

*Pedagogische
kwaliteit*

73

Begeleiden van waardegericht onderwijs

Uitdagingen en problemen in onder andere multiculturele settings

Dr. Cees Klaassen

Begeleiden van waardegericht onderwijs

Uitdagingen en problemen in onder andere multiculturele settings

Dr. Cees Klaassen

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Begeleiden van waardegericht onderwijs

C. Klaassen, Nijmegen. Pedagogiek en Onderwijskunde, Radboud Universiteit.

ISBN 978-90-7996-002-6

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 1904

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	9
2 Wat is waardegericht onderwijs?	13
3 Waardegericht leren en het begeleiden van leerlingen	19
4 Waardegericht onderwijs in multiculturele settings	29
5 Waardegericht begeleiden in multiculturele settings	39
6 Conclusies en aanbevelingen	47
Literatuur	51
Publicaties in de reeks 'De Pedagogische Dimensie'	55

Woord vooraf

In hoeverre kan het concept van ‘waardegericht leren’ handvatten bieden voor (pedagogische) begeleidingsvaardigheden van leerkrachten op het niveau van het primaire proces? Dat is de vraag die in deze brochure centraal staat. Het onderzoek is aangevraagd door de Nederlandse Katholieke School Raad (NKSR). Het onderzoek moet in het algemeen inzicht geven in de noodzakelijke voorwaarden waaraan op school- en leerkrachtniveau voldaan moet worden om waardegericht onderwijs te realiseren. In deze publicatie is na en in overleg met de contactpersonen van de aanvrager van dit onderzoek (in eerste instantie Dr. J. van Oers en in tweede instantie Drs. Th. Geurts) getracht om datgene wat aan wetenschappelijk inzicht over de leerkracht- en begeleidingsaspecten van waardegericht onderwijs de afgelopen jaren onderzoeksmatig in kaart gebracht is, op een rij te zetten en te vertalen naar een praktijkgerichte uiteenzetting voor het onderwijs. Met het oog hierop is een literatuurstudie verricht en een bestandsopname gemaakt. Speciale aandacht daarbij is uitgegaan naar wat bekend is over hoe leerkrachten (kunnen) omgaan met multiculturele aspecten van het begeleiden van leerlingen bij waardegericht onderwijs.

In de voorliggende brochure is gepoogd om een groot aantal onderzoeksbevindingen, praktijkervaringen en theoretische exercities omtrent het concept waardegericht onderwijs kort samen te vatten. De indruk ontstaat dat we qua waardegericht onderwijs de laatste jaren aan expertise hebben gewonnen, maar dat een groot maatschappelijk en onderwijskundig vraagstuk nog steeds boven de markt blijft hangen: Hoe om te gaan met verschillende culturen vanuit de missie van de school? Hopelijk kunnen de overwegingen, aandachtspunten en aanbevelingen van deze brochure een bijdrage leveren aan het verder werken aan kwalitatief goede onderwijspraktijken op dit gebied.

Nijmegen, Radboud Universiteit

December, 2008

Dr. Cees Klaassen.

Pedagogiek en Onderwijskunde

Radboud Universiteit

Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen

Tel: 024 - 3612346.

Fax: 024 - 3615978.

E-mail: C. Klaassen@pwo.ru.nl.

Samenvatting

Het vorm en inhoud geven aan waardegericht onderwijs doet een apart beroep op de pedagogische en didactische competenties van leerkrachten en vraagt ook om ondersteuning door een schoolbeleid waarin de pedagogische opdracht van de school een expliciete plaats heeft. Waardegericht onderwijs is onderwijs dat zich bewust en bedoeld ten doel stelt om het bewustzijn van waarden en normen te stimuleren alsmede de reflectie op en het waarderen van waarden en normen. Waardegericht onderwijs geeft vanwege de inhoudelijke en methodische opzet van het leren, leerlingen aanleiding om waarden en normen te leren kennen, deze te laten ervaren en te leren bespreken en er consequenties uit te leren trekken voor het eigen handelen. Leerlingen begeleiden bij waardegericht onderwijs vraagt systematische aandacht van de leerkracht voor de verschillende stappen in het proces van waardestimulering bij leerlingen. Allereerst dienen leerlingen gevoelig gemaakt te worden voor waarden en normen. Zij moeten het belang ervan leren inzien voor de zingeving aan het eigen handelen en voor het functioneren en de inrichting van de samenleving. Zij moeten leren hun eigen waarden te onderkennen en te prioriteren en leren discussiëren over de geldigheid en waardevolheid van waarden. Belangrijk is vervolgens het leggen van relaties tussen het persoonlijke waardesysteem van de leerling en aanwezige (levens- en wereldbeschouwelijke) waardesystemen die in de samenleving en in de eigen leefgemeenschappen aanwezig zijn. Het maken en onderbouwen van een morele redenering en het daarover leren communiceren met medeleerlingen is een volgend belangrijk onderdeel van waardegericht leren in de school. Tenslotte gaat het bij waardegericht onderwijs om de consequenties van dit reflectieproces voor het eigen persoonlijke handelen van de leerling.

In het rapport wordt eerst in algemene zin ingegaan op de verschillende manieren waarop het begeleiden van leerlingen in de klas en op school plaatsvindt en hoe waardegerichte elementen hierbij een rol (kunnen) krijgen. Daarbij wordt onder andere ingegaan op de betekenis van het creëren en onderhouden van een goed leraar-leerling contact, het individueel feedback geven door de leerkracht, het tactvol en proportioneel reageren, het handhaven van de schoolse en de klasseregels, het systematisch ondersteunen en stimuleren van het leerproces van de leerling en het bevorderen van de betrokkenheid van de leerlingen. Ook wordt gewezen op het omgaan met diversiteit in de leergroep, het oog hebben voor de ongelijkheid van onderwijskansen en het zorg dragen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Nadat op een beknopte wijze ingegaan is op de specifieke waardegerichte aspecten van begeleidingssystemen op het meso-niveau van de schoolorganisatie, zoals het mentoraat in het voortgezet onderwijs, wordt in het rapport stilgestaan bij waardegericht onderwijs in multiculturele settings en bij de eisen die dat stelt aan het begeleiden door leerkrachten. Speciale aandacht wordt besteed aan hetgeen bekend is over belangrijke principes voor de praktijk van interculturele communicatie. Daarna wordt ingegaan op onderzoeksgegevens over praktische communicatieproblemen die verbonden zijn met de interactie van de leerkracht met ouders van allochtone leerlingen en met (allochtone c.q. moslim) leerlingen in de klas.

Op basis van onderzoek en literatuur over interculturele communicatie en het lesgeven in een multiculturele klas zijn in dit rapport suggesties en aandachtspunten geformuleerd die van belang zijn voor het waardegericht begeleiden van allochtone of moslimleerlingen. Deze aanbevelingen zijn in het rapport geformuleerd in de redactionele vorm van: 'het zou goed zijn als leerkrachten...'. Bij deze serie aanbevelingen voor waardegericht begeleiden wordt onder andere de nadruk gelegd op de betekenis van interculturele sensibiliteit met doelen op het cognitieve, affectieve en gedragsniveau. De serie aanbevelingen is onderverdeeld in de volgende rubrieken: a) professionele ontwikkeling; b) pedagogische houding; c) leerlingen in de klas, d) collega's in de schoolorganisatie en d) relatie met de schoolomgeving.

1 Inleiding

In de huidige onderwijspraktijk probeert een aantal leerkrachten in hun onderwijs op een expliciete wijze aandacht te besteden aan waardevorming en waardegericht leren. Dit vloeit voort uit de pedagogische opdracht en de grondslag van de school. In het huidige maatschappelijke en onderwijskundige debat staan de waarden en normen en de opvoedkundige taak van de school in deze, in het brandpunt van de belangstelling. Uit onderzoek is bekend dat ouders bij de schoolkeuze voor hun kinderen het belangrijk vinden dat de school gericht en systematisch aandacht besteedt aan waardeopvoeding. Uit onderzoek komt ook naar voren dat veel leerkrachten vinden dat de pedagogische factor onderdeel is van hun professionaliteit en dat er behoefte is aan ondersteuning van leerkrachten en scholen ten aanzien van waardegericht leren (Roede, Klaassen, Veugelers, 2003). De Nederlandse Katholieke School Raad is samen met een aantal scholen al sinds enkele jaren actief op dit terrein. Bij deze activiteiten om waardegericht onderwijs vorm en inhoud te geven, wordt er in publicaties op dit gebied van uitgegaan dat er met name een belangrijke taak is weggelegd voor de leerkracht. Van de leerkracht wordt verwacht dat deze in staat is om leerlingen waarden te laten ontdekken en hen bewust te maken van waarden. Dit blijkt geen eenvoudige zaak te zijn. Het gaat immers niet alleen om het leren rechtvaardigen en het bediscussiëren van de geldigheid van waarden via bepaalde didactische methoden van waardecommunicatie. Hoewel dat op zichzelf voor leerkrachten al een hele lastige en ingewikkelde opgave is, zo blijkt uit de praktijk. Het gaat ook om het gezamenlijk beleven van waarden. Van de leerkracht wordt verwacht dat deze weet in te springen wanneer waarden in het geding zijn en dat deze leerlingen weet te begeleiden in het proces waarin leerlingen ervaringen opdoen waarbij zij het subjectieve gevoel hebben dat iets van waarde is. Een belangrijke vaardigheid in deze is dat de leerkracht op dit gebied interacties en dialogen met leerlingen weet uit te lokken. Niet alleen buitenschoolse situaties maar ook de schoolse handelingscontexten kunnen voor deze persoonlijke waardeontwikkeling van de leerling erg belangrijk zijn. Van leerkrachten wordt gevraagd dat zij de pedagogische sensibeleit en het reflectievermogen hebben om met waarden in leerstof en klasse- en schoolsituaties om te gaan, hetgeen wel eens een probleem kan zijn. Van leerkrachten wordt ook bij waardegericht onderwijs verwacht dat zij in staat zijn om een verbinding te leggen tussen het persoonlijke waardesysteem dat de leerling in zijn jonge leven al heeft opgebouwd op basis van datgene dat de leerling waardevol gevonden heeft in tal van situaties (Hermans, e.a. 1992) en de verschil-

lende relevante levens- en wereldbeschouwelijke waargemeenschappen (Geurts, 2003).

De laatste tijd wordt in het langlopende debat over morele opvoeding op school ook veel nadruk gelegd op de voorbeeldfunctie die de leerkracht vervult. Deze benadering gaat ervan uit dat de leerkracht bepaalde deugden incorporeert en ook dat deze zijn eigen morele afwegingen en redeneringen aan de leerlingen duidelijk kenbaar maakt. Het bewust uitdragen van de eigen waarden wordt recentelijk weer gezien als iets wat niet per sé veroordeeld hoeft te worden. De eigen gedragspatronen en gewoontes van de leerkracht, de manier van omgaan met de leerlingen, de openlijke aandacht voor de waarden van de leerlingen vormen in deze benadering belangrijke elementen van de begeleiding van de leerlingen. In dit verband stelt zich met name de vraag of het concept van waardegericht onderwijs ook geschikt is om bij te dragen aan het stimuleren van de participatie van moslimleerlingen aan de Nederlandse samenleving.

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat voor het stimuleren van leerlingen in hun waardeontwikkeling een type leerkracht nodig is dat gericht is op wat Hoyle (1975) aangeduid heeft als uitgebreide professionaliteit. In tegenstelling tot de 'restricted' professional houdt de 'extended' professional zich ook bezig met de schoolorganisatie, het schoolbeleid en de cultuur van de school. Tot de pedagogische component van deze vorm van professionaliteit behoort de bevordering van een pedagogisch schoolklimaat en het aan de orde stellen van morele gezichtspunten in het schoolteam wanneer zich in de klas, de school of de community buiten de school een moreel dilemma in een concrete setting aandient.

Uit eerder uitgevoerd kortlopend onderwijsonderzoek naar de mogelijkheden van waardegericht onderwijs in authentieke contexten blijkt dat officiële documenten op beleidsniveau, zoals de beschrijvingen van lerarencompetenties of de Kerndoelen examenprogramma's Tweede fase VO een groot aantal mogelijkheden of vrijheidsgraden voor waardegericht onderwijs laten zien. De scholen moeten echter wel zelf invulling geven aan deze vrijheid (Klaassen & van der Linden, 2006).

In het onderhavige onderzoek wordt de aandacht gericht op de begeleidingsvaardigheden van leerkrachten en de relevantie daarvan voor het realiseren van waardegericht leren. Daarbij gaat het met name om de begeleiding van leerlingen in het primaire proces. Leerlingen komen immers niet als het ware vanzelf tot waardeontwikkeling. Leerprocessen op dit gebied dienen door krachtige leeromgevingen ondersteund te worden. Leeromgevingen dienen door leerkrachten 'kaderstellend' georganiseerd worden. Waardegericht onderwijs combineert verschillende principes. Primair is het principe van authentiek leren relevant. Daarnaast gaat het ook om het

principe van actief en zelfstandig leren, waarbij de sturing van procesgericht onderwijs steeds meer bij de leerling(en) komt te liggen. Dit betekent dat er minder aandacht is voor waardeoverdracht en meer voor waardenstimulering en waardeontwikkeling. Het principe van authentiek leren gaat uit van de gedachte dat leren zoveel mogelijk contextgebonden moet plaatsvinden. Veel van wat wordt geleerd, is immers specifiek voor de situatie waarin het geleerd wordt (Kirshner & Whitson, 1997). Elke ervaring wordt opgeslagen samen met de context waarin de ervaring plaatsvond. Leerervaringen in de school vinden vaak buiten een authentieke context plaats. Daarom wordt geprobeerd om levensechte, betekenisvolle, authentieke leeromgevingen te creëren. Deze leeromgevingen bieden ook kansen aan de ontwikkeling van waardegebieden en aan het relateren van deze waardegebieden aan waardegemeenschappen. Met name door het creëren van authentieke leeromgevingen die voor leerlingen betekenisvol zijn en die aansluiten bij de leefwereld buiten de sfeer van de school en die een transferwaarde bezitten naar de andere levensdomeinen kan geprobeerd worden om op een voor leerlingen zinvolle wijze waardegericht onderwijs te realiseren. Uit eerder verricht kortlopend onderzoek is duidelijk geworden dat het mogelijk is om waardegericht onderwijs te realiseren in bepaalde projecten zoals vakoverstijgend onderwijs en via bijvoorbeeld maatschappelijke stages. In het volgende hoofdstuk zullen wij daarvan twee goede voorbeelden bespreken. De voorbeelden laten zien hoe activerende manieren van waardegericht leren gekoppeld kunnen worden aan authentiek leren.

2 Wat is waardegericht onderwijs?

Waardegericht onderwijs is onderwijs dat zich bewust en bedoeld ten doel stelt het bewustzijn van waarden en normen te stimuleren alsmede de reflectie op en het waarderen van waarden en normen. Waardegericht onderwijs is onderwijs dat vanwege de inhoudelijke en methodische opzet aanleiding geeft om leerlingen waarden en normen te leren kennen, deze te laten ervaren en te leren bespreken en er consequenties uit te leren trekken voor het eigen handelen.

