

# Disciplineverbetering door Omvorming van de Klas tot een Morele Gemeenschap

**Mw. Drs Marry Biemond<sup>1</sup>**  
Postbus 368  
2800 AJ Gouda  
NEDERLAND

***m.biemond@driestar-educatief.nl***

**Prof. Johannes L. van der Walt<sup>2</sup>**  
Fakulteit Opvoedingswetenskappe  
Noordwes-Universiteit  
Potchefstroomkampus  
***jlvdwalt@aerosat.co.za***

**Prof. Charl C. Wolhuter**  
Fakulteit Opvoedingswetenskappe  
Noordwes-Universiteit  
Potchefstroomkampus

***Charl.Wolhuter@nwu.ac.za***

## Synopsis

### Improving discipline by changing the class into a moral community

*This article contends that, among other functions, schools should devote time and energy to the moral education of learners. How a school performs this task will, among others, depend on the prevailing culture of the country and the education system in question. Changing a class into a moral community with its own distinct discipline structure and culture is an onerous task that takes time and devoted*

---

1 Onderzoeker bij het lectoraat Morele Vorming aan de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle namens Driestar Hogeschool te Gouda Nederland.

2 Aan wie korrespondensie gerig moet word.

*attention on the part of educators (teachers), but can be of great value. To test the validity of this claim, the article commences with a brief background discussion of (Christian) school education in the Netherlands and in South Africa, with particular attention to the problem of moral development and the maintenance of acceptable order and discipline in schools. A brief discussion of morality is followed with an outline of how a school class could arguably be changed into a moral community in which the maintenance of good order and discipline would be a matter of course. A brief outline of several practical steps that could be considered is offered in two addenda.*

## **1. Inleiding en probleemstelling**

Elke school zal erkennen dat morele vorming van kinderen een belangrijke taak van de school is, aangezien dit zal leiden tot bevordering van positief moreel gedrag van de toekomstige burgers van een land. Elke school doet dan ook (bewust of onbewust) aan morele vorming mee en zal daarbij erkennen dat morele vorming van kinderen niet alleen een taak van de ouders is. Maar is het voor Christelijke scholen een goede methode als gebruik gemaakt wordt van de vorming van een klas tot een morele gemeenschap, waarbij kinderen niet een aantal gepaste meningen en gedragingen aangeleerd wordt, maar waar geprobeerd wordt hen tot moreel verantwoord handelende persoonlijkheden op te voeden, en waardoor orde en discipline in de klas vanzelfsprekend worden?

Ouders en bestuurders van elke school zullen deze vraag op hun eigen manier beantwoorden. Hun reacties zullen verschillen al naar gelang de levensbeschouwelijke identiteit van de betrokken ouders, leraren en bestuurders van een school.

Vanuit christelijk pedagogisch perspectief kunnen op deze vraag echter wel enkele antwoorden geformuleerd worden, die volgens ons door alle betrokkenen gedragen kunnen worden:

- ◆ De verschillen tussen de pluriforme (maar op inspraak gebaseerde) Nederlandse cultuur (poldermodel) en de Zuid-Afrikaanse multi-culturele ‘regenboognatie’ weerspiegelen zich in de verschillende disciplineculturen van beider onderwijssystemen. Maar in de maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen gedurende de laatste decennia in zowel Nederland als Zuid-Afrika past het streven naar een morele gemeenschap in de klas/school beter dan het handhaven van gezagsverhoudingen zoals die vóór 1970 (in Nederland) en 1994 (in Zuid-Afrika) golden.

- ◆ Als een Christelike school haar discipline wil verbeteren is het streven naar een morele gemeenschap in de klas/school een bevestiging van Christelike opvoedingsidealen, zoals die al eeuwen door Christelike pedagogen worden beleden. De gedachte dat Christelike opvoeding gekenmerkt moet worden door autoritair gezag als zodanig, is niet vanuit de Christelike pedagogiek te verdedigen. Voor een Christelike school is enerzijds orde/discipline, maar anderzijds liefde/aandacht kenmerkend voor het klimaat in school en klas. Deze twee kenmerken komen overeen met de kenmerken van een morele gemeenschap, waardoor gesteld kan worden dat een morele gemeenschap in feite een onlosmakelijk onderdeel van een Christelike school en klas is.

Het doel van dit artikel is om verslag te doen van ons onderzoek naar de betrouwbaarheid van de twee bovengenoemde voorlopige antwoorden. Het onderzoek bestaat uit de volgende onderdelen: In een korte achtergrondschets worden de verschillende cultuurhistorische onderwijscontexten van Nederland en Zuid-Afrika beschreven. Daarbij wordt aangetoond dat er zowel overeenkomsten als verschillen tussen de twee landen en hun onderwijssystemen zijn, vooral wat Christelike scholen betreft. Dit wordt gevolgd door een uiteenzetting van diverse visies op orde en gezag in Christelike scholen, waarbij zowel verschillen als overeenkomsten naar voren komen. Daarna volgt een theoretisch-praktische uiteenzetting van een mogelijke werkwijze om een schoolklas om te vormen naar een morele gemeenschap. Dit artikel wordt afgerond met een conclusie die verband houdt met de twee bovengenoemde antwoorden.

## **2. Achtergrondschets: Christelijk onderwijs in Nederland en Zuid-Afrika**

### **2.1 Nederland**

In Nederland heeft het christelijk onderwijs zich op een bijzondere manier ontwikkeld, wanneer we dit vanuit mondiaal perspectief bezien. De eerste vormen van officieel onderwijs werden door de kerk georganiseerd en met de kerstening van Europa (in de vroege Middeleeuwen) uiteraard vanuit Christelike achtergrond ingevuld. Dit werd in de tijd van de Reformatie alleen maar versterkt. In de Republiek der Verenigde Nederlanden hadden slechts leden van de Gereformeerde Kerk de bevoegdheid om officieel onderwijs te geven, al werden zogenaamde “bij-schooltjes” vanuit Rooms-Katholieke en particuliere initiatieven oogluikend gedoogd (Rosendaal, 2006:11).

De overheid heeft zich tot de 19e eeuw niet diepgaand met het onderwijs bemoeid en de eerste officiële onderwijswetgeving kwam in feite door de invloed van keizer Napoleon (die Nederland toenmalig bezette) rond 1800 tot stand. De eerste schoolwet in Nederland trad in 1801 in werking.

De Nederlandse samenleving had tot die tijd een van calvinisme doortrokken cultuur vanuit een gemeenschappelijk verleden (met o.a. de 80-jarige oorlog tegen het Rooms-Katholieke Spanje waarbij de gereformeerde religie tot dominante godsdienst in de Nederlanden opkwam), al zijn er ook auteurs die de Nederlanden al in de 16<sup>e</sup> en 17<sup>e</sup> eeuw typeren als een cultuur met een besef van algemeen christendom, waarbij pijlers uit de Verlichting als deugd en kennis centraal stonden. De identiteit van de Nederlandse samenleving wordt namelijk door meerderen (Te Velde & Verhage, 1996) beschreven met kenmerken als godsdienstige tolerantie en pluriformiteit.

Vanaf het begin van deze nieuwe onderwijswet was er de mogelijkheid om naast het openbaar staatsonderwijs ook kerkelijk gebonden onderwijs te verzorgen. Maar door deze wetgeving kwam er wel een einde aan een onderwijsstelsel dat voornamelijk door een calvinistische grondslag werd bepaald (Boekholt & Booij, 1987:95).

Het staatsonderwijs had in de 19<sup>e</sup> eeuw nog wel (protestants) Christelijke trekken, maar er kwamen toenemende bezwaren, juist vanuit protestants Christelijke kring, dat de 18e eeuwse Verlichting met haar nadruk op de *rede* het onderwijs te veel doortrok. Met de wet van 1801 verordende de overheid namelijk dat er t.a.v. het onderwijs geen “bevoorrechte” godsdienst meer mocht zijn. Alle kinderen, van welke godsdienstige achtergrond ook, moesten worden toegelaten. Alle scholen moesten zich vanaf die tijd ook richten op het opvoeden van kinderen tot “alle maatschappelijke en Christelijke deugden” (Essen & Imelman, 1999:86).

In 1858 trad er een wet in werking die het staatsonderwijs (de zogenaamde *openbare school*) nadrukkelijk godsdienstig *neutraal* wilde maken, waarbij het onderwijs zodanig was ingericht dat niemand om zijn godsdienstige achtergrond gekwetst kon worden. Onder deze wetgeving was expliciet christelijk onderwijs wel mogelijk, maar zonder enige financiële tegemoetkoming door de overheid. Hier ging de bekende Groen van Prinsterer en later A. Kuyper tegenin. In deze tijd ontstond de zogenaamde *schoolstrijd*, waarin volledig gesubsidieerde<sup>3</sup> Christelijke overheidsscholen, de zogenaamde “openbare gezindtescholen voor Protestanten, Rooms-Katholieken en Joden” (Rosendaal, 2006:12) door voornoemde mannen werd bepleit.

Omdat een Christelijke staatsschool niet haalbaar bleek te zijn, is men zich gaandeweg gaan concentreren op financiële gelijkstelling van openbaar (godsdienstig neutraal) en bijzonder (religieus gebonden) onderwijs. In 1917

---

3 Vir die Suid-Afrikaanse leser: ‘volledig gesubsidieerd’ beteken hier ‘ten volle deur die staat/overheid bekostig of gefinansierd’.

kwam deze financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs tot stand, die tot op de dag van vandaag geldt en is vastgelegd in het beroemde artikel 23 (met name lid 2) van de Nederlandse Grondwet (zie Addendum C).

Deze wetgeving heeft het in Nederland overigens mogelijk gemaakt dat er talloos veel verschillende denominaties binnen de protestants Christelijke scholen bestaan (naast Rooms Katholieke, Islamitische, Hindoeïstische, Bijzonder Neutrale zoals Montessori, Steiner, e.a. scholen). Scholen met de Bijbel, Christelijk Nationale scholen, Evangelische scholen, Reformatorische scholen, maar ook Nederlands Hervormde scholen, Gereformeerde scholen (vrijgemaakt), Gereformeerde Gemeente scholen, scholen van de Gereformeerde Gemeenten in Nederland – het bestaan van al deze scholen (die het hele spectrum van ultragereformeerd tot uiterst oecumenisch c.q. vrijzinnig bestrijken) is mogelijk met volledige subsidiëring<sup>4</sup> door de overheid.

