



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Verantwoording van waardegericht onderwijs

Klaassen, C.; Veugelers, W.

**Publication date**

2009

**Document Version**

Final published version

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Klaassen, C., & Veugelers, W. (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. (Pedagogische kwaliteit; No. 78). Onderzoeksalliantie Pedag. Dimensie vh Onderw//ILO, UvA/UvH.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

*Pedagogische  
kwaliteit*

**78**

# Verantwoording van waardegericht onderwijs

C. Klaassen  
W. Veugelers

# **Verantwoording van waardegericht onderwijs**

C. Klaassen  
W. Veugelers

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Verantwoording van waardegericht onderwijs

C. Klaassen, Nijmegen. Pedagogiek en Onderwijskunde, Radboud Universteit.  
W. Veugelers 2000, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universteit van Amsterdam.

ISBN 978-90-7996-003-3

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:  
Pedagogiek en Onderwijskunde  
Radboud Universiteit  
Dr. C. Klaassen  
Postbus 9104  
6500 HE Nijmegen  
C.Klaassen@pwo.ru.nl  
Copyright © Pedagogiek en onderwijskunde, 2009

*Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.*

# Inhoud

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
1 Inleiding: Achtergrond van het onderzoek	9
2 Educational governance: Verantwoorden als opgave en uitdaging	13
3 Het verantwoorden van de pedagogische opdracht	19
4 Opzet en uitvoering veldverkenning verantwoording burgerschap	27
5 Resultaten veldverkenning verantwoording burgerschap	31
6 Product	39
7 Aanbevelingen	45
Literatuur	47
Bijlage 1 Brief: Aankondiging en Doel van onderzoek	51
Bijlage 2 Sheets tussentijds overleg in Steenwijk met experts	53
Publicaties in de reeks ‘De Pedagogische Dimensie’	55



## Woord vooraf

De Federatie Christelijk BVE heeft in het kader van het Kortlopend Onderwijsonderzoek een onderzoek aangevraagd dat zich richt op de verantwoording van de kerntaken van burgerschapsvorming in de BVE en meer specifiek op de twee door de Federatie toegevoegde kerntaken van zingeving en dialoog en de bijdrage die het onderwijs daaraan kan leveren.

Achtergrond van deze aanvraag is dat bij de realisering van de burgerschapsvorming een herkenbare relatie gelegd moet worden met de eigen missie van de school omdat hierin de specifieke waarden en inspiratiebronnen van de school tot uitdrukking komen, die richtinggevend behoren te zijn voor de betreffende waardegerichte activiteiten van de school. Met het oog op zowel de landelijke doelstellingen van burgerschap als het realiseren van de missie van de school is het daarom belangrijk dat de waardegerichte activiteiten opgenomen worden in het kwaliteitszorgsysteem van de school en dat deze activiteiten duidelijk en expliciet verantwoord worden.

De aanvrager van dit kortlopend onderwijsonderzoek is op zoek naar een verantwoorde manier om vanuit de eigen missie 'schooleigen kwaliteiten' in kaart te brengen en te verantwoorden. Dit is geen eenvoudige zaak. Er zijn tot op heden weinig voorbeelden van instrumenten voor kwaliteitsmeting die erop gericht zijn de eigen missie om te zetten in concreet vast te stellen en te evalueren factoren van waardegericht onderwijs. De aanvrager heeft een moeilijk vraagstuk aangekaart, een vraagstelling die getuigt van 'morele moed' in onderwijsland.

De voorliggende praktijkgerichte brochure bevat een uitvoerige beschrijving van de achtergronden en kenmerken van het geconstrueerde instrumentarium. Daarnaast bevat de brochure suggesties voor de wijze waarop scholen het beoogde instrumentarium in de praktijk kunnen toepassen.

In dit voorwoord willen wij onze dank uitspreken voor de vruchtbare samenwerking die wij als onderzoekers mochten hebben met de aanvrager, de geïnterviewde docenten en de leden van de expertisegroepen die wij konden raadplegen in verschillende bijeenkomsten onder andere in een bijeenkomst in Zwolle voorafgaand aan de start van het project en tijdens de uitvoering van het project in bijeenkomsten in Steenwijk en Amersfoort. Tijdens deze bijeenkomsten is indringend gesproken over de

noodzaak om op een speciale manier te komen tot een wijze van verantwoording die recht doet aan de pedagogische opdracht, de schooleigen kwaliteiten en de specifieke missie van de betreffende ROC's op het gebied van burgerschapsvorming.

Cees Klaassen  
Radboud Universiteit Nijmegen  
Email: C. Klaassen@pwo.ru.nl

Wiel Veugelers  
Universiteit van Amsterdam &  
Universiteit voor Humanistiek  
Email: W.M.M.H.Veugelers@UvA.nl



## Samenvatting

*“Legitimization norms also shape how you understand the kind of community you wish your school to be”*

Kenneth Strike (2005) in ‘Ethical Leadership in schools. Creating community in an environment of accountability’ (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).

Burgerschapsvorming in het onderwijs krijgt steeds meer aandacht en wordt steeds meer opgenomen in doelstellingen en verantwoording van het onderwijs. In het middelbaar beroepsonderwijs zijn binnen het domein ‘Leren, Loopbaan en Burgerschap’ zeven ‘kerntaken voorgeschreven. De Federatie Christelijk BVE heeft daar twee kerntaken aan toegevoegd ‘zingeving’ en ‘dialogoog’. De Federatie Christelijk BVE wil middels dit onderzoek een instrumentarium ontwikkelen waarmee scholen beter hun activiteiten op dit terrein kunnen verantwoorden.

Het in dit project te construeren instrumentarium moet in de eerste plaats recht doen aan het eigen karakter van het waardegericht werken van docenten. Een dergelijk instrumentarium moet inzicht geven in en aansluiten bij de denk- en beleavingswereld, de doelstellingen en dagelijkse bekommernissen van docenten op dit gebied. Het moet ook inzicht geven in wat hun fundamentele of achterliggende uitgangspunten zijn en liefst ook een inkijk geven in de inzet en morele moed die dagelijks nodig is om de morele en algemene persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen te stimuleren en deze te verbinden met de verschillende vakgebieden en vakmatige aspecten van hun opleiding. In dit onderzoek is met het oog daarop gebruik gemaakt van een aantal diepte-interviews met mensen die veel ervaring hebben en dagelijks worstelen met de ‘ins and outs’ van de onderwijsinspanningen op dit gebied. Het uitgevoerde onderzoek heeft zich daarom gericht op de conceptualisering op pedagogisch-didactisch niveau van de wijze waarop docenten ‘in concreto’ invulling geven aan waardegericht onderwijs. Op basis daarvan en de uitvoerige literatuurstudie en kennisname van eerder onderzoek en ethische reflectie over ‘accountability’ in de onderwijs sfeer is een instrumentarium ontwikkeld waarmee scholen zelf in kaart kunnen brengen op welke wijze zij invulling willen c.q. kunnen geven aan het waardegericht werken in hun organisatie.



# 1 Inleiding: Achtergrond van het onderzoek

Sinds 2005 wordt van scholen verwacht dat zij invulling geven aan het ontwikkelen van ‘actief burgerschap en sociale integratie’. De overheid heeft hiervoor een kader geschetst en verwacht van de scholen dat zij op basis van hun pedagogische visie een concrete invulling geven aan burgerschapsvorming (SLO, 2006). Scholen moeten aan hun omgeving en aan de onderwijsinspectie zichtbaar maken hoe zij invulling geven aan burgerschapsvorming. Daarbij dient zowel aandacht besteed te worden aan de politiek-juridische als aan de participatie-en gemeenschapsdimensie van burgerschap (KPC, 2003; Westheimer en Kahne, 2004). De onderwijsraad gaat ook uit van deze twee dimensies wanneer deze burgerschap omschrijft als: "een formele juridisch-politieke status, inhoudend het samenstel van specifieke rechten en plichten die verbonden zijn aan het hebben van de nationaliteit van een bepaalde staat, het zijn van staatsburger van die staat (...). Daarnaast betreft burgerschap de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren" (Onderwijsraad, 2003, p. 9-10).

Voor de sector van het middelbaar beroepsonderwijs zijn de specifieke burgerschapsaspecten uitgewerkt in een drietal domeinen van burgerschap: Het politieke domein, het sociaal-culturele domein en het economische domein. Vervolgens zijn deze domeinen opgenomen in een breder kader dat ook de oriëntatie op leren en loopbaan als doelen voor het beroepsonderwijs en haar deelnemers omvat. Bij de kerntaken en werkprocessen zoals beschreven in het document ‘Leren, Loopbaan en Burgerschap’ (Ministerie van OC en W., 2007) gaat het om de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemer op zeven voorgeschreven terreinen.

Deze zeven terreinen oftewel ‘kerntaken van de leerling of burger’ zijn de volgende:

- Kerntaak 1 duidt op het benoemen van de eigen ontwikkeling door de deelnemer en het gebruik van middelen en wegen om daarbij passende leerdoelen te bereiken.
- Kerntaak 2 duidt op het sturen van de eigen loopbaan.
- Kerntaak 3 duidt op de participatie in het politieke domein, in de besluitvorming en de beleidsbeïnvloeding.
- Kerntaak 4 duidt op het als werknemer functioneren in een arbeidsorganisatie.
- Kerntaak 5 duidt op het functioneren als kritisch consument.

- Kerntaak 6 duidt op het deelnemen aan allerlei sociale verbanden en het respectvol gebruiken van de openbare ruimte.
- Kerntaak 7 duidt op de zorg voor de eigen gezondheid (vitaal burgerschap).

De implementatie van burgerschap geschiedt aan de hand van deze zeven kerntaken beschreven in het brondocument 'Leren, Loopbaan en Burgerschap'. De Federatieraad Christelijk BVE heeft aan deze lijst van zeven kerntaken nog twee kerntaken toegevoegd, namelijk 'Zingeving' en 'Dialogo'. De implementatie van burgerschapsvorming dient in de visie van de aanvrager plaats te vinden met speciale aandacht voor de levensbeschouwelijke en persoonlijke vorming van de deelnemers.

Docenten moeten deelnemers begeleiden in de 'waardevolle' ontwikkeling van leer-, loopbaan- en burgerschapscompetenties. De twee toegevoegde kerntaken gaan in het bijzonder in op de ethische en procesmatige aspecten van leerprocessen en processen van zingeving. Beide toegevoegde kerntaken kunnen ook worden gezien als de morele basis van de andere meer inhoudelijke en maatschappelijke kerntaken. Beide toegevoegde kerntaken behoren in de visie van de aanvrager de overige andere kerntaken te 'doordrenken'. In het onderhavige onderzoek wordt daarom met name aandacht besteed aan deze twee toegevoegde kerntaken. Het instrumentarium dat in dit onderzoeksproject ontwikkeld is, is bedoeld om de bereikte resultaten op met name dit gebied systematisch, beknopt en overzichtelijk samen te vatten.

Uitgangspunt van het in dit project geconstrueerde instrumentarium is dat het afleggen van verantwoording en het systematisch rapporteren en evalueren van activiteiten op het gebied van de algemene ontwikkeling en de burgerschapsvorming van leerlingen zorgvuldig, transparant, betrouwbaar en valide dient te zijn. Deze algemeen gangbare en redelijke eisen dienen natuurlijk ook gesteld te worden aan de verantwoording van moeilijk toegankelijke en moeilijk in kaart te brengen en te realiseren vormingsdoelen. Ten onrechte worden deze moeilijke onderwijskwaliteiten vaak wel aangeduid als de 'zachte waarden' of 'zachte doelen' van onderwijs. Deze voor de normatieve professionaliteit van docenten zo kenmerkende onderwijsinspanningen moeten uiteraard goed geëvalueerd en verantwoord worden. Er zijn echter geen steekhoudende argumenten aan te voeren dat deze evaluatie en verantwoording per sé gebaseerd zouden moeten zijn op een cijfermatige aanpak. Eerder zijn er redenen aan te voeren waarom, dit gezien de aard van de materie waar het hierom gaat juist grotendeels niet te doen (Roede, E., Klaassen, C., Veugelers, W., Derriks, M. & Schouten, C., 1999; Strike, 2007). Op basis van de bestudeerde literatuur en onderzoeksgegevens wordt in dit project gekozen voor een aanpak die meer narratief en portfolio-gericht is en via meerdere rapportagevormen, zoals enquêtes,

curriculumoverzichten en ‘learner and teacher reports’ het stimuleren van leerprocessen op de betreffende vormingsgebieden en processen van identiteitsvorming bij de leerlingen zichtbaar maken.