Waardegericht onderwijs kan plaatsvinden binnen het kader van vakkenonderwijs maar kan ook een vakoverstijgende of schoolbrede aangelegenheid zijn. Waardegericht onderwijs is dus niet alleen een kwestie van het aan de orde stellen van waarden en normen tijdens de lessen of het louter een plaatsje geven van deze fenomenen in het curriculum. Er zijn goede redenen om waardegericht onderwijs het karakter te geven van een meeromvattende benadering (Klaassen, 1996). De pedagogische opdracht kan niet alleen maar gerealiseerd worden via enkele lessen over waarden en normen. Natuurlijk is expliciete aandacht in lessen gericht op waardenstimulering belangrijk. Morele opvoeding via verschillende didactische methoden, zoals waardeverheldering, waardeontwikkeling en waardecommunicatie, verdient in dit meeromvattend kader een expliciete plaats en meer aandacht te krijgen dan tot op heden het geval is. Hetzelfde geldt voor allerlei leerling-praktijken waarbij de vorming in waarden en normen centraal staat. De pedagogische opdracht vraagt met andere woorden om een meeromvattend schoolbeleid waarin aandacht is voor het schoolklimaat, de morele vorming, de schoolorganisatie, het (verborgen) curriculum en de pedagogische professionaliteit van de schoolleiding en de leerkrachten in onderlinge samenhang.

Waardegericht onderwijs verwijst naar de wijze waarop scholen aandacht besteden aan waarden en normen. Waarden zijn belangrijk omdat zij een ijkpunt zijn voor de kwaliteit van het bestaan. Waarden zijn principes die bepalend zijn voor ons handelen en het menselijk leven en samenleven zingeven. Zij verwijzen naar opvattingen over 'het goede leven'. Zij drukken een bepaalde verhouding van de mens tot zijn sociale en natuurlijke omgeving uit. Morele waarden hebben betrekking op de principes die te maken hebben met geboden en verboden. Morele waarden geven antwoord op de vraag hoe wij moeten handelen. Zij hebben betrekking op goed en kwaad, op juist en onjuist handelen. Morele waarden krijgen een concrete betekenis

in een sociale handelingscontext. Morele waarden monden vaak uit in normen, dat wil zeggen regels die het tussenmenselijk verkeer in goede banen leiden. Normen fungeren als concrete richtsnoer voor het handelen en zijn afgeleid van waarden. Morele waarden kunnen worden onderscheiden van andere waarden zoals de esthetische, en hebben betrekking op het 'moeten', dat wil zeggen op de imperatieven waarmee gesocialiseerde individuen geconfronteerd worden. Over wat het 'moeten' inhoudt vindt in de huidige samenleving een doorlopende discussie plaats. Recent is de aandacht verschoven van veelal abstracte waarden naar waarden en normen zoals zij verbonden zijn met het concrete handelen (Roede, Klaassen & Veugelers 2004). Waarden worden hierbij gezien als constructies die in interacties zichtbaar worden (Veugelers, e.a., 2002).

Bij waardegericht onderwijs kan men analytisch twee gezichtspunten onderscheiden: wij duiden ze heuristisch aan als het sociologisch en het psychologisch gezichtspunt. Bij het sociologisch gezichtspunt gaat het voornamelijk om de vraag welke waarden, nu juist de centrale waarden zijn in een bepaalde samenleving (Klaassen, 1982). Het psychologische gezichtspunt richt zich op de mens als een waarderende persoon. Deze vraagstelling concentreert zich op de wijze waarop een individu het eigen waardescale opbouwt (Hermans, 1974).

Nauw verwant aan het sociologische gezichtspunt is de aandacht voor de betekenis van waardesystemen en waardegemeenschappen en het feit dat waarden het karakter hebben van sociale feiten die pre-existent zijn aan het individu en voor sociale groepen, sociale categorieën, gemeenschappen en samenlevingen een richtinggevende betekenis kunnen hebben. Een belangrijk aspect van het psychologische gezichtspunt op waarden is de beklemtoning van het feit dat individuen zichzelf de waarden eigen maken. In de psychologie zijn diverse richtingen die dit proces van aanleren en/of interiorisatie intensief vanuit verschillende invalshoeken hebben geanalyseerd. Beide gezichtspunten, de psychologische en de sociologische optiek, zijn van belang voor het pedagogisch handelen. De pedagogische optiek, of beter de pedagogisch-didactische optiek houdt zich bezig met de vraag hoe beide eerdergenoemde gezichtspunten -de sociologische en de psychologische- in hun onderlinge relatie in de reflectie van leerlingen gestimuleerd kunnen worden.

Veel leerkrachten vinden het belangrijk om leerlingen te ondersteunen bij ethische en zingevingvraagstukken. Ook het stimuleren van goed burgerschap vinden zij niet iets wat hen helemaal vreemd is. Uit in Nederland uitgevoerd onderzoek komt naar voren dat leerkrachten goed beseffen dat onderwijs altijd van doen heeft met waarden en normen en dat mensen voorbereid moeten worden tot adequaat functioneren

in het sociaal-politieke systeem van de samenleving. Ook wordt uit onderzoek duidelijk dat er behoefte is aan ondersteuning van scholen ten aanzien van waardegericht leren. De onderzochte Nederlandse leerkrachten vinden enerzijds dat zij niet alle problemen van de samenleving op hun bordje moeten krijgen, maar anderzijds zijn zij, zoals gesteld, ook van mening dat het pedagogische een wenselijk en onontkoombaar aspect van hun taak is. Weliswaar ligt de eerste verantwoordelijkheid voor de opvoeding bij de het gezin. Maar school en ouders zijn wat dit betreft 'Partners in Opvoeding' (Klaassen en Leeferink, 1998). De leerkrachten gaan ervan uit dat onderwijzen altijd 'opvoedend onderwijzen' is. Zij gaan niet uit van een strikte scheiding tussen waarden en normen. De pedagogische factor wordt niet losgezien van het cognitief leren en wordt ook niet opgevat als iets wat van buitenaf aangedragen wordt. Veeleer moet je concluderen dat er op een instrumentele wijze tegen de pedagogische kant van hun taak aangekeken wordt.

Waardegericht onderwijs wordt in het algemene debat over waarden en normen en over de taak van de school nogal eens verward met waardeoverdracht. Waardegericht onderwijs is echter niet hetzelfde als waardeoverdracht. Eigenlijk is het merkwaardig dat wanneer het gaat over waardegericht onderwijs of waardestimulering de term 'overdracht' nog vaak gebruikt wordt. Men vervalt dan al gauw in allerlei behavioristische of freudiaanse opvattingen. Bij waardeoverdracht worden waarden als het ware van bovenaf opgelegd en als zodanig geïnternaliseerd. Ook in het debat over de betekenis van de deugdenbenadering voor de morele vorming van de nieuwe generatie komt de term waardeoverdracht regelmatig naar voren. Meestal gebeurt dat dan in het kader van de kritiek op de door Kohlberg geïnspireerde communicatiebenadering in de morele vorming. Deze benadering zou te zeer gericht zijn op de cognitieve aspecten van het morele redeneren en leiden tot vrijblijvendheid. De benadering die de deugden centraal stelt zou effectiever zijn. Empirisch bewijs voor deze bewering is tot op heden naar onze mening grotendeels achterwege gebleven. Waardeoverdracht in haar zuivere gestalte is een didactische methode die op gespannen voet staat met het stimuleren van kritische reflectie bij leerlingen en het bevorderen van de autonomie van het individu. Het wordt geassocieerd met fundamentalisme en politieke of religieuze indoctrinatie. Voor waardegericht onderwijs staat ons een breder spectrum van methoden beschikbaar, zoals bijvoorbeeld de methoden van waardeonderwijs, waardeverheldering (Raths et al, 1976) en verschillende vormen van waardecommunicatie (Oser, 1986). Via de didactische methode van 'waardeonderwijs' kunnen leerlingen in de huidige pluriforme maatschappij kennis nemen van andere waarden- en opvattingensystemen en via de methode van 'waardeverheldering' kunnen zij inzicht verwerven in de relevantie van waarden voor

henzelf en een eigen prioritering in waarden leren aan te brengen. Scholen hoeven in de huidige samenleving niet per sé kinderen alleen in aanraking te brengen met één specifiek waardesysteem of levens- of wereldbeschouwing. Er is volgens het ons bekende voorhanden onderzoek in de doordachte praktijk vaak sprake van een multiculturele oriëntatie die heus wel gecombineerd kan worden met een verdieping van de eigen levens- of wereldbeschouwing.

In dit verband kan ook nog eens gewezen worden op de idee dat de pedagogische opdracht haaks zou staan op de cognitieve opdracht van de school. De genoemde didactische methoden zijn in feite verre van strijdig met de cognitieve gerichtheid van de school. Zij sluiten juist zeer goed aan bij datgene waar het onderwijs goed in is, namelijk het leren nadenken, het opdoen van kennis, het leren zich een zelfstandige kritische mening te vormen over problemen en de oplossing daarvan. Op al deze aspecten wordt een beroep gedaan bij het leren communiceren over waarden, morele dilemma's en de kennis- en normatieve aspecten van burgerschap. Deze kwalificaties hebben een hoge transferwaarde binnen en buiten de school. Het betreft kennis, inzicht, oriëntaties en vaardigheden waarbij dus naast cognitieve, ook affectieve en interactionele aspecten een duidelijke rol spelen. Hoewel veel van de speciale didactische methoden voor een deel teruggaan op de moreelcognitieve ontwikkelingstheorie van Kohlberg, kunnen ze niet gekarakteriseerd worden als zijnde puur cognitief. De methoden stimuleren zeer zeker in hoge mate de denkprocessen bij leerlingen, maar leren leerlingen tegelijkertijd om te gaan met ethische pluriformiteit en vergroten in veel gevallen ook de betrokkenheid van leerlingen bij waarden. Het zal duidelijk zijn dat moeilijkere methoden van waardeopvoeding, die leerlingen leren kritisch te reflecteren en te argumenteren over de wenselijkheid en geldigheid van waarden en normen pas in het onderwijs ingezet kunnen worden als leerlingen een bepaald ontwikkelingsniveau bereikt hebben. In de didactische methoden van waardecommunicatie worden waarden- en normenproblemen of -conflicten expliciet tot onderwijsthema gemaakt. Zij worden van allerlei kanten bezien. Daarbij komen vrijwel altijd ook de emotionele aspecten aan bod. Centraal staan vragen als welke waarden zijn nastrevenswaardig, welke normen verdienen geldingskracht en welke gevolgen heeft een en ander voor ons handelen. In de verschillende methoden van waardecommunicatie wordt een groot beroep gedaan op de metacognitieve kwaliteiten. Howard Kirschenbaum (1995) wijst hierop in zijn boek met de duidelijke titel: '100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings'. Kirschenbaum onderstreept bij zijn invulling van waardegericht onderwijs met name ook die vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig 'weloverwogen' en 'goede' keuzen te maken. De "Skills for Value Development and Moral Literacy" waarop hij doelt, zijn de volgende: critical thinking; creative thinking;

communicating clearly; listening; assertiveness; resisting peer pressure; cooperation and cooperative learning; conflict resolution; academic skills and knowledge and social skills”.

Belangrijk voor waardeontwikkeling is het kijken naar de handelingscontexten in de school en naar het soort ervaringen waarin het subjectieve gevoel opgedaan wordt dat iets van waarde is, c.q. dat waarden in het geding zijn. Waarden en waardebindingen ontstaan niet alleen uit het rechtvaardigen en het bediscussiëren van de geldigheid van waarden, maar zij ontstaan in het ervaren van en het gesprek in concrete authentieke handelingscontexten die in school en klas gecreëerd worden.

Van betekenis daarbij is ook de affectieve band met de gesprekspartners en ook de binding met achterliggende uitgangspunten. Volgens Geurts (2003) is het van belang dat leerlingen deze waardemomenten in verband brengen met hun persoonlijke waarden en die van verschillende waardegemeenschappen zoals de democratische rechtsstaat (burgerschap) en levensbeschouwelijke gemeenschappen. Belangrijk is verder de weging van waarden op basis van een ethische (beargumenteerde) redenering. Het maken van een ethische redenering en het trekken van consequenties daaruit zijn gerelateerd aan metacognitieve vaardigheden. Met name het proces waarin antwoorden gevonden moeten worden in het normatieve vlak (van het ‘mogen’, ‘het moeten’ of het ‘behoren’) en waarin in onderling gesprek tot praktische oordeelsvorming en vervolgens tot beslissingen met betrekking tot het handelen gekomen moet worden, doet een beroep op metacognitieve kwaliteiten. Als het op beslissingen aankomt, worden uiteenlopende argumenten en oordelen gehanteerd die geconfronteerd verdienen te worden met levensbeschouwelijke en wereldbeschouwelijke uitgangspunten en concepten.

De achterliggende gedachte van de actieve en zelfstandige waardeontwikkeling van leerlingen is dat iedere leerling de neiging heeft om situaties, ervaringen en personen tegen het licht te houden en daarbij als maatstaf de eigen criteria te nemen. Deze criteria kunnen bestaan uit waarden, opvattingen, voorkeuren en referentiekaders. Deze criteria heeft een persoon zich bewust of onbewust via formele en informele socialisatieprocessen eigen gemaakt, gedurende de individuele levensloop. De opgedane ervaringen zijn relevant voor de ontwikkeling van de ik-identiteit en vormen de inspiratiebron of het oriënteringskader voor het waardegeleid handelen (Klaassen, 1982). Hermans e.a. (1992) spreken in verband met deze persoonlijke ervaringen over waardegebieden die verwijzen naar hetgeen waardevol gevonden is in tal van situaties in het afgelegde levenslooptraject. Uit de leerpsychologie weten we dat veel van ons leren situationeel is. Het leren wordt gezien als zijnde sterk contextgebonden en men verwacht dat leren beter gaat, wanneer het leren zoveel mogelijk con-

textgebonden plaatsvindt. Leerervaringen in de school vinden vaak buiten een authentieke context plaats. Daarom wordt tegenwoordig vaker geprobeerd om levens-echte, betekenisvolle, authentieke leeromgevingen te creëren. Deze leeromgevingen bieden ook kansen aan de ontwikkeling van waardegebieden en aan het relateren van deze waardegebieden aan waardegemeenschappen. Hermans wijst op de convergerende werking van de persoonlijke waardegebieden. Zij verwijzen naar elkaar, vullen elkaar aan en corrigeren elkaar. Iedere leerling beschikt over een min of meer samenhangend systeem van waardegebieden: het waarderingsstelsel. De ontwikkeling van dit persoonlijke waardesysteem kan gezien worden als een belangrijk uitgangspunt voor de didactiek van waardegericht onderwijs. Waardegericht onderwijs dient in dit verband een bijdrage te leveren aan de verbinding tussen het persoonlijke waardesysteem en de verschillende relevante levens- en wereldbeschouwelijke waardegemeenschappen (Geurts, 2003).

