel 4 is de factoranalyse van het 'Kohlberg construct' te zien. De gegevens zijn geroteerd, omdat door te laten roteren – hetgeen betekent: draaien van het assenkruis – veranderen de factorladingen. Er is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de 'Varimax'-methode. Daarbij wordt toegewerkt naar een zo eenvoudig mogelijke structuur van factorladingen. Deze methode leidt vrij vaak tot (goed) interpreteerbare oplossingen, met drie of meer items per factor.

Wanneer we de factoranalyse analyseren naar de originele verdeling van Kohlberg, was in een oogopslag duidelijk dat de factoranalyse niet de verdeling laat zien zoals de theorie deze weergeeft. Als de verdeling was geweest zoals de theorie deze voorspelt, dan waren de antwoorden in groepjes van vier en dan één groep per component. Dit is niet het geval. Wel zijn er duidelijke verbanden tussen verschillende delen van de vragenlijst. Wanneer deze gegevens worden gegroepeerd ontstaat er een andere verdeling van vragen (zie tabel 4).

Vorming van een nieuw model

De vragen die een samenhang onder de .45 vertoonden zijn niet verder meegenomen in de analyse. De vragen waar het hier om gaat zijn; Meneer De Vries vraag 2, De Dokter vragen 4 & 8. Tevens is er voor gekozen om vraag 9 van de Dokter niet mee te nemen in de analyse, omdat gekeken naar de gemiddelde factorscore van .681 vraag 9 van de Dokter een te lage samenhang vertoont met een factorscore van .463.

Tabel 4
Factoranalyse Kohlberg (verdeling naar correlerende componenten)

	Component				
	1	2	3	4	5
MdV vraag 1	,739				
MdV vraag 5	,737				
MdV vraag 6	,657				
MdV vraag 7	,593				
MdV vraag 4	,579				
DD vraag 2		,743			
DD vraag 6		,701			
DD vraag 1		,656			
DD vraag 3			,743		
DD vraag 5			,601		
MdV vraag 3			,601		
MdV vraag 8				,765	
MdV vraag 10				,565	
DD vraag 7				,549	
DD vraag 10					,623
MdV vraag 9					,577

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 6 iterations.

Concept nieuw model

Aan de hand van deze factoranalyse (zie tabel 4) ontstaat er een nieuw model met vijf constructen zitten. Qua inhoud/onderliggende gedachte verschillen deze constructen sterk van het model van Kohlberg.

Het 1^e construct gaat over de persoonlijke negatieve consequenties van de keuze voor meneer De Vries. Hier draait het om vragen als; “dat als hij gepakt wordt, de rechter zich aan de wet moet houden en meneer De Vries de gevangenis in moet sturen” of “dat *hij* de persoon is die het risico loopt bij het stelen.”. Dit construct noemen we *Consequenties voor meneer De Vries*.

Het 2^e *construct* gaat over de persoonlijke negatieve consequenties van de keuze voor De Dokter. Een aantal van de vragen die hierbij horen zijn: “dat hij (de dokter) door het middel wel toe te dienen hij straks zijn beroep niet meer mag uitoefenen” of “dat het niet zeker is dat zijn collega’s hem daarna nog wel zouden respecteren”. Dit construct noemen we *Consequenties voor de Dokter*.

Het 3^e *construct* was wat moeilijker bij het extraheren van een enkele onderliggende gedachten. In dit construct gaat het over de materiele voordelen (Het stelen van het medicijn scheelt meneer De Vries veel geld) en over het uitblijven van voordelen (met de toedienen van de dodelijke middel wint de dokter zelf niets). Het draait hier om motiverende motieven op het persoonlijk vlak. Dit construct noemen we *Voor en nadelen*.

Bij het 4^e *construct* draait het om het helpen van mensen. Met vragen als; “Dat hij het medicijn eventueel zou stelen, niet voor zichzelf, maar om iemand anders te helpen” of “Dat hij gezworen heeft dat hij het lijden van mensen altijd zou bestrijden.”. Dit construct noemen we *Mensen Helpen*.

En als laatste het 5^e *construct*. Ook deze gaf op het eerste oogopslag geen duidelijk onderliggend motief. Het lijkt dat mensen die ‘wetten zijn niet in elke situatie juist’ een belangrijke overweging vonden ook ‘wanneer meneer De Vries het medicijn steelt het niemand anders meer kan helpen’ een belangrijke overweging vonden. De onderliggende gedachte van deze vragen zijn voor beide het 5^e niveau van Kohlberg, wat erop neer komt dat men iets vanuit meerdere kanten bekijkt alvorens een mening te geven. Dit is echter een construct dat niet laat zien wat verwacht werd en gekeken naar de betrouwbaarheid ($\alpha = .29$) is ervoor gekozen om dit construct niet verder mee te nemen in de analyse.

Betrouwbaarheid van het nieuwe model

Wanneer gekeken wordt naar de gevolgen voor de betrouwbaarheid met de nieuwe benadering, heeft deze benadering hierop een positieve invloed (zie tabel 5). Alle constructen zitten rond te .50 of hoger.

Tabel 5
Onderlinge betrouwbaarheid van de nieuwe constructen

	<i>Aantal items</i>	<i>Cronbach's α</i>	<i>N</i>
<i>Kohlberg</i>			
Consequenties voor meneer De Vries	5	,72	187
Consequenties voor de Dokter	3	,60	189
Voor en nadelen	3	,49	187
Mensen Helpen	3	,47	188

Schwartz

3.3.2 Schwartz

Het model van Schwartz zal hier onder de loep genomen worden. Hierbij zal gelet worden op de betrouwbaarheid van de verschillende waarden en tevens zal er een factoranalyse uitgevoerd en besproken worden. Daarna zal ook bij dit model aan de hand van de empirische gegevens worden bepaald of dit model ook anders benaderd moet worden.

Betrouwbaarheid van het model

Het valt op dat de Cronbach's α (zie tabel 6) voor de totale vragenlijst van Schwartz goed ($\alpha = .79$) is, maar de betrouwbaarheid van de afzonderlijke waarden is in bijna alle gevallen zeer laag (met uitzondering van *Achievement*; $\alpha = .79$, *Stimulation*; $\alpha = .67$). Het is niet duidelijk waarom de interne consistentie dit beeld vertoont. De vragenlijst van Schwartz is een gestandaardiseerde vragenlijst en in veel landen met succes toegepast. Welke gedachten er zijn over dit onderwerp zal verder besproken worden in het hoofdstuk discussie.

Tabel 6
Betrouwbaarheid van het model Schwartz

<i>Value</i>	<i>Aantal items</i>	<i>Cronbach's α</i>	<i>N</i>		<i>Aantal items</i>	<i>Cronbach's α</i>	<i>N</i>
<i>Schwartz</i>	30	,79	172				
Power	3	,47	186	<i>Individual interest</i>	15	,79	181
Achievement	3	,79	188				
Hedonism	3	,48	188				
Stimulation	3	,67	188				
Self-direction	3	,40	188				
Benevolence	3	,40	187	<i>Collective interest</i>	9	,65	183
Tradition	3	,32	186				
Conformity	3	,42	188				
Universalism	3	,45	188	<i>Mixed interest</i>	6	,66	185
Security	3	,38	185				

Schwartz groepeert de items van zijn vragenlijst naast de 10 basiswaarden ook in drie grotere clusters, te weten *individual interest*, *collective interest* en *mixed interest*. Gekeken naar de betrouwbaarheid van de drie componenten van de vragenlijst van Schwartz, valt op dat deze aanzienlijk hoger ligt dan wanneer het model per afzonderlijke waarde wordt benaderd. Om deze reden zullen we in de verdere analyse gebruik maken van *individual interest*, *collective interest* en *mixed interest*. De factoranalyses die zijn uitgevoerd op deze verdeling kunt u terugvinden in bijlage IV.

3.4 Keuzeanalyse van de morele dilemma's

In de volgende analyses wordt gekeken naar de verschillen antwoordtend op de keuzes bij de morele dilemma's, daarbij wordt ook gekeken naar man/vrouw verschillen, klas- en nationaliteitsverschillen. Vervolgens wordt er ingegaan op de verschillende constructen van Kohlberg en Schwartz. En tot slot wordt aan de hand van een correlatieanalyse onderzocht welke onderdelen van de steekproef correleren met de morele dilemma's. Op alle constructen zal er dan een regressieanalyse worden uitgevoerd om te bepalen welke van deze constructen een significante verklarende en voorspellende waarde hebben voor de keuzes bij de morele dilemma's.

3.4.1 Moreel dilemma (keuze)

De t-toets is gebruikt om vast te stellen of de gemiddelden, in dit geval het gemiddelde antwoord van de twee groepen (jongens en meiden) aan elkaar gelijk zijn. De *nulhypothese* luidt dat de twee gemiddelden gelijk zijn, de *alternatieve hypothese* kan op twee manieren worden geformuleerd. In het eerste geval wordt verondersteld dat de gemiddelden niet gelijk zijn. In het tweede geval bestaat het vermoeden dat het gemiddelde van de ene groep groter zal zijn dan dat van de andere groep.

Het respons op de vraag of meneer De Vries het medicijn wel of niet moet stelen, antwoord 26 procent van de respondenten dat hij het medicijn wel moet stelen, 74 procent antwoord dat hij het niet moet stelen. Bij dit dilemma valt op dat de jongens eerder geneigd zijn om ja te antwoorden (40 procent) dan de meisjes (10 procent). Dit verschil is significant (*independent t-toets*, $t = -4,91$, $df = 168,64$, $p = .000$). Deze gegevens worden hierna uitgebreider behandeld.

Gekeken naar het respons op de vraag of de dokter het dodelijke medicijn moet toedienen, dan antwoord 67 procent met 'ja' en 33 procent met 'nee'. Ook hier zijn de jongens eerder geneigd om 'ja' te antwoorden (74 procent), bij de meisjes is het meer gelijk verdeeld (59 procent zegt 'ja'). Echter, dit verschil tussen jongens en meisjes is *niet* significant (*independent t-toets*, $t = -1,91$, $df = 178,08$, $p = .058$).