De verantwoordingsplicht waarvan hier sprake is, doet zich op diverse niveau's van de organisatie van het onderwijs voor. Het onderzoek richt zich op docenten. Van docenten wordt onder andere in het kader van de burgerschapsvorming en de missie van de school gevraagd om waardegestuurd onderwijs te realiseren. Uit eerder onderzoek is bekend dat veel docenten dit zowel een even belangrijk als moeilijk aspect van hun taak vinden (Klaassen, 2007). Van docenten wordt verwacht dat zij hun doelstellingen, activiteiten en waargenomen effecten op het gebied van waardegestuurd onderwijs kunnen beschrijven en verantwoorden. Mede met het oog op deze verantwoording lijkt een niet louter cijfermatige aanpak op dit vormingsgebied van belang (Strike, 2009). Het in dit project te construeren instrumentarium moet in de eerste plaats recht doen aan het eigen karakter van het waardegestuurd c.q. waardegericht werken van docenten. Een dergelijk instrumentarium moet inzicht geven in en aansluiten bij de denk- en belevingswereld, de doelstellingen en dagelijkse bekommernissen van docenten op dit gebied. Het moet ook inzicht geven in wat hun fundamentele of achterliggende uitgangspunten zijn en liefst ook een inkijk geven in de inzet en morele moed die dagelijks nodig is om de morele en algemene persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen te stimuleren en deze te verbinden met de verschillende vakgebieden en vakmatige aspecten van hun opleiding. In dit onderzoek is met het oog daarop ook gebruik gemaakt van een aantal diepte-interviews met mensen die veel ervaring hebben en dagelijks worstelen met de ‘ins and outs’ van de onderwijsinspanningen op dit gebied. Het uitgevoerde onderzoek heeft zich daarom gericht op de conceptualisering op pedagogisch-didactisch niveau van de wijze waarop docenten ‘in concreto’ invulling geven aan waardegestuurd onderwijs. Op basis daarvan en de uitvoerige literatuurstudie en kennisname van eerder onderzoek en ethische reflectie over ‘accountability’ in de onderwijs sfeer is een instrumentarium ontwikkeld waarmee scholen zelf in kaart kunnen brengen op welke wijze zij invulling willen c.q. kunnen geven aan het waardegestuurd c.q. waardegericht werken in hun organisatie.



## 2 Educational governance: Verantwoorden als opgave en uitdaging

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op een aantal vragen dat van belang zijn voor het onderhavige onderzoek. Aan de orde komen de vragen: Waarom is verantwoorden nodig? Welke motieven worden aangevoerd om verantwoorden zo centraal te stellen? Wat houdt verantwoorden in? Welke manieren van verantwoorden zijn er? Hoe kunnen andere, niet-conventionele manieren van verantwoorden op een valide manier vormgegeven worden?

Onderwijs ligt ingebed in een sociale en maatschappelijke omgeving waarin een groot aantal ‘stakeholders’ te onderkennen zijn die belangen hebben bij de aard en kwaliteit van het onderwijs en ieder op een eigen manier betrokken zijn bij het onderwijs en de school als organisatie en gemeenschap. Veel personen en organisaties hebben behoefte aan informatie over doelen, werkwijzen en effecten van het onderwijs. Van de school wordt verwacht dat deze zich verantwoord naar ouders, leerlingen, leraren, de buurt en de samenleving als geheel. Bij dit laatste kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de relaties met zorginstellingen en de inspectie van het onderwijs. Voor een deel heeft deze verantwoording plaats via formele, institutionele kanalen zoals de verantwoording aan de medezeggenschapsraad, de ouderraad, het schoolbestuur of de Raad van Toezicht. Voor een ander deel dient de school zelf een ‘eigen weg’ te vinden om in relatie met de omgeving aan te geven hoe de vlag erbij hangt.

Meervoudige verantwoording heeft zowel betrekking op verschillende niveaus als op verschillende gebieden. Voor het bijzonder onderwijs heeft verantwoording ook betrekking op het aspect van de missie en denominatie. Van der Geest (2004) merkt hierover op: “Voor scholen en besturen in het bijzonder onderwijs zal het denken over verantwoording logischerwijs ook moeten omvatten een vorm van terugkoppeling of ijking van de school- en bestuurspraktijk aan de grondslag en missie van de school. Een vorm van verantwoording die niet gemakkelijk te operationaliseren is. Zijn de ouders de hoeders van de denominatie en degenen die een bestuur op dit terrein legitimeren of zijn het in aanvulling daarop instituties uit de kerkelijke, politieke, maatschappelijke of wetenschappelijke hoek?” (p.54).

De meervoudige verantwoording wordt op de werkvloer nogal eens gezien als een overbodige, tijdrovende en door de overheid opgelegde verplichting. Vanuit het perspectief van de zich overbelast voelende leerkracht is het weer de zoveelste onnodige administratieve ballast. Meervoudige verantwoording wordt vanuit dit praktijkgeoriënteerde perspectief dan louter gezien als een instrument van externe controle. Leerlingen, leerkrachten of scholen worden er niet beter van, zo is de redenering dan vaak. Dit is echter een te beperkte en in sommige opzichten een onjuiste opvatting van ‘educational governance’.

De verantwoordingsplicht is immers niet alleen gericht op de overheid. Ofschoon de overheid in een democratische staatsvorm natuurlijk alle recht heeft om gedegen informatie te krijgen over wat er gebeurt met het geld van de belastingbetaler en wat de inspanningen en effecten zijn van democratisch vastgelegde onderwijsdoelstellingen (Strike, Haller en Soltis, 2005). Ook de leerlingen, studenten of deelnemers, kortweg de ‘afnemers’ van onderwijs hebben recht op verantwoording evenals de ouders. Belangrijk is ook de verantwoording naar collega’s toe, oftewel de ‘professional community’ van deskundige en ervaren onderwijsprofessionals en naar de publieke opinie die geïnteresseerd is in het welzijn en het belang van de leerling. In plaats van het te zien als een persoonlijke of collectieve bedreiging of als weer een extra controlemiddel kan men de verantwoording ook zien als een hulpmiddel om de doelen en prestaties op een bepaald gebied transparant en voor iedereen herkenbaar te maken.

Op het gebied van de pedagogische opdracht en de levensbeschouwelijke missie van de school biedt de eis en de nieuwe cultuur van verantwoording afleggen kansen en voordelen. Vooral ook op het gebied van de persoonlijke en de burgerschapsvorming kan de school laten zien waar haar doelstellingen en inspanningen en de pedagogische en levensbeschouwelijke missie van de school in feite op gericht zijn. De vraag naar het professioneel expliciteren van de doelstellingen, motivaties en activiteiten op het gebied van de morele vorming en het bevorderen van het welzijn van de leerlingen kan inspirerend werken voor de leerkrachten en de school als organisatie. Het expliciteren is een middel om als leerkracht of schoolteam zichzelf rekenschap te geven van wat men doet op een bepaald gebied.

Uit het bovenstaande moge blijken dat ‘educational governance’ wel degelijk een toegevoegde waarde kan hebben wanneer men het beschouwt als een mogelijkheid om te laten zien dat men ook op dit gebied kwalitatief hoogwaardig werk heeft afgeleverd. Het etaleren van wat men doet, hoe en waarom dat men het zo doet en wat er goed aan is, is ook van belang voor de beroepstrots van leerkrachten.



Zoals hiervoor al aangegeven zijn er meerdere manieren waarop de verantwoording kan plaatsvinden. In de meeste methoden van verantwoording van onderwijsinspanningen staat een kwantitatieve aanpak en evaluatie centraal. De aanvrager van dit onderzoek wil zicht krijgen op 'passende manieren' om 'de waardengedreven kant van het onderwijs' adequaat te kunnen verantwoorden. Daarbij kan gedacht worden aan verschillende typen evaluatiemiddelen, lopend van zuiver kwantitatieve 'benchmarks' naar meer kwalitatieve, niet-cijfermatige, beschrijvende evaluatiemethoden. Het verantwoorden van de onderwijsinspanningen -zeker ook de 'normatieve' inspanningen- kan op meerdere manieren plaatsvinden. Hieraan ligt de gedachte ten grondslag dat 'niet alles wat waardevol is altijd goed in cijfers is uit te drukken'. Cijfers vormen een hulpmiddel bij de 'planning and control' benadering waarbij de verschillende functionarissen in de organisatie zich kunnen verantwoorden en 'afgerekend' worden op de door hen verrichte werkzaamheden en geleverde prestaties. Op het gebied van waardegericht onderwijs en de normatieve ontwikkeling van leerlingen zijn echter, zo blijkt uit veel ervaring op dit gebied, niet alle proces-, product- en prestatie-indicatoren op een valide wijze kwantitatief meetbaar te maken. Daarom wordt in dit onderzoek gezocht naar aanvullende of alternatieve manieren om met behulp van meer kwalitatieve maatstaven de kritische succesfactoren op dit gebied in kaart te brengen. Dat kan doordat men zichzelf een aantal vragen stelt zoals:

- Doen we de goede dingen en wat verstaan wij onder goed?
- Doen we die dingen goed?
- Doen we dingen die haalbaar zijn?
- Doen we dingen die overbodig zijn?
- Wat ontbreekt er?
- Hoe kunnen we de dingen beter doen?

In het onderhavige project wordt daartoe een verantwoording- en evaluatie-instrumentarium voor waardegericht onderwijs op het gebied van de burgerschapsvorming in de ROC-sector ontwikkeld.

Verantwoording vindt, zoals reeds beschreven, plaats naar verschillende groeperingen en belanghebbenden zoals de afnemers, de overheid, de ouders, de collega-professionals, de schoolomgeving en de publieke opinie. Zij zijn allen betrokken bij de effecten van het onderwijs en hebben er in meer of mindere mate ook een bepaald belang bij. Zo hebben ouders belang bij de schoolresultaten van hun kinderen, maar vinden zij ook de opvoedkundige en levensbeschouwelijk vorming van hun kinderen erg belangrijk. In veel gevallen hebben zij met het oog op dit laatste gekozen voor

een school met een specifieke levensbeschouwelijke of opvoedkundige identiteit. Dit betekent dat verantwoording op het gebied van het onderwijs niet alleen betrekking heeft op de behaalde cognitieve resultaten van de leerlingen. Verantwoording op dit gebied moet breder gelagerd zijn en ook betrekking hebben op de waarden en religieuze overtuigingen die het onderwijs en het schoolleven doordringen. Voor de communicatie over de opvoedkundige en levensbeschouwelijke dimensie van het onderwijs moet de school uitvoerig en expliciet ingaan op de waarden en opvattingen wil zij haar taak 'in loco parentis' goed kunnen vervullen. De verschillende betrokkenen en belanghebbenden moeten ook wat dit betreft goed geïnformeerd worden en de school moet ook goed naar deze personen en groeperingen luisteren.

Effecten van burgerschapsvorming kunnen niet alleen uitgedrukt worden in behaalde toetscores van leerlingen. Er is veel meer dat we moeten weten dan de kwantitatieve gegevens ons aan informatie kunnen geven. Niet alleen kwantitatieve data zijn belangrijk, ook kwalitatieve informatie is nodig. Kwantitatieve gegevens vormen vaak weliswaar een belangrijk hulpmiddel om een deel van de betekenis van goed onderwijs te achterhalen. Deze zienswijze wordt ook gedeeld door Kenneth Strike in zijn boek over ethisch schoolleiderschap in een omgeving waarin het verantwoording afleggen centraal staat (Strike, 2007). Strike gaat ervan uit dat wanneer men excessief gebruik wil maken van kwantitatieve gegevens dat men dan veel mist en voor een groot deel voorbijgaat aan de eigenlijke betekenis van professioneel verantwoording afleggen: "There is a great deal about what constitutes a good education that schools will not be held accountable for if the only form of accountability is accountability to the legislature for meeting benchmarks defined by test scores" (p.109).

In een eerdere publicatie hebben wij gewezen op de beperktheid van een dergelijke louter cijfermatige visie op de 'output' van het onderwijs (zie Roede, Klaassen, Veugelers, Derricks & Schouten, 1999). In deze beperkte opvatting van het vaststellen van schooleffecten gaat het vooral of uitsluitend om die kwaliteiten die 'geteld' kunnen worden. Het leerproces in de school wordt gereduceerd tot goed meetbare, afzonderlijke en vergelijkbare fragmenten van officiële schoolkennis. Strike gaat in op de gevolgen van een en ander:

"Many of the aspects of the appreciation and deep understanding of various subject matters will be missed. We will not attend greatly to citizenship. Nor will we pay close attention to other than the basic academic needs of students. These things are not likely to be attended to unless they are upheld in the conversations and deliberations of leaders and teachers who will be concerned for them because their professional knowledge and a client-centered ethic evoke such concerns (...). These things

are unlikely to be well captured in standards and are even less likely to be captured in tests” (p. 109)

Kenneth Strike is ook duidelijk voor wat betreft zijn conclusie: “A full-blooded and multifaceted view of accountability is, thus, a requirement of a full-blooded and multifaceted view of a good education” (p.109). Het punt is dat kwaliteit van onderwijs meer vraagt dan alleen kwantitatieve informatie. Een rijkere kijk op onderwijs vraagt om bredere informatie.



### 3 Het verantwoord en van de pedagogische opdracht

Steeds meer scholen besteden expliciet aandacht aan onderwijs in morele waarden en normen en hebben de pedagogische opdracht opgenomen in de missie van de school. In dit hoofdstuk wordt stilgestaan bij een aantal aspecten die van belang zijn in verband met het verantwoord en van de pedagogische en levensbeschouwelijke opdracht van de school. Onder andere wordt ingegaan op de plaats van waarden in het onderwijs en de wijze waarop getracht wordt om waardegericht onderwijs vorm te geven. Tevens wordt verder ingegaan op het meervoudig verantwoord en van de pedagogische en levensbeschouwelijke schooleigen kwaliteiten.