## **2.2 Zuid-Afrika**

In Zuid-Afrika is het officiële onderwijs begonnen met de stichting van een verversingspost aan de Kaap door de Nederlandse Oost Indische Compagnie in 1652. Vanaf het begin heeft de godsdienstige grondslag een centrale plaats ingenomen, al werd deze positie later wat meer omstreden. De eerste koloniale administrateurs en kolonisten hebben hun ideeën over onderwijs vanuit Nederland meegenomen. Het toenmalige Nederlandse onderwijssysteem was gevormd gedurende de Nederlandse onafhankelijkheidsoorlog tegen Spanje – een oorlog die gevoerd werd door Spanje om, naast het voorkomen van de Nederlandse onafhankelijkheid, ook het protestantse geloof uit te roeien. Terwijl de oorlog voortduurde, hebben de Nederlanders een onderwijssysteem geschapen dat gebaseerd was op Calvinistische beginselen (Venter & Verster, 1986:79). Tijdens de Synode van Dordrecht (1618-1619) zijn belangrijke besluiten in dit verband genomen. Tijdens deze Synode is de rol van ouders, leraren, kerk en staat, als partners in de verstrekking van onderwijs aan kinderen, geformuleerd. Het was de plicht van ouders om hun kinderen in het christelijk geloof op te voeden en om voor hen een voorbeeld van een Godvrezend leven te zijn. De Synode heeft zelfs een eed voorgeschreven, die alle leraren moesten afleggen voordat ze als leraar benoemd konden worden. Vervolgens moesten zij ook trouw zweren aan het gereformeerde geloof en moesten zij beloven om dit geloof te handhaven door dit aan hun leerlingen te verkondigen en door een voorbeeldig leven te leiden. Het was de plicht van de kerk om te zorgen dat de staat genoeg scholen zou bouwen

---

4 Vgl. voetnota 3.

en in stand houden. Ook moest de kerk de aandacht van de staat vestigen op mogelijke afwijkingen van de zuiverheid van het gereformeerd geloof op onderwijsgebied. Het was de verantwoordelijkheid van de staat om scholen op te richten en in stand te houden, om leraarsalarissen uit te keren en om alleen Godvrezende leraren aan te stellen (Venter & Verster, 1986:79-80).

In feite was er in het onderwijs in Zuid-Afrika vanaf het begin rassensegregatie. De koloniale administratie heeft overeenkomstig de hierboven genoemde principiële uitgangspunten een onderwijssysteem voor blanke kinderen opgericht en in stand gehouden. Voor zwarte kinderen werd vanaf het einde van de zeventiende eeuw in onderwijs voorzien door zendingsgenootschappen. Wat het blanke onderwijs betreft heeft de *Nasionale onderwijswet* (Wet 39 van 1967) bepaald dat onderwijs (aan blanke kinderen) beslist een christelijk-nationaal karakter moest hebben.

Onder intellectuele zwarte schrijvers was zowel christelijk-nationaal als zendingsonderwijs zeer omstreden. Men meende dat dit onderwijssysteem een filosofie van blanke superioriteit verkondigde (cf. Christie, 1991:67-100; 177-192). Gezien de staatkundige ontwikkelingen kon verwacht worden dat na 1994 een beleidsverandering zou intreden. In 2003 heeft de minister van onderwijs een nieuw nationaal beleid met betrekking tot godsdienst en onderwijs aangekondigd, dat overeenkomstig vertoont met beleidsveranderingen in West-Europese landen en Noord-Amerika gedurende de laatste decennia. Dit beleid maakt onderscheid tussen godsdienstonderwijs en geloofsopvoeding. Godsdienstonderwijs verwijst naar onderwijs in de verschillende wereldgodsdiensten<sup>5</sup> met het doel dat kinderen bekend zullen worden met de pluraliteit op godsdienstig gebied. Godsdienstonderwijs moet voortaan een deel zijn van het in alle leerjaren (tot en met graad 9) verplichte vak Lewensoriëntering. Een belangrijke motivatie voor godsdienstonderwijs is om interculturele en interreligieuze verdraagzaamheid aan te leren. Geloofsopvoeding als de vorm van godsdienstonderwijs van een bepaalde godsdienst die het doel heeft leerlingen tot het persoonlijk aannemen van een bepaalde godsdienst te leiden, mag volgens dit beleid slechts in het gezin of via georganiseerde geloofsgemeenschappen (zoals kerken) plaatsvinden (Republic of South Africa, 2003). Het is duidelijk dat voortaan, overeenkomstig dit beleid, openbare (staats-)scholen geen christelijk (of andere religieus) ethos mogen hebben. De negatieve uitwerking van dit nieuwe beleid op de ontwikkeling van sociaal kapitaal in de Zuid-Afrikaanse samenleving is al eerder aangetoond (Van

---

5 In Nederland bekend als het vakgebied Geestelijke stromingen.

der Walt, Wolhuter & Potgieter, 2009-1)<sup>6</sup>. De negatiewe uitwerking hiervan kan ook gezien word in die dissipline in skole, veral as men in agt neem dat die inhoudelike kenmerke van een morele gemeenskap duidelik ook in die Christelike godsdiens gefundeerd is (cf. Van der Walt, Potgieter & Wolhuter, 2009-2; Biemond, 2009). Onafhankelike of privéskole moeg eger onder bepaalde voorwaardes een eksplisiet godsdiensdig of lewensbeskouwelik karakter hebben. Artikel 46 (3(b)) van die *South African Schools Act* (Act 84 of 1996) bepaal alleen dat zulle skole nie op grond van ras moeg diskrimineren.

Op grond van die analyses van die onderwysituasies in Nederland en Zuid-Afrika kan die volgende konklusie getrokken word. Alle besondere skole in Nederland hebben in die huidige verzuilde onderwysstelsel op een bepaalde manier een eksplisiet lewensbeskouwelik karakter, inklusief die zogenaamde oesumeniese/interkonfessionele of godsdiensdig-neutrale skole (zie Dijkstra, Dronkers & Hofman, 1997; Sturm, Groenendijk, Kruithof & Rens, 1998; De Wolff, Miedema & De Ruyter, 2002; De Wolff, De Ruyter & Miedema, 2003). Op implisiete wyse geld ditselfde voor Zuid-Afrika, hoewel daar eienlik alleen sprake is van twee “skoolzuilen”, te weten die owerheidsgefinansierde (met aanvullende ouderbijdrage) openbare skole en die ouder- en gemeenskapgefinansierde (met aanvullende staatsbijdrage) onafhankelike of privéskole. Hoewel die eerstgenoemde groep, anders dan die laatstgenoemde groep, nie uitgesproken lewensbeskouwelik gekarakteriseer of getypeer kan word (met andere woorde geen uitgesproken lewensbeskouwelike identiteit heeft), hebben die skole tog wel een eien lewensbeskouwelik karakter, zoals dit door die betrokke ouders bepaal word (via die bestuursorgan van elke skool). Vele van die voor 1994 Christelike openbare of staatskole (destijds bekend als “model C-skole”) hebben vandaag (2009) nog steeds een opvallende Christelike identiteit, hoewel vele andere intussen meer vrijzinnig (liberaal), oesumeniesdig of pragmatiesdig van karakter en identiteit geword is. Die kernverskil omtrent Christelike skole in Nederland na 1917 en Zuid-Afrika na 1996 is dat die skole in Nederland als besondere skole volledig door die owerheid gesubsidieer<sup>7</sup> word en dat die onafhankelike skole in Zuid-Afrika uit private bronne gefinansier moet word en onder bepaalde voorwaardes (South Africa, 1996: art. 48) door die staat aanvullend finansieel ondersteund word. Christelike besondere skole in Nederland en onafhankelike (Christelike) skole

6 In ’n radio-onderhoud op RSG stel advokaat Paul Colditz, hoof uitvoerende beampte van die Federasie van Suid-Afrikaanse Skoolbeheerliggame (FEDSAS), op 31 Augustus 2009 dat hierdie beleid ook indruis teen sowel bepalinge van die Grondwet van Suid-Afrika (1996) en die South African schools act (1996). Heelwat skole gee gevolglik nie aandag aan die bepalinge daarvan nie, en bepaal hulle eie godsdiensbeleid binne die raamwerk van die twee vermeldde wette.

7 Vgl. voetnota 3.

in Zuid-Afrika hebben echter alle een onmiskenbaar Christelijke identiteit (vgl. bijvoorbeeld de grondslag van scholen van de Zuid-Afrikaanse Aksie Reformatorische Skoolonderwys op <http://www.arso.org.za/grondslag.html> en de grondslag van Nederlandse scholen op [http://nl.wikipedia.org/wiki/Reformatorisch\\_onderwijs](http://nl.wikipedia.org/wiki/Reformatorisch_onderwijs)).

### 3. Onderwijs in Nederland en Zuid-Afrika: visies op gezag/ discipline

Door de grote aandacht die er eeuwenlang aan expliciet christelijk onderwijs in Nederland is gegeven, wordt niet alleen aandacht geschonken aan de vrijheid van richting en oprichting van (Christelijke) scholen, maar ook vrijheid van inrichting van het onderwijs. Steeds meer wordt het huidige christelijk onderwijs ook door de Nederlandse overheid gedwongen om duidelijk te maken waarin haar eigen identiteit (en dus bestaansrecht!) zichtbaar wordt. Dat doen protestants Christelijke scholen natuurlijk door veel aandacht te geven aan godsdienstige opvoeding, via o.a. Bijbelonderwijs, gebed, liederen, vieringen van Christelijke feesten, etc. Maar daarnaast krijgt tegenwoordig ook de keuze van lesinhouden, didactiek en leermaterialen veel aandacht om de Christelijke identiteit te verantwoorden. Hetzelfde geldt ook in Zuid-Afrika voor gereformeerde/ Christelijke onafhankelijke scholen (vgl. <http://www.arso.org.za/grondslag.html>) en andere scholen met een godsdienstige identiteit, zoals Rooms-Katholiek, Joods en Islamitisch. In de laatst genoemde groep scholen (de ‘andere scholen met een godsdienstige identiteit’), de grootste groep binnen de *Independent Schools Association of South Africa*, geldt een *Code of Ethical Practice* (zie <http://www.isasa.org/content/category/10/165/155/>). Deze code richt een appél tot leraren en leerlingen op grond van algemeen westerse waarden, zoals erkenning van de rechten van individu en groepen, zoals neergelegd in de Zuid-Afrikaanse grondwet, alsmede waarden zoals eerlijkheid en rechtvaardigheid (*Isasa statement on bullying*, 2009).

De eigen Christelijke identiteit wordt eveneens sterk uitgewerkt door de grote nadruk die gelegd wordt op het *pedagogisch klimaat* dat in een klas heerst. Vrijwel elke protestants-Christelijke school in beide landen en onderwijssystemen ziet een directe lijn tussen haar Bijbelse grondslag en het gegeven dat kinderen op school alleen onderwijs kunnen krijgen binnen een opvoedkundige setting, waarbij de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind centraal staat. Een warme, liefdevolle relatie tussen leraar en leerlingen, waarbij gezag een vanzelfsprekende rol speelt, heeft de Christelijke school daarom altijd voor ogen gehad.

