

Contrasten en praktijken. Waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming op drie vwo-scholen

H. Leenders, W. Veugelers en E. de Kat

Samenvatting

In dit vragenlijstonderzoek worden de doelstellingen, praktijken en leerresultaten ten aanzien van waardevormend onderwijs op drie vwo-scholen met te onderscheiden burgerschapsoriëntaties onderzocht. Nagegaan wordt wat docenten en leerlingen in de bovenbouw nastreven op het gebied van pedagogische doelen, sociaal-maatschappelijke doelen, morele ontwikkeling, omgang met waarden en dialoog, en pluriformiteit; hoe dit in de praktijk gestalte krijgt en hoe docenten en leerlingen de leerresultaten inschatten. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat waardevormend onderwijs een uitgesproken sociale invulling kan hebben, kan bestaan uit een combinatie van een accent op sociale ontwikkeling en op autonomieontwikkeling, of vormgegeven kan worden vanuit een duidelijke nadruk op autonomieontwikkeling. Leerlingen verschillen niet zoveel van elkaar in wat zij wensen ten aanzien van waardevormend onderwijs. De verschillen in praktijken en leerresultaten die zij aangeven hangen samen met de school waar zij op zitten. Verassend is dat leerlingen inhoudelijk andere accenten blijken te leggen dan docenten: hun interesse is socialer en meer maatschappelijk en politiek geëngageerd dan docenten aangeven.

1 Inleiding

Burgerschapsvorming is een belangrijk thema in hedendaagse politieke initiatieven en in het publieke debat, en voor onderwijs is hierbij een belangrijke rol weggelegd. In de laatste jaren is door regeringen in verschillende landen burgerschapsvorming in het onderwijs opgenomen (Davies & Issitt, 2005; Torney-Purta & Barber, 2004). In Nederland heeft de minister van Onderwijs begin 2006 een wetsvoorstel ingevoerd waarmee scholen

de verplichting krijgen om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen. Sociale integratie is volgens haar 'participatie van burgers in de samenleving en haar instituties, als mede sociale deelname en vertrouwdheid met en kennis van de Nederlandse cultuur' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2004, p. 4). Scholen krijgen van de overheid ruimte om een eigen invulling aan burgerschapsvorming te geven.

Gezien het internationale debat over burgerschapsvorming in politiek en wetenschap en de culturele en sociale uitdagingen waar de Nederlandse samenleving en haar onderwijs voor staan, menen wij dat het belangrijk is om te onderzoeken hoe in het voortgezet onderwijs vorm wordt gegeven aan waardevormend onderwijs en burgerschap. Omdat scholen ruimte hebben om een eigen invulling te geven aan burgerschapsvorming is het interessant om voorbeelden van verschillende invullingen te onderzoeken. In dit artikel presenteren we de resultaten van een empirische studie naar de wijze waarop op drie scholen vorm wordt gegeven aan waardevormend onderwijs. Nagegaan wordt of hetgeen docenten willen ook in de praktijk gebracht wordt en welke leereffecten zij bij leerlingen waarnemen. Wij concentreren ons op docenten omdat zij handelen als professionals: zij brengen de onderwijspolitiek, de pedagogische visie van de school en hun eigen cultureel-pedagogisch project in praktijk. Docenten maken het curriculum en proberen, bewust en onbewust, de waardeontwikkeling van hun leerlingen te beïnvloeden. Het is belangrijk dat docenten zich bewust worden van de waarden die zij willen stimuleren, het type burgerschap dat zij nastreven en hoe zij in de praktijk leerlingen steunen in hun persoonlijke waardeontwikkeling. Ook de meningen van leerlingen zijn van belang: voor hen is burgerschapsvorming immers bedoeld. Sterker nog, in het denken over burgerschapsvorming worden zij als

actieve participanten gezien die op een reflexieve wijze werken aan hun identiteitsontwikkeling. Om die reden betrekken we ook het leerlingperspectief in het onderzoek.

2 Theoretisch kader

2.1 Burgerschap

Het hedendaagse debat over de sociale ontwikkeling van jongeren wordt gekenmerkt door het begrip *burgerschap*. Burgerschapsvorming kan zich richten op de overdracht van kennis over de democratie, haar instituties en de inrichting van de samenleving (Cleaver, Ireland, Kerr & Lopes, 2005). Ook kan er een meer sociaalnormatieve invulling aan gegeven worden – dan ligt de nadruk op actieve constructie van morele betekenissen (Haste, 2004). Wij sluiten ons aan bij de laatste visie, waarin zowel het sociaal functioneren van het individu als diens participatie in de samenleving van belang zijn (Veugelers, 2003). Daarbij gaat het om de ontwikkeling van morele waarden als rechtvaardigheid, respect, autonomie, sociale en morele betrokkenheid.

Burgerschap beperkt zich niet tot het politieke niveau, maar heeft betrekking op de hele samenleving, op de alledaagse omgang tussen mensen en op de identiteitsontwikkeling van individuen (Banks, 2004). Wil burgerschapsvorming verder komen dan louter uitleg over rechten en plichten of een als het ware behavioristische vorm van aanpassing dan moet deze ingebed zijn in een stevige basis van *morele ontwikkeling*. In toenemende mate worden morele ontwikkeling en burgerschapsvorming, zeker op theoretisch niveau, met elkaar verbonden (Haste, 2004; Oser & Biedermann, 2004; Veugelers, 2007). De samenhang tussen waardevormend onderwijs, burgerschapsvorming en morele ontwikkeling bestaat daarin, dat aandacht voor de ontwikkeling van waarden de inhoudelijke sturing van burgerschapsvorming vormt. Deze moreel gefundeerde burgerschapsvorming kan ertoe bijdragen dat jongeren hun kennis en hun vaardigheden daadwerkelijk willen inzetten. Door moreel redeneren en handelen te verbeteren kan ook de burger-

schapsvorming reflexiever worden en daarmee veranderen (Veugelers, Derriks, De Kat, & Leenders, 2006). In dit onderzoek onderscheiden we drie componenten van morele ontwikkeling, te weten (1) kunnen omgaan met andere meningen en in staat zijn tot perspectiefwisseling, (2) inzicht hebben in sociale situaties, en (3) een sociaalmorele attitude (Buxairras, Martinez, Noguera & Tey, 2003). Het gaat dus niet alleen om de meer voorwaardelijke en cognitief georiënteerde perspectiefwisseling en het sociaal inzicht, maar ook om de bereidheid inzichten in gedrag te tonen (de attitudekant van morele ontwikkeling).

Volgens de Minister dienen de onderwijsdoelen op het gebied van actief burgerschap en sociale integratie aandacht te besteden aan de culturele diversiteit in de samenleving. Daarmee krijgt culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit, met waarden als tolerantie en respect voor verschillen een plek in het onderwijs (Blum, 1999; Leeman & Wardekker, 2004; Parker, 1996). Docenten kunnen die aandacht op verschillende manieren vorm geven: zij kunnen bijvoorbeeld lesmateriaal gebruiken waarin Nederland wordt voorgesteld als een multiculturele samenleving, of in hun lessen een dialoog tot stand proberen te brengen tussen verschillende culturen en levensbeschouwingen.

Omdat burgerschapsvorming in het onderwijsbeleid zo sterk gericht is op sociale cohesie en sociale integratie kijken we in dit onderzoek extra naar *sociaal-maatschappelijke doelen*. Burgerschapsvorming richt zich niet alleen op kennis en vaardigheden, maar ook op het ontwikkelen van de bereidheid om vaardigheden in te zetten. Het gaat dan niet alleen om sociale vaardigheden, maar ook om sociale betrokkenheid. Bij de sociaal-maatschappelijke doelen die we onderzoeken staat attitudevorming centraal, op twee niveaus: sociale betrokkenheid (solidariteit met anderen, betrokkenheid bij anderen) en politieke betrokkenheid (ontwikkelen van een attitude die gelijkheid en democratie in de samenleving bevordert) (Veugelers et al., 2006).

