



# VALUES

- 
- Op zoek naar
- gedeelde waarden

Handreiking waarden en burgerschapsvorming op scholen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



# Op zoek naar gedeelde waarden

Handreiking waarden en burgerschapsvorming op scholen

September 2015

**slo**

nationaal  
expertisecentrum  
leerplan-  
ontwikkeling

Verantwoording

**2015 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

**Auteurs:** Wiel Veugelers en Vincent Stolk (Universiteit voor Humanistiek), Jeroen Bron (SLO)

**In opdracht van:** Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid

**Informatie**

SLO

Afdeling: Onderzoek & Advies

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 666

Internet: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [onderzoekadvies@slo.nl](mailto:onderzoekadvies@slo.nl)

**AN:** 7.7293.662

## **Inhoud**

<b>1.</b>	<b>Inleiding</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Waarden en burgerschapsvorming op school</b>	<b>7</b>
<b>3.</b>	<b>Stappenplan voor schoolspecifieke waarden</b>	<b>17</b>
	<b>Referenties</b>	<b>21</b>



# 1. Inleiding

Een van de taken van de school is een bijdrage te leveren aan de opvoeding van haar leerlingen tot burgers. Een belangrijk aspect van burgerschapsvorming is waardenontwikkeling. Een leerling moet weten welke morele waarden in de Nederlandse samenleving belangrijk zijn, om vervolgens een eigen visie op waarden te ontwikkelen. Van de school wordt een eigen visie op de waarden van de school verwacht, die aansluit bij de belangrijke waarden van de Nederlandse samenleving. Deze handreiking is bedoeld om schoolleiders te ondersteunen in het vormen van die visie en om het proces van waardenontwikkeling in de school te bevorderen.

De opdracht tot burgerschapsvorming in het onderwijs is in 2006 wettelijk vastgelegd. Hoewel de onderwijsinspectie in de afgelopen jaren heeft vastgesteld dat alle scholen voldoen aan de minimumeis om *iets* aan burgerschapsvorming te doen, is ook gebleken dat er weinig vooruitgang in de praktijk van burgerschapsvorming zit. De landelijke implementatie van burgerschapsvorming stagneert. Burgerschapsvorming heeft nog steeds geen solide plaats in het curriculum van veel scholen. Bovendien laat onderzoek zien dat de burgerschapscompetenties van veel Nederlandse scholieren ondermaats zijn (De Groot, 2013; ICCS, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2015; Maslovski e.a., 2010; Onderwijsraad 2012; Peschar e.a., 2010). In het bijzonder wat betreft attitudes scoren de Nederlandse leerlingen vaak laag. Deze attitudes zijn sterk gebaseerd op waarden.

Om de stagnatie tegen te gaan, heeft de regering (de ministeries Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Sociale Zaken en Werkgelegenheid), mede op advies van de Onderwijsraad, besloten scholen meer te ondersteunen op het gebied van burgerschapsvorming (Onderwijsraad, 2012; Kamerstukken II 2013/14; Verus, 2014; VO-raad, 2013). Het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid ziet de aandacht voor basiswaarden als een belangrijk onderdeel van het (burgerschaps)onderwijs en heeft daarom het initiatief genomen tot het ontwikkelen van deze handreiking.

De handreiking bestaat uit twee hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk biedt theoretische uitgangspunten voor een visievorming op waarden. Waar moeten we aan denken als we waarden willen formuleren voor onze school? Hoe verhouden de waarden van de Nederlandse samenleving zich tot de identiteit van de school en de waarden die leraren, leerlingen en ouders belangrijk vinden? Hoe concreet moeten waarden zijn en hoe gaan we om met botsende waarden?

Het tweede hoofdstuk bevat een stappenplan (inventarisatie, implementatie, borging) voor schoolleiders om een dialoog over waarden te starten, consensus over de waarden van de school te bereiken en zo een schoolspecifieke visie op waarden te vormen.

Hebben schoolleiders en docenten eigenlijk wel behoefte aan praten over waarden in het onderwijs? Wij realiseren ons goed dat praten over waarden niet eenvoudig is. Waarden zijn abstract en lastig te concretiseren. Iedereen geeft er zijn eigen invulling aan. Het gevolg is vaak dat gesprekken over waarden vermeden worden. Omdat waarden zo sterk in de samenleving en in ieders denken en handelen verweven zijn, is het toch wenselijk te reflecteren op welke waarden een samenleving belangrijk vindt, en welke waarden ingebed zijn in het denken en

handelen van leerlingen, leraren, schoolleiders en ouders. Deze reflectie op waarden kan bijdragen aan een bewustere keuze voor waarden en op meer waardencoherent denken en handelen.

Deze handreiking is ontwikkeld door SLO, in samenwerking met de Universiteit voor Humanistiek. Daarbij is gebruik gemaakt van literatuuronderzoek, documentenanalyse en expertpanels met schoolleiders, leraren en vertegenwoordigers van diverse onderwijsorganisaties.

## 2. Waarden en burgerschapsvorming op school

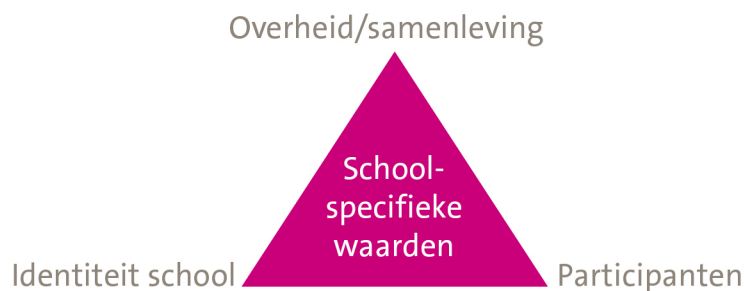
### *Morele waarden in de verhouding samenleving, school en participanten*

Bij waarden in relatie tot burgerschapsvorming gaat het altijd om morele waarden. Morele waarden zijn te definiëren als idealen of opvattingen over wenselijk gedrag, zoals rechtvaardigheid en gelijkwaardigheid (Vedder & Veugelers, 1999). Wij geven de voorkeur aan de term morele waarden en niet aan deugden, zoals vlijt en spaarzaamheid, omdat morele waarden inhoudelijker zijn en deugden meer goed gedrag betreffen. Het begrip 'normen' komt later in deze handreiking terug als concrete invulling van waarden in de vorm van regels.

Ons uitgangspunt is dat de morele waarden van een school worden vastgesteld:

- door schoolparticipanten (leraren, schoolleiders, leerlingen en ouders),
- in samenhang met de identiteit van de school,
- binnen de grenzen van de Nederlandse basiswaarden.

De 'waardendriehoek' (figuur 1) geeft dit visueel weer.



*Figuur 1. Waardendriehoek*

De waarden van de school krijgen op de eerste plaats invulling vanuit de overheid, die als vertegenwoordiger van de maatschappij de basiswaarden van de Nederlandse samenleving benoemt. Maar het is niet zo dat de overheid kan voorschrijven welke waarden leraren bij leerlingen moeten ontwikkelen. De waarden die voor een school van belang zijn, worden ook ingegeven door de levensbeschouwelijke en/of pedagogische identiteit van de school. De mate waarin deze tot uitdrukking komt, hangt bijvoorbeeld af van het aantal leraren en leerlingen dat expliciet achter de identiteit staat. Dat brengt ons bij de derde factor die medebepalend is voor schoolspecifieke waarden: de participanten. Uiteindelijk bepalen de leraren, schoolleiders, leerlingen en ouders welke waarden specifiek op hun school van toepassing zijn en welke actief worden uitgedragen.