Waardeontwikkeling en waardeoverdracht vinden in het onderwijs zowel op een bewuste en bedoelde als op een onbewuste en onbedoelde wijze plaats. Naast de manifeste waardesocialisatie is er ook altijd sprake van een latente socialisatie: onderwijs heeft altijd van doen met waarden. Van Haften heeft dit in het aanvangsdebat over de pedagogische opdracht goed aangeduid door te spreken over enerzijds 'waarden in onderwijs' en anderzijds 'onderwijs in waarden'. Om goed zicht te krijgen op de wijze waarop de waardebetrokkenheid van de school verantwoord kan worden is het zaak om eerst even stil te staan bij de vraag naar de betekenis van de pedagogische opdracht van de school en de verschillende manifestaties van de waardebetrokkenheid. De pedagogische opdracht van de school heeft zeer algemeen gesteld betrekking op het stimuleren van de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Meer specifiek wordt daarbij met name gedacht aan de morele vorming van de leerlingen en de opvoeding tot sociaalcompetente burgers. Deze drie elementen, de individuele en sociale persoonsvorming, de morele vorming en de burgerschapsvorming, vormen de kern van de pedagogische opdracht. Naast het streven naar een kennissamenleving is de laatste jaren in vele landen de aandacht voor de opvoeding tot burgerschap en de vorming in waarden en normen zowel maatschappelijk als politiek enorm toegenomen. Naast de vormende taak van het gezin wordt ook van het onderwijs verwacht dat het een bijdrage levert aan de ontwikkeling van deze 'andere kwaliteiten' van onderwijs (Oser & Veugelers, 2008).

Goed burgerschap is in de huidige maatschappij geen vanzelfsprekendheid meer (Halstead & Pike, 2006). Maatschappelijke processen als secularisering, individualisering, waardefragmentering, globalisering en het multicultureler worden van meni-

ge samenleving hebben op normatief gebied tot onduidelijkheden geleid. Bij de opvoeding van nieuwe generaties kan minder dan voorheen worden teruggevallen op een gemeenschappelijke basis aan waarden en normen. Het individu wordt gedwongen zelf aan de slag te gaan, zich een eigen identiteit te creëren en de eigen persoonlijke levensloop te plannen en te organiseren. Leerlingen in het voortgezet onderwijs bijvoorbeeld zijn meer dan vroeger geneigd zelfstandig kritische vragen te stellen bij waardekwesties en op basis daarvan keuzen te maken (Veugelers & De Kat, 2005). Door ontwikkelingen als beschreven in het bovenstaande worden zowel in het algemene als het levensbeschouwelijk gerichte onderwijs vragen gesteld aangaande de bijdrage die waarden in onderwijs en onderwijs in waarden kunnen leveren aan de persoonlijke en sociale identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Hoe kan de pedagogische opdracht effectief worden vormgegeven? In onze visie kan het vormgeven aan de pedagogische opdracht op verschillende manieren plaatsvinden:

- Via het vormingsconcept van de school
- Via het voorbeeldgedrag van de docent
- Via het schoolklimaat oftewel de onderlinge relaties
- Via andere aspecten van het verborgen curriculum
- Via expliciet waardegericht onderwijs

Via het vormingsconcept van de school. In de levensbeschouwelijke en pedagogische doelstellingen en inspiratiebronnen van de school komen de waarden en normen naar voren die belangrijk zijn voor de invulling van de alledaagse schoolse praktijken. In het bijzonder onderwijs is dat dikwijls de specifieke inspiratiebron en denkwereld van de eigen geloofsopvatting. In het vormingsconcept zoals dat dikwijls naar voren treedt in de missie van de school staat de specifieke invulling van de pedagogische opdracht centraal, veelal gericht op persoonsvorming en gemeenschapsvorming. Van scholen wordt tegenwoordig steeds meer verwacht dat zij bij de leerlingen de sociale competenties en het leervermogen ontwikkelen die mensen nodig hebben om in een steeds sneller veranderende (kennis)-maatschappij flexibel te kunnen opereren. Daarnaast wordt ook van scholen verwacht dat zij hun leerlingen besef van normen en waarden bijbrengen en is het een wettelijke opdracht dat zij hun leerlingen opvoeden tot competente burgers.

Via het voorbeeldgedrag van de docent. Uit onder andere het onderzoek van Klaassen en Leeferink (1998) blijkt dat docenten zich ervan bewust zijn dat ze door hun gedrag altijd waarden voorleven. Volgens docenten is aandacht voor kennisoverdracht ook niet los te koppelen van waardeopvoeding. Opvallend is dat veel docenten de pedagogische opdracht van de school niet zozeer beschouwen als een roeping,

maar eerder als een voorwaarde om de onderwijstaak mogelijk te maken. Veugelers (2003) pleit voor een docent die veel bewuster (reflexiever) bezig is met de waardeontwikkeling van leerlingen, en zich ziet als een persoon die zich tussen de maatschappij en de leerling in bevindt. Bedoeld wordt een docent die niet meer strak gestuurd wordt vanuit eenduidige waardeoriëntaties, maar wel kaders krijgt aangereikt vanuit de onderwijspolitiek en het schoolbeleid. Met andere woorden een docent die zijn eigen pedagogisch-cultureel project ontwikkelt en daarover communiceert met collega's, ouders en leerlingen.

Waardevormende invloeden gaan ook uit van de reacties van docenten op waarde(n)volle kritische situaties in het onderwijs. De wijze waarop docenten reageren op deze zogenaamde 'gouden momenten' is belangrijk voor de vorming in waarden en normen door de leerlingen. Veel docenten zijn zich er goed van bewust dat 'onderwijzen' ook altijd tegelijkertijd 'opvoedend onderwijzen' is, zo blijkt uit veel van ons onderzoek (Roede, Klaassen & Veugelers, 2004). Ook blijkt daaruit dat docenten zelf geen onderscheid maken tussen de didactische en de pedagogische professionaliteit. Naast expliciete aandacht voor identiteit- en zingevingvragen kan met weinig extra moeite de pedagogische dimensie in de alledaagse schoolse praktijken beklemtoond worden, bijvoorbeeld door meer aandacht voor het stimuleren van sociale verantwoordelijkheid en zorg voor elkaar. Met het oog op deze onderzoeksgegevens zou het stimuleren van de pedagogische professionaliteit van docenten, schoolleiding en overig niet-onderwijzend personeel een belangrijke doelstelling kunnen of moeten zijn in het kader van een waardegericht schoolbeleid.

Waardevorming vind ook plaats via het aanwezige schoolklimaat oftewel de onderlinge relaties. In het kader van de pedagogische opdracht staat vooral de zorg voor een goed moreel klimaat in de school centraal. Belangrijk daarbij is bijvoorbeeld het stimuleren van sociale verantwoordelijkheid en zorg voor elkaar. In verband met de waardevorming van leerlingen is ook de mate waarin waarden tot uitdrukking komen in de school als morele gemeenschap een stimulerende factor. Gemeenschap is gericht op gemeenschappelijke waarden en overeenkomstige gedragspatronen. Naast de opvoedkundige sfeer in de klas is er ook de sfeer tussen leerlingen. Bedoeld zijn de culturele uitingen, waarden, normen en handelingsstrategieën. De informele leerling-culturen zijn een vaak verborgen sociaal element dat van belang is voor bepaalde groepen leerlingen. Deze groepen komen meestal tot stand als reactie op de schoolcultuur. Het is bij het stimuleren van waardegericht onderwijs essentieel om oog te hebben voor leerling-culturen. De pedagogische opdracht heeft betrekking op de persoonlijke en sociale identiteitsontwikkeling en daarbij gaat het behalve om de sociaal-emotionele ontwikkeling natuurlijk ook om de ontwikkeling van de sociale

competentie van leerlingen. In dit verband is een opmerking van Ten Dam (2002) van toepassing, die ook pleit voor een meeromvattend schoolbeleid in deze wanneer zij spreekt over een geïntegreerde, schoolbrede aanpak, in plaats van kortdurende trainingen. Zij is van mening dat in de lesprogramma's die op veel scholen in gebruik zijn, leerlingen wel kennis en vaardigheden kunnen leren, maar voor een sociaal competente houding, die bevordert dat leerlingen het gewenste gedrag ook op eigen initiatief in praktijk willen en kunnen brengen, is de betrokkenheid en zelfverantwoordelijkheid van leerlingen noodzakelijk. Het mobiliseren van een houding van verantwoordelijkheid zou alleen bereikt kunnen worden door leerlingen te betrekken bij het werken aan het schoolklimaat en hen verantwoordelijkheden daarin te geven.

Veugelers, Derriks & De Kat (2005) maken in een onderzoek naar actieve participatie van leerlingen in het onderwijs onderscheid in vormen van participatie:

- in het curriculum
- in de organisatie van de klas en school
- in de eigen gemeenschap
- in de grotere wereld.

Veugelers e.a.. constateren in hun onderzoek dat er in het voortgezet onderwijs vooral aandacht is voor de actieve participatie van leerlingen in organisatie van de klas en school en voor actieve participatie in de eigen gemeenschap. Actieve participatie in het curriculum krijgt veel minder aandacht en dat betreft juist het eigen leren van de leerling. Participatie buiten de school is vooral gericht op de directe omgeving, de eigen gemeenschap, en veel minder op de wereld daarbuiten, dus ook op andere gemeenschappen.

Verschillende onderzoeken (Bryk & Driscoll, 1988; Mortimore et al., 1988; Lewis, Scaps & Watson, 1996) hebben aangegeven dat 'andere' kwaliteiten (en vooral gemeenschapsvorming) cruciaal zijn voor:

- de leerprestaties
- het persoonlijk functioneren (groter welbevinden), en
- de maatschappelijke deelname van leerlingen (minder afwezigheid; meer sociale vaardigheden).

Waardeoverdracht gebeurt met name ook via het verborgen curriculum. Onderwijs heeft zoals gesteld altijd te maken met waarden en normen. Niet alleen via het officiële curriculum, maar ook via het verborgen curriculum worden allerlei boodschappen overgedragen. Het verborgen curriculum kan gezien worden als een aanvulling



op het officiële curriculum, dat voornamelijk de verwerving van kennis en vaardigheden verzorgt. Het verborgen curriculum is voor een groot deel verantwoordelijk voor de overdracht van waarden en normen (Klaassen, 1996). Om meer greep te krijgen op het verborgen curriculum is het nodig dit curriculum in het bewustzijn van de docenten en de schoolleiding ‘aan het licht’ te brengen. Dit kan door waarde-discussies te voeren aan de hand van ‘critical incidents’ over moeilijke situaties, leerling-gedrag, groepsprocessen, leerstofdiscussies, onderzoeksresultaten, normafwijkend gedrag, interculturele verschillen en bijvoorbeeld maatschappelijke gebeurtenissen.

Via waardegericht onderwijs oftewel via expliciete aandacht voor waardecommunicatie kan op een systematische en bedoelde wijze aandacht besteed worden aan de waardeontwikkeling van leerlingen. Meer nadruk in het onderwijs voor waarden en normen, voor waardeontwikkeling en waardecommunicatie over waardevraagstukken en morele kwesties en dilemma’s kan leerlingen ondersteunen en stimuleren bij hun permanente zoektocht die de identiteitsvorming is. Overdrachtmethoden zoals naar voren gebracht in het behavioristische of cognitieve paradigma over onderwijzen en leren, waarbij waarden en normen als objectieve waarheden worden doorgegeven, worden in de meeste onderwijskundige publicaties op dit gebied als weinig realistisch beschouwd.

Scholen die langs dit soort wegen de waardeontwikkeling van leerlingen willen stimuleren en daarop een eigen visie ontwikkeld hebben en daadwerkelijk bezig zijn met een meeromvattend schoolbeleid in deze, staan voor de maatschappelijke opgave om deze visie en de schooleigen kwaliteiten meervoudig te verantwoorden. Belangrijke criteria bij de verantwoording van waardegerichte onderwijsactiviteiten zijn betrouwbaarheid en validiteit. Betrouwbaarheid betreft dan de transparantie van de gevolgde procedure. Deze is nodig om het proces van verantwoording navolgbaar te maken voor een buitenstaander die wil nagaan of de beoogde resultaten op dit gebied behaald zijn en hoe processen feitelijk zijn verlopen. Daarnaast is de validiteit van belang. De indicatoren waarnaar gekeken wordt om zowel het proces als het product van waardegericht onderwijs te kunnen traceren moeten relevant zijn en afgestemd zijn op de aard van de vast te stellen fenomenen. Er moet met andere woorden als het om verantwoording gaat maatwerk geleverd worden. De specifieke kwaliteiten van onderwijs die men in de verantwoording mee wil nemen moeten tevoren dus goed doordacht en zoveel mogelijk zichtbaar gemaakt worden. Dit lukt in veel gevallen niet honderd procent. Het is afhankelijk van de beschikbare instrumenten die men voorhanden heeft. Op bepaalde gebieden zijn er wel instrumenten

aanwezig om de prestaties van de leerlingen duidelijk vast te leggen en de processen te evalueren. Dat is echter lang niet op alle gebieden evengoed mogelijk. Ook is het niet altijd mogelijk om gebruik te maken van kwantitatieve wijzen van verantwoording.

