

Daan Brugman, Karin Høst, Mechteld van Roosmalen,
Louis Tavecchio

Moreel klimaat van scholen voor voortgezet onderwijs: de perceptie van de leerlingen

The Moral Atmosphere of Secondary Schools in the Netherlands: Students' Perceptions

Kohlberg has proposed an educational theory of moral development in which the moral atmosphere of an institution is regarded as an important link between moral judgement and moral behavior within this institution. The moral atmosphere refers to the norms, values and meaning systems which members of the institution share and is studied through the perception of these members. The variables and categories that have emerged from the development of the moral atmosphere as the school develops into a just community, are used to describe the moral atmosphere as perceived by the students in 12 widely differing normal secondary schools.

Inleiding

Onderzoek naar de morele ontwikkeling is de afgelopen twee decennia vooral gestimuleerd door de cognitieve ontwikkelingstheorie van Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987). Dit onderzoek heeft zich m.n. gericht op de stadiumgewijze ontwikkeling van de individuele morele *competentie*. Op het hoogste stadium verwijst de morele competentie naar het vermogen om universele, voorschrijvende principes van rechtvaardigheid te gebruiken

Trefwoorden: Waarden en Normen, Ontwikkelingspsychologie, Onderwijs, Schoolbeleving.
D. Brugman, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Universiteit Utrecht, en Vakgroep
Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden.
K. Høst, Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden.
M. van Roosmalen, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Universiteit Utrecht, en Vakgroep
Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden.
L.W.C. Tavecchio, Vakgroep Algemene Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden.
Correspondentie: D. Brugman, Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9555,
2300 RB Leiden.

voor het oplossen van conflicterende claims tussen personen of partijen. De morele competentie wordt gemeten door aan individuen abstracte, hypothetische dilemma's voor te leggen en hun te vragen hoe de protagonist in het dilemma zou moeten handelen en waarom (prescriptief). Klassiek is het voorbeeld van Heinz, die voor de keus staat een medicijn voor zijn zieke vrouw te stelen of haar te laten sterven. In hun motiveringen voor het - vanuit moreel perspectief beschouwd - geprefereerde handelen blijken personen 5 stadia te doorlopen. Een stadium geeft een georganiseerde wijze van denken weer, de onderliggende gedachtengang is voor elk stadium consistent. De cognitieve ontwikkelingsbenadering gaat er vanuit dat elk individu deze stadia in een vaste, onomkeerbare volgorde doorloopt. De ontwikkeling kan echter op ieder stadium stoppen. De stadia zijn hiërarchisch geïntegreerd, ieder stadium omvat de daaraan voorafgaande. Deze criteria zijn onderwerp van voortdurend debat en onderzoek.

Kohlberg's theorie over de ontwikkeling van de morele competentie maakt deel uit van een veelomvattender theorie van de morele 'performance'. Morele 'performance' verwijst naar het redeneren, beslissen en gedrag van individuen ten aanzien van morele dilemma's die tot zijn/haar leefwereld behoren. Deze dilemma's worden praktische dilemma's genoemd. Behalve naar de prescriptieve redenering, wordt bij deze dilemma's ook gevraagd naar wat men doet en waarom; nagegaan wordt in hoeverre men zich verantwoordelijk beschouwt voor de situatie en of het gedrag prosociaal van aard is. Een theorie over de morele 'performance' is op z'n best een theorie-in-wording (Edelstein, 1985). Van deze veelomvattender theorie maakt ook de morele cultuur of het moreel klimaat van een institutie zoals het wordt waargenomen door de betrokkenen deel uit. De morele cultuur van een institutie wordt gezien als een intermediaire variabele tussen de morele competentie en het moreel gedrag binnen die institutie (Higgins, Power, & Kohlberg, 1984, Kohlberg & Candee, 1984, Kohlberg & Diessner, 1991).

De school als een morele gemeenschap

Ons onderzoek naar de morele cultuur van scholen voor voortgezet onderwijs past in deze bredere theorie naar de morele 'performance'. Het onderzoek startte in het najaar van 1991 met etnografische interviews, waarbij van de geïnterviewde gevraagd werd zich op te stellen als een informant die de cultuur van de school beschrijft (Jennings & Kohlberg, 1983). De openingsvraag van dit interview luidde:

Interviewster: Stel dat ik bij jou in de buurt ben komen wonen. Ik denk er over naar jouw school te gaan en ik vraag je van: "Joh, hoe is 't nou op jouw school?". Hoe zou jij je school beschrijven?

Een leerlinge, een meisje van 15 jaar, beantwoordde de vraag als volgt: Heel leuk. In het begin vond ik het niet zo leuk. Een heleboel mensen denken dat het een studeer school is, echt zo, ja, alleen maar een gymnasium en zo, maar het is echt 'n heel erg gezellige school. Omdat het ook zo klein is, is het heel erg gezellig. Je kent heel veel mensen. Het is niet zo dat als je in de eerste komt dat de zesde klassers dan met je gaan spelen of zo, wat je op heel veel scholen wel hebt vind ik. (...) Het is gewoon heel hecht, ... ook met heel veel mensen in de klas.. kan je al op een feest of zo, dat

je heel erg gaat praten, dat je heel goed met iemand kan praten over problemen of sowieso over best wel dingen die je niet zomaar aan iemand vertelt. 't Is gewoon heel hecht, een hele hechte groep.

Interviewster: Hebben alle leerlingen van deze school dat gevoel denk je?

Leerling: Nee, dat denk ik niet, maar wel een groot deel denk ik. Ja, er zijn natuurlijk een paar mensen die er buiten vallen, en een paar mensen die het helemaal niet leuk vinden, maar ik denk dat een heel groot deel echt zo'n gevoel heeft.

De leerling geeft aan dat haar opvatting over de school gedeeld wordt door de meerderheid van de leerlingen. Deze vraagstelling naar het gedrag en de opvattingen van de andere leerlingen van de school is kenmerkend voor de benadering van de school als een morele gemeenschap. Deze benadering onderzoekt de effecten van de morele schoolcultuur op de morele oordeelsvorming van de leerlingen en probeert de morele schoolcultuur te ontwikkelen tot een 'just community' (Kohlberg, 1981, 1985; Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Nu kan deze school in zekere zin een gemeenschap zijn, is het echter ook een morele gemeenschap? Moraliteit in deze benadering is gebaseerd op rechtvaardigheid en moet worden onderscheiden van conventionaliteit (etiquette) of prudentie. Gemeenschap verwijst naar een ideaaltype van de relaties tussen personen in moderne instituties, waarbij de relaties op zich worden gewaardeerd en niet als instrumenteel worden beschouwd.

Moreel schoolklimaat zoals waargenomen door de leerlingen: operationalisatie

De morele cultuur van een school verwijst naar de normen, waarden en betekenis-systemen die de leden van de school delen. Het is de vierde dimensie die Anderson (1982) onderscheidt in haar analyse van het klimaat van instituties. De andere drie dimensies zijn: (a) de ecologische dimensie, die betrekking heeft op de fysieke en materiële hulpbronnen van de school, (b) de milieu dimensie, die verwijst naar de kenmerken van de staf (salarissen, stabiliteit, opleidingsniveau) en van de leerlingen (gezinsachtergronden, prestatieniveau), (c) de sociale-systeem dimensie, die refereert aan de organisatiestructuur, procedures, het onderwijsprogramma. In dit artikel gaat het om de cultuurdimensie; in tegenstelling tot de drie andere klimaatdimensies wordt deze in kaart gebracht aan de hand van de waarneming van de leerlingen. Volledigheidshalve spreken we van het door de leerlingen *waargenomen moreel schoolklimaat*, gemakshalve van moreel schoolklimaat. Als andere klimaatdimensies aan de orde komen zal hier nadrukkelijk op worden gewezen. Het moreel schoolklimaat wordt gemeten door leerlingen in de school gelokaliseerde, reële morele dilemma's voor te leggen en een inschatting te vragen van de individuele en de gemeenschappelijke gedragingen, motieven en redenen. Door aggregatie wordt vervolgens de waarneming van het moreel klimaat van een school beschreven.

Zes variabelen worden onderscheiden in het moreel schoolklimaat. Elke variabele is nader onderverdeeld in categorieën.

a) De *waardering voor de school als instituut*. Hierbij gaat het om de mate waarin de leerlingen de school intrinsiek, als een gemeenschap, waarderen. Er worden vijf categorieën onderscheiden: de school wordt verworpen; de school wordt instrumenteel extrinsiek gewaardeerd als een investering in de toekomst; er is enthousiaste identificatie met de school -zoals bijv. bij een sporttoernooi; er is sprake van een spontane gemeenschap; en ten slotte van een normatieve gemeenschap.

b) *De school als gemeenschap*, waarbij het gaat om de betekenissen die leerlingen aan de gemeenschap geven als eindwaarde. In het eerste stadium worden relaties bepaald door (fysieke) macht. In het tweede stadium worden de relaties op school gezien vanuit het principe van concrete wederkerigheid. In het derde stadium wordt de school ook gewaardeerd op grond van de vriendschapsrelaties en in het vierde en laatste stadium wordt aan de school een eigen normatieve structuur onderscheiden. Men ziet in dat geval de school als een instituut waarmee men een sociaal contract afsluit m.b.t. de normen en idealen ervan.

c) De *mate waarin de norm gedeeld wordt*, geeft aan in welke mate de leerlingen verwachten dat hun medeleerlingen zich aan de norm zullen houden omdat ze leerlingen zijn van de betrokken school. Er worden 15 categorieën onderscheiden, van een louter individualistische opvatting van normen tot een opvatting waarin tot uitdrukking komt wat 'wij' als 'leerlingen van deze school' onderschrijven; in een aantal tussenliggende categorieën wordt een autoriteit als drager van de norm beschouwd of is sprake van een groepstegencultuur. Voorzover er op een school dus sprake is van verschillende groepsculturen komt dit op deze variabele tot uitdrukking.

d) Bij *de inhoud van de norm* wordt onderscheid gemaakt tussen normen die betrekking hebben op de gemeenschap (voor elkaar zorgen, vertrouwen, integratie, participatie, openbaarheid, verantwoordelijkheid en binding), eerlijkheid en billijkheid (democratische rechten en plichten) en orde. Met deze variabele wordt vastgesteld in hoeverre leerlingen verwachten dat hun medeleerlingen prosociale handelingsintenties hebben en daaraan ook in hun gedrag uitdrukking zullen geven.

e) In de *fase van betrokkenheid ten aanzien van de norm* komt tot uitdrukking in welke mate men zich verbonden voelt met de gedeelde normen. Er worden 7 fasen onderscheiden. In de nulfase ontbreekt het aan gemeenschappelijke normen en deze worden noch voorgesteld, noch verwacht. Vervolgens komen fasen waarin zulke normen worden voorgesteld, aanvaard en daarna ook verwacht. In de laatste fasen worden de normen ook verdedigd en gehandhaafd door de leerlingen.

f) Het *stadium van de norm* geeft het stadium van praktisch sociaal-moreel redeneren aan dat door de betrokkenen gedeeld wordt. Het begrip "stadium" wordt hier niet op dezelfde wijze opgevat als in de ontwikkeling van de morele competentie. Er is weliswaar sprake van kwalitatieve verschillen, maar er wordt niet geclaimd dat deze verschillen getoetst kunnen worden aan dezelfde criteria als de stadia van de morele competentie.