### *Waardenoverdracht en waardenontwikkeling*

Bij waarden in relatie tot burgerschapsvorming op school gaat het om twee processen: waardenoverdracht door de school en waardenontwikkeling door de leerling. Het overdragen van waarden is een schooltaak die wettelijk is vastgelegd, en die schoolleiders ook belangrijk vinden (Boersma, 2010; VBS, 2007). De onderwijsinspectie controleert of waardenoverdracht op de school plaatsvindt. Zij hanteert daarbij de volgende indicator voor burgerschapsvorming op school: 'De school heeft een aanbod gericht op bevordering van sociale integratie en actief



burgerschap, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit in de samenleving'. In haar toelichting daarop meldt de onderwijsinspectie: 'De school bevordert basiswaarden en de kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtsstaat.

- Het onderwijs van de school is niet in strijd met basiswaarden en corrigeert uitingen van leerlingen die daarmee in strijd zijn op systematische wijze.
- De school heeft een structureel aanbod dat zich richt op de overdracht van basiswaarden.' (Inspectie van het Onderwijs 2006, p. 8).'

Ook al wil de overheid vanwege de vrijheid van onderwijs scholen niet voorschrijven welke waarden de leerlingen moeten kennen (Bron & Thijs, 2011; Kamerstukken II 2013/14), zij ziet er wel op toe dat de school aandacht besteedt aan de basiswaarden. Een school moet daarom helder voor ogen hebben wat de gemeenschappelijke of basiswaarden zijn om aan deze pedagogische opdracht tegemoet te kunnen komen.

Een tweede manier waarop waarden met burgerschapsvorming samenhangen, is in waardenontwikkeling door de leerling zelf. Het één op één overdragen van waarden op een leerling is haalbaar noch zinvol. De leerling is geen blank vel papier waar de school haar waarden op kan noteren. *Waardenoverdracht* is dus eigenlijk geen goede term; het gaat meer om het streven van de school om leerlingen waarden te laten *ontwikkelen* die zij belangrijk vindt. Waardenoverdracht doet geen recht aan de sociaal-constructivistische wijze waarop leerlingen zelf waarden ontwikkelen. De school is echter niet neutraal in deze waardenontwikkeling, zij probeert de persoonlijke waardenontwikkeling van leerlingen te beïnvloeden (Veugelers, 2003). De school is daarbij beslist niet de enige speler: het gezin, de media, de *peer group* etc. spelen een zeker zo grote rol (Elchardus, Kavadias & Siongers 1999; Pauw, 2013a).

Uiteindelijk krijgt een waarde pas betekenis en zin als een leerling deze weet in te passen in zijn persoonlijke levensovertuiging (Klaassen & Veugelers, 2009; Onderwijsraad, 2013). Dat gebeurt het meest effectief als een leerling zelf zijn waarden 'ontdekt', zelf de keuze maakt voor een waarde (Dohmen, 2013). In een school als waardengemeenschap, waar duidelijk is welke waarden gelden, wordt de leerling hiertoe uitgedaagd. Het begrip waardengemeenschap vinden we terug in publicaties van diverse denominaties (VBS, 2013). Een expliciete schoolvisie op waarden helpt dus de leerling zich te ontwikkelen tot een waarderend burger, oftewel een burger die waarde kan toekennen aan iets (Pauw 2013a).

#### *Waarden vanzelfsprekend?*

Waarden hebben vaak iets vanzelfsprekends. Niemand kijkt raar op als we het hebben over vrijheid en solidariteit als basiswaarden. Die vanzelfsprekendheid is vrij logisch, want als we zeer verschillende waarden zouden hebben, zouden we niet van basis- of gemeenschappelijke waarden kunnen spreken. Tegelijk moeten we de vanzelfsprekendheid van waarden niet als vanzelfsprekend beschouwen. In Nederland werden vlak na de Tweede Wereldoorlog waarden als 'naasteliefde' en 'barmhartigheid' als zeer belangrijk beschouwd. Die waarden waren toen allerminst vanzelfsprekend, omdat tijdens de fascistische dictatuur van 1940-1945 heel andere waarden hadden gegolden. Na de oorlog is ook overeenstemming over de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens bereikt (1948). Vanuit de gruwelen van de Tweede Wereldoorlog is gekozen voor het internationaal vastleggen van gedeelde waarden en normen. Ook als we naar andere landen kijken, zien we dat waarden die in Nederland gedeeld worden niet evident zijn. Noord-Korea is een schoolvoorbeeld van een niet-democratisch land waarin een waarde als 'vrijheid' nauwelijks geldingskracht heeft. Daarom is het belangrijk dat de mensen in een samenleving duidelijkheid scheppen over de waarden die op dat moment voor hen van belang zijn.

Op het niveau van de Nederlandse samenleving kan men misschien op abstract niveau aangeven dat er gedeelde basiswaarden zijn, maar hiermee is niet alles gezegd. Niet alle Nederlanders vinden alle basiswaarden even belangrijk en sommigen van hen houden er waarden op na die niet tot de basiswaarden worden gerekend.

In het Nederlandse onderwijs hebben scholen de ruimte om eigen accenten te leggen in de waarden die zij belangrijk vinden. Het besef dat sommige basiswaarden onvoldoende leven bij leerlingen op een specifieke school kan bijvoorbeeld voor die school een reden zijn om op die waarden meer nadruk te leggen (Bron e.a. 2012). Het is dus relevant voor een school om haar eigen waarden te formuleren. De leraren- en leerlingensamenstelling en de (levensbeschouwelijke of pedagogische) identiteit zal hierbij tot uitdrukking komen, niet alleen in de nadruk die de school legt op basiswaarden, maar ook in de waarden die als aanvulling daarop voor haar van belang zijn. De Veluwe onderwijsgroep noemt bijvoorbeeld 'ambitie' als een van haar drie kernwaarden, een waarde die verder vrijwel nergens voorkomt als basiswaarde ([www.veluwseonderwijsgroep.nl](http://www.veluwseonderwijsgroep.nl)).

*Wiens waarden: op zoek naar gedeelde waarden*

Wie bepaalt wat de gemeenschappelijke waarden zijn? Kort gezegd: de samenleving. Het gaat bij gemeenschappelijke waarden om *intersubjectief* gedeelde waarden. Intersubjectief houdt het midden tussen objectief en subjectief. In het denken over morele educatie en in de ethiek is er discussie over de vraag of er objectieve of universele waarden zijn, die altijd en overal gelden. Waarden worden door sommige groepen gepresenteerd als universele waarden die voor ieder mens gelden. Volgens veel wetenschappers is er echter geen wetenschappelijke basis voor een dergelijke fundamentele waardenpositie en zijn waarden een uitdrukking van maatschappelijke verhoudingen. Denkt men niet vanuit een universalistische visie op waarden, dan neemt men vaak een relativistische positie in, die inhoudt dat alle waarden gelijk zijn. Deze postmodernistische opvatting over waarden ontkent echter de inbedding van waarden in maatschappelijke verhoudingen.

Universalistische en particularistische opvattingen over waarden zijn ook ongeschikt om als uitgangspunt te dienen bij het denken over waarden en burgerschapsvorming. Voor de particularistische opvatting is dat evident. Als men vindt dat men onafhankelijk van andere mensen geheel eigen waarden mag kiezen, en dat alle andere mensen dat ook mogen doen, wordt samenleven onmogelijk. Het is voor elke vorm van samenleving onontbeerlijk dat er ten minste over sommige waarden overeenstemming is. Het probleem bij objectieve of universele waarden is dat mensen in de praktijk toch vaak van mening verschillen over wat deze waarden dan zijn of waar ze vandaan komen. Dat maakt ook de universalistische opvatting ongeschikt als uitgangspunt voor burgerschapsvorming.

