

Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool?

Onderzoek naar De Vreedzame School

Leo Pauw

Foto omslag: Fotografie Hanneke Verkleij, Hoorn

Gedrukt door Scan Laser

ISBN 978 90 8850 420 4

© 2013 Leo Pauw

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool?

Onderzoek naar De Vreedzame School

Education and citizenship: what's in the power of the elementary school?

An evaluation of The Peaceable School
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht op gezag van de rector magnificus, prof. dr. G.J. van der Zwaan, ingevolge het besluit van het college voor promoties in het openbaar te verdedigen op 12 juni 2013 des ochtends te 10.30 uur

door

Leo Maarten Johannes Pauw

geboren op 28 mei 1953
te Amsterdam

Promotoren:

Prof. dr. M. de Winter

Prof. dr. T. Wubbels

Het onderzoek dat in dit proefschrift centraal staat werd mede mogelijk gemaakt door financiële steun van de Stichting Kinderpostzegels en de Gemeente Utrecht.

De uitgave van dit proefschrift is mede mogelijk gemaakt door de CED-Groep.

Beoordelingscommissie:

Prof. dr. G.C.M. Knijn

Prof. dr. G. ten Dam

Prof. dr. M. de Haan

Prof. dr. W. Veugelers

Prof. dr. B. van den Brink

Inhoudsopgave

INHOUDSOPGAVE	7
1 INLEIDING EN VRAAGSTELLING	13
1.1 Inleiding	13
1.1.1 De Vreedzame School	13
1.1.2 De pedagogische opdracht van de school	15
1.1.3 Burgerschapsvorming in het onderwijs	16
1.1.4 Wat vermag de school?	17
1.2 Vraagstelling en opbouw	19
1.2.1 Vraagstelling	19
1.2.2 Opbouw van het proefschrift en onderzoeksvragen	20
2 ONDERWIJS EN BURGERSCHAP	23
2.1 Inleiding	23
2.2 Wat verstaan we onder burgerschapsvorming in het onderwijs?	24
2.3 Voorbeelden van expliciete maatschappelijke vorming in de school	29
2.4 Argumenten voor burgerschapsvorming op school	32
2.4.1 Bijdragen aan een gezonde democratie	32
2.4.2 Een positief effect op leerprestaties	34
2.4.3 Onderwijs is altijd burgerschapsvormend: zorg voor explicitering	35
2.5 Argumenten tegen burgerschapsvorming op school	36
2.5.1 De school is er om kennis over te dragen	36
2.5.2 De angst voor indoctrinatie en staatsopvoeding	38
2.5.3 De school heeft een beperkte invloed op burgerschapsvorming	38
2.5.4 De opbrengsten van burgerschapsvorming zijn niet voorspelbaar en toetsbaar	40
2.5.5 Het ontbreken van onderwijsstrategieën en een didactiek voor burgerschaps-vorming	41
2.6 Weging van de argumenten	43
3 DE VREEDZAME SCHOOL: DE CONTEXT	47
3.1 Inleiding	47
3.2 De Vreedzame School: de aanloop	48
3.3 De Vreedzame School: het programma	50

3.3.1	Doelen	50
3.3.2	Doelgroep	51
3.3.3	Invoeringstraject	52
3.3.4	Inhoud van de lessenserie	54
3.3.5	Implementatie via gecertificeerde trainers	55
3.4	Achtergronden voor het ontstaan van De Vreedzame School	55
3.4.1	Is de jeugd moeilijker geworden?	56
3.4.2	Veranderingen in de opvoedingsstructuur	58
3.4.3	Veranderingen in de positie van het kind in de samenleving	59
3.4.4	Individualisering van de samenleving	60
3.4.5	Tanend gezag	61
3.4.6	De instroom van allochtone leerlingen	63
3.4.7	Verschillende culturen en verschillende opvoedingsstijlen	64
3.4.8	Een nieuwe besturingsfilosofie: decentralisatie, schaalvergroting en rekenschap	66
3.4.9	De aanpak van de groei van het speciaal onderwijs	69
3.4.10	Verminderde tolerantie of onvermogen grenzen te stellen?	70
3.4.11	Verzwaren van de maatschappelijke problematiek?	72
3.5	Samenvattend	73
4	DE VREEDZAME SCHOOL: DE PROGRAMMATHEORIE	77
4.1	Inleiding	77
4.1.1	Probleemstelling	77
4.1.2	Normatief en instrumenteel karakter	77
4.1.3	Realistisch evaluatieonderzoek	78
4.1.4	Vraagstelling	79
4.1.5	Methode	80
4.1.6	Opbouw van hoofdstuk 4	81
4.2	Potentiële werkzame bestanddelen: de inhoud	81
4.2.1	Wat is er al bekend over werkzame factoren in formeel burgerschaponderwijs?	81
4.2.2	Informeel leren van burgerschap	83
	Leerlingparticipatie en de school als oefenplaats	83
	Een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school	86
	Sociale verbondenheid en de klas en school als een gemeenschap	87
	De invloed van leeftijdgenoten	88
	Conflictoplossing als centraal thema	90
	Het expliciteren van waarden	91
4.2.3	Member check	92
4.3	Potentiële werkzame bestanddelen: de implementatie	94
4.3.1	Kenmerken van effectieve schoolverbeteringsprogramma's	94
4.3.2	Rol van de schoolleider	96
4.3.3	Kenmerken van effectieve programma's voor sociale competentie	98
4.3.4	Vergelijking Mijs en CASEL	99
4.3.5	Effectiviteitspotentie van De Vreedzame School?	101
4.4	Beantwoording onderzoeksvraag 1	103
4.5	Mogelijke contextuele verschillen	106
4.5.1	Schoolkenmerken	106

	Een veilig of onveilig school- of klasklimaat	107
	Grootte van de school	108
	Onderwijskundig leiderschap	109
4.5.2	Leerkrachtkenmerken	109
	Verwachtingen van leerkrachten t.a.v. de leerlingen	109
	De relatie tussen leerkracht en leerling	110
	Opvatting over professionaliteit	111
	Draagvlak onder leerkrachten in de school	111
4.5.3	Omgevingskenmerken	112
	Ondersteuning door de opvoeding thuis	112
	De cultuur van de straat	113
4.5.4	Programma-integriteit	115
	Vrijblijvendheid in geven van de lessen	115
	Uitvoering van de teamtrainingen en de coaching van leerkrachten	116
	Interne stuurgroep	116
	Duur van de vernieuwing	116
	Kwaliteit van de begeleider	116
4.6	Beantwoording onderzoeksvraag 2	117
5	OPZET EMPIRISCH DEEL ONDERZOEK	121
5.1	Inleiding	121
5.2	Vraagstelling	121
5.3	Mixed Methods-onderzoek	122
5.4	Eerste fase: afname vragenlijsten groep bestaande scholen	123
5.4.1	Instrumenten	123
5.4.2	Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School	123
	Interne structuur van de Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School	124
	Interne consistentie van de subschalen	127
5.4.3	Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School	127
	Interne consistentie Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School	128
5.4.4	Respondenten	128
5.4.5	Analyses vragenlijsten	129
5.5	Tweede fase: interviews op acht scholen	131
5.5.1	Selectie van succesvolle en niet-succesvolle scholen	132
5.5.2	Werkwijze en respondenten	133
	Interviews met schoolleiding en leerkrachten	133
	Interviews met leerlingen	134
5.5.3	Analyse interviews met directie en leerkrachten	135
5.5.4	Analyse interviews met leerlingen	137
5.6	Derde fase: vragenlijsten op startende scholen	137
5.6.1	Instrument	137
5.6.2	Werkwijze	138
5.6.3	Respondenten	138
5.6.4	Analyse	138
5.7	Samenvatting opzet evaluatieonderzoek	138

6	RESULTATEN EMPIRISCH DEEL ONDERZOEK	141
6.1	Inleiding	141
6.2	Onderzoeksvraag 3: verschil in ervaren klas- en schoolklimaat	141
6.2.1	Vragenlijst Schoolklimaat: verschil tussen voor en na invoering bestaande scholen	142
6.2.2	Resultaten vragen ervaren effecten Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School	142
6.2.3	Verband tussen successcore en indruk van mate van succes	143
6.2.4	Vragenlijst Schoolklimaat: verschil tussen voor en na invoering startende scholen	143
6.2.5	Interviews met directies en leerkrachten	144
6.2.6	Interviews met leerlingen	146
6.2.7	Beantwoording onderzoeksvraag 3	147
6.3	Onderzoeksvraag 4: beklijft het programma?	148
6.3.1	Resultaten Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School	148
6.3.2	Non-responssscholen	149
6.3.3	Beantwoording onderzoeksvraag 4: Beklijft het programma?	150
6.4	Onderzoeksvraag 5: bevorderende en belemmerende factoren	150
6.4.1	Resultaten regressieanalyse	150
6.4.2	Resultaten interviews schoolleiding en leerkrachten	151
	Inleiding	151
	Interviews schoolleiding en leerkrachten: Rol van de schoolleiding	153
	Interviews schoolleiding en leerkrachten: Draagvlak onder leerkrachten	155
	Interviews schoolleiding en leerkrachten: Vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma	157
	Interviews schoolleiding en leerkrachten: Leerkrachten betrekken het programma op zichzelf	158
	Interviews schoolleiding en leerkrachten: Ouders	160
6.4.3	Resultaten interviews met de leerlingen: de kloof tussen school, thuis en straat	162
	Inleiding	162
	Interviews met leerlingen: Is er sprake van een kloof?	163
	Interviews met leerlingen: Omgaan met verschillen tussen verschillende contexten	164
	Interviews met leerlingen: Wisselende invloed van de kloof op gedrag en attitude	168
	Interviews met leerlingen: Domeinoverschrijdend gedrag	169
6.4.4	Beantwoording onderzoeksvraag 5: bevorderende en belemmerende factoren	170
	Koppeling resultaten aan potentiële werkzame en contextuele factoren	171
	Samenvatting bevorderende en belemmerende factoren	173
7	CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN	177
7.1	Inleiding	177
7.2	Samenvatting beantwoording onderzoeksvragen	177
7.2.1	Inleiding	177
7.2.2	Potentiële werkzame factoren	179
7.2.3	Potentiële bevorderende of belemmerende factoren	179
7.2.4	Is er verschil in ervaren klas- en schoolklimaat voor en na invoering?	180
7.2.5	Beklijft het programma?	180
7.2.6	Welke factoren beïnvloeden het ervaren succes van het programma?	181
7.3	Discussie	183
	Is echte participatie van leerlingen in de school wel haalbaar?	183

Duurzaamheid en programma-integriteit	185
De school niet alleen	185
Inhoudelijke keuze maken	186
7.4 Beperkingen van het onderzoek	188
7.5 Aanbevelingen voor burgerschapsvorming op school	188
EPILOOG	195
SAMENVATTING	199
SUMMARY	205
DANKWOORD	211
CURRICULUM VITAE	213
LITERATUUR	215
BIJLAGEN	231
Bijlage 1: Brief verzoek deelname aan onderzoek	232
Bijlage 2: Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School	233
Bijlage 3: Eigenwaardendiagram Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School	235
Bijlage 4: Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School	237
Bijlage 5a: Vragen interview leerkrachten en directie	239
Bijlage 5b: Koppeling vragen interview leerkrachten en directie aan werkzame factoren, context- en programma-integriteitskenmerken	247
Bijlage 6: Leerlinginterview en vignetten	249
Bijlage 7: Codeerschema interviews directies en leerkrachten	253
Bijlage 8: Frequentieverdeling vraag 6 t/m 13 Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School	255
Bijlage 9: Kenschets scholen (waar interviews plaatsvonden)	258
Bijlage 10: Codeerschema interviews leerlingen	260

1 Inleiding en vraagstelling

1.1. Inleiding

1.1.1 De Vreedzame School

Ergens in het voorjaar van 1997 vertelde een directeur van een Amerikaanse *high school* mij voor het eerst iets over ‘*peer mediation*’ in het onderwijs: conflictbemiddeling door leeftijdgenoten. Hij liet daarbij filmbeelden zien van jongeren die leeftijdgenoten hielpen hun conflicten op te lossen, en vertelde over de positieve effecten hiervan op het klimaat in de klassen en in zijn school. Terwijl ik luisterde en keek naar de beelden, raakte ik onder de indruk van de competenties, maar vooral ook van de betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen, en kreeg ik het gevoel dat hier wellicht een antwoord werd aangereikt op een urgent probleem in onderwijsland.

In 2002 werd een basisschool in een ‘volkswijk’ in Utrecht een half jaar gevolgd met de camera. De documentaire die dit opleverde geeft een schrijnende illustratie van de problematiek waar we in die jaren mee te maken kregen.¹ De school herbergt voor de helft allochtone leerlingen en voor de andere helft autochtone ‘volkskinderen’. Het beeld ontstaat van een team dat het water al jaren aan de lippen staat. In alle klassen zijn grote ordeproblemen en de directie en het team is voortdurend bezig om vervanging te regelen voor leerkrachten die het werk niet aankunnen. Leerlingen worden verdeeld over andere klassen, omdat er geen sollicitanten op de vacatures afkomen. Na verloop van tijd is er toch weer een invalleerkracht die groep 8 wil overnemen. Maar na een maand al neemt ook hij ontslag: *“Ik heb het voor mijn gevoel echt geprobeerd , maar er knapte iets van binnen, het is klaar. Het is een bepaald slag kinderen en het stuit me tegen de borst, discriminerend, kunnen schelden waar ik nog een punt aan kan zuigen, dat ken ik niet en dat wil ik ook niet. Vorige week escaleerde het in de gymles, en dan wordt ik voor dingen uitgemaakt en waarvan ik dan denk, ja, dat neem ik niet in mijn mond, en ik verwacht toch zeker niet dat dat tegen mij gezegd wordt ook. Dan is er een gesprek met de directeur en de ouders moeten op school komen en wordt er een contract getekend, maar de volgende dag gebeurde er iets met een andere jongen, hier op de speelplaats. Die moet eigenlijk gewoon een week binnen blijven, omdat die ontzettend racistisch in de klas was geweest. Ik krijg daar gewoon kippenvel van, als kinderen elkaar zo moedwillig over hoe je eruit ziet pijn willen doen, en dan kwam er weer zo’n woord uit, bij een andere jongen, dat ik denk, ongelooflijk, echt ongelooflijk! Dan knakt er iets bij je, steeds meer, en dan zit je in zo’n klas, en dan wordt het weer rumoerig, en in plaats van op je strepen te gaan, had ik op een gegeven moment zo iets van ‘laat maar, ze doen maar’.”*

Ik werkte sinds 1975 in het onderwijs en begon in 1986 als onderwijsadviseur in Utrecht basisscholen te adviseren bij de aanpak van ‘zorgleerlingen’. Lag in het begin de nadruk sterk op de achterblijvende cognitieve ontwikkeling van leerlingen, gaandeweg werd ik steeds vaker geconfronteerd met vragen van leerkrachten en directies van basisscholen over het gedrag van

¹ Verkregen op 4 september 2012 via: <http://www.hollanddoc.nl/kijk-luister/documentairemakers/wim-schepens.html?playurn=urn:vpro:media:program:3182348¤tPage=1>

leerlingen en over ordeproblemen. Scholen klaagden erover hoe moeilijk het was om personeel te krijgen voor de hogere groepen, met name in scholen in achterstandswijken. En als er al leerkrachten te vinden waren, dan was het niet vreemd als ze, zoals in het voorbeeld hierboven, al na korte tijd afhaakten als gevolg van de uit de hand lopende ordeproblematiek. De meeste klachten van scholen en leerkrachten betroffen het gedrag van leerlingen: te mondig, te assertief, te weinig rekening houdend met anderen, korte lontjes, snel ontvlambaar, veel conflicten, en te weinig respect voor het gezag in klas en school.

Die ordeproblematiek werd in sommige scholen versterkt door een snelle verandering van de leerlingpopulatie. Ik maakte mee hoe in die jaren in een kort tijdsbestek een basisschool in de wijk Kanaleneiland in Utrecht geheel van kleur verschoot: waren de klassen tot de jaren zeventig bevolkt door witte kinderen uit rooms-katholieke middenstandsgesinnen, twee decennia later bestond de populatie vrijwel geheel uit kinderen van gezinnen afkomstig uit het Rif-gebergte in Marokko. De vanzelfsprekendheid waarmee leerkrachten tot dan toe hadden onderwezen was verdwenen.

Deze vragen rondom de problematiek van het gedrag van leerlingen in de scholen liepen parallel aan een bredere, maatschappelijke zorg om de vorming van de jeugd in de jaren negentig van de vorige eeuw. In 1990 hield de toenmalige Minister van Onderwijs en Wetenschappen, J.M.M. Ritzen, een rede onder de titel 'Onderwijs 1995 en daarna'. In die rede benadrukte Ritzen de functie die de school heeft in het overdragen van normen en waarden. In een volgende - later vaak aangehaalde - rede in juni 1992, die de titel 'De pedagogische opdracht van het onderwijs' (Ritzen, 1992) had, geeft hij aan zijn initiatief een vervolg, door de onderwijskoepelorganisaties op te roepen die pedagogische opdracht in het onderwijs vorm te geven. Hierin plaatst hij zijn pleidooi in de context van de veranderingen in de Nederlandse samenleving in de afgelopen decennia: het wegvallen van de bindende kracht van de zuilen, de emancipatie- en individualiseringsprocessen met als gevolg eigen keuzes, normen en waarden, de door migratie veranderde bevolkingssamenstelling, de toename in omvang en invloed van informatie, en de kritischer opstelling van de media (Ritzen, 1992). Het leek vooral het spanningsveld tussen individuele vrijheid en gemeenschappelijk samenleven te zijn dat de aanleiding vormde voor zijn initiatief: *"De meeste mensen willen niet terug naar een samenleving waarin gesloten stelsels ons leiden bij het doen en laten. We kunnen evenmin voort op de weg waarin de vraag of je je aan de norm houdt of niet, aan de willekeur van elk individu afzonderlijk wordt overgelaten"* (Ritzen, 1992).

De zorg om het gedrag van leerlingen in de klas (en de roep om ondersteuning daarbij) en de overtuiging dat scholen kinderen niet alleen moesten leren lezen, schrijven en rekenen, maar ook een bijdrage hadden te leveren aan de persoonlijke, sociale en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen, vormden de aanleiding om ons - na de presentatie van de hiervoor genoemde Amerikaan - te verdiepen in programma's voor *peer mediation*. Zo ontstond na een oriëntatie op dergelijke programma's, gevolgd door een studiebezoek in 1998 aan het *Resolving Conflicts Creatively Program* in New York City, uiteindelijk De Vreedzame School. *Peer mediation* vormde een belangrijke inspiratiebron, maar De Vreedzame School werd meer dan een programma voor *peer mediation*. Het werd een schoolbreed programma voor basisscholen dat ernaar streeft de school een democratische gemeenschap te laten worden, waarin kinderen en leerkrachten leren om conflicten constructief op te lossen, én waarin kinderen een stem krijgen, betrokken worden bij en verantwoordelijkheid leren dragen voor het sociale klimaat in die gemeenschap. Met een tweeledig doel: de onzekerheid en handelingsverlegenheid bij onderwijsgevend personeel ten aanzien van het veranderde gedrag van kinderen te doen verminderen, én een bijdrage te

leveren aan de persoonlijke en maatschappelijke vorming van de leerlingen. Het bleek een programma te zijn dat zich mocht verheugen in de belangstelling van scholen: sinds de start in 1999 wordt het in toenemende mate op basisscholen ingevoerd (in 2012 waren er meer dan 500 basisscholen die het programma hadden ingevoerd, met een jaarlijkse groei van ongeveer 45 scholen).

1.1.2 De pedagogische opdracht van de school

Zoals uit het voorgaande wel al duidelijk werd: De Vreedzame School kwam niet uit de lucht vallen. Na een periode waarin de nadruk in het onderwijsbeleid had gelegen op effectiviteit en 'back to basics' (zie o.a. Klaassen, 1993) werd er opeens weer aandacht gevraagd voor de 'pedagogische opdracht' van de school. Na de rede van Ritzen in 1992 is die 'pedagogische opdracht' niet meer weg te denken uit de discussies over het onderwijsbeleid. In 1993 werd het 'Platform pedagogische opdracht van het onderwijs' geïnstalleerd. In het eindrapport 'De school van je leven' werd er onder andere op gewezen dat er meer aandacht moet komen voor de voorbereiding op democratisch staatsburgerschap (Platform pedagogische opdracht van het onderwijs, 1996). In de jaren daarna komt de nadruk te liggen op het begrip 'sociale cohesie', op de rol van het onderwijs in het terugdringen van het verlies van sociale samenhang in de samenleving.

In 2001 vroeg het kabinet de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) advies over de verschuiving van de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van het gezin naar andere opvoeders (zoals de school en de kinderopvang) en over het verdwijnen van de vanzelfsprekendheid bij deze professionals door de 'toenemende differentiatie bijvoorbeeld naar etniciteit en culturele/religieuze waarden en normen'. De Raad hield in haar advies 'Aansprekend opvoeden' (RMO, 2001) een pleidooi voor 'verdichting van de opvoeding': het dichteren van het gat in de pedagogische infrastructuur, waarin ook de rol van het onderwijs werd benadrukt. De Raad noemde in dit advies eveneens een aantal voorbeelden van maatschappelijke ontwikkelingen die ervoor hebben gezorgd dat de pedagogische opdracht van de school weer in het centrum van de aandacht is komen te staan, zoals het verdwijnen van de traditionele gezagsverhoudingen in het gezin, de individualisering, de secularisatie, de toenemende openheid van het gezin, de komst van migranten, en de terugtrekkende overheid (RMO, 2001).

In 2002 publiceert de Onderwijsraad een verkenning onder de titel 'Samen Leren Leven; verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap', waarin aandacht voor voorbeelden van scholen die al veel doen aan het bevorderen van de maatschappelijke samenhang (Onderwijsraad, 2002). Een jaar later bepleit de Onderwijsraad in haar advies 'Onderwijs en burgerschap' opname van een verplichting voor scholen om een bijdrage te leveren aan burgerschapsvorming in de onderwijswetten en de kerndoelen. De raad concludeert uit de gesprekken met mensen uit het onderwijs (scholen, schoolbesturen en 'omliggende' instellingen), vertegenwoordigers van de lokale overheid en wetenschappers, dat *'allen het als een opdracht zien om burgerschap in en rondom het onderwijs te versterken'* (Onderwijsraad, 2003). De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid sluit zich in het in 2003 gepubliceerde rapport 'Waarden, normen en de last van het gedrag' aan bij deze algemene doelbepaling over burgerschapsvorming in de onderwijswetgeving (WRR, 2003). In 2004 houdt De Winter in een essay voor de WRR onder de titel 'Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang' een pleidooi voor een democratisch-pedagogisch offensief. Het onderwijs zou via een longitudinale en planmatige

aanpak kinderen de kennis, vaardigheden en attitudes moeten bijbrengen die nodig zijn voor het leven in en onderhouden van een democratische samenleving (De Winter, 2004).

1.1.3 Burgerschapsvorming in het onderwijs

De aandacht voor de pedagogische opdracht van de school, voor het gedrag van kinderen (voortkomend vanuit een zorg van de scholen zelf) en het overdragen van waarden en normen (voortkomend vanuit een maatschappelijke zorg omtrent de jeugd), werd gaandeweg steeds specifiek geformuleerd in termen van *burgerschapsvorming*. Die aandacht mondt uiteindelijk uit in wetgeving op dit terrein. Sinds 2006 zijn scholen verplicht om in hun onderwijs aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie (Ministerie van OCW, 2005). De in de wet opgenomen opdracht op het terrein van burgerschapsvorming regelde niet *hoe* scholen burgerschap moeten bevorderen, maar formuleerde slechts een inspanningsverplichting voor scholen.

Inmiddels zijn we zes jaar verder. De Inspectie constateert dat er sinds de wettelijke verplichting in 2006 weinig vooruitgang te zien is in de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs (Inspectie van het Onderwijs 2010; 2011). Er blijken weinig vorderingen te zijn in de richting van een curriculum met concrete doelen en een daarop afgestemd aanbod. Scholen hebben vaak wel een aanbod waarmee ze tot op zekere hoogte aan de burgerschapsverplichting voldoen. Vaak gaat het om aanbod op het terrein van sociale competentie, en ontbreekt de meer specifieke invulling van burgerschap. De Inspectie hanteert de term *patchwork* (Inspectie van het Onderwijs, 2009) om aan te geven dat burgerschapsvorming het risico loopt te blijven steken in een opsomming van losse activiteiten en projecten, in plaats van een over leerjaren en leergebieden samenhangend aanbod.

De Inspectie spreekt op grond daarvan van stagnatie van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Bevindingen uit ander onderzoek ondersteunen de constateringen van de Inspectie. Zo concludeert de Alliantie Burgerschap² dat er weinig vooruitgang valt te bespeuren ten aanzien van de burgerschapscompetenties van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, en dat er soms zelfs sprake is van een afname (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010). De Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) op het terrein van burgerschapsonderwijs die het CITO in 2009 in het basisonderwijs uitvoerde, liet een aanzienlijk verschil zien tussen de door het PPON omschreven gewenste kennisopbrengsten van het burgerschapsonderwijs en de gerealiseerde opbrengsten (Wagenaar, Van der Schoot & Hemker, 2011). Slechts 42% van de kinderen (in groep 8) bereikt wat het PPON beschouwt als een voldoende niveau voor sociaal-cultureel burgerschap (bijvoorbeeld kennis van de samenleving en geestelijke stromingen) en maar 25% bereikt dit niveau voor politiek burgerschap (zoals kennis van democratie, bestuur en organisaties). Ook uit internationaal vergelijkend onderzoek naar burgerschapskennis van veertienjarige leerlingen (European Commission, 2011; Kerr, Sturman, Schulz en Burge, 2010) blijkt dat de Nederlandse gemiddelde score onder het Europees gemiddelde ligt. Veruit de meeste Europese landen doen het beter, met de hoogste scores in Finland en Denemarken (Maslowski, Naayer, Isac, Oonk & Van der Werf, 2010).

² De Alliantie Burgerschap is een landelijk samenwerkingsverband op het gebied van burgerschapsonderwijs bestaande uit enkele scholen voor primair en voortgezet onderwijs, kennisinstellingen (universiteiten, hogescholen, pedagogische centra, Cito, SLO) en de Inspectie van het Onderwijs.

De Inspectie constateert dan ook dat uit de geringe gegevens die beschikbaar zijn over de sociale opbrengsten van scholen het beeld naar voren komt dat in het basisonderwijs veel leerlingen niet de standaarden halen die volgens deskundigen wel gehaald zouden moeten worden, en dat Nederland wat burgerschapscompetenties van leerlingen in het voortgezet onderwijs betreft achterblijft bij andere landen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Ze wijst op de noodzaak van het creëren van randvoorwaarden die de ontwikkeling van burgerschaps- onderwijs op scholen bevorderen, zoals de ontwikkeling van meetinstrumenten en onderzoek naar succesfactoren. Ook meer inzicht in de sociale opbrengsten van onderwijs zou daarvan onderdeel moeten zijn, evenals kennis over ‘wat werkt’: er is nog weinig inzicht in de effecten van invullingen van burgerschapsonderwijs op wat leerlingen leren.

Een van de conclusies van het advies dat de Onderwijsraad in 2012 (op verzoek van de Minister van Onderwijs) publiceerde, is dat de stagnatie in burgerschapsonderwijs mede veroorzaakt wordt door het gebrek aan kennis over wat effectief is en voor welke leerlingen en door het ontbreken van handvatten en instrumenten voor de ontwikkeling en invoering van effectief burgerschapsonderwijs. De raad bepleit het stimuleren van kennisopbouw op dit terrein (Onderwijsraad, 2012).

1.1.4 Wat vermag de school?

De hierboven beschreven ontwikkeling - en zeker ook de stagnatie in die ontwikkeling - doet een aantal vragen rijzen. De samenleving, overheid, politiek, en ouders verwachten van scholen een bijdrage aan het oplossen van een ogenschijnlijk onbegrensd aantal maatschappelijke vragen en problemen, van gezond gedrag tot verkeersveiligheid, van emancipatie van minderheden tot bestrijding van sociale ongelijkheid. Als de samenleving tekortkomingen vertoont, is een van de eerste reflexen: het onderwijs inschakelen om de tekorten op te heffen. Zo ook ten aanzien van de persoonlijke en maatschappelijke vorming van de jeugd.

De vraag is of dat een reële verwachting is, met name op het gebied van burgerschapsvorming. Deze van oudsher aan het onderwijs gekoppelde taak is wellicht niet voor niets de afgelopen decennia ondergesneeuwd geraakt onder het grote aantal andere ‘claims’ vanuit de samenleving. Schuyt (2006) vraagt zich zelfs af hoe het onderwijs ooit kan slagen in een opdracht tot maatschappelijke verandering, als het onderwijssysteem zelf gezien kan worden als deel van, of als neerslag van diezelfde maatschappelijke problematiek waar het een oplossing voor moet bieden.

Zeker bij ‘burgerschapsvorming’ mag de fundamentele vraag gesteld worden: wat vermag de school eigenlijk? Is zij wel in staat om gedrag en houdingen van kinderen op dit terrein te beïnvloeden? Heeft een programma als De Vreedzame School wel invloed op de maatschappelijke vorming van kinderen? Wat is er al geprobeerd aan onderwijsexperimenten op dit terrein? Zijn er lessen die we kunnen trekken uit ervaringen eerder of elders? Wat is er bekend over de manier waarop kinderen op jonge leeftijd de kennis, houding en vaardigheden kunnen verwerven die ze nodig hebben om als burger van deze samenleving te kunnen meedoen? Hoe verhoudt zich de invloed van de school tot die van de ouders, de buurt, de straat en andere contexten waarin kinderen zich begeven? Natuurlijk vervult de school een belangrijke maatschappelijke taak ten aanzien van de overdracht van democratische kernwaarden, en van de kennis, attitudes en vaardigheden die nodig zijn voor de ontwikkeling van burgerschap. Maar behalve de school spelen ook de ouders, de lokale gemeenschap en de samenleving als

geheel een belangrijke rol bij de ontwikkeling daarvan. Klaassen (1996) geeft aan dat het onderwijs nooit alleen de maatschappelijke problemen kan oplossen, en dat er bijdragen nodig zijn van andere socialisatie-contexten (gezin, leeftijdgenoten, media, arbeidsorganisatie, overheid en politiek). Ook Biesta benadrukt dat jongeren minstens net zoveel leren over democratie en burgerschap als gevolg van de democratische en niet-democratische ervaringen die ze opdoen in hun dagelijks leven als van het officiële burgerschapscurriculum (Biesta, 2006; Biesta & Lawy, 2006).

En mochten scholen al effectief kunnen zijn in het leveren van een bijdrage aan burgerschapsvorming, geldt dat dan ook voor scholen in 'probleemwijken'? Het maakt nogal uit in welke omgeving kinderen opgroeien, en in welke mate de school tegenwicht moet bieden tegen de invloed van de straat. De ontwikkeling van kinderen is afhankelijk van de aansluiting van de school, het gezin en de straat op elkaar. Er zijn wijken in Nederland waar de 'sociale toxiciteit' zo hoog is opgelopen dat de straatcultuur haaks staat op de doelen die de school wil bereiken met haar leerlingen (De Winter, 2005). Het ontwikkelen van burgerschap veronderstelt een zekere mate van verbondenheid met de samenleving: de kwaliteit van de sociale bindingen die jongeren onderhouden met hun omgeving (gezin, familie, buurt, school en maatschappij) bepalen of jongeren zich ontwikkelen tot verantwoordelijke en betrokken burgers (Resnick et al., 1997; zie ook De Winter, 2000). In de achterstandswijken van de grote steden groeien echter groepen kinderen op voor wie binding aan de democratische rechtsstaat niet meer vanzelfsprekend is. Deze kinderen hebben te maken met omgevingen die steeds minder verbindingskracht ontwikkelen: probleemgezinnen in onveilige buurten die gekenmerkt worden door overlast, illegaliteit, criminaliteit, armoede en werkeloosheid. Anderson (1999) liet in een kwalitatieve studie naar het leven van jongeren in een zwarte getto in Philadelphia zien hoe zeer het dagelijkse handelen van jongeren bepaald wordt door een constante '*craving for respect*', als een vorm van sociaal kapitaal dat je beschermt tegen de bedreigingen van de straat. Om jezelf staande te houden in zo'n omgeving moet je voortdurend respect afdwingen. En dat doe je door geweld te gebruiken. In een dergelijke context is het vermijden van of het wegglopen bij een conflict onacceptabel. Ook in Nederland is die 'code van de straat' in sommige wijken pregnant aanwezig. De Jong (2007) deed jarenlang etnografisch onderzoek naar jongens met een Marokkaanse achtergrond in Amsterdam Nieuw-West. De Jong onderscheidde zeven 'straatwaarden'. Eén daarvan is 'ballen tonen'. Een voorbeeld illustreert waar het over gaat:

"We waren een keer aan het poolen daar. Toen stond er verderop zo'n groepje van die Hollanders. En wij hadden die keer Fouad bij ons, m'n broertje. Hij was nog écht jong toen. Hij moest nog bewijzen dat 'ie ballen had. Je weet toch? Dus wij van: "Wees een man. Ga naar die gast toe en sla hem op z'n bek." Hij hoefde ook niet te winnen of zo. Ik bedoel, wij zouden hem gaan helpen, natuurlijk. Standaard. Maar hij moest alleen laten zien dat hij eerst in z'n eentje durfde te gaan en hun uitlokken. We nog van: "En als je niet durft? Dan rammen we je buiten met z'n allen in mekaar!" Je had 'm moeten zien, ashabi! Hij wist niet hoe snel, hoe hard hij die gozer moest beuken! Zo bang was 'ie van ons!"