Verschillende onderwijskundigen die zich met deze materie hebben beziggehouden vragen zich ook af of dat kwantificering op dit gebied nodig c.q wenselijk is, zo het al voldoende mogelijk is (vgl. Roede, Klaassen, Veugelers, Derriks & Schouten, 1999). Dit laatste heeft te maken met de validiteitsproblemen en het gebrek aan maatwerk die onderkend worden bij zogenaamd meer 'harde' evaluatiemiddelen. Strike (2007) is hierover duidelijk: "some kinds of accountability require measures (...) the kinds of performances schools are most likely to be held accountable for, basic skills in reading and math, can be measured with plausible accuracy. The claim that we can aim only at measurable goals, however, should be rejected. There are many educational goals that we can recognize but, if we can measure them at all, it is with considerable difficulty, a high risk of distortion, and great cost." (p.120). Resultaten van onderwijs kunnen niet altijd 'meetbaar' gemaakt worden. Waar dat wél mogelijk is, geniet dit wel de voorkeur, maar waar het niet mogelijk is, zal men op een valide en betrouwbare manier de toevlucht moeten nemen tot andere evaluatiemiddelen. Uit onderzoek is bekend dat met name op het gebied van de morele, sociale en levensbeschouwelijke doelen die de school uitdraagt een cijfermatige wijze van verantwoording vaak tekort schiet qua validiteit, met name waar het de attitude aspecten betreft. De puur cognitieve aspecten van het onderwijsproduct zijn voor een deel wel kwantitatief meetbaar te maken, maar schieten vaak voorbij aan de kern van het bewustzijnskarakter van deze doelen. Bryk & Driscoll, (1988) geven aan dat de betreffende doelen vaak betrekking hebben op drie leefwerelden van leerlingen:

- De sociopolitieke wereld: Hieronder vallen de waardegerichte activiteiten van de opvoeding en vorming tot democratie en burgerschap.
- De sociaal-normatieve voorbereiding op het toekomstig werk- en beroepsveld van de leerlingen, en
- De sociale en morele persoonsvorming en de algemene competentieontwikkeling ten behoeve van het persoonlijk leven van de leerlingen.

Bryk & Driscoll, (1988) laten zien hoe in het onderwijs de nodige aandacht wordt gegeven aan de cognitieve aspecten van het sociopolitieke terrein. De resultaten hiervan kunnen ook vaak redelijk meetbaar gemaakt worden. Voor wat betreft de bijbehorende werkwijzen die voor het ontwikkelen van waarden noodzakelijk zijn is dit echter nauwelijks het geval. Bij onderwijsdoelstellingen die de ontwikkeling van het maatschappelijke bewustzijn en de attitudes van leerlingen betreffen, is dit veel

minder goed mogelijk. De ontwikkeling van een attitude zoals de betrokkenheid van de van de leerling bij de samenleving kan wel getraceerd en vastgelegd worden via bijvoorbeeld casuïstieken die door de docent naar voren gebracht worden, maar zullen moeilijk in kwantitatieve wijzen via kengetallen geformaliseerd kunnen worden.

Internationaal gezien heeft het onderzoek van het Child Development Project veel aandacht getrokken (Solomon, Watson & Battistisch, 2001). In de Verenigde Staten wordt dit gezien als het project gericht op sociale en morele ontwikkeling met het beste evaluatie-instrumentarium (bestaande uit vragenlijsten, toetsen, observatieschema's en interviewleidraden). In Nederland zijn deze instrumenten toegepast onder meer in onderzoeken in het voortgezet onderwijs (Veugelers & De Kat, 2005; Leenders, Veugelers & De Kat, 2008). In dit instrumentarium is veel aandacht voor waarden en attitudes, in de vragenlijsten en de interviews ligt de nadruk op zelfrapportage. In de observaties echter wordt ook geprobeerd de waardegericht vast te stellen door observanten. Deze aanpak is echter zeer arbeidsintensief en ook de observaties zijn vaak moeilijk te interpreteren (Veugelers & Zwaans, 2002).

In het werk van Bryk (1988) worden bestaande cognitieve testen, die tot nu toe fungeren als controle op de voorbereiding op het toekomstige werk en beroep bekritiseerd op hun tekortschietende validiteit. Beargumenteerd wordt dat naast de ontwikkeling van gedragsaspecten, juist ook aandacht besteed zou moeten worden aan de ontwikkeling van een bewustzijn dat nodig is in het toekomstige beroep. Hiertoe worden verschillende aspecten beschreven die centraal dienen te staan als scholen het 'beroepskarakter' van de leerlingen willen helpen ontwikkelen. Bryk gaat ook in op de betekenis van onderwijs voor het persoonlijk leven van de leerlingen en laat zien hoe religieuze tradities bruikbaar zijn om met leerlingen waarden te bespreken.

Op alle drie in het bovenstaande door Bryk & Driscoll, (1988) en Bryk (1988) genoemde waardegerichte gebieden kan volgens onze informatie tot op heden maar in beperkte mate gebruik gemaakt worden van kwantitatieve middelen om processen en producten van deze vormingsgebieden te evalueren en te verantwoorden. Niet alle doelstellingen van onderwijs kunnen in meetbare resultaten worden omgezet. Natuurlijk is het nodig de verantwoording zoveel mogelijk hard te maken voor wat betreft de gedane inspanningen en het beoogde en gerealiseerde effect. Het meetbaar maken van bepaalde activiteiten of resultaten hoeft op zichzelf nog niet te leiden tot 'hardere' gegevens. Immers validiteit- en betrouwbaarheidsproblemen spelen ook dan een rol. Bovendien leidt het kunnen beschikken over mooie 'harde' kengetallen in de praktijk nogal eens tot interpretatieverschillen. Ook speelt in het kader van de

verantwoording niet zelden het probleem van het vertalen van zogenaamde ‘harde’ cijfers in begrijpelijke overzichten.

Tot zover dit hoofdstuk waarin aan de hand van bestudeerde literatuur stilgestaan is bij een aantal overwegingen die relevant zijn bij de verantwoordingsproblematiek van de bedoelde moeilijk meetbare kwaliteiten die in dit rapport aan de orde zijn. In het navolgende deel van dit rapport wordt getracht om nader te standaardiseren formats te formuleren die gebruikt kunnen worden om op een valide en betrouwbare manier verantwoording af te leggen op het gebied van waardegericht onderwijs.

## 4 Opzet en uitvoering veldverkenning verantwoording burgerschap

De vraag die ten grondslag ligt aan dit onderzoek zoals geformuleerd door de aanvrager luidt als volgt:

Welke methoden kunnen we gebruiken voor het verantwoorden van het waardegestuurd werken? Deze vraag passen we toe op de implementatie van burgerschap in onze ROC's. De vraag is dan, hoe ontwikkelen we een methodiek voor het verantwoorden van waardegestuurd werken bij de implementatie van burgerschap. Burgerschap voeren we in, aan de hand van de zeven kerntaken van de publicatie ‘Leren, Loopbaan, Burgerschap’. Aan de zeven kerntaken heeft de Federatie er twee toegevoegd.

Op basis van deze door de aanvrager geformuleerde uitgangsvraag zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Op welke wijze kan een schooleigen invulling van de kerntaken 'zingeving' en 'dialogoog' zichtbaar worden gemaakt?
2. Op welke wijze kan het waardegestuurd werken door docenten verantwoord worden?
3. Welke methoden kunnen worden gebruikt om op een kwalitatief beschrijvende wijze de twee aanvullende kerntaken van waardegestuurd onderwijs in het kader van burgerschap te verantwoorden.

In vraag 1 worden het onderwijsproces van de kerntaken ‘zingeving’ en ‘dialogoog’ vastgelegd. Bij vraag 2 is daarbij meer aandacht voor de normatieve en pedagogische rol van de docent. Vraag 3 spitst zich meer toe op de evaluatieve kant van deze processen en op het naar anderen toe zichtbaar maken en verantwoorden van de pedagogische activiteiten.

Teneinde de bovenstaande vragen te kunnen beantwoorden zijn de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:

1. Literatuurstudie naar evaluatiemiddelen van docent handelen met betrekking tot attitudinale aspecten burgerschap.

2. Studie naar het waardegericht handelen van docenten gerelateerd aan criteria voor burgerschap.

3. Via interviews met docenten nagaan hoe zij waardegericht onderwijs realiseren en evalueren

4. Via interviews met docenten hoe zij hun handelingen vastgelegd en verantwoord zouden willen zien.

5. Toetsing van evaluatiepunten en evaluatie-middelen via panelgesprekken met begeleiding- c.q. overleggroep van experts op bijeenkomsten te Zwolle, Steenwijk en Amersfoort.

In overleg met de Federatie Christelijk BVE zijn voor de interviews docenten werkzaam op het gebied van burgerschapsvorming geselecteerd Deze docenten waren afkomstig uit instellingen die aangesloten zijn bij de Federatie. De panels die in de verschillende fasen van het onderzoek een rol hebben gespeeld waren samengesteld uit experts op het gebied van de missie en levensbeschouwelijke grondslag van de instellingen, schoolleiders en bestuursleden van verschillende ROC instellingen aangesloten bij de Federatie. Bij de start van het onderzoek zijn tevens gesprekken gevoerd met functionarissen die expertise hebben op het terrein van educational governance.

De docenteninterviews en panelgesprekken die gehouden zijn hebben zoals vermeld betrekking op het meervoudig verantwoorden van de eigen visie en activiteiten met betrekking tot het stimuleren van zingeving en dialoog. De interviews en gesprekken waren enerzijds gericht op het verzamelen van nadere informatie over hun dagelijkse waardegerichte of waardegestuurde werkzaamheden en praktijken. Anderzijds waren zij gericht op het inventariseren van praktijknabije suggesties voor verschillende manieren van verantwoorden van de ‘andere kwaliteiten van onderwijs’ -het stimuleren van dialoog en zingeving- die het onderwerp van dit onderzoek vormen. Een aanvullende belangrijke doelstelling van de interviews was ook om inzicht te krijgen in de bijdrage die leerkrachten zouden kunnen leveren aan de verbetering van de verantwoording naar hun omgeving.

### *Vragen voor interview met docenten*

Met het oog op de bovenstaande aandachtspunten en doelstellingen is in de interviews aandacht besteed aan de volgende thema's en vragen:

- Wat zijn de schooleigen doelen en kwaliteiten op het gebied van zingeving en dialoog?
- Wat is de relatie met de missie van Uw school?
- Wat doet U concreet aan:
- Waardegerichte gesprekken met deelnemers?
- Reageren op zogenaamde 'critical incidents'?
- Het etaleren van Uw voorbeeldfunctie?
- Hoe maakt U de ontwikkeling van de deelnemers zichtbaar?
- Hoe stelt U de resultaten vast?
- Hoe kan de verantwoording plaatsvinden?
- Kunt U voorbeelden noemen van 'good practices' van waardegericht leren?
- Wat doet U aan het faciliteren van waardegerichte communicatie tussen deelnemers onderling?
- Kunt U voorbeelden geven van waardegericht begeleiden van leerlingen?
- Kunt U voorbeelden geven van waardegerichte communicatie van U als leerkracht met de leerlingen?
- Kunt U voorbeelden geven van waardegestuurde opmerkingen naar leerlingen?
- Wat doet U aan het stimuleren van de waardegerichte dialoog tussen collega's?
- Wat doet U aan het narratief aan de orde stellen van waarden en normen?

- Wat doet U aan het stimuleren van de diversiteit aan perspectieven?
- Kunt U twee voorbeelden geven van ‘critical incidents’ waarbij waarden en normen in het geding waren?
- Hoe stelt U de resultaten van uw waardegericht werken vast?
- Hoe zou U de inspanningen op het gebied van waardegericht werken willen afleggen en onderbouwen?
- Waarin komt de gerichtheid op kwaliteitsverbetering tot uitdrukking?
- Is deze gerichtheid systematisch?

Aanvullend is in de interviews gevraagd om een beschrijving te geven van zogenaamde ‘Critical incidents’

- Hoe heeft U als docent gehandeld en waarom?
- Hoe stelt U resultaten vast?
- Hoe legt U verantwoording af?

Voorafgaand aan de interviews is enige achtergrondinformatie opgestuurd over de aard en vraagstelling van het onderzoek. Daarbij is met name gewezen op de volgende vragen: Hoe kunnen de kerntaken 'zingeving' en 'dialogoog' zichtbaar worden gemaakt? Op welke wijze kan het waardegericht werken door docenten verantwoord worden? Welke methoden kunnen worden gebruikt om de twee aanvullende kerntaken van waardegericht onderwijs in het kader van burgerschap te verantwoorden?

Daarnaast zijn er in de kwalitatieve interviews uiteraard aanvullende en doorvraagvragen gesteld om de diverse aspecten van het verantwoorden vanuit de ‘eigen’ specifieke positie te achterhalen.



## 5 Resultaten veldverkenning verantwoording burgerschap

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de resultaten van de gehouden interviews met betrokkenen werkzaam op het gebied van de burgerschapsvorming. In de interviews is informatie verzameld over de wijze waarop in de praktijk uitvoering wordt gegeven aan de burgerschapsvorming, hoe deze activiteiten kunnen worden vastgelegd en geschikt kunnen worden gemaakt voor interne en externe verantwoording. De interviews leverden ook informatie op betreffende de didactische en organisatorische c.q. schoolbeleidaspecten van de burgerschapsvorming en de condities waaraan voldaan moet worden om de beoogde effecten van waardegericht onderwijs te bereiken.

De interviews zijn in het voorjaar van 2009 gehouden met een docent burgerschapsvorming op een ROC, verder te noemen school A en met een opleidingsmanager en een vakdocent opleiding onderwijsassistent niveau 4. werkzaam aan een andere ROC, verder te noemen school B. De docent van school A heeft een eerste graadbevoegdheid maatschappijleer en vele jaren ervaring met maatschappijleer, levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. De docente van school B is zoals gesteld tegenwoordig vakdocent opleiding onderwijsassistent niveau 4 en wordt nu breder ingezet. Zij was eerst docente levensbeschouwing. De at random gekozen docenten en de betreffende scholen zijn voor dit onderzoek geanonimiseerd omdat het onderzoek gericht is op de verantwoordingsthematiek en het niet gaat over de specifieke kenmerken of eventuele problematieken van de betreffende scholen. c.q. docenten.