3 Waardegericht leren en het begeleiden van leerlingen

Om de vraag te beantwoorden welke consequenties waardegericht onderwijs heeft voor het begeleiden van leerlingen in het primaire proces is het nuttig te kijken naar de vorm waarin het begeleiden van leerkrachten in de school momenteel plaatsvindt. Deze begeleiding gebeurt op verschillende manieren. De begeleiding kan betrekking hebben op het leren leren, het leren nadenken, het leren een eigen mening te vormen, het leren te kiezen en het leren jezelf zoveel mogelijk te ontplooiën. Iedere leerkracht begeleidt leerlingen. Als zodanig is iedere leerkracht tot op zekere hoogte leerlingbegeleider. Het meest in het oog springend bij het leraarschap is het dagelijks begeleiden van leerlingen in het primaire proces waarbij een beroep gedaan wordt op de didactische en pedagogische kwaliteit van de leerkracht.

Over het begeleiden van leerlingen is uiteraard het nodige bekend. In deze publicatie richten wij ons op het begeleiden van waardegericht onderwijs. In de algemene didactiek is veel bekend over welke variabelen een rol spelen bij het adequaat begeleiden van leerlingen. Ook over de begeleiding van leerlingen in multiculturele contexten is al het nodige bekend (Leeman, 1994; Bruin & van der Heyde, 1995; Kaldenbach, 1998; Olthof & Laarveld, 2003; Den Brok en anderen, 2004). In deze publicatie is van deze reeds aanwezige kennis gebruik gemaakt, voor zover relevant voor waardegericht onderwijs. Over het concreet vormgeven van het begeleiden bestaan in de praktijk uiteenlopende standpunten. Leerkrachten hebben verschillende opvattingen over hoe ze moeten proberen het contact met leerlingen positief te houden en leerlingen te motiveren of over hoe ze bij moeilijkheden moeten ingrijpen. Bijvoorbeeld hoe ze moeten omgaan met luidruchtig of emotioneel gedrag van leerlingen, met discriminatie, agressief gedrag, beledigingen of bedreigingen. Over sommige van deze aangelegenheden beschikken we inmiddels over de nodige empirische kennis die ons kan helpen bij de reflectie op deze vraagstukken.

Handreikingen voor het begeleiden van leerlingen hebben noodzakelijkerwijs vaak het karakter van strategieën voor het handelen. Voor een deel zijn zij zelfs gericht op het voorkomen van bepaalde dingen. Er zijn geen of weinig receptenboeken op dit gebied en voor zover ze er wel zijn, laten leerkrachten als 'reflective practitioners' er zich in het algemeen naar onze ervaring niet veel aan gelegen liggen. Het is eenieder bekend dat leerkrachten verschillen wat betreft hun omgang met ordeverstoringen,

lawaai van leerlingen, het niet naar elkaar willen luisteren, bewuste beledigingen, het niet van elkaar willen leren, fanatieke opmerkingen, hoog opgelopen ruzies, emotionele reacties van leerlingen, respectloos gedrag en dergelijke.

Dit betekent dat een analyse als deze over het begeleiden van leerlingen in waardegericht onderwijs met speciale nadruk ook op multiculturele settings (hoofdstuk 5) niet de pretentie kan hebben om altijd concrete en direct toepasbare oplossingen te presenteren. Dat kan op basis van wetenschappelijke kennis gewoonweg niet en dat is in dit geval misschien maar goed ook. De pretentie van deze empirische analyse is daarnaast ook niet om volledig te zijn, maar wel om een aantal relevante punten die we qua kennis en reflectie in huis hebben, kort en bondig in aandachtspunten voor waardegericht onderwijs te presenteren ten behoeve van professionele en schoolontwikkeling op dit gebied.

Alvorens in te gaan op de multiculturele aspecten van waardegericht begeleiden zullen wij eerst even stilstaan bij een aantal gangbare ‘algemeen’ onderwijskundige aspecten van het begeleiden door leerkrachten. Uit onderzoek weten we dat een nauwe band met de leerlingen belangrijk is. Leerlingen worden daardoor meer gemotiveerd. Men ziet de prestaties stijgen. Door een goede band gaan de leerlingen ook beter meewerken en door het persoonlijk contact zullen ze de uitleg van de leerkracht ook eerder en beter begrijpen. Ook bij waardegericht begeleiden is het daarom van belang om extra te investeren in relaties tussen leerkrachten en leerlingen.

Over de wijze waarop leerkrachten een beter contact met leerlingen kunnen krijgen en behouden is ook wel het nodige bekend. Het is belangrijk dat de leerkracht vóór de les (maar ook buiten de lessen om) interesse toont in de leerlingen, zich luisterend en begrijpend opstelt, dikwijls korte gesprekjes voert, persoonlijke dingen van de leerlingen weet en onthoudt, met de leerlingen ook praat over niet-schoolse zaken, daarbij vriendelijk is maar waar nodig toch ook duidelijk leiding geeft.

Een speciaal facet van het begeleiden van leerlingen in het primaire proces is ook het individueel feedback geven door de leerkracht. Dit is op zichzelf belangrijk omdat het de leerling motiveert. Maar het moet wel op een bepaalde manier gebeuren. Bij de feedback moeten de pijlen niet op de leerling zelf gericht zijn, maar op de verbetering van de opgave of het leerresultaat.

Een belangrijke opvoedkundige en waardegerichte opgave voor de leerkracht is ook ervoor te zorgen dat leerlingen zich aan de regels van de school en de klas houden.

In dit verband moet er door de leerkracht leiding gegeven worden en moet er controle plaatsvinden. Dat wil niet zeggen dat er op een autoritaire wijze streng opgetreden moet worden. Onderzoek laat in het algemeen zien dat 'met mate streng, maar duidelijk' zijn, effectiever is. Belangrijk is dat de leerkracht ruimte en verantwoordelijkheid geeft binnen duidelijk afgebakende grenzen, maar ook dat het goed is als de leerkracht zowel streng, als rechtvaardig is. Wat dat in een specifieke situatie betekent, is geen wet van meden en perzen, maar hangt inderdaad voor een deel van de context af. Een volgend element dat bij de begeleiding van leerlingen van belang is, heeft betrekking op het reageren van de leerkracht naar aanleiding van een incident in de klas of school. In de pedagogiek staat het proportioneel reageren centraal, net zoals in sommige andere disciplines. Het is duidelijk dat leerlingen erop aangesproken moeten worden als zij hun verantwoordelijkheid ontlopen. Maar een leerkracht moet niet slechts een 'Prinzipienreiter' zijn die geen oog heeft voor specifieke, individuele of soms verzachtende omstandigheden. Een leerkracht moet natuurlijk proberen zoveel mogelijk een lijn te trekken en 'consequent' te zijn zoals het heet. Maar hij of zij moet niet altijd in iedere situatie op dezelfde manier proberen consequent te zijn. Het is niet mogelijk en pedagogisch niet juist om ieder geval volledig gelijk te behandelen of in iedere situatie precies op dezelfde manier te reageren. Leerlingen kunnen als zij dit steeds weer zien en onterecht vinden, hierop reageren met een spiraal van negatief gedrag. Leerkrachten moeten ook zelf handelen naar de regels en het gedrag waarop leerlingen worden aangesproken. Het motto in dit verband is: 'teach as you preach'. Een punt dat hiermee samenhangt is, zoals gesteld, dat als men ervan uitgaat dat men als leerkracht in grote lijn 'consequent' moet zijn, dat dit nog niet hoeft te betekenen dat men bij ieder 'wissewasje' direct moet reageren. Dit kan weer andere pedagogisch onwenselijke gevolgen hebben bijvoorbeeld onrust in de klas of een escalatie in het reageren van de leerlingen. Een belangrijk pedagogisch principe is dat leerkrachten niet moeten 'overreageren', geen 'overkill'. Dit ligt in dezelfde sfeer als de bekende pedagogische principes dat men zich niet moet laten uitdagen, of uit de slof moet schieten, etcetera. Toch gebeuren dit soort dingen. Vanuit een pedagogisch gezichtspunt is het maar goed dat ook de leerkracht geen robot is, maar een mens van vlees en bloed. Gelukkig is de leerkracht niets menselijks vreemd. Toch is het voor de leerkracht als 'reflective practitioner' belangrijk om ook al die alledaagse pedagogische kwaliteiten in de vingers te hebben. Hij of zij moet bijvoorbeeld 'weten' wanneer het meer geëigend is om een leerling nu eens persoonlijk aan te spreken dan weer als groep. Een andere 'common sense' ervaring van iedere leerkracht (die bij voorkeur vermeden moet worden) is dat de leerkracht wel duidelijke regels wil stellen maar ook wil voorkomen dat hij of zij niet domweg gaat beginnen met het dreigen over wat er gebeurt bij de eerste de beste overtreding.

Het gaat hierbij om de ‘tact of teaching’ en de ‘tone of teaching’ waarover de uit Nederland afkomstige, internationaal welbekende Canadese pedagoog Max van Manen (1991; 2002) zulke overtuigende en indringende reflecties te berde gebracht heeft.

Belangrijk voor het begeleiden van leerlingen is dat leerkrachten proberen de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren. Betrokkenheid kent diverse kaders. Betrokkenheid bij de klas, bij de school, bij thuis, bij de sociale omgeving, bij de problemen in de buurt, bij de situatie in Nederland, of het herkomstland of de wereld. Om als leerkracht leerlingen te betrekken bij de wereld om hen heen kan gebruik gemaakt worden van diverse pedagogisch-didactische aanpakken. Een van de middelen daarbij is het geven van inspraak aan de leerlingen, iets dat overigens ook gewoon in het alledaagse schoolverkeer opgeëist wordt. Leerlingen zijn goed gesocialiseerd in de onderhandelingshuishouding die thuis en op school gemeengoed is geworden. Niet alleen autochtone jongeren maar ook allochtone generatiegenoten zijn in het huidige Nederland over het algemeen goed bekend en bedreven in de principes van de onderhandelingshuishouding. Leerlingen discussiëren en onderhandelen met leerkrachten voortdurend over de behaalde cijfers, over proefwerken, overhoringen etcetera. Zij zijn erg cijfer- en prestatiegericht en willen liefst voortdurend goed ‘scoren’. Voor leerkrachten is het daarom goed zich te realiseren hoe zij omgaan met de onderhandeling over cijfers en andere zaken. Tot deze andere zaken behoren onder andere de vormen van inspraak die de school als gemeenschap serieus neemt. De school heeft wat dit betreft een wettelijke opdracht gekregen in het kader van de burgerschapsvorming. De school kan bijvoorbeeld in het kader van de burgerschapsvorming naar eigen inzicht (samen met de leerlingen) regels opstellen over hoe de inspraak door leerlingen verbeterd c.q. geregeld kan worden.

Tegenwoordig wordt van leerlingen verwacht dat zij zo mogelijk zelfstandig aan de slag gaan met de leerstof. Dit verlangt een intensieve begeleiding door de leerkracht. Sommige leerlingen hebben een leerstijl die niet goed aansluit bij de opdrachten die zij moeten uitvoeren, andere leerlingen hebben weer problemen met het maken van plannings of met het verdelen van het te maken werk. De eisen die een en ander stelt aan de leerkracht zijn hoog, ook al is dit voor niet iedereen duidelijk: de leerkracht moet goed zijn in het aanbieden van ontwikkelingsgerichte activiteiten, het uitleggen van de leerstof, het systematisch ondersteunen en stimuleren van het leerproces en het actief volgen en evalueren van de vorderingen en ontwikkeling van de leerlingen. Andere wezenlijke begeleidingsaspecten van een goede leerkracht hebben betrekking op zaken als: het omgaan met de diversiteit in de leergroep, het oog

hebben voor de ongelijkheid van onderwijskansen en het zorg dragen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Naast het begeleiden van leerlingen bij het leren in het primaire proces is er ook nog in andere zin sprake van leerlingbegeleiding in de school. In vrijwel alle scholen is er een meer of minder uitgebouwd systeem dat zoals bekend aangeduid wordt met de term 'leerlingbegeleiding'. Daarbij gaat het om een aantal zorgfuncties die vervuld moeten worden en die verdeeld zijn over leerkrachten, schoolleiding en overig personeel. In het voortgezet onderwijs kennen we bijvoorbeeld de zorgfunctie van het mentoraat. Daarnaast is er ook de zorgfunctie van de vertrouwenspersoon. Deze is in de school aangesteld in het kader van het stimuleren van een veilig schoolklimaat. Elke school is bij de wet verplicht om vertrouwenspersonen aan te stellen. Leerlingen kunnen naar deze vertrouwenspersoon toestappen als zij bijvoorbeeld geconfronteerd worden met seksuele intimidatie of een ander probleem hebben. Zorgfuncties als deze zijn van belang voor het welzijn van de leerlingen, maar ook voor de waardegerichte, socialiserende werking van de school.

In eerdere studies hebben wij meerdere vormen van waardegerichte begeleiding van leerlingen in het voortgezet onderwijs onderzocht, zoals waardegerichtheid in vakoverstijgend onderwijs of de waardegerichtheid van curricula op het gebied van de sociaalethische vorming. Ter illustratie worden hieronder twee van deze vormen kort besproken worden. De voorbeelden betreffen de begeleiding die verzorgd wordt door het mentoraat in het voortgezet onderwijs en de begeleiding die plaatsvindt in het kader van de maatschappelijke stage met speciale aandacht gericht op het begeleidingsaspect.

In het mentoraat staan de persoonlijke begeleiding van de leerling, diens schoolprestaties en ontwikkeling centraal. De mentor heeft niet alleen tot taak de leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling naar zelfstandigheid, maar begeleidt de leerling ook bij het leren en tracht tevens hun leervaardigheden te stimuleren. Dit betekent dat de mentor ook aandacht heeft voor de begeleiding van de leerling bij planningsproblemen, studieaanpak en in de bovenbouw van havo en vwo bij de profiel- en studiekeuze van de leerlingen. Voor zover de mentor of het schoolteam de betreffende begeleiding niet kan verzorgen zal veelal doorverwijzing plaatsvinden naar gespecialiseerde hulpinstanties. Dat kan bijvoorbeeld zijn het adviseren om extra lessen te nemen of het extern doorverwijzen van een leerling naar een remedial teacher. Daarnaast heeft de mentor ook een coördinerende taak en geeft deze vaak speciale mentorlessen.. Ook moet de mentor dikwijls extra begeleiding verzorgen als er spe-

cifieke problemen zijn gesignaleerd en gediagnosticeerd bij een leerling, zoals bijvoorbeeld het vertonen van uitstelgedrag.