2.2 Docenten en waarden

“Waarden zijn een integraal onderdeel van onderwijzen, zij zijn verweven in wat wordt

onderwezen en in hoe docenten en leerlingen met elkaar omgaan” (Arthur, 2003, p. 317). Docenten tonen waarden door het onderwerp dat zij kiezen, de voorbeelden die zij gebruiken en in hun begeleiding van leerlingen (Gudmundsdottir, 1990). Zij kunnen waarden overdragen maar ook condities creëren waarin verschillende perspectieven aan bod komen, en daarmee bewust en onbewust de waardeontwikkeling van leerlingen beïnvloeden. In het onderwijs wordt tegelijkertijd de ontwikkeling van bepaalde waarden gestimuleerd als de ontwikkeling van vaardigheden die de leerling in staat moet stellen om een eigen mening te vormen.

Curriculumonderzoekers wijzen erop dat de achterliggende pedagogische doelen die inhoudelijk sturing geven aan het concrete handelen van docenten in onderzoek aandacht dienen te krijgen (Van den Akker, 2005; Goodson, 2005). Ook binnen onderzoek naar het pedagogisch handelen van docenten wordt steeds gewezen op het belang van doelen, zeker in waardegeladen contexten (Hansen, 2001). In eerdere onderzoeken hebben we mede op basis van het werk van Oser (1994) en Berkowitz (1997) een aantal pedagogische doelen voorgelegd aan docenten, leerlingen en ouders. Deze onderzoeken hebben geresulteerd in een betrouwbaar en valide instrument voor het meten van de aandacht voor pedagogische doelen. Binnen het instrument is er aandacht voor sociale vorming, autonomie (kritische meningsvorming) en aanpassing (disciplineren).

Docenten hanteren een specifieke pedagogische visie waarin een bepaald type burgerschap dominant kan zijn. Op basis van eerder onderzoek waarin we de pedagogische doelen van docenten onderzocht hebben, onderscheiden we een drietal burgerschapstypen. De burgerschapstypen onderscheiden zich van elkaar door andere accenten te leggen bij de pedagogische doelen:

- Docenten die een aanpassingsgericht burgerschap nastreven (zij vinden disciplineren en sociale vorming belangrijk en kritische meningsvorming minder belangrijk).
- Docenten die een individualistisch burgerschap nastreven (zij vinden disciplineren en kritische meningsvorming belangrijk en sociale vorming minder belangrijk).

- Docenten die een kritisch-democratisch burgerschap nastreven (zij vinden kritische meningsvorming en sociale vorming belangrijk en disciplineren minder belangrijk). (Leenders, Veugelers & De Kat, 2005).

Al deze benaderingen leggen eigen waardeaccenten en dit kan samenhangen met verschillende pedagogisch-didactische praktijken.

Hoe besteden docenten nu aandacht aan waarden in het onderwijs, hoe initiëren en begeleiden zij de waardeontwikkeling van leerlingen? Om de *pedagogisch-didactische aanpak van docenten* in waardevormend onderwijs te beschrijven maken we in dit onderzoek onderscheid tussen een pedagogisch-didactische aanpak die gericht is op het praktisch sociaal leren handelen (*sociaal gedrag*); een aanpak waarbij de waarden zelf centraal staan, maar deze vastliggen (*waardeoverdracht*), of een aanpak waarbij waarden onderwerp van reflectie zijn (*waardecommunicatie*) (Veugelers & De Kat, 2005).

Leerlingen kunnen in de praktijk werken aan hun waardeontwikkeling onder andere door middel van *waardevormende dialogen in school*. We gaan na op welke manier er in de klas bij burgerschapsvorming over waarden wordt gecommuniceerd, en maken daarbij onderscheid tussen het proces van meningsvorming (*voeren van discussie*) en de meer sociaal-politieke inhoud van meningsvorming (*politieke meningsvorming*).

Samengevat: we onderzoeken de pedagogische doelen op het gebied van burgerschapsvorming, in het bijzonder in het sociaal-maatschappelijk domein. We onderzoeken bovendien de op morele ontwikkeling gerichte doelen die verweven zijn met burgerschapsvorming. Hoe deze doelen vorm krijgen in de onderwijspraktijk wordt eveneens onderzocht, in het bijzonder op het gebied van dialogen en pluriformiteit.

3 Vraagstelling

Gebaseerd op het theoretisch kader formuleerden we de volgende onderzoeksvragen. Hoe zien de verschillen tussen scholen (met verschillende burgerschapsoriëntaties) eruit ten aanzien van:

- 1 welke pedagogische en sociaal-maatschappelijke doelen door leraren en leerlingen belangrijk gevonden worden en welke leerresultaten zij waarnemen?
- 2 welke leerresultaten op het gebied van morele ontwikkeling door leraren en leerlingen worden waargenomen?
- 3 hoe de praktijk van het waardevormend onderwijs wordt vormgegeven en wat door leraren en leerlingen wenselijk wordt geacht ten aanzien van:
 - de pedagogisch-didactische aanpak;
 - waardevormende dialogen;
 - culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit?

Docenten geven het waardevormend onderwijs op een school in de praktijk vorm en leerlingen zijn degenen die dit elke dag meemaken. Met behulp van vragenlijsten onderzoeken we bij docenten en leerlingen de doelstellingen, de aanpak van waardevormend onderwijs en hun inschatting van leereffecten. Naast het vragenlijstonderzoek hebben we ook lessen geobserveerd en docenten en leerlingen geïnterviewd. Bij de interviews werden dezelfde aspecten van waardevormend onderwijs uit de vragenlijst als open vragen aan de orde gesteld. Bij de interpretatie van de bevindingen maken we enkele keren gebruik van gegevens uit de interviews. De resultaten die we in dit artikel rapporteren zijn echter primair gebaseerd op het vragenlijstonderzoek onder docenten en leerlingen.

Allereerst toetsen we of de door ons geselecteerde scholen inderdaad verschillen in burgerschapsoriëntatie, zoals we verwachtten bij de schoolselectie. Vervolgens gaan we de meningen na van docenten en leerlingen van de verschillende scholen ten aanzien van de doelstellingen, de praktijk van het waardevormend onderwijs en de leerervaringen. Ten slotte brengen we de verschillen tussen de scholen in verband met theorievorming over waardevormend onderwijs en burgerschap.

4 Instrumentatie en uitvoering onderzoek

De in het onderzoek gebruikte vragenlijst is gebaseerd op in eerder onderzoek gebruikte

meetinstrumenten. De vragenlijst bestaat uit zes delen: (1) pedagogische doelen, (2) sociaal en maatschappelijk domein in het curriculum, (3) morele ontwikkeling, (4) de pedagogisch-didactische aanpak, (5) waardevormende dialogen in school, en (6) culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. De vragenlijst wordt afgesloten met een aantal vragen over de achtergrondkenmerken van de respondenten. Elk deel van de vragenlijst heeft één of meer schalen. De interne consistentie van de gebruikte schalen is goed (Cronbach's alpha ligt tussen ,72 tot ,93).

4.1 Vragenlijsten docenten en leerlingen

De vragenlijsten zijn gericht op wat docenten en leerlingen wensen, op de praktijk van waardevormend onderwijs en de gerapporteerde leerervaringen. Docentenvragenlijst en leerlingenvragenlijst zijn inhoudelijk met elkaar verbonden. Wanneer bijvoorbeeld aan de docenten wordt gevraagd welke doelen zij belangrijk vinden en in hoeverre zij deze doelen realiseren, wordt aan de leerlingen gevraagd welke doelen zij belangrijk vinden en in hoeverre zij vinden dat deze op school bereikt worden. Wanneer aan docenten wordt gevraagd hoe zij een bepaald aspect van waardevormend onderwijs zouden willen vormgeven en hoe zij dat daadwerkelijk doen, dan wordt aan de leerlingen gevraagd hoe zij denken over de aanpak op hun school en welke aanpak zij zouden wensen.