Op scholen die in 'problematische' wijken met De Vreedzame School werken, waar kinderen onderwezen wordt conflicten niet met geweld op te lossen, maar te zoeken naar win-win-oplossingen, moet dus wel haast een groot spanningsveld ontstaan. De vraag is of de

inspanningen gericht op de bevordering van burgerschap van scholen in dergelijke wijken voldoende tegenwicht kunnen bieden aan die ‘code van straat’ (zie ook De Winter, 2005). Een andere vraag is de inhoudelijke invulling van het begrip ‘burgerschap’. Het begrip ‘burgerschap’ lijkt op het eerste gezicht wellicht een begrip waar consensus over is, maar het tegendeel is het geval. We komen er in hoofdstuk 2 uitvoeriger op terug, maar burgerschapsvorming kan gericht zijn op aanpassing en disciplineren, maar ook op het bevorderen van kritische, zelfstandig denkende burgers (Leenders & Veugelers, 2004). Burgerschapsvorming kan vele meesters dienen, zoals de geschiedenis heeft uitgewezen. Zodra we gaan praten over het overdragen van waarden is er direct het probleem dat er over dergelijke algemene waarden oppervlakkig gezien wel een zekere consensus kan bestaan, maar dat de meningen al snel heel erg uiteen kunnen lopen als we nagaan wat een dergelijke waarde in de praktijk inhoudt. Ook De Winter geeft aan dat een begrip als ‘deugd’ vrijwel altijd multi-interpretabel is: *“Veel deugden of omschrijvingen van ‘goed karakter’ lijken weliswaar universeel (te vinden bij Aristoteles, de Tien Geboden, de Koran, of zelfs in de manifesten van de Komsomol), maar blijken bij concretere uitwerking toch zeer ideologisch gevoelig”* (De Winter, 2004).

En naast deze forse inhoudelijke verschillen zijn er ook grote verschillen in aanpak mogelijk: van overdracht van waarden tot de school als oefenplaats voor burgerschap; van een kortlopend eenmalig project tot een programma gericht op cultuurverandering. Welke aanpak heeft de meeste kans van slagen? Het huidige beleid van de overheid is er op gericht om scholen de ruimte te geven om zelf invulling te geven aan het onderwijs (Ministerie van OCW, 2004). Er wordt dus wel voorgeschreven dát scholen aandacht zouden moeten geven aan burgerschap en sociale integratie, maar niet hóe. Het risico van deze vrijblijvendheid is dat scholen een zeer divers palet van activiteiten kunnen gaan uitvoeren onder de noemer ‘burgerschapsvorming’, zoals het invoeren van een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling, aandacht voor levensvaardigheden, lessen in ‘goed en kwaad’, een uitwisselingsproject met een kleurrijke school, een leerlingraad in school, een verkiezingsproject, of lessen maatschappijleer. Natuurlijk is er in de verzuilde traditie van het Nederlandse onderwijs een allergie voor ‘staatspedagogiek’, maar aanbevelingen voor een effectieve aanpak van burgerschapsvorming zouden toch zinvol kunnen zijn.

1.2 Vraagstelling en opbouw

1.2.1 Vraagstelling

Dit proefschrift wil niet álle hierboven opgeworpen vragen beantwoorden, maar wil wel een bijdrage leveren aan de kennisopbouw rondom burgerschapsvorming in het onderwijs. Het thema van dit proefschrift is: *Wat vermag de basisschool als het gaat om burgerschapsvorming?* Simpel gesteld gaat het om twee vragen: de vraag of burgerschapsvorming op school wel zinvol (mogelijk, wenselijk) is, en – mocht dat zo zijn – *hoe* dat er dan uit zou moeten zien. Dit proefschrift gaat op zoek naar de invloed van de school op dit terrein, maar wil tevens aanbevelingen doen voor de praktijk van burgerschapsvorming.

De bespreking hiervan vindt mede plaats aan de hand van een evaluatieonderzoek naar het programma De Vreedzame School. Hoewel De Vreedzame School is ontstaan in een periode dat het begrip ‘burgerschapsvorming’ nog nauwelijks opgang deed in het onderwijsveld, was het wel

een programma voor burgerschapsvorming 'avant la lettre'. Door de school en klas in te richten als een 'oefenplaats' besteedt het programma aandacht aan basale burgerschapscompetenties als omgaan met verschillen, constructief conflicten en problemen oplossen, omgangsvaardigheden en verantwoordelijkheid nemen voor de gemeenschap (Pauw & Van Sonderen, 2002, 2006). Bestudering van dit programma dat al enkele jaren door veel scholen wordt gebruikt, kan licht werpen op een aantal van de gestelde vragen, met name op de wijze waarop burgerschapsvorming in het onderwijs gestalte zou dienen te krijgen.³

De ervaring in de praktijk van de afgelopen tien jaar bij het invoeren van De Vreedzame School op ongeveer 500 basisscholen in Nederland leert dat scholen verschillen in de mate van succes wat de implementatie van het programma betreft. De ene school 'benut' de mogelijkheden die het programma biedt beter dan de andere. Op de ene school worden zo op het eerste gezicht sterkere positieve veranderingen waargenomen dan op de andere. De vraag dient zich aan welke factoren een rol spelen bij het al dan niet succesvol implementeren van het programma.

We richten het onderzoek vooral op de implementatie van de interventie omdat deze waarschijnlijk nog onvoldoende gestandaardiseerd is uitgevoerd om experimenteel effectonderzoek te doen. We zullen eerst meer moeten weten over de mechanismen en contextuele factoren die een rol spelen bij de invoering van een dergelijke complexe vernieuwing voor experimenteel effectonderzoek aan de orde kan zijn. Met de kennis verkregen in deze evaluatiestrategie kan (zie o.a. Rossi, 2004, Pawson & Tilley, 1997) de interventie eventueel worden aangepast en verbeterd, waarna experimenteel effectonderzoek op leerlingniveau kan plaatsvinden. Er is in dit onderzoek gekozen voor een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek waarmee we inzicht willen krijgen in de veranderingsmechanismen van het programma en in de contextuele factoren die de werking van het programma belemmeren of juist bevorderen. Hoewel we vrijwel geen gegevens verzamelen over de effecten op leerlingniveau, verzamelen we middels dit onderzoek op scholen die al jaren met het programma werken wel gegevens over de effecten van De Vreedzame School op het klas- en schoolklimaat in de ogen van schoolleiders en leerkrachten. Ondanks dat de nadruk in het onderzoek dus ligt op de vraag naar de succes- en risicofactoren benutten we de gegevens ook om een indruk te krijgen van de mate waarin de doelen van het programma in de percepties van de deelnemende scholen worden gerealiseerd, en van de mate waarin het programma beklijft een aantal jaren na de invoering.

Het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School gebruiken we aldus om de kennisbasis over burgerschapsvorming in het onderwijs uit te breiden.

1.2.2 Opbouw van het proefschrift en onderzoeksvragen

Het proefschrift is als volgt opgebouwd. In het volgende hoofdstuk gaan we eerst in op de vraag of burgerschapsvorming wel een taak van de school dient te zijn. De centrale vraag voor dit hoofdstuk is: *Welke argumenten zijn er om de school al dan niet als een geschikte plek voor burgerschapsvorming te beschouwen?*

³ Onder invloed van de hiervoor omschreven wetswijziging is het programma vanaf 2008 doorontwikkeld en versterkt met een explicietere invulling van democratisch burgerschap. Het vernieuwde programma laat kinderen van vier tot twaalf jaar een zorgvuldig opgebouwd leerplan ondergaan dat ernaar streeft om kinderen kennis van de democratie te laten opdoen, hen democratische vaardigheden te onderwijzen en die toe te laten passen in de dagelijkse praktijk in klas en school, en om democratische attitudes te ontwikkelen (de 'wil' om democratisch te zijn). In het evaluatieonderzoek dat centraal staat in dit proefschrift is de eerste versie van het programma onderzocht.

Vervolgens zoomen we in op het programma De Vreedzame School. In hoofdstuk 3 wordt het programma kort beschreven, waarna we de aanleiding voor en de achtergrond van het ontstaan van het programma schetsen. Vanaf hoofdstuk 4 staat het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School centraal, waarin de vijf volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

1. *Wat zijn de potentiële werkzame factoren in het programma van De Vreedzame School: waarom en op welke manieren zou het programma de gewenste verandering kunnen veroorzaken?*
2. *Welke contextuele factoren zouden het succes van de invoering van De Vreedzame School kunnen beïnvloeden?*
3. *Is er verschil in het door de school ervaren klas- en schoolklimaat voor en na invoering van De Vreedzame School?*
4. *Beklijft het programma: wordt het na een aantal jaren nog steeds gebruikt, en gebruikt zoals bedoeld?*
5. *Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?*

In hoofdstuk 4 worden de evaluatie-onderzoeksvragen 1 en 2 beantwoord, door middel van een literatuurstudie. Beantwoording van deze twee onderzoeksvragen mondt uit in een overzicht van potentiële werkzame factoren in het programma en van potentiële contextuele factoren die invloed uit kunnen oefenen op het succes van de implementatie. Dit overzicht vormt de basis voor de opzet van het onderzoek voor de beantwoording van de vraag naar de bevorderende en belemmerende factoren (evaluatie-onderzoeksvraag 5).

Voor de beantwoording van de evaluatie-onderzoeksvragen 3, 4 en 5 (het empirische deel van het evaluatieonderzoek) is gekozen voor een *Mixed Methods*-onderzoek, bestaande uit drie fasen:

- 1) De eerste fase van het onderzoek werd gevormd door een onderzoek onder 131 basisscholen die in januari 2009 al drie jaar of langer met het programma werkten.
- 2) In de tweede fase werd een groep van vier scholen die *weinig succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School* middels interviews vergeleken met een groep van vier scholen die *zeer succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School*. (Of een school succesvol is wordt in dit onderzoek bepaald door zelfevaluatie en het oordeel van de externe trainers die de invoering hebben begeleid).
- 3) De derde fase van het onderzoek bestond uit een onderzoek op een groep scholen die in september 2009 zijn gestart met de invoering van het programma.

In hoofdstuk 5 wordt de onderzoeksopzet van het empirische deel van het onderzoek beschreven, waarna in hoofdstuk 6 ingegaan wordt op de resultaten van het onderzoek. In hoofdstuk 7 vatten we de bevindingen van het evaluatieonderzoek samen en keren we terug naar het hoofdstuk van het proefschrift: wat vermag de basisschool als het gaat om burgerschap? Dit laatste hoofdstuk mondt uit in een aantal aanbevelingen voor een zinvolle relatie tussen school en burgerschapsvorming.

2 Onderwijs en burgerschap

“Zal een Lid eener welgeregelde Maatschappij aan de verplichtingen, die hij als Mensch en als Burger te vervullen heeft, voldoen: zo is het volstrekt nodig, dat hij, ten eersten, de Taal van zijn Land verstaat; ten Tweeden, dat hij door middel van het schrift zijner gedachten aan anderen weete mede te delen. Ten derden, dat hij tot zoo verre in de Rekenkunde ervaaren zij, als noodig is, om zijne eigene zaaken te kunnen regelen. Ten vierden, dat hij de pligten kenne, welke hij aan het Opperwezen, zich zelve en zijnen medemensch verschuldigd is. Ten vijfden, dat hij onderricht zij van de grondwetten, volgens welke de Maatschappij, waar in hij zijn verblijf houdt, bestuurd wordt, om zich als een goed Burger naar dezelve te kunnen gedraagen”. (Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, 1796).

“The deepest objections to moral and civic education stem from their incompatibility with the conscientious pursuit of truth, which is the necessary aim of all academic schooling” (Murphy, 2004).

2.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 zagen we dat, sinds burgerschapsvorming in 2006 een wettelijke opdracht voor het onderwijs werd, de praktijk in de scholen er een aantal jaren later niet florissant voor staat. De ontwikkeling stagneert, aldus de Inspectie en andere experts. Een aantal vragen kwam bovendien: Wat verstaan we onder burgerschap? Hoe dient burgerschapsonderwijs eruit te zien? Is de school wel in staat om gedrag en houdingen van kinderen op dit terrein te beïnvloeden? Wat is er al geprobeerd aan onderwijsexperimenten op dit terrein? Zijn er lessen die we kunnen trekken uit ervaringen eerder of elders? Wat is er bekend over de manier waarop kinderen op jonge leeftijd de kennis, houding en vaardigheden kunnen verwerven die ze nodig hebben om als burger van deze samenleving te kunnen meedoen? Hoe verhoudt zich de invloed van de school tot die van de ouders, de buurt, de straat en andere contexten waarin kinderen zich begeven? Is het een reële verwachting dat de school een bijdrage kan leveren aan burgerschapsvorming van jeugdigen? Een deel van deze vragen zijn geconcentreerd in de vraag die we in dit hoofdstuk willen beantwoorden: *Welke argumenten zijn er om de school al dan niet als een geschikte plek voor burgerschapsvorming te beschouwen?* Beantwoording van die vraag behelst, zoals we in dit hoofdstuk zullen zien, zowel een beschouwing van empirische gegevens als een afweging op basis van normatieve argumenten.

Het vervolg van dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. We beginnen dit hoofdstuk met een begripsafbakening: waarover praten we als we het hebben over burgerschapsvorming? De Winter (2004, p.45) omschreef het begrip ‘burgerschapsvorming’ als een tombola, waarin voor elk wat wils te vinden is. Zeker sinds het begrip in de onderwijswetten werd opgenomen, leek opeens zo ongeveer alles wat er in het onderwijs plaatsvindt - naast de cognitieve vakken - onder burgerschapsvorming te vallen: activiteiten gericht op morele vorming, een gezonde leefstijl, identiteitsontwikkeling, Europees en wereldburgerschap, participatie, sociale integratie,

politiek burgerschap, sociale vaardigheden, zelfcontrole, mensenrechten, alles werd 'burgerschapsvorming'. Een afbakening lijkt wenselijk.

In par. 2.2 geven we een omschrijving van de belangrijkste begrippen die gebruikt worden in de literatuur over burgerschapsvorming en geven we aan wat we in dit proefschrift onder burgerschapsvorming verstaan. In deze paragraaf komt ook de doelstelling voor burgerschaps onderwijs ter sprake, zoals die in 2005 in de wettelijke opdracht werd geformuleerd. Het is van belang om stil te staan bij de invulling van het begrip burgerschap en de daaruit voortvloeiende doelstellingen van burgerschapsvorming, met name omdat die doelstelling uiteindelijk bepaalt wat er in de klas of school met de leerlingen wordt gedaan: wordt het een debatcompetitie, een actie voor scholen in Zimbabwe, een schoonmaakactie voor de buurt, of lessen over staatsinrichting? Die reflectie is temeer relevant aangezien – zoals we eerder aangaven – scholen vrij zijn om te bepalen hoe zij de opdracht tot burgerschapsvorming invullen.

Ter inleiding op de beantwoording van de vraag naar de argumenten voor of tegen burgerschapsvorming in het onderwijs, schetsen we vervolgens in par. 2.3 een beknopte historie van experimenten in binnen- en buitenland op het terrein van burgerschapsvorming: wat is er al geprobeerd op dit terrein en wat leren we daarvan? Waarna we in par. 2.4 inzoomen op de argumenten voor, in par. 2.5 op de argumenten tegen, om in par. 2.6 de bevindingen samen te vatten en de genoemde argumenten te wegen.

2.2 Wat verstaan we onder burgerschapsvorming in het onderwijs?

De opdracht voor scholen om een bijdrage aan de burgerschapsvorming van de jeugd te leveren komt, zoals we eerder constateerden, voort uit een maatschappelijke behoefte en uit de veronderstelling dat het onderwijs aan die behoefte tegemoet kan komen. Zoals uit het citaat uit 1796 bij het begin van dit hoofdstuk blijkt is die behoefte van oudsher beschreven.⁴

Het begrip 'burgerschap' wordt meestal in verband gebracht met burgerrechten en –plichten behorende bij de natiestaat. De burgers van een staat hebben een bepaalde wettelijke status die rechten en plichten met zich meebrengt, zoals stemrecht of het recht op onderwijs en de dienstplicht. De aard van de natiestaat en de beleving van zoiets als een nationale identiteit is de afgelopen tijd onder invloed van ontwikkelingen als ontzuiling, ontkerkelijking, verstedelijking, migratie, mobiliteit en globalisering veranderd. Zo kunnen migranten zich verbonden voelen met meerdere landen, en kunnen zij hun geld verdienen in het ene land en hun stemrecht uitoefenen in een ander land. Burgerschap heeft verschillende dimensies (o.a. WRR, 1992): een *politiek-juridische* dimensie (stemrecht, staatsburgerschap), een *economische* dimensie (inkomen, belastingplicht, sociale zekerheid) en een *sociaal-culturele* dimensie (taal, familiebanden, waarden).

⁴ Dit citaat is te vinden in een rapport met de titel *Algemeene denkbeelden over het nationaal onderwijs*, dat in 1796 door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werd gepubliceerd. Dit onderwijsplan zou de basis worden voor de eerste schoolwet in Nederland, enkele jaren later. Dit rapport pleitte voor de invoering van een schoolwet waarin het lager onderwijs nationaal zou worden geregeld. In een periode van de geschiedenis waarin een streven naar nationale eenheid centraal stond, lukte het om tegen weerstand in van o.a. orthodox-gereformeerden die de afschaffing van onderwijs op basis van godsdienstovertuiging vreesden, in 1801 een eerste schoolwet tot stand te brengen, die na twee wijzigingen (in 1803 en 1806) voorlopig afgesloten werd. Deze wet had als onderliggende gedachte dat goed georganiseerd onderwijs behulpzaam zou zijn bij het vormen van kinderen tot nuttige, vaderlandslievende en gezagsgetrouwe staatsburgers.

Als er gesproken wordt over ‘burgerschapsvorming’ in het onderwijs dan betreft dat vooral de laatstgenoemde sociaal-culturele dimensie, en soms ook wel – eerder in het voortgezet onderwijs dan in het primair onderwijs - de politiek-juridische dimensie (waarbij het dan gaat om kennis van staatsinrichting e.d.). Burgerschapsvorming in het onderwijs staat, zo zagen we in hoofdstuk 1, sinds de jaren negentig van de twintigste eeuw weer sterk in de belangstelling. Daarbij is de invalshoek met name de maatschappelijke spanning tussen de toegenomen vrijheid en individualisme van de burgers enerzijds en de gemeenschappelijkheid die nodig is om een samenleving te laten functioneren anderzijds (Ritzen, 1992).

Hoewel al in 1992 in een publicatie van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR, 1992) aandacht werd gevraagd voor burgerschap (*Eigentijds Burgerschap*) en het, in 1993 geïnstalleerde, ‘Platform pedagogische opdracht van het onderwijs’ concludeerde dat er meer aandacht diende te komen voor *democratisch staatsburgerschap* (Platform pedagogische opdracht van het onderwijs, 1996), was de term *burgerschapsvorming* nog niet direct gemeengoed. In de jaren die volgden werd de aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs vaak verwoord in de begrippen *pedagogische taak* en *sociale competentie*. In het begin van de 90-er jaren werd in het onderwijs het begrip *sociaal-emotionele vorming* nog gebruikt (zie een programma als *Beter omgaan met jezelf en de ander*; Vos et al., 1994).

Later kwam de term *sociale competentie* meer in zwang. Ten Dam en Volman (2000) definieerden het begrip als volgt: ‘het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het eigen sociale en affectieve functioneren, de interacties tussen mensen en de invloed daarop van de inrichting van de samenleving en de waarden die daarin een rol spelen, dat nodig is om adequaat te participeren in de samenleving’. In deze omschrijving keren twee perspectieven terug: een ontwikkelingspsychologisch perspectief (het vervullen van sociale, emotionele en morele ontwikkelingstaken in de verschillende levensfasen) en een perspectief van sociale participatie in de samenleving (het kunnen functioneren als burger in de samenleving). Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfram en Ledoux (2003) hebben het begrip *sociale competentie* uitgewerkt in drie dimensies: een *intrapersoonlijke* (o.a. zelfvertrouwen, zelfcontrole, zelfkennis), *interpersoonlijke* (o.a. perspectief kunnen nemen, sociaal-communicatieve vaardigheden, verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen) en een *maatschappelijke* dimensie (o.a. met culturele verschillen om kunnen gaan, inzicht in en kennis van de maatschappelijke structuur, verantwoordelijkheid voor de samenleving willen nemen). Burgerschap betreft in hun optiek de twee laatste dimensies: de *interpersoonlijke* en de *maatschappelijke*. De twee genoemde perspectieven (ontwikkelingspsychologisch en sociale participatie in de samenleving) zien we ook terug bij het begrip *Social and Emotional Learning* (vaak afgekort tot SEL) dat in de Verenigde Staten veel wordt gebruikt als een verzamelterm voor programma’s die gericht zijn op het bevorderen van de sociale competentie van leerlingen (zie o.a. Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Hieronder kunnen diverse soorten programma’s vallen, zoals anti-pestprogramma’s, programma’s gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling, op het creëren van een zorgzame, ondersteunende leeromgeving, op coöperatief leren, op het partnerschap tussen ouders en school, maar ook programma’s gericht op actieve betrokkenheid en participatie (zoals de *service learning*-programma’s). SEL wordt vaak gedefinieerd in termen van het leren herkennen van en omgaan met emoties, zorg voor anderen, juiste beslissingen nemen, verantwoordelijk en ethisch gedrag, positieve relaties ontwikkelen en vermijden van negatief gedrag. SEL-programma’s lijken dus met name te verwijzen naar de intrapersonlijke en interpersoonlijke dimensies van het begrip sociale competentie, zoals door Ten Dam en

anderen omschreven, en dan vooral op vaardigheidsniveau. Verder worden met name in de Verenigde Staten de termen *Conflict Resolution Education* (programma's voor conflictoplossing; vaak afgekort tot CRE) en *Service Learning* (leerlingen leveren een betekenisvolle dienst/bijdrage aan de school- of bredere gemeenschap als deel van het academisch curriculum) ook geschaard onder de noemer van burgerschapsactiviteiten.

In de literatuur over burgerschapsvorming komen ook de begrippen 'morele vorming' en 'waardenvorming' geregeld voor. 'Morele vorming' verwijst vaak naar het algemene begrip 'rechtvaardigheid', en de ontwikkeling van het geweten. Morele waarden hebben betrekking op de principes die te maken hebben met geboden en verboden. Zij monden vaak uit in normen: regels die het tussenmenselijk verkeer in goede banen leiden. 'Waardenvorming' heeft een wat bredere connotatie, en kan ook gaan over culturele of esthetische waarden. Waarden zijn principes die bepalend zijn voor ons handelen en het menselijk leven en samenleven zingeven. Zij verwijzen naar opvattingen over 'het goede leven', en drukken een bepaalde verhouding van de mens tot zijn sociale en natuurlijke omgeving uit. Beide begrippen kunnen gezien worden als een aspect van burgerschapsvorming (vgl. o.a. Klaassen, 1996; Wardekker, 2003).

Langzaam maar zeker raakte het begrip *burgerschapsvorming* ingeburgerd als een verzamelnaam voor de hiervoor gebruikte begrippen. In vrijwel alle Europese landen werd *civic education* of *citizenship education* in de eerste jaren van de 21^e eeuw geïntroduceerd (zie o.a. Bron, 2006; Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer & Isac, 2012). Burgerschapsvorming kwam in Nederland vooral te staan in het teken van sociale cohesie, integratie, gemeenschapszin en de versterking van de *civil society*. Dit is goed te zien in de Memorie van Toelichting bij de eerder genoemde wetswijziging (in verband met de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie) die in 2006 zou ingaan. De minister schrijft daarin: *"Doordat de Nederlandse samenleving steeds meer gericht is op individualisering, is de betrokkenheid tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid afgenomen. Plichten en rechten die horen bij burgerschap zijn hierdoor op de achtergrond geraakt. Daar komt nog bij dat veel ouders en kinderen door een allochtone herkomst niet gewend zijn aan de burgerschapstradities en -gebruiken van onze samenleving. Door de ontwikkeling tot burgerschap een plaats te geven in het onderwijs kan worden bereikt dat allochtone en autochtone leerlingen een gemeenschappelijk en gedeeld perspectief krijgen op de bijdrage die zij als burgers aan de samenleving kunnen leveren"* (Ministerie van OCW, 2005, p.4). Even later schrijft de minister: *'Meer in het algemeen kan het onderwijs een belangrijke bijdrage leveren aan het versterken van de sociale binding in onze samenleving.'* (Ministerie van OCW, 2005, p.5). De minister omschrijft burgerschap als *'de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'*. Sociale integratie wordt omschreven als *'deelname van burgers aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur'*. Het lijkt er dus op dat burgerschapsvorming vooral geassocieerd wordt met het vraagstuk van de sociale cohesie (betrokkenheid tussen de verschillende groepen burgers onderling en tussen overheid en burgers) en de integratie van immigranten (binding van immigranten aan de samenleving).⁵

⁵ Mogelijk werd dit accent op integratie van immigranten onder andere ingegeven door de maatschappelijke onrust die in die periode was ontstaan, met name na de moord op Theo van Gogh in 2004 door een Nederlandse moslim-extremist van Marokkaanse afkomst.

De Onderwijsraad (2003) onderscheidde in het rapport *Onderwijs en Burgerschap* een verschil naar domein: in de eerste plaats is de school een sociale omgeving waar omgangsnormen gelden: burgerschapsvorming gericht op het *microniveau* (*schoolburgerschap*). Burgerschapsvorming kan ook gericht zijn op het *mesoniveau* van de plaatselijke gemeenschap, in de vorm van het zinvol participeren in maatschappelijke activiteiten. Hierbij gaat het dus vooral om de leerling als participant in de maatschappij, als burger in zijn relatie tot medeburgers (*maatschappelijk burgerschap*). Tenslotte kan burgerschapsvorming gericht zijn op het *macroniveau*. Hierbij gaat het niet alleen om kennis van het ontstaan en functioneren van de democratische rechtsstaat. Ook het stimuleren van de bereidheid en bekwaamheid om daarin nu of in de toekomst te participeren, behoort hiertoe (*politiek burgerschap of staatsburgerschap*). Door de internationalisering van de samenleving speelt burgerschap niet alleen op het nationale, maar ook op het internationale vlak (Onderwijsraad, 2003).

Is voorgaande indeling min of meer geografisch van aard, er zijn ook belangrijke inhoudelijke conceptuele verschillen mogelijk. In een onderzoek naar de opvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs (in Nederland) onderscheiden Leenders en Veugelers (2004) drie typen burgerschap die gerelateerd zijn aan verschillende pedagogische doelen: *aanpassingsgericht burgerschap* (overdragen van waarden gericht op gehoorzaamheid, discipline en integriteit), *individualiserend burgerschap* (kritische meningsvorming en discussie, gericht op communicatie over waarden; vaardigheden als analyseren, reflecteren, discussiëren), en *kritisch-democratisch burgerschap* (zowel vaardigheden als waarden; kritische meningsvorming én sociale betrokkenheid). Westheimer en Kahne (2004) kwamen, op basis van een analyse van een aantal programma's voor burgerschapsvorming in de Verenigde Staten en Canada, tot een vergelijkbare indeling: de persoonlijk verantwoordelijke burger, de participerende burger en de op sociale rechtvaardigheid georiënteerde burger. De *persoonlijk verantwoordelijke burger* is een eerlijk, verantwoordelijk lid van de gemeenschap die zich keurig aan de wet houdt. Hij geeft aan goede doelen, helpt vrijwillig mee in geval van nood, geeft bloed aan de bloedbank en gaat zorgvuldig met zijn afval om. De *participerende burger* neemt actief deel aan of organiseert gemeenschapsactiviteiten, zet zich actief in en organiseert activiteiten voor bijvoorbeeld mensen in nood, en weet hoe overheidsinstellingen werken. De *op sociale rechtvaardigheid georiënteerde burger* beoordeelt en analyseert de sociale, politieke en economische structuren kritisch, zet zich in voor sociale rechtvaardigheid en weet veranderingen te bewerkstelligen.⁶

Een andere belangrijk onderscheid als het gaat over burgerschapsvorming in het onderwijs is dat tussen twee visies op burgerschap: burgerschap-als-uitkomst en burgerschap-als-praktijk (Lawy & Biesta, 2006). In de eerste visie wordt burgerschap gezien als iets dat pas bereikt wordt na het doorlopen van een opvoedings- of ontwikkelingstraject. De veronderstelling die hier onder ligt is dat we middels onderwijs democratische burgers zouden kunnen 'creëren'. Een dergelijke visie op burgerschapsvorming richt de aandacht vooral op de vraag naar de meest effectieve manier om democratisch burgerschap tot stand te brengen. In de tweede visie worden kinderen en jongeren op zichzelf al beschouwd als burgers, die door te participeren in allerlei sociale en culturele praktijken in het alledaagse leven leren wat het is om burger te zijn. In zo'n visie gaat de aandacht meer uit naar de feitelijke burgerschapssituatie van kinderen en jongeren, en naar de vraag wat democratisch burgerschap eigenlijk inhoudt (Biesta, 2011).

⁶ Westheimer en Kahne (2004) illustreren de drie types met het voorbeeld van de voedselbank: de persoonlijk verantwoordelijke burger geeft voedsel aan de voedselbank, de participerende burger organiseert de voedselbank, en de op sociale rechtvaardigheid georiënteerde burger onderzoekt waarom mensen in onze samenleving gebruik moeten maken van de voedselbank.

Burgerschap is een *essentially contested concept*⁷: een naar zijn aard omstreden begrip, waarvan de invulling afhangt van onder andere maatschappijvorm, tijdgeest, politieke keuzes en levensovertuiging, en waarover een permanent debat wordt gevoerd. Burgerschap vraagt in elke tijd om een ‘reconstructie’, van de oude Grieken tot de Franse Revolutie, en ook in ons huidig tijdperk (vgl. Klaassen, 1996). Deze diversiteit in de mogelijke invulling van burgerschap, gecombineerd met de vrijblijvendheid waarmee de overheid die invulling overlaat aan de individuele school, leidt ertoe dat er een veelheid aan activiteiten in het onderwijs onder de noemer ‘burgerschapsvorming’ kan worden geschaard, zoals we in de inleiding op dit hoofdstuk al schetsten.

Om ons, al is het maar in enige mate, in dit proefschrift aan die ‘mist’ te onttrekken, geven we hieronder een afbakening: wat verstaan we in dit proefschrift onder ‘burgerschapsvorming’? Ten Dam, Geijssels, Reumerman en Ledoux (2010) hebben - op weg naar het ontwikkelen van een meetinstrument voor burgerschapscompetenties - op basis van een internationale literatuurstudie een overzicht gemaakt van de verschillende domeinen van burgerschap (politieke, sociale en individuele) in een democratische, pluriforme samenleving. Zij hebben die domeinen, uitgaande van de hiervoor aangehaalde visie op burgerschap-als-praktijk, vertaald in vier sociale taken die jongeren als burgers in de samenleving moeten kunnen vervullen: *democratisch handelen* (het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving), *maatschappelijk verantwoord handelen* (medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort), *omgaan met conflicten* (conflictsituaties of belangentegenstellingen waarbij de jongere zelf ‘partij’ is) en *omgaan met verschillen* (sociale, culturele, religieuze en uiterlijke verschillen).