Mentoren begeleiden hun leerlingen vaak in de vorm van een gesprek. Daarom is het van belang dat mentoren ook ingevoerd moeten zijn/worden in specifieke gesprekstechnieken. Het voeren van doelgerichte gesprekken over persoonlijke problemen, maar ook over de studieplanning of de loopbaanoriëntatie is geen eenvoudige aangelegenheid die iedere leerkracht zomaar beheerst. Vakleerkrachten hebben de neiging om zelf veel aan het woord te zijn. Veel leerkrachten hebben moeite met het laten vallen van stiltes en zo zijn er nog veel meer aspecten die te maken hebben met gespreksvoering en die van belang kunnen zijn bij het voeren van begeleidingsgesprekken. Om effectief een begeleidingsgesprek te kunnen realiseren moeten vragen en reacties goed doordacht zijn en doelgericht geformuleerd worden in het belang van het geven van daadwerkelijke hulp aan de leerling. Ook al is het doel van de leerlingbegeleiding duidelijk, de pedagogische competenties die daarvoor nodig zijn, zijn lang niet altijd in voldoende mate aanwezig. Het doel van de begeleiding is vrijwel altijd het fysieke en geestelijk welzijn en de individuele ontplooiing en emancipatie van de leerlingen te bevorderen en leerlingen voor te bereiden op hun actuele en latere maatschappelijke participatie.

Scholen blijken behoorlijk te verschillen qua visie en uitvoering van de leerlingbegeleiding. Misschien moet wel gesteld worden dat vrijwel iedere mentor vanuit de eigen opvatting en aanpak een persoonlijke stijl heeft van begeleiden. Behalve leerproblemen kunnen er natuurlijk ook sociaal-emotionele problemen zijn die om begeleiding vragen. Daarbij zijn vaak normen- en waarden en verschillen in (culturele) opvattingssystemen in het geding. Bepaalde leerlingen kunnen bijvoorbeeld niet erg sociaal vaardig zijn. Dat belemmert hen dan bijvoorbeeld in het leggen of onderhouden van contacten met hun medeleerlingen. Dat is vaak niet bevorderlijk voor hun zelfwaardering. Om dit soort problemen te lijf te gaan kan een leerkracht of een mentor extra aandacht gaan besteden aan de sociale vaardigheden van zo'n leerling opdat die leert om weer wat gemakkelijker om te gaan met anderen. Het is daarom zeer belangrijk dat leerkrachten en natuurlijk zeker ook de mentor trachten een goede vertrouwensrelatie met de leerlingen op te bouwen. Voor kwesties als deze moet de mentor een aantal specifieke vaardigheden en attitudes verwerven en natuurlijk ook de nodige kennis hebben in verband met het brede scala aan werkzaamheden. Leerlingbegeleiding door de leerkracht en door de mentor is werk dat ook om een goede afstemming van kennis, vaardigheden en attitudes vraagt omdat het bestaat uit geïntegreerde activiteiten.

Een tweede casus die in het kader van het begeleiden door leerkrachten van waardegericht onderwijs de aandacht verdient, is de begeleiding van de maatschappelijke stage. In de maatschappelijke stage dient er sprake te zijn van begeleiding van de leerling bij diens participatie aan het sociale en maatschappelijke leven op de stageplaats. Maatschappelijke stages vinden dikwijls plaats bij organisaties uit verschillende sectoren van het vrijwilligerswerk of instanties van maatschappelijke dienstverlening. Het organiseren van maatschappelijke stages voor leerlingen wordt in het publieke debat gezien als een middel om de maatschappijbetrokkenheid van de school te vergroten en tevens de maatschappelijke participatie van jongeren te bevorderen zodat zij ook voorbereid worden op actief burgerschap. De stage is gericht op het tot stand brengen van een grotere maatschappelijke betrokkenheid van de leerlingen bij de samenleving en bij specifieke maatschappelijke groepen. De sociale ontwikkeling van de leerlingen wordt hierdoor gestimuleerd. Men hoopt hierdoor het gevoel van individuele en gedeelde verantwoordelijkheid en burgerschap onder jongeren te vergroten evenals het besef van waarden en normen. Belangrijk is de achterliggende filosofie. Het concept van de maatschappelijke stage gaat ervan uit dat zowel de ‘vermaatschappelijking’ als de ‘verpersoonlijking’ van de leerling bevordert dient te worden. Verschillende maatschappelijke en politieke groeperingen menen dat op deze wijze leerlingen meer betrokken kunnen worden bij de samenleving en in hetzelfde proces ook hun eigen identiteit kunnen ontwikkelen. Daarnaast wordt ook een andere belangrijke maatschappelijke en sociale doelstelling naar voren gebracht. Ook de sociale cohesie in de samenleving zou op deze wijze bevorderd kunnen worden doordat allochtone leerlingen in Nederlandse organisaties zouden kunnen gaan werken en omgekeerd leerlingen met een Nederlandse achtergrond in allochtone organisaties werkzaam zouden kunnen zijn. Op deze wijze kan een bijdrage geleverd worden aan het wegnemen van onjuiste wederzijdse beeldvorming en aan de interculturele samenwerking.

Over de begeleiding van jongeren tijdens de maatschappelijke stage is anno 2008 niet veel bekend. De huidige praktijk van stagebegeleiding blijkt erg divers en qua inhoud en organisatie sterk afhankelijk van het type organisatie, de leerling en de inhoud van de werkzaamheden (vgl. Mateman, H. & F. van Dijk 2008). Via de maatschappelijke stage doen leerlingen praktijkervaring op in buitenschoolse maatschappelijke organisaties en worden zij in aanraking gebracht met maatschappelijke waarden en normen en ook met levensbeschouwelijke waarden. Anderzijds leren ook allerlei maatschappelijke organisaties hoe zij om kunnen gaan met de jeugd die bereid is zich sociaal en maatschappelijk in te zetten wanneer zij op een bepaalde wijze benaderd, aangesproken en gemotiveerd wordt. Door de maatschappelijke stage op te zetten als een systematisch leerproces met verschillende stappen waarin

waardegerichte elementen en ervaringen aan de orde komen, is het mogelijk om de maatschappelijke stage bij uitstek te laten fungeren als een casus van waardegericht onderwijs. Zo kunnen leerlingen bij de start al een keuze maken voor een bepaalde maatschappelijke of vrijwilligersorganisatie en op die manier al hun ethische gevoeligheid laten zien door hun keuze voor een bepaalde stageplaats. In een door ons onderzochte 'best practice' situatie hielden leerlingen tijdens de maatschappelijke activiteiten een persoonlijk logboek bij, waarin zij schematisch aan moesten geven aan welke activiteit zij hadden deelgenomen, wat hun aandeel daarin was, hoe ze dat ervaren hadden en waarom ze dat op die manier ervaren hadden. Leerlingen kunnen op deze wijze kennis maken met andere handelingspatronen, gewoontes, gebruiken, met andere gedachten, waarden, normen en ervaringen. De competenties die de leerlingen leren zijn allerlei communicatieve vaardigheden (voorstellen, overleggen, activiteiten begeleiden en organiseren) en leidinggeven en plannen (wat, waar, hoe, met wie). Tijdens de lessen levensbeschouwing worden in deze casus in klassikale gesprekken de waardegerichte ervaringen van de leerlingen uitgewisseld. De leerlingen maken een stageverslag waarop een klassikale presentatie en een persoonlijk (waardegericht evaluatie)gesprek met de begeleider volgt waarin nagegaan wordt over welke sociale, morele en maatschappelijke dingen de leerling zich tijdens de stage bewust geworden is. Dit persoonlijk afsluitingsgesprek, is bedoeld als zelfevaluatie, waarbij het doel is dat leerlingen inzien dat er bepaalde waarden van huis uit meegegeven worden, welke consequenties dat heeft voor hun handelen en voor het handelen van anderen en wat er met deze kennis in de toekomst gedaan kan worden. Belangrijk in verband met een waardegerichte opzet van zo'n stage is niet alleen de 'maatschappelijke' maar ook de schoolse invulling van de stage. Er moet niet alleen een stageplaats gezocht worden, maar ook een krachtige leersituatie gecreëerd worden, ook in de schoolse setting. Dit vraagt om een 'didacticering' van deze stage en een inbedding ervan in het curriculum. Hiermee wordt bedoeld dat de maatschappelijke stage minder gezien moet worden als een 'instrument' om de school meer bij de maatschappij te betrekken, maar dat meer nagedacht zou moeten worden over levensbeschouwelijke, wereldbeschouwelijke en ethische uitgangspunten van deze stage. Voorwaarde voor een waardegerichte maatschappelijke stage is dat deze op school goed wordt voorbereid en geëvalueerd en dat de betekenis van morele waarden en van sociale bewogenheid, sociale betrokkenheid en hulpvaardigheid in het kader van verantwoord burgerschap benadrukt wordt. Dat kan door de ethische en pedagogische inkleuring van de activiteiten en ervaringen centraal te stellen. In de bijeenkomsten voorafgaand aan de stage kunnen leerlingen doelen op moreel-ethisch gebied formuleren voor hun stage. Zij worden dan bewust gemaakt van de morele waarden die zij zelf hebben en/of die ze belangrijk vinden en zij realiseren

zich dan ook hoe zij mogelijk aan deze waarden zijn gekomen. Hoe kijkt de leerling vanuit de eigen waarden en normen aan tegen de situatie en de waarden die een rol spelen in de werkplek of de instelling waar de stage plaatsvindt? In de evaluatieve bijeenkomsten vindt achteraf een uitwisseling plaats van opgedane ervaringen. Dit kan gebeuren door de waarden van de werkplekorganisatie van de stage te vergelijken met waarden van andere gemeenschappen of met vergelijkbare situaties van medeleerlingen. In deze bijeenkomsten worden de bewustwording van de waarden en de ervaringen van de leerlingen tevens vertaald naar het handelen van leerlingen voor de toekomst. Tijdens deze concluderende bijeenkomsten vindt een begeleide reflectie en waardegerichte evaluatie (waarderen van ervaringen en waarden traceren in ervaringen) plaats alsmede waar nuttig een nadere verdieping door de docent. Leerlingen worden zich daardoor bewust van bestaanservaringen van zichzelf, maar ook van anderen. Zo wordt de maatschappelijke stage geen geïsoleerd fenomeen, maar een concrete bijdrage aan de morele vorming van jongeren. Tot zover deze samenvatting van twee vormen van waardegerichte benaderingen in het voortgezet onderwijs.

4 Waardegericht onderwijs in multiculturele settings

In dit hoofdstuk wordt getracht op basis van bestudeerde onderzoeksliteratuur een aantal aandachtspunten en bruikbare overwegingen te formuleren waarvan leerkrachten bij waardegericht onderwijs gebruik kunnen maken.

De inspanningen van leerkrachten op het gebied van waardegericht onderwijs dienen sociaal, maatschappelijk en politiek altijd in een tijdruimtelijke context gezien te worden. Waardegericht onderwijs overstijgt altijd de vier muren van het klaslokaal. De leerlingen brengen bovendien ook de waarden ‘van buiten de school’ iedere morgen met hun voeten de school binnen. Deze aandacht voor de tijdruimtelijke context van waardegericht onderwijs krijgt een extra accent in een samenleving die multicultureel van karakter is en waarin leerlingen in vergelijking met vroeger mondiger lijken te zijn geworden. In de huidige tijdsfase worden leerkrachten in Nederland geconfronteerd met een gepolariseerde discussie over fundamentalistische en radicale stromingen in de islam die leidt tot spanningen in de publieke opinie, de politiek en het maatschappelijk verkeer. Ook in scholen doen zich met een zekere regelmaat spanningen op dit gebied voor. Uiteraard wordt de leerkracht die probeert waardegericht onderwijs te realiseren ook geconfronteerd met deze problematiek. Waardegericht onderwijs aan leerlingengroepen die samengesteld zijn uit zowel moslims als niet-moslims stelt extra eisen aan het werk van de leerkracht.

Het feit dat de Islam de laatste jaren steeds meer een thema is van maatschappelijke en politieke discussie, heeft tot op zekere hoogte zijn weerslag op de alledaagse onderwijscontext voor waardegericht onderwijs. Maatschappelijke spanningen kunnen zich voortzetten in de alledaagse interacties in de school. Daarbij moet niet alleen gedacht worden aan de interactie tussen een ‘autochtone’ leerkracht en een allochtone leerling of de interactie met allochtone ouders, maar vooral ook aan de interactie tussen leerlingen onderling. Het gepolariseerde debat over de islam en over de multiculturele dimensie van de huidige Nederlandse samenleving komt behalve in de alledaagse interacties ook op een andere wijze in de school naar voren. Bedoeld is de wens en tendens van moslimjongeren om hun cultuur en religie in Nederland duidelijker te manifesteren. Uit onderzoek is bekend dat jonge moslims hun religie steeds belangrijker gaan vinden en ook in de school ruimte opeisen om aan hun religieuze verplichtingen te kunnen voldoen en aan hun religie en cultuuruitingen vorm te ge-

ven. In dit verband kan gedacht worden aan het recht om te bidden, geen hand te geven, een hoofddoek te dragen en het recht op een vrije dag in verband met de religie (Forum & Verwey Jonker Instituut, 2008). Tegenover deze tendens tot het accentueren van de eigen religie en cultuur door allochtone jongeren kan soms ook een andere tendens geconstateerd worden. Bedoeld is de tendens dat autochtonen in mindere mate bereid zijn om ruimte te bieden aan allochtone religieuze en cultuuruitingen.

Achtergrond van deze nieuwe waardegerichte problematiek op schoolniveau is het algemene maatschappelijke debat over sociale integratie van uiteenlopende culturele groepen in de samenleving. Een belangrijk discussiepunt in het huidige publieke debat is bijvoorbeeld de vraag naar de verenigbaarheid van islamitische en westerse waarden uit het joods-christelijke en humanistische erfgoed. Over de laatstgenoemde waarden en hun betekenis voor het onderwijs heeft de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003) een rapport uitgebracht met als titel 'Waarden, normen en de last van het gedrag'. De WRR is van mening dat de 'kernwaarden van de open samenleving' op alle niveaus van het onderwijs 'een vanzelfsprekende plaats' zouden moeten innemen. Tot de waarden rekent de raad: Geloof in de toekomst, rede en redelijkheid, persoonlijke vrijheid en autonomie, gelijkheid en universaliteit, rechtvaardigheid.

