



Sprekenderwijs

Visies van jongeren, NME-experts en
milieu-filosofen op topervaringen in de natuur

Jaap Rohof

Sprekenderwijs

Visies van jongeren, NME-experts en milieufilosofen op
topervaringen in de natuur



Stichting wAarde

Man, I see in fight club the strongest and smartest men who've ever lived. I see all this potential, and I see squandering. God damn it, an entire generation pumping gas, waiting tables; slaves with white collars. Advertising has us chasing cars and clothes, working jobs we hate so we can buy shit we don't need. We're the middle children of history, man. No purpose or place. We have no Great War. No Great Depression. Our Great War's a spiritual war... our Great Depression is our lives. We've all been raised on television to believe that one day we'd all be millionaires, and movie gods, and rock stars. But we won't. And we're slowly learning that fact. And we're very, very pissed off.

**Tyler Durden
Fight Club (1999)**

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Voorwoord door Thomas van Slobbe	8
1. Introductie	10
Inleiding	10
Aanleiding: Nationale Uitdaging	11
Vraagstelling	12
Leeswijzer	13
Begrippenkader	14
Mens en natuur : een persoonlijke reflectie	15
2. Theoretisch kader	16
Westerse geschiedenis van visies op natuur	16
Natuur in Nederlandse hoofden	18
Persoonlijke beleving van natuur	20
Peak en Flow ervaringen	21
Topervaringen	22
Nieuwe ronde, nieuwe kansen	24
Jongeren en natuur	25
NME in Nederland	27
3. Methodiek	30
Doelstelling en onderzoeksvragen	30
Methoden	32
Onderzoeksprocedures	35
Methodische overwegingen	36
4. Resultaten	
Deel I	38
4.1.1 Jongeren van 14-18 jaar over het beleven van een topervaring in de natuur	39
Jongeren van 14-18 jaar over de definitie op nationaleuitdaging.nl	39
Jongeren van 14-18 jaar over eigen (top)ervaringen	42
Jongeren van 14-18 jaar over natuur	48
4.1.2 NME specialisten over het beleven van een topervaring in de natuur	50
NME experts over de definitie op nationaleuitdaging.nl	50
NME specialisten over het ervaren van natuur binnen NME in het voortgezet onderwijs	52
4.1.3 Filosofen over het beleven van een topervaring in de natuur	56
Filosofen over de beleving van topervaringen in de natuur	56
Filosofen over de definitie op nationaleuitdaging.nl	63
Filosofen over de waarden die zich kunnen tonen in het beleven van een topervaring	65

Deel II	70
4.2.1 Jongeren van 14-18 jaar over het bespreken van een topervaring in natuur	71
Jongeren van 14-18 jaar over hoe zij op een topervaring aangesproken willen worden	71
4.2.2 NME specialisten over het bespreken van een topervaring in de natuur	73
NME specialisten over de ruimte voor en het nut van het bespreken van topervaringen binnen het voortgezet onderwijs	73
4.2.3 Filosofen over het bespreken van een topervaring in de natuur	76
Filosofen over de waarden die zich tonen in het bespreken van natuurervaringen	76
4.2.4 Didactici over de didactische invulling van het bespreken van een topervaring in de natuur	78
Didactici over aanknopingspunten van het bespreken van een topervaring voor een NME les	78
5. Conclusie	84
Synthese deel I	86
Synthese deel II	91
6. Discussie en aanbevelingen	94
NME breder bekeken	94
Aanbevelingen	95
7. Literatuur	98
8. Bijlagen	102
Bijlage I: Focus Group Topervaring	102
Bijlage II: Interviewguide NME specialisten	105
Bijlage III: Interviewguide Milieufilosofen	107
Bijlage IV: Nationale Uitdaging	109
Bijlage V: Topervaringen van Jongeren van 14-18 jaar	110
Bijlage VI: Jongeren over natuur	113
Bijlage VII: 'Beleven is een werkwoord'	121

Samenvatting

Kinderen en jongeren komen maar weinig in de Nederlandse natuur. Want natuur is buiten, en de Nederlandse jeugd zit binnen. Wie heeft natuur immers nog nodig? Hutten bouwen leer je in de survivalprogramma's van *Discovery*, en soldaatje spelen doe je *online*.

Wat betekenen deze ontwikkelingen voor de natuurbeschermers van de toekomst? Hebben en herkennen jongeren van nu nog indrukwekkende ervaringen in de natuur, wat kunnen deze ervaringen betekenen en hoe biedt het bespreken van deze ervaring mogelijkheden voor de invulling van een NME les in het voortgezet onderwijs? Deze vragen zijn in deze studie verkend door middel van groepsdiscussies met jongeren van 14-18 jaar, aangevuld met diepte interviews met NME specialisten, milieufilosofen en didactici.

De notie dat een *vervreemde* generatie in Nederland opgroeit zonder direct contact met natuur, heeft in 2005 acht milieu- en natuurorganisaties zich doen verenigen in een Nationale Uitdaging. Daarin is een grote rol weggelegd voor de zogenaamde 'topervaring'. Iedereen heeft wel een verhaal of ervaring in de natuur die hij zijn leven lang meedraagt, en impact heeft op hoe je in de wereld staat. Vaak komt deze ervaring en de herinnering eraan uit je jeugd. Het streven van de Nationale Uitdaging is dan ook elk kind in Nederland, vóór zijn/haar 12^e jaar, de kans te geven zo'n ervaring in de natuur te beleven.

Binnen het ministerie van LNV is er behoefte aan meer zicht op het belang van indrukwekkende ervaringen in de natuur. Bijvoorbeeld om te bepalen op welke manier Natuur en Milieu Educatie (NME) hierop in kan spelen. Hiervoor is een discussie rond de definiëring van (het belang van) topervaringen in de natuur belangrijk. Het verschaft een theoretische bodem voor natuurbeleving alsmede een schat aan praktijkvoorbeelden.

Het doel van deze studie is tweeledig: in deel I van deze studie wordt, met de definitie op www.nationaleuitdaging.nl als uitgangspunt, geprobeerd bij te dragen aan de begripsvorming van de topervaring. In deel II wordt, deels op basis van deze ervaringen, verkend hoe het bespreken van topervaringen zich leent voor inpassing in een NME les voor het voortgezet onderwijs.

Daartoe wordt in deze studie van verschillende methoden en informatiebronnen gebruik gemaakt. Naast 11 discussiegroepen met in totaal 91 leerlingen van 14-18 jaar, hebben diepte interviews met drie NME specialisten en vier milieufilosofen gezorgd voor een inzicht vanuit verschillende invalshoeken voor het beantwoorden van beide onderzoeksvragen. In deel II zijn bovendien vier didactici in discussievorm geraadpleegd over de didactische inpassing van het bespreken van topervaringen in NME context.

De onderzoeksresultaten hebben geleid tot de volgende thematische beantwoording van onderzoeksvraag I:

- **De 'topervaring' roept een breed spectrum aan resonanties op**

Zowel de definitie van de topervaring als het woord zelf roept resonanties op bij jongeren, NME specialisten en filosofen. Deze studie legt enkele van deze resonanties bloot en geeft aanleiding tot aanpassing van de definitie van topervaringen in de natuur.

- **Jongeren herkennen topervaringen in de natuur**

De beschrijving van een topervaring in de natuur leidt bij jongeren van 14-18 jaar tot herkenning. In de beschreven topervaringen en de verscheidenheid aan belevingswaarden van natuur, toont zich bovendien het beeld van jongeren die in de natuur willen *doen*.

- **Relevantie van niet functionele waarden in de ervaring van jongeren**

De overeenkomsten met de beschrijvingen van milieufilosofen suggereren dat jongeren niet-functionele waarden herkennen en dat deze een rol spelen in hun eigen beleving van natuur.

- **Belang van belevingsmatige invulling van NME**

In NME onderwijs voor het voortgezet onderwijs is tot nog toe weinig gelegenheid tot een belevingsmatige benadering. De resultaten in deze studie pleiten voor meer ruimte voor natuurbeleving en reflectie op de persoonlijke relatie met natuur in NME voor het voortgezet onderwijs.

De onderzoeksresultaten hebben geleid tot de volgende thematische beantwoording van onderzoeksvraag II:

- **Belang van maatwerk voor middelbare scholieren**

Het bespreken van topervaring in de in deel II gekozen werkvorm lijkt aan te sluiten bij de kennis, vaardigheden en interesses van HAVO en VWO leerlingen. De grote uitdaging toont zich in dit geval in het betrekken van VMBO leerlingen bij het bespreken van persoonlijke natuurervaringen.

- **NME benadering binnen de peer group**

Het in groepsdiscussies bespreken van topervaringen met leeftijdsgenoten stelt jongeren in staat natuurervaringen te bespreken in een voor jongeren relevante en herkenbare context.

- **Bespreken van topervaringen zet aan tot reflectie en identiteitsvorming**

Het bespreken van topervaringen en aanverwante onderwerpen kan jongeren aanzetten tot reflectie op beleefde ervaringen in of met natuur. Dit proces kan, mede door de benadering in de peer group, bijdragen aan identiteitsvorming. Dit sluit aan bij de ontwikkelingsfase van jongeren van 14-18 jaar, waarin de vorming van een eigen identiteit en autonomie centraal staat.

- **Uitdagende rol voor docenten**

De uitdagende rol voor docenten in de gekozen werkvorm zal misschien betekenen dat niet iedere docent in staat blijkt tot het invullen daarvan. Toch biedt deze studie genoeg aanleiding om, door middel van beoogde NME-nascholingscursussen voor leraren in het voortgezet onderwijs, hier verandering in te brengen.

In een afsluitende discussie wordt de betekenis van de bevindingen van deze studie kort bediscussieerd en naar aanleiding daarvan enkele educatieve, maatschappelijke en wetenschappelijke aanbevelingen gedaan.

Voorwoord

Jaap Rohof, sinds maart 2008 vaste medewerker van Stichting wAarde, richt zich in bijgaande publicatie op een geheel eigentijdse, moderne invulling van NME.

“Sprekenderwijs” gaat uit van *de eigen ervaringen* die jongeren met natuur hebben, waardoor natuur geen extern, buiten het dagelijks leven staand, (examen)vak is, maar juist een integraal onderdeel van eenieders eigen leven.

Door de jongeren te stimuleren in onderlinge gesprekken te reflecteren op hun ervaringen in de natuur vindt niet alleen een waardevolle verdiepingsslag plaats, maar tevens een minstens zo belangrijke verankering van de ervaring in de persoon.

De verhalen die jongeren zichzelf horen vertellen, stellen deze jongeren in staat meteen ook zelf ‘op verhaal te komen’, d.w.z. hun eigen kracht te hervinden, en geven daarmee concreet invulling aan één van de actuele waarden van natuur in onze samenleving. Een betere voedingsbodem voor NME kan men zich niet wensen....

Dit onderzoek is tot stand gekomen als afstudeerproject voor de afstudeervariant Wetenschapscommunicatie van Radboud Universiteit Nijmegen. Het betrof een negen maanden durende samenwerking tussen Radboud Universiteit Nijmegen en Stichting wAarde, onder begeleiding van Riyan van den Born (RU), Martin Drenthen (RU) en ondergetekende.

Onze dank gaat uit naar alle jongeren (en hun docenten), NME specialisten, milieufilosofen en didactici die - in gedachtewisseling met Jaap - aan dit onderzoek hebben bijgedragen.

Ik beveel u dit rapport van harte aan.

Thomas van Slobbe
Algemeen directeur Stichting wAarde

1. Introductie

Inleiding

Nederland urbaniseert. En houdt daar voorlopig niet mee op. Vorig jaar woonden hier voor het eerst meer mensen in steden dan daaromheen. Leven in een stad heeft zo zijn voordelen. Je bent dicht bij winkelcentra, fitnesscentrum en cultuur. Maar waar voel je je nog omringd door groen? Niet in de natuurwinkel.

Het belang van onze relatie met natuur is momenteel een hot item. De klimaatdiscussie, op de agenda gezet door onder meer Al Gore, doet ons reflecteren op onszelf en onze omgeving. Daarbij blijkt dat een ieder weer een andere opvatting over milieu en natuur heeft. Laat staan hoe ermee om te gaan. Een groep die in dit kader veel aandacht krijgt is de jeugd. De tijdsbesteding van jongeren van nu vormt wederom een breuk met die van vorige generaties. Nog meer vrije tijd wordt binnenshuis besteed. Voorheen was het de televisie die daarvoor zorgde, de laatste jaren vooral internet en (spel)computers. Direct contact met natuur raakt hierdoor in de verdrinking. Wie heeft natuur immers nog nodig? Hutten bouwen leer je op *Discovery*, en soldaatje spelen kan online. Kinderen en jongeren komen nog maar weinig in de natuur. En als ze er komen, is het het zondagse uitstapje met pa en ma. Ook niet leuk. Recent onderzoek wijst uit dat jongeren weinig in contact met natuur komen (Verboom, 2004). Bovendien vergrijst het vrijwilligersbestand van natuur- en milieuorganisaties (de Witt, 2005). Het lijkt erop dat jongeren steeds minder betrokkenheid tonen bij natuur- en milieuorganisaties. Deze ontwikkelingen passen in een beeld van jeugdige *vervreemding* van natuur.

De bezorgdheid ten aanzien van deze vervreemding is groot. Het draagvlak voor natuurbeheer en -beleid kan wegvallen. Bovendien wijzen ontwikkelingspsychologen op het belang van natuur voor de cognitieve en affectieve ontwikkeling van kinderen en jongeren (Kellert, 2002). Ervaringen die je als jongere in de natuur opdoet, kunnen veel betekenen voor je blik op natuur en omgeving als je ouder wordt (Van den Born, 2007). De discussie rond vervreemding van natuur beperkt zich overigens niet tot Nederland; een vergelijkbare discussie speelt zich af in Amerika. Daar wordt zelfs gesproken van een 'Nature deficit disorder' bij kinderen die niet buiten hebben gespeeld (Louv, 2005).

Ondanks dat jongeren over het algemeen minder in direct contact met natuur komen, lijkt het niet voort te komen uit desinteresse. Meermaals is een grondhouding van liefde en waardering voor de natuur bij jongeren vastgesteld (van der Hoeven, 1992; de Witt, 2005). De potentiële interesse van kinderen en jongeren voor natuur blijkt groot te zijn, mits deze maar

gevoed wordt (de Witt, 2005). Over hoe dit moet gebeuren bestaat echter nog de nodige discussie.

Aanleiding: Nationale Uitdaging

Het idee dat een generatie opgroeit zonder ervaringen in en contact met de natuur, heeft natuur- en milieuminnend Nederland aan het werk gezet. In 2005 hebben acht grote milieu- en natuurorganisaties zich verenigd en is, in overleg met het ministerie van LNV, overgegaan tot een Nationale Uitdaging. Een uitdaging waarin een grote rol weggelegd is voor de zogenaamde ‘topervaring’. Iedereen heeft wel een verhaal of ervaring in de natuur die hij zijn leven lang meedraagt, en impact heeft op hoe je in de wereld staat. Vaak komt deze ervaring en de herinnering eraan uit je jeugd. Het streven van de Nationale Uitdaging is dan ook elk kind in Nederland, vóór zijn/haar 12^e jaar, de kans te geven zo’n ervaring in de natuur te beleven. Wat is hier voor nodig? Ten eerste natuur in en om de stad, oftewel natuur naar de kinderen brengen in plaats van andersom. Maar ook het onderwijs kan een rol spelen in de (directe) natuurervaring van kinderen.

Binnen het ministerie van LNV is er behoefte aan meer zicht op het belang van ervaringen in de natuur. Bijvoorbeeld om te bepalen op welke manier Natuur en Milieu Educatie (NME) hierop in kan spelen. En nóg breder, om inzicht te krijgen in wat natuurbeleving betekent voor hoe Nederlanders in het leven staan. Wel duidelijk is namelijk dat natuur niet alleen waarde heeft van zichzelf, maar ook als aanknopingspunt kan dienen bij maatschappelijke vraagstukken als sociale cohesie, gezondheid en integratie.

Hiervoor is een discussie rond de definiëring van (het belang van) topervaringen in de natuur belangrijk. Het verschaft een theoretische bodem voor natuurbeleving alsmede een schat aan praktijkvoorbeelden. In de huidige studie is als uitgangspunt voor de topervaring de definitie op de website van de Nationale Uitdaging gebruikt:

Een topervaring is een ervaring in of met de natuur, die:

- *Indruk maakt, kwaliteit heeft*
- *Bij blijft, duurzaam is, een mooie herinnering oplevert*
- *Bewustwording teweegbrengt over de waarde van natuur en de eigen plaats in het grotere geheel*

(www.nationaleuitdaging.nl)

Ook deze definitie roept meteen weer vragen op. Wat onderscheidt topervaringen bijvoorbeeld van andere mooie ervaringen in de natuur? Waar kunnen deze plaatsvinden? Is het iets dat je alleen moet beleven? Voorlopige antwoorden op deze en andere vragen zijn gegeven in een inventariserend rapport over een topervaring in de natuur van onderzoeksbureau Alterra (Verboom & de Vries, 2006). Door middel van een snelle verkenning van zes verschillende experts is geprobeerd het onderwerp in korte tijd zo volledig mogelijk te belichten. Uit deze bijdragen blijkt dat een simpel recept voor een topervaring, mede door het hoge persoonlijke karakter ervan, moeilijk te geven is. Dit maakt een topervaring moeilijk te enceneren. Concluderend wordt gesteld dat het daarom verstandig is kinderen tot 12 jaar, zowel binnen als buiten school, een breed scala aan activiteiten aan te bieden (Verboom & de Vries, 2006).

Bij het verkennen en definiëren van de topervaring is tot nu toe vooral aandacht besteed aan het beleven van een topervaring voor kinderen tot 12 jaar. Verondersteld wordt dat, in deze vormende leeftijdsfase, natuurervaringen binnen en buiten school kunnen bijdragen aan een gevoel van verbondenheid met natuur op latere leeftijd (Van den Born en Both in Verboom & de Vries, 2006). In meerdere onderzoeken wordt het belang van jeugdige ervaringen met natuur getoetst aan de hand van de persoonlijke *herinnering* eraan (o.a. Tanner, 1980; Van den Born e.a., 2001; Smit e.a., 2006). In deze studies wordt door middel van gesproken of geschreven woord teruggekeken op bepaalde ervaringen van respondenten. Respondenten in deze studies zijn echter van middelbare leeftijd en meestal werkzaam binnen de natuur- of milieusector.

Vraagstelling

In de huidige studie is gekozen voor het bespreken van herinneringen aan topervaringen in de natuur met jongeren van 14-18 jaar. Hebben zij jeugdervaringen met natuur waar ze op terug kunnen kijken en kunnen zij deze beschrijven? Antwoorden op deze vragen kunnen inzicht geven in de visie van jongeren op de beleving van topervaringen en breder, in hun beleving van natuur. Daarnaast vormt deze studie een verkenning naar de mogelijkheden die het bespreken van topervaringen met jongeren van 14-18 jaar biedt in NME context. In deze studie is gekozen voor een brede, exploratieve opzet. Daartoe is, naast de input van jongeren, gebruik gemaakt van inzichten en reacties van Natuur en Milieu Educatie (NME) specialisten, milieufilosofen en didactici.¹

¹ Zie voor een verantwoording van de gekozen invalshoeken zie hoofdstuk 3, Methodiek.

In dit tweedelige *exploratieve* onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- I. *In hoeverre dragen visies van jongeren, NME-specialisten en filosofen bij aan de begripsvorming van de topervaring?*
- II. *Hoe leent het bespreken van topervaringen zich voor inpassing in een NME les voor het voortgezet onderwijs?*

De verkenning van deze vragen vindt plaats op basis van twee aspecten van de topervaring: het *beleven* en *bespreken* ervan. In het eerste deel van dit onderzoek zal het *beleven* van een topervaring centraal met als doel bij te dragen aan de begripsvorming van een topervaring. Het tweede deel wil inzicht bieden in de praktische toepasbaarheid van het *bespreken* van een topervaring in het voortgezet onderwijs.

Ter beantwoording van de vragen is in deze studie gekozen voor een benadering vanuit verschillende invalshoeken. Op deze manier zullen de verschillende uitspraken, houdingen en gedachten (in deze studie gedefinieerd als visies) leiden tot een zo volledig mogelijk beeld van topervaringen in de natuur. Ten eerste laten jongeren van 14-18 jaar uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zich uit over (eigen) natuurervaringen en het bespreken ervan. Diepte-interviews met NME specialisten en milieufilosofen bieden respectievelijk inzicht in de praktische toepassing binnen NME en de waarden die zich tonen in het beleven en bespreken van een topervaring. In deel II zal bovendien in een didactische discussie ingegaan worden op de praktische vormgeving van het bespreken van topervaringen in een NME les.

Leeswijzer

Hieronder wordt kort uiteen gezet hoe dit verslag is opgebouwd.

In *hoofdstuk twee* wordt de theoretische achtergrond van het onderzoek geschetst. Hierbij is er aandacht voor verschillende natuurbeelden in Nederland. Onderzoek naar de maatschappelijke waarden van natuur wordt uiteengezet, evenals de wetenschappelijke beschrijving van indrukwekkende (top)ervaringen. Tenslotte zal, na een beschrijving van natuurbeelden en -beleving bij jongeren, de status en invulling van Natuur- en Milieu Educatie (NME) in Nederland kort ter sprake komen.

Hoofdstuk drie verantwoordt de methodische aanpak van dit onderzoek. Doelstelling, onderzoeksvragen en -opzet komen aan bod, evenals een uitleg van de gebruikte methoden.

In *hoofdstuk vier* komen de resultaten van de georganiseerde groepsdiscussies en diepte-interviews met jongeren, NME specialisten, filosofen en didactici aan bod. Hiervoor is gekozen voor een tweedeling; in deel I wordt het *beleven* van een topervaring als uitgangspunt genomen, terwijl het deel II ingaat op het *bespreken* van die ervaring.

In *hoofdstuk vijf* wordt aan de hand van de resultaten uit het vorige hoofdstuk gepoogd antwoord te geven op de centrale onderzoeksvragen. Beantwoording van de deelvragen leidt uiteindelijk in een synthese tot thematische beantwoording van de centrale onderzoeksvragen.

In *hoofdstuk zes* wordt de betekenis van de bevindingen van deze studie bediscussieerd en naar aanleiding daarvan enkele (maatschappelijke en wetenschappelijke) aanbevelingen gedaan.

Begrippenkader

In dit onderzoek worden de volgende begrippen en afkortingen gebruikt:

Jeugd bestaat uit jongeren en kinderen

Kinderen in de leeftijd tot 12 jaar

Jongeren in de leeftijd van 12 tot 18 jaar

NME is Natuur en Milieu Educatie

LNV is ministerie van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit

Mens en natuur: een persoonlijke reflectie

Kortom: de afstand tussen mens en natuur, zowel tussen de oren als tussen A en B, moet weer overbrugd worden. Mens en natuur moeten weer naar elkaar toegroeien. De relatie mens en natuur moet weer een goede en vanzelfsprekende verstandhouding worden.

minister G. Verburg.²

Zoals de woorden van Gerda Verburg duidelijk maken, is de relatie tussen mensen en natuur veranderlijk. Blijkbaar is de manier waarop wij nu tegen natuur aankijken niet hetzelfde als voorheen. En zou het anders moeten. Maar dat laatste is makkelijker gezegd dan gedaan. Iemand's visie op natuur heeft alles te maken met de manier waarop diegene naar zichzelf en de wereld er omheen kijkt. Daarbij horen dan weer vragen als: "Wanneer noem ik iets natuur?" "Ben ik verantwoordelijk voor natuur, of juist niet?" en zelfs "Ben ik zelf natuur?" Nu zijn dit soort overwegingen niet uniek voor deze tijd. Vele mensen vóór ons hebben, al dan niet bewust, deze afwegingen gemaakt. Antwoorden gegeven op de vragen. En op basis daarvan hun samenleving vormgegeven. Ieder individu geeft die antwoorden tegenwoordig zelf. En misschien is het antwoord dat je vandaag geeft, morgen al weer anders. Het lijkt er immers om te gaan wat voor jou werkt.

Toch word je dagelijks geconfronteerd met andere gedachten. Van de mensen om je heen bijvoorbeeld. Een vegetariër moet regelmatig op de bres voor zijn idealen. Met een beetje overtuigingskracht kan hij waarschijnlijk wel rekenen op wat begrip. Maar ditzelfde begrip hoeft een Nederlandse minister die pleit voor een koeienoversteekplaats op de A2 niet te verwachten. Dat je ervoor kiest een koe niet te eten is tot daar aan toe, maar het verkeer erop afstemmen? Vraag hetzelfde aan een hindoe in India. Hij zal je haarfijn uitleggen waarom het verkeer daar ruim om een loslopende koe heen rijdt. Het dier is daar een zinnebeeld van moederliefde, zachtmoedigheid en de zorg van god. En dus heilig. Diezelfde koe komt in de Nederlandse wei minder heilig over. Onlangs hebben we onze koeien zelfs het klimaatprobleem verweten. Hier in Nederland denken wij gewoon heel anders. We kijken op een basaal andere manier naar koeien. Dat is niet te verklaren vanuit individualistisch perspectief. Daarvoor moet je kijken naar de gedachten van de mensen vóór jou. Gedachten over natuur die zijn doorgegeven van mens tot mens, hoofd tot hoofd. En in de loop der tijd een basis hebben gevormd voor onze waarneming van en omgang met onszelf en onze omgeving. Ze zijn een onderdeel van onze cultuur.

² Toespraak van de Minister van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit (LNV), G. Verburg, prijsuitreiking Entente Florale, 17 oktober 2007.

2. Theoretisch kader

Westerse geschiedenis van visies op natuur

In de Westerse geschiedenis is natuur op verschillende manieren bekeken, benaderd en behandeld. Zo was het idee van een bezielde natuur lang vanzelfsprekend in het voor-Christelijke Europa (Schouten, 2005). Het heilige werd gezien in regenbogen, rivieren en rotspartijen. Dieren waren het toonbeeld van het goddelijke. Bij sommige volkeren is dat nu nog steeds zichtbaar: bij de Zulu's in Afrika, of de Aboriginals in Australië bijvoorbeeld. Maar niet in het Westen: daar is het mythische natuurbeeld over het algemeen losgelaten. Een grote rol hebben de Griekse natuurfilosofen hierin gespeeld. Onder aanvoering van filosoof Plato was het juist de orde die in de natuur werd gewaardeerd (Zwart, 2005). De natuur van Plato werd niet beschouwd als nabije, dagelijks ontmoete natuur zoals wij hem nu kennen, maar als geordende kosmos, als wiskundig sieraad. Verantwoordelijk voor de ordening was een 'intelligente bouwer', de Demiurg.

Later verenigen met de opkomst van het Christendom de Griekse³ en Joodse visie⁴ op natuur zich (Frijters e.a., 1997). De Demiurg maakt plaats voor God, een schepper die ons een perfect geschapen natuur in bruikleen heeft gegeven. Deze is echter door ons bedorven. Aan de mens rest de taak de natuur weer een geordend en menselijk aanzien te geven om recht te doen aan de schepping. Dit beeld vormt tot ver in de Middeleeuwen de aanleiding voor een actieve, cultiverende houding ten opzichte van natuur. Met noeste arbeid is in deze tijd begonnen met het kappen van bossen en droogleggen van veenmoerassen (Zwart, 2003). Deze actieve houding zet zich door ten tijde van de Verlichting. Op grote schaal worden optische en mechanische instrumenten ontworpen om zintuiglijke waarneming betrouwbaar en nauwkeuriger te maken. Niet langer is de natuur ondoorgrondelijk. God is de ontwerper van een machine, waarvan de mens het doel en de werking met verstandelijke vermogens kan achterhalen (Frijters e.a., 1997). Met een rationele, neutrale werkwijze wordt ze gedwongen haar geheimen prijs te geven. Dit gegeven vormt de basis voor de natuurwetenschappen zoals we ze nu kennen. Bovendien leidt de gelegde link tussen wetenschap en techniek de grondslag voor de Industriële Revolutie.

Als reactie op deze rationalistische benadering van natuur ontstaat aan het eind van de 18^e eeuw de Romantische benadering. Volgens romantici vervreemdt de mens van zichzelf en zijn

³ Natuur staat in dienst van de mens. De Groot typeert dit als 'we mogen alles, maar willen niet alles' (1999).

⁴ God staat boven en buiten de natuur. De Groot typeert dit als 'we willen alles, maar mogen niet alles' (1999).

natuurlijke omgeving (Zwart, 2005). Er wordt gepleit voor een herwaardering van het gevoel, de fantasie, de verbeelding en intuïtie. We moeten terugkeren naar de tijd waarin er harmonie was tussen lichaam en geest en mens en natuur. Dit gevoel uit zich in een grote nadruk op de esthetische waarde van het landschap.

Dit beeld krijgt tegenwicht na publicatie van *The Origin of Species* door Charles Darwin (1859). In dit boek komt natuur naar voren als plek voor strijd en competitie (Zwart, 2005). De evolutie, en niet langer een Goddelijke schepping, wordt bewonderd als drijvende kracht achter ons ontstaan. Hierbij wordt de natuur beschreven als genadeloos en zonder geweten, maar ook als creatief en productief. Nog steeds kan de mens echter, als eindpunt van de evolutie en leider van de voedselketen, de natuur naar eigen inzicht doden en benutten. Gaandeweg de 20^e eeuw groeit het beeld van natuur als reservoir (Zwart, 2005). De op macht en beheersing beluste houding van de mens heeft geleid tot een kwetsbare natuur die door ons moet worden beschermd. Op een verantwoorde manier, voor God dan wel voor toekomstige generaties. Na de natuurfilosofie van de Klassieke Oudheid en de filosofie van de natuurwetenschap in de 17^e eeuw komt er bovendien plaats voor een filosofisch debat over de grillige verhouding tussen mens en natuur. Dit leidt tot de ontwikkeling van de milieufilosofie in de tweede helft van de 20^e eeuw. Nog nooit zijn onze visies en houdingen op natuur zo gereflecteerd als in de afgelopen 50 jaar (Schouten in Thooft, 2004). Deze reflectie zet aan tot de ontwikkeling van een milieubeweging zoals we hem nu kennen. Die kwam pas echt goed op gang na de publicatie van *Silent Spring* van Rachel Carson in 1962, waarin de negatieve effecten van het menselijk handelen op natuur en milieu centraal staan ⁵. In de jaren tachtig levert het gat in de ozonlaag, het gevaar van CFK's en zure regen veel discussie op. En onlangs is met Gore's *An Inconvenient Truth* opnieuw de discussie opgelaaid. Gore legt in zijn documentaire enkele pijnlijke gevolgen bloot van de verstoorde relatie tussen mens en omgeving.

De hierboven beschreven visies op natuur hebben elkaar niet opgevolgd. Ze zijn min of meer naast elkaar ontstaan en hebben elk hun plek in de samenleving gevonden. En van al deze visies die een rol hebben gespeeld in de geschiedenis, zijn in onze huidige beschouwingen nog flarden terug te vinden, als onderstroom of in meer dominante vorm ⁶. Het is dan ook erg moeilijk nog te spreken van een leidende visie op natuur in deze tijd. Ondanks dat Nederlanders behoorlijk brede en consistente ideeën over natuur hebben, is het beeld van natuur waarschijnlijk in geen twee Nederlandse hoofden hetzelfde.

⁵ In 1967 wordt door Lynn White het idee geopperd dat er door de samenkomst van de Griekse (we mogen alles) en Joodse (we willen alles) opvatting over natuur in het Christendom een niet houdbare situatie ingeleid is (White, 1967).

⁶ Drenthen spreekt in dit verband zelfs over onze schizofrene benadering van natuur (1998).

Natuur in Nederlandse hoofden

Een verscheidenheid aan natuurbeelden is in Nederland waarneembaar (zie Van den Born e.a., 2001). Denkbeelden over natuur hangen sterk samen met de vraag wat onder natuur verstaan wordt. En dat is in de loop der jaren nogal veranderd. Waar in de Klassieke Oudheid als men sprak over natuur vooral de wetmatigheden en orde geprezen werden, zien wij de natuur vandaag de dag als concrete landschappen, en ecosystemen met planten en dieren (Schouten, 2005). Dit kan geïllustreerd worden aan de hand van de voorgeselecteerde items in een onderzoek van Van den Born, waar 200 respondenten in een vragenlijst aangaven in hoeverre ze die items met echte natuur associeerden. Opeenvolgende factoranalyse onderscheidde de volgende natuurbeelden, afnemend in 'echtheid' van natuur:

1. Wilde natuur, als een aardbeving of de Noordpool.
2. Penetrante natuur, als een paardebloem tussen de tegels of ratten in de schuur.
3. Arcadische natuur, als lammetjes in de wei en broedende vogels.
4. Sterk gedomesticeerde natuur, als huisdieren en kamerplanten
5. Verziekte natuur, als dode vissen en verzuurde bossen. (Van den Born e.a., 2001)

Een andere vraag die ten grondslag ligt aan natuurbeelden is of natuur belangrijk is. Ook daar is in Nederland onderzoek naar gedaan. Opvallend vaak wordt deze vraag positief beantwoord vanuit immateriële waarden: natuur is goed voor gezondheid en voor toekomstige generaties. Bovendien erkennen veel Nederlanders de intrinsieke waarde van natuur. Maar liefst 92 procent van de Nederlanders vindt dat natuur waarde in zichzelf heeft, onafhankelijk van of een mens die waarde erop plakt of consumeert (Buijs & Volker, 1997).

De antwoorden op de vragen wat natuur is en of het belangrijk is, bepalen voor een groot deel de manier waarop iemand zich tot natuur verhoudt. Ieder heeft, bewust of minder bewust, een beeld van zijn/haar ideale relatie met natuur. Dit ideaalbeeld, ook wel grondhouding genoemd, werkt door in iemands denkbeelden. Nederlandse milieufilosofen hebben zich gebogen over deze grondhoudingen ten opzichte van natuur (Zweers, 1989; De Groot, 1992; Kockelkoren, 1993). Zij onderscheiden, met kleine onderlinge verschillen (zie van den Born, 2007⁷) vier basisgrondhoudingen ten opzichte van natuur.

⁷ Pagina 69.

De mens als:

- **Heerser:** de mens stelt zich boven de natuur en overheerst haar. En mag dus ook, zonder morele beperkingen, alles ermee doen wat hij wil.
- **Rentmeester:** de mens beheert de natuur in naam van de Schepping, de volgende generatie of van de natuur zelf. En is door die verantwoordelijkheid beperkt in zijn handelen.
- **Partner:** de mens treedt de natuur op gelijke voet tegemoet. Natuur heeft waarde en staat niet onder de mens, maar ernaast. Samenwerking en gemeenschappelijke ontwikkeling van mens en natuur staan centraal.
- **Participant:** de mens voegt zich naar de natuur. De participant is een deel van de natuur, natuur en mens horen samen. Deze houding heeft een sterke spirituele dimensie.

Onlangs heeft Van den Born gezorgd voor een empirische basis van deze veronderstelde houdingen (Van den Born, 2006). In haar onderzoek reageerden 913 deelnemers in een vragenlijst op 14 stellingen. De stellingen kwamen allen voort uit één van de grondhoudingen. Aan de deelnemers werd gevraagd of ze het eens waren met de stellingen. Er werd gereageerd in vijf-punten schaal, variërend van 'zeer oneens' tot 'zeer eens'. Uit de resultaten was te concluderen dat respondenten de grondhoudingen herkenden. Bovendien bleek dat naast de populaire rentmeester houding, ook de ecocentrische houdingen partner en participant hoog scoorden. Dit was nagenoeg onafhankelijk van factoren als leeftijd, geslacht en opleidingsniveau. In de ideale relatie met natuur is dus een hoge mate van natuurvriendelijkheid terug te zien. Misschien kunnen we zelfs spreken van een nieuwe Biofilia (Van den Born e.a., 2001).⁸

Inzicht in de grondhouding van Nederlanders stemt hoopvol over de toekomst van natuur in Nederland. Maar dan is het belangrijk een ding te realiseren. De grondhouding vormt een weerspiegeling van de *ideale* relatie met natuur. En is daarmee minder verbonden met gedrag dan de term in eerste instantie doet vermoeden. Een grondhouding werkt hoogstens richtinggevend. Houding en gedrag kunnen overeenstemmen, maar dat hoeft lang niet altijd. Je kunt jezelf als partner van de natuur zien, maar tegelijkertijd achteloos het papiertje van je Mars op de grond gooien. Of het vliegtuig pakken voor een lekker weekendje Curaçao.

⁸ In 1984 lanceert Wilson zijn *Biofilia hypothese*. Wilson stelt dat het verlangen van mensen naar natuur meer is dan een naïef romantisch verlangen, het is een aangeboren neiging. Volgens sommige onderzoekers heeft dat te maken met de omstandigheden waarin de mens als soort is geëvolueerd (Kaplan & Kaplan, 1989).

Persoonlijke beleving van natuur

De korenwolf, de geelbuikvuurpad en de otter. Het zijn voorbeelden van bedreigde diersoorten in Nederland. Je kunt ervoor kiezen de gebieden waar deze bedreigde dieren (of planten) voorkomen, te beschermen. Om de *intrinsieke, ecologische waarde* van natuur in stand te houden. Je kunt echter ook kiezen voor een andere benadering. Je stelt daar dan een andere uitgangsvraag. Wat doet natuur met en voor de mens? Door de gebruiks- en belevingswaarden van natuur te benoemen, creëer je inzicht in de *maatschappelijke waarde* van natuur. Hiertoe geeft het ministerie van LNV in haar rapport 'Natuur voor mensen, mensen voor natuur' (2000) een aanzet. Ze kiest voor een verbreding van het natuurbeleid, die ook door moet werken in educatie en onderzoek⁹. Het idee dat natuur invloed heeft op de gezondheid van mensen, wordt gesteund door onderzoek van bijvoorbeeld omgevingspsychologen (zie Van den Berg, 2005). Internationaal, maar ook in Nederland wordt onderzocht welke positieve fysieke en psychologische effecten een natuurlijke omgeving op een individu kan hebben.