Tabel 7
Morele dilemma's

	Meneer De Vries						De Dokter						Paired Samples t-test	
	Geslacht	Ja	%	Nee	%	Mean*	t	Ja	%	Nee	%	Mean*	t	t
Jongens	40	40	59	60	1,60		73	74	26	26	1,26		5,33	,000
Meisjes	9	10	81	90	1,89		53	59	36	41	1,39		8,42	,000
Totaal	49	26	140	74	1,74	-4,91	126	67	62	33	1,32	-1,91	9,46	,000

* 1 = Ja; 2 = Nee

** Tweezijdig getoetst

De overschrijdingskans van $p = 0,058$ wil zeggen dat het verschil dat nu is aangetroffen tussen beide groepen, wordt aangetroffen in steekproeven met deze omvang als de gemiddelden in werkelijkheid gelijk zijn. Dus, in dit geval kan de nulhypothese van gelijke gemiddelden niet worden verworpen. Dat houdt in dat *niet* gezegd kan worden dat jongens gemiddeld significant vaker 'ja' antwoorden dan meiden (*independent t-test*, $t = -1,91$, $df = 178,08$, $p = .058$). Het verschil bij het dilemma van meneer De Vries is wel significant, wat dus betekent dat jongens gemiddeld significant vaker 'ja' antwoorden dan meiden (*independent t-test*, $t = -4,91$, $df = 168,64$, $p = .000$).

Tevens is onderzocht of het gemiddelde antwoord van de twee morele dilemma's onderling aan elkaar gelijk zijn. De *nulhypothese* luidt dat de gemiddelden aan elkaar gelijk zijn (*Paired samples t-test*, $t = 9,46$, $df = 187$, $p = ,000$). De nulhypothese kan verworpen worden, wat wil zeggen dat de gemiddelden van deze twee groepen niet aan elkaar gelijk is. De twee dilemma's worden niet hetzelfde beoordeeld. Bij het dilemma van meneer De Vries antwoorden de meeste (74 procent) 'nee', terwijl bij het dilemma van de Dokter het merendeel (67 procent) 'ja' antwoordt.

Het antwoord bij het dilemma van meneer De Vries was bij de meisjes met 90procent overtuigend 'nee', terwijl bij het dilemma van de dokter de meisjes net wat vaker voor 'ja' kozen (59 procent). Dit verschil is ook significant (*Paired samples t-test*, $t = 8,42$, $df = 88$, $p = ,000$). De jongens waren bij het dilemma van meneer De Vries meer verdeeld dan bij het dilemma van de Dokter, waar ze met 74 procent 'ja' antwoorden. Ook dit verschil is significant (*Paired samples t-test*, $t = 5,33$, $df = 98$, $p = ,000$). Echter, doordat de meisjes bij het dilemma van de Dokter meer verdeeld waren kan niet worden gezegd dat de jongens significant vaker 'ja' hadden geantwoord. Dit verschil in verdeling zou kunnen komen doordat het dilemma van meneer De Vries meer justitieel van aard is en het dilemma van de Dokter meer gericht is op zorg of bezorgdheid. Hier zal verder op ingegaan worden bij de discussie.

3.4.2 Leeftijdsverschillen

In deze paragraaf zal aan de hand van de groepsindeling (geslacht en groep/klas) gekeken worden naar de antwoorden bij de morele dilemma's van meneer De Vries en de Dokter. Er wordt hier gewerkt met een variantie analyse. Deze toets vergelijkt net als de t-toets de gemiddelden van groepen, maar bij een variantieanalyse worden drie of meer groepen tegelijk met elkaar vergeleken. De *nullhypothese* bij een variantieanalyse luidt dat de gemiddelden van de verschillende groepen gelijk zijn. De *alternatieve hypothese* stelt dat de gemiddelden ongelijk zijn. Variantieanalyse vergelijkt de variantie tussen de groepen met de variantie binnen de groepen. Deze twee grootheden op elkaar gedeeld levert de F-waarde op (Huizingh, 2004). Bij deze variantieanalyse zijn er twee variabelen, geslacht en groep/klas en een onafhankelijke variabele, de keuze bij het moreel dilemma. Om deze reden wordt er gebruik gemaakt van de meer factoren analyse, ofwel zoals SPSS het noemt, de GLM Univariate variantieanalyse.

Tabel 8
Moreel dilemma t.o.v. geslacht & groepindeling

Meneer De Vries															
Geslacht	Basisschool					1 ^e Klas					4 ^e Klas				
	Ja	%	Nee	%	Mean	Ja	%	Nee	%	Mean	Ja	%	Nee	%	Mean
Jongens	14	34	27	66	1,66	9	41	13	59	1,59	17	47	19	53	1,53
Meisjes	7	20	28	80	1,80	2	7	28	93	1,93	1	4	24	96	1,96
Totaal	21	28	55	72	1,72	11	21	41	79	1,79	18	30	43	70	1,70

Variantieanalyse		
Variabelen	F	Sig.
Geslacht	24,10	,000
Groep/Klas	,09	,910
<i>Interactieterm</i>	2,15	,120

Om het relatief belang van de drie componenten (Geslacht, Groep/Klas, Interactieterm) te bepalen, wordt gekeken naar de F-waarde (zie tabel 8). De component met de hoogste F-waarde heeft de meeste invloed. Bij dit dilemma is dit het component *Geslacht* (*GLM univariate*, $df = 1$. $F = 24,10$. $p = ,000$), daarna het component *Interactieterm* (*GLM univariate*, $df = 2$. $F = 2,15$. $p = ,120$) en het laatste component is *Groep/Klas* (*GLM univariate*, $df = 2$. $F = ,09$. $p = ,910$).

Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat het effect van Geslacht significant is. Zowel het effect van Groep/klas als de interactieterm is niet significant. Met andere woorden, alleen Geslacht heeft een significante invloed op de keuze bij het morele dilemma van meneer De Vries.

Tabel 8 (vervolg)
Moreel dilemma t.o.v. geslacht & groeipindelning

De Dokter															
Geslacht	Basisschool					1 ^e Klas					4 ^e Klas				
	Ja	%	Nee	%	Mean	Ja	%	Nee	%	Mean	Ja	%	Nee	%	Mean
Jongens	24	59	17	41	1,41	19	86	3	14	1,14	30	83	6	17	1,17
Meisjes	21	62	13	38	1,38	16	53	14	47	1,47	17	68	8	32	1,32
Totaal	45	60	30	40	1,40	35	67	17	33	1,33	47	77	14	23	1,23

Variantieanalyse		
Variabelen	F	Sig.
Geslacht	4,81	,03
Groep/Klas	1,94	,146
Interactieterm	2,38	,095

Om het relatief belang van de drie componenten (Geslacht, Groep/Klas, Interactieterm) bij het morele dilemma van de Dokter te bepalen, wordt ook hier gekeken naar de F-waarde (zie tabel 8 *vervolg*). De component met de hoogste F-waarde heeft de meeste invloed. Bij dit dilemma is dit het component *Geslacht* (*GLM univariate, df = 1. F = 4,81. p = ,030*), daarna het component *Interactieterm* (*GLM univariate, df = 2. F = 2,38. p = ,095*) en het laatste component is *Groep/Klas* (*GLM univariate, df = 2. F = 1,94. p = ,146*).

Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat het effect van Geslacht significant is. Zowel het effect van Groep/klas als de interactieterm is niet significant. Met andere woorden, alleen Geslacht heeft een significante invloed op de keuze bij het morele dilemma van de Dokter. Wat wel opvalt is dat vergeleken met het morele dilemma van meneer De Vries het component Groep/klas bij het dilemma van de Dokter een groter effect heeft op de keuze

Om een eventuele verklaring te toetsen van het ontbreken van significante verbanden zal in de volgende paragraaf verder ingegaan worden op de verschillen in antwoord op basis van nationaliteit.

3.4.3 Geslacht- & nationaliteitverschillen

In deze paragraaf zal aan de hand van de groepsindeling (geslacht en nationaliteit) gekeken worden naar de antwoorden bij de morele dilemma's van meneer De Vries en de Dokter. Hier wordt net zoals in de vorige paragraaf gewerkt met een variantieanalyse.

Tabel 9
Moraal Dilemma t.o.v. geslacht & nationaliteit

Meneer De Vries													
Geslacht	Nederlands					Anders*					Variantieanalyse		
	Ja	%	Nee	%	Mean	Ja	%	Nee	%	Mean	Variabelen	F	Sig.
Jongens	31	40	46	60	1,60	9	41	13	59	1,59	Geslacht	15,62	,000
Meisjes	6	9	60	91	1,90	3	13	20	87	1,86	Nationaliteit	,08	,783
Totaal	37	26	106	74	1,74	12	27	33	73	1,73	Interactieterm	,04	,853

De Dokter													
Geslacht	Nederlands					Anders*					Variantieanalyse		
	Ja	%	Nee	%	Mean	Ja	%	Nee	%	Mean	Variabelen	F	Sig.
Jongens	62	81	15	19	1,19	11	50	11	50	1,50	Geslacht	1,85	,175
Meisjes	44	67	22	33	1,34	9	41	13	59	1,57	Nationaliteit	11,64	,001
Totaal	106	74	37	26	1,26	20	45	24	55	1,53	Interactieterm	,21	,649

* Anders; wanneer het kind of een van de ouders een andere nationaliteit heeft

Om het relatief belang van de drie componenten (Geslacht, Nationaliteit, Interactieterm) bij het morele dilemma van meneer De Vries te bepalen, wordt ook hier gekeken naar de F-waarde (zie tabel 9).

Bij dit dilemma is dit het component *Geslacht* (*GLM univariate*, $df = 1$. $F = 15,62$. $p = ,000$), daarna het component *Nationaliteit* (*GLM univariate*, $df = 1$. $F = ,08$. $p = ,783$) en het laatste component is *Interactieterm* (*GLM univariate*, $df = 1$. $F = ,04$. $p = ,853$).

Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat het effect van Geslacht significant is. Zowel het effect van Nationaliteit als de interactieterm is niet significant. Met andere woorden, alleen Geslacht heeft een significante invloed op de keuze bij het morele dilemma van meneer De Vries.

