



# Onderwijs in waarden

Rosanne Aantjes, Henrieke Hoogendijk

*Dit materiaal is onderdeel van de kennisbank van het onderzoekscentrum van Driestar educatief.*

<b>Samenvatting</b>	In dit document worden de bevindingen weergegeven van een onderzoek dat is opgesteld om meer zicht te krijgen op hoe waarden het beste kunnen worden overgedragen op leerlingen.
<b>Bronvermelding</b>	Aantjes, R. en Hoogendijk-van Dam, H. (september 2018). Onderwijs in waarden. Opbrengsten praktijkgericht onderzoekstraject VEBAKOWOSZ. Driestar educatief – Gouda.
<b>Thema</b>	Persoonsvorming
<b>Plaatsingsdatum</b>	September 2018
<b>Gerelateerde artikelen</b>	-
<b>Trefwoorden</b>	Waardenonderwijs, attitudevorming, karaktervorming, identiteitsvorming





# Onderwijs in waarden

Opbrengsten praktijkgericht  
onderzoekstraject  
VEBAKOWOSZ

Rosanne Aantjes MSc

Henriëke Hoogendijk-van Dam MSc

Prof. dr. Bram de Muijnck

**Driestar hogeschool**



## Lectori Salutem!

*Vormend onderwijzen gaat over biddend onderwijzen. Het is vervlochten met onze wens dat leerlingen de Heere zullen dienen en dat in hun dagelijks leven vruchten van de Heilige Geest zichtbaar zijn. Dat onderwijzen kent ook een praktische dimensie: het overdragen van waarden aan leerlingen. Hierin staat de leerkracht echter voor uitdagingen. Ben ik een rolmodel voor de leerlingen uit mijn klas? Maak ik waarden expliciet in mijn lessen? Worden leerlingen uitgedaagd om de koppeling te maken van de waarde naar hun eigen gedrag? De uitkomsten van het praktijkonderzoek op de Vebakowosz-scholen kunnen leerkrachten helpen in bewust en doeltreffend waardenonderwijs.*

In dit document worden de bevindingen van twee delen onderzoek weergegeven. Beide delen zijn opgesteld om meer zicht te krijgen op hoe waarden het beste kunnen worden overgedragen op leerlingen. In het eerste deel van het onderzoek werd in dat kader de theorie van attitudevorming naast de praktijk van het onderwijs gehouden. In het tweede deel van het onderzoek werden zeven ontwerpprincipes vanuit theorieën over karaktervorming en identiteitsvorming uitgeprobeerd in de onderwijspraktijk. Omdat er vanuit de theorie van attitudevorming nooit concrete lesmanieren zijn onderzocht, zijn de ontwerpprincipes ontleend aan theorieën over karaktervorming en identiteitsvorming. Beide delen onderzoek leveren nu suggesties op voor praktijkgericht werken aan onderwijs in waarden. Dit onderzoek biedt daarmee handvatten aan de praktische dimensie van de kern van het onderwijs. Dat is de Bijbelse wens dat leerlingen de Heere dienen en Zijn vruchten dragen.

Graag willen wij enkele mensen bedanken die het mogelijk hebben gemaakt dat we kennis kunnen vergaderen uit dit onderzoek. Allereerst gaat onze dank uit naar de zes leerkrachten die in hun klas wilden oefenen met het geven van waardenonderwijs en die daarover wilden vertellen in een focusgroepinterview en de leerkrachtreports. Jullie verhalen getuigen van betrokken onderwijs en gouden momenten in de klas. Het heeft ons steeds weer geïnspireerd en veel geleerd! De directeuren van de Vebakowosz-scholen willen we hartelijk danken voor het mogelijk maken van dit traject. Jullie dachten mee in de exploratiefase van het onderzoek en stelden uiteindelijk de leerkrachten beschikbaar; heel fijn. Bram de Muynck willen we hartelijk bedanken voor zijn leerzame en gedegen begeleiding van dit onderzoekstraject. De momenten van overleg en feedback waren diep, verfrissend én ontspannen tegelijk. Ten slotte willen we Wim van den Bosch en Arno Bronkhorst in het bijzonder noemen omdat zij veel hebben gedaan als het gaat over projectleiding en projectopzet. Jullie waren onze onmisbare stok achter de deur!

