

Waardevormend onderwijs en burgerschap

Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap

Hélène Leenders & Wiel Veugelers

Moral education and citizenship. A plea for critical democratic citizenship

Citizenship education can be pleased with the considerable political interest currently being generated. In September 2003, in its Advisory Memorandum, the Dutch Advisory Council for Education proposed a statutory obligation “in matters relating to citizenship education” (Onderwijsraad, 2003, p.9). Three months later, the Advisory Council on Government Policy went on to recommend further scientific research “into the best way to internalise, transfer and sustain values in child-raising and education in general, and in a pluriform society as a whole” (WRR, 2003, p.271).

In this article an attempt is made to clarify different citizenship concepts and their successive educational practices. By analyzing the international scientific debate surrounding citizenship, democracy and education, the authors seek for philosophical and pedagogical arguments for a citizenship education that is based on a critical democratic perspective and focuses on the development of values and value communication as well as on autonomy and social involvement.

Hélène Leenders is onderzoeker bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Wiel Veugelers is universitair docent bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en bijzonder hoogleraar educatie bij de Universiteit voor Humanistiek. Het onderzoek maakt deel uit van het door NWO/PROO gefinancierde aandachtsgebied ‘De pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau’.

Correspondentieadres: Dr. Hélène Leenders, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam. E-mail: helene@ilo.uva.nl

Inleiding

De moderne samenleving vraagt van jonge mensen dat zij autonoom zijn op allerlei gebieden, ook met betrekking tot het ontwikkelen van waarden. Wat betreft waardeoriëntatie hebben traditionele waardesystemen en instituties aan kracht verloren en daarmee is hun belang voor de opvoeding van jonge mensen sterk afgenomen. Tegelijkertijd wordt de hedendaagse samenleving gekenmerkt door een grote culturele en etnische diversiteit. Meer dan vroeger vraagt dit van alle deelnemers aan de maatschappij dat zij in staat zijn om te gaan met een diversiteit aan waarden. Een samenleving kan slechts blijven functioneren wanneer er een zekere mate van sociale cohesie en sociaal verantwoordelijkheidsgevoel bestaat. Het onderwijs wordt hierbij een belangrijke taak toebedeeld. De pedagogische opdracht van het onderwijs op school- en klasniveau is jonge mensen te helpen hun vermogen te ontwikkelen om zowel autonoom als sociaal betrokken te zijn (Vedder & Veugelers, 1999).

In september 2003 stelde de Onderwijsraad in zijn Advies aan de minister en de staatssecretaris dat het bevorderen van burgerschap een wettelijke taak moet zijn van alle scholen. De Raad verwoordde daarmee de mening van vertegenwoordigers uit de onderwijspraktijk, de wetenschap en de lokale overheid. Men was het erover eens dat het onderwijs zich expliciet moet “richten op de sociale en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen, naast en in samenhang met de cognitieve ontwikkeling” (Onderwijsraad, 2003, p.9). In het WRR-rapport werd geconstateerd dat de verwachtingen ten aanzien van de bijdrage van het onderwijs aan de oplossing van maatschappelijke problemen hooggespannen zijn; en dat hoe dan ook de school het enige formele en verplichte institutionele verband is waaraan alle toekomstige volwassen burgers moeten deelnemen (WRR, 2003, p.216).

Wanneer we nu aannemen dat het onderwijs een taak heeft in burgerschapsvorming, hoe zou dan – in de woorden van de Onderwijsraad – het “stimuleren van de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap” (Onderwijsraad, p.10) er in de praktijk van het onderwijs uit moeten zien? Er bestaan immers vele verschillende interpretaties van burgerschapsvorming en waardevormend onderwijs. Docenten kunnen vaststaande waarden overdragen op hun leerlingen of zij kunnen hen helpen hun eigen, persoonlijke waardensysteem te ontwikkelen; de docent kan gezien worden als iemand die in dialoog is met zijn leerlingen, of als iemand die op een ‘waardevrije’ manier moet handelen. Bovendien zijn verschillende soorten waarden in het geding. Waarden kunnen gericht zijn op aanpassing, op persoonlijke emancipatie of op een meer collectieve emancipatie (Giroux, 1989; Veugelers, 2000). De verschillende perspectieven op waarden zijn ook te herkennen in de verschillende soorten burgerschap waar mensen naar streven (Giroux, 1989). De verhouding tussen waarden en vaardigheden en de specifieke invulling daarvan die docenten nastreven, zijn te beschouwen als een uitdrukking van het type burgerschap dat zij willen realiseren. In de literatuur worden verschillende typen burgerschap

onderscheiden (zie Apple & Beane, 1995; Arnstine, 2000; Glass, 2000; Goodman, 1992; Van Gunsteren, 1991). Wij onderscheiden een aanpassingsgericht burgerschap, een individualistisch burgerschap en een kritisch-democratisch burgerschap.