In de onderstaande analyse van de interviews wordt achtereenvolgens ingegaan op de volgende aspecten:

- a. onderwijskundige structuur van de burgerschapsvorming
- b. inhouden van de burgerschapsvorming
- c. pedagogisch handelen en burgerschapsvorming
- d. evaluatie van de burgerschapsvorming
- e. verantwoording van de burgerschapsvorming
- f. schoolbeleid en burgerschapsvorming
- g. rapportagevorm waardegerichtheid burgerschap

Hieronder worden de resultaten van de gehouden interviews volgens de bovenstaande indeling nader uitgewerkt.

a) onderwijskundige structuur van de burgerschapsvorming

In het interview met de docent van school A is allereerst ingegaan op de structuur en de inhoud van de burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming op deze ROC bestaat uit twee componenten, namelijk projectonderwijs en de zogenaamde activiteitenweken.

Op de betreffende ROC is het schooljaar opgedeeld in vier perioden van tien weken waarin deelnemers gedurende een lesuur per week aan vier projecten van tien weken kunnen deelnemen. De projectgroepen kennen een gemixte samenstelling naar jaarlagen en opleidingen. Daarnaast zijn er in het schooljaar vier activiteitenweken die halverwege een projectperiode vallen en waarbij deelnemers uit zeventig activiteiten een tweetal activiteiten kunnen kiezen die meestal gerelateerd zijn aan het project waarmee men in die periode bezig is.

De ‘activiteiten’ zijn verschillend van aard. “Bij Levensbeschouwelijke vorming laten we dit jaar diverse films zien met een duidelijke boodschap bijvoorbeeld de film Ruanda. Dan gaan grote aantallen leerlingen naar de bioscoop, waarbij het nadeel is dat er geen voor- en nabespreking of persoonlijk gesprek mogelijk is. Dat is jammer, want dat zou eigenlijk wel moeten bij dit vormingsgebied”.

De ondervraagde opleidingsmanager van school B wijst erop dat de opleidingen van deze ROC volledig competentiegericht en sterk geïntegreerd werken. Er zijn geen vakken meer, maar er zijn wel roosters met een vast weekritme, die zowel vaste en wisselende programma-onderdelen kennen. Dit heeft uiteraard ook consequenties voor de vormgeving van de burgerschapsvorming op deze ROC.

Bij school B ligt bij burgerschap inhoudelijk de nadruk op elkaar respectvol bejegenen. De uitwerking van burgerschap wordt geïnspireerd door de Christelijke visie en de missie van de school. Visiestukken worden in het team besproken en er is een keer per jaar een viering. De ondervraagde docente en ook veel collega’s doen veel aan dialoog en activerende werkvormen.

Vroeger werd er in school B gesproken over de lijn Cultuur en Maatschappij en tegenwoordig over LLB (leren, loopbaan en burgerschap). Aan de orde komen onder andere thema’s als regels thuis, buurt, maatschappij, politiek. Leerlingen kunnen kiezen voor modules met deze onderwerpen. Docenten denken na over hoe deze

thema's dan weer in de andere lessen kunnen terugkomen. Het vak levensbeschouwing had volgens de docente op school B eerst een belangrijke plaats, nu ligt het accent meer op de maatschappij en de politiek.

#### b) inhouden van de burgerschapsvorming

Voor burgerschapsvorming is er binnen de voor school B relevante begeleiding voor de hele ROC de methode Spring ingevoerd. Het ROC wil graag dat er apart gewerkt wordt met Spring. Op school B worden onderdelen van de methode gebruikt binnen diverse programma's. De school heeft ook ervaring met trainingselementen uit Spring in een lintmodule. Dat blijkt erg structurerend te werken en dat wordt ook door leerlingen als prettig ervaren. Veel waar in de kerntaken 8 en 9 om gaat, zit in de methode Spring.

De burgerschapsvorming op school A heeft betrekking op vier domeinen: 1) Economie; 2) Levensbeschouwelijke vorming; 3) Politiek en 4) Sociaal-cultureel. De levensbeschouwelijke vorming (levo) maakt op deze Algemeen Christelijke ROC nadrukkelijk deel uit van de burgerschapsvorming, zowel met het oog op de algemene ontwikkeling van de deelnemers als op de missie van de school. In het kader van dit onderzoek richten wij bij wijze van voorbeeld de aandacht op de inhoud van de Levo-modules. Deze gaan in op de levensbeschouwelijke en ethische vragen bij de kerntaken burgerschap. Ter illustratie had natuurlijk voor dit onderzoek ook de methode Spring of een andere in Federatieverband gebruikte methode kunnen dienen. De titels van de methode Levo geven al een indruk van de verschillende aspecten en invalshoeken die de methode kenmerken. Zoals geconstateerd kan worden gaat het bij deze methode met name om gerichte en doordachte aspecten van Dialoog en Zingeving:

#### *Excursie:*

Korte samenvatting van de inhoud van het programma Levo:

- 1.1 De appel valt...(wie ben ik waar kom ik vandaan)
- 1.2 Rituelen en symbolen
- 1.3 Adieu (over afscheid nemen)
- 1.4 Op het spoor gezet (over wegwijzers, inspiratiebronnen...)
- 2.1 Lef om uit je schulp te kruipen
- 2.2 Maar die ene droom...(over dromen en idealen, manieren van kijken)
- 2.3 Een ander lijdend voorwerp (over lijden en omgaan met lijden)
- 2.4 God als gegeven (over godsbeelden)\

3.1 Op zoek naar heil ( over “heelheid” als mens, en in de wereld)

3.2 Ik ga op reis en neem mee...(beroepsintentie)

Voor deze methode is een uitgebreid werkboek samengesteld dat gebaseerd is op de centraal geformuleerde doelstellingen voor de burgerschapsvorming zoals uitgewerkt en geformuleerd in de kerntaken burgerschap voor de leerlingen.

Wat betreft de door de Federatie geformuleerde aspecten ‘Zingeving’ gaat het om de volgende kerntaken voor Levo:

- De deelnemer zoekt de basiservaringen in (eigen) levensgebeurtenissen en in levensbeschouwelijke tradities
- De deelnemer reflecteert aan de hand van de basiservaringen op gebeurtenissen uit het (eigen) leven
- De deelnemer kan aangeven welke waarden en normen belangrijk zijn in haar/zijn leven en toekomstig werk.

Wat betreft de door de Federatie geformuleerde aspecten ‘Dialogoog’ gaat het om de volgende kerntaken voor Levo:

- De leerling kan diversiteit herkennen en hanteren
- De leerling kan levensbeschouwelijke en morele aspecten in een gesprek herkennen, hanteren en waarderen.

In het kader van de inhoudelijke en didactische verantwoording van de programma-opzet van de betreffende methode zijn vervolgens de kerntaken burgerschap gekoppeld aan de levensbeschouwelijke en ethische vragen die centraal staan in het programma en er is tevens aangegeven in welke module van deze methode het betreffende onderwerp te vinden is.

c) pedagogisch handelen en burgerschapsvorming

Men probeert op school B te werken aan het etaleren van een voorbeeldfunctie door de docenten door te zeggen wat je doet en te letten op taal en kleding. Een docent moet aanspreekbaar zijn op gedrag. Spiegelen is belangrijk en leerlingen worden gestimuleerd om ook docenten ter verantwoording te roepen.

Waardegerichte gesprekken met leerlingen vinden in school B onder andere plaats over kritische beroepssituaties uit de stage. Hoe gerechtigheid, straffen, belonen, eerlijkheid, veiligheid een rol spelen in het beroepsmatig handelen. Er is sprake van

veel pedagogisch gerichte individuele en groepsbegeleiding. Daarnaast is er natuurlijk veel aandacht voor de sociaalpedagogisch gerichte vakinhouden en workshops over bijvoorbeeld het pedagogisch klimaat.

In het kader van dit onderzoek is ook de aandacht gericht op de socialiserende invloed die uit kan gaan van onverwachte en onbedoelde pedagogisch en moreel relevante 'critical incidents'. Nagegaan is of de geïnterviewde docenten in staat waren om verslag te doen van zulke pedagogisch kritische momenten met deelnemers en collega's. Uit het onderhavige en ander onderzoek is naar voren gekomen dat docenten zeer goed in staat zijn om waardegeladen pedagogisch moeilijke situaties te beschrijven en op hun waardegerichte educatieve of collegiale betekenis te analyseren.

#### d) evaluatie van de burgerschapsvorming

Voor wat betreft de evaluatie van de verrichte activiteiten gedurende een bepaald schooljaar zou het nuttig zijn om twee zogenaamde 'trekkers' van de levensbeschouwelijke c.q. burgerschapsvorming die een vaste aanstelling hebben jaarlijks voor de school een korte rapportage te laten maken en die te laten bespreken in de stuurgroep van het vak en eventuele andere gremia zodat er een doorwerking kan plaatsvinden in de school.

Bij school B is de evaluatie van het waardegerichte onderwijs ook niet gemakkelijk vanwege het onderwijskundige model van de opleiding. Bedoeld is de integratie van vakken, de competentiegerichte aanpak en de nadruk op leren en ontwikkeling. De competentiegerichte benadering vraagt zoals bekend ook om deels een andere evaluatieaanpak dan men in het traditionele, vakgerichte onderwijs gewoon is. Bovendien komt daar in bepaalde opleidingen waarbij de waardegerichtheid een belangrijker plaats heeft in het curriculum, nog een ander aspect bij. In bepaalde opleidingen zal er 'qualitate qua' altijd een sterkere overlap zijn tussen de vakinhouden en burgerschapsdoelen en themata. Denk maar eens aan de betekenis van sociaal gedrag. Deze natuurlijke overlap is nooit een probleem geweest en zelfs altijd een van de sterke kwaliteitscriteria van dit type opleidingen. Het is ten behoeve van de kwaliteitshandhaving van dit soort opleidingen te hopen dat zaken die analytisch ONDERscheidend kunnen worden, onder druk van de educational governance tendens niet in feite GESCHEIDEN gaan worden.

Ook de nadruk die gelegd wordt op leren en ontwikkeling maakt het exact evalueren en naar anderen verantwoorden er niet gemakkelijker op, hoe belangrijk deze doel-

stellingen vanuit een ‘sophisticated’ pedagogisch-wetenschappelijke benadering ook zijn. Immers, hoe maak je ontwikkeling zichtbaar? In het algemeen wordt de aandacht voor leren en ontwikkelingslijnen geëvalueerd via routegeprek, portfolio en eindgesprek met eindpanel. Leerlingen moeten steeds groei laten zien. De docenten wijzen leerlingen vooral op hun ontwikkeling, hun groei. In school B legt men de nadruk op de ontwikkeling van reflectievaardigheden. “Maar ook de ontwikkeling daarin is moeilijk zichtbaar te maken, zeker als je ruimte geeft voor een eigen weg”, zo wordt duidelijk naar voren gebracht. Er wordt in de opleidingen van deze school dan ook met name gelet op attitudes als initiatief nemen en empathisch vermogen en ook daarbij probeert men ontwikkelingen zichtbaar te maken. In het examendossier moeten studenten bovendien vijf kritische beroepssituaties uitwerken waarbij waarden en normen van grote betekenis zijn.

#### e) verantwoording van de burgerschapsvorming

De respondenten geven aan dat de verantwoording van de activiteiten van de (waardegerichte kerndoelen) burgerschapsvorming ook van belang is voor de communicatie met de directe collega’s. De doorwerking van deze informatie naar bijvoorbeeld de praktijkdocenten in de school lijkt een belangrijke motivatie te kunnen vormen om zich in te zetten voor een goede verantwoording van de eigen waardegerichte activiteiten.

Op school B vormt het geïntegreerd werken een probleem bij het duidelijk verantwoording afleggen van de burgerschapsactiviteiten en vormingsdoelen. Het ROC vraagt aan deze school dat zij goed zichtbaar maakt waar en wanneer aan burgerschapsvorming wordt gewerkt. Omdat men in deze vestiging en opleiding geïntegreerd werkt is dat veel minder goed mogelijk dan wanneer men vakmatig en meer eenduidig volgens een traditioneel model van onderwijs- en leerculturen zou werken. Het ROC wil dat er apart aandacht wordt besteed aan burgerschapsvorming. De scholen moeten aangeven welke thema’s behandeld zijn. Hier botsten twee verschillende denkmodellen: werken vanuit een bepaald aanbod versus werken vanuit competenties (natuurlijk leren).

Wat betreft de werkwijze bij het afleggen van verantwoording is in school B een subteam (groep docenten rondom een groep leerlingen) de eerste verantwoordelijke. “Wij moeten aan de opleidingsmanager teamresultaten zichtbaar maken en een activiteitenplan opstellen. Uiteraard zijn er individuele functioneringsgesprekken en er wordt in de opleiding veel werk gemaakt van evaluatie, ook ten aanzien van de spe-

cifieke projecten die jaarlijks uitgevoerd worden”. Verantwoording op dit gebied is volgens de respondenten niet gemakkelijk. Afgesloten wordt met de opmerking dat het goed is “dat het ROC ons af en toe wakker schudt en vraagt naar verantwoording”.

#### f) schoolbeleid en burgerschapsvorming

Een goede communicatie met de directie over de burgerschapsvorming lijkt cruciaal te zijn. De docent van school B zegt hierover bijvoorbeeld het volgende: “Soms wordt nogal door directies te gemakkelijk gedacht van ‘dit moet lukken’, omdat dit aspect van de pedagogische opdracht van onze school zo belangrijk is. Hierbij wordt dan over het hoofd gezien dat voor de verwerving van dit soort kwalificaties door leerlingen, vele wolven op de weg liggen, om het maar eens zo te zeggen”.