In deze omschrijving is een drietal begrippen te onderscheiden die bij veel auteurs terugkeren in de zoektocht naar een gemeenschappelijke basis voor de invulling van burgerschapsvorming: *democratie*, *participatie* en *pluriformiteit* (zie ook Bron, Veugelers & Van Vliet, 2010). We concluderen dat de overheid het begrip burgerschapsvorming met name invult als een middel om het onderwijs een bijdrage te laten leveren aan het versterken van de sociale cohesie en de sociale integratie in de samenleving (binding van verschillende groepen burgers onderling en binding van alle burgers met de overheid). We constateren tevens dat er onderscheid gemaakt kan worden tussen sociale competenties en burgerschapscompetenties. Sociale competenties (waaronder we hier ook de begrippen sociale, emotionele, morele en waardenvorming laten vallen) vormen een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor burgerschapscompetenties. Burgerschap is veelomvattender. Het betreft met name de interpersoonlijke (sociale) en de maatschappelijke dimensie: de relatie van het individu tot de samenleving. De meeste experts benadrukken bovendien dat de bijdrage van de school aan deze sociale en maatschappelijke ontwikkeling van jeugdigen gekoppeld dient te zijn aan de kenmerken van de democratische samenleving (o.a. Westheimer & Kahne, 2004; Leenders & Veugelers, 2004; De Winter, 2004; Ten Dam et al., 2010; Onderwijsraad, 2012).

De analyse van Westheimer en Kahne leidt tot de conclusie dat wie een programma voor burgerschapsvorming wil ontwerpen er goed aan doet zich bewust te zijn van de na te streven doelen: “*The choices we make have consequences for the kind of society we ultimately help to*

⁷ Dit begrip werd in 1956 door Gallie geïntroduceerd (Gallie, 1956) voor een begrip of concept dat in zijn aard verschillende interpretaties of een verschillend gebruik met zich meebrengt. Vanuit verschillende invalshoeken zijn er niet alleen verschillende opvattingen over het correcte gebruik of de juiste interpretatie van het begrip, maar er is in het algemeen erkenning voor het feit dat het eigen gebruik of de eigen interpretatie door anderen tot op zekere hoogte met recht kan worden betwist.

create” (Westheimer & Kahne, 2004, p.261). De invulling van wat ‘goed’ burgerschap is, behelst aldus een politieke en normatieve stellingname. Op deze keuzes komen we nog terug. Hier benadrukken we dat burgerschapsvorming in onze ogen zich niet kan beperken tot het door Westheimer en Kahne beschreven type *persoonlijk verantwoordelijke burger*. Er zal minstens ook sprake moeten zijn van een focus op de *participerende burger*.

Met inachtneming van bovenstaande constateringenvullen we de definiëring van het begrip ‘burgerschap’ van de Onderwijsraad (*‘de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren’*) aan en voorzien deze definitie - in navolging van Ten Dam en collega’s - van een concretisering. Onder burgerschapsvorming in het onderwijs verstaan we in dit proefschrift: *het stimuleren van het vermogen van leerlingen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven in de democratische samenleving, te weten 1) het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving, 2) medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort, 3) omgaan met conflicten en 4) omgaan met verschillen*. We spreken pas van een bijdrage aan burgerschapsvorming indien een programma aan alle vier genoemde invullingen aandacht schenkt.

Hiermee is niet het definitieve antwoord gegeven op de vraag wat burgerschap en burgerschapsvorming inhoudt. Burgerschap is en blijft een *essentially contested concept*, zoals we hiervoor aangaven. Na deze begripsafbakening zoeken we in het vervolg van dit hoofdstuk antwoord op de vraag die we in dit hoofdstuk willen beantwoorden: *Welke argumenten zijn er om de school al dan niet als een geschikte plek voor burgerschapsvorming te beschouwen?* Aan de hand van literatuuronderzoek brengen we de belangrijkste argumenten voor en tegen in kaart. Alvorens daartoe over te gaan, gaan we eerst te rade bij de geschiedenis op dit terrein. Aan de hand van een beknopte historische schets van enkele pogingen om burgerschap expliciet in het onderwijs te verankeren, gaan we in de volgende paragraaf na welke lessen daaruit te trekken zijn.

2.3 Voorbeelden van expliciete maatschappelijke vorming in de school

We zagen dat de maatschappelijke vorming van de jeugd van oudsher een plek in het onderwijs heeft gehad. Vanuit de onderwijssociologie zijn al vroeg bouwstenen aangereikt voor de rol van het onderwijs in de morele vorming van leerlingen. Durkheim (zie o.a. Klaassen, 1996) had in de jaren twintig van de vorige eeuw al de uitgesproken opvatting dat de morele socialisatie van kinderen vooral een zaak is van het onderwijs. In zijn ogen is het de taak van het onderwijs om kinderen voor te bereiden op de eisen die de maatschappij stelt, als zijnde (in de meeste gevallen) het eerste publieke instituut waar het kind niet als lid van het gezin binnentreedt, maar als een individu met een zich ontwikkelende eigen identiteit. Door naar school te gaan leert een kind voor het eerst de verwachtingen te vervullen als lid van de maatschappij (vgl. Miedema, 1997).

Rond 1900 ontstond - ook als reactie op de vorm van onderwijs voor die tijd: klassikaal en sterk gericht op discipline - in verschillende landen een beweging die zich kenmerkte door een meer kindgerichte benadering in het onderwijs en minder nadruk op het leerstofaanbod (‘reform-

pedagogen' als Montessori, Parkhurst, Steiner, Freinet, Petersen, Korczak en in Nederland Ligthart, Thijssen en Boeke). Sommige 'reformpedagogen' probeerden tevens op een nadrukkelijke wijze de school meer met het leven en de maatschappij te verbinden. Zo werd in 1921 de Summerhill School in Engeland gesticht, gebaseerd op de ideeën van A.S. Neill, en richtte Kees Boeke in 1926 de Werkplaats Kindergemeenschap op. In Nederland leven heden ten dage enkele van die ideeën nog enigszins voort onder de verzamelnaam 'democratische scholen' (een voorbeeld daarvan zijn de inmiddels weer bijna verdwenen Iederwijs-scholen). Belangrijkste kenmerken van deze scholen zijn de gelijkwaardigheid tussen leerkracht en leerling, democratische besluitvorming en de vrije keuze om dagelijkse activiteiten te kiezen.

In de praktijk kunnen we constateren dat dergelijke 'experimentele' scholen beperkt blijven tot de marge. Enkele van de 'traditionele vernieuwingsscholen' hebben weliswaar een plekje - tussen de 2 en 5%⁸ - veroverd in het onderwijsveld (Dalton, Jenaplan en Montessori), maar de scholen waar nadrukkelijk een verbinding met democratie-opvoeding wordt gelegd hebben weinig navolging gekregen. De Summerhill School had in 2007 nog slechts 78 leerlingen, waarvan een groot deel uit het buitenland (Ofsted, 2007), en heeft zich niet uitgebreid tot een grotere beweging. In Nederland is nog slechts een beperkt aantal 'democratische' scholen in bedrijf. In 2002 startte de eerste Iederwijs-school, gebaseerd op de ervaringen met de Sudbury Valley School in de Verenigde Staten. Al snel lagen deze scholen onder vuur van de Inspectie van het Onderwijs, als gevolg van de zorgen rond de verantwoording van de leervorderingen van de leerlingen en het ontbreken van leerstofaanbod gerelateerd aan de kerndoelen. In 2005 is in Nederland het Platform Democratische Scholen opgericht, met als doel om sterke democratische scholen te ontwikkelen, maar het aantal scholen dat hier deel van uitmaakt blijft beperkt tot een tiental.

Kohlberg en collega's ontwikkelden in de 80-er jaren van de vorige eeuw de '*just community school*'-benadering (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989). In deze benadering werd de school ingericht als een morele gemeenschap van hoge kwaliteit, opdat leerlingen de gelegenheid kregen om in een democratische gemeenschap te participeren, en ervaringen op te kunnen doen als '*moral agents*' binnen een gemeenschap. Democratie in deze zin betekende bijvoorbeeld dat kinderen gezamenlijk tot consensus moesten zien te komen over te nemen besluiten en over het oplossen van reële sociale en morele problemen binnen de schoolgemeenschap. Deze benadering heeft op kleine schaal navolging gekregen in enkele andere landen, waaronder Zwitserland en Duitsland. Hoewel onderzoek naar de *just community school* positieve effecten liet zien op competenties en gedrag van leerlingen, met name op het gebied van morele ontwikkeling (Oser, 1996; Solomon, Watson & Battistich, 2001; Althof, 2003), blijkt ook de *just community school* niet op grote schaal navolging te hebben gekregen (Nucci & Narvaéz, 2008).

Al met al stemmen de ervaringen met scholen die expliciete burgerschapsvorming als basis voor hun gehele onderwijsconcept nemen tot nadenken. Historisch gezien is de reikwijdte beperkt gebleken. De vraag is hoe dat komt. Interessant in dit verband is de kritiek die de Amerikaanse pedagoog en filosoof Dewey al in de dertiger jaren van de vorige eeuw uitte op deze 'progressieve' scholen (Berding, 2011). Dewey, die wel wordt beschouwd als de aartsvader van deze beweging, gaf tussen 1896 en 1904 zelf leiding aan een experimentele 'laboratoriumschool' in Chicago, waar hij zijn onderwijsvisie in praktijk bracht. Dewey benadrukte de rol van het onderwijs in de maatschappelijke vorming van kinderen. Hij vond dat de school in zijn ogen een

⁸ Bron: www.onderwijsanders.nu

fundamentele bijdrage had te leveren aan de democratie in de samenleving als geheel. Om dit te kunnen diende de school democratisch te zijn ingericht, en dienden leerlingen democratie 'aan den lijve' te ervaren door in de praktijk aan democratie te participeren, en daarover vervolgens te reflecteren (Dewey, 1916; Berding, 2011; Klaassen, 1996).

Dewey vond dat veel 'progressieve' scholen in het begin van de vorige eeuw met zijn ideeën 'aan de haal waren gegaan' (Berding, 2011). In zijn kritiek op de 'progressieve' scholen richtte Dewey zich vooral op de eenzijdige gerichtheid op het kind en het ontbreken van leerinhouden. Dewey schrijft: *'Maar sommige van deze scholen dompelen hun leerlingen onder in ongebreidelde handelingsvrijheid en vrijheid van spreken, van fatsoen en gebrek aan fatsoen. Scholen aan de extreme linkerkant (...) brengen wat zij vrijheid noemen bijna tot het punt van anarchie'* (in de vertaling van Berding, 2011, p.87).⁹ Dewey erkent dat het leiden van een 'progressieve' school veel moeilijker is dan het leiden van een 'formele' school, waar de criteria, materialen en methodes al aanwezig zijn. Dewey schrijft profetisch: *'Maar als progressieve scholen zelfvoldaan raken met wat ze op dit moment bereiken, zich niet bewust zijn van de flinterdunne kennisfundering waarop ze rusten en slordig zijn op het gebied van de hoeveelheid onderzoek naar de ontwikkelingswetten die nog moeten worden verricht, dan zal er zeker een reactie tegen hen komen'* (in de vertaling van Berding, 2011, p.89).¹⁰

Hoewel Dewey dus kritiek levert op het ontbreken van een goed leerstofaanbod, is zijn opvatting niet zomaar dat leerinhouden centraal dienen te staan in het onderwijs. Het gaat hem juist om de afstemming tussen kind en leerinhoud. Hij vond dat scholen waren doorgeslagen in het centraal stellen van het kind. De kern van zijn opvatting was dat kinderen leren doordat zij actief participeren aan gezamenlijke activiteiten en niet omdat ze van volwassenen leerstof krijgen 'overgedragen'. Al deelnemend aan die praktijken ontwikkelt zich de individualiteit van het kind. Mensen groeien, in de visie van Dewey, uit tot een individu doordat ze in een gemeenschap worden opgenomen waarin ze gezamenlijke activiteiten ondernemen. Het individuele en het sociale zijn dus twee zijden van een medaille: de samenleving bestaat uit individuen en de mens is altijd een sociaal individu. Individu en samenleving zijn dus geen tegengestelden, maar horen bij elkaar (vgl. Berding, 2011).

We concluderen dat historisch gezien de reikwijdte van schoolconcepten waarin burgerschapsidealen expliciet zijn opgenomen beperkt is gebleven. Een mogelijke oorzaak hiervoor is de doorgeschoten 'kind-gecentreerdheid' en de daaruit voortvloeiende te grote mate van individuele vrijheid. Maar ook het ontbreken van een gestructureerd leerstofaanbod - een belangrijke eis van deugdelijk onderwijs - lijkt van invloed te zijn. Verschillende auteurs benadrukken dat een dergelijke vorm van onderwijs een radicale hervorming van het schoolsysteem veronderstelt. Het idee van het daadwerkelijk geven van een stem aan kinderen botst met het conventionele idee van het onderwijs, waarbij de leerling in een afhankelijke positie ten opzichte van de leerkracht verkeert. En een dergelijke vorm van onderwijs, zonder een uitgewerkte methodiek, stelt hoge eisen aan leerkrachten (Oser, 1996; Nucci & Narvaéz, 2008). Met name op het gebied van dialoog en reflectie worden in een dergelijk schoolconcept van leerkrachten een attitude en vaardigheden gevraagd, die haaks staan op de gebruikelijke focus op beheersbaarheid en controle in een klassikaal onderwijsstelsel (Radstake, 2009).

⁹ Oorspronkelijke tekst: How Much Freedom in New Schools? In: *New Republic* 63, July 9, 1930.

¹⁰ Idem.

2.4 Argumenten voor burgerschapsvorming op school

Van oudsher zijn er, zoals we zagen, stemmen die bepleiten dat de school een bijdrage aan de burgerschapsvorming van de jeugd levert. Het idee lijkt logisch: als we ergens op een redelijk uniforme manier de jeugd kunnen toerusten met kennis, vaardigheden en attitudes die zij later nodig heeft in de samenleving dan is het wel op school. De hierboven geschetste historische ervaringen stemmen echter tot nadenken over dit idee. Of burgerschapsvorming wel een taak van scholen dient te zijn, wordt dan ook door diverse auteurs, vanuit verschillende invalshoeken, van vraagtekens voorzien. In deze paragraaf bespreken we een aantal argumenten vóór burgerschapsvorming in het onderwijs. In par. 2.5 gaan we in op enkele argumenten tegen.

2.4.1 Bijdragen aan een gezonde democratie

Sinds er sprake is van onderwijs dat door de staat wordt verzorgd is er tevens aandacht voor de rol van het onderwijs in de maatschappelijke vorming van de jeugd. Die aandacht voor die socialiserende functie is wel aan schommelingen onderhevig, afhankelijk van het tijdperk. We noemden hiervoor al de invloed van Durkheim in de jaren twintig van de vorige eeuw op het onderwijs in Frankrijk. Het onderwijs dient, in de optiek van Durkheim, kinderen voor te bereiden op de eisen die de maatschappij stelt, aangezien zij het eerste publieke instituut is waar het kind niet als lid van het gezin binnentreedt, maar als een individu met een zich ontwikkelende eigen identiteit. Door naar school te gaan leert een kind voor het eerst de verwachtingen te vervullen als lid van de maatschappij. Voor het voortbestaan van een maatschappij is er, aldus Durkheim, een gemeenschappelijke basis van ideeën en gevoelens nodig. Die homogeniteit moet door socialisatie in stand worden gehouden (Durkheim, 1950/1992).

Door de jaren heen blijft deze aandacht voor de socialiserende functie van het onderwijs aanwezig. Het lijkt erop dat in perioden van economische crises (zoals bijvoorbeeld in de periode van de tachtiger jaren van de vorige eeuw) de balans verschuift en de nadruk komt te liggen op het aanleren van basiskennis en basisvaardigheden. Maar na verloop van tijd zijn er weer tegengeluiden die burgerschapsvorming weer op de agenda zetten, zoals Ritzen deed in het begin van de jaren negentig (WRR, 2003).

In haar manifest *Niet voor de winst* uitte de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum haar zorg over de eenzijdige gerichtheid van het huidige onderwijs op economische groei en het afleveren van economisch bruikbare en productieve leerlingen (Nussbaum, 2010).¹¹ Nussbaum betoogt dat we ook een andere keuze kunnen maken en zij houdt een pleidooi voor de rol van de geesteswetenschappen (talen, geschiedenis, kunst, muziek en filosofie) in het onderwijs. De school heeft, naast andere opvoeders, een belangrijke invloed, aldus Nussbaum, op hart en geest van het ontwikkelende kind. Ze haalt verschillende klassieke studies en experimenten (zoals de experimenten van Milgram¹² en het Stanford Prison Experiment) aan waaruit blijkt hoe

¹¹ Ze noemt als voorbeeld het verslag dat de *Commission for the Future of Higher Education* van het Amerikaanse ministerie van Onderwijs in 2006 publiceerde over de stand van zaken in het hoger onderwijs in de Verenigde Staten. Dat verslag stond volledig in het teken van de nationale economische groei en hield zich uitsluitend bezig met de tekortkomingen in het onderwijs in natuurwetenschap, technologie en techniek (Nussbaum, 2010).

¹² Milgram (1974) voerde in de 60-er jaren enkele experimenten uit die lieten zien hoe de meerderheid van de proefpersonen gehoorzaamden aan de opdrachten van de proefleider, zelfs als ze dachten dat ze daarmee het leven van een ander in gevaar brachten.

eenvoudig het is om mensen tot extreem gewelddadig gedrag aan te zetten, bijvoorbeeld als mensen niet persoonlijk verantwoordelijk worden gehouden, als er sprake is van anonimiteit, als er niemand is die kritiek uit, als anderen ontmenselijkt worden en van hun individualiteit beroofd worden.¹³ “*Waarschijnlijk*”, zo schrijft Nussbaum, “*kunnen we geen mensen voortbrengen die bestand zijn tegen elke vorm van manipulatie, maar we kunnen wel een maatschappelijke cultuur vormen die zelf een krachtige omringende ‘situatie’ vormt, en daarmee de krachten versterken die zich teweer stellen tegen stigmatisering en overheersing*” (Nussbaum, 2010, p.68). En hoewel ze aangeeft dat de school maar één van de vele invloeden is op de emotionele en morele ontwikkeling van kinderen hebben scholen in haar optiek een belangrijke vormende invloed. Ze bepleit dat de school een bijdrage levert aan het voortbrengen van burgers in en voor een gezonde democratie. Ze denkt daarbij aan zaken als: de wereld beschouwen vanuit het gezichtspunt van een ander, een positieve houding tegenover zwakte en hulpeloosheid, zich om anderen bekommeren, het bestrijden van weerzin tegenover minderheden en het bevorderen van kritisch denken (Nussbaum, 2010).

De Amerikaanse politiek filosoof Amy Gutmann introduceerde het idee van ‘*conscious social reproduction*’ (Gutmann, 1987). Het belangrijkste ideaal dat ten grondslag ligt aan de democratische samenleving is, aldus Gutmann, het mogelijk maken van pluriformiteit, van het laten bestaan van een diversiteit van opvattingen. Ieder van ons heeft de vrijheid om onze kinderen de waarden mee te geven waar wij in geloven. Het behouden van deze vrijheid, voor onszelf, maar ook voor de ander, vereist dus de reproductie van het systeem dat deze vrijheid mogelijk maakt. Op de vraag wie verantwoordelijk is voor die reproductie, en wie ervoor zorgt dat de jeugd daartoe wordt toegerust, stelt Gutmann dat die verantwoordelijkheid een gedeelde verantwoordelijkheid dient te zijn van de ouders, de staat en de professionele opvoeders. De *ouders* spelen een belangrijke rol in het overbrengen van een ‘bepaalde conceptie van het goede leven’. De *politieke opvoeding* (de staat) is erop gericht kinderen die manieren van leven te laten accepteren die horen bij de rechten en plichten die verbonden zijn aan burgerschap in een democratische samenleving. En *professionele opvoeders* (onder andere de leerkrachten) leren kinderen manieren van leven te waarderen en evalueren die afwijken van de manier van leven die zij vanuit hun eigen gezin hebben leren kennen (Gutmann, 1987).

Ook De Winter (2004; 2005; 2011) stelt dat opvoeding en onderwijs naast het individuele belang (de individuele ontwikkeling van kinderen) ook altijd een algemeen belang heeft te dienen: kinderen voorbereiden op hun rol als toekomstig burger van de samenleving. Het algemeen belang in opvoeding en onderwijs formuleert hij als het met elke generatie opnieuw vormgeven van de democratie, als zijnde de staatsvorm die het mogelijk maakt om samen te kunnen leven in een pluriforme maatschappij. Democratisch burgerschap ontstaat niet vanzelf, aldus De Winter. De benodigde kennis, houding en vaardigheden dienen van jongs af aan via opvoeding en onderwijs te worden ontwikkeld. Er zijn, aldus De Winter, allerlei signalen die erop duiden dat de democratische gezindheid van de burgers niet langer vanzelfsprekend is, mogelijkerwijs als gevolg van een toenemend accent op het eigenbelang, calculerend burgerschap, migratie vanuit landen met minder democratische regimes en cultuur, gebrek aan identificatie met de Nederlandse samenleving, oprukkend fundamentalisme en politieke desinteresse (De Winter, 2004, p.12). Voor die noodzakelijke cultivering van de democratie is onderwijs een onmisbare schakel, aldus De Winter.

¹³ Nussbaum verwijst voor een samenvatting van die onderzoeken naar Philip Zimbardo, *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil* (2007).

2.4.2 Een positief effect op leerprestaties

Een volgend argument om in het onderwijs aandacht te besteden aan burgerschapsvorming betreft de invloed ervan op andere factoren in het onderwijs. We baseren ons daarbij op aan burgerschapsvorming gerelateerde benaderingen: programma's voor sociaal-emotioneel leren en voor conflictoplossing, morele vorming en waardenvorming. Nu is, zo zagen we hiervoor in par. 2.2, sociaal-emotioneel leren niet hetzelfde als burgerschapsvorming. Sociale competenties (waaronder we ook de begrippen sociale, emotionele, morele en waardenvorming laten vallen) vormen, zo gaven we in par. 2.2 aan, een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor burgerschapscompetenties. Onder burgerschapsvorming in het onderwijs verstaan we in dit proefschrift: *het stimuleren van het vermogen van leerlingen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven in de democratische samenleving, te weten 1) het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving, 2) medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort, 3) omgaan met conflicten en 4) omgaan met verschillen*. Programma's voor sociaal-emotioneel leren en voor conflictoplossing, morele vorming en waardenvorming beschouwen we als een onderdeel van burgerschapsvorming (in de termen van Westheimer: gericht op de 'persoonlijk verantwoordelijke burger'). Het lijkt aanneemelijk om te veronderstellen dat effecten van zo'n programma ook optreden bij programma's voor burgerschapsvorming.

Uit onderzoek blijkt dat een goed programma voor sociaal-emotioneel leren leidt tot minder gedragsproblemen én betere leerprestaties. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor en Schellinger publiceerden in 2011 de resultaten van een uitgebreide review waarin bewijs werd geleverd voor de effectiviteit van programma's voor sociaal-emotioneel leren (SEL) voor leerlingen in de basisschoolleeftijd. In het onderzoek werden 213 studies naar SEL-programma's met in totaal 270.034 participanten geanalyseerd. Alle resultaten zijn steeds vergeleken met een controlegroep die geen interventie kreeg aangeboden. Naast de belangrijke conclusie dat het werken met een SEL-programma een positief effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen (gemiddelde effectgroottes variërend van 0.23 op het gebied van gedragsproblemen tot 0.60 voor SEL-vaardigheden), bleek tevens dat leerlingen die met een SEL-programma hebben gewerkt op cognitieve testen hogere scores halen dan leerlingen uit de controlegroep (een effectgrootte van 0.27). De winst bedraagt gemiddeld 11 tot 17 procentielpunten, terwijl er in de SEL-programma's geen expliciete aandacht aan rekenen, taal of lezen wordt besteed (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

In hun boek *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What does the research say?* verzamelden Zins en collega's onderzoeksgegevens van programma's die gericht zijn op het bevorderen van de sociale competentie en die tevens een bijdrage leveren aan de academische prestaties van de leerlingen (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Hoewel niet alle onderzoeken ondubbelzinnige empirische onderbouwing geven van een effect op de academische vorderingen van leerlingen, is hun conclusie dat programma's voor sociaal en emotioneel leren een bijdrage leveren aan schoolprestaties van kinderen. Vaak verloopt de bijdrage aan academische prestaties indirect, en is er wel bewijs voor effect op zaken als: meer gemeenschapszin, motivatie, positieve attitude t.o.v. school, meer positief sociaal gedrag, minder absentie, minder agressie, minder schorsingen, e.d. Maar bij een aantal programma's is ook empirische steun gevonden voor een positief effect op academische prestaties, zoals rekenen, taal en begrijpend lezen (Zins, Bloodworth, Weissberg & Wallberg, 2004, p. 17).

Met dezelfde kanttekening als in het begin van deze paragraaf halen we nog enkele onderzoeken aan naar programma's voor conflictoplossing, morele vorming en waardenvorming. Het uitgebreide onderzoek naar het schoolbrede programma *Teaching Students To Be Peacemakers* liet zien dat de integratie van de training gericht op mediatie en conflictoplossing in het curriculum (in vakken als literatuur en geschiedenis) een significante bijdrage leverde aan hun academische prestatie in die vakken (Johnson & Johnson, 2004).

Hattie constateert een klein effect ($d = 0.28$) op de leerprestaties van de leerlingen voor programma's die expliciet gericht zijn op morele vorming of waardenvorming. Programma's die de nadruk leggen op discussies over morele dilemma's geven een groter effect ($d = 0.41$). Hattie constateert tevens een flink effect van drie klaskenmerken op de prestaties van de leerlingen: *cohesie* ($d = 0.53$), *de afwezigheid van verstorend gedrag* ($d = 0.34$) en *de invloed van leeftijdgenoten* ($d = 0.53$). Nadere analyse laat zien dat het gaat om zaken als: positieve interpersoonlijke relaties, sociale steun, de aanwezigheid van vriendschappen, tolerantie, accepteren van fouten maken en samenwerking (Hattie, 2009). Deze onderwerpen vallen voor een groot deel onder de noemer van sociale competentie, waarvan we aangaven dat dit beschouwd kan worden als een onderdeel van burgerschapscompetenties. Zoals we hierboven al aangaven, lijkt het aannemelijk om te veronderstellen dat effecten van programma's voor conflictoplossing en morele of waardenvorming ook optreden bij programma's voor burgerschapsvorming. In de hierboven aangehaalde onderzoeken wordt wel gesproken over kenmerken waaraan programma's zouden moeten voldoen om tot dergelijke effecten te leiden. Hierop komen we in het vervolg van dit proefschrift terug, met name in hoofdstuk 4 (par. 4.3).

2.4.3 Onderwijs is altijd burgerschapsvormend: zorg voor explicitering

Een geheel ander argument om burgerschapsvorming als een expliciet onderdeel van het onderwijscurriculum op te nemen komt voort uit de literatuur over de rol van het *verborgen curriculum* in de morele vorming van leerlingen (zie o.a. Giroux & Purpel, 1983; Deen, 1992; Jackson, Boostrom & Hansen, 1993; Klaassen, 1996). In par. 2.2 hebben we morele vorming omschreven als een aspect van burgerschapsvorming.

Het *verborgen curriculum* kan worden gedefinieerd als 'een set van impliciete boodschappen in relatie tot kennis, waarden, gedragsnormen en attitudes die leerlingen ervaren in en door onderwijsprocessen' (Skelton, 1997, p.188). Kinderen functioneren dagelijks vele uren in een systeem waarin een groot aantal morele waarden en normen gehanteerd wordt. In zo'n systeem leren kinderen op een impliciete manier bijvoorbeeld wat een eerlijke of rechtvaardige beoordeling is, wat meer of minder democratisch is, wat verantwoordelijk gedrag is, wat vrijheid is, enzovoort (zie o.a. Klaassen, 1996). Onderwijs is nooit neutraal ten aanzien van waarden en moraliteit (Buzelli, 2005). De manier waarop de school is ingericht en georganiseerd, de wijze waarop leerkrachten omgaan met leerlingen en ouders, waarop leerkrachten onderling communiceren, het zijn allemaal voorbeelden van de al dan niet '*democratic way of life*' die de school kan uitdragen. Ook de individuele leerkracht laat voortdurend in zijn of haar uitspraken en handelingen blijken dat zij geleid worden door waarden en normen (Deen, 2006). De manier waarop de school is ingericht en georganiseerd, de wijze waarop leerkrachten omgaan met leerlingen en ouders, waarop leerkrachten onderling communiceren, de regels in klas en school; het zijn allemaal voorbeelden van de waarden die de school kan uitdragen. Elchardus, Kavadius en Siongers (1999) onderzochten op 63 middelbare scholen in België de invloed van

schoolkenmerken op de waardenvorming van de leerlingen. Hun conclusie was dat het formele curriculum van de school slechts een heel kleine bijdrage aan de realisering van de maatschappelijke functie van het onderwijs leverde, maar dat het verborgen curriculum veel belangrijker was. Tot dit verborgen curriculum behoorden onder andere de participatiemogelijkheden van de leerlingen en de waarden van de leerkrachten zelf.

Onderwijs lijkt dus onontkoombaar een burgerschapsvormende context. Of de school activiteiten als expliciet onderdeel van het curriculum hanteert, of dat ze die juist angstvallig probeert te vermijden; zij is altijd bezig kinderen een beeld van de maatschappij en hun eigen positie daarin te geven. Onvermijdelijk vindt er een socialisatieproces plaats. Ook historisch pedagoog Lea Dasberg (1996) stelt dat onderwijs en (morele) opvoeding niet te scheiden zijn. Dasberg beweert zelfs dat wie zich verzet tegen morele opvoeding op school omdat hij tegen moraliseren is, ironisch genoeg het risico loopt meer te moraliseren omdat de moraal verbannen is naar de impliciete beïnvloeding door het verborgen curriculum (Dasberg, 1993). Als we kinderen op school invoeren in de wereld zoals die is (een kennisdoel), dan duikt als vanzelf steeds de vraag op of die wereld ook zo zou moeten zijn (een morele vraag). Morele vorming is, aldus Dasberg, niet gescheiden van de andere functie van de school, die van kennisinstituut. De stelling dat onderwijzen het monopolie is van de school en het opvoeden het alleenrecht van het gezin is haars inziens dan ook zinloos. Opvoeden gebeurt op school niet door middel van bepaalde vakken, maar in alle vakken, en zelfs al voordat de les is begonnen, bijvoorbeeld naar aanleiding van te laat komen. Onderwijs en opvoeding, 'nut' en 'zin', beide zijn onlosmakelijk, en vanaf de grijze oudheid tot op heden opdracht geweest van de school, aldus Dasberg (1996).

Aangezien onderwijs dus altijd een burgerschapsvormende context is, lijkt het van belang om dat impliciete curriculum expliciet te maken. Daarmee weten leerkrachten, leerlingen en ouders waar zij aan toe zijn: er is een uitgesproken en samenhangend aanbod op dit terrein, in plaats van een verborgen agenda die kan variëren van klas tot klas.

2.5 Argumenten tegen burgerschapsvorming op school

In deze paragraaf bespreken we enkele vaak geformuleerde bezwaren en houden die tegen het licht: burgerschapsvorming in het onderwijs is zonde van de tijd; er is een gevaar van indoctrinatie en staatsopvoeding; de school zou niet effectief zijn in burgerschapsvorming, de invloed is te beperkt; en het ontbreekt vooralsnog aan inzicht in de wijze waarop burgerschapsonderwijs eruit zou moeten zien: de vraag naar de didactiek en de onderwijsstrategieën.

