



**Gereformeerde
Hogeschool**

Lectoraat Morele Vorming

Hoe moreel competent is de docent?

Een verkennend onderzoek naar de moreel vormende competenties van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs

Auteurs: drs. Marleen Kranenburg-Kaptein
drs. Jeanet Oosterhuis-Stoit
dr. Johan Roeland
dr. Pieter Vos

Referentie: MK.PV/SL 10.0649
Datum: november 2010



Inhoudsopgave

1	Inleiding	3
2.	Morele vorming: definities en percepties	5
	Inleiding	5
	Over het morele van morele vorming	5
	Over de vorming in morele vorming	7
	Conclusies en reflecties	9
3.	Het morele gehalte van het schoolklimaat	10
	Inleiding	10
	Aspecten van het morele schoolklimaat	10
	Conclusies en reflecties	16
4.	Morele vorming in praktijk: de rol van de docent	18
	Inleiding	18
	Voorwaarden voor morele vorming	18
	Vragenlijst	19
	Interviews	21
	Vormen van morele vorming	22
	Intermezzo: Verschil VMBO en HAVO/VWO	23
	De invloed van de docent als moreel vormer	26
	Conclusies en reflecties	27
5.	De leefwereld van de leerlingen	28
	Inleiding	28
	Jeugdcultuur en leefwereld van de leerlingen	28
	Conclusies en reflecties	33
6.	Conclusies en aanbevelingen	35
	Literatuur	38
	Bijlage: Methode van onderzoek	39
	Voor- en nameting	39
	Interviews	40



1 Inleiding

Voor u ligt het verslag van een onderzoek dat is uitgevoerd in het kader van het innovatieprogramma Moreel Competent, een tweejarig programma gericht op de morele vorming van leerlingen in het voortgezet onderwijs. In het programma heeft de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle samengewerkt met drie scholengemeenschappen voor voortgezet onderwijs: het Gomarus College te Groningen, het Greijdanus te Zwolle en het Nuborgh College Lambert Franckens te Elburg. Het programma bestond uit vier deelprojecten: 1. een onderzoek onder leerlingen; 2. een onderzoek onder docenten en schoolleiding; 3. training en kenniscirculatie; 4. het ontwikkelen van lesmateriaal. Dit rapport betreft het onderzoek van deelproject 2. Het is uitgevoerd door onderzoekers van het Lectoraat Morele Vorming van de Gereformeerde Hogeschool. Het betrof een verkennend onderzoek onder docenten van de drie bij het project betrokken scholengemeenschappen en omvatte de volgende drie doelstellingen.

Doelstellingen

Allereerst diende het onderzoek inzicht te bieden in hoe de docent zich verhoudt tot de thematiek van morele vorming. Uit een vooronderzoek van het Lectoraat Morele Vorming en uit het traject voorafgaand aan de start van het innovatieprogramma, bleek dat er onder docenten behoefte is aan een bewustmakingsproces en een meer samenhangende aanpak en visie wat betreft de morele vorming van leerlingen. Vooral de beginnende vo-docent is primair vakdidactisch opgeleid, en geeft aan niet altijd adequaat in te kunnen spelen op moreel geladen situaties in en buiten de klas. Docenten die hier wel goed in slagen geven aan dat het van belang is dat je als docent een breed handelingsrepertoire tot je beschikking hebt.

Tegelijkertijd beoogde het onderzoek - en hierin is de tweede doelstelling gelegen - de (veelal impliciete) aanwezige praktijkkennis over morele vorming te expliciteren. Het innovatieprogramma als geheel wil onder meer ook voorzien in handvatten en methoden met betrekking tot de morele vorming, en de 'tacit knowledge' van de docent werd daarbij als essentieel gezien.

Ten derde beoogde dit deelproject de verwachtingen en idealen onder docenten en schoolmanagement over morele vorming en het morele klimaat van de school te expliciteren.

Methodiek

Aan de hand van een vooraf opgestelde topiclijst is op alle drie scholen een semi-gestructureerd focusgroepinterview afgenomen en drie of vier individuele interviews. De interviews zijn opgenomen, uitgetypt en door twee onderzoekers geanalyseerd. De resultaten van het onderzoek zijn in een gesprek aan de docenten gepresenteerd en samen met hen zijn aanbevelingen opgesteld. In totaal hebben dertig docenten/leidinggevendenden van de scholen en drie onderzoekers van het lectoraat Morele Vorming deelgenomen aan het onderzoek in de focusgroepen en/of de individuele interviews.

Voorafgaand aan het focusgroepinterview is tevens een vragenlijst afgenomen die als voormeting fungeert voor het project Moreel Competent. De vragenlijst is aan het eind van het traject opnieuw afgenomen om het effect van een aantal interventies te meten. De bevroagde docenten volgden na de interviews in het kader van het project een training morele vorming en deden aan kenniscirculatie in de vorm van socratische gesprekken en het bijhouden en bespreken van logboeken (deelproject 3 van het programma).

Omdat wij in ons onderzoek geen grote verschillen vonden tussen de drie onderzochte scholen, maken wij in de bespreking van de resultaten van het onderzoek geen onderscheid tussen de scholen, maar bespreken de resultaten voor alle scholen gezamenlijk. Waar wij wel een duidelijk verschil vonden, zullen wij dat apart bespreken.

Wat meer informatie over de gevolgde methode is te vinden in de bijlage.



Inhoud en opzet

In dit rapport zijn de belangrijkste bevindingen van het onderzoek weergegeven en samengevat. Het rapport is als volgt opgezet. Allereerst gaan wij in op de vraag, wat docenten (we spreken in het vervolg kortweg van 'docenten', maar bedoelen daarmee ook de geïnterviewde teamleiders) onder morele vorming verstaan (hoofdstuk 2). Vervolgens bespreken we de percepties van de betrokken docenten over het morele klimaat van de school (hoofdstuk 3). In hoofdstuk 4 behandelen we de vraag wat docenten als voorwaarden zien om hun eigen rol en verantwoordelijkheden met betrekking tot de morele vorming goed te kunnen uitvoeren, hoe zij morele vorming gestalte geven in de alledaagse praktijk van het onderwijs, en hoe zij hun invloed op de morele vorming van de leerlingen inschatten. Hoofdstuk 5 behandelt de leefwereld van de jongeren zoals docenten die zien. In hoofdstuk 6 vindt u de belangrijkste conclusies en enkele aanbevelingen.

Elk hoofdstuk is als volgt opgezet. Na een korte inleiding en plaatsbepaling van het betreffende hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten weergegeven. In een volgende paragraaf worden enkele reflecties op de betreffende onderzoeksresultaten, alsmede enkele aanbevelingen beschreven, die in gezamenlijk overleg tussen de betrokken docenten en enkele medewerkers van het lectoraat Morele Vorming tot stand zijn gekomen.



2. Morele vorming: definities en percepties

Inleiding

Als zoveel begrippen is het begrip 'morele vorming' typisch een begrip dat volstrekt helder is – totdat we het proberen te omschrijven en te definiëren. De noodzaak van morele vorming wordt door de betrokken docenten sterk onderkend – maar het is vervolgens zoeken naar wat er precies onder verstaan dient te worden. De focusgroepinterviews waarbinnen de vraag werd gesteld wat precies onder morele vorming verstaan wordt, fungeerden als momenten om de juiste woorden te vinden. In eerste instantie werden met name woorden als goed en kwaad en waarden en normen genoemd, maar gedurende het verloop van de gesprekken werden meer aspecten toegevoegd en werd de breedte van de thematiek verder verkend. De verschillende docenten brachten verschillende ervaringen mee: ervaringen die opkwamen uit de eigen praktijk voor de klas, of ervaringen die samenhangen met de wijze waarop morele vorming op de betreffende scholen impliciet of expliciet gestalte krijgt – of niet.

In wat hier volgt behandelen wij twee aspecten van wat docenten onder morele vorming verstaan. Allereerst gaan wij in op wat docenten precies verstaan onder *moreel*. Als er gesproken wordt over morele vorming, wat is dan het morele daarvan? Waarin onderscheidt morele vorming zich van andere vormen van vorming? Ten tweede gaan we in op wat precies onder *vorming* wordt verstaan. *Hoe* wordt iemand gevormd? Wat is het eigene aan de specifieke vorming die docenten op het oog hebben?

Over het morele van morele vorming

Als één ding duidelijk wordt uit het onderzoek, is het wel dat docenten morele vorming van leerlingen belangrijk vinden. Er is, aldus de docenten, een zekere urgentie om actief met morele vorming bezig te zijn. Voor veel docenten speelt de tijd waarin we leven en de cultuur waar jongeren vandaag de dag deel van uitmaken, daarbij een belangrijke rol. Enerzijds maakt men zich zorgen over het ongebreidelde individualisme, waarin iedereen zijn of haar eigen norm is geworden, en waarin iedereen op zijn of haar eigen gevoel afgaat. *'Als het goed voelt dan is het goed'*, zo vatte een van de docenten de dominante culturele oriëntatie van veel jongeren samen. Anderzijds maakt men zich zorgen over het feit dat in een dergelijke cultuur alles moet kunnen.

Het is tegen deze achtergrond dat docenten de thematiek van morele vorming belangrijk vinden. Vanuit de christelijke identiteit van de onderzochte scholen wordt vaak terugverwezen naar de Bijbel en wordt er gezocht naar het bijbrengen van een christelijke moraal. Daarbij wordt dan gerefereerd aan de tien geboden maar ook aan de gaven van de Geest als richtsnoer voor het handelen.

'Ik denk dat morele vorming vooral is: mensen leren terug te keren naar het kader, dus terugkeren naar de Bijbel.'

'[Denk aan] de tien geboden. Deze zijn natuurlijk ook niet tien op zichzelf staande regels.'

'De gaven van de Geest, als je daar nou eens naar kijkt. We noemden de tien geboden. Maar als je als christen leeft, kun je ook naar de gaven van de Geest kijken. Dit zijn basale dingen. Geduld, eerlijkheid, vriendelijkheid, noem maar op. Als je daar nou naar wijst. Dat hoor je dagelijks te doen. Zouden we dan niet toch op een christelijke moraal uitkomen?'

Het morele van de morele vorming wordt met andere woorden sterk verbonden aan de christelijke levensovertuiging van de docenten. De gedachte daarbij is, dat deze levensovertuiging samenhangt met percepties van wat goed en is en wat niet, percepties die tot uitdrukking komen in normen en waarden:

'Het gaat natuurlijk over normen en waarden en hoe daar uitdrukking en een gezicht aan te geven. Dingen die voor jezelf belangrijk zijn vanuit je eigen achtergrond en je levensovertuiging, om daar ook iets van mee te geven aan leerlingen.'

'Een bepaalde levenshouding probeer je uit te dragen die gevoed wordt vanuit je overtuiging.'



'Een soort canon van de moraliteit, dat het op zich niet eens zo gek zou zijn als ieder kind, ongeacht schooltype, daar iets van meekreeg, zodat je echt als een goed mens het leven in gaat.'

De concrete invulling van die normen en waarden blijkt nog niet zo makkelijk te zijn. De bovengenoemde gaven van de Geest zijn al redelijk praktisch. In de praktijk blijkt het bij de concrete uitwerking van het overbrengen van normen en waarden vaak om het volgen van bepaalde leefregels of schoolregels te gaan.

'Ik denk dat het gaat om dingen van: hoe ga je met elkaar om? Dat je ook leert dat leerlingen naar elkaar luisteren, dat ze elkaar respecteren.'

'Volgens mij is morele vorming: hoe ga je om met jezelf? Hoe ga je om met je naaste? Hoe ga je om met de schepping en God?'

'Morele vorming, dat kun je natuurlijk doen in het praatje wat je hebt op de gang met een leerling die een etui bij de ander in de nek legt. Je kan het ook bij hele formele momenten doen: dagopening of dagsluiting.'

'Op school behoort een bepaalde mate van gezag te zijn die ook stuurt, die een kader vormt voor het handelen met elkaar.'

Tegelijkertijd geeft een aantal docenten aan dat het bij morele vorming niet alleen gaat om een pakket leefregels dat leerlingen zich eigen moeten maken, maar dat het vooral belangrijk is leerlingen te leren waarom die regels goed zijn. Over de tien geboden wordt opgemerkt:

'(...) het zijn tien regels waar heel goed over is nagedacht en waar een reden voor is. Ik denk dat je daar wel heel erg naar terug moet gaan. Dat je daarbij moet stil staan.'

Naast het aanleren van leefregels en het waarom daarachter, willen docenten leerlingen ook graag leren nadenken over het leven en daarin leren keuzes te maken. Hen leren dat ze zelf verantwoordelijk zijn. Dit willen ze bereiken door de leerlingen vragenderwijs aan het denken te zetten en ze zo te leren reflecteren op hun eigen opvattingen en gedrag. Wat is hun uitgangspunt? Waar willen ze hun leven op richten?

'Ik denk dat je leerlingen leert dat ze kunnen kiezen in het leven. En dat is de keuze tussen goed en kwaad en dat er vele momenten zijn in het leven waar het er heel veel toe doet en dat houd ik mijn leerlingen nog wel eens voor. Er zijn genoeg momenten waarop dat aan de orde komt, als je gewoon over onderwerpen praat waar je in het onderwijs mee te maken hebt. Ik zeg de leerlingen vaak: "Je kunt kiezen" en dan verder even niets en dan zie je toch vaak dat je bij leerlingen iets losmaakt.'

'Ik denk aan het leren denken over: wat is goed en fout. En ja, soms is er een grijs gebied, maar leerlingen moeten tenminste kritisch kunnen kijken. Dat ze in ieder geval leren dat ze ergens een argument voor moeten hebben, een reden en dat ze dat ook leren zien. Ik vind morele vorming dat ze dat leren zien van "Hé, ik doe dit omdat ik hierin geloof of deze waarden heb".'

'Normen en waarden zijn er natuurlijk nog wel, maar heel onbewust, denk ik. We hebben het over keuzes maken enzo maar ik vraag me wel eens af, als ik naar jongerenprogramma's kijk of gewoon tv kijk: Moet er ergens nog wel een keus gemaakt worden voor goed of slecht of is alles prima? En daarom dacht ik meer van: morele vorming is juist om kinderen weer te laten denken: "Waarom doe ik iets?" "Wat is goed en wat is slecht?" Niet alles is misschien goed voor je.'

'Ik denk ook dat morele vorming een proces is, dat het zeker te maken heeft met reflectie.'

Docenten noemen ook gewetensvorming als onderdeel van morele vorming. Ze zijn niet altijd tevreden over het geweten dat leerlingen laten blijken.

'Als een leerling bijvoorbeeld zegt: "Ik ben stom geweest." Als je dan doorvraagt: "Waarom ben je stom geweest?" "Niet omdat ik het gedaan heb, maar omdat ik gesnapt ben." Terwijl dat een aantal jaren geleden anders was. Meer een stukje geweten. Dat valt mij de laatste tijd zeker op dat dat bij veel leerlingen veel minder aanwezig is dan een aantal jaren geleden.'



Tenslotte is ook het ontwikkelen van een goede beroepshouding een punt van aandacht, zeker op het VMBO waar al stage gelopen moet worden, bijvoorbeeld bij een timmerbedrijf.

'Om het voorbeeld van een kozijn te nemen, dat kozijn moet ook worden geplaatst. Dan komt dat kozijn bij een privé-persoon thuis. Hoe ga je dan met de gegevens van die privé-persoon om? Wanneer wij in de setting van de LWOO'ers in de stageperiode aankomen, komen de vragen aan de orde: Hoe ga je in een stageplek om met eigenaarschap van een winkelier/klant/jezelf? Wat is het begrip 'gratis'? Hoe kleeft jij in hoe jij, moreel verantwoord, daarin bezig kunt zijn? Wat laat jij zien van de opleiding van school en jezelf? Hoe laat jij in je werk zien een volgeling van Jezus te kunnen zijn?'

Volgens de docenten heeft het morele van de morele vorming kortom betrekking op verschillende aspecten. Ten eerste wordt morele vorming in verband gebracht met de vorming van (religieus geïnspireerde) normen, waarden en leefregels bij de leerling. Ten tweede wordt gewezen op het belang van reflectie, bewustwording en de eigen keuze van de leerling. Morele vorming moet met andere woorden verder gaan dan enkel en alleen de overdracht van een pakket normen en waarden. Morele vorming zou veeleer gericht moeten zijn op de bewustwording van de leerling van zowel zijn of haar opvattingen van goed en kwaad als de morele keuzes die hij of zij maakt in het alledaagse leven. Ten derde, en nauw samenhangend met het tweede punt, dient de morele vorming (in de perceptie van de docenten) betrekking te hebben op gewetensvorming en – met betrekking tot de beroepspraktijk – op de vorming van de houding van de leerling.

Over de vorming in morele vorming

In het bovenstaande komt zo nu en dan al ter sprake wat de onderzochte docenten precies onder 'vorming' verstaan. Als we spreken over morele *vorming*, waarin is de vorming dan precies gelegen?

In de literatuur over deze thematiek vinden we vier benaderingen van morele vorming en ontwikkeling van leerlingen, die achtereenvolgens te typeren zijn als overdracht, verheldering, ontwikkeling en communicatie. We gaan kort op deze benaderingen in (vgl. Olthof & Brugman 1994, Van der Ven 1999, Vos 2006) om vervolgens van daaruit de onderzoeksresultaten te bespreken.

Het *overdrachtsmodel* gaat uit van een vastliggende set van waarden en normen die door de docent wordt overgedragen aan de leerling. In het gezin en op school vindt de overdracht in eerste instantie plaats zonder dat de leerling bewust begrip krijgt van het nut en de zin van de overgedragen gewoonten, normen en waarden. Er is echter pas werkelijk sprake van overdracht als de leerling de onbewuste aannames, patronen en regels die aan het concrete handelen ten grondslag liggen, leert herkennen, begrijpen en expliciteren en toe te passen in nieuwe, complexe morele situaties. Bronnen voor de inhoud van de overdracht van een morele traditie zijn canonieke teksten, interpretaties van die teksten en autoriteiten die deze bronnen interpreteren. Zo wordt op christelijke scholen bijvoorbeeld veel aandacht besteed aan het overdragen van Bijbelse waarden en normen en de opvattingen die gedeeld worden in de geloofsgemeenschap. De rol van de docent is die van exclusieve partijdigheid (de docent als morele gids).