Een belangrijk aspect dat bij de evaluatie van de inspanningen en uitgevoerde activiteiten ook meegenomen moet worden, zo blijkt uit deze veldverkenning is dat de docenten die zich bezighouden met de burgerschapsvorming vaak wisselen. Schoolbeleid zou hierin verandering moeten brengen opdat teamvorming mogelijk wordt. Teamvorming is in deze sector vaak moeilijk, zeker als er naast voortdurende personeelwisselingen ook nog een erg grote diversiteit aan opvattingen is.

Een beleidsmatig punt van aandacht betreffende de burgerschapsvorming op schoolniveau is ook de afstemming van de soort van activiteiten en de groepsgrootte van de leerlingengroepen. Bij de burgerschapsactiviteiten gaat het vaak om grote aantallen leerlingen, terwijl waardegericht onderwijs dikwijls kleine groepen verlangt om bijvoorbeeld voor- en nabesprekingen te houden over eventueel grootschalig te bezoeken van educatief zinvolle films, tentoonstellingen of excursies.

#### g) rapportagevorm waardegerichtheid burgerschap

Een deel van de jaarlijkse rapportage en evaluatie heeft een kwantitatief karakter. Daarbij kan in de eerste plaats gedacht worden aan het verslag van de studieresultaten. Behaalde resultaten kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op gemaakte werkstukken. In de tweede plaats, zo blijkt uit het onderzoek, is het ook erg belangrijk om aan te geven wat het aantal leerlingen is, dat bij deze vakken niet komt opdagen. Dit is een belangrijk kwantitatief middel voor verantwoording: ”Als bijvoorbeeld ongeveer 50% van de deelnemers niet komt opdagen bij deze activiteiten, dan

is dat een zeer reëel probleem. Zeker als we in onze schoolvisie dit speciaal beklemtonen en juist ook de verantwoording bij de leerlingen willen laten liggen”.

Op basis van de interviews is duidelijk geworden dat het goed mogelijk is om op een kwalitatief beschrijvende manier waardegerichte activiteiten zichtbaar te maken:

Om de waardegerichte activiteiten in het kader van de levensbeschouwelijke invulling van de burgerschapsvorming duidelijk te maken kan als volgt te werk gegaan worden:

1) Er kan een beschrijving gegeven worden van de programmastructuur van de burgerschapsvormende activiteiten, met speciale nadruk op de waardegerichtheid van bepaalde programmaonderdelen.

2) Via een ‘teacher-report’ kunnen twee afzonderlijke docenten kort en krachtig aangeven op welke wijze zij het afgelopen jaar getracht hebben om waardegericht te werken. Daarbij kunnen zij verantwoorden waarom zij deze keuzen hebben gemaakt.

3) Wat betreft de schooleigen invulling van de kerntaken 'zingeving' en 'dialogue' kan gebruik gemaakt worden van een korte beschrijving op twee A4 van toegespitste curriculumelementen die hierop betrekking hebben.

4) Een verslag van een A4 kan melding maken van de door de school geëntameerde ‘waardegerichte buitenschoolse activiteiten’, contacten en gebeurtenissen relevant voor zingeving en dialoog.

5) Op basis van de evaluaties van het afgelopen jaar kan door de docenten met een vaste aanstelling een kort verbeterplan voor het komende jaar opgesteld worden waarin met name gekeken wordt naar de pedagogische en levensbeschouwelijke aspecten, maar waarbij bijvoorbeeld ook voorstellen gedaan kunnen worden voor verbetering van het studiemateriaal.

Het is belangrijk om in het jaarlijkse verbeterprogramma ook in te gaan op de praktische en organisatorische belemmeringen. Bij een steeds wisselend team is ondersteuning door de directie van belang.



## 6 Product

Het praktische product van dit onderzoeksproject is een instrumentarium ten behoeve van de verantwoording van waardegerichte burgerschapsvorming. Bij de constructie van dit instrumentarium is gebruik gemaakt van internationale en nationale kennis op het gebied van theorie en praktijk van waardegericht onderwijs en de morele en pedagogische opdracht c.q. levensbeschouwelijke missie van scholen. De concretisering naar de situatie van de bij de Federatie Christelijke BVE aangesloten ROC instellingen heeft plaatsgevonden op basis van de onderzoek- en overlegactiviteiten.

Met behulp van het instrumentarium kunnen scholen en besturen in kaart brengen op welke wijze scholen en docenten invulling geven aan waardegericht werken. Als zodanig staat het instrument ten dienste aan zowel de interne kwaliteitszorg als de verantwoording aan derden.

Doel van het instrumentarium is enerzijds om de direct betrokkenen te informeren over de aard, kwaliteit, uitgangspunten, resultaten en problemen van de inspanningen op het gebied van waardegericht onderwijs binnen de betreffende ROC's. Anderzijds is een even belangrijk doel van het instrumentarium om naar deelnemers, ouders, collega's, inspectie, partners in de regio en de media te verantwoorden hoe de scholen burgerschapsvorming als uitdrukking van waardegericht onderwijs feitelijk realiseren.

Het instrumentarium is met andere woorden niet alleen een middel voor externe verantwoording, maar ook een middel voor interne kwaliteitszorg. Het kan tevens dienen als een hulpsysteem van sturing en onderlinge communicatie van docenten.

Het instrumentarium bestaat uit een drietal componenten: documenten, activiteiten en hulpmiddelen.

De te produceren documenten zijn beperkt van omvang maar wel noodzakelijk voor de bovengenoemde kwaliteitszorg en verantwoordingsplicht. De activiteiten en hulpmiddelen vormen de methodiek om de nodige informatie boven tafel te krijgen voor het produceren van de noodzakelijke documenten om de kwaliteit van de pedagogische opdracht en levensbeschouwelijke missie van de betreffende ROC's te waarborgen en te verantwoorden.

Bij de vormgeving van het instrumentarium zijn de volgende uitgangspunten gehanteerd:

- Het moet een sober en beknopt instrumentarium zijn.
- Het aanleveren van de benodigde informatie moet niet erg tijdrovend zijn.
- Het instrumentarium moet op onderdelen maatwerk mogelijk maken.
- Het moet wel de grote lijn van de verantwoordingsfilosofie in stand houden.
- De schoolspecifieke punten moeten goed belicht kunnen worden.
- De pedagogische kwaliteit moeten goed belicht worden.
- De levensbeschouwelijke aspecten moeten goed geïllustreerd worden.
- Informatievoorziening is cruciaal voor zowel kwaliteitszorg als voor het afleggen voor verantwoording. Met het oog daarop is in het navolgende instrumentarium gebruik gemaakt van beknopte verslagen.
- Bij deze verslagen gaat het om zowel objectief-formele als subjectief-informele rapportages.
- De objectief-formele verslagen handelen onder andere over de leerprestaties van de deelnemers en de aantallen deelnemers die een bepaalde activiteit of een project met een voldoende afgesloten hebben.
- De subjectief-informele verslagen en de soms meer narratieve berichten (bijvoorbeeld over het handelen bij 'critical incidents') geven een beeld van de overwegingen, doelen en handelingen bij waardegerichte onderwijsinspanningen. Zij geven inzicht in de concrete onderwijspraktijk.
- De voorhanden kwantitatieve resultaten moeten zo duidelijk mogelijk weergegeven en verantwoord worden.
- Dit kan gebeuren aan de hand van een samenvattend (vergelijkend) overzicht van behaalde leerresultaten.
- Ook kan dit gebeuren aan de hand van een overzicht van participatiecijfers van verschillende soorten of groepen deelnemers.

Ten behoeve van de verantwoording van waardegerichte burgerschapsvorming is op basis van de voorgaande analyses het volgende Instrumentarium geconstrueerd:

*A. Te produceren documenten:*

- Jaarlijks verslag van waardegericht werken door twee afzonderlijke burgerschapsdocenten.
- Jaarlijks kwantitatief verslag behaalde leerresultaten en participatiegraad van verschillende groepen deelnemers aan de burgerschapsvorming.
- Jaarlijkse enquête onder deelnemers over ervaringen.
- Jaarlijkse enquête onder de deelnemende docenten.

- Verslaglegging rondetafelgesprek.
- Stand van zaken notitie (op basis 1 t/m 5)
- Meerjaren ontwikkelingsplan en perspectiefontwikkeling.

### *B. Activiteiten*

- Rondetafelgesprek van docenten en schoolleiding naar aanleiding van de jaarlijkse verslaglegging en de algemene discussiepunten van de gesprekslijst.

### *C. Hulpmiddelen*

- Aandachtspunten verslag van twee docenten over waardegericht werken
- Aandachtspunten gesprekslijst voor rondetafelgesprek
- Voorbeeld-stellingen ten behoeve van individuele en gezamenlijke reflectie voor rondetafelgesprek
- Vragen jaarlijkse enquête onder deelnemende docenten
- Vragen jaarlijkse enquête onder deelnemers
- Aandachtspunten ontwikkelingsplan.

Aandachtspunten verslag van twee afzonderlijke docenten over waardegericht werken

- 1) Overzicht van verschillende programma-onderdelen aan de hand waarvan de waardegerichtheid van het programma zichtbaar gemaakt kan worden (doelen, activiteiten, inbedding in school).
- 2) Beschrijving van specifieke curriculumelementen toegespitst op de schooleigen invulling van de kerntaken 'zingeving' en 'dialoog'.
- 3) Een verslag van door de school geëntameerde waardegerichte buitenschoolse activiteiten, contacten en gebeurtenissen relevant voor 'zingeving' en 'dialoog'. (welke doelen worden met name gerealiseerd).
- 4) Via een teacher report kunnen twee docenten aangeven op welke wijze zij het afgelopen jaar getracht hebben om waardegestuurd te werken. Daarbij kunnen zij verantwoorden waarom zij bepaalde keuzen hebben gemaakt.
- 5) Via een beschrijving van een tweetal pedagogisch kritische situaties met deelnemers kan worden aangegeven hoe en waarom docenten reageren op situaties waarbij morele waarden in het geding zijn.
- 6) Een verslag met enige voorbeelden van vormen en thema's van intercollegiaal overleg met collega's over waardegerichte onderwijsactiviteiten.

Voorbeeld-stellingen ten behoeve van individuele en gezamenlijke reflectie  
Pedagogisch handelen

- 1) De docent moet altijd neutraal blijven in waardegericht onderwijs.
- 2) Aandacht voor waarden moet in het beroepsonderwijs beperkt blijven tot waarden voor arbeid, aandacht besteden aan waarden voor de maatschappij is geen taak van het beroepsonderwijs.
- 3) Het optreden tegen discriminerende uitlatingen van een leerling vind ik belangrijker dan de vrijheid van meningsuiting van de leerling.

*Doelen*

- 4) Burgerschapsvorming moet vooral gericht zijn op de aanpassing van de leerling aan de maatschappij.
- 5) Burgerschapsvorming moet vooral gericht zijn op zelfstandig worden, autonomie en een kritische opstelling.
- 6) Burgerschapsvorming moet vooral gericht zijn op het ontwikkelen van sociale betrokkenheid en een democratische houding.

*Beoordelen*

- 7) De leerlingen moeten niet worden beoordeeld op burgerschapsvorming.
- 8) De leerlingen moeten bij burgerschapsvorming wel worden beoordeeld op hun kennis, hun vaardigheden, maar niet op hun attitudes.
- 9) De leerlingen moeten bij burgerschapsvorming worden beoordeeld op hun aanpassing aan de Nederlandse samenleving.

*Wie bepaalt?*

- 1) De pedagogische visie van de school bepaalt hoe waardegericht onderwijs en burgerschapsvorming worden ingevuld.
- 2) Het is de verantwoordelijkheid van het team van docenten om invulling te geven aan waardegericht onderwijs.
- 3) Elke docent heeft een eigen morele verantwoordelijkheid bij het invullen van waardegericht onderwijs.

Vragen jaarlijkse enquête onder deelnemende docenten

Doel van de enquête is om beter zichtbaar te maken wat de school doet aan burgerschapsvorming, wat mogelijke effecten zijn en hoe de aanpak kan worden verbeterd:

#### *Vindplaatsen*

We kunnen een aantal vindplaatsen van burgerschapsvorming onderscheiden:

- speciale vakken/projecten (inhoud)
- gewone vakken (inhoud)
- schoolcultuur (relaties tussen mensen)
- voorbeeldfunctie docent (wat draagt een docent uit en hoe)
- gevraagde leerhouding leerling (welke vorm van schoolburgerschap vragen wij)

De vragenlijst kan gericht zijn op al deze onderwerpen of juist op een verdieping van een van deze vindplaatsen.

#### *Niveau van vraagstelling*

Belangrijk is het onderscheid tussen:

- doelen
- wat doet de docent in de praktijk
- welke leereffecten worden gerealiseerd in de praktijk (volgens de docenten).

#### *Implementatie en verandering*

- waar is men tevreden over
- wat wil men verbeteren
- hoe kan de school bijdragen aan deze verbetering
- hoe kan ik in mijn eigen praktijk werken aan deze verbetering

Vragen jaarlijkse enquête onder deelnemers

- Wat merk je op school van aandacht voor waarden en normen?
- Wat merk je tijdens de lessen van aandacht voor waarden en normen of godsdienst?
- Vind jijzelf aandacht daarvoor belangrijk?
- Hoe zou de school of de gemiddelde leraar dat dan moeten doen?
- Maak je wel eens vervelende dingen mee op school waarbij waarden en normen een rol spelen?
- Wat doet de leraar dan in zo'n situatie?
- Wat is je algemene indruk van de aandacht voor godsdienst op deze school?