Bij het dilemma van de Dokter is het een ander verhaal. Bij dit dilemma heeft niet het component geslacht de meeste invloed, maar het component *Nationaliteit* (*GLM univariate*, $df = 1$. $F = 11,64$. $p = ,001$), daarna het component *Geslacht* (*GLM univariate*, $df = 1$. $F = 1,85$. $p = ,175$) en het laatste component is *Interactieterm* (*GLM univariate*, $df = 1$. $F = ,21$. $p = ,649$).

Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat het effect van *Nationaliteit* significant is. Zowel het effect van *Geslacht* als de *Interactieterm* is niet significant. Met andere woorden, alleen *Nationaliteit* heeft een significante invloed op de keuze bij het morele dilemma van de Dokter.

Gekeken of er verschillen zijn in de antwoorden wanneer de respondenten worden geselecteerd op nationaliteit (Nederlands en Anders), dan ziet men dat er bij het morele dilemma 'Meneer De Vries' weinig verschil is in de trend van antwoorden (zie tabel 9), maar bij het morele dilemma 'De Dokter' is er wel degelijk een verschil. Bij de kinderen met de Nederlandse nationaliteit geeft 74 procent het antwoord dat de dokter het dodelijke middel mag toedienen en 26 procent zegt van niet, bij de kinderen met een andere nationaliteit zegt 45 procent dat de dokter het dodelijke middel toe mag dienen en het merendeel (55 procent) zegt van niet. Bij het morele dilemma van meneer De Vries is er geen significant verband gevonden (*Pearson X^2* . $p = ,888$), maar voor het morele dilemma van de Dokter is er wel een significant verband gevonden (*Pearson X^2* . $p = ,001$).

Als wordt vergeleken met hoe belangrijk men de overweging vindt dat Allah/God heeft verboden om iemand anders te doden, dan ziet men dat – van degenen die 'nee' hebben geantwoord – 14 procent met een Nederlandse nationaliteit deze vraag als een belangrijke vraag heeft betiteld en 71 procent van degenen met een andere nationaliteit. Het kan zijn dat dit verschil terug te voeren is tot religieuze overtuigingen. Echter, dit is in dit onderzoek niet meegenomen.

3.5 Gemiddelden per construct

Om een duidelijk overzicht te geven van de antwoorden en de eventuele trends die daarin te ontdekken zijn is er een overzichtstabel gemaakt met de gemiddelden per construct. Een aantal trends zijn noemenswaardig.

Tabel 10
Gemiddelde scores per construct

	Totaal		Groep			Geslacht	
	Gem.	SD	Basisschool	1 ^e klas	4 ^e klas	Jongen	Meisje
<i>Constructen Kohlberg*</i>							
Consequenties voor meneer De Vries	3,40	,60	3,36	3,30	3,53	3,29	3,53
Consequenties voor de Dokter	2,79	,60	2,73	2,72	2,93	2,80	2,79
Voor en nadelen	2,50	,83	2,68	2,10	2,61	2,65	2,33
Mensen Helpen	3,16	,64	3,15	3,27	3,08	3,30	3,00
<i>Constructen Schwartz**</i>							
Individual interest	4,21	,70	4,25	3,97	4,37	4,39	4,02
Collective interest	4,45	,72	4,63	4,41	4,25	4,33	4,58
Mixed interest	4,70	,82	4,98	4,65	4,36	4,65	4,74

* 1 = geen belangrijke overweging, 2 = een niet zo belangrijke overweging, 3 = een belangrijke overweging, 4 = een heel belangrijke overweging.

** 1 = helemaal niet belangrijk, 2 = een beetje belangrijk, 3 = belangrijk, 4 = erg belangrijk, 5 = het allerbelangrijkste

De nieuwe constructen werden niet allemaal even belangrijk gevonden. Het valt op dat men de *Consequenties voor meneer De Vries* gemiddeld belangrijker beoordeelde dan de *Consequenties voor de Dokter*. Dit roept de vraag op of de respondenten zich bij meneer De Vries makkelijker in konden leven in de consequenties. Ook het construct *Mensen helpen* werd als belangrijk beoordeeld. Welke correlatie er is tussen deze constructen en de keuze bij het morele dilemma zal straks aan de hand van een correlatieanalyse duidelijk worden en tevens zal met behulp van een regressieanalyse duidelijk worden welke constructen een verklarende en voorspellende waarde hebben op de keuze bij de morele dilemma's.

Gekeken naar de nieuwe Kohlberg constructen ziet men dat er bij de *consequentie* componenten weinig verschil is tussen de basisschool en de eerste klas. Wel is er een verschil tussen de eerste klas en de vierde klas van de middelbare school. Het leeftijdsverschil tussen de basisschool en de eerste klas is klein, hooguit 2 jaar. In de vierde klas wordt de overweging belangrijker beoordeeld. Het leeftijdsverschil tussen de eerste klas en de vierde klas is groter, ten minste 3 jaar. Dit roept de vraag op of deze ontwikkeling zou kunnen komen doordat de respondenten zich beter in kunnen leven in de dilemma's, eventueel doordat ze ouder zijn geworden en meer levenswijsheid hebben.

Van de overkoepelende constructen van Schwartz wordt *Mixed interest* het hoogst beoordeeld, daarna *Collective interest* en daarna *Individual interest*. Wanneer er gekeken wordt naar de ontwikkeling van de individuele constructen, dan ziet men dat *Collective interest* en *Mixed interest* steeds minder belangrijk worden gevonden. Waarbij *Mixed interest* het snelst daalt.

3.6 Variantieanalyse

Om antwoord te vinden op de vraag of jongens en meisjes in elke klas de constructen even belangrijk vinden wordt er een variantieanalyse uitgevoerd. Variantieanalyse wordt gebruikt om vast te stellen of de gemiddelden van een aantal groepen (Geslacht, Groep/klas) aan elkaar gelijk zijn. Om een beeld te krijgen van het relatieve belang dat *Geslacht*, *Groep/klas* en hun *Interactie* hebben op deze constructen is er een variantieanalyse uitgevoerd (zie tabel 11). De interactieterm verwijst naar het gezamenlijke effect van geslacht en groep/klas.

Tabel 11
Constructen t.o.v. Geslacht & Groep/Klas

	Variantieanalyse					
	Geslacht		Groep/klas		Interactieterm	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
<i>Constructen Kohlberg</i>						
Consequenties voor meneer De Vries	11,25	,001	3,28	,040	2,32	,101
Consequenties voor de Dokter	,19	,662	2,07	,129	4,52	,012
Voor en nadelen	6,09	,015	8,16	,000	4,73	,010
Mensen Helpen	12,26	,001	2,29	,105	1,13	,326
<i>Constructen Schwartz</i>						
Individual interest	12,65	,000	3,40	,036	2,08	,128
Collective interest	7,77	,006	4,60	,011	3,11	,047
Mixed interest	,53	,468	10,14	,000	,007	,993

Bij elk construct wijkt het gemiddelde wel bij tenminste één groep/factor af. Hieronder zal kort worden samengevat door welke componenten het gemiddelde significant afwijkt.

Bij het construct *Consequenties voor meneer De Vries* heeft het component *Geslacht* (*GLM univariate*, $df = 1$. $F = 11,25$. $p = ,001$) het meeste effect, daarna het component *Groep/klas* (*GLM univariate*, $df = 2$. $F = 3,28$. $p = ,040$) en het laatste component is *Interactieterm* (*GLM univariate*, $df = 2$. $F = 2,32$. $p = ,101$). Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat het effect van Geslacht en Groep/klas significant is, waarbij Geslacht het meeste effect heeft op dit construct. Dus het gemiddelde van de verschillende groepen zijn niet aan elkaar gelijk en dit wordt voornamelijk bepaald door de invloed van het geslacht.

Bij het construct *Consequenties voor de Dokter* heeft het component *interactieterm* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 4,52$. $p = ,012$) het meeste effect, daarna het component *Groep/klas* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 2,07$. $p = ,129$) en het laatste component is *Geslacht* (GLM univariate, $df = 1$. $F = 2,32$. $p = ,101$). Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat alleen het effect van *Interactieterm* significant is en deze ook het meeste effect heeft op dit construct.

Bij het construct *Voor en nadelen* heeft het component *Groep/klas* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 8,16$. $p = ,000$) het meeste effect, daarna het component *Interactieterm* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 4,73$. $p = ,010$) en het laatste component is *Geslacht* (GLM univariate, $df = 1$. $F = 6,09$. $p = ,015$).

Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat alle componenten een significant effect hebben op het construct *Voor en nadelen*, waarbij *Groep/klas* het meeste effect heeft. Dit wil zeggen dat het gemiddelde afwijkt tussen de jongens en meisjes ongeacht de groep/klas, maar ook tussen de groep en klassen ongeacht het geslacht. Echter, ook wanneer er gekeken wordt naar het gemiddelde van de verschillende groep/klassen wanneer er wel rekening gehouden wordt met het geslacht, ook dan wijkt het gemiddelde significant af.

Bij het laatste Kohlberg construct *Mensen helpen* heeft het component *Geslacht* (GLM univariate, $df = 1$. $F = 12,26$. $p = ,001$) het meeste effect, daarna het component *Groep/klas* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 2,29$. $p = ,105$) en het laatste component is *Interactieterm* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 1,13$. $p = ,326$). Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat alleen het effect van *Geslacht* significant is en het meeste effect heeft op dit construct.

Bij het Schwartz construct *Individual interest* heeft het component *Geslacht* (GLM univariate, $df = 1$. $F = 12,65$. $p = ,000$) het meeste effect, daarna het component *Groep/klas* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 3,40$. $p = ,036$) en het laatste component is *Interactieterm* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 2,08$. $p = ,128$). Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat het effect van *Geslacht* en *Groep/klas* significant is, waarbij *Geslacht* het meeste effect heeft op dit construct.

Bij het construct *Collective interest* heeft het component *Geslacht* (GLM univariate, $df = 1$. $F = 7,77$. $p = ,006$) het meeste effect, daarna het component *Groep/klas* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 4,60$. $p = ,011$) en het laatste component is *Interactieterm* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 3,11$. $p = ,047$). Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat het effect van alle drie de componenten significant is, waarbij *Geslacht* het meeste effect heeft op dit construct. Dit wil zeggen dat het gemiddelde afwijkt tussen de jongens en meisjes ongeacht de groep/klas, maar ook tussen de groep en klassen ongeacht het geslacht. Echter, ook wanneer er gekeken wordt naar het gemiddelde van de

verschillende groep/klassen wanneer er wel rekening gehouden wordt met het geslacht, ook dan wijkt het gemiddelde significant af.