Het model van de *waardenverheldering* vormt in zekere zin het tegenovergestelde van de waardenoverdracht. Waardenverheldering gaat uit van de morele opvattingen die bij de leerling al aanwezig zijn. Het overdragen van normen wordt afgewezen omdat dat een aantasting is van de vrijheid en autonomie van de leerling. Waar het om gaat is de leerling te begeleiden bij de bewustwording en ontwikkeling van zijn eigen waarden en normen, mede in relatie tot de waarden en normen van anderen. De rol van de docent is die van exclusieve neutraliteit (de docent vermijdt discussies over controversiële zaken).

Uitgangspunt van het *ontwikkelingsmodel* zijn de morele processen die van nature plaatsvinden bij iedere leerling en waarop opvoeders aansluiten met hun aanpak. Het model is ontleend aan de bekende pedagoog Lawrence Kohlberg. Morele vorming wordt opgevat in termen van een ontwikkeling naar steeds hogere ethische oordeelsstructuren.



Het ontwikkelingsproces van de leerling tot morele persoonlijkheid wordt beschouwd als de voortgang van een heteronome naar een autonome moraliteit (van preconventioneel, via conventioneel tot postconventioneel), en is gericht op rechtvaardigheid als universele waarde. Docenten kunnen de morele vorming bevorderen door morele zaken aan de orde te stellen die passen bij de ontwikkelingsfase van de leerling, en door de leerling in aanraking te brengen met de manier van denken die één niveau hoger ligt dan het reeds aanwezige niveau. De rol van de docent is die van neutrale onpartijdigheid (ieder standpunt krijgt een kans in een kritische dialoog).

In de methode van de *waardencommunicatie* wordt getracht te komen tot een beargumenteerde afweging van morele waarden via een open en vrije discussie. In deze discussie gaat het uiteindelijk om de vraag welke waarden in een concrete situatie tot leidraad van handelen genomen zouden moeten worden. Doel van het communicatiemodel is het kritisch oordeelsvermogen van leerlingen te ontwikkelen en ze te leren zich in te leven in de standpunten van anderen. De rol van de docent is hier die van betrokken onpartijdigheid (als discussieleider maakt de docent ook de eigen morele opvatting met argumenten kenbaar).

Naast deze vier modellen zetten we als Lectoraat Morele Vorming in op een vijfde model: het deugdethische model. Eigen aan de deugdethiek is een benadering van vorming die nog wat verder gaat dan de vier genoemde benaderingen, in de zin dat het in de deugdethiek niet alleen gaat om overtuigingen, waarden en normen, maar vooral ook om het ontwikkelen van goede houdingen van de persoon zelf. De toe-eigening en verinnerlijking van moraliteit is daarbij van groot belang. Om met de deugdethicus Paul van Tongeren te spreken: het gaat er in de deugdethiek vooral om dat een waarde concreet gemaakt wordt in een houding, en dat een norm verinnerlijkt wordt (Van Tongeren 2004, 29), dat is, dermate eigen gemaakt wordt dat het onderdeel is van jezelf, dat het een deel van je *karakter* is geworden. Om hiervan een voorbeeld te noemen: Als docent wil je bereiken dat een leerling vanuit zichzelf voor het goede kiest. Een leerling helpt dan een klasgenoot, niet omdat het in de klas regel is dat je elkaar af en toe helpt, maar omdat behulpzaamheid deel uit is gaan maken van iemands zorgzame, vriendschappelijke en geduldige karakter (Vos 2006).

Wanneer we vervolgens de uitspraken van de docenten relateren aan de genoemde modellen, dan zien we twee groepen ontstaan. Aan de ene kant is er een groep docenten die bij morele vorming vooral denkt aan waardenoverdracht. Deze docenten komen we op alledrie de onderzochte scholen tegen. Uitgangspunt daarbij is veelal, zoals hierboven reeds vermeld, het overdragen van christelijke waarden en normen, een christelijke moraal, die men graag 'aan de leerling mee wil geven'. Aan de andere kant is er een groep docenten die meent dat morele vorming verder moet gaan dan overdracht. Voor deze groep is de kern van de morele vorming gelegen in de waardencommunicatie. Bewustwording wordt door deze docenten als belangrijk gezien, evenals de 'autonomie' van de leerling. Autonomie dient daarbij begrepen te worden als een zelf nadenken over waar je staat en waar je voor kiest, en een zich uit eigen beweging identificeren met bepaalde waarden, normen en morele opvattingen, zodat het ook echt iets 'van jezelf' is, een keuze van jezelf. Morele vorming is voor deze docenten met andere woorden niet zozeer of niet alleen een overdragen van een 'pakketje' waarden en normen; morele vorming is vooral leerlingen leren 'denken over wat goed en fout is' en leerlingen leren 'dat ze kunnen kiezen in het leven'.

Naast waardenoverdracht en waardencommunicatie wijzen een aantal docenten (vanuit alle drie de scholen) nog op een ander aspect van de morele vorming. Het betreft hier het feit dat de docent een voorbeeldfunctie heeft, en dat zijn of haar gedrag en houding effect kan hebben op het gedrag van de leerlingen. Sommige docenten noemen een open houding naar de leerlingen en het opbouwen van een band met de leerling als voorwaarde voor het kunnen vormen van de leerling. Dit past meer binnen de deugdethische benadering waarin gewerkt wordt aan de houding van de leerlingen.

'Je kunt natuurlijk wel hele mooie verhalen houden, maar als je het zelf niet doet kun je het net zo goed niet zeggen, volgens mij.'

'Als je dan vraagt: hoe maak je het leerlingen eigen, dan heeft het ook weer te maken met hoe je het voorleeft, hoe je het brengt en wat je relatie met diegene is.'

'Door middel van belangstelling voor de leerlingen probeer ik ook bezig te zijn met mijn relatie met de leerlingen. Zo stuur ik kaartjes als ze bijvoorbeeld geopereerd zijn.'



'Ik denk dat leerlingen meer ontvankelijk zijn naarmate de sfeer waar ze in terecht komen er een is van openheid, van open staan voor, warmte naar de kinderen toe, anders sluiten ze zich af en willen ze er niet zoveel mee. Ik denk dat dat er veel toe doet.'

'Grondvoorwaarde voor morele vorming moet zijn dat iedereen van waarde is, los van het gedrag.'

'Negatief geformuleerd: ik moet jou niet beschadigen en positief geformuleerd: ik ben in je geïnteresseerd, je mag er zijn.'

Conclusies en reflecties

Resumerend kunnen we stellen dat moraliteit door de docenten verschillend geduid wordt. Weliswaar is er een redelijke consensus als het gaat over de religieuze basis van moraliteit, in de zin dat alle docenten de moraliteit in willen vullen vanuit en willen verbinden met het christelijke geloof – zij het dat ook een meer humanistisch denken, waarin veel aandacht is voor zelfontplooiing en zelfacceptatie, bij een aantal docenten aanwezig is of daardoorheen gevlochten is.

Docenten verschillen onderling over de vraag *waarin* moraliteit tot uitdrukking komt. Een aantal van hen spreekt met name over morele percepties, morele opvattingen en overtuigingen, normen en waarden. Men ziet het morele met andere woorden vooral in hoe iemand tegen de dingen aankijkt en hoe iemand over bepaalde zaken denkt. Anderen menen daarentegen dat we wat verder moeten kijken dan deze wat meer cognitieve laag van moraliteit. Moraliteit heeft volgens hen ook te maken met ons handelen: de keuzes die we maken, en met achterliggende houdingen.

Ook over het vormingsaspect van morele vorming wordt verschillend gedacht – en dat hangt ook nauw samen met wat onder moraliteit wordt verstaan. De nadruk op morele overtuigingen gaat bij sommige docenten gepaard met het vormingsmodel van waardenoverdracht: men streeft er dan naar om bepaalde overtuigingen en principes aan de leerling over te dragen en mee te geven. Voor een aantal docenten is dit echter te beperkt. Zij zien de morele vorming vooral in het 'trainen' van de leerling, dat hij of zij leert zelf na te denken over morele zaken. Deze docenten voelen zich meer thuis bij wat wij omschreven hebben als waardencommunicatie, waarbij sterk ingezet wordt op de reflexiviteit en het autonome denken van de leerling.

Een enkele docent suggereert vervolgens dat morele vorming niet alleen betrekking moet hebben op overtuigingen en waarden, maar ook op de houdingen van leerlingen. Zoals een van de docenten het uitdrukt:

'(..) dat je op een gegeven moment een gevoel van wat belangrijk is in het leven voor jezelf en voor anderen [ontwikkelt], en dat je op basis van dat gevoel (..) dan ook probeert te handelen. (..) Dan wordt het eigenlijk een automatisme, waardoor je de goede kant kiest.'

Het gericht zijn op een goede houding past helemaal in de deugdethische benadering van morele vorming die het lectoraat voorstaat. In gesprekken die na het onderzoek hebben plaatsgevonden tussen de docenten en het lectoraat Morele Vorming in een cursus, is de deugdethiek verkend.



3. Het morele gehalte van het schoolklimaat

Inleiding

Morele vorming is niet alleen iets van de individuele docent, maar ook van de school als geheel. Morele vorming vindt niet alleen plaats in het contact tussen de leerling en de individuele docent, maar ook in de wijze waarop de leerling in de school participeert en de wijze waarop de school zich tot de leerling verhoudt. De school is niet alleen een onderwijs- en leergemeenschap, maar ook een morele gemeenschap, waarin bepaalde 'mores' wél gelden, en andere niet.

Een deel van het hier besproken onderzoek was gewijd aan wat wij het 'morele klimaat' van de school noemen. Het klimaat van een school heeft te maken met de schoolcultuur. Cultuur is volgens de definitie van de Onderwijsraad: "Een geheel van denkmodellen en gedragspatronen dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering. Het is een dynamisch geheel van overtuigingen, praktijken, competenties, ervaringen en bijbehorende impliciete en expliciete regels. De waarden en normen, de grote verhalen, de rituelen, de symbolen en de achterliggende mens- en wereldbeelden waarin dit geheel verankerd is, maken deel uit van een cultuur." (Onderwijsraad 2007, 30)

Hoe de schoolcultuur vervolgens beleefd wordt, dat is het schoolklimaat. De morele kant daarvan noemen we het morele klimaat. Of dit klimaat nu heel impliciet aanwezig is, in de ongeschreven regels en morele verwachtingen die op een school gelden, of het resultaat van een intensief beleid: elke school heeft een moreel klimaat. In de focusgroepinterviews en de individuele interviews is het schoolklimaat ook aan bod gekomen. In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag, hoe docenten het morele klimaat van de eigen school beleven en typeren. Wij analyseren de focusgroepgesprekken op dit punt aan de hand van een aantal dimensies die we ontleend hebben aan een artikel van onze collega Marry Biemond uit de kenniskring van het Lectoraat Morele Vorming (Biemond 2008). Zij heeft vanuit de literatuur elf indicatoren onderscheiden die aangeven in hoeverre een school een morele gemeenschap is. De mate van overeenstemming tussen management, docenten en overig personeel enerzijds en tussen school en ouders anderzijds speelt daarin een rol. De sfeer op school is van belang en de hoeveelheid aandacht die er is voor iedere leerling en de mate van vorming die hen geboden wordt. Verder gaat het om de manier van omgaan met gezag en de schoolregels. Ook de verankering van een en ander in het schoolbeleid en in het curriculum zijn aspecten die een rol spelen. Daarnaast gaat het om de concrete uitwerking naar de omgeving buiten de school en het omgaan met verschillen.

In de interviews hebben wij niet al deze aspecten aan de orde gesteld, maar het aan de groep c.q. de docent overgelaten wat er over het schoolklimaat besproken werd. Daarom zullen wij hier alleen die aspecten van het morele schoolklimaat behandelen die ook in de interviews genoemd zijn. Naast andere aspecten is met name het omgaan met de schoolregels een punt dat geregeld uitgebreid naar voren is gebracht. Dit is een onderwerp dat blijkbaar erg leeft op de scholen.

Aspecten van het morele schoolklimaat

a. Doelen, idealen en waardepatronen van management en docenten

Op de christelijke scholen die wij onderzocht hebben, is de Bijbel de gemeenschappelijke basis. De normen en waarden die op school gelden, zijn op de Bijbel gebaseerd. Deze basis wordt iedere dag concreet gemaakt in de dagopeningen die op de scholen gehouden worden. Elke school maakt daarbij gebruik van een boekje. 'Remix' en 'Zoutkorrel' zijn methodes die genoemd zijn. Soms wordt een christelijke feestdag gezamenlijk gevierd.

In de slogans van de scholen wordt de gemeenschap die de school is, getypeerd: 'Gewoon uniek', 'Oog voor elkaar, oog voor de toekomst', 'Leren voor je Leven'. Dergelijke slogans geven iets weer van de morele aspiraties van de scholen, die, samen met de identiteit van de school, een soort van gemeenschappelijke basis vormen waar vanuit docenten en management vertrekken.



Tegelijkertijd geven de docenten aan dat, hoewel er een dergelijke gemeenschappelijke basis is, kanttekeningen geplaatst moeten worden bij de uitvoering ervan. Vragen die daarbij gesteld worden zijn: In hoeverre wordt de gemeenschappelijke basis geconcretiseerd in het dagelijks leven op school? En gebeurt dat door de hele school op min of meer dezelfde manier?

'Je hebt natuurlijk allemaal dezelfde basisprincipes. Maar de manier waarop dat tot uiting komt is heel verschillend.'

Zo geeft men aan dat de manier waarop door management en docenten wordt omgegaan met de schoolregels, niet altijd gelijk is. Dit kan per locatie verschillen, maar ook de docenten van dezelfde locatie, afdeling of hetzelfde team voeren de schoolregels niet op dezelfde manier uit. Hierover meer in paragraaf f. Ook de wijze waarop de dagopeningen gedaan worden, verschilt per docent.

Als we het hebben over idealen dan hebben de docenten nog wel wat wensen op het gebied van de morele gemeenschap. Meer gezamenlijkheid in de aanpak van morele vorming staat dan bovenaan het wensenlijstje. Wat die gezamenlijke aanpak dan zou moeten inhouden, is niet voor iedereen gelijk.

'Hou dat niet alleen in je eigen lokaaltje of alleen in de docentenkamer, maar probeer dat schoolbreed te maken. Dat je zegt van je staat als team hier ook iets te vieren, een gezamenlijke weekopening zou ik ook prachtig vinden. Met elke maandagmorgen een andere collega die dat zou doen, zodat je naar de leerlingen ook duidelijk maakt van: Het is een schoolproject, wij zijn er serieus mee bezig.'

Ook wordt genoemd dat docenten elkaar meer kunnen helpen en ondersteunen in de morele vorming door middel van bijvoorbeeld intervisie.

Daarnaast leeft de wens dat de schoolleiding meer overlegt met de docenten over de schoolregels en wat daar achter zit. Dit speelt overigens niet op alle scholen even sterk.

'Een week voor de kerst komt het de mail in: 'Jongens, per 1 januari gaan we dit en dit doen.' Dan denk ik van 'Ja leuk, had het in september kenbaar gemaakt en ons er in betrokken.'

Verder zouden docenten de morele vorming meer willen integreren in het geheel van de lessen en in de omgang met de leerlingen, niet alleen maar bij vakken als godsdienst, maatschappijleer of biologie waar de aanknopingspunten voor het grijpen liggen. Sommige docenten doen dit al, terwijl anderen daar de handvatten voor missen.

'Je merkt dat er bij leerlingen ontzettend veel leeft. Er borrelt en bruist van alles op die leeftijd, aan geloof en twijfels daarover en vreugde ook. Als een leerling over zijn doodzieke moeder praat, dat is ontroerend soms. En ergens heb je zoiets van: dat moet één worden. Niet alleen maar in je lokaal 's morgens even openen en voor de rest maar een stuk metaal of hout of wiskunde pakken en overgaan tot de orde van de dag.'

Kortom, op de scholen is zeker een gemeenschappelijke basis aanwezig om een goede morele gemeenschap te vormen. Op het punt van concretisering en een gemeenschappelijke praktijk kan nog wel winst geboekt worden.

b. Waardenpatroon ouders ten opzichte van waardenpatroon school

De docenten hebben de indruk dat thuis meestal dezelfde normen en waarden worden gehanteerd als op school, waardoor het een samenhangend geheel wordt. Op de websites van de scholen wordt aangegeven dat ouders die hun kind willen aanmelden op school de christelijke of gereformeerde identiteit van de school tenminste moeten respecteren c.q. onderschrijven. Op deze manier wordt van iedere ouder *commitment* met betrekking tot de religieuze identiteit gevraagd.



'Wat wij als voordeel hebben op andere scholen is: Je hebt een bron van externe waarden en normen waar ook de ouders in meegaan. Fantastische situatie. Jouw onderdeel past in het geheel waar heel veel ouders mee bezig zijn.'

'In grote lijnen heb je dezelfde uitgangspunten. (...) tuurlijk zijn er wel nuanceverschillen, maar mijn ervaring is dat je wel vaak al iets gemeenschappelijks hebt met elkaar.'