Rosanne Aantjes  
Henriëke Hoogendijk

September 2018



# Van weten naar doen: over attitudevorming en de praktische implicaties ervan voor het Christelijk onderwijs

Rosanne Aantjes

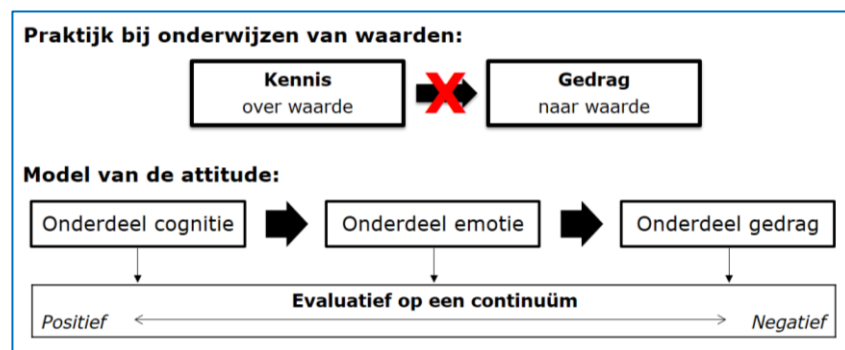
**Verbijsterd kijkt een leerkracht enkele leerlingen aan. 'Pesten is verkeerd. Dat weten jullie! Waarom doen jullie het dan toch?' Teleurgesteld is hij. Ondanks de aandacht voor pesten binnen de school, treedt er geen verandering op in het pestgedrag van de leerlingen. 'Ze weten dat het verkeerd is, maar doen het toch.' Deze christelijke leerkracht wil lesgeven vanuit zijn verlangen dat de kinderen leven naar Gods Woord, maar ziet in de praktijk iets heel anders gebeuren. Wat vindt hier precies plaats en zijn er handvatten te geven aan deze leerkracht?**

## Van weten naar doen

Voor veel leerkrachten is het een persoonlijk verlangen om hun leerlingen te leren leven naar christelijke waarden. Echter, dit levert vaak een worsteling op in de praktijk. Leerlingen weten wat van hen wordt verwacht, maar laten dit in gedrag niet zien. Onderzoekers van Driestar educatief voerden hierover gesprekken met leerkrachten op reformatorische scholen. Naar aanleiding van deze gesprekken is vanuit het onderzoekscentrum van Driestar educatief een kleinschalig onderzoek opgezet. Dit onderzoek richt zich ten eerste op het begrijpen van de overgang tussen weten en doen. Ten tweede richt het zich op het vinden van handvatten voor leerkrachten om de leerling te helpen in weten over *en* vervolgens gedragen naar een waarde.

## Theoretische zoektocht

In dit onderzoek is een theorie gebruikt over attitudevorming (*Tripartite Model of Attitude* van Breckler). Deze theorie gaat over het voorspellen van gedrag. Volgens deze theorie is een attitude de cruciale voorspeller van gedrag. Een attitude bestaat uit drie onderdelen, namelijk: **cognitie, emotie en gedrag**. Twee onderdelen van een attitude komen duidelijk naar voren in het eerder genoemde voorbeeld: weten dat pesten verkeerd is (cognitie) maar toch het pestgedrag 'doen' (gedrag). Het is van belang te onderzoeken wat er gebeurt tussen het weten en doen. Daarom is in dit onderzoek gekeken naar de relevantie van deze theorie bij het onderwijzen in waarden. Er is onderzocht of deze theorie de leerkracht handvatten biedt om de leerling te helpen bij 'wel weten en wel doen'.