De vragenlijst bestaat uit de volgende componenten:

- *Pedagogische doelen*

De pedagogische doelen omvatten drie schalen: disciplineren, sociale vorming en kritische meningsvorming. Deze schalen zijn ontleend aan eerder onderzoek (Leenders et al., 2005). Aan de respondenten wordt gevraagd om op een vijfpuntsschaal in te vullen welke doelen zij zouden willen bereiken, en in hoeverre zij deze doelen menen te realiseren.

- *Sociaal en maatschappelijk domein in het curriculum*

De doelstellingen van docenten in het sociale domein worden gemeten met de 'Concern for others'-schaal uit het Child Development

Project (Watson, Battistich & Solomon, 1997). Deze schaal meet de aandacht van docenten voor *sociale betrokkenheid*: solidariteit met anderen, zorg voor en betrokkenheid bij anderen. We ontwikkelden tevens een meer politiek georiënteerde schaal. Deze *politiekebetrokkenheidsschaal* meet de aandacht van docenten voor het ontwikkelen van een attitude gericht op het creëren van gelijke kansen voor iedereen, en een kritische houding ten aanzien van ongelijkheden in de maatschappij. Ook gaan we na in hoeverre docenten menen dat zij deze doelen realiseren.

- *Morele ontwikkeling*

Waardevormend onderwijs kan bijdragen aan de morele ontwikkeling van leerlingen. We vragen docenten wat leerlingen volgens hen leren op het terrein van de morele ontwikkeling (leerervaringen) en maken daarbij gebruik van de ‘Dimensions of moral personality questionair’ (Buxairras et al., 2003; zie Veugelers & de Kat, 2005). Het gaat hierbij om de schalen *perspectiefwisseling en respect voor andere meningen, inzicht in sociaal-morele situaties* en *sociaalmorele attitude*.

- *Pedagogisch-didactische aanpak*

We onderzoeken het pedagogisch-didactisch handelen van docenten door middel van drie schalen: *waardeoverdracht*, met items als “Ik breng de leerlingen vaste waarden en normen bij”; de schaal *sociaal gedrag*, met items als “Ik zorg ervoor dat leerlingen zich sociaal gedragen, ook naar mensen buiten de school” en de schaal *waardecommunicatie* met vragen als “Ik vind het fijn als leerlingen verschillend over dingen denken”. Voor *sociaal gedrag* gebruiken we de ‘Promoting social understanding and prosocial values scale’ van het Child Development Project (Watson, Battistich & Solomon, 1997). De andere twee schalen hebben we zelf ontwikkeld en gebruikt in eerder onderzoek (Veugelers & De Kat, 2005).

- *Waardevormende dialogen in school*

Aan de hand van twee schalen, *het voeren van discussie* en *sociaal-politieke meningsvorming* wordt nagegaan op welke wijze er in de klas over waarden wordt gecommuniceerd

en wat men zou willen. De vragen zijn ontleend aan de ‘Elicitation of student thinking and discussion scale’ uit het Child Development Project (Watson et al., 1997) en de ‘Attitudes to open classroom climate scale’ uit de IEA *citizenship education study* (Torney-Purta et al., 2001). De CDP-schaal is gericht op het proces van meningsvorming, met items als “Ik vraag door bij antwoorden van leerlingen” en “Ik leg verbanden tussen verschillende standpunten van leerlingen”? De IEA-schaal is gericht op de sociaal-politieke inhoud, met items als: “Ik stimuleer de leerlingen om hun eigen afweging te maken in politieke en sociale kwesties”.

- *Culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit*

Om na te gaan hoeveel aandacht docenten aan culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit zouden willen schenken en hoeveel ze dat daadwerkelijk doen, leggen we hun uitspraken voor zoals “In mijn lessen geef ik de leerlingen de gelegenheid om te vertellen over hun eigen cultuur / godsdienst” (Veugelers & De Kat, 2005).

- *Achtergrondkenmerken*

We vragen docenten naar hun leeftijd, geslacht en het vak dat zij doceren. We vragen leerlingen naar hun leeftijd, geslacht, levensovertuiging, afkomst, naar hun leerjaar en het profiel dat zij gekozen hebben. We willen nagaan of de leerlingen van de drie scholen wat deze kenmerken betreft verschillen en of er een mogelijke samenhang is tussen deze leerlingkenmerken en hun oordeel over waardevormend onderwijs.

4.2 Deelnemende scholen, respons en representativiteit

We hebben drie vwo-scholen geselecteerd waarvan we de verwachting hadden dat zij verschillende aanpakken van waardevormend onderwijs zouden laten zien. Onze eerdere studie naar doelen van docenten ten aanzien van waardevormend onderwijs (Leenders et al., 2005) liet zien dat scholen kunnen verschillen in burgerschapsoriëntaties. We hebben voor dit onderzoek scholen geselecteerd waarvan de vier docenten die deelnamen aan het surveyonderzoek overeenkwamen in hun

burgerschapsoriëntatie. Voor elke oriëntatie hebben we een school geselecteerd.

De eerste school, met naar verwachting veel docenten die een aanpassingsgerichte oriëntatie nastreven, is een protestants-christelijke school in het oosten van Nederland. De tweede school, met naar verwachting veel docenten die een kritisch-democratische oriëntatie nastreven, is een katholieke school in het zuiden van Nederland. De derde school, met naar verwachting vooral docenten die een individualistische oriëntatie nastreven, is een algemeen bijzondere school in het oosten van het land. Alle drie de scholen zijn middelgrote scholen met ongeveer 100 docenten, waarvan de helft lesgeeft in de bovenbouw van het vwo. De tweede school heeft een iets grotere vwo-bovenbouw dan de andere scholen. Alle drie hebben ze een schoolpopulatie van overwegend autochtone leerlingen; op hun vwo-afdelingen zijn minder dan 5% van de leerlingen van niet-Nederlandse origine.

Op elke school werden vragenlijsten verspreid onder alle docenten die lesgeven in de bovenbouw van het vwo. In totaal werden 149 vragenlijsten verspreid (43 op de eerste school, 61 op de tweede en 45 op de derde). 56 docenten retourneerden de vragenlijst (respectievelijk 16, 25 en 15 docenten), dat is een respons van 37% op de eerste school, 41% op de tweede en 33% op de derde school; in totaal: 38%. De leerlingen van 4, 5 en 6 vwo vulden de vragenlijst tijdens een les in. In totaal werden 392 vragenlijsten door de mentoren op school afgenomen (respectievelijk 109, 177 en 106 leerlingen).

In de respons van elke school waren docenten met een diversiteit aan vakken aanwezig. De verhouding tussen oudere en jongere docenten en tussen vrouwen en mannen kwam in grote lijnen overeen met de daadwerkelijke verhouding in de scholen. Er is geen reden om te twijfelen aan de representativiteit van de respondenten voor de scholen.

We vonden geen grote verschillen tussen de scholen wat betreft de leeftijd van de leerlingen die participeerden in het onderzoek, de verhouding jongens – meisjes, hun culturele achtergrond en het profiel dat zij gekozen hadden. Wel verschillen de scholen wat betreft de religieuze achtergrond van hun

leerlingen. Op de protestants-christelijke school is 49% van de deelnemende leerlingen protestants-christelijk, 12% katholiek en 29% niet-gelovig; op de rooms-katholieke school is 43% katholiek, 2% protestant en 49% niet-gelovig; en op de algemeen bijzondere school geeft 76% van de deelnemende leerlingen aan dat zij geen religie hebben. Op alle drie de scholen heeft 3% van de deelnemers de islamitische of hindoestaanse godsdienst. We vonden echter geen enkel statistisch significant verband tussen religie van de leerlingen en hun scores op de afhankelijke variabelen.