Leerkrachten die waardegericht onderwijs willen realiseren in klassen met moslimleerlingen en die zich willen oriënteren op de islam kunnen daarvoor kennis nemen van de Koran en de Soenna, een geschrift dat ingaat op de leefwijze en uitspraken van Mohammed. Zij vormen samen de islamitische wet en geven inzicht in de islamitische gedragsregels, geboden en verboden. Een probleem vormt echter het bestaan van verschillende interpretaties van deze geschriften en van de islam. Voor leerkrachten die zich willen verdiepen in de Koran en andere islamitische geschriften wordt al gauw duidelijk dat de Koran vaak een paraplu is waaronder heel verschillende tradities schuilen. Kortom in de islam bestaan verschillende opvattingen en interpretaties, net zoals in een aantal andere geloven. Daar komt bij dat er naast traditionele ook moderne interpretaties zijn. En die manifesteren zich volgens onderzoek ook rondom de generaties. Jongere generaties die bijvoorbeeld in Nederland geboren zijn, hebben vaak een andere visie op de islam dan de oudere generaties die in het land van herkomst geboren zijn. De identiteit van een jonge moslim is niet dezelfde als die van zijn vader of grootvader. Veel jonge Turken en Marokkanen in Nederland identificeren zich sterk met de islam, en blijven dat doen, ook als zij al langer in Nederland wonen. Uit een onderzoek gehouden onder negenhonderd jon-

geren in Rotterdam (Phalet, van Lotringen, & Entzinger, 2000) blijkt dat de nieuwe islam van jongeren vaak heel anders ingevuld wordt dan de "islam van de vaders", vooral onder de hoger opgeleiden. De nieuwe islam is sterk geïndividualiseerd en pluraal, en biedt ruimte voor een persoonlijke en selectieve geloofsbeleving, aldus de onderzoekers, maar ook voor onderlinge discussies, voor meningsverschillen en voor tolerantie tegenover andersdenkenden. In dit onderzoek worden in dit verband de islamopvattingen van jongeren getypeerd als een islam 'made in Holland'. De jongeren kennen de cultuur en de godsdienst niet op de manier waarop hun ouders en grootouders die kennen. Daarnaast is het ook bekend dat mensen die emigreren vaak vasthouden aan traditionele interpretaties en leefgewoonten die ten tijde van hun vertrek uit het land van herkomst opgeld deden. Dit is niet alleen van toepassing op bijvoorbeeld veel boerenfamilies uit Nederland die in de jaren vijftig naar Canada of Australië geëmigreerd zijn en de invloed van de 'seventies' in Nederland niet meegemaakt hebben en dus de veranderingen in opvattingen, levenswijze, humor, amusement, omgangsvormen en de omslag in de VPRO, enzovoort niet hebben kunnen (of mogen) meemaken. Dit geldt bijvoorbeeld ook voor veel oudere generaties van naar Nederland geëmigreerde Berbers die uit rurale gebieden van Marokko afkomstig zijn.

Door deze verschillende interpretaties van de islam is het voor leerkrachten moeilijk om zich een goed beeld te vormen van deze godsdienst en levenswijze. Veel van die elementaire kennis kan verworven worden door met moslimleerlingen openhartig te praten.

Doordat er veel verschil in interpretatie is over de belangrijke zaken in de islam-godsdienst en levenswijze en bepaalde aspecten in de publieke opinie nogal eens in negatieve zin uitvergroot worden is er vaak aanleiding om in de klas waardegerichte discussies te voeren over allerlei cultuurverschillen en bijvoorbeeld de assimilatieproblematiek. Dit kunnen discussies zijn waarbij spanningen soms hoog op kunnen lopen. Moslimjongeren hebben volgens het hiervoor genoemde onderzoek van Forum & het Verwey Jonker Instituut (2008) moeite met het felle maatschappelijke debat waarbij zij het dilemma van aanpassing versus niet-aanpassing als uiterst precair ervaren. Bij niet-aanpassing wordt teruggaan naar het land van herkomst (van hun ouders) vaak als het enige alternatief gezien tegenover de sterk gevoelde aanpassingsdwang aan de Nederlandse cultuur. Maatschappelijk isolement en radicalisering liggen potentieel op de loer wanneer jongeren geen uitweg weten te vinden uit dit dilemma. Wellicht kan hierin ook een mogelijke verklaring gevonden worden voor de verbazing die bijvoorbeeld in de pers in Marokko wel naar voren komt over het feit dat sommige islamitische jongeren in westerse landen als Nederland zich

veel fundamentalistischer en radicaler opstellen als de jongeren in het land van herkomst.

Ondanks het feit dat de Islam in korte tijd de tweede godsdienst van Nederland geworden is, is de Islam voor veel leerkrachten een relatief onbekende godsdienst. Dit kan leiden tot lastige situaties en vragen binnen en buiten de klas en kan ook leiden tot bepaalde onzekerheden. Leerkrachten hebben vaak weinig kennis van de ethiek van de islam. Zij weten ook niet goed wat veel leerlingen en ouders zien als belangrijke islamitische waarden en normen. Leerkrachten zijn vaak niet op de hoogte van islamitische opvoedingsidealen en van de wensen en verwachtingen ten aanzien van het onderwijs die bijvoorbeeld leven in kringen van islamitische ouders. Toch is daarover wel het nodige bekend. Op de navolgende bladzijden zullen wij ter illustratie een aantal gegevens naar voren brengen uit relevant Nederlands onderzoek naar de praktijk van interculturele communicatie. Alvorens dat te doen wordt eerst in algemene zin aandacht besteed aan onderzoekswerk van de in ons land werkzame deskundigen Shadid en Pinto naar enige achterliggende principes van interculturele communicatie. In een volgend hoofdstuk wordt nader ingegaan op de praktische communicatieproblemen die verbonden zijn met de interactie van de leerkracht met (allochtone) leerlingen in de klas.

Interculturele communicatie wordt voor een belangrijk deel beïnvloed door de culturele achtergronden, de wederzijdse beeldvorming en de sociale vaardigheden van de interactiepartners. Shadid (2007) heeft een model ontwikkeld dat aanknopingspunten biedt voor verbetering van de effectiviteit van de interculturele communicatie. Shadid omschrijft deze vorm van communicatie als “een proces van uitwisseling van informatie tussen twee personen die zichzelf in een specifieke context in cultureel opzicht als onderling verschillend definiëren”. Toegepast op de context van de school- en classesituatie is het in het kader van dit rapport van belang te kijken naar de specifieke elementen van de competentie die een leerkracht moet hebben om de ontmoeting en de dialoog met moslimleerlingen aan te gaan. Het model van Shadid kan daarbij helpen als richtinggevend vizier en als algemeen ordeningskader.

Wat bij de interculturele communicatie als belangrijke culturele achtergronden genoemd kunnen worden, zijn volgens Shadid de normen, waarden, opvattingen en gebruiken. In de school wordt men wat dit betreft geconfronteerd met een duidelijke culturele verscheidenheid. In communicatiesituaties tussen bijvoorbeeld een autochtone leerkracht en allochtone leerlingen of ouders spelen verschillen in uitgesproken of niet uitgesproken normen en waarden mee. Wanneer zij niet duidelijk uitgesproken worden naar elkaar dan is de kans op misverstanden groot. Een andere voor de

hand liggende factor die Shadid noemt en die ook kan leiden tot dergelijke misverstanden is de taal. Effectieve communicatie wordt natuurlijk sterk belemmerd door het feit dat men niet goed op de hoogte is van elkaars taal of deze slechts in onvoldoende mate beheerst. Daarbij gaat het niet alleen om het spreken van de taal op zich, maar zeker ook om de culturele connotaties en interpretaties van de taaluitingen. Eenzelfde boodschap kan heel verschillend uitgelegd worden. Ook de communicatiestijl is in dit verband van belang: hoe wordt een bepaalde boodschap naar buiten gebracht, formeel, informeel, individueel of klassikaal, mondeling of schriftelijk, direct of indirect? Ook wat dit betreft bestaan er vaak onuitgesproken verwachtingen of interpretaties die kunnen leiden tot vervelende misverstanden. Een derde cultureel aspect dat Shadid noemt en van invloed is op de interculturele communicatie is het non-verbale gedrag van de interactiepartners. Iedere cultuur heeft specifieke vormen en regels voor wat betreft de non-verbale communicatie, zoals gelaatsuitdrukkingen, het elkaar aanraken, handgebaren en het laten vallen van stiltes. Die mogelijk uiteenlopende betekenissen zijn niet altijd goed bekend bij de deelnemers aan de communicatieve interactie en kunnen leiden tot foutieve interpretaties.

Minstens even belangrijk als de drie hiervoor genoemde cultuuraspecten is volgens Shadid het gegeven dat de communicatiedeelnemers elkaar of zichzelf definiëren als zijnde 'cultureel anders'. De wederzijds beeldvorming gaat op deze wijze een belangrijke rol spelen in het interculturele communicatieproces, aldus Shadid. Beeldvorming kan de manier beïnvloeden waarop leerkrachten en allochtone leerlingen en ouders elkaar benaderen evenals de wijze waarop zij elkaars gedrag interpreteren. Beeldvorming heeft betrekking op de opvattingen en oordelen die mensen hebben over de eigen groep en over zichzelf, maar ook over andere groepen en culturen. Uit de sociale psychologie is bekend dat mensen voortdurend op zoek zijn naar een positief gewaardeerde sociale identiteit. Hierdoor heeft men de neiging om de eigen groep in positieve zin te evalueren ten opzichte van andere groepen. Dit heeft gevolgen voor de wijze waarop mensen informatie over zichzelf en anderen verzamelen en deze interpreteren. Door generalisatie naar alle andere leden van een groep of cultuur ontstaan dan stereotypen en vooroordelen. Een laatste aspect dat in verband met interculturele communicatie de aandacht verdient, zijn volgens Shadid de sociale vaardigheden van de interactiedeelnemers. Het zal duidelijk zijn dat bij deze complexe soort van intermenselijke communicatie vele reguliere en bekende sociale vaardigheden worden aangesproken. Tot een van de belangrijkste sociale vaardigheden in dit verband rekent Shadid de vaardigheid om gedrag te vertonen dat het beoogde communicatiedoel bereikt en de wijze waarop men eventuele misverstanden en conflicten afhandelt.

David Pinto (2004) wijst hierop ook duidelijk in zijn boek over ‘Interculturele communicatie, conflicten en management’. Hoe dieper en omvangrijker de culturele verschillen tussen (groepen) mensen, des te meer kans is er op miscommunicatie en mismanagement. Er is op dit moment naar zijn mening een noodzaak om in de Nederlandse samenleving tot interculturalisatie over te gaan. Dit betekent dat men moet komen tot het ontwikkelen van nieuwe, aan de culturele diversiteit aangepaste communicatieconcepten. Volgens Pinto is de dominante factor in het ontstaan van miscommunicatie de onbekendheid met en onbegrip voor de verschillen in de culturele achtergronden en de verschillen in waarden en normen. Specifieker beschrijft hij drie struikelblokken:

- Iedereen ziet, beleeft en interpreteert alles om zich heen vanuit het beperkte denkraam van de eigen normen en waarden waarvan men zich bovendien slechts gedeeltelijk bewust is.
- De deelnemers aan het interculturele contact schrijven en kennen aan de ander de eigen normen en waarden toe.
- Men maakt de eigen wensen, beperkingen en grenzen onvoldoende aan elkaar duidelijk, juist vanwege de onbekendheid van eigen en andermans communicatiecodes en culturele waarden.

In zijn drie-stappen-methode om te komen tot effectieve interculturele communicatie beschrijft Pinto dat je allereerst je eigen (cultuurgebonden) normen en waarden moet leren kennen: “Welke regels en codes zijn van invloed op het eigen denken, handelen en communiceren?” Vervolgens is het zaak om de (cultuurgebonden) normen, waarden en gedragscodes van de ander te leren kennen. Belangrijk gegeven daarbij, zo stelt Pinto, is dat meningen over het gedrag van de ander gescheiden dienen te worden van de feiten. Men dient te onderzoeken wat het ‘vreemde’ gedrag van de ander betekent. Als laatste stap moet vastgesteld worden hoe men met de geconstateerde verschillen in waarden en normen omgaat. Vervolgens dient men voor zichzelf duidelijk grenzen te stellen wat betreft de aanpassing en acceptatie van de ander. Dit moet naar de ander worden gecommuniceerd; eventueel aangepast aan de culturele communicatiecodes van de luisteraar. Pinto geeft hier al enigszins aan hoe leerkrachten kunnen werken aan de verbetering van hun interculturele communicatie door de aandacht te richten op de technische aspecten van de communicatie. Bij de vraag hoe leerkrachten kunnen omgaan met verschillende culturen gaat het niet alleen om een louter technische, maar juist ook om een normatieve aangelegenheid. De normatieve kant heeft betrekking op de inschatting van de waarde van verschillende culturen en om de bereidheid om zich daarmee bezig te houden. Belangrijk is het daarom leerkrachten op de hoogte te stellen van wat empirisch bekend is over

verschillen in bijvoorbeeld de etnisch-culturele identiteit en de cultuurverschillen (Hofstede, 1991) tussen diverse bevolkingsgroepen. Meer specifiek gericht op het werk van leerkrachten is ook het onderzoek naar multiculturele verschillen in waarden en opvoedingsopvattingen en -praktijken van belang. Uit onderzoek is bekend er duidelijke verschillen zijn tussen de opvoeding in allochtone en autochtone gezinnen. In allochtone gezinnen wordt in het algemeen veel waarde gehecht aan gehoorzaamheid en respect als opvoedingsdoelen. Bij autochtone Nederlanders staan volgens eigen zeggen opvoedingsdoelen als sociaal gevoel en autonomie meer centraal. Daarnaast vinden autochtone Nederlanders morele opvoeding ook erg belangrijk. Opmerkelijk is dat gehoorzaamheid en prestatiegerichtheid merendeels minder hoog scoren als opvoedingsdoelen. Persoonlijke ontplooiing van kinderen en jongeren staan in allochtone gezinnen minder hoog aangeschreven dan presteren en conformisme oftewel aangepast sociaal gedrag. Aangepast sociaal gedrag wordt in allochtone gezinnen vaak afgedwongen door in de opvoeding veel nadruk te leggen op disciplineren en soms ook op 'fysiek' straffen. In allochtone gezinnen bestaan er vaak duidelijke verschillen in opvoedingsdoelen en -patronen tussen jongens en meisjes. De bewegingsvrijheid van meisjes wordt, als ze ouder worden, minder groot.

Tussen de uiteenlopende allochtone groeperingen bestaan echter ook weer grote verschillen (Pels, 2000). Turkse, Marokkaanse en Hindoestaanse gezinnen vinden autonomie als opvoedingsdoel minder belangrijk. Bij creoolse en Antilliaanse gezinnen ligt dit weer anders, daar wordt al vroeg van kinderen een zekere zelfstandigheid verlangd. Een noodzakelijke nuancering in dit verband is dat ook deze opvoedingspatronen en -doelen aan verandering onderhevig zijn, met name voor in Nederland geboren generaties kinderen en jongeren. Allochtone ouders laten verandering zien zowel in hun opvoedingsdoelen als hun feitelijke opvoedingspraktijken. Aan de autonomie van kinderen hechten zij meer waarde dan de generaties vóór hen. Conformiteit vullen zij op een minder autoritaire wijze in. Ten aanzien van de autochtone Nederlanders dient te worden opgemerkt dat er wat betreft de opvoedingsdoelen echter ook duidelijke verschillen zijn naar sociaal milieu, zo blijkt uit onderzoek. Ouders met een hogere opleiding benadrukken meer de autonomie als opvoedingsdoel en ouders met een lagere opleiding leggen meer nadruk op aanpassing en gehoorzaamheid als opvoedingsdoelen (Klaassen en Leeferink, 1998). In het laatstgenoemde onderzoek kwamen ook andere verschillen tussen (autochtone) ouders naar voren. Ouders met een geloofsovertuiging vinden conformiteit belangrijker dan ouders zonder geloofsovertuiging.