2.5.1 De school is er om kennis over te dragen

Hoe ver reikt de maatschappelijke opdracht van de school? Behoort het wel tot de taak van het onderwijs om kinderen op te voeden tot goede burgers? Niet iedereen omarmt deze gedachte. Murphy (2004) reageerde in zijn essay *Against Civic Schooling* op het debat in de Verenigde Staten naar aanleiding van de reacties in het onderwijsveld op de aanslagen van 11 september in 2001. In dit debat stonden Republikeinen en Democraten elkaar naar het leven omtrent de vraag 'welke waarden het onderwijs de kinderen moet bijbrengen'. Het republikeinse kamp ging voor vaderlandsliefde, respect voor de helden die het reddingswerk verrichtten, nationale trots en kennis van de Amerikaanse geschiedenis en haar instituties. De liberale reactie van de democra-

ten liet zich kenmerken door een nadruk op tolerantie en verscheidenheid, op de zwakke plekken in Amerika's democratie, op de idealen van gelijkheid en sociale rechtvaardigheid. Murphy haalt - in zijn bijdrage aan dit debat - onderzoekers aan die een systematische analyse hebben uitgevoerd op de burgerlijke waarden zoals die werden onderwezen in vakken als geschiedenis, literatuur en wereldoriëntatie.¹⁴ Zijn conclusie was helder: *"It should be of no surprise that in order to teach civic values, American textbook writers in every epoch have systematically sanitized, distorted, and falsified history, literature, and social studies in order to inculcate racism, nationalism, Anglo-Saxon superiority, American imperialism, Social Darwinism, anti-Catholicism, and anti-intellectualism"* (Murphy, 2004, p. 249). En dat is, zo zegt Murphy, niet iets van lang vervlogen tijden, maar gebeurt nog steeds: in een aantal Amerikaanse staten wordt de leer van het Creationisme onderwezen in plaats van biologie en geologie, uit angst voor de morele gevaren van het Darwinisme. Zo reikt ook Westheimer (2008) een voorbeeld aan van de staat Florida in de Verenigde Staten, waar in 2006 een wet is aangenomen waarmee de interpretatie van de geschiedenis in *public schools* wordt verboden: de geschiedenis van de Verenigde Staten dient gezien te worden als feitelijk, niet als geconstrueerd. Concreet betekent dit dat er slechts feiten mogen worden onderwezen over de kolonialisering van Amerika, en geen ethische interpretaties (Westheimer, 2008, p.23).

Murphy neemt een duidelijk standpunt in: het academische streven naar kennis en waarheidsliefde wordt gecorrumpeerd als dit ondergeschikt gemaakt wordt aan een 'burgerschapsagenda'. Hij beschouwt het kapen van academische doelen voor een morele agenda als zo ernstig, omdat het het vertrouwen van de bevolking in het onderwijs ondermijnt. Onderwijs moet er zijn om kinderen toe te leiden naar het verwerven van kennis. We moeten, zo zegt hij, meer vertrouwen hebben in de morele waarde van kennis. Hij haalt onderzoek aan waaruit bleek dat studenten met meer en langere opleiding geneigd waren tot meer politieke tolerantie, tot een grotere bereidheid om burgerrechten te geven aan groepen waar men sterk mee van mening verschilde (Murphy, 2004).

Murphy staat niet alleen in zijn overtuiging dat onderwijs dient om kennis over te dragen. Er is in het onderwijs altijd een stroming aanwezig geweest die vasthoudt aan het uitgangspunt dat onderwijs zich niet dient bezig te houden met opvoeding. Zo schreef in Nederland de onderwijs-historicus Dodde al in 1992 dat de school niet geschikt was om waarden en normen over te brengen, aangezien het onderwijs te strak is georganiseerd om ruimte te bieden aan 'mentaliteits- en gedragsveranderingen' (Dodde, 1992). Ook de onderwijskundige Creemers ziet de morele vorming niet als een taak van de school. De eerste taak van de school ligt op het cognitieve domein, aldus Creemers (1994). Alles wat de school nog meer wil doen, werpt minder vruchten af, zo stelt hij. Aangezien de onderwijstijd beperkt is, moet de school de tijd niet verdoen met sociaal-emotionele, esthetische, morele of andere doelstellingen. Ook de Britse socioloog Furedi pleit voor de gedachte dat onderwijs een doel op zich is en niet een middel tot een ander doel (Furedi, 2011). En in het parlementair onderzoek naar de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen decennia werd de aanbeveling geformuleerd dat: *" (...) de politiek grote terughoudendheid aan de dag legt in het toedelen van nieuwe opdrachten (bijvoorbeeld ten aanzien van nieuwe maatschappelijke problemen) aan het onderwijs. Het is tijd het onderwijs weer toe te laten komen aan onderwijs"* (Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008).

¹⁴ Murphy noemt o.a. Elson, *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century* (1964).

2.5.2 De angst voor indoctrinatie en staatsopvoeding

Een ander bezwaar tegen burgerschapsvorming in het onderwijs, dat enigszins samenhangt met het voorgaande bezwaar, is de angst voor indoctrinatie en staatsopvoeding. In 1992 werd in een voorstudie van een WRR-rapport over burgerschap door Hofstee gefulmineerd tegen de idee van (waarden)vorming in het onderwijs. De overdracht van waarden en normen in het onderwijs was volgens de auteur uit den boze: "*Vorming in de context van onderwijs is een dekmantel voor indoctrinatie*" (WRR, 1992, p.272). Hofstee erkent wel dat het bij onderwijs niet alleen om kennis gaat, aangezien onderwijs als doel heeft dat leerlingen zoveel mogelijk leren dat voor hun toekomst van belang is. Maar hij trekt de grens bij een normatieve invalshoek. Hij geeft het voorbeeld van 'sociale vaardigheden': "*Als zodanig zijn ze legitiem onderdeel van het curriculum. 'Leren samenwerken' bijvoorbeeld kan echter twee dingen betekenen: leren hoe men samenwerkt, en leren dat er samengewerkt moet worden. Dat laatste valt uitdrukkelijk buiten het curriculum. Leren concurreren is namelijk evenzeer een legitiem item; in de cognitieve zin bijten de twee elkaar niet, in de normatieve wel*" (WRR, 1992, p.271). Waarden horen, aldus Hofstee, in het onderwijs niet thuis. Een van de argumenten die hij gebruikt is dat waardenvorming een aanslag betekent op de integriteit van de leerling, aangezien de leerling zich in een afhankelijkheidsrelatie tot de leerkracht bevindt. Zo zou indoctrinatie plaatsvinden. Hofstee gaat uit van een vorm van burgerschapsonderwijs waarbij vooral sprake lijkt van 'overdracht', en waarbij de eigen activiteit en het kritisch vermogen van de leerling miskend worden. Daarmee wordt echter wel voorbijgegaan aan hetgeen bekend is over de theorie en praktijk van de burgerschapsvorming in het onderwijs (zie ook Klaassen, 1996).

Deze angst voor indoctrinatie komt bij meer auteurs terug. Zo stelt Vermeulen (2002) dat de overheid met de opdracht dat onderwijs kinderen moet opvoeden tot zelfstandige, kritische burgers te zeer treedt in het private domein. Er zijn ook andere mensvisies, waar het juist niet gaat om individuele zelfontplooiing en het aankweken van kritisch zelfbewustzijn, maar waarin traditie, gehoorzaamheid en tucht hoog in het vaandel staan. Deze visies mogen, op grond van de vrijheid van onderwijs, ook in scholen tot uitdrukking komen (islamitische, streng-gereformeerde scholen). Angst voor staatsopvoeding is er, aldus Vermeulen, niet voor niets. De grootste misdaden in de twintigste eeuw zijn begaan door staten: Hitler's Duitsland, Stalin's Sovjet-Unie, Mao's China. Deze regimes deinsden er niet voor terug diep in te grijpen in het onderwijs, met het oog op indoctrinatie en het kweken van gehoorzame dienaren van de dictatuur (Vermeulen, 2002). Andere auteurs benadrukken de individuele vrijheid van burgers ten opzichte van de staat (o.a. Frissen, 2007) en dus de ongewenstheid van een te grote staatsbemoeyenis met de keuzes die burgers maken. En de behoefte aan een 'burgerschapscurriculum' wordt ook gerelativeerd door de constatering dat het begrip 'natiestaat' diffuus is geworden in deze tijd waarin de pluriformiteit en multiculturaliteit in de samenleving sterk is toegenomen en er niet meer zozeer sprake is van één nationale gemeenschap, maar eerder van een complex geheel van netwerken (Boutellier, 2007).

2.5.3 De school heeft een beperkte invloed op burgerschapsvorming

Er is nog een ander, fundamenteel bezwaar tegen de rol van het onderwijs op dit terrein: is de school wel zo *effectief* als het gaat om burgerschapsvorming? Burgerschapscompetenties leren wij natuurlijk niet alleen in school. Integendeel, voor het grootste deel doen wij die op buiten de

school, zoals thuis, onder leeftijdsgenoten, op het werk, in de bibliotheek, in kerken, en onder invloed van de media.

Onderzoek laat zien dat burgerschapsvaardigheden en politieke participatie vooral gestimuleerd wordt door ervaringen op het werk, in vrijwilligersorganisaties en in kerken (Verba, Schlozman & Brady, 1995; Putnam, 2000). Bernstein beweerde al in het begin van de 70-er jaren dat *'education cannot compensate for society'* (Bernstein, 1971). Murphy (2004) noemt ook Almond en Verba's studie *The Civic Culture* uit 1963, waarin in vijf landen werd onderzocht hoe burgerschapskennis, -vaardigheden en -attitudes werden verworven. Ze vonden dat scholen slechts een kleine invloed hadden, en dan met name op burgerschapsvaardigheden, maar deze invloed was niet te vergelijken met de ervaringen die mensen opdeden in werksituaties.

Biesta en Lawy (2006) deden empirisch onderzoek naar burgerschapsonderwijs aan jongeren in Engeland. Zij stellen dat jongeren minstens net zoveel leren over burgerschap als gevolg van de ervaringen die zij opdoen in hun dagelijkse leven als van het officiële burgerschapscurriculum (in Engeland bestaat er sinds 2002 een verplicht vak *citizenship education* voor 11- tot 16-jarigen).

Hun feitelijke burgerschapssituatie bepaalt in hoge mate wat zij leren over burgerschap.

Democratie wordt overal en voortdurend aan- en afgeleerd. Alles wat een school de jongeren aanleert kan ook weer zo worden afgebroken door 'niet-democratische' ervaringen in hun leven of in hun omgeving. Als jongeren in hun eigen alledaagse leven bijvoorbeeld geen invloed kunnen uitoefenen op situaties die voor hen van belang zijn, dan zal het weinig zin hebben om jongeren te verleiden tot actief burgerschap. *"It is, in other words, the actual condition of young people's citizenship which has a crucial - and perhaps even decisive - impact upon the ways in which young people can be citizens and upon the ways in which they learn democratic citizenship"* (Biesta & Lawy, 2006. p.74).

Toch lijkt de school wel invloed uit te kunnen oefenen op de burgerschapsvorming van jeugdigen. Er is de afgelopen tijd veel (internationaal) onderzoek gedaan, met name naar de relatie tussen burgerschapscompetenties en achtergrondkenmerken van jongeren (o.a. Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999; Torney-Purta, 2002; Ireland, Kerr, Lopes, Nelson & Cleaver, 2006; Isac, Maslowski & Van der Werf, 2011). Veel onderzoek beklemtoont dat de grootste variantie in de burgerschapscompetenties van leerlingen verklaard wordt door leerlingfactoren (Isac et al., 2011; Ten Dam, Dijkstra, Geijsel, Ledoux & Van der Veen, 2010). Dijkstra (2012) constateert dat we eigenlijk nog weinig weten van de rol van de school. Het beschikbare onderzoek is, aldus Dijkstra, beperkt en gebaseerd op een beperkte maar uiteenlopende range aan variabelen, wat leidt tot een diffuus beeld (Dijkstra, 2012, p. 27). Ook Dijkstra geeft aan dat er wel aanwijzingen lijken te zijn dat de school 'er toe doet'. Zo pasten Isac et al. (2011) Creemer's *Comprehensive Model of Educational Effectiveness* (een model voor het in kaart brengen van kenmerken die bijdragen aan leren) toe op de gegevens van de CIVED-studie.¹⁵ Zij concludeerden dat de meeste variantie in de scores van de leerlingen op de toets voor burgerschapskennis verklaard werd door leerlingfactoren, en dat er een positieve invloed uitging van de instructiekwaliteit en de gelegenheid tot leren (*opportunities to learn*) op de burgerschapskennis van de leerlingen. Vooral een klasklimaat dat open staat voor discussie zorgt voor verschil in het succesvol verwerven van burgerschapskennis. De school lijkt, weliswaar beperkt, van invloed te zijn. De

¹⁵ In de Civic Education-studie (CIVED) uit 1999 (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999) werden door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) gegevens over burgerschapscompetenties van 14-jarige leerlingen verzameld in 24 landen in Azië, Europa en Latijns Amerika. Hoewel de data relatief oud zijn, worden en zijn ze door veel auteurs gebruikt voor analyses op het terrein van burgerschapsonderwijs.

analyse van Isac et al. (2011) richtte zich met name op de kenniskant, op de cognitieve opbrengsten op het terrein van burgerschap. Hoskins, d'Hombres en Campbell (2008) analyseerden de invloed van onderwijs op actief burgerschap op basis van data uit 19 landen (European Social Survey) en concludeerden dat er een significante, positieve correlatie bestaat tussen het aantal jaren onderwijs en actief burgerschap (betrokkenheid bij protest en sociale verandering, lidmaatschap van politieke partij en stemgedrag).

Recent onderzoek (Ten Dam et al., 2010) naar de invloed van schoolfactoren op burgerschapscompetenties van leerlingen geeft aanwijzingen dat de algehele onderwijskwaliteit van de school en de mate waarin de school een uitgewerkte visie op en aandacht voor dit domein heeft, verschil maakt.

Longitudinaal onderzoek in Engeland (waar zoals gezegd sinds 2002 een verplicht vak *citizenship education* voor 11- tot 16-jarigen bestaat) laat na tien jaar burgerschapsonderwijs zien dat de inspanningen 'er toe doen': leerlingen die aangaven 'veel' burgerschapsonderwijs te hebben ontvangen, hadden een positievere attitude ten opzichte van maatschappelijke en politieke participatie dan leerlingen met 'minder' burgerschapsonderwijs (Keating, Kerr, Benton, Mundy & Lopes, 2010). Het onderwijs droeg ook bij tot hun gevoel van persoonlijke 'efficacy': de mate waarin ze het idee hadden verschil te kunnen maken en invloed uit te kunnen oefenen op de regering, hun school en hun familie. De resultaten geven echter ook een wat diffuus beeld: onderzoek door de jaren heen liet zien dat er tevens een verharding optrad in de houding ten opzichte van migranten en vluchtelingen en dat de betrokkenheid bij de gemeenschap afnam. Bovendien waren de positieve effecten van de hoeveelheid burgerschapsonderwijs na twee jaar deels weer verdwenen. Interessant in het licht van de vraag naar de rol van de school was dat de opbrengsten hoger waren wanneer er sprake was van een vaste structuur met meer dan 45 minuten burgerschapsonderwijs per week, als de docenten de lessen gaven, en er een formele toetsing plaatsvond. Het onderwijsaanbod maakt dus wel verschil. Tegelijkertijd bleek dat ook niet de enige factor te zijn: achtergrondkenmerken als de thuis beschikbare literatuur bleken ook van belang.

Lijkt de literatuur over de invloed van de school ten aanzien van burgerschapsvorming vooralsnog dus een diffuus beeld te geven, onderzoek naar de bijdrage van schoolprogramma's op het terrein van de sociale competentie (sociaal-emotionele ontwikkeling) van leerlingen is duidelijker over de positieve effecten op prosociaal gedrag en, zoals we hiervoor al zagen in par. 2.4.2, ook op leerprestaties (o.a. Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004; Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 1999; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

2.5.4 De opbrengsten van burgerschapsvorming zijn niet voorspelbaar en toetsbaar

Een ander mogelijk argument tegen burgerschapsvorming in het onderwijs is dat de uitkomst van het onderwijsproces gericht op burgerschapsvorming niet erg voorspelbaar kan zijn en dus ook niet meetbaar. We zagen dat burgerschap een *essentially contested concept* is. Een wezenlijk kenmerk van het begrip is dat we van mening mogen verschillen over de invulling ervan. In 1991 stelde Ritzen, in een pleidooi voor de pedagogische opdracht van de school, dat met name waarden *waarover we het allemaal wel eens zijn* (cursivering door de auteur), zoals respect, eerlijkheid, rechtvaardigheid, gemeenschapszin, solidariteit en tolerantie, in het onderwijs overgedragen zouden moeten worden (Ritzen, 1991, in Klaassen, 1996). Gevoed door verontrusting over het moreel verval onder de jeugd kwam onder aanvoering van Lickona (1991)

begin 90-er jaren in de Verenigde Staten een beweging op gang onder de naam *character education*, waarin onderwijsprogramma's werden ontwikkeld die een antwoord zouden moeten zijn op de (vermeende) jeugdproblematiek en het toenemende waardenrelativisme in de samenleving en in het onderwijs. Door specifieke waarden te onderwijzen (zoals respect, eerlijkheid, verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid) zou moreel relativisme voorkomen kunnen worden (Berreth & Berman, 1997; Lickona, 1996). Ook in Nederland zijn programma's ontwikkeld gericht op de overdracht van waarden en 'deugden', zoals het *Deugdenproject* (Popov, 2004). Het grote probleem is natuurlijk dat er over dergelijke algemene waarden oppervlakkig gezien wel een zekere consensus kan bestaan, maar dat de meningen, zo schreven we al in hoofdstuk 1, al snel uiteen lopen als we nagaan wat een dergelijke waarde in de praktijk inhoudt. Burgerschap kan dus heel verschillend worden ingevuld. Scholen de vrijheid geven om zelf die invulling te bepalen, zal dus niet leiden tot een voorspelbare opbrengst. Er zijn ook auteurs, zoals de eerder genoemde Hofstee (WRR, 1992) die stellen dat gezien het feit dat houdingen nu eenmaal – anders dan kennis en vaardigheden – niet goed toetsbaar zijn, burgerschapsvorming uit het onderwijs geweerd moet worden: "*Houdingen echter zijn niet legitiem examineerbaar. Examineren op waarden houdt per definitie in dat een leerling een onvoldoende kan krijgen wanneer hij of zij een waarde niet onderschrijft of adhesie in gedrag niet tot uitdrukking brengt*" (WRR, 1992, p.272).

2.5.5 Het ontbreken van onderwijsstrategieën en een didactiek voor burgerschapsvorming

Enigszins analoog aan het hiervoor genoemde bezwaar van onvoldoende consensus over de inhoud zou men ook als bezwaar kunnen inbrengen dat er nog zo weinig bekend is over *de wijze waarop* burgerschapsvorming plaats moet vinden. Naar de didactiek van burgerschapsonderwijs is nog niet zo heel veel onderzoek gedaan, en het onderzoek dat gedaan is wijst nog niet op een bestaande consensus over de te hanteren onderwijsstrategieën.

Schuitema, Ten Dam en Veugelers (2008) deden een literatuuronderzoek naar onderwijsstrategieën in het domein van burgerschapsvorming. Analyse van 76 studies naar programma's op het terrein van morele of ethische vorming, waardenvorming en (democratische) burgerschapsvorming leverde een onderscheid op in een aantal stromingen met bijbehorende onderwijsstrategieën. In de eerste plaats is er de stroming die de nadruk legt op de cognitieve ontwikkeling en *cognitieve vaardigheden* als kritisch denken en moreel redeneren (een voorbeeld is de aanpak van de 'morele dilemma's' gebaseerd op het ontwikkelingsmodel van Kohlberg). In deze benadering worden waardenconflicten of -dilemma's expliciet tot onderwijsthema gemaakt. Er wordt gereflecteerd op morele kwesties, waarbij leerlingen, via gezamenlijke discussie en met behulp van perspectiefwisseling en inleving in standpunten en belangen van anderen, leren tot een afgewogen oordeel te komen over de nastrevenswaardigheid van bepaalde waarden. Critici wijzen op de beperking van deze - ook wel als *waardencommunicatie* aangeduide - rationele benadering en op de eenzijdige nadruk op cognitieve vaardigheden als 'het kunnen beoordelen of beweringen elkaar tegenspreken' (zie o.a. Klaassen, 1996; Ten Dam & Volman, 1999; Wardekker, 2003), en op de zwakke relatie tussen 'moreel oordelen' en 'moreel gedrag' (Boom & Brugman, 2005; Wardekker, 2003). Een aantal auteurs legt, aansluitend bij deze kritiek, de nadruk op de affectieve en relationele aspecten van de morele ontwikkeling (Basourakos, 1999; Fallona, 2000). Morele dilemma's zouden meer in een context geplaatst moeten worden, en het

belang van emotionele factoren als empathie, zorgzaamheid en medegevoel voor anderen meer onderkend.

Als variant op deze vorm wordt ook wel de methode van *waardenverheldering* onderscheiden. Bij deze aanpak wordt het leren van waarden als een intellectueel proces opgevat. Leerlingen leren de waarden en normen die ze van buiten de school meebrengen preciezer te formuleren en kritisch te bekijken. Een bezwaar tegen deze aanpak is dat er geen stelling wordt genomen, hetgeen kan leiden tot een vorm van 'ethisch relativisme': elke mening is even veel waard. Waarmee voorbijgegaan wordt aan wat we eerder bespraken: er zijn wel degelijk meningen die evident onwenselijk zijn, namelijk meningen die haaks staan op de principes van de democratie. Een tweede bezwaar van deze benadering is dat discussiëren over waarden nog niet betekent dat je je die ook eigen maakt. Er wordt geen relatie gelegd met het echte leven van de leerlingen. Een andere stroming is die waarbij wordt uitgegaan van consensus over welke waarden in de samenleving voor iedereen gelden en dus ook aan leerlingen overgedragen moeten worden. Deze vorm van waardenonderwijs wordt ook wel als *waardenoverdracht* betiteld. Een voorbeeld van deze benadering zien we terug bij Amerikaanse programma's onder de eerder aangehaalde noemer *character education*. Een bezwaar tegen de moraliserende benadering van de 'waardenoverdracht' is het gevaar dat jonge kinderen waarden zullen accepteren op gezag van de leraar, en er op reageren als op de meeste schooltaken: er aan voldoen omdat het van ze verwacht wordt, en niet omdat het intrinsiek belangrijk gevonden wordt. Deze benadering leidt niet tot kritisch leren nadenken over de voorgehouden waarden en normen, maar eerder tot indoctrinatie (zie o.a. Wardekker, 2003). Bovendien speelt, zoals we eerder zagen, in deze benadering de vraag: zijn we het wel eens over welke waarden we willen overdragen? Tevens gaat een dergelijke benadering voorbij aan inzichten uit de constructivistische ontwikkelingspsychologie over de wijze waarop leerlingen leren. Ook in het domein van het leren van waarden en normen wordt - wil er sprake zijn van leren - nieuwe informatie actief door leerlingen geïnterpreteerd, bewerkt en geassimileerd, ofwel *geconstrueerd* in samenhang met aanwezige voorkennis, vaardigheden, verwachtingen en behoeften (Bruner, 1996).

Schuitema et al. (2008) wijzen erop dat slechts bij de helft van de door hen bekeken (onderzoeken naar) programma's voor burgerschapsvorming specifieke voorstellen voor onderwijsstrategieën worden geformuleerd. De meest genoemde strategieën waren: een probleemgestuurde aanpak, coöperatief leren en discussie, met als algemene noemer de noodzaak van 'betekenisvol' leren. Hun conclusie is dat het feitelijk ontbreekt aan een degelijk onderzoeksterrein op het gebied van onderwijsstrategieën voor burgerschapsvorming, hetgeen mede veroorzaakt wordt door een nog onvoldoende conceptuele uitwerking van centrale onderwerpen van een dergelijk leerplan. Ook geven zij aan dat vrijwel nergens aandacht wordt besteed aan de specifieke vaardigheden van leerlingen of leerkrachten die vereist zijn voor een goed verloop van de gehanteerde instructie-methoden als het hanteren van de dialoog of probleemgestuurd werken. Ook de Onderwijsraad geeft aan dat er een gebrek aan kennis is over effectieve strategieën voor burgerschapsonderwijs. Zij concluderen dat er vooralsnog weinig handvatten en instrumenten voor de ontwikkeling en invoering van effectief burgerschapsonderwijs voorhanden zijn (Onderwijsraad, 2012, p.34). Hoewel het ontbreken van consensus en voldoende kennis over de juiste aanpak van burgerschapsvorming geen argument tegen burgerschapsvorming hoeft te zijn, maakt dat het voor scholen niet makkelijk om burgerschapsonderwijs vorm te geven.

2.6 Weging van de argumenten

In dit hoofdstuk hebben we gezocht naar argumenten voor en tegen de stellingname dat de school als een geschikte plek voor burgerschapsvorming is te beschouwen. Dit deden we tegen de achtergrond van de constatering dat de praktijk in scholen op dit terrein er, sinds burgerschapsvorming in 2006 een wettelijke opdracht voor het onderwijs werd, een aantal jaren later - onder andere in de ogen van de Inspectie en de Onderwijsraad - niet florissant voor staat. We constateerden in dit hoofdstuk bovendien dat de ervaringen in de loop van de vorige eeuw met experimenten op dit terrein evenmin bemoedigend waren.

Weging van de hiervoor beschreven argumenten leidt ertoe dat we de visie onderschrijven dat onderwijs (naast andere actoren) een belangrijke rol dient te spelen in de persoonlijke en maatschappelijke vorming van jeugdigen. De school is immers de enige plaats waar de democratische rechtsstaat (de volksvertegenwoordiging als belichaming van de democratie) zeggenschap heeft over het aanbod en daarmee kan proberen om zaken die voor het (voort)bestaan van de samenleving van fundamenteel belang zijn, bij kinderen en jongeren aan te leren. De democratie maakt het mogelijk om in vrijheid te kunnen samenleven in een pluriforme maatschappij. De democratische samenleving is kwetsbaar als we niet met elke nieuwe generatie vormgeven aan die democratie. Onderwijs zou een rol moeten spelen in de reproductie van het systeem dat die vrijheid mogelijk maakt.

We concludeerden tevens dat onderwijs per definitie een burgerschapsvormende context is. Of de school waarden als expliciet onderdeel van het curriculum hanteert, of dat ze die juist angstvallig probeert te vermijden, zij is altijd bezig kinderen een beeld van de maatschappij en hun eigen positie daarin te geven. Er vindt onvermijdelijk een socialisatieproces plaats.

Dat socialisatieproces is ook wenselijk. Onder invloed van allerlei omstandigheden is de mens in staat tot antisociaal gedrag, zoals uitsluiting, discriminatie, onderdrukking, geweld en narcisme. Een belangrijke remedie daartegen achten wij opvoeding en onderwijs. De school is een van de actoren die kinderen empathie kunnen bijbrengen, die kinderen kunnen leren zich om anderen te bekommeren, die de neiging bij kinderen om zich af te keren van minderheden (etnisch, religieus, seksueel) kan bestrijden en die bij kinderen kritisch denken kan bevorderen.

We noemden tot slot ook een instrumenteel argument voor burgerschapsvorming in het onderwijs. Voor de school zelf zou een programma voor burgerschapsvorming een bijdrage kunnen leveren aan een goed leer- en werkklimaat. Programma's voor sociale competentie, conflictoplossing of morele vorming blijken een positief effect te kunnen hebben op de academische prestaties van leerlingen. In onze begripsomschrijving van 'burgerschapsvorming' beschouwen we dergelijke programma's als aspecten van burgerschapsvorming. Op grond daarvan veronderstellen we dat ook programma's voor burgerschapsvorming kunnen leiden tot betere leerprestaties.

We bespraken ook enkele argumenten tégen burgerschapsvorming in het onderwijs. Een deel van die argumenten lijkt te worden ontkracht door enkele genoemde argumenten vóór. Zo zagen we dat het idee dat burgerschapsvorming ten koste zou gaan van de kerntaak van het onderwijs twijfelachtig is: een goed programma voor burgerschapsvorming zou zelfs bij kunnen dragen aan een beter werk- en leerklimaat en aan betere schoolprestaties van de leerlingen. Het door sommige auteurs geopperde bezwaar dat het onderwijs er zou zijn om louter kennis over te

dragen, en niet mag worden ‘gekaapt’ door een burgerschapsagenda, lijkt ook ontkracht te worden door onze conclusie omtrent de rol van het verborgen curriculum: onderwijs is nu eenmaal altijd een burgerschapsvormende context. De veronderstelling dat kennis objectief is en dat daarin waarden geen enkele rol zouden spelen, is niet houdbaar. Waarden en overtuigingen maken altijd deel uit van de kennis die onderwezen en geleerd wordt. Ook de selectie van wat wel en niet in het curriculum wordt gezet, is gebaseerd op waardeoordelen.

Een ander genoemd bezwaar is de angst voor staatsopvoeding en indoctrinatie. Deze angst voor een moraliserende benadering van de burgers en een te grote bemoeienis met de individuele vrijheid van burgers door de staat leidt er bij sommige auteurs toe dat de gehele persoonlijke en maatschappelijke vorming in het onderwijs taboe wordt verklaard. Daarmee lijkt het kind met het badwater te worden weggegooid. Die individuele vrijheid vraagt wellicht juist om een inspanning in het onderwijs. De Winter stelt: “*Deze angst (of afkeer) heeft de Nederlandse samenleving er lang van weerhouden zich sterk te maken voor de pedagogische verdediging van haar gemeenschappelijke belang: de democratische rechtsstaat*” (De Winter, 2004). In zijn pleidooi om het fundament onder de democratische rechtsstaat te verstevigen, stelt hij, zoals we in par. 2.4.1 al aangaven, dat individuele vrijheden alleen kunnen worden bevochten via collectieve inspanningen van burgers. Burgerschapsvorming in het onderwijs dient dan ook, aldus De Winter, niet beschouwd te worden als een vorm van staatsopvoeding, maar als een bewuste gemeenschappelijke inspanning van burgers, organisaties en overheid (De Winter, 2004, p.62).

Het bezwaar dat de school slechts een beperkte invloed heeft op de burgerschapsvorming van jeugdigen is een belangrijk bezwaar. Burgerschapscompetenties leren kinderen niet alleen in school, maar voor het grootste deel buiten school. Biesta concludeert dat burgerschapsonderwijs misschien een noodzakelijke voorwaarde voor het tot stand brengen van democratisch burgerschap is, maar vermoedelijk nooit een voldoende voorwaarde. Toch ziet ook Biesta wel een rol voor het onderwijs weggelegd, namelijk het stimuleren en ondersteunen van reflectie op de fragiele condities waaronder democratie mogelijk is. Wat we van de school kunnen verwachten, aldus Biesta, is aandacht voor de democratische kwaliteit van de school als leef- en leeromgeving, anders gezegd de burgerschapssituatie van jongeren in de schoolcontext (Biesta, 2006). Eveneens een relevante kanttekening is dat het ontbreken van consensus over wat burgerschapsvorming in moet houden impliceert dat onderwijs in burgerschap een onvoorspelbare uitkomst en een slecht toetsbare opbrengst heeft. Ook de Onderwijsraad (2012) constateert dat er een behoefte is aan inhoudelijke sturing. Nederland kent geen nationaal curriculum. Inhoudelijke doelen voor het onderwijs worden vastgelegd in kerndoelen. In die kerndoelen staan de kennis en vaardigheden omschreven die volgens de samenleving onmisbaar zijn voor het maatschappelijk functioneren van jongeren. In de huidige kerndoelen voor het primair onderwijs wordt echter niet verwezen naar burgerschap. Het verdient, aldus de Raad, aanbeveling het verband tussen de kerndoelen en de doelbepaling burgerschap te expliciteren. Met inachtneming van het feit dat burgerschap een *essentially contested concept* is, en dus invulling daarvan altijd onderwerp van debat is, lijkt de weg naar gemeenschappelijke basis voor een inhoudelijk kader voor burgerschapsvorming niet te moeten beginnen bij de vraag ‘wat is goed burgerschap?’, maar bij de vraag ‘wat vraagt de democratische samenleving aan burgerschap?’ Hiervoor bespraken we al het begrip *conscious social reproduction* van Amy Gutmann (1987). Het behouden van de - voor een democratie fundamentele - vrijheid om kinderen de waarden mee te geven waar wij in geloven, voor onszelf en voor de ander, vereist de voortduren-

de reproductie van het systeem dat deze vrijheid mogelijk maakt. Deze invalshoek biedt het perspectief van een mogelijke inhoudelijke basis voor burgerschapsvorming in het onderwijs. Ook voor de Onderwijsraad (2012) is de democratie een belangrijk thema voor het ook door hen gewenste inhoudelijke kompas voor scholen: *“Democratische idealen als gelijkheid en rechtvaardigheid bieden burgers een gemeenschappelijk inhoudelijk kader. Tevens biedt een democratische samenleving de voorwaarden waaronder burgers met uiteenlopende normen- en waardenpatronen met elkaar van mening kunnen (blijven) verschillen en vreedzaam kunnen samenleven. De opdracht aan het onderwijs daarbij is leerlingen kennis mee te geven over de democratische rechtstaat en over democratische spelregels, en hen te begeleiden in de ontwikkeling van een democratische gezinde houding”* (Onderwijsraad, 2012). White stelt: *“There is no need to search around for a basic framework for citizenship education, still less to attempt to find an insecurely based consensus on values. There exists a framework of values given by the democratic values which are embodied more or less successfully and full heartedly in the institutions of our society”* (White, 1999, p.60, zie ook De Winter, 2004).