Zo vormt de natuur een achtergrond voor *beweging en recreatie* (Gezondheidsraad, 2004). En behalve voor activiteit, is de natuur een plek voor rust. Een natuurlijke omgeving werkt *stressverlagend* (Gezondheidsraad, 2004). Een theoretische verklaring voor de stressherstellende werking van natuur is gegeven door Kaplan en Kaplan, waarbij stress als een vorm van mentale overbelasting beschouwd wordt. In hun Attention Restoration Theory (ART; Kaplan & Kaplan, 1989) onderscheiden ze twee soorten aandacht: ongerichte aandacht en gerichte aandacht. De laatste, die je gebruikt tijdens werk of studie, kost energie en leidt tot aandachtsmoeheid. Hiervan herstellen kun je in een *restorative environment*, een omgeving die ongerichte aandacht aanspreekt. Een natuurlijke omgeving wordt geopperd als een dergelijke omgeving (Kaplan, 2002). Ook *herstel van gezondheidsklachten* gaat sneller. Patiënten in ziekenhuizen genezen sneller van operaties na (minimale) ervaringen in of met natuur (Kahn, 1999). Onderzoek ondersteunt bovendien een relatie met *welbevinden*. Mensen die wonen en werken in de natuur voelen zich gezond, zijn tevreden over hun thuis- en werksituatie en hun leven in het algemeen (Maas e.a., 2006; Kaplan & Kaplan, 1989). Meerdere studies verbinden natuur en de mogelijkheid tot *bezinning*. Contact met natuur zet mensen aan tot nadenken over belangrijke levensvragen (Koole & Van den Berg, 2005). Studenten die 15 minuten lang na mogen denken over een onopgelost probleem in hun leven, geven aan in de natuur dichterbij de oplossing ervan te komen. Meer dan in een stedelijke

⁹ Pagina 34, LNV rapport 'Natuur voor mensen, mensen voor natuur' (2000).

omgeving. Bovendien voelen ze zich hierna meer verbonden met natuur (Mayer e.a., in press). Deze resultaten komen overeen met eerdere bevindingen bij individuen die langere tijd in een natuurlijke omgeving verblijven (Talbot & Kaplan, 1986; Fredrickson & Anderson, 1999). Zo deden onderzoekers uit de Verenigde Staten ruim tien jaar lang onderzoek naar wilderniservaringen. Ze namen deelnemers 9 tot 14 dagen mee de wilde natuur in en hielden de ervaringen van hen bij door middel van dagboekanalyses, enquêtes en interviews (Talbot & Kaplan, 1986). Deelnemers rapporteren in de natuurlijke omgeving hernieuwde gevoelens van zelfvertrouwen, ontspanning, vreugde, rust, helderheid, betekenis en zin. Met ontzag en verwondering ervaren ze de natuur om hen heen in geuren, kleuren en geluiden. Maar ook genieten ze van hun lichamelijkeheid, voelen ze zich zekerder over wie ze zijn en de keuzes die ze maken. Op het moment zelf worden zowel de omgeving als zichzelf vollediger beleefd. Deelnemers geven aan hun relatie met natuur te herzien (Talbot & Kaplan, 1986). En zelfs na terugkomst van hun verblijf in de natuur, *geven* deze intense ervaringen *zin* aan hun dagelijkse leven.

Peak en Flow ervaringen

Vanuit de psychologie is geprobeerd indrukwekkende ervaringen te typeren. Zo heeft Amerikaans psycholoog en filosoof Maslow de piekervaring beschreven (Peak experience, Maslow, 1970). Deze kenmerkt zich door intens geluk, vaak volkomen onverwacht. Het is een moment waarop je opeens meer bewust lijkt te zijn van je lijf en gevoelens. Alsof je de wereld even op een andere, meer waarheidsgetrouwe, manier bekijkt. Zo'n ervaring kan het resultaat zijn van intense emotionele of fysieke inspanning. Maar ook van het gebruik van verdovende middelen als LSD of marihuana. Een piekervaring laat vaak een grote indruk achter, en kan een persoon blijvend veranderen (Maslow, 1970).

Enigszins verwant hieraan is de flowervaring, beschreven door Csikszentmihalyi. Deze Amerikaans-Hongaarse psycholoog onderzocht deze ervaring bij kunstenaars. Zij konden zo geconcentreerd in het schilderen opgaan, dat ze soms zelfs vergaten te eten en te slapen (Csikszentmihalyi, 1996). Tijdens een flowervaring is er evenwicht tussen verveling en te grote gespannenheid. De tijd wordt even vergeten, en zelf en omgeving lijken verbonden te zijn. Denk aan het spelen van een computerspel of het beoefenen van je favoriete sport. Bij de flowervaring is een diepe en langdurige invloed op de persoon echter minder wezenlijk dan bij de piekervaring (van Koppen, 2006, Alterra).

Zowel piek- als flowervaringen worden regelmatig in verband gebracht met ervaringen in de natuur (zie Williams & Harvey, 2001, Gibson, 1979). Williams en Harvey spreken in deze

context van een *transcendente* ervaring, die op een aantal punten overeenkomt met de piek- en flowervaring. Zo'n ervaring kenmerkt zich door:

- Een sterk positief affect
- Het gevoel de beperkingen van het dagelijkse leven te overstijgen
- Een gevoel van eenheid met de wereld of een andere grootheid
- Absorptie van het moment en de betekenis ervan
- Een gevoel van tijdsloosheid (Williams & Harvey, 2001)

Aandacht voor transcendente ervaringen in een natuurlijke omgeving wordt gevoed door de overtuiging dat deze bijdragen aan psychologisch welzijn (Kaplan & Kaplan, 1989; Gray, 1995). Bovendien is het beleven van een dergelijke ervaring in verband gebracht met een langdurige, positieve houding ten opzichte van natuur (Kals e.a., 1999).

Topervaringen

Op basis van de resultaten uit de twee voorgaande paragrafen zou geconcludeerd kunnen worden dat direct, lijfelijk contact met natuur bijdraagt aan *welzijn* en *welbevinden*. Toch zijn er tekenen dat juist dit contact met natuur een steeds kleinere rol in het leven van mensen speelt. Logisch als je bedenkt dat meer kinderen dan ooit opgroeien in een stedelijke omgeving (Worldwatch Institute, 2007). Ook in Nederland wonen sinds 2005 voor het eerst meer mensen in steden dan daaromheen (CBS, 2006). Onder meer dit gegeven is voor acht Nederlandse natuur- en milieuorganisaties reden de alarmbel te luiden. In 2005 verenigen ze zich in een Nationale Uitdaging, waarin ze pleiten voor de mogelijkheden van kinderen om natuur te beleven. Elk kind in Nederland zou de mogelijkheid moeten krijgen vóór zijn twaalfde jaar een topervaring in de natuur te hebben. In de Nationale Uitdaging wordt daarbij voor de volgende definitie van een topervaring gekozen:

Een topervaring is een ervaring in of met de natuur, die:

- *Indruk maakt, kwaliteit heeft*
- *Bij blijft, duurzaam is, een mooie herinnering oplevert*
- *Bewustwording teweegbrengt over de waarde van natuur en de eigen plaats in het grotere geheel*

(www.nationaleuitdaging.nl)

Het concept 'topervaring' is onlangs verkend in een inventariserend rapport van onderzoeksbureau Alterra (Verboom & de Vries, 2006). Zes verschillende experts op het gebied van natuurervaringen benaderen het concept vanuit een psychologische, filosofische en educatieve invalshoek. Ze geven hun visie op wat een topervaring is en bij welke wetenschappelijke terminologieën het aansluit, verschaffen inzicht in welke voorwaarden er nodig zijn voor het beleven van een topervaring en welke rol de school hierin kan spelen. Wat betreft laatstgenoemde, wordt het belang van informeel leren genoemd. Het is belangrijk dat je als kind mee de bossen ingenomen wordt, of gewoon lekker rondstruint in de achtertuin. Aan de andere kant ondersteunen veelbelovende resultaten van NME activiteiten op school het belang van formeel leren (Van Blitterswijk, Jansen, Van Koppen in Verboom & de Vries, 2006). Van Koppen stelt dat het concept SLE, de Significant Life Experience, voor een toepassing van topervaringen in deze formele NME context de meeste aanknopingspunten biedt (Van Koppen in Verboom & de Vries, 2006). SLEs zijn, net als piekervaringen, ervaringen die je kijk op het leven indringend kunnen veranderen (Tanner, 1980). Onderzoek naar SLE vindt plaats via het bespreken of beschrijven van de herinnering eraan. Zo vroeg Tanner in zijn studie mensen in de natuurbehoud sector die ervaringen te beschrijven die volgens hen bepalend waren geweest voor het kiezen voor hun huidige werkzaamheden.

Opvallend is dat bijna alle ervaringen van de natuurbeschermers in de studie van Tanner (44 uit 45 herinneringen), herinneringen uit de jeugd zijn. Het belang van jeugdervaringen voor latere houding ten opzichte van natuur is in meer studies gesuggereerd. Onlangs werden in een telefonische survey 2000 Amerikaanse volwassenen geïnterviewd over ervaringen in hun kindertijd. Mensen die als kind speelden, vissen of kampeerden in de natuur waren als volwassene sterker geneigd tot milieuvriendelijke houdingen en gedragingen (Wells & Lekies, 2006)¹⁰. Naast deze informeel opgedane ervaringen, blijken ervaringen opgedaan in een formele setting ook te bekijken. Recent onderzoek naar de effecten van NME onderwijs tijdens de basisschoolperiode toont een positieve invloed op de houding en het gedrag op

¹⁰ Het betreft hier een telefonische survey met gesloten vragen.

latere leeftijd (Smit e.a., 2006). Een andere studie vindt echter geen verband tussen hoeveelheid natuurervaringen en de houding ten opzichte van natuur (Van den Born & Arts, in press). Het gebrek aan eenduidigheid in de resultaten van deze studies vraagt om meer onderzoek naar het belang van jeugdervaringen voor latere houding en gedrag ten opzichte van natuur. Vraag daarbij blijft of de jeugd van nu zelf nog wel zit te wachten op natuur en het ervaren ervan?

Nieuwe ronde, nieuwe kansen

De Nederlandse natuur- en milieubeweging vraagt het zich af. Jeugd in Nederland lijkt zich steeds minder verantwoordelijk voor en betrokken bij de natuur om hen heen te voelen. Als reactie hierop worden door de Witt twee ontwikkelingen in onze samenleving, te weten *vergrijzing* en *vervreemding* belicht (De Witt, 2005). Ze interviewt hiertoe experts uit maatschappelijke organisaties en onderwijs. Daarnaast worden kinderen en jongeren geraadpleegd door middel van interviews en enquêtes. Haar onderzoek bevestigt het beeld dat Nederlandse natuur- en milieuorganisaties *vergrijzen*. Leden en vrijwilligers worden steeds ouder, en jonge aanwas blijft uit. Dit gegeven kan grote gevolgen hebben. Want als steeds minder mensen zich verantwoordelijk voelen voor natuur, wie draagt er dan nog zorg voor? Ook de *vervreemding* van kinderen en jongeren van natuur wordt door de experts bevestigd. Kinderen weten niet waar hun voedsel vandaan komt. Ze kennen geen namen van bomen, dieren of planten. Bovendien komen zowel kinderen als jongeren minder dan voorheen met natuur in aanraking (Van den Boorn, 2007; Verboom, 2004).

Vervreemding van natuur staat overigens niet alleen in Nederland op de agenda. Ook in Amerika spreekt men over eenzelfde verschijnsel. In zijn boek 'Last child in the woods' bepleit Richard Louv dat Amerikaanse kinderen de natuur weer in moeten. Er is volgens hem sprake van een generatie met een 'Nature deficit disorder'. Kinderen zitten liever in een verwarmde kamer te computeren dan dat ze naar buiten gaan. Met als gevolg overgewicht, depressie en concentratieproblemen (Louv, 2005).

Het onderzoek naar vervreemding concentreert zich veelal op kinderen tot 12 jaar. Maar hoe is het nu eigenlijk met de wat ouderen, de jongeren in Nederland, gesteld? Lopen zij warm voor natuur?

Jongeren en natuur

De discussie van vervreemding roept een beeld op van oude mannen op een bankje in het park. Ze schudden hun hoofd en weten het zeker: “Vroeger was alles beter.” Die gedachte is van alle tijden. Opvoeders in het oude Griekenland, de late Middeleeuwen en vroegmoderne tijd gingen hen voor (Boschma & Groen, 2006). Er is veel negatieve aandacht voor jongeren in Nederland. Ze lijken weinig op te hebben met de maatschappij en worden nogal eens beschreven als een generatie die gaat voor genot, gemak en gewin (Geluk, 2005).

Tegelijkertijd vormen jongeren een gewilde doelgroep. Bedrijven proberen door middel van marketing jonge consumenten aan hun merk of product te binden. Ook de overheid en maatschappelijke organisaties gebruiken gerichte communicatie om jongeren te bereiken. En ze voor te lichten over bijvoorbeeld alcoholgebruik, seksualiteit en politiek. Want hoewel jongeren moeilijk te bereiken zijn, zijn het de beslissers van straks.

Ook als het gaat om natuur, vormen jongeren een interessante doelgroep. De veronderstelde vervreemding van jongeren van natuur houdt veel mensen bezig, getuige het aantal onderzoeken in de laatste jaren (de Witt, 2005; Verboom, 2004; Buijs e.a., 2007). Uit de resultaten ervan blijkt dat jongeren weinig tijd in de natuur doorbrengen en natuur minder waarderen, vergeleken met volwassenen (Verboom, 2004; Buijs e.a., 2007). De regelzucht rondom Nederlands natuurbeleid wordt als oorzaak genoemd¹¹. Ook de trend van *virtualisering* wordt met vervreemding in verband gebracht. Enerzijds omdat tv en computer jongeren binnen houden¹². Maar ook omdat Nederlandse natuur in het niets lijkt te vallen in vergelijking met de koraalriffen, regenwouden en savanne’s van *Discovery Channel*.

Toch zou je de verminderde waardering bij jongeren ook gewoonweg kunnen verklaren als een natuurlijke time-out. Een jongere ondergaat op psychologisch gebied allerlei veranderingen. Tijdens de adolescentie maakt hij/zij zich los van autoriteitsfiguren als ouders. En gaat actief op zoek naar input van en ervaringen met leeftijdsgenoten. Daarbij legt natuur het af tegen winkel- en stadscentra, waar wat te doen is en waar je vrienden zijn. Bovendien is natuur liefhebben voor jongeren niet iets wat ‘stoer’ gevonden wordt (Margadant, 1994).

Onderzoek van Margadant biedt een inzicht in de beelden, belevingen en leerwensen van dertien- tot achttienjarigen (Margadant, 1994). Het beeld dat jongeren van natuur hebben is *minder breed* dan dat van volwassenen. Natuur is voor jongeren schoonheid, ongerept en

¹¹ www.nationaleuitdaging.nl.

¹² In onderzoek in opdracht van Jantje Beton geeft 53% van ondervraagde ouders aan dat tv of computer de oorzaak ervan zijn dat hun kinderen weinig buiten spelen.

puur. Met volop aandacht voor de biotische aspecten ervan: dieren, planten en bossen. Maar abiotische aspecten als bergen, bodem en water spelen geen rol, net als de mens zelf. Een rivier is dan wel weer natuur, want die is niet door mensen aangelegd. Ook cultuurnatuur wordt door de meeste jongeren niet tot 'echte' natuur gerekend (Margadant, 1994). Behalve deze scheiding tussen *cultuur en natuur*, maken jongeren een onderscheid tussen *natuur en milieu*. Jongeren van 13-18 jaar associëren het milieu vooral met zichtbare problemen, niet met minder zichtbare zoals het gat in de ozonlaag en zure regen (Margadant, 1994). Deze scheiding staat een verbinding van mens, natuur en milieu in de weg en kan vermijdingsgedrag veroorzaken, omdat jongeren milieuproblemen niet realistisch inschatten. Zo beschouwd is het natuurbeeld van jongeren niet alleen *minder breed* maar ook *beperkt* (Margadant, 1994). Volgens de Witt (2005) is een verruiming van dit natuurbeeld, mede voor de persoonlijke waardering van natuur, zeer gewenst.

Jongeren zelf maken zich overigens wel degelijk zorgen over (het verdwijnen van) natuur. Zelfs meer dan over aanslagen en terrorisme (Sanoma e.a., 2005). Ze zien echter zelf weinig mogelijkheden daar iets aan te veranderen. Ook met de betrokkenheid van jongeren bij natuur zit het niet zo slecht als we denken. Jongeren onderschrijven het belang en de waarde van natuur (de Witt, 2005). Al is het maar omdat we natuur als mens nodig hebben.

Bovendien blijkt dat, ook voor adolescenten, contact met natuur betekenisvol en gewenst kan zijn (Kaplan & Kaplan, 2002). Anders dan bij kinderen, is het voor jongeren de onalledaagse en uitdagende natuur die aanspreekt. Daar is naast een toegenomen autonomie en zelfvertrouwen de mogelijkheid om vaardigheden en kracht op te doen of te laten zien.

Tijdens de adolescentie vormen jongeren hun identiteit en leren ze reflecteren op zichzelf. Daarbij hoort ook de zoektocht naar betekenis en zin. Rond het 16^e levensjaar gaat een jongere actief op zoek naar normen en waarden. Natuur (en de beleving ervan) kan hier een rol in spelen. Het stelt jongeren in staat zichzelf op een andere manier te ervaren en verschillende manieren van gedrag uit te proberen.

Biedt onderzoek aanwijzingen dat Nederlandse jongeren dit ook doen? Niet echt. In een recent rapport van Buijs e.a. gaven 14 en 15 jarigen verschillende landschapstypen een rapportcijfer. Populairst was het stadspark. Dit lijkt tekenend voor de manier waarop diezelfde jongeren zich uitspreken over hun dagelijkse omgang met natuur: natuur als een decor, prettig om te wonen en in te recreëren (Buijs e.a., 2006). Dit gegeven ondersteunt de gedachte dat natuur voor veel jongeren een achtergrond voor het leven is, in plaats van een onderdeel ervan (Verboom, 2004). Toch blijkt ook uit meerdere onderzoeken de fascinatie van jongeren voor wilde natuur (Verboom, 2004; Buijs e.a., 2006). Misschien dat jongeren in

Nederland zich realiseren dat spectaculaire natuur, zoals ze die zien op de televisie, in Nederland ver te zoeken is (Buijs e.a., 2007).

De grote fysieke en mentale afstand tussen jongeren en natuur zou het leren ervaren, waarnemen en waarderen van natuur in de weg kunnen staan. Bovendien draagt deze afstand niet bij aan een realistische schatting van milieuproblemen (De Witt, 2005). In een reactie hierop hebben verschillende onderzoeken de rol van ouders en educatie verkend in het verkleinen van deze afstand (de Witt, 2005; van den Boorn, 2007; Van Koppen, 2007; Smit e.a., 2006). Natuurinteresse en milieubewustzijn van ouders geldt daarbij als een belangrijke voorspeller van de natuurinteresse van hun kinderen (de Witt, 2005; van den Boorn, 2007). Maar ook Natuur- en Milieu Educatie komt als bepalende factor voor latere natuurhouding uit de bus (Smit e.a., 2006). Op de rol van NME in Nederland wordt nu wat dieper ingegaan.

NME in Nederland

Aan het eind van de 19^e eeuw komt in Nederland natuureducatie op. De belangstelling voor natuurbescherming en -behoud groeit door de zichtbare aantasting van natuur en milieu. Organisaties als Natuurmonumenten (1906) gaan voorop in activiteiten als natuurexcursies, waarbij kennis en beleving van natuur voorop staat. Milieueducatie ontstaat in de '60-'70er jaren, als boeken als *Silent Spring* en *Limits to Growth* de maatschappelijke achtergronden van de milieuproblematiek blootleggen. Beide stromingen worden gefuseerd in de overtuiging dat ook het onderwijs een maatschappelijke taak heeft haar leerlingen over natuur en milieu voor te lichten: NME is geboren. Sinds de jaren '80 heeft dit geleid tot een verankering in de kerndoelen en eindtermen van het reguliere onderwijs. Daarbij richt het zich op de ontwikkeling van waarden, (ervarings)kennis en vaardigheden waarmee weloverwogen keuzes kunnen gemaakt met betrekking tot natuur, milieu en landschap.¹³

De verankering van NME in onderwijs vindt grofweg op drie manieren plaats:

- *Natuurbeleving:*

De nadruk ligt hierbij op contact met de natuurlijke omgeving en het beleven ervan. Volgens Margadant, een vertegenwoordiger van deze werkwijze, levert leren zonder belevingscomponenten loze kennis op, die niet verankerd is in de persoonlijke kennisstructuur (Margadant, 2004). Bovendien wordt er in de belevingsbenadering vanuit gegaan dat beleving van de natuur als basis geldt voor de behoefte aan kennis

¹³ Naar definitie op podiumonline.nl.

(Smit e.a., 2006; Alterra). Deze aanpak pleit voor het doen van veldwerk, het belang van natuurschooltuinen en excursies.

- *Relatie mens-omgeving:*

Deze benadering pleit voor kennis en waarneming van ecologische begrippen. Hoe worden natuur en milieu door de mens beïnvloed? Hierbij is natuur een onderdeel van het overkoepelende milieu.

- *Waarde- en normenbesef*

NME kan een rol spelen bij de waardevorming bij leerlingen. Daarin staat de reflectie op ervaringen en communicatie tussen leerlingen centraal. Delhaas en Koekoek geven hiervoor een uitwerking (Delhaas & Koekoek. 1994) (naar Frijters e.a., 1997)

Meerdere onderzoeken bij kinderen en jongeren maken de positieve invloed van NME-activiteiten op de kennis, waardering en gedrag ten aanzien van natuur op latere leeftijd aannemelijk. Dit onderzoek is echter voornamelijk kwalitatief van aard, en beperkt zich tot korte termijneffecten van specifieke activiteiten (o.a. Aalten e.a., 1998; de Bruyn, 2004). Onlangs is daar door kwantitatief onderzoek naar de lange termijn effecten van NME verandering in gekomen (Smit e.a., 2006). In telefonische enquêtes zijn 725 (ex)leerlingen van basisscholen gevraagd naar hun kennis, houding en gedrag ten opzichte van natuur en milieu. Dit werd vergeleken met de mate waarin NME plaatsvond op de verschillende scholen. Hieruit bleek een positieve uitwerking van NME op kennis, houding en gedrag ten aanzien van natuur en milieu (Smit e.a, 2006). Dit effect was zichtbaar bij leerlingen die de school vijftien jaar eerder al hadden verlaten. Er zijn dus aanwijzingen voor NME als 'Significant Life Experience' waarbij ervaringen in een onderwijscontext kunnen dienen als 'bypass' voor eerstehands, informeel opgedane natuurervaringen.

3. Methodiek

Doelstelling en onderzoeksvragen

Binnen het ministeriebrede programma Jeugd, Natuur, Voedsel en Gezondheid benadrukken natuur- en milieuorganisaties het belang van een topervaring in de natuur voor elk kind. Alle kinderen in Nederland dienen meer en betere mogelijkheden te krijgen om met natuur in contact te komen. Dit contact zorgt voor draagvlak voor natuur in een *vervreemde* generatie. Onlangs is in een verkennend rapport een aanzet gegeven tot de definiëring en onderbouwing van het begrip topervaring (Verboom & de Vries, 2006). Daarin wordt het belang van het beleven van natuurervaringen in de kindertijd benadrukt. Hiervoor is groen in en om de stad noodzakelijk. Ook de invloed van ouders en school op kennis, houding en gedrag ten aanzien van natuur wordt benadrukt. NME activiteiten blijken, mits goed ingepast in de onderwijsstructuur, blijvend van invloed op houding en gedrag. En kunnen daarmee als 'bypass' dienen voor een informeel opgedane topervaring in de natuur.

Bij jongeren van 12-18 jaar is een daling van de natuurinteresse waarneembaar. Ze zijn in deze periode van ontwikkeling wel zelfstandig op zoek naar identiteit, waarden en betekenis. In de beantwoording van vragen die in deze zoektocht gesteld worden ligt voor NME misschien een rol van betekenis, bijvoorbeeld door het beleven of bespreken van een topervaring in de natuur. De mogelijkheden hiertoe en de waarden die zich hierin tonen worden in deze studie uiteengezet.

In deze *verkennende, kwalitatieve* studie worden de volgende twee onderzoeksvragen verkend:

- I. *In hoeverre dragen visies van jongeren, NME-specialisten en filosofen bij aan de begripsvorming van de topervaring?*
- II. *Hoe leent het bespreken van topervaringen zich voor inpassing in een NME les voor het voortgezet onderwijs?*

Hierbij is gekozen voor het maken van een tweedeling van de studie in het *beleven* en *bespreken* van een topervaring. Het is echter niet zo dat de onderzoeksdelen elkaar in tijd opgevolgd hebben, dit onderscheid is gebaseerd op inhoudelijke gronden.

Door in deel I in te gaan op de *beleving* van een topervaring wordt geprobeerd bij te dragen aan de verdere definiëring van topervaring. Daarbij de definitie op www.nationaleuitdaging.nl als startdefinitie gebruikt. Dat is gedaan vanuit drie verschillende

invalshoeken. Ten eerste is jongeren van 14 tot 18 jaar gevraagd zich in 11 groepsdiscussies uit te spreken over de topervaring. Tijdens de discussies is ingegaan op hun mening over de definitie en op eventuele voorbeelden van eigen topervaringen. Bovendien geven de reacties een beeld van natuur(beleving) van en voor 14 tot 18 jarige jongeren. Ten tweede zijn NME specialisten geïnterviewd over de rol die natuurervaring speelt en kan spelen in het bovenbouwonderwijs van middelbare scholen. Ten derde wordt door milieufilosofen gereflecteerd op de waarde die zich kan tonen bij een topervaring in de natuur.

In deel I zijn de volgende deelvragen verkend:

1. Welke gedachten hebben jongeren van 14 tot 18 jaar bij het begrip topervaring?
 - Wat vinden jongeren van de definitie op nationaleuitdaging.nl?
 - Kunnen jongeren een voorbeeld geven van een eigen topervaring?
 - Wat is natuur voor hen, is het belangrijk en hoe voelen jongeren zich er?
2. Welke rol spelen (top)ervaring in en met natuur binnen NME voor het voortgezet onderwijs?
 - Wat vinden NME experts van de definitie op nationaleuitdaging.nl?
 - Biedt de praktische invulling van NME in het voortgezet onderwijs ruimte voor het ervaren van natuur?
3. Welke waarde kan zich vandaag de dag tonen in het beleven van een topervaring?
 - Wat vinden milieufilosofen van de definitie op nationaleuitdaging.nl?
 - Welke waarde kan zich tonen in het beleven van een topervaring?

Vanuit deze drie invalshoeken wordt gestreefd naar een breed inzicht in de visies op topervaringen in de natuur, en kan dit, aangevuld en vergeleken met bestaande ideeën over topervaringen (e.g. Verboom & de Vries, 2006), bijdragen aan de verdere begripsvorming ervan.

Door in te gaan op het *bespreken* van topervaringen wordt in het tweede deel van dit onderzoek geprobeerd diens praktische toepasbaarheid in NME context te verkennen. In de groepsdiscussies is jongeren gevraagd hoe en of ze topervaringen willen bespreken. Bovendien geven de interviews met NME experts inzicht in de mogelijkheden en meerwaarde van inpassing ervan in het reguliere voortgezet onderwijs. Milieufilosofen reflecteren op de waarde die zich toont in het bespreken van een topervaring. Het tweede deel wordt afgesloten door middel van een groepsdiscussie met didactici. Daarin wordt verkend hoe de verzamelde inzichten tot een didactisch verantwoorde NME les kunnen leiden.

In deel II zijn de volgende onderzoeksvragen verkend:

1. Op welke manier willen jongeren van 14 tot 18 jaar over een topervaring spreken?
2. Is er volgens NME experts ruimte en nut binnen het voortgezet onderwijs voor het bespreken van topervaringen?
3. Welke waarde kan zich tonen in het bespreken van een topervaring?
4. Hoe kunnen de verzamelde visies op het beleven en bespreken van topervaringen in de natuur didactisch verantwoord vorm krijgen in een NME les?

Methoden

Er is gebruik gemaakt van verschillende methoden ter beantwoording van de onderzoeksvragen. In deel I (blauwe pijlen in Figuur A) is gekozen voor groepsdiscussies en interviews. Door koppeling van de resulterende inzichten aan bestaande theorieën rondom de definiëring en het belang van topervaringen (zie Verboom & de Vries, 2006) kan dit deel bijdragen aan de verdere begripsvorming van het concept. Hieronder volgt een kort overzicht van de gebruikte methoden in het eerste deel van dit onderzoek.

1) Groepsdiscussies met jongeren van 14-18 jaar (n = 11)

Om inzicht in natuurervaring en -beleving bij jongeren te verkrijgen zijn 11 focusgroepen (gestructureerde groepsdiscussies, voor een bespreking zie methodische overwegingen, pag.36) georganiseerd. Op vijf Nederlandse scholen hebben kleine groepen meegewerkt¹⁴. Daarbij is zoveel mogelijk afwisseling gezocht in stedelijkheid, schooltype, en leeftijd van de leerlingen. Dit is weergegeven in het volgende overzicht:

Bezochte school	Klas
Nijmeegse Scholengemeenschap Groenewoud, Nijmegen	V5a, V5c, V5f
Kandinsky College, Nijmegen	4 VMBO basis, 4 VMBO kader
Notre Dame des Anges, Beek	H5
Commanderij College, Gemert	(V4, V5, V6)
Leidsche Rijn College, Utrecht	V4, V5, V6, 4 VMBO-t

Tabel 1. Een overzicht van bezochte scholen en klassen.

¹⁴ De groepen bestonden uit 6-12 leerlingen, resulterend in een totaal van 91 leerlingen.

2) Interviews met NME specialisten (n = 3)

In diepte-interviews met experts in Natuur- en Milieu Educatie is de rol van (top)ervaringen in NME voor het voortgezet onderwijs verkend. Er wordt inzicht geboden in de praktische mogelijkheden en beperkingen van het ervaren van natuur in NME context op middelbare scholen. De volgende experts zijn geïnterviewd:

- Hans de Leeuw is werkzaam bij Milieu Educatie Centrum Nijmegen (MEC), gespecialiseerd in het vormgeven van NME voor het voortgezet onderwijs.
- Marjan Margadant was van 1997-2002 bijzonder hoogleraar Natuur- en Milieu-Educatie en is nu lid van de Raad voor het Landelijk Gebied. Tevens is zij pedagoge.
- Roel van Raaij is senior beleidsmedewerker strategie en kennis van het ministerie LNV, directie Natuur. Tevens is hij secretaris van Stuurgroep Leren voor Duurzaamheid en in die hoedanigheid nauw betrokken bij NME in Nederland.

3) Interviews met milieufilosofen (n = 4)

Door middel van diepte-interviews met (milieu)filosofen is inzicht verkregen in de waarden die zich tonen in een natuurervaring. Hierbij is bewust gekozen voor het benoemen van de waarden die zich tonen in de ervaring zelf. Op deze manier vindt een minder functionele benadering plaats dan in de onderdelen 1) en 2). Hieronder volgt een overzicht van de geïnterviewden:

- Wim Zweers is gepensioneerd milieu- en natuurfilosoof en schrijver van het boek *Participeren aan natuur* (1995).
- Petran Kockelkoren is milieufilosoof en bijzonder hoogleraar Kunst en Technologie aan de Faculteit der Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen van de Universiteit Twente. In december 2007 kwam zijn boek *Mediated Vision* uit.
- Jan Boersema is bijzonder hoogleraar *Culturele en levensbeschouwelijke dimensies van de relatie mens natuur* aan de Vrije Universiteit Amsterdam.
- Glenn Delière is als milieufilosoof werkzaam op het Institute of Philosophy van de Katholieke Universiteit Leuven.

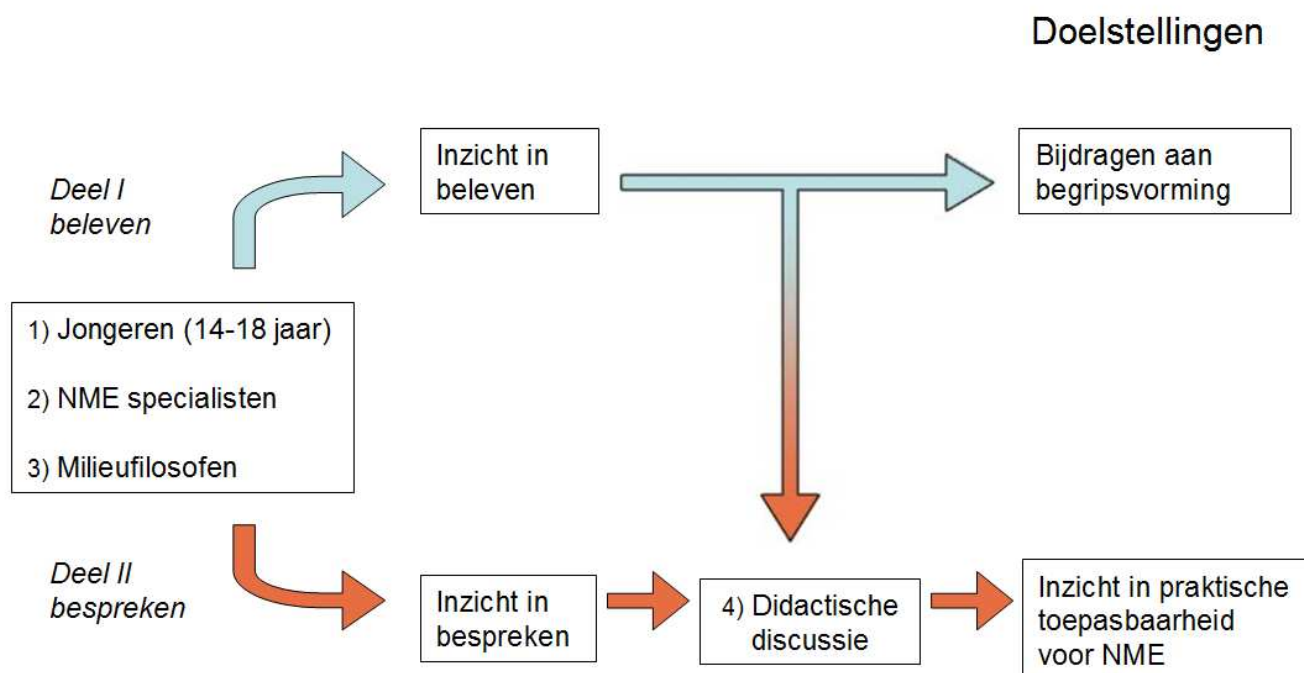
Voor het deel II (oranje pijlen in Figuur A) van deze studie is, naast de input uit de al besproken groepsdiscussies met jongeren en interviews met NME experts en milieufilosofen, een didactische discussie georganiseerd:

4) Groepsdiscussie met NME didactici

Om licht te schijnen op hoe de verzamelde visies van jongeren, NME specialisten en milieufilosofen op het beleven en bespreken van een topervaring verder vorm kunnen krijgen in een NME context, is specifieke kennis over hoe houdingen en vaardigheden het best overgebracht kunnen worden gewenst. De volgende personen, met expertise op dit vlak zijn daarom door middel van een discussie geraadpleegd:

- Marcel Kamp is vakdidacticus biologie aan het Instituut voor Leraar en School te Nijmegen.
- Horst Wolter is onderwijsontwikkelaar biologie HAVO en VWO op twee middelbare scholen in Nederland.
- Hans de Leeuw is werkzaam als NME coördinator bij Milieu Educatie Centrum (MEC) Nijmegen en heeft veel ervaring met probleemgestuurd onderwijs.
- Jan Westenbroek is werkzaam bij Uitgeverij Edu'Actief en ontwikkelt leermiddelen voor het voortgezet onderwijs. Hij heeft veel ervaring met het opzetten van VMBO lessen.

Een overzicht van deze studie is te vinden in onderstaande Figuur.



Figuur A. Een schematisch overzicht van deze tweedelige studie. De onderlinge relaties zijn weergegeven evenals de gebruikte methoden.

Onderzoeksprocedures

In deze paragraaf worden kort de verschillende onderzoeksprocedures beschreven. De scholen voor de *focusgroepen* zijn bereid gevonden na telefonisch contact met leraren. Enerzijds zijn leraren benaderd naar aanleiding van eerdere contacten via het project Naturally Cool van Stichting wAarde. De helft van de respons was positief (de scholen in Nijmegen en Utrecht); scholen uit Leiden, Arnhem en Amsterdam konden omwille van praktische bezwaren niet meewerken. Anderzijds is via informele persoonlijke communicatie leraren gevraagd mee te werken, resulterend in de positieve reactie van de scholen in Beek-Ubbergen en Gemert. Gedurende dit proces is geprobeerd te komen tot zo veel mogelijk variatie in achtergrond van de leerlingen van de scholen (leerlingen met landelijke/stedelijke achtergrond), leeftijd van de leerlingen (14-18 jaar) en schooltype (VMBO/HAVO/VWO).

Voor de elf focusgroepen op de meewerkende scholen is steeds dezelfde opzet nauwgezet gevolgd (zie Bijlage I). Echter voor de 2^e en 3^e focusgroep op het VMBO is hier lichtjes van afgeweken (zie methodische overwegingen, pag. 36). De focusgroepen duurden een lesuur (50/60 minuten) en hebben plaatsgevonden tijdens lessen biologie of maatschappijleer. Als locatie werd gekozen voor een vergaderruimte of vrijstaand klaslokaal. Leerlingen werden de les vantevoren ingelicht over hun deelname aan een groepsdiscussie over natuurervaringen. In klassen met meer dan 12 leerlingen heeft de docent willekeurig 6-12 leerlingen geselecteerd. In Gemert is echter bewust gekozen voor een gemengde opzet waarbij enkele leerlingen van V4, V5 en V6 samengevoegd werden tot een groep van 10 jongeren. De groepsdiscussies zijn opgenomen en gedigitaliseerd. Vervolgens zijn ze geanalyseerd op basis van citaten.