Het moreel schoolklimaat van gewone scholen voor voortgezet onderwijs

Op basis van empirisch onderzoek geven Power et al. (1989) de volgende karakterisering van het moreel klimaat op de modale Amerikaanse 'highschool': de waardering van de school is overwegend extrinsiek (variabele a, categorie 1) [zie tabel 1]; het stadium van de school als gemeenschap is lager (variabele b, meestal stadium 2) dan het stadium van de geaggregeerde stadia van individuele morele oordeelsvorming (stadium 3, 3/4); de mate waarin de norm gedeeld wordt is individueel, autoritair of een groepstegencultuur (variabele c, categorie 1-9); de fase van betrokkenheid t.a.v. de norm is dat geen collectieve norm of ideaal aanwezig is of verwacht wordt (variabele e, fase 0-1); het stadium van de collectieve norm ligt beneden het geaggregeerde individuele stadium van moreel oordelen (variabele f, 2 versus 3, 3/4). De omschrijving van de variabelen (b) en (f) zijn isomorf aan die van het individuele stadium van moreel oordelen.

Power en Higgins menen dat er *geen* verschillen zijn in de culturen van gewone scholen voor voortgezet onderwijs. Ondanks het feit dat de scholen "...differ dramatically in terms of demographic characteristics of the students, their social and geographical locations, their academic reputations, and the number of students who aspire to and go on to higher education...these three...schools share common characteristics that press on students and teachers and create the same hidden curriculum of authoritarian, individualistic and self-protectionistic, and instrumental norms and institutional valuing" (Higgins, 1991, p. 131, 132). Uit de karakterisering van het moreel klimaat van de modale school voor voortgezet onderwijs blijkt verder dat dit klimaat op twee variabelen (b en f) achterblijft bij de morele competentie van de leerling. Power is van mening dat de morele schoolcultuur van gewone scholen voor voortgezet onderwijs een negatief effect heeft op de wijze van oordelen van leerlingen op praktische dilemma's die in de school zijn gelokaliseerd: "Our research indicates that the cultures of conventional, large, public high schools have a (...) depressing effect on students' judgments about school related problems" (Power, 1988, p. 202). Deze bewering is gebaseerd op de waarneming van een beperkt aantal (8) scholen. Een negatief effect van het moreel klimaat van de institutie waarin een moreel vraagstuk zich voordoet, kan ten dele het feit verklaren dat veel jongeren en volwassenen bij hypothetische dilemma's vaker redenen geven van een hoger stadium van moreel oordelen dan bij de praktische dilemma's die gesitueerd zijn in een maatschappelijke institutie: kantoor, school, gevangenis (Brugman & Weisfelt, 1993; Walker, De Vries & Trevethan, 1987; Weber, 1990). Het negatieve effect wordt zoals we zagen door Power afgeleid uit de lagere gemiddelde score die gegeven wordt aan hoe volgens de leerlingen de meeste leerlingen oordelen in vergelijking met hoe ze zelf oordelen.

Het moreel schoolklimaat van 'just community' scholen

De categorieën van elke variabele geven het proces weer dat scholen hebben doorlopen in de ontwikkeling tot een morele gemeenschap van hoge kwaliteit, een 'just community'.

Voor de ontwikkeling tot een principiële moraal is het noodzakelijk dat de leerlingen worden ingewijd in de conventionele moraal. Dit vindt plaats door de leerlingen kennis en ervaring te laten opdoen in de werkwijze van een democratisch instituut. De school wordt gezien als een maatschappelijke institutie die de overgang vormt tussen het gezin en de maatschappij. De ontwikkeling tot 'just community' scholen werd begeleid door Kohlberg en zijn medewerkers en vond plaats op enkele scholen voor voortgezet onderwijs met diverse leerlingpopulaties. De leerlingen namen op vrijwillige basis deel aan het experiment.

Op een 'just community' school, identificeren de leerlingen zich met de school; de school wordt intrinsiek gewaardeerd. Er is sprake van een betrokkenheid en loyaliteit ten aanzien van de gemeenschap. Er zijn collectieve normen tot stand gekomen. De leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor het handhaven en verdedigen van de collectieve normen. Het 'Stadium van de norm' is congruent met of zelfs hoger op school-gerelateerde morele dilemma's dan op hypothetische morele dilemma's (Power et al., 1989).

Scholen die zich ontwikkelen tot een 'just community' beginnen met de volgende structuur: er zijn bijeenkomsten voor alle leden van de school ('community meetings'), adviescommissies en een discipline commissie. Leerlingen en staf nemen deel in deze verschillende verbanden. Tijdens deze 'community' bijeenkomsten worden open discussies gevoerd die gericht zijn op actuele morele problemen in en rond de school. Er vindt een confrontatie plaats tussen verschillende gezichtspunten en een confrontatie met redenen van hogere stadia, hetgeen de kans op een cognitief conflict verhoogt. Dit zijn factoren die de ontwikkeling in het morele oordeel bevorderen. Ieder lid (leerling, docent) participeert in het opstellen en opleggen van regels en het uitoefenen van macht. Beslissingen worden democratisch genomen: 'een man, een stem'. Voor alle duidelijkheid moet hier aan toegevoegd worden dat het ontwikkelen van vertrouwen in elkaar voorop staat. Power (pers. comm.) geeft het voorbeeld van een leerling die om een geheime stemming vraagt, omdat hij bang is dat zijn stem vervelende gevolgen voor hem heeft. In dat geval wordt de stemming uitgesteld totdat het onderling vertrouwen voldoende is ontwikkeld. De leerlingen dragen verantwoordelijkheid in openbare rollen.

De onderzoekers die deelnamen aan de ontwikkeling van de 'just community' scholen constateerden een verbetering van de morele competentie van de leerlingen en observeerden enkele opvallende veranderingen in hun moreel gedrag: diefstal, vechtpartijen en spijbelen kwamen niet langer voor; het gebruik van drugs en alcohol tijdens schooltijd werd beëindigd. Andere positieve resultaten waren: verbetering van de integratie van Afro-Amerikaanse leerlingen, het leren deelnemen aan democratische bijeenkomsten en verhoging van de onderwijsaspiraties.

Onderzoek naar het moreel schoolklimaat vanuit het gezichtspunt van de school als een morele gemeenschap

In ons onderzoek zijn de bovengenoemde variabelen en categorieën gebruikt om het moreel klimaat te beschrijven op gewone scholen voor voortgezet onderwijs. Zo'n bena-

dering brengt het risico met zich mee dat er geen verschillen tussen scholen worden gevonden, omdat de ontwikkeling tot een rechtvaardige gemeenschap geen doel van deze scholen is. Zoals hierboven al is aangegeven mogen we volgens Higgins (1991) geen verschillen tussen scholen verwachten. Niettemin kunnen we moeilijk geloven dat er geen verschillen in moreel klimaat tussen scholen zijn - al hoeft dat niet te betekenen dat de genoemde variabelen en categorieën gevoelig zijn voor deze verschillen. De volgende kenmerken lijken van belang. Scholen verschillen sterk in hun democratisch functioneren. Een leerlingenraad of -parlement is een kenmerk van de sociale systeemdimesie van het schoolklimaat dat volgens Power et al. (1989) de schoolcultuur sterk kan beïnvloeden. Scholen verschillen in grondslagen van opvoedend handelen, soms in relatie tot denominatie. Ten slotte zijn er schoolniveaus of -typen, en daarmee samenhangend verschillen in demografische kenmerken van de leerlingpopulatie. Volgens vragenlijstonderzoek hangen schoolniveaus samen met sociaal klimaat en delinquentie (Junger-Tas & Kruissink, 1990). De omvang van de leerlingpopulatie is volgens dit type onderzoek van minder belang. Wel vond Baerveldt (1990) een negatieve samenhang tussen integratie in de school en kleine criminaliteit van de leerlingen. Leerlingen begaan meer overtredingen als ze deel uitmaken van een sociaal netwerk waarin hun vrienden meer overtredingen begaan. Leerlingen slagen erin beter te integreren in een school als de school meer aandacht aan de leerlingen besteedt en ook in scholen die de verbetering van hun onderwijsstelsel benadrukken.

Onderzoeksvragen

Het moreel klimaat wordt niet gemeten met traditionele vragenlijsten voor het vaststellen van het sociaal klimaat op school. Het doel van dit onderzoek is een voldoende betrouwbaar en valide, schriftelijk af te nemen instrument te ontwikkelen voor het vaststellen van de wijze waarop leerlingen van scholen voor het voortgezet onderwijs het moreel klimaat op hun school waarnemen. De ontwikkeling van dit Moreel Schoolklimaat Instrument (MSI) verloopt in twee fasen. In de nu afgeronde eerste fase zijn eerst etnografische en vervolgens semi-gestructureerde mondelinge interviews gebruikt voor het vaststellen van het moreel schoolklimaat op 12 scholen voor voortgezet onderwijs. De eerste fase moet uitspraken opleveren die gerelateerd kunnen worden aan de verschillende variabelen en categorieën van moreel schoolklimaat. Inmiddels zijn dergelijke instrumenten ook in de VS en Duitsland ontwikkeld (Lind, 1986, Power, z.j.).

In dit artikel rapporteren we over de eerste fase van het onderzoek. De vraagstelling van die eerste fase luidt: *Kunnen met behulp van de variabelen en onderscheiden categorieën van moreel klimaat verschillen worden vastgesteld tussen leerlingen van scholen voor voortgezet onderwijs?* Het beoogde instrument is slechts bruikbaar als het verschillen kan vaststellen in moreel klimaat tussen scholen, zoals door de leerlingen waargenomen. Inhoeverre die verschillen vervolgens aan de factor 'school' kunnen worden toegeschreven en niet bijvoorbeeld aan de morele competentie van de leerlingen, is een vraag van de tweede fase van het onderzoek.

Methode

Steekproef

Twaalf scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Leiden-Den Haag met de grootste variatie in onderwijsniveau, denominatie en aantal leerlingen (190 tot 1200) werden gekozen voor deelname aan het onderzoek; van de 39 aangeschreven scholen waren 17 scholen bereid mee te werken. In elke school werden leerlingen gekozen van twee leerjaren. Van elk leerjaar werden zes leerlingen geselecteerd door een docent die verantwoordelijk was voor het management van dat leerjaar. De leerlingen werden gekozen op geslacht, positie in de groep (dominant/gemiddeld) en culturele achtergrond. We verwachtten dat dominante leerlingen betere informanten zouden zijn dan gemiddelde leerlingen, omdat ze waarschijnlijk beter bekend zijn met de verschillende sociale netwerken op school (cf. Johnson, 1990, p. 10) en zelf krachtiger het moreel schoolklimaat bepalen dan doorsnee leerlingen.