De keuze van het onderhouden van de democratie als basis voor burgerschapsonderwijs zou in zekere zin een antwoord kunnen zijn op de angst voor staatsopvoeding of indoctrinatie. Een democratische ethiek kenmerkt zich namelijk juist door de erkenning van de verschillen, en is daarmee een waarborg voor een samenleving waarin de eigen vrijheid om te leven volgens de eigen waarden gecombineerd wordt met dezelfde vrijheid voor de ander. Met deze stellingname kan de patstelling over wat we onder goed burgerschap dienen te verstaan worden doorbroken: opvoeding van en onderwijs aan kinderen in een democratische samenleving staat niet neutraal tegenover alle mogelijke manieren van leven. Zij staat alleen de keuze toe tussen die manieren van leven die verenigbaar zijn met de principes van de democratische rechtsstaat (Gutmann, 1987; Gutmann & Thompson, 1995).

Het laatste tegenargument dat we bespraken was het ontbreken van consensus en voldoende kennis over de juiste aanpak (onderwijsstrategieën) van burgerschapsvorming. Dit maakt weliswaar dat het voor scholen niet makkelijk is om burgerschapsonderwijs vorm te geven, maar we gaven ook al aan dat dit niet direct een argument tegen burgerschapsvorming in het onderwijs hoeft te zijn. We constateren dat de vraag naar de juiste didactiek van burgerschapsvorming in het onderwijs nog geen eenduidig antwoord kent. Wel legt de overgrote meerderheid van auteurs op dit terrein de nadruk op betekenisvol leren en op toepassing van het geleerde in een reële sociale context. Hoe dat het beste vorm gegeven kan worden is echter nog de vraag. In het vervolg van dit proefschrift willen we bouwstenen aandragen voor een beter inzicht in de didactiek van burgerschapsvorming.

Gezien het voorgaande en alles afwegend is onze conclusie dat de school een belangrijke plek is voor burgerschapsvorming. Om die opdracht goed te kunnen vervullen, lijkt zich echter wel een aantal voorwaarden aan te dienen. Zo concluderen we op basis van de voorafgaande bespreking dat een explicietere inhoudelijke invulling van wat er onder burgerschapsvorming wordt verstaan behulpzaam zou kunnen zijn bij de opdracht die scholen op dit terrein hebben meegekregen. Daarbij zou - om de impasse rondom de vraag naar wat goed burgerschap is te doorbreken - de vraag leidend moeten zijn: wat vraagt de democratische samenleving van haar toekomstige burgers? We constateren tevens dat een burgerschapsprogramma op school niet op zichzelf dient te staan, maar gekoppeld zal moeten worden aan andere pedagogische contexten. In het vervolg van dit proefschrift willen we deze voorwaarden uitwerken en aanvullen, en zo de

kennisbasis voor burgerschapsvorming in het onderwijs uitbreiden. Dit doen we aan de hand van het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School.

3 De Vreedzame School: de context

'Als het in de samenleving regent, giet het in de school' (Schuyt, 2006).

3.1 Inleiding

Zoals hiervoor is aangegeven, gebruiken we het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School om de kennisbasis over burgerschapsvorming in het onderwijs uit te breiden. In par. 2.2 formuleerden we wat we in dit proefschrift onder burgerschapsvorming in het onderwijs verstaan: *het stimuleren van het vermogen van leerlingen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven in de democratische samenleving, te weten 1) het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving, 2) medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort, 3) omgaan met conflicten en 4) omgaan met verschillen*. We spreken pas van een bijdrage aan burgerschapsvorming indien een programma aan alle vier genoemde invullingen aandacht schenkt.

In dit hoofdstuk gaan we in op De Vreedzame School. Uit de beschrijving van het programma (zie par. 3.3) zal duidelijk worden dat De Vreedzame School beschouwd kan worden als een programma voor burgerschapsvorming 'avant la lettre'. Het richtte zich op de ontwikkeling van de school als een democratische gemeenschap, waarin kinderen een stem krijgen en meer verantwoordelijkheid in de schoolgemeenschap op zich gaan nemen, met een focus op een zorgzame en positieve manier van omgaan met elkaar (en met verschillen) en op het constructief omgaan met conflicten (Pauw & Van Sonderen, 2002). De Vreedzame School schenkt daarmee aan alle vier in de definitie genoemde kenmerken aandacht, het meest expliciet aan de laatste drie, het minst aan het eerste kenmerk.

De Vreedzame School kwam, zoals we zagen, niet uit de lucht vallen. In de periode die voorafging aan de totstandkoming van De Vreedzame School, speelden zich verschillende ontwikkelingen af, zowel in de samenleving in het algemeen als in het onderwijsbeleid. Ontwikkelingen die de grond rijp maakten voor het ontstaan van De Vreedzame School (en andere vergelijkbare programma's). In dit hoofdstuk worden die ontwikkelingen belicht. Dit hoofdstuk start met een korte beschrijving van de ontstaansgeschiedenis van De Vreedzame School en van het programma zelf. Vervolgens gaan we op zoek naar het antwoord op de vraag welke ontwikkelingen ertoe hebben geleid dat een programma als De Vreedzame School kon ontstaan. De Vreedzame School is ontwikkeld in 1999. De beschrijving van de context waarin het programma is ontstaan richt zich dus op de periode die daaraan voorafging, en stopt rond het jaar 2000 (met af en toe een uitloop naar de jaren daarna). We belichten de ontwikkelingen in de samenleving in die periode waar het de positie van de jeugd betreft, en gaan tevens in op een aantal ontwikkelingen in het onderwijs en onderwijsbeleid. We eindigen dit hoofdstuk met

een samenvatting van de gevolgen van deze ontwikkelingen voor de school en voor het ontstaan van een programma als De Vreedzame School.

Dit hoofdstuk dient te worden gelezen als een reconstructie die van belang is om het programma goed te kunnen plaatsen, en niet als het resultaat van systematisch historisch onderzoek. Met behulp van deze reconstructie wordt inzichtelijk gemaakt aan welke behoefte in het onderwijsveld en in de maatschappij De Vreedzame School tegemoet diende te komen.

3.2 De Vreedzame School: de aanloop

De inspiratie voor het ontstaan van De Vreedzame School werd gevonden in programma's - met name in de Verenigde Staten - voor *conflict resolution* en *peer mediation*. Een van de belangrijkste programma's was het *Resolving Conflicts Creatively Program* (RCCP) in New York. RCCP was ontwikkeld in 1985, in een periode dat New York een gewelddadige stad was, en richtte zich van meet af aan expliciet op het reduceren van geweld. De aanpak bestond uit het - middels een wekelijks curriculum - aanleren van vaardigheden van leerlingen in conflictoplossing (zoals perspectief nemen, omgaan met boosheid, onderhandelen, mediatie) en het vergroten van het gevoel van verantwoordelijkheid en betrokkenheid bij de leerlingen voor het sociale klimaat (Ray, Alson, Lantieri & Roderick, 1993). Deze combinatie van het aanleren van 'skills' en het toepassen van die vaardigheden in een betekenisvolle context leek ons veelbelovend.

Er was in 1995 een onafhankelijk evaluatieonderzoek gedaan naar het programma, waaraan meer dan 11.000 leerlingen, uit de groepen 3 tot en met 8, uit 350 klassen in 15 basisscholen uit New York City deelnamen (Aber, Brown & Jones, 2003). Het onderzoek richtte zich op drie domeinen van de sociaal-emotionele ontwikkeling: 1) leerkrachtpercepties van agressief en positief sociaal gedrag van leerlingen; 2) zelfbeleving van leerlingen t.a.v. agressief gedrag, agressieve fantasieën, neiging tot agressie, angst en gedragsproblemen; en 3) sociaal-cognitieve processen die een risicofactor vormen voor toekomstig agressief en gewelddadig gedrag, met name de manier waarop kinderen een gebeurtenis als dreigend en vijandig ervaren, en de agressieve reacties op een hypothetische en ambigue onderhandelings situatie. Uit eerder onderzoek bleek dat het optreden van agressief gedrag en de sociaal-cognitieve processen die leiden tot agressie, een toenemende tendens vertonen met het stijgen van de leeftijd. In dit onderzoek werd nagegaan of deze toename gereduceerd werd door de RCCP-interventie, met name door de hoeveelheid RCCP-lessen en/of door de hoeveelheid RCCP-training en coaching die de leerkracht had ontvangen. Er bleek inderdaad een significant verschil, maar alleen bij de groep leerlingen die meer dan 25 RCCP-lessen hadden gevolgd. Zij bleken significant minder agressieve fantasieën te hebben, minder agressieve strategieën te gebruiken om een conflict op te lossen, en kregen een positievere beoordeling van docenten ten aanzien van positief sociaal gedrag en emotionele controle. Uit het onderzoek bleek verder dat met elk jaar dat de leerlingen blootgesteld werden aan de lessen, het effect toenam.

De vraag was echter wel of de positieve verandering bij leerlingen 'met veel lessen' inderdaad louter verklaard kon worden uit de blootstelling aan de grote hoeveelheid lessen. Uit eigen ervaring (tijdens het studiebezoek en vervolgbesoeften) constateerden we dat er in RCCP-scholen grote verschillen konden bestaan binnen één school. Er was een grote mate van vrijblijvendheid ten aanzien van de uitvoering van de RCCP-lessen. Leerkrachten volgden

individuele scholing in RCCP en pasten dit op veel scholen naar eigen inzicht toe in hun klas. Er zou dus een flinke samenhang kunnen zijn tussen leerkrachtkenmerken en het geven van een grote hoeveelheid lessen (zoals een grote bereidheid om het gedachtegoed van RCCP te omarmen, het beschikken over basale vaardigheden en attitudes om RCCP-lessen te geven, het leuk vinden om RCCP-lessen te geven, een goed pedagogisch klimaat kunnen realiseren, e.d.). Deze vraagtekens over het bereik van het programma in de school als geheel werden aangevuld met de eigen observatie dat leerlingmediatie op RCCP-scholen een jaar na invoering op veel scholen zomaar weer verdwenen kon zijn. Het enthousiasme van het begin bij de leerlingmediatoren en hun trainers ten spijt, bleek dat op veel plekken leerlingmediatie toch niet was ingebed in de schoolorganisatie en -cultuur.

Bij het ontwikkelen van De Vreedzame School zou die valkuil vermeden dienen te worden door, naast de nadruk op het aanleren van vaardigheden in conflictoplossing en communicatie, ook te zorgen voor een gedegen schoolbrede aanpak én door het idee van leerlingparticipatie verder uit te werken: kinderen mede verantwoordelijk maken voor het sociale klimaat in klas en school. Door leerlingparticipatie en teamtraining als kern van de verandering in schoolcultuur te nemen, zouden de zwakke plekken in RCCP (m.n. het geringe bereik in het gehele schoolsysteem) gecompenseerd kunnen worden.

Hoewel de eerste inspiratie voor De Vreedzame School werd gevonden in programma's voor conflictoplossing en *peer mediation* was vanaf het begin duidelijk dat het programma een bredere doelstelling zou nastreven. Het zou een schoolbreed programma voor basisscholen moeten worden dat zich zou richten op de ontwikkeling van de school als een democratische gemeenschap, waarin kinderen een stem krijgen en meer verantwoordelijkheid in de schoolgemeenschap op zich gaan nemen, waarin de nadruk ligt op een zorgzame en positieve manier van met elkaar omgaan, en waarin conflicten constructief worden opgelost en worden gezien als een mogelijkheid om van te leren (Pauw & Van Sonderen, 2002). Daarmee was het - ook al is het programma ontstaan in een periode dat het begrip 'burgerschapsvorming' nog nauwelijks opgang deed in het onderwijsveld - wel al een programma voor burgerschapsvorming 'avant la lettre' (zie ook hieronder par. 3.3.1).

Het programma is ontwikkeld in 1999, en sindsdien ingevoerd op ruim 500 basisscholen in Nederland (stand van zaken 2012; groeit nog jaarlijks). In 2008 is - zoals eerder aangegeven in par. 1.2.1 - onder invloed van de toenemende aandacht voor de bijdrage van scholen aan burgerschapsvorming (en de wettelijke verplichting van scholen op dit terrein) het programma versterkt door het explicieter te richten op 'democratisch burgerschap'. Hiermee is er in het programma (nog meer dan voorheen) de nadruk komen te liggen op participatie van leerlingen, gemeenschapszin, gezamenlijk overleg en middels consensus besluiten nemen, op kennis van democratische principes en het openstaan voor verschillen.

De beschrijving van de interventie richt zich hieronder verder op de versie van het programma van vóór 2008, omdat het onderzoek dat is uitgevoerd naar De Vreedzame School plaatsvond op scholen die nog met het 'oude' programma werkten.

3.3 De Vreedzame School: het programma

In deze paragraaf geven we een beknopte beschrijving van het programma (Pauw & Van Sonderen, 2002, 2006). Achtereenvolgens wordt aandacht besteed aan de doelen, doelgroep, wijze van implementatie, inhoud van het programma en het verspreidingsmodel. De beschrijving is ontleend aan de beschrijving in de Databank Effectieve Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugd Instituut (Nji).¹⁶ Het programma van De Vreedzame School is door de Erkeningscommissie Interventies in 2011 beoordeeld als 'theoretisch goed onderbouwd'.¹⁷ Aangezien onderzoeker en ontwikkelaar een en dezelfde persoon zijn, en er de mogelijkheid bestaat van een te interpretatieve benadering, is deze beschrijving voor een *member check* voorgelegd aan een groep van tien experts. Acht van de tien zijn gecertificeerde trainers die de implementatie van het programma al tientallen malen op scholen hebben begeleid. Een van de experts is een ex-directeur van een 'vreedzame' basisschool die inmiddels ook gecertificeerd trainer voor De Vreedzame School is geworden en het programma ook al op enkele scholen heeft helpen invoeren. En een van de experts is een ex-leerkracht en ex-locatieleider van een 'vreedzame' school, die ook inmiddels gecertificeerd trainer is en eveneens op enkele scholen de implementatie van het programma heeft begeleid. Aan hen is de vraag voorgelegd of zij akkoord konden gaan met de beschrijving van het programma, zoals in dit hoofdstuk is opgenomen. Alle tien hebben gereageerd. De opmerkingen betroffen kleine aanvullingen en specificaties, welke in de meeste gevallen zijn overgenomen.

3.3.1 Doelen

De Vreedzame School is een programma dat is ontstaan vanuit de praktijk, niet vanuit een theorie. Het programma was aanvankelijk vooral gericht op het doen verminderen van handelingsverlegenheid van leerkrachten, en in die zin *instrumenteel* van karakter. De kern van de aanpak was gelegen in kinderen sociale competenties aanleren (zoals je verplaatsen in de positie van een ander, luisteren naar elkaar, je mening verwoorden e.d.) en in kinderen meer verantwoordelijkheid geven voor het sociale klimaat. Door leerlingen te leren hoe ze zelf conflicten op konden lossen en door leerlingen op te leiden tot leerlingmediator, werd een positief effect op het sociale klimaat verwacht, en daarmee op het gedrag van leerlingen. Tegelijkertijd was er tevens sprake van een *normatief* programma. Een programma dat een antwoord wilde geven op een maatschappelijke zorg omtrent de jeugd, vanuit de overtuiging dat het onderwijs een belangrijke bijdrage dient te leveren aan de persoonlijke en maatschappelijke vorming van kinderen (Pauw & Van Sonderen, 2002; 2006).

In dit proefschrift is - zoals gezegd - onderzoek gedaan naar de 'eerste' versie van De Vreedzame School, het programma van vóór 2008. Kern van dit programma was het aanleren van positief sociaal gedrag, het zelfstandig conflicten op kunnen lossen, en verantwoordelijkheid voor de (school)gemeenschap.

¹⁶ Deze databank bevat methodieken en programma's (gericht op het voorkomen, verzachten of verhelpen van problemen bij het opgroeien en opvoeden van kinderen en jongeren) die door een onafhankelijke commissie zijn erkend. De commissie erkent interventies op drie niveaus: theoretisch goed onderbouwd, waarschijnlijk effectief en bewezen effectief.

¹⁷ Bron: <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/37/584.html>

Het programma heeft doelen op leerling-, leerkracht-, en schoolniveau. Doelen op het niveau van de *leerling*:

- leerlingen gaan op een zorgzame en positieve manier met elkaar om (positief sociaal gedrag)
- leerlingen lossen conflicten constructief op
- leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor elkaar en voor de gemeenschap.

Op het niveau van de *leerkracht*:

- leerkrachten zijn vaardig in het omgaan met conflicten en incidenten
- leerkrachten zijn in staat om:
 - leerlingen invloed en een stem te geven
 - leerlingen te leren op een verantwoordelijke wijze met die stem om te gaan
 - leerlingen positief sociaal gedrag te laten vertonen
 - leerlingen zich gehoord en gezien te laten voelen
 - leerlingen zich veilig te laten voelen.

Op het niveau van de *school*:

- een sociaal en moreel klimaat waarin positief sociaal gedrag en verantwoordelijkheid ten opzichte van de gemeenschap centraal staan.

In hoofdstuk 2 gaven we aan wat we in dit proefschrift onder burgerschapsvorming in het onderwijs verstaan: *het stimuleren van het vermogen van leerlingen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven in de democratische samenleving, te weten 1) het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving, 2) medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort, 3) omgaan met conflicten en 4) omgaan met verschillen*. Daarbij stelden we tevens dat pas van een bijdrage aan burgerschapsvorming gesproken mag worden indien een programma aan alle vier genoemde invullingen aandacht schenkt.

Uit de hierboven beschreven doelstellingen van het programma op leerlingniveau blijkt dat (deze 'oude' versie van) het programma zich expliciet richtte op 2) *medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort*, en op 3) *omgaan met conflicten*. In de als eerste (hierboven) genoemde doelstelling op leerlingniveau '*leerlingen gaan op een zorgzame en positieve manier met elkaar om*' is ook meegenomen de burgerschapsdoelstelling 4) *omgaan met verschillen*; zie de uitwerking in de lesblokken in par. 3.3.4. De eerste burgerschapsdoelstelling, 1) *het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving*, krijgt op een indirecte manier aandacht doordat de school zich middels het programma wil ontwikkelen tot een democratische gemeenschap, waarin kinderen een stem krijgen en meer verantwoordelijkheid in de schoolgemeenschap op zich gaan nemen.

De Vreedzame School schenkt daarmee aan alle vier in de definitie genoemde kenmerken aandacht, het meest expliciet aan de laatste drie, het minst aan het eerste kenmerk.

3.3.2 Doelgroep

De Vreedzame School is een schoolbreed programma, en richt zich op de gehele basisschool: leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs (SBO) (4 tot en met 12 jaar). De interventie richt zich daarnaast ook - op bescheiden wijze - op ouders. De Vreedzame School wordt (in aangepaste vorm) ook ingezet op voorscholen (2,5 tot 4 jaar), ter voorbereiding op De Vreedzame School in het basisonderwijs. Daarnaast wordt De Vreedzame

School (in aangepaste vorm) ook ingezet in het Speciaal Onderwijs, namelijk ZML-scholen (cluster 3) en ZMOK-scholen (cluster 4). Er is sinds 2011 ook een VO-versie ontwikkeld en in gebruik. En de laatste jaren is er ook sprake van een verbreding naar de instellingen in de omgeving van de school (De Vreedzame Wijk). De toepassing van De Vreedzame School op voorscholen, in het Voortgezet Onderwijs en in het Speciaal Onderwijs, en de verbreding naar de wijk laten we in deze beschrijving van de interventie verder buiten beschouwing.

3.3.3 Invoeringstraject

De Vreedzame School is een schoolbrede interventie die in alle groepen van de basisschool tegelijk wordt ingevoerd. Het invoeringstraject beslaat een periode van twee schooljaren en dient altijd begeleid te worden door een gecertificeerde adviseur/trainer.

Het invoeringstraject van De Vreedzame School bestaat uit:

- *Invoering van een lessenserie:* Dit basiscurriculum bestaat uit een wekelijkse les of activiteit in alle groepen van 30-60 minuten. De lessen voor de groepen 1 tot en met 8 zijn ingedeeld in zes blokken. Elk blok heeft zes lessen of activiteiten, zodat er gedurende 36 weken een les of activiteit kan worden aangeboden. Hierdoor is de hele school tegelijkertijd met hetzelfde thema bezig (zie ook par. 3.3.4).
- *Het instellen van een interne stuurgroep:* De stuurgroep vormt de motor van de vernieuwing en heeft verschillende taken, waaronder het stimuleren van collega's, het volgen van de voortgang, het bewaken van afspraken, het mede vormgeven van de training voor leerkrachten, afname van meetinstrumenten in kader van monitoring en het voorbereiden van ouderavonden. Een vereiste is dat de directeur deel uitmaakt van de stuurgroep. Verder is er een voorkeur voor een goede vertegenwoordiging van de leerkrachten uit de onder-, midden- en bovenbouw, en mogelijke andere functionarissen met een goed overzicht over de school als systeem, die bovendien een sturende rol hebben (bijvoorbeeld locatieleider of interne begeleider). Tijdens de twee invoeringsjaren komt de stuurgroep vijf keer per schooljaar bijeen.

Doel van de begeleiding bij de invoering is om scholen zo snel mogelijk op eigen kracht verder te laten gaan. Stuurgroepleden worden geschoold in het geven van mediatortrainingen, ouderavonden, workshops, e.d.

- *Training van leerkrachten:* De Vreedzame School is niet louter een lesmethode die los verkrijgbaar is. Scholen die deelnemen aan De Vreedzame School verplichten zich tot een training van het schoolteam. In het eerste jaar worden vijf bijeenkomsten voor de leerkrachten verzorgd, en in het tweede jaar drie. De training is gericht op visieontwikkeling in het team, kennismaking met het lesmateriaal, zelfreflectie, het toepassen van de principes van De Vreedzame School in het dagelijks handelen, afspraken maken over leerkrachtgedrag, het vergroten van verantwoordelijkheden van leerlingen, invoeren van leerlingmediatie, betrekken van ouders en buurt bij de Vreedzame School-aanpak, en het samen bouwen aan een democratische cultuur in de school. De training is bedoeld om leerkrachten te helpen zich de interactieve onderwijsstijl en het geven van verantwoordelijkheid aan leerlingen eigen te maken en hen te voorzien van de daartoe benodigde kennis, vaardigheden en attitudes. Bovendien vraagt toepassing van De Vreedzame School om inzicht en eigen vaardigheid in het oplossen van conflicten. De training wordt voorbereid door de stuurgroep en de externe begeleider met behulp van het draaiboek voor de leerkrachttraining.

- *Coaching*: Naast training maakt ook coaching van alle leerkrachten onderdeel uit van het invoeringstraject. Leerkrachten krijgen hulp bij het invoeren van het programma in de vorm van gerichte feedback op hun handelen in de klas. Bij alle leerkrachten worden klassenbezoeken uitgevoerd door de interne en externe begeleiders, bedoeld als ondersteuning bij het toepassen van de nieuw verworven vaardigheden in de klas.
- *Het opleiden en invoeren van leerlingmediatoren*: In het tweede jaar wordt leerlingmediatie ingevoerd. Leerlingen in groep 7 en 8 kunnen solliciteren naar de taak van mediator. Een geselecteerde groep leerlingen krijgt een aparte training, waarin ze leren om medeleerlingen te helpen hun conflicten op te lossen. Na de training heeft elke dag een tweetal mediators 'dienst': tijdens de pauzes lopen zij met een herkenbaar jack of pet rond, maar ook buiten de pauzes kan hun hulp worden ingeroepen. Meestal hebben zij gedurende een week 'dienst' als mediator, en zijn vervolgens om de zes weken aan de beurt. Leerlingen die hun conflict niet onderling kunnen oplossen kunnen hulp van de mediators inroepen, en leerkrachten verwijzen kinderen bij ruzie naar de mediators. Tijdens de invoering wordt de training van de leerlingmediators uitgevoerd door de externe trainer samen met twee leerkrachten van de school. Hierna krijgt de school zelf het draaiboek voor de mediatortraining en kunnen ze in de jaren daarna zelfstandig de nieuwe mediators opleiden.
- *Gemeenschapstaken voor leerlingen*: In alle groepen bedenken leerlingen gemeenschapstaken. Het gaat dan in de lagere leerjaren om taken in de klas, maar in de hogere leerjaren gaat het ook om klasoverstijgende taken (bijvoorbeeld oudere leerlingen die jongere leerlingen helpen bij spelletjesdagen of bij het leesonderwijs, of een pleincommissie die meedenkt over de inrichting van het schoolplein). In de hoogste groepen wordt ook gekeken naar een bijdrage aan de buurt. Om te voorkomen dat participatie te oppervlakkig blijft, staat eigenaarschap van leerlingen centraal: initiatieven zoveel mogelijk vanuit de kinderen en het beheer en de organisatie van de taken zoveel mogelijk in handen van de kinderen zelf. In de teamtrainingen onderscheiden we met de leerkrachten een aantal verschillende niveaus van participatie aan de hand van de 'participatieladder' (een vrije bewerking van de participatieladder van Hart, 1997):
 - *Opdracht*: De leerkracht bepaalt wat er gebeurt, stelt de kinderen daarvan op de hoogte, laat de kinderen opdrachten uitvoeren. Kinderen hebben geen inbreng.
 - *Kiezen*: De leerkracht bepaalt wat er gebeurt, maar kinderen hebben een zekere mate van keuze.
 - *Advies*: De leerkracht bepaalt in hoge mate zelf wat er gebeurt, maar ziet kinderen als gesprekspartners. Hij of zij verbindt zich echter niet aan de uitkomsten van die gesprekken.
 - *Meedenken*: De leerkracht maakt samen met de kinderen plannen, geeft hen gelegenheid om zelf ideeën aan te dragen. De leerkracht verbindt zich in principe aan de resultaten, maar kan bij de uiteindelijke besluitvorming hiervan (beargumenteerd) afwijken.
 - *Meebeslissen*: De leerkracht maakt samen met kinderen plannen en zoekt samen naar oplossingen. De leerkracht verbindt zich aan deze oplossingen als het gaat om de uiteindelijke besluitvorming.
 - *Eigenaarschap*: De leerkracht laat het bedenken en maken van plannen over aan de kinderen. De leerkracht neemt de resultaten over, na toetsing aan vooraf gestelde randvoorwaarden.

- *Voorlichting aan ouders:* In het eerste jaar wordt een informatieve ouderavond georganiseerd. Ouders worden daarnaast op verschillende manieren geïnformeerd over het programma, waar mogelijk door de leerlingen zelf. Met de school wordt overlegd op welke wijze de ouders het beste verder bij het project betrokken kunnen worden. In het tweede jaar behoort een serie workshops voor ouders en/of overblijfouders tot de mogelijkheden.

3.3.4 Inhoud van de lessenserie

Er wordt in alle groepen wekelijks een 'les' van 30 tot 60 minuten gegeven. In de gehanteerde didactiek wordt zoveel mogelijk gestreefd naar toepassing van het geleerde in voor leerlingen betekenisvolle situaties (ervaringen met eigen conflicten, situaties in de klas, school of op straat). De werkvormen lopen uiteen van korte spelletjes, gesprek in de kring, coöperatief leren in twee- of viertallen, zelf onderzoek doen, tot het uitvoeren van gemeenschapstaken in klas, school en daarbuiten.

Het curriculum van De Vreedzame School bestaat in groep 3 t/m 8 uit zes blokken met in totaal 36 lessen:

1. *Onze klas:* In dit blok staan de lessen in het teken van het creëren van een positief klimaat in de klas. Samen met de leerlingen worden afspraken gemaakt over de omgang met elkaar in de klas. Leerlingen bedenken daarnaast zelf taken en verantwoordelijkheden die zij gaan uitvoeren (in de klas, en in de hogere groep ook klasoverstijgende taken). Leerlingen oefenen in het geven van complimenten, waardoor positief gedrag benadrukt wordt.
2. *Zelf conflicten oplossen:* Begrippen als 'conflict' en 'win-win-oplossing' worden aangeboden. Leerlingen oefenen de verschillende manieren hoe je kunt reageren op een conflict. Het is de bedoeling dat leerlingen na dit blok in staat zijn om zelf, met behulp van een eenvoudig stappenplan, hun conflicten op te lossen.
3. *Communicatie:* In dit blok wordt aandacht besteed aan communicatie als de sleutel tot het oplossen en voorkomen van conflicten. Aan bod komen onder andere de rol van misverstanden, zich verplaatsen in het gezichtspunt van een ander, actief luisteren en samenvatten.
4. *Gevoelens:* In dit blok worden onder andere twee belangrijke vaardigheden voor conflict-oplossing aangeboden: je eigen gevoelens (met name boosheid) herkennen en erover kunnen vertellen, en het erkennen en accepteren van de gevoelens van een ander.
5. *Mediatie:* In blok 5 wordt het begrip 'mediatie' aangeboden, en wordt het stappenplan voor mediatie geïntroduceerd en geoefend. Vaardigheden uit de voorgaande blokken worden geïntegreerd.
6. *Anders en toch samen:* In dit blok staat samenwerken en het waarderen van verschillen centraal.

Door middel van deze lessen en activiteiten worden verschillende sociale competenties aangeboden en geoefend, zoals actief luisteren, gevoelens uitdrukken, zich verplaatsen in het gezichtspunt van een ander, conflicten oplossen, mediatie, complimenten geven, omgaan met boosheid, verschillen waarderen en vooroordelen herkennen. De lessen worden ook gebruikt om samen afspraken te maken over de omgang met elkaar, taken en verantwoordelijkheden te bedenken en te verdelen, een wekelijkse kring te introduceren waarbij de leerlingen samen de

positieve en negatieve incidenten van de week doornemen, en om andere interventies te bespreken die zorg dragen voor een cultuur van betrokkenheid.

3.3.5 Implementatie via gecertificeerde trainers

De Vreedzame School is, zoals hiervoor beschreven, een programma met doelen op drie niveaus, en bestaat uit verschillende onderdelen. Het lesprogramma kan niet los worden aangeschaft. Invoering vindt plaats middels een tweejarig implementatietraject, en vindt altijd plaats onder begeleiding van een gecertificeerde Vreedzame School-trainer. Deze certificering wordt verkregen na het volgen van een driedaagse train-de-trainer-opleiding die verzorgd wordt door de ontwikkelaars van het programma. Met de instellingen waar deze trainers aan verbonden zijn (meestal onderwijsadviesbureaus) is een contract afgesloten, waarin de condities waaronder de invoering van De Vreedzame School moet plaats vinden zijn opgenomen (de hierboven beschreven implementatiestrategie). De gecertificeerde trainers werken aan de hand van een vastgesteld draaiboek voor de teamtrainingen. Op die manier is de wijze van invoering van het programma min of meer gestandaardiseerd. Scholen zijn vrij om te kiezen met welke Vreedzame School-trainer of met welke organisatie ze in zee willen gaan.

3.4 Achtergronden voor het ontstaan van De Vreedzame School

In het vervolg van dit hoofdstuk beschrijven we de achtergrond waartegen het programma is ontstaan. Daarbij besteden we aandacht aan een aantal maatschappelijke ontwikkelingen en een aantal relevante ontwikkelingen in het onderwijsveld zelf. Het ontstaan van De Vreedzame School had te maken met een dubbele zorg. In het onderwijsveld was onzekerheid en handelingsverlegenheid bij onderwijsgevend personeel ten aanzien van het gedrag van kinderen ontstaan. En daarnaast was er de algemene maatschappelijke zorg rondom het verlies van sociale verbondenheid in de samenleving en de daarmee samenhangende roep om sociale en maatschappelijke vorming van de jeugd.