De invloed van professor J. Waterink (1890-1966) moet daarbij niet onderschat worden (zowel in Nederland als Zuid-Afrika). Het bekende hoofddoel van de opvoeding volgens Waterink (1958:121) is dat een kind wordt tot “een zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende persoonlijkheid, geschikt en bereid al de gaven,



die hij van God ontving, te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden waarin God hem plaatst”. Deze persoonlijkheid is een mens uit één stuk, waarbij een persoon niet alleen weet heeft van normen en waarden, maar deze ook op een harmonische manier in zijn hele leven, zowel in denken als doen en laten, heeft geïntegreerd. Daarbij staat Waterink (1964:31) voor ogen dat een kind gericht wordt op een in vrijheid kiezen voor het doen van het goede, waarbij hij uiteraard erkent dat Gods hulp daarbij nodig is. Waterink ziet de door God gegeven uniciteit van elk kind alsmede de pedagogische relatie tussen opvoeder en kind daarbij als essentieel.

Evenzeer kom je dit tegen bij de Gereformeerde ethicus, G. Brillenburg Wurth (1960:30). Ook hij typeert Christelijke opvoeding vooral tot persoonlijkheidsvorming. De school heeft naast het gezin daarin een belangrijke taak. Brillenburg Wurth benadrukt dat in het onderwijs het van groot belang is dat gezin en school op één lijn staan m.b.t. de vorming van jongeren. Het is zaak dat jongeren ervaren dat gezin en school uit “één geest en één beginsel” (Brillenburg Wurth, 1960:164) leven.

Hij kritiseert scholen die zich alleen op onderwijskundige en intellectuele vorming richten en breekt een lans voor meer aandacht voor het pedagogisch klimaat op scholen, waarbij “sociale opvoeding, de opvoeding tot de rechte gemeenschapsbeleving” een belangrijke plaats inneemt (Brillenburg Wurth, 1960:163).

Waterink en Brillenburg Wurth behoorden tot de zogenaamde neo-calvinistische pedagogen. Deze “nieuw-gereformeerden” zetten zich af tegen de “oud-gereformeerden”, die volgens Sturm (1991:11) een streng, kind-onvriendelijk opvoedingspessimisme hanteerden met veel nadruk op de aangeboren zondigheid van het kind en dientengevolge de noodzaak tot autoritaire gezagsuitoefening. Wel is een zekere ambivalentie in het kindbeeld van Waterink zichtbaar; hij realiseert zich terdege dat het kind enerzijds een schepsel van God is, maar anderzijds ook in zonde ontvangen en geboren. Dat betekent dat de opvoeder enerzijds begrip mag tonen voor het kind in zijn eigenheid en anderzijds ook zijn verantwoordelijkheid als opvoeder moet laten blijken door het uitoefenen van gezag naar Gods gebod (Praamsma, 2004:101).

Bij de oud-gereformeerden was die aandacht voor het eigene van een kind minder nadrukkelijk aanwezig. Zij hadden ook geen eigen woordvoerders vanuit de wetenschappelijk pedagogiek, maar baseerden zich vooral op theologen met pedagogische interesse vanuit de Nadere Reformatie, zoals J. Koelman, J. de Swaef, P. Wittewrongel, e.a. Maar dit moet wel in die tijd geplaatst worden. Deze pedagogische theologen hadden voor hun tijd juist wél aandacht voor het unieke van elk kind en brachten dat opvoeders ook onder ogen als het ging om gezagsuitoefening. Zo schrijft Koelman (1679:91) onder andere:

Straf uw kinderen niet te weinig, niet te veel en niet te laat. (...) Niet te veel, zodat het hen niet moedeloos maakt of haat aankweekt (...) Straf hen niet onmatig, niet te streng, zodat u hen niet verbittert of tergt of toorn in hen verwekt (...) Straf uw kinderen met mate, evenals een arts zijn recept aanpast aan de patiënt en aan diens ziekte. Houd daarom drie zaken in het oog; hun leeftijd en vermogen, hun gemoedsgesteldheid en de ernst van hun overtreding.

Daaruit willen wij concluderen dat niet alleen bij de neo-gereformeerden, maar ook bij de oud-gereformeerden, in Nederland en in Zuid-Afrika de opvoedingsvisie heerste dat gezag en discipline altijd in samenhang met een warm, liefdevol pedagogisch klimaat moest worden uitgeoefend, zodat een natuurlijk en geaccepteerd gezag het streefdoel van vrijwel elke leraar op een Christelijke school was en is. Daarom is de bekende titel van het boek van de Amerikaanse pedagoog, J. Dobson (1984), *Liefde en discipline*, voor de meeste Christelijke scholen in Nederland dé typering van hun pedagogisch klimaat.

Concreet gezien betekent dit dat in de praktijk van Nederlandse (bijzondere) en Zuid-Afrikaanse (onafhanklike) protestants Christelijke scholen veel energie gestoken wordt in het tot stand brengen van een goed pedagogisch klimaat met zowel een warme relatie tussen leraar en leerlingen als de nodige discipline. Daarbij is van belang te weten dat lijfstraffen in het onderwijs in beide landen verboden zijn en er vooral op het pedagogisch klimaat wordt ingestoken door een beroep te doen op de medeverantwoordelijkheid van leerlingen voor een goede onderlinge omgang, waarbij regels geprobeerd worden gezamenlijk af te spreken.

Dit geldt ook voor de orthodox Christelijke scholen (inclusief de reformatorische scholen), die de Christelijke organisatie Driestar Educatief in Nederland bedient, al is ook in die kring de nodige discussie. In het *Reformatorisch dagblad* van 27 juni 2009 staat in een column van Post (2009: 18) het volgende:

Het is (...) bizar om te lezen hoe ook in (...) de gereformeerde gezindte het antiautoritaire denken van de jaren zestig doorgedrongen is. Een klein onderzoekje in het RD van 23 januari maakte me al alert: Democratische opvoedingsstijl dominant bij opvoedingsondersteuning in reformatorische kringen. (...) Hebben we als “refo’s” wel een probleempje, lijkt me. Het hele Bijbelse denken over opvoeding staat namelijk volledig in het teken van autoriteit. Van gelegitimeerde macht. Gezag gekregen van God. (...) Ook strikte gehoorzaamheid wordt in de Bijbel gezien als uiterst positief. (...) De list is deze, dat de duivel Gods gebod in een kwaad daglicht stelt door maar de helft van de waarheid te laten zien. Welke helft verzwijgt hij? De liefde! Christelijk opvoeden is autoritair opvoeden, doordrenkt van liefde, ontferming en barmhartigheid.

Bovenstaand citaat stelt zich dus tegen de algemeen gangbare trend om ook in orthodox-Christelijke kring (zowel gezin als school) in een klimaat van overleg

tussen opvoeders en kinders op te voeden, maar erkent wel dat die huidige opvoedingsstijl vooral getypeer word deur die uitoefening van gezag deur middel van onderling overleg (tussen opvoeder en kind) waarby vooral een beroep gedoen word op die eie verantwoordelikheid van die kind; en dat alles in een liefdevolle, warm sfeer. Dezelfde benadering word ook in Christelike onafhanklike skole in Suid-Afrika gevolg, soos blyk uit die volgende uiteenzetting oor *bevrijdende dissipline* van Botha (2009:5-7), verbonden aan die *Cedar Christelike onafhanklike skool* in KwaZulu-Natal:

Effective school discipline evolves from a team effort. The team is made up of the learners, educators, administration and parents collectively called the school community. (...) This necessitates a team approach for educational discipline based on an accepted philosophy of discipline by all groups involved. We propose that the Christian doctrine of Redemption is a suitable metaphor for what we call redemptive discipline in school.

The doctrine of redemption in the Christian faith states that redemption is the work of God.

The critical outcomes of a philosophy of redemptive discipline are simply that discipline procedures, when required should be an educational, restorative and redemptive process ... The outcomes to be demonstrated in the lives of learners that have undergone the discipline process are accountability of conduct, the development of individual integrity, recognition of the rights of others, the enhancement of self-discipline, restoration of the individual to the school community, and the compliance with the non-academic rules and regulations of the school. (...) Although firm and deliberate, it is at the same time learner centered, merciful, and compassionate. The whole process is imbedded in the intentional structure of confession, forgiveness, restoration and desire for character building. Redemption of the wrongdoer is the clear focus of a philosophy of redemptive discipline.

Een ouer en bestuurslid van een onafhanklike gereformeerde skool in Pretoria sluit hierby aan:

Mijn indruk is dat onze probleme met dissipline nie anders is as elke ouer ervaar in die opvoeding van kinders. Het naer een Christelike skool gaan maak beslist geen engeltjes van kinders. Ik kan stellen dat die Gereformeerde Skool Dirk Postma een beleid van begeleide konfrontasie met die kinders van het voortgezet onderwys (*sekondêre skool*) heeft en dat verskillende etiese en morele kwesies in klassenverband met die leerlinge besproken word. Zij moeten ook opdrachten over die genoemde onderwerpe maken. De feedback die wij van die politie en andere betrokkenen krijgen, is dat dit die enige skool in die omgewing is die nog nooit een melding van drugsgebruik heeft gedoen.

Mijn indruk is dat die algemene dissipline in die skool goed is, dat die orde in die klas redelik gehandhaaf word – maar ik heb geen idee hoe dit in

vergelijking met andere scholen is. De klachten over niet afgemaakt huiswerk en andere opdrachten, moedwillige ongehoorzaamheid (bijvoorbeeld als tijdens de pauze leerlingen zich stiekem van het schoolterrein verwijderen om in het café aan de overkant iets te kopen, etc.) komen wel voor maar ik denk dat dit redelijk gangbaar is voor kinderen van deze leeftijd. Ze willen regels aftasten en zien of deze ook gehandhaafd worden.

Leraren hebben wel herhaalde malen gevraagd om discipline als onderwerp van ons jaarlijkse seminar te maken. Goede discipline komt niet vanzelf, leraren en schoolbesturen moeten daaraan werken, beleid hierop maken en een concreet systeem kiezen dat zij kunnen toepassen.

Wat ik daarnaast kan zeggen is dat het feit dat klassen relatief klein zijn, de leraren meestal voor lange termijn benoemd zijn en de ouders allen gelovigen zijn beslist bijdraagt aan een positieve schoolcultuur (Kirsten, 2009).

De directeur van de Gereformeerde Skool Dirk Postma in Zuid-Afrika is het hiermee eens:

Het woord discipline is nauw verwant aan het woord discipel wat duidt op het gewillig volgeling zijn. Het kind wordt door gelovige ouders en leraren tot gewillige navolging van Jezus Christus geleid. Om goed en christelijk onderwijs te kunnen geven is orde en discipline vereist. Personeel en leerlingen moeten beschermd worden tegen ongedisciplineerde leerlingen die door hun gedrag verhinderen dat onderwijs gegeven kan worden. Wangedrag van een enkeling mag niet geduld worden, zeker niet als dit nadelig voor de rest van de leerlingen is. In de klas, op het speelterrein en elders moet een liefdevolle, vriendelijke en opbouwende sfeer heersen. Zo 'n atmosfeer kan slechts gerealiseerd worden als alle leerlingen ordelijk en gedisciplineerd handelen.