## Theorie over attitudeën

We leggen kort uit wat de **theorie, het model van de attitude**, inhoudt:

1. De drie onderdelen, cognitie, emotie en gedrag kunnen allen zowel positief als negatief zijn. Je kunt gedrag dus waarderen op een '**continuüm**', met aan de ene kant het positief

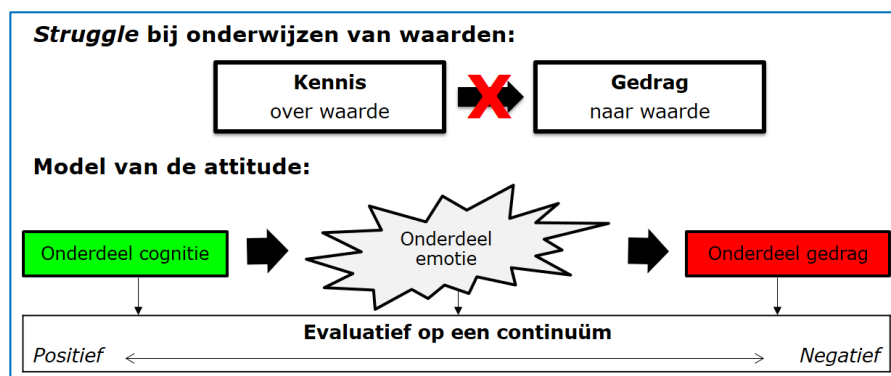


waarden en aan de andere kant het negatief waarderen. Volgens de theorie is anders geen sprake van een attitude. Bijvoorbeeld, het onderdeel cognitie betreft kennis over pesten. Deze kennis is positief of negatief.

2. Het is belangrijk dat de drie onderdelen al dan niet in dezelfde richting wijzen, of ze in overeenstemming zijn met elkaar. Komen de drie onderdelen niet overeen, dan is sprake van een '**dissonantie**'. Bijvoorbeeld: iemand weet dat eerlijk zijn belangrijk is (onderdeel cognitie), maar toont dit niet in gedrag en is oneerlijk (onderdeel gedrag). Of, hoe iemand zich gedraagt (onderdeel gedrag), is niet gelijk aan het gevoel dat iemand ergens bij heeft (onderdeel emotie). Op dat moment is sprake van een zogenaamde dissonantie.
3. Het is van belang dat ieder onderdeel (cognitie, emotie en gedrag) aangesproken wordt bij het aanleren van de waarden. Volgens de theorie kunnen deze triggers voor de drie componenten voorkomen in dezelfde of verschillende leersituaties. Deze triggers noemen we met een lastig woord '**antecedenten**', waarmee bedoeld wordt: hetgeen aan het gedrag vooraf gaat. Bijvoorbeeld, je leert je leerling dat pesten verkeerd is door hierover specifiek onderwijsmateriaal aan te bieden. Dit specifieke onderwijsmateriaal over pesten is de leersituatie waarin de trigger, de antecedent, van het cognitieve onderdeel een plaats heeft. Eenvoudig gezegd: zorg dat je op cognitief, emotioneel en gedragsniveau bezig bent in je les.

### Onderzoek

Zes leerkrachten namen deel aan focusgroep-interviews. We wilden daarmee te weten komen of de theorie klopte met wat leerkrachten in de praktijk doen. Tijdens deze interviews werden vragen gesteld aan de hand van de drie onderdelen van een attitude: cognitie, emotie en gedrag. Deze vragen waren dus gebaseerd op de eerder genoemde theorie over attitudes. De antwoorden van de leerkrachten sloten aan op deze theorie en kunnen weergegeven worden in een zelfde model, met daarin de dissonantie en de afwezigheid van kennis naar gedrag weergegeven:



### Bevindingen

De bevindingen zetten we hieronder kort op een rij. Ieder onderdeel wordt geïllustreerd met het voorbeeld van het pestgedrag:

1. De drie onderdelen, cognitie, emotie en gedrag, werden duidelijk zichtbaar in de casussen die leerkrachten noemden. De theorie bleek bruikbaar bij het probleem dat de leerkrachten ervoeren van 'wel weten (cognitie) en niet doen (gedrag)'.  
Voorbeeld: cognitief hebben leerlingen kennis over pesten (pesten is verkeerd, negatief), emotioneel ervaren leerlingen een worsteling op het gebied van pesten (het kan positieve en negatieve gevoelens oproepen) en leerlingen tonen het pesten al dan niet in gedrag.
2. Bij het veranderen van gedrag, bleek ongelijkheid, de dissonantie, tussen de onderdelen **cognitie** en **gedrag** van belang (in de afbeelding: cognitie was vaak positief, groen, en gedrag vaak negatief, rood).



Voorbeeld: leerlingen weten dat pesten verkeerd is, je moet het niet doen (cognitief). Leerlingen ervaren positieve en/of negatieve gevoelens bij het pesten (emotie). Echter, leerlingen tonen het pestgedrag wel (gedrag). Cognitie, emotie en gedrag zijn niet aan elkaar gelijk: er is sprake van een dissonantie.

3. Een worsteling op het onderdeel '**emotie**' bleek cruciaal om te komen tot verandering in gedrag. Weet je over een waarde (cognitief), dan bepaalt de emotie je gedrag naar de waarde. Het 'doen' bij 'wel weten' lijkt dus *afhankelijk* van de emotie richting die waarde. Het **triggeren** van het onderdeel emotie, het triggeren van een emotionele worsteling, blijkt dus van cruciaal belang in het bepalen van gedrag in onderwijs in waarden.

Voorbeeld: een verhaal over de ernstige gevolgen van pesten raakt leerlingen emotioneel. De leerlingen beginnen te huilen en vragen de leerkracht wat ze moeten doen om deze gevolgen te voorkomen bij hun 'gepeste' klasgenoot. De geraakte emotie en bestaande dissonantie laat leerlingen gedragsverandering ondernemen.

4. De zogenaamde **antecedenten**, de triggers van de drie onderdelen, werden teruggezien in verschillende soorten leersituaties.

Een voorbeeld kan dit verduidelijken: De leerkracht vertelt een verhaal over de gevolgen van pesten. Hierin wordt cognitief kennis over de gevolgen van pesten overgebracht, worden leerlingen emotioneel geraakt en tot slot willen leerlingen hun gedrag aanpassen. Het vertellen van het verhaal vormt de leersituatie waarin alle drie de onderdelen worden aangesproken; cognitie, emotie en gedrag. Dit aanspreken vormt de antecedent voor deze drie onderdelen.

De belangrijkste leersituaties die in dit onderzoek naar voren kwamen, zie je weergegeven. Belangrijk om te noemen is dat deze leersituaties slechts indicierend zijn vanuit dit onderzoek. Wellicht bestaat er een scala aan les- en leersituaties waarin 'antecedenten' op de drie onderdelen een plaats hebben:

Leersituaties voor antecedenten:	
1	Verbale kennisoverdracht
2	Verhalen vertellen
3	Tekenopdrachten
4	Rollenspel
5	Groepsdiscussie
6	Gast spreker uitnodigen



5. Tot slot, uit de informatie van de leerkrachten viel op dat specifieke acties de leerkracht hielpen binnen de verschillende leersituaties. Deze acties hielpen de leerkracht bij het aanspreken of triggeren van de emotie en bij het oproepen van de dissonantie, het oproepen van het duidelijke verschil tussen weten en doen.