Eerder noemden we al de in 1992 uitgesproken rede van Jo Ritzen, de toenmalige minister van Onderwijs en Wetenschappen, onder de titel 'De pedagogische opdracht van het onderwijs'. Hierin riep Ritzen de onderwijskoepelorganisaties op om de 'pedagogische opdracht' in het onderwijs vorm te geven. Hij plaatste zijn pleidooi in de context van de veranderingen in de Nederlandse samenleving in de voorafgaande decennia (Ritzen, 1992). In 1993 werd het 'Platform pedagogische opdracht van het onderwijs' geïnstalleerd. Dit Platform kreeg de opdracht mee om 'de basis te leggen voor blijvende aandacht voor de pedagogische opdracht van het onderwijs' (Ministerie van OC&W, 1994). Die aandacht bleef. In de jaren daarna verschenen diverse publicaties over de 'pedagogische opdracht'.

Die blijvende aandacht was mede te danken aan het feit dat niet alleen de samenleving in het algemeen, maar ook scholen en leerkrachten zelf aan het eind van de negentiger jaren constateerden dat zij meer moeite kregen met het gedrag van kinderen. Uit grootschalig onderzoek naar de pedagogische opdracht van de school in 1998 bleek dat docenten in groten getale vonden dat zij een opvoedende taak hebben (naast de taak om kennis over te dragen) en zichzelf zagen als mede-opvoeder (Klaassen & Leeferink, 1998). Deze aandacht voor sociale

doelen van het onderwijs was niet nieuw, maar wel 'terug van weg geweest'. In de jaren zeventig was er relatief veel aandacht voor de individuele ontplooiing van leerlingen en de maatschappelijke emancipatie van specifieke groepen leerlingen (vgl. Matthijssen, 1981). Maar in de jaren '80 en de eerste helft van de jaren '90 lag het accent in het onderwijs op cognitieve onderwijsprestaties (mede onder invloed van de 'effectieve schoolbeweging').

Dat de pedagogische opdracht van de school weer in het centrum van de aandacht was komen te staan en er meer aandacht voor de persoonlijke en maatschappelijke vorming van leerlingen in het onderwijs kwam, had, naast een hernieuwde belangstelling voor het sociale en emotionele functioneren van leerlingen, ook te maken met de zorg om het toenemend gewelddadig gedrag van jongeren (vgl. RMO, 1998). Die zorg werd mede ingegeven door de maatschappelijke verontwaardiging die ontstond naar aanleiding van enkele gewelddadige incidenten in de openbare ruimte, zoals de dood van Meindert Tjoelker in 1997.¹⁸ Deze maatschappelijke bezorgdheid leidde onder andere tot een verzoek van de regering aan de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) om een advies over dit probleem van de toename van geweld. Het kabinet constateerde dat *'essentiële waarden in de samenleving, zoals verdraagzaamheid en tolerantie, door bepaalde bevolkingsgroepen niet meer worden gedeeld'* (RMO, 1998, p.9). Dat leidde er volgens het kabinet toe dat *'met name kwetsbare jongeren makkelijker overgaan tot het gebruik van geweld'*.

Aan deze zorg en de hernieuwde aandacht voor de pedagogische functie van het onderwijs - en daarmee aan het ontstaan van De Vreedzame School - lagen enkele maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in het onderwijsbeleid vanaf de jaren zeventig ten grondslag. Wat veranderde er in de samenleving in die periode als het gaat om het opgroeien van de jeugd? En hoe reageerde het onderwijssysteem op die veranderingen? Was het gedrag van jeugdigen inderdaad zo problematisch geworden? Of was de relatie tussen leerkracht en kind veranderd? Hieronder proberen we deze vragen te beantwoorden. Om zo inzicht te krijgen in de context van het ontstaan van De Vreedzame School, en te kunnen formuleren op welke vraag vanuit de maatschappij en het onderwijsveld het programma een antwoord zou dienen te geven.

3.4.1 Is de jeugd moeilijker geworden?

Klachten over 'de jeugd van tegenwoordig' zijn van alle tijden. De eerste vraag die we om die reden willen beantwoorden is of de subjectieve ervaringen van een toename in problematisch gedrag van jongeren aan het eind van de jaren negentig overeenkwam met een daadwerkelijke toename. De cijfers rondom jeugdcriminaliteit suggereren dat geweldscriminaliteit door jongeren toenam in de periode waar we nu over spreken. Uit de politiestatistiek blijkt dat de groei van delicten als mishandeling, bedreiging en diefstal met geweld de laatste decennia van de vorige eeuw aanzienlijk is geweest. Zo was het aantal minderjarigen (12-17 jaar) verdacht van mishandeling van 1952 tot 1970 stabiel op 50 per 100.000, steeg dit getal tussen 1970 en 1990 tot 200 per 100.000, en zette die stijging sterk door tussen 1990 en 2001 tot 425 per 100.000 (Wittebrood, 2000). Voor mishandeling en bedreiging werden tot eind tachtiger jaren relatief meer meerderjarigen verdacht dan minderjarigen. In de jaren negentig draaide deze verhouding echter om. Minderjarigen werden (relatief) vaker dan meerderjarigen verdacht van geweldsmisdrijven (Wittebrood, 2000).

¹⁸ Meindert Tjoelker sprak iemand in Leeuwarden's nachts op straat aan op zijn gedrag en werd toen zodanig mishandeld dat hij overleed aan de gevolgen daarvan.

De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling concludeerde in 1998 in haar advies *Verantwoordelijkheid en perspectief* (op basis van de politiecijfers over de omvang van de onderscheiden vormen van geweldscriminaliteit): “Over de lange termijn (vanaf begin jaren vijftig) neemt de geregistreerde (gewelds)criminaliteit toe. (...) Vooral sinds begin jaren negentig is in de politiestatistiek een duidelijke stijging zichtbaar in het gebruik van geweld. Cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek geven aan dat in 1997 ten opzichte van 1990 de geweldsmisdrijven met bijna de helft zijn toegenomen en de vernielingen met ruim een kwart. Vooral gevallen van mishandeling zijn sterk gestegen: met 68% sinds 1990. Het zijn vooral de toename van de geweldscriminaliteit door jongeren (12-17 jaar) en jongvolwassenen (18-24 jaar), en de oververtegenwoordiging van allochtone groepen die daarbij het meest op de voorgrond treden” (RMO, 1998).

Dat de geregistreerde jeugdcriminaliteit in die periode een stijgende lijn liet zien, hoeft niet automatisch te betekenen dat de jeugdcriminaliteit ook *daadwerkelijk* is toegenomen. Het opnemen van jeugdcriminaliteit als expliciet aandachtspunt in het beleidsprogramma van de politie zou een stimulerend effect kunnen hebben op de omvang van de geregistreerde criminaliteit (veroorzaakt door een actiever beleid en een betere registratie). Met andere woorden: misschien werden er niet vaker misdaden gepleegd, maar werd er vaker een proces-verbaal opgemaakt, ingegeven door de maatschappelijke prioriteit. Dus is het van belang om ook te kijken naar onderzoek dat gebruik maakt van *zelfrapportages*, waarbij jongeren aangeven hoe vaak ze het afgelopen jaar een delict hebben gepleegd. Als we ons beperken tot geweldsdelicten gepleegd door jongeren, en kijken naar de jaren '90, dan kunnen we daar uit afleiden dat de frequentie van deze delicten in de periode van 1988 tot 1996 sterk is toegenomen (Spaans, Van der Laan, Essers & Huijbregts, 1998). Het aantal jongeren dat ‘iemand in elkaar had geslagen’, steeg tussen 1988 en 1996 met 74%. De frequentie van ‘vernielingen aanrichten’ met 64%, ‘iemand lastig vallen’ met 47%. Tussen 1990 en 1996 steeg het percentage jongeren dat iemand met een wapen had verwond met 83%, en de betrokkenheid bij rellen of vechtpartijen met 119%. Ook kregen steeds meer jongeren een wapen: in 1992 13%, in 1996 was dat met 21% gestegen naar bijna 16%. Overigens geven deze zelfrapportages ook aan dat in de tweede helft van de jaren negentig de toename stabiliseerde (Blom, Van der Laan & Huijbregts, 2005; Blom & Van der Laan, 2006).

De vraag of er aan het einde van de jaren negentig daadwerkelijk sprake was van een toename van gewelddadig gedrag van de jeugd, of dat er sprake was van een actiever optreden van de politie of een betere registratie, is niet eenduidig te beantwoorden. De statistieken spreken niet altijd duidelijke taal. Van den Brink (2001) concludeert dat beide ontwikkelingen zich hebben voorgedaan. Hij onderscheidt daarbij twee fasen. Er kwam in de jaren zeventig al een geleidelijke toename op gang, die zich voortzette tot in de jaren negentig. Met name in de tweede helft van de jaren tachtig begonnen publiek en politiek zich meer zorgen te maken over deze ontwikkeling, hetgeen leidde tot een actiever beleid bij de politie en justitie. Dit had een tweede ontwikkeling vanaf 1990 tot gevolg: betere registratie en intensievere opsporing leidde tot een toename van de geweldsdelicten in de politiestatistiek (Van den Brink, 2001).

Concluderend, of er nu sprake was van een feitelijke toename van normoverschrijdend gedrag, dan wel van een toename van de gevoeligheid daarvoor, of misschien van een gebrekkige reactie op dit veranderende gedrag, het probleem werd door velen gevoeld. Niet alleen de burger op straat, of de leerkracht voor de klas, maar ook de regering van het land maakte zich aan het eind van de negentiger jaren zorgen over de socialisatie van de jeugd. Hieronder gaan we op zoek naar die veranderingen in het maatschappelijk klimaat en het socialisatieproces, om zicht te

krijgen op de bijdrage van dergelijke ontwikkelingen aan het ontstaan van De Vreedzame School.

3.4.2 Veranderingen in de opvoedingsstructuur

De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling noemde in het in eerder aangehaalde advies *Aansprekend Opvoeden* (RMO, 2001), waarin zij onderzoek deed naar verschuivingen in de verantwoordelijkheid voor de opvoeding, onder andere het verdwijnen van de traditionele gezagsverhoudingen in het gezin, de individualisering, de toenemende openheid van het gezin, de komst van migranten, en de terugtrekkende overheid. Traditionele gezagsverhoudingen in het gezin maar ook in andere maatschappelijke instituties maakten vanaf de jaren zeventig plaats voor overleg en onderhandeling, aldus de Raad. Opvoeding verloor daarmee veel van haar vanzelfsprekendheid. Deze verandering had te maken met de emancipatiegolf die in de 60-er jaren op gang kwam, mede onder invloed van de toegenomen welvaart, met als uiteindelijk gevolg ook de emancipatie van het kind (RMO, 2001).

De opvoedende kracht van het gezin verminderde ook door het streven naar economische zelfstandigheid van de vrouw, en de daaruit voortvloeiende deelname aan de arbeidsmarkt. De arbeidsdeelname van vrouwen nam de afgelopen decennia gestaag toe. Werkte in 1987 nog maar 35% van de vrouwen in een baan van 12 uur of meer per week, in 2003 gold dat voor 55% van de vrouwen. De participatie van vrouwen is het hoogst onder de 25- tot 34-jarigen, in het algemeen de leeftijd van moeders met jonge kinderen. Bijna 75% van de vrouwen in deze leeftijdsgroep werkte in 2003, terwijl dat begin jaren negentig nog 53% was. Ook bij de vrouwen van 35 tot 54 jaar is de arbeidsdeelname in de periode 1990-2003 sterk gestegen: van 43 naar 66% (Portegijs, Boelens en Olsthoorn, 2004). Hiermee wordt duidelijk in beeld gebracht dat de opvoedingsverantwoordelijkheid de afgelopen decennia een verschuiving heeft ondergaan. Ouders zijn in ieder geval wat hoeveelheid beschikbare tijd betreft minder in staat om kinderen op te voeden. Deze verschuiving betekende dat een deel van de opvoedende taak was komen te liggen op de schouders van instellingen die met kinderen te maken hebben, zoals school, kinderopvang, buitenschoolse activiteiten, en sportclubs. Maar de vraag is of dergelijke instellingen daar wel voldoende voor zijn toegerust, met tijd en middelen, maar vooral ook met deskundigheid en voldoende gezag. Werden kinderen vroeger (toen de noodzaak wellicht nog veel minder aanwezig was dan in de huidige tijd) nog op hun gedrag aangesproken op de speeltuin, op de sportclub of in de buurt, tegenwoordig is dat verre van vanzelfsprekend (RMO, 2001). De gesloten gezinsstructuur, waarin kinderen werden opgevoed na de Tweede Wereldoorlog, werd vanaf de jaren zeventig opengebroken. De verzuiling brokkelde af, de meeste gezinnen werden kleiner, het aantal echtscheidingen nam toe (van 8% in 1960 tot 34% in 1994; CBS), en de min of meer natuurlijke grenzen rondom het gezin verdwenen door de opkomst van invloeden van buitenaf, zoals audiovisuele media en de moderne informatie- en communicatietechnologie. Ook de komst van nieuwe bevolkingsgroepen in ons land met andere opvoedingsstijlen leverde spanningen op, onder meer op school en op straat. Het terugtrekken van de overheid vanaf de jaren tachtig leidde tot flinke bezuinigingen, die delen van de bestaande pedagogische infrastructuur onder druk hebben gezet (jeugd- en jongerenwerk, sociaal-cultureel werk en het opbouwwerk).

De RMO concludeerde in haar advies dat er een 'gat in de pedagogische infrastructuur' was ontstaan. Daarmee werd bedoeld dat de traditionele opvoedingsinstituties niet meer op hun

taak berekend waren, of waren weggefallen, en dat de traditionele continuïteit tussen de verschillende opvoedingscontexten waarmee een jongere te maken krijgt, was verdwenen. Waar vroeger de familie, buurt, kerk, speeltuin en sportvereniging een rol speelde in de opvoeding van kinderen, was nu een soort niemandsland ontstaan waarbij de opvoedingslast vooral drukte op de ouders en de school (RMO, 2001).

3.4.3 Veranderingen in de positie van het kind in de samenleving

Ook Van den Brink (2000) constateert aan het eind van de negentiger jaren een verandering van het maatschappelijke klimaat rondom opvoeding. In een poging deze verandering te duiden schetst hij een viertal ontwikkelingen in de positie van het kind. In de eerste plaats zijn kinderen veel meer dan vroeger zéér gewenst. Kinderen krijgen was vroeger een vanzelfsprekendheid die hoorde bij het huwelijk. Ouders kiezen nu veel bewuster voor kinderen, en 'nemen' ook *minder* kinderen. Tot de jaren vijftig was een groot gezin met acht kinderen niet ongewoon. Tegenwoordig is het gemiddelde ruim twee.¹⁹ Een tweede belangrijke ontwikkeling is de stijging van het welvaartspeil. Kinderen moesten vroeger eerder aan het werk, of helpen in de huishouding. Kinderen van nu hebben nauwelijks verplichtingen. Ze krijgen veel zorg, en hoeven zelf nauwelijks voor anderen te zorgen. Ten derde noemt Van den Brink de emotionalisering van het gezinsleven. De oude gezagsverhoudingen maakten plaats voor veel meer gelijkwaardige relaties. Moesten kinderen vroeger vooral gehoorzamen, nu is er ruimte voor overleg en onderhandeling. Ouders hebben vaak maar een of twee kinderen waar ze veel zorg en liefde aan besteden. Kinderen zijn in het leven van ouders (nog) belangrijker geworden. En tot slot is daar het brede proces van emancipatie dat vanaf de jaren zestig op gang kwam, waarbij allerlei groepen zich losmaakten uit de traditionele gezagsverhoudingen: jongeren, vrouwen, minderheden, consumenten, patiënten. Over de gehele breedte van de samenleving werden oude vormen van gezag en hiërarchie vervangen door overleg en onderhandeling. En ook het kind is mee geëmancipeerd.

Al deze veranderingen dragen volgens Van den Brink bij tot een sterk besef van *eigenwaarde* bij alle burgers, maar vooral ook bij jonge mensen. Zij hebben een positief zelfbeeld, stellen zich assertief op, komen voor hun eigen belangen op, en zijn gericht op zelfontplooiing. Zijn theorie is dat dit verhoogde gevoel van eigenwaarde makkelijk leidt tot egocentrisch of asociaal gedrag. Dat niet iedere burger dit omzet in agressief gedrag komt omdat ook de zelfbeheersing bij de meeste mensen is toegenomen (als een aanpassing aan een meer open samenleving). De meeste burgers bewaren een redelijk evenwicht tussen assertiviteit en zelfbeheersing. Jongeren vertonen echter relatief weinig zelfbeheersing, met name, aldus Van den Brink, als gevolg van de langere jeugdfase (veel vroeger op eigen benen en vaak pas rond hun dertigste kinderen), de veranderde machtsbalans tussen ouders en kinderen, en een jeugdcultuur waarin het streven naar intensieve lichamelijke ervaringen centraal staat (o.a. alcoholgebruik). De toegenomen ruimte voor kinderen vraagt om een grotere mate van zelfcontrole. Die preciaire balans tussen eigenliefde (zich uitend in assertiviteit) en zelfbeheersing is in het ongereede geraakt, aldus Van den Brink (2000).

¹⁹ Dit geldt echter niet voor gezinnen uit de lagere sociaal-economische milieus. Al jaren neemt in het algemeen het aantal kinderen per gezin in Nederland af. Tegenwoordig heeft het Nederlandse gezin met een gemiddelde of hogere sociale economische status (afhankelijk van het beroeps- en opleidingsniveau van de ouders) gemiddeld 1.4 kinderen. Het aantal kinderen in gezinnen met een lage sociaal economische status ligt veel hoger, alhoewel ook hier een daling gaande is. Ook de gezinsgrootte van allochtone gezinnen is hoger dan die van het gemiddelde Nederlandse gezin. Marokkaanse gezinnen hebben gemiddeld de meeste kinderen, gevolgd door Turkse gezinnen en daarna Surinaamse en Antilliaanse gezinnen (ontleend aan R. van Lokven in de Hanze-lezing, 2006).

In de analyse van Van den Brink keren veel thema's terug die ook door andere auteurs worden genoemd. Ook Junger-Tas & Slot (2001) noemen voor de (vermeende) stijging van de jeugd-criminaliteit als oorzaken de toename van de welvaart en de afname van het toezicht en de controle op jeugdigen (naast de stijging van het percentage jeugdigen). De Winter (1995) benadrukt dat in de afgelopen honderd jaar de machtsverhoudingen tussen ouderen en jongeren zijn gedemocratiseerd. Er is, met het steeds langer uitstellen van de volwassenheid, een 'jeugdland' ontstaan (een term die Dasberg al in 1975 gebruikte). Dit jeugdland komt voort uit het emancipatieproces, waarin de omgang tussen jeugd en volwassene steeds vrijer is geworden. In de meeste milieus is onderhandeling de meest gebruikte opvoedingsstrategie, met als achterliggende gedachte dat kinderen geleerd moet worden met verantwoordelijkheden om te gaan. Maar daar ligt tegelijkertijd de achilleshiel van het 'jeugdland'. De Winter (1995) gebruikt de term 'glastuinbouw' voor de (maatschappelijke) opvoeding, daarmee verwijzend naar het gebrek aan sociale en maatschappelijke ervaringen die jeugdigen opdoen. Ervaringen die juist zo nodig zijn om dat gewenste verantwoordelijkheidsgevoel en normbesef in een open samenleving te ontwikkelen.

3.4.4 Individualisering van de samenleving

Bij vrijwel alle auteurs die zich buigen over de relatie tussen problematisch gedrag van jongeren en de maatschappelijke ontwikkelingen wordt de *individualisering* van de samenleving genoemd. De toegenomen welvaart heeft ertoe geleid dat mensen veel meer eigen keuzes kunnen maken. Traditionele (vaak niet zelfgekozen) sociale verbanden, zoals de familie, de kerk en de wijk, oefenen minder dan vroeger sociale controle uit op de gedragingen van het individu. Mensen, en dus ook jeugdigen, eisen steeds meer vrijheid op voor de eigen keuzes. We hebben elkaar minder nodig, met als gevolg een geringere bereidheid om rekening te houden met elkaar. Het is ook geenszins meer vanzelfsprekend om door anderen op het eigen gedrag te worden aangesproken. De WRR (2003) stelt dat deze ontwikkeling nog wordt versterkt door het sterk gestegen opleidingsniveau, de secularisatie en de toegenomen informatievoorziening via de massamedia, waardoor mensen beter zijn geïnformeerd, mondiger geworden, minder ontzag hebben voor autoriteiten, en zich minder makkelijk de wet laten voorschrijven door anderen. Het gevolg is een meer pluriforme samenleving: meer vrijheid leidt tot een geringere voorspelbaarheid van burgers en tot grotere verschillen in de keuzes die gemaakt worden. Dat een dergelijke maatschappelijke ontwikkeling ook gevolgen heeft voor kinderen zal duidelijk zijn. Kinderen ervaren hun ouders en andere volwassenen (zowel 'live' als via de televisie en andere media) als rolmodel, en nemen mondigheid en gebrek aan ontzag voor autoriteiten gemakkelijk over.

Die grotere vrijheid om eigen keuzes te maken heeft ook nog een andere keerzijde: er is minder houvast en een grotere onzekerheid, ook op het terrein van de opvoeding. Er is in onze samenleving in vergelijking met enkele decennia geleden minder sprake van geboden en verboden. Er zijn minder bepalingen van buitenaf. Minder richtlijnen en beperkingen op grond van sociale klasse en religie. Het leven wordt minder bepaald door de groep waarin je geboren bent. Er is meer ruimte voor eigen wensen en verlangens, en voor de ontwikkeling van de eigen talenten. Niet langer is het lot of de traditie bepalend, maar de vrije wil, de eigen keuzes (vgl. Brinkgreve, 2004b).

Veel mensen varen wel bij deze ontwikkeling, en maken gebruik van de grotere vrijheid en ruimte die ze hebben gekregen om hun eigen leven vorm te geven. Maar het is er tegelijkertijd ook niet eenvoudiger op geworden. Met het opheffen van de regels en de richtlijnen verdwijnt ook het kompas dat sturing geeft aan gedrag van mensen. Dit is merkbaar in de opvoeding van onze kinderen. Ouders zijn onzeker, en zijn terughoudend in het stellen van grenzen. Als de regels ontbreken of onduidelijk zijn, dan hebben kinderen veel meer zelfsturing nodig dan vroeger. Zelfsturing die op jonge leeftijd nu eenmaal nog vaak ontbreekt (Van den Brink, 2000). De eisen van deze maatschappij zijn zwaar: je moet sterk in je schoenen staan om de weelde van de keuzevrijheid te kunnen dragen (Brinkgreve, 2004a).

'It takes a village to raise a child', zo luidt het van oorsprong Afrikaanse gezegde. Maar die 'village' bestaat niet meer in een tijd waarin allerlei sociale verbanden zijn vervaagd, en waarin kinderen opgroeien in een geïndividualiseerde samenleving, waar mensen steeds minder afhankelijk zijn van hun religieuze of culturele achtergrond (RMO, 2001). De gevolgen hiervan zijn moeilijk in te schatten, maar volgens Damon heeft dit proces van individualisering in de Verenigde Staten geleid tot een desintegratie van de opvoeding, met als gevolg hoge cijfers over jeugdcriminaliteit, mishandeling, verwaarlozing, schooluitval en psychosociale problemen (Damon, in RMO, 2001, p. 19). Putnam (2000) constateerde dat gemeenschapsnetwerken in de Verenigde Staten in een tijdsbestek van enkele decennia sterk waren verminderd. Putnam combineerde een groot aantal indicatoren voor de dichtheid van sociale netwerken tot een index voor 'sociaal kapitaal'. Dit sociaal kapitaal (de aard van relaties tussen de burgers) zou het cement van een harmonieuze samenleving vormen. Uit onderzoek blijkt een verband tussen sociaal kapitaal in een gemeenschap en verschillende variabelen als schoolprestaties, welbevinden, gezondheid van de bewoners, e.d. (Putnam, 2001).

Zo constateren we in de drie voorgaande paragrafen dat mede onder invloed van de toegenomen welvaart en de daarmee gepaard gaande individualisering en emancipatiegolf de opvoeding veel van de vanzelfsprekendheid van de decennia daarvoor had verloren. Traditionele gezagsverhoudingen in het gezin, maar ook in andere maatschappelijke instituties zoals de school, maakten vanaf de jaren zeventig plaats voor verhoudingen waarin overleg en onderhandeling tussen volwassene en kind centraal kwamen te staan. Een van de mogelijke gevolgen was een verhoogd besef van eigenwaarde bij kinderen. Juist bij jonge mensen kan, door het nog ontbreken van voldoende zelfcontrole én van voldoende gelegenheid om te leren omgaan met de toegenomen vrijheid, een dergelijk verhoogd gevoel van eigenwaarde makkelijk leiden tot egocentrisch of asociaal gedrag.

3.4.5 Tanend gezag

Hiervoor noemden we als een van de verschijnselen in een geïndividualiseerde samenleving een afname van het ontzag voor autoriteiten. Scholen en de professionals die in het onderwijs werken, ervaren bij uitstek de gevolgen van de opvoeding van kinderen in een samenleving waarin sprake is van een afgenomen ontzag voor autoriteiten, normverlies en verlies van sociale cohesie (vgl. Furedi, 2011).

In februari 2005 hield de schrijver Thomas Rosenboom de Kellendonk-lezing van de Radboud Universiteit Nijmegen, onder de titel *Denkend aan Holland*. Hierin schetste hij een beeld van de moderne Nederlander dat bij veel mensen herkenning oproept: onbeschoft en ongeremd gedrag,

mensen die denken dat ze overall recht op hebben en dat alles om hen draait. Hij richtte zijn verwijt aan de opvoeding, waar kinderen geen grenzen worden opgelegd. Hoewel geen specialist, verwoordde zijn pleidooi voor meer bescheidenheid, terughoudendheid, en verlegenheid (Rosenboom, 2005) een algemeen gevoel in de samenleving, getuige de vele reacties en verkoopcijfers van zijn 'pamflet'. Een citaat uit een reactie op internet: *"Toen ik met mijn kinderen in 1991, komend van de Franse Internationale School in diverse landen, naar Nederland kwam, schrok ik me werkelijk te pletter. Geen discipline. Niet bij de onderwijzers op de lagere school (...). Pauzes liepen rustig uit, en al helemaal niet bij de kinderen die de meest verschrikkelijke dingen zeiden waar de onderwijzer bij stond en die daar helemaal niets van zei. Na een paar weken kwam ik vragen hoe of het ging. "Oh prima. Ze liggen op elk niveau voor, maar zijn verbaal niet assertief genoeg"..... Dat laatste kon ik me levendig voorstellen, want ook mijn mond zakte open toen ik een kind een medeleerling hoorde uitschelden voor 'afgeneukte teddybeer'. Op de middelbare school vertelde de klasseleraar me over mijn oudste 'nog nooit zo'n beleefde leerling te hebben gehad'. Wat is er met Nederland aan de hand, dacht ik. Wij hebben ze gewoon ouderwets disciplinair opgevoed. Ouderen zijn u, je spreekt met twee woorden en smerige taal wordt er niet gesproken. Verbijsterd was ik over het overgrote deel van de kinderen die in huis kwamen. Ze stelden zich niet voor, gaven me geen hand en ik mocht blij zijn als ze me groetten als ik ze ergens in huis tegenkwam. (...)"*²⁰

In de negentiger jaren doken steeds vaker berichten op van leerkrachten (met name op scholen in achterstandswijken) die bij de uitoefening van hun beroep te maken kregen met ernstige ordeverstoringen, intimiderend gedrag en vechtpartijen (Van Wonderen, 2005). Deze veelal op incidenten gebaseerde beeldvorming wordt ondersteund door onderzoeksgegevens. Onderzoek in Amsterdam in 1998 liet zien dat ruim 20% van het onderwijzend personeel in het afgelopen jaar slachtoffer was geweest van één of meer zware incidenten (Van Dijk & Frielink, 1998).²¹ De Algemene Onderwijsbond maakte in 2003 melding van een onderzoek van de Arbo-diensten onder 6300 mensen uit het onderwijs, waaruit duidelijk werd dat 29% van de leerkrachten in meer of mindere mate last had van agressie en ongewenst gedrag door leerlingen en ouders. Het merendeel van de incidenten betrof verbaal geweld, bijvoorbeeld 'verrot schelden' door leerlingen, pesten of ongewenste seksuele opmerkingen door leerlingen (Sikkes, Braam & Van Kessel, 2003). Onderzoek naar agressie en geweld in het primair- en voortgezet onderwijs in opdracht van het Ministerie van OC&W in 2004 liet zien dat ongeveer de helft van de personeelsleden (gebaseerd op zelfrapportage) in de voorafgaande maand wel eens door leerlingen waren uitgescholden, een kwart wel eens verbaal bedreigd en elf procent het slachtoffer van discriminerende opmerkingen was geweest. Vier op de vijf personeelsleden in het onderwijs gaven aan dat in de voorafgaande maand leerlingen eigendommen van de school hadden beschadigd of vernield. Op 6% van de scholen kwam dat wekelijks of dagelijks voor. Eén op de zeven personeelsleden was in het voorafgaande jaar slachtoffer geweest van beschadiging of vernieling van zijn of haar eigen bezittingen door leerlingen (Van Wonderen, 2005). Deze cijfers suggereren

²⁰ Bron: <http://www.boekgrrls.nl/>

²¹ Tot de zware incidenten werden gerekend: afpersing/chantage door dreigen met geweld, seksuele intimidatie, lastig vallen, slaan/schoppen, meedoen met een vechtpartij, wapen meenemen, bedreiging met een wapen, mishandeling met een wapen, drugshandel en heling.

dat de relatie tussen leerkracht en leerlingen en het gezag dat nodig is in onderwijssituaties niet meer zo vanzelfsprekend was.²²

3.4.6 De instroom van allochtone leerlingen

Hiervoor bespraken we ontwikkelingen in de samenleving die gerelateerd waren aan de toegenomen welvaart, de individualisering van de samenleving, de veranderde opvoedingsstructuur en positie van het kind in de samenleving en het mogelijk daaruit voortvloeiende gezagsprobleem in het onderwijs. Er speelde nog een andere maatschappelijke ontwikkeling die belangrijke gevolgen zou hebben voor het onderwijs: de instroom van migranten. We noemden in hoofdstuk 1 al het voorbeeld van een basisschool in Kanaleneiland in Utrecht, waar de leerkrachten in relatief korte tijd de leerlingbevolking van de school zagen veranderen van witte kinderen uit rooms-katholieke middenstandsgezinnen in een compleet allochtone populatie, met vooral kinderen uit gezinnen afkomstig uit het Rif-gebergte in Marokko.

In de jaren zestig begon de werving van buitenlandse werknemers voor de Nederlandse industrie. Verondersteld werd dat zij na enkele jaren weer zouden terugkeren naar hun geboorteland. Dat bleek niet het geval te zijn. Ze bleven, en haalden hun gezinnen naar Nederland. Zo groeide het aantal inwoners met Marokkaanse nationaliteit in Nederland tussen 1965 en 1990 van 1.700 naar 148.000 (Bron: CBS). De aantallen bleven stijgen: het aantal Nederlanders met een Marokkaanse herkomst bedroeg in 1996 225.000 en in 2000 262.000. Voor de Turkse herkomst zijn de cijfers redelijk vergelijkbaar: in 1996 271.000, in 2000 308.000 (Dagevos & Gijsberts, 2007).

De als gevolg van deze immigratie gewijzigde samenstelling van de schoolbevolking vormde een ingrijpende verandering voor scholen in een stedelijke omgeving. In de jaren tachtig en negentig is het fenomeen van de 'zwarte school' ontstaan. Hoewel de Nederlandse scholen wel al enige ervaring hadden met de opvang van kinderen 'uit den vreemde' (uit Indonesië, Suriname en de Antillen), vroegen de taal- en cultuurproblemen en de hoge concentratie buitenlandse kinderen in één klas in de scholen in de grote steden om een aanpak die uit meer bestond dan een welwillende houding van leerkrachten. Deze verandering - die zich in een tijdsbestek van twee decennia voltrok - was voor leerkrachten in betreffende scholen niet altijd een eigen keus.