Doordat er op de christelijke school alleen gevraagd wordt de identiteit van de school te respecteren, kunnen ook niet-christelijke ouders hun kind op school aanmelden. Dit kan op de beide gereformeerde scholen niet, omdat ouders daar de identiteit moeten onderschrijven. Daardoor is de doorgaande lijn thuis en school op de gereformeerde scholen over het algemeen sterk aanwezig. Een docent van de protestants-christelijke school zegt hierover:

'Wij herbergen ook leerlingen bij wie die [christelijke] kaders thuis niet aanwezig zijn of in toenemende mate [niet]. Dus je zou kunnen zeggen dat zij zich gelukkig mogen prijzen dat ze hier zitten, want het wordt hen in ieder geval wel geboden. Ze kunnen daar hun voordeel mee doen, en dat doen ze ook. Dat proef je ook wel vaak als je ze later weer eens tegenkomt.'

Docenten van de gereformeerde scholen geven aan dat in de loop van de tijd de schoolpopulatie van de gereformeerde scholen meer divers is geworden, waardoor de gezamenlijke basis smaller is geworden.

'Sinds wij het vrijere toelatingsbeleid hebben, hebben wij een gesprek met alle ouders die nog geen kind op school hebben. Het onderwerp daar is: "Dit willen we graag doen hier op school, van daaruit verzorgen wij de lessen. Samen met u, want we kunnen het niet alleen." Dat zijn goede gesprekken. Dan vertel ik het verhaal over wat voor school wij zijn.'

Toch blijft, ondanks deze verandering, de basis van zowel school als ouders orthodox-christelijk, zodat er alleen al daardoor een bepaalde gemeenschappelijkheid is die je volgens de docenten op een openbare school niet zo snel zult tegenkomen.

Kortom, docenten ervaren de basis waaruit men werkt als iets dat door docenten en ouders gedeeld wordt. Over de wijze waarop men vervolgens gestalte geeft aan deze basis, de normen en regels die men er aan ontleent, daarover kunnen ouders en docenten nog wel eens van mening verschillen, wat tot vervelende situaties kan leiden. Over het algemeen gaat het hier echter om uitzonderingen.

'Je hebt toch wel discussiepunten, met name naar aanleiding van incidenten. Neem het punt van betrouwbaarheid. Dat ouders zeggen dat hun kind ziek is, terwijl dat niet het geval is. Zo zijn er meer voorbeelden te noemen waaruit blijkt dat je als school niet op dezelfde lijn zit als ouders.'

Andersom komt het ook wel eens voor dat ouders het gedrag van hun kind hoog opnemen, maar dat de school er niets mee doet.

'Ik had vorige week een drugsakkefietje, en daar hoor ik [vanuit het management] niks van. Ik weet dat moeders thuis de hele visite afgezegd heeft –ze was die dag jarig- dus thuis hebben ze dat heel hoog zitten. Dan denk ik van: daar mag je als school best voor gaan staan! Maar er gebeurt niets mee.'

Over het algemeen zijn docenten echter positief over het op één lijn zitten met de ouders. Er zijn slechts enkele uitzonderingen. Docenten zouden zich graag door alle ouders gesteund voelen. Willen ouders daar niet in meegaan, dan kunnen zij door school best gewezen worden op hun *commitment* aan de identiteit van de school.

c. Schoolbeleid wat betreft morele vorming

Een algemene schoolbreed vastgelegde aanpak van morele vorming is er niet op de scholen. Docenten kunnen wel aangeven wat ze zelf doen aan morele vorming in de klas. Hierin blijken nogal wat verschillen te zijn. De een doet niet meer dan de dagopeningen, een ander praat veel met leerlingen en een derde legt veel nadruk op het naleven van de schoolregels als veilige basis voor de morele ontwikkeling van leerlingen. Er leeft een duidelijke wens om de morele vorming schoolbreed op te zetten. Hoe dat dan concreet moet worden ingevuld, daarover verschillen de meningen. Dit moet wel meer inhouden dan een setje schoolregels. Door mee te doen in dit project hopen de scholen wel handvatten te krijgen om hiermee aan de slag te gaan. Zo kan een gezamenlijk gedragen schoolcultuur ontstaan die belangrijk is voor de morele vorming van de leerlingen.

'Als leerlingen weten waar ze aan toe zijn. Dan is daarbinnen de ruimte om dingen te doen die er moeten gebeuren. Je loopt al heel gauw het risico dat je alleen maar met regels bezig bent, in plaats van waar die regels voor zijn. Regels hebben een doel. Regels op zich die dienen nergens voor.'

d. Werksfeer en pedagogisch klimaat

Het hebben van een veilige sfeer op school wordt door docenten erg belangrijk gevonden.

Soms worden de schoolregels gezien als dé waarborgers van de veiligheid op school. Maar veiligheid omvat meer dan regels. Het gaat om een hechte, zorgzame gemeenschap waar saamhorigheid van uitgaat. Dan komt de morele vorming meer tot zijn recht.

Een docent geeft aan die saamhorigheid onder docenten vroeger wel gekend te hebben, maar die nu te missen. Dit gaat uiteindelijk ten koste van de zorg voor de leerling. De saamhorigheid die het docentenkorps als geheel uitstraalt, wordt ook door een andere docent genoemd als aandachtspunt om te verbeteren. Daarnaast zijn er echter ook docenten die juist heel positief zijn over de collegialiteit die zij op school ervaren.

'Ik heb het nu met die paar meest directe collega's wel, maar ik wil het breder hebben, tot mijn hele kernteam. De lijnen zijn nu heel lang. Ook naar de schoolleiding. Die vind ik slordig.'

'Ik denk dat daar een stuk winst te behalen is in hoe wij als docentenkorps en dan met de teamleiders en het onderwijs-ondersteunend personeel, hoe wij er in staan en hoe wij dat dan voorleven, dat goede voorbeeld geven.'

'Ik vind dat de collegialiteit hier echt heel goed is, dat je echt met heel veel mensen heel gemakkelijk door een deur kunt. Dat betekent ook dat je naar elkaar luistert, dat je elkaar iets te vertellen hebt en dat je ook eens een keer iemand kunt steunen of gesteund kunt worden als dat aan de orde is.'

Er wordt door docenten gewerkt aan een warm pedagogisch klimaat. Er is aandacht voor de mogelijkheden en onmogelijkheden van de leerlingen. Er wordt gezocht naar het beste voor iedere leerling. En leerlingen worden gestimuleerd elkaar te accepteren zoals ze zijn. De meeste docenten zijn tevreden over de veiligheid voor leerlingen in hun eigen klaslokaal. Ze doen hun best om iedere leerling serieus te nemen door over eventuele problemen met de leerling te praten. 'Affectieve aandacht' is een term die in dit verband genoemd wordt. Een docent noemt het uitdelen van schoolfoto's als aanleiding om met de klas te praten over jezelf zijn.

'Ik heb er ook wel eens een dagopening aan gekoppeld. Dat ik heb gezegd, wees wie je bent, met alles erop en eraan, zo ben je bedoeld. Dan bedoel ik ook met die stomme krulletjes, stijl haar of puistjes. Ik denk dat er heel veel frustratie in zit, in het worden van een ander. Volgens mij sta je dan sterker, als je jezelf accepteert zoals je bent.'

Docenten willen graag de talenten van hun leerlingen naar boven halen en laten gebruiken.

Soms slaat het willen benutten van alle talenten van een leerling door naar te veel 'omhoogduwen' zoals een docent het noemt. Dan wordt een leerling naar een hoger schoolniveau gezet, terwijl hij daar nooit gebruik van zal maken, omdat het typisch iemand is die gelukkig is als hij met z'n handen kan werken.



Het besef leeft dat het met de veiligheid op school altijd nog beter kan, dat je nooit kunt bereiken dat echt iedere leerling zich op school altijd veilig voelt. Het 'uit de kast komen' als homo wordt in dit verband als voorbeeld genoemd. Daar ervaren leerlingen die het betreft niet altijd voldoende veiligheid voor.

e. Gezagsverhoudingen en het functioneren van schoolregels

Over dit onderdeel van de morele schoolcultuur is door de docenten veel gezegd. Blijkbaar is dit een onderwerp dat erg leeft. We bespreken het in drie delen: gezagsverhoudingen, normoverschrijdend gedrag en schoolregels.

Gezagsverhoudingen

Docenten geven aan dat ze zich tegenwoordig niet altijd meer gerespecteerd voelen in hun gezag. Dit afgenomen respect heeft tot gevolg dat docenten niet zo snel geneigd zijn om leerlingen die ze zelf geen lessen geven, aan te spreken op hun gedrag, bijvoorbeeld in openbare ruimtes op school.

Sommige docenten ergeren zich hieraan en noemen het een weggijkcultuur. Zij vinden dat sommige collega's de schoolregels niet goed handhaven. Zij denken dat het laksheid is van die collega's. Maar iemand oppert dat het ook aan het gebrek aan respect kan liggen.

'Nou dan moet je ze aanspreken en ze weten niet wie je bent. Je bent een docentje misschien die les geeft aan de tweede klas, waar bemoei je je mee! Die sfeer. Dan wordt het inderdaad wel een hoge drempel om er wat van te zeggen, dat werkt in zo'n grote school dus eigenlijk niet.'

'We klagen onderling ook wel van die en die collega die loopt er langs en die doet ook niets, maar er zit denk ik eerder dit probleem achter, van ik weet niet of ze luisteren en dus veiligheidshalve ga ik maar door.'

Niet iedereen is het ermee eens dat leerlingen te weinig respect zouden hebben. *'Want het lijkt net of leerlingen altijd een grote mond geven, maar ik vind dat we eigenlijk over het algemeen hele gezagsgetrouwe leerlingen hebben, die heel goed luisteren en die eigenlijk wel doen wat je zegt, en als dat niet gebeurt, dat zijn eigenlijk incidenten.'*

Dat docenten nu minder respect van leerlingen ervaren, kan komen doordat de invulling van respect nu anders is dan vroeger. *'Dat komt ook omdat wij respect vroeger samen deelden met afstand hè. Misschien kan respect ook zonder afstand.'*

Het gevolg van de kleinere afstand is, dat het nu makkelijker is om een goed gesprek te hebben met een leerling. Doordat de drempel lager is, komen ze ook eerder naar een docent toe als er iets is.

Het functioneren van schoolregels

Het hanteren van de geldende schoolregels is een punt dat vaak in de interviews aan bod komt en waarover veel wordt gezegd. Het dilemma is dan steeds of en in hoeverre er verschil mag zijn wat betreft het hanteren van de regels tussen verschillende docenten, tussen de verschillende afdelingen van een school, en tussen verschillende leerlingen. Docenten maken hierin vaak elk hun eigen afweging. Tussen docenten bestaat daardoor veel verschil in hoe ze hiermee omgaan.

Soms is er een schoolregel waar een docent in zijn of haar onderwijspraktijk niet veel mee kan. Moet hij of zij die regel dan wel handhaven of niet? Mag hij of zij onderscheid maken tussen leerlingen in hoeverre de regels worden toegepast?

Regels waar vaak discussie over is, gaan bijvoorbeeld over roken, kauwgom in de klas, te laat komen in de les en het gebruik van mobieltjes op school.

De theorie over het omgaan met de regels en de praktijk kunnen nogal eens verschillen. *'Sommigen zeggen dat we meer één lijn moeten trekken. In principe ben ik het wel met hen eens, maar ik knijp ook wel eens een oogje dicht. Dat doet iedereen wel een beetje. Bij mij is kauwgom bijvoorbeeld niet het belangrijkste. Maar door de*



school heen vind ik regelhandhaving wel belangrijk.’ Als meer docenten er zo over denken, is het “één lijn trekken” een onmogelijkheid geworden.

Het doel om een goede ingang te houden bij een leerling staat soms boven het hanteren van de schoolregels.

‘Dat je bij sommige leerlingen wel eens een oogje dichtknijpt om ze in de klas te houden om ze er bij te houden, om toch die openheid te houden. Dan heb ik niet voor mezelf het idee dat ik een regel aan mijn laars lap.’

‘Er zijn best wel eens leerlingen van wie je weet dat ze niet al te makkelijk zijn en dan moet ik wel zeggen dat ik bij die leerlingen soms wel dingen door de vingers zie die ik misschien van een ander niet zou accepteren om de openheid te houden en om met die leerling nog weer verder te kunnen.’

Hoe de schoolregels bepaald moeten worden, is ook punt van discussie. Docenten willen daar in ieder geval bij betrokken worden. De regels die gesteld worden, moeten praktisch hanteerbaar zijn. Een heel algemeen geformuleerde regel, zoals bijvoorbeeld *‘Je hebt respect voor mens en materiaal’* is dat niet. Zoals het nu gaat, worden de schoolregels veelal vanuit het management opgelegd.

Evenals bij eerder genoemde kenmerken van de morele schoolcultuur, speelt ook op het punt van regelnaleving het voorbeeldgedrag van docenten een rol. Komen docenten zelf bijvoorbeeld te laat in de les, dan zie je dat leerlingen de regel over op tijd zijn ook minder serieus nemen.

Voor een goed moreel klimaat is het van belang dat de regels consequent gehanteerd worden. Niet iedere docent is het daarmee eens: *‘Die veilige school, de prettige school en dat misschien niet alles even consequent is, dat kan.’* En daarmee is de discussie weer terug bij het begin...

Aanpak van normoverschrijdend gedrag

De manier waarop overtreding van een regel wordt aangepakt, verschilt per docent. De ene docent wil de leerling straffen, de ander wil met de leerling in gesprek. Sommige docenten ervaren dat verschil in aanpak als een probleem, anderen niet: *‘Die dingen vind ik ook geen tegenstellingen ofzo, of je met iemand praat of hem straffen. Ik vind dat dat ook heel goed kan samengaan. En ik vind dat dat eigenlijk ook moet.’*

Ten opzichte van de schoolleiding wordt door docenten weleens geklaagd dat er geen gevolg wordt gegeven aan een grove overtreding.

‘Ik had vorige maand een leerling die brandt met een aansteker in zo'n tafelblad een groot zwart gat. En ik doe moeite om uit te vinden wie dat is en ik heb hem. En ik praat er met hem over en ik zeg 'ja, maar ik vind eigenlijk dat je nu een nieuw blad moet betalen.' Nou, dat vindt hij absurd. Ik heb het ook doorgegeven aan de schoolleiding, maar dat blad ligt nog steeds op mijn tafel. Dat gaat dan de doofpot in en er komt geen gevolg.’

Docenten snappen niet hoe dat kan en missen zo de rugdekking die ze wel verwacht hadden. Ook vinden docenten dat als er zwart op wit staat dat bijvoorbeeld stelen wordt aangegeven bij de politie, dat dan ook moet gebeuren. Dit is lang niet altijd het geval. De verklaring hiervoor wordt gezocht in angst voor negatieve publiciteit als ze het bij de politie melden, of dreigementen met een rechtszaak door de betreffende ouders. Een heel andere verklaring is het beschermen van de leerling die het gedaan heeft, om hem niet in aanraking met de politie te brengen. De leerling wordt dan beschermd met de mantel der liefde, maar een docent vraagt zich hardop af of de mantel der liefde niet te dik is.

Over het functioneren en hanteren van schoolregels is het laatste woord nog niet gezegd.

Voor een goede morele gemeenschap is het van belang dat er door docenten leiding wordt gegeven. Dat betekent dat de geldende regels duidelijk zijn en worden toegepast. Om de grenzen te bewaken, wordt het gedrag van leerlingen die de regels overtreden, aangepakt. Zo weten leerlingen waar ze aan toe zijn. Daarbij is het wel nodig dat de leerlingen het gezag van de docenten accepteren.



f. Morele vorming in het curriculum

Op dit gebied zijn er op de scholen geen duidelijke afspraken gemaakt. Het is niet zo dat er van ieder vak op papier staat waar er binnen dat vak aan morele vorming wordt gedaan. Maar als een les zich leent om ook wat moraal bij te brengen, zullen de meeste docenten dat wel doen. Het verschilt per vak hoe vaak zo'n onderwerp zich in de lessen voordoet.

Docenten geven wel aan dat zij de behoefte hebben om de leerlingen meer mee te geven dan alleen hun vakkennis. Dit 'meer' zien zij dan vaak los van hun vak.

'Op een gegeven moment krijg je er behoefte aan om, behalve om Nederlands te geven of bouwkunde, om de leerlingen ook eens wat anders mee te geven. En we zijn een tijd op zoek geweest naar een methode hiervoor, hoe leer je leerlingen weer leven? Ik heb ook het idee dat je daar vanuit je identiteit vorm aan moet geven; je kunt de methode Leefstijl niet zomaar overnemen, maar je moet daar ook meer bij doen. En het belangrijkste is dat je er met al je mensen over moet praten. Het heeft te maken met gemeenschap, waar bepaalde normen zijn.'

Aan de andere kant zijn er ook docenten die juist binnen hun vak onderwerpen aangrijpen om ook wat moraal over te brengen. Vaak gaat het dan om vakdocenten van vakken die makkelijk aanleiding geven tot morele vorming, zoals godsdienst, maatschappijleer en biologie. Voor het verankeren van morele vorming in het curriculum zou het goed zijn als deze mogelijkheden voor ieder vak bekeken worden en worden vastgelegd om zo de morele vorming in het curriculum te borgen. Sommige docenten zijn hier al mee bezig. Een docent Engels vertelt bijvoorbeeld dat hij de leerlingen een Engelse liedtekst van een groep die onder leerlingen heel populair is maar die hijzelf veel te grof vindt, heeft laten vertalen om hen bewust te maken van waar ze naar luisteren en daar met hen over door te praten. Een docent aardrijkskunde grijpt de ecologische voetafdruk aan om met de leerlingen te praten over hun consumptiegedrag. Op deze manier is er met wat creativiteit bij elk vak wel wat te bedenken.

g. Overige aspecten van de school als morele gemeenschap

Naast de hierboven besproken zes aspecten van de school als morele gemeenschap, zijn er nog vijf andere aspecten die een rol spelen. Deze aspecten zijn echter niet of slechts zijdelings aan bod gekomen in de interviews. Dat wil niet zeggen dat ze er niet zijn op de scholen, we kunnen er alleen niets over opmerken omdat voor ons niet duidelijk is hoe het er wat betreft deze aspecten aan toegaat op de scholen. Het gaat dan om aandacht voor begeleiding en zorg voor elke leerling, sociale vorming met inbegrip van empathie en respect voor anderen, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen, praktische dienstbaarheid binnen en buiten school, en de omgang met verschillen tussen mensen en culturen. Meer informatie over de inhoud van genoemde aspecten is te vinden in het artikel van Marry Biemond over het schoolklimaat.