Uit een lijst met geschikte deskundigen zijn drie *NME specialisten* benaderd die, vanuit verschillende achtergronden, te maken hebben met Natuur en Milieu Educatie. De verschillende expertises resulteren daarbij in breder inzicht in en kennis van de NME praktijk (Hans de Leeuw), pedagogiek (Marjan Margadant-van Arcken), en het NME beleid (Roel van Raaij). Na telefonische benadering zijn de deskundigen bereid gevonden tot medewerking. De interviews duurden gemiddeld 1,5 uur. Hiervoor is gebruik gemaakt van een interviewgide, te vinden in Bijlage II. Vervolgens zijn de interviews ad verbatim uitgewerkt en geanalyseerd. *Milieufilosofen* zijn geselecteerd op basis van hun expertise op het gebied van de relatie tussen mens en natuur. Ze zijn telefonisch tot medewerking bereid gevonden. De interviews duurden gemiddeld 1,5 uur en hebben plaatsgevonden op een plek naar keuze van de respondent (universiteit, thuis). Het interview met Glenn Deliège is telefonisch afgenomen. Voor alle interviews is dezelfde interviewgide gebruikt, te vinden in Bijlage III. Alle gesprekken zijn opgenomen, ad verbatim uitgewerkt en geanalyseerd.

De didactici voor de discussie zijn per mail of telefonisch benaderd voor deelname. Daarbij is bij de samenstelling van de deelnemers van de discussie een brede ervaringsbasis voor alle schooltypen gewaarborgd. De discussie is opgenomen, heeft plaatsgevonden bij Stichting wAarde en duurde 3 uur. De resultaten zijn vervolgens samengevat en geanalyseerd.

Methodische overwegingen

De in deze studie gebruikte methoden brengen elk hun eigen mogelijkheden en beperkingen met zich mee. Hieronder worden ze kort besproken.

Tijdens de gesprekken met leerlingen is de *focusgroup-methode* gebruikt als methode om voorkeuren en waarden wat betreft de omgang met natuur te verzamelen. Deze methode wordt veel gebruikt in besluitvormingsprocessen. Het is een geplande discussie, die het midden vormt tussen een interview en discussiegroep. De begeleider van de focusgroup speelt een belangrijke rol. Enerzijds heeft hij/zij een sturende taak in de inhoudelijke discussie. Bovendien zorgt de begeleider voor een tolerante omgeving waarbinnen deelnemers zich vrij voelen om te praten. Mede hierdoor werkt de focusgroup het best in kleine groepen (4-12 personen). Voordelen van deze methode zijn de lage kosten en de flexibele opzet. Deelnemers kunnen in een sociale context ‘natuurlijk’ op elkaar reageren, en krijgen inzicht in de redenering en gedachten die ten grondslag liggen aan de reacties van anderen (Slocum, 2005).

In deze studie is gekozen voor een vaststaande, talige opzet van de focusgroep. Daarbij werden de leerlingen gestimuleerd de emotie die ten grondslag ligt aan hun waardeoordeel ten opzichte van natuur (zoals *mooi*, *indrukwekkend* en *eng*) bespreekbaar te maken. Deze opzet bleek geschikt voor leerlingen van HAVO/VWO. Voor VMBO leerlingen leverde dit echter nogal wat weerstand op (zie hoofdstuk 4). Bij de 2^e en 3^e VMBO klas is de opzet van de focusgroep om deze reden aangepast. Zo zijn enkele abstracte, moeilijke woorden (zogenaamde containerbegrippen) vervangen en zijn er meer rustmomenten ingebouwd. Bovendien bestaat in een klassikale opzet de kans dat sommige leerlingen overheersen en andere leerlingen verhinderen hun mening te geven. Daarom is tijdens de discussies zoveel mogelijk geprobeerd alle leerlingen aan het woord te laten.

De *diepte-interviews* met NME specialisten leveren een veelzijdig inzicht in de praktische mogelijkheden van het bespreken van topervaringen in een NME context. Hierbij vullen de verschillende kennisterreinen van de experts elkaar aan.

In de *diepte-interviews* met milieufilosofen is gevraagd naar de waarde die zich in het beleven en bespreken van natuurervaringen kan tonen. In deze studie vormt het daarmee een additionele, niet-functionele benadering in de discussie rond topervaringen. Waar de

gesprekken met jongeren en NME specialisten vooral gericht zijn op een toepassingscontext, is milieufilosofen juist gevraagd te reflecteren op algemeen geldende waarden die zich manifesteren tijdens het beleven en het bespreken van een topervaring.

Er is gekozen voor een *didactische discussie* om inzicht te krijgen in de didactische voorwaarden voor het vormgeven van het bespreken van topervaringen in een NME context. Dit is gedaan op basis van de resultaten van de inzichten die zijn verzameld in de gesprekken met jongeren, NME specialisten en milieufilosofen.

De gebruikte methoden in deze kwalitatieve studie hebben als voordeel dat op deze manier een diepgaand en veelzijdig inzicht verkregen wordt in de verschillende visies van jongeren, NME experts en milieufilosofen. Een kwalitatieve studie heeft echter zijn beperkingen. Zo is het tijdens de *groepsdiscussies* (leerlingen en didactici) onmogelijk recht te doen aan de visie van elke afzonderlijke deelnemer. De indrukken zoals weergegeven in hoofdstuk 4 zijn tot stand gekomen in een groepsproces. Daarbij is overigens wel gezorgd voor een klimaat waarbij, door middel van onderlinge discussie, zoveel mogelijk verschillende standpunten blootgelegd en uitgediept kunnen worden. Bovendien is gebruik gemaakt van een open vraagstelling die opzettelijke sturing van de discussie uitsloot.

Ook de analyse van de *groepsdiscussies* en *interviews* is gevoelig voor de subjectiviteit van de onderzoeker. Er is gekozen voor een analyse waarbij citaten van geïnterviewden en discussiedeelnemers een algemener waargenomen beeld weergeven. Bewust van het subjectieve karakter hiervan, is ter verantwoording van dit algemene beeld zoveel mogelijk gezocht naar overeenkomstige en vergelijkbare aspecten in de door discussies en interviews verkregen uitspraken en indrukken.

4.1 Resultaten

Deel I

In deel I van dit hoofdstuk wordt gepoogd vanuit verschillende perspectieven bij te dragen aan de begripsvorming van het concept topervaring. Hierbij ligt de nadruk op het beleven van een topervaring. In paragraaf 1 wordt jongeren gevraagd naar hun mening over de definitie en naar eigen voorbeelden van een topervaring. In paragraaf 2 wordt NME experts gevraagd naar hun mening over de definitie en de rol die (natuur)ervaringen spelen in het NME onderwijs. In paragraaf 3 is filosofen gevraagd naar de waarden die zich kunnen tonen in het beleven van een topervaring.

4.1.1 Jongeren van 14-18 jaar over het beleven van een topervaring in de natuur

Jongeren van 14-18 jaar over de definitie op nationaleuitdaging.nl

In focus groups is leerlingen gevraagd wat ze van onderstaande definitie van een topervaring, zoals die is opgesteld in de Nationale Uitdaging (zie Bijlage IV), vinden.

Een topervaring is een ervaring in of met de natuur, die:

- *Indruk maakt, kwaliteit heeft*
- *Bij blijft, duurzaam is, een mooie herinnering oplevert*
- *Bewustwording teweegbrengt over de waarde van natuur en de eigen plaats in het grotere geheel*

(www.nationaleuitdaging.nl)

Bij de weergave van de uitspraken is gekozen voor de volgende nummering.

1: V5f, Nijmegen	5 : (V4, V5, V6), Gemert	9: 4 VMBO-t, Utrecht
2: V5a, Nijmegen	6: 4 VMBO basis, Nijmegen	10: 4 VMBO kader, Nijmegen
3: V5c, Nijmegen	7: V4, Utrecht	11: V5, Utrecht
4: H5, Beek-Ubbergen	8: V6, Utrecht	

Leerlingen in acht van de elf discussies geven aan de definitie te begrijpen. In één VMBO groep is weinig tot geen respons op de definitie verkregen. De andere twee VMBO-groepen lijken moeite te hebben met de abstractie van de definitie. Een leerling roept vertwijfeld uit:

Ik snap het niet. Indruk maakt, kwaliteit heeft: wat is dat? Als de kwaliteit van kleren? 10

Ondanks dat over het algemeen de definitie bij leerlingen tot begrip leidt, is er maar één groep die volledig achter de drie punten van de definitie staat (11).

Op de eerste zin ‘Een topervaring is een ervaring in of met de natuur’ is veel reactie. Hieronder zijn een aantal aanmerkingen weergegeven:

In vijf groepen (1, 3, 5, 8, 9) reageren leerlingen op het woord ‘topervaring’. Ze vinden het woord *raar* (2 keer) of *zweverig klinken* (1 keer). Bovendien roept het bij twee groepen een associatie op met *iets bereiken* of *sport*:

Als ik denk aan topervaring denk ik niet aan het bos. Dan denk ik eerder aan een atleet ofzo. Aan iemand die hoog is met iets, welke ervaring die heeft... Een soort Pieter van den Hoogenband. 8

In drie groepsdiscussies (1, 4, 7) geven leerlingen aan dat een topervaring heus niet altijd ‘top’ hoeft te zijn. Een leerlinge verwoordt het als volgt:

Ik denk zelf dat bewustwording in combinatie gaat met iets negatiefs, bij mij dan. Als ik mezelf in de wereld plaats in het geheel denk ik echt van : "Wat zijn we nou helemaal".

- Ik vind dat juist positief. Dan denk ik van: "Waarom maak ik me druk over zulke kleine dingen?" Als ik me realiseer dat ik zo klein mens ben op deze hele wereld dan juist denk ik: "Waarom zou ik me druk maken over kleine dingen, zorgen maken want ik ben toch maar niks." Ik vind het moeilijk om uit te leggen maar het werkt wel positief. 1

In overleg met de leerlingen wordt hier een oplossing voor gevonden. Het woord 'dalervaring' wordt voorgesteld om dit aspect van een natuurervaring onder woorden te brengen:

Een dalervaring kan eenzelfde werking hebben. Door een slechte ervaring in de natuur ga je er wel over nadenken. Overstromingen zoals de tsunami bijvoorbeeld. 7

In vier groepen (3, 5, 7, 8) vinden leerlingen dat de definitie te veel de indruk wekt dat het om één enkele ervaring gaat. Ze benadrukken het belang van **meerdere ervaringen** en **herhaling van ervaringen** (3 keer).

In zes discussies (1, 2, 3, 4, 5, 9) komt naar voren dat een topervaring **niet in de natuur** hoeft plaats te vinden. Je kunt *altijd* (2 keer) een topervaring hebben, bijvoorbeeld als je overgaat of iets bereikt hebt. Je kunt *overal* (3 keer) een topervaring hebben, *in de stad* (2 keer) met vrienden of als je een mooi gebouw ziet:

Ik denk dat topervaringen ook in de stad kunnen plaatsvinden. Toen ik de Acropolis zag in Athene bijvoorbeeld.

- Ja, het kan ook in de stad. Dat je kunt genieten van indrukwekkende dingen die mensen gemaakt hebben.

- Dat is dan cultuur. De wolkenkrabbers die we maken die maken ook echt indruk. 4

Over het **eerste punt van de definitie** is in drie groepen (1, 2, 5) getwist. Leerlingen reageren dan vooral op wat voor omgeving indruk maakt. Hiervoor wordt het *unieke* (1 keer) en *nieuwe* (1 keer) van een omgeving als reden genoemd. Een leerling zegt hierover:

Iemand uit Afrika vindt een olifant niet speciaal, terwijl hij misschien skiën helemaal te gek vindt. Een nieuwe omgeving. Als je op het platteland woont vind je bijvoorbeeld New York helemaal te gek. En andersom. 2

Andere leerlingen in deze groepen benadrukken echter dat het ook een *simpele* (1 keer) of *leuke* (1 keer) ervaring in een bekende omgeving kan zijn die indruk maakt. Zo zegt een leerling:

Zo'n ervaring kan ook heel simpel zijn. Bijvoorbeeld als je zonnestralen door het wolkendek ziet vallen. 5

In vijf groepen (1, 2, 8, 9, 10) wordt gereageerd op het **derde punt van de definitie**. Daarbij bestaat tussen de verschillende groepen verschil in opvatting. Twee VMBO groepen vinden het een moeilijke zin. Bij de VWO groepen wordt het punt wel begrepen, maar verschillend gewaardeerd:

Dat derde punt, dat groter geheel. Ik heb ook wel eens een mooie ervaring in de natuur gehad maar ik word me dan niet bewust dat ik tot de natuur behoor. Dat vind ik een beetje onzin. 2

Die laatste vind ik het belangrijkste. Het gaat erom dat je bewust wordt. 8

Vier groepen (1, 3, 4, 5) hebben een algemeen **bezwaar tegen** het maken van een **definitie** voor een topervaring. Het is een *persoonlijke kwestie* (3 keer), en het is *voor iedereen anders* (2 keer). Een leerlinge zegt hierover:

Ik kan me wel voorstellen dat er iets gebeurt waardoor je er anders naar gaat kijken maar ik denk dat dat uit zichzelf moet gebeuren en dat dat niet maakbaar is. 5

Jongeren van 14-18 jaar over eigen (top)ervaringen

Om inzichtelijk te maken of jongeren een topervaring in de natuur herkennen, zijn leerlingen in de focusgroep uitgenodigd tot het vertellen van eigen ervaringen. Dit had effect; in 11 groepsdiscussies met in totaal 91 leerlingen hebben 25 verschillende leerlingen een topervaring verteld. De verdeling van de gedeelde topervaringen over de groepen is hieronder weergegeven.

Klas	Topervaringen
V5f Nijmegen	3
V5a Nijmegen	5
V5c Nijmegen	2
H5 Beek	4
(V4, V5, V6) Gemert	4
4 VMBO basis, Nijmegen	0
V4 LRC, Utrecht	0
V6, LRC, Utrecht	2
4 VMBO-t Utrecht	0
4 VMBO kader, Nijmegen	0
V5, Utrecht	4

Tabel 2. Een overzicht van het aantal gedeelde topervaringen per klas

Uit Tabel 2 blijkt dat ondanks dat leerlingen aanmerkingen hadden op (bepaalde punten van) de definitie van een topervaring, de meesten zich er wel degelijk iets bij kunnen voorstellen. Dat geldt dan vooral voor leerlingen uit een VWO en HAVO klas. VMBO leerlingen hebben geen topervaring gedeeld in de groepsdiscussie.

Hieronder zijn deze 25 ervaringen weergegeven en uiteengezet. Daarbij is een antwoord gegeven op de volgende vragen:

- Wat was de ervaring?
- Welk gevoel gaf die ervaring de jongere?
- Waar was de ervaring?
- Was de ervaring eenmalig of was er sprake van een zich herhalende ervaring?
- Was de jongere alleen tijdens de ervaring?
- Is het een jeugdervaring?

Dit leidt tot het volgende schematische overzicht:

Nr	Wat?	Gevoel	Waar?	Eenmalig?	Alleen?	<12 jaar?
1	Lopen met naderend onweer	Ontzag <i>Ik ben niks op deze wereld</i>	Nederland	Ja	Ja	Nee
2	Grote vis vangen	Ontzag <i>Wauw, een beest dat ouder is dan ikzelf.</i>	Nederland	Nee	Ja	Nee
3	Verdwaald in bos	Angst <i>Ik ben daarna snel naar huis gerend</i>	Nederland	Ja	Ja	Ja
4	Ganzenei uit proberen te broeden	Zielig	Nederland	Ja	Nee Met vriendje	Ja
5	Dode mier proberen te opereren	Onmacht <i>Als mens kun je er niks aan doen.</i> Berusting <i>Het is soms gewoon zo</i>	Nederland	Ja	Ja	Ja
6	Eekhoorn op het balkon	Vrolijk <i>Natuurgevoel in hartje Londen</i>	Engeland	Ja	Ja	Nee
7	Herten over het bospad	<i>Dat maak je niet zo vaak mee</i>	Nederland	Ja	Ja	Nee
8	Hert zien in het bos	Opwinding <i>Het was wel vet te zien hoe zo'n hert manoeuvreert</i>	Nederland	Ja	Ja	Ja
9	Pony op pad op zondagen	Opwinding <i>Dat vond ik toen echt supermooi</i>	Nederland	Nee	Nee Met familie	Ja
10	Botanische tuin bezoeken	Vrijheid <i>Loskomen van je dagelijkse ding</i>	Nederland	Nee	Nee Met familie	Ja
11	Hut in het bos in de buurt	Indruk	Nederland	Nee	Nee Met vrienden	Ja
12	Spin met mot in fles gestopt	Interessant	Nederland	Ja	Nee Met broertje	Ja
13	Grote boomhut gebouwd in het bos in de buurt	Klein als mens <i>Als je bedenkt wat de mens nog meer kan maken</i>	Nederland	Nee	Nee Met vrienden	Ja

14	Naaktslakken doorsnijden en hommels in de ventilator stoppen	Je bent dan best machtig	Nederland	?	Nee Met broertje	Ja
15	Ree zien in het bos	Trots <i>Die kwam ik toch maar mooi tegen</i>	Nederland	Ja	Ja	Nee
16	Vogels kijken met opa, mereljongen die verbranden	<i>Het leven ontstaat en eindigt weer/ ook dieren maken fouten</i>	Nederland	Nee/ Ja	Nee Met opa	Ja
17	Door telescoop naar maan kijken	Verbazing/verwondering <i>Ik ben een heel klein puntje</i>	Nederland	Ja	Nee Met vader	Ja
18	Zien van metershoge waterval	Verbazing <i>De kracht van het water verbaast me gewoon</i>	Oostenrijk	Nee	Ja	Nee
19	Blikseminslag in tuin van de burens	Verbazing <i>Dan sta je wel even stil bij de kracht van de natuur</i>	Nederland	Ja	Ja	Nee
20	Broodjes eten bij een boom in het bos	Gezellig/vertrouwd <i>Altijd in het bos met mijn gezinnetje zelf</i>	Nederland	Nee	Nee Met familie	Ja
21	Staan op bergtop	Verwondering <i>Wat kan de wereld mooi zijn</i>	Luxemburg	Ja	Ja	Nee
22	Staan op bergtop	Verwondering <i>Prachtig! Mooi uitzicht, lekker koud, niemand om je heen.</i>	Frankrijk	Ja	Ja	Nee
23	Aan het strand lopen	<i>Je voelt de wind en kunt lekker nadenken</i>	Nederland	Nee	Ja	Ja
24	Verdwaald in bergen tijdens onweer	Angst <i>We konden de bergen niet uit</i>	Frankrijk	Ja	Nee Met familie	Ja
25	Verdwaald tijdens wandeling	<i>Het regende dus het was op dat moment echt van: "Oh, nee.."</i>	Luxemburg	Ja	Nee Met familie	Ja

Tabel 3. Gedeelde ervaringen tijdens groepsdiscussies met jongeren. Waar de beschrijving niet duidelijk genoeg was voor de beantwoording van de vraag, staat een vraagteken. Volledige beschrijvingen van de topervaringen zijn te vinden in Bijlage V.

Interpretatie van gedeelde topervaringen

Uit Tabel 3 blijkt dat er in 7 van de 11 groepsdiscussies leerlingen zijn die een eigen topervaring verteld hebben. Jongeren van 14 tot 18 jaar kunnen praten over iets dat ze mee hebben gemaakt in de natuur en ze zijn in staat dit op waarde te schatten. Uitsluitend bij de drie VMBO groepen en de V4 groep van het LRC uit Utrecht zijn geen topervaringen gedeeld.

Waar dit voor de V4 groep op toeval kan berusten, lijkt voor de VMBO groepen sprake van een trend. Er is dan geen sprake van onwil; de leerlingen in deze groepen geven meermalen aan *niet na te denken* over natuur(ervaringen). In twee van de drie groepen is een duidelijke afkeer tegen het spreken over topervaringen en natuur in het algemeen (zie ook 4.2.4). In de andere VMBO groep worden wel ervaringen genoemd als ‘nachtzwemmen in een zwembad in de buurt’ en ‘avondvoetbal met jongens uit de buurt’, maar bood dit geen verdere aanknopingspunten voor het spreken over topervaringen.

De gegevens uit Tabel 3 tonen een ander beeld voor de HAVO en VWO groepen (68 leerlingen). Daar kon meer dan een derde (25/68) van de leerlingen een eigen ervaring in of met natuur benoemen die indruk gemaakt heeft. Daarbij moet opgemerkt worden dat dit ervaringen zijn die, na het lezen van de definitie, door de leerlingen zelf als topervaring aangeduid worden. Een onderscheid tussen natuurbeleving als topervaring en ‘louter vermaak’ (Gebhard, 2003) is hier dan ook niet gemaakt. Overigens is dit onderscheid wel iets dat de jongeren tijdens de discussies ook opmerken. Een voorbeeld:

Je kunt een ervaring hebben dat je op een duin in de zon ligt of als je met safari in Afrika opeens naast een olifant staat. Heel anders maar je kunt het allebei zien als een topervaring. Bij de ene is het meer van lekker chillen, bij die andere heb je zoiets van : Ho, wat gaat 'ie doen?

- Een topervaring in Nederland? Op een duin liggen in de zon, half slapend. Of mountainbiken in het bos. Hangt ervan af wat je interesses zijn.

- Op het strand liggen is voor mij geen topervaring. Ik heb dat wel een gedaan maar dat is niet iets wat me bijblijft. Niet van oh die keer werd ik ineens heel bewust van natuur. 2

Het feit dat in geen enkele van de vier vierde klassen een topervaring is genoemd, zou verklaard kunnen worden door de levensfase van deze leerlingen. Volgens Margadant durven en willen jongeren van 14 t/m 16 jaar, in een tijd waar de terreur van de jeugdcultuur op zijn hoogst is, niet afwijkend zijn van hun leeftijdsgenoten (Margadant, persoonlijke communicatie). Dit zou, in een groep waar niemand initiatief neemt om een ervaring te delen, de leerlingen die dat misschien wel willen tegenhouden. Deze gedachte wordt ondersteund door het feit dat drie V4-leerlingen in de gemengde discussie in Gemert wel topervaringen hebben verteld. De 11 groepsdiscussies zijn echter niet representatief genoeg om hier sluitende conclusies aan te verbinden.

Zestien van de 25 ervaringen zijn opgedaan in de periode tot 12 jaar. De afwezigheid van inmenging van volwassenen bij het beleven van een ‘Significant Life Experience’ of flow-toestand is betoogd door sommige onderzoekers (Van den Born en Van den Berg in Verboom & de Vries, 2006). In negen van de 16 jeugdervaringen uit dit onderzoek is dit het geval (3, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15). Aan de andere kant wordt het belang van de rol van inspirerende volwassenen genoemd (Kees Both en Petra Jansen in Verboom & de Vries, 2006). In twee van de zestien jeugdervaringen spelen inspirerende volwassenen een rol (16, 17). Maar dat de invloed van volwassenen ook averechts kan werken, bewijst de uitspraak van de volgende leerlinge:

Mijn moeder is een natuurfreak. Zij denkt daar anders dan ik over en heeft me echt mee proberen te geven dat ik van natuur ging houden. Ik moest allemaal bloemen bekijken en leren. Ik weet niks want het interesseert me niet. Vroeger misschien

een beetje omdat ik dacht dat dat normaal was. Maar ik ga later ook so wie so in de stad wonen.

- Andere leerling: Denk je dan niet dat je zo'n kind van de gele eend zou zijn zonder je moeder?

Nee, natuurlijk niet. 11

Zes van de door de jongeren gegeven ervaringen hebben plaatsgevonden tijdens vakanties in bijvoorbeeld Frankrijk of Oostenrijk, tegenover negentien ervaringen in Nederland. Van laatstgenoemde hebben zeventien ervaringen plaatsgevonden in de eigen omgeving (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20). Ervaringen in eigen omgeving zouden jongeren meer bij natuur kunnen betrekken, en misschien zelfs voor binding met specifieke plaatsen kunnen zorgen (Both in Verboom & de Vries, 2006, zie ook 4.1.3).

Leerlingen die een topervaring gedeeld hebben, kunnen terugkijken en het gevoel van de ervaring weer voor de geest halen. Dit levert een breed scala aan emoties op, van macht en trots, tot ontzag en berusting. Daarbij is angst een emotie die meerdere malen expliciet of impliciet naar voren komt. Volgens Van den Berg komt met het overwinnen van een negatief affect (angst) een vormende ervaring tot stand (Van den Berg in Verboom & de Vries, 2006). Volgens haar kan dit op (ten minste) vier verschillende manieren. Opvallend is dat meerdere van de door de leerlingen beschreven ervaringen vallen binnen de categorieën die zij hiervoor beschrijft:

1. *Onverwachte confrontaties met enge of dode dieren* (4, 5, 12, 16)

In vier ervaringen komt het (lijfelijk) contact met enge of dode dieren naar voren, variërend van een ei met een ongeborn embryo tot mereljongen die verbranden. Volgens een leerling uit Gemert hangt iemands emotie bij confrontatie met dode dieren ook af van de plaats waar hij/zij opgroeit. Hij vertelt dat een dood dier voor hem lang niet zoveel meer losmaakt:

Ik denk dat een dood dier voor mensen in een dorp minder erg is dan voor mensen in een stad. Als ik bij Expeditie Robinson die mensen zie janken om een kip, dan denk ik waar ben je mee bezig?! Als ik dat moest doen elke keer dat ik weer eens een koe onder een groene koker zag liggen! 5

2. *Confrontaties met de hevigheid van natuurkrachten* (1, 18, 19)

In drie ervaringen leidt onverwachts contact met de hevigheid of grootsheid van natuurkrachten tot verbazing en verwondering.

3. *Verdwalen in het bos* (3, 24, 25)

Verdwalen in een bos komt in drie ervaringen naar voren.

4. *Confrontaties met de overweldigende grootsheid van de natuur* (1, 17)

Ervaringen waarin kinderen/jongeren opeens beseffen hoe groots en onbegrijpelijk natuur is, komt in twee ervaringen naar voren. In één ervaring is er daarbij sprake van een bemiddeld contact met natuur door een telescoop.

De natuur is een plek die, sneller dan andere omgevingen en stimuli, angst bij mensen kan oproepen (Van den Berg in Verboom & de Vries, 2006). Bovendien is natuur in Westerse

landen volgens Van den Berg dermate getemd, dat de angst meestal groter is dan het reële gevaar. Hierdoor wordt angst dus meestal overwonnen in plaats van dat deze leidt tot een traumatische ervaring.

Naast angst komt in twee ervaringen het experimenteren met dieren naar voren (12, 14). De twee leerlingen gaven aan uit interesse dieren gevangen te nemen of dood te maken. Volgens een leerlinge leidde dit tot een gevoel van macht. Ondanks dat een dergelijke wreed aandoende activiteit in eerste instantie strijdig lijkt met het begrip topervaring, kon een klasgenoot de waarde er wel van inzien:

... want je leert later dat dat niet de bedoeling is. Als jij dat dan hoort heb je daar een bepaald gevoel bij. Je denkt dan namelijk terug aan je eigen ervaring. Terwijl iemand die nog nooit een naaktslak heeft gezien zoiets heeft van :”Het zal wel.” Degene die het nooit heeft gezien of vastgehad begrijpt dat niet, en zal er veel makkelijker mee omgaan. 4

Ten slotte zijn er naar aanleiding van de gedeelde ervaringen nog een aantal opvallendheden:

- In zeventien ervaringen komt het ongeplande karakter van een topervaring naar voren (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25). Leerlingen geven meermaals aan het gevoel te hebben gehad overrompeld te worden door wat ze meemaken.
- Eerder onderzoek veronderstelt een verhoogde interesse van jongeren voor dieren (Margadant, 1994). Het feit dat in 11 van 25 ervaringen dieren een rol spelen (2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16), ondersteunt deze eerdere bevinding.
- De plek waar leerlingen hun topervaring beleven verschilt in grote mate. Dit varieert van een ervaring middenin de natuur tot een ervaring met natuur in een niet-natuurlijke omgeving. In zeven van de ervaringen komt het bos expliciet als plek voor de ervaring naar voren. De rol van het bos varieert van plek om te verdwalen, wilde beesten te zien en hutten te bouwen (3, 7, 8, 11, 13, 15) tot decor voor een familiale gebeurtenis (20).
- Bij vijf van de beleefde topervaringen was er expliciet sprake van herhaling van de ervaring (9, 10, 14, 16, 20). Het is mogelijk dat dit aantal in werkelijkheid nog hoger ligt. Volgens Chawla kan een reeks van ervaringen zich in de herinnering verdichten tot een of enkele ervaringen. Deze zijn op zich niet doorslaggevend, maar typeren wel een groter, doorslaggevend bereik van ervaringen (Chawla, 2001).
- In drie ervaringen komt binding aan een bepaalde plek expliciet naar voren (9, 10, 20). Een plek is in deze verhalen gekoppeld aan een mooie ervaring.

De resultaten in Tabel 3 bieden geen aanleiding tot het leggen van verbanden tussen het vertellen van topervaringen en geslacht. Zowel jongens als meiden hebben ervaringen gedeeld, waarbij geen duidelijk verschil merkbaar was (15 door meiden, 11 door jongens). Ook was tijdens de groepsdiscussie geen verschil in deelname tussen jongens en meiden merkbaar. Bovendien is een verband tussen achtergrond van de leerlingen en beleefde natuurervaringen op basis van de gegevens in Tabel 3 niet aan te tonen.

Jongeren van 14-18 jaar over natuur

Hier zal kort ingegaan worden op de resultaten naar aanleiding van antwoorden op de openingsvraag en inleidende vragen van de focusgroep (zie Bijlage I). Ondanks dat deze vooral dienden ter kennismaking, bieden de antwoorden van de jongeren, aangevuld met bestaande literatuur over jongeren en natuur, een beeld van de achtergrond van de groepsdiscussie. Voor een meer volledige uitwerking inclusief citaten zie Bijlage VI.

Voor natuur is ook voor jongeren geen sluitende definitie te vinden. Op de vraag wat natuur is wordt op verschillende manieren geantwoord. Veelal worden eerst de biotische aspecten van natuur genoemd (planten, dieren, bomen, struiken), gevolgd door abiotische (water, lucht, bergen, zand, zuurstof). Daarbij zijn de leerlingen het meerdere malen oneens over de vraag of de mens ook natuur is. Opvallend is dat in vijf groepen leerlingen zich uiten in een tamelijk pragmatische visie op natuur. Voor hen is natuur *alles wat eruit ziet als natuur*, hetgeen zich uit in ongeorganiseerdheid en onregelmatigheid. Daarbij geven enkele leerlingen aan dat het niet uitmaakt dat deze natuur aangelegd is, als deze er maar natuurlijk uitziet. Andere leerlingen zijn het hier niet mee eens. Zij vinden dat alle natuur waar mensenhanden aan te pas zijn gekomen, al geen natuur meer is.

Margadant (1994) onderscheidt in haar onderzoek naar natuurbeelden bij jongeren verschillende natuurbeelden bij jongeren. Het meest voorkomend is het *bepaalde* natuurbeeld, waarbij een scherp onderscheid tussen biotische en abiotische aspecten gemaakt wordt. Binnen deze groep valt weer een groep jongeren met een *romantisch* natuurbeeld, dat gekarakteriseerd wordt door het benadrukken van het idyllische, het idealiseren van vroeger en het uitsluiten van versturende aspecten. Ten slotte is er een kleinere groep jongeren met een *ruimer* natuurbeeld. Dit beeld uit zich in het erkennen van abiotische aspecten van natuur, evenals de rol van de mens zelf. Landbouw wordt door deze jongeren ook tot natuur gerekend. De opzet van deze studie staat niet toe conclusies te trekken over de verhouding waarin de verschillende beelden voorkomen onder jongeren. Desondanks is de mate van discussie onder leerlingen (zie ook Bijlage VI) tekenend voor het bestaan van *ruime* en *minder ruime* natuurbeelden van de jongeren in deze studie.

In zeven groepsdiscussies geven jongeren aan natuur belangrijk te vinden. Ze onderschrijven vooral de mogelijkheden die natuur biedt voor rust en ontspanning. Daarbij overheerst de gedachte dat in de natuur minder opgelet hoeft te worden en 'je tot jezelf kan komen'. Deze uitspraken ondersteunen de veronderstelde rol van natuur als *restorative environment* (Kaplan & Kaplan, 1989). Daarnaast geven sommige jongeren aan dat natuur, door haar grondstoffen en zuurstof, nodig en belangrijk is om überhaupt te kunnen leven. Deze instrumentele benadering voor de waarde van natuur wordt niet door elke jongere gekozen. Zo zijn er ook leerlingen die vinden dat natuur er gewoon hoort te zijn. Waar de waardering voor natuur ook op gebaseerd is, in zes groepen geeft het leerlingen aanleiding tot bezorgdheid over het geschetste beeld van vervreemding.

De antwoorden uit de groepsdiscussies bieden meer inzicht in de belevingswaarden van natuur voor jongeren. Jongeren kunnen desgevraagd uitvoerig beschrijven wat natuur met hen doet. In vier groepen wordt natuur als een interessante en unieke omgeving gewaardeerd. De *variatie* en vele *veranderingen van gedaante* spelen hierbij een rol. Leerlingen kunnen daarbij ook reflecteren op verschillende zintuigen die aangesproken worden in een natuurlijke omgeving. Zo verbinden zij kleuren, geuren en geluid aan natuurbeleving. Natuur verwondert

sommige leerlingen en geeft een gevoel van ruimte en vrijheid. Behalve individuele beleving van natuur, benadrukken sommige jongeren de sociale functie van natuur. Natuur is volgens hen gezellig, je voelt je er veilig en natuur stimuleert sociaal gedrag. Ook associëren sommige jongeren natuur met gezondheid.

Uit bovenstaande resultaten blijkt dat in veel groepsdiscussies het beeld van jongeren die natuur waarderen en beleven overheerst. Dit beeld geldt echter niet voor elke geraadpleegde groep leerlingen. In twee groepsdiscussies stonden leerlingen neutraal ten opzichte van natuur (2 en 10). In twee groepsdiscussies (6 en 9) was er duidelijk geen animo voor het praten over natuur. Natuur wordt in deze groepen niet interessant gevonden en erover praten al helemaal niet. Over dit gegeven wordt uitgeweid in paragraaf 4.2.1.

4.1.2 NME specialisten over het beleven van een topervaring in de natuur

NME experts over de definitie op nationaleuitdaging.nl

De NME experts is gevraagd wat ze van de definitie van een topervaring vonden, zoals die is opgesteld door de Nationale Uitdaging (zie Bijlage IV):

Een topervaring is een ervaring in of met de natuur, die:

- *Indruk maakt, kwaliteit heeft*
- *Bij blijft, duurzaam is, een mooie herinnering oplevert*
- *Bewustwording teweegbrengt over de waarde van natuur en de eigen plaats in het grotere geheel*

(www.nationaleuitdaging.nl)

Alle drie de geïnterviewde NME experts herkennen het beeld van een topervaring dat geschetst wordt. Voor één van hen (HL) geeft dit zelfs aanleiding tot het vertellen van een eigen topervaring. Een andere specialist wijst op het herkenbare karakter van zo'n ervaring:

Het zijn van die ervaringen die we allemaal kennen, dat de handelingswereld wegvalt en het gras groener en de lucht blauwer lijkt. Het wordt in de psychiatrie ook wel een vorm van extase genoemd. Maar iedereen kent ze, iedereen kan ze benoemen en heeft het meegemaakt. (MM)

Eén specialist (HL) is het volledig eens met de definitie. De twee andere specialisten hebben aantal aanmerkingen. Ze wijzen beiden op de **subjectiviteit** van de gebruikte begrippen indruk, kwaliteit en mooi. Een specialist geeft aan dat een 'topervaring' niet persé verbonden hoeft te zijn met natuur. Bovendien wijst een andere specialist erop dat een ervaring niet altijd mooi hoeft te zijn om bij te blijven:

Heel veel mensen hebben bijvoorbeeld een geweldige herinnering aan een storm, of onweersbui of noodweer terwijl je in de bergen aan het lopen was, nou dat vergeet je nooit meer. Ook dat is een hele diepe ervaring. (RR)

Een andere specialist geeft blijk van een wetenschappelijke scepsis als het gaat om het beleidsmatig vaststellen wat een topervaring is:

We zijn met z'n allen aan tafel gaan zitten en zijn gaan ponderen, en we komen op de middenstip bij elkaar drijven en wij bepalen nu dat dit een topervaring is. Nou prima, alleen als wetenschapper, als pedagoog, heb ik daar niet zoveel mee. (MM)

Deze scepsis hangt samen met de afweging of dit soort momenten te organiseren zijn:

... en ik denk dat dat heel moeilijk is. Dat je niet echt kan plannen, organiseren. Je kunt de voorwaarden scheppen, waarin ze kunnen optreden. Het heeft te maken met geen stress, een zekere vrijheid. Dat je zelf individueel kunt invullen van hoe je hier en nu bent, zonder groepsdrang. (MM)

Juist door dit moeilijk planbare karakter van een topervaring is volgens deze specialist daarom **continuïteit** in de natuurbeleving van kinderen erg belangrijk. Ze vindt vooral voor stadskinderen *groene linten*, *schoolwerktuinen* en een gevarieerde *groene leefomgeving* erg belangrijk.