- Weet je dat jouw school in je opleiding je niet alleen een vak moet leren, maar je ook moet voorbereiden om te functioneren als een actieve en betrokken burger in de samenleving? Wat vind je daarvan?
- Wat gebeurt er volgens jou aan burgerschapsvorming bij jou op school?
- Wat zou op het gebied van waardegericht onderwijs en burgerschapsvorming op school moeten veranderen? Wat moet anders, wat moet worden toegevoegd, wat moet weg?

### *Vindplaatsen*

Ook hier kan worden ingezoomd op de verschillende vindplaatsen van burgerschapsvorming:

- speciale vakken/projecten (inhoud)
- gewone vakken (inhoud)
- schoolcultuur (relaties tussen mensen)
- voorbeeldfunctie docent (wat draagt een docent uit en hoe)
- gevraagde leerhouding leerling (welke vorm van schoolburgerschap vragen wij?).

## 7 Aanbevelingen

- Het creëren van meer duidelijkheid over bestaande praktijken en de communicatie daarover kan leiden tot kwaliteitsverbetering. Stroomlijning door een ‘governance’ aanpak zoals in deze publicatie aan de orde is, hoeft niet per sé te leiden tot meer gelijkvormigheid.
- Het belang van meervoudige verantwoording moet verduidelijkt worden aan de hand van de productieve opbrengsten voor de docent, de school en de Federatie.
- Aan een zekere mate van papieren verslaggeving valt niet te ontkomen. De school moet in kort bestek duidelijk maken wat de aard is van de projecten die uitgevoerd zijn, wat de thema’s zijn van de lessen en de werkvormen en evaluaties, alsmede de concrete activiteiten die hebben plaatsgevonden door de leerlingen.
- Het verdient aanbeveling om meerdere docenten betrokken te maken bij de verantwoording en te laten zien en ervaren dat de verantwoording niet louter in dienst staat van externe controle. Het instrumentarium moet niet alleen en zeker niet op de eerste plaats beschouwd worden als een middel ten behoeve van de administratieve verplichting om verantwoording af te leggen. Het moet niet gepresenteerd worden als weer een extra en overbodige verplichting van een dwingende overheid waar men op de werkvloer niks aan heeft. Het is veelmeer een hulpmiddel voor zelfreflectie en voor het aangaan van een dialoog met de omgeving. Als hulpmiddel voor zelfreflectie kan het docenten en schoolleiding professioneel scherp houden doordat zij zichzelf ‘rekenschap geven’ van de eigen identiteit en de pedagogische opdracht.
- Het instrumentarium kan gezien worden als een middel om de geleverde kwaliteit zichtbaar te maken. Het etaleren van wat men allemaal doet op dit gebied is ook een middel om de eigen professionaliteit kenbaar te maken. Het kan helpen om de eigen prestaties en overwegingen transparant te maken en het eigen handelen te onderbouwen. Ook in deze zin heeft het instrumentarium en de meervoudige verantwoording een toegevoegde waarde.

- Het moet voor veel meer docenten duidelijk gemaakt worden wat de relevantie is van de verschillende elementen van de burgerschapsvorming voor het beroepsmatig en alledaags functioneren van de deelnemers. Uit de verschillende activiteiten uitgevoerd in het kader van dit onderzoek ontstaat de indruk dat daar nog een braak terrein ligt dat echter wel cruciaal is voor het welslagen van het integrale kader waarvan burgerschap een onderdeel uitmaakt. Belangrijk is dat ook de meeste meer op de technisch-instrumentele aspecten van de beroepsopleiding gerichte docenten niet de ommezwaai kunnen of willen maken naar meer aandacht voor de ook zo noodzakelijke, meer algemene of extra-functionele kwalifikaties (Van Zolingen, 1995). Er blijft een nieuwe discrepantie boven de markt hangen: naast het traditionele theorie-praktijkprobleem ontstaat een nieuwe praktijk-theorie-discrepantie.
  
- Het instrumentarium kan ook gezien worden als middel van kwaliteitszorg. Voor de schoolleiding geeft het bijvoorbeeld indicaties van praktische problemen die de effectieve realisering van de burgerschapsvorming en andere waardegerichte onderwijsactiviteiten in de weg staan. Voorbeelden daarvan die uit dit onderzoek naar voren gekomen zijn, zijn de volgende:
  - roostertechnische ondersteuning;
  - het bij elkaar lokaliseren van de betreffende vaklokalen;
  - het stimuleren van de teamvorming.
  
- Het is belangrijk om het instrumentarium vooral ook te zien als communicatiemiddel om de eigen activiteiten en doelen helder uit te dragen. Met behulp hiervan kan men de dialoog aangaan met de omgeving van de school en voor de samenwerking van de school met andere organisaties en instanties zoals bijvoorbeeld de schoolarts, gemeente, politie, zorginstellingen en andere scholen.
  
- Het is belangrijk dat het instrumentarium als monitorsysteem van de pedagogische verantwoording ook gezien wordt als een middel om de geleverde kwaliteit zichtbaar te maken. Het instrumentarium is geschikt om kwalitatief hoogwaardig handelen op pedagogisch levensbeschouwelijk terrein zichtbaar te maken.



## Literatuur

- Bryk, A. (1988). *Musings on the Moral Life of Schools*. American Journal of Education, 96, pp. 256-290.
- Bryk, A. & M. Driscoll (1988). *The School as Community: Theoretical Foundations, Contextual Influences, and Consequences for Students and Teachers* (Madison, Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools).
- CPS (2006). *Projectplan Educational Governance; werk in uitvoering*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- CPS onderwijsontwikkeling en advies (2006). *Horizontale verantwoording*. <http://mpv.kennisnet.nl/project> (informatie over het pilotproject verantwoording in het primair onderwijs).
- CPS (2007). *Meervoudige publieke verantwoording. Profilering door relatie*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Dam, G. Ten (2002). Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing. *Pedagogiek*, jrg.22,nr. 1, pp 70-81.
- Geest, Van der W. (2004). *Educational governance binnen de Stichting Carmel-college. Hoe stuurt en verantwoordt een groot schoolbestuur?* In: Van den Berg, M. (red.): *Handen en voeten aan meervoudig publiek verantwoord in het onderwijs*. Alphen aan den Rijn, Kluwer, pp. 38-56.
- Halstead, J. & M. Pike (2006). *Citizenship and moral education. Values in action*. London & New York: Routledge.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en Moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven- Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. & H. Leeferink (1968). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Klaassen, C. (2007). *The moral role of teachers investigated. What did we learn?* Paper for the Annual Meeting of the American Educational Research Association, april 9-13, 2007 Chicago, Illinois.

- Klaassen, C., Schouten, C. & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de School als Gemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch en levensbeschouwelijk schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 5, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- KPC-groep (2003). *Aan de slag met actief burgerschap*. Den Bosch: KPC.
- KPC-groep (2005). *Als een spin in het web, versie 11 mei 2005*. Den Bosch: KPC.
- Leenders, Veugelers & De Kat (2008). *Moral Education and Citizenship Education at Pre-University Schools*. In: Oser, F.K. & Veugelers, W. (eds.). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values (57-74)*. Rotterdam /Taipah: SensePublishers.
- Ministerie van O, C & W. (2006). *Toezicht in vertrouwen, vertrouwen in toezicht; visie op toezicht OCW 2007-2011*, Den Haag: september.
- Ministerie van O, C & W. (2007). *Leren, Loopbaan en Burgerschap*. Den Haag, april, 2007.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Duurzame onderwijsrelaties; hoe kan partnerschap tussen de school en de omgeving verantwoord vorm krijgen?* Advies van de Onderwijsraad aan de minister van O, C & W. Den Haag.
- Onderwijsraad (2006). *Hoe kan Governance in het onderwijs verder vorm krijgen? Drie adviezen over onderwijsbestuur: degelijk onderwijsbestuur, doortastend onderwijstoezicht en duurzame onderwijsrelaties*. Den Haag: oktober 2006.
- Oser, F.K. & Veugelers, W. (2008). (eds.). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam /Taipah: SensePublishers.
- PO Platform kwaliteit en innovatie (2007). *Uw volgende Stap: Meervoudige Publieke Verantwoording*, Q\*Primair, Den Haag, juli 2007.
- Roede, E., Klaassen, C., Veugelers, W., Derricks, M. & Schouten, C. (1999). *Andere kwaliteiten van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 2, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede, E., Klaassen, C. en Veugelers, W. (2004). *Tussen wens en werkelijkheid. De Pedagogische Dimensie van de school*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

- Sardes en Oberon (2007). *Pilotproject horizontale verantwoording VO - Eindrapportage*, Sardes & Oberon, Utrecht: januari.
- SLO (2006). *Een basisvisie voor burgerschap*. Enschede: SLO.
- Solomon, D., Watson, M.S., Battistich, V.A. (2001). *Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development*. Richardson, W. (Ed.). *Handbook of Research in Teaching* 4<sup>th</sup> edition (566-603). Washington DC: AERA.
- Strike, K. E. Haller & J. Soltis (2005). *The Ethics of School Administration*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K. (2009). *Ethical Leadership in Schools. Creating Community in an Environment of Accountability*. Thousand Oaks(CA): Corwin Press.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek (oratie).
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de (2005). *Actieve participatie leerlingen en burgerschapsvorming*. De pedagogische Dimensie, nr. 41. Amsterdam: ILO/UvA.
- Veugelers, W. & Kat, E. de (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Veugelers, W. & Zwaans, A. (2002). *Pedagogisch handelen van docenten en waardenontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 21. Amsterdam: ILO/UvA..
- Vijlder de, Fr. *Meervoudige Publieke verantwoording; over kwaliteitszorg en goed bestuur in het primair onderwijs*. Frans de Vijlder, Q-primair, Den Haag, september 2005
- Westheimer, J. & J. Kahne (2004). What kind of citizen? The politics of education of democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 2, 237-269.
- Zolingen, van S. (1995). *Gevraagd: Sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs (Diss)*. Nijmegen: universiteitsdrukkerij Nijmegen.



## **Bijlage 1      Brief: Aankondiging en Doel van onderzoek**

### *Verantwoording van waardegestuurd onderwijs*

De Federatie Christelijk BVE heeft bij het Kortlopend Onderwijsonderzoek een onderzoek aangevraagd waarvoor wij Uw medewerking vragen. Het onderzoek richt zich vooral op de twee toegevoegde kerntaken van burgerschapsvorming (zingeving en dialoog) en op de bijdrage die het onderwijs daaraan kan leveren. In het onderzoek wordt nagegaan hoe die bijdrage kan worden verduidelijkt aan anderen. Het onderzoek moet een aantal waardegerichte hulpmiddelen opleveren waarmee duidelijk gemaakt kan worden hoe de Christelijke ROC's aan hun missie werken als het gaat om de vorming tot burgerschap.

Scholen moeten aandacht besteden aan burgerschap. De elf ROC's die deel uitmaken van de Federatie Christelijk BVE willen bij de burgerschapsvorming nadrukkelijk een verbinding leggen met de missie van de school omdat hierin de waarden en inspiratiebronnen van de school tot uitdrukking komen. Burgerschapsvorming betreft niet alleen maar kennis en vaardigheden, maar heeft ook van alles te maken met waarden.

Het is belangrijk dat de betreffende scholen aan de deelnemers, ouders, collega's, bedrijven, de inspectie en de buitenwacht in zijn algemeenheid goed laten zien wat zij doen en willen doen op het gebied van waardegericht onderwijs en burgerschapsvorming.

Om de missie van de betreffende scholen en de levensbeschouwing goed te laten doorklinken in de burgerschapsvorming heeft de federatieraad aan de zeven kerntaken van burgerschapsvorming er een tweetal aan toegevoegd: namelijk: ZINGEVING en DIALOOG..

De zeven andere terreinen of kerntaken van de leerling of de burger zijn:

Kerntaak 1 duidt op het benoemen van de eigen ontwikkeling door de deelnemer en het gebruik van middelen en wegen om daarbij passende leerdoelen te bereiken.

Kerntaak 2 duidt op het sturen van de eigen loopbaan.

Kerntaak 3 duidt op de participatie in het politieke domein, in de besluitvorming en de beleidsbeïnvloeding.

Kerntaak 4 duidt op het als werknemer functioneren in een arbeidsorganisatie.

Kerntaak 5 duidt op het functioneren als kritisch consument.

Kerntaak 6 duidt op het deelnemen aan allerlei sociale verbanden en het respectvol gebruiken van de openbare ruimte

Kerntaak 7 duidt op de zorg voor de eigen gezondheid (vitaal burgerschap).

Bij deze kerntaken moet volgens de federatieraad speciale aandacht zijn voor de levensbeschouwelijke en persoonlijke vorming van de deelnemers. Bovendien zijn er twee kerntaken toegevoegd (zingeving en dialoog) die speciaal aandacht besteden aan morele waarden. De toegevoegde kerntaken door de Federatieraad behoren de andere kerntaken te doordrenken.

Ten behoeve van dit onderzoek willen wij met U een interview houden, een deel van de lessen volgen en deze daarna met U bespreken. Ook willen wij graag met enige deelnemers spreken. Deze activiteiten vinden plaats op een dag.

Dit willen wij doen om te kijken hoe we kunnen proberen een aantal dingen op papier vast te leggen zodat een schooleigen invulling van de kerntaken 'zingeving' en 'dialoog' zichtbaar gemaakt kan worden.

