

ZIJN WIJ NIET ALLEN SCHOLIEREN IN DEZE WOELIGE TIJDEN

Loesje

Postbus 1045

6801 BA Arnhem

www.loesje.nl

Waardenoverdracht in het Onderwijs

Erasmus Universiteit Rotterdam

Faculteit Sociologie

Door: N.S. Verdoner

269297

Begeleider: Prof. Dr. M.A. Zwanenburg

Tweede lezer: Prof. Dr. J.F.A. Braster

Voorwoord

“De keuze van een onderwerp is, als de keuze van een geliefde, een intieme beslissing. De beslissing, het moment waarop je ja zegt, wordt teweeggebracht door iets diepers: herkenning. Ik herken jou, ik ken jou weer, uit een droom of een ander leven, of misschien zelfs van een toevallige glimp in een café, jaren geleden. Deze glimp, dit voorteken, deze terugkeer legt het onbewuste verband met het onderwerp, een onbewust verband dat wacht op een alledaags moment van daglicht om zijn aangezicht te tonen.”¹

Deze scriptie betreft een afstudeeropdracht in het kader van de masterfase. De afsluiting van de masterfase met deze scriptie hield voor mij een zeer leerzame en ‘waarde’volle tijd in. Ik ben hierbij door een aantal mensen geholpen.

De ondersteuning en begeleiding van de heer Zwanenburg en de bijzonder prettige samenwerking zijn van groot belang geweest bij de totstandkoming van deze scriptie.

Daarnaast gaat mijn dank uit naar Ineke Verdoner voor haar continue vertrouwen en haar grammaticale ondersteuning. Zij heeft mij van belangrijk commentaar voorzien net als mijn goede vrienden en studiegenoten Arjan Keijzers en Yvet Blom.

Mijn dank is groot.

Nynke Sarah Verdoner

¹ Winterson, 2005, Zwaarte, pag. 11.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	Inleiding	5
Hoofdstuk 2	Onder-wijs-gerig	10
2.1.	De onmogelijkheid van waardevrij onderwijs	10
2.1.1.	Waarden in onderwijs- en ontwikkelingspsychologie	11
2.2.	Overdragen van waarden	14
2.2.1.	Onderwijs als katalysator voor verandering	15
2.2.2.	Onderwijs als maatschappelijk instituut	17
2.3.	De invloed van de Staat op het onderwijs	18
2.3.1.	Habermas' economische rationaliteit	20
2.4.	Mogelijke problemen van scholen	23
2.4.1.	De schoolleiding versus de Staat	23
2.4.2.	De schoolleiding versus de leraren	24
2.4.3.	De schoolleiding versus de ouders	24
2.4.4.	Mogelijke andere problemen	25
2.5.	Geen gemakkelijke taak	27
Hoofdstuk 3	Operationalisering	29
3.1.	De scholen	29
3.1.1.	Het Sint-Laurens college	29
3.1.2.	Het Montessori lyceum	30
3.2.	Dataverzameling door middel van interviews	31
3.3.	Interviews met de leden van de dagelijkse schoolleiding of directie	32
3.3.1.	Wat is belangrijk in het leven?	32
3.3.2.	Wat is de rol van het individu in de samenleving?	33
3.3.3.	Wat kan de school als vormende instantie voor functie vervullen?	34
3.3.4.	Waarden en samenwerking binnen de kern	34
3.3.5.	De compromisvolle praktijk	35
3.4.	Interviews met de medewerkers van de school	35
3.5.	Onderzoekspad	36
3.6.	'Probleem'hypothesen	37
3.6.1.	Algemene hypothesen	38
3.6.2.	Hypothese door middel van vergelijking	39

Hoofdstuk 4	Data-analyse	41
4.1.	Waarden die de school wil uitdragen	41
4.1.1	Persoonlijke waarden van de leden van de directie	41
4.1.2.	Waarden van de directie als geheel	46
4.1.3.	Conclusie	48
4.2.	Waarden die op de school worden uitgedragen	48
4.2.1.	Implementatie van de waarden van de directie	48
4.2.2.	De werkvloer	54
4.2.3.	Conclusie	62
4.3.	Het ideaal en de realiteit	64
4.4.	De beantwoording van de algemene hypothesen	67
4.5.	De beantwoording van de vergelijkingshypothese	71
4.6.	Andere uitkomsten	72
Hoofdstuk 5	Samenvatting en Conclusie	74
Literatuur		78
Bijlage 1		80
Bijlage 2		83
Bijlage 3		85

“Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden

Artikel 23

1. Het onderwijs is een voorwerp van de
aanhoudende zorg der regering.”

Als ouders, leraren en de Staat sporen we onze kinderen aan om hun best te doen op school. Een diploma en doorstromen naar een goede vervolgopleiding is belangrijk voor de rest van het leven. Wat je leert binnen en buiten de klas, in deze adaptieve jongvolwassene jaren, zijn levenslessen waarvan je er een aantal gelukkig snel vergeet, maar velen je voor altijd bij zullen blijven. Niet voor niets dus dat ouders, leraren en de Staat zich druk maken over hoe dit onderwijs vorm krijgt; ze hebben echter allemaal verschillende redenen om zich hier druk over te maken.

Ongerstheid over de kwaliteit van onderwijs en de discussie over hoe het onderwijs ingevuld moet worden is van alle tijden. Niet alleen omdat het zo belangrijk is voor de maatschappij, economische verandering en culturele ontwikkeling, maar omdat het persoonlijker is dan dat. Het gaat over onze kinderen, over de mensen die zij kunnen en willen worden en omdat het van het grootste belang is dat ze die mensen later kunnen zijn.

In Nederland staat de school onder grote invloed van de Staat, zij formuleren de eindtermen en zijn verantwoordelijk voor de kwaliteitscontrole. Het gaat hen hierbij echter niet om de culturele of ethische bagage die het kind mee krijgt, maar om de eindtermen en de kwaliteit in de vorm van economisch nut. Scholing is een middel voor economische groei door de output van werkkrachten en om dit zo rendabel mogelijk te maken mag dit in Nederland bijna niets kosten. De Staat is eindverantwoordelijke, ook aangaande de pedagogische en didactische uitgangspunten van een school. Van echt essentieel belang wordt dit echter niet gezien, daarin staan de Staat, de school en ouders tegenover elkaar. Ouders houden namelijk wel veel rekening met de filosofie van een school voordat ze hun kinderen er naar toe sturen. De vraag is echter hoeveel invloed de didactische en pedagogische uitgangspunten van een school hebben op het onderwijs als de school moet voldoen aan de door de Staat opgelegde economische uitgangspunten? En waar die invloed dan in merkbaar is en waarin niet?

Ondanks alle regels en wetten wil een school een bepaald stempel drukken op het onderwijs. Ze wil invloed uitoefenen op de kinderen, ze iets leren over de bijdrage die hij of zij kan leveren. Ze willen het kind iets bijbrengen over wat waardevol is in het leven en het kind de mogelijkheid geven een rol in de samenleving te spelen. Hoe dalen al deze ‘grote’ idealen echter neer in de

dagelijkse praktijk van het onderwijs? Een school heeft een overervingsysteem van culturele waarden. Waar deze waarden vandaan komen heeft te maken met denominatie van de school. Deze vermengt zich met de nadruk die er wordt gelegd op bepaalde gebieden van het leven, bijvoorbeeld kunst en hoe de waarden die hier uit voortkomen, generatie op generatie, worden overgedragen. Door deze waarden wordt een antwoord gegeven op ‘praktisch’ filosofische vragen als:

- Wat is belangrijk in het leven?
- Wat is de rol van het individu in de samenleving?
- Wat kan de school als vormende instantie, in antwoord op bovenstaande vragen, voor functie vervullen?

In het kader van de afronding van de opleiding sociologie zal in deze scriptie onderzocht worden waar het overdragen van waarden binnen een school stuit op problemen.

Scholen hebben allemaal te maken met de zelfde door de Staat opgelegde wetten en regels. Dezelfde examens moeten worden afgelegd door de leerlingen. Er zijn prestatienormen, niveauvereisten en van elke euro belastinggeld moet duidelijk worden hoe deze is besteed. Naast deze ‘algemene’ problemen heeft iedere school ook nog haar eigen ‘sores’. Hoeveel schoolgeld kan gevraagd worden van ouders?, hoe gaat men om met culturele diversiteit in de populatie? en *hoe brengt men uiteindelijk dat waar de school voor staat over op de pupillen?*

Er zijn verschillende spelers binnen het onderwijs en al die spelers hebben hun eigen redenen om een vinger in de pap te willen hebben en houden. Dit zijn in eerste instantie:

- de Staat
- het schoolbestuur
- en de school zelf

Deze kan worden opgesplitst naar:

- dagelijkse schoolleiding
- middenmanagement en docenten
- en als laatste ‘de consument’²; kinderen met ouders.

De Staat wil, zoals eerder al genoemd is, de output onder controle houden en heeft ook de mogelijkheden om dit te doen. Het schoolbestuur is na de Staat de eerste laag die zeggenschap

² De staat heeft de afgelopen jaren veel ingezet om ouders en kinderen de rol van consument van het ‘school’product te laten aannemen.

heeft over het schoolse reilen en zeilen. Het schoolbestuur van een school is soms een gemeente maar meestal een groep mensen die begaan is met de school, bijvoorbeeld de ouders van (oud)leerlingen. Schoolbesturen hebben over het algemeen vooral organisatorisch en financiële invloed; zij zetten op die twee gebieden de grote lijn uit voor de school. Het schoolbestuur houdt zich echter weinig bezig met welke waarden er overgedragen moeten worden binnen de school. Zij heeft daarover misschien wel ideeën maar moet die taak in de praktijk overlaten aan de dagelijkse schoolleiding. Het framework van hoe de school eruit moet zien, wat de school moet leveren en met welke middelen zij dit moet doen wordt aangegeven door de Staat en het schoolbestuur van de school in kwestie.

De dagelijkse schoolleiding is de eerste laag die de taak waardeoverdracht op zich kan (of moet) nemen. Dit houdt een didactisch en pedagogisch ideaal in dat begint bij de directie en haar weg naar beneden vindt. Binnen deze bestuurslaag - en daaropvolgend die van het middenmanagement en de docenten - zal gekeken worden naar de problemen die optreden bij het waarmaken van dit ideaal. De probleemstelling van deze scriptie luidt:

Hoe vertaalt de dagelijkse schoolleiding of directie ideale pedagogische waarden naar de pedagogische praktijk van docenten en andere medewerkers van de school?

En waar binnen deze overdracht van waarden zitten de problemen?

In de beantwoording van deze probleemstelling zal eerst gekeken worden naar de (onafhankelijke) didactische en pedagogische uitgangspunten die de directie heeft. Op welke levensfilosofie zijn deze gebaseerd. De drie welhaast filosofische vragen die al eerder in deze inleiding zijn gesteld, zullen beantwoord moeten worden om een goed beeld te verkrijgen van de waarden van de betreffende directie.

Vervolgens is het zaak te onderzoeken op wat voor manier de schoolleiding in de (afhankelijke) praktijk uiting geeft aan die waarden. Hoe zij proberen het didactische en pedagogische ideaal, waarin die waarden uiteindelijk overgebracht moeten worden op de leerlingen, zo reëel mogelijk te maken. Aangezien ideaal en praktijk realistisch gezien vaak tegenover elkaar staan, zal de directie regelmatig problemen ervaren bij de uitvoering van deze taak. Door de beantwoording van het eerste deel van de probleemstelling kan tot een antwoord op het tweede deel worden gekomen.

Om het onderzoek zo informatief mogelijk te maken is er voor gekozen twee scholen te onderzoeken. Juist door te kiezen voor het algemeen bijzonder Montessori lyceum en het

Rooms-katholieke Laurens college (beide gevestigd in Rotterdam), is te zien of deze middelbare scholen, ondanks hun levensbeschouwelijke verschillen, kampen met dezelfde problemen of dat zij juist van elkaar verschillende problemen moeten oplossen.

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek ligt behoorlijk aan de oppervlakte. Als er problemen zijn binnen het onderwijs willen de meeste mensen deze graag opgelost zien. Het onderwerp spreekt in deze voor zich. Daarnaast is het ook van belang om te kijken naar hoe scholen omgaan met hun culturele stempel. Ouders vinden het belangrijk hun kind naar een school met een bepaalde religieuze overtuiging of kindbeeld te sturen met een daarbij behorend pedagogisch ideaal. Hoe maakt de leiding van een school deze belofte waar? Of wordt de overdracht van waarden zoals deze voor de schoolleiding idealiter in elkaar zou steken te veel in de weg gezeten door bureaucratische rompslomp en de economische uitgangspunten van de Staat? Of wordt de overdracht van waarden in de weg gezeten doordat het moeilijk is docenten te vinden die passen in de lijn van het gedachtegoed van de school?

Er is altijd veel onderzoek gedaan binnen het onderwijs, vooral vanuit de Staat, naar de effectiviteit en het rendement van scholen. Sommige dingen zijn, om met een cliché te spreken, echter niet in geld uit te drukken, want het gaat niet alleen om de financiële aspecten als we het hebben over 'het onderwijzen van onze jeugd'. In deze scriptie zal geprobeerd worden juist de andere kant van de zaak te belichten en het, ondanks de onstoffelijkheid van waarden en hun overdracht, te hebben over hoe we scholen anders kunnen 'waarden'.

Dit is ook wetenschappelijk relevant aangezien wijsgerige principes hier wetenschappelijk worden onderzocht. Om deze principes empirisch te duiden is een lastige, maar wel noodzakelijke stap. Zowel binnen de sociologie als geheel, maar vooral ook aangaande subjectieve onderwerpen als onderwijs, moet deze stap nodig gezet worden. Waar het hier om gaat is dat er op een andere manier naar een fenomeen van wijsgerige aard in de sociologische praktijk wordt gekeken.

Er zal bij twee scholen gekeken worden naar de daadwerkelijke problemen en juist omdat het onderzoek zo klein gehouden wordt en er geen onmiddellijke noodzaak tot generaliseren bestaat kan er beter gekeken worden naar de échte problemen. Als het over waarden en waardenoverdracht in de praktijk gaat, is generaliseren niet altijd van belang. Iedere school is namelijk anders, net als ieder mens anders is. Welke waarden overgedragen worden, zal altijd van school tot school verschillen. In hoe die waarden worden overgedragen en welke problemen de scholen hierbij tegenkomen zit de potentie om te leren. Bewustzijn hiervan kan leiden tot bijvoorbeeld het anticiperen van scholen op problemen bij waardenoverdracht.

In Hoofdstuk 2 zal gekeken worden naar het grote geheel van onderwijs- en levensfilosofie. Waarom zijn waarden voor een school en voor de leerling van belang? De wijsgerige problemen die samenhangen met de wereld van het waarde-volle onderwijs zullen onder de loep worden genomen.

In Hoofdstuk 3, de operationalisering, zal de wijze van dataverzameling uiteengezet worden.

In dit hoofdstuk zal in theorie naar de twee al eerder genoemde scholen worden gekeken en hoe de directie van deze scholen waarden het liefst zou overdragen. Uit de wijsgerige principes die de school aanhangt zullen de belangrijkste waarden gefilterd worden. Aan de hand hiervan zullen enkele hypothesen worden opgesteld over de mogelijke problemen die de scholen ervaren. Ook zullen er hypothesen opgesteld worden aangaande de problemen die in hoofdstuk 2 aan de orde zijn gekomen. Deze hypothesen zullen in de daarop volgende hoofdstukken centraal staan binnen een onderzoek naar de problemen bij waardenoverdracht binnen scholen.

2.1. De onmogelijkheid van waardenvrij onderwijs

Via het onderwijs worden waarden doorgegeven aan een nieuwe generatie. In die waarden komt tot uitdrukking wat wij als samenleving belangrijk vinden. De school als architectonische eenheid, de mensen die er werken, het leerplan en de lesstof zijn allemaal mogelijke dragers van die waarden, maar niet alleen dat wat aan de oppervlakte ligt is waarden-vol. Ook ongeschreven regels binnen de school voor straffen en beloningen en buitenschoolse activiteiten zijn waardedragers. Bepaalde waarden zijn impliciet aanwezig in onderwijs. Zo geven bijvoorbeeld bepaalde vrije dagen aan dat een dag belangrijk is en als aan bepaalde vakken meer tijd wordt besteed geeft dat het belang van de inhoud weer. De manier waarop al deze impliciete en expliciete zaken zijn geregeld zorgt ervoor dat de school als geheel haar waarden uit kan dragen. Ieder onderwijs is waarden-vol en dat is waarschijnlijk ook de reden waarom we onderwijs van groot belang vinden. Naast het leren van tafels en Franse woordjes en later algebra en eventuele tweede of derde talen, worden er ook andere dingen geleerd op school. Ten eerste wordt geleerd te leren, een proces dat, eenmaal bij machte, het hele leven lang belangrijk blijft. Leren is een onderdeel van het leven, het is een levende kunde, bewegelijk en niet altijd bewust.

“Education is not a storage of knowledge,
but an ability to use knowledge in living intelligently.”³

Ten tweede worden er waarden bijgebracht. Dit is een continu proces waaraan niet alleen leraren meewerken, maar dat ook tot stand komt door de interactie met medestudenten. Als alles naar wens verloopt kom je de school binnen als een balletje klei en komt de adolescent er goed in vorm gekneed en met een diploma op zak weer uit.

“Schooling is essentially harnessing, burden bearing, submission to the day’s work, initiation into the attitude of a willing, competitive worker. Analogous rites in primitive cultures are usually accompanied by some torture and blood-letting; but in advanced, industrial cultures they are usually accompanied only by mental traumas.”⁴

³ Schneider, Education and the cultivation of reflection; in Lipman, 1993, Thinking children and education, pag. 197.

⁴ Schneider, Education and the cultivation of reflection; in Lipman, 1993, Thinking children and education, pag. 194.

Waar Schneider onderwijs als een nogal dramatische ervaring schetst, zijn de meeste mensen het er over eens dat scholing ‘prettig’ essentieel is, maar vooral wenselijk omdat op die manier ‘the way we do things around here’ duidelijk wordt.

2.1.1. Waarden in onderwijs- en ontwikkelingspsychologie

De ontwikkeling van waarden bij jonge mensen en hoe zij aan de hand daarvan morele individuen worden is een belangrijk veld binnen de ontwikkelingspsychologie. De basis hiervoor is gelegd door Sigmund Freud (1856-1939) en Jean Piaget (1896-1980) die in hun theorieën de cognitieve ontwikkelingen van een kind onderzochten. Met de cognitieve ontwikkeling als basis zijn andere psychologen zich bezig gaan houden met de morele ontwikkeling van kinderen.

Om die morele ontwikkeling van een kind beter te begrijpen, zullen hier de theorieën van Lawrence Kohlberg (1969), Carol Gilligan (1982) en Erik Erikson (1902-1994) uiteen worden gezet. De morele ontwikkelingstheorieën van Kohlberg en Gilligan stelen op de cognitieve ontwikkelingstheorieën van Piaget.

Kohlberg deed onderzoek naar het morele oordeelsvermogen van kinderen door ze een aantal verhalen voor te leggen, waarin een moreel dilemma naar voren komt (zoals het verhaal van Heinz die een zieke vrouw had en uiteindelijk het medicijn stal omdat hij het niet legaal kon verkrijgen). Door de antwoorden van de kinderen te bekijken, ontdekte hij een serie van opeenvolgende stadia in het morele redeneren, die gelijk oploopt met de cognitieve fasen die het kind doorgaat in de theorie van Piaget. De stadia van Kohlberg zijn;

Preconventionele moraliteit (Piaget; moreel realisme)	Conventionele moraliteit (Piaget; moraal van de reciprociteit)	Postconventionele moraliteit (Piaget; democratische moraal)
Jonge kinderen hebben niet hetzelfde besef van moraliteit als volwassenen. Zij maken morele beslissingen om een beloning te verkrijgen of om een straf te voorkomen.	Kinderen maken morele beslissingen op basis van wat ze denken dat anderen van hun vinden. De regels die er zijn dicteren hun morele beslissingen.	In dit stadium gaat het kind op basis van ethische principes zijn beslissingen nemen, dit is anders dan in de andere twee stadia want daar ging het nog om de gevolgen voor het kind zelf.

Volgens Kohlberg moet het onderwijs ervoor zorgen dat kinderen ook daadwerkelijk in het postconventionele stadium aankomen en niet blijven hangen in het conventionele stadium. Dit

moest volgens hem gebeuren door middel van de plus-one approach, waarbij je kinderen van verschillende stadia bij elkaar zet en hen een moreel dilemma, zoals dat van Heinz en zijn vrouw, op laat lossen.

Carol Gilligan, één van Kohlberg's collega's, heeft de belangrijkste kritiek gegeven op zijn theorie. Volgens haar zit er een seksebias in Kohlbergs systeem, omdat het hoogste stadium 'abstract' moreel rationeel redeneren is, wat zij ziet als een mannelijke wijze van redeneren. Vrouwen scoorden in Kohlberg's systeem altijd lager dan jongens (enkel de eerste tekenen van conventionele moraliteit) dit komt volgens haar omdat vrouwen veel minder abstract kijken en veel meer concreet sociaal, met aandacht voor medeleven, menselijke relaties en met speciale verantwoordelijkheden voor de directe naasten. Vrouwelijk moreel redeneren, gaat over de zorg voor anderen en heeft veel minder te maken met abstracties, zoals 'rechtvaardigheid'. Zij vond als gevolg hiervan, dat onderwijs niet alleen gericht zou moeten zijn op abstracties, omdat jongens dan altijd hoger zouden scoren dan meisjes.

Erik Erikson's theorie is ook een theorie waarin verschillende stadia worden doorlopen, maar deze stadia komen voort uit de persoonlijkheidsontwikkeling. Zijn aandacht is meer gericht op de relaties die mensen aangaan met anderen en is dus socialer van aard. Zijn stadia zijn gebaseerd op crisissen, waarvan de uitkomst bepalend is voor de rest van het leven. Hij bedoelde hiermee niet dat de mens altijd een crisis ervaart als hij of zij overgaat naar een volgend stadium, maar dat de overgang een grote invloed uitoefent op het leven. De acht stadia die hij onderscheidt gaan niet alleen zoals bij Piaget, Kohlberg en Gilligan over de kinderjaren, maar vinden plaats door het hele leven heen. Zoals de crisis die plaatsvindt ergens tussen het 11^e en 18^e levensjaar en die neerkomt op de duidelijk identiteit versus de onduidelijke identiteit. Deze crisis kan op twee manieren worden opgelost. Of het kind wordt zich bewust van de eigen identiteit of het kind blijft in de war over de rol die hij of zij moet en wil spelen in het leven. De uitkomst van deze crisis is bepalend voor de rest van het leven. Het sociale in deze theorie is dat deze crisissen volgens Erikson beïnvloed worden door de omgeving. In de identiteitscrisis, zoals die hier eerder is uitgelegd, ligt volgens hem een taak voor het onderwijs.

Dat onderwijs waarden overdraagt is niet alleen voor de samenleving van belang, zoals uit de vorige paragraaf duidelijk werd, maar ook voor de leerling. Het bewustzijn van jonge mensen aangaande conflicten en begrip van conflict gerelateerde gebeurtenissen is van groot belang voor de ontwikkeling van hun moreel begrijpen en daarmee van belang voor hun gedrag. De conflicten van jonge mensen zorgen ervoor dat zij hun morele en persoonlijke elementen moeten coördineren. In het hele leven, maar het meest in de jonge jaren zal dat wat moreel verantwoord is, niet altijd zijn wat persoonlijk gewenst is. In conflicten met de peer-groep

zoeken kinderen de grenzen op tussen hun persoonlijke wensen en doelen en de wensen en doelen van anderen. De volwassenen op een school zijn in de positie om dit te begeleiden en leerlingen sociale vaardigheden te leren, om te kunnen omgaan met conflictsituaties, waarin moreel gedrag gewenst is. Zo kan een jong mens een autonoom en sociaal competent individu worden. Niet alleen in conflict gerelateerde situaties wordt de persoonlijkheid van jonge mensen gevormd. Ook door middel van samenwerking met docenten en de peer-groep wordt de eigen individualiteit ontwikkeld. De ontwikkeling van een adolescent komt tot stand door zowel het afzetten tegen als het samenwerken met anderen. In grote mate door de invloed van de omgeving wordt de persoonlijkheid ontwikkeld, wat, zoals Erikson dat noemt, uitmondt in de bewustwording van de eigen identiteit en de rol die de mens kan spelen.