Conclusies en reflecties

In de basis bezitten alle onderzochte scholen kenmerken van een morele gemeenschap. Team en management zijn het eens over de Bijbelse basis van die gemeenschap. Ook de meeste ouders delen diezelfde basis. Docenten zetten zich in voor een veilig en warm schoolklimaat en er is persoonlijke aandacht voor leerlingen. Dit zijn belangrijke aspecten die moeten worden vastgehouden.

Toch hebben we als onderzoekers de indruk dat de gezamenlijkheid als het gaat om het concreet vormgeven van een morele gemeenschap op school, er niet voldoende is. We hebben een heel aantal bevlogen docenten gesproken, die met liefde over hun werk met de leerlingen spreken. Zij zijn echter niet altijd positief over hoe hun collega's ermee omgaan.



We proeven een vorm van individualisme: de morele vorming van de leerlingen staat of valt bij de individuele docent die er toevalligerwijze aandacht aan besteedt. Morele vorming is niet breed in de hele school verankerd en wordt niet gezamenlijk uitgedragen. Juist de bevlogen docenten missen veelal die gezamenlijkheid.

Verder valt het ons op dat er zo veel gepraat wordt over het hanteren van de schoolregels. Het lijkt erop dat in de praktijk de morele vorming vaak neerkomt op het reguleren van het gedrag van leerlingen. In theorie weten docenten dat morele vorming meer is dan dat. Sommigen weten dat het moet gaan om de achterliggende houding (zie hoofdstuk 2). Het blijkt in de praktijk echter lastig om daarop te focussen. Als een leerling zich volgens de regels gedraagt, lijkt men tevreden te zijn en wordt er niet naar de achterliggende motivatie gekeken. Worden er regels overschreden, dan wordt een leerling aangepakt. Al is men het er niet over eens hoe dat precies zou moeten gebeuren en kiest ieder daarin een eigen weg, waaruit weer duidelijk blijkt dat de gezamenlijkheid wat ontbreekt.

Voor een goed moreel klimaat is het van belang de basis die er zeker wel is, verder uit te bouwen en uit te werken. Sommige docenten zien dat dit nodig is, maar weten niet hoe. Wanneer het hier in de focusgroep interviews over ging, verviel het gesprek vaak in discussies over het al dan niet consequent hanteren van de regels als oplossing voor het ontbreken van gezamenlijkheid. In de cursus zijn de docenten getraind om vanuit de deugdethiek leerlingen meer vanuit het positieve te benaderen. Zo zijn docenten meer preventief dan curatief bezig met morele vorming. Een docent zegt over het resultaat van Moreel Competent: *'Ik ben mij nog meer bewust geworden van mijn voorbeeldrol als docent. Verder heb ik geleerd hoe belangrijk het is om de jeugd vanuit het positieve te benaderen. Dat is ook wat mij aanspreekt in de deugdethiek: werken vanuit iets positiefs.'*

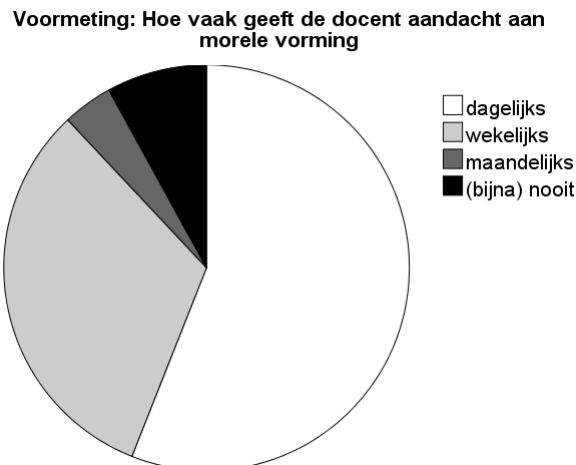
De morele vorming zou meer kunnen worden geborgd in beleid en in het curriculum. Er zou meer een lijn moeten komen in hoe docenten leerlingen moreel vormen, zowel in als buiten de les, en wat de focus daarin dient te zijn. Dit is iets waar de docenten zelf mee aan de slag zullen moeten gaan. De motivatie daarvoor is door het project aangewakkerd getuige de opmerking van een docent: *'Het was goed om eens gericht bezig te zijn met deugden. Het is een onderwerp wat dagelijks in je werk terugkomt maar waar weinig concrete aandacht voor is. Ik zou graag met het team dit onderwerp opnieuw oppakken / uitdiepen.'*

Het boekje 'Dat doet deugd' dat in september 2010 is uitgekomen als resultaat van deelproject 4, kan hierin een hulpmiddel zijn.

4. Morele vorming in praktijk: de rol van de docent

Inleiding

Docenten geven aan in de dagelijkse praktijk van het onderwijs regelmatig met morele vorming bezig te zijn. In de vragenlijst voor de voormeting hebben we docenten gevraagd hoe vaak zij dit doen. In onderstaand taartdiagram zijn de antwoorden weergegeven.



Ruim de helft van de docenten is dagelijks met morele vorming bezig en ongeveer een derde deel van de docenten doet dit wekelijks. De overige docenten geeft maandelijks of (bijna) nooit aandacht aan morele vorming. Dit beeld wordt onderstreept door de uitkomsten van de interviews. Veel docenten geven aan dat ze de hele dag bezig zijn met morele vorming. Niet alleen in hun eigen lokaal, maar ook bijvoorbeeld tijdens een praatje op de gang.

In de nameting die na het project is gehouden zegt 84% van de docenten dat zij evenveel aandacht aan morele vorming besteden als voor het project. 16% van de docenten zegt dat zij door het project meer aandacht zijn gaan geven aan de morele vorming van hun leerlingen.

Onder de docenten leeft het besef dat tegenwoordig een groter appel op hen wordt gedaan met betrekking tot de morele vorming van leerlingen. De docenten hebben naast de traditionele rol van kennisoverdrager en instructeur steeds meer een begeleidende en coachende rol. Er wordt in die zin het nodige van hen verwacht op verschillende fronten: vakinhoudelijk en didactisch, maar ook op pedagogisch vlak. Juist in de begeleidende en coachende rol zien docenten vaak ook een opvoedende rol – een gegeven, overigens, waar niet elke docent even positief over is, omdat men het gevoel heeft de rol van thuis te veel over te moeten nemen.

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag, wat de voorwaarden zijn om leerlingen moreel te kunnen vormen, op welke manieren morele vorming in de praktijk plaatsvindt en hoe de docenten hun invloed op de morele vorming van de leerlingen zien.

Voorwaarden voor morele vorming

Welke voorwaarden spelen een rol wanneer de docent de klas moreel vormt? Er worden verschillende genoemd. Allereerst noemen docenten vaak de samenstelling van de klas. Wat voor type leerlingen zitten er in de klas? Hoe liggen de onderlinge verhoudingen? De sfeer in een klas kan sterk verschillen. In de ene klas is men vertrouwelijker met elkaar, heeft men meer openheid dan in een andere klas.



Daarnaast noemen de docenten hun eigen opstelling als belangrijke voorwaarde. Welke waarden neem je mee vanuit je eigen opvoeding? Hoeveel tijd neem je voor een gesprek? Zit je zelf lekker in je vel? Ben je bijvoorbeeld vermoeid en geef je dat aan naar de leerlingen, dan houden ze daar rekening mee en houden ze zich dat uur rustig.

'Die kinderen willen ergens naartoe. Op dat moment merk je wel dat dat vak waar je jaren voor geleerd hebt op de achtergrond staat en dat je gereedschap mist om die andere kant, van opvoeden, coachen, in de voeten te krijgen. Daar hebben wij behoefte aan. Daar past ook bij dat wij iets aangereikt krijgen om met elkaar te ontwikkelen op het gebied van opvoeding, waarden en noem maar op.'

Docenten noemen ook de invloed van de fase in de levensloop waarin de docent zich bevindt. Ben je zelf getrouwd, heb je kinderen, heb je pubers, wat is je eigen leeftijd, hoe lang sta je voor de klas en hoeveel ervaring heb je dus opgebouwd? Ook die dingen bepalen je reacties op de leerlingen.

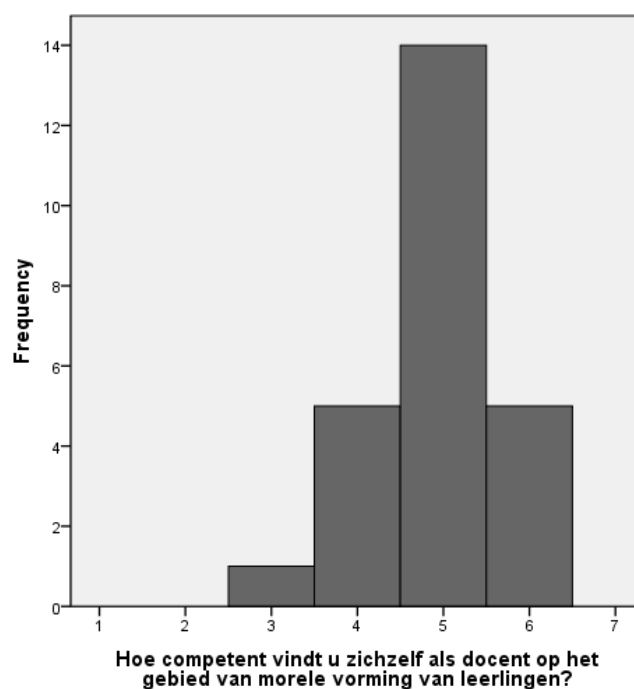
'Als je zelf pubers hebt, dat is de leukste tijd om voor de klas te staan, dan heb je veel meer input en dan heb je ook veel meer dingen in de gaten.'

'Die jonge docenten die qua leeftijd heel dicht bij die leerlingen staan, die hebben een heleboel dingen ook weer die wij [oudere docenten] niet hebben, die je aan zou moeten leren.'

Ook tijd is een belangrijke voorwaarde voor morele vorming. Doordat je de leerlingen maar een beperkte tijd in de klas hebt, en je ook je vak kennis moet overdragen, heb je niet altijd de mogelijkheid om alle ruimte te nemen voor een persoonlijk gesprek met de leerling.

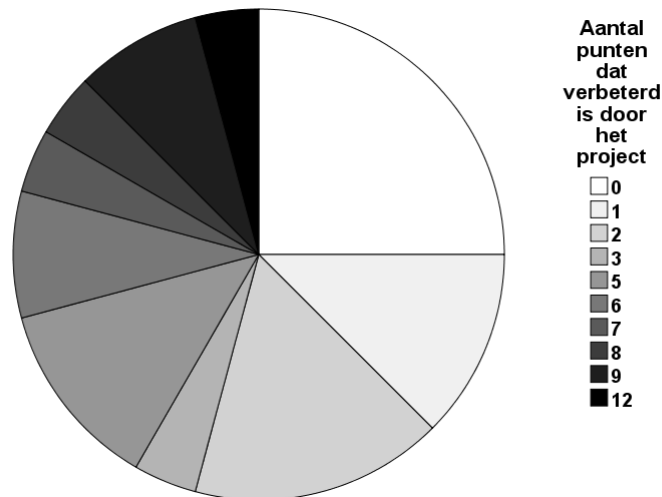
Een andere voorwaarde voor morele vorming ligt in de competenties van de docent: ben je voldoende opgeleid om naast je vak kennis ook de vormende en opvoedende kant voldoende te kunnen vormgeven? In de vragenlijst van de voor- en nameting is docenten gevraagd op een 7-puntsschaal aan te geven hoe competent ze zichzelf vinden wat betreft de morele vorming van leerlingen. Het resultaat staat in onderstaand histogram weergegeven.

Vragenlijst



Docenten schatten zichzelf gemiddeld genomen iets boven het gemiddelde in wat betreft hun competenties voor morele vorming van leerlingen. In de nameting geeft 52% van de docenten aan dat zij door het project in deze competentie zijn gegroeid.

In totaal 75% van de docenten geeft in de nameting aan dat zij door het project op een of meer punten competentier zijn geworden wat betreft de morele vorming van leerlingen.



52% van de docenten geeft in de nameting aan dat hun vaardigheden om te reageren in moreel geladen situaties door het project is verbeterd. Ook zegt 44% van de docenten dat hun inzicht in moreel-pedagogische aspecten van het leraarschap is verbeterd door het project. Eveneens 44% van de docenten zegt dat zij door het project beter in staat zijn te reflecteren op hun eigen handelen in moreel geladen situaties. Ten slotte is bij 48% van de docenten hun bekwaamheid om de deugdedthiek toe te passen in het onderwijs verbeterd door het project.

We hebben de docenten in de vragenlijst gevraagd aan te geven hoe competent ze zichzelf vonden in hun verschillende rollen in de school. De resultaten van de voormeting zijn in onderstaande tabel weergegeven.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean
Als mentor	20	3	7	5,4
Als collega	26	4	7	5,3
Als vakdocent	25	4	7	5,2
In crisissituaties	26	1	6	5,0
Lopend door de school	27	2	7	4,6
Valid N (listwise)	18			

Gemiddeld vonden de docenten zichzelf in al hun rollen bovengemiddeld competent, hoewel ze zichzelf in crisissituaties en lopend door het schoolgebouw minder competent vonden dan in hun rollen als mentor, collega en vakdocent. In de nameting geeft 13 tot 23 % van de docenten bij de verschillende competenties aan dat zij door het project in die competentie zijn gegroeid. Een uitschieter hierin is de competentie 'lopend door het schoolgebouw'. Daarvan zegt 33% van de docenten dat zij hierin zijn gegroeid door het project.



Interviews

Docenten beseffen dat zij zeker niet de enigen zijn die invloed hebben op de morele vorming van de leerlingen. De ouders spelen een grote rol, en ook de kerk, vrienden, en de media laten hun invloed gelden. Vaak is er sprake van een doorgaande lijn. Maar als bijvoorbeeld de ouders niet op een lijn zitten met de school, dan wordt het al lastiger.

Docenten willen zich graag verdiepen in de leerling en rekening houden met de omgeving waarin hij/zij leeft. Sommige docenten vinden dat lastig. Ze beseffen dat wat zijzelf vroeger belangrijk vonden, niet perse is wat de leerlingen van tegenwoordig nodig hebben: *'Wat onze valkuil zou kunnen zijn, is dat je dingen die je vroeger als mooi beschouwde ook bij deze jongeren wilt neerleggen.'*

Docenten komen niet alleen zichzelf tegen bij de morele vorming, maar ook hun collega's. Het komt de morele vorming van de leerlingen ten goede als alle collega's op een lijn zitten. Zoals in hoofdstuk 3 al gezegd is, vinden veel docenten het vervelend dat schoolregels niet eenduidig worden nagevolgd. De ene docent knijpt een oogje dicht, waardoor de ander 'de boeman' mag spelen.

'Je krijgt ook nooit de neuzen van de docenten een kant op, op gebieden die ze net niet zo belangrijk vinden. Je blijft altijd mensen hebben die zich tot levende uitzondering verklaren en zeggen van "joh, vooruit".'

Aan de andere kant verwachten deze docenten ook enige flexibiliteit op het gebied van regels en geven ze zelf ook aan dat ze niet elke regel even belangrijk vinden. Dat maakt het lastig te bespreken. Er schuilt volgens docenten wel een gevaar in deze flexibiliteit: je creëert geen duidelijk beeld naar leerlingen. Als de ene regel niet zo zwart-wit is, waarom een andere regel dan wel? Hoewel leerlingen vaak die verschillen wel accepteren, hebben veel docenten toch de wens om een vastgestelde regel ook gezamenlijk te hanteren. Op sommige scholen wordt ook opgemerkt dat de mantel der liefde soms net te vaak wordt gebruikt om ongewenste zaken te bedekken. De gestelde regels worden dan niet opgevolgd, om de goede naam van de school. De school is dan te lievig, zeker vergeleken met scholen in de omgeving. Het is frustrerend voor zowel docenten als andere leerlingen, dat ongewenst gedrag niet altijd wordt afgestraft (zie hierover ook hoofdstuk 3).

In hoofdstuk 3 constateerden we dat docenten over het algemeen tevreden zijn over de doorgaande lijn tussen thuis en school. Die doorgaande lijn is een andere belangrijke voorwaarde voor een goede morele vorming van de leerlingen. Het komt soms echter voor dat die doorgaande lijn ontbreekt. Dit zijn de gevallen waar docenten moeite mee hebben.

Verschillende docenten geven aan dat ze het gevoel hebben dat sommige ouders onvoldoende grenzen stellen voor hun kinderen. Deze ouders willen het contact met hun kind graag leuk houden, waardoor ze meer van hen tolereren. Leerlingen gaan laat naar bed, kijken allerlei series op tv, zitten lang achter de computer. Aandacht geven, juist ook door grenzen te stellen, wordt soms te weinig gedaan. Soms zijn er ouders die hun grip op de kinderen totaal verliezen en naar school toe aangeven: los het maar op, of niet, wij kunnen er niets meer mee...

Soms merken docenten ook dat de waarden en normen die zij belangrijk vinden, niet door ouders gedeeld worden. Voorbeelden die daarvan genoemd zijn: Wat doe je, als je spreekt over betrouwbaarheid en ouders hebben een louche autohandel? Wat doe je met ouders die hun kind ziek melden, terwijl dat niet zo is?