Naast deze aanmerkingen, geeft een specialist aan nog iets wezenlijks in het derde punt van de definitie te missen:

Hier hoort dus nog iets bij, iets wat je aanzet tot anders kijken naar de dingen of aanzet tot dingen bewust anders gaan doen. (RR)

NME specialisten over de rol van (top)ervaringen in en met natuur binnen NME voor het voortgezet onderwijs

Met drie NME specialisten is gesproken de rol die (top)ervaringen in en met natuur spelen in NME voor het voortgezet onderwijs. Daarvoor zal eerst ingegaan worden op de status van NME in Nederland.

De status van NME

Beleidsmatig is er in Nederland relatief veel aandacht voor Natuur en Milieu Educatie binnen het onderwijssysteem. Zo heeft Nederland als een van de eerste EU-landen NME doelen in de eindexamentermen van het voortgezet onderwijs gebracht. Het ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) heeft richtlijnen opgesteld voor wat jongeren aan het eind van de middelbare school over natuur moeten weten. Elke school is op zijn eigen manier bezig met de invulling van de richtlijnen. De wet op vrijheid van onderwijs maakt dat de rol van overheid en ministeries hooguit faciliterend is. Een specialist zegt hierover:

Dat is de kracht van het Nederlandse onderwijs, scholen hebben een grote eigen verantwoordelijkheid om die invulling waar te maken. Toch is het aan de andere kant ook een achilleshiel. Want is deze vrijheid niet een vrijblijvendheid? (RR)

In de praktijk bestaat dus het gevaar van de vrijheid die, als het gaat om NME, verwordt tot vrijblijvendheid. Een rapport van Alterra over de effectiviteit van het Nederlandse NME beleid geeft reden tot een kritische blik (Sollart, 2004). In het rapport komt naar voren dat ondanks dat NME doelen vastgelegd zijn, de rol van NME in de onderwijspraktijk marginaal is. Hiervoor worden enkele oorzaken genoemd, die ook in de interviews met de specialisten in deze studie naar voren komen.

Zo wordt door twee specialisten (HL, RR) de algemene, niet specifieke kerndoelen van NME als belangrijke oorzaak genoemd. Daarbij komt ook dat de toetsing op deze doelen nauwelijks plaatsvindt. Een specialist legt uit dat het gebrek aan toetsing al te zien is in het basisonderwijs:

De inspectie toetst niet op natuuronderwijs. De Cito-toets gaat voor een deel niet over natuur en als er vragen over gaan dan tellen ze niet mee voor het gemiddelde, maar zijn facultatief. Daarmee maak je de status van dat ontwikkelingsgebied behoorlijk laag. (RR)

De niet specifieke kerndoelen en veelal afwezige toetsing zorgt ook in het voortgezet onderwijs voor minimale aandacht voor natuur en milieu binnen verschillende vakken. Dat gebeurt in het huidige voortgezet onderwijs meestal slechts in de vakken aardrijkskunde en biologie, waarbij het beoogde vakoverstijgende karakter van NME op maar weinig scholen vorm krijgt (Sollart, 2004). Bovendien heeft NME te lijden onder de dominantie van de kernvakken in het Nederlandse onderwijs. Een specialist zegt hierover:

Het heeft volgens mij te maken met hoe wij denken over onderwijs. Wij vinden dat taal en rekenen in het basisonderwijs een heilige status hebben, dat zijn vakken die helemaal op en top zijn en de zaakvakken worden gerekend tot een soort algemene ontwikkeling. Ik vind dit een zeer zorgwekkende ontwikkeling. (RR)

Door de gebrekkige inbedding van NME is de kwaliteit ervan volgens de specialisten vooral afhankelijk van de betrokkenheid en bevoegenheid van docenten. En die kiezen door gebrek aan vakinhoudelijke kennis of door tijdgebrek liever voor het bijbrengen van de vaardigheden die wel getoetst worden. De specialisten vinden de training en nascholing van docenten dan ook erg belangrijk.¹⁵

NME in het voortgezet onderwijs

Volgens de specialisten is de gebrekkige praktische inbedding van NME vooral het geval in het voortgezet onderwijs. Dit kan verklaard worden vanuit de ontstaansgeschiedenis van NME; bij de implementatie van NME heeft men zich in eerste instantie gericht op het basisonderwijs. Voor wat betreft voortgezet onderwijs is er volgens de specialisten nog een inhaalslag te maken. Op dit moment is het voortgezet onderwijs voor de inrichting van NME voornamelijk afhankelijk van externe actoren als IVN en lokale NME centra. In de praktijk blijkt echter die invloed beperkt. Zo richten slechts enkele NME centra zich specifiek op leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Dat zelfs bij de centra die dit wel doen, een enkele coördinator geen grootse invloed hebben kan, legt een specialist uit:

We hebben dan wel een Voortgezet Onderwijs positie hier, maar een school kan ik hier [Nijmegen] zes dagdelen per jaar bereiken. Met één jaarlaag kan ik dan één project doen. Dus een gemiddelde leerling op school ziet mij, als 'ie geluk heeft, een of twee keer in zijn hele schoolleven. (HL)

Vooraf in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, waar de exameneisen voor docenten leidend zijn voor de lesinvulling, is de rol die NME in het reguliere onderwijs speelt klein. Als scholen toch kiezen voor een NME invulling, gebeurt dat vaak buiten het reguliere onderwijsprogramma, in projectweken. Voor wat betreft de bovenbouw, moet volgens de specialisten de rol van NME centra en organisaties als IVN er in bestaan voldoende aantrekkelijk aanbod te waarborgen. Aanbod met een leerkrachtondersteunende aanpak. Een specialist zegt hierover:

Je moet met een volkomen afgerond, hapslik programma komen, wat een docent geen kopzorgen geeft en wat geen voorbereiding vraagt. (MM)

Daarbij is een vraaggestuurde aanpak een must. Door een zo goed mogelijke afstemming op specifieke omstandigheden en wensen van scholen moet maatwerk geleverd worden. Ook is differentiatie in NME projecten voor VWO, HAVO en VMBO leerlingen wenselijk. En zelfs binnen die leerlingengroepen moet onderscheid in de aanpak gemaakt worden, zo legt een specialist uit:

Van 14 t/m 16 zit je in die fase waarbij de terreur van de jeugdcultuur op zijn hoogst is, waar kinderen niet afwijkend durven en willen zijn. Daarna als die echte adolescentie begint, de hoogste klassen van het Voortgezet Onderwijs, dan willen ze wel weer een eigen mening hebben en afwijken zijn en dwars tegen de klas ingaan. (MM)

¹⁵ In de onlangs verschenen NME-nota 'Kiezen, leren en meedoen' van LNV, OCV en VROM is nascholing van docenten een van de speerpunten in het NME beleid tot 2011.

Natuurbeleving in voortgezet onderwijs

In de Nederlandse NME zijn grofweg twee stromingen te onderscheiden: de grijze, die zich richt op het voorkomen en verhelpen van milieuproblemen, en de groene. Laatstgenoemde richt zich vooral op het leren liefhebben en waarderen van natuur in de eigen leefomgeving. Volgens een specialist is dit natuuronderwijs essentieel in de zorg voor natuur en milieu:

Je moet eerst leren kijken met waardering en liefde voor natuur voordat je kunt gaan begrijpen dat je dat niet aan moet tasten. (MM)

In de groene benadering speelt bij het leren waarderen van natuur de persoonlijke beleving ervan een grote rol. Waarden en begrippen krijgen zin als ze iets kunnen bijdragen aan de verruiming en verdieping van die beleving. In de nieuwe NME nota van LNV, OCW en VROM wordt dit gegeven erkend. Een van de speerpunten voor het NME-beleid in de komende jaren is dan ook het vergroten van de aandacht voor beleving en praktijkervaringen. Daarmee wordt teruggegrepen op het pedagogische principe 'hoofd, hart en handen' (denken, voelen en doen) als ideaal voor het overbrengen van kennis en competenties. In de nota wordt bovendien gepleit voor meer aansluiting van NME met de dagelijkse praktijk. Vooral voor jongeren is dit, volgens een van de specialisten in deze studie, belangrijk. Jongeren moeten volgens hem iets met geleerde kennis kunnen doen (RR).

Dat NME meer kan aansluiten bij de dagelijkse beleving van natuur, komt ook naar voren in de gesprekken met de NME specialisten. Volgens hen wordt binnen biologie en aardrijkskunde de belevingsgerichte benadering maar weinig gekozen. Zo zegt een specialist over de inrichting van biologieonderwijs:

Dat programma zit vol met heel nuttige dingen zoals fysiologie, het menselijke lichaam, celbiologie, genetica. Dit alles kan op zich heel steriel behandeld worden, zonder dat kinderen met natuur in aanraking komen. Dus dan heb je een abstractieniveau in dat biologieonderwijs dat wel een zinnige invulling geeft, maar geen contact met natuur. (RR)

Deze theoretische, abstracte aanpak staat overigens ook een meer algemene beschouwing van mens en natuur in de weg. De relatie tussen mens en omgeving komt in weinig lesmethoden expliciet naar voren. Een specialist zegt hierover:

Hoe de omgeving eruit ziet en wat er gebeurt als die op een bepaalde manier beïnvloed wordt, dat wordt een beetje aangestipt bij aardrijkskunde en een heel klein beetje bij biologie. Maar meestal wordt dat hoofdstuk vergeten. (HL)

Een andere specialist, die lesmethoden voor aardrijkskunde en biologie voor het voortgezet onderwijs analyseerde, bevestigt dit beeld:

Het was so wie so onze bevinding dat aardrijkskunde er meer aan doet dan biologie. En biologie behandelt dan wel het ecosysteembegrip, maar in wezen wordt dat bij aardrijkskunde beter gedaan dan bij biologie. (MM)

Behalve dat lesmethoden in het reguliere voortgezet onderwijs een beschouwing van

persoonlijke natuurbeleving niet ondersteunen, zijn er meer zaken die de aandacht voor natuurbeleving belemmeren. Zo bevestigen de NME specialisten het beeld van jongeren van 14-18 jaar als een moeilijke doelgroep voor natuurbeleving. Jongeren zijn met hun vrienden en imago bezig, en natuur wordt over het algemeen niet 'cool' gevonden. Daarbij komt dat het ervaren van natuur in schoolverband vaak moeilijk te organiseren is. Een specialist zegt:

Zit je in Nijmegen op het Lindenholt College, dan zie je niks, dan heb je pech. Het is organisatorisch voor een docent heel moeilijk om de school uit te stappen want dan moet er een bus- of fietstocht georganiseerd worden. De hele schoolomgeving is er niet op gemaakt. (HL)

In combinatie met de overvolle lesprogramma's, leidt dit ertoe dat maar weinig leerlingen in het voortgezet onderwijs in direct contact komen met natuur. Docenten kiezen omwille van praktische overwegingen eerder voor indirect contact, zo legt een specialist uit:

Directe natuurbeleving is toch de franje die er als eerste vanaf valt. Zeker als er een goed aanbod is van een museum, theater of televisieprogramma, dat leerkrachtontlastend is in plaats van belastend. (MM)

Deze organisatorische problemen worden versterkt door de klassikale en vakgerichte benadering in het reguliere onderwijs. In onderwijsvormen waar projectmatiger en veelal in taakgroepen gewerkt wordt (o.a. Vrije Scholen maar ook Montessorischolen, het Hyenaplan en Daltonscholen) is dit probleem minder groot. Volgens een specialist, met ervaring als Vrije School docent, maakt de insteek van deze onderwijsvorm natuurbeleving makkelijker:

De grondslag was de buitenwereld en het gevoel erbij te betrekken. In elk vak wordt geprobeerd vanuit die filosofie les te geven. Dat schept alweer een makkelijker kader om dit erbij te doen. (HL)

De buitenwereld in lesvormen betrekken gebeurt volgens de NME specialisten nog lang niet genoeg in het reguliere voortgezet onderwijs. Zo worden jongeren erg weinig aangespoord na te denken over hun relatie met natuur. Onderwijsvormen waarbij de relatie tussen leerling en natuur ter sprake komt zijn schaars, zo vertelt een specialist:

Ik ben al 7 jaar uit de praktijk en ik weet wel een aantal voorbeelden waarin het wel goed gebeurt. Het aanspreken van die leeftijdscategorie op een manier waarop het ook voor henzelf tot een tastbaar resultaat leidt, is gewoon heel lastig en daarom gebeurt het denk ik niet voldoende. (RR)

Juist omdat het zo lastig en weinig tastbaar (en toetsbaar) is, blijft ook deze insteek volgens de specialisten voorbehouden aan bevlogen docenten. De NME specialisten zien dit leder ogen aan. Ze benadrukken het reflecteren op de persoonlijke relatie met natuur. Een specialist plaatst deze reflectiefase in een breder educatief kader:

Eén van de grote bezwaren van leerprocessen, ook bij volwassenen, is juist dat de laatste fase, de reflectiefase op wat heb ik nou eigenlijk geleerd, ontbreekt. Het tiert van de onvolledige leerprocessen, onze hele samenleving hangt ervan aan elkaar. (MM)

4.1.3 Filozofen over het beleven van een topervaring in de natuur

Filozofen over de beleving van topervaringen in de natuur

In dit deel zal om tot beantwoording van de gestelde vragen te komen, eerst de gedachtegang van de geïnterviewde filozofen weergegeven worden. Om uitspraken te doen over de waarden die zich tonen in de beleving van topervaringen, wordt gekeken naar het culturele kader waarbinnen die ervaringen vallen. Dit vertrekpunt is voor ieder van de filozofen anders en wordt voor elk in de komende pagina's toegelicht.

Introductie van filosofische startpunten

Jan Boersema reflecteert op de culturele en levensbeschouwelijke dimensies in de relatie tussen mens en natuur. Tijdens zijn gesprek combineert hij filosofie, geschiedenis en theologische invalshoeken.

“De mens heeft een gecompliceerde verhouding met natuur. We zijn er onderdeel van maar we staan er ook los van. We kunnen er niet helemaal in op gaan en zijn in staat op de verhouding te reflecteren. Daaruit komen bepaalde ideeën voort over hoe de verhouding tussen mens en natuur in elkaar zit en hoe het zou moeten.

Levensbeschouwelijk gezien heeft de komst van het christendom veel invloed op onze verhouding tot de natuur gehad. Maar een religie zegt niet alleen iets over de omgang met de natuur, ze betekent ook iets voor de omgang met elkaar. Zo leidt ze tot een bepaald type samenleving. Als we natuurreligies vergelijken met andere religies zoals Jodendom, hindoeïsme, boeddhisme en christendom, dan zien we dat vooral het christendom een hele dynamische, optimistische op vooruitgang gerichte maatschappij heeft opgeleverd. Zeker na de Renaissance en de Verlichting. En dat heeft zijn tol wel geëist op het gebied van natuur en milieu.

Als het gaat om de omgang met natuur heeft Nederland wel een aparte positie. Hier is het controleren van de natuur extremer dan in andere landen. Het is een klein land en het zou er überhaupt niet geweest zijn als we ons niet krachtig teweer hadden gesteld tegen bijvoorbeeld de kracht van het water. Zelfs de zogenaamde natuurlijke landschappen zijn grotendeels door de mens beïnvloed. Wat er dan ontstaat, is een half natuurlijke natuur, en dat is eigenlijk de natuur die wij in Nederland hebben. Wij moeten de discussie over natuur dan ook voeren door gebruik te maken van cultuur, het is eigenlijk een culturele discussie. Toch heeft het christendom ook zijn positieve kanten gehad in termen van gezondheidszorg en welvaart. Bovendien leidt het tot leefbaarheid: plekken waar de natuur helemaal zijn gang kan gaan zijn erg onaangename plekken voor mensen om te wonen. We moeten daar geen romantisch idee van hebben, de natuur is helemaal niet zo mensvriendelijk in veel opzichten. Het idee van de natuur die heel aangenaam is en geassocieerd wordt met positieve dingen komt natuurlijk uit een wereld waarin de natuur helemaal onder controle is gebracht door mensen. Vooral bij stedelingen overheersen de meer sentimentele gevoelens. Daar wordt geen echt gevaar meer ondervonden van de natuur.

Naar mijn idee komen jongeren steeds minder in contact met natuur. Jongeren worden vandaag de dag aan de ene kant heel goed geïnformeerd over de toestand van de natuur in de hele wereld via de media. Die kennis hebben ze veel meer dan vroeger het geval was. Maar de andere kant, de reële ervaring en de confrontatie met de natuur, dat is stukken minder. Concrete natuurervaring komt binnen via meer zintuigen zoals zien, horen, tast en reuk. Dat is mijns inziens fundamenteeler voor de mens in het vormen van zijn opvattingen dan cognitieve en visuele informatie. En juist op dat punt gaat het bergafwaarts de laatste decennia. Het begint met belevingskennis. Die kennis moet gewekt worden door nieuwsgierigheid en de combinatie kan weer leiden tot liefde en appreciatie voor natuur. En dan kom je dingen tegen in de natuur verrassend zijn.

Dat kan ook een onaangename verrassing zijn. Je vriendje kan bijvoorbeeld verdrinken bij het scholletje lopen. Maar ook met die linke kant van natuur komen jongeren dus minder in aanraking. Ik heb het idee dat kinderen tegenwoordig gevrijwaard worden van al deze risico's. De risicoperceptie is ook veranderd. Vroeger kon ik natuurlijk ook onder een auto komen, en dat gebeurde ook toen, maar tegenwoordig met die kleine gezinnen worden dat

soort risico's gemeden en uitgebannen. De grotere bescherming tegen ziekten, het kleine kinderaantal, het is bewuster allemaal. Het is zonneklaar dat er vroeger zomaar vanuit je ruggenmerg werd besloten, je kon niet op ieder kind letten als je er vijf hebt. Tegenwoordig wordt het niet meer geaccepteerd als je een kind van zeven op straat laat spelen en je er een paar uur niet op zou letten. Toch is het contact met die linke kant van natuur erg belangrijk. Het maakt indruk en het geheel geeft een zekere reële fundamentele kijk op de natuur die ook de basis kan zijn voor natuurbehoud.

De tijdsgeest zit wat dat betreft ook niet erg mee. Een heleboel mensen willen geen intense ervaringen meer in de natuur. Ze willen liever in alle rust in hun autootje door de bergen rijden dan dat ze bergen beklimmen en zich verbonden voelen met de krachten van de berg. De vervreemding van de natuur is behoorlijk sterk. Als zich dat doorzet loopt het op termijn slecht af voor de natuur. Als je het namelijk alleen als decor ziet dan kun je met weinig toe. Ik zie het als probleem. Ik denk dat er hard gewerkt moet worden om de confrontaties met natuur weer aan te gaan."

Wim Zweers is een groot voorstander van een non-antropocentrische benadering ten opzichte van natuur. Participatie en intrinsieke waarde van natuur zijn daarin de sleutelnotities. In zijn *verbondenheidsfilosofie* wordt de mens gezien als een wezen dat deelneemt aan iets wat hem te boven gaat en hem omvat. Deze participatie is non-antropocentrisch van aard en gaat uit van de intrinsieke waarde van natuur. Zweers betwist daarmee de gedachte dat waarde altijd gebonden is aan de toekenning door een mens.

“Mensen hebben bepaalde mensbeelden en natuurbeelden, ze hangen samen met elkaar, het zijn elkaars spiegelbeelden. Als het een veel krijgt, krijgt het ander weinig en omgekeerd. In principe kan iedereen zelf voor bepaalde mens- en natuurbeelden kiezen. Die keuzevrijheid is erg belangrijk, je moet mensen vooral niet dwingen. Het moet uit de mensen zelf komen. Dat is het beste, dan krijg je ook een stabiele houding. En ik denk dat het gevoel dat je niet zomaar met natuur kunt doen wat je wilt, onder de bevolking veel ruimer verbreid is dan gedacht wordt.

In mijn verbondenheidsfilosofie neemt de mens deel aan iets wat hem te boven gaat. Het is een houding die de afstand overbrugt tussen mens en natuur maar het verschil behoudt, hetgeen de basis vormt voor een werkelijke objectieve verbondenheid. Daarmee bedoel ik een verbondenheid die de ander laat bestaan zoals het in zichzelf is. Ik heb me daarbij weerhouden van het transcendente, wat de mens omvat is in mijn filosofie aan aardse werkelijkheid gebonden. God of de engelen komen er niet in voor. Voor een harmonische relatie met natuur is elementaire kennis van natuur heel belangrijk. Als je die over de boeg gooit, kom je in een sfeer van ‘Ik voel het nu eenmaal zo’. Dat is ook de grote reserve die ik heb tegen over de hele zogenaamde humaan mystieke stroming. Wat eigenlijke mystiek is, is het belangrijkste en het waardevolste wat er is, maar voor slechts enkelen weggelegd. Natuur en kunst zijn de twee dingen waar mensen en een cultuur verder mee kunnen komen, dat wil zeggen afstand nemen van bepaalde negatieve ontwikkeling. Het zijn terreinen van menselijke activiteit en ervaring waarin je door kunt dringen tot essentiële aspecten van het menselijke bestaan. Ze ontsluiten domeinen van ervaring die langs andere wegen afgesloten zouden blijven. Voor natuur is het de mogelijkheid om met iets zeer wezenlijks kennis te maken. De belangenloosheid. Je hebt een heel terrein voor je in de natuur waar je je ontzettend verbonden mee kunt voelen zonder dat je daar enig persoonlijk belang bij hebt. Je hebt er geen voordeel bij maar het geeft wel zin. Het geeft betekenis aan een ervaring. Je maakt kennis met een vorm van zin of betekenis wat jij verstaat onder menselijk zijn. Ik constateer dat er in Nederland een kloof is tussen mens en natuur, ontstaan door het onversneden antropocentrische denken in onze westerse cultuur. Dit leidt tot een houding waarbij alles om ons heen in dienst staat van de mens en het menselijke. Deze gedachte vind ik zeker in Nederland heel sterk ontwikkeld. Je ziet het ook in de manier waarop we over natuur praten. Als je een boom wil behoeden voor de kap gebruik je economische of technische argumenten waarmee je denkt indruk te maken in onze cultuur. Maar je bedoelt eigenlijk iets anders, iets wat zich niet zo gemakkelijk over laat dragen, omdat onze cultuur daar in zijn geheel niet zo ontvankelijk voor is.

Ik ben dan ook behoorlijk pessimistisch als het gaat over de vervreemding van jongeren van natuur. Vijfhonderd jaar antropocentrisme werk je als cultuur niet zo maar weg. Wij hebben hier in Nederland geen traditie van de natuur in gaan zoals ze in Amerika en Canada hebben. Bovendien neemt de elementaire basiskennis van de natuur af. En dat is een probleem. Veldbiologische kennis zorgt ervoor dat verwondering kan overgaan in bewondering van natuur. Kennis stelt je in staat goed te kijken naar natuur. Dan hoeft een indrukwekkende ervaring in de natuur ook niet grootscheeps te zijn. Je kunt hem heel goed hebben in de

achtertuin.

De mens zou moeten participeren met de natuur. Dit houdt in dat mensen als spittende, handelende en ploegende wezens deel uit maken van de natuur. Maar je moet wel goed kijken hoe ver je daar in gaat. Participeren is meewerken en niet hetzelfde als de natuur naar je hand zetten. Je kunt zo ingrijpen dat je de natuur een bepaalde richting in helpt. Tussen wegenbouwers en natuurbeheerders, die met bulldozers de hele bovenste meter van een gebied afgraven, zie ik weinig verschil.”

Glenn Deliège heeft op verzoek vooral gereflecteerd op het verschil in natuurbeleid tussen Nederland en Vlaanderen en de gevolgen daarvan.

“Het Nederlandse natuurbeleid verbaast en imponeert in Vlaanderen. Het is veel radicaler dan dat van ons. In combinatie met de strikte Nederlandse ruimtelijke ordening worden veel grotere stukken natuur en platteland bewaard en gevrijwaard van urbanisatie. Dit in tegenstelling tot Vlaanderen, waar door een meer chaotische ruimtelijke ordening ‘urban sprawl’ veel harder om zich heen geslagen heeft. Daarbij verschilt de rol van de overheid. In Nederland stelt de overheid veel meer middelen voor natuurbehoud beschikbaar. Grote natuurontwikkelingsprojecten als de Gelderse Poort zijn in Vlaanderen ondenkbaar. Bij ons is meer sprake van een gedecentraliseerde aanpak. De macht en kracht liggen hier meer bij lokale verenigingen, die zich concentreren op lokale natuurgebieden.

Toch heeft het Vlaamse beleid ook zijn voordelen. Men heeft hier misschien meer oog voor de lokale geschiedenis van landschappen in vergelijking met de topdown benadering die gerealiseerd wordt in Nederland. Het gaat in de Vlaamse context meer om betrokkenheid bij het lokale. Bovendien is er juist door de ‘urban sprawl’ in Vlaanderen nog veel direct contact met natuur. Het idee van vervreemding is hier nauwelijks gethematiseerd.

De natuur is een geschikte plek voor indrukwekkende ervaringen omdat het alle zintuigen tegelijk aanspreekt. Zowel visueel, auditief of via geur. Daarvoor is de rijkheid en aanwezigheid van verschillende soorten en landschappen van belang. Ervaringen in de natuur kenmerken zich door de doordringendheid en onontkoombaarheid ervan.

Daarom is de vervreemding een spijtige zaak. Primaire, directe contacten met natuur verdwijnen en worden vervangen door gemedieerde contacten via natuurdocumentaires of dierentuinen. Hierdoor wordt de voeling met het platteland en bijbehorende activiteiten, zoals landbouw en jacht, minder. Dit kan leiden tot natuurbeelden die afstandelijk zijn van de concrete praktijken en activiteiten op dat platteland. En uiteindelijk misschien tot het verdwijnen van het platteland. Iemand met weinig contacten in de natuur zal namelijk genoeg nemen met een oppervlaking van landschap en biodiversiteit.”

Petran Kockelkoren pleit voor een *Mediated Vision*, een bemiddelde blik op natuur. Hij ziet in het verdiepen van onze relatie met natuur een rol weggelegd voor technologieën als microscopen, telescopen, GPS, auto en vliegtuig. In steeds grotere mate bepaalt technologie onze blik op de buitenwereld. Volgens Kockelkoren is een ongerepte, maagdelijke blik op natuur, nagenoeg onmogelijk en zinloos. Je moet juist je bemiddelde blik voor lief nemen. Sterker nog, je moet er goed in proberen te worden.

“De hele 20ste eeuw heeft geleid tot het beeld dat techniek vervreemdt van natuur en mensen dus af en toe moeten terugtreden uit de technologische cultuur. De natuur is de plek om te herbronnen, weer zuiver te worden en de lichamelijke en zintuigen weer serieus te nemen. Ik geloof juist in het tegenovergestelde. We moeten leren technologisch intiem te zijn met de natuur. Ik denk dat techniek in plaats van te vervreemden een mogelijkheid biedt om een veel diepere verbinding met de natuur aan te gaan dan zonder die technologische instrumenten mogelijk zou zijn. Juist technologische mediatie kan mensen meer ontvankelijk maken voor natuur.

Ik vind het heel zinnig om de sentimentele holistische gevoelens ten aanzien van de natuur eens tegen het licht te houden. Niet omdat ik niks ten aanzien van de natuur gelegen laat liggen; ik vind het ook geweldig. Maar ik vind het als filosoof interessant al die idiote ideeën daarover ontkrachten. Ik denk dat we de natuur daar een grotere dienst mee bewijzen dan op die sentimentele golf van de holisten mee te zeilen want dat maakt je blind voor andere oplossingen. We moeten juist die cultuurvolgende natuur minder verachten. We denken nauwelijks na over de enorme rijkdom en diversiteit van cultuurvolgende natuur.

Juist aan industriële beïnvloeding hebben we de grote diversiteit in de Nederlandse natuur te danken. Onder gematigd ambachtelijke prikkeling kan de natuur uitgedaagd worden tot heel rijke respons. Dan toont de natuur zijn veerkracht en creativiteit. Ik voer echter geen pleidooi voor al die grootschalige monoculturen die er momenteel zijn. Het onheilige pact dat technologie is aangegaan met de economie heeft de Nederlandse natuur ook enorm geünificeerd en gestandaardiseerd. Maar het antwoord op die ontwikkeling is niet terugrijpen op de pure natuur die zo heilzaam is. Je moet juist proberen die technologie te diversifiëren en contextueel te specificeren.

Nederlanders zitten echter nog steeds in het compensatiedenken, ze proberen de natuur nog steeds als tegenwicht te zien van de technologisering. Dat heeft ook te maken met de angst voor technologie. Deze is ingegeven in het begin van de 20^e eeuw, toen het lopende bandwerk in zwang kwam. Alle mensen dreigden een radertje in de machine te worden. Dat compensatiedenken is heel jammer, want er zitten een aantal vooronderstellingen in die een verdiepende blik op natuur belemmeren.

De natuur is een grote roulette. Het stelt aantal tegenover toeval. En toch kun je er een geluksgevoel in ervaren als je daarmee geconfronteerd wordt. In een natuurervaring voel je de spanning tussen heemding en ontheemding. Er is een rare paradox tussen het uiterste verlangen om thuis te komen in eigen omgeving en het verdriet over het feit dat het je altijd ontglipt, dat je altijd ontheemd blijft. Wij zijn geneigd die beide begrippenparen te verdelen, de ontheemding aan de kant van de techniek te leggen en de heemding aan de kant van de natuur. Zo gauw je stopt met die onnozele tweedeling, zie je echter dat die paradox in jezelf zit. Je staat altijd een beetje naast jezelf, je ziet jezelf, je hoort jezelf. Mensen zijn per definitie ontheemd en op zoek naar een gevoel van ‘thuiskomen’. Tegelijkertijd besef je in zo’n ervaring dat thuiskomen onmogelijk is. Dat is niet alleen vermengd met angst, maar ook nostalgie en het verdriet over de onmacht die zo’n ervaring losmaakt.”

Filosofen over de definitie op nationaleuitdaging.nl

De milieufilosofen is gevraagd wat ze van de definitie van een topervaring vonden, zoals die is opgesteld door de Nationale Uitdaging (zie Bijlage IV):

Een topervaring is een ervaring in of met de natuur, die:

- *Indruk maakt, kwaliteit heeft*
- *Bij blijft, duurzaam is, een mooie herinnering oplevert*
- *Bewustwording teweegbrengt over de waarde van natuur en de eigen plaats in het grotere geheel*

(www.nationaleuitdaging.nl)

De milieufilosofen zijn geen van allen positief over bovenstaande definitie. Ieder van hen kan desgevraagd een aantal punten noemen waarop de definitie aangepast zou moeten worden.

Boersema, Zweers en Kockelkoren noemen de definitie *onvolledig*. Daarbij geven Boersema en Kockelkoren aan dat door gebruik van het woord 'topervaring', de waarde van een negatieve ervaring in de natuur niet benoemd wordt. Volgens Boersema zijn die vaak nog beslissender dan positieve ervaringen. Bovendien zijn negatieve ervaringen volgens hem belangrijk voor een reële kijk op natuur.

Zweers en Boersema geven aan dat topervaringen niet alleen in de natuur plaatsvinden. Zweers geeft bovendien aan het zingevende aspect van de ervaring te missen. Zelf spreekt hij over ecologische spiritualiteit, dat hij als volgt beschrijft:

Een ervaring van een zingevende verbondenheid, dus een ervaring van een verbondenheid die zin geeft, verwondering bij de natuurwerkelijkheid en die een intrinsiek waardevol karakter heeft. (WZ)

Volgens Zweers gaat het daarbij om een ervaring met natuur, waarbij je je verbonden voelt zonder de waarde van natuur zelf te ontkennen. Daar is echter volgens hem zelf nauwelijks gelegenheid toe in deze tijd. Daarvoor moet eerst 500 jaar 'onversneden antropocentrisme' worden weggewerkt.

De filosofen hebben aanmerkingen op de drie punten van de definitie. Zweers vindt ze *te weinig specifiek*, Kockelkoren noemt ze *te slijmerig*. Boersema zet zijn vraagtekens bij de eerste twee punten van de definitie:

Het lijkt me vrij triviaal dat een herinnering je bijblijft. En kwaliteit is een relatieve eigenschap, dus dat vind ik heel lastig. Waar heeft het kwaliteit voor? Draagt het bij aan de kwaliteit van je bestaan? (JB)

Het *relatieve, subjectieve* karakter van de woorden indruk en kwaliteit wordt ook door Deliège opgemerkt.

Boersema, Zweers en Deliège wijzen op het belang van meerdere ervaringen om tot bewustwording te leiden. Boersema maakt daarbij een onderscheid tussen topervaringen (oerervaringen) en kleinere ervaringen:

Het zijn die cumulatieve kleine dingen, in positieve en negatieve zin, die heel belangrijk zijn. Daarbij komen dan die ervaringen die er enorm uitschieten waarvan je hoopt dat ze, zeker in negatieve zin, mensen niet vaak zullen overkomen. Maar je weet dat ze voorkomen en dat ze een beslissende invloed kunnen hebben. (JB)

Boersema vraagt zich af of het verstandig is op de topervaring te focussen. Alleen terugkijkend kun je zeggen dat een ervaring heel belangrijk is geweest. Juist dit karakter maakt het moeilijk op basis van een topervaring beleid uit te zetten.

Filosofen over de waarden die zich kunnen tonen in het beleven van een topervaring

Omdat enkele milieufilosofen het begrip topervaring niet vonden aansluiten bij hun persoonlijke denkkader¹⁶, is besloten in de diepte interviews de topervaring te definiëren als zijnde een indrukwekkende natuurervaring. Tijdens de interviews is door de milieufilosofen gereflecteerd op de waarden die zich kunnen tonen in het beleven van een dergelijke ervaring. Daarbij wordt gekozen voor een niet-functionele invalshoek, waarbij gereflecteerd wordt op algemeen geldende waarden die zich kunnen tonen in natuurervaringen, en specifiek, in een indrukwekkende natuurervaring.

De geraadpleegde milieufilosofen kunnen elk waarden noemen die zich tonen in het beleven van een natuurervaring. Reflecteren hierop doet elke filosoof op een andere manier, voornamelijk voortvloeiend uit het persoonlijke filosofische vertrekpunt (zie pagina 56). Zo pleit Kockelkoren voor een bemiddelde omgang met natuur door middel van kunst en technologie. Daarin toont zich de ware kracht van natuur:

Contact met natuur is erg belangrijk omdat het een appèl doet van een andere kant. Je ontmoet iets heteronooms, iets wat niet afhankelijk is van je eigen maken maar wat als het ware je culturele vooropgestelde denkbeelden kan doorbreken. Die confrontatie is uitermate belangrijk. (PK)

Volgens Kockelkoren stelt technologie en kunst ons uiteindelijk in staat om een diepere binding met natuur aan te gaan. In de verhalen van Boersema, Deliège en Zweers speelt de bemiddelde ervaring een minder grote rol. Boersema ziet waarde in het ervaren van de 'linke kant' van natuur, de kant die 'negatief verrassend' kan zijn. Volgens hem kan zo'n ervaring leiden tot een reële fundamentele kijk op natuur. Deliège wijst op het belang van verschillende ervaringen in verschillende contexten, die kunnen bijdragen aan het vormen van een identiteit. Zweers ziet in een ervaring van verbondenheid met natuur een zingevend aspect:

Natuur stelt je in staat met iets zeer wezenlijks kennis te maken, waar je je deel van kunt voelen zonder dat je het zelf bent. De belangenloosheid. Met natuur kun je je ontzettend verbonden voelen zonder dat je daar enig persoonlijk belang bij hebt. Je hebt er geen voordeel bij maar het geeft je wel zin. Je maakt kennis met een vorm van zin of betekenis wat jij verstaat onder menselijk zijn. (WZ)

In de gesprekken met de milieufilosofen zijn verschillende aspecten van een indrukwekkende natuurervaring naar voren gekomen. Ten eerste is er, verwijzend naar het werk van filosofen Kant en Burke, onderscheid gemaakt tussen een schoonheidservaring en een sublieme ervaring van natuur. Ten tweede is gereflecteerd op de rol van angst in deze ervaringen. Ten slotte is gereflecteerd op of en hoe een natuurervaring kan leiden tot binding aan een plek.

1) Indrukwekkende natuurervaringen

Verschiedende filosofen hebben geprobeerd indrukwekkende ervaringen te beschrijven. Een van hen is Burke. Hij maakt in zijn boek *A Philosophical Enquiry into our Ideas of the Sublime*

¹⁶ Zie 'Filosofen over de definitie op nationaleuitdaging.nl', pagina 63.

and the Beautiful (1757) een fundamenteel onderscheid tussen twee soorten ervaringen. Burke beschrijft de ervaring van schoonheid én iets wat daar op lijkt, maar het toch niet is: de ervaring van wat hij het sublieme, oftewel het verhevene noemt. Het onderscheid tussen deze ervaringen heeft veel betekend voor de 19^e-eeuwse kunst, die tot dan toe vooral in het teken stond van schoonheid. Bovendien stelt het, in het kader van natuurervaringen, in staat twee soorten ervaringen in de natuur te typeren.

De schoonheidservaring

Deze ervaring komt voort uit de klassieke beschouwing van natuur, waar schoonheid werd voorgesteld in vorm, orde, harmonie en de juiste proporties. Het is een positieve ervaring die zich uit in bewondering voor de getemde, vredige natuur. Zo kun je als toeschouwer verwonderd staan van de schoonheid van een plant, boom of landschap. Of van de val van het zonlicht door een wolkendek. Bovendien wordt de ervaring van het schone veroorzaakt door precies het tegenovergestelde van datgene wat de sublieme ervaring veroorzaakt. Volgens Burke heeft het schone altijd te maken met het kleine, het tere, het zachte, het lichte en het lieflijke.