Het theoretisch kader van deze studie is gebaseerd op de 'moral education'-traditie, in het bijzonder op het werk van Power, Higgins & Kohlberg (1989), Oser (1994, 1999) en Solomon, Watson & Battistich (2001). Centrale begrippen zijn onder andere: *waardeontwikkeling*, *waardestimulering*, *waardecommunicatie* en *participatie*. Waarden sturen iemands opinies en handelen; zij verlenen betekenis aan iemands handelen. Het is nodig aandacht te schenken aan waarden en waardeontwikkeling, om daarmee te voorkomen dat opvoeding alleen maar het vermogen tot oordelen ontwikkelt, zonder een intrinsieke richting (Oser, 1994). Naast waarden worden ook vaardigheden voor waardecommunicatie vaak als educatieve doelen genoemd. Waardecommunicatie plaatst waardevormend onderwijs in het perspectief van actief en zelfstandig leren en autonomie: leren om onafhankelijk te denken en te handelen in overeenstemming met de gekozen waarden en waardeontwikkeling. In verschillende educatieve tradities wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van dit soort vaardigheden: "moral development" (Oser, 1994), "critical thinking" (Paul, 1992) en de "critical pedagogy" (McLaren, 1994; Kincheloe & Steinberg, 1999). "Participatie en *community*" verwijzen naar de actieve betrokkenheid van de leerling bij de eigen opvoeding, de eigen waardeontwikkeling en die van andere leerlingen. In verschillende tradities wordt de actieve participatie van de leerling in een 'community of learners' gezien als de kern van het leerproces, zoals in de "Just Community Schools" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), de "democratic schools" (Goodman, 1992) en "caring communities" (Noddings, 1992; Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997). We sluiten aan bij een recente visie op waardevormend onderwijs waarin het ontwikkelen van waarden, het ontwikkelen van vaardigheden en participatie in de schoolcultuur in relatie tot elkaar worden gezien (Veugelers et al., 2002; zie ook Oser, 1999; Purpel, 1999; Solomon et al., 2001; Terrén, 2002). Deze auteurs zijn eensgezind waar het gaat om het belang van leren door middel van actieve participatie in democratische besluitvormingsprocessen in scholen. Op deze wijze hebben leerlingen de mogelijkheid democratisch gedrag te oefenen in de klas en in de school.

De probleemstelling in deze studie is verder onderzoek en theoretische onderbouwing van een integratieve benadering van waardevormend onderwijs, gericht op kritisch-democratisch burgerschap.

Onderzoeksvragen zijn:

- Wat zijn de constituerende elementen van de verschillende benaderingen van waardevormend onderwijs en burgerschap? Welke doelen en assumpties spelen een rol?

- Zijn de verschillende typen burgerschap gerelateerd aan verschillende opvoedingsdoelen?
- Wat is de consequentie van het bovenstaande voor de onderwijspraktijk? Wat is de rol van de docent en wat die van de leerling? Worden zowel de intellectuele als sociale vermogens en attitudes van leerlingen ontwikkeld?
- Wat zijn filosofische en pedagogische argumenten voor een integratieve benadering van waardevormend onderwijs, gericht op kritisch-democratisch burgerschap, waarin autonomie, kritisch denken en sociale betrokkenheid centraal staan?

We hebben het internationale wetenschappelijke debat over waardevormend onderwijs en burgerschap kritisch geanalyseerd met de bedoeling om een voor de theorie en praktijk van het waardevormend onderwijs relevante doordenking te plegen van verschillende visies op burgerschap. We bestudeerden daartoe 65 boeken en artikelen. In dit artikel worden drie typen burgerschap *op ideaaltypische wijze* voorgesteld en becommentarieerd voor wat betreft hun respectievelijke consequenties voor de educatieve praktijk.

Aanpassingsgericht burgerschap en waardeoverdracht

Aanpassingsgericht burgerschap toont sterke verwantschap met wat in burgerschapstheorieën aangeduid wordt als een gemeenschapsconceptie van burgerschap (Dekker, 1994) of een communitaristische burgerschapsconceptie (Heater, 1990). Gebruik makend van verschillende bronnen (Dekker, 1994; van Gunsteren, 1991; Heater, 1990) kan deze visie als volgt worden omschreven. De burger is niet zozeer een autonoom individu die private keuzes maakt, als wel een sociaal en politiek persoon wiens leven interfereert met dat van zijn buurman, in een samenleving die gekenmerkt wordt door gedeelde algemene tradities en begrippen en het nastreven van bepaalde algemene belangen, tezamen met medeburgers. Burgers identificeren zich met een gemeenschap van mensen. Moraliteit bestaat in de vervulling van verplichtingen; derhalve staan in deze visie plichten op de voorgrond en rechten op de achtergrond. Burger zijn betekent dat men tot een historisch gegroeide gemeenschap behoort en zijn identiteit daaraan ontleent, vanuit de aanname dat individuele autonomie en oordeelkundigheid niet uit zichzelf ontstaan maar afhankelijk zijn van de gemeenschap. Burgerschap wordt in deze conceptie gedefinieerd aan de hand van gedeelde waarden. Homogeniteit, een betrekkelijk homogene wereld, is hier de cruciale doelstelling. Individualisering wordt niet positief gewaardeerd – om een fatsoenlijke burger te kunnen zijn moeten mensen bepaalde waarden delen.