Scholen werden tweemaal bezocht. In het eerste trimester werd het etnografisch interview gebruikt. 144 leerlingen werden geïnterviewd, 81 jongens en 63 meisjes, in leeftijd variërend van 12 tot 17 jaar. In het tweede trimester werd het semi-gestructureerde interview gebruikt, bestaande uit in de school gesitueerde dilemma's. 143 andere leerlingen van dezelfde scholen, gekozen volgens dezelfde criteria, werden geïnterviewd, 80 jongens en 63 meisjes, in leeftijd variërend van 13 tot 18 jaar.

We geven de resultaten per school. Van de nummers A, B en H zijn MAVO/HAVO leerlingen geïnterviewd; van school I VWO/gymnasium leerlingen; C en J zijn LBO/IBO scholen; school D kent alle niveaus, maar vooral MAVO; school E is een LBO/MAVO; school F een HAVO/VWO; school G een MAVO; school K is een ITS en school L een gymnasium.

Interview

De handleiding voor de afname van het etnografische interview bevatte open vragen en doorvragen om de leerlingen te stimuleren hun eigen waarneming en die van de meerderheid van de leerlingen van hun school onder woorden te brengen.

De handleiding voor het semi-gestructureerde interview bevatte vier morele dilemma's die in de school waren gesitueerd: twee dilemma's met een antisociale gebeurtenis, over diefstal en pesten, en twee met een prosociale gebeurtenis, over hulp bieden aan een medeleerling en participatie in schoolse activiteiten. Deze dilemma's werden gekozen omdat ze de schoolgerelateerde normen bevatten die over de etnografische interviews het meest frequent naar voren kwamen. (1) Ook een vragenlijst met uitspraken over de waardering van de school werd afgenomen. Elk interview werd na afloop door de interviewer beoordeeld op het informatieve gehalte.

Analyse

Voor het vaststellen van het moreel schoolklimaat werden van iedere school 8 etnografische interviews geselecteerd, die door de interviewers als het meest informatief waren beoor-

deeld. Aangezien de interviews met de dominante leerlingen als informatiever waren beoordeeld dan de interviews met de gemiddelde leerlingen, is het vaststellen van het moreel klimaat sterk beïnvloed door de dominante leerlingen. Van deze 8 interviews werden schriftelijke samenvattingen gemaakt. Deze samenvattingen werden met elkaar vergeleken en vormden de basis voor een algemene beschrijving van het moreel klimaat van de school. Binnen alle scholen traden verschillen tussen leerlingen op in de waarneming van het moreel klimaat. Bijvoorbeeld, sommige leerlingen vonden dat er sprake was van een strakke discipline op school, terwijl anderen de omgang tussen leerlingen en docenten juist soepel vonden. In de algemene beschrijving van het moreel schoolklimaat (die naar de school werd gestuurd), werden de waarnemingen benadrukt waar de leerlingen het met elkaar over eens waren. De algemene beschrijvingen werden gescoord op de variabelen en categorieën van moreel klimaat; in twijfelgevallen werden de individuele samenvattingen geraadpleegd.

Resultaten

Tabel 1 geeft een overzicht van de scores van de algemene beschrijvingen van de scholen op de vijf variabelen van moreel klimaat. In de tabel is de inhoud van de norm niet opgenomen; hierin zijn ook verschillen tussen scholen mogelijk. Per school wordt met een cijfer aangegeven welke categorieën van de betreffende variabelen werden gevonden. De categorieën voor de variabelen 'Mate van collectiviteit' en 'Fase van de norm' zijn sterk afhankelijk van de inhoud van de norm. Zo kan bijvoorbeeld op een school de norm 'helpen' individueel zijn (mate van collectiviteit 1-5) en zich in fase 0 bevinden, terwijl op diezelfde school de norm 'vertrouwen' een spontaan collectieve kan zijn (mate van collectiviteit 11) en zich in fase 3 bevinden.

Tabel 1. Het moreel klimaat in scholen voor voortgezet onderwijs

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
De waardering van de school	1 (2)	1	1	3 (1)	1/0	1/2	1	3 (1)	1/2/3	1/0	1 (0)	1/2/3 (4)
Stadium van de gemeenschap	2/3	2/3	2 (3)	3	2 (1)	2/3	2	3 (2)	3 (2)	2 (1)	2 (1)	3
Mate van collectiviteit	(1/2) 6 (7)	6-8, 10	1-3, 6 (7)	(6) 7, 10	1-2, 6-8	1-2, 6-8	6	7-10/11	(2) 6, 7, 9	1/6 (7)	6/8	(2) 6/7, 10-12
Fase van de norm	0/1	1	0	1-4	0/1	1-4	2	1-4	1-2	0	0	2-7
Stadium van de norm	2	2/3	1/2	3	1/2	1/2/3	1/2	3 (2)	2/3	2	2	2/3 (4)

Waardering van de school Stage of community Mate van collectiviteit van de normen Fase van de norm Stadium van de norm

- 0 = Verwerping 1 = Machtsmisbruik 1-5 = Individueel 0 = Geen collectieve norm 1 = Geen collectieve normen, geen individuele rechten
- 1 = Instrumenteel extrinsiek 2 = Concrete wederkerigheid 6-7 = Autoriteit 1 = Individueel voorstel 2 = Geen collectieve normen, individuele rechten
- 2 = Enthousiaste identificatie 3 = Relaties en delen 8-9 = Groep 2-3 = Collectieve norm: acceptatie 3 = Collectieve normen van relaties tussen groepsleden
- 3 = Spontaan gemeenschap 4 = Sociaal contract 10-15 = Collectief 4-5 = Collectieve norm: verwachting 4 = Collectieve normen van de gemeenschap
- 4 = Normatieve gemeenschap 6-7 = Collectieve norm: overtuigen

Om de verschillen in moreel klimaat tussen scholen weer te geven die in deze steekproef voorkwamen, werden twee scholen (E en L) geselecteerd voor een meer gedetailleerde beschrijving. Terwijl het moreel klimaat van school E lijkt op de kwaliteit van het moreel klimaat van de grote scholen voor voortgezet onderwijs in de USA dat Power beschrijft, toont het klimaat van school L enige overeenkomst met het moreel klimaat van de 'just community' scholen (het in het begin van dit artikel gegeven voorbeeld van een leerlinge is van deze school). Beide scholen zijn openbare scholen in dezelfde stad, met een leerlingpopulatie van ongeveer 350 en met gelijke aantallen jongens en meisjes. Het opleidingsniveau verschilt echter; School E is een LBO/MAVO school en School L een gymnasium. Derhalve verschillen de leerlingpopulaties ook van de twee scholen van elkaar op de demografische kenmerken zoals de socio-economische status van de ouders. Ook verschillen de leerlingpopulaties in de etnisch/culturele achtergrond. School E heeft het hoogste percentage (50%) allochtone leerlingen, terwijl school L een gemiddeld percentage heeft (15%).

Andere belangrijk verschillen tussen beide scholen zijn het functioneren van de leerlingenraad en buitenschoolse activiteiten. Beide aspecten kunnen belangrijk zijn voor het moreel klimaat. School E heeft geen goed functionerende leerlingenraad, zoals blijkt uit de uitspraak: "Als je bijvoorbeeld wil dat er meer georganiseerd wordt, dan moet je een hele toestand uithalen. De wc's op school zijn heel vies en als je daar wat van zegt dan luisteren ze niet." Op school L echter functioneert de leerlingenraad goed. Elk jaar worden er verkiezingen gehouden met allerlei festiviteiten. De school staat verder bekend om zijn buitenschoolse activiteiten die een langdurige betrokkenheid en een prestatie motivatie van de leerlingen vragen. Als de uren bij elkaar worden opgeteld die de leerlingen op school aanwezig zijn, aan hun huiswerk besteden en aan buitenschoolse activiteiten, lijkt het alsof het leven van de leerlingen helemaal door de school in beslag wordt genomen. School E daarentegen wordt door de leerlingen een 'saai school' gevonden; de buitenschoolse activiteiten zijn summier.

In de 'Box' op de volgende pagina zijn uitspraken van leerlingen van de beide scholen opgenomen ter illustratie van de variabele "Waardering van de school". Op andere variabelen van moreel klimaat vinden we bij school E en andere scholen met een overeenkomstig klimaat voorbeelden van het eerder genoemde negatieve effect van het klimaat op de oordelen van de individuele leerlingen. Leerlingen doen dingen door de groepsdruk, terwijl ze zelf anders zouden willen doen. Bijvoorbeeld, de bereidheid leerlingen te helpen die gepest worden, wordt ingetoomd door de vrees voor stoere en populaire leerlingen: "Ik zou haar graag willen helpen, maar dat doe ik niet want dan ben ik straks de dupe en dan gaan ze met mij vechten", "Ik bemoei me er niet mee, ik doe gewoon de leuke dingen en wat zij zelf bespreken dat laat ik aan hun over".

In hoeverre zijn de verschillen tussen scholen die uit de interviews met vooral de dominante leerlingen naar voren kwamen geldig? Nu zou de modus of het gemiddelde van uitspraken over hoe anderen op school denken en doen tot een verrassend goede beschrijving van het schoolklimaat kunnen leiden (vgl. Hofstee, 1993). We hebben van 12 andere leerlingen

van de scholen uitspraken verzameld en gecodeerd op de gestructureerde interviews waarbij vier in de school gesitueerde dilemma's werden gebruikt. Het gaat daarbij om uitspraken over gedrag van leerlingen in overeenstemming met de (prosociale) norm en de ervaring van verantwoordelijkheid in het naleven van de norm. De leerlingen werden bij elk dilemma gevraagd hoe zijzelf zouden handelen onder verschillende omstandigheden en hoe ze verwachten dat hun medeleerlingen zouden handelen. De validering van onze keus dat het bij de scholen E en L gaat om de extreem scorende scholen vindt aan de hand van deze uitspraken plaats.

Box: De perceptie van het schoolklimaat van 2 scholen van voortgezet onderwijs op de variabele "de waardering van de school".

School E

a) het waarderen van de school als instituut. De school wordt door het overgrote deel van de leerlingen extrinsiek gewaardeerd als een investering in de toekomst door de goede opleiding die je er krijgt (stadium 1). De school wordt verworpen door een deel van de leerlingen (er wordt veel gespijbel). "Ik zou liever thuis op m'n luie kont zitten, maar daar bereik je in de maatschappij niks mee". De leerling gaat alleen naar school om haar diploma te halen. Ze vindt leren helemaal niet leuk: "Je moet steeds opletten en meedoen". Volgens een leerling zou aan een zieke leraar "never, nooit niet" een kaartje gestuurd worden: "Het is alleen maar handig als ze er niet zijn, dan vallen er juist meer lessen bij ons uit. Dat vinden wij belangrijker".