4.3 Data-analyse

De scholen zijn geselecteerd op grond van de verwachting dat zij verschillen laten zien op de drie a priori onderscheiden burgerschapsoriëntaties en daarmee verschillen in hun benaderingen van waardevormend onderwijs. Voor het vaststellen van het groepslidmaatschap van de docenten is gebruik gemaakt van een 'person centered' hiërarchische clusteranalyse. De data voor de gewenste pedagogische doelen zijn geanalyseerd met een 'three cluster single solution' waarbij de schaa scores (*gewenste disciplineren*, *sociale vorming* en *kritische meningsvorming*) gebruikt zijn als criteriumvariabelen. Met een eenweg-variantie-analyse is onderzocht of de drie groepen docenten inderdaad verschillen wat betreft het belang dat zij hechten aan de verschillende leerdoelen en dat de accenten die ze daarbij leggen overeenkomen met de door ons gepostuleerde burgerschapsoriëntaties. De verschillen tussen de scholen zijn getoetst met een eenweg-variantie-analyse.

5 Resultaten

5.1 Verschillen in typen burgerschap

De verdeling van de 56 docenten die de vragenlijsten ingevuld hebben is als volgt:

- 12 docenten (21%) vinden disciplineren ($M = 4,85$) en sociale vorming ($M = 4,80$) belangrijker dan kritische meningsvorming ($M = 4,05$). Deze docenten zijn van het aanpassingsgerichte type burgerschap.

- 11 docenten (20%) vinden disciplineren ($M = 4,27$) en kritische meningsvorming ($M = 4,25$) belangrijker dan sociale vorming ($M = 3,39$). Deze docenten zijn van het individualistische type burgerschap.
- 33 docenten (59%) vinden sociale vorming ($M = 4,47$) en kritische meningsvorming ($M = 4,41$) belangrijker dan disciplineren ($M = 3,96$). Deze docenten zijn van het kritisch-democratische type burgerschap.
- School 3: 7% van de docenten is aanpassingsgericht, 40% individualistisch, 53% kritisch- democratisch. Deze school heeft relatief veel individualistische docenten en wordt hierna aangeduid met 'I' (meer individualistisch).

In dit onderzoek gaan we dieper in op de verschillen tussen deze scholen en bovendien op de meningen van de leerlingen.

5.2 Verschillen tussen de drie scholen. Docenten en leerlingen.

Wat streven de docenten van de drie scholen na op het gebied van pedagogische doelen, sociaal-maatschappelijke doelen, morele ontwikkeling, omgang met waarden en dialoog en met pluriformiteit? Hoe geven zij dit in de praktijk vorm, en tot welke leereffecten leidt dit volgens hen? Wat willen de leerlingen leren op al deze terreinen, wat zeggen ze te leren en hoe denken zij over de praktijk op hun school?

De verschillen tussen de scholen zijn getoetst met een eenweg-variantie-analyse. Voor alle in de tekst vermelde verschillen geldt: $p < ,05$. De gemiddelde scores van de docenten en de leerlingen van de drie scholen zijn opgenomen in Tabel 1 en Tabel 2.

Gewenste pedagogische doelen en verbijzondering hiervan in het sociaal-maatschappelijke domein

Op alle scholen geven docenten en leerlingen aan *disciplineren*, *sociale vorming* en *kritische meningsvorming* belangrijk te vinden. We verwachten dat de school met relatief veel aanpassingsgerichte docenten op gewenste disciplineren en sociale vorming een hogere docentscore laat zien en op kritische meningsvorming een lagere; de school met merendeels kritisch-democratische docenten een lagere score op disciplineren; en de school met relatief veel individualistische docenten een lagere score op sociale vorming. Deze tendens is weliswaar zichtbaar (met dien verstande dat gewenste disciplineren op school A lager scoort dan verwacht), maar de verschillen zijn niet statistisch significant.

De scholen verschillen waar het gaat om de wens om *sociale betrokkenheid* en *politieke betrokkenheid* te ontwikkelen. De docenten van school A zijn sterker gericht op

Een eenweg-variantie-analyse bevestigt dat de drie groepen docenten inderdaad verschillen wat betreft het belang dat zij hechten aan de verschillende leerdoelen (voor alle verschillen geldt $p < 0,01$) en dat de accenten die ze daarbij leggen overeenkomen met de door ons gepostuleerde burgerschapsoriëntaties.

Uit de eerdere studie, een landelijke survey onder 135 vwo docenten, bleken de meesten van hen kritisch-democratisch burgerschap na te streven (61%), een vijfde deel individualistisch burgerschap (22%) en een kleine minderheid aanpassingsgericht burgerschap (17%). Dat komt redelijk overeen met de indeling die we in het huidige onderzoek vinden. Voor het huidige onderzoek is het van belang na te gaan hoe de drie typen docenten verdeeld zijn over de drie scholen van ons onderzoek. Is er sprake van een meer aanpassingsgerichte school, een meer individualistische school en een meer kritisch-democratisch georiënteerde school, zoals onze verwachting was? Dat blijkt inderdaad zo te zijn.

- School 1: 33% van de docenten streeft aanpassingsgericht burgerschap na, 17% is individualistisch georiënteerd, 50% kritisch-democratisch. Vergeleken bij de surveystudie heeft deze school relatief veel aanpassingsgerichte docenten. De school wordt hierna aangeduid met 'A' (meer aanpassingsgericht)..
- School 2: 17% van de docenten is van het aanpassingsgerichte type, 8% is gericht op individualistisch burgerschap, 75% is gericht op kritisch-democratisch burgerschap. Deze school heeft overwegend kritisch-democratische docenten en wordt hierna aangeduid met 'K' (meer kritisch-democratisch)..

Tabel 1

Verschillen tussen de drie scholen voor de docenten ($N = 56$)

Instrumenten	scholen	Gewenst		Praktijk		Gerapporteerde leereffecten	
		M	SD	M	SD	M	SD
Pedagogische doelen							
Disciplinerings 4 items, $\alpha = ,68$	A	3,98	,60			3,38*	,47
	K	4,15	,66			3,76	,53
	I	4,28	,30			3,80**	,47
Sociale vorming 7 items, $\alpha = ,90$	A	4,40	,43			3,70	,50
	K	4,36	,85			3,76	,73
	I	4,14	,72			3,60	,45
Kritische meningsvorming 4 items, $\alpha = ,76$	A	4,19	,38			3,47*	,48
	K	4,53	,56			3,83**	,61
	I	4,48	,43			3,98**	,55
Sociaal- maatschappelijk domein							
Sociale betrokkenheid 7 items, $\alpha = ,88$	A	3,98**	,50			3,38**	,53
	K	3,68	,88			3,12	,77
	I	3,15*	,82			2,56*	,69
Politieke betrokkenheid 4 items, $\alpha = ,72$	A	3,44**	,49			2,61**	,69
	K	3,15**	,96			2,48	,67
	I	2,38*	,62			2,02*	,67
Morele ontwikkeling							
Perspectiefwisseling 6 items, $\alpha = ,80$	A					3,48	,40
	K					3,81**	,52
	I					3,32*	,48
Sociaal-moreel inzicht 5 items, $\alpha = ,77$	A					3,35	,48
	K					3,64	,58
	I					3,32	,57
Sociaal-morele attitude 5 items, $\alpha = ,75$	A					3,34	,42
	K					3,54	,54
	I					3,23	,55
Pedagogisch- didactische aanpak							
Sociaal gedrag 6 items, $\alpha = ,90$	A	4,11	,53	3,54	,46		
	K	4,06	,81	3,67	,63		
	I	3,60	,62	3,29	,46		
Waardeoverdracht 5 items, $\alpha = ,77$	A	4,00	,47	3,61	,41		
	K	4,11	,70	3,88**	,59		
	I	3,80	,42	3,43*	,38		
Waardecommunicatie 6 items, $\alpha = ,94$	A	3,61	,41	3,37	,73		
	K	3,88**	,59	3,25	,76		
	I	3,43*	,38	3,01	,89		
Dialogen							
Voeren van discussie 7 items, $\alpha = ,86$	A	4,33	,44	3,90	,47		
	K	4,29	,63	4,03	,51		
	I	4,18	,64	3,88	,79		
Sociaal-politieke meningsvorming 5 items, $\alpha = ,90$	A	4,31	,45	4,03	,50		
	K	4,06	,80	3,82	,68		
	I	3,81	,96	3,56	,96		
Pluriformiteit							
Culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit 7 items, $\alpha = ,90$	A	3,37	,81	2,86	,95		
	K	2,79	,83	2,26	,75		
	I	2,77	,94	2,44	,96		