Aanpassingsgericht burgerschap wordt gerealiseerd via waardeoverdracht. Vaststaande waarden worden aan leerlingen doorgegeven, met karaktervorming als doel. Een goed voorbeeld hiervan is de *character education* (Lickona, 1993; Lockwood, 1997; Wynne & Ryan, 1993). Deze beoogt de overdracht van waarden in de (schoolse) opvoeding te versterken door middel van het curriculum en het

morele klimaat in de school. Er is daarbij weinig oog voor het ontwikkelen van vaardigheden om te kunnen reflecteren op waarden en zelf waarden te ontwikkelen. De mogelijkheid tot waarde-engagement – zelf beoordelen, zelf toe-eigenen – ontbreekt. Bij een waardeoverdrachtsbenadering wordt het oorspronkelijk formele opvoedingsdoel ingevuld door de specifieke waarden waarvan men vindt dat zij gereproduceerd moeten worden. In een markant voorstel betreffende burgerschapsopvoeding is duidelijk te herkennen dat het hierbij gaat om op reproductie gerichte overdracht van vaststaande waarden. In navolging van Galston (1991) is Wingo van mening dat burgerschapsvorming “een Panthéon van helden” nodig heeft. Wingo (1997, p.283) geeft te kennen reproductie van de liberale staat en loyaliteit voor de liberale instituties na te streven door middel van een opvoeding die “meer moraliserend dan moreel kritisch” is en waarbij gebruik wordt gemaakt van voorbeeldfiguren en helden waar kinderen zich aan kunnen spiegelen. Karakteristiek is hier het taalgebruik met metafysische trekjes (dat neigt naar bekeren, overtuigen, geloven; het Ware, het Echte en het Goede), waaruit een groot vertrouwen in de juiste boodschap naar voren komt die het legitimeert dat de docent een karakter *vormt*. In de woorden van Wingo: “Om het karakter te vormen in de zin van burgerschap is het nodig kinderen te leren geloven in de waarde (‘truth’) van een bepaald burgerlijk gedrag” (Wingo, 1997, p.284).

Op deze wijze kan echter om het even welk – ook een ondemocratisch – mensenmaatschappijbeeld gereproduceerd worden. Wanneer er geen mogelijkheid tot kritische reflectie is en leerlingen geen mogelijkheid hebben om voor of tegen iets te kiezen, is opvoeding feitelijk gelijk aan indoctrinatie (Leenders, 2001). Bovendien hebben de in deze benadering beoogde karaktertrekken niets met democratie te maken. Ze hinderen democratische participatie eerder, omdat de te sterke nadruk op loyaliteit en gehoorzaamheid kritische reflectie in de weg staat. Kortom: een waardeoverdrachtsbenadering kan leiden tot onbereflecteerde socialisatie in bestaande politieke en sociale verhoudingen (McLaughlin, 1992).

Individualistisch burgerschap en waardecommunicatie

De dominante theorie over burgerschap heden ten dage in Europa staat in een liberale traditie en definieert burgerschap vooral in termen van individuele rechten. Moraliteit bestaat in de volledige ontplooiing van het individu, en burgerschap geeft de benodigde vrijheid om dit te realiseren (Heater, 1990). Burgers worden gezien als autonome individuen die keuzes maken en die bij elkaar gehouden worden op basis van een sociaal contract (Dekker, 1994). Kritische politicos en -sociologen wijzen erop dat de sterke focus in deze burgerschapsconceptie op individuele rechten, op de sociaal-politieke autonomie van het individu en op een kritische houding tegenover bestaande instituties kan leiden tot een individualistische burger (Van Gunsteren, 1991; Heater, 200; Terrén, 2002). Deze burger benut zijn rechten en plichten en verantwoordelijkheden niet vanuit een morele, ideologische verplichting, maar slechts voorzover het zijn eigen belang ten goede komt. Rechten worden geïnterpreteerd in termen van bescherming van

het individu en zijn autonomie. Verplichtingen verdwijnen naar de achtergrond, want zij beperken de vrijheid.

Wanneer we kijken naar praktijkvoorstellen voor waardevormend onderwijs blijkt een zogenoemde waardecommunicatiebenadering bij deze burgerschapsconceptie te passen. In een dergelijke benadering staan communicatievaardigheden centraal. Het gaat om vaardigheden als analyseren, reflecteren op waarden en waardegeladen handelen, denken en discussiëren over waarden, samen met anderen – vaardigheden die leerlingen moeten ontwikkelen om in interactie met anderen tot waardeontwikkeling te komen. Zo wordt bij de waardeverhelderingsmethode (*value clarification*; Raths et al., 1978) ervan uitgegaan dat allerlei doelen, houdingen, gevoelens, overtuigingen en andere psychologische factoren het gedrag van mensen bepalen. In deze visie is het doel om leerlingen te helpen een consistente set van waarden te ontwikkelen door hen in staat te stellen hun respectieve waarden te identificeren en op te sporen en inconsistenties tussen de verschillende waarden eruit te halen. De *critical thinking*-beweging (Ennis, 1994; Kuhn, 1991; Paul, 1992; Pithers & Soden, 2000) heeft als doel het vermogen tot reflectie op waarden te ontwikkelen en waardeontwikkeling te stimuleren door middel van het analyseren en vergelijken van opvattingen. In deze eveneens cognitieve benaderingswijze zijn naast vaardigheden als het identificeren en verhelderen van assumpties ook disposities als openheid, onpartijdigheid en afwegen van de geloofwaardigheid van bewijs in het geding. Ook in kringen van liberale (opvoedings-)filosofen wordt groot belang gehecht aan kritisch denken. Men acht het de taak van het onderwijs dat leerlingen de mogelijkheid ontwikkelen tot het stellen van kritische vragen, het afwegen van bewijs en het ter discussie stellen van het alom aanvaarde. Het onderwijs heeft als doel persoonlijk zelfbewustzijn bij leerlingen te ontwikkelen, alsmede begrip en kennis op een breder maatschappelijk en globaal niveau. Wanneer liberale filosofen zich specifiek uiten over burgerschapsvorming staat eveneens kritische reflectie centraal (Dworkin, 1988; Gutmann, 1987; Rawls, 1993; Spiecker & Steutel, 1995). Dicht tegen liberale opvattingen aan liggen ook de zogeheten *communicative / deliberative conceptions of democracy*, zoals bijvoorbeeld van Habermas. Habermas – en hij niet alleen! – wordt gekenmerkt door een optimistisch vertrouwen in de kracht van rationaliteit om het menselijke bestaan te verbeteren en een vertrouwen in de kracht van mensen om ondanks hun individuele verschillen het algemeen belang te definiëren en te dienen, aldus de typering van Geren (2001).