Voorbeeld: de leerkracht gaf haar emoties echt een podium tijdens het vertellen van het verhaal. Daarna vroegen de leerlingen wat zij konden doen om iets te veranderen voor hun klasgenoot. Daarop gaf de leerkracht als opdracht: ga daar in groepjes ('Maak leerlingen partners') zèlf een oplossing voor verzinnen ('Focus op de verantwoordelijkheid van de leerling zelf'). Deze hele les over pesten was gelinkt aan een recente peestsituatie van de klasgenoot ('Link aan recente situaties'). Kortom, deze specifieke acties lijken helpend voor de leerkracht en de leerling. Je ziet deze en andere acties op de volgende afbeelding:



**Wat lijkt helpend voor de leerkracht?**

- Zet je emoties in tijdens een conversatie:
  - Geef podium aan je emoties
- Tijd: wees geduldig
- Focus op de verantwoordelijkheid van de leerling zelf
- Maak leerlingen partners
- Vertel over je eigen fouten
- Link aan recente situaties

‘... want de juf vindt het heel slecht, dus het is heel slecht!’



### Praktische tools

Terug naar de verbijsterde leerkracht. Welke praktische handvatten kan de leerkracht inzetten? Op basis van dit onderzoek kunnen de volgende aanbevelingen worden meegegeven:

1. Wees je bewust van de aanwezigheid van de drie onderdelen: cognitie, emotie en gedrag. Speel in op de emotie, maar geef ook bewust aandacht aan het overbrengen van de boodschap op cognitief niveau en op gedragsniveau.
2. Trigger de emotie van de leerling zelf. Zorg dat daar de persoonlijke worsteling ontstaat.
3. Ga op zoek naar ongelijkheid, de dissonantie, tussen de drie onderdelen. Zie je ergens een ongelijkheid tussen weten en gedrag, gebruik dan leersituaties en specifieke helpende acties om in te zetten op het onderdeel emotie.
4. Gebruik de leersituaties en mogelijk helpende acties uit de afbeeldingen. Deze sluiten aan op het model en bieden praktische handvatten om het model in te zetten in jouw lespraktijk van alledag.

Tot slot. Met de conclusies uit dit onderzoek willen we niet suggereren dat het verschil tussen ideaal en werkelijkheid volledig opgelost kan worden. We leven in een gebroken wereld. Duidelijk is wel dat consistentie nagestreefd moet worden. Christelijk onderwijs moet gegrond zijn op Gods woord. Onderwijs je leerlingen daarom op cognitief niveau vanuit Gods woord, leef op gedragsniveau als voorbeeld vanuit Gods woord en deel hen op emotioneel niveau mee vanuit Gods woord. En besef: in onderzoek en onderwijs zijn we afhankelijk van Gods werk in onze leerlingen.

### Gespreksvragen:

1. *Wel weten, niet doen. Cognitief op de hoogte, geen zichtbaar gedrag. We noemen het 'dissonantie'. Zie jij dit weleens terug in jouw klas? Denk aan een recente situatie. Vergelijk je leerlingen: waardoor toonde de ene leerling wel en de andere leerling niet het gewenste gedrag? Zag je verschillen in emotie bij deze leerlingen?*

2. *Neem een lessituatie in gedachten waarin je een waarde meegaf aan je leerlingen. Welke rol speelde emotie tijdens deze les?*

- *Welke rol speelde emotie bij jouzelf als leerkracht? Hoe kwam jouw emotie tot uiting?*
- *Zag je emotie bij je leerlingen? Zag je ook een emotionele worsteling?*
- *Zet voor jezelf op een rij: hoe geef jij emotie een plaats in jouw eigen 'vormende onderwijs'? Hoe breng je jouw ontsteltenis, enthousiasme, diepe teleurstelling of grote blijdschap over op je leerling? Zet dit in bij vormend onderwijs!*

### Verder lezen:

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change (Foundations of Social Psychology)*. New Jersey: John Wileys & Sons Inc.

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of personality and social psychology*, 47(6), 1191.