Bij het laatste Schwartz construct *Mixed interest* heeft het component *Groep/klas* (GLM univariate, $df = 2$. $F = 10,14$. $p = ,000$) het meeste effect, daarna het component *Geslacht* (GLM univariate, $df = 1$. $F = 0,53$. $p = ,468$) en het laatste component is *Interactieterm* (GLM univariate, $df = 2$. $F = ,007$. $p = ,993$). Op basis van de 0,05 α -grens kan worden geconcludeerd dat alleen het effect van Groep/klas significant is en het meeste effect heeft op dit construct.

3.7 Correlaties modellen

In deze paragraaf wordt er verder ingaan op de relatie tussen de constructen en de voorspellende waarden die zij hebben ten opzichte van het antwoord op de morele dilemma (moet meneer De Vries het medicijn stelen & Moet de Dokter het dodelijke middel toedienen).

Allereerst zal aan de hand van een correlatieanalyse onderzocht worden of er significante correlaties zijn tussen de keuze bij de twee morele dilemma's en de constructen van Kohlberg en Schwartz. De correlatiematrix kunt u vinden in het onderstaande tabel (tabel 12).

Daarna zal er aan de hand van een regressieanalyse onderzocht worden welke verklarende waarde de constructen hebben ten opzichte van de keuze bij de morele dilemma's en tevens geeft de regressieanalyse een vergelijking waarmee de afhankelijke variabele (in dit geval de keuze bij de morele dilemma's) kan worden voorspeld op basis van de onafhankelijke variabelen (de constructen).

3.7.1 Correlatieanalyse keuzegedrag

De correlatiematrix laat zien dat de vraag aangaande het morele dilemma 'meneer De Vries' middelmatig correleert met geslacht ($r = .345$) en met Consequenties voor meneer De Vries ($r = .327$) van de theorie van Kohlberg. Tevens is er een correlatie met individual interest ($r = -.189$).

De vraag aangaande het morele dilemma 'de Dokter' correleert met groep/klas ($r = -.154$), geslacht ($r = ,144$) en met Consequenties voor de Dokter ($r = -.157$), Voor en nadelen ($r = .153$) en Mensen Helpen ($r = -.167$), met collective interest ($r = .169$) en met de menselijke basiswaarden is er een correlatie met Self-Direction ($r = -.161$), Tradition ($r = .283$) en Conformity ($r = .157$).

Tabel 12
Pearson Correlation (2-tailed) N 184-189

	Moet meneer De Vries stelen?	Moet de dokter het medicijn geven?
Groep/Klas	-,014	-,154(*)
Geslacht	,345(**)	,144(*)
Nationaliteit	-,010	,245(**)
Consequenties voor meneer De Vries	,327(**)	-,035
Consequenties voor de Dokter	,003	-,157(*)
Voor en nadelen	-,102	,153(*)
Mensen helpen	-,123	-,167(*)
Individual interest	-,189(*)	-,060
Collective interest	-,027	,169(*)
Mixed interest	-,046	,087

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.7.2 Regressieanalyse keuzegedrag

Tabel 13
Regressie analyse van de morele keuzes

Morele Keuze	Regressieanalyse							
	Meneer De Vries				De Dokter			
	R ²	β	t.	Sig	R ²	β	t.	Sig
	,23				,10			
Groep/Klas		-,01	-,13	,90		-,02	-,28	,78
Geslacht		,29	3,62	,00		,10	1,15	,25
Nationaliteit		,03	,43	,67		,08	,94	,35
Consequenties voor meneer De Vries		,31	4,11	,00		-,02	-,29	,77
Consequenties voor de Dokter		-,12	-1,30	,20		-,09	-,94	,35
Voor en nadelen		-,06	-,76	,45		,17	2,00	,05
Mensen helpen		,06	,70	,49		-,07	-,79	,43
Individual interest		-,09	-1,12	,27		-,06	-,76	,45
Collective interest		-,13	-1,48	,14		,18	1,78	,08
Mixed interest		,02	,215	,83		-,04	-,42	,67

Meneer De Vries

Op de vraag of meneer De Vries het medicijn moet stelen is een lineaire regressieanalyse uitgevoerd. Het kwadraat van de meervoudige correlatiecoëfficiënt is de R^2 . Deze geeft weer welk deel van de variantie van de afhankelijke variabele wordt verklaard door de onafhankelijke variabelen. De R^2 wordt ook wel de determinatiecoëfficiënt genoemd (Huizingh, 2004). De variabelen *Groep/klas*, *Geslacht*, *Nationaliteit*, *de 4 nieuwe constructen* en *de drie interest* hebben een verklarende waarde van 23 procent van de variantie van het variabele antwoord op het morele dilemma (zie tabel 13).

Na het uitvoeren van de analyse kan worden nagegaan of de tekens overeenkomen met dat wat werd verwacht. Alleen als alle onafhankelijke variabelen in dezelfde eenheid zijn gemeten, geven de regressiecoëfficiënten een indruk van het relatieve belang van de variabelen (Huizingh, 2004). Om de regressiecoëfficiënten beter met elkaar te kunnen vergelijken, zijn ook de coëfficiënten berekend als de variabelen eerst gestandaardiseerd zouden worden. Deze β 's geven een indicatie van het relatieve belang van de verschillende variabelen (Huizingh, 2004). *Consequenties voor meneer De Vries* heeft bij dit dilemma de meest voorspellende waarde ($\beta = .31$). Dit construct draait om de negatieve persoonlijke nadelen van meneer De Vries. De mensen die deze nadelen als belangrijke overweging hebben betiteld antwoorden eerder 'nee' op dit dilemma. *Geslacht* heeft bij dit dilemma een goed voorspellende waarde ($\beta = .29$). Vrouwen antwoorden eerder 'nee' bij dit dilemma, wat overeenkomt met de eerder beschreven resultaten (zie tabel 13).

Ten slotte is de t-toets op de regressiecoëfficiënten uitgevoerd. Bij deze toets luidt de *nullhypothese* dat de betreffende regressiecoëfficiënt gelijk is aan nul. De *alternatieve hypothese* stelt dat de betreffende regressiecoëfficiënt ongelijk is aan nul. In de laatste kolom per dilemma onder het kopje sig. is de tweezijdige overschrijdingskans te zien (zie tabel 13), de p-waarde voor de berekende t-waarde. Hier wordt ook een α van .05 gebruikt, wat inhoudt dat alle constructen waarvan de p-waarde onder deze 'grens' ligt, de nullhypothese mag worden verworpen. Dit geldt voor *Geslacht* en voor *Consequenties voor meneer De Vries*. Dus deze twee regressiecoëfficiënten hebben dus een significante invloed op de keuze bij het dilemma.

De Dokter

Op de vraag of de Dokter het dodelijke middel toe moet dienen hebben de variabelen *Groep/klas*, *Geslacht*, *Nationaliteit*, *de 4 nieuwe constructen* en *de drie interest* hebben een verklarende waarde van 10 procent van de variantie van de variabele antwoord op het morele dilemma. (zie tabel 13).

De resultaten van de variantieanalyse worden hierna behandeld. Ook bij deze analyse luidt de *nullhypothese* dat alle regressiecoëfficiënten, met uitzondering van de constante, gelijk aan nul zijn. De

alternatieve hypothese stelt dat er ten minste één regressiecoëfficiënt niet gelijk is aan nul (Huizingh, 2004).

Bij het dilemma van meneer de Dokter is een significantie gemeten $p = .114$, ook hier wordt een α van $.05$ gehanteerd. Wat wil zeggen dat de nulhypothese *niet* verworpen mag worden. Met andere woorden, niet één regressiecoëfficiënt verschilt significant met nul.

Gekeken naar de t-toets op de regressiecoëfficiënten. Hier luidt de *nulhypothese* wederom dat de betreffende regressiecoëfficiënt gelijk is aan nul. De *alternatieve hypothese* stelt dat de betreffende regressiecoëfficiënt ongelijk is aan nul. Hier wordt ook een α van $.05$ gebruikt, wat inhoudt dat alle constructen waarvan de p-waarde onder deze ‘grens’ ligt, de nulhypothese mag worden verworpen. En inderdaad is er geen enkele t-waarde significant afwijkend van de nul.

3.7.3 Correlatieanalyse van de twee modellen

De correlatiematrix laat zien dat de vier nieuwe constructen voor Kohlberg onderling wel correleren, maar matig. Tevens laat het zien dat ook de constructen van Schwartz onderling significant correleren. Er geen significante correlatie tussen met de drie hoofdclusters van Schwartz. Binnen de vier ‘Kohlberg’ constructen zijn *consequenties voor de Dokter* en *Mensen helpen* het sterkst gecorreleerd ($r = .448$). En binnen de drie hoofdclusters van Schwartz is de sterkste correlatie tussen *Collective interest* en *Mixed interest* ($r = .533$).

Er is geen sprake van een significant verband tussen deze twee modellen die geconstrueerd zijn aan de hand van de theorie van Kohlberg en de theorie van Schwartz.

Tabel 14
Pearson Correlatie (2-tailed), (N = 182/188)

	Kohlberg				Schwartz	
	Consequenties voor meneer De Vries	Consequenties voor de Dokter	Voor en nadelen	Mensen helpen	Individual interest	Collective interest
Consequenties voor de Dokter	,247(**)
Voor en nadelen	-,029	,153(*)
Mensen helpen	,037	,448(**)	,158(*)	.	.	.
Individual interest	-,063	-,023	,058	,130	.	.
Collective interest	,062	,005	-,142	,043	,095	.
Mixed interest	-,033	,020	,024	,097	,206(**)	,533(**)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Discussie



4.1 Inleiding

In dit laatste hoofdstuk zal er verder ingegaan worden op de onderzoeksvragen, de conclusies en het onderzoek zelf. Verder worden aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek gedaan. De resultaten zullen nu eerst besproken worden aan de hand van de vooraf opgestelde onderzoeksvragen.