McLaughlin (1992) waarschuwt er echter voor dat wanneer het doel van de opvoeding vanuit een liberale traditie wordt ingevuld als persoonlijke autonomie (waaruit kritisch denken en onafhankelijk oordeel voortvloeit) en niet nader omschreven wordt wat de gedeelde waarden zijn, dit tot individualisme en calculerend gedrag kan leiden. Een dergelijke benadering kan leiden tot gerichtheid op individuele keuze en zelfbepaling, gebaseerd op persoonlijke voorkeur of eigenbelang in plaats van op een meer coherente visie, met respect voor anderen, aldus McLaughlin. Hier ligt nu precies het onderscheid tussen individualistisch burgerschap, waar individuele ontwikkeling en autonomie doelstelling *an sich*

zijn, en kritisch-democratisch burgerschap, waar onze voorkeur naar uit gaat en waarbij autonomie een expliciete sociale component bevat. McLaughlin betoogt verder dat wanneer het bestaan van een substantiële set van 'openbare waarden' wordt voorondersteld, er voorbij wordt gegaan aan het belang van het zoeken naar en bereiken van consensus op dit vlak. Wij zouden hieraan toe willen voegen dat een dergelijke consensus steeds opnieuw gezocht zou moeten worden en er ook in kan bestaan dat verschillen juist geaccepteerd worden. En dan is er nog een ander probleem. In waardecommunicatiebenaderingen worden weliswaar het communiceren over waarden en het oordeelsvermogen ontwikkeld, maar er worden geen uitspraken gedaan over de waarde van bepaalde waarden. Daarmee kunnen deze benaderingswijzen leiden tot ethisch relativisme en ruimte geven aan ethisch verwerpelijke opvattingen als racisme. Gezien het gevaar van waarde-relativisme pleiten we ervoor dat niet alleen de vaardigheden om waarden te analyseren en erover te communiceren, maar ook *de waarden zelf* aandacht verdienen in het onderwijs. Een oplossing als die van McLaughlin is daarbij denkbaar: het voeren van een brede, cultuurhistorische discussie naar de vraag welke waarden aandacht verdienen in het onderwijs. Deze discussie, die volgens hem niet op een te abstract niveau gevoerd zou moeten worden, zou moeten leiden tot een "hanteerbare overeenstemming over welke strategieën voor en benaderingen van burgerschapsvorming verdedigbaar zijn, ook wat het omgaan met controversiële onderwerpen betreft" (McLaughlin, 1992, p.245-246). Wij pleiten, meer nog dan McLaughlin zelf, voor een permanente discussie en voor diversiteit. Waarden worden niet voor eens en altijd vastgesteld maar zijn onderwerp van een voortdurende dialoog tussen alle betrokkenen. Een dergelijk debat zou op alle niveaus gevoerd moeten worden, met deskundigen, docenten, beleidsmakers en andere geïnteresseerden. Zo zou de overheid scholen kunnen uitdagen om, binnen de wettelijke kaders, eigen beleid te formuleren. Waardevormend onderwijs zou een integraal bestanddeel van het onderwijsaanbod van scholen moeten worden, waarbij scholen, vanuit hun onderwijsvisie, en daarbinnen docenten, hun eigen accenten aanbrengen.

Een pleidooi voor kritisch-democratisch burgerschap en een combinatie van waarestimulering en waardecommunicatie

In diverse onderzoeken legden we ouders, docenten en leerlingen allerlei waarden voor. We vroegen dan of deze waarden opvoedingsdoelen zijn of zouden moeten zijn, en vonden vervolgens stevast drie clusters van doelen (Veugelers & De Kat, 2003):

- *aanpassing en disciplineren*, met doelen als gehoorzaamheid, goede manieren en zelfdiscipline;
- *zelfstandigheid en kritische meningsvorming*, met doelen als het vormen van een eigen mening en het leren omgaan met kritiek;
- *sociale betrokkenheid*, met doelen als rekening houden met anderen, respect tonen voor andersdenkenden en solidariteit met anderen).

Deze clusters van opvoedingsdoelen bleken op een specifieke wijze in verband te kunnen worden gebracht met de drie typen burgerschap:

- voor de *aanpassingsgerichte* burger is disciplineren en sociale betrokkenheid erg belangrijk en zelfstandigheid relatief minder belangrijk;
- voor de *individualistische* burger is discipline en zelfstandigheid erg belangrijk en sociale betrokkenheid relatief minder belangrijk;
- voor de *kritisch-democratische* burger is zelfstandigheid en sociale betrokkenheid erg belangrijk en disciplineren relatief minder belangrijk.