## **Zeven ontwerpprincipes voor het ontwerpen van waardenonderwijs in de klas**

*Henriëke Hoogendijk - van Dam*

**In schoolplannen en schoolgidsen wordt het treffend verwoord: de christelijke school wil de leerlingen vanuit Gods Woord vormen op hun levensreis. In de praktijk merken leerkrachten dat het moeilijk is om dat 'vormen' concreet te maken in de klas; zij ervaren handelingsverlegenheid. Ook zijn vormende elementen van gesprekken en lessen nog te vaak een bijproduct in plaats van een doelstelling. Daarom is er een praktijkonderzoek uitgevoerd met zes leerkrachten uit het veld om ervaringen op te doen met een concrete aanpak van vormend onderwijs.**

*In groep 5 staat het thema 'Fairtrade' centraal. Juf Marthe leert haar kinderen over eerlijke handel en fairtrade keurmerken. In reclamefolders van supermarkten ontdekken de leerlingen dat fairtrade-producten vaak duurder zijn dan de andere producten. "Wat zou jij kiezen in de supermarkt?", vraagt de juf. "Ga je voor zo fairtrade mogelijk of voor zo goedkoop mogelijk?" Er ontstaat een mooi gesprek in de klas. Maar niet veel later gaat de bel: etenstijd. "Wat beklijfd er van deze les?", vraagt de juf zich af als de kinderen even later het lokaal verlaten.*

In veel bestaande lessen zijn tal van vormende elementen aanwezig. De leerlingen van groep vijf uit het voorbeeld leren tijdens een methodeles aardrijkskunde over eerlijke handel en fairtrade producten. Ze leren over waarden als eerlijkheid en naastenliefde. Even later gaat het bij biologie over het zorgen voor de schepping. Terecht vraagt de leerkracht uit het voorbeeld zich af wat er van de les beklijfd bij de leerlingen. We willen leerlingen graag lessen meegeven die hun denken en handelen vormen op Bijbelse grond en met het oog op de toekomst. De leerkracht uit het voorbeeld koos voor een groepsgesprek om eigen keuzes rond het thema 'fairtrade' te bespreken. Is er verschil tussen deze aanpak en een aanpak waarbij de kinderen voor het jaarlijkse schoolontbijt naar de winkel worden gestuurd met een beperkt budget? In dat laatste geval worden de keuzes letterlijk ervaren: bij de aanschaf van fairtrade producten kan er minder gekocht worden. Maar is dat niet juist een onbetaalbaar leermoment?!

Leerkrachten en directeurs van de Vebakowosz-scholengroep op de Veluwe hielden zich bezig met dergelijke vragen. Tijdens vier exploratiesessies werd duidelijk dat zij op zoek waren naar concrete handvatten, gebaseerd op wetenschappelijke theorie, om waarden over te brengen aan leerlingen. Zijn er bepaalde algemene richtlijnen voor het ontwerpen van onderwijs waarin het overbrengen van waarden een expliciete plaats heeft? En wat zijn de werkzame factoren precies van die richtlijnen? Om deze vragen te kunnen beantwoorden werd een onderzoek uitgevoerd met zes leerkrachten van de Vebakowosz-scholen. Daarbij werden de richtlijnen voor het ontwerpen van waardenonderwijs 'ontwerpprincipes' genoemd: manieren voor het ontwerpen van lessen, waarbij het overdragen van waarden een bewust (neven-)doel is van de les. De ontwerpprincipes werden ontleend aan de literatuur rond karaktervorming en identiteitsvorming. Op goede gronden kon verondersteld worden dat deze principes een gunstige uitwerking hadden op het beklijken van waarden bij leerlingen. De principes werden bewust algemeen geformuleerd, zodat de creativiteit van de leerkracht en de inhoud van methodelessen konden blijven bestaan. Gedurende zes maanden werden de principes uitgetoetst door zes leerkrachten in hun klas, variërend van groep 4 tot en met groep 8. De leerkrachten deden ervaringen op en rapporteerden over welke werkzame factoren zij herkenden in de ontwerpprincipes.