Wij sluiten ons aan bij een intersubjectieve visie op waarden. Bij het vaststellen van intersubjectieve waarden gaat het om de dagelijkse ervaring en beleving dat in een bepaalde cultuur of samenleving waarden bestaan die het grootste deel van haar leden aanhangt (Beauchamp, 2001; Levering, 2004; WRR, 2003). Deze waarden, die elk lid van een groep min of meer onderschrijft, zijn de intersubjectieve of gemeenschappelijke waarden, ook wel basiswaarden of kernwaarden genoemd. In de kerndoelen voor het primair onderwijs wordt gesproken over de 'algemeen aanvaarde waarden' (Ministerie van OCW, 2006). We kunnen van mening verschillen over de prioritering van deze waarden en ook extra waarden koesteren, maar de intersubjectief gedeelde waarden zijn de *non-negotiables* in een samenleving (Kamerstukken II 2003/04). De gelijkwaardigheid van mensen is daarvan een voorbeeld: de opvatting dat een persoon vanwege zijn geloofsopvatting of huidskleur meer of minder rechten zou moeten hebben, wordt tegenwoordig in principe niet geaccepteerd in Nederland. Een leerling op school moet vanuit deze gedachte leren dat de menselijke gelijkwaardigheid niet ter

discussie staat. Dat is conform artikel 1 van de grondwet en artikel 14 van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens.

#### *Welke waarden*

Ook al voelen veel leden van de samenleving redelijk aan om welke waarden het gaat als we het over basiswaarden hebben, het formuleren en zo mogelijk vaststellen van deze waarden is toch ingewikkeld. Voor deze handreiking maken we gebruik van de opvattingen van vier groepen instanties die zich hebben uitgelaten over wat gedeelde Nederlandse waarden zijn, met name in relatie tot het onderwijs. Ten eerste de overheid, die in een democratie geldt als vertegenwoordiging van de samenleving. In haar uitspraken over waarden laat de overheid zich in sterke mate leiden door de Grondwet en door Nederland geratificeerde internationale verdragen, zoals verklaringen voor mensen- en kinderrechten. Veel van de hierna genoemde waarden zijn als individueel recht vastgelegd in de Grondwet en mensenrechtenverdragen. Mensenrechten zijn daarom een belangrijke basis voor het formuleren van doelen voor burgerschapsvorming (Bron, Van Vliet, Thijs, & De Ridder, 2012). De onderwijsinspectie maakt ook deel uit van de overheid. Ten tweede adviesorganen voor de overheid, zoals de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) en de Onderwijsraad. Ten derde nationale expertisecentra op het gebied van onderwijs, zoals SLO en ProDemos. Ten vierde scholenorganisaties, zoals de organisaties van de verschillende denominaties en de sectorraden.

De waarden die deze instanties vaak noemen, lijken weinig te zijn veranderd sinds 1789. In de kern gaat het om 'vrijheid, gelijkheid en broederschap', hoewel men het nu liever over solidariteit heeft dan over broederschap (zie bijvoorbeeld ook het Handvest van de Grondrechten van de EU). Het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid heeft onlangs in samenwerking met ProDemos de brochure *Kernwaarden van de Nederlandse samenleving* gepubliceerd (Ministerie van SZW, 2014). Hierin worden vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit als belangrijke Nederlandse waarden beschreven.

Vrijheid wordt uitgelegd als mogen 'denken, zeggen en doen wat je zelf wilt'. De belangrijke vrijheden die de brochure noemt zijn geloofsvrijheid, vrijheid van meningsuiting, vrijheid van levensstijl, vrijheid van vereniging en het zelfbeschikkingsrecht. Ook de uitzonderingen op vrijheden worden benoemd: vrijheid van meningsuiting mag niet aanzetten tot geweld of leiden tot discriminatie en de keuze voor een bepaalde levensstijl mag niet schadelijk zijn voor andere mensen. Deze vrijheden hebben een duidelijke verankering in de Grondwet.

Gelijkwaardigheid betekent volgens het ministerie dat alle mensen evenveel waard zijn. De brochure benadrukt het recht op gelijke behandeling en het verbod op discriminatie. Deze twee aspecten doelen op hetzelfde: iemand mag niet vanwege geloof, opvatting, geaardheid, afkomst etc. anders behandeld worden. Nadrukkelijk gaat het hier om gelijkwaardigheid en niet om gelijkheid: verschillen, zoals tussen rijk en arm, worden geaccepteerd in de Nederlandse samenleving. Het is daarentegen wel zo dat armoede geen drempel mag vormen voor een kind om onderwijs te ontvangen, een recht dat voor elk kind geldt (zie [www.kinderrechten.nl](http://www.kinderrechten.nl), art. 28).

Solidariteit is rekening houden met elkaar. In de brochure wordt toegelicht dat het hierbij gaat om omzien naar elkaar, maar ook om belasting betalen en het recht op bestaanszekerheid. Deze waarde komt ook wel voor in combinatie met 'participatie', een waarde die duidt op het belang van meedoen in de maatschappij en het feit dat de overheid dit meedoen ook ondersteunt, bijvoorbeeld voor mensen met een beperking. (economisch, sociaal, cultuur en politiek) (Grondtekst participatieverklaring, 2013).

De uitwerking van basiswaarden in deze brochure zijn specifieke keuzes. De waarde vrijheid wordt bijvoorbeeld niet zo absoluut gesteld dat er geen rekening wordt gehouden met de vrijheden van de ander. Ook solidariteit wordt begrepen: er wordt niet gekozen voor verminderen van ongelijkheid. Solidariteit wordt bovendien niet in verband gebracht met het omzien naar de natuurlijke omgeving, maar kan daar onmiskenbaar mee worden verbonden (Bron, Haandrikman, & Langberg, 2009). De uitwerkingen laten goed het intersubjectieve karakter van de basiswaarden zien. Er staat niets vast; consensus moet worden nagestreefd. Dit betekent dat er in een samenleving en in elke school eigenlijk een permanente discussie zou moeten zijn over welke waarden als basiswaarden kunnen worden beschouwd en hoe deze kunnen worden ingevuld.

Nog enkele voorbeelden van dergelijke discussies over waarden. Naast de door ProDemos uitgewerkte drie basiswaarden noemt de onderwijsinspectie als basiswaarden ook 'begrip voor anderen', 'verdraagzaamheid' en 'autonomie' (Boersma, 2010; Inspectie van Onderwijs, 2006). Deze waarden, die weliswaar de drie al eerder genoemde basiswaarden overlappen, houden in dat mensen binnen de grenzen van de wet eigen keuzes mogen maken over wie ze zijn en wat ze doen. Tevens geven deze waarden aan dat we keuzes van andere mensen moeten proberen te begrijpen en accepteren, ook al zijn we het er niet mee eens. Dit maakt ook 'diversiteit' tot een basiswaarde (Inspectie van Onderwijs, 2006; Onderwijsraad, 2012; [www.voo.nl](http://www.voo.nl)).

Het kabinet, in reactie op het onderzoek van de WRR, noemde in 2003 naast gelijkwaardigheid en de vrijheden ook de onaantastbaarheid van het menselijk lichaam en de eerbiediging van de persoonlijke levenssfeer (privacy) als basiswaarden van de rechtsstaat (Kamerstukken II 2003/04). Met name 'privacy' is als waarde actueel in hedendaagse discussies over terrorismepreventie en de omgang van internetbedrijven met privédata. Lichamelijke onaantastbaarheid en privacy hangen ook wel samen met 'menselijke waardigheid', die eveneens als basiswaarde kan worden opgevat. Een basiswaarde, of zelfs basisbeginsel, van de rechtsstaat is natuurlijk ook 'rechtvaardigheid': er wordt verwacht dat mensen eerlijk met elkaar omgaan en er zijn wetten op basis waarvan de overheid uiteindelijk eerlijke omgang met elkaar kan afdwingen (bijv. WRR, 2003).