Aandacht voor waarden in het onderwijs kan dus heel verschillend worden ingevuld - het kan gericht zijn op de dominantie van een bepaald type burgerschap. Wij kiezen voor een kritisch-democratisch burgerschap omdat de huidige samenleving, die gekenmerkt wordt door individualisering en globalisering, vraagt om permanente waardeontwikkeling en om het samen actief en creatief vorm geven aan normen. De kritisch-democratische burger combineert individuele en sociale ontwikkeling. Hij is een sociaal wezen dat actief participeert in de maatschappij, op kritische wijze geëngageerd is en geïnteresseerd in de transformatie van de gemeenschap en het omgaan met culturele verschillen. Hij is op zoek naar een evenwicht tussen persoonlijke ontwikkeling, sociale betrokkenheid en emancipatie. Kritisch-democratisch burgerschap impliceert zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen (Veugelers, 2003). De pedagogische onderbouwing van dit type burgerschap is te vinden bij de kritische pedagogiek en in bepaalde vormen van coöperatief leren en "moral education" (Apple & Beane, 1995; Giroux, 1983; Goodman, 1992).

Het verbinden van individu en maatschappij wordt tegenwoordig vaak geformuleerd in termen van integratie en sociale cohesie. Wij kiezen voor het begrip 'democratisering'. Democratisering drukt een meer actieve participatie en betrokkenheid uit. Democratisering heeft daarbij niet alleen betrekking op het politieke niveau, maar ook op het interpersoonlijke, de dagelijkse interactie in scholen, in arbeidsorganisaties en in het publieke domein. Democratie moet steeds weer opnieuw worden bevochten en onderhouden. Ook in de geïndividualiseerde samenleving moeten afstemming en samenhang door middel van democratisering worden bewerkstelligd. Democratisering moet niet worden gelijkgesteld met consumentengedrag, marktwerking en privatisering. Veeleer zouden thema's als 'empowerment', machtsverhoudingen, ethiek en zingeving weer in het publieke debat en in het onderwijs moeten worden opgenomen. Via burgerschapsvorming kan het onderwijs jongeren toerusten met competenties om te participeren in het sociale en het politieke domein. Onderwijs zou ook moeten proberen te bewerkstelligen dat jongeren bereid zijn deze competenties in te zetten; dat zij een sociale betrokkenheid ontwikkelen. Een dergelijke identiteitsontwikkeling heeft betrekking op zowel waarden als vaardigheden.

Waarden ontstaan mede doordat leerlingen een persoonlijke betekenis geven aan de aangeboden inhoud. Aandacht voor de (leer)inhouden staat centraal in het Duitstalige pedagogische debat. Zo spreekt de pedagoog Oelkers zich uit tegen een overaccentuering van de didactiek waarbij de inhoud vergeten wordt. Hij waarschuwt ervoor dat schoolse opvoeding niet gereduceerd moet worden tot “social experience” of “experimental learning”, maar dat “subject-related learning” aanknopingspunt blijft - waarbij kennis van derden op dusdanige wijze tot iemands ervaring wordt gemaakt, dat leerlingen worden uitgedaagd om persoonlijk betekenis te verlenen aan cultuur (Oelkers, 2000). Om in de context van waardevormend onderwijs (vakspecifieke) inhoud op de juiste manier te benutten is het voorts zaak om gebruik te maken van democratische methoden én participatie in de schoolcultuur mogelijk te maken. Deze beide didactische desiderata komen veelvuldig terug in het wetenschappelijk debat over waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming. Democratische verhoudingen zijn gelijkwaardige verhoudingen - verhoudingen waarin de belangen van alle participanten worden meegenomen. Om een dergelijke gelijkwaardigheid te bereiken zijn methodes nodig die hieraan recht doen, bijvoorbeeld coöperatieve leerstrategieën met ruimte voor discussie en coöperatief probleem oplossen (Apple & Beane, 1995; Arnstine, 2000).

We wezen er in het voorgaande reeds op dat we van mening zijn dat leerlingen communicatieve en reflexieve vaardigheden dienen te ontwikkelen, aangezien deze noodzakelijk zijn om in interactie met elkaar tot waardeontwikkeling te komen. Leren discussiëren is op zichzelf evenwel niet genoeg voor een democratische opvoeding. “Alleen wanneer aan mensen verantwoordelijkheid wordt gegeven, zullen zij leren zich verantwoordelijk te gedragen,” merkt Heater (1990, p. 217) in dit verband terecht op. Moreel denken wordt niet vanzelf moreel handelen als dit niet in de context van de schoolcultuur geoefend kan worden. Opdat leerlingen niet alleen ideeën over moraal, maar ook diep in de persoonlijkheid gewortelde ‘morele ideeën’ ontwikkelen, moet er kans zijn om moreel te handelen. Een participatief schoolklimaat waarin leerlingen als autonome individuen worden beschouwd is hiervoor essentieel, evenals de voorbeeldfunctie van de leerkracht en de school als geheel, aldus Desmedt (2001). Wij willen hieraan toevoegen dat participatie niet alleen nodig is voor morele ideeën – dus voor de cognitieve ontwikkeling – maar juist ook met het oog op de sociale ontwikkeling, om sociale betrokkenheid te realiseren.

In de literatuur over onderwijspraktijken zijn veel waardevolle voorstellen te vinden die participatie op verschillende niveaus beschrijven.

- Op het bovenschoolse niveau: het deelnemen aan politieke activiteiten (Cogan & Morris, 2001);
- Op het niveau van de school: het invoeren van methodes van zelfbestuur en het oefenen met democratische besluitvormingsprocessen (Arnstine, 2000; Solomon et al., 2001);

- Op het niveau van de klas door middel van participierend en actief werk dat de mogelijkheid geeft om controversiële issues te exploreren (Davies & Evans, 2000).