Leerlingen moeten aangemoedigd worden om zoveel mogelijk zelf de regels te handhaven. De regels moeten wel zinvol zijn en de leerlingen niet belasten met een onnodige of onuitvoerbare hoeveelheid voorschriften. Onze plicht als leraren is om leerlingen Bijbelse normen en waarden aan te leren. Met een Bijbelse levens- en wereldbeschouwing kunnen gelovige jonge mensen de wereld verantwoordelijk ingaan. De leerlingen die discipline geleerd hebben, zullen hun hele leven daarvan voordeel ondervinden (...) De gelovige leraar heeft de verantwoordelijkheid om, waar nodig, kinderen te disciplineren en mag nooit een overtreding negeren uit vrees voor een reactie van het kind of de ouders. De leraar is immers geroepen om leiding te geven. Straf of terechtwijzing is een middel dat de Here geeft om het kind op het rechte pad te houden of te brengen (Bisschoff, 2009).

Deze benadering komt ook terug in de zogenaamde “moral community schools” die Larry P. Nucci (2001) in navolging van L. Kohlberg in Amerika heeft geprojecteerd en die wij hier onder willen uitwerken.

## 4. De klas als morele gemeenskap

### 4.1 Moraliteit als antwoord op de Wet van God voor schepping en mens

In dit verband willen we aansluiten bij het kort geleden gepresenteerde onderzoek van Van der Merwe (2009) waarin hij onder andere tot de conclusie komt dat waarden betrekking hebben op ‘het gevoel voor wat goed en recht is, zedelijk is’ en dat dit erg moeilijk, wellicht zelfs onmogelijk, is om van absolute waarden rond goed en kwaad, juist en onjuist te spreken. Hij komt tot de conclusie dat de focus bij moraliteit elke keer de desbetreffende sociale groep is: de sociale groep is de entiteit die voor haar leden bepaalt wat goed en recht en deugdzaam is. Moraliteit en zedelijkheid zijn dus relatieve begrippen omdat verschillende sociale groepen om verschillende redenen verschillende waarde-oordelen op verschillende tijdstippen hanteren (Van der Merwe, 2009:237). Lategan (2009:48) sluit hierbij aan met de vraag: “Whose ethic is the preferred one? In a diverse religious and cultural group there would be more than one view on issues such as truth telling, the sanctity of life, etc.”

Hoewel Van der Merwe’s conclusie in sommige kringen als relativistisch en als toegeven aan de postmodernistische tijdgeest beschouwd wordt, is er reden om daarbij aan te sluiten. Zelfs in een Christelijke school hangt de inhoud en betekenis van ‘Christelijke waarden’ af van de betrokken groep die in de betrokken school vanuit de Bijbel deze waarden invult. Dit verklaart waarom men zoveel variaties in de doel-, missie- en visiedocumenten op Christelijke bijzondere (NL) en onafhankelijke (ZA) scholen aantreft. Ook verklaart dit het bestaan van de grote mate van verscheidenheid onder Christelijke scholen die wij eerder in dit artikel hebben beschreven.

Ondanks deze verscheidenheid van vertolking van Schriftbeginselen kan er aan de andere kant toch gesproken worden over een overkoepelend Bijbels-gefundeerd ethos dat alle Christelijke scholen met elkaar delen en hen met elkaar verbindt, al verschilt men onderling over de concrete invulling van deze waarden die uit dit overkoepelend Christelijk ethos voortvloeien. Door zó in haar doel-, missie- en visiedocumenten aan te sluiten bij het overkoepelende Christelijke ethos antwoordt elke Christelijke school als zelfstandige gemeenschap *op haar eigen menselijke feilbare manier, met stamelende formulering* van normen, waarden en zeden op de Wet die God voor Zijn schepping en de mens gegeven heeft (Van der Walt, 2008:266). De antwoorden die een bepaalde schoolgemeenschap geeft kan als absoluut geldend voor de betrokken gemeenschap beschouwd worden. Thiessen (in Jansen, 2008:15) stelt daarom terecht dat zo’n school ‘functioneert als kweekplaats van sociaal coherent gedrag binnen een groep’ (cursivering toegevoegd). Andrew (1995:160) vat dezelfde gedachte als volgt samen:

Since values depend on perspectival estimates or personal evaluations, there is no value, in the sense of the intrinsically valuable, there are only values. (...) Values are the good privatized and personalized. Robert Solomons asserts that “a value is the property of a person ... Values belong in the market place of moral choice, personal judgment or perspectival estimate, not in the bureaucracy of universal principles that constrain choice. (...) Michael Sandel calls these loves and loyalties that define our identity ‘constitutive attachments’. Constitutive attachments presumably mean something more than valued options. Yet Sandel defines a community as a ‘structure of shared values’. (...) Values are then social, as well as individual options, estimates, or judgments ...”

Ook Aspin (2007:31-32) is het hiermee eens. Waarden worden door mensen aanvaard als richtlijnen voor gedrag. Zij dienen als criteria voor de beoordeling van gedrag e.d. van andere mensen. In deze zin kunnen bijvoorbeeld morele waarden van een betrokken groep gezien worden *als a standard of discrimination* (een criterium) aan de hand waarvan het gedrag e.d. van andere individuen en groepen beoordeeld wordt. Omdat waarden kenmerkend voor een groep zijn, voert Aspin verder aan dat zij niet gegrond kunnen zijn op individuele smaak en voorkeur en zijn ze derhalve niet relatief of subjectief van aard. Zij zorgen inderdaad voor sociaal coherent gedrag binnen een groep.

Vanuit deze achtergrond beschrijven wij nu in theoretisch-praktische termen hoe een klas in een Christelijke school kan omgevormd worden tot een echte morele gemeenschap, waarin liefdevolle gezagsuitoefening en handhaving van goede pedagogische orde vanzelfsprekend is.

In de literatuur en daarbij behorende onderzoeken (vgl. Nucci, 2001; Biemond, 2008) worden de volgende aspecten als kenmerken genoemd van een klas die als morele gemeenschap getypeerd kan worden:

- ◆ Er heerst in de klas allereerst een warm pedagogisch klimaat en veilige sfeer.
- ◆ De leraar hanteert zijn autoriteit op de juiste wijze, ook in zijn reactie op overtredingen van regels.
- ◆ Sociale en morele vorming krijgt veel expliciete aandacht in het curriculum, met “oefenen” in empathie, samenwerken, elkaar helpen, conflict oplossen, leren discussiëren over morele vraagstukken, etc.
- ◆ Er is veel aandacht voor persoonlijke begeleiding van elke leerling en zorg voor leerlingen in bijzondere omstandigheden.
- ◆ De leraar vertoont moreel voorbeeldgedrag.

- ◆ Praktiese dienstbaarheid word in het curriculum veranker (b.v. met klas naar bejaardenhuis voor interviews geschiedenis, actie voeren voor rampgebied elders in de wereld, etc.)

Een klas die volgens bovenstaande kenmerken van een morele gemeenschap functioneert, heeft tegeliktijd een dusdanig positief klimaat, dat orde en discipline vanzelfsprekend aanwezig zijn.

In subafdelings 4.2 t/m 4.4 willen wij de eerste drie bovengenoemde aspecten concreter uitwerken, omdat deze met name van belang zijn bij het positief hanteren van orde en discipline en de vorming van een klas tot een morele gemeenschap.

#### **4.2 Warm pedagogisch klimaat en veilige sfeer**

Een warm pedagogisch klimaat blijkt steeds weer op elke leeftijd van essentieel belang te zijn bij het functioneren van een klas als morele gemeenschap. Maar er is wel onderscheid in facetten die bij diverse leeftijden van kinderen vooral een rol spelen. Zo blijken jonge kinderen (4-7 jaar) veel gevoeliger voor boosheid/straf en de afwezigheid van vriendelijkheid van de leraar te zijn dan oudere kinderen. Als jonge kinderen in hun omgeving geen liefdevolle, vriendelijke en eerlijke behandeling op moreel gebied krijgen, kan affectie en liefde niet met morele denkbeelden integreren en zal het moeilijker worden voor deze kinderen om een positieve grondhouding naar andere personen toe te ontwikkelen. Vooral als deze jonge kinderen ook in de thuissituatie met een negatieve sfeer te maken hebben, zie je heel vaak dat ze als volwassene zeer egocentrisch en ik-gericht zijn. Aan voldoende empathie en inlevingsvermogen in anderen mankeert het dan ook veelvuldig.

Oudere basisschoolkinderen (primêre skoolleerlingen, 8-13 jaar) zijn minder afhankelijk van en betrokken op volwassenen, maar hebben wel veel behoefte aan emotionele ondersteuning en sociale stabiliteit. Het “echte” (intellectuele) leren neemt nu een grotere plaats in, maar als dat in een positief klimaat met veel samenwerkend leren gebeurt, wordt er niet alleen aan de intellectuele ontwikkeling een goede bijdrage geleverd, maar ook aan de morele vorming. Daarbij is van groot belang dat een kind de gelegenheid krijgt om fouten te maken zonder uitgelachen of buiten de groep geplaatst te worden. In deze periode, waarin het bij-de-groep-horen en het vergelijken met elkaar hoog scoort, is het heel belangrijk dat de leraar geen gelegenheid geeft (laat staan aanmoedigt) tot het uitsluiten van een leerling, door b.v. bij foute antwoorden een kind uit te (laten) lachen, boos te (laten) bejegenen als domoor, etc. Te veel competentie op deze leeftijd zal dan ook het morele niveau van leerlingen eerder frustreren dan

stimuleren. Kinderen zijn op die leeftijd vanuit hun eigen ontwikkeling bovendien al behoorlijk gericht op het “oog om oog en tand om tand”-principe. Een competitief school- en klassenklimaat kan dit alleen maar versterken – en dat moet je als school toch niet willen?

In het voortgezet onderwijs<sup>8</sup> hebben leerlingen vooral behoefte aan participatie in het schoolgebeuren en het voor vol aangezien worden door volwassenen. Kohlberg (Clark Power, Higgins & Kohlberg, 1991) had daarvoor de zogenaamde *just community schools* opgericht, waarbij voor de leerlingen wekelijks discussies om morele problemen op school op te lossen werden georganiseerd. Dit leverde een veel humaner en socialer schoolklimaat op. Concreet ging dit bijvoorbeeld als volgt:

*Op een school voor voortgezet onderwijs (hoërskool) zijn regelmatig vechtpartijen bij het uitgaan van de school tussen een aantal leerlingen van deze Christelijke school én een aantal allochtone jongeren van de naastgelegen openbare school. Fietsen en brommers worden bewust tegen elkaar aangereden en beschadigd, men probeert elkaar de voor de school gelegen vijver in te drijven, etc. Door leerlingen van één derde klas (waarvan enkelen overigens meedoen in deze hetze) wordt dit probleem aangekaart en op een vrijdagmiddag komen de 3e klassen (in dit geval vijf klassen, maar pas op voor al te veel massaliteit) bij elkaar in de aula tijdens het eens per veertien dagen georganiseerde overleg rond morele problemen. Leerlingen krijgen eerst het probleem door medeleerlingen uitgelegd (ook met een videopresentatie); daarna krijgen ze opdrachten (klassendoorbekend) om per viertal op papier te noteren wat de problemen eigenlijk zijn en welke oplossingsmogelijkheden ze zien. Alle oplossingen worden daarna aan de wand gehangen. In de pauze (waarin iets lekkers voor ieder klaar staat) ordenen een aantal leerlingen de oplossingen naar categorie. Ná de pauze worden de diverse oplossingen besproken en de oplossing(en) die het meest haalbaar lijken uitgekozen. Tenslotte wordt gevraagd wie zich hiervoor wil opgeven om actief mee aan de slag te gaan. Per jaar moet elke leerling minimaal twee keer meedoen met het concreet aanpakken van zo\_ oplossing. Een drietal docenten begeleidt deze hele happening alleen op afstand (met name vooraf wordt met een kleine groep leerlingen besproken hoe ze dit zullen aanpakken).*

Scholen zullen aanvankelijk wel moeten oefenen om leerlingen hier op de juiste manier bij ingeschakeld te krijgen, maar in Amerika is gebleken dat hier zeker resultaat mee te boeken is.