De sublieme ervaring

Zowel Kockelkoren, Deliège als Boersema verwijzen, gevraagd naar intense ervaringen in de natuur, naar de ervaring van het sublieme. Volgens Kockelkoren is het een ervaring die volledig buiten allerlei categorieën valt die je hebt. Boersema typeert het als volgt:

Zo'n ervaring is dermate overweldigend dat je meteen in de gaten hebt dat het groter is dan jezelf. Je begrijpt het niet, je kunt het niet duiden. (JB)

Dit soort ervaringen is voor het eerst in relatie met natuur beschreven in de 18^e eeuw. Waar in het klassieke beeld van natuur de overzichtelijkheid, harmonie en orde zo gewaardeerd werden, komt rond die tijd aandacht voor nieuwe 'Romantische' principes. Er is sprake van een nieuw natuurgevoel, met interesse voor de onpeilbaarheid en onregelmatigheid van de chaotische natuur. Een hoofdrol hierin spelen de Alpen. Onder aanvoering van avonturiers, kunstenaars en geleerden wordt dit berggebied betreden en beschreven. In de beschrijvingen komt het Alpengebied naar voren als een van de laatste Europese gebieden met een grenzeloze, ongetemde natuur. En de bergen, die tot dan toe vooral gemeden werden om hun wildheid en gevaar, worden nu geprezen om hun hoge mate van oorspronkelijkheid. Bij dit nieuwe gevoel hoort een nieuw besef. Een grote groep mensen staat open voor de wilde en ruige natuur, welke als fascinerend maar tegelijkertijd angstaanjagend beschouwd wordt. Ook in de 18^e-eeuwse filosofie is deze zienswijze terug te vinden. Filosofen als Kant en Nietzsche ervaren de beklimming van een berg als oproep tot sublieme beschouwingen. Deliège verwoordt zo'n ervaring als volgt:

Het is een ervaring van de grootse, overweldigende natuur die het individu heel klein laat voelen en ontzag laat voelen voor die verpletterende natuur. (GD)

Een grootse, overweldigende natuur is echter niet voorbehouden aan bergen alleen. Kant noemt een machtige oceaan, een herfststorm of vulkaanuitbarsting als andere voorbeelden die ons een soortgelijk gevoel kunnen geven. Deze ervaringen roepen een idee van

absoluutheid en overmacht van de natuur in ons op die ons tegelijkertijd onze nietigheid en sterfelijkheid doet ervaren. Zij is er niet een van rust en evenwicht zoals bij de schoonheidservaring, maar getuigt juist van de hoogste spanning en dubbelzinnigheid. Volgens Kockelkoren gaat het om het euforische maar ook het weerzinwekkende die zich uit in de natuur om je heen en de natuur in jezelf. Hij legt dit als volgt uit:

Ik vrees dat elke werkelijke sublieme ervaring dit karakter heeft: enerzijds een verrukking, een transcendentie, maar tegelijkertijd het masker dat wegvalt waardoor je de dood in de ogen kijkt. Het zijn vormen van buiten je eigen kringetje treden en deel worden van iets groter dan jezelf. Maar wel met alle dubbelzinnigheden van dien. Dus zowel het euforische als óók de ziekte, de dood, de confrontatie met het niet thuiskomen. Niet kunnen thuiskomen, het onbereikbare. Het dubbelzinnige, daar gaat het om. Het dubbelzinnige van de natuur. Maar dan de natuur breed opgevat, tot en met je eigen lichaam toe. (PK)

Kant en Burke stellen dat het sublieme gevoel in principe niet past bij door mens gemaakte objecten of landschappen. Er zijn echter uitzonderingen. Kant denkt dat eventueel de Egyptische piramides nog in aanmerking komen voor een sublieme ervaring. Volgens Burke kan een groot gebouw ook nog als subliem kunnen worden ervaren. Een ander verhaal geldt voor technologie. In de denkwereld van Kant als Burke kan technologie geen ervaring van het sublieme uitlokken. Iets wat door een mens gemaakt is, kan namelijk niet het gevoel van onbegrijpelijkheid oproepen bij een ander. Of het moet zijn omdat natuur heel goed wordt nagebootst.

2) Rol van angst

De rol van angst verschilt voor de hierboven beschreven natuurervaringen. In de schoonheidservaring, die leidt tot bewondering van de natuur, speelt angst geen rol. In de sublieme natuurervaring echter, gaat bewondering hand in hand met verbijstering en angst. Volgens Boersema is dit het belangrijkste aspect van een indrukwekkende natuurervaring:

Ik denk dat de chaoservaring [sublieme ervaring] een grotere indruk achterlaat dan de positieve ervaring omdat angst iets heel existentieels is. (JB)

Ook volgens Burke zijn angstgevoelens het meest geschikt om het gevoel van het sublieme naar boven te halen. De sterkste emoties zijn volgens hem angst voor dood, pijn en duisternis. Natuur kan deze emoties losmaken. En dan vooral wilde natuur. Op bergtoppen en tijdens stormen op woeste zeeën kun je het gevoel krijgen in je bestaan bedreigd te worden. Het besef dat je je greep op de wereld even kwijt bent boezemt schrik in.

Tegelijkertijd kan volgens Burke de angst leiden tot een soort bevrijding. Wanneer pijn en angst dichtbij komen, zoals bijvoorbeeld tijdens een flinke storm op open water, is daar weinig sprake van. Maar wanneer diezelfde storm beleefd wordt in je eigen huis is er sprake van een afstand, een verlichtende adempauze. Op deze manier kan de sublieme natuur genot verschaffen. Hij noemt een dergelijke ervaring dan ook een 'genotvolle verschrikking'.

Kockelkoren en Deliège verwijzen voor het duiden van de rol van angst naar het werk van Kant. Ook Kant ziet in de sublieme ervaring een grote rol voor angst. Die angst moet echter

als een te overwinnen angst gezien worden. Dat gebeurt, in navolging van de eerste schrik, in een tweede fase waarin het verstand (de rede) optreedt. Kant stelt dat, juist in de confrontatie met het sublieme, je beseft dat je als mens altijd superieur zult blijven in verstand en moraal ten opzichte van een immense maar stomme natuur. Volgens Kant blijven we in hoofd en hart altijd verheven boven de natuur.¹⁷

3) Binding met plek

Op veel verschillende manieren, met verschillende gevoelens en ervaringen kunnen mensen zich verhouden tot een plek. In het dagelijks leven wordt hier echter maar weinig bij stilgestaan. Onze gewaarwording van ruimte vindt voor het grootste gedeelte plaats in een context van regelmatigheid en routine. Hierdoor blijft ook de binding aan bepaalde plekken voornamelijk onbewust. Toch zijn er momenten dat de binding met bepaalde plekken bewuster beleefd wordt. Vaak zijn dit momenten die indruk maken, bijvoorbeeld bij een verandering. Zo kan het veranderen of verdwijnen van een betekenisvolle plek de waarde ervan doen inzien. Of kan de afstand tot een betekenisvolle plek veranderen als gevolg van een verhuizing. Voor het begrijpen van de emotionele relatie van mensen met een plek, biedt de fenomenologie, die binnen de filosofie het domein van de beleving thematiseert, een startpunt.

Fenomenologie richt zich op een voor de mens voor de hand liggende bron van informatie: de waarneembare wereld om hem heen. Dát is de plek waar het menselijk bestaan zich ontploeft. In de beschrijving van de gevoelens bij de ervaring van die omgeving toont zich de waarde van het mens-zijn. In dat proces ontstaat een 'plek' als betekenisvolle omgeving. De waarde van deze plek is sterk gerelateerd aan gevoelens en ervaringen. Een plek roept herinneringen op en kan verschillende emoties losmaken. Op deze manier kan een bepaalde omgeving een speciale rol in iemands leven spelen; er is zo sprake van een positieve binding met een plek, oftewel *place attachment*.

Alle vier de geraadpleegde filosofen geven aan dat natuurervaringen kunnen leiden tot binding met plekken in de natuur. Boersema geeft het volgende voorbeeld:

Stel dat jij veel in de Ooijpolder rondzwerft in de hoop roofvogels te zien. Dan zul je, als je die zeearend dan ook ziet, dat gebied ook altijd als iets positiefs, een intense ervaring, beleven. (JB)

Het zien van de roofvogel betekent volgens Boersema dat je de omgeving daarna ook met iets positiefs associeert. Toch stellen zowel hij als Deliège dat een negatieve ervaring ook kan leiden tot binding met een plek. Volgens Deliège is dat dan vaak een tragische, bijna traumatische ervaring:

Wanneer iemand een auto ongeval heeft gehad op een bepaalde plek en een familielid is daarbij overleden. Ook al was hij maar een maal hier, die ervaring zal eeuwig gebonden zijn aan die plek. En altijd waarde hebben, ook al is die negatief. (GD)

¹⁷ Anders is dit in het werk van Nietzsche: hierin blijft dit moment van glorieuze zelfverheerlijking achterwege. In zijn werk toont zich een natuurervaring die onrustbarend is, waardoor relativering optreedt van al dat in het dagelijks leven belangrijk lijkt (Drenthen, 2005).

Het voorbeeld van Deliège is ook toepasbaar voor ervaringen in de natuur. Boersema geeft een voorbeeld:

Als je een intense, beangstigende ervaring hebt met onweer in de bergen zullen er mensen zijn die zeggen dat ze met slecht weer niet meer in de bergen komen. Toch kan zo'n ervaring voor binding zorgen. Ik denk gemiddeld genomen dat daarin de negatieve ervaringen zelfs beslissender zijn dan de positieve. (JB)

In het voorbeeld van Boersema zijn de bergen, juist door de beangstigende ervaring, een plek met betekenis geworden. Desondanks kan de aard van de ervaring ervoor zorgen dat je de bewuste plek nooit meer op wilt zoeken. Daarin ligt het onderscheid tussen binding en verbondenheid. Er is sprake van binding met een plek (in dit geval de bergen), maar voelt je niet verbonden. Volgens de geraadpleegde filosofen komt verbondenheid niet tot stand door middel van een eenmalige ervaring. Waarschijnlijker is volgens hen verbondenheid met een plek tot stand komt door het hebben van meerdere, verschillende ervaringen (positieve én negatieve), in verschillende contexten en op verschillende tijdstippen.

Een verlengde van die verbondenheid met omgeving komt in het gesprek met Deliège naar voren. In het contact met plaats komt een fundamentele component van de persoonlijke identiteit tot stand, oftewel *place identity*. Door interactie met de omgeving, beschrijven mensen zich gaandeweg meer in termen van het toebehoren aan een bepaalde plek. De ruimte waarin men langere tijd leeft, wordt een deel van henzelf. Een voorbeeld daarvan is de betekenis die landschappen voor een individu kunnen krijgen. Deliège geeft hier een voorbeeld van:

Ik denk dat een individu voor een deel zijn identiteit kan ontleen aan dergelijke ervaringen. Hier bijvoorbeeld. Wanneer ik terugkom in het landschap met mijn geboortedorp om me heen kom dan voel ik me thuis. Bepaalde landschappelijke patronen doen me op mijn gemak voelen, terwijl andere landschappen dat veel minder hebben. (GD)

Kockelkoren gebruikt in de context van het woord heemden, het 'zich thuis voelen'. Hij zegt hierover het volgende:

Je moet de heemding nooit opvatten als een soort eeuwenoude overgeleverde wortel, wortel schieten is geen natuurlijk proces. Het is een actief proces wat zelfs geldt voor mensen die al generaties lang in de familie op dezelfde plek wonen. Dat moet generatie na generatie geleerd en overgedragen worden. Niet alleen door het vertellen van verhalen, ook in praktijken. Ik ging bijvoorbeeld met mijn grootvader champignons zoeken in de velden in Limburg. Hij wist waar ze stonden en waar je op moest letten. (PK)

Je als persoon verbonden voelen met een bepaalde plek is in die zin iets waar aan gewerkt moet worden. Je krijgt het niet in de schoot geworpen.

4.2 Resultaten

Deel II

In deel II van dit hoofdstuk wordt vanuit verschillende perspectieven de toepasbaarheid verkend voor het bespreken van topervaringen in NME context. In paragraaf 1 wordt jongeren gevraagd hoe en of zij topervaringen willen bespreken. In paragraaf 2 wordt NME experts gevraagd naar de mogelijkheden en meerwaarde van inpassing van het bespreken van topervaringen in het reguliere voortgezet onderwijs. In paragraaf 3 wordt milieufilosofen gevraagd naar de waarden die zich kunnen tonen tijdens het bespreken van een topervaring. In paragraaf 4 gaan didactici in een discussie in op de vraag hoe de verzamelde inzichten kunnen leiden tot een betekenisvolle NME les.

4.2.1 Jongeren van 14-18 jaar over het bespreken van een topervaring in de natuur

Jongeren van 14-18 jaar over hoe zij over een topervaring willen spreken

1: V5f, Nijmegen	5 : (V4, V5, V6), Gemert	9: 4 VMBO-t, Utrecht
2: V5a, Nijmegen	6: 4 VMBO basis, Nijmegen	10: 4VMBO kader, Nijmegen
3: V5c, Nijmegen	7: V4, Utrecht	11: V5, Utrecht
4: H5, Beek-Ubbergen	8: V6, Utrecht	

Jongeren geven aan weinig over hun persoonlijke relatie met of ervaringen in natuur te praten met vrienden of familie. Vier groepen (3, 7, 10, 11) voeren hiervoor als reden aan dat er nooit een directe aanleiding voor is. Natuur *is er gewoon* (3 keer) en daar praat je niet over.

Als het gaat om het bespreken van topervaringen komt daar nog een ander punt bij. In drie groepen (1, 2, 11) wordt aangegeven dat het bespreken van topervaringen in de natuur wel **erg persoonlijk** is. In twee groepen (1, 7) geeft een leerlinge aan dat een topervaring toch iets is *dat je voor je houdt* (1 keer). Ook vragen in drie groepen (1, 3, 9) leerlingen zich af welk doel het vertellen van topervaringen kan hebben. Een leerlinge zegt:

Je vertelt het en voor jezelf betekent het misschien wel iets maar als iemand zijn eigen topervaring vertelt ga ik niet zo van :”Wow ja, inderdaad ja!” Dan heeft het ook niet zoveel nut om aan een ander te vertellen. Ik word er niet veel gelukkiger door als ik het aan een ander vertel. 1

Hierop reageert haar klasgenote:

Je hoeft er toch ook niet beter van te worden misschien? Ik vind het best leuk om je topervaring te horen. 1

Leerlingen in zeven groepen (1, 2, 4, 5, 7, 8, 11) geven aan dat ze het **leuk** vinden om op in de les over natuur en hun ervaringen te praten. Daarbij worden de *afwisseling met de normale les* (3 keer) en de *persoonlijke benadering* (2 keer) als voornaamste redenen genoemd. Bovendien geven in vijf groepen leerlingen aan dat het bespreken van ervaringen in de natuur **verhelderend** werkt.

Doordat je erover praat, blijft het je wel meer bij. Of je hebt iets meegemaakt waardoor je er ineens anders over denkt. Je hebt een topervaring gehad, of juist helemaal niet. 7

Je gaat er wel over nadenken. Als we elkaar bijvoorbeeld over een half jaar weer zouden spreken zouden we misschien meer kunnen zeggen. 7

Ik denk dat het nu wel even goed is geweest. Omdat we nu even stilstaan bij wat we

hebben, ook in de natuur. Daar staan we normaal ook niet bij stil. 3

Maar niet alleen voor jezelf kan het iets betekenen, ook het feit dat je het samen bespreekt heeft gevolgen:

Je komt ook andere dingen van klasgenoten tegen. Ik wist bijvoorbeeld niet dat jij van bergwandelingen houdt. Je komt andere dingen van iedereen tegen en leert elkaar toch beter kennen. 11

Doordat je het er met anderen over hebt leer je toch inzien dat het waarde voor je heeft. Het is voor mij vanzelfsprekend maar omdat je er met anderen over praat denk je het is toch wel goed dat mijn ouders me vroeger meenamen op wandeltochten de natuur in. 5

Twee groepen (3 en 11) staan min of meer **neutraal** tegenover het bespreken van natuurervaringen in de les. Bij twee andere groepen (6 en 9) zijn de leerlingen het onderling eens over dat praten over de natuur **niks** is. Natuur is *saai* (2 keer) en *scholieren praten niet over iets dat ze niet leuk vinden* (1 keer). Een groep geeft hier een reden voor:

Natuur moet je niet over praten. Je moet het doen. Je moet de natuur gewoon ingaan. Gewoon kamperen, kampvuurtje, vissen... 9

Leerlingen in drie andere groepen (1, 3, 11) zetten hun vraagtekens bij het praten over persoonlijke ervaringen in de natuur in een les. Het is *moeilijk uit te leggen* (1 keer) en *iemand anders zou het niet hetzelfde kunnen begrijpen* (1 keer). Een leerling zegt:

Het is als het kijken van de Champions League finale op tv. Voor de topervaring moet je zelf in het stadion zitten. 3

De discussievorm vinden leerlingen een prettige vorm voor het bespreken van natuurervaringen. Volgens twee groepen (1 en 2) moet het wel in een *kleine groep* blijven. Daarbij wijst een groep erop dat de opbouw van de discussie belangrijk is:

Rustig opbouwen is belangrijk en niet meteen vragen van : "Hé wat is jouw topervaring." Er moet goed uitgelegd worden wat een topervaring is en dan kun je een eigen ervaring geven. 1

Vijf groepen (2, 7, 9, 10, 11) geven aan dat ze dit niet elke les willen, maar een paar keer (variërend van 5 - 10 per jaar). Op een gegeven moment *ben je er wel over uitgepraat* (2 keer). Een leerling geeft hier een oplossing voor:

Je moet wel blijven vernieuwen. Niet de hele tijd het gesprek herhalen. Je kunt er dieper op ingaan door over verschillende dieren te praten. Of meer over wat je onder natuur verstaat. Bij biologie gaan we daar helemaal niet op in. Bij aardrijkskunde lezen we er wel eens over. 7

Vijf groepen (1, 2, 3, 4, 11) kunnen zich vinden in de woordkeuze tijdens de groepsdiscussie. Een leerling legt uit wat je niet moet doen:

Geen moeilijke woorden. Heel veel begrippen bij biologie zijn niet belangrijk als je door het bos loopt. In het bos kan ik alles zelf bepalen. Assimilatie, wat interesseert mij dat? Ik wil gewoon door het bos lopen. 4

Naast de reacties van leerlingen op het bespreken van topervaringen zijn er nog enkele algemene zaken die opvallen. Zo vormt het bespreken van topervaringen in discussievorm aanknopingspunten om te praten over verschillende onderwerpen die in eerste instantie niks met natuur te maken lijken te hebben. In een groep vergeleek een jongen zijn eigen topervaring (ree zien in het bos) met blowen in de bossen als volgt:

Alles lijkt dan ineens veel duidelijker. Je hoort alles, ziet alles, je voelt alles. 5

In een andere groep ontstond een discussie over de rol die religie speelt in omgang met natuur:

In de Koran staat ook dat je de natuur geen schade moet toebrengen, net als in de Bijbel volgens mij. Mensen die geloven zullen de kerk volgen, dus misschien ligt daar een rol voor de religie.

- Ik vind niet dat je dat stukje bij het geloof onder moet brengen bij de christenen of moslims. Het zou een levensovertuiging van iedereen moeten zijn.

- Misschien helpt het wel...

Ik weet wel een beetje dat vooral allochtonen denken schijt aan de natuur. Geloof kan daar wel positief aan bijdragen.

- Ik ben niet gelovig opgevoed en weet ook dat ik de natuur geen schade moet toebrengen.

Ik ben opgevoed met moslimgewoontes, geen varkensvlees enzo. Haram- niet op eten staan uit respect voor het voedsel. Misschien zou het ook wel zou moeten zijn voor de kijk op natuur en milieu. 8

Iets anders dat opvalt is de sfeer. Over persoonlijke beleving praten is spannend, maar kan ook leiden tot begrip of zelfs herkenning bij klasgenoten. Op dat moment ontstaat er een sfeer die veilig, vertrouwd is en uitnodigt tot delen van ervaringen. Erg belangrijk daarin is de rol van humor. Humor kan gebruikt worden om op een luchtige manier ervaringen te delen. Op deze manier leidt het spreken over persoonlijke natuurervaringen tot een voortdurende afwisseling van spanning en ontspanning. Het volgende moment is daar een goed voorbeeld van:

Ja natuur moet je beléven... (gelach)

Jaap: Probeer dat eens uit te leggen.

Ah shit! Nee maar gewoon van.... Oh wat doe ik mezelf aan? Je doet een beetje mee, niet dan?

Andere leerlinge (met gedragen stem): Ja.. Een met de natuur! 7

Overigens kan humor door leerlingen ook gebruikt worden om andere leerlingen en ervaringen belachelijk te maken. Dit kan leiden tot een sfeer die het vertellen van ervaringen onmogelijk maakt. De grens tussen meelachten en uitlachen is er een die door de begeleider van het gesprek (docent) ingeschat en beschermd moet worden (meer hierover in 4.2.4).

4.2.2 NME specialisten over het bespreken van een topervaring in de natuur

NME specialisten over de ruimte voor en het nut van het bespreken van topervaringen binnen het voortgezet onderwijs

Ieder van de NME specialisten ziet toepassingsmogelijkheden voor het bespreken van topervaringen in het voortgezet onderwijs. Een specialist noemt als reden hiervoor dat deze werkvorm in plaats van een kennisbenadering de nadruk legt op de ervaring. Bovendien is het een benadering die afwijkt van de gangbare praktijk van NME:

Heel veel van natuur en milieu heeft met problemen te maken, problematiseren, en het aardige van deze benadering [topervaringen] is dat 'ie uitgaat van het meegeven van een positieve belevenis die altijd blijft. (RR)

Behalve de positieve benadering, maakt volgens een specialist ook de herkenbaarheid van een topervaring deze geschikt voor onderwijsdoeleinden. Ze licht haar overtuiging toe aan de hand van de herinnering aan een universitair docent die haar vroeg een belevingsbeschrijving te maken:

...van dat de handelingswereld wegvalt en het gras groener en de lucht blauwer wordt. Merkwaardig, maar iedereen komt met een beschrijving. Jonge studenten, oude studenten. Iedereen kent het. (MM)

Juist die herkenning maakt het uitermate geschikt de ervaring in een groep te bespreken. Bovendien stelt het bespreken van een (top)ervaring volgens de specialisten leerlingen in de gelegenheid te reflecteren op de ervaring. Deze eigenschap is volgens een specialist al vanaf de kleuterleeftijd aanwezig (MM). Volgens een specialist kan die reflectie bijdragen aan de waardering van de ervaring:

Ik denk dat het mensen bewust maakt dat dingen die je meemaakt (niet alleen die je vast kunt hebben) een bepaalde waarde kunnen hebben. (HL)

Ook kan reflectie op ervaringen het leerlingen, als het op een goede manier gebeurt, volgens een specialist aanzetten tot het stellen van identiteitsvragen:

Ken u zelf, dat begint al heel jong, En dit is er een hulpmiddel bij. En dat Ken uzelf, heeft te maken met, wat is jouw relatie met de primaire basis? De verbinding met de aarde, met de natuur... (MM)

De gezamenlijke bespreking van topervaringen in groepsverband wordt door de NME specialisten als positief beoordeeld. Vooral in onderling debat komt waardeontwikkeling tot stand. De directe toetsing van waarden aan leeftijdsgenoten is volgens een specialist juist voor jongeren heel belangrijk (RR). Afgezien daarvan is het ook gewoon leuk om te doen:

Je kunt anderen deelgenoot maken. Delen is leuk; ik ga ook weer glimlachen na het vertellen van mijn eigen topervaring. Niemand pakt die ervaring meer van je af. (HL)

Naast de voordelen die het reflecteren in groepsverband met zich meebrengt, wijst een specialist op het risico van de gekozen werkwijze:

Als er een of twee tussen zitten die met een negatief imago over natuur beginnen dan is de toon gezet. Dan is het heel moeilijk om je gesprek weer een objectieve draai te geven en te kijken wat er echt leeft. (RR)

Voor het in goede banen leiden van dit proces is de rol van de docent erg belangrijk (zie 4.2.4) Maar als het een docent lukt met leerlingen te praten over persoonlijke ervaringen, is dat volgens een specialist voor beiden erg belonend. Leerlingen krijgen de kans zich bloot te geven, iets dat op school niet vaak gebeurt. Bovendien leidt het tot respect voor elkaar:

Er spreekt zoveel respect uit als jij [docent] iemand, ook al is het de grootste kneus van de klas, goed wil begrijpen. En daar reageren ze [leerlingen] op, ze hebben het ook feilloos door. Of je integer bent, of je eerlijk, authentiek bent, geen raar rolletje speelt. Je bent binnen een paar minuten getest. (MM)

Het bespreken van topervaringen in het voortgezet onderwijs kan op verschillende manieren plaatsvinden (zie ook 4.2.4) Belangrijk is volgens een specialist de sfeer die je kiest bij het bespreken. Ze geeft aan dat, vooral als je 14-18 jarigen wil bereiken, het niet te zweverig moet worden:

Ik word daar zelf al een beetje kriebelig van. Als ik dat soort natuurbelevingscursussen meemaak, waar zo'n zweverige juffrouw zegt: Zet uw voeten stevig op de grond, sluit uw ogen, voel de kracht van de aarde via uw voeten in uw benen kruipen. (MM)

Naast het benoemen van het nut van het bespreken van topervaringen in een groep, denken de NME specialisten over de ruimte die er binnen NME voor is. Twee specialisten zien ruimte voor het bespreken van ervaringen in een traject met voorgesprek, ervaring, en reflectie.

Ik denk het werkt als je het bespreken van ervaringen aan het begin van een traject zet. Dat kan bijvoorbeeld het begin van een excursie met oog op een topervaring zijn. Als die groep dat voorwerk [de groepsdiscussie] heeft gehad, dan staan ze er misschien meer open voor. Met VMBO wordt dat denk ik lastiger, bij HAVO of VWO is dat misschien een heel mooi traject. Dan heb je een soort reeks van activiteiten. Daarna kun je het nog eens evalueren, waarbij je je afvraagt of het waardevol is geweest. Als je op die manier iets in elkaar zet, ben je goed bezig denk ik. (HL)

Ook kun je een gezamenlijke beleefde ervaring gebruiken als aanleiding voor het praten over eigen ervaringen. Een specialist vertelt dat je zo'n ervaring dan als ijsbreker kunt gebruiken:

Dan krijg je ook heel veel los. Want dat roept ook altijd veel herinneringen op van die stoere verhalen...of de nachthemel die ze een keer op vakantie hebben gezien. Of in Frankrijk waar ze van die hele grote torren hebben. Dat komt dan los... (MM)

De herinneringen die dan loskomen kun je volgens de specialist vervolgens gebruiken om te komen tot iets tastbaars als een schilderij, muziekstuk, werkstuk of een gedicht.

4.2.3 Filozofen over het bespreken van een topervaring in de natuur

Filozofen over de waarden die zich tonen in het bespreken van natuurervaringen

Met vier milieufilozofen zijn de waarden die zich tonen in het bespreken van natuurervaringen besproken.

Alle milieufilozofen plaatsen in eerste instantie een kanttekening bij de waarden die zich tonen tijdens het bespreken van ervaringen. Het lijkt van secundair belang; moet het immers niet gaan om de ervaring zelf? Een milieufilozof zegt hierover:

Praten over een ervaring blijft toch een beetje droogzwemmen. (JB)

Praten over en het beleven van een ervaring is in zekere zin onvergelijkbaar. Praten geeft niet hetzelfde gevoel als het beleven zelf. Dat kan ook bijna niet, waar je een ervaring beleeft met je hele lichaam, behelst het praten erover slechts een mentale representatie daarvan. Praten over een ervaring hangt altijd samen met het gevoel dat je iets mist, als een zwembad zonder water.

Zweers voegt hier aan toe dat inherent aan ervaringen is, dat ze persoonlijk zijn. Dit karakter bemoeilijkt de herkenbaarheid van een verwoorde ervaring.

Boersema beaamt dit, maar ziet in het geval van indrukwekkende ervaringen een unieke eigenschap:

Het is wel een individuele ervaring denk ik, maar er zit een intermenselijk element aan; anders zou elke ervaring voor ieder mens uniek zijn. [...] Je hebt iets collectiefs dat je kunt delen. Dat zie je bijvoorbeeld bij rampen, dan kruipen mensen bij elkaar. (JB)

Aan een indrukwekkende ervaringen zit volgens Boersema een intermenselijk element. Deze eigenschap maakt dat je zo'n ervaring kunt delen en dat dit misschien ook leidt tot herkenning.

Deze gedachte biedt een aanknopingspunt voor een beschouwing van de waarden die zich tonen in het bespreken van indrukwekkende ervaringen. Dit krijgt vorm als de menselijke ontwikkeling gezien wordt in een biografisch-narratief perspectief. Hierin is de ontwikkeling van persoonlijke identiteit geen kwestie van bewuste afwegingen, maar vormt deze zich in verhalen. Mensen zijn de schrijvers van hun eigen levensloop; ze willen graag een verhaal van hun leven maken. In die verhalen spelen bepalende personen, gebeurtenissen en plekken een rol. Door de verbinding hiervan vormt zich een persoonlijkheid. In het vertellen van ons (levens)verhaal komt de samenhang tot stand die we ervaren als onze identiteit.

Daarin ligt de waarde van het bespreken van ervaringen. Je komt op een ervaring terug, en dat stelt in staat te reflecteren op de betekenis van die ervaring. Boersema zegt hierover:

Ik denk dat als je praat over belevingen dat kan helpen te reflecteren over de aard van de gebeurtenissen en hoe je die waardeert. (JB)

Reflectie op een ervaring of beleving kan volgens Boersema leiden tot inzicht in de waardering ervan. Kockelkoren voegt hier, in de context van natuurervaringen, iets aan toe:

Door te praten over een ervaring deconstrueer je de ervaring en wordt je bewust van hoeveel vooronderstellingen er eigenlijk al inzitten, en dat je deze door moet strepen. Dit zonder de illusie dat je ooit een nulgrens bereikt, want zonder vooronderstellingen kun je überhaupt niet bestaan. Maar je moet wel weten dat je ze hebt, en welke kant ze opwijzen. (PK)

Het (her)waarderen en deconstrueren van ervaringen met mensen en omgeving kunnen een rol spelen bij de totstandkoming van identiteit. Door zelfreflectie komen wij tot meningen over wie wij zelf zijn.

Deze zelfreflectie kan ook plaatsvinden in contact met andere mensen. Zij geven ons immers hun mening over de verhalen die wij vertellen. Dat kan versterkend werken voor de waarde die je aan een ervaring geeft, maar ook andersom, zoals Boersema uitlegt:

Als je iets beleefd hebt wat heel indrukwekkend was en iedereen zou het bagatelliseren op het moment dat je erover spreekt, dan is de kans groot dat het ervaring later misschien een andere invloed zal hebben. (JB)

Niet alleen de meningen van anderen over je eigen verhalen hebben invloed op de manier waarop ervaringen een rol spelen in je levensverhaal. Anderen beïnvloeden namelijk onze verhalen weer door hun eigen persoonlijke verhalen. Ook hier kan het twee kanten opwerken. Zo kun je er door verhalen van anderen achter komen aan welke ervaringen je niet veel waarde hecht. Boersema geeft een voorbeeld van het tegenovergestelde:

En je kunt natuurlijk ook van verhalen van anderen leren. Mensen die je kunnen inspireren. Mensen kunnen door over hun ervaringen te vertellen, het begin zijn van jouw ervaringen. (JB)

In het contact met anderen zorgt juist de confrontatie met elkaars verhalen voor uitdieping en herinterpretatie van je eigen ervaringen. En het draagt op deze manier bij aan de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit.

4.2.4 Didactici over het bespreken van een topervaring in de natuur

Didactici over aanknopingspunten van bespreken van een topervaring voor een NME les

In een groepsdiscussie met didactici hebben de inzichten van de gesprekken met de jongeren geleid tot een discussie over de aanknopingspunten die het bespreken van topervaringen biedt voor de inrichting van een NME les.

De didactici zijn enthousiast over de **ervaringsgerichte benadering** van de groepsdiscussies. Volgens een didacticus is vooral voor VMBO leerlingen (60 % van de leerlingen in Nederland) de belevingsgerichte aanpak gewenst:

Afgelopen jaren is in de ontwikkeling van VMBO gekozen voor een verkeerde aanpak. VMBO leerlingen hebben niks aan een algemeen vormend onderwijs. Dat onderwijs is té cognitief. (MK)

Maar ook voor het VWO onderwijs zien de didactici mogelijkheden. Deze beperken zich niet tot de bovenbouw, zoals een didacticus uitlegt:

Voor de VWO onderbouwers zitten uit hun neus te eten. Dat onderwijs is té weinig cognitief en emotioneel. (MK)

Vooraf binnen het vak biologie wordt de ervaringsgerichte aanpak weinig door docenten gekozen. Een didacticus vertelt uit eigen ervaring hoe moeilijk hij het vond met bezieling een biologielees te geven:

Voor lesgeven met bezieling lenen de methodes zich veel minder. Er zijn vakken waarin persoonlijke ervaring en reflectie wel bovenaan staat, maar niet bij biologie. Dat is mijn ervaring, maar er zijn docenten die het wel lukt. (HL)

Afgezien van de rol van lesmethodes, zijn leraren volgens een didacticus huiverig voor het geven van een ervaringsgerichte les (HW). Maar als een leraar hierin slaagt, zijn de gevolgen volgens hem positief:

Ik heb een leraar gezien die dit bij zijn leerlingen wel deed, en hij kreeg die leerlingen zo mee. Zo reflectief en zo open. Daar hadden ze het bij biologie over godsbeleving, dat was uniek. (HW)

Naast de ervaringsgerichte benadering, stelt de groepsdiscussievorm een groep leerlingen van dezelfde leeftijd (*peers*) in staat onderling in gesprek te gaan. Het is juist deze **peer-group benadering**, die aansluit bij de leeftijdsfase van de leerlingen (JW). Zo breng je, volgens een andere didacticus, het *sociale aspect* van leren in stelling. Hij zegt hierover:

Bij jongeren zie je dat sommigen al een focus hebben ten opzichte van natuur, en andere niet. Topervaringen kun je niet oproepen, maar je kunt elkaar wel aan een focus helpen. Zo zou ik er als didacticus naar willen kijken. (MK)

Bovendien benadrukken twee didactici het belang van het **reflectieve karakter** van deze werkvorm. Deze fase in het leerproces van een individu wordt volgens hen in het huidige onderwijs regelmatig overgeslagen (MK, JW).

Maatwerk voor leerlingen

De didactici wijzen erop dat voor inpassing in het onderwijs maatwerk nodig is. Hiervoor zal elke leerling op een voor hem/haar passende wijze benaderd moeten worden. De resultaten van de groepsdiscussie brengen volgens de didactici enkele karakteristieke eigenschappen van verschillende typen leerlingen naar voren, die hieronder uiteengezet worden. Daarbij is, in de wetenschap dat dit onvoldoende recht doet aan de individuele diversiteit van de leerlingen, uit praktische overwegingen een onderscheid aangebracht tussen VMBO leerlingen en HAVO/VWO leerlingen.

VMBO leerlingen

De gekozen werkvorm, waarbij **gesproken** wordt over ervaringen, blijkt in de praktijk minder aan te slaan bij VMBO leerlingen. Een didacticus heeft hier wel een verklaring voor:

Dat talige, dat is net wat VMBO leerlingen niet zijn. De talige opzet werkt daarom minder goed, vooral voor VMBO basis. (JW)

De didactici wijzen erop dat de groepsdiscussie **abstract** in opzet is. De weinig concrete vraagstellingen en het gebruik van containerbegrippen sluiten minder aan bij de capaciteiten en interesses van de gemiddelde VMBO leerling. Dit wordt bevestigd door enkele uitspraken van VMBO leerlingen in de groepsdiscussie in Nijmegen:

Ik vind natuur best interessant. Maar als je zegt natuur, hoe moet je er dan aan denken? 6

Meneer, kunt u ons geen normale vraag stellen die we kunnen begrijpen? 6

Het onvermogen de leerlingen te bereiken leidde bij veel van hen tot demotivatie. In twee groepsdiscussies konden de leerlingen zich niet voorstellen dat dit in andere klassen wel werkte. Op de opmerking dat VWO minder weerstand gaven bij het bespreken van ervaringen, reageerden ze als volgt:

Andere klassen zijn allemaal nerden. Wij zijn VMBO basis. We zijn gewoon dom. 6

Wij gaan dadelijk naar huis en dan hebben we vrij. VWO leerlingen gaan naar huis om te leren. 9

VMBO leerlingen zijn, vergeleken met de gemiddelde HAVO en VWO leerling, **minder gereserveerd in het uiten van emoties**. Dit heeft als voordeel dat je als leraar direct merkt of een bepaalde methode werkt of niet (HL). Maar ook onder elkaar schuwen VMBO leerlingen een directe benadering niet:

*In de natuur kun je ook rust vinden...
- Ja met bomen knuffelen zeker. Tegen bomen aan lullen. 6*

De didactici geven aan dat juist daarom het creëren van een veilige omgeving belangrijk is voor het bespreken van natuurervaringen. Als leerlingen wordt toegestaan elkaar belachelijk te maken, ontstaat een onveilige situatie, waardoor het delen van ervaringen eigenlijk onmogelijk gemaakt wordt.

Bij twee groepsdiscussies bleek de **korte aandachtscurve** van VMBO leerlingen. Als reactie op een persoonlijke topervaring, gaf een leerling aan:

Ik heb er slaap van gekregen. Ik hou niet van lange verhalen. 10

Didactici spreken van een spanningsboog van 2 tot 3 minuten. Een didacticus betoogt dat de verwerking van informatie veranderd is (JW). Jongeren zijn sneller afgeleid, verlangen meer beeldwisselingen en vertonen een kortere spanningsboog. Daar zul je volgens hem in educatieve zin op in moeten springen.

Samenvattend leidt dit tot drie voorwaarden voor het goede verloop van een VMBO les over topervaringen:

- Creëer en behoud een veilige omgeving.
- Hou het concreet in taal (geen containerbegrippen) en bedoeling (film kijken, collage maken).
- Kies voor een actieve werkvorm waarbij leerlingen geprikkeld blijven. Verken de mogelijkheden van het combineren van een actieve en talige opzet.