School L

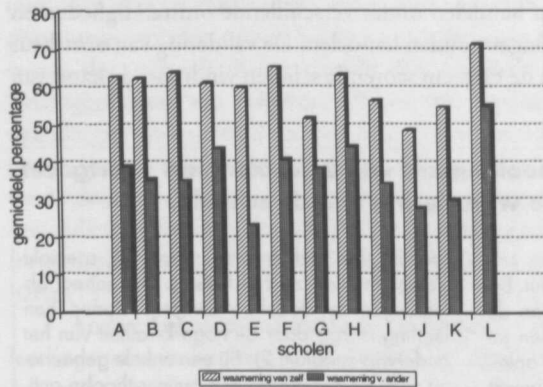
a) het waarderen van de school als instituut. De leerlingen vinden dit een hele leuke school. De school wordt instrumenteel gewaardeerd als een investering in de toekomst door de goede opleiding die je er krijgt (stadium 1). Leerlingen

identificeren zich met de school bij speciale gelegenheden: ze zijn trots op hun school als leerlingen van de school een prijs winnen. Een leerling is trots door de hoge kwaliteit van het onderwijs (stadium 2). Bij een enkele gebeurtenis (een demonstratie; een buitenschoolse activiteit) ervaren leerlingen gevoelens van saamhorigheid, eenheid. Voor veel leerlingen vormt de school een ("spontane") gemeenschap waar de leerlingen (althans het merendeel ervan) om elkaar geven. Ook leraren die bereid zijn zich voor de leerlingen in te zetten worden tot die gemeenschap gerekend. Een kenmerkende uitspraak van een leerling is "Je moet wat voor je school doen" (stadium 3). In een geval waarbij de leerling beargumenteert waarom hij niet spijsbelt treffen we een redenering aan waaruit blijkt dat de school gezien wordt als een instituut waarmee men een contract afsluit m.b.t. de normen en idealen ervan. "Je hebt als het ware een contract met de leraar". (stadium 4) Ook de uitspraak van een leerling dat als de school zou worden opgeheven zij allen zouden staken wijst op een sterk gemeenschapsgevoel.

Figuur 1 geeft het gemiddelde percentage prosociale antwoorden van leerlingen over hun eigen gedrag en over het gedrag van hun klasgenoten op de vier dilemma's. De leerlingen van school L hebben het hoogste percentage van alle scholen op beide variabelen, terwijl de leerlingen van school E het laagste percentage van alle scholen hebben met betrekking tot de perceptie van sociaal gedrag van hun medeleerlingen. Toegepast op bijvoorbeeld het dilemma over helpen betekent dit dat op zowel school E als school L de meeste leerlingen zeggen dat ze een impopulaire klasgenoot zullen helpen, maar dat op school L de leerlingen verwachten dat de meeste medeleerlingen dit ook zullen doen, terwijl

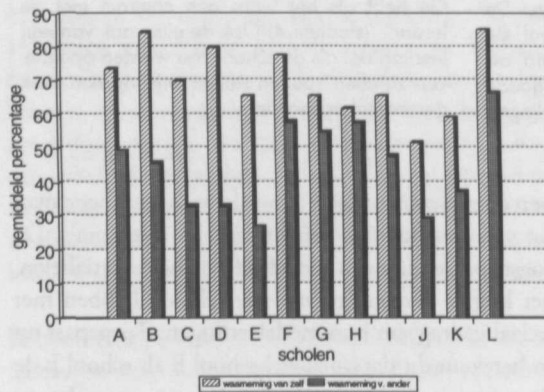
op school E daarentegen de leerlingen verwachten dat slechts een beperkt aantal medeleerlingen dit ook zal doen.

Figuur 1. Prosociale antwoorden



Figuur 2 geeft het gemiddelde percentage uitspraken van leerlingen over de vier dilemma's die verwijzen naar de inhoud van het morele oordeel. Leerlingen werden gevraagd of ze antisociaal gedrag of een gebrek aan sociaal gedrag van zichzelf of hun medeleerlingen in de dilemma's verwerpen. Opnieuw zien we de geringe dunk die de leerlingen van school E hebben over het gedrag van hun medeleerlingen. Toegepast op het dilemma over helpen betekent dit dat op school E gemiddeld meer dan de helft van de leerlingen het zelf af zou keuren als niemand een impopulaire klasgenoot zou helpen, maar dat leerlingen verwachten dat gemiddeld slechts een kwart van hun medeleerlingen dit zou afkeuren.

Figuur 2. Verwerping anti-sociaal gedrag



Daan Brugman, Karin Høst, Mechteld van Roosmalen,
Louis Tavecchio

Moreel klimaat van scholen voor voortgezet onderwijs: de perceptie van de leerlingen

The Moral Atmosphere of Secondary Schools in the Netherlands: Students' Perceptions

Kohlberg has proposed an educational theory of moral development in which the moral atmosphere of an institution is regarded as an important link between moral judgement and moral behavior within this institution. The moral atmosphere refers to the norms, values and meaning systems which members of the institution share and is studied through the perception of these members. The variables and categories that have emerged from the development of the moral atmosphere as the school develops into a just community, are used to describe the moral atmosphere as perceived by the students in 12 widely differing normal secondary schools.

Inleiding

Onderzoek naar de morele ontwikkeling is de afgelopen twee decennia vooral gestimuleerd door de cognitieve ontwikkelingstheorie van Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987). Dit onderzoek heeft zich m.n. gericht op de stadiumgewijze ontwikkeling van de individuele morele *competentie*. Op het hoogste stadium verwijst de morele competentie naar het vermogen om universele, voorschrijvende principes van rechtvaardigheid te gebruiken

Trefwoorden: Waarden en Normen, Ontwikkelingspsychologie, Onderwijs, Schoolbeleving.
D. Brugman, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Universiteit Utrecht, en Vakgroep
Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden.
K. Høst, Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden.
M. van Roosmalen, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Universiteit Utrecht, en Vakgroep
Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden.
L.W.C. Tavecchio, Vakgroep Algemene Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden.
Correspondentie: D. Brugman, Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9555,
2300 RB Leiden.

voor het oplossen van conflicterende claims tussen personen of partijen. De morele competentie wordt gemeten door aan individuen abstracte, hypothetische dilemma's voor te leggen en hun te vragen hoe de protagonist in het dilemma zou moeten handelen en waarom (prescriptief). Klassiek is het voorbeeld van Heinz, die voor de keus staat een medicijn voor zijn zieke vrouw te stelen of haar te laten sterven. In hun motiveringen voor het - vanuit moreel perspectief beschouwd - geprefereerde handelen blijken personen 5 stadia te doorlopen. Een stadium geeft een georganiseerde wijze van denken weer, de onderliggende gedachtengang is voor elk stadium consistent. De cognitieve ontwikkelingsbenadering gaat er vanuit dat elk individu deze stadia in een vaste, onomkeerbare volgorde doorloopt. De ontwikkeling kan echter op ieder stadium stoppen. De stadia zijn hiërarchisch geïntegreerd, ieder stadium omvat de daaraan voorafgaande. Deze criteria zijn onderwerp van voortdurend debat en onderzoek.

Kohlberg's theorie over de ontwikkeling van de morele competentie maakt deel uit van een veelomvattender theorie van de morele 'performance'. Morele 'performance' verwijst naar het redeneren, beslissen en gedrag van individuen ten aanzien van morele dilemma's die tot zijn/haar leefwereld behoren. Deze dilemma's worden praktische dilemma's genoemd. Behalve naar de prescriptieve redenering, wordt bij deze dilemma's ook gevraagd naar wat men doet en waarom; nagegaan wordt in hoeverre men zich verantwoordelijk beschouwt voor de situatie en of het gedrag prosociaal van aard is. Een theorie over de morele 'performance' is op z'n best een theorie-in-wording (Edelstein, 1985). Van deze veelomvattender theorie maakt ook de morele cultuur of het moreel klimaat van een institutie zoals het wordt waargenomen door de betrokkenen deel uit. De morele cultuur van een institutie wordt gezien als een intermediaire variabele tussen de morele competentie en het moreel gedrag binnen die institutie (Higgins, Power, & Kohlberg, 1984, Kohlberg & Candee, 1984, Kohlberg & Diessner, 1991).

De school als een morele gemeenschap

Ons onderzoek naar de morele cultuur van scholen voor voortgezet onderwijs past in deze bredere theorie naar de morele 'performance'. Het onderzoek startte in het najaar van 1991 met etnografische interviews, waarbij van de geïnterviewde gevraagd werd zich op te stellen als een informant die de cultuur van de school beschrijft (Jennings & Kohlberg, 1983). De openingsvraag van dit interview luidde:

Interviewster: Stel dat ik bij jou in de buurt ben komen wonen. Ik denk er over naar jouw school te gaan en ik vraag je van: "Joh, hoe is 't nou op jouw school?". Hoe zou jij je school beschrijven?

Een leerlinge, een meisje van 15 jaar, beantwoordde de vraag als volgt: Heel leuk. In het begin vond ik het niet zo leuk. Een heleboel mensen denken dat het een studeer school is, echt zo, ja, alleen maar een gymnasium en zo, maar het is echt 'n heel erg gezellige school. Omdat het ook zo klein is, is het heel erg gezellig. Je kent heel veel mensen. Het is niet zo dat als je in de eerste komt dat de zesde klassers dan met je gaan spelen of zo, wat je op heel veel scholen wel hebt vind ik. (...) Het is gewoon heel hecht, ... ook met heel veel mensen in de klas.. kan je al op een feest of zo, dat

je heel erg gaat praten, dat je heel goed met iemand kan praten over problemen of sowieso over best wel dingen die je niet zomaar aan iemand vertelt. 't Is gewoon heel hecht, een hele hechte groep.

Interviewster: Hebben alle leerlingen van deze school dat gevoel denk je?

Leerling: Nee, dat denk ik niet, maar wel een groot deel denk ik. Ja, er zijn natuurlijk een paar mensen die er buiten vallen, en een paar mensen die het helemaal niet leuk vinden, maar ik denk dat een heel groot deel echt zo'n gevoel heeft.

De leerling geeft aan dat haar opvatting over de school gedeeld wordt door de meerderheid van de leerlingen. Deze vraagstelling naar het gedrag en de opvattingen van de andere leerlingen van de school is kenmerkend voor de benadering van de school als een morele gemeenschap. Deze benadering onderzoekt de effecten van de morele schoolcultuur op de morele oordeelsvorming van de leerlingen en probeert de morele schoolcultuur te ontwikkelen tot een 'just community' (Kohlberg, 1981, 1985; Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Nu kan deze school in zekere zin een gemeenschap zijn, is het echter ook een morele gemeenschap? Moraliteit in deze benadering is gebaseerd op rechtvaardigheid en moet worden onderscheiden van conventionaliteit (etiquette) of prudentie. Gemeenschap verwijst naar een ideaaltype van de relaties tussen personen in moderne instituties, waarbij de relaties op zich worden gewaardeerd en niet als instrumenteel worden beschouwd.