Noot. Verschillen tussen * en ** bij de scholen zijn statistisch significant ($p < 0,05$).

het ontwikkelen van sociale betrokkenheid ($M = 3,98$) dan de docenten van school I aangeven ($M = 3,15$). Een opvallend groot verschil zien we voor politieke betrokkenheid. De docenten van school A en K geven aan dat zij meer gericht zijn op het ontwikkelen van politieke betrokkenheid (school A: $M = 3,44$; school K: $M = 3,15$) dan de docenten van

school I aangeven ($M = 2,38$). Dit betekent dat de docenten op school A en K meer inzetten op het ontwikkelen van een kritische houding ten aanzien van ongelijkheden in de maatschappij dan de docenten van school I. Zien we verschillen bij de docenten, de leerlingen van de drie scholen verschillen niet van elkaar in hun wens om sociale en politie-

Tabel 2

Verschillen tussen de drie scholen voor de leerlingen (N = 392)

Instrumenten	scholen	Gewenst		Praktijk		Gerapporteerde leereffecten	
		M	SD	M	SD	M	SD
Pedagogische doelen							
Disciplinering	A	3,92	,54			3,21	,70
4 items, $\alpha = ,73$	K	3,82	,73			3,28**	,66
	I	3,82	,74			3,08*	,60
Sociale vorming	A	4,06	,63			3,14	,68
7 items, $\alpha = ,90$	K	4,04	,65			3,15	,56
	I	3,96	,69			2,99	,60
Kritische meningsvorming	A	4,09	,66			3,43	,71
4 items, $\alpha = ,80$	K	4,11	,62			3,39	,67
	I	4,16	,61			3,39	,73
Sociaal-maatschappelijk domein							
Sociale betrokkenheid	A	3,58	,63			2,82	,65
7 items, $\alpha = ,90$	K	3,56	,75			2,66	,76
	I	3,36	,86			2,73	,76
Politieke betrokkenheid	A	3,34	,81			2,50	,71
4 items, $\alpha = ,77$	K	3,31	,83			2,32	,79
	I	3,19	,88			2,40	,77
Morele ontwikkeling							
Perspectiefwisseling	A					3,34	,58
6 items, $\alpha = ,83$	K					3,21	,65
	I					3,28	,67
Sociaal-moreel inzicht	A					3,31	,53
5 items, $\alpha = ,76$	K					3,20	,70
	I					3,28	,62
Sociaal-morele attitude	A					3,20	,52
5 items, $\alpha = ,76$	K					3,12	,69
	I					3,16	,60
Pedagogisch-didactische aanpak							
Sociaal gedrag	A	3,72	,64	3,04**	,63		
6 items, $\alpha = ,84$	K	3,56	,74	2,80*	,71		
	I	3,55	,78	2,92	,62		
Waardeoverdracht	A	3,66	,60	3,14	,63		
5 items, $\alpha = ,76$	K	3,49	,77	3,07	,64		
	I	3,51	,77	3,02	,61		
Waardecommunicatie	A	3,14	,63	2,74	,58		
6 items, $\alpha = ,93$	K	3,07	,64	2,57	,67		
	I	3,02	,61	2,65	,66		
Dialogen							
Voeren van discussie	A	3,91	,59	3,45	,71		
7 items, $\alpha = ,88$	K	3,79	,67	3,23	,80		
	I	3,76	,77	3,38	,75		
Sociaal-politieke meningsvorming	A	3,84	,62	3,32**	,72		
5 items, $\alpha = ,83$	K	3,73	,74	3,00*	,80		
	I	3,84	,68	3,23**	,75		
Pluriformiteit							
Culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit	A	3,31**	,82	2,55**	,74		
7 items, $\alpha = ,90$	K	3,00	,92	2,11*	,80		
	I	2,97*	,97	2,28	,75		

Noof. Verschillen tussen * en ** bij de scholen zijn statistisch significant ($p < 0,05$).

ke betrokkenheid te leren op school. De leerlingen van school I willen significant meer aandacht voor politieke betrokkenheid ($M = 3,19$) dan hun docenten ($M = 2,38$).

Wat betreft het sociaal-maatschappelijke domein wijkt school I duidelijk af van de andere twee scholen. De docenten van school I vinden sociale betrokkenheid en politieke be-

trokkenheid minder belangrijk dan de docenten van de andere twee scholen, terwijl de leerlingen van deze school daar juist wel aandacht voor willen hebben.

Gerapporteerde leerresultaten voor de pedagogische doelen en in het sociaal-maatschappelijke domein

In hoeverre realiseren de docenten volgens henzelf de doelen die zij belangrijk vinden, en welke leerresultaten rapporteren leerlingen? Docenten geven aan dat er een discrepantie is tussen het belang dat zij aan de verschillende doelen hechten en de leeropbrengsten die zij effectueren, en leerlingen laten een vergelijkbare discrepantie zien. Scholen verschillen waar het gaat om welke pedagogische doelen (disciplineren, kritische meningsvorming en sociale vorming) en sociaal-maatschappelijke doelen in de ogen van de docenten het beste gerealiseerd worden.

Op de drie scholen worden de leerresultaten op het gebied van *kritische meningsvorming* verschillend ingeschat. De docenten van school K ($M = 3,83$) en school I ($M = 3,98$) schatten deze hoger in dan de docenten van school A ($M = 3,47$). De docenten van school A vinden dat zij er minder goed in slagen dan hun collega's van beide andere scholen om kritische meningsvorming bij leerlingen te ontwikkelen.

Wat betreft disciplineren zijn het wederom de docenten van school A die het effect van hun inzet relatief laag inschatten. Zij verschillen daarin significant van school I. Opvallend is echter dat de leerlingen van school I hun leerresultaten op het gebied van disciplineren juist het laagst inschatten van alle leerlingen. Deze leerlingen schatten hun leereffecten significant lager in dan de docenten van school I (docenten $M = 3,80$, leerlingen $M = 3,08$).

Tijdens de interviews met docenten en leerlingen bleek dat beide groepen bij het onderwerp disciplineren onderscheid maken tussen zelfdiscipline (je werk zelf kunnen plannen) en goed gedrag. We hebben daarom de schaal *disciplineren* verder geanalyseerd en opgesplitst in twee subschalen van twee items: *zelfdiscipline* (met de items 'ontwikkelen van zelfdiscipline' en 'regelmaat en structuur in werk en gedrag') en *goed gedrag* (met de items 'gehoorzaamheid' en 'goede manieren').