Een ander concept binnen de ontwikkelingspsychologie is dat van nature versus nurture. Dit is een discussie die schuil gaat achter de morele ontwikkelingstheorieën. Dit omvat het geheel aan vragen over erfelijkheid en milieu en hoe de ontwikkeling van kinderen beïnvloed kan worden. Hoewel het voor de meeste mensen een feit zal lijken, is niet iedereen er van overtuigd dat kinderen waarden kunnen worden bijgebracht die zij niet reeds al bij zich dragen. In een zogenoemd rijpingsmodel bijvoorbeeld, ligt de ontwikkeling van een individu reeds vast in het DNA; de ontwikkeling die een adolescent door maakt ligt vast in zijn of haar 'natuur'. In een milieumodel wordt ontwikkeling gekenmerkt door de stimulering van het kind van buitenaf. Ook de hierboven besproken psychologen zijn het op dit vlak niet geheel met elkaar eens. Piaget, keek in zijn theorie vooral naar erfelijkheidsfactoren, Kohlberg's volgorde van de stadia werd volgens hem bepaald door erfelijkheids- en rijpingsfactoren en ook Gilligan prefereerde een combinatie. Erikson legde daarentegen meer de nadruk op de milieufactoren. Uiteindelijk is voor geen van allen één van de twee allesverklarend. Piaget legt dan wel meer de nadruk op erfelijkheidsfactoren en Erikson op milieufactoren, maar vanuit deze voorkeur kunnen ze niet alles verklaren. Uiteindelijk komt het altijd neer op een combinatie tussen beide modellen.

“Ontwikkeling is een dynamisch spel tussen aanleg- en milieufactoren waarbij de persoon in ontwikkeling een allesbehalve passieve rol heeft. Die wisselwerking creëert voortdurend nieuwe situaties die in grote mate onvoorspelbaar zijn en op hun beurt opnieuw invloed uitoefenen op het verdere ontwikkelingsverloop.”⁵

⁵ Verhofstadt-Denéve, 2003, Handboek ontwikkelingspsychologie, grondslagen en theorieën, pag. 49.

Binnen die discipline van de ontwikkelingspsychologie is het kind een kneedbaar geheel waarbinnen zowel nature als nurture factoren hun invloed hebben. Een school is hierin dus een nurture- ofwel milieufactor.

Dat wat we later ‘als we groot zijn’ als ons ‘eigen’ scala aan waarden beschouwen, is grotendeels aangeleerd. Wat we ons ‘zelf’ noemen is cultureel bepaald⁶. Dit geeft een andere kant weer van het belang van het leren van waarden, het leert ons ‘onzelf’ te zijn, om ‘onzelf’ te worden. Waardevrij onderwijs, afgezien van het feit dat het niet bestaat, zou de vorming van de identiteit in de weg staan.

“(…) there can be no such thing as an education that is not a reflective education.”⁷

Wie we zijn is grotendeels afhankelijk van onze waarden en dat wat we waarderen. Of we onszelf een pacifist noemen of Chopin’s pianomuziek mooi en spruitjes vies vinden is in één grote verzameling ons ‘zelf’. Een school vormt een deel van de waarden en de identiteit in de adaptieve jonge jaren.

“Pedagogy is hapless and empty if it does not face directly the deep and pervasive dialectic between the historical and genetic conditioning of the person on the one hand and the impress of the novelties of the physical and social world on the other hand. This confrontation between our human heritage and the world in which we find ourselves, is the stuff out of which we weave that fragile creature we call our very own self.”⁸

2.2. Overdragen van waarden

“The aim should be to nourish children’s inquisitiveness, as well as to bring something poetic into their everyday existence. If we fail to motivate children to learn, or if we present them with nothing but dry, fragmented factual knowledge unrelated to their everyday existence, we deprive them of access to the standards by which the presence or absence of meaning in life may be judged, and we deny them the experience which could make their lives meaningful.”⁹

⁶ Slavin, 2006, Educational psychology.

⁷ Schneider, Education and the cultivation of reflection; in Lipman, 1993, Thinking children and education, pag. 167.

⁸ McDermott, The importance of a cultural pedagogy; in Lipman, 1993, Thinking children and education, pag. 706.

⁹ Kierkegaard, Kierkegaard on childhood; in Lipman, 1993, Thinking children and education, pag. 259.

Wat voor waarden zouden de scholen moeten overdragen? Het antwoord op deze vraag is door de geschiedenis heen een continu onderwerp voor debat. Dat iedere school, afhankelijk van denominatie of levensfilosofie, hierover eigen ideeën heeft is algemeen bekend, maar juist omdat het zo gevoelig ligt hebben veel mensen hier in de loop der jaren verschillende ideeën over gehad. Welke waarden scholen over zouden moeten dragen is een bijzonder subjectieve zaak en als voorbeeld worden er hier een tweetal mogelijkheden besproken.

2.2.1 Onderwijs als katalysator voor verandering

Onderwijs zou gezien kunnen worden als een non-revolutionaire manier om de wereld te veranderen. Als je kinderen iets anders leert dan voorgaande generaties, zullen zij tot op zekere hoogte ook andere volwassenen worden. Zo dacht onder andere John Stuart Mill (1806-1873) over onderwijs en zodoende wilde hij met verandering binnen het onderwijs, het grotere geheel van de samenleving veranderen.

Mill werd geboren in Engeland en stond, onder andere door de opleiding die zijn vader hem verschafte, voor een utilitaristisch perspectief. In deze theorie draait het, naast dat het een leidraad is geweest voor alle wijsgerige en sociale kwesties, onder andere om ethisch handelen. Dit houdt in het kort in dat een handeling goed is als die handeling het grootst mogelijke geluk voor het grootste aantal individuen promoot en een handeling slecht is als die het tegenovergestelde teweeg brengt. Het algehele geluk is de maatstaf van dat wat een goede en een slechte handeling is.

“(...)But it is by no means an indispensable condition to the acceptance of the utilitarian standard; for that standard is not the agent’s own greatest happiness, but the greatest amount of happiness altogether; and if it may possibly be doubted whether a noble character is always the happier for its nobleness, there can be no doubt that it makes other people happier, and that the world in general is immensely a gainer by it. Utilitarianism, therefore, could only attain its end by the general cultivation of nobleness of character (...).”¹⁰

¹⁰ Mill, Utilitarianism; in Sterba, 1998, The Big questions, pag 124.

Onderwijs was volgens Mill van fundamenteel belang voor de samenleving. Hij zag het als een machtig instrument om wenselijk gedrag en cultuur over te dragen en het instinct te onderdrukken.

“In a letter to Harriet Taylor he writes of the ‘omnipotence of education’ (an omnipotence, he adds, which must be subject to the authority of moral values).”¹¹

In het onderwijs zag Mill een mogelijkheid om een wereld te creëren waarin het grootst mogelijke geluk wordt nagestreefd. Op school zou geleerd moeten worden dat het promoten van geluk het allerbelangrijkste is, hiermee bedoelde hij echter niet per se het persoonlijke geluk. Het zou in zijn optiek zelfs zo kunnen zijn dat het geluk van iedereen vergroot zou kunnen worden door iets waar het individu ongelukkig van wordt. Deze vorm van altruïsme zou aangeleerd moeten worden. Daarnaast zou op school aangeleerd moeten worden wat het is, dat gelukkig maakt. Mill was in de negentiende eeuw ontevreden over het onderwijs en de samenleving, omdat deze te weinig met het promoten van geluk bezig waren. Hij zag duidelijk de mogelijkheden om door middel van het beïnvloeden van een jonge generatie, uiteindelijk de samenleving als geheel te kunnen veranderen.

“It is only, ‘the present wretched education and wretched social arrangements’ that prevent ‘it (happiness) being attainable by almost all.’”¹²

Om geluk voor bijna iedereen haalbaar te maken, wilde Mill ook onderwijs voor de armen en vrouwen mogelijk maken. In zijn optiek was vrijheid het belangrijkste ingrediënt van geluk. Zonder vrijheid kan een mens nooit zijn potentieel waar maken en nooit echt iets bijdragen aan de ontwikkeling van de samenleving.

Mill zag als belangrijkste waarde duidelijk ‘het grootst mogelijke geluk voor een zo groot mogelijk aantal mensen’ en schreef, in zijn zoektocht naar een wereld waarin iedereen dit na zou gaan streven, aan het onderwijs een veranderingsfunctie toe.

Er zijn naast Mill vele anderen in alle mogelijke disciplines die onderwijs zagen en zien als een instituut dat verandering teweeg kan brengen. Mill zag het onderwijs als onmisbaar op de weg naar zijn geluksutopie en juist omdat het hier om een utopie gaat was zijn vertrouwen in de veranderende capaciteiten van het onderwijs ongeëvenaard groot.

¹¹ Garforth, 1980, *Educative democracy*, John Stuart Mill on education in society, pag. 2.

¹² Mill; in Garforth, 1980, *Educative democracy*, John Stuart Mill on education in society, pag. 5.

2.2.2 Onderwijs als maatschappelijk instituut

Zoals al eerder genoemd, heeft onderwijs ook een belerende functie. Het leert jonge mensen te integreren in de maatschappij. Pedagoog en socioloog Emile Durkheim (1858-1917) vergeleek kinderen tot op zekere hoogte, met pas aangekomen migranten. Zowel migranten als kinderen moeten zich namelijk aanpassen aan de samenleving waarvan zij deel uit (gaan) maken.

Socialisatie zorgt dat integratie mogelijk wordt. De mens kan alleen maar sociaal zijn bij de gratie van het collectief. Als dit collectief er niet zou zijn, dan was de mens grenzeloos en overgeleverd aan de innerlijke driften. Het maatschappelijke integratieproces zorgt ervoor “dat er voldoende gemeenschappelijke geaccepteerde ideeën, overtuigingen, attitudes en gevoelens tot stand komen, kortom een ‘conscience collective’”¹³. Het opvoeden van kinderen is volgens Durkheim een sociale arbeid, en is zowel nodig voor de maatschappij als geheel als voor het individu. Uiteindelijk zijn beide er het meest bij gebaat als zij cultureel gezien zoveel mogelijk ‘op elkaar lijken’.

“Socialisatie is de werking uitgeoefend door de volwassenen op hen die nog onvoldoende zijn gerijpt voor het sociale leven. Ze heeft als doel bij het kind een zeker aantal intellectuele en morele toestanden te doen ontstaan en te ontwikkelen, die voor hem, de samenleving in zijn geheel en het milieu waar hij in het bijzonder voor bestemd is, vereist zijn.”¹⁴

Het gaat hier om het internaliseren van een moraal die in de samenleving als geheel leeft. We hebben onze menselijkheid te danken aan onze sociale omgang, aan het feit dat we met elkaar kunnen communiceren. Dat wat we cultuur noemen is essentieel onderdeel van ons mens-zijn. Dit betekent dus ook dat zolang we de moraal die uitgaat van het collectief niet leren, we niet sociaal en dus ook geen mens kunnen zijn.

Socialisatie en integratie zijn de waarden die Durkheim voorstaat en de school heeft hierin een wat meer belerende functie dan in het geval van Mill.

De visie van Mill en die van Durkheim op wat onderwijs voor functie zou moeten vervullen in de samenleving, staan niet los van elkaar.

Een sterke overeenkomst tussen de beide visies is het algemene idee dat onderwijs een grote invloed op kinderen heeft. Zonder deze basisgedachte kan er niets veranderd of geïnternaliseerd

¹³ De Jong, 1997, Grootmeesters van de sociologie, pag. 93.

¹⁴ Durkheim, 1922, *Éducation et Sociologie*, pag 51.

worden. In het onderwijs worden waarden overgebracht; of deze waarden verandering teweeg moeten brengen of de status quo moeten handhaven maakt daarin geen verschil. Afgezien van de vele verschillende waarden die mensen willen uitdragen in het onderwijs, kan binnen die overdracht de school verschillende functies vervullen waar hier de twee belangrijkste van genoemd zijn.

2.3. De invloed van de Staat op het onderwijs

In paragraaf 2.4. wordt gesproken over de mogelijke problemen van scholen, daarin worden onder andere de problemen die ontstaan tussen de schoolleiding en de Staat uitéengezet. Toch is het van belang, dat voordat er gekeken wordt naar de daadwerkelijke problemen, er wat dieper wordt ingegaan op de bemoeienis van de Staat binnen het onderwijs en wat hier de afgelopen tijd de gevolgen van zijn geweest.

De vraag is; ‘wat is de reikwijdte van de invloed van de Staat?’. Dhr. Leune schrijft hierover in zijn boek ‘Onderwijs in verandering’:

“(…) de vrijheid van een bijzondere school om onderwijs te verzorgen op basis van een eigen normatieve grondslag. Bij deze vrijheid is de vrijheid in het geding om het onderwijs in een waarden-geladen context te plaatsen. De vrijheid dient in beginsel onbegrensd te zijn, al dienen vanzelfsprekend de waarden die in onze grondwet verankerd liggen bij het effectueren ervan in acht genomen te worden. Het is niet aan de overheid om een bijzondere school in normatief opzicht de les te lezen. In cognitief opzicht mag dit wel. Een bijzondere basisschool mag een kind niet leren dat twee plus twee vijf is; zo’n vorm van onderwijs is ondeugdelijk. Maar zodra waarden-gebonden gezichtspunten opduiken, dient de vrijheid van onderwijs volop en ruimschoots in te treden en tot gelding te kunnen komen.”¹⁵

Zoals dhr. Leune duidelijk maakt in zijn boek en in deze quote door het woord ‘ondeugdelijk’ te gebruiken voor verschillen in cognitief opzicht tussen scholen, is hij voor gereguleerde inperking van vrijheid binnen het onderwijs.

“Het is niet goed voorstelbaar op welke gronden de bewindslieden van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen kunnen beweren dat het hanteren van

¹⁵ Leune, 2001, Onderwijs in verandering, pag. 224.

deugdelijkheidseisen geen effectieve bijdrage aan de stimulering van de kwaliteit van onderwijs levert. Het is een misvatting om te denken dat het waarborgen van de basale kwaliteit van het onderwijs zonder dergelijke eisen mogelijk zou zijn.”¹⁶

Het komt er op neer dat de vrijheid van scholen aangaande de waardenoverdracht niet wordt aangetast (door de Staat tenminste) als zij aan de eisen van deugdelijkheid voldoen. Er zitten echter twee filosofisch interessante dilemma's vast aan deze gedachtegang, die hier door dhr. Leune is verwoord en de gedachtegang van de overheid vertegenwoordigt. De eerste betreft een filosofisch dilemma dat nogal aan de oppervlakte ligt. Deugdelijkheid is reeds een waarde-volle term en is verwant aan de termen goed en zedelijk. Dat wat goed, zedelijk en deugdelijk is, is een subjectieve aangelegenheid. Het is de vraag of hier niet al bepaalde waarden door de Staat worden opgelegd. Er is sprake van twee duidelijk tegenovergestelde visies binnen de sociologie en filosofie; het objectivisme en het subjectivisme. Er is ook sprake van theorieën die elementen van beide in zich verenigd hebben, maar om het eerste dilemma goed uit te kunnen leggen wordt hier volstaan met de uitleg van deze tegenstelling. Volgens de objectivisten bestaat er zoiets als objectieve kennis en is dit een bron waaruit geput kan worden in het leven. Deze stroming heeft veel overeenkomsten met de positivistische benadering van de wetenschap, waarin er vanuit gegaan wordt dat waardevrijheid bestaat. De mens kan zich dus onttrekken aan zijn persoonlijke waarden en iets empirisch onderzoeken, zonder bias. Er worden observeerbare verschijnselen onderzocht en gezocht naar de algemeen geldige wetten die deze feiten kunnen verklaren.

De subjectivisten stellen het tegenovergestelde: er bestaat niet zoiets als objectieve kennis en waardevrijheid, alles heeft te maken met onze eigen persoonlijke waarden en overwegingen. Op het moment dat het om mensen gaat en hun gedrag, kan men dit niet onderzoeken alsof men een steen zonder wil onderzoekt. Het onderzoeken van mensen kan niet op natuurwetenschappelijke manier. Daarnaast is de onderzoeker van de gedragingen van de mens, zelf ook een mens. De dingen die men ziet worden bepaald door de bril waar men doorheen kijkt en deze bril is nooit zuiver wetenschappelijk of objectief, maar altijd persoonlijk gekleurd. De Staat gaat ervan uit dat de deugdelijkheidseisen die zij stellen aan het onderwijs 'objectief' zijn. Als dit echter beschouwd wordt vanuit een subjectiefperspectief is het echter de vraag of dat wel mogelijk is. De Staat geeft in dit geval de 'voorkeur' aan bepaalde manieren van onderwijs en verheft deze tot objectieve maatstaven. Deze maatstaven zijn echter ingegeven door de op dat moment heersende - en persoonlijke waarden - van de mensen die de wet opstellen. In dat opzicht is de Staat dus niet vrij van waarden en zal zij in alles dat zij doet die waarden meegeven.

¹⁶ Leune, 2001, Onderwijs in verandering, pag. 230.

De Staat ervaart de deugdelijkheidseisen als objectief; twee plus twee is tenslotte nooit vijf. Filosofisch gezien hoeft dit echter niet te betekenen dat twee plus twee ook nooit vijf kan worden. Dat het nog nooit gebeurd is betekent niet dat het niet kan gebeuren. Dit dilemma is natuurlijk een beetje een ‘flauw’ voorbeeld, omdat er geen basis meer overblijft als men alles gaat betwijfelen in het leven. In een filosofische discussie is het goed om dit soort dingen te bespreken, in de praktijk van het onderwijsbeleid bestaan er terecht ‘objectieve’ deugdelijkheidseisen, anders wordt de situatie onwerkbaar.

Het tweede dilemma is ernstiger van aard omdat het hier gaat om daadwerkelijke invloed van de Staat op de waardenoverdragende taak van de school, terwijl de Staat hier denkt geen invloed op te hebben. Zoals al eerder in de inleiding is aangehaald maakt de Staat steeds meer gebruik van economische ideeën aangaande output en privatisering van onderwijs. Het kapitalistische systeem van vraag en aanbod moet binnen de verschillende sectoren van de Staat, zo ver als mogelijk is, de wet bepalen. Voor het onderwijs betekent dit in ieder geval dat ouders afnemers zijn geworden van het product dat de school te bieden heeft en dat kinderen worden gezien als output. Daarnaast is er net als in de gehele samenleving een managerscultuur ontstaan binnen het onderwijs als technocratisch systeem. Het onderwijs als geheel is een radertje geworden in de economische machine van vooruitgang. In het onderwijs zijn de medewerkers, docenten en leerlingen de mensen die door een manager gestuurd moeten worden in de richting van het gewenste resultaat. Aan de hand van de ideeën over de systeem- en leefwereld van filosoof en socioloog Habermas kan het tweede dilemma uitéengezet worden.

2.3.1. Habermas' economische rationaliteit

Jürgen Habermas (1929) heeft als sociologisch-filosoof en als filosofisch-socioloog veel te zeggen over de moderne samenleving. In zijn werk is de legitimiteit van wet- en regelgeving één van de belangrijkste onderwerpen. In zijn theorieën valt hij de hier boven genoemde positivisten aan op hun geloof in objectiviteit en waardevrijheid. Volgens hem valt deze manier van wetenschap bedrijven samen met de industrieel geavanceerde samenleving, de drang naar de beheersing van de natuur en het daaruit voortkomende beleid om de mensen en de samenleving als geheel te sturen. De feiten waaruit de wereld bestaat kunnen worden onderzocht om vervolgens als bron te kunnen dienen voor het besturen van die wereld. Volgens Habermas is er echter geen sprake van feiten en wordt elke wetenschappelijke uitspraak gedaan omdat er belang is bij die uitspraak. Hij gaat dus uit van het subjectieve idee dat alles wat we als feiten zien

oorspronkelijk voortkomt uit de eigen aandacht voor het onderwerp en de blik die we daar op hebben.

De industrieel geavanceerde samenleving en de heiligverklaring van de objectiviteit gaat volgens hem samen met een ‘economische rationalisering’, die tegenover de ‘sociale rationalisering’ staat. Mensen en hun onderlinge verhoudingen zijn vaak onverenigbaar met de efficiëntie en effectiviteiseisen van de economische rationalisering. Mensen zijn eigengereid en eigenzinnig en hebben persoonlijke en gezamenlijke interactie nodig om productief en zinvol bezig te kunnen zijn. Dit is echter een proces dat tijd kost en niet altijd past binnen de ‘liever gisteren dan vandaag’ mentaliteit van het technische denken. Deze manier van denken vindt zijn legitimiteit in de empirische wetenschap en verhult daarmee dat er misschien nog andere, maar niet positivistisch-wetenschappelijke manieren zijn om naar de dingen te kijken.

Habermas spreekt van de kolonisering van de leefwereld. De leefwereld is dat waaruit in eerste instantie de overtuigingen van mensen voortkomen, dat wat de basisstructuur aangeeft voor mogelijke andere structuren. Deze is sociaal-historisch bepaald en geldt altijd alleen binnen een bepaalde samenleving in een specifieke tijdsperiode. Hierbinnen heeft de sociale rationaliteit de functie om communicatief handelen te bevorderen en zo de leefwereld als basisstructuur in stand te houden. De systeemwereld die ontstaat door de economische rationalisering ontkent echter haar oorsprong in die leefwereld en voegt dus niet een nieuwe structuur toe, maar koloniseert die leefwereld. De systeemwereld neemt de leefwereld over en zodoende wordt sociale rationalisering ondergeschikt aan economische rationalisering.

“On this plane of analysis, the uncoupling of system and lifeworld is depicted in such a way that the lifeworld, which is at first coextensive with a scarcely differentiated social system, gets cut down more and more to one subsystem among others. In the process, system mechanisms get further and further detached from the social structures through which social integration takes place. As we shall see, modern societies attain a level of system differentiation at which increasingly autonomous organizations are connected with one another via delinguistified media of communication: these systemic mechanisms – for example, money- steer a social intercourse that has been largely disconnected from norms and values, above all in those subsystems of purposive rational economic and administrative action that, on Weber’s diagnosis, have become independent of their moral-political foundations.”¹⁷

¹⁷ Habermas, 1981, The theory of communicative action, volume 2, pag. 154.

Doordat de systeemwereld geen gezonde interactie kan onderhouden met de leefwereld, maar deze alleen bruut aan de kant kan schuiven, wordt bijvoorbeeld de arbeidsmarkt een ‘ontzielde’ markt. Meer sociologen en filosofen hebben deze ontzieling opgemerkt en ieder voor zich manieren aangedragen om de bezieling terug te brengen. Habermas bepleit een geweldloze oplossing voor dit probleem, maar bijvoorbeeld de Duitse socioloog Karl Marx (1818-1883) wilde een revolutionaire aanpak.

Wat de Staat in stand houdt en predikt is de continue voorrang die de systeemwereld krijgt op de leefwereld. Hiermee wordt de economische rationaliteit gevoed ten nadele van de sociale rationaliteit. In de huidige tijd wordt dit wel de al eerder genoemde managerscultuur genoemd, waarin het gaat om het halen van targets. In het geheel van de economie, die door mensen in stand gehouden wordt, zorgt dit voor ontzielde werkkrachten. Toch is het aannemelijk er sectoren zijn die hier meer last van ondervinden dan anderen. Het onderwijs is een sector die zeer wordt aangetast. Het is niet voor niets dat de Staat dit zolang in eigen hand heeft willen houden en niet vrij heeft willen geven aan het kapitalistische systeem van vraag en aanbod. In dat systeem bestaan namelijk altijd verliezers en dit druist in tegen gelijke kansen voor iedereen. Maar net als de zorg, waarin het ‘product’ mens behandeld moet worden, wordt het onderwijs nu ook in de managerscultuur gedrukt. Als de Staat deze cultuur in stand houdt en deze als een positieve ontwikkeling ziet, is er ook in de sector van het onderwijs sprake van een verschuiving naar economische rationaliteit ten nadele van de sociale rationaliteit. Hiermee verliest zij haar contact met de leefwereld en dus met de waarden-volle onderdelen van het leven. Als de rector van een school een manager wordt die ervoor moet zorgen dat de output (aantal leerlingen) economisch rendabel is, wordt er gesneden in de waardenoverdrachtelijke taak van het onderwijs. Het tweede dilemma betreft dus een door de Staat geënceneerde organisatorische verandering van het onderwijs waardoor waardenoverdracht als belangrijke taak van het onderwijs moeilijker wordt om te volbrengen.