---

8 In Suid-Afrika: hoër- of sekondêre-skoolonderwys, met leerders tussen die ouderdomme van ongeveer 13/14 jaar tot ongeveer 18 jaar.



### 4.3 De autoriteit van de leraar en de juiste reacties op overtredingen van regels

In elke school en klas zijn regels. Kinderen verwachten ook dat de school regels heeft (b.v. tegen vechten, diefstal, etc.). Maar het moeten *in hun beleving* wel eerlijke en onpartijdige regels zijn. Leraren kunnen ideeën van wat rechtvaardig, eerlijk en onpartijdig is overigens wel duidelijk beïnvloeden, zeker als het aansluit bij breed gedragen concepten in de samenleving (b.v. “Zigeuners zijn oneerlijk, etc.”). Het is daarom van het grootste belang dat je als leraar daar alert op bent.

Elke school en elke klas heeft ook weer haar eigen regels; op zich accepteren leerlingen wel dat er verschillen in regels zijn per school en per klas. Maar kinderen vinden wel dat de schoolleiding c.q. leraar niet overal regels voor mag stellen en dat ze ook een aantal persoonlijke keuzes moeten kunnen maken (b.v. water uit de kraan mogen drinken zonder beker). In principe maken kinderen onbewust onderscheid tussen drie soorten regels. Het eerste domein is dat van de “grote” (oorkoepelende) moraal en daarop gebaseerde regels, waarvan ze algemeen accepteren dat de school zich daar mee bemoeit (b.v. stelen, vechten, e.d.). Het tweede is het domein van de gewoonten (in de rij staan als de bel gaat, niet onder de Bijbels naar de WC, e.d.), die over het algemeen ook geaccepteerd worden voor zover deze regels het directe schoolleven betreffen. Het derde is het domein van ieders persoonlijke mening en gedragswijze (b.v. de zojuist genoemde manier van water drinken aan de kraan, manier van tas dragen, e.d.) en daar moet de school afblijven. Het is van groot belang dat een leraar daarom adequaat reageert op de diverse regels en de eventuele overtredingen daarvan.

En in elke school c.q. klas worden regels overtreden. De manier waarop de schoolleiding en individuele leraren reageren op deze overtredingen, kan behoorlijk verschillen. Door Nucci (2001:146) worden vijf verschillende reacties aangegeven:

- ◆ reageren op intrinsieke kenmerken van het handelen van een leerling: “Jan, je doet Piet echt pijn, hoor! Hij kan zijn arm wel breken!”
- ◆ leerling leren perspectief van de ander in te nemen: “Jan, hoe zou jij je voelen als Piet jouw op zo’n manier op je rug draaide?”
- ◆ gewoon de regels hanteren als leraar: “Jan, er wordt in de klas niet gevochten; zeker niet op zo’n gemene manier!”
- ◆ afwijkend gedrag benoemen met behulp van algemeen aanvaarde gewoonten: “Jan, ben jij een sportieve kerel door iemand zo geniepsig pijn te doen?”
- ◆ een kort commando geven: “Jan, stop daar direct mee!”

Uit Nucci's onderzoeken (2001:147) blijkt dat leerlingen de eerste twee reacties véél hoger in hun waardering voor het ingrijpen van leraren noteren dan de laatste reactie. Redenen geven voor morele correcties waarden leerlingen dus meer. Uit navraag bij leraren die de vijfde reactie hanteerden, bleek overigens dat ze zich meestal niet bewust waren van deze wijze van reageren op overtredingen van regels.

Het meest centrale concept dat kinderen hanteren in hun morele regels benoemt Nucci (2001:152) als “fair reciprocity”, wat het best vertaald kan worden als het Nederlandse begrip “gelijke behandeling” (in gelijke situaties worden gelijkwaardige personen hetzelfde behandeld). Morele concepten worden vooral geconstrueerd door ervaringen die kinderen al heel jong opdoen in de sociale interactie met hun directe omgeving. De allereerste jaren van een kind (in het gezin – of de crèche!) zijn daarvoor al van groot belang.<sup>9</sup>

Hiernaast kan de school ook in het curriculum expliciet aandacht besteden aan morele vorming. Dit komt nu aan de orde.

#### **4.4 Adviezen om morele (inclusief sociale) vorming te integreren in het curriculum**

Het doel van integratie van morele vorming in het onderwijs is volgens Nucci (2001:169):

- ◆ het stimuleren van de ontwikkeling van morele waarden bij leerlingen m.b.t. rechtvaardigheid, humaniteit en mensenrechten, waarbij
- ◆ een samenhangend geheel van sociale gewoonten hen in staat stelt tot
- ◆ het leven als een constructief meewerkende burger, die
- ◆ een positief kritische houding t.o.v. zowel het eigen normen- en waardenpatroon als dat van de samenleving waarin de leerling participeert.

Bij morele vorming in het curriculum is het van groot belang leerlingen onderscheid te leren tussen datgene wat tot onze gewoonten (conventies) behoort en datgene wat een morele waarde is en dus boven de conventie uitgaat. In Amerika is veel onderzoek gedaan naar het effect van opdrachten binnen het curriculum op dit gebied. In het Christelijk onderwijs kunnen hier overigens op zich al heel wat discussies over worden gevoerd. Bij bestudering van voorbeelden die Nucci (2001) geeft, moesten wij<sup>10</sup> tot de conclusie komen dat vrijwel alle door

---

9 Een praktische uiteenzetting van een werkwijze zoals hierboven beschreven is te vinden in Addendum A.

10 Althans vanuit reformatorisch gezichtspunt in Nederland bezien. We zijn er niet zeker van of dit voor gereformeerde scholen in Zuid-Afrika zo zal zijn. Diverse onderwerpen, bijvoorbeeld

hem als konvensioneel betitelde opdrachten toch een moreel aspect (gerelateerd aan het Christeliek moreel gedachtegoed) hadden. Blijkbaar is er in Christelike kringen veel minder *konvensioneel* dan vanuit een seculier standpunt gezien. En uiteraard zijn er ook binnen het Christeliek onderwijs weer gradaties in wat als konvensioneel c.q. moreel wordt benoemd.

Desalniettemin is het interessant te bezien wat het resultaat is als diverse groepen leerlingen op een verschillende manier met konvensionele c.q. morele benaderingen aan het werk worden gezet. Zo werden in een onderzoek drie groepen in de klas gemaakt, die met dezelfde cases aan de slag moesten, maar alle vanuit een verschillend perspectief werden gestimuleerd; ofwel konvensioneel ófwel moreel ófwel beide. Neem het voorbeeld van een geschiedenisles over de 2<sup>e</sup> wereldoorlog. Leerlingen krijgen opdrachten van verschillende aard. Sommige opdrachten hebben een hoog moreel gehalte, zoals: “Het is oorlog en meneer Jansen heeft twee Joodse kinderen in zijn huis. Wat moet hij doen als de Duitsers aan de deur komen en vragen of hij onderduikers c.q. Joden in huis heeft? Mag hij dan liegen?” Andere opdrachten liggen meer op konvensioneel terrein, zoals: “Het is oorlog. Er wordt aangebeld bij het huis van de familie Pietersen. Mw. Pietersen doet open en ziet een Duitse luitenant en twee soldaten staan. De luitenant steekt zijn hand uit en begroet haar met: ‘Gutenmorgen. Ich bin Oberleutnant Sturm. Sind Sie Frau Pietersen?’ Moet mevrouw Pietersen deze luitenant een hand geven?”

De eerste groep werd gestimuleerd om alle opdrachten vanuit een konvensionele benadering antwoord te geven. De tweede groep kreeg juist de opdracht om alle opdrachten vanuit het morele domein te benaderen. Een laatste groep kreeg de opdracht om per casus te kijken of hier beter een konvensionele dan wel morele benadering nodig was (allen uiteraard na uitleg van wat een konvensionele c.q. morele benadering inhoudt). De tweede en derde groep construeerden een oplossing van beduidend hoger moreel niveau als het om moreel redeneren ging dan de leerlingen uit de eerste groep. Omgekeerd bleek ook het niveau van konvensioneel argumenteren bij de eerste en derde groep hoger dan bij de tweede groep. Concluderend kun je dus zeggen dat de leerlingen uit de derde groep, die zelf moesten bepalen of ze hier konvensionele c.q. morele oplossingen (en argumenten) kozen, op beide terreinen een betere argumentatie (= hoger niveau) ontwikkelden.<sup>11</sup>

---

kleding, haardracht, etc. lijken in het gereformeerd onafhankelijke onderwijs in Zuid-Afrika niet zo gevoelig te liggen in relatie tot de christelike identiteit als in Nederland in het reformatoerisch onderwijs.

11 Zie Addendum B voor een praktijkvoorbeeld dat op scholen kan worden uitgevoerd.

## 5. Conclusie

In bovenstaand artikel hebben wij verslag gedaan over een onderzoek dat wij hebben uitgevoerd om de geldigheid van twee voorlopige antwoorden op de volgende vraag te toetsen: is het voor Christelijke scholen in zowel Nederland als Zuid-Afrika een goede methode als gebruik gemaakt wordt van de vorming van een klas tot een morele gemeenschap naar het model van de moral community schools uit Amerika, waarbij kinderen niet een aantal gepaste meningen en gedragingen aangeleerd wordt, maar waar geprobeerd wordt hen tot moreel verantwoord handelende persoonlijkheden op te voeden, waarvoor orde en discipline in de klas vanzelfsprekend is?

Ons eerste voorlopige antwoord hierop was dat de verschillen tussen de pluriforme (maar op inspraak gebaseerde) Nederlandse cultuur (poldermodel) en de multiculturele Zuid-Afrikaanse ‘regenboognatie’ zich weerspiegelen in de verschillende disciplineculturen van beide onderwijssystemen, maar dat in de maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen gedurende de laatste decennia in zowel Nederland als Zuid-Afrika het streven naar een morele gemeenschap in de klas/school beter past dan het handhaven van gezagsverhoudingen zoals die vóór 1970 (in Nederland) en 1994 (in Zuid-Afrika) golden. Uit ons onderzoek blijkt dat inderdaad het onderwijsbeleid van zowel Nederland als Zuid-Afrika gericht is op het ontwikkelen van kinderen tot mondige en verantwoordelijke burgers van de samenleving. Het streven naar morele gemeenschappen in (Christelijke) school- en klassenverband past daar uitstekend bij. Het Amerikaanse model van de moral community schools is in feite een democratische samenleving in het klein, waar kinderen de democratische beginselen op beperkte schaal oefenen.