### **Zeven ontwerpprincipes voor waardenonderwijs**

De volgende zeven ontwerpprincipes werden door de leerkrachten uitgetoetst:





#### I. Een niet-neutraal en niet-perfect rolmodel zijn

Leerlingen kunnen gevormd worden door hun leerkracht als deze niet-neutraal is en waarden durft te benoemen en door te geven. Een leerling kan de waarde overnemen uit loyaliteit richting de leerkracht of na een doordacht besluit over het belang van de waarde. Het is belangrijk dat de leerkracht hierbij een menselijk rolmodel is: *fouten maken mag*. Als de leerkracht een eigen fout toelicht en herstelt kan de leerling hiervan leren. Daarom is het ook nodig dat leerkrachten hun eigen waarden en keuzes uitleggen en verbinden aan hun handelen.

#### II. Leerlingen een eigen waarde-auteur maken

Als leerlingen de ruimte krijgen om kunsten als muziek en poëzie te oefenen in de praktijk, kan er vorming plaatsvinden. Een leerling gebruikt de eigen verbeeldingskracht om iets te creëren. Als dit gekoppeld wordt aan waarden, moet de leerling actief aan de slag met waarden. Zo wordt de leerling als het ware een auteur van de eigen waarden.

#### III. Waarde-gedragen verhalen doorgeven

Ook verhalen kunnen vormend zijn voor leerlingen. Via de verhaallijn of de hoofdpersonen uit het verhaal worden leerlingen meegenomen in morele thema's en vraagstukken. *Wat zou jij doen in deze situatie, zou jij eerlijk zijn?* Via identificatie met de hoofdpersoon kunnen leerlingen zich waarden toe-eigenen.

#### IV. Wijsheid oefenen in het gesprek met elkaar

Een dialoog heeft vormende elementen in zich. Een gesprek biedt inzicht in andere gezichtspunten en geeft ruimte om je daarmee te identificeren omdat je elkaar van mens tot mens spreekt. In het gesprek kun je gezamenlijk komen tot praktische wijsheid: je benoemt de beweging van een waarde naar een handeling en van een handeling naar een waarde. *Iemand die rechtvaardig is wil iedereen eerlijk behandelen. En evenzo is de politie die een boete uitdeelt bij te hoge snelheid, rechtvaardig te noemen.*

#### V. Oefenen van de waarde in een rollenspel

Via een rollenspel kunnen leerlingen zich waarden eigen maken. Zij gaan zich inleven in een verhaallijn of rol en voeren dit ook uit. Tijdens het dóén ontdekken de leerlingen welke keuzes ze moeten maken in hun nieuwe rol. De morele keuzes die hierbij langskomen interacteren met de morele keuzes van de leerling zelf.

#### VI. Verantwoordelijkheden opleggen voor vastgestelde taken

Als leerlingen verantwoordelijkheid krijgen over een taak, kan dat waardenvormend zijn. De leerlingen moeten nadenken over (morele) keuzes en vooruitdenken op situaties. Ze worden gedwongen om keuzes te maken die overeen komen met hun eigen waarden.

#### VII. Exploratieruimte geven om de verantwoordelijkheid op een eigen manier te dragen

Ook binnen het krijgen van exploratieruimte kunnen waarden worden verinnerlijkt. Leerlingen krijgen binnen de exploratieruimte mogelijkheid om iets op een eigen manier te doen. Daarom moeten ze (morele) overwegingen maken. Ze moeten bewust kiezen voor een aanpak of voor een alternatief. Dit laat leerlingen heel dichtbij zichzelf nadenken over de eigen waarden.