'Ik heb het gevoel dat ouders in het aanreiken van normen en waarden niet meer zo helder en stellig zijn als in de tijd dat wij nog een stuk jonger waren. Ouders zijn soms niet meer in staat om de grenzen voor hun kinderen te bepalen: ze laten ze hun eigen gang gaan: de school moet meehelpen om de leerling ook echt op school te laten komen. Sommige ouders zijn onmachtig. Ze verwachten alles van school en trekken zelf min of meer hun handen terug.'



Toch constateren docenten ook dat de achterliggende waarden vaak wel dezelfde zijn. Alleen de uitwerking, de norm is anders.

Ook ervaren docenten niet altijd de gewenste steun van ouders. De school moet de ouders overtuigen van de aanpak die ze heeft gekozen. Ouders lijken meer en meer kritische consumenten te zijn die niet meer altijd achter de aanpak van de docent staan. Ouders hebben soms te maken met een informatieachterstand, ze weten niet precies hoe het zit, want ze krijgen maar een kant van het verhaal te horen: alleen van hun eigen kind. Het kan dan gebeuren dat er een boze mail of telefoontje naar school gaat, terwijl ze nog niet het hele verhaal kennen. Dat is voor de docenten vervelend.

Een kritische houding van ouders wordt overigens niet per se negatief ervaren: *'Ouders mogen ook hoge verwachtingen hebben. Je pretendeert een christelijke school te zijn, je leven als christen houdt een aantal dingen in, als je dat bent. En dan vind ik het woord gereformeerd even wat minder interessant, maar de liefde voor mensen en dan de liefde van Jezus, van Christus overbrengen naar de kinderen. En dat is heel lastig, dat weet ik wel, maar ik vind dat ouders dat van je mogen verwachten. Dat mogen ze van mij zelfs bijna eisen. Dat is ontzettend belangrijk.'*

Vormen van morele vorming

Op welke manieren vindt volgens docenten morele vorming in de praktijk plaats? We gaan achtereenvolgens in op de voorbeeldrol van de docent, de relatie die de docent met de leerlingen heeft, de gesprekken die er zijn met de leerlingen, de sfeer in de klas en de dagopeningen.

a. Voorbeeldrol docent

Docenten ervaren dat ze een voorbeeldrol hebben voor de leerlingen. Dat betreft zowel hun gedrag als hun houding. Ze beseffen dat hun gedrag – of het nu goed of fout is – invloed heeft op de leerlingen. Neemt een docent het zelf niet zo nauw met de aanvangstijd van de lessen, dan moet hij niet van de leerlingen verwachten dat zij wel stipt op tijd in het lokaal zijn. Biedt een docent zijn excuses aan als er iets niet goed is gegaan, dan zullen zijn leerlingen dat ook makkelijker doen. Is een docent zelf open bij een dagopening, dan zullen zijn leerlingen ook eerder iets van zichzelf laten zien, waardoor een gesprek eerder op gang komt. Ook de manier van omgaan van docenten met collega's en de manier waarop ze over hen praten, is voor de leerlingen een voorbeeld van hoe je met anderen om kunt gaan: *'Ik vind het ontzettend belangrijk dat je heel eerlijk tegenover leerlingen bent. En dat je gewoon voorleeft. Ik denk dat je ze daar verder mee kunt helpen.'*

'Wat ze hier precies geleerd hebben van de docent, dat weten ze niet zo goed meer. Maar wie de docenten waren wel.'

Gelovige docenten ervaren dat ze beeldrager van God zijn. Ze hopen dat leerlingen een relatie met God krijgen en dat zij daarin een steentje kunnen bijdragen.

'Ik hoop dat ze in ieder geval gezien hebben dat ik probeer te leven vanuit het Woord van God, dat ik ze als christen dat heb voorgehouden waar ze zelf wat mee kunnen.'

b. Band met de leerlingen

Niet alleen door hun gedrag, ook door hun reacties en de gesprekken die de docenten voeren zijn docenten moreel vormend bezig. Je moet een bepaalde vaardigheid hebben als docent om een ingang te hebben om met leerlingen te kunnen praten. Door ervaring en bewogenheid met de leerling bouw je dat op.

'Je probeert wel te benoemen wat wel en wat niet kan, wat wel goed is en wat niet. Maar dan wel heel tactisch graag, je moet niet met één of ander theoretisch verhaal aankomen. Je moet het wel toepassen op de dingen die je elke dag tegenkomt. Daar op in spelen.'



Docenten uit de verschillende teams geven aan dat ze het hebben van een band met de leerlingen heel belangrijk vinden. Doordat ze een band hebben, is het makkelijker om naast kennis ook waarden en normen over te dragen. Dit proberen docenten te bewerkstelligen door authentiek te zijn. Door zich kwetsbaar op te stellen, te kiezen voor een persoonlijke benadering en oprechte interesse te tonen, ontstaat deze relatie.

“Opvoederig’ betekent voor mij dat ik iets probeer mee te geven vanuit mijn eigen levenservaring, vanuit mijn eigen ethiek ook wel, maar ook wel gewoon omdat je een iets ouder mens bent en ook wel eens door ellendige situaties heen bent gegaan. Als je iets mee hebt gemaakt, iets kan helpen relativeren, of ergens een gedachte tegen aan kunt helpen zetten, dat net een nieuw licht werpt op zo’n situatie, dan werkt dat mee.’

Tegenover de leerlingen willen de docenten een liefdevolle houding aannemen. Elke leerling is uniek, geschapen door God en dus van waarde: *‘Je mag er zijn zoals je bent, niets eraf, niets erbij.’*

Docenten willen de leerlingen ook een spiegel voorhouden, hoe je respectvol met elkaar omgaat. Niet alleen als docent naar de leerlingen, maar ook onderling en naar anderen toe. Docenten hopen dat door hun opstelling ook leerlingen de keuze maken om vanuit het geloof in God te leven. Door eerlijk en rechtvaardig te handelen en te luisteren naar de leerlingen zijn docenten bezig leerlingen te vormen.

‘Eigenlijk gewoon het omgaan met en ook het aangeven van wat zijn je talenten. Jij kan heel goed wiskunde, dat heb je van God gekregen. En jij kunt heel goed dit. Dus dan moet je ook respect hebben voor die ander. Dus dat zijn dingen die ik in mijn lessen eigenlijk al wel heel veel doe.’

Sommige docenten proberen persoonlijke gesprekjes met leerlingen te hebben als ze merken dat er iets is. Een docent vertelde dat hij per lesuur in zijn agenda neerzette welke leerling aan de beurt was voor een extra gesprekje, zodat er ook met de stille leerling gesproken wordt.

Intermezzo: Verschil VMBO en HAVO/VWO

Tijdens de gesprekken die zijn gevoerd werd duidelijk dat de manier van benaderen ook afhankelijk is van de afdeling waar de leerlingen afkomstig zijn. De band die docenten met hun VMBO-leerlingen hebben, is over het algemeen anders dan de band die docenten met hun HAVO/VWO-leerlingen hebben. Deze verschillen zijn ons als onderzoekers opgevallen in gesprek met VMBO-docenten en HAVO/VWO-docenten, maar ook de docenten die op beide afdelingen hebben lesgegeven, noemen dit verschil.

VMBO-leerlingen zijn volgens de docenten meer gericht op de relatie met de docent. Ze zijn meer afhankelijk, zoeken contact, laten bijvoorbeeld foto’s zien van thuis, groeten een docent op het station, maar willen van de docent zelf ook van alles weten. Ze zoeken ook buiten de klas contact. Leerlingen die de BasisBeroeps-opleiding volgen hebben veel uren per week les van een en dezelfde praktijkdocent. Dan ontstaat er vanzelf een intensieve relatie tussen de docent en de leerlingen.

VMBO-leerlingen zijn ook heel open. Ze laten direct merken of ze je wel of niet aardig vinden. De inzet voor school is daar ook afhankelijk van. Ze doen het voor jou! Het vak is leuk omdat de docent leuk is. Die openheid houdt ook in dat ze geen blad voor de mond nemen, ze zeggen alles, maar relativeren minder.

Docenten geven aan dat het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen op het VMBO meer centraal staat dan de kennisoverdracht. De band is een voorwaarde om tot kennisoverdracht te komen. Docenten zetten in op coaching op de sociale vaardigheden: hoe hoor je je te gedragen op stage, met elkaar enzovoort. De leerlingen zijn vaak niet zo zeker van zichzelf, ze lijken te zoeken naar veiligheid. In de overdracht van kennis nemen VMBO-leerlingen snel dingen aan. En ze hebben graag praktische voorbeelden. Deze leerlingen weten vaak ook heel goed wat hun mogelijkheden en onmogelijkheden zijn op het moment dat ze van school gaan.



HAVO/VWO-leerlingen zijn meer gericht op kennis. De relatie met de docent vinden ze minder belangrijk. Vergeleken met VMBO-leerlingen zoeken ze minder het persoonlijke contact met de docenten en zijn ook minder geïnteresseerd in de docent als mens. Er is meer afstand tussen docent en leerling. Als ze een docent in de stad tegenkomen, zullen ze niet per se groeten. Een docent van een paar jaar geleden wordt niet meer gegroet.

De docenten die lesgeven op HAVO/VWO, richten zich meer op de kennisoverdracht. HAVO-VWO-leerlingen willen ook meer het waarom van de dingen weten. Je kunt ze met een enkele vraag of opmerking al aan het denken zetten. Ze trekken zelf hun conclusies dan wel, de docent hoeft het niet per se praktisch te maken. Ze kunnen makkelijker filosoferen en redeneren dan VMBO-leerlingen.

'In 5 atheneum had ik een opening, gooide ik de knuppel in het hoenderhok, omdat die jongens slim zijn en denken. Hier is het vaak stil. Dan is er weinig respons. Er was één leerling die reageerde wel. Die zei: 'Dus jij bent een pantheïst.' Dat alles een geheel zou zijn. Toen kwam ik erachter dat hij boeken las die ik jaren geleden ook las. Maar toen liet ik mij verleiden met hem mee te gaan, daar ging een heel gedeelte van mijn les aan op.'

c. Praten met leerlingen

Vrijwel alle docenten geven aan dat ze vragen stellen aan de leerlingen, om ze te helpen in het ontwikkelen van hun morele overtuigingen. Door niet alles voor te zeggen, juist ruimte te geven voor eigen keuzes, krijgen leerlingen de gelegenheid om hun eigen overtuigingen en de achterliggende waarden te ontdekken en verwoorden. Docenten hanteren daarbij een vorm van waardencommunicatie (zie hoofdstuk 2). Ze laten leerlingen zelf hun overtuigingen formuleren, waardoor deze ook verinnerlijkt worden. Docenten geven aan dat een dergelijke aanpak de betrokkenheid van leerlingen vergroot.

Ook praktische zaken als het aanleren van een werkhouding en het stellen van regels wordt veel genoemd. Dat wordt heel breed gezien: van het rechtop in je bank zitten en geen petten op in de klas, tot uitgerust zijn als je naar school komt, omdat anders jouw en andermans veiligheid in het gevaar komt als je bijvoorbeeld met machines werkt. Uitleggen waarom bepaalde regels gehanteerd worden vinden docenten daarbij van belang.

'Ja, maar dat je de leerling ook zelf laat nadenken, dat ik niet per definitie zeg van: "dit is fout, want..." Dat de leerling dat zelf op een gegeven moment gaat beseffen van: "He, dat had ik beter zo kunnen doen." Want ik denk dat dat meer effectief is.'

'Ik vind het heel belangrijk om een samen-sfeer te creëren met de leerlingen. Als ik ga zeggen "je moet de pet in de kluis leggen," of "je mag niet met de telefoon in de klas zitten," dan word het zo'n tegenover elkaar-stijl en ik ben meer van dat ik wil uitleggen van dat is daar en daar om. Dan krijg je een stuk bewustwording.'

'Jazeker, ik kan me voorstellen om een onderwerp meer te sturen. Ik had vanochtend [bij de dagopening] wel de behoefte om te sturen. Want er kwamen nog wel opmerkingen. Die vooroordelen wil ik er wel uithalen.'

Los van het overbrengen van hun vakkennis maken docenten ruimte voor het bespreken van andere dingen. Dat betekent soms dat er een les aan iets heel anders wordt besteed. Je moet soms direct reageren op de situatie waarin je staat. Als een docent constateert dat een jongen krast in zijn armen of er moe uitziet, dan wil hij daarover doorpraten. Niet alleen met de leerling, ook met zijn ouders. Docenten haken soms in op een onderwerp dat leeft in de klas, of een opmerking die geplaatst wordt in de klas. De reactie en het moment van reageren zijn afhankelijk van het onderwerp: wordt iemand uitgescholden voor homo, heeft iemand geen verkering meer, zie je dat iemand zijn brood weggooit, enzovoort. Docenten bepalen op dat soort momenten of ze daar direct op willen reageren, of dat ze daar later op terugkomen en de leerling zo de mogelijkheid geven om even af te koelen.



Docenten passen regels aan aan het individu: wat bij de ene leerling tot straf leidt, wordt bij de andere leerling door de vingers gezien. Volgens hen zijn leerlingen heel goed in staat om dit te relativiseren. Ten slotte wordt thuis ook vaak onderscheid gemaakt in hoe de verschillende kinderen worden aangepakt.

d. Sfeer in de klas

Docenten zijn actief bezig in hun klas om een veilige sfeer te creëren. Dat doen ze bijvoorbeeld door een leerling die een fout antwoord geeft niet direct 'af te breken', maar te vragen waarom die leerling dat vindt. Ook wordt bijvoorbeeld bij het behalen van resultaten de inzet van de leerling zelf benadrukt, zodat het zelfvertrouwen van de leerling groeit. Sommige docenten spreken een leerling voor het plannen van een gesprekje buiten de klas aan, zodat hij niet direct iets hoeft uit te leggen aan zijn klasgenootjes.

Tijdens de les reageren sommige docenten ook met humor. Er wordt aangegeven dat het soms een wankel evenwicht is tussen aardig blijven of toch even de puntjes op de i zetten. Je kunt niet alles even zwaar aanzetten.

'Kinderen die zeggen "Ik heb dat nog nooit gedaan" en daardoor gewoon ontzettend trots zijn op zichzelf. Nou dat vind ik geweldig, daar geniet ik van. Dat zijn de dingen die het mooi maken. Ik ben wat dat betreft niet een heel erge vakidoot, ik ben niet heel erg op het moet allemaal precies zo en weet ik wat allemaal. Dat is voor mij ondergeschikt aan al die andere dingen.'

e. Dagopeningen en geloofsgesprekken

Door de dagopening bij jezelf te houden, vanuit je hart te spreken, ben je persoonlijk en krijg je vaker een goed gesprek met de klas. Zo benoemen docenten bijvoorbeeld hun eigen situatie (bij bijvoorbeeld ziekte), of delen een ervaring met de klas. Daardoor komen leerlingen in beweging, worden ze betrokken bij de opening en gaan ze meepraten. Deze geloofsgesprekken vinden docenten erg belangrijk, omdat ze op die manier de waarden die er voor hen toe doen kunnen doorgeven. Sommige docenten geven aan dat ze zich ergeren aan collega's die zich soms van de dagopeningen af maken door alleen het stukje te lezen en er verder niets mee te doen. Door samen over een onderwerp door te praten, wordt het gebed ook een moment van onderling vertrouwen.

'Wij hadden vroeger een docent op de MAVO en hij deed dat ook altijd. Die nam ook de tijd, die had niet zoiets van 'Ja maar, we hebben nu les, dus we moeten nu aan de gang'. In allerlei situaties nam hij de tijd om met leerlingen over dingen te spreken die zich op dat moment voordeden. Dan krijg je ook heel veel terug, vind ik.'

Docenten vinden dat morele vorming niet alleen afhankelijk moet zijn van de momenten van dagopening en dagsluiting. Zoals eerder al vermeld, besteden ze ook op andere manieren aandacht aan morele vorming.

Docenten geven nadrukkelijk aan dat zij het geloof niet aan de leerlingen kunnen geven. Wel willen ze de Bijbel als richtsnoer hanteren en de leerlingen voorhouden. Docenten constateren dat er onder leerlingen minder eenduidigheid is over de vorm van geloof, waardoor er onder leerlingen, maar ook met docenten meer discussies ontstaan.



Docenten willen niets liever dan dat leerlingen een relatie krijgen met God. Dat leerlingen het gevoel krijgen dat God echt bestaat en dat ze Zijn kind mogen zijn en blijven. Ze hopen dat leerlingen in het leven van de docenten ook iets terug zien van God. Maar ook in dat van andere leerlingen: *ieder* kind is een uniek schepsel van God.

'Een kind kan alleen maar gelukkig zijn als het een kind van God is.'

'Ik vond het een mooi voorbeeld dat iemand zei: Je moet leven als een christen, net als een Fries in Brabant. Hoe wil je als christen met je kinderen omgaan. Als een Fries die verhuist naar Brabant en je wilt dat je kinderen Fries blijven praten, dan moet je er alles aan doen, anders worden het nooit Friezen. Zo moet je het ook als christen doen.'

Een enkele docent vult dit ook nog aan met oog hebben voor de schepping van God.

De invloed van de docent als moreel vormer

Docenten geven aan dat ze de invloed die ze hebben als docent niet willen overschatten, maar ook niet willen onderschatten. Docenten zijn zich ervan bewust dat ze een schakeltje zijn, als onderdeel van het hele team en het perspectief van een jarenlange vorming van de leerling, maar ze hopen op die beperkte manier wel bij te kunnen dragen aan morele vorming en ontwikkeling. Voorwaarde daarvoor is dat er een prettige, veilige sfeer op school is.

Het aantal uren dat leerlingen op school doorbrengen, is ten opzichte van alle andere activiteiten niet heel groot, maar ze zijn er wel veel uren achter elkaar. En die uren zijn belangrijk. Naast de thuissituatie trekken leerlingen natuurlijk ook veel op met andere jongeren, ook van buiten de school, en van daaruit nemen ze ook ideeën mee.