Cees Klaassen (Radboud Universiteit Nijmegen)

[c.klaassen@pwo.ru.nl](mailto:c.klaassen@pwo.ru.nl)

Wiel Veugelers (Universiteit van Amsterdam)

[w.m.h.veugelers@uva.nl](mailto:w.m.h.veugelers@uva.nl)

## **Bijlage 2    Sheets tussentijds overleg in Steenwijk met experts**

### *Sheet 1. Onderzoeksopzet*

- Dataverzameling op docentniveau
- Hoe gaat de docent om met zingeving en dialoog?
- Hoe is dat verbonden met de missie van de school, met normen en waarden en met burgerschap?
- Hoe kan een en ander verantwoord worden?

### *Sheet 2. Onderzoeksuitvoering*

- Vraag: Hoe werken docenten aan zingeving en dialoog?
- Methode: diepte interviews met docenten, bestudering documenten
- In twee ROC's ; een dag per ROC

### *Sheet 3. Operationalisering: zingeving en dialoog*

#### 1) Zingeving

- Kritisch bevragen van leerlingen
- Persoonlijke betekenisgeving
- Waardeoriëntaties

#### 2) Dialoog

- Uitwisseling tussen leerlingen.
- Hoe gaat de docent met leerlingen in gesprek
- Diversiteit aan visies.
- Waardegericht begeleiden van leerlingen

### *Sheet 4 Kenmerken van de output*

- De verantwoording vindt plaats op schoolniveau.
- Het moet niet leiden tot een papierwinkel voor de docenten.
- Het moet niet leiden tot een toetsing van docenten.
- Het moet leiden tot een aantal 'benchmarks' op schoolniveau. Zoals bijvoorbeeld de aandacht voor diversiteit. Hoe staat het daarmee op deze school?

*Sheet 5. Discussie-punten*

- De dataverzameling van dit onderzoek vindt plaats op docentniveau, maar de verantwoording van de instellingen geschiedt op schoolniveau.
- De hulpmiddelen die het onderzoek opleveren zijn niet geëigend om als evaluatie-instrument voor iedere individuele docent te hanteren. Zij geven als sample een indicatie op schoolniveau, zeker bij een meerjarige dataverzameling.
- Bij waardegericht onderwijs kan de school er ook voor kiezen om jaarlijks een bepaald thema als speerpunt te kiezen.

*Sheet 6. Vragen*

- Wat vinden de deelnemers van deze expertisegroep goede, valide en bruikbare instrumenten om verantwoording op het gebied van zingeving en dialoog af te leggen?
- Welke informatie wil men hebben op docentniveau en op hoger niveau?



## Publicaties in de reeks 'De Pedagogische Dimensie'

- Roede, E. (1999). *Geweld, wat kan de school?* De Pedagogische Dimensie, nr 1, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede, E., Klaassen, C., Veugelers, W., Derriks, M. & Schouten, C. (1999). *Andere kwaliteiten van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 2, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Derriks, M. & de Kat, E. (1999). *Mij maakt het niets uit, Homo- en vrouwonvriendelijk gedrag in het voortgezet openbaar onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 3, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C., Schouten, C. & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de school als gemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch en levensbeschouwelijk schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 5, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C., Theunissen, M., van Veen, K. & Slegers, P. (1999). *Het is bijna je Hoofdtak*. De Pedagogische Dimensie, nr 6, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Vogel, L. Klaassen, C., Dam, G. ten & Veugelers, W. (1999). *Pedagogische waarden in het basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 7, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W. & Kat, E. de. (2000) *De ideale leraar. Leerlingen als spiegel voor het pedagogisch handelen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 8, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W. (1999). *De waarde van een mentor-mentee relatie*. De Pedagogische Dimensie, nr 9, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Leeferink H. & Klaassen C. (2000). *De waardevolle leerling. Leerlingen van katholieke scholen over waarden, levensbeschouwing en opvoeding op school*. De Pedagogische Dimensie, nr 10. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

- Klaassen C. & Schouten C.(2000). *Leerlingen over het nieuwe leren. Een onderzoek door leerlingen naar de beleving van het studiehuis*. De Pedagogische Dimensie, nr. 11. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Roede E. & Derriks M. (2000). *Dat maak ik zelf wel uit.Ontwikkelen van zelfbeschikking bij seksuele vorming in het onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 12. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede E., Derriks M. & Klaassen C. (2000). *Montessori Gemeten?* De Pedagogische Dimensie, nr 13. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Vogel L. & Veugelers W. (2000). *Culturele en kunstzinnige vorming als vak in havo en vwo. Ervaringen van docenten en leerlingen met CKV 1*. De Pedagogische Dimensie, nr 14. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W & Kat, E. de (2001). *De Pedagogische Opdracht van het Studiehuis*. De Pedagogische Dimensie nr 15. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Roede, E., Bijstra, J.O., Derriks, M. & Moorlag, H. (2001). *Cool-down en RAM; Twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen*. De Pedagogische Dimensie, nr 16. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Leeferink H. (2001). *Waarden op school, een onderzoek onder ouders en docenten*. De Pedagogische Dimensie, nr 17. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W. & Kat, E. de (2001). *De pedagogische identiteit van de openbare en algemeen toegankelijke school, een verkenning van relevante elementen en procedures*. De Pedagogische Dimensie, nr 18. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Roede, E. (2001). *Observeren & registreren, invoering en gebruik van het Montessori kindvolgsysteem*. De Pedagogische Dimensie, nr 19. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C., Tolsma, B. & Veugelers, W. (2002). "Hier is de start van je toekomst". Een onderzoek naar de relatie tussen jeugdcultuur en zelfsturing in het onderwijs op ROC Drenthe-College. De Pedagogische Dimensie, nr. 20. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

- Roede, E. & Gijtenbeek, J. (2002). *Zelfstandigheid en mondigheid; ook op islamitische basisscholen*. De Pedagogische Dimensie, nr 21. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W. & Zwaans, A. (2002). *Pedagogisch handelen van docenten en waardenontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 22. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Klaassen, C. & Linden, P. van der. (2002). *De pedagogische schoolleider; schoolleiders basisonderwijs over het pedagogische beleid*. De Pedagogische Dimensie, nr. 23. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2002). *Samenwerkingsscholen, van richtingbundeling tot verantwoorde identiteit*. De Pedagogische Dimensie, nr 24. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede, E., Derriks, M. & Veugelers, W. (2003). *De inbedding van waarden in de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 25. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C. & Linders, W. (2003). Religie op school, een exploratief onderzoek naar het functioneren van docenten godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs. De Pedagogische Dimensie, nr. 26. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. (2003). *Het beroepsethos van de docent*. De Pedagogische Dimensie, nr. 27. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W., Kat, E. de & Roede, E. (2003). *Het beoordelen van waarden en normen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 28. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Roede, E. (2003). *Emoties van leerlingen en de rol van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 29. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2003). *Betekenisvol leren in het lwoo*. De Pedagogische Dimensie, nr 30. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Onderwijs en ingrijpende maatschappelijke gebeurtenissen; 11 september en het onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 31. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

- Roede, E. (2004). *De ontwikkeling van respect bij dove leerlingen, wat kan een leer-  
aar op school?* De Pedagogische Dimensie, nr 32. Amsterdam: SCO-  
Kohnstamm Instituut, UvA
- Klaassen, C. (2004). *Waardengestuurd handelen van docenten*. De Pedagogische  
Dimensie, nr. 33. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Aandacht voor geestelijke stro-  
mingen in het openbaar basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 34. Am-  
sterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Roede, E. (2004). *Sociaal leren in praktijk*. De Pedagogische Dimen-  
sie, nr 35. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C. (2005). Identiteit en diversiteit. Een onderzoek naar de pedagogische,  
levensbeschouwelijke en interculturele identiteit van een school. De Pedagogi-  
sche Dimensie, nr. 36. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. (2005). *Leren in een waarde(n)volle schoolcontext*. De Pedagogische  
Dimensie, nr. 37. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. & Moll, B. (2005). *Kwaliteitsbeleid montessori onderwijs. Uitgangs-  
punten, kenmerken, procedures*. De Pedagogische Dimensie, nr. 38. Nijmegen:  
Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Emans, B. & Roede, E. (2005). Hoe katholiek zijn katholieke scholen? Specifiek  
katholieke accenten in beleid, praktijken en activiteiten op katholieke scholen.  
De Pedagogische Dimensie, nr 39. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut,  
UvA.
- Blok, H., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Werken aan een veilige school; vereisen  
homodiscriminatie en antisemitisme afzonderlijk beleid?* De Pedagogische Di-  
mensie, nr. 40. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Actieve participatie leerlingen en  
burgerschapsvorming*. De Pedagogische Dimensie, nr. 41. Amsterdam: Instituut  
voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders H.. (2005). *Burgerschapsvor-  
ming in het algemeen bijzonder onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 42.  
Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

- Klaassen, C. & Huwaë, S. (2006). *Scholen die werken aan burgerschap. Een verkenning van inspanningen en leerlingvolgsystemen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 43. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. & Van der Linden, W. (2006). *Waardengericht Onderwijs in Authentieke Contexten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 44. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Emans, B. & Roede, E.. (2006). Sanctioneren of argumenteren? Onderzoek naar de beleving van schoolregels en normoverschrijdend gedrag op school. De Pedagogische Dimensie, nr. 45. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 46. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Boogaard, M. & Roede, E. (2006). *Het meten van waarden en normen in interculturele context*. De Pedagogische Dimensie, nr. 47. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Klaassen, C. (2007). *Morele moed. Een onderzoek onder ROC-docenten..* De Pedagogische Dimensie, nr. 48. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. (2007). *Pedagogische opvang. Een studie naar pedagogische aspecten van de buitenschoolse opvang..* De Pedagogische Dimensie, nr. 49. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Gevoel van erkenning en binding bij leerlingen. Leerlingen en leraren over school en de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 50. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders, H. (2007). *Dimensies van morele ontwikkeling*. De Pedagogische Dimensie, nr. 51. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Veugelers, W., & Klaassen, C. (2007). *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 52. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Leerlingen de baas; beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas*. De Pedagogische Dimensie, nr. 53. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

- Roede, E. (2007). *Tijdig signaleren van gevaarlijk gedrag. Mogelijkheden voor leraren*. De Pedagogische Dimensie, nr. 54. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W (2008). Levensbeschouwing en onderwijs, nieuwe ontwikkelingen en consequenties voor docenten godsdienst/levensbeschouwing. De Pedagogische Dimensie, nr. 55. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Roede, E.. & Derriks, M. (2008). *Zijn Montessori scholen toekomstbestendig ingericht?* De Pedagogische Dimensie, nr. 56. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers, W, Derriks M. & Kat, E. de (2008). *Mondiale vorming en wereldburgerschap*. De Pedagogische Dimensie, nr. 70. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. De Pedagogische Dimensie, nr. 71. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en Educatie.
- Schuitema, J. & Veugelers W. (2008). *Multiculturele contacten in het onderwijs. Leerlingen ontmoeten elkaar*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 72. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Klaassen, C. (2009). *Begeleiden van waardegericht onderwijs. Uitdagingen en problemen in onder andere multiculturele settings*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 73. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en Educatie.
- Derriks, M. & Kat, E. de. (2009). *Maatjesaanpak in een Jenaplanschool. Tutoring en mentoring in het basisonderwijs*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 74. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Veugelers W. & Schuitema, J. (2009). *Leerlingen over burgerschapsvorming*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 75. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Roede, E. (2009). *Verscheidenheid en uniformiteit. 'Niet consequent' handelen van leerkrachten*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 76. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede E. & Felix, C. (2009). *Het einde van pesten op school in zicht? De effectiviteit van antipestaanpakken op basisscholen*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 77. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

## Verantwoording van waardegericht onderwijs

De Federatie Christelijk BVE heeft in het kader van het Kortlopend Onderwijsonderzoek een project aangevraagd dat zich richt op de verantwoording van waardegericht onderwijs in het kader van de kerntaken van burgerschapsvorming in de BVE sector. Meer specifiek heeft het project betrekking op de twee door de Federatie toegevoegde kerntaken van 'zingeving' en 'dialogoog' en de bijdrage die het onderwijs daaraan kan leveren.

De Federatie wil in het kader van de 'educational governance' benadering recht doen aan het eigen karakter van waardegericht of waardegestuurd onderwijs. De Federatie acht het belangrijk om bij de burgerschapsvorming een herkenbare relatie te leggen met de eigen missie van de school omdat hierin de specifieke waarden en inspiratiebronnen tot uitdrukking komen die richtinggevend behoren te zijn voor de betreffende waardegerichte activiteiten van de school. In dit verband is er behoefte ontstaan aan een instrumentarium dat inzicht geeft in en aansluit bij de denk- en belevingswereld, de doelstellingen en dagelijkse bekommernissen van leerkrachten op dit gebied. Het moet ook inzicht geven in wat de fundamentele of achterliggende uitgangspunten zijn bij hun dagelijkse inspanningen.

Op basis van gehouden diepteinterviews, een uitvoerige literatuurstudie en kennisname van eerder onderzoek en ethische reflectie over 'accountability' in de onderwijs sfeer is een instrumentarium ontwikkeld waarmee scholen zelf in kaart kunnen brengen op welke wijze zij invulling willen c.q. kunnen geven aan het waardegestuurd werken in hun organisatie. Met behulp van dit instrument is het mogelijk om vanuit de eigen missie 'schooleigen kwaliteiten' in kaart te brengen en te verantwoorden.