4.2 Onderzoeksvragen

Hoe uiten verschillende demografische gegevens, zoals geslacht en nationaliteit zich ten opzichte van het antwoord op de twee morele dilemma's?

In dit onderzoek is er een duidelijk verschil aangetoond op gebied van het geslacht. De jongens hadden een afwijkend antwoord ten opzichte van de meiden. Bij het eerste dilemma van meneer De Vries gaven de jongens significant vaker 'ja' als antwoord dan de meiden. Bij het dilemma van de Dokter gaven de jongens niet significant vaker 'ja' als antwoord.

Zoals in de theorie is beschreven had Gilligan een theorie omschreven waarin hij stelde dat er een man/vrouwverschil zou zijn in morele ontwikkeling. Dit verschil zou bestaan door geslachtsverschillen in morele oriëntatie, waarin mannen een meer justitieel georiënteerd waren en vrouwen meer gericht op zorg. Dit roept de vraag op, of jongens om deze reden significant vaker ja antwoorden op een dilemma waarin gestolen moet worden, dus een meer justitieel dilemma. Zoals eerder omschreven zegt Kohlberg niets over een verschil in morele ontwikkeling, maar hij heeft alleen jongens geïnterviewd voor zijn theorie. Dit kan zijn om enkel praktische redenen, bijvoorbeeld dat hij misschien in begin jaren zestig alleen bij jongensscholen toegang kreeg, maar dit is niet gedocumenteerd.

Gekeken of er verschillen zijn in de antwoorden wanneer de respondenten worden geselecteerd op nationaliteit (Nederlands en Anders), zag men bij het morele dilemma van 'Meneer De Vries' weinig verschil in de antwoorden, maar bij het morele dilemma van 'De Dokter' wel.

Op basis van de 0,05 α -grens kon worden geconcludeerd dat alleen het effect van *Nationaliteit* significant was bij het dilemma van de Dokter. Dit roept de vraag op of dit effect eventueel is terug te voeren op religieuze overtuigingen. Als wordt vergeleken met hoe belangrijk men de overweging vindt dat Allah/God heeft verboden om iemand anders te doden, dan ziet men dat – van degenen die 'nee' hebben geantwoord – 14 procent met een Nederlandse nationaliteit deze vraag als een belangrijke vraag heeft betiteld en 71 procent van degenen met een andere nationaliteit.

Kohlberg is bekritiseerd op zijn westelijke bias in zijn dilemma's. In dit onderzoek zijn de dilemma's gebruikt die opgesteld zijn door Rest et al. Het feit dat het dilemma bij deze groepen een significant verschil geeft roept de vraag op of dit verschil te wijten is aan een westelijke bias, of aan een eventuele derde variabele, zoals religie.

Hoe uiten de verschillende klassen/groepen zich ten opzichte van het antwoord op de twee morele dilemma's?

Het antwoord op de twee dilemma's worden alleen significant beïnvloed door *Geslacht*. De invloed van *Groep/klas* of van de *interactieterm* is niet significant. Er kan dus gezegd worden dat de gemiddelden van de verschillende groepen gelijk zijn.

Aan het eind van de basisschool en het begin van de 1^e klas middelbare school zouden de respondenten 12/13 jaar zijn. Van deze leeftijdsgroep heeft Kohlberg gezegd dat ze zich beginnen te ontwikkelen richting de meer conventionele stadia. Ze zijn niet meer volledig gericht op zichzelf, maar plaatsen zich steeds meer binnen de maatschappij. Moreel redeneren groeit vanuit een egocentrische focus op persoonlijk welzijn op het preconventionele niveau, naar een interesse voor andermans perspectieven (zoals, ouders, gelijken, vrienden, en andere leden van iemands eigen samenleving) op het conventionele niveau. De verwachting was dan ook dat in de 4^e klas een andere verdeling van moreel antwoord op het morele dilemma te vinden was. Dat dit is uitgebleven roept de vraag op of de gebruikte morele dilemma's de respondenten wel genoeg hebben geprikkeld.

Dit roept de vraag op of het feit dat er geen significant verband is gevonden op de basisschool kan komen doordat de kinderen daar nog meer op zichzelf gericht zijn en zich moeilijker kunnen verplaatsen in anderen en dus niet een duidelijke keuze kunnen maken.

Hoe verhouden de gemiddelde scores op de constructen van de respondenten zich ten opzichte van de verschillende klassen/groepen?

De gemiddelde scores tussen de groepen zijn aardig gelijk, dus ongeacht geslacht. Wel zijn er verschillen in de gemiddelde antwoorden bij de jongens en meiden. De jongens vinden over het algemeen het construct 'Voor en nadelen' significant een iets belangrijkere overweging bij het maken van de morele keuze. Tevens lijken de jongens het construct 'Mensen Helpen' een iets belangrijkere overweging bij het maken van de morele keuze en ook dit verband is significant. Over het uitblijven van een duidelijke ontwikkeling van de gemiddelde scores ten opzichte van de groep/klas zal verder ingegaan worden bij de conclusies.

Welke constructen binnen de twee theorieën hebben de meeste invloed op de keuze van de twee morele dilemma's?

Bij het dilemma van meneer De Vries hadden de variabelen *Groep/klas*, *Geslacht*, *Nationaliteit*, *de 4 nieuwe constructen* en *de drie interests* een verklarende waarde van 23 procent van de variantie. *Consequenties voor meneer De Vries* had bij dit dilemma de meest voorspellende waarde ($\beta = .31$). Dit construct draait om de negatieve persoonlijke nadelen van meneer De Vries. De mensen die deze nadelen als belangrijke overweging hadden betiteld gaven vaker 'nee' als antwoord bij dit dilemma. *Geslacht* had bij dit dilemma een goed voorspellende waarde ($\beta = .29$). Vrouwen antwoorden vaker 'nee' bij dit dilemma.

Het *Geslacht* en de *Consequenties voor meneer De Vries* hadden de meeste invloed op de score/antwoordkeuze van het dilemma.

Op de vraag of de Dokter het dodelijke middel toe moet dienen hebben de variabelen *Groep/klas*, *Geslacht*, *Nationaliteit*, *de 4 nieuwe constructen* en *de drie interests* hebben een verklarende waarde van 10 procent van de variantie van de variabele antwoord op het morele dilemma. Bij dit dilemma was er geen sprake van een significant voorspellende waarde.

Welke correlaties zijn er te vinden tussen de twee modellen?

De gegevens lieten zien dat de vier nieuwe constructen voor Kohlberg onderling wel correleren, net zoals de overkoepelende constructen van Schwartz. Echter, er is geen correlatie gevonden tussen de theorie van Kohlberg en die van Schwartz.

Het uitblijven van een significant verband tussen de theorieën wordt verder besproken bij *het onderzoek*.

4.3 Conclusies

Gekeken naar de resultaten wordt duidelijk dat in dit onderzoek *Geslacht* het meest van invloed is op de keuze bij de morele dilemma's. Volgens de theorie van Kohlberg zou het juist moeten gaan om de groepen/klassen, met andere woorden de leeftijdsverschillen. Hij heeft zijn theorie over de ontwikkeling van de moraal opgehangen aan deze leeftijdsontwikkeling. Het is wel zo dat niet iedereen volgens hem dezelfde ontwikkeling doorgaat op hetzelfde moment en dat mensen kunnen blijven steken op een niveau terwijl anderen zich nog blijven ontwikkelen. Maar dan nog was te verwachten dat er een ontwikkeling te zien zou zijn bij de 3 groepen.

Voor dit onderzoek was een vragenlijst ontwikkeld die gebaseerd was op een vragenlijst van Rest et al. En de verwachting was dan ook dat de gegevens de ontwikkeling van de moraal zouden kunnen weergeven. Echter moeten we aan het eind van het onderzoek concluderen dat het verwachte ontwikkelingsbeeld is uitgebleven. De gemiddelde antwoorden die volgens de theorie zouden moeten oplopen naarmate de respondenten ouder werden, bleven in alle groepen bijna gelijk. Het enige

duidelijke verschil dat gevonden is, is een verschil in *Geslacht* en bij het dilemma van de Dokter *Nationaliteit*. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de nieuwe constructen niet de morele overwegingen meten, maar een meer algemene overweging of afweging. Meer gericht op alle voors en tegens tegen elkaar wegstrepen, om zo te bepalen wat het zwaarst weegt. Deze meer algemene afweging hoeft niet leeftijdsgebonden te zijn, maar kan ook meer cognitief van aard zijn. Een andere, meer praktische verklaring zou kunnen zijn dat de respondenten niet genoeg uitgedaagd zijn door deze vragenlijst, of hebben deze niet volledig begrepen. De gebruikte dilemma's zijn twee zeer verschillende dilemma's, stelen vs. doden. Ook dit kan van invloed geweest zijn op de respondenten. Deze dilemma's komen uit het onderzoek van Kohlberg uit 1983 en uit een wat recenter onderzoek van Rest uit 1997. Hetgeen wat in die tijd als moreel dilemma zou worden beschouwd hoeft in deze tijd niet meer of minder goed te werken. Het is voor eventueel vervolg onderzoek dan ook raadzaam om zich te verdiepen in mogelijke morele dilemma's. Tevens moet in deze overweging mee worden genomen dat Kohlberg zijn onderzoek uitsluitend heeft uitgevoerd onder jongens. Het kan zijn dat hij met zijn theorie niet aansluit op de man/vrouw verschillen, waardoor er significant wijkende gemiddelden zijn gemeten in de antwoorden. Of, zoals Gilligan beweerd, doordat mannen een meer justitieel georiënteerd moraal hebben en vrouwen een meer zorg gericht moraal.

4.4 Het onderzoek

Toen we aan het eind van 2005 enthousiast van start gingen met dit theoretisch vernieuwend project hadden we het geluk dat we mochten genieten van heel veel mede-enthousiastelingen. Veel (basis)scholen waren bereid om de toch uitgebreide vragenlijst in te laten vullen door hun leerlingen, ook al zaten ze in een redelijk drukke periode (examentijd).