Door het geringe aantal items is het niet verwonderlijk dat de interne consistentie van de schalen dusdanig terugliep dat ze aan de grens kwam van wat acceptabel is, namelijk a tussen ,58 en ,71. De gemiddelde scores op

de variabelen *zelfdiscipline* en *goed gedrag* (niet opgenomen in de tabellen), laten interessante significante verschillen tussen de scholen zien. De docenten van school I rapporteren een groter leereffect waar het gaat om zelfdiscipline ($M = 3,90$) dan de docenten van school A aangeven ($M = 3,38$). De leerlingen van school I schatten evenwel het leereffect lager in dan hun docenten ($M = 3,25$) en geven bovendien aan een beetje minder te leren op het gebied van goed gedrag dan de leerlingen van de andere scholen aangeven (leerlingen school A: $M = 3,21$; school K: $M = 3,25$; school I $M = 2,92$). Uit deze bevindingen blijkt dat de docenten van school I te spreken zijn over hun gerealiseerde effecten op leren plannen en zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces terwijl de leerlingen benadrukken dat zij dit juist nog niet goed leren.

Geven de docenten van school A aan dat zij relatief slecht de pedagogische doelen realiseren, bij de *sociaal-maatschappelijke aspecten* van waardevormend onderwijs scoren zij juist hoog. Uit de resultaten blijkt dat deze docenten de leerresultaten op het gebied van sociale betrokkenheid hoger inschatten ($M = 3,38$) dan de docenten van school I ($M = 2,56$). Dit betekent dat de leerlingen van school I volgens hun docenten slechts 'een klein beetje' sociale betrokkenheid verwerven. Ze leren nauwelijks solidair te zijn met anderen en zorg voor anderen te hebben. De leerlingen van de deelnemende scholen verschillen niet in hun inschatting van de leereffecten op het gebied van sociale betrokkenheid – die vinden zij allen vrij laag.

Op het terrein van de *politieke betrokkenheid* schatten de docenten van school A hun leerresultaten hoger in ($M = 2,61$) dan de docenten van school I ($M = 2,02$), maar dit zijn voor alle scholen lage scores. Leerlingen in de onderzochte scholen verwerven in de ogen van hun docenten hooguit 'een klein beetje' een kritische houding ten aanzien van ongelijkheden in de maatschappij. Leerlingen delen die mening – ongeacht de school waar zij op zitten.

De morele ontwikkeling van leerlingen

Bij morele ontwikkeling onderscheiden we de clusters: perspectiefwisseling, sociaal-

moreel inzicht en sociaal-morele attitude. We hebben alleen gevraagd naar leerresultaten die volgens docenten en leerlingen worden behaald. Uit het onderzoek blijkt dat het in de ogen van docenten en leerlingen verschillende perspectieven leren onderscheiden iets beter wordt geleerd dan het ontwikkelen van sociale inzichten en sociaalmorele attitudes. Er zijn daarbij geen grote verschillen tussen de scholen. Alleen wat betreft perspectiefwisseling schatten de docenten van school K de door hen behaalde leereffecten hoger in ($M = 3,81$) dan hun collega's van school I doen ($M = 3,32$). Tussen de leerlingen van de drie scholen vonden we geen statistisch significante verschillen. Wel valt bij de scholen A en I op dat er relatief kleine verschillen zijn tussen docenten en leerlingen bij het aangeven van leereffecten voor morele ontwikkeling, terwijl deze bij school K voor alle drie de clusters behoorlijk groot zijn.

*Praktijken van waardevormend onderwijs.
Wat wordt wenselijk geacht, wat is haalbaar?*

De pedagogisch-didactische aanpak van waardevormend onderwijs kan gericht zijn op het praktisch sociaal leren handelen (*sociaal gedrag*) of er kan aandacht besteed worden aan de waarden zelf. Wanneer de waarden vastliggen spreken we van *waardeoverdracht*, wanneer ze onderwerp van reflectie zijn spreken we van *waardecommunicatie*. Alle drie de pedagogisch-didactische aanpakken blijken van belang te zijn, maar opvallend is dat waardeoverdracht en bevorderen van sociaal gedrag hoger scoren dan de meer reflexieve waardecommunicatie. We zien deze tendens zowel bij de gewenste als de daadwerkelijke praktijk, en zowel bij docenten als bij leerlingen. Vragen we echter naar de praktijk van dialogen in waardevormend onderwijs dan hebben docenten en leerlingen wel graag veel discussies in de klas en aandacht voor sociaal-politieke meningsvorming. In de praktijk is er volgens zowel docenten als leerlingen redelijk wat aandacht voor.

Kijken we naar verschillen tussen de scholen dan blijkt dat de docenten van school K meer aandacht willen besteden aan *waardecommunicatie* ($M = 3,88$) dan de docenten

van school I aangeven ($M = 3,43$), terwijl de docenten van school K in de praktijk juist meer aandacht schenken aan *waardeoverdracht* ($M = 3,88$) dan de docenten van school I ($M = 3,43$). Kennelijk zijn de docenten van school K van mening dat waardecommunicatie in vergelijking met waardeoverdracht nog onderbelicht blijft in hun praktijk. Ook de leerlingen verschillen in hun oordeel. De leerlingen van school A geven aan dat er op hun school in de praktijk meer aandacht wordt geschonken aan sociaal gedrag ($M = 3,04$) dan de leerlingen op school K aangeven ($M = 2,80$).

Waar het gaat om de aandacht voor waardevormende dialogen in school en aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit, vonden we geen verschillen tussen de docenten van de drie scholen in de aandacht die zij willen besteden aan deze aspecten, noch in hoe zij hun praktijk ervaren. We zien wel verschillen tussen de leerlingen. De leerlingen van school A en I geven aan dat er op hun school iets meer aandacht geschonken wordt aan sociaal-politieke meningsvorming (school A: $M = 3,32$; school I: $M = 3,23$) dan de leerlingen van school K aangeven ($M = 3,00$). De leerlingen van school A geven aan dat er op hun school in de praktijk iets meer aandacht geschonken wordt aan culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit ($M = 2,55$) dan de leerlingen van school K aangeven ($M = 2,11$). Dit betekent dat er volgens de leerlingen op alle drie de scholen slechts 'een klein beetje' aandacht wordt geschonken aan dit thema. De leerlingen van school A geven aan dat zij een iets grotere aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit ($M = 3,31$) zouden willen dan de leerlingen van school I aangeven ($M = 2,97$).

5.3 De bevindingen geordend naar de scholen

We gaan ervan uit dat in het onderwijs aandacht besteed zou moeten worden aan alle aspecten van waardevormend onderwijs die in dit onderzoek onderzocht zijn. Wanneer we hieronder de bevindingen ordenen naar de drie scholen, is dat het criterium van onze analyse en suggesties.

*School A: de school met relatief veel
aanpassingsgerichte docenten*

Op deze school heeft het waardevormend onderwijs een uitgesproken sociale invulling, zo blijkt uit het vragenlijstonderzoek. Zowel bij wat men nastreeft, als in de praktijk en de gerapporteerde leeropbrengsten is het sociale domein (sociale vorming, sociale betrokkenheid, sociaal gedrag) belangrijk. Tevens scoort deze school het hoogst van alle drie de scholen op sociaal-maatschappelijke aspecten van waardevormend onderwijs, maar dit betekent dat leerlingen slechts een beetje politieke betrokkenheid meekrijgen op school. De leerlingen geven aan meer aandacht te willen voor het leren omgaan met culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. De leerlingen herkennen de sociale signatuur van hun school en waarderen die ook. Aan de andere kant vinden zij dat niet sociale vorming maar kritische meningsvorming het belangrijkste pedagogische doel zou moeten zijn. Uit de docentscores blijken de leerervaringen van kritische meningsvorming relatief laag te zijn.