Of de managerscultuur inderdaad een negatieve invloed heeft op deze taak zal in de conclusie van deze scriptie worden bekeken. Er zal hierover geen hypothese worden opgesteld, zoals bij de andere problemen die verder in dit hoofdstuk aan de orde komen.

Aan de hand van de andere hypothesen zal wel gekeken worden of er een antwoord kan worden gegeven op dit onderliggende probleem.

2.4 Mogelijke problemen van scholen

In deze scriptie worden onder andere de problemen onderzocht die de schoolleiding ervaart bij het overbrengen van hun waarden en binnen welke gebieden deze problemen op zouden kunnen treden. Uit de literatuur komen een aantal mogelijke probleemgebieden naar voren.

2.4.1 De schoolleiding versus de Staat

Afgezien van de problemen die het onderwijs kan ervaren door de in paragraaf 2.3. genoemde opgedrongen managerscultuur, zijn er ook nog andere problemen die kunnen ontstaan door de Staat. In Nederland is de invloed van de Staat op het schoolse leven niet klein. Dat gaat gepaard, net zoals met andere zaken waarin de Staat zich mengt, met veel regels, nota's, circulaire's en directieven. Dit brengt voor- en nadelen met zich mee. Het is prettig om te weten dat scholen aan een bepaald niveau moeten voldoen. Als ouder weet je dus dat je bepaalde garanties krijgt door de regelgeving van de Staat. Aan die opgelegde structuur zitten echter ook nadelen.

De Ieder-wijs scholen - die recentelijk zoveel aandacht kregen vanwege de moeilijkheid om hun ideeën compatibel te krijgen met de eisen van de Staat - hebben problemen vanwege die nadelen. De oprichters van deze scholen hebben zó'n ander idee van wat een kind moet leren op school, dat het niet samen kan gaan met bijvoorbeeld gestandaardiseerde Staatsexamens. In het kort wil een Ieder-wijs school een kind niet beschouwen als een leeg blad, een tabula rasa¹⁸. Zij denken dat een kind reeds informatie bij zich draagt en dat het zelf kan aangeven wat het wil leren op school om die aanwezige kennis te laten groeien en tot ontwikkeling te laten komen. In de praktijk komt het erop neer dat kinderen bijvoorbeeld bijna geheel verantwoordelijk zijn voor hun eigen curriculum. Dit is een uitgangspunt dat ook door andere scholen gebuikt wordt zoals bijvoorbeeld door de Montessori en Vrije Scholen. De Ieder-wijs scholen wensen dit echter veel verder door te voeren dan in dit onderwijs is toegepast. Daarmee loopt een Ieder-wijs school tegen problemen aan die vooral met de regels en wetten van de Staat te maken hebben. Problemen die de schoolleiding tegen kan komen bij het tot stand brengen van hun didactische ideaal kunnen dus met de regels en wetten van de Staat te maken hebben. Dit geldt natuurlijk niet alleen voor Ieder-wijs scholen.

2.4.2 De schoolleiding versus de docenten

¹⁸ Dit betekent 'onbeschreven blad', een term oorspronkelijk van de 17^e eeuwse filosoof J. Locke.

De schoolleiding bestaat vaak uit mensen die vroeger zelf in het docentenvak hebben gezeten of zelfs nog zitten. Dit betekent dat over het algemeen de schoolleiding over uniek inzicht beschikt aangaande de didactische praktijk. Toch kan wat de schoolleiding bedenkt niet stroken met de realiteit en op die manier docenten in een lastig pakket brengen. De schoolleiding kan bijvoorbeeld een protocol hebben om te kunnen omgaan met lastige situaties in de klas. De docente is echter diegene die het protocol uit moet voeren en wat gebeurt er als deze aanpak niet strookt met de waarden van de docent? Daarnaast zal een docent altijd aangewezen zijn op zijn of haar eigen inzicht in bepaalde lastige situaties. De docent kan bijvoorbeeld een kind niet willen straffen omdat hij of zij weet dat dit uiteindelijk voor die adolescent niet stimulerend werkt, terwijl de school als regel heeft dat in dezelfde situatie hetzelfde jonge mens wel gestraft zou moeten worden.

2.4.3 De schoolleiding versus de ouders

Ouders zijn terecht kieskeurig over de scholen waar ze hun kinderen naar toe sturen. Niet alle ouders vinden denominatie of levensfilosofie van een school van belang. Soms is het belangrijker dat alle vriendjes of vriendinnetjes naar dezelfde school gaan, dat de school dichtbij is of dat de school veilig te bereiken is. Een school wordt echter ook altijd op 'inhoud' geselecteerd. Uit een onderzoek in 1996 van De Kat¹⁹, blijkt dat ouders van leerlingen in het openbaar onderwijs vinden dat er 'vrij veel' aandacht aan waardenoverdracht, waardenverheldering en waardencommunicatie moet worden besteed op school. In de verschillende vakken en onderdelen waarin dit doorklinkt, zoals in sociale vaardigheden en discipline, vinden zij morele ontwikkeling het belangrijkste. In dit onderzoek komt dat tot uiting in termen als rechtvaardigheid, eerlijkheid, verantwoordelijkheid, en het niet discrimineren van anderen. Ouders vinden morele vorming een zeer belangrijke taak van de school.

Ouders zien duidelijk de invloed die een school heeft op hun kinderen en willen ook graag dat de school die invloed heeft. Er kunnen echter, ondanks het feit dat zowel ouders en school het beste met het kind voor hebben, problemen ontstaan tussen ouders en scholen. De directie van een school heeft niet vaak direct met de ouders te maken. De eerste contactpersoon voor een ouder is de leraar. De schoolleiding zet echter wel de grote lijn en de regels uit en binnen de overdracht van die waarden kunnen problemen ontstaan. Een voorbeeld hiervan was het 'Mein kamp'- incident op een aantal Vrije scholen in Nederland. Het oorspronkelijke idee van het bestuur was om geschiedenisles over de Tweede Wereld Oorlog multidimensionaal te maken; juist door de twee kanten van de oorlog te laten zien, duidelijk te maken dat overal twee kanten

¹⁹ De Kat, 1996, Gewenste morele vorming: Opvattingen en verwachtingen van ouders ten aanzien van de pedagogische opdracht van scholen voor openbaar onderwijs.

aan zitten en men niet zo maar mag oordelen. Door Hitler meer als ‘mens’ te laten zien werd geprobeerd duidelijk te maken, hoe een mens zaken in zijn of haar hoofd kan vervormen. Dat is een menselijke eigenschap waar we ons bewust van moeten zijn. Hoewel het didactische ideaal misschien te prijzen is, hadden veel ouders hier in de pedagogische praktijk erg veel moeite mee en ontstond er een probleem dat breed in de pers is uitgemeten. Verschillen tussen waarden die ouders hebben en die scholen proberen uit te dragen kunnen dus ook leiden tot problemen.

Ouders en scholen staan wel vaker tegenover elkaar. Bij de recente incidenten omtrent het gebruik van geweld van leerlingen tegen leraren, wijzen de schuldigen naar elkaar. De school wijst naar de ouders en de ouders naar de school, als de falende instantie in de opvoeding van hun kinderen. Wie moet welke waarden overdragen?, is de centrale vraag in dit debat, dat inmiddels weer een beetje is bekoeld, maar geenszins opgelost.

2.4.4 Mogelijke andere problemen

Er zijn natuurlijk ook nog andere problemen mogelijk. Deze worden hier wel genoemd maar zullen bij de totstandkoming van de hypothesen geen centrale rol vervullen.

Als de school problemen kan ondervinden bij het overdragen van waarden door inmenging van de Staat, de docenten en de ouders, dan kunnen er ook problemen ontstaan door de kinderen en de tijd waarin zij leven.

In de inleiding is reeds genoemd dat een school een overervingsstelsel van culturele waarden heeft. Dit is de basis van waaruit wordt bepaald wat de waarden zijn die overgedragen zouden moeten worden. Dit is aan de ene kant een structuur die onmisbaar is en consequente overdracht van waarden mogelijk maakt. Aan de andere kant kan die structuur ook verandering in de weg staan. Een school zou het kind moeten voorbereiden op de ‘boze buitenwereld’. Als deze buitenwereld verandert en de school niet mee verandert, kan er sprake zijn van problemen die te maken hebben met de tijdgeest. Andersom kan het zo zijn dat een school een waarde uit wil dragen waar de tijd niet rijp voor is, ook hierin kunnen problemen ontstaan.

Dit is eigenlijk een verlengde van de ideeën van Mill en Durkheim. Zij geven beiden een manier aan waarop de school moet functioneren, als veranderende of belerende instantie, maar zoals al eerder is opgemerkt, zijn deze twee visies afhankelijk van elkaar. Het zal altijd om een soort van midden moeten gaan. Je kunt een kind bijvoorbeeld aanleren dat het altijd eerlijk en open dient te zijn, maar zonder aan te geven dat niet iedereen in de wereld eerlijk en open is, zal dat kind waarschijnlijk zijn of haar hoofd stoten en niet erg ‘wereld-wijs’ zijn.

Een tweede probleem speelt vooral in het openbaar onderwijs. Uit het voorafgaande is duidelijk geworden dat scholen waarden overdragen. Dit is een goede zaak omdat het jonge mensen klaar maakt voor de wereld waarin zij moeten leven. De taak die de scholen gegeven is, is echter niet altijd een makkelijke. J.F. Herndon beschrijft in zijn artikel 'Ethics instruction and the constitution' één van de problemen waar scholen tegen aan lopen als zij hun pupillen (ethische) waarden bij willen brengen.

“Even if no formal courses are offered, ethics is taught by school policies, by teachers’ examples, and by students to each other. It is taught by school boards acting to defy or comply with court orders, and it is taught in playgrounds games governed by some collective sense of fair play. These things happen for perfectly good political reasons as well as because teachers have internalised broad social norms that they cannot help but pass on to their students. (...) It is almost inevitable, then, that public schools practice some degree of social control, whether intentional, well planned, well done, or not.”²⁰

Volgens Herndon schuilt er een probleem in het via een openbare school overdragen van waarden op leerlingen. Voor een (openbare) school is het een morele taak om dit soort waarden over te brengen. Op hetzelfde moment kan door het overbrengen van dit soort waarden het gehele fundament van een openbare school worden aangetast. De school zou bijvoorbeeld geen gebruik mogen maken van religieuze teksten om waarden kracht bij te zetten, omdat dit de gehele openbare basis van een openbare school in gevaar zou brengen. Aan de andere kant heeft de school de taak om leerlingen te voorzien van een zo breed mogelijk spectrum aan informatie. Geen uitleg geven over religieuze uitgangspunten en waarden zou negatief kunnen worden opgevat en op die wijze ook invloed kunnen uitoefenen op de kinderen. Voor een openbare school zal de nadruk liggen op het overbrengen van culturele waarden, in plaats van religieuze of levensfilosofische waarden. Culturele waarden zijn echter absoluut niet vrij van religie. In Nederland kunnen we bijvoorbeeld niet uit onder ons Calvinistisch erfgoed. Zo vinden we het tentoonspreiden van rijkdom vaak asociaal of niet netjes. De religieuze waarde ‘overdaad schaadt’ als zodanig erkennen we niet, maar het religieuze uitgangspunt is onderdeel van onze cultuur geworden en wordt niet meer herkend als Calvinisme.

Het probleem van de openbare scholen kan echter ook worden aangepakt vanuit een andere hoek; kinderen blootstellen aan een ruim spectrum van mogelijkheden. Zowel Kerst als

²⁰ Herndon, Ethics instruction and the constitution; in Lipman, 1993, Thinking children and education, pag. 65.

Chanoeka vieren en in de overvloed aan invloeden aan de keuze van het kind of de ouders over laten. Hierin schuilt echter een ander probleem: Hoever moet je gaan? En wordt in dat proces niet alles betekenisloos? Binnen een openbare school is sprake van een intern conflict en zal er daarom, meer dan op een school met duidelijke religieuze of levensbeschouwelijke visies, moeten worden nagedacht over welke waarden uitgedragen mogen worden en hoe die waarden moeten worden overgebracht.

Op deze twee mogelijke andere problemen zal in hoofdstuk 4, de data-analyse worden terug gekomen.

2.5 Geen gemakkelijke taak

Scholen hebben geen gemakkelijke taak. Ze hebben te voldoen aan verwachtingen van de Staat, hun werknemers en de ouders en ze hebben een morele taak ten aanzien van de kinderen. In het voorafgaande is duidelijk geworden dat een school een waarden-vol geheel is en zodoende keuzes moet maken over welke waarden het over wil dragen. Scholen kunnen daarin verschillende functies hebben: ze kunnen veranderingen stimuleren of socialisatie op gang brengen en meestal zal het gaan om een combinatie van beiden. Als eenmaal duidelijk is wat voor waarden de school het liefst over zou willen dragen zijn ze er echter nog niet. Bij de implementatie van de didactische en pedagogische idealen in de praktijk zitten allerlei hobbels in de weg. De problemen die hierbij komen kijken, kunnen op vele gebieden plaatsvinden en zullen zodoende ook verschillend van aard zijn.

In de inleiding is gekomen tot een probleemstelling die twee delen kent. In deze probleemstelling staat een andere manier van kijken naar onderwijs centraal, dat wat onderwijs nog meer is dan alleen de leverancier van werkrachten. Het is van belang om te onderzoeken hoe en welke waarden worden overgebracht in het onderwijs omdat het onderwijs grote invloed uitoefent op kinderen en omdat ouders deze taak ook toeschrijven aan de school. Dit betekent dat als de school deze taak niet serieus neemt en ook de problemen die daar mee verwant zijn niet aanpakt er iets mist in de opvoeding van kinderen. Het is in dat opzicht vreemd dat onderzoeken (vanuit de Staat) vaak alleen gaan over het rendement van scholen door bijvoorbeeld slagingspercentages te onderzoeken, terwijl onze huidige minister-president daarnaast graag meer aandacht ziet voor normen en waarden. Juist in de scholen ligt een onontgonnen gebied aangaande normen- en waardenoverdracht.

De onderzoeksvraag zal kwalitatief worden onderzocht door middel van diepte interviews. Dit heeft te maken met de aard van hetgeen onderzocht wordt. Waarden en waardenoverdracht is een uiterst grijs gebied waarbinnen het moeilijk kan zijn de vinger te leggen op datgene waar het echt om gaat. Door dit kwalitatief te onderzoeken kan de subjectiviteit die in de aard ligt van het onderwerp in ere worden gehouden. Als dit kwantitatief of kwalitatief door middel van gesloten vragen zou worden onderzocht wordt er voorbij gegaan aan die subjectiviteit. Er zullen verschillende interviews worden gehouden met de directie en met de mensen op de werkvloer van de school, om zowel het ideaal als de realiteit in beeld te krijgen.

De inhoud van de interviews, alsook een nadere kennismaking met de scholen en de hypothesen die zijn opgesteld op basis van de in dit hoofdstuk geopperde problemen, worden in het volgende hoofdstuk verder uitgewerkt.

3.1. De scholen

In dit onderzoek is gekozen voor twee middelbare scholen in Rotterdam, het Rooms-katholieke Sint-Laurens college en het bijzonder openbare Montessori lyceum. De scholen kennen grote verschillen maar ook een aantal opvallende overeenkomsten. De scholen zijn beide even groot, iets minder dan 1000 leerlingen. In beide scholen is het niveau Havo/Vwo (op het Montessori is ook nog gymnasium aanwezig) en de populatie is behoorlijk homogeen. Kort door de bocht; rijk en wit.

3.1.1. Het Sint-Laurens college

Het Sint-Laurens college ligt in één van de betere wijken van Rotterdam, namelijk in Hilligersberg, en krijgt uit deze wijk haar meeste studenten. De school noemt zichzelf een open katholieke school. Dit betekent dat de school een katholieke grondslag heeft maar ook kinderen en leraren met een andere religie of zonder religie in haar midden heeft, zolang iedereen de katholieke grondslag van de school maar onderschrijft. In de schoolgids wordt aangegeven dat de christelijke identiteit een belangrijk onderdeel is van wat de school aan haar leerlingen wil overdragen. Zo is er een moderator (geestelijk leidsman) aanwezig op de school, is er sprake van vieringen en zijn er de zogenaamde kloosterdagen. In de schoolgids staat:

“Christendom is meer dan kennis, meer dan een systeem of een leer. Het is een praktijk, een houding, een wijze van omgaan met de dingen, met medemensen. (...) Het katholieke karakter van de school heeft dus gevolgen voor ons handelen, voor de wijze waarop wij jonge mensen willen opvoeden.”²¹

De belangrijkste waarden die in ditzelfde boekwerkje naar voren komen zijn betrokkenheid en geborgenheid. Dit zijn de pedagogische waarden die worden nagestreefd en die hun weg in de praktijk vinden door leerlingen bijvoorbeeld ‘kansen te geven’. Maar ook door binnen de lessen en vieringen nadruk te leggen op mensen in nood en de daaraan verbonden waarde, barmhartigheid. Zwakke en moeilijke leerlingen krijgen verschillende kansen om zo lang mogelijk mee te kunnen blijven doen. Een deel van de pedagogische visie van deze school is het overbrengen van deze waarden en die liggen verankerd in de katholieke grondslag van de school.

²¹ Schoolgids Sint-Laurens college, augustus 2004, pag. 12.

Van deze school worden negen mensen geïnterviewd. Voor een aantal mensen geldt dat zij meer dan één functie hebben binnen het geheel. Twee van de respondenten hebben een functie als afdelingsleider en als docent; hen zal worden gevraagd de vragen uit beide perspectieven te beantwoorden.

Directie of dagelijkse schoolleiding	Afdelingsleiders of middenmanagement	Docenten
4	3	4

3.1.2. Het Montessori lyceum

Het Montessori lyceum ligt in het centrum van Rotterdam en krijgt haar meeste studenten uit Hilligersberg en het nabij gelegen Kralingen. Ook voor deze school geldt dat de studenten over het algemeen uit het meer welvarende milieu komen van hoog opgeleide ouders met goede banen. Het lyceum is een scholengemeenschap voor algemeen bijzonder onderwijs. Dit betekent dat de school niet gebonden is aan een bepaalde levensbeschouwelijke overtuiging, maar dat de school is gebaseerd op bepaalde pedagogische principes die ook in de praktijk van het dagelijks onderwijs worden gehanteerd. Deze pedagogische principes kennen hun oorsprong bij Maria Montessori (1870-1952). In de schoolgids staat hierover;

“Uitgangspunt is daarbij (onderwijs) altijd geweest dat mensen die in vrijheid kunnen handelen en zich bewust zijn van hun medeverantwoordelijkheid voor anderen, zich niet alleen een passende plaats kunnen verwerven in de maatschappij, maar ook hun bijdrage kunnen leveren aan een betere toekomst. De school dient daarom een klimaat te scheppen, waarin leerlingen zich van deze vrijheid en verantwoordelijkheid bewust worden en deze ook aandurven.”²²

Zelfstandigheid is iets dat volgens deze filosofie aangeleerd moet worden en dit is bijvoorbeeld terug te vinden in de keuzewerktijd (KWT) waarvoor ruimte is gemaakt binnen het curriculum. Deze zelfstandigheid moet alleen wel in het contact tussen docenten en leerlingen en tussen leerlingen onderling aangeleerd worden. Zij noemen dit zelf ‘vrijheid in gebondenheid’.

Van deze school worden elf mensen geïnterviewd. Ook hier geldt dat mensen dubbele taken op zich nemen. Zo hebben vier van de respondenten zowel een functie als afdelingsleider en als

²² De Schoolgids Montessori lyceum 05/06, pag 2.

docent. Deze respondenten zullen worden gevraagd vanuit beide perspectieven de vragen te beantwoorden.

Directie of dagelijkse schoolleiding	Afdelingsleiders of middenmanagement	Docenten
3	5	7

3.2. Dataverzameling door middel van interviews

De leden van de directie, de afdelingsleiders (managementteam) en de leraren van de twee scholen in kwestie zullen allemaal deel nemen aan een voornamelijk open interview.

Het interview wordt opgesplitst in drie delen. In het eerste deel zal de directie gevraagd worden naar hun totaal persoonlijke mening aangaande de school. De vraag die centraal staat is: “Als u, als enige in het schoolbestuur alles in de hand zou hebben en alles zo zou kunnen doen zoals u dat zelf wilt, wat zijn dan de waarden die worden overgedragen?”. Deze vraag zal alleen aan de leden van de directie gesteld worden. Op deze manier moet duidelijk worden wat de leden, alleen en zonder compromissen te moeten sluiten, belangrijke waarden vinden. De onafhankelijke variabele ‘waarden van een lid van de dagelijkse schoolleiding’ wordt hier onderzocht.

In het tweede deel van het interview zullen de waarden van de directie als geheel centraal staan. Is er een homogeen idee van waarden binnen het bestuur? De vraag die hier centraal staat lijkt op die uit het vorige deel maar betreft nu het grotere geheel van de directie. “Als u, als dagelijkse schoolleiding, alles in de hand zou hebben en alles zo zou kunnen doen zoals u zelf wilt, wat zijn dan de waarden die worden overgedragen?” Hierin gaat het weer om de compromisloosheid, maar dan van de directie als geheel. De dagelijkse schoolleiding moet compromissen binnen eigen kring met elkaar sluiten maar hoe zouden zij de zaken regelen als zij verder niet te maken had met andere onafhankelijke actoren zoals de Staat, de leraren, de ouders of de kinderen. Ook dit onderdeel van vragen zal alleen aan de directie gesteld worden. De onafhankelijke variabele ‘waarden van de dagelijkse schoolleiding’ wordt hier onderzocht.

Het laatste deel van het interview betreft vragen over de implementatie van deze waarden. Hoe krijgen deze waarden vorm? Waarmee worden deze waarden geactualiseerd? Wat voor voorzorgsmaatregelen worden er getroffen om deze overdracht zo zeker mogelijk te maken? In dit onderdeel gaan de andere onafhankelijke variabelen, zoals net genoemd, een rol spelen. Het gaat om de vertaling naar de praktijk en daarmee om compromissen, oplossingen en tactieken. Dit deel van het interview zal niet alleen worden afgenomen bij de directie maar ook bij de afdelingsleiders en docenten. Door mensen te spreken in die drie verschillende lagen van de

school kan gekeken worden naar wat er overblijft van gewenste waarden van de dagelijkse schoolleiding, in de alledaagse praktijk van het doceren. Een praktijk waarin men te maken heeft met eisen van ouders, tijd- en geldtekort, prestatienormen etc.

Vraag naar:	Persoonlijke waarden (zie uitleg over de vragen in paragraaf 3.3.1., 3.3.2. & 3.3.3.)	→	Waarden van de schoolleiding (zie uitleg over de vragen in paragraaf 3.3.4.)	→	Implementatie in de praktijk (zie uitleg over de vragen in paragraaf 3.3.5 & 3.4.)
Kader:	Compromisloos	Consensusvorming	Compromisloos	Vertaling	Praktijk vol compromissen
Respondenten :	1. Directie		1. Directie		1.Directie 2.Afdelings-leider 3.Docenten

3.3. Interviews met de leden van de directie of dagelijkse schoolleiding

Als eerste zal onderzocht moeten worden wat de pedagogische idealen van de scholen in kwestie zijn, buiten de uitgedragen waarden die o.a. in de schoolgids vermeld worden. Hieruit moet blijken wat de waarden zijn van de ‘mensen’ binnen de school, afgezien van wat voor waarden de school op ‘papier’ voorstaat²³. Om dit duidelijk te krijgen zullen er interviews plaats vinden met alle leden van de dagelijkse schoolleiding. In de inleiding is gesproken over het antwoord op ‘praktisch’ filosofische vragen, deze vragen zijn op zichzelf te veel omvattend om in één keer te kunnen beantwoorden en zijn daarom opgesplitst in subvragen.