Moreel schoolklimaat zoals waargenomen door de leerlingen: operationalisatie

De morele cultuur van een school verwijst naar de normen, waarden en betekenis-systemen die de leden van de school delen. Het is de vierde dimensie die Anderson (1982) onderscheidt in haar analyse van het klimaat van instituties. De andere drie dimensies zijn: (a) de ecologische dimensie, die betrekking heeft op de fysieke en materiële hulpbronnen van de school, (b) de milieu dimensie, die verwijst naar de kenmerken van de staf (salarissen, stabiliteit, opleidingsniveau) en van de leerlingen (gezinsachtergronden, prestatieniveau), (c) de sociale-systeem dimensie, die refereert aan de organisatiestructuur, procedures, het onderwijsprogramma. In dit artikel gaat het om de cultuurdimensie; in tegenstelling tot de drie andere klimaatdimensies wordt deze in kaart gebracht aan de hand van de waarneming van de leerlingen. Volledigheidshalve spreken we van het door de leerlingen *waargenomen moreel schoolklimaat*, gemakshalve van moreel schoolklimaat. Als andere klimaatdimensies aan de orde komen zal hier nadrukkelijk op worden gewezen. Het moreel schoolklimaat wordt gemeten door leerlingen in de school gelokaliseerde, reële morele dilemma's voor te leggen en een inschatting te vragen van de individuele en de gemeenschappelijke gedragingen, motieven en redenen. Door aggregatie wordt vervolgens de waarneming van het moreel klimaat van een school beschreven.

Zes variabelen worden onderscheiden in het moreel schoolklimaat. Elke variabele is nader onderverdeeld in categorieën.

a) De *waardering voor de school als instituut*. Hierbij gaat het om de mate waarin de leerlingen de school intrinsiek, als een gemeenschap, waarderen. Er worden vijf categorieën onderscheiden: de school wordt verworpen; de school wordt instrumenteel extrinsiek gewaardeerd als een investering in de toekomst; er is enthousiaste identificatie met de school -zoals bijv. bij een sporttoernooi; er is sprake van een spontane gemeenschap; en ten slotte van een normatieve gemeenschap.

b) *De school als gemeenschap*, waarbij het gaat om de betekenissen die leerlingen aan de gemeenschap geven als eindwaarde. In het eerste stadium worden relaties bepaald door (fysieke) macht. In het tweede stadium worden de relaties op school gezien vanuit het principe van concrete wederkerigheid. In het derde stadium wordt de school ook gewaardeerd op grond van de vriendschapsrelaties en in het vierde en laatste stadium wordt aan de school een eigen normatieve structuur onderscheiden. Men ziet in dat geval de school als een instituut waarmee men een sociaal contract afsluit m.b.t. de normen en idealen ervan.

c) De *mate waarin de norm gedeeld wordt*, geeft aan in welke mate de leerlingen verwachten dat hun medeleerlingen zich aan de norm zullen houden omdat ze leerlingen zijn van de betrokken school. Er worden 15 categorieën onderscheiden, van een louter individualistische opvatting van normen tot een opvatting waarin tot uitdrukking komt wat 'wij' als 'leerlingen van deze school' onderschrijven; in een aantal tussenliggende categorieën wordt een autoriteit als drager van de norm beschouwd of is sprake van een groepstegencultuur. Voorzover er op een school dus sprake is van verschillende groepsculturen komt dit op deze variabele tot uitdrukking.

d) Bij *de inhoud van de norm* wordt onderscheid gemaakt tussen normen die betrekking hebben op de gemeenschap (voor elkaar zorgen, vertrouwen, integratie, participatie, openbaarheid, verantwoordelijkheid en binding), eerlijkheid en billijkheid (democratische rechten en plichten) en orde. Met deze variabele wordt vastgesteld in hoeverre leerlingen verwachten dat hun medeleerlingen prosociale handelingsintenties hebben en daaraan ook in hun gedrag uitdrukking zullen geven.

e) In de *fase van betrokkenheid ten aanzien van de norm* komt tot uitdrukking in welke mate men zich verbonden voelt met de gedeelde normen. Er worden 7 fasen onderscheiden. In de nulfase ontbreekt het aan gemeenschappelijke normen en deze worden noch voorgesteld, noch verwacht. Vervolgens komen fasen waarin zulke normen worden voorgesteld, aanvaard en daarna ook verwacht. In de laatste fasen worden de normen ook verdedigd en gehandhaafd door de leerlingen.

f) Het *stadium van de norm* geeft het stadium van praktisch sociaal-moreel redeneren aan dat door de betrokkenen gedeeld wordt. Het begrip "stadium" wordt hier niet op dezelfde wijze opgevat als in de ontwikkeling van de morele competentie. Er is weliswaar sprake van kwalitatieve verschillen, maar er wordt niet geclaimd dat deze verschillen getoetst kunnen worden aan dezelfde criteria als de stadia van de morele competentie.

Het moreel schoolklimaat van gewone scholen voor voortgezet onderwijs

Op basis van empirisch onderzoek geven Power et al. (1989) de volgende karakterisering van het moreel klimaat op de modale Amerikaanse 'highschool': de waardering van de school is overwegend extrinsiek (variabele a, categorie 1) [zie tabel 1]; het stadium van de school als gemeenschap is lager (variabele b, meestal stadium 2) dan het stadium van de geaggregeerde stadia van individuele morele oordeelsvorming (stadium 3, 3/4); de mate waarin de norm gedeeld wordt is individueel, autoritair of een groepstegencultuur (variabele c, categorie 1-9); de fase van betrokkenheid t.a.v. de norm is dat geen collectieve norm of ideaal aanwezig is of verwacht wordt (variabele e, fase 0-1); het stadium van de collectieve norm ligt beneden het geaggregeerde individuele stadium van moreel oordelen (variabele f, 2 versus 3, 3/4). De omschrijving van de variabelen (b) en (f) zijn isomorf aan die van het individuele stadium van moreel oordelen.

Power en Higgins menen dat er *geen* verschillen zijn in de culturen van gewone scholen voor voortgezet onderwijs. Ondanks het feit dat de scholen "...differ dramatically in terms of demographic characteristics of the students, their social and geographical locations, their academic reputations, and the number of students who aspire to and go on to higher education...these three...schools share common characteristics that press on students and teachers and create the same hidden curriculum of authoritarian, individualistic and self-protectionistic, and instrumental norms and institutional valuing" (Higgins, 1991, p. 131, 132). Uit de karakterisering van het moreel klimaat van de modale school voor voortgezet onderwijs blijkt verder dat dit klimaat op twee variabelen (b en f) achterblijft bij de morele competentie van de leerling. Power is van mening dat de morele schoolcultuur van gewone scholen voor voortgezet onderwijs een negatief effect heeft op de wijze van oordelen van leerlingen op praktische dilemma's die in de school zijn gelokaliseerd: "Our research indicates that the cultures of conventional, large, public high schools have a (...) depressing effect on students' judgments about school related problems" (Power, 1988, p. 202). Deze bewering is gebaseerd op de waarneming van een beperkt aantal (8) scholen. Een negatief effect van het moreel klimaat van de institutie waarin een moreel vraagstuk zich voordoet, kan ten dele het feit verklaren dat veel jongeren en volwassenen bij hypothetische dilemma's vaker redenen geven van een hoger stadium van moreel oordelen dan bij de praktische dilemma's die gesitueerd zijn in een maatschappelijke institutie: kantoor, school, gevangenis (Brugman & Weisfelt, 1993; Walker, De Vries & Trevethan, 1987; Weber, 1990). Het negatieve effect wordt zoals we zagen door Power afgeleid uit de lagere gemiddelde score die gegeven wordt aan hoe volgens de leerlingen de meeste leerlingen oordelen in vergelijking met hoe ze zelf oordelen.

Het moreel schoolklimaat van 'just community' scholen

De categorieën van elke variabele geven het proces weer dat scholen hebben doorlopen in de ontwikkeling tot een morele gemeenschap van hoge kwaliteit, een 'just community'.

Voor de ontwikkeling tot een principiële moraal is het noodzakelijk dat de leerlingen worden ingewijd in de conventionele moraal. Dit vindt plaats door de leerlingen kennis en ervaring te laten opdoen in de werkwijze van een democratisch instituut. De school wordt gezien als een maatschappelijke institutie die de overgang vormt tussen het gezin en de maatschappij. De ontwikkeling tot 'just community' scholen werd begeleid door Kohlberg en zijn medewerkers en vond plaats op enkele scholen voor voortgezet onderwijs met diverse leerlingpopulaties. De leerlingen namen op vrijwillige basis deel aan het experiment.

Op een 'just community' school, identificeren de leerlingen zich met de school; de school wordt intrinsiek gewaardeerd. Er is sprake van een betrokkenheid en loyaliteit ten aanzien van de gemeenschap. Er zijn collectieve normen tot stand gekomen. De leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor het handhaven en verdedigen van de collectieve normen. Het 'Stadium van de norm' is congruent met of zelfs hoger op school-gerelateerde morele dilemma's dan op hypothetische morele dilemma's (Power et al., 1989).

Scholen die zich ontwikkelen tot een 'just community' beginnen met de volgende structuur: er zijn bijeenkomsten voor alle leden van de school ('community meetings'), adviescommissies en een discipline commissie. Leerlingen en staf nemen deel in deze verschillende verbanden. Tijdens deze 'community' bijeenkomsten worden open discussies gevoerd die gericht zijn op actuele morele problemen in en rond de school. Er vindt een confrontatie plaats tussen verschillende gezichtspunten en een confrontatie met redenen van hogere stadia, hetgeen de kans op een cognitief conflict verhoogt. Dit zijn factoren die de ontwikkeling in het morele oordeel bevorderen. Ieder lid (leerling, docent) participeert in het opstellen en opleggen van regels en het uitoefenen van macht. Beslissingen worden democratisch genomen: 'een man, een stem'. Voor alle duidelijkheid moet hier aan toegevoegd worden dat het ontwikkelen van vertrouwen in elkaar voorop staat. Power (pers. comm.) geeft het voorbeeld van een leerling die om een geheime stemming vraagt, omdat hij bang is dat zijn stem vervelende gevolgen voor hem heeft. In dat geval wordt de stemming uitgesteld totdat het onderling vertrouwen voldoende is ontwikkeld. De leerlingen dragen verantwoordelijkheid in openbare rollen.

De onderzoekers die deelnamen aan de ontwikkeling van de 'just community' scholen constateerden een verbetering van de morele competentie van de leerlingen en observeerden enkele opvallende veranderingen in hun moreel gedrag: diefstal, vechtpartijen en spijbelen kwamen niet langer voor; het gebruik van drugs en alcohol tijdens schooltijd werd beëindigd. Andere positieve resultaten waren: verbetering van de integratie van Afro-Amerikaanse leerlingen, het leren deelnemen aan democratische bijeenkomsten en verhoging van de onderwijsaspiraties.