In aanvulling hierop noemt het kabinet waarden die niet zozeer met de rechtsstaat te maken hebben, maar wel voorwaardelijk zijn voor de kwaliteit van de samenleving: 'respect', 'empathie/mededogen', 'verdraagzaamheid/tolerantie', 'integriteit/waarheidsgetrouwheid' en 'verantwoordelijkheidszin'. Het is dus onder andere nodig dat mensen naar waarheid streven, verantwoordelijkheid nemen voor hun daden en bewogen zijn met het lot van andere mensen (Kamerstukken II 2003/04). Naast morele waarden worden ook vaak na te streven vormen van samenleven genoemd zoals inclusie, sociale cohesie en democratie. In deze begrippen zijn morele waarden als gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid verweven (Bron, Veugelers, & Van Vliet, 2009).

'Gehoorzaamheid' zou aan het rijtje waarden kunnen worden toegevoegd (zie bijvoorbeeld Van der Meij, 2010). Deze waarde komt vrijwel nooit expliciet voor bij opsommingen van waarden, maar samenleven is niet mogelijk als mensen het niet belangrijk vinden zich aan regels te houden. Veugelers (2015) onderscheidt drie typen burgerschap en burgerschapsvorming: aanpassingsgericht, individualiserend en kritisch-democratisch. Hierin zijn respectievelijk discipline, autonomie en een combinatie van autonomie en sociale betrokkenheid dominant. Opvallend is dat in pleidooien voor burgerschap autonomie en sociale betrokkenheid veelvuldig worden genoemd, aanpassing niet. De maatschappelijke praktijk, en zeker ook burgerschapsvorming, is juist sterk op aanpassing en dus op gehoorzaamheid gericht.

Als we de hier besproken waarden opsommen en koppelen aan de waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit, dan ontstaat het volgende overzicht:

Vrijheidswaarden: vrijheid, autonomie, privacy, lichamelijke integriteit

Gelijkheidswaarden: gelijkwaardigheid, menselijke waardigheid, diversiteit, verdraagzaamheid, rechtvaardigheid

Solidariteitswaarden: participatie, verantwoordelijkheid, empathie, integriteit, gehoorzaamheid

Deze lijst is niet uitputtend. Dat kan ook niet (Kamerstukken II 2003/04). Er is geen harde grens waar waarden overgaan van basiswaarden in meer specifieke waarden. Bovendien kunnen sommige waarden overlappend of ondergeschikt aan elkaar worden bevonden. Ook kunnen dezelfde waarden anders benoemd worden. Verder zullen basiswaarden in de loop der tijd veranderen. De lijst kan dus niet 'af' zijn; samenlevingen, ook scholen, moeten zich blijvend oriënteren op waarden (Inspectie van het Onderwijs, 2003; Verhoeven, 2012; VBS, 2013).

#### *Waarden en de schoolidentiteit*

Tot nu ging het om gedeelde waarden van de samenleving. In de waardendriehoek stond ook de identiteit van de school als bepalende factor voor de schoolspecifieke waarden. De mate waarin de waarden van een specifieke christelijke of vrije school ook daadwerkelijk christelijk of antroposofisch zijn, kan verschillen, maar voor elke school die zich bewust wil worden van haar schoolspecifieke waarden ligt het voor de hand de waarden behorend bij de denominatie of pedagogische identiteit in de overweging mee te nemen.

Voor de openbare school is bijvoorbeeld de actieve pluriformiteit kenmerkend. Het begrip 'actieve pluriformiteit' werd midden jaren zeventig van de vorige eeuw onder andere door onderwijsminister Van Kemenade voorgesteld als vervanging voor 'passieve neutraliteit'. De openbare school moest niet waarden-loos zijn, maar de verscheidenheid van waarden actief in de school tot uitdrukking laten komen. De bedoeling hiervan was en is niet alleen dat elke leerling zich thuis kan voelen, maar ook dat leerlingen leren omgaan met waardenpluriformiteit, waarvan ook in de samenleving sprake is (Stolk, 2015; VOS/ABB-VOO, 2014; [www.voo.nl](http://www.voo.nl)).

De waarden van scholen met godsdienstige denominaties gaan logischerwijs terug op de bronnen die volgens de godsdiensten van belang zijn, zoals de Bijbel voor christenen en de Koran en de Hadith voor moslims. Een christelijke school kan dus 'bijbelse waarden' onderschrijven en een islamitische school de waarden zoals die zijn overgeleverd door de profeet Mohammed. Daarmee is de kous echter niet af. Hoogleraar levensbeschouwelijke vorming Cok Bakker merkt bijvoorbeeld op dat een schooldirecteur kan zeggen christelijke waarden te onderwijzen op zijn school, maar moeite te hebben met het expliciteren van deze waarden. Het is Bakkers ervaring dat verschillende christelijke scholen verschillende betekenissen kunnen hechten aan wat een christelijke identiteit inhoudt (Bakker, 2012). Ook tussen en binnen islamitische scholen zien we verschillende invullingen van waarden (Van der Meij, 2010).

Naast de levensbeschouwelijke identiteit kan ook de pedagogische identiteit van een school aangeven welke waarden kenmerkend zijn voor een school. De website van het daltononderwijs vermeldt bijvoorbeeld de volgende kernwaarden: verantwoordelijkheid, samenwerking, effectiviteit, zelfstandigheid en reflectie ([www.dalton.nl](http://www.dalton.nl)). Het jenaplanonderwijs heeft twintig basisprincipes die als waarden worden opgevat, zoals het recht op identiteitsontwikkeling gekenmerkt door zelfstandigheid en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid. Het onderwijs op

elke jenaplanschool zou aan deze principes te herkennen moeten zijn ([www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl)). Deze basisprincipes of -waarden bieden kaders met behulp waarvan een jenaplanschool tot specifieke waarden kan komen (vgl. NJPV, 2010). Het zijn echter niet alleen de vernieuwingsscholen die zich kunnen laten voorstaan op hun pedagogische identiteit. Elke school heeft een pedagogische identiteit, een visie op opvoeding en onderwijs, die van invloed is op de waarden die een school bij haar leerlingen wil bevorderen. Een school waarop bijvoorbeeld regels, zoals op tijd komen, strikt worden nageleefd, geeft blijk de waarde 'gehoorzaamheid' belangrijk te vinden. Die waarde zou dan deel kunnen uitmaken van de schoolspecifieke visie op waarden.

Bij het nadenken over de gedeelde waarden van een samenleving of school doen zich ten minste twee problemen voor: waarden die genoemd worden kunnen botsen en de waarden lijken soms zo abstract dat het niet duidelijk is waartoe ze in de praktijk leiden. Daar gaan we in de volgende paragrafen op in.