Interessant is dat in de groepsdiscussies VMBO leerlingen zelf ook een aantal mogelijkheden hebben gegeven om tot deze voorwaarden te komen. Hieronder worden ze kort weergegeven.

VMBO leerlingen vinden het wel degelijk leuk om een mening te geven. De leerlingen van de VMBO-kader groep vertellen enthousiast over hun docent maatschappijleer, waarbij ze altijd in discussie mochten gaan:

Bij hem was de les nooit saai. Dan ging hij een verhaal vertellen en gingen we daarover met hem in discussie. Iedereen had zijn eigen mening en dan gingen we er uren over door. Dat was een leuk vak, maar het is nu weg. Want dat was alleen in het derde jaar omdat dat niet meedoet voor het examen. Je leert echt van zo'n les. Het zijn momenten die je aan het denken zetten. Een man die uit de bak komt, die vertelt dingen waar je geen idee van hebt. Als je opgepakt bent enzo. Maar natuur is er je hele leven al, ik zie het elke dag en ik denk er niet over na. 10

Gezien deze laatste opmerking, moet er misschien op zoek gegaan worden naar manieren om natuur voor VMBO leerlingen interessant te maken. Daarbij kan er aangesloten worden bij wat leerlingen zelf aangeven interessant te vinden als het om natuur gaat. Zo geven sommigen aan dat ze het wel leuk vinden om over dieren te praten:

De meeste dieren zijn mooi. Dolfijnen enzo. 6

*Leeuwen die jagen, dat is leuk om te zien. Die zijn machtig.
Jaap: Net zo machtig als je eigen kat die jaagt in de achtertuin?
Een kat in je achtertuin die jaagt is niet hetzelfde om te zien, een kat is veel
kleiner. Maar misschien ook wel leuk. 10*

Ook biedt praten over natuurrampen, zoals de tsunami, een aanleiding om over (de kracht van) natuur te praten:

*Daar heb ik dan wel weer over nagedacht. Dat dat dan zo maar in een keer kan. Een tsunami hou je niet tegen. Dan moeten we echt nokken.
- Hier gebeurt dat toch niet. Nijmegen ligt veel te hoog. 10*

In Bangladesh hebben ze geen dijken. Daar is de natuur nog groter dan de mens. Net als soms bij onweer in Nederland. 10

Toch geeft het merendeel van de VMBO leerlingen herhaaldelijk aan dat *doen* toch altijd belangrijker en leuker is dan *praten* (zie ook 4.2.1). In twee klassen wordt hiervoor een mogelijke werkvorm genoemd:

Als je iets hebt, als je bijvoorbeeld een filmpje laat zien over de natuur kun je het daar in ieder geval over hebben. Maar als je zegt we gaan het over natuur hebben, waar moeten we dan over praten? 6

We gingen met de klas wel eens vissen twee jaar geleden. Toen hebben we krabben gevangen. En daarna de krab meenemen en uitleg krijgen over de krab. Dat was heel leuk. Door de natuur in te gaan denk je er meer over na. Praten helpt niet. 9

HAVO/VWO leerlingen

De ervaringen uit de groepsdiscussies (zie 4.1.1) wekken de indruk dat de gekozen werkvorm aansluit bij de interesses en capaciteiten van HAVO/VWO leerlingen. Een didacticus geeft aan dat het bespreken van topervaringen HAVO/VWO leerlingen uit kan dagen (HL).

Praktische vormgeving van de les

De werkvorm waarbij in groepsdiscussies vrijelijk geassocieerd en gereflecteerd wordt op eerdere ervaringen lijkt, gezien de resultaten van de groepsdiscussies, geschikt voor HAVO en VWO leerlingen. Voor VMBO leerlingen zou het activeren van bestaande kennis en ervaringen beter gedaan kunnen worden door middel van een activiteit. De didactici geven daarbij voorbeelden als een door henzelf ontworpen stripverhaal, collage, of filmpje. Hieraan kan dan nieuwe kennis gekoppeld worden, eventueel in een groepsdiscussievorm. Er is dan in ieder geval iets om over te praten. Het werken in kleine groepen (4 - 12 leerlingen) is in het huidige onderwijs volgens de didactici prima in te passen.

Behalve dat de werkvorm toegepast kan worden als losse component, geven de didactici de mogelijkheid om de werkvorm in te passen in een reeks. Het bespreken van topervaringen zou bijvoorbeeld kunnen dienen als inleiding van een buitenactiviteit:

Als je met je klas naar buiten wil, zou dit een methode kunnen zijn waarin je de ervaringscomponent verwerkt. Wat hebben we, buiten de kennis, waar we op kunnen terugkijken? Dan heb je een instrument, dat makkelijk toepasbaar is, het kost je alleen maar tijd. (HL)

Een didacticus (JW) oppert de mogelijkheid de werkvorm te gebruiken na een gezamenlijke ervaring in de klas. Bijvoorbeeld na het zien van een koeienhart. Die ervaringen kun je dan bespreken, en bieden misschien ook weer een aanleiding om te praten over topervaringen. Of om tot iets tastbaars te komen dat de ervaring weergeeft, een fotocollage of een website. Op deze manier wordt een concrete aanleiding voor een gesprek over (top)ervaringen geboden. Deze werkwijze is geschikt voor VMBO onderwijs, omdat het minder aanspraak doet op abstract denkvermogen.

Een didacticus zegt hierover:

Dingen doen maakt ook iets los. Uiteindelijk zal het zo moeten zijn dat je de grootste bek in de klas ook zegt ooh dat was toch wel gaaf. Als je dat lukt, dan is er een opening voor reflectie. (HL)

De didactici benadrukken dat in een dergelijke reflectieve werkvorm de rol van de leraar cruciaal is. Naast het creëren van een veilige omgeving, moet hij/zij leerlingen de kans geven zich te uiten en kennis te laten maken met elkaars opvattingen. Hierbij mag de leraar geen waardeoordeel vellen over wat leerlingen zeggen. Hij/zij kan open vragen stellen die leiden tot een breed inzicht in de beleefde ervaringen en de onderliggende motivaties ervan. Door constante samenvatting, vergelijking en interactie van die verschillende beelden worden leerlingen uitgedaagd hun eigen visie te uiten en ter discussie te stellen.

Samenvattend

Naar aanleiding van deze groepsdiscussie met didactici zijn een aantal conclusies te trekken voor wat betreft de toepassing van het bespreken van (top)ervaringen in een NME context.

- Sterke punten van deze werkwijze zijn de reflectieve, ervaringsgerichte benadering binnen de peergroup.
- Deze zal, om aan te sluiten bij de wensen en capaciteiten van (vooral VMBO) leerlingen, op enkele punten aangepast moeten worden.
- Praktische inpassing van het bespreken van topervaringen kan voor HAVO en VWO leerlingen als losse component in een les.
- Aanbevolen wordt de werkvorm, vooral voor VMBO leerlingen, in te passen in een reeks. Daar kan deze gebruikt worden als inleidende, inspirerende activiteit of als vorm om te komen tot reflectie van beleefde ervaringen.
- De rol van de leraar is bij de gekozen werkvorm zeer bepalend.

Al met al zijn de didactici erg enthousiast over de mogelijkheden die het bespreken van een topervaring biedt:

Zoals ik dit nu zie zou ik een aantal van deze dingen zo snel mogelijk willen verwerken in lessenseries die we aan het maken zijn. (HW)

Dit is echt iets dat verrijkend zou kunnen zijn in het aanbod naar scholen toe. We moeten scholen de mogelijkheid geven hier ruimte voor te maken. (HL)

Kijk ook naar de onderbouw. Daar worden leerlingen te weinig uitgedaagd. In potentie is dit een zeer uitdagende inhoud van lessen. Plus dat daar meer ruimte is. Ik zat bijna te wachten op dit soort initiatieven. (MK)

5. Conclusie

- I. *Op welke manier dragen visies van jongeren, NME-specialisten en filosofen bij aan de begripsvorming van de topervaring?*
- II. *Hoe leent het bespreken van topervaringen zich voor inpassing in een NME les voor het voortgezet onderwijs?*

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen van deze studie zullen eerst de verschillende deelvragen en hun antwoorden besproken worden. Daarbij wordt in eerste instantie de tweedeling tussen het *beleven* en *bespreken* van een topervaring in de natuur aangehouden. In deel I van deze studie is gekozen voor het bijdragen aan de begripsvorming van de topervaring in de natuur. Hiervoor is ingegaan op het beleven van een topervaring. Daarnaast is in deel II van deze studie ingegaan op de mogelijkheden en waarde van het bespreken van een topervaring, en dan vooral om diens toepasbaarheid te verkennen in NME context. In een synthese van de antwoorden op de deelvragen deel I en deel II wordt uiteindelijk getracht de onderzoeksvragen te beantwoorden.

Deel I

Deelvraag 1:

Welke gedachten hebben jongeren van 14 tot 18 jaar bij het begrip topervaring?

Het antwoord op hoe jongeren denken over het begrip topervaringen is zeker niet eenduidig. Uit reacties op de definitie van de topervaring blijkt dat het woord topervaring bij leerlingen tot een breed spectrum aan associaties leidt. Voor sommige leerlingen roept het woord een associatie op met sport of het bereiken van iets. Bovendien vinden sommige leerlingen dat het woord topervaring alleen de positieve momenten in de natuur benadrukt, terwijl in hun ogen negatieve ervaringen minstens zo belangrijk zijn. De definitie, gebruikt op www.nationaleuitdaging.nl, wordt vooral door VMBO leerlingen niet begrepen. HAVO en VWO leerlingen lijken minder problemen te hebben met de abstract geformuleerde voorwaarden, maar ook zij hebben hun aanmerkingen. Verschillende leerlingen wijzen op het belang van meerdere ervaringen in plaats van een alles veranderende, eenmalige ervaring. Bovendien is volgens veel jongeren wat als topervaring beleefd kan worden sterk afhankelijk van persoonlijke voorkeuren en interesses.

Ondanks dit persoonlijke karakter van topervaring, geven de resultaten van deze studie wel degelijk reden om aan te nemen dat jongeren van 14-18 jaar topervaringen herkennen en als zodanig beleven. In de relatief korte tijdspanne van een lesuur vertelt ruim een derde van de HAVO en VWO leerlingen een eigen topervaring. Deze ervaringen zeggen veel over wat de jongeren zelf onder een topervaring in de natuur verstaan. In die ervaringen komen positieve ervaringen naar voren, maar ook ervaringen met een negatief affect. Dit levert een breed scala aan emoties op, van macht en trots tot ontzag en berusting. Angst komt in meerdere ervaringen expliciet of meer impliciet naar voren. Deze bevinding sluit aan bij de eerder veronderstelde rol van angst bij vormende ervaringen (Van den Berg & Ter Heijne, 2004, 2005). In enkele van deze ervaringen komt expliciet naar voren dat het om een zich

herhalende ervaring gaat. Dit betekent dat voor hen de topervaring niet gezien wordt als 'eenmalige shot natuur'¹⁸.

Opvallend is ook het relatief grote aantal jeugdervaringen in de herinnering aan indrukwekkende natuurervaringen van de jongeren. Dit zou het in eerdere studies aangetoonde belang van natuurervaringen voor kinderen tot 12 jaar kunnen bevestigen (Kahn & Kellert, 2002; Gebhard, 2003; Wells & Lekies, 2006). In enkele van deze jeugdervaringen wordt de inspirerende rol van volwassenen expliciet beschreven, in andere is er sprake van de afwezigheid van toezicht van volwassenen.

De ervaringen die door jongeren beschreven worden spelen zich veelal af in Nederland, en dan vooral in de directe leefomgeving. Toch is een topervaring voor jongeren niet onlosmakelijk verbonden met natuur. Veel leerlingen zeggen topervaringen vooral buiten de natuur te beleven, met vrienden in de stad of bij het zien van een mooi gebouw. Belangrijk is hierbij wel om te vermelden dat het overzicht van topervaringen voortkomt uit de reacties van HAVO en VWO leerlingen. Door leerlingen uit de 3 VMBO klassen zijn geen topervaringen gedeeld.¹⁹

Behalve voorbeelden van eigen topervaringen, bieden de resultaten uit de groepsdiscussies inzicht in de veelheid aan belevingswaarden van natuur voor jongeren. Jongeren kunnen desgevraagd uitvoerig beschrijven welk gevoel natuur hen geeft. Daaruit blijkt dat veel jongeren natuur zien en waarderen als een omgeving om tot rust te komen, en over zichzelf na te kunnen denken. Dit gegeven sluit aan bij eerdere onderzoeken naar natuur als *restorative environment* (Kaplan & Kaplan 1989). Aan de andere kant is natuur, met kleuren geuren en geluiden, voor jongeren ook een zintuiglijk prikkelende omgeving vol variatie en afwisseling. Veel jongeren voelen zich vrij in de natuur, ongebonden aan regels of verantwoordelijkheden. Bovendien geeft natuur volgens sommige jongeren een veilig gevoel en stimuleert de omgeving naar eigen zeggen sociaal gedrag.

Overheersend bij zowel VMBO leerlingen, als ook HAVO/VWO leerlingen, is daarbij de overtuiging dat natuur vooral een plek is om te doen. Natuur beleven in zijn meest letterlijke vorm, namelijk als werkwoord, is voor veel jongeren in deze studie herkenbaar. Daarin uit zich voor veel jongeren waardering voor natuur en bezorgdheid voor het verdwijnen ervan. Dit beeld komt overeen met eerder onderzoek waarin jongeren de waarde en het belang van natuur onderschrijven (De Witt, 2005).

Deelvraag 2:

Welke rol spelen (top)ervaring in en met natuur binnen NME voor het voortgezet onderwijs?

De interviews met NME specialisten bevestigen eerdere bevindingen waarin de inbedding van NME in het Nederlandse onderwijs is onderzocht (Sollart, 2004; De Witt, 2005). Als gevolg van weinig heldere NME-kerndoelen, dominante kernvakken, en de afwezigheid van toetsing en vakoverstijging is volgens de NME specialisten inbedding van NME in veel gevallen gebrekkig. Op veel scholen is de kwaliteit van NME daarom voor een groot deel afhankelijk van de betrokkenheid en bevlogenheid van docenten. Gebrekkige verankering is volgens de specialisten vooral waarneembaar in het voortgezet onderwijs. Daar is men voor de inrichting van NME veelal afhankelijk van externe actoren als IVN en lokale NME centra. In de praktijk blijkt hun invloed, mede door de afwezigheid van VO-posities op NME centra, zeer beperkt.

¹⁸ Aldus gesuggereerd in Verboom & de Vries, 2006 pagina 5.

¹⁹ Hierop wordt teruggekomen in deel II van de conclusie.

Deze bevinding vraagt om meer actieve ondersteuning van NME in het voortgezet onderwijs, vooral met het oog op de recent aangetoonde kwantitatieve basis voor lange termijn effecten van NME bij basisschoolleerlingen (Smit e.a., 2006).

Uit de interviews met de specialisten blijkt bovendien dat de NME activiteiten die op scholen ontplooid worden, in de praktijk weinig ruimte bieden voor het beleven van natuur.

Natuurbezoek is vanuit financiële of organisatorische overwegingen moeilijk. Hierdoor wordt sneller gekozen voor een leerkrachtontlastende activiteit met indirect natuurcontact.

Daarnaast wordt de persoonlijke ervaring van natuur in NME context nauwelijks aangesneden. Lesmethoden ondersteunen geen belevingsgerichte benadering, en de relatie tussen mens en natuur komt mondjesmaat naar voren in de vakken aardrijkskunde en biologie. Op deze manier worden leerlingen onvoldoende aangemoedigd te reflecteren op hun persoonlijke relatie met natuur. En blijft voor hen de mogelijkheid tot het beleven van een (top)ervaring in of met natuur beperkt.

Deelvraag 3:

Welke waarde kan zich vandaag de dag tonen in het beleven van een topervaring?

De geïnterviewde filosofen benaderen natuur en een natuurervaring elk vanuit hun eigen denkwereld. Dit resulteert in een divers palet van visies en denkrichtingen, waarbinnen ieder van hen het belang van het ervaren van (verbondenheid met) natuur benoemt. Daarbinnen zijn verschillende filosofische aspecten van een intense natuurervaring naar voren gekomen. Er wordt hiervoor een onderscheid gemaakt tussen verschillende vormen van een topervaring. In de schoonheidservaring en de sublieme ervaring tonen zich verschillende soorten emoties. Waar in de eerste vooral sprake is van positieve bewondering voor de schoonheid van natuur, is bij de sublieme ervaring de grootsheid en overmacht van de natuur reden tot enerzijds euforie, anderzijds tot de ervaring van ontzag en nietigheid.

De filosofen benoemen, verwijzend naar het werk van Burke en Kant, de rol van angst in een sublieme ervaring van natuur. Deze observatie komt overeen met eerdere bevindingen tijdens onderzoek naar vormende ervaringen (Van den Berg & Ter Heijne, 2004, 2005). Een cruciale factor voor een dergelijke ervaring is dat de angst kan worden overwonnen. Juist de notie dat tegenwoordig het gevaar van een afstand gadeslagen kan worden, levert uiteindelijk een positief gevoel op.

Ook wordt met filosofen gesproken over dat natuurervaringen mensen doen stilstaan bij hun binding met plekken. Naarmate in de dagelijkse praktijk gevoelens en ervaringen verbonden raken aan een bepaalde plek, krijgt een plek betekenis. Hierdoor kan met een plek, of zelfs met een landschap, een gevoel van verbondenheid ontstaan. In het contact met plaats kan bovendien een fundamentele component van de persoonlijke identiteit tot stand komen, oftewel *place identity*.

Volgens de milieufilosofen kan zich in een indrukwekkende natuurervaring, afhankelijk van de context waarin die beleefd wordt, een of meerdere van de hierboven beschreven elementen tonen.

Synthese deel I

Op welke manier dragen visies van jongeren, NME-specialisten en filosofen bij aan de begripsvorming van de topervaring?

In een poging tot synthese van de antwoorden op de deelvragen, wordt hieronder in enkele thematische punten onderzoeksvraag I beantwoord.

De 'topervaring' roept een breed spectrum aan resonanties op

Het concept topervaring roept veel verschillende reacties op van zowel jongeren, NME specialisten als filosofen.

Ten eerste op het woord 'topervaring' zelf. Het wordt geassocieerd met eigen inspanning, terwijl in een rapport over de definiëring van een topervaring juist gerept wordt over een onverwachtse ervaring, die je overkomt (Verboom & de Vries, 2006). Bovendien komt in veel verschillende reacties naar voren dat een topervaring niet altijd positief hoeft te zijn, hetgeen door 'top' wel wordt verondersteld. Toch betekent dit niet dat het woord 'topervaring' ongeschikt is om mensen aan te spreken. Resonanties zoals hierboven zullen bij het horen van elk zorgvuldig gekozen woord optreden. Deze studie legt juist enkele van deze afwijkende associaties bloot, waardoor er op ingespeeld kan worden. Daarbij komt nog eens dat het onverwachtse element van een topervaring in maar liefst 17 van de 25 door jongeren gedeelde ervaringen wel degelijk naar voren komt.

Ten tweede is ook de gebruikte definitie voor de topervaring voer voor discussie. Logisch, gezien het feit dat het een bestuurlijke definitie betreft. Voordeel daarvan is dat op deze manier veel feedback van jongeren, NME specialisten en filosofen op de definitie van topervaringen komt. Daaruit blijkt onder meer dat het beleven van een topervaring sterk afhankelijk is van persoonlijke voorkeur en van de context waarin ze wordt beleefd. Dat maakt topervaringen moeilijk te organiseren of beleidsmatig vast te stellen. Bovendien heerst bij veel geïnterviewden het gevoel dat het moet gaan om meerdere ervaringen om echt indruk te kunnen maken. Bovenstaande getuigenissen, in combinatie met vergelijkbare conclusies in een inventariserend rapport over topervaringen (Verboom & de Vries, 2006), geven aanleiding tot het aanpassen van de definitie van een topervaring. In die definitie moet recht gedaan worden aan het persoonlijke karakter van de ervaring, evenals de notie dat een topervaring geen eenmalige, alles veranderende shot natuur hoeft te zijn.

Jongeren herkennen topervaringen in de natuur

Deze studie laat jongeren van 14-18 jaar aan het woord over hun eigen topervaringen in de natuur. De verscheidenheid aan ervaringen die door HAVO en VWO leerlingen gedeeld worden, doet vermoeden dat een topervaring en de definitie ervan tot herkenning leidt. Dat jongeren daarbij veelal jeugdervaringen noemen, ondersteunt de keuze van de Nationale Uitdaging om haar aandacht voor het beleven van een topervaring te richten op kinderen tot 12 jaar.

De in deze studie gedeelde (top)ervaringen getuigen bovendien van een veelheid aan belevingswaarden van natuur voor jongeren. Een natuur die gewaardeerd wordt om tot rust te komen. Of juist leidt tot activiteit. Daarin vormt zich een beeld van jongeren die in de natuur willen doen. Natuurbeleving blijkt populair bij jongeren, en dan wel op hun eigen voorwaarden. Met wat vrienden een kampvuurtje in het bos te bouwen of 's zomers een balletje te trappen is voor veel jongeren herkenbaar. Dat dit diepere beschouwingen van

natuurervaringen niet in de weg staat en ook aanleiding kan geven daartoe, is te concluderen uit de aard van de gedeelde ervaringen.²⁰

Een onderbouwing van indrukwekkende (natuur)ervaringen bestond tot nu toe vooral uit de getuigenissen van adolescenten en volwassenen. In deze studie komt in de ervaringen van jongeren van 14-18 jaar in veel gevallen natuur in de directe leefomgeving naar voren. En hoewel zich in de ervaringen veel verschillende emoties tonen, is angst een emotie die in verscheidene ervaringen expliciet of impliciet naar voren komt. De visie op topervaringen van de jongeren van 14-18 jaar vormt hiermee een welkome aanvulling in de onderbouwing van indrukwekkende ervaringen in of met natuur.

Relevantie van niet functionele waarden in de ervaring van jongeren

In deze studie beschrijven milieufilosofen de topervaring vanuit hun milieufilosofische achtergrond. Daarbij belichten ze niet-functionele, algemeen geldende waarden die zich tonen in het beleven van een topervaring. In deze beschrijving zijn treffende overeenkomsten waarneembaar met de door jongeren beschreven ervaringen. Jongeren van 14-18 jaar beschrijven mooie ervaringen in de natuur (zie Bijlage VI). Ook kunnen ze intense ervaringen in de natuur beschrijven, waarin angst expliciet of meer impliciet een rol speelt. Daarbij gaat het van de angst voor het verdwalen in het bos, tot confrontaties met wilde dieren of de kracht van natuur. In enkele ervaringen van leerlingen komt de binding aan een bepaalde plek, ofwel *place attachment*, expliciet naar voren. In twee van deze ervaringen (9 en 20) lijkt de beschreven plek iets te betekenen voor de identiteit van de jongere. De plek lijkt in de herinnering een gevoel van toebehoren te vertegenwoordigen. De beschreven overlap suggereert dat jongeren de door de milieufilosofen beschreven waarden herkennen en dat deze een rol kunnen spelen in hun ervaring van natuur.

Belang van belevingsmatige invulling van NME

Interviews met NME specialisten bevestigen een beeld van NME met weinig ruimte voor reflectie op de persoonlijke relatie met natuur en voor natuurbeleving in het algemeen. In lesmethoden en kerndoelen blijft deze benaderingswijze tot nog toe onderbelicht, waardoor invulling hiervan voornamelijk plaatsvindt door individuele initiatieven van gedreven en enthousiaste leerkrachten.

De resultaten van deze studie pleiten voor een meer belevingsmatige invulling van NME in het voortgezet onderwijs. Uit de topervaringen van jongeren blijkt, dat natuur gekoppeld wordt aan dagelijkse belevenissen in hun directe omgeving. Daarnaast geven jongeren van 14-18 jaar blijk van een veelheid aan belevingswaarden van natuur. Voor hen is natuur geen plaatje uit een boek, maar een onderdeel van hun leven. De volgende uitdaging in een effectieve inzet van NME is dan ook om gericht in te springen op deze dagelijks beleefde natuur. Daarin vormt zich de roep om leervormen met een centrale rol voor beleving (zie ook Verboom & de Vries, 2006²¹).

²⁰ Zie ook 'Relevantie van niet functionele waarden in de ervaring van jongeren'.

²¹ Pagina 6.

Deel II

Naast het leveren van een bijdrage aan de begripsvorming van de topervaring, heeft deze studie getracht de mogelijkheden en de waarde van het bespreken van een topervaring in NME context in kaart te brengen.

Deelvraag 1: Op welke manier willen jongeren over een topervaring spreken?

Uit de groepsdiscussies blijkt dat met leerlingen van 14-18 jaar goed over natuur en natuurervaringen te spreken is. Ondanks dat in veel groepen leerlingen in eerste instantie reserves hebben bij het praten over (ervaringen in) de natuur, geven in zeven groepen leerlingen aan het wel degelijk leuk te vinden. Daarbij wordt de persoonlijke manier van benaderen als positief ervaren, evenals de afwisseling met 'normale' lessen. Het vertellen en delen van topervaringen werkt volgens sommigen verhelderend: doordat je erover praat sta je even stil bij natuur en wat je daarin meemaakt. Bovendien leer je klasgenoten op deze manier beter kennen dan tijdens een 'normale' les.

De resultaten van de groepsdiscussie geven reden om te concluderen dat de gekozen werkvorm om jongeren onderling over natuur en topervaringen in gesprek te brengen, deels succesvol is gebleken. Vooral HAVO en VWO leerlingen zijn te spreken over de groepsdiscussies. Ze vinden het bespreken van topervaringen het fijnst in kleine discussiegroepen, waarin gezorgd wordt voor een geleidelijke opbouw. Het liefst doen ze dit 5 à 10 keer per jaar, waarbij er wel gezorgd moet worden voor vernieuwing van de lessen. Anders is het beeld voor twee VMBO groepen. Daar geven jongeren aan niet over natuur te willen praten. In de klassen overheerst de gedachte dat natuur vooral een plek is om te doen, en niet om over te praten.

Deelvraag 2: Is er volgens NME experts ruimte en nut binnen het voortgezet onderwijs voor het bespreken van topervaringen?

De interviews met NME specialisten stemmen positief over de toepassingsmogelijkheden voor het bespreken van topervaringen in het voortgezet onderwijs. NME experts zien nut in de gekozen positieve, ervaringsgerichte benadering voor het bespreken van topervaringen. Het bespreken van een topervaring stelt leerlingen volgens de specialisten in staat te reflecteren op de ervaring. Dit kan leiden tot het waarderen van de beleefde ervaring en helpen bij het beantwoorden van identiteitsvragen.

Ook is volgens NME specialisten de topervaring herkenbaar: dit maakt het bespreken ervan in een groep mogelijk. Juist de groepsgewijze bespreking van ervaringen kan bijdragen aan waardevorming bij leerlingen, een algemene doelstelling voor NME (Frijters e.a., 1997). In de NME interviews wordt bovendien geopperd dat het bespreken van indrukwekkende natuurervaringen in een schoolsetting positieve gevolgen kan hebben voor de leerling-docent relatie. Op het moment dat een leraar zijn leerlingen als volwaardige gesprekspartners ziet en hen en hun verhalen serieus neemt, gaat hier respect van uit. In deze context leren leerlingen niet alleen hun klasgenoten, maar ook hun docent beter kennen.

Voor wat betreft de ruimte die er binnen het voortgezet onderwijs is voor het bespreken van topervaringen, zien de NME specialisten mogelijkheden voor het inpassen van deze werkvorm in een reeks. Hierin zou de werkvorm als inspirerende activiteit kunnen dienen vóór het daadwerkelijke beleven van een topervaring, of als reflectiemethode na een gezamenlijke ervaring.

Deelvraag 3: Welke waarde kan zich tonen in het bespreken van een topervaring?

De interviews met milieufilosofen geven aanleiding de waarden die zich tonen in het bespreken van een topervaring te benoemen aan de hand van een *biografisch-narratief perspectief op de menselijke ontwikkeling* (Both in Verboom & de Vries, 2006). Mensen willen graag een verhaal van hun leven maken, en in het vertellen van persoonlijke (levens)verhalen komt een persoonlijke identiteit tot stand. Daarbij zorgt het praten over een ervaring voor zelfreflectie, waarbij (her)waardering of deconstructie van een ervaring kan optreden. Het bespreken van ervaringen in een groep zorgt voor confrontatie met andere mensen en hun verhalen. Je luistert naar verhalen van anderen, hetgeen leidt tot uitdieping en herinterpretatie van eigen ervaringen. Ook wordt je geconfronteerd met de mening van anderen over je eigen verhaal.

Naar aanleiding van de interviews met milieufilosofen is te concluderen dat door middel van zelfstandige reflectie alsmede reflectie in een groep, praten over een ervaring een bijdrage kan leveren aan persoonlijke identiteitsvorming.

Deelvraag 4: Hoe kunnen de verzamelde inzichten over het beleven en bespreken van een topervaring didactisch verantwoord vorm krijgen in een NME les?

De geraadpleegde didactici zijn enthousiast over de mogelijkheden die het bespreken van topervaringen in NME context biedt. Als sterke punten worden de ervaringsgerichte, peer-group benadering van de werkwijze genoemd.

De didactische discussie richt zich daarom op de didactische inrichting van een NME les met het bespreken van topervaringen als uitgangspunt. Belangrijk punt is daarbij het leveren van maatwerk voor verschillende typen leerlingen. Een werkvorm dient aan te sluiten bij kennis en vaardigheden van de doelgroep. In deze studie geven de groepsdiscussies reden tot het besteden van extra aandacht aan de aansluiting bij de interesses van VMBO leerlingen. Op basis van de reacties van deze jongeren, die aangeven weinig te kunnen met de abstracte, talige opzet van de focusgroep over topervaringen, worden voorwaarden opgesteld voor een betekenisvolle (VMBO) les over topervaringen. Geconcludeerd wordt dat een les over topervaringen zowel activerend als concreet in taal en bedoeling moet zijn. Bovendien is de rol van de leraar bij de gekozen werkvorm zeer bepalend: hij of zij moet toezien op het creëren en behouden van een veilige omgeving, waarin ervaringen besproken kunnen worden. Ook de vorm waarin jongeren aangespoord worden te praten over ervaringen is bediscussieerd. Didactici zien, op basis van de resultaten van de groepsdiscussies met jongeren, mogelijkheden tot inpassing van het bespreken van topervaringen in een NME les. Voor HAVO en VWO leerlingen kan dit als losstaande activiteit plaatsvinden. Bij VMBO leerlingen zal dit uitdagender zijn. Aanbevolen wordt daarom de werkvorm in te passen in een reeks.

Synthese deel II

Hoe leent het bespreken van topervaringen zich voor inpassing in een NME les voor het voortgezet onderwijs?

De reacties van jongeren van 14-18 jaar op de groepsdiscussies geven, aangevuld met de getuigenissen van NME specialisten en didactici, reden om aan te nemen dat het bespreken van topervaringen zich leent voor inpassing in een NME les. Tevens geven de resultaten in deel II van deze studie inzicht in de mogelijkheden van en aandachtspunten voor de inpassing ervan in NME context. In een poging tot synthese van de antwoorden op de deelvragen, wordt hieronder in enkele thematische punten onderzoeksvraag II beantwoord.

Belang van maatwerk voor middelbare scholieren

Voor het bespreken van topervaringen in NME context wijzen de in deze studie geraadpleegde NME specialisten en didactici meermaals op het belang van maatwerk voor verschillende typen leerlingen. Het is belangrijk een werkvorm te kiezen die aansluit bij bestaande kennis, vaardigheden en interesses van leerlingen. Hierin openbaart zich een sterk punt van de in deze studie gekozen werkvorm. Het bespreken van topervaringen staat toe onderwijs te koppelen aan de context van eigen ervaringen. Op deze manier vormt het bespreken van topervaringen een makkelijk inzetbare *tool* voor een vraaggerichte manier van werken, die aansluit bij wat jongeren zelf onder (indrukwekkende ervaringen in) natuur verstaan. De grote uitdaging toont zich in dit geval in het betrekken van VMBO leerlingen bij het bespreken van natuurervaringen. Waar HAVO en VWO leerlingen een les kunnen vullen met het bespreken van ervaringen, vragen VMBO leerlingen meermalen om een concretere invulling van de les. Ze missen iets om over te kunnen praten. Zowel NME specialisten als didactici stellen hiertoe inpassing van het bespreken van topervaringen in een reeks voor. Zo kan het bespreken van topervaringen dienen als inleidende, inspirerende activiteit bij een excursie of als vorm om te komen tot reflectie van gezamenlijk beleefde ervaringen. Een door henzelf ontworpen stripverhaal, collage, of filmpje kan hierbij als een tastbare, concrete aanleiding tot gesprek dienen.

NME benadering binnen de peer group

Het groepsgewijs bespreken van topervaringen geeft voor jongeren in deze studie de mogelijkheid om met *peers* in gesprek te gaan over natuurervaringen. Een *peer group* is een groep leeftijdsgenoten, waar een jongere zich toe rekent en zich mee verbonden voelt. Contact met de deze groep is voor een jongere erg belangrijk. Het stelt, in een tijd van groeiende autonomie, in staat eigen ervaringen met leeftijdsgenoten te delen en te spiegelen. Het bespreken van topervaringen binnen de *peer group* vormt daarmee een mogelijkheid om natuurervaringen te bespreken in een voor jongeren relevante en herkenbare context. Daarnaast zorgt de aansluiting bij de directe leefomgeving van de leerlingen volgens didactici voor een vergrote betrokkenheid bij de gekozen werkvorm.²² Dat de groepsgerichte aanpak in deze studie aansluit bij de leeftijdsfase en leefwereld van de geraadpleegde leerlingen, blijkt uit de waardering die hiervoor in de groepsdiscussies geuit wordt. Veel leerlingen vinden vertellen van (natuur)ervaringen in een groep spannend, maar toch een leuke, verhelderende en afwisselende invulling voor een NME les.

²² Dit is een van de uitgangspunten voor sociaal leren, hetgeen gericht is op het vergroten van inzicht in eigen handelingsperspectieven, bewustwording en begrip.

Bespreken van topervaringen zet aan tot reflectie en identiteitsvorming

In de interviews met NME specialisten en filosofen komt een diepgaander aspect van het bespreken van topervaringen naar voren. Het bespreken van een topervaring biedt voor leerlingen de mogelijkheid om te reflecteren op een ervaring. Dit kan individueel plaatsvinden, of in een groep. Het in deze studie verkozen groepsproces zorgt er voor dat leerlingen elkaars ervaringen en de betekenis ervan onderling bediscussiëren. Dit kan een leerling inzicht geven in persoonlijke waarden en leerlingen kunnen deze waarden van elkaar overnemen (waardevorming en waardeoverdracht: Delhaas & Koekoek, 1994). Deze waardevormende stap, reflecterend op het leven met natuur, is er een die volgens de NME specialisten in veel NME activiteiten achterwege blijft (zie ook Sollart, 2004). De gesprekken met de milieufilosofen geven aanleiding tot een biografisch-narratief perspectief op de menselijke ontwikkeling: in het vertellen van (levens)verhalen ontrolt zich een persoonlijke identiteit. In groepsdiscussies komen in de verhalen van jongeren gebeurtenissen, plekken of mensen naar voren die voor hen een waarde vertegenwoordigen. Bij het verwoorden hiervan en de confrontatie met de verhalen van leeftijdsgenoten komt identiteit tot stand. Dit zou met name voor jongeren een zinvolle bezigheid kunnen zijn. Karakteristiek voor hun leeftijdsperiode (vroeg adolescentie) is de vorming van een eigen identiteit en het bereiken van autonomie ten opzichte van ouders (De Wit e.a., 2004). De benadering in de peer group, die voor een jongere een grote rol bij de identiteitsvorming tijdens de vroege adolescentie speelt, is hierbij ook belangrijk (De Wit e.a., 2004). Bovendien biedt het bespreken van topervaringen, zo blijkt uit de groepsdiscussies, aanleiding en aanknopingspunten tot het bespreken van aanverwante onderwerpen. Zo wordt op de rol van religie op onze westerse visie van natuur gereflecteerd. Mogelijk zou ook de beschouwing van grondhoudingen ten opzichte van natuur of de geschiedenis van natuurbeelden een gevolg kunnen zijn van het bespreken van topervaringen.²³ Op deze manier biedt het bespreken van topervaringen ruimte tot reflectie op de levensbeschouwelijke en culturele kant van natuur. Voor dergelijke beschouwingen is nauwelijks ruimte in het huidige NME onderwijs (De Witt, 2005).

Uitdagende rol voor docenten

In de interviews en groepsdiscussies komt naar voren dat het groepsgewijs bespreken van natuurervaringen geen werkvorm is die in de reguliere onderwijscontext vaak gekozen wordt. Dit heeft enerzijds te maken met lesmethoden en kerndoelen voor NME, die (reflectie op) de persoonlijke beleving van natuur niet ondersteunen. Anderzijds vormt de directe, ervaringsgerichte benadering van leerlingen voor de docenten zelf een drempel. Sommige leraren achten zichzelf of hun leerlingen niet in staat tot (de begeleiding van) het groepsmatig bespreken van ervaringen. Deze houding is begrijpelijk: de rol van de docent is in de gekozen werkvorm erg uitdagend. Om leerlingen inzicht te geven in de waarden en gedachten die ten grondslag liggen aan de reacties en ervaringen van anderen, wordt een enorme aanslag gepleegd op het arsenaal aan vaardigheden van een docent (zie ook Delhaas & Koekoek, 1994). Een docent moet voortdurend de balans zoeken tussen ruimte geven en sturen. Alleen doceerlessen zijn niet voldoende, zelfs niet als boeiende verteller; aan de andere kant heeft discussiëren over allerlei zaken zonder inhoudelijke bagage ook weinig zin. Daarnaast is de docent bezig met

²³ Zie voor een beschrijving van de grondhoudingen en de geschiedenis van natuurbeelden hoofdstuk 2.

het creëren van een tolerant klimaat, waarbij grenzen gesteld en beschermd worden (zie ook pagina 36).