Belangrijk in verband met de interculturele communicatie is voor de leerkracht ook de communicatie met de ouders van de leerlingen. In een onderzoek in de gemeente Rotterdam zijn de verwachtingen en wensen van allochtone en autochtone ouders geïnventariseerd "ten aanzien van de pedagogische en socialiserende functie van zowel de thuissituatie als de basisschool in Rotterdam". Het onderzoek (Smit, Driessen & Doesborgh, 2005). richtte zich op tien etnische groepen, namelijk negen allochtone groepen, onderverdeeld in 'oudkomers' en 'nieuwkomers' en als referentiegroep de groep autochtonen. Via een groot aantal vraaggesprekken is onder andere informatie verzameld over de opvoedingsdoelen van de ouders. Uit dit onderzoek komt naar voren dat autochtone ouders actiever participeren in de klas dan allochtone ouders. Tussen groepen van allochtonen zijn er geen verschillen geconstateerd. Wel participeren hoger opgeleide 'oudkomers' (i.c. Turken, Marokkanen, Surinamers, Kaapverdianen en Pakistani) meer in de klas dan lager opgeleide 'oudkomers'. Bij 'nieuwkomers' (i.c. Antillianen, Somaliërs, Joegoslaven en Russen) is het verschil minimaal. Dit betekent dat de genoten opleiding voor nieuwe groepen allochtonen een minder belangrijke voorwaarde of drempel is om te participeren dan voor 'oudkomers'. Wat betreft de opvoedingsdoelen van allochtone ouders blijkt dat de eigen opvoeding, het geloof en de traditionele cultuur de belangrijkste inspiratiebronnen zijn voor de opvoeding. Ouders uit landen met een sterke mate van traditionalisme en collectivisme leggen bij de opvoeding meer nadruk op relationele waarden en normen, zoals gehoorzaamheid, respect en behulpzaamheid, dan ouders uit modernere en meer individualistisch ingestelde samenlevingen. Allochtone ouders hechten over de hele linie veel waarde aan het leren hanteren van regels. Nederlandse ouders vinden volgens dit Rotterdamse onderzoek het allerbelangrijkste dat hun kinderen leren samenwerken. Een kwart van de ouders ervaart volgens dit onderzoek problemen in contacten met leerkrachten en school, veroorzaakt door verschillen in opvattingen over opvoeding tussen henzelf en de leerkracht. Met name Somalische ouders vinden dat leerkrachten te weinig aandacht hebben voor hun specifieke wensen en zich niet aan afspraken houden. Traditionele allochtone ouders vinden dat veel leerkrachten te informeel met hun kinderen omgaan; zij willen meer afstand tussen kinderen en volwassenen. Bij autochtone ouders staan autonomie en zelfontplooiing van kinderen voorop. Allochtone ouders verschillen van mening met de Nederlandse ouders over de didactische aanpak van de basisschool waarbij leerlingen relatief veel vrijheid hebben om hun eigen leerproces vorm te geven. Allochtone ouders zouden willen dat er meer traditioneel wordt lesgegeven en opgevoed, omdat ze vinden dat hun kinderen zich dan beter kunnen ontwikkelen. Vergeleken met autochtone ouders maken allochtone ouders zich meer zorgen over het proces van de communicatie tussen ouders en school. Naar hun indruk is de communicatie vooral

eenrichtingsverkeer: de scholen verstrekken wel enige informatie, maar staan te weinig open voor de specifieke opvattingen, wensen en verwachtingen van allochtone ouders. Met name als het gaat om zaken die te maken hebben met hun geloofsovertuiging, accenten die gelegd worden op cognitieve dan wel sociaal-emotionele onderwijsdoelen, en verschillen in de pedagogische aanpak thuis en op school vormen aandachtspunten waarover volgens de ouders nauwelijks wordt gecommuniceerd, niet eenzijdig, laat staan tweezijdig. Ongetwijfeld ligt een belangrijke reden voor dit gebrek aan communicatie bij de betreffende ouders zelf: hun vaak gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal, hun lage opleiding en hun onbekendheid met het Nederlandse onderwijssysteem. Daarnaast is het zonder meer ook zo dat leerkrachten niet altijd over de specifieke communicatieve vaardigheden beschikken om met een dergelijke heterogeniteit aan allochtone talen en culturen om te gaan, aldus de onderzoekers Smit, Driessen en Doesborgh.

In een ander meer kleinschalig onderzoek met als titel 'Terug naar de Basis, Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs' heeft Marijke Booijsink (2007) in een aantal scholen via interviews met leerkrachten en allochtone ouders alsmede via observaties van gesprekken intensief de interculturele communicatie tussen beide onderzocht. Zij is nagegaan waarover al dan niet gecommuniceerd wordt en in welke mate de gesprekspartners die onderwerpen relevant vonden. Ook is nagegaan welke culturele factoren van invloed waren op de tevredenheid over de gesprekken, welke rol de wederzijdse beeldvorming speelt en wat de invloed is van allerlei contextuele factoren zoals schoolklimaat en van persoonlijke factoren. Tenslotte is in dit onderzoek de blik gericht op het probleem hoe de interculturele communicatie verbeterd kan worden.

Een van de opvallende conclusies uit het onderzoek van Booijsink is dat met name individuele contacten met ouders belangrijk zijn. Vaak wordt er gedacht dat de groepscontacten gestimuleerd moeten worden. Een uitwisseling van ideeën over opvoeding en onderwijs vindt in het algemeen niet plaats. Ouders zijn wel tevreden over de informatie-uitwisseling. Zij voelen zich geïnformeerd. Dit is in overeenstemming met het onderzoek van Veen en Van Erp (1995) naar de visie van allochtone ouders over hun relatie met de basisschool in Rotterdam.

Leerkrachten zijn minder tevreden over het eenrichtingsverkeer en over de taalproblemen die een rol spelen bij de veelal korte gesprekken die regulier plaatsvinden. Dit komt ook naar voren in het vragenlijstonderzoek van Van Erp en Veen (1990) op 99 Amsterdamse onderwijsvoorrang scholen en in het onderzoek van De Weerd en Krooneman (2002) onder vijftig Rotterdamse scholen.

Sommige leerkrachten vinden gesprekken met allochtone ouders lastig omdat het moeilijk is om met hen samen te werken. Dit komt doordat vooral bij problemen vanwege de taalbarrière en de onbekendheid met het Nederlandse onderwijssysteem veel tijd en uitleg nodig is. Daar zijn sommige leerkrachten dan ontevreden over. In het algemeen, zo concludeert Booiink zijn er niet erg grote culturele verschillen in de visie die leerkrachten en allochtone ouders hebben op de school of op de rol die beide partijen zouden moeten hebben in de ontwikkeling van de kinderen. Er is veel overeenstemming in visie. Dat geldt ook voor de oorzaken en oplossingen voor bijvoorbeeld leerachterstanden en gedragsproblemen, hoewel er soms wat andere accenten worden gelegd. Binnen de beide groepen zijn de verschillen in visie op de verantwoordelijkheid voor de schoolloopbaan en de rol die leerkrachten en ouders hierin vervullen over het algemeen slechts gradueel, aldus Booiink. Toch speelt ook de wederzijdse beeldvorming een rol. De beeldvorming van ouders over leerkrachten is over het algemeen positiever, dan de beeldvorming van leerkrachten over ouders. Bij leerkrachten heerst er in grotere mate scepsis over het functioneren van de ouders in de rol van vader of moeder. Deze zouden hun kinderen over het algemeen onvoldoende ondersteunen in hun ontwikkeling en schoolloopbaan. Tot zover een aantal bevindingen uit het onderzoek van Booiink naar de relaties tussen leerkrachten en allochtone ouders.

5 Waardegericht begeleiden in multiculturele settings

In de literatuur over interculturele communicatie en over intercultureel onderwijs en het lesgeven in een multiculturele school treft men bij nadere studie vele suggesties en aandachtspunten aan die van belang zijn voor het begeleiden van allochtone of moslimleerlingen. Ook in het verrichte onderzoek naar de pedagogische dimensie van het onderwijs zijn in de loop der jaren een aantal belangrijke gezichtspunten en concrete tips naar voren gekomen die nuttig zijn voor het begeleiden van leerkrachten bij waardegericht onderwijs. Op basis van eerder uitgevoerd onderzoek op het gebied van de pedagogische opdracht, hebben wij gekozen voor het formuleren van een aantal specifieke aanbevelingen, in de redactionele vorm van "het zou goed zijn als leerkrachten...". In het kader van dit rapport is bij deze niet alleen complexe, maar ook politiek en maatschappelijk soms brisante thematiek getracht een wetenschappelijke positie in te nemen, gebaseerd op de empirische en meer afstandelijke theoretische reflecties. Bij de selectie van praktijkrelevante aanbevelingen en reflectiethema's is uitgegaan van de gedachte dat de relatie tussen school en de (overwegend autochtone) leerkracht enerzijds en de (allochtone c.q. moslim-)leerlingen en ouders anderzijds een tweezijdige relatie is die aan beide zijden de nodige ondersteuning behoeft. Zeker in tijden waarin het onderlinge contact tussen bevolkingsgroepen sterk onder druk is komen te staan. De eerder geciteerde interculturele communicatiedeskundige Shadid geeft aan dat het voor beide posities goed zou zijn zich te realiseren dat beide de motivatie moeten hebben om op gepaste en effectieve wijze met elkaar om te gaan en in dialoog te treden. Ook zouden zij beide moeten werken aan hun kennis over wat nodig is om een dergelijke effectieve communicatie aan te gaan. Belangrijk is tenslotte ook de vaardigheid om de aanwezige kennis in adequaat gedrag om te zetten in een effectieve onderlinge communicatie die bijvoorbeeld gericht is op bekrachtiging van of verzet tegen eerder gedane uitspraken of empathie met de ander. Dit zijn wederzijds broodnodige sociale vaardigheden. Deze vaardigheden zijn echter nogal cultuurgevoelig. Shadid laat duidelijk zien dat gedragingen die in de ene cultuur boven in de kast liggen, in een andere cultuur uit den boze of minder acceptabel zijn. Daarnaast zijn er natuurlijk ook allerlei persoonlijke voorkeuren en afkeuren die bij mensen uit verschillende culturen een rol spelen. Zij vormen het referentiekader dat ontstaan is door hun socialisatie en hun sociale omgeving en capaciteiten. Leerkrachten krijgen te maken met deze referentiekaders en deze culturele gevoeligheden. Het is belangrijk dat leerkrachten daartoe

een zekere sensibiliteit ontwikkelen. In de onderzoeksliteratuur is hierover ook het nodige bekend. In dit onderzoek wordt met name de aandacht gericht op de *interculturele sensitiviteit* van leerkrachten. Zij moeten proberen zich bewust te worden van hun eigen scala aan etniciteitopvattingen en sensitief te worden wat betreft de eigen etnische gedragingen en kenmerken. De term *sensitiviteit* duidt op het belang van het persoonlijke niveau van de eigen ervaringen en de eigen persoonlijkheid in de alledaagse interculturele interacties. De echte wil om te interacteren met leerlingen met verschillende culturele achtergrond is ook essentieel. Zonder deze fundamentele positieve attitude is het bijna onmogelijk om een effectieve interculturele relatie/encounter te ervaren. Interculturele sensitiviteit kan worden omschreven als het vermogen en de bereidheid om open te staan voor mensen met een andere culturele achtergrond op het cognitieve-, affectieve- en gedragsniveau. Daarbij kunnen dus drie soorten doelen onderscheiden worden:

- Doelen op het cognitieve niveau

Informatie over minderheden die in Nederland leven, algemene kennis over wat cultuur is en hoe cultuur doorwerkt in de interculturele interactie, het vermogen om waarden en gedragsstijlen te begrijpen en te interpreteren die normatief zijn binnen een bepaalde etnische groep (Banks & Banks, 1994; Landis & Brislin, 2000).

- Doelen op het affectieve niveau

Hierbij moet niet alleen gedacht worden aan het lezen over andere culturen, maar ook aan het met leerlingen praten over de cultuurverschillen en hun wereldbeeld. Belangrijk is het verhelderen van de verschillende interpretaties van alledaagse aangelegenheden die te maken hebben met de specifieke culturele achtergrond van deze specifieke leerlingen in deze bepaalde klas in plaats van de achtergrond van de etnische groep als zodanig (Banks & Banks, 1994).

- Doelen op het gedragsniveau

Hierbij gaat het om vaardigheden op het gebied van de interculturele communicatie, conflict oplossen, omgaan met boosheid etc. (Brislin, 1981) .

In de onderstaande lijst van ‘het zou goed zijn als de leerkracht...’ komen al deze drie niveaus in verschillende vormen naar voren. Getracht is om vooral die elementen te accentueren die op basis van onderzoek en de door ons bestudeerde sociaalwetenschappelijke en pedagogische literatuur relevant zijn voor waardegericht onderwijs in multiculturele contexten. Voor de duidelijkheid is in de navolgende lijst een onderverdeling gemaakt in handelingsaspecten die te maken hebben met het bevorderen van de eigen professionele ontwikkeling op dit gebied, met de pedagogische

houding van de leerkracht, met het werken met leerlingen in de klas, met het werken met collega's in de schoolorganisatie en met het onderhouden van de relaties met de omgeving.

A. Professionele ontwikkeling

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om zich te verdiepen in de concrete culturele codes en de omgang- en communicatievormen van leerlingen uit andere culturen.* Hierbij gaat het vooral om de interculturele sensibiliteit. Het betekent dat je als leerkracht het besef hebt dat wanneer een leerling echt over de schreef gaat en als je er dan iets van zegt, dat dit dan inhoudt dat die leerling naar zijn of haar gevoel dan gezichtsverlies lijdt. De pedagogische kunst is het dan om als leerkracht enerzijds de confrontatie wel degelijk aan te gaan en duidelijk over de regels te zijn en over de constatering, maar anderzijds tracht escalatie te voorkomen. Het doel is de leerling aan te spreken op het gedrag zonder de relatie te verstoren. Dus is het praktisch gezien en in het belang van het leerproces van de leerling zaak om de relatie na het gebeuren weer snel te herstellen. Om zo'n situatie weer snel in orde te maken kan een beetje humor vaak een uitkomst bieden. Duidelijk moet zijn dat maatregelen te maken hebben met regels en gedrag, los van de persoon. De overtredende leerling wordt niet als persoon afgewezen. Dit is een voorbeeld van de interculturele kennis die de doorsnee leerkracht zich moet eigen maken. Belangrijk is het om strikt en duidelijk te zijn, zonder de feitelijke problemen al te zeer uit te vergroten. Wanneer door de leerkracht te zwaar geschut in stelling gebracht wordt, wanneer dat niet echt nodig is (de conector erbij halen of zo), dan kan dat al gauw leiden tot escalatie in de vorm van bijvoorbeeld beledigingen of bedreigingen.
- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om te proberen hun inzicht uit te breiden ten aanzien van opvoedingsidealen van allochtone c.q. islamitische ouders en hun verwachtingen van de school en in de achtergronden van hun cultuur en levensbeschouwing.* Het komt steeds vaker voor dat in de school soms heftige discussies gevoerd worden over heikele thema's als eerwraak, hoofddoekjes, uithuwelijking, echtscheiding of euthanasie. Leerkrachten zouden in dit verband enige basiskennis moeten hebben over hoe in een op moslimwaarden gebaseerde cultuur hiermee omgegaan wordt en hierover gedacht wordt. Ook kennis over wat de koran over het onderwerp zegt en hoe we dat zouden kunnen interpreteren is in deze bijvoorbeeld van belang.