De poging om de theorie van Kohlberg te combineren met de theorie van Schwartz is op zijn minst vernieuwend te noemen. Het onderzoek van Schwartz naar de basiswaarden van de mens is nog een redelijk nieuw onderzoek met veel empirisch bewijs, terwijl het onderzoek van Kohlberg een decennium ouder is en door veel minder empirisch bewijs wordt gesteund. De keuze om deze twee te gaan combineren kwam voort uit de brainstormsessies voorafgaande aan dit onderzoek. Er was op dat moment veel aandacht voor de theorie van Schwartz binnen de Universiteit Twente en de stap naar Kohlberg leek snel gemaakt. Nu, aan het einde van dit onderzoek moeten we anders concluderen.

Er zijn weinig empirische bewijzen gevonden voor een eventueel verband tussen de twee theorieën. Meerdere verklaringen zijn mogelijk.

Morele dilemma's

Het uitblijven van een significant verband kan komen, doordat de voorgelegde morele dilemma's te verschillend zijn van elkaar en de respondent niet prikkelen op moreel gebied. Of doordat, zoals hierboven is beschreven, de dilemma's niet in de huidige maatschappij als een *moreel* dilemma zou

worden beschouwd. Het kan ook zijn dat er verschillen zijn in culturele opvattingen binnen de respondenten. Er is geprobeerd om deze ‘westerse bias’ te voorkomen in dit onderzoek, wellicht niet voldoende.

Theorieën

Verder bleek dat in tegenstelling tot de verwachting de metingen bij zowel Kohlberg, als bij Schwartz qua interne consistentie een ander beeld lieten zien. De vragen horend bij de morele dilemma's van Kohlberg konden vanuit meerdere kanten bekeken worden. Waardoor de oorspronkelijke opzet losgelaten moest worden en verder gegaan moest worden met een eigen indeling van de vragen aan de hand van de empirische gegevens. Dit roept de vraag op, zoals hierboven ook gesteld, of de opzet zoals Rest deze voorstelde begin jaren '80 in deze tijd niet (meer) aansluit op de leefwereld van een jongere. Dat deze de jongeren niet prikkelen op moreel gebied.

Tevens werkte de gestandaardiseerde vragenlijst van Schwartz niet zo goed als verwacht. Hierdoor waren we niet in staat om de gegevens aan de hand van de individuele waarden te onderzoeken/analyseren, maar werden we gedwongen om de analyse op basis van de globale indeling van de theorie van Schwartz te doen. Het kan zijn dat hierdoor mogelijke verbanden tussen verschillende waarden en de nieuwe indeling van de Kohlberg constructen uitbleven.

De Meting

Dat er weinig empirische bewijzen gevonden zijn voor een eventueel verband tussen de twee theorieën zou ook kunnen liggen aan de meting zelf. Wellicht was de vragenlijst te moeilijk of niet interessant genoeg, waardoor de jongeren niet werden aangespoord om de lijst serieus in te vullen.

Ook hadden we in dit onderzoek last van het zogeheten ‘*plafoneffect*’. Dat wil zeggen dat de scores van de respondenten op de constructen zo hoog waren dat ze bijna aan de maximum score zaten (zie tabel 10). Hierdoor kan het zijn dat bepaalde trends niet duidelijk werden. Dit zou in eventueel vervolgonderzoek opgelost kunnen worden door bijvoorbeeld gebruik te maken van een grotere scoringswijdte (bijvoorbeeld, van 0 tot 7) In dit onderzoek hebben we voor een kleinere schaal gekozen, om het overzichtelijker te houden voor de kinderen van de basisschool.

Een meer globale verklaring is dat de theorie van Kohlberg bedoeld is om de onderliggende structuur van de moraal te prikkelen en niet specifieke morele waarden (Ostini & Ellerman, 1997). Echter, de vragenlijst die ontworpen is voor dit onderzoek is gebaseerd op het werk van Rest et al. (1979) en Rest stelt dat zijn DIT test zowel morele cognities, als *waarden* meet. Het was dus redelijk om aan te nemen dat we de onderliggende structuur van de morele ontwikkeling zouden vinden en ook een eventueel verband met de waarden van Schwartz.

4.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het werk van Kohlberg en de daarbij horende vragenlijst heeft al veel kritiek te verduren gehad in de afgelopen decennia, maar het blijft een theorie die de fantasie prikkelt. Ook al is het ons ook niet gelukt om empirisch bewijs te leveren voor de theorie, denk ik dat we nog vaker in de toekomst deze theorie voorbij zullen zien komen. Zeker gekeken naar de huidige stand van zaken in deze wereld waarin de omgangregels zo onder de loep worden genomen. Wellicht zal hiervoor niet de theorie van Kohlberg in zijn huidige vorm daar een rol in spelen, maar zoals eerder vermeld is deze theorie bijna in elke nieuwe vorm van theorieën aangaande de moraal wel te vinden. Rest et al (1986) hebben ook een theorie gelanceerd waarin zij stellen dat *moreel oordelen* slechts één van vier componenten is in de ontwikkeling van moreel gedrag. De andere drie zijn; *moral sensitivity*, *moral motivational* en *moral character*. Het is wellicht interessant om in volgend onderzoek, onderzoek te gaan doen naar eventuele verbanden tussen morele motivatie en de waarden van Schwartz. Volgens Ostini & Ellerman (1997) is het echter ook te verwachten, omdat we te maken hebben met de fundamentele kern van de gewilde eindstadia van een waarde, dat we het meest duidelijke beeld krijgen wanneer we het totale morele beeld meenemen (dus alle vier de componenten).

Hoe het ook zij, in dit onderzoek is duidelijk naar voren gekomen dat de jongens anders aankijken tegen bepaalde morele dilemma's en een andere weg zouden kiezen dan de meiden, dat eventuele religies of andere van huis uit meegekregen normen en waarden invloed hebben op de morele keuzes van de respondent. Maar, al met al is vooral duidelijk geworden dat dit een onderwerp is dat zich niet gemakkelijk laat vangen en onderzoeken. Gekeken naar de complexiteit van de twee theorieën, is het duidelijk dat nog meer onderzoek nodig is om het als geheel te kunnen bevatten.

Referentielijst



- ALSTON, W. (1971). *Comments on Kohlberg's 'Form is to ought'*. In: T. Mischel (Ed.), *Cognitive Developments and Epistemology*. New York: Academic Press.
- BARGH, J. A., & CHARTRAND, T.L. (1999). *The unbearable automaticity of being*. *Am. Psychol.* 54, 462-479.
- BARNEA, M. F., SCHWARTZ, S. H., (1998). *Values and Voting*, *Political Psychology*, vol. 19, No. 1, 17-40.
- BEAUCHAMP, T. L. & CHILDRESS, J. F. (1994). *Principles of Biomedical Ethics*, 4th edition, New York, Oxford University Press.
- BERNARDI, R. A., METZGER, R. L., SCOFIELD BRUNO, R. G., WADE HOOGKAMP, M. A., REYES L. E., BARNABY, G. H. (2004). *Examining the Decision Process of Students' Cheating Behavior: An Empirical Study*, *Journal of Business ethics*, 50, 397-414.
- BLASI, A. (1980). *Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature*. *Psychological bulletin*, 88, 1-45.
- CALLAHAN D, BOK S., (1980). *Hastings Center project on the teaching of ethics*. In: *Ethics teaching in higher education* Edited by: Callahan D, Bok S. New York: Plenum Press.
- CARPENDALE, J. I. M. (2000). *Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning*. *Developmental Review*, 20, 181-205.
- COLBY, A., & KOHLBERG, L. (1987). *The measurement of Moral Judgement*, vol. 1, Cambridge University Press, Cambridge.
- COLBY, A., KOHLBERG, L. GIBBS, J., & LIEBERMAN, M.(1983). *A longitudinal study of moral Judgement*. *Monographs of the society for research in Child Development*, 48 (1-2, serial no. 200).
- DAMASIO, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York: G.P. Putnam.
- DAMON, W., & HART, D. (1992). *Slef-understanding and it's role in social en moral development*. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.) *Developmental Psychology: an advanced textbook*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- FEATHER, N. T. (1988). *Moral judgement and human values*. *British Journal of Social Psychology*, 27, 239-246.
- HATCHER, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS(R) system for factor analysis and structural equation modelling*, Cary, NC: SAS Institute.
- HINTJES, J., & SPIECKER, B. (1978). *Kohlbergs theorie van de morele opvoeding*. *Pedagogische studiën*, 55, 43-56.
- HUIZINGH, E. (2004). *Inleiding SPSS 12.0 voor windows en data entry*, Academic Service, Den Haag.

- HÜTTNER, H., RENCKSTORF, K., WESTER, F. *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap*.
Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, p.95.
- JAFFEE, S., & HYDE, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: *A meta-analysis*.
Psychological bulletin, 126, 703-726.
- JAMES, W. (1978). *The meaning of truth*, Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1909).
- KAGAN, J. (1984). *The Nature Of The Child*. New York: Harper & Row.
- KANT, I. (1788). *Kritik der praktischen vernunft*, Deel 1, Boek 1, Parag. 7.
- KLUCKHOHN, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: *An exploration in definition and classification*. P. 388-433 in T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KOHLBERG, L. (1986). A current statement on some theoretical issues, in: S. Modgil & C. Modgil (Eds.) *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*, p. 485-546, Philadelphia, Falmer Press.
- KURTINES, W., & GRIEF, E. B. (1974). The development of moral thought: *Review and evaluation of Kohlbergs approach*. Psychological bulletin, 81, 453-470.
- NISBETT, R. E. & WILSON, T. D. (1977). *Telling more than we can know: verbal reports on mental processes*, Psychological review, 84, p. 231-259.
- OSTINI, R. & ELLERMAN, D. A., (1997). *Clarifying the relationship between values and moral judgement*. Psychological reports, 81, p. 691-702.
- PARSONS, T. (1951). *The Social System*. New York, Free Press
- REST J. R.. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, MN: Minnesota Moral Research Projects.
- REST J. R., THOMA S. J., EDWARDS L., (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), p. 5-28.
- REST J. R., NARVÁEZ D., THOMA S. J., BEBEAU M. J. (2000). *A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research*, Journal of moral education, Vol. 29, No. 4, p. 381-395.
- REST J. R., NARVÁEZ D., THOMA S. J., BEBEAU M. J.: *Devising and testing a revised instrument of moral judgment Center for the Study of Ethical Development*, University of Minnesota; 1998.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. New York, Free Press.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: *Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. P. 1-65 in *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 25, Orlando, Academic Press.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Beyond Individualism-Collectivism: *New cultural dimensions of values*. P. 85-119 in *Individualism and Collectivism: Theory, method and applications* Newbury Park, CA Sage.