We willen in dit verband nog wel waarschuwen voor het gebruik van de 'classroom community' als metafoor – de klas of de school als de maatschappij in het klein. Deze metafoor is ontleend aan de reformpedagogiek van het begin van de twintigste eeuw. Het is naïef te denken dat wanneer de school een omgeving creëert waarin leerlingen zich ondersteund en gewaardeerd voelen en waaraan zij een zinvolle bijdrage kunnen leveren, zij dan gewoonten van actief engagement ontwikkelen en houdingen die consistent zijn met participatie in een democratie, aldus Oelkers (2000). Het is niet voldoende om alleen democratische besluitvormingsprocessen in te voeren. De koppeling met aandacht voor de waarden zelf - waarbij ook vakspecifieke inhouden benut worden - is onontbeerlijk.

De bijzondere rol die de docent zou moeten spelen verdient nog eens extra aandacht. Terrén wijst op het belang van een 'pedagogisch-geleide dialoog' tussen leerkracht en leerling. Daarin staat vast wat de hoogste waarden voor een democratische opvoeding zijn, namelijk autonomie (gebaseerd op de aanname dat leerlingen actieve individuen zijn die op basis van hun rationaliteit in staat zijn tot deliberatie) én solidariteit (Terrén, 2002). Het is een *geleide* dialoog, wat betekent dat de leerkracht een bepaald normatief uitgangspunt bewaakt, namelijk de grenzen van wat acceptabel geacht mag worden. Hier wordt terecht betoogd dat een docent zich niet waardeneutraal moet opstellen. Sterker nog: een docent *kan* zich niet waardeneutraal opstellen. Onderwijs is per definitie niet waardevrij, en waardeneutraliteit is daarmee een onmogelijkheid. In de *critical pedagogy* (Giroux, 1983) wordt de vermeende waardeneutraliteit van de leerkracht aan de kaak gesteld. McLaren (1994) concludeert in dit verband dat waardegerelateerd handelen door leerkrachten altijd een sociopolitieke praktijk is; docenten kunnen daarbinnen keuzes maken. De sociaalnormatieve praktijk van de docent bestaat zodoende uit het samenspel tussen enerzijds de waarden van de leerkracht zelf, en anderzijds zijn taak om studenten vaardigheden te leren, zodat zij hun eigen waarden kunnen ontwikkelen. We willen aan deze sociaalnormatieve praktijk van de docent recht doen door diens rol als *een combinatie van waardestimulering en waardecommunicatie* te kenschetsen.

Waardestimulering door de docent houdt in dat deze probeert vanuit de pedagogische opdracht van het onderwijs, het curriculum, de eigen identiteit van de school en de eigen pedagogische visie de waardeontwikkeling van leerlingen te beïnvloeden, terwijl de leerling een persoonlijke betekenis geeft in interactie met de docent die, al dan niet bewust, dit significatieproces beïnvloedt. De waarden die de leerkracht bij zijn leerlingen wil ontwikkelen liggen besloten in zijn of haar pedagogische professionaliteit en in zijn of haar interpretatie van het curriculum. Docenten stimuleren deze waarden door de gekozen inhouden, voorbeelden en reacties tegenover leerlingen. De notie waardestimulering is te

onderscheiden van waardeoverdracht omdat vanwege het significantieproces aan de zijde van de leerling de uitkomst van de waardeontwikkeling principieel niet vast staat. Naast waardestimulering is er sprake van *waardedcommunicatie*, aangezien de leerkracht tevens bij leerlingen vaardigheden wil ontwikkelen zodat zij zelfstandig een eigen, op waarden gebaseerde mening kunnen formuleren, onderbouwen en erover kunnen communiceren.

We opteren aldus voor een vorm van waardevormend onderwijs waarbij expliciet getracht wordt leerlingen tot waardeontwikkeling te brengen (waarbij een bepaalde inhoud aan de orde komt en de docent bepaalde waarden stimuleert), hen vaardigheden voor waardedcommunicatie te leren en tot participatie in de schoolcultuur te stimuleren. Een dergelijke invulling van waardevormend onderwijs biedt aanknopingspunten voor het realiseren van een kritisch-democratisch burgerschap, waarin leerlingen autonomie (zelfsturing) en kritisch denken combineren met sociale betrokkenheid. We sluiten hierbij aan bij initiatieven om meer integratieve benaderingen van waardevormend onderwijs te ontwikkelen (zie Oser, 1999; Purpel, 1999; Solomon et al., 2001; Terrén, 2002). Al deze auteurs zijn eensgezind over het belang van leren door actieve participatie in democratische processen in de schoolpraktijk, door leerlingen in staat te stellen democratisch gedrag in de klas- en schoolcontext in de praktijk te brengen. Belangrijker nog is het feit dat zij erop wijzen dat docenten fundamentele democratische waarden als gelijkwaardigheid en sociale betrokkenheid expliciet zouden moeten uitdragen.