Wij zijn van mening dat alle drie de terreinen van belang zijn. Wanneer de school meer aandacht zou besteden aan het ontwikkelen van communicatieve en reflexieve vaardigheden zou het waardevormend onderwijs wellicht een beter evenwicht tussen aanpassing en kritische meningsvorming laten zien. Die wens is ook op school aanwezig: docenten én leerlingen geven aan dat zij in de praktijk meer aandacht willen schenken aan het voeren van discussie. Docenten zouden meer dan zij nu doen leerlingen kunnen leren een eigen mening te formuleren, een afwijkende mening te onderbouwen en om te gaan met kritiek; zij zouden meer kunnen doorvragen op antwoorden van leerlingen en hen helpen hun denken te verhelderen. Daarmee zou er een betere reflectie op waarden en normen kunnen ontstaan.

*School K: de school met overwegend
kritisch-democratisch georiënteerde docenten*

Waardevormend onderwijs bestaat op deze school in een evenwicht tussen sociale ontwikkeling en autonomieontwikkeling. Het vragenlijstonderzoek laat zien dat de scores van deze school, hoewel ze over het alge-

meen lager liggen dan die van de eerste school, evenwichtiger verdeeld zijn. Net als op de eerste school is er veel aandacht voor het sociale domein, maar daarnaast is ook kritische meningsvorming belangrijk. In de praktijk van het waardevormend onderwijs is dit merkbaar in grote aandacht voor het voeren van discussie (het meest van alle scholen) en het belang dat docenten hechten aan waardec communicatie (eveneens het meest van alle scholen). Docenten lijken te slagen in hun opzet, gezien hun positieve inschatting van de leerresultaten op het terrein van kritische meningsvorming, sociale vorming én morele ontwikkeling. De leerlingen zijn echter minder positief over de leerresultaten.

Opvallend genoeg vindt er op deze school naar verhouding veel waardeoverdracht plaats. Uit de docenteninterviews blijkt dat men kennisoverdracht belangrijk vindt, en dat klassenmanagement een rol speelt. Wat ook opvalt is dat op deze school weinig expliciete aandacht is voor belangrijke maatschappelijke thema's: voor sociaal-politieke meningsvorming en voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. De leerlingen zijn zich hiervan bewust: zij zijn nogal kritisch over de geringe aandacht voor sociaal-politieke meningsvorming en pluriformiteit. Dit blijkt uit de vragenlijsten en komt ook naar voren in de leerlingeninterviews. In de interviews roemen de leerlingen het sociale karakter van hun school en de intellectuele uitdaging, maar ze geven aan dat ze onvoldoende maatschappelijke voorbereiding ervaren.

*School I: de school met relatief veel
docenten van het individualistische type*

Op deze school wordt waardevormend onderwijs vormgegeven vanuit een uitgesproken nadruk op autonomieontwikkeling. De docenten zetten sterk in op zelfdiscipline en eigen verantwoordelijkheid nemen, terwijl de leerlingen – en dat geven zij ook in de interviews aan – beamen dat zij op hun school goed leren hun werk te plannen, maar dat er geen gemeenschapszin bestaat, hetgeen zij betreuren. In de vragenlijsten geven de leerlingen duidelijk aan meer aandacht te willen voor sociale vorming. Zij beoordelen de huidige aandacht hiervoor het laagst van alle

leerlingen. Inderdaad scoort de school opvallend laag op het sociale: er is volgens de docenten weinig aandacht voor sociale vorming, en er worden relatief geringe leerervaringen gemeld voor sociaal gedrag en sociale betrokkenheid. Het vragenlijstonderzoek laat voorts zien dat deze school hoog scoort op kritische meningsvorming maar relatief laag op het voeren van discussie en op waardecommunicatie. En zowel docenten als leerlingen zouden willen dat in de praktijk de meeste aandacht wordt geschonken aan kritische meningsvorming (vooral docenten hebben hier een hele hoge score).

Het is ons inziens van belang om waarden bewust in het leerproces op te nemen. Wanneer deze school communicatieve vaardigheden sterker zou verbinden met waarden, dan zouden leerlingen misschien beter waarden kunnen ontwikkelen. De school is reeds sterk in autonomieontwikkeling van de leerling en diens zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Wanneer waarden meer in het leerproces worden verweven, dan kan de morele ontwikkeling van leerlingen worden versterkt.

6 Conclusies en discussie

Uit dit onderzoek blijkt hoe scholen met te onderscheiden burgerschapsoriëntaties kunnen verschillen in de manier waarop docenten waardevormend onderwijs vormgeven en welke leereffecten zij waarnemen, maar er zijn ook overeenkomsten tussen de scholen. We gaan eerst in op de overeenkomsten en vervolgens op de verschillen.

Uit het onderzoek blijkt dat docenten én leerlingen aangeven meer aandacht te willen schenken aan aspecten van waardevormend onderwijs dan er daadwerkelijk in de klas- en praktijk gebeurt. Docenten en leerlingen hechten belang aan pedagogische en sociaal-maatschappelijke doelen. De gerapporteerde leeropbrengsten liggen echter stevast aanmerkelijk lager dan hetgeen beoogd wordt. Dat vonden we al in de landelijke survey onder docenten (Leenders et al., 2005) en we zien het hier ook bij de leerlingen. Een belangrijk verschil tussen docenten en leerlingen is dat docenten menen dat zij in hun klas-

senpraktijk meer aandacht aan de verschillende aspecten van waardevormend onderwijs besteden en betere leerresultaten boeken dan de leerlingen vinden. Leerlingen herkennen blijkbaar deze aandacht minder dan de docenten zelf. Heel verrassend is dat leerlingen inhoudelijk andere accenten leggen dan docenten: hun interesse is socialer én meer maatschappelijk en politiek geëngageerd. Uit het onderzoek blijkt dat op het gebied van de morele ontwikkeling het in de ogen van docenten en leerlingen verschillende perspectieven leren onderscheiden iets beter wordt geleerd dan het ontwikkelen van sociale inzichten en sociaal-morele attitudes.

Het onderwijs kan via burgerschapsvorming jongeren toerusten om te participeren in het sociale en het politieke domein, en zou kunnen bewerkstelligen dat jongeren ook bereid zijn om zich hiervoor in te zetten. Uit dit onderzoek blijkt dat jongeren dat ook willen leren op school, en dat hun scholen nu achterblijven waar het gaat om het ontwikkelen van sociaal-politieke meningsvorming en omgaan met culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. Leerlingen verschillen niet zoveel van elkaar waar het gaat om welke pedagogische doelen zij belangrijk vinden. Zij signaleren wel duidelijke verschillen in leereffecten – verschillen die te maken hebben met de school waar zij op zitten.

Kijken we naar de pedagogisch-didactische aanpak van docenten dan is opvallend dat waardeoverdracht en het bevorderen van sociaal gedrag hoger scoren dan de meer reflexieve waardecommunicatie. We zien deze tendens zowel bij de gewenste als de daadwerkelijke praktijk, en zowel bij docenten als bij leerlingen. Vragen we echter naar de gewenste praktijk van dialogen in waardevormend onderwijs dan hebben docenten en leerlingen wel graag veel discussies in de klas en aandacht voor sociaal-politieke meningsvorming. In de praktijk is er volgens zowel docenten als leerlingen nu redelijk wat aandacht voor. Een verklaring voor het verschil in aandacht voor waardecommunicatie en het voeren van een discussie en sociaal-politieke meningsvorming zou kunnen zijn dat docenten en leerlingen waarden meer beschouwen als iets waar je je aan te houden

hebt, zij maken dan nauwelijks een onderscheid tussen waarden en normen. “Over waarden communiceer je niet, daar heb je je aan te houden” lijkt de redenering. Over maatschappelijke thema’s en sociaal-politieke vorming kan en moet volgens docenten en leerlingen wel worden gediscussieerd en moeten leerlingen zich een mening vormen. Gezien de lage score op waardecommunicatie lijkt het erop dat in deze discussie en deze meningsvorming morele waarden niet sterk op de voorgrond treden.