- SCHWARTZ, S. H., & BARDI, A. (2001). *Value Hierarchies Across Cultures* taking a similarities perspective, *Journal of Cross-Culture Psychology*, Vol. 32, No. 3, 268-290.
- SCHWARTZ, S. H., & BILSKY, W. (1990). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and Social Psychology*. 53, 550-562.
- SCHWARTZ, S. H., & HUISMANS, S. (1995). *Value Priorities and Religiosity in Four Western Religions*, *Social Psychology Quarterly*, Vol. 58, No. 2, 88-107.
- SCHWARTZ, S. H., & SAGIV, L. (1995). Identifying cultural specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26: 92-116.
- SHWEDER, R. A. (1982). Beyond self-conducted knowledge: *The study of culture and morality*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 41-69.
- SELMAN, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SIGELMAN, C. K., RIDER, E. A. (2003). *Life-Span, Human Development*. (4th edition) Wadsworth/Thomson Learning, Belmont, USA.
- SIGURDSON, O. (1997). Silence reigns! *A communitarian critique of the ethics of Lawrence Kohlberg*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41, 5-13.
- SIMPSON, L. S. (1974). Moral development research: *A case study of scientific cultural bias*. *Human development*, 17 81-106.
- STRAUGHAN, R. (1985). Why act on Kohlberg's moral judgement? (*Or how to reach stage 6 and remain a bastard*). In S. Modgil, & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy* (p. 149-157). Philadelphia, PA: Flamer Press.
- SWANBORN, P., (1994). *Methoden van social-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel, Boom.
- TRAINER, F. (1977). *A critical analysis of Kohlberg's contribution to the study of moral thought*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 7, 41-63.
- ULEMAN, J. S. & BRAGH, J. A. (1989). *Unintended Thought*, New York, Guilford Press.
- WALKER, L. J. (1984). Sex-differences in the development of moral reasoning: *A critical view*. *Child development*, 55, 677-691.
- WALKER, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60, 157-166.
- WALZER, M. (1983). *Spheres of Justice*, New York, Basic Books.
- WILSON, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- WILSON, D. B., BOUFFARD, L. A., MACKENZIE, D. L. (2005). *A Quantitative Review of Structured, Group-Oriented, Cognitive-Behavioral Programs for Offenders*, *Criminal Justice and Behavior*, Vol. 32, No. 2, 172-204.

Bijlagen



Bijlage I

Richtlijnen voor de leerkrachten



Richtlijnen voor leerkrachten bij het afnemen van de vragenlijst

1. Elke leerling krijgt bij het begin van de afname een enquêteformulier en een instructieblad.
2. Het afnemen van de vragenlijsten dient *in stilte* te gebeuren. Dit om te voorkomen dat de leerlingen onderling over de antwoorden overleggen.
3. Voordat er wordt begonnen met het invullen van de vragenlijst loopt de leerkracht het instructieblad samen met de leerlingen door. **NB** Het is gewenst dat de leerkrachten op de basisscholen het hele enquêteformulier samen met de leerlingen doorspreken en dat de kinderen deze dan tegelijkertijd afzonderlijk kunnen invullen, zodat waar nodig verhelderingen gegeven kunnen worden (denk hierbij aan het verhelderen van begrippen. Pas ervoor op dat u de antwoorden niet beïnvloedt!).

Wij danken u voor uw inzet en medewerking.

Met vriendelijke groet,

Jeroen Kleyweg

Universiteit Twente

Gedragswetenschappen

Master student Psychologie

Algemene informatie van de klas.

Deze vragenlijst wordt afgenomen in: groep 7 groep 8
 Klas 1 Klas 4 Klas 5 Klas 6

Het type onderwijs in deze klas is: VMBO
(alleen voor de middelbare scholen) HAVO
 HAVO / VWO
 VWO
 Gymnasium
 Anders, namelijk: _____

Instructies bij het invullen van de vragenlijst



LEES AANDACHTIG DIT BLAD VOORDAT JE VAN START GAAT MET HET
INVULLEN VAN DE VRAGENLIJST

In de vragenlijst die voor je ligt gaan we op verschillende manieren vragen stellen over hoe jij naar jezelf kijkt en wat jij van de dingen om jou heen vindt. Om deze vragenlijsten zo goed mogelijk te kunnen verwerken is het belangrijk dat je alle vragen **netjes** invult. Volg daarom steeds de instructies die op dit blad staan. Als er toch een vraag is waarvan je niet weet hoe je ze moet invullen, steek dan je vinger op en vraag het aan de leerkracht.

Een aantal veelgestelde vragen hebben we hieronder alvast beantwoord.

Vraag 1: Mag ik tijdens het invullen van de vragenlijst overleggen met mijn vrienden of vriendinnen?

Antwoord: Nee, het invullen van de vragenlijst moet je alleen doen en gebeurt daarom ook in stilte. Het gaat erom wat jij van de dingen vindt, er zijn dus geen goede of foute antwoorden.

Vraag 2: Hoe geef ik een antwoord?

Antwoord: de manier waarop je antwoord moet geven is afhankelijk van de manier waarop de vraag gesteld is.

Vragen waarbij je een antwoord mag aankruisen: bij zulke vragen zet je steeds een **kruisje** in het vakje bij jouw antwoord. Je kruist steeds **1 vakje** aan, tenzij in de vraag staat dat je er meerdere mag aankruisen.

Voorbeeld Vraag: **Elke week tenminste één keer patat eten vind ik:**

heel belangrijk belangrijk weet ik niet niet belangrijk helemaal niet belangrijk

Vraag 3: Hoe verbeter ik een antwoord?

Antwoord: een fout antwoord verbeter je door het **tussen haakjes** te zetten en vervolgens het juiste antwoord aan te kruisen.

Voorbeeld: Vraag: **Elke week tenminste één keer patat eten vind ik:**

heel belangrijk belangrijk weet ik niet niet belangrijk helemaal niet belangrijk

Je mag nu beginnen!

Enquête bij kinderen en jongeren

Aan de hand van deze vragenlijst willen wij wat meer te weten komen over de manier waarop kinderen en jongeren naar zichzelf kijken en wat ze van de dingen om zich heen vinden. Je hoeft nergens je naam of adres te vermelden. Je school, je leerkrachten of je ouders zullen niet te weten komen welke antwoorden jij hebt gegeven. We vragen je dan ook om vrijuit en eerlijk op alle vragen antwoord te geven. Lees elke vraag aandachtig en sla geen vragen over. Veel plezier.

1. Eerst een paar algemene vragen.

- 1.1 **Ben je een:** jongen meisje
- 1.2 **Hoe oud ben je?** ____ jaar
- 1.3 **Ben je in Nederland geboren?** Ja Nee, in _____
- 1.4 **Is je moeder in NL geboren?** Ja Nee, in _____
- 1.5 **Is je vader in NL geboren?** Ja Nee, in _____

Moeilijke beslissingen

We gaan jullie een aantal situaties voorleggen waarin iemand een moeilijke beslissing moet nemen. Na de uitleg over de situatie geef je aan wat jij vindt dat de persoon moet doen. Daarna zullen we jullie een aantal keuzes voorleggen. Het is hierbij de bedoeling dat je aangeeft of jij het daarmee eens bent en in welke mate. Er zullen vragen tussen staan die je belangrijker vindt dan andere vragen. Het is belangrijk dat je, nadat je alle vragen gelezen en beantwoord hebt, je aangeeft welk vragen je het belangrijkste vond, welke daarna, enzovoort en welke vraag je het minst belangrijk vond.

2. Vragen over meneer De Vries

Meneer De Vries

Meneer De Vries moet een zeer moeilijke beslissing nemen. Zijn vrouw heeft een ernstige vorm van kanker en voor deze vorm zijn er bijna geen medicijnen te krijgen. De dokter vertelt meneer De Vries dat zijn vrouw een kleine kans op genezing heeft met medicijn X. Dit medicijn is nog maar kort geleden ontdekt en wordt niet vergoed door de verzekering. Meneer de Vries moet het dus zelf kopen. Het is een duur medicijn, de apotheker vraagt er 20.000 euro voor. Meneer de Vries is iedereen langs geweest die hij maar kende om geld te lenen voor het medicijn, maar hij kwam niet verder dan 10.000 euro. Meneer de Vries is wanhopig en begint te overwegen om bij de apotheker in te breken en het medicijn te stelen.

2.1 Moet meneer De Vries het medicijn stelen?

- Ja, meneer de Vries moet het medicijn stelen.
- Nee, meneer de Vries moet het medicijn niet stelen.

2.2 Als meneer De Vries moet beslissen om het medicijn wel of niet te stelen, vind ik dat hij er rekening mee moet houden.

	Mee eens	Een beetje mee eens	Een beetje mee oneens	Mee oneens
2. ... dat hij gepakt kan worden en dan naar de gevangenis moet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... dat het de enige kans is voor zijn vrouw om beter te worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... dat het hem veel geld scheelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... dat <i>hij</i> de persoon is die het risico loopt bij het stelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... dat als hij gepakt wordt, de rechter zich aan de wet moet houden en meneer De Vries de gevangenis in moet sturen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... dat zijn familie en vrienden het stelen waarschijnlijk niet goedkeuren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... dat de wet het verbiedt om te stelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... dat hij, toen hij mevrouw de Vries trouwde gezworen heeft om altijd voor haar welzijn te zorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... dat wanneer hij het steelt het niemand anders kan helpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... dat hij het medicijn eventueel zou stelen, niet voor zichzelf, maar om iemand anders te helpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 2.3 Welk van de bovenstaande vragens vond je het belangrijkste? Zet het nummer van de vraag in de hokjes.

Meest belangrijke	
Op één-na belangrijkste	
Op twee-na belangrijkste	

En welk vragen vond je het minst belangrijk?