Wermölder (2005) haalt enkele citaten aan van leerkrachten (uit een in 1985 verschenen artikel in het blad van de ABOP): *"Charlotte, de kleuterjuf, stelde halfverontwaardigd vast dat het niveau van de leerlingen enorm is gedaald. 'Er komen kinderen naar school die geen puzzel kunnen leggen, die nog nooit een schaar hebben vastgehouden en niet eens weten wat ze met een potlood kunnen doen'. (...) 'Neem nou een simpel kerstliedje ... Moet je eerst uitleggen wat een kaarsje is, wat een dennenboom of wat een kerstboom is'.*

Onderwijsgevend personeel was in het algemeen niet voorbereid op of toegerust voor een dergelijke verandering van de bevolking in de klas. Opeens werden andere eisen gesteld aan het

²² Dit verschijnsel uitte zich overigens niet alleen in het onderwijs maar ook in andere maatschappelijke contexten, zoals bij de politie. Veel onderzoek bevestigt de verandering in de houding van de bevolking ten aanzien van het gezag van de politie in de periode van 1970 tot 2000. Scheepers en Te Grotenhuis (1999) stelden vast dat de anti-autoritaire gezindheid van Nederlanders tussen 1970 en 1996 in sterke mate was gegroeid (van 30 procent in 1970 tot 52 procent in 1996). Uit politiestudies uit die tijd blijken formele gezagsvormen te zijn ingewisseld voor argumentatieve en persoonlijke gezagsvormen (Kop, Spaan, Lelij & Van der Driessen, 1997). Met name het geforceerd toepassen van regels of het zich verbergen achter regels en voorschriften riep veel weerstand bij burgers op (Kop et al., 1997). Instemming van burgers moet dan ook worden gewonnen met overtuigende argumenten en een integere houding (Van der Vijver & Gunther Moor, 2001).

onderwijs en daarmee aan de deskundigheid van leerkrachten.²³ Het duurde lang voordat er sprake was van een structurele aanpak van de problemen die gepaard gingen met de komst van zoveel allochtone leerlingen. Zowel op het beleidsniveau (getuige de jarenlange OETC- en later OALT-lessen die onder schooltijd werden verzorgd, met als achtergrond de gedachte dat migrantengezinnen weer terug zouden keren naar hun land van herkomst), maar ook op het niveau van de wetenschappelijke kennis en inzichten (pas de laatste jaren is er, bijvoorbeeld, sprake van een gerichte woordenschatdidactiek).

Er speelde in de periode waar het ons om gaat, de jaren negentig, nog een ander (bijkomend) probleem dat specifieke gevolgen had voor scholen veel allochtone of achterstandsleerlingen. Het was in die periode in het algemeen moeilijk om onderwijsgevend personeel te vinden. De belangstelling van studenten voor de opleidingen (PABO's) was eind jaren '80 afgenomen (zie o.a. Blank et al., 1990). En het werd ook steeds moeilijker om aan goede invalleerkrachten te komen. Eind jaren negentig raakten de vervangingspools (van invalleerkrachten) uitgeput, zeker in de grote steden (Ministerie van O&W, 2003). De krapte op de arbeidsmarkt in het onderwijs in die gebieden was groot. In de vier grote steden konden scholen in 2001 in het basisonderwijs in bijna 80 procent van de gevallen geen vervanging meer vinden. Dat was bijna twee keer zo hoog als in de rest van het land (Ministerie van O&W, 2003). Aangezien het ziekteverzuimpercentage in het onderwijs zeer hoog was aan het einde van de jaren negentig, met name in de grote steden op scholen met veel achterstandsleerlingen, was de nood hoog juist op die plekken waar de handelingsverlegenheid toch al heel groot was.²⁴ In een tussentijdse evaluatie van het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid constateerde Turkenburg (2003) dat een van de belangrijkste knelpunten het leerkrachtentekort was, dat weliswaar (zeker in de Randstad) een algemeen probleem was, maar dat toch vooral negatief leek uit te pakken voor de achterstandsleerlingen. Ten tijde van het onderzoek (in 1999) had een vijfde van de 170 basisscholen met een tekort aan leerkrachten te kampen. Bijna de helft van de scholen met meer dan 70% allochtone leerlingen had onvervulbare vacatures. Het lerarentekort was, aldus Turkenburg, van invloed op de uitvoering van het onderwijsachterstandenbeleid, op de aandacht en continuïteit in programma's en op de extra zorg voor achterstandsleerlingen (Turkenburg, 2003). Het voorbeeld dat in hoofdstuk 1 werd genoemd (de basisschool in Utrecht waar de documentaire was gemaakt) vormt een illustratie hiervan.

3.4.7 Verschillende culturen en verschillende opvoedingsstijlen

De sterke instroom van migranten leidde ook tot een afstemmingsprobleem ten aanzien van opvoedingsstijlen. De laatste decennia van de vorige eeuw voltrokken zich in Nederland veranderingen in de relatie tussen ouder en kind. Kenmerkende aspecten van die veranderingen

²³ Onderzoek van Verhoeven en Vermeer (2001) liet bijvoorbeeld zien dat de passieve woordenschat (het kunnen begrijpen van een woord) van niet-Nederlandsprekende, tweetalige kinderen in groep 1 van de basisschool 970 woorden bevatte, waar de passieve woordenschat van autochtone Nederlandsprekende kinderen 2.830 woorden bedroeg. De actieve woordenschat (het kunnen gebruiken van een woord) - in het Nederlands - van overwegend niet-Nederlandsprekende kinderen bij aanvang van groep 1 omvatte ongeveer 360 woorden. Bij de normgroep van autochtone Nederlandsprekende kinderen waren dat zo'n 1.600 woorden (Verhoeven en Vermeer 2001).

²⁴ Terwijl het verzuimpercentage in de marktsector schommelde tussen de 2 en 6%, en datzelfde percentage in andere overheidsdiensten daalde, steeg het in het basisonderwijs in 1998 van 6,9 naar 7,8 procent. En in 1999 liep dat cijfer verder op tot 8,65% (CBS, 1998; Ministerie van OC&W, 2000). De problemen waren het grootst in de grote steden. Over het algemeen was het verzuimpercentage in het westen van het land al relatief hoog, maar bij de uitsplitsing naar gebied bleek dat de cijfers voor de vier grote steden nog negatiever waren. Er werd een duidelijk verband geconstateerd tussen verzuim onder het personeel en het aantal achterstandsleerlingen op een school. Naarmate er meer achterstandsleerlingen op een school zaten, lag het verzuimpercentage onder het personeel hoger (Diepeveen, Vermeij & Van der Ploeg, 2004).

waren: van autoritair naar egalitair, van groepsgericht naar individualistisch, resulterend in een toegenomen kindgerichtheid en een grotere autonomie voor jongeren (zie o.a. Gerrits, Dekovic, Groenendaal & Noom, 1996). In wetenschappelijk onderzoek naar gezinsopvoeding worden - op basis van drie dimensies van opvoeding: toezicht, ondersteuning en autonomie - drie opvoedingsstijlen onderscheiden: *autoritair*, *autoritatief*, en *permissief*. Een permissieve stijl kenmerkt zich door weinig toezicht en veel autonomie. Een autoritaire opvoedingsstijl juist door veel toezicht en weinig autonomie. Een autoritatieve stijl combineert veel toezicht, veel ondersteuning en veel autonomie. Uit onderzoek blijkt dat de autoritatieve stijl de meest succesvolle is, zowel voor leerprestaties als voor sociale, emotionele en morele vaardigheden (Baumrind, 1971; zie ook o.a. Vreeke & Van Goor, 2004; Rispens, Hermanns & Meeus, 1996). De opvoedingsstijl in moderne gezinnen - en in het onderwijs - wordt, zoals we hiervoor zagen, steeds meer gekenmerkt door de onderhandelingsrelatie. Werd in de naoorlogse periode de opvoedingsstijl nog sterk gekenmerkt door een autoritaire stijl, in de jaren zestig en zeventig veranderde dit in een meer permissieve stijl. In de afgelopen decennia zijn de gezagsverhoudingen meer gestoeld op een *autoritatief* uitgangspunt, waarbij sprake is van een combinatie van toezicht, autonomie en ondersteuning (RMO, 2001).

Doordat Nederland in de bewuste periode in relatief korte tijd een immigratieland is geworden, kon er een - voor kinderen, leerkrachten en ouders ingewikkelde - kloof ontstaan tussen de opvoedingscontext thuis en op school. Pels, Distelbrink en Postma (2009) hebben in een review de uitkomsten van 51 onderzoeken naar de opvoeding van kinderen in migrantengezinnen samengevat. Hoewel grootschalig onderzoek ontbreekt, duidt het beschikbare onderzoek, aldus de auteurs, erop dat autochtone ouders vaker *autoritatief* opvoeden, en dat Marokkaanse, Turkse, Afghaanse en Somalische ouders een meer *autoritaire* opvoedingsstijl hanteren (Nijsten, 2000; Pels & De Gruijter, 2005; Wissink, 2006). Allochtone ouders zijn onzekerder dan autochtone ouders onder andere ten aanzien van de ontwikkeling van meer egalitaire gezagsverhoudingen tussen kind en ouders en de - meer open - communicatie. Hun conclusie was tevens dat er bij allochtone jongeren minder sprake is van toezicht en dat zij minder steun ontnemen aan hun ouders (met name die van de eerste generatie immigranten). Daardoor zijn ze meer aangewezen op hun leeftijdgenoten en dus ook bevattelijker voor groepsdruk en kwetsbaarder voor (negatieve) invloeden van leeftijdgenoten. Ze constateerden tevens een grote afstand tussen allochtone gezinnen en de school. Kennis van het schoolsysteem schiet tekort, met negatieve gevolgen voor de ondersteuning van hun kinderen bij huiswerk, bij het maken van schoolkeuzen en bij het opbouwen van een gelijkwaardige relatie met school (Pels et al., 2009). Hoewel Pels et al. ook aangeven dat de opvoedingsstijl van de tweede generatie migrantenouders al meer opschuift in de richting van een autoritatieve stijl en de verschillen naar alle waarschijnlijkheid in de toekomst minder groot zullen worden, speelde het probleem van de genoemde kloof tussen de opvoedingsstijl thuis en die op school nadrukkelijk in de periode die we in dit hoofdstuk beschrijven. Juist in de periode dat deze kinderen instroomden in het Nederlandse onderwijssysteem was de opvoedingsstijl hier veranderd. De naoorlogse, autoritaire stijl was ingeruild voor een opvoedingsstijl die gekenmerkt door onderhandeling en overleg, waarin het accent lag op assertief gedrag en persoonlijke ontplooiing, en waarin kinderen veel ruimte kregen voor zelfstandige keuzes. Het adagium van respect, discipline en gehoorzaamheid van de traditionele opvoeding van de Marokkaanse opvoeding op het platteland maakte plaats voor vertrouwen, eigen initiatief en mondigheid (zie o.a. Werdmölder, 2005). De kloof tussen

deze twee opvoedingscontexten was daarmee voor veel allochtone kinderen en hun ouders, maar ook voor de betreffende leerkrachten groot geworden.

Deze kloof werd wellicht nog vergroot door een andere trend: de *feminisering* van het onderwijs. Het aantal vrouwelijke leerkrachten is de afgelopen decennia toegenomen. Het percentage vrouwelijke leerkrachten schommelde in 1950 rond de 60%. In 1983 was het voor kleuteronderwijs en lager onderwijs opgeteld 64%. Vanaf de tweede helft van de jaren tachtig van de vorige eeuw werd de verdeling snel schever: in 2002 was 76% van de leerkrachten in het primair onderwijs een vrouw (Geerdink, 2009; Ministerie van OC&W, 2003). Hoewel er nog geen empirische onderbouwing voorhanden is, lijkt de praktijk aan te geven dat de opvoedingsstijl die wellicht nodig is voor allochtone jongens (waarin een grotere nadruk op respect, discipline en gehoorzaamheid) in het Nederlandse onderwijs niet volop aanwezig is. Opvoeden en onderwijzen vraagt om opvoeders en onderwijzers die kunnen fungeren als *rolmodel*. De kloof, zoals die in de negentiger jaren ontstond tussen de blanke (veelal vrouwelijke) leerkrachten, opgevoed in een egalitaire, moderne cultuur, en de niet-blanke leerlingen, veelal afkomstig uit een traditionele, autoritaire cultuur, is groot. Verschillende auteurs maken zich zorgen om de negatieve invloed die zou uitgaan van een teveel aan vrouwelijke leerkrachten op de ontwikkeling van jongens (o.a. Vermeulen, 2003; Volman, 2001; Woltring, 2004). Volgens Tavecchio zou het geringe aantal mannen voor de klas niet goed zijn voor de ontwikkeling van jongens, aangezien jongens meer mannen in hun leven moeten hebben als rolmodel (Vermeulen, 2003). Uit een onder 500 leden van de Algemene Onderwijsbond uitgevoerde enquête bleek dat bijna driekwart van het personeel in het basisonderwijs feminisering als een probleem zag (Sikkens, 2004). Onderzoek in opdracht van het Ministerie van OC&W (Driessen & Doesborgh, 2004) liet echter geen empirische onderbouwing zien van deze hypothese.

Samenvattend kan gesteld worden dat de instroom van migrantenkinderen in de scholen een flinke impact had op het onderwijs. Niet alleen stelde deze ontwikkeling andere eisen aan de didactische kennis van leerkrachten, maar het betekende ook een confrontatie met een andere opvoedingsstijl en -cultuur. De combinatie met de - in die periode opspelende - krapte op de arbeidsmarkt en de feminisering van het leerkrachtenbestand kan hebben bijgedragen aan het ontstaan van handelingsverlegenheid bij leerkrachten in scholen met een groot aantal migrantenkinderen.

3.4.8 Een nieuwe besturingsfilosofie: decentralisatie, schaalvergroting en rekenschap

Een ontwikkeling van een geheel andere orde, maar ook een met grote gevolgen voor het onderwijs, had te maken met een verandering in het denken over bestuur en beleid. In de laatste decennia van de 20^e eeuw verschoof de balans in de verdeling van verantwoordelijkheden tussen overheid en onderwijsveld. De filosofie was dat scholen zich door een grotere autonomie beter zouden kunnen aanpassen aan hun omgeving, waardoor ze meer kwaliteit zouden kunnen leveren en mogelijk doelmatiger met hun budget omgaan (Ministerie van O&W, 1988). De overheid zou minder door voorschriften vooraf de kwaliteit van het onderwijs bewaken, het zwaartepunt kwam te liggen op toetsing achteraf. Deze veranderingen zouden leiden tot wijzigingen in de organisatiestructuur van de school en zo indirect het functioneren van de leerkracht voor de klas beïnvloeden, zoals we hieronder uitwerken.

Vanaf 1992 werden de eerste stappen gezet op weg naar vergroting van de autonomie van schoolbesturen. Het idee van de autonome school vroeg om een overheid die nabij was en

maatwerk kon leveren bij bijvoorbeeld het achterstandenbeleid. Hiermee ontstond ruimte voor de rol van de gemeente als lokale overheid. De vormgeving van het onderwijsbeleid was niet langer een taak van de landelijke overheid alleen, maar veel meer dan voorheen een taak van schoolbesturen en lokale overheid. Vergroting van autonomie was natuurlijk slechts mogelijk als scholen en schoolbesturen ook in staat zouden zijn om een eigen beleid te voeren. Daarvoor was lumpsumfinanciering noodzakelijk. En om over te gaan tot lump-sumfinanciering was een zekere schaalgrootte nodig, zowel op bestuurlijk niveau als op schoolniveau, met name vanwege het opvangen van financiële risico's en vanwege de benodigde kwaliteit van het management (Blank et al., 1990). Als gevolg van de schaalvergroting liep het aantal basisscholen terug van 8.426 in 1988 naar 6.929 in 2006 (Onderwijsraad, 2000). Hierdoor kregen veel basisscholen, met name in de steden, te maken met fusie en - aangezien er nauwelijks investering in nieuwe, grotere schoolgebouwen tegenover stond - met dislocaties. De fusies zelf waren voor scholen en leerkrachten ingrijpend: scholen met verschillende pedagogisch-didactische stijlen, met verschillende culturen, met verschillende populaties werden gedwongen om samen te gaan. Deze vaak emotionele gebeurtenissen (zie o.a. Van de Venne, Bosma & Vermeulen, 1995) werden gevolgd door een ander effect: de schoolorganisatie veranderde. In de jaren '80 kende een basisschool een beperkt aantal functies: een directie, een aantal leerkrachten, en soms een conciërge. Vanaf 1990 was, vooral onder invloed van de ontwikkelingen rondom zorgverbreding en taalstimulering van allochtone leerlingen al een reeks andere 'functies' ontstaan, zoals een remedial teacher, een interne begeleider, een taakleerkracht, en in het kader van het WSNS-beleid ook een coördinator leerlingzorg. De schaalvergroting én de toenemende verzelfstandiging van basisscholen onder andere op het gebied van personeelsbeleid gaven een definitieve impuls aan de veranderingen in de organisatiestructuur van de basisschool. Door de grotere schoolorganisatie, vaak met meerdere vestigingen of gebouwen, ontstond een middenkader: bouwcoördinatoren, locatieleiders, interne begeleiders. Ook de overlegvormen veranderden. Van een simpele wekelijkse teamvergadering moesten leerkrachten overschakelen op nieuwe vormen van overleg: werkgroepen, bouwvergaderingen, locatievergaderingen en ook teamvergaderingen met grotere teams dan voorheen.

De rol van de directeur veranderde mee. Met de toenemende autonomie en decentralisatie verschoven veel bestuurlijke taken van de overheid naar de gemeenten en schoolbesturen, en van daar naar de schoolleiders (het zou in die beginjaren van de autonome school nog even duren voordat ook de bestuurlijke schaalvergroting gerealiseerd was, en daarmee de bestuurlijke taken werden opgepakt door bovenschools management en onderwijsadministratiebureaus). De financiële verantwoordelijkheid en de verantwoordelijkheid voor het personeelsbeleid van schoolbesturen nam toe. En aangezien de belangrijkste adviseur van een schoolbestuur zeker in die tijd de directeur was, nam ook de verantwoordelijkheid van de directeur voor het financiële beleid van de school sterk toe (niet alleen op materieel vlak, maar ook op het terrein van het personeelsbeleid). Was de directeur van een basisschool lange tijd 'de eerste onder gelijken', vanaf 1990 veranderde dat in rap tempo. De directeur kwam opeens in de rol van werkgever terecht, met mogelijk gevolgen voor de verhouding met zijn of haar team. Houtveen, Graaf-Haalboom, Van de Grift en Lagerweij (1999) onderzochten de effecten van schaalvergroting in het primair onderwijs op de taakuitoefening van de schoolleider. Zij concludeerden dat de schoolleider steeds verder af kwam te staan van het primaire proces en dat er steeds meer taken gedelegeerd moesten worden. De prioriteit van de schoolleider kwam meer bij beleidsontwikkeling voor de school op lange termijn en bij de school als organisatie te liggen. Was de school-

leider in de jaren '80, onder invloed van de effectieve schoolbeweging, net geschoold als onderwijskundig leider, de hierboven beschreven ontwikkelingen zouden er toe leiden dat de schoolleider een manager zou worden. De onderwijsinhoudelijk sturende rol van de schoolleider (en daarmee het voor de kwaliteit van een school zo belangrijke onderwijskundig leiderschap) zou overgedragen worden aan 'interne begeleiders' of anderen in de schoolorganisatie zoals locatieleiders of bouwcoördinatoren. Ook onderzoek naar fusieprocessen in het voortgezet onderwijs liet zien dat fusies leidden tot veranderingen in de directiestructuur en de overlegstructuur (Vermeulen & Visser, 1992; Van de Venne, Bosma & Vermeulen, 1995).

De nieuwe besturingsfilosofie gericht op meer autonomie betekende ook meer eigen verantwoordelijkheid. Scholen moesten zich kunnen verantwoorden en rekenschap afleggen, en werden aangesproken op het voeren van een structureel beleid ten aanzien van de kwaliteitszorg. De school zou zich nadrukkelijker op de 'klant' moeten gaan richten, en verantwoording af dienen te leggen aan zowel de overheid als de directe omgeving (Ministerie van OCW, 1995). Dit leidde in 1997 tot de verplichting voor scholen om eens in de vier jaar een schoolplan op te stellen, evenals een jaarlijkse schoolgids voor ouders, een klachtenregeling voor ouders, en een sociaal jaarverslag. Met als gevolg voor de scholen een toegenomen 'planlast' en meer administratieve taken. Voor relatief kleine organisaties als een basisschool, waarin ondersteunend administratief personeel vrijwel overal ontbrak, betekende dat een flinke belasting. De Onderwijsraad concludeerde op basis van onderzoek dat deregulering, autonomie en schaalvergroting in het onderwijs veel voordelen hebben, maar dat er wel een prijskaartje aan verbonden is, namelijk de toegenomen administratie- en verantwoordingslast voor scholen, én het onttrekken van middelen aan het primaire proces (Onderwijsraad, 2004).

De nadruk op verantwoording van de prestaties van scholen, en met name de nadruk op outputmetingen veroorzaakte frictie bij scholen in achterstandswijken: er werd weinig recht gedaan aan het verschil in 'input'. Als een school in een wijk waar veel 'multi-problem-gezinnen' wonen, er in slaagt om een goed pedagogisch klimaat op te zetten, waardoor veel kinderen in een veilige sfeer naar school gaan en ze ook nog een redelijk eindniveau bereiken met deze kinderen, is dat niet veel meer waard dan de hoge output-cijfers van een witte school in een elitewijk? Volgens sommige auteurs leidde deze verplichting om rekenschap af te leggen tot een afrekencultuur met een te sterke nadruk op meetbare resultaten. Schuyt (2006) beschrijft de effecten hiervan: *'Scholen zijn toetsfabrieken geworden. Leerling, leraar, school, schoolleiding staan onder de uniforme druk van de afrekencultuur. (...) De school moet voldoen aan de verwachtingen van ministerie en inspectie, de leerkrachten aan die van de schoolleiding, de leerlingen aan die van school en leerkrachten.'* Frissen (2004) benadrukt, in het kader van het groeiend aantal verwijzingen van kinderen met gedrags- en opvoedingsproblemen naar het speciaal onderwijs, dat deze toename wel eens een onbedoeld effect kon zijn van de prestatiedruk in het primair onderwijs. Omdat doorverwijzing van leerlingen die in intellectuele zin matig presteren, de score van een school op prestatie-indicatoren positief kon beïnvloeden, werd de integratie van leerlingen met beperkingen of specifieke behoeften belemmerd. De vraag aan scholen om verantwoording en rekenschap af te leggen heeft mogelijk ook geleid tot een nadruk op meetbare gegevens (prestaties t.a.v. taal, rekenen, lezen, spelling, e.d.) en tot het op de achtergrond raken van de niet of moeilijk meetbare gegevens (het domein van de pedagogische opdracht van de school: gedrag, sociale en emotionele competenties, verantwoordelijkheidsgevoel, zorgzaamheid, e.d.).

Hierboven beschreven we de ontwikkelingen in het onderwijsbeleid eind negentiger jaren gericht op decentralisatie en de daaruit voortvloeiende schaalvergroting. We schetsten de consequenties van dit beleid voor de inrichting van de school (fusies, dislocaties, verandering van de rol van de directeur, functiedifferentiatie) en voor het werkklimaat van leerkrachten (bureaucratisering, verzakelijking, druk om rekenschap af te leggen). Uiteraard zijn deze ontwikkelingen niet direct te koppelen aan het ontstaan van De Vreedzame School. Maar hoewel er niet zomaar een een-op-een-relatie kan worden gelegd tussen de hiervoor besproken veranderingen en de omgang van de leerkracht met het veranderde gedrag van de leerlingen, toch is het aannemelijk dat genoemde ontwikkelingen en de gevolgen daarvan invloed hebben uitgeoefend op de vanzelfsprekendheid van de relatie tussen leerkracht en leerling.

3.4.9 De aanpak van de groei van het speciaal onderwijs

Een bijkomende complicerende factor voor het ontstaan van handelingsverlegenheid van leerkrachten ten aanzien van het gedrag van leerlingen was de - in diezelfde periode spelende - aanpak van de groei van het speciaal onderwijs. De druk om 'zorgleerlingen' op te vangen op de basisschool nam toe.

In Nederland waren in het begin van de 20^e eeuw al 'buitengewone' scholen gesticht voor kinderen met 'beperkingen'. Vanaf de jaren vijftig ontwikkelde het speciaal onderwijs zich tot een gedifferentieerd systeem van meer dan tien soorten scholen: voor vrijwel elke vorm van beperking was er wel een eigen schooltype ontstaan (Doornbos & Stevens, 1987). Deze segregatie werd in de jaren zeventig al meer en meer bekritiseerd. Vanuit ideële opvattingen (voor het eerst in de Contourennota: het basisonderwijs zou meer moeten individualiseren en zo werken aan integratie van kinderen met beperkingen), maar ook vanuit financiële motieven: de groei van het speciaal onderwijs was kostbaar.

Om die groei te remmen, pleegde het basisonderwijs in de 80-er jaren veel inspanningen op het terrein van de zorgverbreding (de opvang van leerlingen met specifieke behoeften), maar de effecten daarvan waren teleurstellend (Reezigt, Pijl & Harskamp, 1994). De groei van het speciaal onderwijs zette door: in 1975 was het aantal leerlingen in de basisschoolleeftijd in het speciaal onderwijs 2%, in 1985 was het 3% en in 1995 4% (Pijl, 1997). In 1990 werd door staatssecretaris Wallage de notitie *Weer Samen Naar School* uitgebracht. Het uitgangspunt van dit beleid was dat alle leerlingen zoveel mogelijk naar reguliere scholen zouden gaan, waar nodig met speciale voorzieningen binnen de school, en alleen als het echt niet anders kon in aparte scholen. Via verplichte samenwerkingsverbanden en verplichte overheveling van budgetten naar die samenwerkingsverbanden werd gepoogd basisonderwijs en een deel van het speciaal onderwijs nader tot elkaar te brengen. De verantwoordelijkheid voor de zorg aan leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar lag nu bij het bevoegd gezag van de WSNS-samenwerkingsverbanden van reguliere en speciale basisscholen. Het budget voor het speciaal basisonderwijs was vanaf dat moment aan een maximum gebonden. Samenwerkingsverbanden die minder geld nodig hadden dan dat maximum konden het restant besteden aan opvangprojecten in het reguliere basisonderwijs. Samenwerkingsverbanden die meer geld nodig hadden, moesten dat zelf opbrengen.

Deze aanpak deed het deelnamepercentage van leerlingen aan het speciaal basisonderwijs in ruim tien jaar tijd afnemen van 3,8 % in 1992 tot 3,2% in 2003 (Meijnen, 2004). Deze afname leidde echter niet tot daadwerkelijke bezuinigingen. Het speciaal onderwijs werd namelijk

opgeknipt in het *speciaal basisonderwijs* aan de ene kant (dat vanaf 1998 onder de WSNS-samenwerkingsverbanden viel) en aan de andere kant de andere scholen voor *speciaal onderwijs*, verdeeld over vier clusters: cluster 1 voor visueel gehandicapte leerlingen; cluster 2 voor auditief en communicatief gehandicapte leerlingen; cluster 3 voor verstandelijk gehandicapte leerlingen, lichamelijk gehandicapte leerlingen, langdurig zieke leerlingen en meervoudig gehandicapte kinderen; en cluster 4 voor leerlingen met gedragsstoornissen en/of ontwikkelingspsychopathologie. De afname van de groei van het speciaal basisonderwijs bleek gepaard te gaan met een groei in het overige speciaal onderwijs. Gezamenlijk was het deelnamepercentage in tien jaar gelijk gebleven, namelijk 5,2% (Meijnen, 2004). Er leek sprake te zijn van 'communicerende vaten' (Smeets, 2004).

De groei in het overige speciaal onderwijs werd voor een groot deel veroorzaakt door het aantal leerlingen dat werd verwezen naar de zgn. cluster 4-scholen, de scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK-scholen). Dat aantal is in de periode tussen 1992 tot 2004 meer dan verdubbeld. De Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling constateerde naar aanleiding van deze cijfers dat de 'open einde financiering' van het speciaal onderwijs (er was sprake van leerlinggebonden financiering) een uitweg bood voor de 'lang gehoorde signalen uit het regulier onderwijs dat scholen worstelen met veel ernstige gedragsproblematiek waar geen goede hulp voor te vinden was' (De Greef & Van Rijswijk, 2006). Ook Frissen (2004) stelt dat de weglek mede veroorzaakt werd door de verzwaring van de problematiek. Enerzijds lag dat aan de geslaagde integratie waardoor de problematiek van doorverwezen leerlingen 'zwaarder' werd; anderzijds nam vooral de (cluster 4-)gedragsproblematiek toe (Frissen, 2004).

Concluderend kunnen we stellen dat de druk op de leerkracht om zorgleerlingen in zijn of haar klas aangepast onderwijs te bieden in de genoemde periode onder invloed van dit beleid is toegenomen. Tegelijkertijd laten de cijfers (het gelijk gebleven deelnamepercentage aan het speciaal onderwijs als geheel) zien dat het vermogen van basisscholen om zorgleerlingen op te vangen, met name als het gaat om gedragsproblemen van leerlingen, niet daadwerkelijk was meegegroeid.

3.4.10 Verminderde tolerantie of onvermogen grenzen te stellen?

In de voorgaande paragraaf constateerden we dat het aantal leerlingen dat werd verwezen naar scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK-scholen) in de periode 1992-2004 is verdubbeld. De Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling die deze groei onderzocht, concludeerde dat een groot aantal factoren een rol speelde in die toename van het aantal leerlingen met gedragsproblemen. De commissie noemde naast factoren als verbetering van de diagnostische kennis en de toegenomen complexiteit van de samenleving, ook als een mogelijke verklaring de vermindering van de tolerantie van gedragsproblemen in het onderwijs en de maatschappij (De Greef & Van Rijswijk, 2006).

Het is natuurlijk de vraag of kinderen moeilijker zijn geworden, of dat leerkrachten het moeilijker vinden om om te gaan met de huidige jeugd. Volgens meerdere auteurs is een deel van het probleem de afgenomen tolerantie ten aanzien van afwijkend gedrag van kinderen (zie o.a. Goei & Kleijnen, 2009). Gedrag dat voorheen werd gezien als horend bij het jong zijn (lawaaai op schoolpleinen, driftbuien van peuters, vechtpartijen en rondhangen van jongeren) is nu wellicht eerder een probleem. Ook de WRR (2003) vraagt zich af of de (over)gevoeligheid van de samenleving voor normoverschrijdend gedrag is toegenomen, waar dergelijk gedrag vroeger

misschien veel meer geaccepteerd werd als een weliswaar onprettig, maar niettemin 'normaal' maatschappelijk verschijnsel. Van den Brink laat zien dat een sterk toegenomen eigenwaarde ook kan leiden tot een verhoogde kwetsbaarheid: 'hoe feller het narcisme blinkt, hoe pijnlijker het krasje op de autolak' (Van den Brink, 2000). Ook de Onderwijsraad (2010) stelt vast dat het weliswaar moeilijk te bepalen is of het aantal leerlingen met gedragsprobleem feitelijk groeit of niet. Wel constateert de raad dat het onderwijs zelf een groei *ervaart*. Basisscholen registreerden in 2005 gemiddeld rond 20% van de leerlingen als zorgbehoevend (Algemene Rekenkamer, 2005). Studies geven volgens Hermanns (2009) in het algemeen aan dat tussen 2 en 9% van de jeugd te kampen heeft met ernstige en 6-13% met lichtere problemen. In 2007 becijferde de Algemene Rekenkamer dat 5 tot 6% procent van de Nederlandse jeugd psychische problemen ervaart met 'manifest disfunctioneren' tot gevolg (Algemene Rekenkamer, 2007). Aan de andere kant had 14% van de kinderen volgens Hermanns in 2009 een indicatie voor het speciaal onderwijs. Hetgeen dus een omvangrijkere groep is dan de geschatte groep met ernstige problemen.

In het advies *Investeren rondom kinderen* stellen de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling en de Raad voor de Volksgezondheid en Zorg dat volwassenen (ouders, hun sociale netwerk, leraren en burgers in het algemeen) zich heden ten dage te weinig bezig houden met opvoeden, waardoor gedragsproblemen kunnen ontstaan en uitgroeien. Het drukke gedrag van en gebrek aan concentratie bij kinderen heeft volgens sommige wetenschappers veel te maken met de complexe en jachtige samenleving waarin zij opgroeien en een gebrek aan opvoedende kracht dat hen zou helpen hiermee om te gaan. Zo zouden spontaniteit en avonturendrang tot een probleem kunnen worden gemaakt omdat ouders, leraren en andere burgers er zich geen raad mee weten (RMO & RVZ, 2009).