#### *Botsende waarden*

Zelfs als we het hebben over gemeenschappelijke of basiswaarden komen we waarden tegen die onderling kunnen botsen. Een voorbeeld daarvan zijn de waarden vrijheid en gelijkwaardigheid. Volgens de vrijheid van godsdienst mag iemand een godsdienst naar keuze aanhangen, maar hierin kunnen ideeën voorkomen die leiden tot ongelijke behandeling. Bekende illustraties hiervan die het nieuws hebben gehaald zijn islamitische mannen die niet de hand van een vrouw willen schudden en protestantse schoolleiders die geen homoseksueel als personeelslid willen aannemen. Een ander voorbeeld van botsende waarden zijn menselijke waardigheid en veiligheid. Hoe ver mag de overheid (of schoolleiding) privacy beperken om een bepaald niveau van veiligheid te kunnen waarborgen? Nog twee waarden die kunnen botsen zijn autonomie en (sociale) rechtvaardigheid. Iemand kan een autonome keuze maken die nadelig is voor het welzijn van andere mensen. Moeten we een leerling nu complimenteren of corrigeren als hij goed onderbouwd de mening verdedigt dat fabriekseigenaren in ontwikkelingslanden groot gelijk hebben door mensen uit te buiten door hen veel te laten werken voor weinig geld?

Naast botsingen tussen basiswaarden onderling kunnen basiswaarden op zich botsen met waarden of overtuigingen die voortkomen uit de identiteit van de school. Een reformatorische school wijst bijvoorbeeld de waarde 'autonomie' af, terwijl die door de Inspectie van Onderwijs als basiswaarde wordt genoemd (Notitie Rehobothschool; Inspectie van Onderwijs, 2006). Deze school kan niet leren dat de mens autonoom is, want in de reformatorische theologie is dit in strijd met de soevereiniteit van God (bijvoorbeeld Sproul, 1986). Ook op islamitische scholen kan dit probleem zich voordoen. Soera 9 van de Koran bevat bijvoorbeeld verzen die oproepen tot geweld tegen ongelovigen. De onderwijsinspectie is geen islamitische school tegengekomen waar deze oproep voorkomt of andere opvattingen die conflicteren met de basiswaarden, maar in theorie kan er sprake zijn van botsingen (Inspectie van Onderwijs, 2003).<sup>1</sup>

Het botsen van waarden is niet per se een probleem. Zoals de politieke filosoof Chantal Mouffe (2005) aangeeft, is de diversiteit in waarden en de botsing tussen waarden zelfs kenmerkend voor een pluriforme samenleving. Maar in veel gevallen willen we toch proberen botsende waarden met elkaar te verzoenen. In toelichtingen bij de waarde 'vrijheid' wordt bijvoorbeeld vaak meteen gewezen op de grenzen ervan: vrijheid mag niet leiden tot discriminatie of geweld. De democratische samenleving heeft een juridisch kader ontwikkeld waarmee rechten en

<sup>1</sup> Meer recent: in een uitzending van Nieuwsuur (februari 2015, kort na de aanslag op Charlie Hebdo in Parijs) kwam naar voren dat op het Avicenna College, de enige islamitische middelbare school in Nederland, geweld stellig wordt afgewezen ([www.nos.nl](http://www.nos.nl)).

vrijheden tegen elkaar worden afgewogen. Zo mag vrijheid van meningsvorming niet leiden tot geweld en mag je niet discrimineren op grond van godsdienst. De menselijke (gelijk)waardigheid stelt dus grenzen aan de mate van vrijheid van een persoon of groep. In het voorbeeld van de autonome leerling zullen we het misschien met elkaar eens zijn dat de leerling deze opvatting mag hebben, maar we zullen hem toch ook proberen te stimuleren om meer empathie te tonen voor de onderdrukten. In feite nuanceert de onderwijsinspectie zelf ook de autonomie (eigenwettelijkheid) door de Nederlandse wetgeving boven de door het individu zelf gekozen 'wetten' te plaatsen. In andere gevallen is de oplossing minder evident, zoals bij botsingen van vrijheid van godsdienst en gelijke behandeling. In deze gevallen kan het College voor de Rechten van de Mens of de rechter worden ingeschakeld voor een uitspraak.

Bij hardnekkige botsingen is het een gedeelde waarde dat we in een dialoog willen streven naar een oplossing. Maar zelfs als we er niet uitkomen, willen we vasthouden aan verdraagzaamheid (WRR 2003). We zullen elkaar alsnog respecteren en er met John Wesley op uitkomen dat 'we may agree to disagree'.<sup>2</sup>

#### *Van abstracte waarden naar gedragsregels*

'Gelijkwaardigheid' en 'vrijheid' zijn waarden met een hoog abstractieniveau. Het is nodig op dat niveau waarden te formuleren, omdat dan duidelijk wordt waarin Nederlanders ondanks hun verschillen in hoofdlijnen overeenstemming over kunnen bereiken. Bovendien kunnen de waarden op dit abstractieniveau mensen inspireren. Tegelijk willen we het daarbij niet laten. Waarden zijn op oneindig veel manieren uit te leggen. In de vorige paragraaf zagen we ook dat waarden pas botsen als ze in concrete situaties worden voorgesteld. Algemeen gesteld geldt dat waarden pas echt betekenis krijgen als ze geconcretiseerd worden (Geurts, 2003; Pauw, 2013b). Volgens de WRR heeft een discussie over waarden die op het hoogste abstractieniveau blijft steken, weinig zin (WRR 2003). Ook voor scholen geldt dat ze in de formulering van hun waarden zouden moeten aangeven wat dit voor de praktijk betekent.

Voor het concretiseren van waarden neemt de WRR een methode over van de Duits-Amerikaanse filosoof Nicholas Rescher (WRR 2003). Wij noemen deze methode hier als een voorbeeld om abstracte waarden concreter te maken. Rescher beschrijft een implementatieladder die loopt van abstracte waarden naar concrete gedragingen. De vijf treden van de ladder zijn: 1. Doelwaarden, 2. Verwijzende, instrumentele waarden en beginselen, 3. Normen, 4. Gedragsregels, 5. Beslissingen over concrete gedragingen. Het verschil tussen de doelwaarde en de instrumentele waarde is dat doelwaarden de waarden zijn die je uiteindelijk wilt bevorderen. De instrumentele waarden zijn waarden van een vergelijkbaar abstractieniveau als doelwaarden, maar geven als verwijzende of instrumentele waarden de richting aan waarin de uitwerking van de doelwaarde gezocht moet worden.

Hieronder formuleren wij twee voorbeelden van uitwerkingen van Reschers model voor de onderwijspraktijk.

Doelwaarde: rechtvaardigheid

Instrumentele waarde: eerlijkheid

Norm: gelijke kansen op onderwijs

Gedragsregel: leerlingen met taalachterstand krijgen extra taalonderwijs

Beslissing: Göran krijgt extra taallessen om op havo te kunnen blijven

Doelwaarde: menselijke waardigheid

Instrumentele waarde: diversiteit

<sup>2</sup> Wesley sprak deze woorden in zijn preek bij het overlijden van George Whitefield in 1770.

Norm: niet discrimineren

Gedragsregel: respecteer dat een klasgenoot een andere geloofsovertuiging heeft

Beslissing: Esther mag niet anders worden behandeld omdat zij niet in God gelooft

Overigens kan in concrete uitwerkingen van waarden ook blijken dat waarden niet alleen onderling botsen, maar ook intern. Hieronder wordt opnieuw de doelwaarde 'rechtvaardigheid' uitgewerkt, maar nu met een andere norm:

Doelwaarde: rechtvaardigheid

Instrumentele waarde: eerlijkheid

Norm: iedereen krijgt evenveel aandacht in het onderwijs

Gedragsregel: leerlingen met achterstanden krijgen geen extra hulp in het onderwijs

Beslissing: Göran moet zelf zijn taalachterstand bijwerken om op havo te kunnen blijven

Het concretiseren van abstracte waarden maakt duidelijk wat we bedoelen als we aangeven bepaalde waarden belangrijk te vinden. De twintig basisprincipes van het jenaplanonderwijs vormen bijvoorbeeld een prima uitgangspunt voor een visie op waarden, maar de principes zijn op een abstract niveau geformuleerd. Individuele jenaplanscholen kunnen deze waarden concreet uitwerken met het oog op de eigen school. Hierdoor zullen deze waarden ook meer gaan leven. Voor burgerschapsvorming is dit belangrijk. Voor waardenvormendonderwijs is het nodig dat leraren en leerlingen goed weten wat waarden concreet kunnen betekenen. Daarbij is het niet verkeerd als uit concrete formuleringen blijkt dat waarden kunnen botsen. Dat is immers de praktijk in een pluriforme samenleving als de onze en stimuleert leerlingen om te leren hiermee om te gaan (Geurts, 2003; De Winter, 2007).