3.3.1. Wat is belangrijk in het leven?

²³ De waarden van de leden van directie afzonderlijk en de directie als geheel worden hier gesteld als zijnde de waarden van de school als geheel. Het is ook mogelijk alleen maar te kijken naar wat er op papier staat en daaruit de waarden van de school te filteren. De dagelijkse schoolleiding van een school moet echter wel op één lijn zitten met de waarden op papier anders kunnen zij die specifieke school niet leiden. Het is van meer wetenschappelijke aard te kijken naar wat de directie hier zelf over te zeggen heeft dan te speculeren aangaande opgeschreven ideeën.

Het antwoord op deze vraag heeft twee kanten. Als eerste worden er vragen gesteld om de waarden duidelijk te krijgen. Dit zijn heel persoonlijke vragen naar waarden van de respondent zelf die ook buiten de school om in zijn of haar leven van belang zijn.

Nr.	Vragen	Soort
1	Wat is natrevenswaardig in het leven?	Open
2	Wat is een 'goed' leven?	Open
3	Wat is na de 'basic needs' onmisbaar in het leven van een mens?	Open
4a	Wat zijn drie waarden die van groot belang zijn?	Open

Aan de andere kant moet duidelijk worden of de respondent ook denkt dat deze waarden hun plaats moeten hebben op de school.

Nr.	Vragen	Soort
4b	Zijn dit waarden die u wilt overdragen?	Open

3.3.2. Wat is de rol van het individu in de samenleving?

Dat de school een belangrijke pilaar is van de samenleving is in het vorige hoofdstuk duidelijk geworden. Maar wat moet de mens, volgens de school, gaan doen in die samenleving, wat is haar of zijn rol? Wat wil de school voor waarden overdragen aangaande de mens en haar omgeving? Ook hier is het antwoord tweeledig. Aan de ene kant moet duidelijk worden wat de respondent persoonlijk vindt:

Nr.	Vragen	Soort
5a	Wat moet een mens bijdragen aan de samenleving?	Open

Aan de andere kant of het antwoord op deze vraag betrekking heeft op de functie van deze persoon en het schoolse leven.

Nr.	Vragen	Soort
5b	Heeft de school een functie te vervullen aangaande het antwoord op de vorige vraag?	Open

Het antwoord op deze twee vragen kan heel logisch zijn. Als antwoord op bijvoorbeeld de eerste vraag, ‘belasting betalen’ en als antwoord op de vervolgvraag, ‘iemand een vak leren’. Tijdens het interview zal indien de antwoorden deze richting op gaan, geprobeerd worden de vraag meer te sturen in de richting van ‘hogere’ doeleinden. Dus: “Wat moet een mens bijdragen aan de samenleving als hij of zij reeds een productief element is van die samenleving”. En: “Heeft de school een functie te vervullen aangaande die bijdrage?”

3.3.3. Wat kan de school als vormende instantie voor functie vervullen?

Omdat deze vraag rechtstreeks over de school gaat zijn de subvragen niet tweeledig.

Nr.	Vragen	Soort
6	Wat moet een school een kind leren, na taal, rekenen etc.?	Open
7	Wat zouden de waarden zijn die worden overgedragen binnen deze school als u het alleen voor het zeggen had?	Open

3.3.4. Waarden en samenwerking binnen de kern

Waar in het eerste gedeelte van het interview de persoonlijke mening van het lid van de dagelijkse schoolleiding aangaande waarden centraal staat, zal het in het tweede gedeelte om de waarden binnen het geheel van de directie gaan. De dynamiek binnen de directie en de plaats voor de waarden binnen de kern, die in het vorige gedeelte zijn geformuleerd, komen hier aan de orde. Het gaat in dit gedeelte nog niet om de daadwerkelijke praktijk van de school als geheel, maar om de waarden van de dagelijkse schoolleiding als groep en hoe die tot stand komen.

In dit gedeelte zijn er twee soorten vragen. De eerste zijn vragen naar de praktijk van de samenwerking binnen de kern²⁴.

Nr.	Vraag	Soort
8a	Hoe verloopt de samenwerking binnen de kern?	Gesloten
9	Hoe vindt de besluitvorming plaats?	Open
10a	Is er sprake van overeenstemming binnen de kern op het ideologische niveau, aangaande de waarden?	Open
10b	Als er grote verschillen zijn aangaande die waarden, hoe zou dat probleem dan opgelost worden? (wie krijgt gelijk?)	Open

²⁴ Kern staat voor dagelijkse schoolleiding of directie.

11a	Wat zijn de waarden die de kern, in de praktijk, wil overdragen?	Open
-----	--	------

In de antwoorden op de bovenstaande vragen is natuurlijk altijd sprake van iemands mening, toch wordt er hier niet gevraagd naar wat de respondent vindt van de samenwerking binnen de kern. Dit soort vragen hoort thuis in het tweede deel.

Nr.	Vraag	Soort
8b	Hoe vindt u de samenwerking in de kern?	Gesloten
11b	Stroken de waarden die de kern over wil dragen met uw persoonlijke mening aangaande waarden die overgedragen zouden moeten worden?	Open

3.3.5. De compromisvolle praktijk

In het laatste gedeelte van het interview zal de praktijk weer van belang worden. De vraag die hier centraal staat is: “Hoe vindt de implementatie van deze eerst persoonlijke waarden en vervolgens gedragen waarden door het geheel van de directie plaats?”

Nr.	Vragen	Soort
12a	Wat doet de kern in de praktijk om het antwoord op 11a te realiseren?	Open
12b	Welke problemen komt men daarbij tegen?	Open
12c	Voorbeeld?	Open
13a	Lukt die realisatie uiteindelijk?	Gesloten
13b	Als dit niet goed lukt waardoor komt dit dan?	Open
14	Worden de waarden, die de kern wil overdragen, gedragen door de medewerkers in de school?	Gesloten

3.4. Interviews met de medewerkers van de school

Het interview met de leden van het managementteam en de docenten gaat alleen over de praktijk. De realiteit op de werkvloer en wat er overblijft van de waarden die de directie nastreeft staan hier centraal. Er zullen twee soorten vragen worden gesteld; als eerste de vragen naar de werkwijze op de werkvloer, hoe wordt de waardenoverdracht van boven af gestuurd en hoe herkennen de medewerkers van de school die waarden.

Nr.	Vragen	Soort
-----	--------	-------

1a	Wat zijn belangrijke waarden op deze school?	Open
1b	Worden die waarden van bovenaf en unaniem opgelegd?	Open
1c	Wat doet de schoolleiding om die waarden te realiseren?	Open
2	Vinden er gesprekken plaats met de medewerkers van de school, die het technische onderwijsproces overstijgen?	Open
3a/b	Hoe ziet u de waarde ... gerealiseerd? (Deze waarden zullen uit de interviews met de directie gefilterd worden)	Open
5	Wat zijn volgens u de problemen waar men hier tegen aanloopt bij waardenoverdracht?	Open
6a	Hoe denken uw collega's over de waardenaspecten die hiervoor aan de orde zijn gekomen?	Open
6b	Ondersteunen uw collega's de waardenstrevingen van de schoolleiding?	Open

De tweede soort vragen zijn vragen naar de persoonlijke mening van docent of medewerker aangaande het reilen en zeilen op de school.

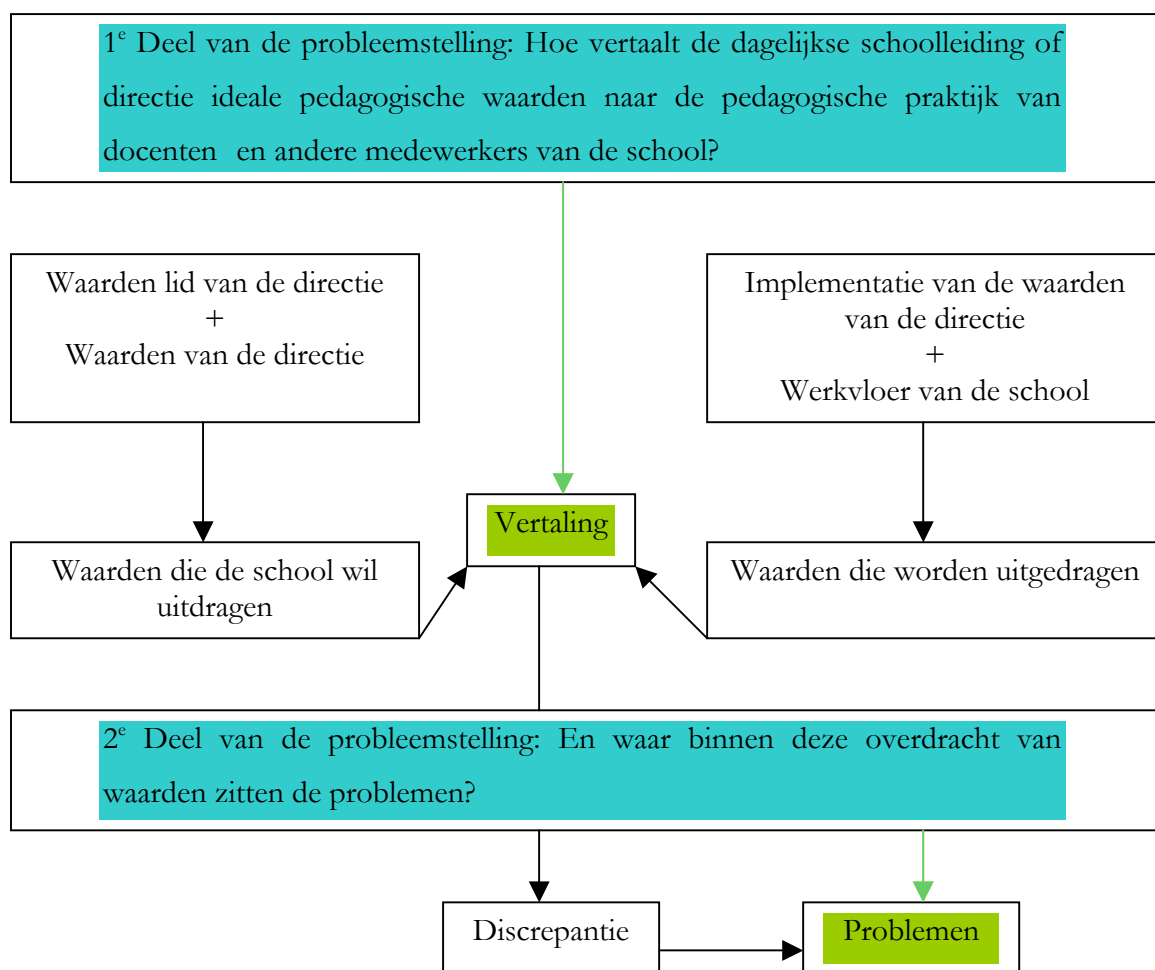
Nr.	Vragen	Soort
1d	Slaagt de schoolleiding in het realiseren van waardenoverdracht?	Open
4a	Wat zijn de waarden die u zou willen overdragen, als u niets met andere te maken zou hebben?	Open
4b	Is dat heel erg afwijkend van de waarden die de school over wil dragen?	Open
7a	Ervaart u overeenstemming met uw collega's aangaande de waarden die u persoonlijk nastreeft?	Open
7b	Ondervindt u daarin ook concrete steun van collega's?	Open
8	Doet u iets, bijvoorbeeld door middel van overleg, aan die waarden die het technische onderwijsproces overstijgen?	Open

3.5 Onderzoekspad

Het onderzoekspad is dat wat de probleemstelling verbindt aan de hypothesen die later in dit hoofdstuk zullen worden geformuleerd. In het begin van dit hoofdstuk is duidelijk gemaakt wat er onderzocht wordt en op welke wijze die data verzameld wordt, nu moet nog duidelijk worden hoe die data uiteindelijk de probleemstelling moet gaan beantwoorden. De twee variabelen 'waarden van het lid van de directie' en 'waarden van de directie als geheel' moeten samen een

antwoord kunnen geven op de vraag: “Welke waarden wil de school uit dragen?”. De vragen in het interview naar de ‘implementatie van de waarden van de directie’ en de interviews met ‘de werkvloer van de school’ moeten samen antwoord geven op de vraag: “Welke waarden worden op school uitgedragen?”. Deze vier variabelen vormen samen de basis voor het antwoord op het eerste deel van de probleemstelling.

Er wordt vanuit gegaan dat ideaal en praktijk nooit geheel zullen samenvallen en dit betekent dat er dus verschillen zullen zitten in de antwoorden op de eerste vraag en op de tweede vraag. De discrepantie tussen deze twee zal leiden tot de beantwoording van het tweede deel van de probleemstelling.



3.6. 'Probleem' hypothesen

Het opstellen van hypothesen is in dit geval vooral interessant aangaande de mogelijke problemen die de school tegen kan komen bij waardenoverdracht. Voor de beantwoording van het tweede deel van de probleemstelling kunnen hypothesen worden geformuleerd die als leidraad kunnen fungeren bij het vinden van die problemen. Het eerste deel van de

probleemstelling is daarvoor minder geschikt omdat dit een zeer open vraag is. Daarnaast is het uiteindelijke doel van deze scriptie om de problemen te onderzoeken die voorkomen bij waardenoverdracht binnen een middelbare school. Daarvoor is de beantwoording van deel één van de probleemstelling cruciaal, maar zal in dit onderzoek uiteindelijk meer aandacht worden besteed aan de discrepantie tussen ideaal en realiteit en de problemen die daaruit voortvloeien. Er zijn hier twee soorten probleemhypothesen mogelijk. Ten eerste is er een hypothese die opgesteld kan worden door de twee scholen met elkaar te vergelijken. Doordat de scholen er een verschillende filosofie op na houden aangaande onderwijs, hebben ze waarschijnlijk te maken met verschillende problemen bij waardenoverdracht. Ten tweede zijn er hypothesen die voor beide scholen gelden, omdat ze uiteindelijk toch, ondanks hun verschillen, waardenoverdragende instituten zijn. Deze laatste zullen eerst worden geformuleerd omdat deze van meer algemene aard zijn. In de daarop volgende paragraaf wordt er een hypothese opgesteld die voortkomt uit de vergelijking van de twee scholen.

3.6.1. Algemene hypothesen

In hoofdstuk 2 is al een schets gegeven van mogelijke probleemactoren voor scholen. Deze zullen hier gebruikt worden om een aantal hypothesen op te zetten.

In paragraaf 2.3.1. (De schoolleiding versus de Staat) is uiteengezet hoe de Staat invloed kan uitoefenen op de waarden die een school over wil dragen, hierdoor kan een probleem ontstaan voor de school. Hierbij wordt voor nu nog geen rekening gehouden met de in paragraaf 2.3. genoemde managerscultuur die de Staat voorstaat en de problemen die hieruit kunnen ontstaan. De eerste hypothese luidt;

- (1) Waardenoverdracht op school stuit op problemen doordat de Staat te veel invloed uitoefent door middel van regelgeving.

In paragraaf 2.3.2. (De schoolleiding versus de leraren) is duidelijk geworden dat leraren uiteindelijk eigen spelers zijn binnen het systeem van waardenoverdracht. Het leslokaal is het eigen terrein, het is onmogelijk voor de directie om alles te controleren of elk voorval te evalueren. We zijn als mensen ook nog eens allemaal verschillend, de kans dat er binnen één school allemaal mensen werken met dezelfde waarden is erg klein. Om die waardenoverdracht te garanderen in de visie van de directie, zonder zelf bij iedere les aanwezig te moeten zijn, moeten de waarden van de leraren een zekere mate van overeenstemming kennen met die van de school als groter geheel. Als dit niet het geval is dan kunnen er problemen ontstaan bij die waardenoverdracht. Hieruit volgt de tweede hypothese;

- (2) Waardenoverdracht op school stuit op problemen doordat de waarden van de leraren niet altijd dezelfde zijn als die van de schoolleiding.

In paragraaf 2.3.3. (De schoolleiding versus de ouders) zijn de verschillen tussen de twee belangrijkste opvoeders in een kind zijn leven bekeken. Ouders zullen de algemene waarden die een school wil uitdragen meestal wel ondersteunen anders hadden ze hun kind niet op die school ingeschreven. Toch kunnen die waarden botsen op het moment dat het een eigen kind betreft. De school heeft te maken met het grotere geheel van de leerlingenpopulatie, de ouders zien alleen hun eigen kind. Ouders zijn niet objectief als het om hun eigen kroost gaat. Hieruit volgt de derde hypothese;

- (3) Waardenoverdracht op school stuit op problemen omdat ouders deze waarden niet mee uitdragen of zelfs tegenovergestelde waarden uitdragen.

De twee andere problemen uit paragraaf 2.3.4. zullen, zoals in hoofdstuk 2 is besproken, geen functie hebben bij het opstellen van hypothesen, hier wordt bij de data-analyse echter op terug gekomen.

3.6.2. Hypothese door middel van vergelijking

Een belangrijk verschil zou kunnen zijn dat in essentie de twee scholen er geheel verschillende kindbeelden op na houden. Zoals in hoofdstuk 2 is besproken zijn er in ieder geval twee manieren waarop naar onderwijs kan worden gekeken. De eerste is door onderwijs te beschouwen als katalysator voor verandering (paragraaf 2.2.1), de tweede manier is onderwijs te zien als een soort smeermiddel, de manier waarop jonge mensen geleerd wordt te integreren in de maatschappij (paragraaf 2.2.2.). Voor beide scholen geldt waarschijnlijk een juiste mix van deze twee soorten onderwijs. Toch zou door de geschiedenis en door de denominatie van de twee scholen een voorkeur voor één van de twee logisch lijken. Het Rooms-katholieke Laurens zou vanwege de traditionele oorsprong en vanwege de behoudendheid die daar vaak uit voort komt misschien eerder de voorkeur hebben voor socialisering en de internalisering van de collectieve moraal. Andersom zou het Montessori, en dit zou in lijn zijn met de filosofie van Maria Montessori, eerder kiezen voor verandering. In deze filosofie moet het kind zijn of haar eigen identiteit vorm geven en zodoende een plek vinden in de samenleving. Vandaar ook de behoefte om leerlingen hun curriculum zelf in te laten vullen. Als iedereen de 'juiste' plek voor zichzelf kan vinden dan wordt de wereld daar uiteindelijk beter van. Dit leidt tot de vierde hypothese:

- (4) Op het Sint-Laurens college staat het onderwijs meer in het teken van ‘socialisatie’ dan op het Montessori lyceum. Andersom staat op het Montessori lyceum het onderwijs meer in het teken van ‘verandering’ dan op het Sint-Laurens college.

In dit hoofdstuk heeft de operationalisering van dit onderzoek centraal gestaan. Als eerste is besproken welke scholen deel hebben aan dit onderzoek. Zij zijn zo gekozen omdat zij sterke overeenkomsten kennen qua opbouw, leerlingenpopulatie, grootte en zij beiden het als een hoofdtaak zien om waarden over te dragen. Afgezien daarvan kennen zij grote verschillen aangaande de basis van waaruit die waarden voortkomen. Vervolgens is het technisch onderzoeksproces toegelicht. Na de bespreking van het onderzoekspad waarin duidelijk is geworden hoe tot de beantwoording van de probleemstelling moet worden gekomen, zijn er vier hypothesen (opgesteld waarop in hoofdstuk 4 (data-analyse) wordt terug gekomen).

Als eerste zal in paragraaf 4.1. tot en met paragraaf 4.4. de beantwoording van het eerste deel van de probleemstelling centraal staan, om in de daaropvolgende paragrafen terug te komen op de hypothesen die of wel aangenomen kunnen worden dan wel verworpen moeten worden. Voordat echter kan worden gekeken naar de problemen moet eerst duidelijk worden welke waarden de directie over wil dragen en of dit verschilt met dat wat er op de werkvloer plaatsvindt.

De vragen zoals die gesteld zijn tijdens de interviews zijn terug te vinden in Bijlage 1 & 2. Een korte introductie van de geïnterviewden is terug te vinden in Bijlage 3. Alleen voor de rectoren van de beide scholen geldt dat zij met naam genoemd zullen worden. De interviews zijn, op één na, allemaal opgenomen op tape en zodoende wordt er hier gewerkt met letterlijke quotes uit de interviews.

4.1. Waarden die de school wil uitdragen

In deze paragraaf moet een duidelijk antwoord komen op de vraag: “Welke waarden wil de schoolleiding uitdragen”. De gegeven antwoorden zullen voor beide scholen apart worden besproken.

4.1.1. Persoonlijke waarden van de leden van de directie

Opvallend is dat in de interviews met de leidinggevendenden er veel dezelfde antwoorden zijn gegeven. Zoals zij zelf ook al aangaven in de interviews heeft dit te maken met de kleinschaligheid van de scholen en de daaruit volgende persoonlijke omgang tussen de leden van de directie. Dit geldt voor beide scholen.

Het Sint-Laurens college

Op het Laurens is door ieder lid van de directie het woord respect in de mond genomen. Zoals schoolleider 2L geantwoord heeft op de vraag wat hij als een belangrijke waarde ziet:

“Ja, dat zal wel respect voor elkaar zijn. Dat vind ik heel erg belangrijk, voor jezelf en de ander en dat is dan dus compromisloos, wie en waar dat dan ook is in de wereld. Dat vind ik eigenlijk wel het belangrijkste. Respect, dat is wel de basis.”

Ook collega Schoolleider 1L geeft een soortgelijk antwoord op de vraag wat de school als waarden zou moeten overdragen:

“Respect, goede omgangsvormen, veiligheid. Elkaar niet bedreigen, iets wat kinderen steeds meer doen naar elkaar. Dat gebeurt zelfs op deze school en dit is een hele chique school waar kinderen over het algemeen goed worden opgevoed.”

Schoolleider 3L haalt dit ook aan in zijn antwoord op de vraag wat een school het kind moet leren:

“Respect voor de medemens, want in al zijn tekortkomingen schuilt er bij ieder mens iets fundamenteels goeds.”

De rector van het Laurens, Dhr. Wiertz, noemt de waarde respect ook maar ziet dit meer als een waarde die volgt uit andere waarden:

“Liefde, in de brede betekenis dat is het belangrijkste. Als het om één ding moet gaan dan is het liefde. Je kunt daar weer heel veel dingen uit afleiden, respect bijvoorbeeld en naastenliefde, dat valt er allemaal onder.”

Hij ziet liefde echter niet als een waarde die als vanzelfsprekend verstaan wordt door de jeugd en volgens hem moet je dan dus de nadruk leggen op de waarden die hier uit voortkomen omdat die makkelijker in de praktijk te brengen zijn:

“Respect is iets dat begrepen wordt door kinderen. Ze begrijpen wat je daar mee bedoelt te zeggen en het is een soort smeermiddel in de samenleving. Zolang je maar respect hebt voor elkaar kun je van mening verschillen, kun je kritiek op elkaar hebben etc. (...) Respect en - ik twijfel of ik moet zeggen barmhartigheid of goedheid - barmhartigheid is een hele ouderwetse naam maar het is wel wat ik bedoel.”

De vier leden van de directie die geïnterviewd zijn op het Laurens zien allen de school als een belangrijke opvoeder, omdat op school veel mensen bij elkaar zitten, vinden er andere dingen plaats dan thuis. Hierin heeft de school in hun ogen een unieke opvoedkundige taak, waarin ook de Christelijke identiteit van de school naar voren komt. Dhr. Wiertz zegt hierover in het vervolg op de vorige quote:

“Je kunt dus niet alles zeggen tegen elkaar; je moet het namelijk wel in respect zeggen. Een goed voorbeeld is Theo van Gogh, hij kon gewoon niet alles zeggen, want bij hem ontbrak het respect. Dat zie ik heel sterk terug bij leerlingen, die denken aan vrijheid van meningsuiting en denken dat je dus alles mag zeggen, maar je mag niet alles zeggen. Het is zelfs de vraag of je het mag vinden. Sommige dingen mag je zelfs niet eens vinden, vind ik. Er worden hier op school soms dingen gezegd, ik bedoel bijvoorbeeld hele grove vooroordelen en daar vind ik eigenlijk van dat je dat niet eens mag vinden, maar ja dat kun je niet controleren. Dit heeft

allemaal met de ontwikkeling van waarden te maken, waarden zijn niet zomaar een gegeven. Vanuit de christelijke optiek, is dat ook zo, het zijn niet zo maar waarden, het zijn waarden die ergens op gebaseerd zijn, die ergens vandaan komen.”