Onderzoek naar het moreel schoolklimaat vanuit het gezichtspunt van de school als een morele gemeenschap

In ons onderzoek zijn de bovengenoemde variabelen en categorieën gebruikt om het moreel klimaat te beschrijven op gewone scholen voor voortgezet onderwijs. Zo'n bena-

dering brengt het risico met zich mee dat er geen verschillen tussen scholen worden gevonden, omdat de ontwikkeling tot een rechtvaardige gemeenschap geen doel van deze scholen is. Zoals hierboven al is aangegeven mogen we volgens Higgins (1991) geen verschillen tussen scholen verwachten. Niettemin kunnen we moeilijk geloven dat er geen verschillen in moreel klimaat tussen scholen zijn - al hoeft dat niet te betekenen dat de genoemde variabelen en categorieën gevoelig zijn voor deze verschillen. De volgende kenmerken lijken van belang. Scholen verschillen sterk in hun democratisch functioneren. Een leerlingenraad of -parlement is een kenmerk van de sociale systeemdimesie van het schoolklimaat dat volgens Power et al. (1989) de schoolcultuur sterk kan beïnvloeden. Scholen verschillen in grondslagen van opvoedend handelen, soms in relatie tot denominatie. Ten slotte zijn er schoolniveaus of -typen, en daarmee samenhangend verschillen in demografische kenmerken van de leerlingpopulatie. Volgens vragenlijstonderzoek hangen schoolniveaus samen met sociaal klimaat en delinquentie (Junger-Tas & Kruissink, 1990). De omvang van de leerlingpopulatie is volgens dit type onderzoek van minder belang. Wel vond Baerveldt (1990) een negatieve samenhang tussen integratie in de school en kleine criminaliteit van de leerlingen. Leerlingen begaan meer overtredingen als ze deel uitmaken van een sociaal netwerk waarin hun vrienden meer overtredingen begaan. Leerlingen slagen erin beter te integreren in een school als de school meer aandacht aan de leerlingen besteedt en ook in scholen die de verbetering van hun onderwijsstelsel benadrukken.

Onderzoeksvragen

Het moreel klimaat wordt niet gemeten met traditionele vragenlijsten voor het vaststellen van het sociaal klimaat op school. Het doel van dit onderzoek is een voldoende betrouwbaar en valide, schriftelijk af te nemen instrument te ontwikkelen voor het vaststellen van de wijze waarop leerlingen van scholen voor het voortgezet onderwijs het moreel klimaat op hun school waarnemen. De ontwikkeling van dit Moreel Schoolklimaat Instrument (MSI) verloopt in twee fasen. In de nu afgeronde eerste fase zijn eerst etnografische en vervolgens semi-gestructureerde mondelinge interviews gebruikt voor het vaststellen van het moreel schoolklimaat op 12 scholen voor voortgezet onderwijs. De eerste fase moet uitspraken opleveren die gerelateerd kunnen worden aan de verschillende variabelen en categorieën van moreel schoolklimaat. Inmiddels zijn dergelijke instrumenten ook in de VS en Duitsland ontwikkeld (Lind, 1986, Power, z.j.).

In dit artikel rapporteren we over de eerste fase van het onderzoek. De vraagstelling van die eerste fase luidt: *Kunnen met behulp van de variabelen en onderscheiden categorieën van moreel klimaat verschillen worden vastgesteld tussen leerlingen van scholen voor voortgezet onderwijs?* Het beoogde instrument is slechts bruikbaar als het verschillen kan vaststellen in moreel klimaat tussen scholen, zoals door de leerlingen waargenomen. Inhoeverre die verschillen vervolgens aan de factor 'school' kunnen worden toegeschreven en niet bijvoorbeeld aan de morele competentie van de leerlingen, is een vraag van de tweede fase van het onderzoek.

Methode

Steekproef

Twaalf scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Leiden-Den Haag met de grootste variatie in onderwijsniveau, denominatie en aantal leerlingen (190 tot 1200) werden gekozen voor deelname aan het onderzoek; van de 39 aangeschreven scholen waren 17 scholen bereid mee te werken. In elke school werden leerlingen gekozen van twee leerjaren. Van elk leerjaar werden zes leerlingen geselecteerd door een docent die verantwoordelijk was voor het management van dat leerjaar. De leerlingen werden gekozen op geslacht, positie in de groep (dominant/gemiddeld) en culturele achtergrond. We verwachtten dat dominante leerlingen betere informanten zouden zijn dan gemiddelde leerlingen, omdat ze waarschijnlijk beter bekend zijn met de verschillende sociale netwerken op school (cf. Johnson, 1990, p. 10) en zelf krachtiger het moreel schoolklimaat bepalen dan doorsnee leerlingen.

Scholen werden tweemaal bezocht. In het eerste trimester werd het etnografisch interview gebruikt. 144 leerlingen werden geïnterviewd, 81 jongens en 63 meisjes, in leeftijd variërend van 12 tot 17 jaar. In het tweede trimester werd het semi-gestructureerde interview gebruikt, bestaande uit in de school gesitueerde dilemma's. 143 andere leerlingen van dezelfde scholen, gekozen volgens dezelfde criteria, werden geïnterviewd, 80 jongens en 63 meisjes, in leeftijd variërend van 13 tot 18 jaar.

We geven de resultaten per school. Van de nummers A, B en H zijn MAVO/HAVO leerlingen geïnterviewd; van school I VWO/gymnasium leerlingen; C en J zijn LBO/IBO scholen; school D kent alle niveaus, maar vooral MAVO; school E is een LBO/MAVO; school F een HAVO/VWO; school G een MAVO; school K is een ITS en school L een gymnasium.

Interview

De handleiding voor de afname van het etnografische interview bevatte open vragen en doorvragen om de leerlingen te stimuleren hun eigen waarneming en die van de meerderheid van de leerlingen van hun school onder woorden te brengen.

De handleiding voor het semi-gestructureerde interview bevatte vier morele dilemma's die in de school waren gesitueerd: twee dilemma's met een antisociale gebeurtenis, over diefstal en pesten, en twee met een prosociale gebeurtenis, over hulp bieden aan een medeleerling en participatie in schoolse activiteiten. Deze dilemma's werden gekozen omdat ze de schoolgerelateerde normen bevatten die over de etnografische interviews het meest frequent naar voren kwamen. (1) Ook een vragenlijst met uitspraken over de waardering van de school werd afgenomen. Elk interview werd na afloop door de interviewer beoordeeld op het informatieve gehalte.

Analyse

Voor het vaststellen van het moreel schoolklimaat werden van iedere school 8 etnografische interviews geselecteerd, die door de interviewers als het meest informatief waren beoor-

deeld. Aangezien de interviews met de dominante leerlingen als informatiever waren beoordeeld dan de interviews met de gemiddelde leerlingen, is het vaststellen van het moreel klimaat sterk beïnvloed door de dominante leerlingen. Van deze 8 interviews werden schriftelijke samenvattingen gemaakt. Deze samenvattingen werden met elkaar vergeleken en vormden de basis voor een algemene beschrijving van het moreel klimaat van de school. Binnen alle scholen traden verschillen tussen leerlingen op in de waarneming van het moreel klimaat. Bijvoorbeeld, sommige leerlingen vonden dat er sprake was van een strakke discipline op school, terwijl anderen de omgang tussen leerlingen en docenten juist soepel vonden. In de algemene beschrijving van het moreel schoolklimaat (die naar de school werd gestuurd), werden de waarnemingen benadrukt waar de leerlingen het met elkaar over eens waren. De algemene beschrijvingen werden gescoord op de variabelen en categorieën van moreel klimaat; in twijfelgevallen werden de individuele samenvattingen geraadpleegd.

Resultaten

Tabel 1 geeft een overzicht van de scores van de algemene beschrijvingen van de scholen op de vijf variabelen van moreel klimaat. In de tabel is de inhoud van de norm niet opgenomen; hierin zijn ook verschillen tussen scholen mogelijk. Per school wordt met een cijfer aangegeven welke categorieën van de betreffende variabelen werden gevonden. De categorieën voor de variabelen 'Mate van collectiviteit' en 'Fase van de norm' zijn sterk afhankelijk van de inhoud van de norm. Zo kan bijvoorbeeld op een school de norm 'helpen' individueel zijn (mate van collectiviteit 1-5) en zich in fase 0 bevinden, terwijl op diezelfde school de norm 'vertrouwen' een spontaan collectieve kan zijn (mate van collectiviteit 11) en zich in fase 3 bevinden.

Tabel 1. Het moreel klimaat in scholen voor voortgezet onderwijs

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
De waardering van de school	1 (2)	1	1	3 (1)	1/0	1/2	1	3 (1)	1/2/3	1/0	1 (0)	1/2/3 (4)
Stadium van de gemeenschap	2/3	2/3	2 (3)	3	2 (1)	2/3	2	3 (2)	3 (2)	2 (1)	2 (1)	3
Mate van collectiviteit	(1/2) 6 (7)	6-8, 10	1-3, 6 (7)	(6) 7, 10	1-2, 6-8	1-2, 6-8	6	7-10/11	(2) 6, 7, 9	1/6 (7)	6/8	(2) 6/7, 10-12
Fase van de norm	0/1	1	0	1-4	0/1	1-4	2	1-4	1-2	0	0	2-7
Stadium van de norm	2	2/3	1/2	3	1/2	1/2/3	1/2	3 (2)	2/3	2	2	2/3 (4)

Waardering van de school Stage of community Mate van collectiviteit van de normen Fase van de norm Stadium van de norm

- 0 = Verwerping 1 = Machtsmisbruik 1-5 = Individueel 0 = Geen collectieve norm 1 = Geen collectieve normen, geen individuele rechten
- 1 = Instrumenteel extrinsiek 2 = Concrete wederkerigheid 6-7 = Autoriteit 1 = Individueel voorstel 2 = Geen collectieve normen, individuele rechten
- 2 = Enthousiaste identificatie 3 = Relaties en delen 8-9 = Groep 2-3 = Collectieve norm: acceptatie 3 = Collectieve normen van relaties tussen groepsleden
- 3 = Spontaan gemeenschap 4 = Sociaal contract 10-15 = Collectief 4-5 = Collectieve norm: verwachting 4 = Collectieve normen van de gemeenschap
- 4 = Normatieve gemeenschap 6-7 = Collectieve norm: overtuigen

Om de verschillen in moreel klimaat tussen scholen weer te geven die in deze steekproef voorkwamen, werden twee scholen (E en L) geselecteerd voor een meer gedetailleerde beschrijving. Terwijl het moreel klimaat van school E lijkt op de kwaliteit van het moreel klimaat van de grote scholen voor voortgezet onderwijs in de USA dat Power beschrijft, toont het klimaat van school L enige overeenkomst met het moreel klimaat van de 'just community' scholen (het in het begin van dit artikel gegeven voorbeeld van een leerlinge is van deze school). Beide scholen zijn openbare scholen in dezelfde stad, met een leerlingpopulatie van ongeveer 350 en met gelijke aantallen jongens en meisjes. Het opleidingsniveau verschilt echter; School E is een LBO/MAVO school en School L een gymnasium. Derhalve verschillen de leerlingpopulaties ook van de twee scholen van elkaar op de demografische kenmerken zoals de socio-economische status van de ouders. Ook verschillen de leerlingpopulaties in de etnisch/culturele achtergrond. School E heeft het hoogste percentage (50%) allochtone leerlingen, terwijl school L een gemiddeld percentage heeft (15%).