De basis voor morele vorming wordt volgens docenten gelegd in de eerste (tien) jaren van een kind. Daar heb je als docent geen invloed op. Toch denken ze wel degelijk verschil te kunnen maken. Het is meestal niet direct te merken, maar soms krijgen ze het achteraf wel terug van leerlingen. Soms komen leerlingen terug op school, of vertellen bij de diploma-uitreiking dat ze blij waren met bijvoorbeeld de dagopeningen. De christelijke identiteit van de school is een punt van verschil met openbare scholen. Ook leerlingen die van huis uit deze christelijke waarden en normen niet hebben meegekregen, grijpen soms terug op wat ze daarvan op school meegekregen hebben. Ook ouders geven deze feedback weleens naar de docenten. Docenten zien leerlingen soms persoonlijk groeien, zelfverzekerder worden. Graag zouden ze dat bij alle leerlingen zien. Het besef leeft echter wel dat het een proces is van jaren.

'We zijn soms te veel gericht op het resultaat, terwijl het een proces is.'

'Dat ze zich echt anders gedragen zie ik niet terug. Ik zou het wel mooi vinden dat ik het terug zou zien, ik word wel vaker teleurgesteld. Ik hoop dat ik ze wel de goede kant op heb gestuurd, dat motiveert mij. Ik vind het wel heel lastig. Ook motiveert het mij dat ik bij mijzelf denk: ik wil het geprobeerd hebben. In mijn rol als docent en ook als christen.'

'Ik denk dat het hele netwerk en het hele systeem van waarden dat een leerling overneemt, voortdurend van vorm en van inhoud verandert. Dat is de kern van adolescent zijn, dat je overal ingrediënten opdoet voor je eigen identiteit en persoonlijkheidsvorming.'

'Nou ik denk dat die inktvlek soms wel uitwaait naar buiten de school. Dat ze na een x aantal jaren zeggen van: 'Hé, dat deden we op school ook.' Dat dan dat bezinningsmoment komt. Maar ik denk niet dat je al meetbaar effect hebt na 2 jaar. Bij de één wel, bij de ander niet.'

Wanneer het thuisfront soms niet in staat is om alle zorg en aandacht aan een kind te geven, merk je dat zo'n leerling die steun dan soms op school zoekt. Ook doordat de communicatie met thuis op die leeftijd niet altijd prettig verloopt. Docenten geven daarbij aan dat ze merken dat sommige ouders niet in staat zijn de grenzen voor hun kinderen aan te geven. Daardoor wordt de rol voor de docent zwaarder.



'Waar ik meer van schrik zijn de voorvallen die veel minder heftig zijn, dat wanneer je leerlingen meevraagt thee te drinken, dat daar dan een beleving vanuit gaat die veel dieper is dan dat je ooit in de gaten hebt. En dat je moet oppassen, want anders vleit Jantje of Pietje bijna tegen je aan als je al gewoon thee zit te drinken. Dan denk ik: het gevoel van geborgenheid en gezelligheid, waar is het gebleven?'

'Dat gebeurt ook bij kinderen die in een warm gezin opgroeien, want ze krijgen allemaal op een gegeven moment de leeftijd waarop de communicatie met de ouders op de achtergrond komt te staan. Dat je als ouder alleen maar mag hopen en bidden dat de kinderen volwassenen tegenkomen die enthousiast zijn voor de Here. Het past ook bij de leeftijdsfase. Die plek wordt ook steeds meer de school en minder de kerk, misschien.'

Conclusies en reflecties

Docenten zijn zich bewust van het feit dat ze meer en meer in de rol van opvoeder terecht komen. In die zin worden ze steeds meer uitgedaagd om naast vakdocent ook als pedagoog te opereren. Hoewel dat niet altijd als even eenvoudig wordt ervaren, hebben we veel docenten gesproken die die rol wel met veel plezier oppakken en invullen.

Er zijn wel belangrijke voorwaarden die maken dat de morele vorming op een goede manier plaats kan vinden. De samenstelling van de klas speelt een rol, de achtergrond en ervaring van de docent en de fase in de levensloop waarin hij of zij zich bevindt. Ook is van belang in hoeverre er sprake is van een doorgaande lijn in de opvoeding tussen ouders en school, maar ook of de verschillende docenten op een lijn zitten. Ten slotte is de invloed van vrienden en de media een belangrijke factor.

Er zijn verschillende manieren waarop de morele vorming in de praktijk plaatsvindt. Veel docenten noemen hun voorbeeldrol als een belangrijke factor in de morele vorming. Ze merken dat hun goede of slechte gedrag invloed heeft op het gedrag van de leerlingen. Verder is het van belang een goede relatie met de leerlingen op te bouwen. Dit lijkt bij VMBO-leerlingen een grotere rol te spelen dan bij HAVO/VWO-leerlingen. Een veilige sfeer in de klas is van belang, en de manier waarop de docenten persoonlijk of klassikaal met de leerlingen praten. Vragenderwijs leerlingen aan het denken zetten is wat veel docenten doen. Een persoonlijke insteek bij de dagopeningen werkt mee aan het kunnen hebben van een goed gesprek met de klas naar aanleiding van het aangedragen onderwerp.

Docenten merken zelf niet altijd het effect van hun pogingen tot morele vorming. Aan de ene kant hebben ouders in de jonge jaren van het kind de belangrijkste basis al gelegd en zijn er vele andere factoren en actoren die invloed hebben op de vorming. Aan de andere kant horen docenten soms achteraf dat wat zij met de leerlingen gedaan hebben, hen is bijgebleven. Docenten beseffen dat zij een schakel zijn in het grote geheel van de opvoeding en omgeving van de leerling, die mede bijdraagt aan de vorming van de leerling.

Het lijkt erop dat docenten nogal verschillend omgaan met de morele vorming van de leerlingen. Sommige docenten doen er niet meer aan dan alleen het stukje van de dagopening lezen. Anderen willen wel graag, maar geven aan de juiste tools te missen. Daarnaast zijn er veel bevlogen docenten die elk hun eigen weg volgen en hun leerlingen met liefde proberen wat moraliteit bij te brengen. De manier waarop dit gebeurt, verschilt dan weer per docent.

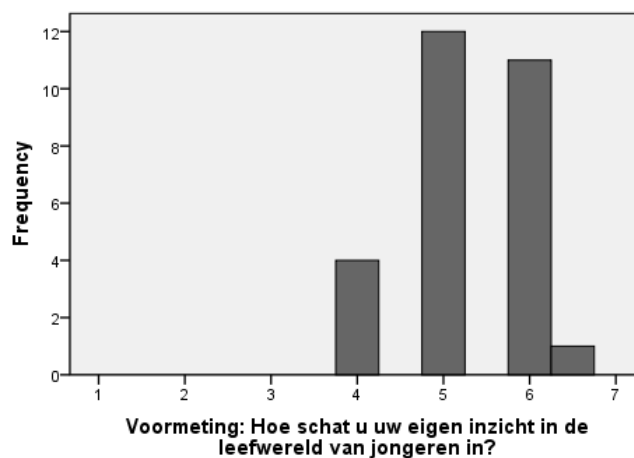
Het onderzoek onder de jongeren zelf werpt op dit onderwerp een eigen licht. Wat maakt volgens de jongeren dat een docent een leerling kan vormen? Zie hiervoor het onderzoeksverslag van deelproject 1 *"Dat ligt eraan"* (als geheel nog te verschijnen, gedeeltelijk verschenen in *Jong, Mores en sores van jongeren van nu*, november 2010)

5. De leefwereld van de leerlingen

Inleiding

'Het zijn gouden kinderen, zijn ze echt wezenlijk anders dan wij waren? Ze groeien echt op in een wezenlijk andere tijd, dat heeft invloed. Onze taak is om ze te bereiken. Om er iets mee te doen. We weten niet goed hoe. Als we al weten wat hun leefwereld is, weten we de brug niet goed te slaan.' Met deze woorden vatte één van de docenten een in het onderzoek voortdurend terugkerend *issue* samen: als er al inzicht is in de leefwereld van jongeren, dan is het lastig om daarmee een verbinding te leggen. Voor een aantal docenten vormt dit de kernproblematiek van de morele vorming: ofwel het gebrek aan voeling met de leefwereld van jongeren, ofwel – als er al kennis is van de leefwereld – het gevoelde onvermogen om in de morele vorming aan te sluiten bij wat er onder jongeren speelt.

Beide aspecten zijn uitgebreid gethematiseerd in het onderzoek. In de vragenlijst van de voormeting hebben we docenten gevraagd aan te geven in hoeverre zij denken inzicht te hebben in de leefwereld van jongeren.



Alle docenten denken een meer dan gemiddeld inzicht te hebben in de leefwereld van jongeren: op een 7-puntsschaal scoren ze tussen de 4 en 6,5. In de nameting geeft 24% van de docenten aan dat hun inzicht in de leefwereld van de jongeren door het project is verbeterd.

In de voormeting is aan de docenten gevraagd om in de huid van jongeren te kruipen. Met welke morele vragen zouden jongeren vandaag de dag geconfronteerd worden? Op welk moreel vlak zouden zij met morele dilemma's geconfronteerd worden? Seksualiteit wordt dan vaak genoemd, alsmede de omgang met anderen – zowel met leeftijdsgenoten als volwassenen.

In dit hoofdstuk beschrijven we de leefwereld van jongeren – maar dan vanuit het perspectief van de docenten. Hoe zien docenten de leefwereld van jongeren? Wat is volgens hen kenmerkend voor deze leefwereld? Welke morele issues leven in deze leefwereld? En in hoeverre wordt de wijze waarop de leefwereld van jongeren gestalte krijgt, ervaren als een uitdaging, een probleem, of wellicht een zegen voor de docent die geconfronteerd wordt met het appel gestalte te geven aan de morele vorming van leerlingen?

Jeugdcultuur en leefwereld van de leerlingen

Een kritische kijk voorbij de klacht

De docenten zijn kritisch als het gaat over de leefwereld van jongeren, maar men wil niet te snel klagen en men relativeert ook veel. *'Het zijn gouden kinderen'*, stelt de hierboven geciteerde docent, die vervolgens ook aangeeft dat de leerlingen van nu wellicht helemaal niet zo anders zijn dan de docenten zelf, toen zij jong waren. De leefwereld van nu is wellicht ook niet zoveel anders dan die van vroeger, merken sommigen op.



Anderen wijzen op de fase waarin jongeren zich bevinden. Ze zijn volop aan het puberen en schoppen, puber eigen, tegen allerlei grenzen aan – maar dat is ook iets van alle tijden, aldus een van de docenten:

'Ja, ik denk ook, het is van alle tijden dat ouders klagen over tieners en docenten over tieners. Je hoeft het maar over, ik noem maar wat, geldbesteding en vrijetijdsbesteding te praten en je hebt een conflict wat van alle tijden en plaatsen is, bij wijze van spreken. De oude Grieken klaagden ook al over hun tieners.'

Een enkele docent is zelfs optimistisch over de huidige generatie jongeren:

'Ik heb het [gevoel dat er sprake zou zijn van een moreel verval onder de huidige generatie jongeren] wel een tijdje gehad en ik kom er eigenlijk een beetje van terug. Ik baseer dat niet op feiten, maar meer op gevoel als het bijvoorbeeld gaat om alcohol en drugs, roken. Ik heb de neiging om dan te zeggen dat het voor de leerlingen die dat op dit moment hebben iets minder belangrijk is. En waar ik vroeger op maandagmorgen ontzettend stoere verhalen hoorde: "en dit gezopen en dat gezopen en die was dronken", hoor ik het eigenlijk niet meer. Misschien dat het ook met het landelijk beleid te maken heeft, hoor, maar net of dat iets minder gaat spelen. Ik heb wel een tijd gehad, dat ik dacht: "Och, hoe kun je je leven zo vergooien met alcohol en drugsproblemen?" Dat hebben we hier ook wel gehad. En seksualiteit. Ik heb het idee dat er wel eens ergere tijden zijn geweest, maar misschien ben ik wat te optimistisch.'

Toch constateren de docenten dat de huidige leefwereld van jongeren de docent op zijn minst met enkele uitdagingen confronteert. We bespreken hier vijf van de belangrijkste uitdagingen die door de docenten genoemd worden.

a. Verandering in de sociale leefwereld: de jeugdcultuur

Docenten signaleren een toenemende invloed van een domein dat zich naast de traditionele instituties gezin, school en kerk (de bekende 'triangel') ontwikkeld heeft en zich ook sterk verzelfstandigd heeft van deze traditionele instituties: het bredere domein van de jeugdcultuur, waarin met name nieuwe media (internet, msn, sms) een belangrijke rol spelen. Binnen dit domein zouden volgens de docenten bepaalde (sociale) codes en omgangsvormen gelden die de docent niet altijd kent, wat maakt dat er een bepaalde afstand ontstaat in de communicatie tussen docent en leerling.

'Nog niet zo verschrikkelijk lang geleden hoorde ik een gesprek: "Is hij je vriend?" "Nee, ik heb hem geblocked." "Oh, heb je gisteren een andere avatar aangenomen? Ja dat werd ook tijd." Toen dacht ik van: waar ben ik? Ik kan het soms niet meer volgen. De táál die erbij hoort!'

Daarbij stellen docenten dat, vanwege het feit dat veel van het sociale verkeer via internet plaatsvindt, je als docent ook minder goed weet wat de leerling bezig houdt: het speelt zich niet meer voor eigen ogen af en daardoor hebben docenten ook minder invloed op wat er gebeurt tussen leerlingen. In de woorden van een van de docenten (die zijn 'klacht' overigens meteen ook relativeert):

'En dan worden kinderen dus gevormd door dingen die ze daar boven [op hun kamer] doen en waar je geen enkele controle meer op hebt. De virtuele wereld. En dat is niet altijd bij elke leerling, bij elk kind verkeerd. Want dat is natuurlijk de neiging die je dan hebt hè: het gaat helemaal fout. En dan denk ik van: wat een onzin. Het gaat helemaal niet fout. Het zijn de uitvallers waar het fout mee gaat. De meesten kunnen er uitstekend mee omgaan.' (.) maar het heeft natuurlijk wel invloed op ze, en ik denk dat je dat als school wel bewust moet zijn.'



De jeugdcultuur beïnvloedt jongeren, aldus deze docent. Ze vormt jongeren en heeft in die zin een functie gekregen die vanouds was voorbehouden aan kerk, gezin en school: een trits die te overzien was en die in grote mate garant stond voor een zeker toezicht en een zekere controle. De nieuwe media onttrekken zich echter aan dat 'afgebakende veld':

'Een jonge dame meldde trots: "ik zit binnen een half uur na schooltijd achter de tv." Op straat is het ook vrij stil, men msn 't, dus er wordt een eigen eigen webje, eigen netwerkje gecreëerd. Dat is van deze tijd, hè? De generatie hiervoor kreeg die beelden van de wereld op een vrij beschermde manier. Je had een beperkte omgeving: je gezin, de jeugdvereniging, de catechisatie, je ouders, een politieke partij, de krant, dat was een redelijk afgebakend veld. Tegenwoordig heb je in feite het beeld van de wereld bij elkaar, dat kan in principe wereldwijd.'

Nauw gerelateerd aan dit punt is de verzelfstandiging en verruiming van de leefwereld van jongeren door hun toegenomen mobiliteit, door het feit dat jongeren in financieel opzicht meer te besteden hebben, en het feit dat jongeren veel mogelijkheden hebben wat betreft vrijetijdsbesteding. Docenten geven aan daardoor minder zicht te hebben op de bredere leefwereld van jongeren.

'Kinderen hebben meer geld, ze gaan meer uit.'

'Je hebt een schoolgedeelte, maar dat is heel klein op deze leeftijd. Die hebben een veel groter gebied buiten school om en dat is nog veel belangrijker, denk ik: wat ze doen buiten school, bijvoorbeeld hun baantje, en wat ze doen tussen de lessen door, enzo.'

'Ja, ik heb eens een leerling gehad die tegen mij gezegd heeft: nou, als jullie wisten wat wij allemaal doen, dan keken jullie raar op als docenten.'

b. Culturele veranderingen

Een tweede punt heeft betrekking op de wijze waarop jongeren zich vandaag de dag tot hun omgeving verhouden. Volgens de docenten zijn jongeren meer autonoom en mondiger geworden. Ze betrekken zaken meer op zichzelf en zien zichzelf als referentiepunt. Ze stellen vaker kritische vragen. Iets zonder meer aannemen van de docent komt steeds minder voor. Aan de andere kant luisteren ze wel goed als de docent iets vertelt vanuit zijn of haar eigen persoonlijke leven. Maar ze bepalen dan vervolgens zelf of ze daar iets mee willen doen.

De cultuur van jongeren wordt, met andere woorden, gezien als een keuzecultuur: een cultuur waarin jongeren zelf kiezen wat ze wel of niet geloven, wel of niet voor waar aannemen, wat ze wel of niet doen. Tegelijkertijd wordt de jongerencultuur als een belevingscultuur gezien: een cultuur waarin de dingen vooral 'leuk' en 'relaxed' moeten zijn.

Voor een deel van de docenten staat dit haaks op hun eigen opvoeding en de daarbij horende mogelijkheden: er werd meer toegewerkt naar een doel, het behalen van je diploma en daarna ging je aan de slag. Daarnaast had je altijd je verantwoordelijkheden richting gezin en kerk waar je rekening mee moest houden.

'Als je tegenwoordig kijkt naar programma's: alles kan en alles moet ook kunnen, als het goed voelt dan is het goed, je bent zelf de norm geworden.'