De unieke opvoedkundige taak van de school komt ook naar voren in de antwoorden van Schoolleider 1L:

“Omgang met elkaar is dat wat de school kinderen leert. We hebben tegenwoordig niet meer van die grote gezinnen waar ze elkaar opvoeden, de school is een soort miniwereld waarin ze kunnen oefenen, ze moeten hier leren om te gaan met bepaalde situaties, ze moeten leren schiften: ‘wat kan ik gebruiken?’, en ‘wat staat me niet aan?’. Ze moeten leren persoonlijkheden in te schatten: ‘wat heb ik aan iemand?’. Ze moeten leren wat vriendschap echt is, ze moeten weten wat het verschil is tussen loyaal zijn aan iemand en dat je dat niet meer kan zijn als iemand bijvoorbeeld dingen doet die crimineel zijn.”

Betrokkenheid en veiligheid zoals deze als belangrijke waarden in de schoolgids worden genoemd, komen ook naar voren in de antwoorden van de directie. Schoolleider 2L zegt hierover:

“Wij willen, naast het onderwijs zelf, waarden overdragen die wij heel hoog achten zoals betrokkenheid en veiligheid. Betrokkenheid betekent dus ook dat je telkens afweegt hoever je moet gaan om deze leerling op deze school de kansen te bieden om een diploma te halen. Want uiteindelijk kan betrokkenheid ook betekenen om een leerling te adviseren om hier te vertrekken. Veiligheid is vooral een heel stuk fatsoensnorm, van hoe ga je met elkaar om, als je het idee hebt dat je leerlingen je waarden codes schenden, hoe snel ben je er bij en wat voor maatregelen neem je dan.”

Schoolleider 1L zegt hierover:

“Ik vind dat kinderen in een veilige omgeving moeten zitten willen ze zich ontplooien. Dan is de ontplooiing niet alleen intellectueel maar ook sociaal emotioneel.”

Toch lijkt de betrokkenheid waarover gesproken wordt door schoolleider 2L maar ook bij anderen uiteindelijk wat belerend van aard. Betrokkenheid vindt plaats als er iets plaatsvindt dat niet als goed gezien wordt, dan moet die leerling worden bijgestuurd. Zoals Dhr. Wiertz al eerder heeft aangegeven vindt hij dat leerlingen sommige dingen niet mogen zeggen en eigenlijk niet eens mogen vinden. Ook schoolleider 1L geeft hiervan een voorbeeld:

“Vooral de verruwing van het taalgebruik daar ageer ik erg tegen hier op school. Zodra ik het woordje ‘kut’ hoor, dan roep ik zo’n jongen bij me. Ik vind het belangrijk dat ze leren dat je het op een ander manier kunt zeggen en dat dit even sterk is. Ze denken dat ze dat grove taalgebruik nodig hebben om heel sterk hun emotie uit te drukken, maar dat is niet waar. Je kunt dat op een andere manier doen terwijl het dezelfde impact heeft.”

Erg grote verschillen tussen de persoonlijke waarden van de directie van het Laurens zijn er niet. Er worden wel veel andere woorden gebruikt, maar dit is, na vraag om verduidelijking, om hetzelfde te zeggen.

In theorie zijn alle heren erg uitgesproken over hun persoonlijke waarden die voornamelijk gebaseerd zijn op respect, betrokkenheid en veiligheid en over de noodzaak om die waarden over te dragen op de volgende generatie. Voor twee van de vier heren komen deze waarden duidelijk uit Christelijke bodem, de andere twee noemen het niet als zodanig, maar ook in hun antwoorden is het impliciet aanwezig.

Het Montessori lyceum

Ook op het Montessori staat de waarde respect hoog in het vaandel, zoals blijkt uit het antwoord van Dhr. Luyendijk op de vraag wat hij aan waarden over wilt dragen:

“Respect, voor leerlingen en docenten, gewoon tussen mensen onderling. Respect en fatsoen dat vind ik heel belangrijk, er is een soort canon van uitgangspunten en regels die voor iemand die het hier prettig wil hebben ook wel bekend zijn.”

Ook schoolleider 2M vindt dit een essentiële waarde:

“De manier waarop mensen met elkaar omgaan, het respect hebben voor elkaar, beseffen dat iedereen zijn kwaliteiten heeft, de een is goed op het ene gebied en de ander is goed op het andere en je moet iedereen de mogelijkheid geven om dat te tonen.”

Dat respect aan leerlingen geleerd moet worden, is voor de directie een duidelijke zaak. Toch zit er iets anders achter dan de manier waarop hetzelfde woord gebruikt wordt op het Laurens. Respect komt op het Montessori voort uit de behoefte ook de waarde solidariteit over te dragen. Schoolleider 1M zegt hierover:

“Het respect hebben voor jezelf en voor anderen kan alleen maar stand houden als je kinderen aanspoort hun talenten te gebruiken, zodat ze gelukkig worden. Je moet mensen aansporen hun mogelijkheden te ontplooiën, bijvoorbeeld door middel van

competitie. En dan gaat het niet omdat dat alleen persoonlijk iets oplevert maar dat is dan uiteindelijk voor de benefit of all.”

Ook rector Luyendijk antwoord op de vraag wat een mens moet bijdragen aan de samenleving:

“Zijn steentje. Hij moet zich realiseren dat hij in een samenleving zit, dat de dingen samen gebeuren, solidariteit. Het beste van zichzelf, het beste voor zichzelf en voor de gemeenschap.”

Vrijheid is als waarde niet alleen op papier maar ook in de gedachten van de directie van groot belang. Schoolleider 2M zegt hierover;

“We willen aan de ene kant degelijk onderwijs, we moeten de onderwijstak goed verzorgd hebben, maar dat willen we op een manier doen dat het met een bepaalde vrijheid gepaard gaat. Ik leg dat ook altijd uit aan de ouders, je kunt een kind continu op zijn nek zitten, met heel strakke lijnen, om die kinderen in een bepaald gebied te houden waar ze zich dan mogen bevinden. We hopen juist doordat we ze zo vrij laten dat kinderen die grenzen niet opzoeken, dat ze een meter afstand bewaren tot die grens. Wees jezelf en ontwikkel je op een prettige manier, het is een soort gedoog beleid.”

Ook schoolleider 1M vindt de vrijheid van groot belang:

“Vrijheid is niet iets ongebondens, je kunt verbonden zijn en toch de vrijheid hebben om de dingen op jouw manier en naar jouw inzicht te doen. Het gaat hier dus niet om een vrijheid waarin kinderen helemaal uit de bocht kunnen vliegen, maar dat je de vrijheid hebt om je eigen keuzes te maken in het leven, zodat je jezelf ook verantwoordelijk kunt voelen voor je eigen leven.”

Die vrijheid gaat gepaard met vertrouwen, zoals schoolleider 2M zegt;

“Je moet je kunnen ontwikkelen op een manier die bij je past, dat je niet te veel gedwongen wordt om dingen te doen waar je niet achter staat. Dat je te veel gepushed wordt door ouders bijvoorbeeld. Je moet natuurlijk proberen zoveel mogelijk uit de kinderen te halen, maar je moet ze de gelegenheid geven dat op een manier te doen die voor hen passend is, niet te veel zeggen; je moet het zo doen of zo doen. Dit past natuurlijk heel erg bij het Montessori-idee maar ook heel erg bij mijn eigen mening over hoe je dat zou moeten doen. Niet te strak houden, afspraken met ze maken en dan hopen dat ze deze na komen en als dat goed gaat is er een stuk wederzijds vertrouwen.”

Ook op het Montessori zijn de heren van de directie erg eensgezind aangaande de persoonlijke waarden, ze noemen allemaal respect, een vorm van solidariteit, vrijheid en vertrouwen. De

persoonlijke waarden liggen in ieder geval op één lijn met de ideeën van Montessori onderwijs. Opvallend was ook dat alle directieleden iets in het interview hebben gezegd over plezier maken als belangrijk levensdoel. Schoolleider 2M verwoordde dit het mooist als antwoord op de vraag wat nastrevenswaardig is in het leven:

“Dat je zorgt dat jezelf een plezierig leven hebt en ook zorgt dat het leven voor anderen prettig verloopt. Als je ziet dat andere mensen het naar hun zin hebben en plezier maken dan heb ik het ook naar mijn zin, dat is de beloning.”

4.1.2. Waarden van de directie als geheel

De persoonlijke waarden van een directielid moeten uiteindelijk fuseren met die van de andere directieleden om tot een eensgezinde directie te kunnen komen. Zoals al eerder is vermeld kwamen bij de beide scholen de persoonlijke waarden van de directieleden erg overeen, maar staan deze waarden ook model voor de waarden die de directie als geheel over wil dragen? Het antwoord is niet zo choquerend, de directieleden werken goed samen omdat ze ook persoonlijke waarden delen, dus de persoonlijke waarden zijn wel degelijk voedingsbodem voor de waarden van de directie als geheel. Dit geldt wederom voor beide scholen.

Het Sint-Laurens college

Binnen de directie van het Laurens is er sprake van een zeer homogeen idee van waarden en hier zijn de leden zich ook erg bewust. De meningen van ieder persoon aangaande de waarden die directie als geheel uit zou moeten dragen komen met elkaar overeen. Dit wordt bereikt door veel te praten zoals schoolleider 3L duidelijk maakt:

“Veel praten leert de gedachten van anderen kennen. Afstemming daarvan ontstaat min of meer vanzelf. De samenstelling van de kern is hier ‘onbewust’ op gebaseerd.”

Ook de rector ziet de overeenkomst in waarden maar voegt hier wel een kritische noot aan toe:

“Qua waarden is er overeenstemming, maar als je het hebt over normen, over de regels die je er op moet toe passen, daar wordt wel eens verschillend over gedacht. De waarden die er achter zitten, daar zijn we het wel over eens. We zijn toch allemaal mensen die binnen dezelfde cultuur zijn opgevoed, en wij zijn ook nog eens van dezelfde leeftijd.”

Ook schoolleider 2L ziet dit zo:

“Ik denk dat er wel overeenstemming is over waarden maar niet altijd overeenstemming over hoe je die waarden moet bereiken of uitdragen.”

Op het Laurens zijn de waarden: ‘respect’, ‘betrokkenheid’ en ‘veiligheid’ als persoonlijke waarden ook terug te vinden als waarden van de directie als geheel. Deze zijn op elkaar afgestemd door de discussie die er tussen de directieleden is. Binnen de kern is overeenstemming op het ideologische niveau. Dit betekent echter niet dat de normen die voortkomen uit die waarden voor iedereen hetzelfde zijn of dat iedereen in praktijksituaties altijd dezelfde mening toegedaan is. Hier wordt op terug gekomen in paragraaf 4.2.1..

Het Montessori lyceum

Ook op het Montessori is een cultuur ontstaan van veel praten binnen en buiten de directie. De verschillen die er zijn tussen mensen staan niet in de weg; de directie weet wat ze als geheel uit wil dragen. Dhr Luyendijk zegt hierover:

“Er zijn wel verschillen maar als je een aantal jaren met elkaar om de tafel zit, dan weet je wel wat er gaat gebeuren en je stelt je daar op in. De verschillen staan vreemd genoeg de consensus niet in de weg, met zijn drieën weten we heel goed wat goed is voor de school. We nemen af en toe een stapje terug en we moeten juist gebruik maken van elkaars kwaliteiten. Ik heb daarnaast ook geen reden om aan te nemen dat iemand van ons drieën iets doet wat niet in het belang zou zijn van de school. Er spelen geen eigen agenda’s in mee, geen ijdelheid.”

Ook zegt hij over de waarden die de directie uit wil dragen:

“Wij zijn ervoor om leerlingen het beste uit zichzelf te laten halen. Om leerlingen in staat te stellen dat te doen en zo een betere maatschappij te maken. (...) Iedere school heeft wel een missiestatement en dat vertellen we braaf aan de ouders en ik meen ook wat ik zeg maar het wordt een beetje een mantra als je niet uit kijkt. Verantwoordelijk, kritisch, zelfverantwoordelijkheid, je sociaal maatschappelijk ingebed weten, dat moet een school aan kennis overdragen. Als schoolleiding moet je elkaar daar scherp in houden. Dat het daar om gaat.”

Schoolleider 2M zegt over de waarden die door de directie overgedragen moeten worden:

“Over de waarden hebben we eigenlijk nooit discussie, dat is in de hele school aanwezig. Het zweeft eigenlijk de hele tijd rond, we hebben het er niet echt over.”

Ook voor het Montessori geldt dat de persoonlijke waarden van de directieleden een directe invloed heeft op de waarden die de directie als geheel uit wil dragen. Dit heeft net als bij het Laurens te maken met het overeen komen van persoonlijke waarden.

4.1.3. Conclusie

Wat voor waarden willen de beide scholen uitdragen?

Zoals is gebleken, zijn de persoonlijke waarden van het directielid en de waarden van de directie als geheel niet heel verschillend. Dit heeft te maken met de praat-cultuur die op beide scholen heerst. Daarnaast met het feit dat beide scholen heel uitgesproken scholen zijn aangaande de waarden die zij uit willen dragen; om op een dergelijke school in de directie te zitten vraagt misschien ook wel om persoonlijke affiniteiten met die waarden.

De waarden die de directies idealiter uit willen dragen als zij geen compromissen hoeven te sluiten met de realiteit, kunnen nu uit het voorgaande worden opgemaakt:

Het Sint-Laurens college	
1.	Respect op basis van barmhartigheid
2.	Betrokkenheid door het negatieve positief te willen maken
3.	Veiligheid is noodzakelijk voor de internalisering van waarden

Het Montessori lyceum	
1.	Respect op basis van solidariteit
2.	Vrijheid op basis van verbondenheid
3.	Vertrouwen is noodzakelijk voor de internalisering van waarden

4.2. Waarden die op de school worden uitgedragen

In deze paragraaf moet een duidelijk antwoord komen op de vraag 'Welke waarden draagt de school uit?'. De gegeven antwoorden zullen aan de hand van de hier boven vastgestelde ideale waarden van de scholen, voor beide scholen apart worden besproken.

4.2.1. Implementatie van de waarden van de directie

Het Sint-Laurens college

Op het Laurens wordt zoals duidelijk werd uit de vorige paragraaf en zoals de rector reeds aankaartte over de waarden, behoorlijk hetzelfde gedacht. Toch brengt dit niet altijd met zich mee dat men het in de praktijk, die vol normen is, met elkaar eens is. In deze paragraaf wordt gekeken naar wat de schoolleiding doet in de praktijk om hun waarden over te dragen. Deze

waardenoverdracht vindt zowel plaats tussen directie en medewerkers van de school als tussen directie en leerlingen van de school.

Respect op basis van barmhartigheid

Dhr. Wiertz geeft de waarde barmhartigheid het meest duidelijk weer met een praktijk voorbeeld:

“Barmhartigheid staat weer haaks op wat de meeste mensen tegenwoordig vatten onder eerlijkheid en rechtvaardigheid, barmhartigheid is een groter iets dan rechtvaardigheid. Soms is het heel rechtvaardig om iets te doen maar dan moet je daar toch over heen stappen. Het zou bijvoorbeeld heel rechtvaardig zijn om tegen moeilijke leerlingen te zeggen dat ze de school moeten verlaten, maar dan moet je toch denken aan de grotere belangen, misschien objectief niet helemaal rechtvaardig maar wel barmhartig, een hogere waarde dus.”

De andere schoolleiders noemen wel respect maar niet persé barmhartigheid, in andere woorden zegt schoolleider 3L hier echter wel iets over, in antwoord op de vraag wat een mens bij moet dragen aan de samenleving, zegt hij:

“Zijn sociale gevoelens tegenover die samenleving. De mens moet vaak keuzes maken die voor hem minder gunstig lijken, maar die uiteindelijk aan de samenleving ten goede komen. Daarmee heeft uiteindelijk diezelfde mens een voordeel dat uiteindelijk minder meetbaar is in materiele zaken.”

Hoe probeert de directie deze waarden uit te dragen? Dhr. Wiertz legt dit uit;

“Die waarden die probeer je ten eerste vast te leggen in het schoolbeleid. Je overgangsbeleid bijvoorbeeld daar zitten waarden achter, soms moet iemand wel of niet overgaan omdat dat beter is voor het kind. Op die manier probeer je al waarden van de school door te laten klinken in de dagelijkse praktijk. Dat is nog relatief eenvoudig zal ik maar zeggen. Wij willen zó met onze kinderen omgaan en dat zorgt voor die en die regels naar docenten toe. Dat is een niveau dat heel goed te doen is. Het andere dat is heel lastig want dat hangt allemaal samen met hoe een docent zich opstelt. Het helpt in mijn overtuiging heel weinig om tegen mensen te zeggen welke waarden van belang zijn. Het zal misschien wel een beetje helpen maar in de praktijk handelen mensen toch anders, ik vergelijk het maar een beetje met seksuele voorlichting. Je weet dat je veilig moet vrijen maar op het moment suprême doen ze het niet. Ik denk dat het met waarden ook zo ligt, ze weten wel uit de lessen wat belangrijke waarden voor mensen zijn en ze hebben er over na gedacht wat voor hen belangrijke waarden zijn en in de praktijk handelen ze vaak tegendraads. De beste

waardenoverdracht vindt plaats door het gewoon te doen, door een voorbeeld te geven.”

Sommige waarden zijn makkelijker om te zetten in normen dan anderen. De ‘makkelijke’ vinden hun plaats in het schoolbeleid. De anderen moeten impliciet overgedragen worden. Niet alleen door te praten, want zoals Dhr. Wiertz aangeeft werkt dat niet altijd, maar vooral ook door het goede voorbeeld te geven. Dat vindt schoolleider 2L ook:

“Het moet in ieder geval voorgeleefd worden, je moet het goede voorbeeld geven. Je moet het ook wel met name noemen. Van: “Je moet respect hebben voor een ander, je moet luisteren”. Maar dat moet je vooral uitdragen door respect te hebben voor een leerling, te luisteren naar een leerling. Zeggen is niet zo gek belangrijk, je moet het vooral doen: ‘goed voorbeeld doet goed volgen’.”

Betrokkenheid door het negatieve positief te willen maken

Zoals al eerder is opgemerkt lijkt de betrokkenheid te stelen op negatieve ervaringen. Met andere woorden: betrokkenheid op het moment dat het fout gaat. Hoe geef je echter die betrokkenheid handen en voeten in de praktijk? Als antwoord op de vraag wat de schoolleiding doet in de praktijk om hun waarden uit te dragen zegt schoolleider 1L:

“Praten, communiceren. Er zijn een paar mensen op deze school die worden ingeschakeld als de situatie penibel wordt. Kijk als je te laat komt kun je iemand op zijn flikker geven, maar je moet elkaar aangaande veel dingen wel in je waarde laten, je moet naar leraren en leerlingen respectvol zijn en dat is soms moeilijk. Wij (directie) doen ons best het goede voorbeeld te geven, zodat de leraar tot het inzicht komt dat alles wat hij doet, PR voor de school is. Als hij zich daarvan bewust is, dan zal hij ook geen rare dingen zeggen, want dat wordt thuis aan tafel verteld.”

De directie houdt het gesprek met de actoren gaande en wil wederom graag het goede voorbeeld geven. Dhr. Wiertz:

“Je moet de samenleving beter maken en dat heeft alles te maken met hoe je met mensen om gaat, ik denk dat je waarden alleen maar kunt overdragen door te doen. Zoals we hier zeggen: ‘Geen woorden maar daden!’. In woorden belijdt iedereen dit soort dingen, want iedereen vindt dat je eerlijk moet zijn, maar mensen doen dat dan vervolgens niet.”

Opvallend is dat, als het gaat om de betrokkenheid, er al snel voorbeelden komen van negatieve ervaringen waarbij mensen erg hun best hebben gedaan het tot iets positiefs te maken. Daar onder ligt echter een andere laag van betrokkenheid omdat men natuurlijk de negatieve situaties het liefst voorkomt. Dit wordt in de praktijk gedaan door het goede voorbeeld te geven.

Veiligheid is noodzakelijk voor de internalisering van waarden

Zover mogelijk worden waarden omgezet tot normen in het schoolbeleid, daarnaast worden de minder eenvoudig overdraagbare waarden door middel van communicatie, maar vooral door middel van het goede voorbeeld geven, overgedragen. Het Rotterdamse credo ‘geen woorden maar daden’ is op deze school de manier om met de dagelijkse praktijk van waardenoverdracht binnen de school om te gaan. De directie heeft echter ook een duidelijk idee over wat er nodig is om die gezaaide waarden tot groei aan te zetten. Zoals Dhr. Wiertz zegt:

“Ja, om het maar bijbels te zeggen, het zaaïen en oogsten, je zaait en heel veel valt op rotsgrond maar ook wat op kleigrond.”

Hoe zorg je er nou voor dat er meer kleigrond is dan rotsgrond? Hoe beïnvloed je de grond waarin je jouw waarden zaait? Alle leden van de directie hebben het idee dat veiligheid nodig is om waarden überhaupt te kunnen internaliseren, zoals schoolleider 2L uitlegt:

“Je moet proberen zoveel mogelijk te weten, er gebeurt heel veel op school dat je niet weet. Kennis is beleid. Op het terrein van de veiligheid, dat gaat over de veiligheid van leerlingen: hoe voelt die leerling zich in de klas? Wordt hij of zij gepest? Hoe is het thuis? En al die dingen meer. Vaak als het thuis fout zit is het heel moeilijk om er achter te komen wat er aan de hand is. Op school, als een leerling onder vuur ligt, moet je alle facetten in ogenschouw nemen, daar zit een heel stuk bewustwording in. Daar moet je heel ‘keen’ op zijn, maar daar moet je dus allemaal heel ‘keen’ op zijn, want je bent afhankelijk van elkaar. Je collega’s en de docenten hoeven niet betrouwbaar te zijn in hun observeringen. Dat wat er aan de hand is moet je uitzoeken. Die bewustwording probeer je wel op gang te brengen. Als leerlingen gekend worden in de situaties waarin ze zitten of dat ze terecht kunnen bij ons als de dingen niet gaan zoals ze zouden moeten, dan heb je een basis gelegd.”

Ook schoolleider 1L vindt dit:

“Je kunt veel doen voor leerlingen maar erg belangrijk is wel dat ze zich veilig voelen, dit is ook een hele veilige school. Anders dan reageren ze overal defensief op en staan ze niet meer open voor wat wij of docenten te zeggen hebben. Helemaal in de ontwikkeling van een kind, ze komen hier en nemen alles nog maar klakkeloos aan, het begin van volwassen worden begint als een kind begint te relativieren. Hij gaat zich afvragen is dat wel zo wat de leraar, de ouder, of de vriendjes zeggen. Als een kind zich dan niet veilig genoeg voelt om vragen te stellen dan sta je de opvoeding in de weg.”

Het Montessori lyceum

Op het Montessori wordt, zoals duidelijk werd uit de conclusie van de vorige paragraaf, over de waarden behoorlijk hetzelfde gedacht, net als op het Laurens. In deze paragraaf wordt gekeken naar wat de schoolleiding doet in de praktijk om hun waarden over te dragen. Deze waardenoverdracht vindt zowel plaats tussen directie en medewerkers van de school als tussen directie en leerlingen van de school.

Respect op basis van solidariteit

Solidariteit tussen mensen is iets dat het Montessori graag wil overdragen; volgens hen wordt door middel van respect die solidariteit opgebouwd

Dhr. Luyendijk geeft als antwoord op de vraag hoe je zo iets in de praktijk wil zetten:

“Zeuren! Slaan helpt niet, zeuren wel. Dat is doodvermoeiend, maar ik denk dat het heel belangrijk is dat je er bewust van bent onder welke vlag je vaart. Het is wasje erin, wasje eruit en daarom moet je die dingen steeds opnieuw verkondigen. En dat lukt, aangezien oud leerlingen op reünies, altijd zeggen dat er de oude sfeer hangt, niet de ouderwetse school maar de school waar die leerling een fijne tijd hebben gehad. We passen wel dingen aan de tijd aan, maar we blijven wel bij die oerwaarden.”