Misschien zijn in eerste instantie inderdaad niet alle docenten in staat tot het invullen van een dergelijke rol. Maar daar kan, dankzij de beoogde NME-nascholingscursussen voor leraren in het voortgezet onderwijs²⁴, verandering in gebracht worden. Gezien de mogelijkheden die de belevingsgerichte aanpak in de vorm van het bespreken van topervaringen biedt, is er aanleiding om leraren in staat te stellen tot het voeren van een ervaringsgerichte dialoog in NME context.

²⁴ Zie 'Kiezen, leren en meedoen', NME nota voor de jaren 2008-2011 van LNV, OCW en VROM.

6. Discussie en aanbevelingen

NME breder bekeken

In deze studie is gekozen voor het bespreken van herinneringen aan topervaringen in de natuur met jongeren van 14-18 jaar. Dat vond veel weerklank onder de jongeren zelf. Jongeren in deze studie kunnen terugkijken op indrukwekkende ervaringen in of met natuur. Voor sommigen was die ervaring recent, voor anderen een ervaring uit hun kindertijd. Jongeren vertellen in deze studie wat zij zelf als topervaring zien in de natuur en dragen op deze manier bij aan de theoretische onderbouwing van indrukwekkende natuurervaringen. De groepsdiscussies werpen bovendien licht op wat natuur nu eigenlijk in bredere zin voor jongeren betekent. Leerlingen weiden in deze studie uit over hoe natuur een rol speelt in de praktijk van hun dagelijkse leven. Hierin komt een zeer breed palet aan belevingswaarden van natuur naar voren.

Natuur is voor veel jongeren een plek om te doen. Leerlingen geven in deze studie bovendien aan dat juist het bespreken van een ervaring een welkome aanvulling hierop is. Door een ervaring te vertellen in een groep kun je leren wat deze ervaring voor je betekent en welke waarden zich hierin tonen. Impliciete ervaringskennis wordt verwoord en expliciet gemaakt: Wat heb ik nu eigenlijk ervaren, oftewel geleerd, en welke waarde heeft dit voor mij en mijn directe omgeving? Het is deze reflectiestap die in veel leerprocessen achterwege gelaten wordt.

Voorals het gaat om NME, is dit een gemiste kans. Kennis van en ervaringen met natuur en milieu zijn onlosmakelijk verbonden met de manier waarop iemand zichzelf en de wereld om zich heen ziet. Natuur is niet los te zien van de ervaring van jezelf, je (directe) omgeving en de rol die je daar als individu in speelt. In de reflectie hierop vormen zich vragen als: “Wanneer noem ik iets natuur?”, “Ben ik verantwoordelijk voor natuur, of juist niet?” en zelfs “Ben ik zelf natuur?”

De antwoorden op deze vragen overstijgen het traditionele domein van NME. Ze dragen immers bij aan een persoonlijke identiteit, wie je bent, hoe je je gedraagt, waar je voor staat. Ieder individu zoekt steeds zelfstandiger de antwoorden op die vragen. Dit geldt ook voor de jongeren in deze studie. Jonge adolescenten scharrelen hun identiteit bij elkaar, zoekend naar persoonlijke groei en zingeving.

Maar zelfstandig betekent niet alleen. Jongeren ontwikkelen zich veelal in dynamische interactie met elkaar en hun omgeving. Dit gebied van ontwikkeling is er een waar (juist) voor NME mogelijkheden liggen. Aansluiting bij alledaagse handelingen, activiteiten en overwegingen kenmerkt betekenisvolle NME voor jongeren. En zonder het belang van onmisbare elementaire kennis te ontkennen, komt in een oprechte dialoog tussen jongeren en hun omgeving (de ervaring van) natuur pas echt naar voren als onderdeel van het dagelijks leven.

Aanbevelingen

Op grond van de bevindingen en conclusies van deze studie zijn een aantal aanbevelingen geformuleerd. Deze worden hieronder weergegeven.

Aanbevelingen voor NME educatie

Deze studie biedt een concreet handelingsperspectief voor belevingsgericht NME in het voortgezet onderwijs. Daarbij kunnen, inspringend op enkele recente ontwikkelingen binnen het educatieve (NME) veld biedt, enkele aanbevelingen gedaan worden:

Deze studie geeft aanleiding tot het in staat stellen van docenten tot een belevingsgerichte benadering in NME context. Een mogelijkheid daartoe biedt de in de voorgenomen nascholing voor docenten in het voortgezet onderwijs.²⁵ Gerichtte nascholing kan hen vertrouwd maken met een belevingsgerichte NME benadering. Daarnaast biedt deze studie aanleiding om deze benaderingswijze te integreren in huidige lerarenopleidingen voor aan NME verwante vakken.

- **Aanbevolen wordt een belevingsgerichte benadering van NME te stimuleren door middel van gerichte scholing en nascholing van docenten.**

De initiatieven in dit onderzoek wijzen op de mogelijkheden die het voeren van een ervaringsgerichte dialoog (Both in Verboom & de Vries, 2006) tussen docenten en hun leerlingen biedt. De focusgroep, waarin onderling ervaringen worden uitgewisseld, is een middel om te komen tot een gesprek van persoon tot persoon. Deze persoonlijke component in een oprechte dialoog, maakt bij een leerling iets los dat leidt tot betrokkenheid bij de les en docent. Voorbeelden van dergelijke gesprekken zijn in elke school te vinden, maar doorgaans niet in de klas.

- **Aanbevolen wordt het voeren van een ervaringsgerichte dialoog in NME context te stimuleren**

De resultaten uit dit onderzoek ondersteunen toepassing van een narratieve aanpak in het onderwijs. Het narratieve denken wordt de meest directe vorm van denken genoemd, verbonden met de situatie en emotie (Bruner, 1990). In deze zin kan het een aanvulling zijn op de logisch-paradigmatische denkmodus. In onderwijscontext kan de narratieve aanpak dienen om persoonlijke betekenis aan te brengen in de beschikbare paradigmatische kennis, en zo betekenisvol leren op gang te brengen. Het narratieve denken is dan als het ware het vlees op het geraamte van het logisch-paradigmatische denken (Van Oers, 2006). Naast het bespreken van topervaringen kunnen daarbij verhalen, die de culturele en historische band van mensen met hun omgeving benadrukken (bijv. vanuit de heemkunde), ingezet worden voor NME doeleinden.

- **Aanbevolen wordt de narratieve aanpak in NME onderwijs te stimuleren.**

²⁵ Zie de onlangs verschenen NME-nota 'Kiezen, leren en meedoen' van LNV, OCW en VROM.

Aanbevelingen voor maatschappelijk debat

De resultaten uit deze studie steunen de coalitiepartijen van 'Jongeren en Natuur als Nationale Uitdaging' in haar doelstellingen. Het waargenomen brede palet aan belevingswaarden van natuur voor jongeren, ondersteunt het belang van het structureel creëren van mogelijkheden voor kinderen (toekomstige jongeren) om natuur te beleven.

- **Aanbevolen wordt de campagne 'Jeugd en Natuur als Nationale Uitdaging' op de ingeslagen weg voort te zetten.**

De resultaten uit dit onderzoek kunnen als input dienen bij de brede maatschappelijke discussie over vervreemding van jongeren van natuur. Een eerste aanzet is hiertoe gegeven in een essay over natuurbeleving bij jongeren. Deze is ingestuurd en bekroond naar aanleiding van een essaywedstrijd, verbonden aan de Victor Westhoff lezing. Zie Bijlage VII.

- **Aanbevolen wordt een continue interactie in deze te stimuleren tussen het maatschappelijke en wetenschappelijk discours.**

Aanbevelingen voor wetenschappelijk vervolgonderzoek

Het aantal te organiseren groepsdiscussies met leerlingen was, gezien het tijdsbestek en de brede opzet van deze studie, aan een maximum gebonden. Onderwijs lijkt deze methode uitermate geschikt om de veelheid aan opvattingen rond het begrip topervaring in kaart te brengen. Dit geeft aanleiding tot de organisatie van meer groepsdiscussies in verschillende steden, met meer verschillende leerlingen van verscheidene leeftijden.

- **Aanbevolen wordt door middel van vervolgonderzoek meer inzicht te verkrijgen in de visies van jongeren op topervaringen in de natuur.**

In deze studie is gekozen om de herinnering aan een topervaring in NME context te bespreken onder jongeren. Wat dat betreft sluit deze aan bij de aanpak van Tanner (1980), en de notie dat dit (SLE) concept de meeste aanknopingspunten biedt voor een toepassing van topervaringen in NME context (Van Koppen in Verboom & de Vries, 2006). Voor een verdere onderbouwing van indrukwekkende natuurervaringen zou het interessant zou zijn om de in deze studie gedeelde ervaringen te onderzoeken op elementen van peak of flow ervaringen. Hierdoor kan een koppeling tot stand komen met psychologische literatuur die indrukwekkende ervaringen onderbouwt.

- **Aanbevolen wordt topervaringen te toetsen op elementen van peak of flow om een koppeling met psychologische literatuur tot stand te brengen.**

Vraag blijft is in hoeverre de voor deze studie gebruikte werkvorm daadwerkelijk bijdraagt aan een natuurvriendelijker of bewuster gedrag van jongeren. Om resultaat, vast te stellen wordt daarom kwantitatief onderzoek voorgesteld waarin dit getalsmatig vastgesteld kan worden.

- **Aanbevolen wordt met kwantitatief onderzoek verandering in houding en gedrag bij deelnemers aan de groepsdiscussies te meten.**

7. Literatuur

- **Both, K.** (2006) Jeugdervaringen en natuurbetrokkenheid. In Topervaringen van kinderen met de natuur. Verboom, J. & de Vries, S. (red). p.43-57.
- **Boschma, J. & Groen, I.** (2006) Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer : communiceren met jongeren van de 21ste eeuw, Pearson Prentice Hall Nederland.
- **Bruner, J.S.** (1990). Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press.
- **Buijs, A.E. & Volker, C.M.** (1997) Publiek draagvlak voor natuur en natuurbeleid. Wageningen, Nederland, SC-DLO rapport nr. 546. Apeldoorn/Utrecht: Veldwerk Nederland/Universiteit Utrecht.
- **Buijs, A.E., Langers, F., & De Vries, S.** (2006) Een andere kijk op groen. Beleving van natuur en landschap in Nederland door allochtonen en jongeren. Wageningen: Wettelijke Onderzoekstaken Natuur & Milieu, WOt-rapport 24.
- **Buijs, A.E., M.H.G. Custers, F. Langers.** (2007) Natuur door andere ogen bekeken. Alterra, Wageningen UR.
- **CBS** (2006) Stedelijke omgeving blijft zich uitbreiden, Webmagazine d.d. 18-04-2006.
- **Chawla, L.** (2001) Significant Life Experiences Revisited Once Again: response to Vol. 5(4) 'Five Critical Commentaries on Significant Life Experience Research in Environmental Education'. Environmental Education Research, 7(4), 451-461.
- **Csikszentmihalyi, M.** (1990) Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row.
- **Csikszentmihályi, M.** (1996) Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Perennial.
- **Custers, M.** (2006) Stressreductie in de volkstuin?! Experimenteel onderzoek naar het stressreducerende effect van tuinieren Ongepubliceerde doctoraalscriptie.
- **De Groot, W.T.** (1992) Environmental Science Theory : Concepts and Methods in a Problem-oriented, One-world Paradigm. Elsevier Science Publishers, Amsterdam.
- **De Wit, J., Slot, W. & van Aken, M.** (2004) Psychologie van de adolescentie Basisboek. HB Uitgevers. Baarn.
- **De Witt, A.** (2005) Van vervreemding naar verantwoordelijkheid. Over jongeren en natuur. LNV & Radboud University Nijmegen.
- **Delhaas, R. & Koekoek, H.** (1994) Tot achter de horizon. Lessen in waardenvorming, een scholengids voor NME docenten. RU Groningen.
- **Drenthen, M.** (1998) Onze schizofrene benadering van de natuur. Uit: V. Poels (red.), Het milieu als offerplaats. Over milieuproblematiek, levensbeschouwing en duurzame ontwikkeling. Damon, Best, p. 195-219.
- **Drenthen, M.** (2005) Wildness as a Critical Border Concept: Nietzsche and the Debate on Wilderness Restoration Environmental Values 14, p. 317- 337.
- **Fredrickson, L.M. & Anderson, D.H.** (1999) A qualitative exploration of the wilderness experience as a source of spiritual inspiration. Journal of Environmental Psychology, 19, 21-39.
- **Frijters, S., Schippers, G. & Steeghs, M.** (1997) Van idee tot NME : stappen in het programmeren van natuur- en milieueducatie / - Amsterdam : IVN- 144 p.
- **Gebhard, U.** (2003) Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die Psychische Entwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- **Geluk, L.** (2005) Doelloze jongere smacht naar mentor. Trouw, 28 augustus 2005.

- **Gezondheidsraad en Raad voor Ruimtelijk, Milieu en Natuuronderzoek (2004)** Natuur en Gezondheid. Invloed van natuur op sociaal, psychisch en lichamelijk welbevinden. Den Haag: Gezondheidsraad en RMNO.
- **Gibson, J.J. (1979)** The ecological approach to perception. Boston: Houghton Mifflin.
- **Gray, L. (1995)** Shamanic counselling and ecopsychology. In T. Roszak, M. E. Gomes & A. D. Kanner (Eds), *Ecopsychology: Restoring the Earth, Healing the Mind* San Francisco: Sierra Club, pp. 172-182.
- **Huitzing, D. (1989)** Een schepje er boven op! Over natuur- en milieueducatie en pedagogiek. Ministerie van Landbouw, Natuur en Visserij. SDU Uitgeverij. Den Haag.
- **Kahn, P.H. (1999)** The Human Relationship with Nature: Development and Culture. Cambridge, The MIT press.
- **Kahn, P.H. & Kellert, S.R. (2002)** Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations. Cambridge MA: MIT Press.
- **Kahn & Kellert, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1999)** Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behaviour*, 31, 178-202.
- **Kaplan, R., & Kaplan, S. (2002)** Adolescents and the natural environment: a time out? In P. H. Kahn & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature. Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 227-257). Cambridge MA: MIT Press.
- **Kaplan, S. & Kaplan, R. (1989)** The experience of nature: A psychological perspective. New York: Cambridge University Press.
- **Kaplan, S. (2002)** Some hidden benefits of the urban forest. Presented at the IUFRO European Regional Conference, "Forestry Serving Urbanised Societies.
- **Kockelkoren, P.J.H. (1993)** De vernieuwing van Nederland. Locus seminar 4.
- **Koole, S.L., & Van den Berg, A.E. (2005)** Lost in the wilderness: Terror management, action control, and evaluations of nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (6), 1014-1028.
- **LNV, OCW & VROM (2008)** Natuur- en Milieu-Educatie (NME) 'Kiezen, leren en meedoen', NME nota voor de periode 2008-2011.
- **Louv, R. (2005)** Last child in the woods, Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder, Chapel Hill, NC.
- **Maas, J., Verheij, R. A., Groenewegen, P. P., de Vries, S., & Spreeuwenberg, P. (2006)** Green space, urbanity, and health: How strong is the relation? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 587-592.
- **Maslow, A. H. (1970)** Religions, Values, and Peak-Experiences: The Viking Press. Published by Penguin Books Limited.
- **Mayer, F.S., Frantz, C.M., Bruehlman-Senecal, E. & Dolliver, K. (2008, in druk)** Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature.
- **Sanoma Uitgevers, Motivaction, Young Works. (2005)** Young mentality 05/06 - De verhalen achter de cijfers. Sanoma uitgevers BV, Young Works BV.
- **Schouten, M.G.C. (2005)** Spiegel van de natuur. Het natuurbeeld in cultuurhistorisch perspectief. KNNV Uitgeverij, Utrecht.
- **Slocum, N. (2005)** A practitioner's manual for Focus Groups in: Participatory Methods Toolkit. King Baudouin Foundation, viWTA. www.kbs-frb.be.
- **Smit, W., Jansen, P., Van Koppen, C.S.A., Bulten, M., Damen, M.L.C., & Custers, C. (2006)** Hoe duurzaam is NME? Een explorerend kwantitatief onderzoek naar langetermijneffecten van Natuur- en Milieueducatie op basisscholen.

- **Sollart, K.M.** (2004) Effectiviteit van het Natuur- en Milieu-Educatiebeleid. Wageningen, Natuurplanbureau, Planbureauroporten 17.
- **Talbot, J.F. & Kaplan, S.** (1986) Perspectives on wilderness: re-examining the value of extended wilderness experiences. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 177-188.
- **Tanner, T.** (1980) 'Significant Life Experiences: A New Research Area in Environmental Education.' *Journal of Environmental Education*. Vol. 11, issue 4, p.17-24.
- **Thooft, L.** (2004) Interview met M. Schouten. In *Vruchtbare Aarde* 2
- **Van den Berg, A.E., & Ter Heijne, M.** (2004) Angst voor de natuur: Een theoretische en empirische verkenning. *Landschap*, 3, 137-145.
- **Van den Berg, A.E., & Ter Heijne, M.** (2005) Fear versus fascination: An exploration of emotional responses to natural threats. *Journal of Environmental Psychology*, 25 (3), 261-272.
- **Van den Berg, A. E.** (2005) Health impacts of healing environments: A review of evidence for benefits of nature, daylight, fresh air, and quiet in healthcare settings. *Foundation 200 years University Hospital Groningen*.
- **Van den Boorn, C.** (2007) Boomhut of Chatroom. Onderzoek naar de natuurinteresses van Nederlandse kinderen in 2006 en 20 jaar eerder.
- **Van den Born, R.J.G.** (2006) 'Implicit Philosophy: Images of the relationship between humans and nature in the Dutch population'. In: Van den Born, R.J.G., Lenders, R.H.J., de Groot, W.T (Eds.) 'Visions of Nature. A scientific exploration of people's implicit philosophies regarding nature in Germany, the Netherlands and the United Kingdom'. LIT Verlag, Berlin.
- **Van den Born, R.J.G.** (2007) Thinking Nature. Everyday philosophy of nature in the Netherlands. Roos en Roos, Arnhem.
- **Van den Born, R.J.G. & Arts, B.J.M.** (in press.) Relating childhood nature experiences to adult visions of nature. A mixed methodology exploration in the Netherlands.
- **Van den Born, R.J.G., R.H.J. Lenders, De Groot, W.T. & E. Huijsman** (2001) The New Biophilia: An exploration of visions of nature in Western countries. *Environmental Conservation* 28 (1) p. 65-75.
- **Van Oers, B.** (2006) Narrativiteit in leerprocessen, Vrije Universiteit Amsterdam.
- **Verboom, J. & de Vries, S.** (red) (2006). Topervaringen van kinderen met de natuur.
- **Verboom, J.** (2004) Teenagers and biodiversity. Worlds apart?
- **White, L.** (1967) The historical roots of our ecological crisis. *Science*, 55-10, pp 1203-1207.
- **Wells, N.M. & Lekies, K.S.** (2006) Nature and the Life Course. Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. In: *Children, Youth and Environments* 16(1).
- **Williams, K. & Harvey, D.** (2001) Transcendent experience in forest environments. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 249-260.
- **Worldwatch Institute** (2007) State of the World 2007: Our Urban Future. Norton & Company. New York.
- **Zwart, H.** (2003) Aquaphobia, tulipmania, biophilia: A moral geography of the Dutch landscape. *Environmental Values* 12 (1), 107-128.
- **Zwart, H.** (2005) Natuurbeelden. Op zoek naar een nieuwe verstandhouding met de natuur. In: J. Braeckman, B. de Reuver, Th. Vervisch (red.) *Ethiek van DNA tot 9/11*. Amsterdam: Amsterdam University Press. pp. 119-134.
- **Zweers, W.** (1989) Grondhoudingen ten opzichte van de natuur. *Heidemijtijdschrift*. Juni. pp 74-80.

8. Bijlagen

Bijlage I: Focus Group Topervaring

Mezelf voorstellen (3 minuten)

Goedemorgen iedereen. Fijn dat jullie mee willen doen met deze groepsdiscussie. Ik ben Jaap Rohof, vijfdejaars medische biologie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Op dit moment loop ik stage bij stichting wAarde, een denktank voor milieu- en natuur. Dit is mijn collega bij wAarde, Debbie. Vandaag willen wij het met jullie hebben over het begrip topervaring. Er zijn al wat gedachten en wat dingen opgeschreven over wat een topervaring is, maar vandaag wil ik het vooral van jullie weten en vinden. Jullie zijn vandaag de experts. En het rare is dat in heel de discussie rond topervaringen nog niks aan de experts is gevraagd! De resultaten van deze groepsdiscussie ga ik gebruiken om in mijn onderzoek te kijken hoe jongeren van 14-18 jaar over het begrip topervaring denken.

Alles wat we vandaag bespreken wordt opgenomen zodat we niets missen. (vertrouwelijk) Jullie hebben je naambordjes voor je staan. Dit is zodat ik jullie naam weet maar ook zodat je op elkaar kunt reageren. Hoe meer er gepraat wordt, hoe beter. Mijn rol in dit geheel is de begeleider van het gesprek. Ik zal tijdens ons gesprek een aantal vragen stellen, ze komen ook op de beamer. Voel je alsjeblieft vrij om je mening te geven. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Let er alleen wel even op dat je niet met teveel door elkaar praat.

Ik zal nu een korte inleiding geven waarin de aanleiding en waarde van de topervaring wordt uitgelegd.

Inleiding (3 minuten)

Het concept topervaring is in 2005 gevormd tegen de achtergrond dat Nederlandse kinderen hun binding met natuur verliezen. Ze groeien in toenemende mate op in een verstedelijkte omgeving, tussen asfalt en beton, met computers en tv. Ze zijn nog nooit in een bos geweest, weten niet waar hun eigen voedsel vandaan komt. Uit onderzoeken blijkt dat ze denken dat melk uit de fabriek komt, spinazie in blokjes aan de boom groeit, koeien paars zijn en eenden geel....

(wacht reactie af)

Hoe zou je zelf hier als ouder mee omgaan?

Zij groeien niet op met hutten bouwen in het bos, dammen bouwen diertjes vangen in de sloot.

Uit onderzoek blijkt dat de negatieve effecten van het ontbreken van deze natuurlijke speel- en leerervaringen groot zijn. Dan kun je denken aan fysieke effecten (overgewicht), emotionele (stress), sociale effecten (druk zijn, ADHD). Mentaal effect: Jongeren zijn niet ontvankelijk voor natuur, niet in staat het te ervaren en ontdekken.

Topervaringen zijn zo'n mooie ervaringen dat ze deze houding ten opzichte van natuur kunnen veranderen.

Er is géén recept te geven voor een topervaring in de natuur. Kenmerkend is juist dat ze niet maakbaar zijn, ze overvallen je, je wordt erdoor getroffen. Wel kunnen er de juiste randvoorwaarden creëren.

Dit is de theorie, de aanleiding voor deze discussie. Maar eerst wil ik iets algemener met jullie hierop ingaan.

Openingsvraag (5 minuten):

Wat is natuur?

Inleidende vragen (5 minuten):

Vind je natuur belangrijk?

Vind je natuur mooi?

Denk je dat er in de buurt genoeg natuur is en welke rol speelt die natuur?

Kernvragen (tijdschaal 1/3):

We hadden het net over de randvoorwaarden van een topervaring. Onlangs hebben acht grote Nederlandse milieu- en natuurorganisaties in een coalitie gepleit voor het scheppen van de mogelijkheid tot één topervaring voor het 12^e levensjaar van elk kind.

Er wordt gedacht dat mooie ervaringen in de natuur voor een opgroeiend kind een onvergetelijke, positieve en potentieel vormende ervaring zijn. Zij dragen bij aan een positieve relatie tot de natuur.

Zij zien een topervaring als volgt:

Een topervaring is een ervaring in of met de natuur, die:

- Indruk maakt, kwaliteit heeft
- Bijblijft, duurzaam is, en een mooie herinnering oplevert
- Bewustwording teweeg brengt over de waarde van natuur en je eigen plaats in het grotere geheel

Zoals ik al zei is nog weinig bekend over hoe jongeren zelf tegen deze door natuurorganisaties gemaakte definitie van topervaringen aankijken. Terwijl het toch echt ook over jullie gaat. Ik wil daar graag verandering in aanbrengen.

1. Wat vind je van de bestaande definitie van topervaringen? (8 minuten)

Wat bevat je/ wat bevat je niet?

Zou jij de definitie aan willen vullen?

Moet de ervaring in de natuur zijn?

Welke omgevingsfactoren zijn belangrijk?

Hoe ziet zo'n topervaring er nou uit? Een topervaring is zo'n ervaring die je nooit meer vergeet. Plotseling beleef je alles veel intenser je voelt je blij en gelukkig.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat veel mensen zulke ervaringen in de natuur hebben. Velen voelen zich tot rust komen in de natuur. Veel meer dan normaal genieten ze van geuren, kleuren, geluiden, de smaak van voedsel, van het gevoel van de zon of de wind. Je zintuigen lijken op scherp te staan. Soms kijk je vol verwondering naar de sterren en denk je na over het leven en de mensen van wie je houdt. En dan ben je opeens heel gelukkig... Misschien herken je nu je dit hoort zo'n moment....

2. Kun je een voorbeeld geven van een eigen topervaring? (8 minuten)

Denk nu nog (allemaal) eens terug aan die ervaring.... Wat voel je dan?

Denk je er nog vaak aan terug?

Wanneer?

Aan welke voorwaarden voldoet je topervaring, kijkend naar de definitie?

Je zou een topervaring op verschillende manieren ter sprake brengen. Het zou binnen de les kunnen. Misschien is het zelfs een andere vorm van bijvoorbeeld biologieonderwijs, weer eens wat anders dan het leren van de levenscyclus van de merel.

3. Hoe wil je graag aangesproken worden op dit onderwerp? (8 minuten)

Denk je dat het leuk zou zijn om het erover in de les te hebben?

Met wie praat je erover?

Wanneer?

Tijdens school?

In welke vorm?

Sfeer

Ruimte

Middelen

Maakt de taal uit?

Sleutel/ sluit woorden?

Eindvragen: (5-10 minuten)

- Wat kunnen we concluderen?
- Van alle dingen die hier nu besproken zijn, welke is dan de meest belangrijke?
- Welke conclusies kunnen we trekken nav deze vraag? Iedereen eens of vergeet ik i iets?
- Is er iets dat nu niet ter sprake is gekomen maar voor je gevoel wel had gemoeten?
- Zijn er dingen die ik in deze focus group kan verbeteren?

Bijlage II: Interviewgide Natuur en Milieu Educatie specialisten

Hoofdvragen	Deelvragen
<p>Kunt u uw functie omschrijven?</p> <p>Hoe bent u in deze functie terechtgekomen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe lang bent u al werkzaam in deze functie? • Wat is uw vooropleiding? • Heeft u nog andere banen gehad vóór deze functie? • Wat trekt u in deze baan?
Geschiedenis en huidige status van NME in Nederland	
<p>Wat kunt u vertellen over de ontstaansgeschiedenis van NME?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat is Natuur en Milieu Educatie? <ul style="list-style-type: none"> - Definitie - (Wanneer/waarom) Is het begrip NME gevormd? - Hoe is NME in Nederland georganiseerd/ Uit welke componenten bestaat NME? - Welke organisaties houden zich in Nederland met NME bezig?
We specificeren ons in dit interview op NME in het voortgezet onderwijs.	
<p>Wat vindt u van de vormgeving van NME binnen het huidige voortgezet onderwijs systeem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat zijn de doelen van NME in het voortgezet onderwijs? <ul style="list-style-type: none"> - Slaagt het daarin? - Waar liggen verbeterpunten? • Welke rol speelt de overheid in het bereiken van die doelen? • Kunnen leraren voldoende inhoud geven aan NME? <ul style="list-style-type: none"> - Waarom wel/niet? • Binnen welke vakken wordt natuur en milieu onderwezen? <ul style="list-style-type: none"> - Op welke manier? - Verschil tussen VMBO, HAVO en VWO? - Verschil tussen onderbouw/bovenbouw?
We specificeren ons op NME onderwijs voor mijn doelgroep (14-18 jarigen)	

<p>Wat vindt u van de vormgeving van NME voor bovenbouwleerlingen (14-18 jarigen)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Worden 14-18 jarigen nu op de juiste manier aangesproken? <ul style="list-style-type: none"> - Hoe verschilt deze doelgroep van jongere leerlingen? - Wat betekent dit voor de vormgeving van het NME onderwijs? • Worden jongeren in het huidige NME onderwijs voldoende aangemoedigd na te denken over hun relatie met natuur? <ul style="list-style-type: none"> - Vindt u dit belangrijk? - Waarom wel/niet? - Hoe zou dit gestimuleerd kunnen worden?
<p>Ervaringen in het onderwijs - Belevingsonderwijs voor 14-18 jarigen</p>	
<p>Hoe denkt u over het baseren van NME onderwijs voor 14-18 jarigen op ervaringen en belevingen in en met natuur?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat is volgens u de relatie tussen kennis van en ervaring in de natuur? <ul style="list-style-type: none"> - Hoe moet dit praktisch vorm krijgen, in welke verhouding? - Hoe ligt die verhouding nu? • Is daarin verschil in Nederland? <ul style="list-style-type: none"> - Tussen scholen? - Tussen onderwijsvormen (bijv. Vrije School)
<p>Topervaringen als aanknopingspunt voor NME onderwijs</p>	
<p>Dit is de definitie van een topervaring, zoals die is opgesteld door 8 grote Nederlandse natuur- en milieuorganisaties.</p> <p>Hoe biedt volgens u het concept topervaringen aanknopingspunten voor aansprekend NME onderwijs voor 14-18 jaar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vindt u er van? • Wat zijn goede punten? • Wat zijn minder goede punten? • Zou u de definitie willen aanpassen? • Wat zijn goede punten? • Wat zijn minder goede punten? • Zijn 14-18 jarige jongeren in staat om te reflecteren op hun ervaring in natuur? • Praten over belevingen → wat is de impact ipv beleven? • Zou hier een rol weggelegd kunnen zijn voor het Nederlandse NME onderwijs?
<p>Zijn er dingen die u zelf in dit kader nog wil bespreken? Zo niet, bedankt voor uw tijd</p>	

Bijlage III: Interviewguide Milieufilosofen

Hoofdvragen	Deelvragen
<p>Kunt u uw functie omschrijven?</p> <p>Hoe bent u in deze functie terechtgekomen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe lang bent u al werkzaam in deze functie? • Wat is uw vooropleiding? • Heeft u nog andere banen gehad vóór deze functie? • Wat trekt u in deze baan?
Houding van de Nederlander ten opzichte van natuur (Persoonlijke mening)	
<p>Wat vindt u als milieufilosoof van de manier waarop we in Nederland denken over natuur?</p> <p>Wat vindt u van de relatie van Nederlandse jongeren met natuur?</p> <p>(koppeling wetenschap <-> persoonlijk)</p> <p>Vindt u het belangrijk dat mensen zich bewust zijn van hun relatie met natuur?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat betekent dat voor hoe we ermee omgaan? • Ziet u hier verschillen tussen groepen Nederlanders? <ul style="list-style-type: none"> - jongeren - ouderen • Hoe verhoudt deze visie tot natuur zich tot andere landen? <ul style="list-style-type: none"> - betekent dat iets? • Wat vindt u van het beeld van vervreemding van kinderen/jongeren van natuur, dat geschetst wordt door o.m. natuur- en milieuorganisaties? • Vindt u dit ook? <ul style="list-style-type: none"> - Waarom wel/niet? • Is dit iets dat we moeten bestrijden? <ul style="list-style-type: none"> - Wie en hoe? • Waarom wel/niet?
Ervaringen in de natuur (als expert)	
<p>Bestaat er in de milieufilosofie zoiets als een 'intense' ervaring? Een ervaring die anders is dan andere (heftiger, meer blijft)</p> <p>Is de natuur een geschikte plaats voor intense ervaringen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Waarin zit dat intense? • Welke rol speelt angst hierin? • Welke rol speelt de zintuiglijke waarneming op dat moment? • Welke eigenschappen? • Wat maakt natuur anders dan andere omgevingen? • Kijkend naar angst en zintuiglijkheid?
Gevolgen van intense ervaringen in de natuur	

<p>Wat kan een intense ervaring voor uitwerking hebben op een individu?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Op welke vlakken kunnen deze uitwerking(en) plaatshebben? • Kan zo'n ervaring zorgen voor binding met de betreffende plaats (place attachment)? • Zoja: <ul style="list-style-type: none"> - Wat is zo'n binding? - Binding met natuur/plaats? - Is die binding belangrijk?
<p>Intense ervaringen in de natuur van jongeren</p>	
<p>Wat kan de waarde van intense ervaringen in de natuur specifiek voor jongeren zijn?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kan een jeugdervaring in de natuur (volgens de filosofie) zorgen voor een blijvende positieve houding tov natuur? <ul style="list-style-type: none"> - Hoe? • Wat zijn volgens de milieufilosofie aanknopingspunten om jongeren bewust te laten worden over hun relatie met natuur? <ul style="list-style-type: none"> - Wat denkt u daar zelf over?
<p>Topervaring volgens natuur- en milieuorganisaties</p>	
<p>Dit is de definitie van een topervaring, zoals die is opgesteld door 8 Nederlandse natuur- en milieuorganisaties.</p> <p>Welke meerwaarde heeft volgens u het bespreken van /reflecteren op deze topervaringen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vindt u er van? • Wat zijn goede punten? • Wat zijn minder goede punten? • Zou u de definitie willen aanpassen? <ul style="list-style-type: none"> - Komt dit overeen met uw persoonlijke mening? • Wat kan praten over mooie ervaringen toevoegen aan de echte beleving? • Wat betekent praten over herinnerde belevingen voor iemands houding ten opzichte van die belevingen? • Zou het geschikt zijn voor onderwijs?
<p>Zijn er dingen die u zelf in dit kader nog wil bespreken? Zo niet, bedankt voor uw tijd</p>	

Jongeren en natuur als nationale uitdaging

Coalitie en doelstelling

Iedereen voelt intuïtief wel aan hoe belangrijk het is dat kinderen in contact komen met natuur; dat ze zich in een natuurlijke omgeving kunnen ontplooiën en bijvoorbeeld begrijpen waar hun eigen voedsel vandaan komt. Toch staat deze ‘natuurlijke ervaringskennis’, met betrekking tot het hele continuüm van voedsel tot biodiversiteit, in onze moderne, verstedelijkte samenleving steeds meer onder druk.

Bestuurders en directeurs van acht natuurorganisaties* hebben zich daarom het volgende doel gesteld: *Wij stellen ons ten doel dat alle kinderen in Nederland op redelijk korte termijn de mogelijkheid krijgen voor hun twaalfde jaar tenminste één topervaring in de natuur te hebben.*

Een topervaring is een ervaring in of met de natuur, die:

- 1) indruk maakt, kwaliteit heeft;
- 2) blijft, duurzaam is, een mooie herinnering oplevert;
- 3) bewustwording teweeg brengt over de waarde van natuur en de eigen plaats in het grotere geheel.

De coalitie pleit niet voor het ‘ensceneren’ van eenmalige ervaringen, maar juist voor het structureel creëren van *mogelijkheden* voor kinderen om natuur te beleven; nabij huis, op school, in het bos en met de sportclub; met ouders, vriendjes of klasgenoten, alleen of in organisatieverband.

Vernieuwende aanpak op hoofdlijnen

Om deze ambitieuze doelstelling te bereiken dienen *alle* kinderen - zowel autochtoon als allochtoon - niet alleen *meer* mogelijkheden te krijgen om contact met natuur op te doen, maar ook *beter* mogelijkheden, zowel in kwaliteit als in diversiteit.

Dat vraagt ten eerste een transitie van aanbod- naar vraaggericht werken. Vanuit de geconstateerde maatschappelijke vraag zal dit - met nieuwe coalitiepartners en in vernieuwende initiatieven - verder worden uitgewerkt en vormgegeven. Dus niet alleen in de groene wereld, maar juist ook daarbuiten: denk aan Jantje Beton, zorgverzekeraars, kinderopvang, welzijnsinstellingen, etc. Daarbij hebben wij indicaties dat er bij bedrijven en organisaties vanuit het maatschappelijk verantwoord ondernemen belangstelling bestaat dit initiatief te ondersteunen, ook in financiële zin. Maar het betekent bovenal: kinderen daadwerkelijk de natuur in, praktische pilots en uitwerking van ‘best practices’.

Gevraagde inzet van het rijk

De geschetste ambitie met nationale reikwijdte gaat de verantwoordelijkheid en de slagkracht van de coalitiepartijen te boven. Van het rijk wordt daarom een politieke en een financiële bijdrage gevraagd.