'De leefwereld beïnvloedt ook wel het doorzettingsvermogen. Ik heb het idee dat mensen sneller opgeven, het zap-cultuurtje. Dat zie je ook bij vrienden gebeuren. De wereld wordt veel groter. Daardoor moeten ze veel meer keuzes maken waar ze niet goed mee omgaan. Het is veel vluchtiger, ze kiezen wat ze leuk vinden. Ze zijn minder gehecht aan dingen. Dan zetten ze minder snel door. Het is misschien ook een vorm van overleven. Ze hebben het heel druk, en ze hebben het op een of andere manier aangeleerd dat ze er heel relaxed mee omgaan. Maar naar morgen kijken kunnen ze niet.'



c. Veranderende omgangsvormen

Docenten zien een verandering in omgangsvormen bij jongeren. Leerlingen zijn op een andere manier betrokken op elkaar dan docenten dat gewend zijn vanuit hun eigen opvoeding en ontwikkeling. Het lijkt meer om het leven van de leerling zelf te draaien, en veel minder om de context, het gezin waaruit de leerling komt.

'Als ik vroeger met vrienden of vriendinnen samen was, dan wist je wat die vaders deden en wat de broertjes en de zusjes deden en weet ik wat voor informatie wij uitwisselden, maar als ik dat nu dan aan mijn zoon of mijn dochter vraag, dan weten ze dat niet van elkaar: "Daar hebben we het niet over". Dus ze delen wel dingen, maar dat zijn andere dingen dan dat wij in onze jeugd met onze vrienden deelden.'

Daarnaast wordt er onderling meer geknuffeld, er is meer lichamelijk contact tussen leerlingen. Ervaringen en gevoelens worden meer gedeeld dan vroeger.

'Ik denk dat de gevoelswereld belangrijk is geworden. Het knuffelgehalte op school is groot.'

Ten aanzien van de seksuele moraal wordt geconstateerd dat 'seks voor het huwelijk' veel minder vanzelfsprekend wordt afgewezen. Een docent had het gevoel dat leerlingen niet direct meer een boodschap hebben aan wat vanouds als Bijbelse norm over seksualiteit wordt gezien. Het kader dat je als school uitdraagt, wat je als docenten belangrijk vindt, wordt door leerlingen niet meer zo vanzelfsprekend aangenomen. Tijdens gesprekken wordt het voor docenten lastiger om daarop terug te grijpen als referentiepunt.

'Wat ik meemaakte in de les: twee meisjes zitten voor mijn tafel en dat was op een vrijdagochtend. Waarop de een vroeg: "Ga je ook naar De Drie? [het café De drie gezusters in Groningen]" Waarop de ander zei: "Ja natuurlijk ga ik naar De Drie!" Waarop de ander vraagt: "Ga je dan ook zoenen?" "Ja, tuurlijk!" "Met wie?" Nou, dat wist ze dan nog niet. Ik ga zoenen in De Drie maar ik weet nog niet met wie.'

'Vroeger, nou voordat die eerste zoen kwam ging er weer veel tijd overheen. En hier is verkering aan-uit-aan-uit. Je hangt je tong ergens in en dan ga je weer weg. Ik wil die kriebels in de buik van vroeger wel overdragen, dat vind ik veel mooier.'

'Als er een onderwerp zou zijn waar ik moeite mee heb, dan is het misschien seksuele beleving. Dat is heel lastig, om ze daarin goed te begeleiden. Ik vind het moeilijk om te peilen wat ze uitspoken. Ik lees stukken waarvan ik denk dat het niet op onze school gebeurt. Dan denk ik dat ik wat mis. Daar praten ze ook misschien wat minder over. Maar ik benoem het wel, bijvoorbeeld in een dagopening of na het weekend. Er zijn wel eens aanleidingen, ja. Het is wel een gebrek aan kennis van mij, wat in deze groepen speelt, wat ze in het weekend uitspoken.'

d. Toenemende onverdraagzaamheid en veranderende gezagsverhoudingen

Docenten constateren in de omgang tussen leerlingen en anderen verschillen met vroeger. Ze zien een zekere onverdraagzaamheid in de omgang met anderen, waar ze soms erg van schrikken. Sommige leerlingen zijn ronduit racistisch naar buitenlanders, anderen zijn ten opzichte van niet-christenen intolerant, of uiten zich heel negatief over homoseksuelen. Zowel tussen de leerlingen onderling als tussen leerlingen en docenten zit veel onbegrip.

De vanzelfsprekendheid van de leerlingen in hun gedrag weerhoudt docenten er soms van om leerlingen aan te spreken op slecht gedrag, omdat bij leerlingen de overtuiging zou bestaan dat dat de manier is waarop je je gedraagt. Aan de andere kant constateren docenten ook weer dat een zekere openheid bij jongeren ook zorgt voor mooie gesprekken.

'Want ik herken dat wel hoor. Een soort verharding, of hoe je het ook noemt, hè, als je de school binnenkomt. Maar hoe het dan komt?'



'Waar ik wel eens moeite mee heb, dat speelt misschien ook wel meer op een christelijke school, is de onverdraagzaamheid van christelijke mensen tegenover niet-christelijke mensen. Daar heb ik beslist moeite mee. Dat ligt misschien ook wel in de kansen die je mensen wilt geven. Je moet openstaan, je moet jezelf niet als meetlat gebruiken.'

'Ook de manier waarop dingen besproken worden. Bijvoorbeeld als je het hebt over racisme, dat is een uitgemaakte zaak hoe dat allemaal zit. Daar ben ik wel eens van geschrokken. Dan ben ik het zelf ook wel eens kwijt.'

Ook in de gezagsverhouding tussen docenten en leerlingen ontstaan verschuivingen (zie ook Hoofdstuk 3 paragraaf f). De vanzelfsprekendheid daarvan is minder sterk aanwezig dan vroeger. Docenten missen soms een respectvolle houding. Zo werd bij een van de docenten een gebed opgenomen met een mobieltje en op YouTube gezet. De manier van aanspreken is veranderd: leerlingen zeggen sneller 'je', of laten het woord 'meneer' achterwege. Voor sommige docenten roept deze manier van omgang een onterechte gelijkheid op tussen leerlingen en docenten.

'Er is wel echt iets verschoven in de natuurlijke gezagsverhouding tussen de leerlingen en docenten. Dat is overal in de maatschappij, denk ik, je ziet leerlingen soms in de bank hangen dat je denkt van nou, ik weet niet of ik nou zelf zo'n braaf manneke was vroeger, maar dat had ik echt niet in mijn hoofd gehaald. Het is zo'n gevoel van zo'n leerling, het moet wel zin hebben wat een docent zegt. Of zo'n regel, daar moet ik mezelf ook iets bij kunnen voorstellen, want anders dan, hmm, dan laat ik het er even bij zitten. Een docent heeft niet op voorhand gelijk. Mensen hebben natuurlijk veel meer referenties dan vroeger en ik denk ook, hoe zeg je dat, dat de gezagsverhouding er nog wel is, zeker hier op school, maar dat die wat minder vanzelf spreekt.'

'Waarden en normen veranderen, de manier waarop je elkaar aanspreekt. Er was in het OLC [Open Leer Centrum] een heel plezierig kind, die zei: 'hé!' Ik zei: 'hé?' Ik moest dat vroeger zelf eens tegen een docent zeggen. Vroeger was het een item: je deed het niet, je kreeg op je kop.'

'Gezag moet je verdienen hier. Je moet respect afdwingen op de één of andere manier. En dat kan zijn omdat je een grote mond hebt, dat kan ook zijn omdat je een aardige kerel bent.'

e. De betekenis van het geloof

Docenten merken op dat zaken rond geloof en kerk vroeger eenduidiger waren dan nu. Op gereformeerde scholen was het overgrote deel van de leerlingen gereformeerd-vrijgemaakt. En onder de vrijgemaakten waren minder grote verschillen dan nu. Ook op de christelijke school kwamen de leerlingen vroeger vaker uit een christelijk gezin dan nu. Tegenwoordig is de achtergrond van leerlingen meer divers. En de manier waarop leerlingen over het geloof praten is ook veranderd. Er wordt meer openlijk over het geloof gesproken, het geloof wordt meer geuit zoals met wwdj-bandjes (wwjd = What Would Jesus Do?).

'Ik merk dat er een verandering zit in de leerlingen. Er wordt veel openlijker over geloof gepraat. En dat mensen met de gitaar op de trap opwekkingsliederen zaten te zingen. Nou, dat was in mijn tijd zeker niet gebeurd.'

De 'nieuwe openheid' maakt echter ook dat twijfels eerder worden benoemd, of dat bijvoorbeeld onverschilligheid niet onder stoelen of banken gestopt wordt.

'Dat is de ene kant ervan en aan de andere kant merk je ook een soort onverschilligheid, en dan heb je zoiets van "toe nou, pak het nou op" en mensen die op 14/15 jarige leeftijd heel duidelijk aangeven van "ik geloof niet en ik wil niet" en dan voel ik mij onmachtig en dan denk ik van "och man, toe nou".'



Van docenten vragen deze ontwikkelingen een andere benadering in de bespreking van religieuze thema's.

'Pas spraken we in de klas over christen zijn. En toen zei een leerling: "Ja, maar jullie gaan er vanuit dat wij allemaal geloven en dat is helemaal niet zo." Dus je hebt een vooraanname, dat ze allemaal wel uit een gereformeerd nest komen, maar dat is ook al niet meer waar.'

'Kijk, ik weet best, je kunt kinderen het geloof niet geven. Maar je kunt [in de kerk] wel een sfeer creëren waarin je ze iets laat zijn, waardoor ze belangrijk worden en dat ze dan kunnen groeien, zo van: het is niet alleen maar belangrijk dat ik hier iets mag doen maar het is ook belangrijk dat ik een relatie met God krijg. En daar word ik altijd zo verdrietig van, als dat dan niet gebeurt. Want die kinderen (...) doen alles omdat het moet, omdat ze anders op hun donder krijgen. Ze hebben heel sterk: "Als ik 18 ben, dan bekijken ze het maar, maar ik ga dan niet meer [naar de kerk]."'

Daarnaast noemen docenten dat de manier waarop leerlingen over het geloof spreken sterk bepaald wordt door de eigen, persoonlijke opvattingen van de leerlingen. Ze baseren zich op eigen ideeën en laten zich minder voeden door hun omgeving of zelfs door de Bijbel. Docenten constateren een gebrek aan feitenkennis bij leerlingen:

'Van de week was er iemand die wist niet precies waar Pasen over ging, hoorde ik van een collega. Dan ben je wel een heel eind van de basis verwijderd.'

'Ik vind wel dat veel gesprekken een hoog 'ik vind'-gehalte hebben. Wanneer je appel doet op de Bijbel kijken ze je vreemd aan. Ik heb wel eens tegen kinderen gezegd: wil je dat wijd-bandje alsjeblijft afdoen? Je wéét niet eens wat Jezus doet! Dan kom ik tot hele mooie gesprekken. Maar ik merk wel dat er veel leegte aan kennis is.'

Conclusies en reflecties

In dit hoofdstuk hebben we in vijf aspecten de leefwereld van leerlingen geschetst zoals deze begrepen wordt door de onderzochte docenten. Docenten signaleren een toenemende invloed van een domein dat zich naast de traditionele instituties gezin, school en kerk ontwikkeld heeft: het bredere domein van de jeugdcultuur, waarin met name nieuwe media (internet, msn, sms) een belangrijke rol spelen en waarin jongeren meer autonoom en mondiger geworden. Ze betrekken dingen meer op zichzelf en zien zichzelf als referentiepunt. Ze stellen vaker kritische vragen. Iets zonder meer aannemen van de docent komt steeds minder voor. Er is ook een verandering in omgangsvormen. Gevoelens en ervaringen zijn belangrijker geworden. Het lijkt meer om het leven van de leerling zelf te draaien. Daardoor is er ook meer onverdraagzaamheid naar anderen, en liggen de gezagsverhoudingen anders dan vroeger. Ook in geloofszaken maken leerlingen eerder hun eigen keuzes. Het geloof is niet meer vanzelfsprekend en er ontbreekt vaak kennis. De huidige jongerencultuur is een keuzecultuur en een belevingscultuur.

In veel van hun observaties resoneren bekende cultuurtheorieën, waarin gesproken wordt over de individualisering en subjectivering van de samenleving; over het belang van waarden als autonomie, zelfstandigheid en mondigheid; over de erosie van de traditionele instituties als gezin, kerk en school, en de opkomst van nieuwe sociale verbanden, waaronder de virtuele verbanden op internet; over de huidige post-traditionele culturele oriëntatie en de ontmanteling van gezag; en over de secularisatie van moderne samenlevingen.

Dergelijke theorieën circuleren al veel langer dan vandaag de dag, maar het lijkt erop dat veel docenten vooral verbaasd zijn over het feit dat veel van de hier genoemde processen ook ingang hebben gevonden 'in eigen kring', juist onder de huidige generatie jongeren. Deze generatie is mondig, autonoom, zelfbewust. De triangel van gezin, kerk en school is voor deze generatie niet vanzelfsprekend meer. Gezag wordt ter discussie gesteld. De jeugdcultuur lijkt evenveel vat op deze jongeren te hebben als op hun niet-religieuze leeftijdsgenoten. De virtuele werelden en de daarin gegeven omgangsvormen en codes lijken ook voor deze jongeren volledig vertrouwd te zijn. En geloof, ten slotte, is voor deze generatie lang niet altijd een vanzelfsprekend iets.



De leefwereld van jongeren is niet alleen ongrijpbaar geworden, in de zin dat docenten naar eigen zeggen lang niet altijd helder hebben wat er allemaal speelt, maar ze is ook vreemd geworden, in de zin dat ze in de verste verte niet meer lijkt op wat veel docenten zich herinneren van hun eigen jeugdige leefwereld die, zo wordt gesteld, eenduidiger, overzichtelijker en controleerbaar was. Het is tegen deze achtergrond dat docenten een zekere verlegenheid ervaren met betrekking tot de morele vorming van leerlingen.



6. Conclusies en aanbevelingen

De onderzoeksvragen van dit verkennende onderzoek kunnen samengevat worden in de vraag: hoe moreel competent is de docent? Het geheel overziend kunnen we concluderen dat de onderzochte docenten over het algemeen met inzet en inzicht invulling geven aan hun moreel vormende taak. Tegelijk kunnen we vaststellen dat er op een aantal belangrijke punten nog het een en ander te verbeteren valt. Daarbij gaat het dan met name over de visie op wat morele vorming in essentie is, over het meer bewust werken aan morele vorming en over de gezamenlijkheid op school wat betreft de aanpak van de morele vorming. Vanuit de docenten wordt aangegeven dat er behoefte is aan meer tijd en aandacht voor iedere leerling en behoefte aan meer inzicht in de leefwereld van de jongeren.

We komen tot vijf hoofdconclusies, steeds gevolgd door aanbevelingen. Deze aanbevelingen zijn mede tot stand gekomen in gesprek met de docenten die aan de cursus hebben deelgenomen.

1. *Docenten onderschrijven zonder meer dat zij een moreel vormende taak hebben, maar er is een neiging om deze taak in de praktijk beperkt op te vatten als het overdragen van morele overtuigingen en/of het reguleren van het gedrag van leerlingen (door handhaving van schoolregels)*

Morele vorming wordt door de deelnemende docenten en teamleiders zonder uitzondering als een belangrijke taak gezien. Ze zien deze taak in versterkte mate omdat ze, meer dan vroeger het geval was, zichzelf voor een opvoedende taak gesteld zien, deels omdat de opvoeding van leerlingen thuis soms tekort schiet. Morele vorming verbinden ze bovendien duidelijk met de christelijke identiteit van de school en met hun eigen christelijke opvattingen. Ze verbinden aan de christelijke identiteit consequenties voor hun handelen. Morele vorming is voor veel docenten verweven met de dagelijkse omgang met leerlingen en een wezenlijk onderdeel van de dagelijkse onderwijspraktijk.

Het blijkt voor docenten lastig te zijn om een goede omschrijving te geven van hun moreel vormende taak. Een deel van de docenten vat morele vorming op in termen van het overdragen van waarden en normen en legt daarbij veel nadruk op de cognitieve aspecten. Men streeft er dan naar om bepaalde overtuigingen aan de leerling over te dragen en zijn of haar gedrag te reguleren. Zo is het opvallend dat bij morele vorming al snel aan de schoolregels en het handhaven daarvan wordt gedacht. Dit is deels te wijten aan het verband dat gelegd wordt met de tekortschietende opvoeding van een deel van de leerlingen. Een ander deel van de docenten geeft overigens aan deze opvatting te beperkt te vinden: het gaat er volgens hen ook om dat leerlingen zelfstandig leren denken over morele zaken en dat ze zelfstandig morele keuzes leren maken.

Binnen het lectoraat morele vorming werken we vanuit de deugdethiek. Het gaat daarbij niet zozeer om goed gedrag, als wel om de achterliggende goede houdingen of eigenschappen die een deel worden van de persoon zelf. Dan verschuift het accent van regels en normen naar houdingen of deugden. Een leerling helpt dan een klasgenoot, niet omdat het in de klas regel is dat je elkaar af en toe helpt, maar omdat behulpzaamheid deel uit is gaan maken van iemands zorgzame, vriendschappelijke en geduldige karakter.

Het werken aan de goede *houding* is een preventieve aanpak van morele vorming, tegenover de curatieve aanpak die op fout *gedrag* reageert.

Aanbeveling: ga als docententeam gericht met elkaar in gesprek over de vraag waarin de moreel vormende taak van de docent bestaat en hoe daar goed invulling aan te geven is. Bespreek met elkaar verschillende modellen en mogelijke opvattingen van morele vorming. Bepaal samen het doel van morele vorming en ga na wat er nodig is om aan het realiseren van dat doel optimaal bij te dragen.

Als basis voor dit gesprek kan een artikel over morele vorming dienen dat vooraf door collega's verspreid wordt. Een andere mogelijkheid is het aanbieden van een cursus morele vorming (kan onderdeel zijn van de GIO-cursus van de Educatieve Academie (Geloven In Onderwijs)).

Verder zouden de schoolregels eens bekeken kunnen worden door de bril van de deugdethiek: welke achterliggende goede houding willen we als school bevorderen?