### 3. Stappenplan voor schoolspecifieke waarden

Met betrekking tot de waardendriehoek (figuur 1) hebben we in hoofdstuk 1 stilgestaan bij de basiswaarden van de Nederlandse samenleving en de waarden die volgen uit de levensbeschouwelijke of pedagogische identiteit van de school. Om uiteindelijk te komen tot schoolspecifieke waarden is het nodig dat de participanten van een school met elkaar in gesprek gaan en waarden formuleren die passen bij de school. Wij gebruiken zelf graag het woord dialoog, omdat dit goed uitdrukt dat de uitkomsten van het gesprek niet van tevoren vaststaan en dat het reflecteren op elkaars inbreng kan leiden tot een grotere participatie, nieuwe inzichten, meer overeenstemming en waardering voor verschillen (Parker, 2003). Het initiatief voor een dergelijke waardenvormende dialoog ligt bij de schoolleiding. Die kan daarbij gebruik maken van de hieronder toegelichte vijf stappen: 1) voorbereiding, 2) inventarisatie, 3) dialoog & consensus, 4) implementatie, 5) borging.

#### **Stap 1) voorbereiding**

Voordat het gesprek over waarden op school op gang kan komen, is het nodig dat het schoolbestuur en de schoolleiding het belang van de discussie inzien en het als prioriteit opnemen. De bestuurlijke en schoolorganisatorische ondersteuning kan bevorderen dat het gesprek van de grond komt. Op deze niveaus worden de afspraken gemaakt over de taakverdeling, het tijdsbestek waarin het gesprek gevoerd moet worden en soortgelijke aspecten. Tevens is het in de voorbereidende fase van belang na te gaan of er al eerder gewerkt is aan een schoolspecifieke visie op waarden. Ook schoolplannen, -gidsen en visiestukken kunnen relevante aanknopingspunten vormen. Inzicht in wat er ligt kan helpen bij het kiezen en zetten van de volgende stappen. Wij pleiten niet voor een top-down aanpak, maar op het ondersteunen van bottom-up initiatieven. Uiteraard heeft een schoolbestuur vanuit good governance de verantwoordelijkheid om de schoolvisie op papier te krijgen.

#### **Stap 2) inventarisatie**

De eerste stap in de uitvoer is het inventariseren van opvattingen over waarden onder de verschillende geledingen (leraren, leerlingen, ouders, schoolleiding). Het is belangrijk ouders en leerlingen hierbij een rol te geven. Met name in het primair onderwijs hebben ouders een belangrijk aandeel in de opvoeding en zouden zij betrokken moeten worden bij het proces van waardenvorming. Verschillende studies beklemtonen immers het belang van afstemming van waardenopvoeding tussen ouders en leraren (Klaassen & Leeferink, 1998; Smit, Moerel, Van der Wolf & Slegers, 1999; Smit & Driessen, 2002; Veugelers & De Kat, 1998). De vooronderstelling bij burgerschapsvorming is dat leerlingen waarden nog niet (volledig) kennen en beheersen. Toch vormen zij de grootste populatie op een school en zouden ze een actieve rol moeten krijgen in het formuleren van schoolspecifieke waarden. Deze betrokkenheid is noodzakelijk voor betekenisvol leren en voor het krijgen van draagvlak (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1999; VBS, 2007; VOS/ABB, 2014).

Hieronder beschrijven we drie concrete aanpakken om opvattingen over waarden te inventariseren.

#### *Aanpak 1: Dagboek.*

Waarden kunnen van abstract naar concreet worden uitgewerkt, maar ook omgekeerd. Om te voorkomen dat waarden worden opgesteld die ver van de praktijk van de school vandaan liggen, kan het bij waardenvorming goed zijn in de dagelijkse praktijk te beginnen. Starratt (1994) stelt in een stappenplan voor het creëren van een 'ethische school' voor, waarbij een schoolleider stilletjes de school rondgaat en noteert wat hij tegenkomt aan waarden die bevorderd of juist niet bevorderd worden. Ditzelfde kan gedaan worden door leerlingen, leraren en ouders. Zij zouden voor een bepaalde periode een dagboek kunnen bijhouden waarin ze concrete situaties en voorvallen noteren en aangeven welke waarde(n) ze daaraan koppelen.

#### *Aanpak 2: Hoorzitting.*

Leraren en leerlingen, bij voorkeur als vertegenwoordigers van een bepaalde achterban, noemen in een beperkt aantal minuten de volgens hen belangrijke waarden voor de school. Het beperkte aantal minuten dwingt hen keuzes te maken in de waarden die ze noemen. De sprekers zouden moeten worden uitgedaagd de waarden op een concreet niveau uit te werken. Zoals in een klassieke hoorzitting het geval is, moet er een orgaan zijn dat de sprekers 'hoort' en op basis van hun input een document opstelt met de waarden die volgens hen van kracht zijn op de school. Eventueel kan via wederhoor worden doorgevraagd bij de sprekers, om de betekenis van wat ze zeggen helderder te krijgen. Gezien de thematiek is het wenselijk dat de verschillende geledingen vertegenwoordigd zijn in het orgaan dat de sprekers 'hoort'.

#### *Aanpak 3: Lijst.*

In een gemeenschappelijke of digitale ruimte kan een lijst worden opgehangen met een groot aantal waarden waar leraren, schoolleiders en leerlingen punten over mogen verdelen. Ook hier geldt dat de waarden op de lijst concreet uitgewerkt moeten zijn, zodat de participanten een goed beeld hebben van waar de waarden in de praktijk op neer komen. Natuurlijk zijn er tal van varianten op deze aanpak mogelijk: participanten zouden eventueel zelf gevraagd kunnen worden om een praktisch voorbeeld te noemen van de waarde die zij een aantal punten geven, of in de gelegenheid worden gesteld een waarde toe te voegen aan de lijst.

### **Stap 3) dialoog & consensus**

Na het inventariseren van opvattingen over waarden is het nodig dat participanten hierover een dialoog voeren. Het is wenselijk die groepen pluriform samen te stellen, dus met vertegenwoordigers van verschillende geledingen. De gesprekken zouden moeten gaan over vragen als: hoe verhouden de geïnventariseerde waarden zich tot de waarden die volgens de gespreksgenoten zelf passen bij de school? Verschillen de waarden die genoemd zijn door de verschillende groepen participanten en hoe zijn die verschillen (en overeenkomsten) te verklaren? Wat zijn de belangrijkste waarden voor de school? Hoe zijn de waarden te vertalen in concretere normen en gedragsregels (of omgekeerd)? Het streven daarbij is telkens tot overeenstemming of consensus te komen. De twee hieronder beschreven methoden kunnen als hulpmiddel dienen voor de gesprekken:

#### *Waardenspel.*

Er zijn kaartspellen beschikbaar die kaarten bevatten met waarden erop. Eventueel kan een selectie gemaakt worden die aansluit bij de waarden die uit de inventarisatieronde boven zijn komen drijven. Een spelmogelijkheid is dat spelers de kaarten waarvan zij vinden dat die niets met de school te maken hebben, terzijde schuiven. De overgebleven kaarten rangschikken zij dan in groepjes. Van die groepjes kiezen ze telkens die kaart uit die het best de essentie van het groepje weergeeft. Van de uitgekozen kaarten leggen ze er zes op een rij. De minst

toepasselijke daarvan vervangen ze door een van de andere uitgekozen kaarten. Als alle kaarten langsgesproken zijn, moeten er (bijvoorbeeld) zes kaarten over zijn gebleven (zie bijvoorbeeld [www.waardenspel.nl](http://www.waardenspel.nl); zie ook Leeman, Wardekker en Majoor (2007) voor een kaartspel voor het benoemen van pedagogische kwaliteiten).