Verschillen tussen scholen

In het beleid van het ministerie ten aanzien van burgerschapsvorming wordt nadrukkelijk gesteld dat scholen kunnen kiezen voor eigen inhoudelijke accenten en voor een eigen pedagogisch-didactische vormgeving. In de praktijk zijn deze verschillen nu al zichtbaar, met elk hun eigen voor- en nadelen. Wanneer we de bevindingen van dit onderzoek in verband brengen met de verschillende burgerschapsoriëntaties van docenten en scholen, kunnen we concluderen dat een school die meer aanpassingsgericht georiënteerd is weliswaar gekenmerkt wordt door grote aandacht voor saamhorigheid, sociale vorming en andere sociale aspecten die passen bij een gemeenschapsconceptie van burgerschap, maar dat er weinig oog is voor het ontwikkelen van vaardigheden om te kunnen reflecteren op waarden en zelf waarden te ontwikkelen. Bij waardevormend onderwijs dat gericht is op aanpassingsgericht burgerschap bestaat het risico dat de persoonlijke autonomie van de leerling onvoldoende ontwikkeld wordt (zie Leenders & Veugelers, 2004).

Een meer individualistisch gerichte burgerschapsoriëntatie kan ook eenzijdig zijn. Er wordt daarbij sterk ingezet op persoonlijke autonomie, vanuit een optimistisch vertrouwen in de kracht van rationaliteit om het bestaan van mensen te verbeteren en een vertrouwen in de kracht van mensen om ondanks hun individuele verschillen het algemeen belang te definiëren en te dienen. Maar het onderzoek laat zien dat tegelijkertijd met een sterke zelfbepaling de aandacht voor het sociale uit het zicht dreigt te verdwijnen. Wanneer autonomie niet wordt verbonden met een expliciet sociale component dan kan

dit leiden tot individualisme. We duiden dit eerder aan als ‘de reformpedagogische mythe’: de veronderstelling dat leerlingen in hun eigen bezigheid en op basis van eigen ervaring zelfdiscipline, verantwoordelijkheidsgevoel en zelfkennis zouden ontwikkelen tegen de achtergrond van de klas en de school als ‘gemeenschap-in-het-klein’. Sociaal ‘commitment’ ontstaat echter niet spontaan.

Het sociale kan ook samengaan met het kritische, zoals het geval is bij kritisch-democratisch burgerschap. We waarderen het dat een school evenwicht nastreeft tussen de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (autonomie en kritisch denken) en hun sociale ontwikkeling. Echter, dat is nog niet voldoende om leerlingen goed voor te bereiden op de maatschappij. Bij burgerschapsvorming zijn zowel het sociaal functioneren van de leerling als diens (toekomstige) participatie in de samenleving van belang. Het moet in het onderwijs dus niet alleen gaan om waarden als betrouwbaarheid, respect en zelfverantwoordelijkheid, maar – vanuit het perspectief van het maatschappelijk functioneren – ook om waarden als sociale en morele verantwoordelijkheid en in het verlengde hiervan tolerantie en respect voor verschillen. Uit ons onderzoek blijkt dat geen van de scholen haar leerlingen in sterke mate op een dergelijke wijze voorbereidt op een actieve en democratische participatie in onze multiculturele samenleving. Opvallend en hoopvol is dat juist de leerlingen hier nog het meest voor pleiten.

Literatuur

- Akker, J. van den. (2005). Curriculaire uitdagingen bij autonomievergroting van scholen. In W. Veugelers & R. Bosman (Eds.), *De strijd om het curriculum* (pp. 31-46). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Arthur, J. (2003). Editorial: Professional Value Commitments. *British Journal of Educational Studies*, 51, 4, 317-319.
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berkowitz, M. W. (1997). *Integrating structure and content in moral education*. Paper presented at AERA 1997, Chicago.

- Blum, L. (1999). Race, community and moral education. Kohlberg and Spielberg as civic educators. *Journal of Moral Education*, 28, 2, 125-134.
- Buxairras, M. R., Martinez, M., Noguera, E., & Tey, A. (2003). Teachers evaluate the moral development of their students. In W. Veugelers & F.K. Oser (Eds.), *Teaching in moral and democratic education* (pp. 173-192). Bern / New York: Peter Lang.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D., & Lopes, J. (2005). *Citizenship education longitudinal study: second cross-sectional survey 2004. Listening to young people: citizenship education in England* (DfES Research Report 626). London: DfES.
- Davies, I., & Issitt, J. (2005). Citizenship education textbooks in England, Canada and Australia. *Comparative Education*, 41(4), 389-410.
- Goodson, I. F. (2005). Change processes and historical periods: an international perspective. In W. Veugelers & R. Bosman (Eds.), *De strijd om het curriculum* (pp. 19-29). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41, 3, 44-52.
- Hansen, D. T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 3, 413-438.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Windesheim.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. *Pedagogiek*, 24, 4, 361-375.
- Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de. (2005, April). *Teachers' views on moral education. Goals and practices*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. (2004). *Voorstel van wet en memorie van toelichting W2624K-2*. Den Haag: OCW
- Oser, F. K. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57-127.
- Oser, F. K., & Biedermann, H. (2003). *Jugend ohne Politik*. Zürich: Rügger.
- Parker, W. C. (1996). 'Advanced' ideas about democracy: towards a pluralist conception of citizenship education. *Teachers College Record*, 98, 1, 104-125.
- Torney-Purta, J., & Barber, J. (2004). *Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents. Analysis of data from the IEA civic education study*. Straatsburg: Raad van Europa.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: IEA.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek (oratie).
- Veugelers, W. (2007). Creating critical democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37, 1, 105-119
- Veugelers, W., & Kat, E. de. (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn : Garant.
- Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de, & Leenders, H. (2006). *Burgerschap in het Algemeen Bijzonder Onderwijs*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding.
- Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). Enhancing students' social and ethical development in schools: an intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27, 7, 571-586.

Manuscript aanvaard: 15 januari 2007

Auteurs

Hélène Leenders werkte ten tijde van het onderzoek als postdoc bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Zij is nu docent pedagogiek aan de Fontys Hogeschool.

Wiel Veugelers is als docent en onderzoeker verbonden aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en als hoogleraar educatie aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht.

Ewoud de Kat is als onderzoeker en docent verbonden aan het SCO-Kohnstamm instituut en het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: H el ene Leenders, Fontys Hogeschool, Postbus 558, 6130 AN Sittard. E-mail: H.Leenders@fontys.nl, en Wiel Veugelers, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, Spinozastraat 55, 1018 HJ Amsterdam. E-mail: w.m.m.h.veugelers@uva.nl

Abstract

Teachers' and students' perspectives on moral education in Dutch secondary schools

In this study we examine the goals, practical application and reported learning effects of moral education at three pre-university schools that have different views on citizenship. Questionnaires were used to find out what teachers and students aim for in terms of pedagogical objectives, learning outcomes, moral development, critical thinking on social and political issues, dealing with values, and cultural diversity; how all this compares to actual practice; and what teachers and students report as learning effects. The results show that moral education may have an explicitly social face, it may represent a balance between social development and personal autonomy, or the emphasis may lie on the development of autonomy. Students do not differ much from each other in their wishes concerning moral education. They do report different practices and learning effects, corresponding with the schools they attend. It is surprising to note that students place priorities on different aspects than teachers. Their interest is more social and they express a more political and society-oriented commitment than their teachers indicate.