2. *Docenten werken bevlogen maar hoofdzakelijk intuïtief aan morele vorming; daardoor zijn ze zich beperkt bewust van hun eigen houding en het waarom van hun moreel vormende handelen.*

We hebben veel liefde voor leerlingen gevonden onder de docenten. Ze zijn gemotiveerd voor de opvoedende en moreel vormende taak die ze voor zichzelf zien. Minder duidelijk is voor hen hoe ze aan deze taak gericht invulling kunnen geven. Door zich meer bewust te worden van hun moreel vormende handelen, de invloed van hun eigen persoon daarop en de breedte van de moreel opvoedende taak kunnen er meer momenten voor morele vorming benut worden.

Aanbeveling: Reflecteer als docent regelmatig op moreel geladen situaties die zich gedurende een dag voordoen en waarin je handelend hebt opgetreden. Dit kan door in een logboek gericht antwoord te geven op een aantal vragen over de eigen achterliggende houding, de rol van emoties in het handelen en wat het juiste midden/ optimale houding in deze situaties is. Reflecteer ook op de vraag wat het uiteindelijke doel van morele vorming is. Besteed veel aandacht aan de positieve opgave die morele vorming is en zoom niet alleen in op negatieve en problematische situaties. Behalve door het bijvoorbeeld jaarlijks een week lang bijhouden van een logboek kan deze reflectie ook verkregen worden door regelmatige intervisie of filmen in de klas door collega's. Ook kan reflectie op het eigen handelen een onderdeel zijn van een cursus morele vorming.

3. *Docenten zijn hoofdzakelijk individueel bezig met morele vorming; ze ervaren daarin te weinig gezamenlijkheid tussen collega's en vanuit het management.*

We hebben geconstateerd dat alle onderzochte scholen in de basis kenmerken van de school als een morele gemeenschap vertonen. Toch ervaren de docenten te weinig gezamenlijkheid als het gaat om het concreet vormgeven van een morele gemeenschap op school. Een heel aantal bevlogen docenten spreekt met liefde over hun werk met de leerlingen, maar geeft aan dat zij veelal individueel bezig zijn. Morele vorming van leerlingen staat of valt daardoor met de individuele docent die er toevalligerwijze aandacht aan besteedt. De mate waarin morele vorming plaatsvindt, hangt hoofdzakelijk af van de toevallige competenties van de individuele docent.

Aanbeveling voor meer gezamenlijkheid vanuit het management: Inventariseer als school systematisch hoe het ervoor staat met de morele schoolcultuur, bijvoorbeeld aan de hand van de door Marry Biemond onderscheiden kenmerken van de school als morele gemeenschap (Biemond 2008). Maak als school op basis daarvan een *beleid voor de lange termijn*, zodat morele vorming beter verankerd wordt in de school. Heldere schoolregels en de handhaving ervan zijn in dit kader van belang, maar vormen slechts één van de genoemde aspecten die bijdragen aan een goede morele schoolcultuur.

Aanbeveling voor meer gezamenlijkheid onder collega's: Op de teamvergaderingen kan standaard een agendapunt morele vorming worden opgenomen. Daar kunnen casussen worden besproken die een van de teamleden heeft meegemaakt, zowel positief als negatief. Indien er logboeken worden bijgehouden of intervisie heeft plaatsgevonden kunnen de uitkomsten daarvan in dit agendapunt worden gedeeld. Verder wordt geopperd om regelmatig als team een themabespreking of Bijbelstudie te houden om op de hoogte te blijven van elkaars motivatie voor morele vorming en elkaar daarin mee te kunnen nemen.

4. *Veel docenten zien de persoonlijke omgang en het gesprek met leerlingen, alsook de eigen voorbeeldfunctie als belangrijke elementen in de morele vorming; ze zouden daarom meer tijd en aandacht willen hebben voor leerlingen.*



Docenten vinden het van groot belang een goede band met leerlingen te hebben. Een veilige sfeer in de klas is van belang, en de manier waarop de docenten persoonlijk of klassikaal met de leerlingen praten. Vragenderwijs leerlingen aan het denken zetten is wat veel docenten doen. Een persoonlijke insteek bij de dagopeningen werkt mee aan het kunnen hebben van een goed gesprek met de klas naar aanleiding van het aangedragen onderwerp.

Wanneer docenten de praktijk van nu vergelijken met hun ideaalbeeld, dan geven ze met name aan dat ze veel meer tijd voor de leerlingen zouden willen hebben. Door meer persoonlijke aandacht te kunnen geven, zouden ze meer kunnen bereiken. Verder wordt opgemerkt dat de gouden momenten die zich voordoen nog niet altijd worden benut.

Aanbeveling: Waarborg als school dat iedere docent met een of meer klassen een extra goede band kan opbouwen. Geef docenten en zeker mentoren voldoende coaching in het begeleiden van leerlingen om inzicht te krijgen in de leerling en in het eigen handelen: hoe reageer ik op die leerling of op die situatie, uit welke houdingen komt mijn reactie voort en hoe kan het eventueel beter? Daarnaast zou het uitbreiden van de invulling van het mentoraat met bijvoorbeeld een leerlijn morele vorming een mogelijkheid zijn.

Het zou goed zijn als docenten meer tijd voor iedere leerling zouden hebben. Dit zou op verschillende manieren bereikt kunnen worden: minder leerlingen per klas, meer mentoraattijd, elke klas vaker zien en/of langere pauzes hebben om daarin leerlingen de extra aandacht en zorg te kunnen geven die ze verdienen, etc.

5. *Docenten beseffen dat de jeugdcultuur een zeer belangrijke rol speelt in de leefwereld van leerlingen, maar weten niet goed hoe ze de brug naar die leefwereld kunnen slaan.*

Docenten signaleren een toenemende invloed van een domein dat zich naast de traditionele instituties gezin, school en kerk ontwikkeld heeft: het bredere domein van de jeugdcultuur, waarin met name nieuwe media (internet, msn, sms ed.) een belangrijke rol spelen. Ze constateren dat hun leerlingen meer autonoom en mondiger zijn dan zij zelf vroeger waren. De huidige jongerencultuur is een keuzecultuur en een belevingscultuur. Leerlingen kennen vrijere omgangsvormen dan vroeger en zijn meer gericht op het eigen zelf. De leefwereld van jongeren is niet alleen ongrijpbaar geworden, in de zin dat docenten naar eigen zeggen lang niet altijd helder hebben wat er allemaal speelt, maar ze is ook vreemd geworden, in de zin dat ze in de verste verte niet meer lijkt op wat veel docenten zich herinneren van hun eigen jeugdige leefwereld die, zo wordt gesteld, eenduidiger, overzichtelijker en controleerbaar was. Het is tegen deze achtergrond dat docenten een zekere verlegenheid ervaren met betrekking tot de morele vorming van jongeren.

Aanbeveling: toon als docent oprechte belangstelling in de leefwereld van leerlingen. Zorg dat je goed op de hoogte blijft van ontwikkelingen in de jeugdcultuur en de virtuele wereld. Concreet zou dit ingevuld kunnen worden met een 'andersomdag': leerlingen geven docenten in een workshop een kijkje in hun leefwereld. Verder is het verspreiden van een nieuwsbulletin een idee. Daarin worden nieuwe trends uit de jeugdcultuur verzameld die in en rond de school bij leerlingen spelen. Dit kan worden besproken in een teamvergadering om te bezien of deze trends de aanpak op school zouden moeten veranderen.

Belangrijker nog is dat je oprecht geïnteresseerd bent in leerlingen en hun wereld. Maar probeer niet zelf een soort jongere te zijn; leerlingen hebben juist behoefte aan *significant others* die een ander perspectief kunnen aanreiken, dat verder reikt dan leerlingen zelf kunnen bedenken. Concreet betekent dit dat je leerlingen ook eens een kijkje geeft in je leven en je motivatie daarachter. Authentiek zijn is van groot belang: doen wat je zegt, zeggen wat je doet.

Een ander idee is dat alle docenten meegaan op kennismakingskamp zodat docenten en leerlingen elkaar wederzijds kunnen leren kennen in een ontspannen sfeer.

Literatuur

- Biemond, Marry (2008), *De school als gemeenschap*, Zwolle/ Gouda (te vinden op www.lectoraatmorelevorming.nl -> projecten -> de school als gemeenschap).
- Kock, J. de, A. Meester – Van Laar, J. Roeland & P.H. Vos (red.) (2010) *Jong. Mores en sores van jongeren van nu*, Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Meulen, G. van der, P.H. Vos & W. van der Jagt (2010). *Dat doet deugd. Praktijkboek morele vorming voor het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Naber, P.; Dieleman, A.J.; Hermes, J. (2007), *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum: Coutinho.
- Olthof, T. & Brugman, D. (eds.) (1994). *Het ontstaan van moreel besef. Cognitie, emotie en gedrag*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Onderwijsraad (2007), *De verbindende schoolcultuur*, Den Haag.
- Tongeren, P. van (2004²). *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdethiek*. Amsterdam: Sun.
- Ven, J.A. van der (1999). *Het morele zelf. Vorming en ontwikkeling*. Kampen: Kok.
- Vos, P.H., (2006), *Tussen vage waarden en strakke normen. Kansen van een deugdenbenadering in het onderwijs* (lectorale rede), Zwolle: Gereformeerde Hogeschool (te vinden op www.lectoraatmorelevorming.nl).



Bijlage: Methode van onderzoek

In deze bijlage staat een beschrijving van de voor dit onderzoek gebruikte methode.

Er is met name gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode. De voor- en nameting waren vooral kwantitatief van aard.

Deelnemende scholen

Aan dit onderzoek hebben drie scholengemeenschappen voor voortgezet onderwijs meegedaan. Het zijn het Gomarus College te Groningen, het Greijdanus te Zwolle en het Nuborgh College Lambert Franckens te Elburg.

Op elk van deze scholen is een contactpersoon aangesteld voor dit onderzoek. Deze contactpersoon is het aanspreekpunt voor de onderzoekers van het lectoraat aan de ene kant en de deelnemende docenten aan de andere kant. Op zijn school is hij het "gezicht" van Moreel Competent en ziet erop toe dat het project op zijn school onder de aandacht blijft. Hij neemt deel aan projectgroepvergaderingen waarin de voortgang van het onderzoek besproken wordt, en regelt praktische zaken (zoals het reserveren van lokalen voor de interviews en de cursus, werving en vrij roosteren van docenten voor deelname aan de verschillende onderdelen van Moreel Competent, verspreiding van documenten onder de deelnemers, etc.) voor het onderzoek op zijn school.

De deelnemende scholen hebben alle drie een christelijke identiteit, waarbij het Gomarus College en het Greijdanus een gereformeerde achtergrond hebben en het Nuborgh een protestants christelijke achtergrond. Verder doet van het Gomarus College en het Greijdanus de VMBO-afdeling mee aan het onderzoek, terwijl op het Nuborgh College de deelnemende docenten uit de HAVO/VWO-afdeling komen. Omdat wij in ons onderzoek geen grote verschillen vonden tussen de drie onderzochte scholen, maken wij in de bespreking van de resultaten van het onderzoek geen onderscheid tussen de scholen, maar bespreken de resultaten voor alle scholen gezamenlijk. Waar wij wel een duidelijk verschil vonden, hebben wij dat apart besproken.

Voor- en nameting

Om het effect van de interventies van Moreel Competent te kunnen vaststellen, hebben we gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst is opgesteld aan de hand van de doelstellingen van Moreel Competent zoals die zijn vastgelegd in de RAAK-aanvraag. De vragenlijst werd als voormeting voorafgaand aan het onderzoek bij de deelnemende docenten afgenomen. Dit is gebeurd aan het begin van de bijeenkomst van de focusgroepen. Enkele docenten die vanwege ziekte of een andere reden niet konden deelnemen aan de focusgroep, maar wel meededen in Moreel Competent, hebben de vragenlijst in de week na de focusgroep ingevuld en via de contactpersoon aan de onderzoekers teruggestuurd.

De nameting is gehouden nadat zowel het onderzoek van Moreel Competent 1 als Moreel Competent 2 was afgerond en gepresenteerd en de cursus was afgerond. Naast het herhalen van de vragen van de voormeting, is in de nameting ook aan de docenten gevraagd zelf een inschatting te maken van hun vorderingen op het gebied van morele vorming als gevolg van de onderzoeken en de cursus. Bij de voormeting hebben de docenten een nummer toegewezen gekregen. Dit nummer hebben zij weer gebruikt op de vragenlijst van de nameting. Zo is hun anonimiteit gewaarborgd, maar kunnen de vragenlijsten die van dezelfde persoon afkomstig zijn wel aan elkaar worden gekoppeld en zo worden vergeleken. Uiteindelijk hebben slechts 15 docenten zowel de voor- als de nameting ingevuld. 13 docenten hebben alleen de voormeting ingevuld en daarnaast nog 9 docenten alleen de nameting. De verzamelde data van de voor- en nameting zijn geanalyseerd met behulp van het programma SPSS (in de nieuwste versie PAWS Statistics genaamd). De gegevens zijn geanalyseerd in een between-subjects design waarbij alle docenten die een voormeting hebben ingevuld werden vergeleken met de docenten die een nameting hebben ingevuld.



Interviews

Op elk van de deelnemende scholen is door de contactpersonen informatie over het project Moreel Competent verspreid. Daarbij werden docenten opgeroepen om zich aan te melden voor deelname aan het project, dat een focusgroep interview, eventueel een individueel interview en een cursus zou inhouden in het jaar 2009. Het doel was om per school acht tot twaalf docenten te laten deelnemen in het project. Een heel aantal docenten meldde zich spontaan aan, anderen zijn gevraagd en hebben toen toegestemd om mee te doen.

Een eerste verkenning van de morele vorming op de scholen heeft plaatsgevonden door middel van een focusgroep interview dat op elk van de scholen door de onderzoekers is gehouden. De interviews duurden ca. twee en een half uur en er werd tussentijds gepauzeerd. Vooraf hebben we een topiclijst opgesteld met vragen die we wilden stellen in de groep. We hebben deze topiclijst gebruikt als handvat voor het gesprek, maar lieten deze niet leidend zijn. We voerden een semigestructureerd interview, waarbij de loop van het gesprek bepaalde welke vragen er aan bod kwamen. Er werd pas een nieuwe vraag gesteld als de groep uitgepraat was over de vorige vraag. De volgorde van de vragen werd ook niet strikt gehanteerd, maar werd bepaald aan de hand van de onderwerpen die de groep inbracht.

De groep bestond steeds uit zeven tot tien personen waaronder een enkele teamleider/ leidinggevende en twee of drie onderzoekers. Ook was een observator aanwezig die de onderzoeker van informatie kon voorzien over de representativiteit van het interview. Deze observator was de coördinator van het project op de school, of een andere collega. De rapport was bij alle drie de focusgroepen goed. De observatoren gaven aan dat de gehouden gesprekken representatief zijn voor wat er leeft onder docenten. Over een enkele docent werd opgemerkt dat hij/zij in deze groep veel minder zei dan gebruikelijk is voor deze docent. De betreffende docenten hebben we in een individueel interview alsnog kunnen bevragen op zijn/haar mening. De focusgroep interviews zijn opgenomen met digitale opnameapparatuur. Dit is gedaan om de objectiviteit te waarborgen. Vooraf is aan de groep toestemming gevraagd om het gesprek op te nemen en geanonimiseerd uit te werken. De opgenomen interviews zijn door studenten uitgetypt met behulp van het programma F4. De uitgetypte interviewtekst is door de onderzoekers gecodeerd en geanalyseerd met behulp van het programma Atlas-ti. In een eerste analysefase zijn de onderzoekers nagegaan over welke onderwerpen er al veel informatie beschikbaar was, en over welke onderwerpen nog weinig. Verder is uitgezocht over welke onderwerpen er nog meer (achtergrond)informatie nodig was om het onderzoeksmateriaal beter te begrijpen. In de individuele interviews kon dieper worden doorgevraagd op onderwerpen die in de focusgroepen aan bod waren gekomen. Ook konden onderwerpen worden ingebracht die in de focusgroep interviews waren blijven liggen. Er is een topiclijst per school opgesteld met onderwerpen die in individuele interviews nog besproken konden worden. Soms is er informatie uit het focusgroep interview gegeven om op te reflecteren of over door te praten.

Op de scholen zijn drie tot vier docenten door de coördinator benaderd voor een individueel interview van 45 minuten. De meesten van hen hadden ook deelgenomen aan het focusgroep interview, enkelen waren toen verhinderd. De docenten werden door één onderzoeker geïnterviewd. De interviews waren wederom semigestructureerd. Ook deze interviews zijn met toestemming van de docenten opgenomen met digitale opnameapparatuur. Op dezelfde manier als de focusgroep interviews zijn ook de individuele interviews uitgetypt, gecodeerd en geanalyseerd.



De resultaten van dit onderzoek zijn in dit verslag weergegeven. De docenten die meedoen aan het project Moreel Competent hebben in het najaar van 2009 een cursus deugdethiek gevolgd. Deze cursus werd op alle drie de scholen afzonderlijk gegeven. Deze cursus is in totaal door 34 docenten gevolgd. Om verschillende redenen zijn er twee docenten voor het einde van de cursus afgehaakt. Voorafgaand aan de laatste cursusbijeenkomst in december 2009 hebben de docenten via de contactpersonen het verslag en een samenvatting van het onderzoek ontvangen. Daarbij kregen zij de opdracht om mee te denken hoe de belangrijkste resultaten van het onderzoek in hun school geïmplementeerd kunnen worden. Deze ideeën zijn in de laatste cursusbijeenkomst onder leiding van een van de onderzoekers besproken. De ideeën die op elkaar leken zijn gegroepeerd en het beste idee is door middel van een puntensysteem door de docenten zelf aangewezen. Deze ideeën zijn in het verslag als aanbevelingen verwerkt, naast de aanbevelingen die we als onderzoekers vanuit het lectoraat Morele Vorming doen.