B. Pedagogische houding

- *Het zou goed zijn als leerkrachten waar mogelijk en gepast allochtone c.q. islamitische leerlingen duidelijk maken wat de denkwijzen, gebruiken en handelingspatronen zijn die kenmerkend zijn voor de westerse cultuur.* De aandacht voor deze cultuurkenmerken kan hen helpen hun plek te vinden in een individualistische, postmoderne westerse samenleving. Dit is ook een taak in verband met de wettelijke plicht van iedere leerkracht tot het stimuleren van de burgerschapsvorming in het onderwijs.
- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om het gedrag van (moslim)kinderen te duiden vanuit hun levensbeschouwelijk, cultureel en sociaaleconomisch kader.* In didactisch maar ook in pedagogisch opzicht is het belangrijk om als leerkracht bij de bespreking van een issue over bepaalde verschillen of overeenkomsten in cultuur en geloof te laten zien dat niet alles herleid kan worden tot geloofsmatige oorzaken en aspecten. Het is belangrijk om de leerlingen te laten weten en voelen dat men als leerkracht bekend is met de etniciteit van de leerlingen, dat men ook wel het een en ander weet van de belangrijke tradities, taal en cultuur van de leerlingen. Als de leerkracht dat ook laat merken, toont deze interesse in de achtergrond van de leerlingen.
- *Het zou goed zijn als leerkrachten wanneer de situatie zich voordoet de autochtone leerlingen de kans bieden om kennis te maken met de cultuur en het geloof en de culturele en geloofsuitingen van allochtone leerlingen en natuurlijk ook omgekeerd.* In de school- en lessituatie zijn heel veel mogelijkheden om te komen tot dialoog, maar ook om inzicht en waardering te kunnen krijgen voor het geloof en de cultuur van anderen. Daarbij moet bedacht worden dat er veel herkenbaarheid te vinden is voor bijvoorbeeld christenen in de manier van geloven door islamieten, ook al is de vorm waarin dit geschiedt vaak anders. In pedagogisch opzicht is dit een belangrijk aandachtspunt.
- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om respectvol over autochtone en allochtone leerlingen en bevolkingsgroepen te spreken.* Het is belangrijk dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat hun eigen oordeel vaak subjectief en individueel van aard is en dat mensen uit andere culturen diezelfde wereld vanuit hun cultuur of religie door een andere bril zien.

C. Leerlingen in de klas.

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om oprechte interesse te tonen voor de eigen culturele en levensbeschouwelijke achtergrond van allochtone c.q. (moslim)leerlingen om deze dan vervolgens op verantwoorde wijze te relateren aan autochtone en culturele en levensbeschouwelijke benaderingen.* Uit de kennis over het begeleiden van leerlingen is bekend dat het tonen van oprechte belangstelling een voorwaarde is voor een goede interactie met de leerlingen. Dit geldt uiteraard ook voor de interactie in multiculturele klassen. In dit verband is het bijvoorbeeld praktisch van belang om de namen van leerlingen te kennen en deze namen goed uit te spreken. Zoals bij de begeleiding van leerlingen in het algemeen is het zo dat het ook bij leerlingen met een andere culturele herkomst. Belangrijk is dat hun gevraagd wordt naar de dingen die hen bezighouden en dat de band met de andere leerlingen ook door de leerkracht telkens weer bevestigd wordt.

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om concreet te werken aan de vormgeving van een pedagogisch en didactisch klimaat waarin ook allochtone leerlingen zich veilig voelen en waarin zij zich serieus genomen voelen.* Daarbij is het belangrijk dat leerkrachten de sociale codes die bij moslims onderling gangbaar zijn, zodanig kunnen (laten) toepassen dat die voor de meeste moslims en autochtonen aanvaardbaar zijn. Belangrijk daarbij is vaak ook de andere manier van contact maken met leerlingen. Veel allochtone leerlingen hebben behoefte aan persoonlijk contact en vragen vaak om persoonlijke aandacht. Ook in dit opzicht lijkt het van belang om extra te investeren in de relaties tussen leerkracht en leerlingen. Wanneer hier aangegeven wordt dat het voor een leerkracht in een multicultureel samengestelde klas of school belangrijk is om een nauwe positieve relatie aan te gaan met allochtone c.q. moslimleerlingen, dan betekent dit natuurlijk niet het zogenaamde ‘pamperen’ van allochtone of moslimleerlingen. Het houdt natuurlijk niet in dat alles wat er gebeurt maar goed gevonden moet worden. Het proberen een goede persoonlijke relatie op te bouwen met de betreffende leerlingen wordt, zoals hiervoor weergegeven, gezien als een belangrijke voorwaarde voor een goed groepsklimaat. Maar dat betekent niet, zoals wel eens gesuggereerd wordt in de publieke opinie, dat leerkrachten niet duidelijk aan moeten geven waar hun grenzen liggen. Het betekent niet dat de leerkracht overall mee moet gaan met ieder cultureel bepaald verzoek of zo. Het betekent wel dat dingen die niet door de beugel kunnen, niet getoleerd en ook adequaat bestraft worden.

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om de obstakels te vermijden die de communicatie met allochtone c.q. moslim leerlingen in de weg staan.* Taalbeleid is een opdracht voor iedere leerkracht, niet alleen voor de vakgroep Nederlands. Belangrijk is dat leerkrachten bij het uitleggen van dingen of bij een terechtwijzing steeds nagaan of de (allochtone) leerlingen de uitleg ook begrepen hebben. Een ander belangrijk punt waarop leerkrachten moeten letten in dit verband is dat de leerling in zijn/haar waarde wordt gelaten. Hierbij kan humor ook een rol spelen.

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om ook de morele ontwikkeling van de allochtone c.q. (moslim)leerlingen te stimuleren.* Dit betekent dat een dialoog over allochtone en allochtone waarden en normen vaak noodzakelijk is. Daarvoor is een morele communicatie over waarden en normen nodig en soms ook een duidelijke uitleg wanneer leerlingen aangesproken worden op onacceptabel gedrag. Voor de leerkracht en de leerlingen houdt dit ook in dat er goed naar leerlingen geluisterd moet worden. Het moet dan niet alleen gaan over welk gedrag van leerlingen niet acceptabel is. Leerlingen moeten niet alleen de verboden leren kennen, maar moeten zich ook de daarachter liggende waarden eigen maken en zij moeten weten en leren beseffen waarom hier de grens wordt getrokken. Zij moeten ook inzicht hebben in de rationale achter het bestaan van bepaalde schoolse regels, zoals het voeren van onderlinge gesprekken in de Nederlandse taal. Leerkracht en leerling moeten er dus over in gesprek, en vooral naar elkaar luisteren.

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om ook aandacht te hebben voor gevoelens en gevoeligheden van zowel islamitische als autochtone leerlingen en bevolkingsgroepen aangaande culturele en levensbeschouwelijke aangelegenheden.* Natuurlijk dient iedere leerkracht zowel allochtone als autochtone leerlingen respectvol te benaderen en te behandelen en onbevooroordeeld op hen te reageren. Leerkrachten worden tegenwoordig vaker geconfronteerd met anti-westerse sentimenten en met over en weer geluiden van allochtone en autochtone leerlingen die de sociale integratie kunnen bemoeilijken. Dit kan leiden tot een sfeer van intolerantie die zoveel mogelijk voorkomen moet worden. Leerkrachten moeten daarvoor een oplossing proberen te zoeken. Het voorkomen van onnodige spanning en onbegrip tussen leerlingen vraagt vaak om leiderschap, overwicht en controle van de docent in verband met emotionele reacties van leerlingen. Dit betekent ook dat leerkrachten (moslim)jongeren maar natuurlijk ook autochtone leerlingen moeten leren om te gaan met negatieve reacties en emoties als kwaad-

heid, wrok of zich gekrenkt voelen op allerlei gebied maar zeker ook op dit terrein. Het is belangrijk voor leerkrachten om te proberen de sfeer er niet onder te laten lijden en escalatie te vermijden of te doorbreken, want dat kan leiden tot een spiraal van negatief gedrag en vaak ook tot veel tijd- en energieverlies. De pedagogische opdracht van de school en de pedagogische taak van de docent vragen soms preventief wel even de nodige tijd en bezinning, maar kunnen ook voorkomen dat enorm veel meer effectieve leertijd verloren gaat.

D. Collega's in schoolorganisatie

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om mede vorm te geven aan de burgerschapsvorming van allochtone c.q. islamitische leerlingen. Belangrijk in dit verband is de gezamenlijke leerlingeninspraak. Leerlingen kunnen in het kader van de burgerschapsvorming gestimuleerd worden om de gedragsregels en omgangsvormen in de school zelf (mede) te formuleren. Daardoor wordt hun betrokkenheid bij de waarden en normen van de school vergroot en zullen zij wellicht de school meer als hun eigen plek gaan zien. Gedrags- en omgangsregels worden op deze wijze (in overleg met de leerkracht(en)/schoolleiding) meer vanuit de eigen vrijheid van de leerlingen geformuleerd waardoor zij zich in sterkere mate medeverantwoordelijk (kunnen) gaan voelen. Zij zouden ook verantwoordelijk gemaakt kunnen worden voor de handhaving en evaluatie van de gemaakte afspraken op dit gebied. Vanuit het gezichtspunt van waardegericht onderwijs is deze (klas- of vakoverstijgende) schoolpraktijk voor de leerling een belangrijk leermoment omdat de leerling op deze wijze leert en ervaart wat de achterliggende waarden en concrete normen voor hen persoonlijk en als groep kunnen betekenen.*

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om in de school als geheel te werken aan een sociaal klimaat waarin leerlingen zich prettig voelen en waar leerlingen serieus genomen worden. Wil de school door alle betrokkenen ervaren worden als een inspirerende, veilige, vertrouwde en gezellige omgeving dan dient in deze een pro-actief beleid gevoerd te worden waarin de onderlinge relaties en omgangsvormen onderwerp zijn van onderlinge dialoog. In dit verband is het ook belangrijk om in teams regelmatig overleg te hebben en na te denken over waarden en normen en de culturele dimensie van de multiculturele school en om in teamverband te overleggen, hoe men concreet aan de hand van casuïstiek interculturele spanningen met betrekking tot waarden en normen bespreekbaar maakt. Uit eerder onderzoek naar de pedagogische dimensie van het onderwijs komt vaak naar voren dat leerkrachten zich in deze zaken weinig ondersteund voelen door collega's en de schoolleiding. Er is vaak sprake*

van een gevoel van 'bowling alone'. Overleg over hoe reacties van allochtone of moslimleerlingen geïnterpreteerd kunnen worden of over de relaties met leerlingen vindt niet regelmatig of structureel plaats. Toch is er wel degelijk behoefte aan ondersteuning op dit gebied en ook aan rugdekking door de schoolleiding. Ondersteuning wordt verlangd door teamleden (teamgerichte professionaliteit) op basis van gedeelde professionele autonomie.

E. Relatie met omgeving

- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om via intervisie een eigen en potentieel gezamenlijke visie te ontwikkelen op de (gewenste) omgang met allochtone c.q. islamitische leerlingen en hun ouders.* Scholen worden in de tegenwoordige tijd meer geconfronteerd met het sterk pluriforme karakter van de maatschappelijke, multiculturele en levensbeschouwelijke omgeving waarin scholen verkeren. "Docenten moeten hun frustraties, successen en nederlagen veilig en open kunnen bespreken. Laat de problemen die zij ervaren in de communicatie rijpen zodat mensen deze kunnen benoemen en ervaren en er vervolgens met meer acceptatie aan kunnen gaan werken" (Olthoff & Laarveld, 2003, p53).
- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om met de ouders als pedagogische partners op een lijn te kunnen komen wat betreft waarden en normen.* Ouders en school hebben een gezamenlijk belang namelijk het leren, het welzijn en de algehele ontwikkeling van de leerling. Daarom is het bijvoorbeeld belangrijk om in verband met de sociale en maatschappelijke integratie om vooral ook allochtone en islamitische leerlingen te stimuleren mee te gaan met schoolreisjes en excursies (en ook de financiële problemen daaromtrent, - evenals voor allochtone leerlingen op te lossen-). Ook in het voortgezet onderwijs is het van belang om het pedagogisch ouders-school contact op de agenda te houden. Het is onjuist te denken dat dit contact in deze schoolfase wel bijna uitsluitend via de leerling zou kunnen verlopen of omdat de ouders in deze fase minder betrokken zouden zijn (Klaassen, 2008).
- *Het zou goed zijn als leerkrachten in staat en bereid zijn om ouders meer duidelijkheid te geven over de aanwezige schoolse normen en over de grenzen die de school stelt aan het concrete gedrag van leerlingen.* In dit verband is het belangrijk om ernaar te streven om met de ouders een gedeelde opvatting te vormen over het wenselijk gedrag van leerlingen en leerkrachten. Daarbij is het zoals gesteld belangrijk om zowel allochtone als autochtone ouders respectvol te benaderen en onbevooroordeeld op hen te reageren.

6 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden een aantal conclusies getrokken uit de bevindingen van de analyse die in de voorgaande hoofdstukken is gepresenteerd. Tevens worden in aanvulling op de suggesties die in het voorgaande geformuleerd zijn onder de noemer: ‘het zou goed zijn als leerkrachten...’ een aantal samenvattende en afsluitende aanbevelingen gedaan die van belang zijn voor de onderwijspraktijk op dit gebied. Zij bieden tevens handvatten voor opleidingen en professionaliseringstrajecten voor leerkrachten en teambuilding in het voortgezet onderwijs rondom het begeleiden van leerlingen in het kader van waardegericht onderwijs en andere culturen en levensbeschouwingen. De aanbevelingen hebben niet alleen betrekking op de problematiek van de diversiteit van religieuze en culturele waarden en normen in het primaire proces maar ook op het te voeren schoolbeleid.