Minst belangrijkste	
----------------------------	--

3. Vragen over De Dokter

De Dokter

Het medicijn kon mevrouw De Vries niet genezen. De dokter vertelt de familie dat er verder niks meer gedaan kan worden om mevrouw De Vries nog te redden. De dokter heeft haar verteld dat ze nog ongeveer zes maanden te leven heeft. Mevrouw De Vries heeft verschrikkelijk veel pijn en de pijnstillers lijken helemaal niet meer te helpen. Ze wordt helemaal gek van de pijn. Mevrouw De Vries weet dat ze nog maar een paar maanden te leven heeft, en vraagt daarom aan de dokter: "Ik kan het niet meer aan. Ik zal hoe dan ook binnenkort sterven. Kunt u me iets toedienen waardoor ik rustig inslaap?"

- 3.1 Vind jij dat de dokter het medicijn waarmee hij mevrouw De Vries doodt, mag toedienen?
- Ja, de dokter mag het medicijn toedienen.
- Nee, de dokter mag het medicijn niet toedienen.

- 3.2 Als de dokter moet beslissen om het dodelijke middel wel of niet te geven vind ik dat hij er rekening mee moet houden

	Mee eens	Een beetje mee eens	Een beetje mee oneens	Mee oneens
1. ... dat hij iemand doodt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... dat hij door het middel wel toe te dienen hij straks zijn beroep niet meer mag uitoefenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... dat hij er zelf niets mee wint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... dat de familie hem dankbaar zou kunnen zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Mee eens	Een beetje mee eens	Een beetje mee oneens	Mee oneens
5. ... dat het niet zeker is dat de meeste mensen zouden begrijpen dat hij het niet voor zichzelf deed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... dat het niet zeker is dat zijn collega's hem daarna nog wel zouden respecteren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... dat hij gezworen heeft dat hij het lijden van mensen altijd zou bestrijden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... dat God/Allah het verbiedt mensen te doden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... dat wetten bedoeld zijn om mensen te helpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... dat wetten niet in elke situatie juist zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3 Welk van de bovenstaande vragen vond je het belangrijkste? Zet het nummer van de vraag in de hokjes.

Meest belangrijke	
Op één-na belangrijkste	
Op twee-na belangrijkste	

En welke vragen vond je het minst belangrijk?

Minst belangrijkste	
---------------------	--

4. Vragen over wat bij jou past en wat je belangrijk vindt.

Bij dit onderdeel is het de bedoeling dat je aangeeft hoe belangrijk de volgende waarden voor je zijn.

- Kies één waarde die helemaal niet bij jou past en kruis daar aan: *“Is absoluut niet belangrijk voor mij.”* Is die waarde er niet voor jou, kies dan degene die het minst bij je past.
- Kies ook één waarde uit die het meest bij jou past. Bij deze waarde geef je het antwoord: *“Is het allerbelangrijkste voor mij.”*
- Vul dan de rest van de lijst in, het is belangrijk dat je alle vragen beantwoordt.
- Mocht je meer *“Is absoluut niet belangrijk voor mij”* of *“Is het allerbelangrijkste voor mij”* in willen vullen mag dat.

	Is <i>absoluut niet</i> belangrijk voor mij	Is <i>niet</i> Belangrijk voor mij	Is belangrijk voor mij	Is <i>heel</i> belangrijk voor mij	Is het <i>aller</i> belangrijkste voor mij
4.2 Bescheiden, jezelf niet het belangrijkste vinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Leuke dingen doen die jij wilt doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Vrijheid in denken en doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Een opwindend leven, spannende ervaringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 bezittingen, geld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 iets maken, fantasie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Een vreedzame wereld, geen oorlog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 Veiligheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10 Dat anderen naar je luisteren en doen wat jij zegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11 Zorgen voor de zwakken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12 Trouw zijn aan vrienden, doen wat je zegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13 Zoeken naar avontuur, risico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14 Respect voor ouders en ouderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15 Dat jij instaat bent om te doen wat jij wilt kunnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.16 Oprecht, eerlijk, waarheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.17 Iets doen als iemand je zegt dat je dat moet doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.18 Goed kunnen nadenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.19 Houden aan religieuze trouw en geloof.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.20 Jezelf goed verzorgen, je spullen opruimen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.21 genieten, voldoening van verlangens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Lijkt deze persoon op jou?

Hier beschrijven wij in het kort enkele overtuigingen. Geef bij elke beschrijving aan in hoeverre elke overtuiging wel of niet bij jou past.

	Past <i>erg goed bij mij</i>	Past <i>wel bij mij</i>	Past <i>een beet je bij mij</i>	Past <i>niet bij mij</i>
5.2 Het is belangrijk voor mij om in een veilige omgeving te wonen. Ik vermijd alles wat mijn veiligheid in gevaar kan brengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Ik grijp elke kans aan om lol te hebben. Het is belangrijk voor mij om dingen te doen die mij plezier geven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Ik vind het belangrijk om geïnteresseerd te zijn in dingen. Ik ben nieuwsgierig en wil allerlei dingen proberen te begrijpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Het is belangrijk voor mij om aandacht te geven aan wat anderen nodig hebben. Ik probeer de mensen die ik ken altijd te helpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Ik hou van verrassingen. Het is belangrijk voor mij om een opwindend leven te hebben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 Vooruitkomen in het leven is belangrijk voor mij. Ik doe er alles aan om beter te worden dan anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Het is belangrijk voor mij om altijd beleefd te zijn tegen andere mensen. Ik probeer altijd te vermijden dat ze last van mij hebben of dat ik ze irriteer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Het is belangrijk voor mij om bescheiden te zijn. Ik probeer de aandacht niet op mijzelf te vestigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 Ik wil altijd degene zijn die de beslissingen neemt. Ik wil graag de leider zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11 Het is belangrijk voor mij om mij aan te passen aan de natuur en samen te leven. Ik vind niet dat de mensen de natuur moeten veranderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Vragen of opmerkingen

Nog vragen of opmerkingen?

BEDANKT VOOR JE MEDEWERKING!

Bijlage III

Begeleidend schrijven voor de scholen

Scholengemeenschap ...
Adres

Enschede, ... maart 2006

Betreft: wetenschappelijk onderzoek naar de ontwikkeling van het moraal.

Geachte heer/mevrouw,

Mijn naam is Jeroen Kleyweg. Ik ben momenteel bezig met de master-onderzoek voor de opleiding psychologie aan de Universiteit Twente. Dit onderzoek richt zich op kinderen en jongeren en kijkt naar de ontwikkeling van het moraal. Graag zou ik om uw hulp willen vragen bij het afnemen van dit onderzoek.

Moraliteit is één van veel besproken onderwerpen van de afgelopen jaren. Echter, onderzoek naar de ontwikkeling van het moraal is in de afgelopen 25 jaar bijna niet meer gedaan. Gekeken naar alle veranderingen en ook spanningen in de samenleving, wil ik onderzoeken of de ontwikkeling van het moraal nog op dezelfde manier verloopt zoals Kohlberg 25jaar geleden in zijn theorie formuleerde.

Om dit onderzoek nog interessanter te maken wil ik de ontwikkeling van het moraal koppelen aan een nieuwe theorie, de theorie van drs. S. Schwartz. De kern van deze theorie zegt dat ieder mens 10 basiswaarden in zich heeft en dat de mate waarin elk zich ontwikkeld maakt hoe deze persoon in het leven staat.

Ik heb een vragenlijst ontwikkeld waarin de kinderen/jongeren in gradaties aan kunnen geven in hoeverre iets bij hun past, ze ergens mee eens zijn, iets op hun lijkt, etc. (zie bijlage voor dit meetinstrument). Deze vragenlijst wordt in verschillende scholen en scholengemeenschappen afgenomen, in de groepen 7 en 8 en in de klassen 1 en 4/5 (niveau, VMBO, HAVO, VWO). Aan de hand van deze uitkomsten wil ik iets zeggen over de huidige ontwikkeling van het moreel, de correlatie tussen de twee theorieën en of de basiswaarden van Schwartz van invloed zijn op de ontwikkeling, of uiting van het moreel (dit is een nieuw perspectief).

Om u te bedanken voor uw medewerking zal ik u natuurlijk de uiteindelijke conclusies toesturen. Ik hoop dat ik op uw medewerking mag rekenen. Als u mij door wilt geven hoeveel kinderen er in de deelnemende klassen zitten, dan zorg ik voor dat aantal kopieën. Mocht u vragen hebben kunt u altijd contact opnemen met mij of met mevrouw Kuttchreuter van de universiteit Twente (053 - 489 3327). Ik hoop snel iets van u te mogen vernemen.

Met vriendelijke groet,

Jeroen Kleyweg
Master student Psychologie
Universiteit Twente
Tel: 06 – 53 175 475
E-mail: jhmkleyweg@planet.nl

Bijlage: “Enquête bij kinderen en jongeren”

Bijlage IV

Factoranalyse van de drie componenten van Schwartz

Factoranalyse Individual Interest

	Component			
	1	2	3	4
Rijkdom (Power)	,491			
Gezag (Power)	,567			
Power R		,636		
Bekwaam (Achievement)	,460			
Intelligent (Achievement)		,726		
Achievement R		,679		
Plezier (Hedonisme)	,581			
Jezelf verwennen (Hedonisme)			,488	
Hedonism R			,758	
Een opwindend leven (Stimulation)	,702			
Gedurft (Stimulation)	,675			
Stimulation R			,645	
Vrijheid (Self-Direction)				
Creativiteit (Self-Direction)				,656
Self-Direction R				,665

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 19 iterations.

Factoranalyse Collective Interest

	Component		
	1	2	3
Loyaal (Benevolence)			-,560
Eerlijk (Benevolence)	,638		
Benevolence R	,659		
Nederig (Tradition)		,821	
Vroom (Tradition)			,661
Tradition R		,595	
Respect van ouders (Conformity)	,762		
Gehoorzaam (Conformity)			,629
Conformity R	,767		

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 5 iterations.

Factoranalyse Mixed Interest

	Component	
	1	2
Vreedzame Wereld (universalism)	,841	
Sociale Rechtvaardigheid (universalism)	,668	
Universalism R		,784
Veiligheid (Security)	,806	
Schoon (Security)	,595	
Security R		,750

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 3 iterations.