### **Werkzame factoren van de zeven ontwerpprincipes**

De zes leerkrachten rapporteerden inspirerende casussen rond elk van de ontwerpprincipes. Zij gebruikten hun creativiteit om methodelessen aan de hand van de ontwerpprincipes aan te passen, zodat er meer ruimte kwam om de waarden uit de lessen te benoemen en over te brengen. Bij elk van de principes konden de leerkrachten meerdere werkzame factoren aanwijzen, die volgens hen verklaarden waarom het ontwerpprincipe vormend zou kunnen zijn. Zo rapporteerden de



leerkrachten dat zij eigenaarschap en verantwoordelijkheidsgevoel waarnamen bij de leerlingen als die verantwoordelijkheden of exploratieruimte kregen. Volgens de leerkrachten zorgde dit ervoor dat de leerlingen de waarden uit de les wilden verinnerlijken. Een tweede voorbeeld is dat de verbeeldingskracht van de leerlingen werd aangesproken als leerlingen een eigen waarde-auteur werden in muziek of proza. Zij moesten expliciet nadenken over de eigen waarden via hun verbeeldingskracht en daarom waren de leerlingen in staat en bereid om de waarden die langskwamen te verinnerlijken, schreven de leerkrachten. Als alle gerapporteerde werkzame factoren op een rij werden gezet, bleek dat zij allen gingen over het betrokken maken van de leerling op de stof. De werkzame factoren gingen over vijf gebieden van betrokkenheid door de leerling: sociale, morele, cognitieve, emotionele en gedragsmatige betrokkenheid. De zeven ontwerpprincipes moedigen dus een *rijke leeromgeving* aan. Zij triggeren de betrokkenheid van de leerling op tal van manieren en terreinen en hierdoor wordt de overdracht van waarden aangemoedigd.

### **Waardenonderwijs centraal**

Het huidige onderzoek was een eerste verkenning van enkele ontwerpprincipes voor waardenonderwijs in de klas. De ontwerpprincipes lijken werkzaam in het onderwijs, doordat zij werkzame factoren bevatten die de betrokkenheid van de leerlingen vergroten, die de leerling kunnen raken. De zeven principes vormen geen sluitend aantal en de werkzame factoren kunnen wellicht ook in andere onderwijsaanpakken werkzaam zijn. Het huidige onderzoek geeft echter wel een indicatie dat de geformuleerde principes vanuit de gevonden werkzame factoren een bijdrage kunnen leveren aan de waarde-verinnerlijking bij de leerlingen. Het draagt ook bij aan een bewuster onderwijzen, waardoor de vorming van de leerlingen minder abstract wordt. Het doorgeven van Bijbelse waarden is dan niet langer een toevallig nevenproduct van het onderwijs, maar een doordacht doel. En dan zijn we weer heel dicht bij de wens van de christelijke onderwijzer: om leerlingen te vormen op grond van Gods Woord en tot Zijn eer.

### **Gespreksvragen:**

1. *Stelling: Om leerlingen te vormen is het nodig om waarden expliciet te benoemen, zowel tijdens de les als in het gedrag en de keuzes die jij als leerkracht laat zien*
2. *Om de vorming van leerlingen een centrale plaats te geven in de school zijn er terugkerende inspiratiemomenten nodig, waarin leerkrachten ideeën uitwisselen over hoe je waarden centraal kunt zetten in de les. Hoe kan dit concreet worden aangepakt in jouw school?*
3. *Verantwoordelijkheid en exploratieruimte bieden leerlingen de ruimte om waarden uit te proberen in de praktijk en deze te verinnerlijken. In hoeverre is hier ruimte voor op jouw school of in jouw lessen? Hoe kun je deze ruimte aanmoedigen zonder dat er grote projecten moeten worden opgezet?*

### **Verder lezen:**

- Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45-50.
- Sanderse, W. (2012). *Character education: A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon Uitgeverij BV.
- Vos, P. & De Muynck, A. (2005). Hoe vormend is de leraar? Een pleidooi voor brede vorming. *Radix*, 31(2), 55-70.