Andere belangrijk verschillen tussen beide scholen zijn het functioneren van de leerlingenraad en buitenschoolse activiteiten. Beide aspecten kunnen belangrijk zijn voor het moreel klimaat. School E heeft geen goed functionerende leerlingenraad, zoals blijkt uit de uitspraak: "Als je bijvoorbeeld wil dat er meer georganiseerd wordt, dan moet je een hele toestand uithalen. De wc's op school zijn heel vies en als je daar wat van zegt dan luisteren ze niet." Op school L echter functioneert de leerlingenraad goed. Elk jaar worden er verkiezingen gehouden met allerlei festiviteiten. De school staat verder bekend om zijn buitenschoolse activiteiten die een langdurige betrokkenheid en een prestatie motivatie van de leerlingen vragen. Als de uren bij elkaar worden opgeteld die de leerlingen op school aanwezig zijn, aan hun huiswerk besteden en aan buitenschoolse activiteiten, lijkt het alsof het leven van de leerlingen helemaal door de school in beslag wordt genomen. School E daarentegen wordt door de leerlingen een 'saai school' gevonden; de buitenschoolse activiteiten zijn summier.

In de 'Box' op de volgende pagina zijn uitspraken van leerlingen van de beide scholen opgenomen ter illustratie van de variabele "Waardering van de school". Op andere variabelen van moreel klimaat vinden we bij school E en andere scholen met een overeenkomstig klimaat voorbeelden van het eerder genoemde negatieve effect van het klimaat op de oordelen van de individuele leerlingen. Leerlingen doen dingen door de groepsdruk, terwijl ze zelf anders zouden willen doen. Bijvoorbeeld, de bereidheid leerlingen te helpen die gepest worden, wordt ingetoomd door de vrees voor stoere en populaire leerlingen: "Ik zou haar graag willen helpen, maar dat doe ik niet want dan ben ik straks de dupe en dan gaan ze met mij vechten", "Ik bemoei me er niet mee, ik doe gewoon de leuke dingen en wat zij zelf bespreken dat laat ik aan hun over".

In hoeverre zijn de verschillen tussen scholen die uit de interviews met vooral de dominante leerlingen naar voren kwamen geldig? Nu zou de modus of het gemiddelde van uitspraken over hoe anderen op school denken en doen tot een verrassend goede beschrijving van het schoolklimaat kunnen leiden (vgl. Hofstee, 1993). We hebben van 12 andere leerlingen

van de scholen uitspraken verzameld en gecodeerd op de gestructureerde interviews waarbij vier in de school gesitueerde dilemma's werden gebruikt. Het gaat daarbij om uitspraken over gedrag van leerlingen in overeenstemming met de (prosociale) norm en de ervaring van verantwoordelijkheid in het naleven van de norm. De leerlingen werden bij elk dilemma gevraagd hoe zijzelf zouden handelen onder verschillende omstandigheden en hoe ze verwachten dat hun medeleerlingen zouden handelen. De validering van onze keus dat het bij de scholen E en L gaat om de extreem scorende scholen vindt aan de hand van deze uitspraken plaats.

Box: De perceptie van het schoolklimaat van 2 scholen van voortgezet onderwijs op de variabele "de waardering van de school".

School E

a) het waarderen van de school als instituut. De school wordt door het overgrote deel van de leerlingen extrinsiek gewaardeerd als een investering in de toekomst door de goede opleiding die je er krijgt (stadium 1). De school wordt verworpen door een deel van de leerlingen (er wordt veel gespijbel). "Ik zou liever thuis op m'n luie kont zitten, maar daar bereik je in de maatschappij niks mee". De leerling gaat alleen naar school om haar diploma te halen. Ze vindt leren helemaal niet leuk: "Je moet steeds opletten en meedoen". Volgens een leerling zou aan een zieke leraar "never, nooit niet" een kaartje gestuurd worden: "Het is alleen maar handig als ze er niet zijn, dan vallen er juist meer lessen bij ons uit. Dat vinden wij belangrijker".

School L

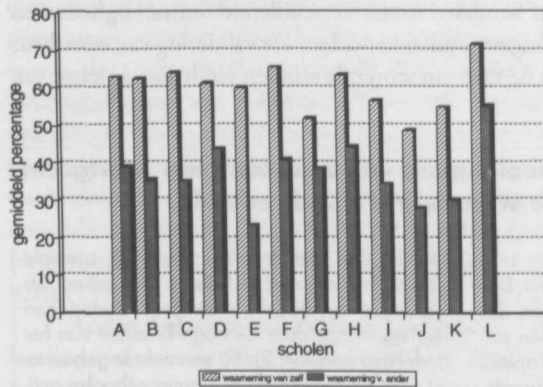
a) het waarderen van de school als instituut. De leerlingen vinden dit een hele leuke school. De school wordt instrumenteel gewaardeerd als een investering in de toekomst door de goede opleiding die je er krijgt (stadium 1). Leerlingen

identificeren zich met de school bij speciale gelegenheden: ze zijn trots op hun school als leerlingen van de school een prijs winnen. Een leerling is trots door de hoge kwaliteit van het onderwijs (stadium 2). Bij een enkele gebeurtenis (een demonstratie; een buitenschoolse activiteit) ervaren leerlingen gevoelens van saamhorigheid, eenheid. Voor veel leerlingen vormt de school een ("spontane") gemeenschap waar de leerlingen (althans het merendeel ervan) om elkaar geven. Ook leraren die bereid zijn zich voor de leerlingen in te zetten worden tot die gemeenschap gerekend. Een kenmerkende uitspraak van een leerling is "Je moet wat voor je school doen" (stadium 3). In een geval waarbij de leerling beargumenteert waarom hij niet spijsbelt treffen we een redenering aan waaruit blijkt dat de school gezien wordt als een instituut waarmee men een contract afsluit m.b.t. de normen en idealen ervan. "Je hebt als het ware een contract met de leraar". (stadium 4) Ook de uitspraak van een leerling dat als de school zou worden opgeheven zij allen zouden staken wijst op een sterk gemeenschapsgevoel.

Figuur 1 geeft het gemiddelde percentage prosociale antwoorden van leerlingen over hun eigen gedrag en over het gedrag van hun klasgenoten op de vier dilemma's. De leerlingen van school L hebben het hoogste percentage van alle scholen op beide variabelen, terwijl de leerlingen van school E het laagste percentage van alle scholen hebben met betrekking tot de perceptie van sociaal gedrag van hun medeleerlingen. Toegepast op bijvoorbeeld het dilemma over helpen betekent dit dat op zowel school E als school L de meeste leerlingen zeggen dat ze een impopulaire klasgenoot zullen helpen, maar dat op school L de leerlingen verwachten dat de meeste medeleerlingen dit ook zullen doen, terwijl

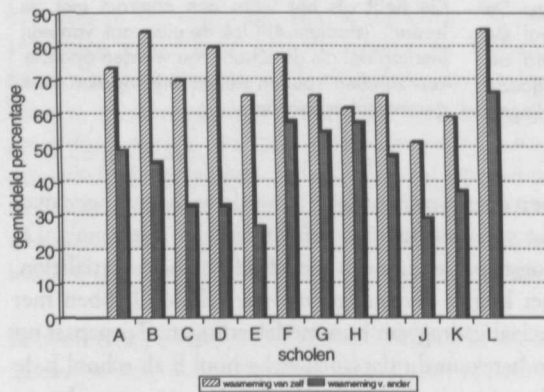
op school E daarentegen de leerlingen verwachten dat slechts een beperkt aantal medeleerlingen dit ook zal doen.

Figuur 1. Prosociale antwoorden



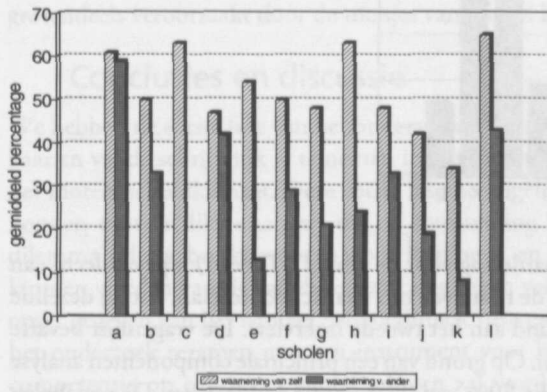
Figuur 2 geeft het gemiddelde percentage uitspraken van leerlingen over de vier dilemma's die verwijzen naar de inhoud van het morele oordeel. Leerlingen werden gevraagd of ze antisociaal gedrag of een gebrek aan sociaal gedrag van zichzelf of hun medeleerlingen in de dilemma's verwerpen. Opnieuw zien we de geringe dunk die de leerlingen van school E hebben over het gedrag van hun medeleerlingen. Toegepast op het dilemma over helpen betekent dit dat op school E gemiddeld meer dan de helft van de leerlingen het zelf af zou keuren als niemand een impopulaire klasgenoot zou helpen, maar dat leerlingen verwachten dat gemiddeld slechts een kwart van hun medeleerlingen dit zou afkeuren.

Figuur 2. Verwerping anti-sociaal gedrag



Figuur 3 geeft het gemiddelde percentage uitspraken van leerlingen over de vier dilemma's die verwijzen naar hun perceptie van verantwoordelijkheid in de dilemma's. Van school C zijn de gegevens onvolledig.

Figuur 3. Waarneming verantwoordelijkheid

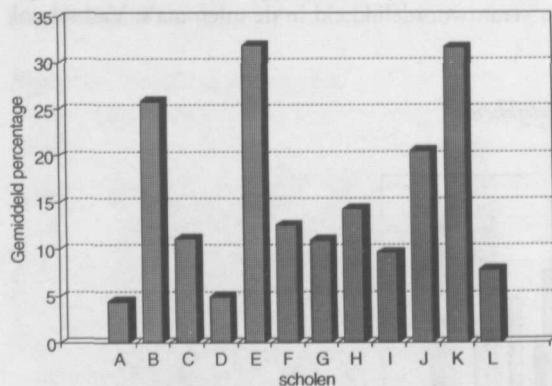


In deze drie gevallen hebben de leerlingen van school L het hoogste of bijna het hoogste percentage, terwijl de leerlingen van school E het laagste of bijna het laagste percentage hebben met betrekking tot het gedrag van hun medeleerlingen.

Opvallend is dat de leerlingen zichzelf positiever beoordelen dan het merendeel van hun medeleerlingen. Sommige scholen worden gekenmerkt door een relatief groot verschil tussen wat de leerlingen zeggen zelf te doen en wat ze denken wat de meerderheid van de leerlingen van hun school zal doen. School E is hiervan een voorbeeld. Het handelen van de leerlingen in de context van de school wordt waarschijnlijk sterk beïnvloed door hoe zij menen dat de meeste leerlingen zullen handelen.