- Leerlingen worden gevormd door de op school aanwezige cultuur- en interactiepatronen en de positieve en negatieve invloeden die uitgaan van het onderwijspersoneel. Maar ook van de schoolorganisatie en het pedagogisch schoolklimaat gaat een socialiserende werking uit. Daarnaast is er natuurlijk de invloed van het curriculum dat ook zeer waarden-vol is. Maar voor een goed begrip van de socialiserende werking van het onderwijs is het van belang om ons steeds te realiseren dat het dus niet alleen gaat om ‘onderwijs in waarden’ maar ook om ‘waarden in het onderwijs’.
- Scholen geven vorm aan waardegericht onderwijs via het voeren van een bepaald schoolbeleid. Daarin zijn de volgende aspecten voor waardegericht onderwijs van belang:
 - de kenmerken van de schoolcultuur,
 - de kenmerken van het curriculum
 - de kenmerken van de schoolorganisatie
 - de morele taakopvatting van de schoolleiding,
 - de pedagogische professionaliteit van leerkrachten en
 - het ethos van het schoolpersoneel
- Waardegericht begeleiden van leerlingen in de context van culturele en geloofsverschillen betekent in de eerste plaats dat leerkrachten de ‘normale’ pedagogische en didactische begeleidingsstrategieën en activiteiten op een goede wijze moeten inzetten. Bedoeld zijn de ‘(ab)normale’ zaken zoals het omgaan met or-

deverstoringen, bewuste beledigingen, het niet naar elkaar willen luisteren van leerlingen, het niet van elkaar willen leren, respectloos gedrag en dergelijke. Bij het begeleiden van leerlingen in multiculturele settings wordt een sterker en toegespitst beroep gedaan op deze 'algemene' begeleidingscompetenties van leerkrachten, maar worden ook een aantal extra competenties aangesproken.

- Een van de gangbare 'algemeen 'onderwijskundige aspecten van het begeleiden van leerlingen is bijvoorbeeld het onderhouden van een nauwe persoonlijke band met leerlingen waarbij men als leerkracht de interesse in de leerling(en) laat blijken en investeert in de relaties. De betreffende band bevordert de betrokkenheid, de motivatie en het onderlinge vertrouwen van de betreffende leerlingen. Andere begeleidingskwaliteiten zijn bijvoorbeeld het op een goede manier feedback geven aan leerlingen, 'consequent' optreden, maar ook 'proportioneel' reageren, leidinggeven bij en controle houden over de regels van de klas en de school en het zorg dragen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
- Met het oog op de kwaliteit en effectiviteit van de begeleiding is het belangrijk dat er in scholen structureel overleg plaatsvindt over de pedagogische omgang en relaties met leerlingen (uit andere culturen of met een ander geloof) en over problemen in de multiculturele sfeer. Onderzoek laat zien dat leerkrachten in dit verband vaak geïsoleerd bezig zijn en zich onzeker voelen. Soms vinden zij ook dat zij onvoldoende gesteund worden door teamleden en de schoolleiding. Er bestaat met name behoefte aan intercollegiale dialoog met teamleden en collegiale consultatie (Olthof & Laarveld, 2003).
- In de gevraagde dialoog zou niet alleen gesproken moeten worden over het praktische handelen in pedagogisch lastige situaties op klas- en schoolniveau, maar ook over de maatschappelijke discussiepunten zoals de spanningsverhouding tussen de eigen culturele herkomstidentiteit van allochtone of moslimleerlingen en de gevraagde aanpassing aan de Nederlandse cultuur. In het belang van het leren en de ontwikkeling van deze leerlingen houden veel leerkrachten rekening met cultuurverschillen en godsdienstige en andere achtergronden van leerlingen. Tevens is er uiteraard oog voor de noodzaak van relatieve aanpassing aan de Nederlandse en de schoolse cultuur en identiteit.
- Omgaan met verscheidenheid en gemeenschappelijkheid is de basis voor het leren van wederzijds respect en tolerantie. Hoe de leerkracht zelf omgaat (of niet kan omgaan) met verscheidenheid en gemeenschappelijkheid bepaalt vaak hoe leerlingen dat al of niet doen.
- Waardegericht werken in de context van een multiculturele en multireligieuze klas wordt ondersteund wanneer men het concept van de school als gemeen-

schap expliciet gaat vormgeven. Hiervoor is al gewezen op de noodzaak van een structurele dialoog onder collega's over de uitgangspunten, praktijken en problemen op het gebied van de multiculturele relaties in de klas en de school. Beleidsmatig dient hiervoor een plaats ingeruimd te worden en dient dit proces ook aangestuurd te worden. De school zou in dit verband in de eerste plaats moeten streven naar een gemeenschappelijk denkkader dat ook ruimte laat voor verschillen in opvattingen op onderdelen, maar deze moeten wel goed doorgesproken worden. Het is belangrijker te komen tot gemeenschappelijke kaderafspraken dan trachten te komen tot gedetailleerde afspraken die voor een behoorlijk aantal leerkrachten in het team moeilijk liggen. In plaats van te streven naar volledige consensus is het beter te weten hoe om te gaan met de dissensus, zeker ook op dit gebied van geloof- en culturele verschillen.

- Waardegericht begeleiden van leerlingen in een multiculturele context vraagt ook om een schoolbeleid dat aandacht heeft voor de bevordering van de interculturele sensibiliteit van leerkrachten. Interculturele sensibiliteit heeft betrekking op verschillende niveaus: het cognitieve niveau, het affectieve en het gedragsniveau.
- Interculturele sensibiliteit op kennisniveau heeft betrekking op de culturele en geloofsaspecten en -achtergronden van allochtone en moslimleerlingen. Belangrijk daarbij zijn de kennis van de godsdienst en de waarden, gedrag- en leefstijlen, alsmede van de thuissituaties van de betreffende leerlingen. Daarnaast zijn ook de verschillen in opvoedingsdoelen en -opvattingen en in de opvoedingspraktijken wezenlijk voor een goed begrip. Inzicht in deze culturele aspecten is noodzakelijk vanwege de doorwerking ervan in de interculturele interactie van leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling.
- Interculturele sensibiliteit op het affectieve niveau heeft betrekking op de oprechte belangstelling, het vertrouwen en het inlevingsvermogen dat gevraagd wordt om de interculturele interactie te doen slagen. Daarvoor is het nodig dat er, zoals hiervoor beschreven, op een bepaalde wijze gepraat wordt met de leerlingen, ook buiten de les om en niet alleen naar aanleiding van vervelende situaties, conflicten of incidenten die zich hebben voorgedaan. De school is een goede plaats voor allochtone en moslimleerlingen om zich te uiten over hun wereldbeeld en wat hen bezighoudt op het gebied van religie en culturele verhoudingen in hun dagelijks leven. De waardegerichte discussie daarover op een respectvolle manier kan over en weer veel verheldering geven over de paralleliteit of het uiteenlopen van culturele interpretaties van opvattingen, gedragspatronen of alledaagse gebeurtenissen.

- Interculturele sensibiliteit op het gedragsniveau heeft allereerst betrekking op de in deze publicatie uitvoerig besproken vaardigheden op het vlak van de interculturele communicatie. Daarnaast zijn de vaardigheden belangrijk die liggen op het vlak van de conflicthantering en het omgaan met agressie, wrok en boosheid van leerlingen. Tenslotte zijn ook de vaardigheden om de betrokkenheid van leerlingen met een andere culturele of religieuze achtergrond bij het leren, de school en de Nederlandse samenleving te vergroten van belang in dit verband.
- Schoolbeleid dat werk wil maken van waardengericht onderwijs kan de bevordering van de interculturele sensitiviteit ter hand nemen door ruimte te maken voor extra scholing, bezinning en gezamenlijke dialoog. Daarbij kunnen verschillende middelen ingezet worden.

Literatuur

- Banks, J. & C. Banks, (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Booijink, M. (2007): *Onderzoeksrapport Terug naar de basis. Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Universiteit Leiden. te downloaden van de site van de KPCgroep.
<http://www.kpcgroep.nl/assets/Par>
- Brislin, R. (1981). *Cross-Cultural Encounters: Face to face interactions*. New York: Pergamon.
- Brok, den P., Hajer, M., Patist, J. Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school. Keuzes en overwegingen van leerkrachten rond het lesgeven in een multiculturele school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bruin, Kl. & Heyde, H, van der (1995). *Intercultureel Onderwijs in de Praktijk*. Bussum: Dick Coutinho.
- Erp, M. van & A. Veen (1990). *De relatie met de ouders op Amsterdamse voorrangsscholen. Een onderzoek naar de stand van zaken op het thema schoolouders in het Amsterdamse OVB*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijs-onderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Forum (2003). *Wankele waarden*. Utrecht: Forum.
- Forum/ Verwey Jonker Instituut (2008). *Jongeren en hun Islam*. Utrecht.
- Geurts, T. (2003). De Leraar en de ontwikkeling van de school als waardengemeenschap. In: J.Reulen en J. Rosmalen: *Voortgezet Onderwijs in Nederland*. Tilburg.
- Hermans, H.(1974). *Waardegebieden en hun ontwikkeling: Theorie en methode van zelfkonfrontatie*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G., & Van Loon, R.J.P. (1992). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*. Vol. 47, nr. 1, p. 23-33.

- Hofstede, G. (1991). *Allemaal Andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam, Olympus, Uitgeverij Contact.
- Landis, D & R. Brislin, (2000). *Handbook of intercultural training*. Volume 1-III. Sage: Thousand Oakes.
- Hoyle, E. (1975). Leadership and decision making in Education. In. M. Hughes (Ed.) *Administering Education: International Challenge*. London, The Athlone Press.
- Landis, D & R. Brislin, (2000). *Handbook of intercultural training*. Volume 1-III. Sage: Thousand Oakes.
- Leeman, Y. (1994). *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven*. Utrecht: van Arkel
- Kaldenbach, H. (1998). *Kleur in de Klas. 101 kernpunten van intercultureel onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Neidham Heights: Longwood Division.
- Kirshner, D. & Whitson, J.A. (1997). *Situated Cognition*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Klaassen, C. (1982). *Sociologie van de persoonlijkheidsontwikkeling*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en Moraal: Onderwijs en Waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. Onderzoeksalliantie 'De Pedagogische Dimensie van de Schoolpraktijk' Nr.71. Amsterdam(UvA)-Nijmegen(Radboud Universiteit). Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde.
- Klaassen, C. & Leefderink, H. (1998). *Partners in opvoeding. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Klaassen, C. & W. van der Linden (2006). *Waardegericht onderwijs in authentieke contexten*. Onderzoeksalliantie 'De Pedagogische Dimensie van de Schoolpraktijk' Nr.44. Amsterdam(UvA)-Nijmegen(Radboud Universiteit). Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde.

- Luyendijk, J. (2003). *Een tipje van de sluier, islam voor beginners*. Amsterdam: Podium.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. London: Cassell
- Manen, van M.(1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York:The State University of New York Press.
- Manen, van M. (2002). *The Tone of Teaching*. London CA: The Althouse Press.
- Mateman, H.& F. van Dijk (2008). *Maatschappelijke stage is maatwerk! Begeleiding van Leerlingen onderzocht*. Utrecht: MOVISIE, publicatie 826, 27pp.
- Olthoff:A. & K. Laarveld (2003). *Kleurrijke Scholen voor Voortgezet Onderwijs*. In: MESO-Focus.52. Alphen aan den Rijn: Kluwer
- Oser, F. (1986). Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective. In: M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 917-941). New York: McMillan.
- Pels, Tr. (Red.). (2000). *Opvoeding en Integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Phalet, K., C. van Lotringen, C., H. Entzinger (2000). *Islam in de multiculturele samenleving: Opvattingen van jongeren in Rotterdam* Utrecht University, The Netherlands.
- Raths, L.E., Harmin,M. & S. Simon (1976). *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*. Columbus: Merrill.
- Roede,E., C. Klaassen & W. Veugelers, (2003). *Tussen Wens en Werkelijkheid. De Pedagogische Dimensie van de school*. Leuven:Garant.
- Shadid, W. (2007). *Grondslagen van interculturele communicatie*. Deventer: Kluwer
- Smit, F., G. Driessen & J Doesborgh (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: Tussen wens en realiteit*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Veugelers, W., S. Miedema, A. Zwaans, G. ten Dam, C. Klaassen, Y. Leeman, W. Meijnen en P. Slegers (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het*

onderwijs op klas- en schoolniveau. Den Haag. NWO-Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek.

Veen, A. en M van Erp (1995). *Stappen op weg naar onderwijsondersteuning. Deel 1. Allochtone ouders in Rotterdam over de relatie tussen ouders en basisschool. Deel 2. Basisscholen in Rotterdam over de relatie met de ouders.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Weerd, M. de en P. Krooneman (2002). *Ouderbetrokkenheid in het primair onderwijs in Rotterdam.* Amsterdam: Regioplan.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag.* Amsterdam: University Press Amsterdam.

Publicaties in de reeks 'De Pedagogische Dimensie'¹

- 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.

¹ De verschillende publicaties zijn alleen te verkrijgen bij de betreffende uitvoerende instelling, namelijk:

- SCO-Kohnstamm Instituut, UvA: tel. 020 5251201;
<http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl>
- Sectie Onderwijs en Educatie, KUN: 024 3612585;
<http://www.socsci.kun.nl/ped/owk/index.html>
- Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA: tel. 020 5251289;
<http://www.ilo.uva.nl>

- 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 leerkrachten 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 leerkrachten*. 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 leerkrachten 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 richtingenbundeling 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 leerkrachten 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 leraar op school?* De Pedagogische Dimensie, nr 32. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA
- Klaassen, C. (2004). *Waardengestuurd handelen van leerkrachten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 33. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 34. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Derriks, M. & Roede, E. (2004). *Sociaal leren in praktijk*. De Pedagogische Dimensie, 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 Pedagogische 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. Uitgangspunten, 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 Dimensie, 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). *Burgerschapsvorming 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). *Waardegericht 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). *Leerkrachten 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-leerkrachten*. 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 leerkrachten 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., M. Derriks & E. de Kat (2008). *Mondiale vorming en wereldburgerschap*. Pedagogische kwaliteit, nr. 70. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.
- Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief ouderschap met ouders*. Pedagogische kwaliteit, nr. 71. Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Schuitema, J. & Veugelers, W. (2008). *Multiculturele contacten in het onderwijs. Leerlingen ontmoeten elkaar*. Pedagogische kwaliteit, nr. 72. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding UvA.

Begeleiden van waardegericht onderwijs

Waardegericht onderwijs is onderwijs dat zich bewust en bedoeld ten doel stelt om het bewustzijn van waarden en normen te stimuleren alsmede de reflectie op en het waarderen van waarden en normen. Waardegericht onderwijs geeft vanwege de inhoudelijke en methodische opzet van het leren, leerlingen aanleiding om waarden en normen te leren kennen, deze te bespreken en te evalueren en er consequenties uit te leren trekken voor het eigen handelen.

Leerlingen begeleiden bij waardegericht onderwijs vraagt systematische aandacht van de leerkracht voor de verschillende stappen in het proces van waardestimulering bij leerlingen. In dit rapport wordt ingegaan op de verschillende manieren waarop het waardegericht begeleiden van leerlingen in de klas en op school kan plaatsvinden. Speciale aandacht wordt besteed aan waardegericht onderwijs in multiculturele settings en aan de eisen die dat stelt aan het begeleiden door leerkrachten. Op basis van onderzoek en literatuur over interculturele communicatie en het lesgeven in een multiculturele klas worden in dit rapport suggesties en aandachtspunten geformuleerd die van belang zijn voor het waardegericht begeleiden van allochtone of moslimleerlingen.