* Stichting wAarde, Staatsbosbeheer, Vereniging Natuurmonumenten, IVN, Veldwerk Nederland, Wildzoekers, Natuurcollege, Landschapsbeheer Nederland

Bijlage V: Topervaringen van Jongeren van 14-18 jaar

1: V5f Nijmegen	6: 4 VMBO basis, Nijmegen	10: 4 VMBO kader, Nijmegen
2: V5a Nijmegen	7: V4, Utrecht	11: V5, Utrecht
3: V5c Nijmegen	8: V6, Utrecht	
4: H5 Beek-Ubbergen	9: 4 VMBO-t , Utrecht	
5 : (V4, V5, V6) Gemert		

Ik heb wel eens dat ik ergens loop en dan zie ik dat de lucht vet donkergrijs wordt, dat het zo gaat onweten. Dan denk ik zo van: "Ik loop hier nu wel, maar eigenlijk ben ik ook helemaal niks op deze wereld." Het maakte indruk, dat je jezelf in een geheel plaatst. 1

Vissen is lekker voor de rust en de vrijheid. Dat je opeens een groot beest voor je hebt liggen dat ouder is dan jezelf. Dan denk je van: "Wauw, dat is best apart dat die hier ligt." Dat weet je door het tellen van de ringen. 1

Ik ben eens een keer verdwaald geraakt in het bos toen ik acht was. Toen heb ik aan de hand van de stand van de zon geprobeerd terug te komen. Toen ik weer in de bewoonde wereld was ben ik heel snel naar huis gerend. 1

Ik heb uit de koude sloot in groep 4 met een vriendje uit de straat een ganzenei gevonden. Toen gingen we proberen dat ei uit te broeden. Dat lukte natuurlijk helemaal niet. Toen vonden we dat helemaal zielig... Uiteindelijk hebben we het ei toen begraven. Ik denk er nog wel eens aan terug en het zal me ook altijd bijblijven. Dat was echt indrukwekkend toen. Ik denk dat dat wel ervoor heeft gezorgd dat ik de natuur respecteer en de natuur de natuur laat. Omdat ik dagelijks met de natuur in aanraking kom trap ik bijvoorbeeld nooit een paddestoel kapot. 2

In groep 2 had ik een dode mier gevonden en die wilde ik gaan opereren. Dat was niet zo'n succes. Ik vond het toen verschrikkelijk dat die mier dood was. Ik weet niet waarom maar dat is iets dat ik nog steeds heb onthouden. Ik wil straks diergeneeskunde gaan studeren, misschien dat dat wel samenhangt. Als mens ben je natuurlijk best een beetje nietig. Je kan er gewoon niet altijd iets aan doen. Het is soms gewoon zo. 2

Van de zomer in London zat een eekhoorn op mijn balkon. Dat was heel leuk. Toen had ik echt zo'n natuurgevoel terwijl ik in hartje Londen zat. 2

Ik had dat laatst, toen fietste ik door het bos en toen schoten er zes herten over het pad. Dat maak je ook niet vaak mee. 2

Ik had dat bij een schoolkamp in groep 8. Toen ging ik naar de bosjes om te plassen. Toen schoot er zo'n hert weg. Dat was wel vet om te zien hoe zo'n hert manoeuvreert. Het was meer een ervaring die geleidelijk aan mij bewust heeft gemaakt. 2

Ik ging vroeger met mijn ouders en broertjes op zondag wandelen. Dan kwamen we altijd een pony tegen, dat vond ik helemaal geweldig. Dat heeft wel indruk gemaakt, terwijl ik nu niet

eens echt van paarden hou. Dat vond ik toen echt supermooi. Vooral die pony, telkens op hetzelfde pad en dezelfde bomen. Dat is voor mij iets waar ik nu nog wel eens aan terugdenk. Dat heeft wel indruk gemaakt. 3

Vroeger ging ik met mijn moeder en broertje naar een botanische tuin op een zomerse dag. Gewoon met bootjes spelen. Echt de sfeer dat je niks hoeft en lekker vrij. Ondergaande zon en warm, dat niks meer uitmaakte. Dat je even loskomt van je dagelijkse ding. In de natuur heb je dat wel sneller. 3

Een hut toen ik jong was, in een bos in de buurt. Elke dag wilde ik daar wel naar toe. Als ik terugkijk heeft dat zeker indruk gemaakt. Mieren kruipen naar boven in die hut, op je hand. Je hebt een vlieg of een mug. Gruwelijk irritant, maar ze zijn er wel. Thuis achter de computer zit je alleen met jezelf. Dan weet je niet dat er meer is. 4

Toen ik negen was had ik met een vriendin een spin gevangen. Toen zat ie in een plastic fles, toen hadden we een mot er ingedaan. Toen moesten we naar een verjaardag, maar ik bleef maar aan die spin denken. Toen we terugkwamen had de spin een heel web gemaakt en de mot leeggezogen, die lag onderin. Dat was leuk. Maar als ik nu een spin zie maak ik hem dood. 4

In groep 5 heb ik met vier andere vrienden een hele grote boomhut gebouwd. Dat is nu een broedplaats voor vogels geworden, heel vet om te zien. Dat was, als ik terugdenk, een indrukwekkende ervaring. In het bos is die hut altijd blijven staan, hij staat nog steeds. Op straat zou die weggehaald worden, in het bos is dat niet zo. Ik heb het gemaakt en als je kijkt wat de mens dan nog meer kan maken... dat is indrukwekkend. Dan ben je best klein als mens. 4

Met de computer enzo, ik zit best veel achter de computer en mijn broer ook. Dan praat je niet zoveel. Maar vroeger ging ik met mijn broer naaktslakken doorsnijden of hommels in de ventilator stoppen. Daar denk ik met mijn broer nog wel eens aan terug en dan lachen we erom. Het is niet hetzelfde als een lantaarnpaal kapot trappen. Dat mag niet en dat doe je om stoer te doen. Voor een hommelt vermoorden krijg je geen straf. Je bent dan best machtig. Als je dan nu weer kijkt naar een hommelt of wesp. Dat je dan wel weer kan denken aan wat je vroeger hebt gedaan met zo'n beest. Dan kun je er een herinnering aan ophalen. 4

Ik heb één keer een ree gezien. Daar ben ik nog steeds trots op. Ik was 's ochtends vroeg alleen gaan wandelen en toen kwam ik hem tegen. Ik ga wel eens alleen wandelen als ik een grote kater heb. Dan is het lekker rustgevend en die frisse lucht. Dat werkt wel. 5

Toen ik negen jaar was. Mijn opa was altijd gek op vogels. Dan gingen we altijd de tuin in en vogelhuisjes ophangen. En elk jaar kijken of er kool- en pimpelmeesjes in mijn huisjes zaten. Of Vlaamse gaaien die bij ons in de boom zaten. Dat opgroeien van die vogeltjes kun je helemaal bijhouden. Dat weet ik dan wel en dat heeft ook wel waarde. Dat het leven ontstaat en ook hoe het eindigt. Alles maak je dan mee. Ook een jonge merel die een nest had gebouwd aan de verkeerde kant van een boom. Daardoor stond de zon er de hele tijd op en zijn de jongen verbrand. Dat was een beetje dom. Leuk om te zien dat die ook soms fouten maken. Je denkt dat dieren werken op intuïtie, maar die maken soms ook een fout. 5

Ik weet nog dat toen ik acht was ik voor het eerst met mijn vader met een telescoop naar de maan keek. Dat vond ik heel mooi. Zo ver weg en zo'n groot heelal. De aarde is dus eigenlijk maar een heel klein iets van een groter heelal. Het gevoel dat ik heel klein puntje ben. Het verbaasde me. 5

Toen ik in Oostenrijk was zag ik een joekel van een waterval van tien meter. Het was een grote rots en elke keer als ik terugkom is ie net iets kleiner geworden. De kracht van het water verbaast me gewoon. 5

Laatst was achter de bliksem ingeslagen. Tuinhuisje van de buurman weg: 2 seconden. Dan sta je ook wel ff stil bij de kracht van de natuur. 5

Vroeger ging ik altijd naar het bos, naar een grote omgevallen dode boom. Dan gingen we daar met de familie broodjes eten in de herfst enzo. Dat is me altijd bijgebleven. Altijd in het bos met mijn gezinnetje zelf. 8

In Luxemburg op de top van een berg. En dan zie je alleen maar natuur, dat is wel heel erg leuk. Dan denk je de wereld kan mooi zijn. Maar toch ben je dan nog niet bewust van dat het ieder moment zou kunnen verdwijnen. 8

Tijdens een wandeling in Frankrijk op hoge bergen waar je niemand tegenkomt dan kom je op de top van zo'n berg, heb je een mooi uitzicht en dan is het koud. Dan ervaar je dat. Prachtig! Dat ik daar stond dat vond ik erg bijzonder. 11

Aan het strand dat je de wind voelt en dat je dan over vanalles en nog wat kunt nadenken. Het strand heeft voor mij ook wel een speciale waarde, omdat de helft van mijn familie uit Zeeland komt. Daar ben ik veel geweest. 11

Toen ik zes was ben ik wel eens verdwaald in een berglandschap toen het ging onweren. In Frankrijk. Toen moesten we ergens heen, dus we konden de bergen niet uit. Toen was ik echt wel bang, dat weet ik nog goed. Maar ik ga daardoor niet slecht over natuur denken. Zo'n ervaring weeg ik dan af met de mooie ervaringen. 11

Ik heb ook wel eens gehad dat ik naar Luxemburg ging en dat het tien dagen regende. En dan gingen we elke dag wandelen, want in Luxemburg is niks te doen. En we gingen dan maar naar ruines, de volgende dag weer en de dag erna ook. Maar uiteindelijk was het wel de leukste vakantie die ik heb gehad. We gingen met drie families en de jongste zat nog in een buggy. We kwamen op een natuurpad dat geasfalteerd was, 100 meter en de rest niet meer... Dus de buggy ging op de rug, kind in de armen en vervolgens zijn we dat hele pad afgegaan we zijn drie keer de weg kwijtgeraakt ofzo en het ging regenen dus op het moment dat we daar waren was het echt zo van oh nee.. Toen waren we eindelijk terug en toen was het toch eigenlijk heel erg leuk geweest om zoiets gedaan te hebben.

- In Nederland is er veel van hetzelfde. En je kunt niet verdwalen. Overal staan bordjes.

- Waarom is het jammer dat je niet kunt verdwalen? Toen ik klein was ben ik ook een keer verdwaald in de duinen. We waren van het pad afgegaan en waren echt even de weg kwijt. Maar dat is niet echt een positieve ervaring.

- Soms is dat wel lachen. 11

Bijlage VI: Jongeren over natuur

Hieronder zullen in het kort de resultaten besproken worden van de focusgroepen. Aan de hand van uitspraken van de leerlingen zelf zal gepoogd worden het geschetste beeld te verduidelijken. Hierbij is gekozen voor de volgende nummering:

1: V5f Nijmegen	5 : (V4, V5, V6) Gemert	9: 4 VMBO-t , Utrecht
2: V5a Nijmegen	6: 4 VMBO basis, Nijmegen	10: 4VMBO kader, Nijmegen
3: V5c Nijmegen	7: V4, Utrecht	11: V5, Utrecht
4: H5 Beek-Ubbergen	8: V6, Utrecht	

Wat is natuur?

Hier zal kort ingegaan worden op de resultaten uit de eerste vragen van de focusgroep. Ondanks dat deze vooral dienden ter kennismaking, bieden de antwoorden van de jongeren een mooi beeld van de achtergrond van de groepsdiscussie.

Voor natuur is geen sluitende definitie te vinden. Belangrijk voor de discussie in focusgroepen is ook niet wat natuur *is*, maar wat jongeren van 14-18 jaar *zelf* natuur vinden. Dit is niet voor elke jongere makkelijk te beantwoorden. Een leerling bekent na het stellen van de vraag:

Ik weet niet zo goed wat natuur is, heb daar een beetje mijn eigen idee bij. Ik vind het verwarrend. 7

Deze verwarring is tijdens meerdere discussies te bespeuren. De abstractie van de vraag lijkt de leerlingen te verrassen. Na enige aanmoediging komt er meestal wel een vrije, ongedwongen associatie op gang. De biotische aspecten van natuur (planten, dieren, bomen, struiken) worden vaak als eerste genoemd. Naarmate de discussie vordert, wordt men het ook eens over de abiotische aspecten (water, lucht, bergen, zand, zuurstof). Of de mens zelf onderdeel is van natuur, biedt ook genoeg stof tot discussie. In drie van de groepsdiscussies zijn de leerlingen het er wel over eens dat de mens ook natuur is.

De mens zelf is ook natuur. Omdat wij toevallig na kunnen denken zijn wij mens. Een nadenkend stuk natuur. Een tatoeage is geen natuur. Een man met tatoeage is bewerkte natuur. Ook als het een rotzak is. Je hebt namelijk ook dieren die niet leuk zijn. 3

Leerlingen in twee VMBO-klassen (6 en 10) zien de mens als natuur veel minder zitten:

Een mens kan leven bewegen eten poepen plassen. Een boom kan dat allemaal niet. Nou ja bewegen misschien door de wind. 6

De mens is geen natuur. Wij bederven het uitzicht juist. 10

Overigens zijn er bij de beantwoording van de vraag wel enkele antwoorden die vaker, in min

of meer identieke vorm, terugkeren. Zo komt in vijf van de elf focusgroepen (1, 2, 3, 7, 11) naar voren dat *natuur natuur is omdat het er zo uitziet*.

De natuur is ongeorganiseerder. Dan denk ik aan een bos. Als bomen allemaal in een rijtje staan vind ik het ook geen natuur. Dan kun je ze beter een beetje zig-zag door mekaar zetten.

- Dat ongeorganiseerde wekt de indruk dat het vanzelf is gegaan. Dat het jaren geleden zo is ontstaan. Als ik een vierkant blok met bomen zie heb ik niet zoiets van: "Jeuj, dat is leuk om in te gaan." 11

Leerlingen noemen daarin vooral eigenschappen als *chaotisch* (2 keer) en *ongestructureerd* (2 keer) die natuur zijn karakteristiek geven. En dat je niet kunt zien dat het aangelegd is. Alles dat in geometrisch vormen waargenomen wordt, namelijk *vierkanten* en *rijtjes*, is een reden om wat je ziet niet als natuur te typeren. Dat het daarbij gaat om het beeld als geheel, blijkt na de vraag of gras tussen de stoeptegels natuur is:

Gras tussen stoeptegels is geen natuur maar een slecht onderhouden stad. Het grassprietje is natuur op zich maar als je naar het geheel kijkt overheerst het beeld van de baksteen. 2

Vaak hebben deze jongeren er geen moeite mee dat de natuur gemaakt wordt. Het moet alleen daarna wel even met rust gelaten worden. Je helpt de natuur als het ware een handje.

Als het bos net een jaar gepland is, is het nog te zien. Maar als het een jaar of twintig staat, begint het toch een flink bos te zijn.

- Dan gaat het zijn eigen gang en dan komen er andere planten bij. Dan help je de natuur gewoon een handje.

Het ligt er ook aan of het een bij elkaar gezet perkje is. Maar als het echt zo'n vrij bos is... Dan kijk ik naar hoe het eruit ziet en welk gevoel het me geeft. 7

Voor leerlingen in zes focusgroepen (1, 2, 3, 7, 10, 11) is natuur *'alles dat niet door mensen gemaakt of beïnvloed is en er altijd al was*. Iets dat aangelegd is behoort minder tot natuur dan iets dat uit zichzelf tot stand komt. De 'echte natuur' is onaangetast door mensenhanden:

Natuur is alles wat niet door de mens gemaakt is.

- Maar de hele natuur in Nederland is door de mens gemaakt en aangelegd. Ligt eraan hoe je het inricht en beheert. Het wordt vanzelf natuurlijk als je het met rust laat. Bij een bos duurt dat bijvoorbeeld 100 jaar.

- Het klopt niet want: Mensen maken ook kinderen en dat is ook natuur. 3

Dit levert een veelal discussie op rondom cultuur en natuur in Nederland:

Een pad in het bos is ook aangelegd. Vooral in Nederland. Daar heb je niet veel van die paden die vanzelf gevormd zijn. En dan staan er aan weerszijden bordjes dat je niet van het pad af mag. Je wil tussen de bomen lopen, en als je naar het bos gaat wil je niet een pad. Het is dan wel handig als je met kleine kinderen gaat.

- Toch bijna niks meer is helemaal natuur? De Maarsveense plassen is ook een

aangelegde vierkante plas. 11

In twee focusgroepen (6 en 8) verzochten de leerlingen dat we in Nederland helemaal geen 'echte natuur' hebben:

Hier zie je drie bomen en dan heb je al weer wegen en huizen! 6

Er is so wie so niet veel echte natuur in Nederland. Als je de natuur in wil moet je al echt speciaal de stad uit. Naar een plek waar je alleen maar bomen om je heen ziet. 8

Is natuur belangrijk?

In 10 van 11 groepsdiscussies (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11) zeggen leerlingen dat natuur belangrijk is. Hieronder worden de meest genoemde redenen daarvoor weergegeven.

Opvallend is dat in alle groepsdiscussies, als er gevraagd wordt naar het belang van natuur, **rust en ontspanning** genoemd worden. Dit varieert van waardering voor het maken van een boswandeling tot jongeren die aangeven de natuur actief op te zoeken. De ongedwongen sfeer doet je ontspannen:

In de stad kom je doorheen, of daar ga je naartoe met een reden. In het bos kun je even zitten op een bankje of even kletsen met iemand. Voor je ontspanning of rust naartoe gaan. Als je het zo bekijkt is er veel meer te doen in een bos dan in een stad. Als je rust zoekt zoek je toch wel natuur op. In de stad zoek ik dan ook een park op. 4

In drie focusgroepen (4, 9, 11) geven jongeren aan dat ze gestresst zijn door school of hun ouders. Ze moeten vanalles. Dan is het toch wel fijn tot rust te komen en zo je gedachten op een rijtje te krijgen. *Je hebt geen aandacht meer van buiten (4 keer), bent even van al het gezeur af (1 keer) en komt er beter weer uit (1 keer)*. Ook kun je je aandacht meer op jezelf richten:

*In het bos kun je nadenken over jezelf als persoon, of aan vrienden. Je wordt niet beïnvloed door reclames bijvoorbeeld. Je hoeft niet zo veel na te denken over iets dat je wil hebben of dat je kunt kopen om erbij te horen.
- Dat is voor iedereen anders. Ik denk als ik door de stad loop denk ik niet van dit moet ik hebben om erbij te horen.
Nee, ik bedoel het ook anders. Meer van dat wil ik hebben. In het bos heb je dat niet continu. 4*

Sommigen lukt dat goed in de natuur. Toch zijn niet alle jongeren het hiermee eens. In een focusgroep geeft een leerling aan dat het bij jezelf begint:

Tja, rust vinden. Ik ben het niet eens met veel dingen die moeten. Je moet wel veel dingen, maar je kunt ook zelf keuzes maken. Ik doe ook niet alles wat hoort, maar krijg zo wel mijn rust. 11

Ook is er discussie over of natuur hiervoor noodzakelijk is:

Dat snap ik niet. Als ik rustig moet nadenken, doe ik dat. Daar heb ik geen natuur voor nodig!

- Dat heeft ook te maken met wat je gewend bent.

Als ik naar het bos ga, ga ik met mijn hond. En dan heb ik stress omdat mijn hond wegloupt. Als ik hardloop vind ik dat fijn in het bos. Maar ik vind dat even fijn langs het kanaal.

- In het bos is toch anders. In de stad moet ik oppassen dat ik niet aangereden word. In het bos hoef ik nergens op te letten. Je hoeft minder alert te zijn. In principe kan dat ook wel op straat maar in het bos kun je je aandacht op andere zaken richten. 11

In vijf groepdiscussies (1, 3, 4, 5, 9) geven de leerlingen aan dat natuur belangrijk is **omdat we anders niet zouden kunnen leven**. Als in de toekomst alle planten zouden verdwijnen is er geen zuurstof meer. En dat betekent dat wij niet kunnen leven.

In vier groepsdiscussies (3, 4, 5, 6) geven leerlingen aan dat natuur er gewoon **hoort te zijn**. De natuur moet er zijn, ze 'hoort bij het menselijk leven'.

Je kunt je niet echt voorstellen dat het er niet is. Kinderen van nu weten ook wel dat het belangrijk is en als ze op vakantie zijn vinden ze het ook heus wel mooi. Maar ze zijn gewoon gewend na school te gaan Playstationen en computeren. 3

Op het beeld van vervreemding dat geschetst wordt reageren de groepen overigens allemaal nagenoeg hetzelfde. Koeien die paars zijn, eenden geel? Veel leerlingen kunnen zich niet voorstellen dat kinderen dit echt denken en kunnen een lach niet bedwingen. Na deze eerste verbazing geven veel groepen aan dat dit wel een probleem is. De kinderen kunnen hier zelf echter niks aan doen. De verantwoordelijkheid ligt bij ouders en school. Meestal illustreren ze dit aan de hand van verhalen over hun ouders die hen de natuur mee innamen, of met de schoolkampen in de natuur. Als ouders en school niks doen is het dus ergens wel logisch. Een leerling zegt hierover:

Als ouders in het weekend werken komen kinderen so wie so niet buiten. Die kinderen gaan niet uit zichzelf het bos in. Dan blijven ze gewoon thuis met tv en computer. 8

In zes groepsdiscussies (2, 4, 5, 7, 8, 11) geven de gevolgen van vervreemding reden tot **bezorgdheid** bij leerlingen. Een van hen omschrijft dit als volgt:

Je kent ook een stukje van de wereld niet, je sluit een stukje van de wereld af doordat je dat soort dingen niet weet. 4

Bovendien komt in deze bezorgdheid ook de mogelijkheid naar voren dat kinderen zonder binding met natuur misschien wel de bouwers van de toekomst worden:

*Als mensen die binding niet hebben komt er een Vinex Nederland
- Dat komt er toch al. Over 50 jaar ofzo. Ik vind het wel jammer maar ja natuur of*

niet je leeft toch wel...

Het heeft te maken met de kwaliteit van leven.

- Ja meer file's minder ruimte meer drukte meer stress... Het groeit toch wel, je moet uitbreiden.

Echt niet. Er wordt veel over nagedacht. 8

Veel leerlingen geven aan dat ze in hun directe omgeving de **natuur zien verdwijnen**. Interessant is dat ze eigenlijk nu al verschil zien met de manier waarop zij opgegroeid zijn.

Als ik de Meren tien jaar geleden voor me haal, zie een totaal ander beeld dan het nu is. De mensen die nu in de Meren opgroeien, die maken dat niet meer mee.

- Mensen van onze leeftijd [18 jaar] hebben nog meegemaakt hoe het kan zijn. 8

Ik denk dat de meeste jongeren op dit moment als ze in het park komen het idee hebben in de natuur te zijn. Bij ouderen is natuur meer het bos. Ik vind het op zich wel jammer dat de jongeren van tegenwoordig niet meer het bos ingaan en dat het natuurbeeld verandert maar daar kun je niks aan doen. Je kunt hoogstens jonge kinderen gewoon het bos laten zien. 8

Welk gevoel geeft natuur en hoe komt dat?

In zeven groepsdiscussies (1, 2, 4, 5, 7, 8, 11) wordt er een hoge waardering voor natuur uitgesproken. Leerlingen kunnen aangeven welke gevoelens natuur in hen losmaakt, en hoe dat komt. Eerst zal ingegaan worden op het laatste punt.

Veel jongeren vinden de natuur een *unieke* en *interessante* omgeving, heel anders dan je gewend bent. In vier groepen (4, 5, 7, 10) wordt **variatie** en **verandering** genoemd als hetgeen dat natuur zo interessant maakt:

De stad blijft altijd hetzelfde, dat gaat uiteindelijk vervelen. Als je in het bos loopt niet. Dat elke keer anders. Dat geeft toch weer een ander gevoel.

Jaap: Waar zit dan in, dat andere gevoel?

Steeds weer het nieuwe ontdekken, nieuwe dingen. Je merkt dat er steeds weer dingen zijn veranderd. Ik vind het wel leuk om er achter te komen wat er is veranderd. Het blijft nooit hetzelfde. In de winter ziet het bos er anders uit dan in de zomer. In de stad kan het er altijd hetzelfde uitzien. 4

Anders is het zo kaal hier. Alleen huizen is ook niet leuk. Dat is zo saai, het staat daar maar. Een boom staat er op een andere manier. Daar zie je ieder jaar nog wat veranderen... 10

Volgens leerlingen in vier focusgroepen (3, 4, 7, 10) maakt het **unieke** de natuur ook een erg geschikte plek om in te sporten. Om te mountainbiken, joggen of om paard te rijden. Dat is, volgens de volgende leerling, in de stad wel anders:

Ik was vanochtend aan het mountainbiken in het bos. Toen heb ik nog een rondje gemaakt omdat ik het zo leuk vond. Dat doe ik in de stad niet. Dat je dacht: 'Ik vond het zo'n leuke straat die doe ik nog een keer.' 4

In acht groepsdiscussies (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11) wordt met jongeren gepraat over de belevingswaarde van natuur. Uit de groepsdiscussies blijkt dat natuur een hoop verschillende gevoelens bij leerlingen losmaakt. Naast dat veel leerlingen in de natuur tot rust komen (zie 'Is natuur belangrijk?') is het beleven van natuur ook gewoon leuk. Een leerlinge legt het als volgt uit:

Natuur is leuk om te beleven. Meer zo van gewoon als je in het bos bent ben je in het bos. Als je bij een meer bent kijk je niet naar het meer, maar je doet een beetje mee.

- Dat herken ik wel. Jij moet je aanpassen aan natuur.

Een zijn met de natuur. Op zo'n moment kun je ervan genieten. Je voelt je relaxter, beter dan je hier op school zit te stressen. Er wordt veel verwacht. 7

Ook praten leerlingen over het effect van natuur op hun **zintuigen**. In vier discussies (3, 5, 6, 9) worden *kleuren* en *veelvormigheid* genoemd als reden om liever naar de natuur (bos of weiland) te **kijken**, dan naar een gebouw.

Bomen groeien gewoon in allerlei vormen en zijn veel leuker om naar te kijken dan een muur. Met allemaal andere kenmerken. 5

Rechte, eenkleurige (flat)gebouwen zijn niet interessant om naar te kijken:

Kijk naar onze witte school. Dat slaat toch ook nergens op! 9

Ook wordt in drie discussies (4, 5, 11) de **geur** van natuur als reden om er te komen:

Ik loop ook liever door het bos dan door een stad. In de stad heb je smog en uitlaatgassen. Als je door het bos loopt en het heeft net geregend dan ruikt het echt lekker. 4

In twee focusgroepen (4, 11) wordt een onderscheid gemaakt tussen natuurlijk **geluid** (vogels, bladeren, wind) en onnatuurlijk geluid (auto's, bouwgeluiden). Aan de eerste vorm van geluid *stoor je je niet* (1 keer), het is *positieve herrie* (1 keer). Een leerling verwoordt het als volgt:

Geluiden het bos zijn natuurlijk. Geven een ander gevoel en sfeer. Geen harde geluiden. Iets dat vredig klinkt. Bij geluiden in de stad moet je alert blijven, bijvoorbeeld bij het geluid van een auto. In het bos voel ik me veilig en vertrouwd. 4

Het effect dat natuur op de zintuigen heeft, is ook weer terug te linken naar het gerapporteerde rustgevende effect van natuur:

In de tuin hoor je ook geluid. Maar het is geluid waar je je niet aan stoort. Je hoeft als je niet wilt je aandacht niet te richten op die geluiden. Je wordt niet afgeleid. 11

Voor de volgende leerlingen roept het ervaren van natuur een gevoel van **verwondering** op:

Natuur is gewoon als je kijkt. Het besef dat het gras groen wordt. Bladjes vallen van bomen en groeien weer aan. Als je er over nadenkt, is het zo knap hoe het allemaal ontstaan is en waar het vandaan komt. Mensen denken daar niet meer over na. 8

Dauw en mist is mooi. En ook fris. Het is mysterieus. In Gemert is die mist en dauw meteen weer weg. 5

In vier focusgroepen (2, 4, 7, 9) komt naar voren dat natuur een gevoel van **ruimte en vrijheid** oproept. Daarbij wordt vooral het bos genoemd als plek waar je je vrij kunt voelen.

Bos en heides is lekker om met je paard door de natuur te crossen. Je hebt dan alle ruimte en je kan heen waar je wil. Je voelt je vrij. 2

Als in de herfst de bladeren helemaal rood zijn wil ik ernaar kijken. En als ze zijn afgevallen en je kunt erdoorheen lopen dan geeft dat toch een gevoel van vrijheid. 4

Met mijn ouders, chickie en broer ga ik naar het bos. Lekker een boswandeling maken. Dat is lekker die vrijheid. 9

In vijf focusgroepen (3, 4, 5, 10, 11) wordt natuur besproken als een achtergrond voor **gezelligheid, sociaal gedrag en veiligheid**. *Picknicken in het bos of park met familie en vrienden* wordt genoemd (2 keer), evenals *met familie naar het bos gaan* (3 keer).

Bovendien zien de jongeren in twee van deze groepen natuur als een plek die **sociaal gedrag stimuleert**:

In de stad spreek je elkaar niet zo snel aan. Dan zeg je niet tegen iedereen: Goedendag ofzo. In het bos wel dat valt me wel op. Ik denk dat dat komt omdat je je er veel vrijer voelt, veilig. 4

Ik woon in de Kersentuin. Een buurt waar we vanalles gezamenlijk doen. We hebben gezamenlijke tuinen, heel veel groen overal. Ieder heeft er zijn eigen voortuin, maar de achtertuin is gezamenlijk. We werken met zijn allen in de tuin op tuinwerkdagen. Beetje aparte buurt. Als je door Parkwijk fietst is het beton en straat en als je dan bij ons komt is het groen. De mensen die langs komen vinden dat ook erg leuk. Het maakt de buurt vrolijker, hoe het eruit ziet. In onze buurt brengt de natuur mensen bij elkaar.

- Het hoeft niet altijd. In Vleuten doet iedereen zijn eigen ding. De buurman is nooit thuis en het onkruid in zijn tuin staat tot je middel.

- Ik heb ook geen gezamenlijke tuin maar als je buiten in de achtertuin zit komen de burens even langs omdat ze weten dat je er bent. 11

Op de vraag of gemeenschappelijk werken aan bijvoorbeeld een buurtbus hetzelfde effect kan opleveren, antwoordt de groep gezamenlijk:

Nee. In een bus ga je elkaar op de zenuwen werken. Als 'ie af is is ie af en dan rij je er alleen maar in. Een tuin is nooit klaar en is veel meer variatie mogelijk. Je kunt een eigen plek vormen. En het is rustgevender. 11

Ook wordt in een focusgroep besproken wat buitenleven in mensen los kan maken:

In Italië leven de mensen buiten, die mensen zijn veel rustiger en opener en kunnen meer van kleine dingen genieten. 3

Leerlingen in 5 van de 11 groepsdiscussies (1, 4, 5, 7, 9) associëren natuur met **gezondheid**. Een van de leerlingen zegt:

Natuur ziet er gezond uit. Buiten, groen... Schoon, als het goed is. Frisse lucht. In de stad met betonnen muren en bakstenen ziet het er niet gezond uit. Baksteen en beton is dood. Je krijgt een opgesloten idee in de stad. Niet zo vrij. 7

In bijna alle groepsdiscussies werd over de belevingswaarde van natuur gesproken. Daarbij was sprake van een buitengewoon positieve waardering van natuur. In twee klassen stonden de leerlingen min of meer neutraal tegenover natuur (3, 10). In twee VMBO klassen was echter een ander beeld zichtbaar (6, 9). Ondanks dat sommige leerlingen in deze discussies natuur wel belangrijk vonden, was het algemene beeld in deze discussies dat natuur saai is en dat er niets te beleven valt. *Je hebt alles al wel een keertje gezien en je hebt er ook nog eens niks aan.* Deze mening zorgde maakte dat praten over de natuur in deze groepen niet leuk gevonden werd (zie ook 4.2.1). Interessanter is voor hen de natuur die je op *Discovery Channel* ziet. Na de vraag wat er zou er gebeuren als hun ouders ze meenamen naar een Waddeneiland met zee en duinen, antwoordt een leerling:

De Noordzee is vies, zee moet lichtblauw zijn. De Noordzee is net de Beerendonk [recreatieplas in Nijmegen], maar dan met meer golven. 10

Bijlage VII: 'Beleven is een werkwoord'

Beleven is een werkwoord! **Natuurbeleving bij jongeren**

“Toen ik jong was had ik een hut in een bos in de buurt. Elke dag wilde ik daar wel naar toe. Mieren kruipen naar boven in die hut, op je hand. Je hebt een vlieg of een mug. Gruwelijk irritant, maar ze zijn er wel. Als ik terugkijk heeft dat zeker indruk gemaakt. Dan weet je dat er meer is dan achter je computer zitten.”

Een ervaring in de natuur, zoals hierboven beschreven door een leerling uit 5 HAVO, zullen veel mensen herkennen. Het plotselinge gevoel midden in de natuur te zijn kan iemand, jong of oud, raken. Iedereen draagt dergelijke momenten bij zich die je niet meer vergeet. Vaak komen deze uit je jeugdjaren. Deze ervaringen kunnen iets betekenen voor de keuzes in je verdere leven. Zo noemen veel natuurbeschermers jeugdervaringen in de natuur als motivatie van hun huidige werk. Maar, laten we nu eens gaan kijken naar de natuurbeschermers van de toekomst. Herkennen jongeren van nu dit soort indrukwekkende ervaringen en kunnen ze er eigen voorbeelden van geven? Dat zijn vragen die scholieren hebben beantwoord in een verkennend onderzoek naar natuurervaringen bij jongeren op vijf middelbare scholen.²⁶

Als je de kranten erop naslaat, heeft bovengenoemde natuurervaring bijna iets weg van *The last Mohican* in zijn eigen genre. Kinderen en jongeren komen maar weinig in de Nederlandse natuur. Want natuur is buiten, en de Nederlandse jeugd zit binnen. Wie heeft natuur immers nog nodig? Hutten bouwen leer je in de survivalprogramma's van *Discovery*, en soldaatje spelen doe je *online*. Daarbij komt dat de inrichting van veel steden in Nederland ook niet echt uitnodigt tot buitenleven. Stadsjongeren groeien op tussen kantoorgebouwen, betonnen JOP's en winkelcentra. Groene plekken, waar de jeugd gewoon kan en mag zijn, zijn er maar weinig. Natuurwinkels zijn er wel, maar daar koop je geen natuur: juist de ervaringen die zo belangrijk zijn, zijn behalve onbetaalbaar nergens te koop.

²⁶ *Indrukken zijn afkomstig uit mijn stageonderzoek 'Sprekenderwijs, visies van jongeren van 14-18 jaar, NME specialisten en milieufilosofen op topervaringen in de natuur'. Dit onderzoek is tot stand gekomen met medewerking van Radboud Universiteit Nijmegen en Stichting wAarde, en is in de afrondingsfase.*

De krantenkoppen over computerende jongeren ten spijt heb ik, als jongere, andere jongeren aan het woord gelaten. En dan valt op dat zij wel degelijk belangrijke ervaringen in de natuur opdoen en herkennen. In groepsgesprekken kunnen ze zich deze herinneren en erover praten. De natuurervaring maakt veel verschillende emoties los, die - door erover te praten - als het ware weer opnieuw worden beleefd. Van de angst bij het verdwalen in het bos, het ontzag dat je voelt bij het kijken naar de sterren tot de onmacht die komt kijken bij de reddingspoging van een (al dode) mier.

In de verhalen van jongeren komt naar voren dat de natuur er altijd is. Dat kan heel erg leuk zijn, bijvoorbeeld als op een balkon in Londen opeens een eekhoorn opduikt. Maar ook gewoon erg vervelend. Al zijn in de hut van ons voorbeeld de mieren en muggen niet van harte welkom, ze zijn er toch. De natuur kent geen bezoektijden. En dat kan je overvallen. Zo vertelt een meisje dat ze, bij het plotseling opdoemen van een onweersbui in de verte, opeens beseft dat er grotere dingen om haar heen zijn. Dingen waar je geen vat op hebt. En waar dus wel eens iets fout kan gaan. Ook voor dieren. Een ander meisje, dat regelmatig met haar opa naar de vogels in de tuin keek, vertelde over de vergissing van een moedermerel om haar nest aan de zon-zijde van een boom te maken. De mereljongen verbrandden. Een nogal bruut verhaal; toch was het voor haar een teken dat zelfs intuïtieve dieren wel eens een steekje laten vallen.

Veel jongeren die aan de groepsgesprekken hebben deelgenomen, waarderen natuur. Natuur is, ook voor jongeren, een omgeving om tot rust te komen. Je kunt er even jezelf zijn. Bovendien is natuur nooit hetzelfde; bomen groeien en bloeien, en seizoenen veranderen. Er is veel variatie in kleuren, geur en geluiden. Dat maakt het bijvoorbeeld ook een uitstekende omgeving om in te sporten. Behalve om de functionele waarde zeggen veel jongeren natuur om een andere reden belangrijk te vinden. Natuur is er en hoort er gewoon te zijn. Juist dit maakt misschien wel dat een jongere haast nooit uit zichzelf over natuur praat. Het lijkt immers zo vanzelfsprekend. Een zomerdag met een mountainbike in het bos. Genieten van een barbecue in de tuin. Lekker met wat vrienden vissen, een kampvuurtje maken. Dat zijn momenten waar het in de natuur om gaat. Niet praten, niet denken, maar *doen*. Toch wil dat niet zeggen dat er met jongeren niet over natuur te praten is. Integendeel; als je jongeren en hun verhalen serieus neemt, kan dit prima. Dat werkt het beste op een aardse manier. Want hoewel binden met bomen en blootsvoets aarden heel fijn kan zijn, is het voor maar weinig jongeren een herkenbare bezigheid.

Wat jongeren en natuur betreft, kun je - ik wil het hier nog een keer herhalen - dus beter beginnen met *gewoon doen*. Daarin is onderwijs met aandacht voor beleving een cruciale factor. Natuurlijk moet je de Nederlandse nachtdieren kennen en weten hoe stekelbaarzen

paren. Maar wat is de waarde hiervan als je ze zelf nooit hebt gezien? Ook buitenschools moet je jongeren de kans geven te doen in natuur. Blijf daarvoor dicht bij hun eigen voorkeuren. Maak in steden ruimte voor het ontstaan van groene plekken, die jongeren uitnodigen te bewegen. Laat sportende jongeren vertellen waarom een mountainbiketochtje in de natuur zo anders is dan in de stad.

Dan blijkt dat de natuur geen zorgenkindje is. In mijn eigen ervaring, en die van vele jongeren met mij, toont zich een natuur met veerkracht, onvoorspelbaarheid en diversiteit. Een onderdeel van het leven, in plaats van een plaatje uit een boek. Doen in de natuur leidt tot een belevenis, die zich verankert tot een ervaring. Natuurbeleving is dus werk in uitvoering en de natuur is één grote werkplaats. Want net als houden van, is beleven een werkwoord.