De tactiek van de rector is om continu het adagium van de school te herhalen, omdat daarmee de waarde continu gewaarborgd is, maar ook omdat er sprake is van een natuurlijk verloop op scholen.

Schoolleider 1M zegt hierover:

“Binnen de onderwijsorganisatie sturend optreden is moeilijk, omdat je afhankelijk bent van anderen. Maar juist in die afhankelijkheid zit de solidariteit, daar moet je mensen dus continu bewust van maken; dat je het samen doet. Dit betekent luisteren naar anderen maar ook zorgen dat mensen naar jou luisteren. Door dit in de praktijk te brengen breng je respect en solidariteit vanzelf over.”

Deze waarden worden in de praktijk gebracht door te zeuren en te luisteren, door in één woord te communiceren. Solidariteit wordt hier bereikt door mensen te betrekken bij dat wat er op school gaande is, zodat ze het zelf mede in stand houden. Schoolleider 1M vervolgt zijn verhaal:

“Dit gaat ook makkelijker dan een tijdje terug, er is een vervlakking van de verhoudingen binnen de school en daar hebben wij natuurlijk ten dele voor gezorgd en hebben we ook baat bij.”

Ook Dhr. Luyendijk ziet dit gebeuren:

“Er is ook wel veel interne correctie, de organisatie is ook wel zo plat dat de docenten of medewerkers ons weer aansturen.”

Respect en solidariteit worden overgedragen door samen te werken in de school als geheel.

Vrijheid op basis van verbondenheid

Op het Montessori wordt ervan uit gegaan dat leerlingen in een gestructureerde vrijheid beter hun eigen identiteit kunnen ontwikkelen. De verbondenheid die binnen deze waarde een rol speelt lijkt op de solidariteit waarover hiervoor is gesproken. Men realiseert zich dat je niet alleen bent en het niet alleen doet en dat je daar ook een bepaalde kracht uit kunt putten.

Schoolleider 2M geeft als antwoord op de vraag wat de school voor functie heeft te vervullen aangaande de waardenoverdracht:

“Een hele grote functie, de school is aan de ene kant een stuk leren en aan de andere kant een stuk opvoeden, leren wat je wel en niet accepteert van elkaar. Over het algemeen geven wij leerlingen hier de gelegenheid om zich te ontwikkelen op een manier die voor hen zelf plezierig is. (Vraag: Hoe geeft u dat vorm in de praktijk?) Ja, heel simpel eigenlijk, leerlingen moeten aangeven wat ze willen leren en wij stimuleren dat door daar ruimte voor te maken.”

Hij vervolgt zijn verhaal over hoe je vrijheid in verbondenheid over moet dragen en wat daar lastig aan is:

“Ik merk wel dat collega’s die nieuw zijn, die veel ervaring hebben op een andere school stuk lopen op die vrije manier die hier gehanteerd wordt. Het is niet makkelijk om hier les te geven, leerlingen zijn mondig en daar moet je vrij mee omgaan. Wij proberen altijd meer aandacht te geven aan het positieve dan aan het negatieve. Je moet veel met leerlingen praten en niet proberen alles gelijk met een straf of een sanctie op te lossen, ze kunnen altijd hier terecht. Er is geen standaard, het gaat altijd om het verhaal. Gewoon praten erover uitleggen waarom je bepaalde dingen wel en bepaalde dingen niet kan toestaan.”

Het antwoord van dhr. Luyendijk is wat korter op de vraag wat de directie doet om hun waarden in de praktijk over te dragen:

“Een soort liberaal beginsel in gedachten houden bij alles wat je doet.”

Vertrouwen is noodzakelijk voor de internalisering van waarden

Voor de waarden respect, solidariteit en vrijheid wordt in de praktijk een manier gezocht om deze over te kunnen dragen, maar hoe zorg je ervoor dat wat je zaait ook in goede grond terecht komt? Ook op het Montessori heeft de directie duidelijke ideeën over wat het is dat ervoor zorgt

dat deze waarden geïnternaliseerd kunnen worden. Vertrouwen is daarvan de kern. Schoolleider 1M vertelt:

“In de vrijheid-in-gebondenheid die we hier nastreven, zit natuurlijk een groot stuk vertrouwen. Dat is volgens mij ook heel belangrijk want je moet een kind leren voor zichzelf verantwoordelijk te zijn, hier kan worden geoefend voor de buitenwereld, hier corrigeren we nog of helpen we als het niet goed gaat. We zoeken dus naar vertrouwen in jezelf bij de leerlingen, zodat ze niet bang zijn voor zelfverantwoordelijkheid. Natuurlijk is er misbruik van dat soort ideeën in de praktijk maar liever dat bijsturen dan dat we die vrijheid inperken, want daar komen goede dingen uit voort.”

Schoolleider 2M antwoord op de vraag hoe dat vertrouwen dan gekweekt wordt:

“De taak van ons is om interesse te tonen in de kinderen en wat hun bezig houdt; behalve kijken naar of ze hun huiswerk gemaakt hebben, ook te informeren naar de hobby's die ze hebben. Af en toe een stukje privé erin zetten dat zorgt voor vertrouwen.”

Dhr. Luyendijk antwoordt op de vraag of hij denkt dat de waarden die zij als directie voorstaan ook door de medewerkers gedeeld wordt:

“Ja, zonder enig voorbehoud. Hoe we dat doen dat weet ik niet, of dat aan ons ligt of aan die mensen die de waarden uit moeten dragen, maar ik heb daar een heel goed gevoel bij. Je moet daarin ook op elkaar vertrouwen.”

Schoolleider 2M probeert dit op de volgende wijze te realiseren:

“Ja, de manier waarop ik dat doe, daarvan hoop ik dat anderen dat ook oppikken. Kinderen en soms zelfs docenten gaan jouw gedrag nabootsen.”

Vertrouwen is er van de directie naar de leerling toe, van de directie naar de docent toe en andersom. Ook wordt hier net als bij het Laurens de tactiek van het voorbeeld geven gehanteerd, dit schemerde ook al in eerdere quotes door.

4.2.2. De werkvloer

Het Sint-Laurens college

Op de werkvloer van het Laurens is sprake van waarden en waardenoverdracht, in deze paragraaf wordt aan de hand van de interviews met de docenten en afdelingsleiders gekeken naar hoe en of die waarden van de directie hun weg hebben gevonden naar het klaslokaal.

Respect op basis van barmhartigheid

Op het Laurens wordt de waarde respect eerder herkend dan barmhartigheid, toch heeft die waarde, zonder het bij naam te noemen, wel een plaats in het geheel. Docent 4L zegt:

“Ik vind de katholiciteit heel belangrijk. Als je dat niet vindt, moet je hier ook eigenlijk niet komen. Daarnaast, het respectvol met elkaar omgaan in de omgangsvorm. We moeten gewoon netjes met elkaar omgaan en dat moet je ook uitdragen door het goede voorbeeld te geven.”

Hierin komt ook het goede voorbeeld geven weer terug als manier om die waarden over te dragen. De directie heeft die manier van werken overgedragen aan de mensen op de werkvloer. Zoals ook docent 3L zegt:

“De waarden zitten in het klimaat van de school, ik denk dat de leiding daarin naar ons toe een voorbeeld functie heeft, zoals wij dat naar de kinderen hebben.”

Docent 4L vervolgt haar verhaal op de vraag wat zij dan in de praktijk doet om die waarden te realiseren:

“Om een voorbeeld te geven, het is hier de gewoonte op school om met Valentijnsdag iets bijzonders te doen, dus de kinderen kunnen dan voor elkaar een roos of beertje bestellen en sturen en 6 VWO komt dat dan uitreiken in de klas. Nu heb ik al een paar keer meegemaakt dat een aantal populaire meisjes zes rozen hebben gekregen en dan zitten er ook een paar en die zitten dan zo ongelofelijk zielig van ‘ik heb helemaal niets’. Dat maakt veel te veel duidelijk wie er populair zijn en wie niet, ik vind dat dit niet kan. Je kunt Valentijn niet uitbannen, maar ik doe het niet meer in mijn klas. De roos mag uitgereikt worden in de pauze in de gang, maar niet ten overstaan van iedereen in de klas, waar even de sociale rangorde wordt bevestigd. Dat heeft voor mij ook met waarden te maken. Hetzelfde als vroeger met gym, ik vind het vernederd dat mensen dan als laatste gekozen worden en dat kun je voorkomen.

Docent 4L maakt haar antwoord nog duidelijker door haar antwoord op de kritische tegenvraag: “Maar de wereld zit competitief in elkaar. Is het niet beter om kinderen dat van jongs af aan te leren, bescherm je ze anders niet te veel?”

“Moet je dan een kind van jongs af aan de zwakkere laten zijn? Dan groeit dat kind nooit boven zichzelf uit. Ik vraag bij de open dag niet de beste van de klas voor een proefje, dat vraag ik liever aan twee meisjes waarvoor de exactheid van het vak eigenlijk boven de pet gaat. Je laat ze dat doen, dan zie je ze groeien, ze gaan boven zichzelf uit. Diegene die wat minder zijn die moet je gewoon een zetje geven, de

beste van de klas die komt er toch wel. Als je maar vaak genoeg een negatief beeld opgelegd krijgt door een ander dan houd je dat vast. Als iemand honderd keer tegen je zegt je bent dik je bent dik, ga je toch in de spiegel kijken.”

Hieruit spreekt duidelijk de basis van barmhartigheid die de directie zo belangrijk vindt, het mededogen is dus op de werkvloer wel degelijk aanwezig.

Van alle docenten en afdelingsleiders is er niet één die de waarden van de directie niet in woorden belijdt. Ze vinden niet allemaal dat de directie deze altijd even goed tot uitdrukking weet te brengen in de praktijk. Docent 3L antwoord op de vraag hoe zij de waarde respect gerealiseerd ziet:

“Dat zie ik niet heel duidelijk hoor. Ik weet dat ze het nastreven. Het is ook niet dat het niet een speerpunt is, maar tot voor kort waren er bijvoorbeeld nauwelijks tot geen functioneringsgesprekken. Ik vind dat daar tot nog toe veel is blijven liggen. En natuurlijk is er respect en goed fatsoen en collegialiteit, maar dat verwacht ik eigenlijk op iedere werkvloer, toch is het in beleid te weinig tot uiting gekomen.”

Afdelingsleider 3L ziet dit anders en vindt juist dat dit wel goed tot uiting komt:

“Ik merk dat docenten in de dagelijkse praktijk erg op respect ‘staan’, respect voor de docent en voor de kinderen, en op het moment dat dit niet gebeurt dan wordt daar werk van gemaakt. Daar zitten we best wel boven op, dan probeer je toch als je er alleen niet uit komt de ouders erbij te betrekken. We kunnen ook altijd nog verwijzen naar de moderator.”

De directie heeft de waarde respect en tot op zekere hoogte de waarde barmhartigheid overgedragen op de mensen die deze waarden weer over moet dragen op de kinderen. Er is ook geen docent of afdelingsleider geweest die het niet eens was met de nadruk die ligt op deze waarden. Toch zijn er ook geluiden dat, ondanks dat de werkvloer er van overtuigd is dat de directie deze waarden nastreeft, er te weinig aandacht voor is in de praktijk.

Betrokkenheid door het negatieve positief te willen maken

Er waren op de werkvloer veel mensen die voorbeelden gaven van situaties waarin zij hun betrokkenheid tonen door aandacht te geven aan die situaties die in eerste instantie negatief zijn, zoals afdelingsleider 1L uitlegt:

“Ik vind dat onze leerlingen het personeel af en toe bejegenen als een veredelde schoonmaker, gooien overal hun troep neer, ze ‘jij-en’ links en rechts. Ze houden in buitenschoolse activiteiten heel goed rekening met de omstandigheden, maar op school niet. Dat moet je leerlingen permanent bijbrengen. Je bent niet alleen netjes tegen de chauffeur van de tram, maar ook tegen de buschauffeur van het schooluitje.

Leerlingen hebben het idee dat ze zich overal tegen af moeten zetten, en dat wordt ze ook verteld door hun ouders. Op het moment dat je leerlingen begrip bijbrengt voor elkaar dan moet daar ook de conciërge bij zitten. Het zou gewoon op het programma moeten staan. Het zou eigenlijk overal in door moeten schijnen, in schoolkrantjes en in je lesprogramma, maar uiteindelijk is dat dan toch voornamelijk symptoombestrijding en dan vaak ook met een sanctie er naast.”

Wat heel opvallend is, is dat voor veel van de docenten die betrokkenheid liever op een andere manier ingevuld wordt en dat dit iets is waarvan ze vinden dat daar te weinig aandacht voor is. Docent 4L verwoordt dit als antwoord op de vraag welke waarden zij over zou willen dragen als zij de leiding zou hebben op de school:

“Het zou niet zo anders zijn als dat het nu is, behalve misschien toch een meer persoonlijke aanpak van die kleine dingen waarvan ik denk, die kunnen toch wel een tikkeltje beter. Ik zou leerlingen graag meer persoonlijk op dingen aan willen spreken, geen preken, maar in het kort. Dat vindt nu eigenlijk alleen bij de ernstige gevallen plaats, maar ik vind dat kinderen vaker apart genomen zouden kunnen worden. Dat leerlingen meer aandacht zouden moeten krijgen van ons.”

Docent 4L laat goed zien dat de betrokkenheid aangaande de oplossing van de problemen die er zijn, goed geregeld is, maar dat er meer aandacht zou kunnen zijn voor de leerling in het algemeen. Afdelingsleider 1L heeft dit in de vorige quote symptoombestrijding genoemd. Ook afdelingsleider 2L vindt dat er een gemis is aan de andere wijze van betrokkenheid:

“Ik heb het idee dat iedereen wel probeert de waarden die de leiding belangrijk vindt uit te dragen, de één meer dan de ander, maar dat kun je ook niet opleggen. Wat ik wel anders zou willen zien, is wat meer begrip voor leerlingen. De regels zijn er voor mensen en niet omgekeerd. We hebben hier, vind ik, veel aandacht voor het individu en minder voor de massa, maar soms vind ik dat toch nog te weinig, helemaal als het gewoon verder goed gaat met leerlingen.”

De betrokkenheid zoals de directie die over wil dragen vindt ook bij de medewerkers van de school plaats. Zij zijn bezig met het ‘opvoeden’ van kinderen en willen de negatieve uitwasemingen van het jong en puber zijn graag omvormen tot iets positiefs. Zij missen echter die meer persoonlijke aandacht voor de kinderen in alle situaties, negatief of positief en alle grijsstinten daartussen. Die vorm van betrokkenheid is op de werkvloer gewenst, maar die is niet in de gesprekken met de directie als kernwaarde naar voren gekomen.

Veiligheid is noodzakelijk voor de internalisering van waarden

Afdelingsleider 3L antwoord op de vraag hoe zij de waarden veiligheid ziet gerealiseerd:

“Ja, geen detectiepoortjes, maar ik zie zoets anders gerealiseerd. Nog belangrijker is de geborgenheid die je moet aanbieden aan de leerlingen en ik vind met name dat wij daar heel hoog op scoren. Dat is ook de reden dat ik op deze school mijn uren wilde maken. Het gaat niet alleen om het halen van de cijfers, en het halen van die eindstreep, maar ook om hoe dat gehaald wordt en dat staat bij ons hoog in het vaandel.”

Docent 4L is hierover iets minder positief in haar antwoord op dezelfde vraag:

“Ja, in zorg; dat leerlingen ergens terecht kunnen als het niet goed gaat, hulp en mentorschap, moderatorschap. Dat is allemaal heel goed vormgegeven. Op het gebied van professionaliteit van de docenten moet nog heel veel gebeuren, dat vind ik ook een stukje veiligheid, dat mensen professioneel zijn.”

Meer dan dit wordt er niet over veiligheid gezegd door de docenten en afdelingsleiders van het Laurens, zelfs niet als daar naar gevraagd werd. Dit betekent echter niet dat deze waarde niet aanwezig is. Veiligheid zou misschien meer centraal staan als waarde als deze niet al gewaarborgd was op de school. Het wordt misschien niet met zoveel woorden bevestigd maar de medewerkers van deze school vinden het wel degelijk van belang. Dit zou te maken kunnen hebben met wat docent 2L hier mooi verwoordt:

“Je kunt niet alle waarden in normen en regels vertalen en dan kun je waarden niet afdwingen. Het doet vaak een beroep op mensen hun eigen geweten of verantwoordelijkheidsgevoel en bovendien heeft iedereen zijn eigen waardensysteem, vaak ook onbewust. Het blijft toch mensenwerk waarbinnen ik denk dat we ook veel waarden delen die we misschien nooit uitspreken, zonder dat daar normen voor hoeven te zijn.”

Het Montessori lyceum

Op de werkvloer van het Montessori is natuurlijk ook sprake van waarden en waardenoverdracht, in deze paragraaf wordt aan de hand van de interviews met de docenten en afdelingsleiders gekeken naar hoe en of die waarden van de directie hun weg hebben gevonden naar het klaslokaal.

Respect op basis van solidariteit

Op het Montessori is duidelijk dat de docenten en de afdelingsleiders deze waarden van de directie herkennen op de werkvloer, niet alleen respect, maar ook de solidariteit die de nadruk moet krijgen, wordt verwoord. Schoolleider 1M antwoordt op de vraag wat de belangrijkste waarden van de school zijn:

“Ontplooiing, zelfstandigheid, ontplooiing van je individuele talenten, het samen dingen doen in de meest brede zin die je kunt bedenken en daaruit voortvloeiend respectvol met elkaar en je omgeving omgaan. Niet vanuit eigenbelang maar vanuit dat je er als respectvol geheel beter voor staat.”

Schoolleider 2M zegt hierover:

“Respect. Dat staat voorop; respect voor docenten, voor medeleerlingen, en daar kun je al een heleboel onder vangen. De visie vanuit het Montessori onderwijs is vrijheid in gebondenheid, dat is het adagium dat hier geldt. Dat betekent dat een belangrijke waarde hier is dat mensen als individu gezien worden, dat ze spel- en speelruimte krijgen, maar wel binnen het geheel.”

Docent 5M legt uit hoe ze zoiets handen en voeten probeert te geven:

“Door het gesprek aan te gaan in de klas op het moment dat respect niet gewaarborgd is. Je zet dan je oorspronkelijke lesinhoud even aan de kant om daar iets aan te doen. Niet gelijk boos worden. Alleen als het effectief is; er over praten en de consequenties aangegeven, als jij dat doet dan voelt hij zich zo en zo, wil je dat wel?”

De praatcultuur die in de directie heerst, is overgeslagen op de medewerkers van de school.

Door enkele docenten op het Montessori wordt de waarde respect een beetje afgedaan als een ‘mode’woord. Toch wordt de intentie die uit dat woord spreekt wel beaamd. Docent 4M legt dit uit aan de hand van zijn antwoord op de vraag wat de schoolleiding doet om de waarde respect te realiseren:

“Daar ben ik nogal cynisch over. Daar doen ze heel weinig aan tot niets en misschien werkt het daarom ook wel. Die waarden blijven heel impliciet. Het is meer een bepaalde sfeer die hier heerst van; ‘we zijn lief en aardig voor elkaar’. Ze zijn hier niet gewend om elkaar even keihard de waarheid te vertellen. Over het algemeen is er heel weinig concreet beleid, behalve dan misschien het aannamebeleid; docenten die de autoritaire leraar uit gaan hangen die maken het jaar meestel niet vol.”

Docent 7M stelt:

“Ik vind dat een vreselijk modewoord. Ik heb nooit gemerkt dat ze dat vreselijk hebben uitgedragen, maar dat betekent niet dat het er niet is.”

Vrijheid op basis van verbondenheid

Iedere docent heeft de vrijheid in gebondenheid, het adagium van de school en verwoord door afdelingsleider 2M, een belangrijke waarde genoemd. Zoals docent 3M:

“Niet iedereen hoeft het met mijn waarden eens te zijn. Juist omdat je die voorbeeldfunctie hebt moet je ook erg voorzichtig zijn in hoe je mensen beïnvloedt.

Kinderen hebben soms een externe drang om hoog te presteren en dat moet op een gegeven moment internaliseren. Die drang moet intern worden en daar probeer ik ze ook wel heel erg bewust van te maken; wat wil je ‘zijn’ in deze wereld. Kinderen moeten uiteindelijk de vrijheid krijgen om aan wat je aandraagt hun eigen beslissing te maken en daar zitten ook normen en waarden in.”

Ook afdelingsleider 4M spreekt hierover:

“Ik denk dat één van de belangrijkste waarden hier op school is, dat leerlingen een vrij grote mate van vrijheid hebben. Zowel in het indelen van hun opleiding als in hun verhouding tot de docenten.”

Er wordt echter ook wel kritisch gekeken naar die vrijheid. Want het blijft natuurlijk een moeilijke waarde om mee te geven. Het is een cirkelredenering. De vraag is namelijk of je ook de vrijheid hebt om de waarde vrijheid niet te ‘waarderen’? Docent 1M ziet ook de lastige kant van die waarde in de praktijk:

“Ik zou een kleine verschuiving willen naar discipline. Dat is eigenlijk het enige. Dat is een gevolg van de vrijheid dat die discipline minder is, die mag van mij meer de nadruk krijgen. Daar mogen echt consequenties aan verbonden worden, sneller dan er nu gedaan wordt.”

Docent 5M ervaart dit:

“Er is wel iets waar ik me aan stoort: eerder leren aan kinderen dat ze wat meer fatsoen kennen, de meest standaard beleefdheden en dat er altijd ruimte is om te praten, maar geen zinloze discussies; en dat mag ook gezegd worden. Niet autoritair, want ik vind niet dat ik diegene ben die het allemaal weet, maar meer beleefde omgang met elkaar. Hoe ik ze behandel wil ik ook dat ze zo met elkaar en met mij omgaan. Dit komt misschien ook wel omdat we onze leerlingen zo bewust maken van hun vrijheid, dat ze daardoor soms denken dat alles maar kan.”

Dat de waarde vrijheid zo hoog in het vaandel staat dicteert ook hoe je omgaat met leerlingen. Omdat straffen liever niet gegeven worden, blijft praten over; iets dat helaas niet altijd het gewenste resultaat heeft. Docent 5M vervolgt:

“Het lukt gewoon niet altijd met een goed gesprek. Je weet echter niet waarom dat soms niet lukt. Je kunt wel inspelen op problemen, maar als ze het gesprek niet aangaan dan heb je weinig andere mogelijkheden. Ik voel me daarin soms heel beperkt.”

Ook docent 6M zou soms graag wat een hardere aanpak wensen:

“De docenten hebben een onverwoestbaar vertrouwen in de leerlingen, bijna dat je denkt: ‘dat is niet goed’. Je hoeft niet achterdochtig te zijn om wel een strakke lijn te

trekken. Je kunt niet heel veel meer doen dan praten met de leerling en het gesprek aangaan, als dat niet lukt dan houdt het op. Het leeft wel bij mij hoor, ben je nou opvoeder of ben je nou vakdocent? In de tweede klas denk ik wel eens ik ben minstens 60% bezig met opvoeden. Dat is echt niet altijd leuk, ik kom toch uiteindelijk voor mijn vak, en ik denk dan soms dat je met wat hardere regels verder komt.”

De vrijheid op basis van verbondenheid is dat wat de medewerkers van het Montessori zeker herkennen als de kracht van de school en één van de belangrijkste waarden om over te dragen. Toch zien zij dit naast de kracht ook als de zwakte van de school. Uiteindelijk spreken de docenten meer over vrijheid als basiswaarde dan over de verbondenheid. Juist door de combinatie wordt het misbruik van die vrijheid tegengegaan. Doordat vrijheid meer de aandacht heeft in de praktijk dan de verbondenheid, is misschien de wens naar meer discipline ontstaan.