Conclusies en slotopmerkingen

Op grond van de analyse kunnen we constateren dat er heel verschillende overtuigingen bestaan ten aanzien van de capaciteiten en commitments die burgers nodig hebben. Ook blijken de verschillende typen burgerschap gerelateerd te zijn aan verschillende pedagogische doelen, waarbij elk van hen specifieke consequenties voor de educatieve praktijk heeft. Bij een doelstelling als aanpassingsgericht burgerschap past een onderwijspraktijk waarin waardeoverdracht centraal staat. Een dergelijke onderwijspraktijk zal naar verwachting gekenmerkt worden door een duidelijke focus op deugden als discipline, gehoorzaamheid, hard werken, integriteit, respect en verantwoordelijkheid. Deze min of meer vaste kernwaarden zijn herkenbaar in alle aspecten van het schoolleven en van het leerproces: denken, voelen en handelen. Er ligt een duidelijke nadruk op conformiteit; op loyaliteit aan de eigen gemeenschap. In een traditionele gezagsverhouding tussen leerkracht en leerling heeft de leerkracht de rol van overdrager van kennis en vaststaande waarden, van de juiste boodschap. Zelfregulering van het eigen leerproces door de leerling zal slechts in geringe mate gestimuleerd worden. Het probleem bij deze benadering is dat de te sterke nadruk op loyaliteit kritische reflectie in de weg staat, waardoor er geen sprake kan zijn van democratische participatie en deze benadering kan leiden tot reproductie van bestaande politieke en maatschappelijke verhoudingen. In een onderwijspraktijk als deze wordt de persoonlijke autonomie van de leerling niet ontwikkeld.

Bij individualistisch burgerschap past een onderwijspraktijk waarin waardecommunicatie centraal staat. Er wordt gefocust op communicatievaardigheden als kritische reflectie en rationele discussie. Er ligt een duidelijke nadruk op zelfstandigheid, zelfverantwoordelijkheid, zelfregulering en persoonlijke autonomie van de leerling, alsmede op openheid en onpartijdigheid. De leerkracht is instructor, coach, trainer, adviseur, consultant en assessor. Hij moet een gunstige leeromgeving creëren waarin leerlingen worden gestimuleerd tot zelfwerkzaamheid ('rijke contexten'). Hij begeleidt het individuele traject van de leerling, ondersteunt individuele leerroutes en stemt af op de individuele leerling. Een te sterke nadruk op de zelfstandigheid en autonomie van de leerling kan evenwel leiden tot individualistisch gedrag (eigenbelang, persoonlijke voorkeur) en tot louter strategisch handelen of een calculerende houding ('Wat is nodig om een zesje te halen?'). Een onderwijspraktijk als deze wordt geplaagd door een hardnekkige mythe die afkomstig is uit de reformpedagogiek van het begin van de twintigste eeuw, namelijk de aanname dat leerlingen in hun eigen bezigheid en op basis van eigen ervaring zelfdiscipline, verantwoordelijkheidsgevoel en zelfkennis zouden ontwikkelen, tegen de achtergrond van de klas en de school als gemeenschap-in-het-klein. Hiermee wordt de sociale vorming evenwel niet ontwikkeld. De idee dat leerlingen door samen te leven ervaren wat gemeenschap is, is naïef. De praktijk laat zien dat er eerder sprake is van individualisme, en van een 'afvinkcultuur'.

In het Nederlandse onderwijs is dit een reëel probleem. Enkele jaren geleden werd in het kader van de vernieuwing van de tweede fase van het voortgezet onderwijs (het Studiehuis) het onderwijs gecentreerd rond de leeractiviteiten van de leerling. Het zou in het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs voortaan moeten gaan om actief, zelfverantwoordelijk, gedifferentieerd, vaardigheidsgericht en samenhangend leren (Ministerie van OC&W, 1997). Dit 'nieuwe leren' bracht een belangrijke verandering van de rol van de leerkracht met zich mee: in plaats van "docentgestuurd leren" zou het moeten gaan om "zelfgestuurd leren, zelfstandig leren, zelfverantwoordelijk leren, zelfregulatie" (Ministerie van OC&W, 1999, p.12; 2001). Het concept 'zelfstandig leren' is inmiddels op veel Nederlandse scholen het dominante concept geworden op het niveau van de pedagogisch-didactische uitgangspunten. Maar in de praktijk is juist veel zelfstandig werken te zien en weinig interactieve onderwijsvormen. Een te eenzijdige nadruk op 'zelfstandigheid' kan een serieuze belemmering vormen voor waardevormend onderwijs. We zouden waardevormend onderwijs liever willen definiëren als het samen leren nadenken en handelen van leerlingen in sociale contexten – en daarvoor zijn interactie, dialoog en het op elkaar betrokken zijn noodzakelijk. Voor het onderwijs impliceert dit dat waarden als autonomie en sociale betrokkenheid gestimuleerd dienen te worden, evenals vaardigheden om beter over waarden te kunnen communiceren. Leerlingen hebben communicatievaardigheden nodig om in interactie met elkaar en met de docent tot waardeontwikkeling te komen. Ook moet er de mogelijkheid zijn om moreel te handelen, opdat leerlingen daadwerkelijk morele ideeën ontwik-

kelen die geworteld zijn in hun persoonlijkheid. Participatie in de schoolcultuur is niet alleen noodzakelijk om morele ideeën te ontwikkelen – dus voor de cognitieve ontwikkeling – maar vooral ook met het oog op de sociale ontwikkeling; ofwel om sociaal commitment tussen leerlingen te bereiken. Er dient dus een evenwicht nagestreefd te worden tussen de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (autonomie en kritisch denken) en hun sociale ontwikkeling en emancipatie. Wanneer we in het waardevormend onderwijs kritisch-democratisch burgerschap willen nastreven zal in de onderwijspraktijk sprake moeten zijn van een combinatie van waardestimulering en waardecommunicatie. De leerkracht speelt hierbij een rol als bemiddelaar van waarden en normen, als participant in het interactieve proces van betekenisverlening door de leerling, als deelnemer aan het debat in het bewustzijn van de eigen waarden en gedeelde waarden, én als vertegenwoordiger van bepaalde perspectieven die in een traditie geworteld zijn. Aan de zijde van de leerling ligt de nadruk op het bevorderen van autonomie, kritische meningsvorming én sociale betrokkenheid, sociale vorming; op solidariteit met, respect voor en betrokkenheid bij anderen. Daarbij wordt waardevormend onderwijs gezien als een moreel project: het gaat om het ontwikkelen van intellectuele en sociale kwaliteiten en attitudes die onlosmakelijk deel worden van de persoon.