Het tweede antwoord is van nog groter belang voor met name Christelijke scholen. Onze voorlopige stelling was namelijk dat als een Christelijke school haar discipline wil verbeteren, het streven naar een morele gemeenschap in de klas/school een bevestiging van Christelijke opvoedingsidealen is, zoals die al eeuwen door Christelijke pedagogen wordt beleden. De gedachte dat Christelijke opvoeding gekenmerkt moet worden door autoritair gezag als zodanig, is niet vanuit de Christelijke pedagogiek te verdedigen. Ons onderzoek naar wat onder andere door professor Waterink, een grondlegger van Christelijke pedagogiek in zowel Nederland als Zuid-Afrika, op dit gebied naar voren is gebracht bevestigt bovenstaande gedachte.

Onze stelling dat voor een Christelijke school enerzijds discipline en anderzijds liefde gezamenlijk het klimaat in de school en de klas moet bepalen en dat dit overeen komt met de kenmerken van een morele gemeenschap is ten dele

bevestigd. Maar een morele gemeenskap heeft bovendien het kenmerk dat er in het curriculum ook bewust veel aandacht aan sociale en morele vorming (met daarbij behorende praktische oefeningen) moet worden geschonken. Dit is een mooie uitdaging voor onze Christelijke scholen om ook op deze wijze hun identiteit in het klasse- en schoolklimaat vorm te geven. Hier zullen onze leerlingen goed mee zijn, zowel wat betreft hun burgerschapsontwikkeling in de samenleving en niet in de laatste plaats hun persoonlijke ontwikkeling als Christen in deze wereld door Gods genade.

Door enkele praktijkvoorbeelden (Addenda A en B) hebben we aangetoond dat, hoewel orde- en disciplineproblemen in alle scholen kunnen voorkomen, zij door middel van een proces waarbij een klas tot een morele gemeenschap wordt gevormd het hoofd kan worden geboden. Deze werkwijze hoeft niet beperkt te worden tot Christelijke scholen – alle scholen kunnen daarmee hun voordeel doen.

## Bibliografie

- AKSIE REFORMATORIESE SKOOLONDERWYS. 2009. <http://www.arso.org.za/grondslag.html>. Geraadpleegd 7 Julie.
- ANDREW, E.G. 1995. *The genealogy of values*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- ASPIN, D.N. 2007. The ontology of values and values education. In: Aspin, D.N. & Chapman, J.D. 2007. *Values education and lifelong learning*. Dordrecht: Springer. pp. 27-47.
- BIEMOND, M. 2008. De school als morele gemeenschap. Online beschikbaar te: <http://www.lectoraatmorelevorming.nl>
- BIEMOND, M. 2009. De school als morele gemeenschap. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*. (Manuscript voorgedrag)
- BISSCHOFF, P. 2009. Persoonlijk gesprek met de auteurs. Dhr. Bisschoff is directeur van de onafhankelijke Gereformeerde School Dirk Postma, Pretoria. 23 Juni.
- BOEKHOLT, P.Th.F.M. & BOOY, E.P. de. 1987. *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- BOTHA, P. 2009. Philosophy of redemptive discipline: an application to school discipline. Ongepubliceerde tydskrifartikel. Persoonlijke mededeling aan de auteurs.
- BRILLENBURG WURTH, G. 1960. *Zedelijke opvoeding, grondlijnen der ethische pedagogiek*. Kampen: Kok.
- CHRISTIE, P. 1991. *The right to learn: The struggle for education in South Africa*. 2nd ed. Braamfontein: Ravan.
- CLARK POWER, F. HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. 1991. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- DE WOLFF, A., DE RUYTER, D. & MIEDEMA, S. 2003. Being a Christian school in the Netherlands: an analysis of 'identity' conceptions and their practical implications. *Journal of beliefs & values*, 24(2): 207-217.
- DE WOLFF, A., MIEDEMA, S. & DE RUYTER, D. 2002. Identity of a Christian school: conceptions and practical significance. A reconstructive comparison. *Educational review*, 54(3):239-247.
- DIJKSTRA, A.B., DRONKERS, J. & HOFMAN, R. 1997. *Verzuiling in het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- DOBSON, J. 1984. *Liefde en discipline*. Kampen: Kok.

- ESSEN, M.V. & IMELMAN, J.D. 1999. *Historiese pedagogiek – Verligting, Romantiek en ontwikkelings in Nederland na 1800*. Baarn: Intro.
- ISASA. 2009. Independent Schools Association of South Africa. Statement on bullying. July, 22.
- KIRSTEN, M. (Mari). 2009. Persoonlik gesprek met die auteurs. Dr. Kirsten is ouder en bestuurslid van die onafhankelike Gereformeerde skool Dirk Postma, Pretoria.
- KOELMAN, J. 1679 (herziene druk 1982). *De plichten der ouders – in kinderen voor God op te voeden*. Houten: Den Hertog.
- LATEGAN, L.O.K. 2009. A contribution from Theological Ethics to the search for a professional ethic in research. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 45(1):45-59.
- NUCCI, L.P. 2001. *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- POST, S.D. 2009. Autoriteit is geen vies woord. *Reformatiesch dagblad*. 27 juni: 18
- PRAAMSMA, J.M. 2004. Pedagogiese vernieuwing in eigen kring – Opmerkings by die gereformeerde pedagogiek van Jan Waterink. In: Crombrugge, H.v. & Meijer, W. (Red.) *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*. Tiel/Leuven: Lannoo Campus. pp.99-114.
- SOUTH AFRICA. 1996. *South African schools act*. Act 84 of 1996. Pretoria: Government Printer
- SOUTH AFRICA. 2003. National policy on religion and education. Pretoria: Government Printer.
- ROSENDAAL, A.C. 2006. *Naar een school voor de gereformeerde gezindte*. Hilversum: Verloren.
- STURM, J.C. 1991. *Leven en werk van prof. dr. J. Waterink, een Nederlands pedagoog, psycholoog (1890-1966)*. Kampen: Kok.
- STURM, J., GROENENDIJK, L., KRUIHOF, B. & RENS, J.A. 1998. Educational pluralism – a historical study of so-called ‘pillarization’ in the Netherlands, including comparisons with some developments in South African education. *Comparative education*, 34(3):281-297.
- TE VELDE, H. & VERHAGE, H. 1996. *De eenheid en de delen. Zuïlvorming, onderwys en natievorming in Nederland 1850-1900*. Amsterdam: Het spinhuis.
- THIESSEN, E.J. 2008. In: Jansen, L., Het verband tussen verbondenheid, verscheidenheid en verdraagsaamheid. *DRS-magazine*, 36(1):14-16. januari.
- VAN DER MERWE, J.P. 2009. Moraliteit as deel van Afrikanerwaardes. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 49(2):235-248. Junie.
- VAN DER WALT, B.J. 2008. Krisis in die koers – en hoe daar weer koers in die hedendaagse waarde-normekrisis kan kom. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 44(3&4):237-269. Bloemfontein: Die Vereniging vir Christelike Hoër Onderwys.
- VAN DER WALT, J.L., WOLHUTER, C.C. & POTGIETER, F.J. 2009-1. Sosiale Kapitaalskepping deur middel van die Suid-Afrikaanse Beleid oor Godsdien in die Onderwys (2003): – Skriftuurlik-prinsipiële Beoordeling. *Tydskrif vir Christelike wetenskap* 45(1&2): 213-299.
- VAN DER WALT, J.L., POTGIETER, F.J. & WOLHUTER, C.C. 2009-2. Addressing the discipline problem in South African schools by increasing the supply of social capital in society: a position paper. *Journal of educational studies*, 8(1): 47-59.
- VENTER, I.S.J. & VERSTER, T.L. 1986. Educational themes in time perspectives, Part 3. Pretoria: UNISA Press.
- WATERINK, J. 1958. *Theorie der opvoeding*. Kampen: Kok.
- WATERINK, J. 1964. *Opvoeding tot persoonlikheid*. Kampen: Kok.
- WIKIPEDIA. 2009. Reformatiesch onderwys. Online beskikbaar by:  
[http://nl.wikipedia.org/wiki/Reformatiesch\\_onderwys](http://nl.wikipedia.org/wiki/Reformatiesch_onderwys)

**Addendum A****Onderbou basisonderwijs/laer grade in die primêre skool**

Jonge kinderen (4-7 jaar) kunnen in deze periode van hun leven vooral leren twee verschillende gezichtspunten tot een “eerlijke” oplossing te brengen. Dat de leraar hier een grote rol in kan spelen toont het volgende voorbeeld:

Groep 2 is aan het buitenspelen. Anneke komt met een boos gezicht naar de juf toe en schreeuwt:

A: Juf, Marja zit al heel lang op de schommel en gaat er niet af!”

Juf loopt mee naar de schommel en spreekt Anneke aan.

J: “Marja, hoor je wat Anneke zegt? Wat vind jij daarvan?”

M: “Ik was er het eerst en gisteren heb ik ook al niet geschommeld!”

J: “Okay, Anneke, wat denk je daarvan?”

A: “Ja, maar vandaag is vandaag! Ik wil ook, dit is niet eerlijk!”

J: “Nou, hoe zouden we het dan moeten oplossen?”

A: “Om de beurt”.

J: “Marja, Anneke vindt om de beurt eerlijker. Wat denk jij?”

M: “Nou, straks mag ze wel, maar eerst ik een poosje, want ik was er het eerst.”

J: “Anneke, vind je dat een idee?”

A: “Nou, okay, maar ze mag niet heel lang; want ik wil ook nog.”

J: “Proberen jullie het dan zo te doen.”

Vaak zal een leraar reageren met uitspraken als “Marja, nu jij er af en Anneke er op, je hebt lang genoeg geschommeld.” Of “Anneke, jij mag morgen, dat beloof ik.” De manier waarop de juf in bovenstaand voorbeeld met de leerlingen in gesprek gaat om hen zélf tot een morele oplossing te laten komen, is een heel andere benadering. Leraren die kinderen veel gelegenheid geven om op deze manier met elkaar én regels c.q. regelovertredingen om te gaan, stimuleren de morele ontwikkeling veel meer. Als leraar kun je in de klas talloze keren stimuleren in deze morele ontwikkeling, waarbij kinderen leren twee verschillende gezichtspunten zélf op te lossen. Een leraar moet dan wel de attitude ontwikkelen niet alles zelf op te willen lossen, maar aanwijzingen te geven voor oplossingen. Enkele voorbeelden: Een kleuter komt naar de leraar en zegt: “Juf, ik heb geen rood en oranje kleurpotloden in mijn doosje en ik mag niet van Jorien gebruiken!” Als de juf reageert met: “Sanne, Jorien heeft sommige kleurtjes niet; wil je het alsjeblieft zó regelen dat jullie jouw rood en oranje samen kunnen gebruiken?” dan oefen je het inleven in andermans situatie én het zelfstandig een conflict oplossen. Als je weinig tijd hebt, zou je ook kunnen reageren met “Jorien, hoe zou jij je voelen als je zulke mooie kleuren niet in je kleurpotlodoosje had?” maar je geeft leerlingen dan minder actieve ondersteuning en morele oefening om zelf conflicten op te leren lossen. Beter is daarom kinderen te helpen bij conflictoplossingen, door het kind te leren naast zijn eigen behoefte zich ook in die van de ander in te leven. Hoe meer kinderen zelf met een oplossing komen, hoe meer het een innerlijke morele verworvenheid wordt.