Vertrouwen is noodzakelijk voor de internalisering van waarden

Zoals docent 6M duidelijk maakte in de vorige quote, het vertrouwen van de Montessori docent in de leerling is bijna onverwoestbaar. Docent 3M legt dit uit aan de hand van de Montessori filosofie:

“De Montessori identiteit: ‘geef het kind altijd meer vertrouwen dan dat je zelf eigenlijk hebt’. Dat zegt Maria Montessori. Je moet de leerling veel kansen geven en als leraar blijven geloven. Dat zie je gerealiseerd op het moment dat je kinderen stimuleert. Ook als het allemaal onvoldoendes zijn, dat kunnen makkelijk zes minnen worden.”

Docent 4M vindt dat vertrouwen hulp biedt bij het ontwikkelen van de identiteit en dus bij de internalisering van waarden:

“Waar ik erg voor ben, zelfstandig leren denken, en dat mis ik toch soms, wees kritisch, denk zelf na. Dat is een mooi ideaal, in de praktijk wordt dat misschien een anarchistisch gedoe. Ik denk wel dat het vertrouwen dat hier belangrijk wordt gevonden een bijdrage kan leveren. Als je leerlingen vertrouwen geeft gaan ze eerder zelf nadenken en kunnen ze een eigen identiteit ontwikkelen.”

Docent 7M zegt hierover:

“Je hebt zelf minder zeggenschap als je jouw leerlingen vertrouwt zelfstandig te zijn. En ook vertrouwen van boven af, naar leraren toe, want die moeten dat goed kunnen sturen. Ook in het aanname beleid is dat zeker goed gedaan.”

Docent 5M ziet dat vertrouwen net als de vorige docent ook van bovenaf komen, namelijk doordat zij dat voorbeeld geven:

“Dat je, als je het met een kind ergens over hebt, dat je daar dan niet met anderen over praat en dat je daar voor open staat. Ik kan dat dan zelf ook weer bij de mentor kwijt of de juiste mensen vinden om het dan zelf weer kwijt te kunnen. Onder collega’s kunnen we ook heel goed praten en dat vind ik heel erg fijn. Als bij wijze van spreken de kinderen weg blijven uit je klas, dan kun je daar met elkaar over hebben. Wat jij dient uit te stralen naar de leerling, wordt echt voorgedaan door de groep mensen die we hier hebben.”

De waarden die de Montessori-directie nastreeft zijn geen onbekende waarden voor de mensen op de werkvloer. In essentie zijn ze het hier ook geheel mee eens, al lopen zij in de praktijk wel eens aan tegen lastige componenten daarvan. Vooral de vrijheid is een lastige waarde om voor ogen te houden. Ook vertrouwen is lastig en staat natuurlijk ook in verbinding met die vrijheid. Docent 4M zegt hierover:

“De vraag is: is dat vertrouwen altijd terecht?. Die zogenaamde tolerantie die ook in Nederland zo belangrijk is, die is ook hier belangrijk, maar dat bereikt misschien niet altijd het gewenste resultaat van vertrouwen. Er is hier geen straf en klucht klimaat, er wordt hier uiteindelijk niet streng gestraft. Er is hier echt een praatcultuur en dat weten leerlingen ook heel goed, dus wat doe je dan als het vertrouwen onterecht is?”

4.2.3. Conclusie

Wat voor waarden worden er uitgedragen op de scholen? Op zowel het Montessori als op het Laurens zijn de directie en de medewerkers van de school zich bewust van de waarden die zij overdragen. Dat dit misschien niet altijd zonder slag of stoot gaat, betekent niet dat de waardeoverdracht niet plaats vindt.

De waarden die de directies en de medewerkers van de school in de praktijk uitdragen kunnen nu uit het voorgaande worden opgemaakt;

Het Sint-Laurens college			
	Waarden	Directie in de praktijk	Werkvloer in de praktijk
1.	Respect op basis van barmhartigheid	<u>Respect</u> is expliciet aanwezig in bijvoorbeeld het schoolbeleid. <u>Barmhartigheid</u> is impliciet aanwezig door het goede voorbeeld te geven; van de directie naar medewerkers en van	<u>Respect</u> is expliciet aanwezig, maar komt minder voort uit schoolbeleid, meer door algemene sfeer en het goede voorbeeld van de directie. <u>Barmhartigheid</u> is impliciet

		de directie naar leerlingen.	aanwezig; wordt vooral teruggevonden in de katholieke identiteit van de school.
2.	Betrokkenheid door het negatieve positief te willen maken	<u>Betrokkenheid</u> is op basis van symptoombestrijding. Dit wordt aangepakt door middel van praten en het geven van het goede voorbeeld.	<u>Betrokkenheid</u> is op basis van symptoombestrijding. Dit wordt aangepakt door middel van praten en het geven van het goede voorbeeld. <u>Betrokkenheid</u> naar leerlingen zonder de nadruk op verandering, wordt als kernwaarde gemist.
3.	Veiligheid is noodzakelijk voor de internalisering van waarden	<u>Veiligheid</u> wordt opgevat als zekere mate van geborgenheid voor de leerlingen. Dit kan worden bereikt door de leerlingen te (h)erkennen en met ze te blijven communiceren.	<u>Veiligheid</u> is reeds gewaarborgd; daardoor minder aandacht voor dit als waarde. <u>Veiligheid</u> wordt opgevat als zekere mate van geborgenheid voor de leerlingen. Dit kan worden bereikt door met ze te blijven communiceren.

Het Montessori lyceum

	Waarden	Directie in de praktijk	Werkvloer in de praktijk
1.	Respect op basis van solidariteit	<u>Respect en solidariteit</u> worden als één waarde uitgedragen, dit gebeurt door continu het adagium van de school te herhalen, door de organisatie structuur van de school plat houden en een praatcultuur in stand te houden.	<u>Respect en solidariteit</u> worden als één waarde uitgedragen. De docenten gebruiken de praatcultuur om hun waarden over te dragen op de leerlingen.
2.	Vrijheid op basis van verbondenheid	<u>Vrijheid</u> wordt gerealiseerd door meer aandacht te geven aan het	<u>Vrijheid</u> wordt als waarde overgedragen door leerlingen

		<p>positieve dan aan het negatieve en door een liberaal beginsel te hanteren.</p> <p><u>Verbondenheid</u> grijpt terug op de solidariteit.</p>	<p>veel zeggenschap te geven, en leerlingen niet de wet voor te schrijven (liberaal beginsel).</p> <p><u>Verbondenheid</u> moet er voor zorgen dat die vrijheid niet misbruikt wordt.</p> <p><u>Vrijheid</u> stuit op het praktische probleem van misbruik, (dit zou kunnen omdat de verbondenheid minder aandacht krijgt dan de vrijheid). Er bestaat behoefte aan meer discipline.</p>
3.	<p>Vertrouwen is noodzakelijk voor de internalisering van waarden</p>	<p><u>Vertrouwen</u> wordt overgedragen door zowel medewerkers als leerlingen daadwerkelijk te vertrouwen; door het goede voorbeeld te geven.</p>	<p><u>Vertrouwen</u> wordt overgedragen door elkaar daadwerkelijk te vertrouwen. Medewerkers krijgen van bovenaf het goede voorbeeld en geven dit door aan de leerlingen.</p> <p>Door de verbinding die het vertrouwen heeft met de waarde vrijheid stuit het op dezelfde problemen.</p>

4.3. Het ideaal en de realiteit

Na deze bevindingen kan er een antwoord worden geformuleerd op het eerste deel van de probleemstelling. Door de waarden van de individuele leden van de directie en de directie als geheel te onderzoeken is duidelijk geworden wat de directie van de school uit wil dragen; deze waarden zijn voor beide scholen verschillend. Hun overeenkomst is dat de scholen beiden een zeer duidelijke visie hebben hetgeen ze uiteindelijk aan kinderen mee willen geven. De overeenstemming binnen de directies is misschien niet verwonderlijk, omdat het niet zulke grote scholen betreft. Toch is de overeenstemming opvallend. Om een voorbeeld te geven: bijna alle

leden van de directie van het Laurens en een aantal afdelingsleiders hebben gesproken over het leren aan kinderen wat echte vriendschap is. Allemaal in een verschillende context, maar uiteindelijk in exact dezelfde bewoordingen. Op het Montessori is het al eerder genoemde ‘plezier maken’ een goed voorbeeld. Vervolgens is gekeken naar de waarden van de directie in de praktijk en de waarden die leven op de werkvloer van de scholen. Hier kwamen, zoals te verwachten viel, de eerste discrepanties aan het licht. Deze worden echter in beide gevallen niet veroorzaakt doordat de medewerkers het in gedachten niet eens zijn met de directie, maar door de veeleisendheid van de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Dit is echter een aanzet tot de beantwoording van het tweede deel van de probleemstelling, eerst moet echter het eerste deel worden beantwoord.

Hoe vertaalt de dagelijkse schoolleiding of directie ideale pedagogische waarden naar de pedagogische praktijk van docenten en andere medewerkers van de school?

Het Sint-Laurens college

‘Communication is the key-element’. Op het Laurens worden drie manieren gebruikt om waardenoverdracht mogelijk te maken. Dit geldt voor alle waardenoverdracht, die tussen directie en medewerkers, tussen directie en leerlingen en tussen medewerkers en leerlingen. Ten eerste worden de ideale waarden gecommuniceerd naar allen die daar volgens de directie van op de hoogte moeten zijn. De directie legt meer de nadruk op het praat-element van communicatie naar de docenten toe en voegt daar ook het luister-element aan toe als het om leerlingen gaat. Alle ideale waarden die zijn besproken worden vertaald naar de praktijk door te blijven communiceren.

Ten tweede wordt wederom bij de overdracht van alle ideale waarden naar de praktijk gebruikt gemaakt van het “voorbeeld geven”. De ideale waarden moeten niet alleen gehoord worden, maar ook gezien en beleefd worden. Om Dhr. Wiertz aan te halen:

“Het is misschien naïef om te denken dat als je de dingen voordoet dat kinderen dat dan ook gaan doen, maar ik denk dat het de enige manier is. Als bijvoorbeeld een leerling het verziekt heeft en je geeft hem nog een kans dan hoop je dat hij dat later ook voor iemand anders zal doen. Waarden moeten zich intrinsiek bij mensen ontwikkelen en daar heb je weinig grip op, maar de mogelijkheden die je hebt moet je wel ten volste benutten.”

Als laatste wordt gebruik gemaakt van het schoolbeleid. Waar het lukt worden waarden in het schoolbeleid opgenomen. Zoals de waarde ‘respect’, die in het schoolbeleid is terug te vinden doordat men bijvoorbeeld niet aan iemand anders zijn spullen mag zitten of geen jassen en

petten mag dragen in de klas. Door middel van sancties kan dit worden versterkt. Vanwege het esoterische karakter van de waarden, lukt het echter niet altijd de waarden om te zetten in handig op te volgen regeltjes. Hier komt de denominatie van de school als belangrijke werktuig om de hoek kijken. Vanuit de, in dit geval, Rooms-katholieke identiteit van de school kunnen bepaalde waarden hun weg vinden in het schoolse leven. Doordat er vieringen zijn, kloosterdagen en er een moderator aanwezig is, is het makkelijker om in dat soort situaties de nadruk te leggen op de waarden die volgens de directie van belang zijn. Dhr. Wiertz vertelde dat barmhartigheid en naastenliefde waarden zijn die extra de aandacht krijgen tijdens de vieringen.

Het Montessori lyceum

Wat voor het Laurens geldt, geldt ook voor het Montessori, met hier en daar wat inhoudelijke verschillen. Als eerste is op het Montessori ook communicatie van essentieel belang, misschien nog wel van groter belang dan op het Laurens. Omdat de organisatie platter is, maakt de directie, om haar ideale waarden over te dragen, niet meer gebruik van het praat-element dan van het luister-element. Beide zijn voor de directie belangrijke ‘tools’ om hun ideale waarden uiteindelijk bij iedereen in de school terecht te laten komen. Zoals Dhr. Luyendijk al eerder heeft gezegd; “Zeuren! Slaan helpt niet.”

Ten tweede wordt ook op het Montessori gebruik gemaakt van ‘het goede voorbeeld geven’. Dit kan ook niet anders als de ideale waarde ‘vertrouwen’ als één van de kernwaarden wordt gedefinieerd. Vertrouwen kan niet afgedwongen worden als de directie het ook niet zelf heeft in haar staf en leerlingen.

Als laatste zijn sommige waarden makkelijker om via het schoolbeleid uit te dragen dan anderen. Waar mogelijk werkt de directie de ideale waarden om tot regels om in de praktijk te gebruiken. Vrijheid is iets dat tot op zekere hoogte deel uit moet maken van het beleid; dat leerlingen veel vrijheid krijgen moet worden opgenomen in het curriculum. Voor het Montessori lijkt de denominatie minder van belang als werktuig dan voor het Laurens, waarschijnlijk heeft dit te maken met de complexiteit van de Montessori gedachte. Uiteindelijk heeft Maria Montessori geen vastomlijnde ideeën aangeleverd voor een Montessori school met een leerlingenpopulatie tussen de 12 en 18. Hoe de directie wel enige controle behoudt aangaande de waardenoverdracht in de lessen is via het aanname beleid. Zoals Docent 4M vertelde:

“Over het algemeen is er heel weinig concreet beleid, behalve dan misschien het aanname beleid; de docenten die de autoritaire leraar uit gaan hangen die maken het jaar meestel niet vol.”

4.4. Beantwoording van de algemene hypothesen

Aangezien deel één van de probleemstelling in de vorige paragraaf beantwoord is, kan er nu gekeken worden naar de problemen die daaruit voortkomen en zodoende een antwoord worden geformuleerd op het tweede deel van de probleemstelling. Sommige problemen die ontstaan in de praktijk van het lesgeven, zijn in dit hoofdstuk al genoemd; op deze problemen zal later worden terug gekomen. Hier zullen eerst de hypothesen zoals die zijn opgesteld in hoofdstuk 3 centraal staan.

- (1) Waardenoverdracht op school stuit op problemen doordat de Staat te veel invloed uitoefent door middel van regelgeving.

In hoeverre de Staat waardenoverdracht op scholen in de weg staat of bevordert is niet uit de interviews naar voren gekomen. De scholen berusten in het feit dat de Staat bepaalde regels heeft gesteld en proberen hun werk in die gegeven situatie zo goed mogelijk te doen. De interviews zijn gehouden aan het eind van het schooljaar en dus in de examentijd van de scholen. Het gemopper van leraren en directie aangaande verhoogde examennormen en tweede correcties die te laat of niet kwamen klonk in de kantines. Toch heeft niemand met name de Staat en haar regels en directieven als breekpunt in de waardenoverdracht genoemd. Zoals al genoemd in de inleiding lijkt het, alsof de Staat geen enkele interesse heeft aangaande het waardenoverdragende onderdeel van het onderwijs. Wat de Staat vervolgens wel of niet bedenkt aan regels, heeft in ieder geval niet te maken met het bevorderen van waardenoverdracht. Misschien zullen de mensen op de school hierin wel eens belemmerd worden door de Staat, maar omdat zij dit zelf ook niet als een taak van de Staat zien, zoeken ze zelf naar de oplossing voor de mogelijke problemen die daaruit voortvloeien. Aangaande de verzamelde data kan alleen maar een impliciet idee verkregen worden aangaande de invloed van de Staat. Deze data voldoet echter niet om tot een aanname te kunnen komen van deze hypothese.

- (2) Waardenoverdracht op school stuit op problemen doordat de waarden van de leraren niet altijd dezelfde zijn als die van de schoolleiding.

Op beide scholen en meerdere malen hebben de directies dit probleem genoemd als een breekpunt in de waardenoverdracht. Zoals dhr. Wiertz, rector van het Laurens, vertelt:

“Er gaat op een school van alles fout, er zijn bijvoorbeeld leraren die leerlingen totaal respectloos behandelen en dat is echt kwalijk. Daar ga je dan met je waarden want als de docent het niet doet, mag je ook niet vragen van kinderen om het te doen.”

Ook schoolleider 1M ziet leraren soms als een probleemfactor bij waardenoverdracht;

“Leraren moet je subtiel mee omgaan, de meeste hebben lange tenen. Wij hebben bijvoorbeeld een regel: in de klaslokalen worden geen petten gedragen. Maar er zijn

leraren die dat niet erg vinden. Als je besluit dat niet toe te staan dan moet de leraar dat ook loyaal uitvoeren en veel docenten zijn daar heel slordig in. We hebben het woord ‘slordig’ uitgevonden voor iets dat ze geen reet kan schelen.”

Ook op het Montessori loopt men hier tegen aan. Schoolleider 2M zegt hierover:

“Een probleem is wel dat je te maken hebt met docenten die gedrag vertonen waar je zelf niet achter kan staan, waar je niet blij mee bent. Het is makkelijker om kinderen aan te spreken op hun gedrag dan docenten, dat gaat op dezelfde manier, maar ligt natuurlijk gevoelig. Het moet gebeuren, maar dat vind ik wel het lastige van de functie. Je wordt ook vaak geconfronteerd met dezelfde klachten en na drie keer gepraat te hebben kom je tot de conclusie dat je een echt meningsverschil hebt. Dan moet je het overdragen aan iemand anders.”

Leraren kunnen de bottleneck zijn in de waardenoverdracht. De problemen die hier uit voortkomen zijn moeilijk op te lossen, omdat het uiteindelijk neerkomt op een verschil in mening aangaande welke waarden van belang zijn. Deze hypothese kan worden aangenomen. Schoolleider 1L vertelt:

“Je zit met een heel conglomeraat van ideeën en meningen waarbij de leraren wel de besluiten die genomen worden aanvaarden, maar er gewoon niet op ingesteld zijn om dat in hun waarden pakket mee te nemen. Je zweeft in een web van allerlei krachten en het is de kunst is om iedereen in zijn waarde te laten en het heel langzaam in te masseren. Je moet niet teveel opleggen maar wel blijven sturen. Als je zegt: ‘Ik wil het zo en zo’, dan vervallen leraren snel terug in oude zaken.”

Dhr. Luyendijk, de rector van het Laurens, noemt dit probleem in combinatie met het probleem aangaande hypothese 3:

“Problemen komen vooral voort uit de maatschappelijke context, die wat hoekiger zijn en op onze idealen botsen. Eisen van ouders, de onverschilligheid van leerlingen of het eigenbelang van leraren. Het verzetten tegen dat wat wij belangrijk vinden. Je hoort jezelf wel eens zeggen: ‘Die zou hier eigenlijk niet op school moeten zitten’. Ik denk dat we wel wat radicaler zijn geworden, wat scherper tegen de veeleisendheid van ouders of het conservatisme van leraren. Ouders moeten hun kind dan maar van school halen en leraren moeten dan maar een start elders maken.”

- (3) Waardenoverdracht op school stuit op problemen omdat ouders deze waarden niet mee uitdragen of zelfs tegenovergestelde waarden uitdragen.

In navolging van Dhr. Luyendijk moet deze hypothese volmondig worden aangenomen. Niet alleen deze rector, maar alle respondenten hebben iets gezegd over de af en toe moeizame

verhouding met ouders. Omdat waarden vaak gevalideerd worden op het moment dat er sprake is van een botsing tussen bijvoorbeeld de docent en een leerling, komen ouders vaak pas in aanraking met de waarden die een school overdraagt, als er sprake is van bijvoorbeeld straf of gesprekken met ouders en kind. Docent 7M zegt:

“Wat ik wel als een probleem zie is dat de ouders ons minder steunen. Als iemand iets moet overdoen, dat ouders het dan heel makkelijk voor hun kind opnemen. Veel ouders nemen ook steeds meer aan dat als het kind op school zit, zij daar geen verantwoordelijkheid meer in dragen, maar wel binnen de grenzen die zij stellen. Dat is een klantgerichte houding die ook door de overheid heel erg in de hand is gewerkt. Dat is geheel niet prettig want, net als een klant ligt dan de verantwoordelijkheid voor het product bij de school. Jij neemt het af en als je dat niet bevalt dan ga je naar een ander.”

Hier komt impliciet toch ook weer het probleem van de Staat terug, alleen uit dit probleem zich via de houding van de ouders. Hierdoor komt ook de in de literatuur genoemde managerscultuur en de technocratische onderwijsvorm die de Staat voorstaat weer in beeld. Leraren herkennen wel degelijk de managementoptiek die de Staat oplegt. Ouders worden gestimuleerd een klantgerichte houding aan te nemen tegenover de school, dit betekent dat medewerkers en docenten niets anders dan verkopers zijn. Afdelingsleider 3L noemde dit de Mac-Donaldsmentaliteit, waarmee hij bedoelde dat je als leraar je product met een glimlach moet verkopen. Ook afdelingsleider 2M vond dat docenten zich beter bewust zouden moeten zijn van de PR-functie die zij hebben via de leerlingen naar de ouders toe. Hierop wordt later terug gekomen.

Ook afdelingsleider 2L herkent de moeite tussen de waardenoverdracht van de ouders en die van de school:

“Het allerbelangrijkste begint bij de ouders. Als je ziet dat ouders onze leerlingen dingen permitteren, dan wordt het voor ons wel heel moeilijk daar nog iets in aan te brengen. Soms staan we daar wel een beetje alleen in; we doen het wel maar de school moet dingen opknappen die eigenlijk bij de ouders horen.”

Afdelingsleider en docent 2M zegt hierover:

“Ik zie als een van de problemen de achtergrond van leerlingen, waar ze vandaan komen. Onze leerlingen zijn boven gemiddeld mondig, dat is op zich niet erg, maar we halen iets meer dan de helft van onze populatie uit Hillegersberg en Kralingen en daar heerst toch een andere geest en dat merk je aan die leerlingen ook. Het feit dat iemand niet de goede schoenen aan heeft geeft soms aanleiding tot ruzie. Dat werkt

tegen het principe dat je naleeft, van respect hebben voor elkaar. Er is ook de legendarische anekdote binnen deze school: op tafeltjesavond spreek je met de ouders en dit betrof een leerling die lastig was. Eén van die ouders presteerde het om te zeggen: “Daar begrijp ik niks van want thuis gaat hij wel goed met het personeel om”. Behoorlijk verwende kinderen dus en dat werkt wel eens tegen je principes.”

Schoolleider 1M ziet dit nog iets negatiever:

“Ouders zijn helaas niet erg slim en relativeren het vaak niet als hun kind straf heeft of zo; die ervaren dat als een persoonlijke aanval.”

Van de drie opgestelde hypothesen kunnen de laatste twee in zekerheid worden aangenomen. De eerst hypothese kan niet worden aangenomen. Hij kan echter ook niet worden verworpen, omdat de Staat uiteindelijk niets doet om waardenoverdracht ofwel duidelijk in de weg te staan, dan wel te stimuleren. De eerder genoemde desinteresse van de Staat voor dit onderwerp wordt hierdoor wel bevestigd.

De mogelijke andere problemen, zoals die in paragraaf 2.3.4. aan de orde zijn gekomen, zijn niet omgezet in hypothesen, maar zullen hier toch kort worden besproken. Als eerst mogelijk ander probleem werd genoemd: de kinderen zelf. Door de directieleden en docenten van beide scholen zijn de kinderen als probleemfactor bij waardenoverdracht wel genoemd, maar dit was altijd in combinatie met één van de andere problemen. Vooral de invloed die ouders hebben op kinderen (hypothese 3) werd als een probleem gezien. Dit komt dan tot uiting in de kinderen, maar kent zijn oorsprong bij de ouders. Over het algemeen werden problemen met kinderen terug gebracht naar problemen met de maatschappelijke context waarin zij leven; gecreëerd door ouders, media, etc.

Het tweede mogelijke probleem betrof de moeilijkheid van openbaar onderwijs. Hoe worden waarden op een openbare school overgedragen als zij vanuit hun non-denominatie geen bepaalde waarden voorstaan? Het Montessori is een openbare school, maar wel een bijzonder openbare school. Aangezien zij even sterk hun waarden willen overdragen als het Rooms-katholieke Laurens, is het de vraag of openbaar in dit geval wel als non-denominatie mag worden omschreven. Openbaar lijkt in deze alleen maar een term om aan te geven dat iedereen welkom is en niet om te zeggen dat op alle waarden even veel nadruk ligt. Hiermee is ook het mogelijke probleem uit de wereld geholpen. Het Montessori weet heel goed welke waarden zij over wil dragen en is dus met recht geen “normale” maar een bijzonder openbare school.