Literatuur

- Apple, M.W. & Beane, J.A. (1995). *Democratic Schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arnstine, B. (2000). Developing Students for a Democracy: The LegiSchool Project. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 3, 261-273.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Cogan, J. & Morris, P. (2001). The development of civics values: an overview. *International Journal of Educational Research*, 35, 1, 1-9.
- Davies, I. & Evans, M. (2002). Encouraging Active Citizenship. *Educational Review*, 54, 1, 69-78.
- Dekker, H. (1994). Socialisation and Education of Young People for Democratic Citizenship, Theory and Research. In L. Edwards, P. Munn & K. Fogelman (eds.). *Education for Democratic Citizenship in Europe* (pp. 48-90). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Desmedt, E. (2001). Onderwijs en waarden. Hedendaagse visies in kaart gebracht. In H. van Crombrugge & B. Vanobbergen (eds.), *Opvoedend onderwijs. Verkenningen in de theorie en de praktijk van waardecommunicatie op school* (pp.7-42). Gent: Academia Press.
- Dworkin, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge/NY/Melbourne: Cambridge University Press.
- Ennis, R.H. (1994). *Critical Thinking Dispositions: Theoretical and practical considerations in their delineation, endorsement, and assessment*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, Louisiana.
- Galston, W.A. (1991). *Liberal Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Geren, P.R. (2001). Public Discourse: Creating the Conditions for Dialogue Concerning the Common Good in a Postmodern Heterogeneous Democracy. *Studies in Philosophy and Education, 20*, 3, 191-227.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann.
- Giroux, H.A. (1989). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in a modern age*. London: Routledge.
- Glass, R.D. (2000). Education and the Ethics of Democratic Citizenship. *Studies in Philosophy and Education, 19*, 3, 275-296.
- Goodman, J. (1992). *Elementary Schooling for Critical Democracy*. Albany: SUNY Press.
- Gunsteren, H.R. van (1991). Vier concepties van burgerschap. In J.B.D. Simonis et al. (eds). *De staat van de burger* (pp. 44-61). Meppel: Boom.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton & New Jersey: Princeton University Press.
- Heater, D. (1990). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. London/New York: Longman.
- Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (eds.) (1998). *Unauthorized Methods. Strategies for Critical Teaching*. New York: Routledge.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leenders, H. (2001). *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- McLaren, P. (1994). *Life in Schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaughlin, T.H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education, 21*, 3, 235-250.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1997). *Een nieuwe fase voor havo en vwo*. Den Haag: SdU.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999; laatst bijgewerkt: 2001). *Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative to education*. New York: Teachers College Press.
- Oelkers, J. (2000). Democracy and Education: About the Future of a Problem. *Studies in Philosophy and Education, 19*, 1, 3-19.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oser, F.K. (1999). *Triforial Moral Education*. Paper presented at the EARLI-conference, Goteborg, Sweden, August 1999.
- Paul, R.W. (1992). *Critical thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Pithers, R. & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research, 42*, 3, 237-249.

- Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Power, F.C. & Power, A. (1992). A Raft of Hope: democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21, 3, 193-205.
- Purpel, D.E. (1999). *Moral Outrage in Education*. New York: Peter Lang.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. (1978). *Values and Teaching*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Colombia University Press.
- Solomon, D., Watson, M. & Battistich, V. (2001). Teaching and Schooling Effects on Moral/ Prosocial Development. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 566-603).
- Speieker, B. & Steutel, J. (1995). Political Liberalism, Civic Education and the Dutch Government. *Journal of Moral Education*, 24, 4, 383-394
- Terrén, E. (2002). Post-modern attitudes: a challenge to democratic education. *European Journal of Education*, 37, 2, 161-178.
- Vedder, P. & Veugelers, W. (1999). *De pedagogische functie van het onderwijs. Waardenvormend onderwijs in een multiculturele en pluriforme samenleving*. Den Haag: NWO/PROO.
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52, 1, pp. 37-46.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek (oratie).
- Veugelers, W. & Kat, E. de (2003). Moral and democratic education in secondary schools. In: Veugelers, W. & Oser, F. K. (eds.) *Teaching in Moral and Democratic Education* (193-214). Bern/ New York: Peter Lang.
- Veugelers, W., Miedema, S., Zwaans, A., Ten Dam, G., Klaassen, C., Leeman, Y., Meijnen, W. & Slegers, P. (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. Den Haag: NWO/PROO.
- Wingo, A. H. (1997). Civic Education: A New Proposal. *Studies in Philosophy and Education*, 16, 277-291.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wynne, E.A. & Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools. A handbook on teaching character, academics and discipline*. New York: Merrill.