Jonge kinderen lijken een afstand te ervaren tussen schoolregels en henzelf. Over het algemeen zullen ze dan ook nog niet zélf een ander kind aanspreken op een regel (b.v. “je moet je vinger opsteken”). Ze accepteren wel dat de leraar de autoriteit heeft om deze regels op te leggen, maar maken ze zich niet eigen. Verder hebben jonge kinderen de neiging dat wat ze ervaren als norm aan te houden. Daarmee wordt voldaan aan hun behoefte aan vaste regels en routine. “Mannen hebben korter haar dan vrouwen” wordt dan algemeen erkend als goed, omdat ze dat in hun cultuur voornamelijk zo meemaken. Als er dan een meisje met heel kort haar in de klas komt vanwege b.v. een ziekte, gaat dat tegen hun morele besef in. Het is dan goed om als leraar te starten vanuit de algemene basis, waarna

je dan over kunt gaan tot een gesprek waarom soms afwijkingen van de algemene regel onvermijdelijk én acceptabel zijn.

### **Bovenbouw basisonderwijs/hoër grade in die primêre skool**

Kinderen van 8-12 jaar hebben een vrij rigide standpunt m.b.t. “gelijke behandeling”. Het is bij hen wel “eerlijk”, maar echt het oog-om-oog en tand-om-tand principe. Daarbij wordt vaak geen rekening gehouden met “verzachtende omstandigheden”. Het is b.v. verkeerd om iemand niet mee te laten spelen, maar als Jan niet goed kan voetballen, dan is het geen enkel probleem hem er buiten te houden. Ook de sociale status van een kind kan in het oog van kinderen op deze leeftijd een “eerlijke” reden zijn om iemand te bevoorstellen of te benadelen (“ze heeft altijd zulke gekke kleren, daarom mag ze niet meedoen met ons groepje”). Om hier als leraar goed op te reageren vraagt de nodige tact, want kinderen accepteren op deze leeftijd minder inmenging van volwassenen, zéker als het op het zogenaamde persoonlijke domein van morele regels aankomt. Het inschakelen van een leeftijdgenoot als bemiddelaar (“peer mediator”) kan dan een goed alternatief zijn, waar zowel de morele vorming van de bemiddelaar als de twee tegenover elkaar staande partijen door gestimuleerd zal worden. Zo\_ peer mediator kan een ander licht op de zaak (die meestal het oog-om-oog en tand-om-tand principe geldt) werpen, waardoor beide partijen geneigd zijn om meer objectief naar hun conflict te kijken. Uit onderzoek blijkt dat deze peer mediators daarna vaak ook hun eigen ruzies beter kunnen oplossen.

Rond de leeftijd van 7 á 8 jaar kunnen kinderen wel begrip hebben voor de redelijkheid van regels. Aan het volgende voorbeeld is te zien hoe een leerkracht dat in de praktijk toepast. Een juf van een groep 4 (graad 2) zegt, vóór ze met de Bijbelles begint: “Doe allemaal je armen maar over elkaar, dan kun je nergens aan wriemelen en goed luisteren”. Een meisje reageert met: “Ik doe mijn handen samen en zó op de bank; dan kan ik ook nergens aan wriemelen en goed luisteren en het is tóch eerbiedig!” De leerkracht reageerde hier positief op. Dat veel leerkrachten dit ook anders op zouden pakken, blijkt uit meerdere onderzoeken. Amerikaans onderzoek (Nucci, 2001:147) toont aan dat meer dan de helft van de basisschoolleraren (primêre skoolleraren) op regelovertredingen op dezelfde manier reageert in de bovenbouw (hoër grade) als in de onderbouw van de basisschool (laer grade van die primêre skool). Men roept kinderen dus vaker tot de orde met een herinnering aan een afgesproken regel (of een simpel bevel zonder referentie aan een regel). Toch accepteren leerlingen in de bovenbouw (hoër grade) een regelhantering zoals hierboven verwoord meestal beter dan een “strakkere” aanpak. Ook het geven van argumenten voor de gehanteerde regels doet vaak meer dan een beroep op afgesproken regels. Concreet gezegd: in groep 3 (graad 1) kun je wellicht nog effect sorteren met “Jongens en meisjies, er wordt nu té veel gepraat. Je weet, onder het zelfstandig werken bij rekenen praten we niet.” Vanaf groep 4 (graad 2) is het in het algemeen beter om te zeggen: “Jongens en meisjies, het is erg onrustig in de klas. Verschillende kinderen proberen hun rekenwerk goed te maken, maar daar hebben ze meer stilte voor nodig.”

De meest voorkomende klassenregels die problemen opleveren zijn de volgende vier concrete overtredingen (Nucci, 2001:162):

- onderling praten of allen door elkaar praten
- van de stoel aflopen
- antwoorden zonder vinger opsteken
- niet netjes in de rij staan (zowel buiten als in de klas, b.v. op weg naar gymzaal of gemeenschapsruimte)

Om na te gaan wat effectieve regels in een klas/school zijn rond deze vier meest voorkomende overtredingen, is het ook goed om gebruik te maken van wat 10-12 jarige leerlingen als zinvolle en zinloze klassenregels zien. Zij hebben de nodige ervaring met klassen- en schoolregels opgedaan en hun ideeën blijken vanaf groep 4/graad 2 aan te slaan. Té rigide regels worden door hen afgewezen, maar algemeen zinvolle regels accepteren leerlingen meest vanzelfsprekend. Als er tijdens een



klassengesprek b.v. vingers opgestoken moeten worden, kan dat een zinnige regel zijn die de groep accepteert. Maar als je dat ook eist bij kleine groepsdiscussies, wordt het vaak als onnodig en gekunsteld ervaren. Luisteren naar wat oudere kinderen hierover zeggen is geen afbreuk doen aan discipline en gezag, maar hun morele verantwoordelijkheid versterken.

Ook groep 7 en 8/grade 5 en 6 mee laten helpen toezicht op de schoolregels te houden (b.v. het rennen in de gang, het knoeien met water in de toiletten) kan helpen hen verantwoordelijkheid te leren krijgen en moreel gedrag te ontwikkelen op een hoger niveau.

### **Voortgezet onderwijs/hoërskoolonderwys**

Als leerlingen naar het voortgezet onderwijs/hoërskoolonderwys gaan blijken leraren minder te gaan reageren op morele overtredingen van kinderen (volgens Amerikaans onderzoek al vanaf groep 7/graad 5 Nucci, 2001:157). Ook blijkt dat kinderen minder concrete morele overtredingen (b.v. afpakken van spullen of oneerlijk spel op het schoolplein) begaan. Blijkbaar hebben ze dan geleerd zich aan de regels van “gelijke behandeling” te houden. Het soort problemen dat nu vooral voorkomt is meer van psychologische en sociale aard, zoals uitschelden en buitensluiten. Leraren grijpen daar nauwelijks bij in, behalve bij ernstige morele overtredingen als grote vechtpartijen of serieuze diefstal.

Dat wil niet zeggen dat er op deze leeftijd geen conflicten rond schoolregels meer zijn. Leerlingen tussen 12 en 15 jaar hebben met name moeite met bepaalde schoolregels die ze als een inbreuk op hun persoonlijke vrijheid ervaren. Eisen aan kleding en haardracht, aan eet- en drinktijden c.q. gewoonten (al of niet onder de les) e.d. kunnen zowel in gezin als school tot grote conflicten leiden. Zeker als ouders/leraren (zoals vaak gebeurt) hier heftig en met stevige disciplinaire maatregelen op reageren, kunnen dit soort zaken uit de hand lopen. Toch zijn ook leerlingen op deze leeftijd uitermate gevoelig voor positieve sociale aandacht en affectie. Voeg daarbij een reële en soepele regelhantering met een flinke dosis humor, dan zal het effect t.a.v. regels in de school beduidend groter zijn. Vanaf 15 jaar blijkt het verzet tegen school- en klassenregels trouwens minder heftige vormen aan te nemen. Het kan daarom ook helpen om je als leraar te realiseren dat dit (hopelijk) een voorbijgaande “Sturm und Drang”-fase is, die in zekere mate zelfs tot positieve gevolgen leidt m.b.t. de ontwikkeling van een eigen persoonlijkheid en identiteit bij leerlingen.

Uiteraard blijven er regels nodig binnen een school en klas voor voortgezet onderwijs. Als echter binnen basisregels een bepaalde persoonlijke vrijheid wordt gegeven, kan dit de spanning tussen schoolleiding/leraren en leerlingen aanmerkelijk verminderen.

Een voorbeeld:

Pieter van 14 komt op een dag het lokaal binnen met een pet op zijn hoofd. Deze gaat niet af als de leraar aanstalten maakt met Bijbellezen en gebed te gaan beginnen. Ze kijkt hem aan, wacht even en begint dan het volgende gesprek:

Leraar: “Zo Pieter, heb je een nieuw hoofddeksel?”

Pieter: “Ja, want mijn haar ziet er nu niet uit; ik wil het namelijk lang laten groeien!”

Leraar: “Okay – maar ik vond je kapsel tot nu toe prima, hoor. Maar dat is natuurlijk mijn smaak. Alleen hebben we bij ons de regel dat mannen niet met bedekt hoofd bidden. Zou je die regel alsjeblieft willen respecteren nu we gaan bidden?”

Pieter: “Als u daar prijs op stelt – okay”. De rest van de les ging de pet weer op.

Enkele dagen heeft de leraar een toevallige ontmoeting met Pieter. “Ha Pieter, groeit je haar al lekker?” En dan fluisterend serieus er achteraan: “Weet je trouwens dat mannen gauwer kaal worden als ze altijd een hoofddeksel op hebben? Serieus waar!” Na die week is Pieter niet meer met pet in de les signaleerd ...

Veel scholen voor voortgezet onderwijs trekken zich wat terug van het morele domein en focussen vooral op de academische (intellectuele) vorming, waarbij men er van uit gaat dat de basis van de morele vorming al is gelegd. Er zijn echter ook scholen die juist het belang van morele vorming in de puberteit benadrukken, zoals Kohlberg met zijn “just community schools”, waar elke week over concrete (op de school voorkomende) morele problemen met de leerlingen werd gediscussieerd. Daarbij kregen leerlingen de bevoegdheid om schoolregels af te schaffen, toe te voegen of te wijzigen. Overigens zijn er in Amerika weinig scholen die dit echt consequent doen.