4.5. Beantwoording van de vergelijkingshypothese

In deze paragraaf zullen de twee scholen tegenover elkaar gezet worden om de vierde hypothese te kunnen beantwoorden.

- (4) Op het Sint-Laurens college staat het onderwijs meer in het teken van ‘socialisatie’ dan op het Montessori lyceum. Andersom staat op het Montessori lyceum het onderwijs meer in het teken van ‘verandering’ dan op het Sint-Laurens college.

Zoals in hoofdstuk 2 al duidelijk werd bij de omschrijving van de theorieën van Mill en Durkheim, is het moeilijk om een het één te hebben zonder het ander. Socialisatie is essentieel om verandering op gang te brengen en verandering geeft geen enkele houvast als dit niet op een gegeven moment gemeengoed wordt en onderdeel wordt van de socialisatie. Beiden zijn nodig en zoals ook al eerder gezegd zullen scholen een goede mix nastreven. Toch kan een school de voorkeur hebben voor het één of het ander. Het zou heel gemakkelijk zijn om de data zo te interpreteren dat de hypothese kan worden aangenomen. Het Laurens is een wat meer hiërarchische school dan het Montessori, er wordt eerder met straffen gewerkt. Vanuit hun Rooms-katholieke identiteit leggen ze wel enige terughoudendheid aan de dag voor verandering. De waarden die worden nagestreefd liggen ook meer in lijn met socialisatie. Het Montessori daarentegen is een wat plattere organisatie, waar binnen veel vrijheid is om de dingen op de eigen manier te doen, dat brengt eerder verandering met zich mee dan een meer gestructureerde manier van werken en leren. Toch zijn op beide scholen ook geluiden te horen die juist het tegenovergestelde bevestigen. Zoals afdelingsleider 1M van het Montessori die het liefst wil dat leerlingen als welopgevoede mensen de school verlaten. Of Afdelingsleider 2L van het Laurens die graag zou willen dat ze leerlingen iets mee zou kunnen geven waardoor de wereld beter wordt dan dat ze is. De hypothese moet worden verworpen aangezien voor beide scholen hier hetzelfde geldt: ze zijn bezig jonge mensen door middel van de waardenoverdracht bewust te maken van hoe je leeft in deze wereld en hoe je deze wereld beter kunt maken dan deze is. Dat de waarden die daarin de voorkeur hebben verschillen, verandert niets aan de gelijke intentie van de scholen. Daarnaast is het ook nog eens zo dat het Montessori de waarde barmhartigheid vast niet af zal wijzen als belangrijke waarde, maar dat dit op het Laurens gewoon een centralere positie heeft. Andersom zal het Laurens de waarde vrijheid ook op ‘waarde’ weten te schatten, ondanks het feit dat zij deze niet direct uitdragen. Waar het om gaat zijn de waarden waar de nadruk op ligt en dit betekent natuurlijk niet dat de andere school deze niet ook belangrijk vindt. Natuurlijk lukt het niet altijd om deze waarden over te dragen op de leerlingen; door problemen die hier eerder zijn besproken, toch wordt in ieder geval gestreefd naar perfectie. Dat de mens- en kindbeelden van deze twee scholen verschillen en daarmee de waarden die daaruit volgen

anders zijn, betekent niet dat de ene school vaart onder de vlag van verandering en de andere onder de vlag van socialisatie.

4.6. Andere uitkomsten

In dit hoofdstuk heeft de data-analyse centraal gestaan, aan de hand van de gehouden interviews is eerst gekomen tot de ideale waarden van de directie van de beide scholen. Vervolgens is door te kijken naar de praktijk een antwoord geformuleerd op het eerste deel van de probleemstelling. Ondanks het feit dat in dit gedeelte helemaal nog niet naar de problemen gekeken zou worden die bij waardenoverdracht plaatsvinden kwamen deze hier toch al ter sprake. Deze lagen niet zozeer in lijn met de probleemhypothesen die waren opgesteld, maar impliceerden een ander probleem. Dit probleem is voor beide scholen hetzelfde al manifesteert het zich verschillend. Het Laurens draagt de waarde 'betrokkenheid' uit door een negatieve situatie met een kind positief te maken. Het lastige is dat het uitdragen van deze waarde niet alleen maar 'goede' dingen met zich mee brengt. Zoals de docenten van het Laurens aangaven ontstaat daardoor een te kort aan aandacht voor de student waar alles verder goed mee gaat.

Op het Montessori worden de waarden vertrouwen en vrijheid met verve verdedigd, hierdoor ontstaat echter zoals duidelijk werd uit de gesprekken met de docenten, een behoefte aan meer discipline.

Er ontstaan dus problemen bij waardenoverdracht door de waarden die men probeert over te dragen. Dit is een intern probleem waar niet tegen te vechten is, want dit betekent dat welke waarde men ook probeert uit te dragen dit een keerzijde kent. Om dit probleem te overkomen moet een soort equilibrium worden gevonden dat waarschijnlijk in de dagelijkse praktijk van lastige pubers onhoudbaar is. Misschien is in dit geval het uitdragen van die specifieke waarde van de school, uiteindelijk belangrijker dan de praktijkproblemen van aandachtsverdeling en discipline. Hier valt echter over te twisten.

Nu kan een antwoord worden gegeven op het tweede deel van de probleemstelling;

En waar binnen deze overdracht van waarden zitten de problemen?

De problemen bij de overdracht van waarden zijn extern en intern.

Externe factoren die voor problemen kunnen zorgen komen voort uit:

- de diversiteit van mensen

- leraren die er andere meningen op na houden
- ouders die in de eigen kleine wereld van hun kind zitten
- en kinderen die daardoor beïnvloed worden.

Intern kent waardenoverdracht het probleem van het evenwicht. Met die ene belangrijke waarde voor ogen kunnen andere belangrijke dingen soms aan de aandacht ontglippen. Waar echter misschien in eerste instantie niet de nadruk lag, kan het van meer belang worden als het een ondergeschoven kindje wordt.

In deze scriptie is onderzocht hoe waardenoverdracht vorm krijgt op middelbare scholen. Er is geprobeerd om op die manier beter zicht te krijgen op wat onderwijs nog meer doet dan het afleveren van werkkrachten aan onze economie. Waarden en hun overdracht is een moeilijk onderzoeksthema omdat het een ontastbaar gegeven is; iets dat tussen de mensen zweeft en invloed uitoefent zelfs als we ons daar niet bewust van zijn. Scholen zijn echter waardenoverdragende instituten die hun opvoedkundige taak in deze ook aanvaarden. Het is niet voor niets dat er zoveel verschillende soorten scholen zijn in Nederland. Niet alleen de scholen nemen deze taak op zich, maar ouders verwachten ook dat scholen een deel van de opvoeding van hun kinderen op die manier voor hun rekening nemen. Waar de Staat en het schoolbestuur het framework voor de organisatie van de school voor hun rekening nemen, begint de waardenoverdracht bij de dagelijkse schoolleiding. Deze heeft in eerste instantie een ideaal; welke waarden zouden er overgedragen moeten worden? In tweede instantie krijgt zij te maken met een praktijk waarin die overdracht vorm moet krijgen. Tussen ideaal en realiteit zitten helaas vaak grote verschillen. Het is van belang de problemen, die in de vertaling van de realiteit naar de praktijk naar voren komen, te onderzoeken, omdat het hier gaat om de opvoeding van kinderen. Om deze problemen op te kunnen lossen moeten we ze eerst leren kennen.

In deze scriptie is onderzoek gedaan bij twee scholen, het Rooms-katholieke Sint-Laurens college en het openbaar bijzonder Montessori lyceum, beide gevestigd in Rotterdam. Op beide scholen is zowel de directie als de mensen op de werkvloer geïnterviewd aangaande het onderwerp waarden en hun overdracht. In de interviews met de directie heeft zowel het ideaal als de realiteit van de overdracht centraal gestaan. In de interviews met de werkvloer is alleen gevraagd naar de realiteit.

De ideale waarden die uit de gesprekken met de directie naar voren kwamen waren voor het Laurens:

- respect op basis van barmhartigheid
- betrokkenheid door het negatieve positief te willen maken
- en veiligheid omdat deze noodzakelijk is voor de internalisering van waarden.

Op het Montessori waren de ideale waarden:

- respect op basis van solidariteit
- vrijheid in verbondenheid en
- vertrouwen omdat deze noodzakelijk is voor de internalisering van waarden.

Vervolgens is gekeken naar hoe de directie deze waarden overdraagt naar de praktijk en of de werkvloer deze waarden ook overneemt om ze uiteindelijk op de kinderen te kunnen overdragen. Op deze manier kon worden gekomen tot de beantwoording van het eerste deel van de probleemstelling: ‘Hoe vertaalt de dagelijkse schoolleiding of directie ideale pedagogische waarden naar de pedagogische praktijk van docenten en andere medewerkers van de school?’. De directie van beide scholen houden er dezelfde manieren van overdracht op na, met kleine accentverschillen hier en daar. Om de vertaling te maken van het ideaal naar de praktijk, wordt gebruik gemaakt van veel praten, het goede voorbeeld geven en zover mogelijk het vast te leggen in het schoolbeleid.

Aan de hand van de in hoofdstuk 2 behandelde mogelijke problemen bij waardenoverdracht werden in hoofdstuk 3, drie hypothesen opgesteld waardoor een antwoord kon worden verkregen op het tweede deel van de probleemstelling: ‘Waar binnen deze overdracht zitten de problemen?’

De overdracht van waarden wordt soms in de weg gestaan door leraren die er andere waarden op na houden en ouders die de waarden van de school niet ondersteunen. De hypothesen die aangenomen konden worden waren wederom voor beide scholen gelijk. De hypothese die noch aangenomen, noch verworpen kon worden ging over de problemen die zouden kunnen ontstaan door de inmenging van de Staat. De Staat doet aangaande deze hypothese echter niets om waardenoverdracht te stimuleren of in de weg te staan, zodoende kon hier niet tot een antwoord worden gekomen. Als laatste ‘nieuw’ probleem kwam het interne probleem van evenwicht tussen de waarden naar voren. Als één waarde veel aandacht krijgt kan dit resulteren in te weinig aandacht voor andere belangrijke onderdelen van het schoolse leven.

Naast dat een school een kennisinstituut is, is zij een waardenoverdragende instantie. Zoals gebleken is in dit onderzoek ervaart zij deze verantwoordelijkheid niet zonder problemen, iets waar helaas te weinig aandacht voor is. Opvallend is dat, ondanks dat hier maar naar twee scholen is gekeken, de uiteindelijke problemen dezelfde oorzaken kennen. De scholen zijn verschillend in de kernwaarden die ze over willen dragen en toch stuiten ze op dezelfde problemen. Hetzelfde geldt voor de overdracht van de waarden. Dat de waarden verschillen betekent nog niet dat ze op een andere manier worden overgedragen. In essentie pakken het Laurens en het Montessori de waardenoverdracht hetzelfde aan en stuiten ze daarbij op identieke problemen.

Scholen zouden baat hebben bij meer onderzoek naar deze problemen en hoe deze problemen misschien voorkomen of opgelost zouden kunnen worden. Het is van belang om in vervolgonderzoek de kinderen te betrekken in het onderzoek. Niet alleen omdat dit nieuwe problemen bij waardenoverdracht aan het licht kan brengen, maar juist omdat dit misschien kan leiden tot enkele oplossingen aangaande de eerder genoemde problemen. Ook de visie van ouders op de situatie zou van waarde kunnen zijn. Uiteindelijk is in deze scriptie de waardenoverdracht binnen de scholen maar vanuit één speler bekeken: die van de school zelf, terwijl er vele anderen zijn die mee spelen. Dit betekent dat er nog veel velden open liggen voor onderzoek en veel belanghebbenden gehoord kunnen en moeten worden.

Het feit dat de Staat de waardenoverdragende functie van scholen negeert maakt de situatie er niet beter op en misschien alleen maar slechter. Hier moet worden teug gekomen op de in hoofdstuk 2 beschreven theorie van Habermas en de verheldering die deze theorie heeft gegeven op het onderwerp van de Staat en haar onderwijs. Uit de data is naar voren gekomen dat de Staat inderdaad een managerscultuur voorstaat en deze als structuur op het onderwijs los laat. Er is hier sprake van twee verschillende maar met elkaar samenhangende problemen.

Het eerste probleem betreft de managerscultuur zelf; deze maakt het er namelijk voor het onderwijs niet makkelijker op. Net zoals waarschijnlijk voor andere sectoren waarbinnen met ‘mensen’ gewerkt wordt - denk aan de zorg – ervaren werknemers in deze sectoren vaak een bepaalde innerlijke noodzaak om langs die weg iets bij te dragen aan de samenleving. Het is juist deze instelling waardoor de waardenoverdrachtelijke taak van het onderwijs haar inhoud krijgt. Waarden overdragen is niet iets dat op het lesprogramma staat; je kunt de waarden niet netjes in iedere leerling injecteren. Het is een menselijke aangelegenheid die, om met Habermas te spreken, om communicatie gaat en waarvoor een sociale rationaliteit nodig is. Als het onderwijs te veel van de leefwereld afdrijft en de systeemwereld het onderwijs overheerst, is er geen plaats voor waardenoverdracht.

Het tweede probleem, dat hiermee samenhangt, is eigenlijk nog veel ernstiger: de Staat heeft niet door dat zij op deze manier de waardenoverdragende taak van de scholen moeilijker maakt. Zij heeft niet door dat ze de ontzieling van bezielde mensen in de weg staat en op die manier een essentieel onderdeel van dat wat onderwijs inhoudt een halt toe roept. Voor vervolgonderzoek is het van belang om te kijken naar wat de Staat kan doen om het de scholen makkelijker te maken om deze functie te vervullen. Zij, de Staat, moet dan wel eerst deze functie erkennen en inzien dat in ook zakelijke aangelegenheden zij met ‘mensen’ te maken heeft. Deze kunnen niet van elkaar gescheiden worden en dat zou zij ook niet moeten proberen.

In deze scriptie is geprobeerd om de aandacht te vestigen op de school, die meer is dan alleen een kennisinstituut, op de medewerkers van de school die meer zijn dan alleen maar lesboeren. Waar het om gaat is dat zij niet alleen hun kennisoverdragende, maar ook hun waardenoverdragende functie naar beste kunnen behoren uit te voeren. Hier hebben de medewerkers van de school, de ouders, het zakenleven, de samenleving als geheel, maar vooral de kinderen baat bij en daar gaat het uiteindelijk om. De kracht van een samenleving is te vinden in dat wat zij haar kinderen mee kan geven. De rectoren van het Laurens en het Montessori weten dat die kracht in liefde schuilt. Nu de rest nog.

Literatuur

Bronneman-Helmers, H.M., e.a., 2002. Voortgezet onderwijs in de jaren negentig. Sociaal en Cultureel Planbureau: Den Haag.

Cooper, D.E., 1983. Authenticity and learning: Nietzsche's educational philosophy. St. Edmundsbury Press: London.

Durkheim, E., 1956. Education and sociology. Free Press: Glencoe. Origineel: 1922. Éducation et sociologie. Felix Alcan: Parijs.

Garforth, F.W., 1980. Educative democracy: John Stuart Mill on Education in Society. Oxford University Press: New York.

Habermas, J., 1987. The theory of communicative action, Volume 2, Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Beacon Press: Boston. Origineel: 1981. Theorie des Kommunikativen Handelns, Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Herweijer, L., & Vogels, R., 2004. Ouders over opvoeding en onderwijs. Sociaal en Cultureel Planbureau: Den Haag.

Jong, M.-J. de, 1997. Grootmeesters van de sociologie. Boom: Amsterdam.

Kat, E. de, 1996. Gewenste morele vorming: Opvattingen en verwachtingen van ouders ten aanzien van de pedagogische opdracht van scholen voor openbaar onderwijs. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.

Lahey, B.B., 2001. Psychology: an Introduction. Mc-Graw-Hill: New York.

Leune, J.G.M., 2001. Onderwijs in verandering: reflecties op een dynamische sector. Wolters-Noordhoff: Groningen.

Lipman, M., 1993. *Thinking Children and Education*. Kendall/Hunt Publishing company: Dubuque.

Mill, J.S., 1998. '*Utilitarianism*' uit J.P. Sterba, *Ethics: The Big questions*. Blackwell: Oxford.

Monasso, T., *Bijzonder onderwijs: uitvloeisel van vrijheid of gebrek eraan?*. gevonden op 15 mei 2005: www.jongedemocraten.nl/index.php?id=986.

Plas, P. van der, 1981. *Waardenontwikkeling in het onderwijs: theorie, praktijk, onderzoek*. Staatsuitgeverij: Den Haag.

Reulen, J.J.M., & Rosmalen, P.H.W., 2003. *Het voortgezet onderwijs in Nederland: ontwikkelingen, structuren en regelingen*. Remmers: Tilburg.

Shaffer, D.R., 1999. *Developmental psychology: Childhood and Adolescence*. Brooks/Cole: Pacific Grove.

Slavin, R. E., 2006. *Educational psychology*. Pearson Education Inc.: Boston.

Skirbekk, G., & Gilje, N., 2001. *A History of Western thought: from ancient Greece tot the Twentieth century*. Routledge: Londen & New York.

Verhofstadt-Denéve, L., e.a., 2003. *Handboek ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën*. Bohn Stafleu van Loghum: Houten.

Vogels, R., 2002. *Ouders bij de les: betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Sociaal en Cultureel Planbureau: Den Haag.

Winterson, J., 2005, *Zwaarte, De bezige bij*, Amsterdam.

Bijlage 1

Interview met de dagelijkse schoolleiding of directie

Deel 1

Deel waarin de persoonlijke waarden van dit lid van de schoolleiding duidelijk moeten worden, zonder dat zij compromissen zouden moeten sluiten. Er moet een antwoord komen op de praktisch filosofische vragen; ‘wat is belangrijk in het leven?’, ‘wat is de rol van het individu in de samenleving?’ en ‘wat kan de school als vormende instantie voor functie vervullen bij die waardenoverdracht?’.

Vraag 1

Wat is naar uw mening nastrevenswaardig in het leven?

Vraag 2

Wat is naar uw mening een ‘goed’ leven?

Vraag 3

Wat is volgens u na de ‘basic needs’ onmisbaar in het leven van een mens?

Vraag 4a

Kunt u mij drie waarden geven die voor u persoonlijk van groot belang zijn?

Vraag 4b

Zijn dit ook waarden die u aan anderen wilt overdragen?

Vraag 5a

Wat moet een mens volgens u bijdragen aan de samenleving?

Vraag 5b

Vindt u dat de school een functie heeft te vervullen aangaande het antwoord op de vorige vraag?

Vraag 6

Wat moet een school een kind leren, naast zaken als rekenen, taal etc.?

Vraag 7

Wat zouden voor u, als u het alleen voor het zeggen had, de waarden zijn die worden overgedragen binnen deze school? (opschrijven voor vraag 15)

Deel 2

Deel waarin de waarden van de schoolleiding als geheel centraal staan, zonder dat zij compromissen hoeven te sluiten aangaande de buitenwereld. Hoe komen de antwoorden van deel 1 uit in het grotere geheel. Is er sprake van een homogeen idee van waarden bij de schoolleiding?

* Kern staat voor de dagelijkse schoolleiding.

Vraag 8a

Hoe verloopt de samenwerking in de kern?:

Continu, veel, af en toe, weinig of nooit discussie

Vraag 8b

En vindt u dit?:

Goed, soms goed en soms fout, fout gaan

Vraag 9

Hoe vindt de besluitvorming plaats binnen de kern?

Vraag 10a

Is er sprake van overeenstemming binnen de kern op het ideologische niveau, aangaande de waarden waarover we het hebben gehad in deel 1 van dit interview?

Vraag 10b

Als er grote verschillen zouden zijn aangaande die waarden, hoe zouden die problemen dan opgelost worden? (wie krijgt er gelijk?)

Vraag 11a

Wat zijn naar uw mening de waarden die de schoolleiding, in de praktijk, over wil dragen?

Vraag 11b

Strookt dat met uw persoonlijke mening over wat de schoolleiding voor waarden zou moeten overdragen?

Deel 3

De compromisvolle praktijk. Hoe vindt de implementatie, van deze eerst persoonlijke waarden en vervolgens gedragen waarden door de schoolleiding, plaats?

Vraag 12a

Wat doet u als schoolleiding in de praktijk om uw antwoord op 11a te realiseren?

Vraag 12b

Welke problemen komt u daarbij tegen?

Vraag 12c

Kunt u daar een voorbeeld van geven?

Vraag 13a

Lukt die realisatie uiteindelijk?:

Altijd, meestal, soms wel en soms niet, bijna nooit, nooit

(indien altijd ga naar vraag 14)

Vraag 13b

Als het niet of niet goed lukt, waardoor komt dit dan?

Vraag 14

Denkt u dat de waarden die de schoolleiding over wil dragen, gedragen worden door?:

Alle, de meeste, sommige, geen enkele docent of medewerker van deze school

Bijlage 2

Interview met managementteam en docenten

Wat is de realiteit op de werkvloer, hoeveel is er nog duidelijk van waarden die worden nagestreefd in de praktijk.

Vraag 1a

Wat zijn belangrijke waarden op deze school?

Vraag 1b

Worden die waarden, die uiteindelijk bij de kinderen terecht moeten komen, van bovenaf en unaniem opgelegd?

Vraag 1c

Wat doet de schoolleiding om die waarden te realiseren?

Vraag 1d

Slagen ze daarin?

Vraag 2

Vinden er gesprekken plaats met de schoolleiding over de waarden die het technische onderwijsproces overstijgen?

Vraag 3a

Hoe ziet u de waarde (uit het interview met schoolleiding) gerealiseerd?

Vraag 3b

Hoe ziet u de waarde (uit het interview met schoolleiding) gerealiseerd?

Vraag 4a

Wat zouden voor u, als u alleen macht had, de waarden zijn die worden overgedragen binnen deze school?

Vraag 4b

Is dat heel erg afwijkend van de waarden die de school nu overdraagt?

Vraag 5

Wat zijn volgens u de problemen waar men hier tegen aanloopt bij waardenoverdracht?

Vraag 6a

Hoe denken volgens u, uw collega-docenten over de waardenaspecten die hiervoor aan de orde zijn gekomen?

Vraag 6b

Ondersteunen zij de waardenstrevingen van de schoolleiding?

Vraag 7a

Ondervindt u overeenstemming met uw collega's over de waarden die u nastreeft?

Vraag 7b

Ondervindt u ook concrete steun van uw collega's daarbij?

Vraag 8

Doet u iets, bijvoorbeeld door middel van overleg, aan die waarden die het technisch onderwijsproces overstijgt?

Bijlage 3

Respondenten

Sint-Laurens College:

Rector L: Dhr. Wiertz

Schoolleider 1L: Man. Al veel jaren werkzaam op deze school.

Schoolleider 2L: Man. Al veel jaren werkzaam op deze school.

Schoolleider 3L: Man. Al veel jaren werkzaam op deze school.

Afdelingsleider 1L: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Afdelingsleider 2L: Vrouw. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Afdelingsleider 3L: Vrouw. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Docent 1L: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Docent 2L: Vrouw. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Docent 3L: Vrouw. Nog niet zo lang werkzaam op deze school.

Docent 4L: Vrouw. Al vele jaren werkzaam op deze school.

Montessori Lyceum

Rector M: Dhr. Luyendijk

Schoolleider 1M: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Schoolleider 2M: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Afdelingsleider 1M: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Afdelingsleider 2M: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Afdelingsleider 3M: Man. Al vele jaren werkzaam op deze school.

Afdelingsleider 4M: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.

Afdelingsleider 5M: Man. Al vele jaren werkzaam op deze school.

Docent 1M: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.
Docent 2M: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.
Docent 3M: Man. Al vele jaren werkzaam op deze school.
Docent 4M: Man. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.
Docent 5M: Vrouw. Nog niet zo lang werkzaam op deze school.
Docent 6M: Vrouw. Al redelijk lange tijd werkzaam op deze school.
Docent 7M: Man. Nog niet zo lang werkzaam op deze school.