#### *Citeerbare citaten.*

Deze strategie is bedoeld om het gesprek over waarden aan te gaan in de schoolklas, maar kan ook schoolbreed worden toegepast. Leerlingen, leraren, schoolleiders en indien mogelijk ouders verzamelen citaten die waarden illustreren die bij hen passen (eventueel bij hun culturele achtergronden) en die zij belangrijk vinden voor de school. Het strekt tot aanbeveling om op basis van de bij de inventarisatiefase verzamelde waarden citaten beschikbaar te stellen. De ingebrachte citaten kunnen worden gegroepeerd en voorgelegd aan kleine groepen. Die kunnen erover in gesprek gaan en citaten kiezen die waarden uitdrukken die zij vinden passen bij de school (Cooper, Burman, Ling, Razdevsek-Pucko & Stephenson, 1997). Een voordeel van in citaten verpakte waarden is de communicatiebaarheid onder een brede doelgroep. Een voorbeeld van een citaat is Multatuli's 'Van de maan af gezien zijn we allen even groot', die treffend gelijkwaardigheid en andere gelijkheidswaarden onder woorden brengt.<sup>3</sup>

De stappen 2 en 3 kunnen gezamenlijk worden uitgevoerd met behulp van de (arbeidsintensieve) delphi-methode. Dit is een manier om in een aantal rondes bij een groep mensen informatie in te winnen over een bepaald aandachtsgebied en eventueel daarbij consensus na te streven (Turoff, 1975). Voor deze handreiking gaan we uit van een vorm die eerder is toegepast door Veugelers en De Kat (1998). In de eerste ronde worden (papieren of digitale) vragenlijsten rondgestuurd om visies op waarden te inventariseren bij ouders, leerlingen, leraren en schoolleiders. De resultaten van deze vragenlijsten worden geanalyseerd en in de tweede ronde door middel van interviews teruggekoppeld aan kleine groepen bestaande uit alleen leerlingen, alleen ouders etc. De resultaten van de groepsinterviews vormen de basis voor de derde ronde: de paneldiscussie. Hier wordt in een algemene bijeenkomst van de school van gedachten gewisseld over de opbrengsten van de groepsinterviews. In de studie van Veugelers en De Kat werd geen consensus nagestreefd, maar voor het vaststellen van schoolspecifieke waarden is dat wel nodig.

#### **Stap 4) implementatie**

Als er consensus over de schoolspecifieke waarden is bereikt, wordt het zaak de school als waardengemeenschap te versterken. We richten ons hier op het noemen van de plaatsen waarin de waarden van de school kunnen worden teruggevonden.

1. *Schoolcultuur.* In de formele schoolcultuur (procedures, beleid) en vooral ook in de informele schoolcultuur (omgangsvormen, sociale verhoudingen) zijn waarden verweven. Meestal wordt daarbij vooral gekeken naar de zichtbare uitingen van de pedagogische identiteit van de school en naar de omgangsvormen. Wij vragen ook aandacht voor de meer verborgen waarden in de organisatie van de school, het onderwijs en het leren.
2. *De voorbeeldfunctie van de volwassene.* Bij het uitdragen van waarden wordt vaak gedacht aan de voorbeeldfunctie van de leraar. Meestal wordt deze voorbeeldfunctie benadrukt vanuit een wat meer traditionele pedagogische rol van de leraar bij waardenoverdracht, maar de voorbeeldrol kan ook zichtbaar zijn in het openstaan voor een dialoog, het laten zien van verschillende perspectieven en een op inclusie en sociale cohesie gerichte pedagogische aanpak. Behalve de leraren zouden ook de

<sup>3</sup> Afkomstig uit 'idee 155' uit Multatuli's *Ideën*.

schoolleiders en het ondersteunende personeel waarden moeten uitdragen (Berreth & Berman, 1997).

3. *Speciale projecten.* Bij waardenvormend onderwijs en bij burgerschapsvorming wordt vaak gedacht aan speciale activiteiten en projecten waarbij het ontwikkelen van waarden centraal staat. Natuurlijk zijn deze zeer relevant. Belangrijk is evenwel dat deze activiteiten zoveel mogelijk worden verbonden met de andere activiteiten in de school en dat ze ingebed zijn in de organisatie van de school en het leerproces van leerlingen. Eventueel kunnen de projecten gericht zijn op de omgeving waarin de school zich bevindt, zodat de waarden van de school ook buiten de schoolmuren tot uitdrukking kunnen komen.
4. *De schoolvakken.* Waarden zijn verweven in veel schoolse leerinhouden. In alle vakken zou de waardengeladenheid zichtbaar moeten worden gemaakt. Niet alleen in de meer waardengevoelige vakken of leergebieden als levensbeschouwing, maatschappijleer, geschiedenis en culturele en kunstzinnige vakken, maar ook in vakken als aardrijkskunde, economie, biologie, natuurkunde en talen. Juist in die vakken is de waardenverwevenheid volgens onderwijssociologen als Brint (1998) van grote invloed op leerlingen.
5. *Het schoolgebouw en haar omgeving.* Het schoolgebouw en de inrichting ervan is een uitdrukking van een pedagogische visie en van bepaalde waarden. Maria Montessori wilde geen beknellende schoolbankjes vanwege het belang dat ze toekende aan de vrijheid van het kind. Op deze en andere manieren kunnen lokaalinrichting en architectuur uitdrukking geven aan de waarden van een school. Zo ook de plaats van de school in de omgeving: ruimtelijk, sociaal-cultureel en pedagogisch. De verbinding tussen school en buitenwereld kan op verschillende manieren worden vormgegeven.

Vaak wordt gesteld dat de school een oefenplaats is voor burgerschapsvorming. Maar de vraag is dan voor welk type burger, en voor welke waarden? Een waardevolle school is actief bezig met het kiezen voor bepaalde waarden en het werken aan het ontwikkelen van waarden van leerlingen in al deze vindplaatsen van waarden.

### **Stap 5) borging**

Zoals we al schreven is de lijst van waarden nooit 'af'. Omdat de schoolpopulatie constant verandert en de samenleving ook niet stil staat, is het vormen van een visie op waarden een continu proces. Met enige regelmaat zou elke visie op waarden doorgelicht en herzien moeten worden. Een cyclus van vier jaar, die samenvalt met het schoolplan, is aan te raden (Boerman & Epskamp, 2001). De schoolspecifieke waarden zouden dan als resultaat in het schoolplan kunnen worden opgenomen. In de vierjarige cyclus zou het stappenplan telkens opnieuw doorlopen kunnen worden. Maar nog meer dan bij andere aspecten van onderwijs geldt bij waarden dat het niet gaat om papier, maar om de geleefde praktijk.