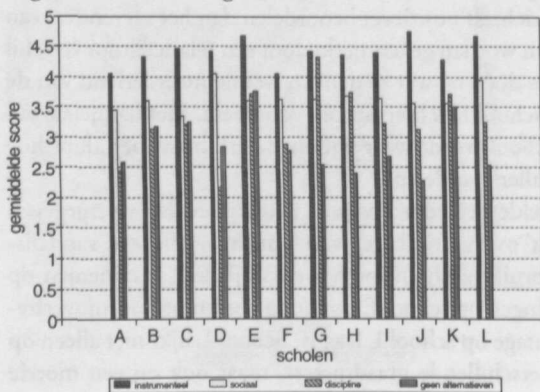
In Figuur 4 wordt het gemiddelde percentage van de geïnterviewden weergegeven die zeggen dat ze 'regelmatig' of 'vaak' overschrijdingen van 8 normen (diefstal, vandalisme, graffiti, alcohol- of softdrugsgebruik, vechten, pesten en spijbelen) waarnemen op school. Opnieuw zien we dat de leerlingen op school E een hoog percentage normovertredingen waarnemen, terwijl dit percentage op school L laag is. School L lijkt niet alleen op een gemeenschap, zo blijkt uit de verschillende graadmeters, maar ook op een morele gemeenschap van een relatief hoog niveau.

Figuur 4. Normoverschrijdingen



De beschrijving van de variabele 'Waardering voor de school' (Tabel 1) is gevalideerd aan de resultaten van een vragenlijst naar de motieven om naar school te gaan, dat bij dezelfde leerlingen werd afgenomen voorafgaand aan het tweede interview. De vragenlijst bevatte 13 items met een 5-punts Likert schaal. Op grond van een principale componenten analyse werden 4 variabelen onderscheiden die 59% van de variantie verklaarden. De variabelen zijn: 'sociale waardering' (6 items, Cronbach's =.70), 'extrinsieke waardering' (3 items, Cronbach's =.69), 'discipline' (2 items, Cronbach's =.64) en gebrek aan alternatieven (2 items, Cronbach's =.34). De laatste schaal is onbetrouwbaar. Het gemiddelde van de 12 scholen op deze vier variabelen is te zien in Figuur 5. De figuur laat zien dat in alle scholen de extrinsieke instrumentele waardering voor de school het belangrijkste is. De sociale waardering staat bij de meeste scholen op de tweede plaats. Ten slotte komen de twee andere variabelen 'Discipline' en 'Gebrek aan alternatieven' die waarschijnlijk verband houden met de categorie 'Verwerping van de school'.

Figuur 5. Waardering van de school



De leerlingen van school E en school L vinden de instrumentele waardering voor de school even belangrijk. Hun scores op de andere waarderingen echter lopen uiteen. Op de variabelen 'Discipline' en 'Geen alternatieven' verschillen de leerlingen van school E significant van de gemiddelde score op de 12 scholen. Het verschil op sociale relaties is marginaal significant ($p \square .08$). Nadere inspectie toonde sexeverschillen binnen de scholen. Het verschil tussen school E en school L op de waardering voor de sociale relaties wordt grotendeels veroorzaakt door de meisjes van school L.

Conclusies en discussie

We hebben de eerste fase van het onderzoek beschreven waarvan het doel is een betrouwbaar en valide schriftelijk af te nemen instrument te ontwikkelen voor het vaststellen van het moreel schoolklimaat. Deze eerste fase heeft geleid tot een selectie van vier schoolgebonden morele dilemma's en tot de formulering van antwoordalternatieven bij deze dilemma's die gebruikt worden door leerlingen en als een operationalisatie beschouwd kunnen worden van de variabelen en categorieën van Power et al. (1989). Daarmee is de opzet gegeven van het Moreel Schoolklimaat Instrument (MSI) dat in de tweede fase van het onderzoek tezamen met een instrument voor het meten van de individuele morele competentie op een groot aantal scholen zal worden afgenomen. De MSI bevat geen uitspraken van alle categorieën van de verschillende variabelen. Wel menen we dat de variabelen en categorieën gebruikt kunnen worden om verschillen te beschrijven in moreel klimaat tussen gewone scholen voor voortgezet onderwijs.

Er werden betekenisvolle verschillen in klimaat tussen de scholen gevonden, al zijn deze wellicht kleiner dan de verschillen tussen veel gewone scholen en 'just community' scholen. De stelling van Higgins (1991) dat de culturen van gewone scholen voor voortgezet onderwijs identiek zijn, gaat in ons onderzoek niet op. Onze oorspronkelijke keuze van twee scholen met extreme culturen, gebaseerd op de resultaten van de etnografische interviews, werd bevestigd aan de hand van uitspraken van andere leerlingen van deze scholen tijdens de semi-structureerde interviews. Uitspraken die betrekking hebben op het gedrag van de medeleerlingen waren meer in overeenstemming met de codering van het moreel schoolklimaat volgens de etnografische interviews dan uitspraken die betrekking hebben op het gedrag van de leerlingen zelf. We wijzen er echter op dat de school met de meest positieve morele cultuur, blijkens de eerder gegeven uitspraken van de leerling *niet* voldoet aan de stereotiepe verwachtingen van de leerling (en buitenstaanders): "In het begin vond ik het niet zo leuk. Een heleboel mensen denken dat het ... alleen maar een gymnasium [is], maar het is echt 'n heel erg gezellige school."

Theoretisch gezien zijn twee variabelen van moreel schoolklimaat gevoelig voor de morele competentie van de leerlingen: stadium van de gemeenschap en stadium van de norm. Of en in welke mate verschillen op deze variabelen van moreel klimaat aan verschillen in morele competentie van de leerlingen kunnen worden toegeschreven is niet bekend; het geplande onderzoek zal antwoord geven op deze vraag. Men kan echter ook

verschillen op de variabelen van moreel klimaat vinden tussen scholen met een nagenoeg gelijk opleidingsniveau.

Volgens de gegevens van de etnografische interviews komt het moreel klimaat van de meeste scholen in onze steekproef meer overeen met de kwaliteit van het moreel klimaat van de 'high schools' in de VS dan met het moreel klimaat van de 'just community' scholen (Power et al., 1989). Naar analogie van de resultaten van het onderzoek in de VS lijkt het ons waarschijnlijk dat dit lage morele klimaat een negatief effect heeft op de morele oordeelsvorming van de leerlingen over vraagstukken die zich in en rond de school voordoen. Enkele uitspraken van leerlingen wijzen daar ook op. Verder blijkt uit het onderzoek naar de 'just community' scholen dat het moreel klimaat in positieve richting kan worden omgebogen, ongeacht de sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen.

In deze omstandigheid is het gemakkelijk te pleiten voor de verbetering van het moreel klimaat van scholen voor voortgezet onderwijs. Het ontwikkelen van een rechtvaardige gemeenschap biedt een blauwdruk voor zo'n onderneming. In zijn oorspronkelijke gedaante is dit aantrekkelijk als experiment. Omdat deze scholen werken met leerlingen die vrijwillig hieraan deelnemen, is het niet van toepassing op de scholen voor voortgezet onderwijs. Andere modellen die geschikter zijn voor gewone scholen zijn inmiddels voorgesteld (Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1990, Murphy, 1988, Schirp, 1990).

Ten slotte wijzen we er op dat leerlingen veel voorbeelden noemen van leerkrachten die falen de normen op school te respecteren: onrechtvaardig straffen, ongelijke behandeling, vooroordelen, ongewenste intimiteiten en onaanvaardbare rookgewoonten. Het ontwikkelen van het moreel klimaat op school zal ook voor sommige leerkrachten consequenties hebben.

Noot

1. In de keuze van gestandaardiseerde schooldilemma's voor het vaststellen van het moreel schoolklimaat, moet men zich ervan bewust zijn dat er verschillen zijn in de toepassing van normen naar opleidingsniveau en socio-economische klasse. Bijvoorbeeld, fysieke agressie wordt sterk afgekeurd door leerlingen van scholen met een hoger opleidingsniveau (en SES), maar spieken en het gebruik van soft drugs worden soms geaccepteerd. Het omgekeerde echter is dikwijls het geval bij leerlingen van scholen met een lager opleidingsniveau (en SES), waar spieken verwaarloosbaar is vanwege de veel lagere druk om te presteren. De keuze van bepaalde dilemma's en derhalve van bepaalde normen, bergt dus het gevaar in zich dat men niets anders meet dan sociale klasse verschillen in de waardering voor bepaalde normen.

Literatuur

- Anderson, C.S. (1982). The search for schoolclimate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.

- Baerveldt, C. (1990). *De school: Broedplaats of broeiest?* Dissertatie RUU. Arnhem: Gouda Quint.
- Brugman, D. & Weisfelt, M.E.W. (1993b). The development of moral reasoning and the professional judgement of certified public accountants. *De Accountant*, 100, 66-71.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelstein, W. (1985). Moral interventions: A sceptical note. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 387-403). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Higgins, A. (1991). The just community approach to moral education: Evolution of the idea and recent findings. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.) *Handbook of Moral Behavior and Development, Volume 3: Application* (pp. 111-141). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development* (pp. 74-106). New York: Wiley.
- Hofstee, W.K.B. (1993). Uitbuiting van de dagelijkse ervaring. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden*, 48, 277-287.
- Jennings, W.S. & Kohlberg, L. (1983). Effects of a just community programme on the moral development of youthful offenders. *Journal of Moral Education*, 12, 33-50.
- Johnson, J.C. (1990). *Selecting Ethnographic Informants*. Newbury Park CA: Sage.
- Junger-Tas, J. & Kruissink, M. (1990). *Ontwikkeling van de jeugdcriminaliteit*. Arnhem.
- Kohlberg, L. (1981). Exploring the moral atmosphere of institutions: a bridge between moral judgment and moral action. In L. Kohlberg, *The Meaning and Measurement of Moral Development* (pp. 35-53) Worcester, Mass.: Clark University Press.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 27-87). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development* (pp. 52-73). New York: Wiley.
- Kohlberg, L. & Diessner, R. (1991). A cognitive-developmental approach to moral attachment. In J.L. Gewirtz & W.M. Kurtines (Eds.), *Intersections with attachment* (pp. 229-246). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. & Higgins, A. (1987). School Democracy and Social Interaction. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Moral Development through Social Interaction* (pp. 102-128). New York: Wiley.
- Lind, G. (1986). *Moralische Atmosphäre Fragebogen (MAF). Theoretische Grundlagen und Instrument*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Murphy, D.F. (1988). The Just Community at Birch Meadow Elementary School. *Phi Delta Kappan*, 69, 427-429.

- Power, C. (1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17, 195-208.
- Power, C. (z.j.). *Moral Atmosphere Questionnaire*. Ongepubliceerd document.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Schirp, H. (1990). *Promotion of moral-cognitive capacity through opening of schools - the organisation of school-life through the promotion of a moral-cognitive capacity*. Paper presented at the Symposium on Research on Effective and Responsible Teaching. Fribourg.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1990). *Creating a caring community: A school-based program to promote children's sociomoral development*. Paper presented at the Symposium on Research on Effective and Responsible Teaching. Fribourg.
- Walker, L.J., De Vries, B.J., & Trevethan, S.D. (1987). Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. *Child Development*, 58, 842-858.
- Weber, J. (1990). Managers' moral reasoning: Assessing their responses to three moral dilemmas. *Human Relations*, 43, 687-702.