Desalniettemin blijft het van groot belang om ook op het voortgezet onderwijs de nodige onderwijstijd te besteden aan een warm pedagogisch klimaat en een eerlijke, consequente regelhantering op sociaal en moreel gebied. Dan kan er ook echt gesproken worden van de school als een morele gemeenschap.

## **Addendum B**

### **Hoofdactiviteit in het curriculum: discussie-werkvormen**

Dit het in die bespreking tot nou toe geblyk dat bij morele vorming in het curriculum onderlinge discussie tussen leerlingen een grote rol speelt. Als leerlingen onderling meningen uitwisselen en deze met elkaar wegen, aanvechten, verdedigen, etc. kom je volgens Nucci (2001:173) tot de kern van morele vorming in het curriculum. Natuurlijk kun je ook met morele vorming bezig zijn door leerlingen rond morele aspecten bezig te laten zijn via kunstzinnig expressie in vakken als tekenen, handvaardigheid en muziek. Je kunt ook bij de meer talige vakken leerlingen met morele zaken confronteren door teksten lezen, rollenspel, opstellen maken, videopresentaties, etc. Maar als leerlingen zelf met argumentaties aan de slag moeten, werk je een niveau dieper. Daarbij moet wel meegenomen worden dat er verschillende soorten discussies zijn. J. Habermas (in Nucci, 2001:174) maakte het onderscheid tussen *strategische acties en communicatieve discussies*. Bij de eerste gaat het er alleen maar om dat je de andere partij aan jouw kant krijgt. Het gaat daarbij niet om het meest moreel verantwoorde standpunt, maar of je de zaak met jouw argumenten weet te ‘winnen’. In de politiek gaat het vrijwel altijd om dit soort discussies. Maar wie op school werkelijk aan morele vorming wil doen, moet zich juist richten op deze communicatieve discussies. Dan gaat het niet om de leerling of groep leerlingen die wint, maar om het standpunt zelf, in hoeverre dat moreel verantwoord is.

Het zal duidelijk zijn dat kinderen deze manier van discussiëren moeten leren. Hier volgen wat ideeën om in de klas te doen met het oog op het verwerven van een goed moreel discussieklimaat, welke vanaf ongeveer de leeftijd van 9 jaar zijn te hanteren.

#### *a. Leren naar elkaar te luisteren en te argumenteren*

Maak groepen van drie leerlingen bij elkaar. Leerling 1 vertelt iets over zichzelf aan leerling 2 (zonder dat leerling 3 het hoort). Daarna geeft leerling 2 aan leerling 3 door wat hij van leerling 1 heeft gehoord (zonder dat leerling 1 het hoort). Tenslotte vertelt leerling 3 aan leerling 1 (met toehoren van leerling 2) wat hij over leerling 1 heeft gehoord. Leerling 1 checkt daarbij of dit klopt. Zo niet, dan wordt met elkaar besproken waar het fout ging. Dit rondje herhaalt zich tot iedereen elke rol heeft gehad (dus in totaal drie rondes).

#### *b. Discussiespel*

Maak groepen van 4 tot 6 leerlingen bij elkaar. Geef elke groep een stelling of vraag. (B.v. Elk kind van 10 jaar hoort zakgeld te krijgen. Elke jongen/meisje van 14 jaar hoort zijn/haar eigen kamer schoon te houden. Enz.) Leerling 1 mag beginnen zijn mening over de stelling te geven, mét een argument. Leerling 2 moet dit samenvatten en geeft daarna een eigen argument ervoor of ertegen. Leerling 3 vat beide meningen samen en geeft daarna nog een argument voor of tegen. Zo gaat het door tot alle leerlingen zijn geweest. De laatste heeft het uiteraard het moeilijkst, maar veel leerlingen vinden dit een erg leuke opdracht en zullen er gemotiveerd mee aan de slag gaan. Een voorbeeld:

Stelling: Elk kind van 10 jaar hoort zakgeld te krijgen:

Lln.1: Ik vind dat elk kind van 10 jaar zakgeld hoort te krijgen, want je moet toch self cadeautjies voor de verjaardag van je vader en moeder kunnen kopen.

Lln.2: 1 is het met de stelling eens omdat je dan cadeautjies voor je ouders kunt kopen. Dat vind ik ook, maar alleen in Nederland of een ander rijk land want anders hebben je ouders niet genoeg geld over.

Lln.3: 1 en 2 vinden dat elk kind van 10 jaar zakgeld moet krijgen omdat je dan self iets voor de verjaardag van je ouders kunt kopen. Maar je ouders moeten wel genoeg geld hebben. Volgens mij kun je ook in een arm land als kind van 10 wel zakgeld krijgen, want daar mag je al werken op die leeftyd, b.v. als schoenenpoetser.

Lln.4: 1, 2 en 3 vinden dat elk kind van 10 jaar zakgeld moet krijgen om o.a. iets voor de verjaardag van je ouders te kunnen komen; 2 vindt dat je het alleen moet krijgen als je ouders rijk genoeg zijn, maar 3 vindt dat kinderen uit arme landen self wel iets kunnen verdienen en dat mogen houden. Maar ik vind dat het gewoon afhangt van hoe het op dat moment bij jou thuis is. Als je in een rijk land woont, maar je ouders zijn allebei werkeloos, dan moet op dat moment al het geld dat er is gebruik word voor eten en zo.

*c. Geïntegreerd discussiespel*

Een nog moeilikere, maar zinvolle oefening laat leerlingen ook een compromis formuleren tussen twee tegengestelde meningen. Ook hier kan weer een stelling of casus (b.v. moreel dilemma, zoals in het voorbeeld hieronder) gegee word. Om te beginnen zijn groepen van 3 leerlingen het gemakkelykst. Maar groepen van 4 tot 6 leerlingen vraen nog meer inlevings- en argumentatievermogen. Deze zijn over het algemeen alleen geschikt voor de wat meer intellektueel ingestelde leerlingen vanaf 10 jaar (ook in het voortgezet onderwys).

Een voorbeeld:

Casus: een leerling heeft toegestemd op het verjaardagfeestje van een niet-populair klasgenootje te komen. De dag vóór het partijtje krijgt ze ook een uitnodiging om met haar buurmeisje naar een beroemd safaripark te gaan (wat ze heel graag wil). Wat moet ze nu doen?

Lln.1 moet een standpunt innemen waarbij word beargumenteerd waarom ze toch naar het verjaardagpartijtje gaat.

Lln.2 moet het standpunt van lln.1 samenvatten en daarna het standpunt innemen waarbij word beargumenteerd waarom ze naar het safaripark gaat en de verjaardag afzegt.

Lln.3 moet beide standpunten samenvatten en een compromisoplossing proberen voor te stellen waarbij beide bovengenoemde argumente word geïntegreerd.

Als er nog meer leerlinge zijn, kan lln.4 die standpunten van lln.2 en 3 weergee en daar self een nuw compromis voor bedenken. Zo ook met lln.5 en 6.

Met dit laatste voorbeeld komen we al heel dicht by morele discussies. Bekend zijn die morele dilemma's zoals Kohlberg die heeft geïntroduceerd. Die casus by c (geïntegreerd discussiespel) is al een voorbeeld van een moreel dilemma. Overigens hoeft niet elk moreel vraagstuk in die vorm van een moreel dilemma aangeboden te word. Van belang is verder dat leerlinge steeds in zo heterogeen mogelike groepe zitten (naar sekse, levensbeskouwelike en/of etnische achtergrond, intellektuele capaciteite, etc.), want die sociale diversiteit van leerlinge als zodanig is al een bron van sociale leermomente (verborgen curriculum).

Elk vak leent zich voor dit soort oefeningen, maar sommige vakken zijn meer geschikt dan andere. Godsdienst, talen, aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, biologie en gezond gedrag leveren altijd veel discussiestof op; wiskunde beduidend minder. Natuur- en scheikunde liggen hier wat tussenin. Hoe meer discussies geïntegreerd met leerstof worden aangeboden, hoe meer effect te verwachten valt, zowel wat betreft het leren van bepaalde vakkennis als het ontwikkelen in meningsvorming en morele argumentatie.

Dat ook hier overdrijven schadelijk is, zal hopelijk duidelijk zijn. Het blijkt dat gemiddeld niet meer dan twee echte discussiesessies per week in de bovenbouw van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs ingeroosterd moeten worden, al kan uiteraard in elke les wel eens een spontane discussie rond morele vraagstukken plaatsvinden.

Nog enkele praktische tips:

- a. Zorg dat de argumenten voor de morele vraagstukken niet in de leerboeken e.d. te vinden zijn.
- b. Het morele vraagstuk moet altijd geschikt zijn voor diverse standpunten (dus geen vraagstukken die met feiten kunnen worden afgedaan).
- c. Laat de uitkomst van de discussie schriftelijk vastleggen en maak dit tot onderdeel van de beoordeling voor dit vak.

Welke discussies lenen zich voor jonge kinderen?

In de leerstof voor jonge kinderen is vaak minder aanleiding om een morele discussie te voeren. Toch zijn er veel mogelijkheden zelf te creëren. Vaak is het handig om dan gebeurtenissen met dieren in te voeren – dit spreekt jongere kinderen meest wel aan. Neem het volgende voorbeeld:

Janneke en Pieter hebben thuis twee katten. Op een dag besluiten hun ouders ook een hond te nemen. Op de dag dat de puppy arriveert is het kermis. De katten vliegen de puppy aan om daarna in de gordijnen e.d. te klimmen. De puppy heeft in no time een opengehaalde neus en reageert bang op de katten. Hoe moeten ze dit nu oplossen?

Vragen daarbij kunnen zijn:

1. Begrijp je waarom de katten de puppy zo aanvallen en krabben?
2. Begrijp je waarom de puppy steeds naar de katten toegaat?
3. Wat zou je liever zijn, een kat of een puppy (in deze situatie)?
4. Als jij een kat was, wat zou je dan doen om het op te lossen?
5. Als jij een puppy was, wat zou je dan doen om het op te lossen?
6. Als jij het baasje van de katten en de puppy was, hoe zou je het dan oplossen als je alle dieren wilt houden?

Uiteraard zijn er vele variaties op dit soort discussies te bedenken. Als leraar kun je je eigen creativiteit hier op allerlei manieren aanboren!

### **Addendum C**

*Art 6.1, Nederlandse Grondwet, 24 augustus 1815:*

Ieder heeft het recht zijn godsdienst of levensovertuiging, individueel of in gemeenschap met anderen, vrij te belijden, behoudens ieders verantwoordelijkheid volgens de wet.

*Artikel 8:*

Het recht tot vereniging wordt erkend. Bij de wet kan dit recht worden beperkt in het belang van de openbare orde. (art 8)

*Artikel 23:*

1. Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.
2. Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.
3. Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.
4. In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal openbare scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven, al dan niet in een openbare school.
5. De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
6. Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.
7. Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.
8. De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.