# Referenties

## Overheid

Europees Parlement (2000). *Handvest van de grondrechten van de Europese Unie*. Geraadpleegd op [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_nl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_nl.pdf)

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Islamitische scholen nader onderzocht*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezicht op burgerschap en integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Kamerstukken II 2003/04, 29 454, nr. 2, p. 1-20. (*Kabinetsreactie op WRR-rapport 'Waarden, normen en de last van het gedrag'*.)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, (2006). *Kerdoelenboekje*. Geraadpleegd op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2006/04/28/kerndoelenboekje>

Kamerstukken II 2013/14, 33 750 VIII, nr. 80, p. 1-7. (*Kamerbrief burgerschap in onderwijs*.)

Kamerstukken II 2013/14, 32 824, Nr. 48, p. 1-6. (*Kamerbrief participatieverklaring*.)

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, (2014). *Kernwaarden van de Nederlandse samenleving*. Geraadpleegd op: <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/brochures/2014/05/21/kernwaarden-nederland/kernwaarden-van-de-nederlandse-samenleving.pdf>

## Adviesorganen

Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

WRR (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

## Nationale expertisecentra

Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.

Bron, J., Vliet, E. van, Thijs, A., & Ridder, H. de (2012). *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie - curriculumvoorstel en leermiddelenanalyse*. Enschede: SLO.

### **Onderwijsorganisaties**

Boersma, P. (2010). *School in de samenleving. Naar aanleiding van een onderzoek naar de maatschappelijke opdracht van het christelijk voortgezet onderwijs*. Voorburg: Besturenraad.

Dohmen, J. (2013). *Levenskunst op school. Essay over een andere cultuur van omgaan met jezelf en anderen*. Den Haag: VBS.

Geurts, T. (2003). Gezocht: waardegericht onderwijs. *Reflexief* 2(1), 4-8.

NJPV (2010). Burgerschapsvorming. In *Mensenkinderen. Tijdschrift voor en over jenaplanonderwijs* 25(121), p. 2-4.

NKSR (2003). *Verbinden & vertrouwen. Een spirituele visie op de katholieke school als gemeenschap*. Den Haag: NKSR.

'Notitie Rehobothschool', op [www.rehobothschool-capelle.nl](http://www.rehobothschool-capelle.nl).

VBS (2007). *Betekenis geven op scholen met het andere onderwijs*. Den Haag: VBS

VBS (2013). De school als waardegemeenschap. Special van het *VBSchrift*. 39, februari 2013.

VOS/ABB-VOO (2011) *Daarom! Openbaar onderwijs verbindt*. Woerden/Almere: VOS/ABB-VOO.

VOS/ABB-VOO (2014). *Schoolgids: Een toekomstvisie op ons onderwijsbestel*. Woerden/Almere: VOS/ABB-VOO.

Verus (2014). *Scholen moeten vanuit eigen visie aan de slag met burgerschapsvorming*. Geraadpleegd op <http://www.verus.nl/nieuws/scholen-moeten-vanuit-eigen-visie-aan-de-slag-met-burgerschapsvorming>.

VO-raad (2013). *Ondersteuning bij burgerschapsonderwijs*. Geraadpleegd op <http://www.vo-raad.nl/themas/havo-vwo/ondersteuning-bij-burgerschapsonderwijs>.

### **Wetenschappelijk**

Bakker, C. (2012). *Hoezo: "wij zijn een christelijke school"?*. Geraadpleegd op <http://www.nieuwwij.nl/onderzoek/hoezo-wij-zijn-een-christelijke-school>.

Beauchamp, T. (2001). *Philosophical ethics. An introduction to moral philosophy*. Boston: McGraw-Hill.

Berreth, D., & Berman, S. (1997). The moral dimensions of schools. *Educational leadership*, 54(8), 24-27.

Boerman, R., & Ebskamp, J. (2001). *Een waardevolle leraar. Praktische ethiek voor het basisonderwijs*. Baarn: HB Uitgevers.

- Brint, S. (1998). *Schools and society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research*, 53(2), 123-136.
- Cooper, M., Burman, E., Ling, L., Razdevsek-Pucko, C., & Stephenson, J. (1997). Practical strategies in values education. In: Stephenson, J., Ling, L., Burman, E. & Cooper, M., (red.), *Values in education* (161-194). Londen: Routledge.
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1999). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Op <http://www.vub.ac.be/>.
- Groot, I. De (2013). *Adolescents' democratic engagement*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek. Dissertatie Universiteit voor Humanistiek.
- Klaassen, C. (2009). *Begeleiden van waardegericht onderwijs. Uitdagingen en problemen in onder andere multiculturele settings*. Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde.
- Klaassen, C., & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Klaassen, C., & Veugelers, W. (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde.
- Leeman, Y., Wardekker, W., & Majoor, D. (2007) *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: HBUitgevers.
- Levering, B. (2004). Van fenomenologie naar hermeneutiek: met een accent op de Utrechtse school. In P. Smeyers & B. Levering (red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern* (73-92). Amsterdam: Boom.
- Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Onk, G.H., & Van der Werf, M.P.C. (2010). *Eerste bevindingen van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS): Nationaal rapport*. Groningen: GION.
- Meij, L. van der (2010). *De identiteit van het islamitisch onderwijs in Nederland*. Geraadpleegd op <http://www.deisbo.nl/wp-content/uploads/2009/03/identiteitislamitischonderwijs.pdf>.
- Mouffe, C. (2005). *Over het politieke*. Kampen: Klement.
- Naber, J. (2015). Mensenrechten op school. *Waardenwerk*, 60, 66-73.
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy*. New York: Teachers College Press.
- Pauw, L. (2013a). *Burgerschapsvorming in het Utrechtse onderwijs. Op weg naar een gezamenlijke visie*. op <http://www.hu.nl/overdehu/evenementen/Werkconferentie-Burgerschap.aspx>.



Pauw, L. (2013b), *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. (Dissertatie Universiteit Utrecht).

Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Dam, G. ten (2010). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Smit, F., & Driessen, G. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.

Smit, F., Moerel, H., Wolf, K. van der & Slegers, P. (1999). *Building bridges between home and school*. Nijmegen: ITS.

Sproul, R.C. (1994). *Chosen by God*. Wheaton: Tyndale House Publishers.

Starratt, R.J. (1994). *Building an ethical school. A practical response to the moral crisis in schools* Abingdon: Routledge Falmer.

Stolk, V. (2015). *Tussen autonomie en humaniteit. De geschiedenis van levensbeschouwelijk humanisme in relatie tot opvoeding en onderwijs tussen 1850 en 1970*. Dissertatie Universiteit voor Humanistiek. Breda: Papieren Tijger.

Vedder, P. & Veugelers, W. (1999). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Den Haag: NWO/PROO

Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek. Oratie Universiteit voor Humanistiek.

Veugelers, W. (2015). *Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs*. Op [www.burgerschapindeschool.nl](http://www.burgerschapindeschool.nl).

Veugelers, W., & Kat, E. de (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie*. (Dissertatie Universiteit Utrecht).

Winter, M. de (2007). *Vormen van democratie, advies over de democratische gezindheid, Raad voor maatschappelijke ontwikkeling*. Amsterdam: SWP.

**Websites:**

[www.kinderrechten.nl](http://www.kinderrechten.nl)

[www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl)

[www.waardenspel.nl](http://www.waardenspel.nl)

[www.dalton.nl](http://www.dalton.nl)

[www.voo.nl](http://www.voo.nl)



SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12  
7511 JE Enschede

Postbus 2041  
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40  
E [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)  
[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

**slo**