Het als opvoeder (of leerkracht) omgaan met assertief en mondig gedrag vraagt om een belangrijk aspect van opvoeden, namelijk 'grenzen stellen'. In een open samenleving als de onze is een 'autoritatieve' opvoedingsstijl het meest effectief (zie o.a. Baumrind, 1971; De Winter, 2004, 2011). Hierbij is sprake van aan de ene kant steunen en begeleiden, maar aan de andere kant ook regels hanteren en grenzen stellen. Grenzen stellen is een absolute vereiste om kinderen te leren hun eigen gedrag te reguleren, ook buiten het toezicht van hun ouders. Eerder is al aangegeven dat globaal gesteld kan worden dat er vóór de jaren zestig met name een autoritaire opvoedingsstijl aanpak gehanteerd werd, waarbij kinderen zich dienden aan te passen. In de jaren zeventig is er, onder invloed van de hiervoor beschreven processen (zoals emancipatie als gevolg van de toegenomen welvaart, de veranderde positie van het kind, en het sterke besef van eigenwaarde) een permissieve opvoedingsstijl voor in de plaats gekomen. Kenmerkende aspecten van die veranderingen waren: van autoritair naar egalitair, van groepsgericht naar individualistisch, resulterend in een toegenomen kindgerichtheid en een grotere autonomie voor jongeren (o.a. Gerrits et al., 1996; RMO, 2001; Van den Brink, 2000). Of de opvoedingsstijl nu is 'mee-geëvolueerd' met de emancipatie van de jeugdigen, of dat ze daar zelf mede oorzaak van is, valt moeilijk vast te stellen. Het is echter wel aannemelijk dat de toegenomen vrijheid die kinderen zich hebben eigengemaakt onder invloed van genoemde processen, het opvoeders en leerkrachten moeilijk maakte om die vrijheid te begrenzen en regels te stellen. Gezag was niet langer vanzelfsprekend. En in plaats van meer inspanningen te verrichten om dat gezag te herstellen, is het onderwijssysteem zich wellicht gaandeweg gaan aanpassen, door de teugels te laten vieren en net als de ouders onderhandeling en overleg als opvoedingsmiddel te gaan hanteren (o.a. Furedi, 2011; Brinkgreve, 2004b).

3.4.11 Verzwaring van de maatschappelijke problematiek?

Dat er langzaam maar zeker andere eisen werden gesteld aan het beroep van leerkracht in de laatste decennia van de vorige eeuw heeft wellicht niet alleen te maken met het niet goed om weten te gaan met het veranderde gedrag van kinderen. Leerkrachten op scholen in achterstandswijken leken ook gebukt te gaan onder de zware sociaal-maatschappelijke problematiek waarmee hun leerlingen te maken krijgen.

Op de gemiddelde basisschool in een 'probleemwijk' als Overvecht in Utrecht zitten in alle klassen kinderen uit gezinnen die een stapeling van problemen kennen: geen opleiding, bijstandsuitkering, te grote gezinnen, eenoudergezinnen, vluchtelingen, werkloosheid, alcoholisme, psychiatrische stoornissen, verslaving.

Het Nederlands Jeugdinstituut definieert een multiprobleemgezin als 'een gezin van minimaal één ouder en één kind dat langdurig kampt met een combinatie van sociaal-economische en psychosociale problemen'. Het gaat om gezinnen waarin naast problemen met de kinderen ook andere problemen spelen waarvoor hulp nodig is. In multiprobleemgezinnen kunnen zich problemen voordoen op vijf gebieden: het voeren van een huishouding, bijvoorbeeld door een gebrek aan regelmaat, hygiëne, financiële armslag of wooncomfort; de maatschappelijke positie van het gezin: bijvoorbeeld armoede en werkloosheid; de opvoeding, bijvoorbeeld pedagogisch onvermogen, verwaarlozing van kinderen of mishandeling; problemen in de individuele ontwikkeling van de gezinsleden, bijvoorbeeld depressies of verslavingen; en de relatie tussen de (ex)partners: problemen als gevolg van echtscheiding, onderlinge spanningen of wisselende relaties. Meestal hebben multiprobleemgezinnen op al deze terreinen problemen. Kenmerkend voor multiprobleemgezinnen is dat ze ook problemen hebben met de hulpverlening. Op basis van lokale gegevens uit de Jeugdmonitor van Amsterdam en Rotterdam lijkt zo'n 4% van de gezinnen in de grote steden te vallen onder de definitie van een multiprobleemgezin. Dergelijke gezinnen zijn uiteraard oververtegenwoordigd in bepaalde achterstandswijken in de grote steden.

Het is natuurlijk moeilijk hard te maken dat de maatschappelijke problemen in onze samenleving zijn toegenomen in de periode waar we over spreken. Het zou echter wel zo kunnen zijn dat we meer van het onderwijs verwachten ten aanzien van het 'oplossen' (of compenseren) van maatschappelijke problematiek. De Onderwijsraad (2008) pleegde - in het kader van haar advies *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen* - een interessante historische analyse van relevante publicaties over onderwijs in de afgelopen vijftig jaar. Deze analyse beoogde een nauwkeurig beeld te geven van de aard en hoeveelheid taken en verwachtingen die in deze periode richting scholen zijn geformuleerd. De analyse is gemaakt aan de hand van vier peiljaren: 1957, 1973, 1989 en 2007. De conclusie was dat in elk van de vier peiljaren druk werd uitgeoefend op scholen om hun taken te verbreden. Het historisch overzicht liet echter ook zien dat vanaf de jaren negentig de druk op scholen is toegenomen als gevolg van, zoals de raad het noemt, een samenloop van demografische, economische, maatschappelijke en bestuurlijke ontwikkelingen. Vanaf ongeveer 1990 groeit bovendien de neiging om meer privégerelateerde problemen en onderwerpen onder de aandacht van scholen te brengen. Voorbeelden die de raad noemt zijn alcoholmisbruik, digitaal pesten, ongezond gedrag en omgaan met geld. Onderzoek van Turkenburg (2005) bevestigt dat beeld. In haar verkenning van de grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school concludeert ze op basis van gesprekken met onderwijsdeskundigen dat met het wegvallen van andere socialiserende instanties als kerk en gezin, de school overblijft als belangrijkste opvoedende instelling in het publieke domein. Dus wellicht is de problematiek niet zwaarder, maar de

rol van de school prominenter dan vroeger. En daarmee de verwachtingen waarmee de school en uiteindelijk de leerkracht worden belast.

3.5 Samenvattend

In dit hoofdstuk is een schets gegeven van de context waarbinnen een programma als De Vreedzame School in 1999 kon ontstaan. Een groot aantal van de ontwikkelingen in de tachtiger en negentiger jaren op het terrein van opvoeding en onderwijs passeerden de revue. Het doel van deze bespreking was vooral om antwoord te geven op de vraag naar de aanleiding voor en de achtergrond van het ontstaan van het programma De Vreedzame School, en daarmee zicht te krijgen op welk probleem De Vreedzame School antwoord diende te geven.

We zagen dat mede onder invloed van de toegenomen welvaart en de daarmee gepaard gaande individualisering en emancipatiegolf de opvoeding veel van de vanzelfsprekendheid van de decennia daarvoor had verloren. Traditionele gezagsverhoudingen in het gezin en in de school maakten plaats voor verhoudingen waarin overleg en onderhandeling tussen volwassene en kind gewoon werd. Een van de mogelijke gevolgen was een verhoogd besef van eigenwaarde bij kinderen, dat juist bij jeugdigen makkelijk kan leiden tot egocentrisch of asociaal gedrag door het nog ontbreken van voldoende zelfcontrole én van voldoende gelegenheid om te leren omgaan met de toegenomen vrijheid. Het lijkt aannemelijk dat de toegenomen vrijheid die kinderen zich hebben eigengemaakt onder invloed van genoemde processen, het opvoeders en leerkrachten moeilijk maakte om die vrijheid te begrenzen en regels te stellen. In plaats van meer inspanningen te verrichten om het niet langer vanzelfsprekende gezag te herstellen, is het onderwijssysteem zich wellicht gaandeweg gaan aanpassen, door de teugels te laten vieren en net als de ouders onderhandeling en overleg als opvoedingsmiddel te gaan hanteren.

We analyseerden ook de ontwikkelingen in het onderwijsveld zelf. We constateerden dat de instroom van migrantenkinderen in de scholen een flinke impact had op het onderwijs en op het functioneren van de leerkracht (andere eisen aan de didactische kennis van leerkrachten, en een confrontatie met een andere opvoedingsstijl en -cultuur). De combinatie met de - in die periode opspelende - krapte op de arbeidsmarkt en de feminisering van het leerkrachtenbestand kan ook hebben bijgedragen aan het ontstaan van handelingsverlegenheid bij leerkrachten in scholen met een groot aantal migrantenkinderen.

Ook de ontwikkelingen in het onderwijsbeleid eind negentiger jaren gericht op decentralisatie en de daaruit voortvloeiende schaalvergroting hadden gevolgen voor de inrichting van de school (fusies, dislocaties, verandering van de rol van de directeur, functiedifferentiatie) en voor het werkklimaat van leerkrachten (bureaucratisering, verzakelijking, druk om rekenschap af te leggen). Uiteraard is er niet zomaar een een-op-een-relatie tussen deze veranderingen en de omgang van de leerkracht met het veranderde gedrag van de leerlingen. Toch is het aannemelijk dat genoemde ontwikkelingen en de gevolgen daarvan invloed hebben uitgeoefend op de vanzelfsprekendheid van de relatie tussen leerkracht en leerling.

In de periode waar we over spraken is de druk op de leerkracht om zorgleerlingen in zijn of haar klas aangepast onderwijs te bieden toegenomen, terwijl het vermogen van basisscholen om zorgleerlingen op te vangen, met name als het gaat om gedragsproblemen van leerlingen, niet

daadwerkelijk was meegegroeid. Of er nu wel of niet daadwerkelijk sprake was van een zwaardere (gedrags)problematiek dan in de periode daarvoor valt eveneens moeilijk vast te stellen. Wellicht is de problematiek niet zwaarder, maar de rol van de school prominenter dan vroeger als gevolg van het wegvallen van andere socialiserende instanties als kerk en gezin. En daarmee ook de verwachtingen waarmee de school en uiteindelijk de leerkracht worden belast.

Spanningen in de samenleving laten zich het snelst en meest voelen in het onderwijs, omdat het onderwijs bezig is met de socialisatie en verinnerlijking van normen bij de jongste leden van de samenleving. De problemen van sociale cohesie in de samenleving als geheel worden, als onder een vergrootglas, weerspiegeld in het onderwijs. Het in hoofdstuk 1 aangehaalde citaat van de leerkracht die het niet uithield op een basisschool in een achterstandswijk liet zien hoe het gebrek aan consistentie in normen en waarden en de onzekerheid in de botsing tussen culturen in alle hevigheid terug te vinden is in de klaslokalen (zie ook Schuyt, 2006).

De beschreven ontwikkelingen waren divers van aard, en hadden verschillende achtergronden, maar hadden één ding gemeen: het zijn mechanismen en factoren die mogelijk hebben bijgedragen aan een *verminderde vanzelfsprekendheid* in de relatie tussen leerkracht en leerling, en tot een grotere onzekerheid en *handelingsverlegenheid* bij veel onderwijsgevend personeel. Het gedrag van kinderen was veranderd en de school en de leerkracht hadden daar onvoldoende antwoord op.

Deze spanning in de klaslokalen, de zorg van veel leerkrachten omtrent het gedrag van hun leerlingen, gecombineerd met de roep van de samenleving om meer aandacht voor de persoonlijke en maatschappelijke vorming van kinderen, zorgden ervoor dat er begin jaren negentig, na een periode waarin het onderwijs zich sterk had gericht op de 'basics', op de effectiviteit van scholen ten aanzien van academische prestaties, grote belangstelling ontstond voor programma's op het terrein van 'gedrag'. Opeens verschenen er verschillende programma's en methoden voor de basisschool op het terrein van de sociaal-emotionele vorming van leerlingen. In 1994 verscheen het programma *Beter omgaan met jezelf en de ander* (Vos et al., 1994). In 1996 *Sova-in-de-klas* (Kempers et al., 1996). In 1999 gevolgd door *Leefstijl*, een bewerking van het Engelstalige programma *Skills for Growing* (Schulte, 1999). In 2001 kwam daar *Taakspel* bij (Van der Sar & Goudswaard, 2001), en in 2003 de *Kanjertraining* (Weide, 2003) en *Kinderen en hun sociale talenten* (Voorst-van Beest & Van Bokkem, 2003). En zo werden ook de eerste initiatieven in 1999 rondom De Vreedzame School met enthousiasme onthaald, zowel op het niveau van de school (leerkracht, directie, schoolbestuur) als op het niveau van de samenleving (overheid, gemeenten en ouders).

Bij het ontwikkelen van De Vreedzame School is een keuze gemaakt voor een *normatief* programma. Als antwoord op de vragen vanuit het onderwijsveld en samenleving werd niet gekozen voor een programma dat training van sociale vaardigheden van kinderen centraal stelde, of voor een programma dat de nadruk legde op discipline en repressie als remedie. Gekozen werd voor een aanpak met als centraal idee dat kinderen verantwoordelijkheid moeten leren nemen voor het sociale klimaat in klas en school, om zo scholen in staat te stellen een bijdrage te leveren aan de maatschappelijke vorming van de leerlingen. Daarmee werd een koppeling gelegd tussen de belangrijkste zorgen van het onderwijsveld zelf en de opdracht van scholen om leerlingen voor te bereiden op hun rol in de samenleving. In de inleiding op de eerste versie van het programma werd het zo verwoord: "*In toenemende mate is het een taak voor de school om leerlingen op te voeden tot een leven in de gemeenschap, om leerlingen voor te berei-*

den op een actieve rol in de samenleving. Door dat te doen slaan we twee vliegen in één klap: we nemen leerlingen serieus, én we laten hen leren door te doen. De school is bij uitstek een leer-school, waarin leerlingen ervaringen op zouden kunnen doen door aan concrete maatschappelijke taken deel te nemen, en op die manier vaardigheden te leren die passen bij een actief en betrokken democratisch burgerschap” (Pauw & Van Sonderen, 2002, p. 231).

Dit hoofdstuk begon met een citaat van Kees Schuyt: *“Als het in de samenleving regent, giet het in de school.”* In het voorgaande hebben we iets laten zien van de regen in de samenleving, die de bodem vruchtbaar heeft gemaakt voor het ontstaan van De Vreedzame School. In het volgende hoofdstuk gaan we nader in op het programma, en op de vraag op welke wijze De Vreedzame School een antwoord zou kunnen zijn op de in het onderwijsveld gevoelde behoefte: het terugdringen van de onzekerheid en de handelingsverlegenheid bij onderwijsgevend personeel ten aanzien van het gedrag van kinderen. En op welke wijze het programma scholen in staat zou kunnen stellen een bijdrage te leveren aan de maatschappelijke vorming van haar leerlingen.

4 De Vreedzame School: de programmatheorie

4.1 Inleiding

4.1.1 Probleemstelling

In het vorige hoofdstuk gaven we een beschrijving van het programma en schetsten we de context waarin De Vreedzame School kon ontstaan. Hiermee werd tevens duidelijk op welke vragen vanuit het onderwijsveld en samenleving het programma antwoord moest zien te geven. We zagen dat de aanleiding om De Vreedzame School te ontwikkelen gelegen was in de vraag van scholen en leerkrachten naar ondersteuning bij het vormgeven van hun 'pedagogische opdracht', in een tijd waarin het spanningsveld tussen individuele vrijheid en gemeenschappelijk samenleven steeds actueler werd, en waarin er een toenemende algemene verontrusting in de samenleving omtrent het gedrag van jeugdigen zichtbaar werd. Die pedagogische 'opdracht' van scholen stond, zoals gezegd, vooral in het teken van het terugdringen van het verlies van sociale samenhang in de samenleving. Maatschappelijke ontwikkelingen als individualisering, democratisering, emancipatie, secularisatie en de komst van migranten en de daarmee gepaard gaande toename aan pluriformiteit hadden geleid tot een samenleving waarin behoefte gevoeld werd om tegenwicht te bieden en te werken aan het herstel van de sociale cohesie in de samenleving. Scholen werd daarin een belangrijke rol toegedicht. Het genoemde spanningsveld tussen individuele vrijheid en gemeenschappelijk samenleven werd niet alleen in de samenleving als geheel, maar met name ook in de scholen zélf gevoeld. Er was een toegenomen onzekerheid en handelingsverlegenheid bij onderwijsgevend personeel ontstaan ten aanzien van het veranderde gedrag van kinderen (mondig, assertief, individualistisch, conflictueus, snel ontvlambaar, en weinig respectvol naar autoriteit). In die context werd De Vreedzame School ontwikkeld.

4.1.2 Normatief en instrumenteel karakter

Bij het ontwikkelen van De Vreedzame School is een keuze gemaakt voor een *normatief* programma. Er is gekozen voor een aanpak gericht op de maatschappelijke vorming van de leerlingen, vanuit de overtuiging dat het onderwijs daar een belangrijke bijdrage aan dient te leveren. Hiermee werd teruggegrepen op een stroming die al in het begin van de vorige eeuw door pedagogen als Dewey werd verwoord: de rol van de school als een oefenplaats voor maatschappelijke vorming, en de noodzaak voor een democratische samenleving om haar burgers te leren wat het betekent om een 'democratisch burger' te zijn (Dewey, 1916). Tegelijkertijd was het programma gericht op het doen verminderen van handelingsverlegenheid

van leerkrachten, en in die zin *instrumenteel* van karakter. De kern van de aanpak was gelegen in kinderen sociale competenties aanleren (zoals je verplaatsen in de positie van een ander, luisteren naar elkaar, je mening verwoorden e.d.) en in kinderen meer verantwoordelijkheid geven voor het sociale klimaat. Door leerlingen te leren hoe ze zelf conflicten op konden lossen en door leerlingen op te leiden tot leerlingmediator, werd een positief effect op het sociale klimaat verwacht, en daarmee op het gedrag van leerlingen.

4.1.3 Realistisch evaluatieonderzoek

In de komende hoofdstukken staat een evaluatieonderzoek van De Vreedzame School centraal. In hoofdstuk 1 gaven we al aan dat de ervaring in de praktijk van de afgelopen tien jaar bij het invoeren van De Vreedzame School op ongeveer 500 basisscholen in Nederland leert dat scholen verschillen in de mate van succes wat de implementatie van het programma betreft. De indruk is dat de ene school de mogelijkheden die het programma biedt veel beter 'benut' dan de andere school. Op de ene school worden op het eerste gezicht door leerkrachten, schoolleiding en begeleiders sterkere positieve veranderingen waargenomen in het klimaat in de klas en de school dan op de andere school. Het evaluatieonderzoek legt daarom de nadruk op de vraag naar *waarom* en in welke *context* een programma succesvol geïmplementeerd kan worden en wat er eventueel verbeterd kan worden (o.a. Chen & Rossi, 1992; Pawson & Tilley, 1997; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). In een latere fase kan de vraag naar de effectiviteit in termen van resultaten bij leerlingen gesteld worden.

Pawson en Tilley benadrukken dat het niet het programma of een interventie is die werkt, maar dat het altijd *mensen* zijn die meewerken en die ervoor *kiezen* het programma te laten werken: *"Our point is basically that programs should be considered as learning situations, and, as with all learning situations, we should understand that progress is triggered by the purposeful actions of subjects. Programmes will, in one way and another, offer a range of opportunities. Whether they are cashed in depends on the potentialities and volition of the subject. We are thus claiming, in this fundamental sense, that choice making is the agent which engineers change within social initiatives."* (Pawson & Tilley, 1997, p. 37).

Ook Biesta (2007) stelt dat processen in het onderwijs gekenmerkt worden door betekenisvolle interactie. Als onderwijs enig effect heeft op het leren van leerlingen komt dat doordat leerlingen de aangeboden 'stof' interpreteren en zin en betekenis geven. Opvoeding en onderwijs is alleen mogelijk door middel van dergelijke processen van wederzijdse interpretatie (Biesta, 2007). Deze betekenisvolle interacties maken onderzoek naar de effecten van interventies in het onderwijs complex.

Pawson & Tilley houden een pleidooi voor 'realistisch evaluatieonderzoek', waarin de nadruk ligt op het begrijpen van *mechanismen* waardoor, en op de *context* waarin een programma 'werkt'. Evaluatieonderzoek zou in hun ogen de vraag moeten beantwoorden wat de *mechanismen van verandering* zijn die door een bepaald programma in werking worden gezet (en de bestaande sociale processen beïnvloeden), en welke sociale en culturele *condities* nodig zijn om veranderingsmechanismen werkzaam te laten zijn. Als de context de werking van een programma blokkeert, wil dat niet zeggen dat het programma niet deugt, maar dat de effectiviteit van het programma afhankelijk is van de omstandigheden waarin het wordt uitgevoerd. Een goed onderzoeksdesign zou volgens hen door een programmatheorie moeten worden aangestuurd, en die theorie moet hypotheses opleveren omtrent de potentiële veranderingsmechanismen van

het programma en de contextfactoren die van invloed kunnen zijn op de uitkomst. De programmatheorie geeft, met andere woorden, antwoord op de vraag: waarom en op welke manieren zou De Vreedzame School verandering kunnen veroorzaken?

Door deze vraag centraal te stellen in het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School beschouwen we het programma als een 'mogelijkheid' waarmee scholen, leerkrachten en kinderen iets kunnen doen. We richten het onderzoek op de aspecten rondom implementatie omdat – zo schetsten we al kort in hoofdstuk 1 - de interventie wellicht nog onvoldoende gestandaardiseerd of uitgekristalliseerd is om experimenteel effectonderzoek te doen. Er is weliswaar een in redelijke mate gestandaardiseerd traject van invoering (zoals in hoofdstuk 3 omschreven), maar het is de vraag of een dergelijk standaardtraject wel geschikt is voor de vele verschillende contexten waarin scholen opereren.

We willen eerst meer inzicht verkrijgen in de mechanismen en in de werking van contextuele factoren die een rol spelen bij de invoering van een dergelijke complexe vernieuwing. Met deze kennis kan de interventie worden verbeterd. In een volgende fase van onderzoek zou dan, na verbetering van de implementatie van de interventie op basis van dit uitgevoerde onderzoek, nagegaan kunnen worden wat de effecten zijn van dit verbeterde programma, waarin gebruik is gemaakt van de opgedane kennis over de getraceerde succes- en risicofactoren. Dan zou het effect kunnen worden nagegaan van de interventie 'zoals bedoeld': wat gebeurt er als gevolg van de implementatie van De Vreedzame School op scholen als deze heeft plaatsgevonden onder 'ideale' omstandigheden?

Om deze redenen is er in dit onderzoek gekozen voor een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek waarin de vraag 'Wat werkt voor wie in welke omstandigheden?' centraal staat. Daarmee willen we inzicht krijgen in de veranderingsmechanismen van het programma en in de contextuele factoren die de werking van het programma belemmeren of juist bevorderen. We verzamelen in dit onderzoek geen kwantitatieve data op het niveau van de leerlingen. De belangrijkste reden hiervoor is dat we eerst meer inzicht willen in hoe scholen en leerkrachten omgaan met het programma, alvorens op leerlingniveau opbrengsten te gaan meten. Hoewel we vrijwel geen data verzamelen over de effecten op leerlingniveau, verzamelen we middels dit onderzoek wel gegevens over de effecten van De Vreedzame School op het klas- en schoolklimaat - in de ogen van schoolleiders en leerkrachten - op scholen die al jaren met het programma werken. Hoewel de nadruk in het onderzoek dus ligt op de vraag naar de succes- en risicofactoren benutten we de gegevens ook om een indruk te krijgen van de mate waarin de doelen van het programma – in de percepties van de deelnemende scholen - worden gerealiseerd, en van de mate waarin het programma beklijft een aantal jaren na de invoering.

4.1.4 Vraagstelling

De onderzoeksvragen die met behulp van dit evaluatieonderzoek beantwoord zullen worden zijn:

- *Onderzoeksvraag 1: Wat zijn de potentiële werkzame factoren in het programma: waarom en op welke manieren zou het programma van De Vreedzame School de gewenste verandering kunnen veroorzaken?*
- *Onderzoeksvraag 2: Welke contextuele factoren zouden de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School kunnen beïnvloeden?*

- *Onderzoeksvraag 3: Is er verschil in het (door de school ervaren) klas- en schoolklimaat voor en na invoering van De Vreedzame School?*
- *Onderzoeksvraag 4: Beklijft het programma: wordt het na een aantal jaren nog steeds gebruikt, en gebruikt zoals bedoeld?*
- *Onderzoeksvraag 5: Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?*

In het vervolg van dit hoofdstuk geven we antwoord op de onderzoeksvragen 2 en 3, door de programmatheorie van De Vreedzame School te beschrijven. In hoofdstuk 5 en 6 bespreken we het empirisch deel van het onderzoek dat zich richt op de beantwoording van de overige onderzoeksvragen.

4.1.5 Methode

Om onderzoeksvraag 1 en 2 te beantwoorden is gekozen voor een literatuurstudie. Om aan relevante bronnen te komen, is op diverse wijzen naar informatie gezocht. Bruikbare boeken zijn gevonden via Utrecht University Library, met name aan de hand van de bronverwijzingen van eerder gevonden boeken. Wetenschappelijke onderzoekspublicaties zijn gezocht met behulp van diverse zoekmachines zoals EBSCOhost, ERIC (Education Resources Information Center), Web of Science, Google Scholar, PiCARTA en Omega. Gebruikte zoektermen hierbij waren onder andere: ‘citizenship or civi*’ in combinatie met ‘education’, ‘competence’, ‘knowledge’, ‘skills’, ‘attitudes’, ‘reflection’, ‘democra*’. Eerder (hoofdstuk 2) constateerden we dat burgerschapsvorming een politiek-juridische, een economische en een sociaal-culturele dimensie kent. Veel empirisch onderzoek op het terrein van burgerschapseducatie richt zich op het *politieke* domein van burgerschap (zie ook Geboers, Geijssel, Admiraal & Ten Dam, 2012), waar wij ons vooral richten op het sociale domein. Kenmerkend voor de resultaten op basis van genoemde zoektermen was bovendien dat veel studies uitgevoerd zijn in het voortgezet onderwijs (waar wij ons richten op de basisschool) en er weinig evaluatieonderzoek naar programma’s voorhanden was. Zeker gezien ons doel (inzicht in de potentiële werkzame mechanismen in het programma van De Vreedzame School en inzicht in mogelijke bevorderende of belemmerende contextuele factoren) was een brede oriëntatie wenselijk. Om die reden is ook gezocht naar studies naar de effecten van programma’s op het gebied van de sociale competentie en de morele ontwikkeling. Daartoe zijn de volgende zoektermen gebruikt: ‘social’, ‘emotional’, ‘moral’, ‘values’, ‘character’, in combinatie met ‘education’, ‘learning’, ‘implementation’. Aangezien in het programma van De Vreedzame School aandacht uitgaat naar conflictoplossing en gemeenschapstaken is tevens gezocht op de termen: ‘service learning’, ‘peer mediation’ en ‘conflict resolution’.

De samenvattingen van de artikelen werden bestudeerd aan de hand van de volgende criteria: is er sprake van programma-evaluatie, worden er uitspraken gedaan over effecten, implementatiekenmerken, werkzame factoren en/of risicofactoren, en is er sprake van een vergelijkbare culturele (westerse) context? Bij de selectie van gebruikte literatuur is zowel gekeken naar wetenschappelijke kwaliteit (ligt er degelijk theoretisch, kwantitatief of kwalitatief onderzoek aan ten grondslag?), als naar relevantie en bruikbaarheid (werpt het artikel nieuwe en toepasbare inzichten op?). Met toevoegen van nieuwe bronnen is gestopt toen conceptuele saturatie (Battersby, 1981) optrad ten aanzien van beschreven effecten, implementatiekenmerken, werkzame factoren en risicofactoren.

4.1.6 Opbouw van hoofdstuk 4

Het vervolg van dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Om te beginnen besteden we aandacht aan de potentiële werkzame ingrediënten van het programma. Hoewel het onderscheid niet altijd even duidelijk te maken is, bespreken we hieronder eerst (par. 4.2) de kenmerken die betrekking hebben op de *inhoud* van het programma en vervolgens (par. 4.3) de kenmerken die betrekking hebben op de wijze van *implementatie*. Daarbij richten we ons op de vraag naar wat er al bekend is over de werkzaamheid van programma's op dit terrein. Nadat we op deze manier tot een overzicht van empirisch ondersteunde kenmerken van effectiviteit zijn gekomen, willen we De Vreedzame School analyseren aan de hand van een dergelijke lijst. Hiermee komen we uiteindelijk tot een overzicht van potentiële werkzame ingrediënten van De Vreedzame School. Na een samenvatting van deze analyse van de effectiviteitspotentie en beantwoording van onderzoeksvraag 1 (in par. 4.4) brengen we in par. 4.5 de contextuele factoren in beeld die invloed zouden kunnen uitoefenen op het succes van de invoering. In par. 4.6 vatten we de bevindingen van dit hoofdstuk samen en beantwoorden we onderzoeksvraag 2.

4.2 Potentiële werkzame bestanddelen: de inhoud

4.2.1 Wat is er al bekend over werkzame factoren in formeel burgerschapsonderwijs?

Om potentiële werkzame factoren in het programma van De Vreedzame School op het spoor te komen bewandelen we verschillende wegen. We beginnen met na te gaan wat er al bekend is over wat werkt in burgerschapsonderwijs.

In hoofdstuk 2 (par. 2.5.3) bespraken we in het kader van de vraag naar de invloed van de school het onderzoek naar de effecten van burgerschapsonderwijs. De conclusie was dat we nog vrij weinig weten van de rol van de school. Datzelfde geldt eigenlijk ook voor de werkzame factoren in burgerschapsonderwijs. Dit gebrek aan inzicht kan te maken hebben met het feit dat er nog weinig samenhangend aanbod is dat geëvalueerd kan worden. Zo wordt uit het rapport van de *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) uit 2009 duidelijk hoe weinig er sprake is van een eenduidig aanbod in de (onderbouw van de) scholen voor voortgezet onderwijs in ons land (Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer & Isac, 2012). In deze studie is vergelijkend onderzoek in 38 landen gedaan naar burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In Nederland deden 67 scholen en 1964 leerlingen mee aan dit onderzoek. Burgerschapsonderwijs blijkt niet plaats te vinden in de vorm van een apart vak, maar komt terug in vakken als geschiedenis en aardrijkskunde, of in allerlei verschillende activiteiten, zoals de maatschappelijke stage, een sponsorloop voor een project in ontwikkelingslanden, debatcompetities of scholierenverkiezingen tijdens de verkiezingen voor de Tweede Kamer. En daarnaast proberen scholen in ons land bepaalde waarden in het onderwijs en in de omgang tussen docenten en leerlingen en leerlingen onderling tot uitdrukking te laten komen in de vorm van pestprotocollen, of programma's voor 'levensvaardigheden'. De auteurs concluderen dat het niet mogelijk is om verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen toe te schrijven aan verschillen in onderwijsaanbod.

Onderzoek geeft wel indicaties dat de school een bijdrage levert, waarbij een aantal mogelijke werkzame factoren wordt genoemd. We noemden al de analyse van de CIVED-data (Isac, et al.,

2011) waaruit bleek dat er een positieve invloed op de burgerschapskennis uitgaat van de instructiekwaliteit, de gelegenheid tot leren en een klasklimaat dat open staat voor discussie. Hoskins, Janmaat en Villalba (2012) analyseerden eveneens de CIVED-data aan de hand van de vraag hoe het beste een positieve attitude ten opzichte van participatie en democratische kennis en vaardigheden geleerd kan worden. Zij suggereren op basis van hun analyse van de data dat burgerschapsvorming in een sociale context dient te zijn ingebed en bevestigen het belang voor het optreden van een positief effect op kennis, 'democratische' vaardigheden en participatie van leerlingen van een klasklimaat dat open staat voor groepsdiscussie. Ze vonden ook een significant verband tussen betekenisvolle activiteiten op het terrein van actieve sociale participatie (deelname aan leerlingenraad, praten met familie en leeftijdgenoten over politiek) in en om de school enerzijds en burgerschapskennis en een participatieve houding anderzijds. Een review van Deakin Crick, Coates, Taylor en Ritchie (2004) - met als interessant kenmerk een nadrukkelijke betrokkenheid van 'gebruikers' (leerkrachten) - van studies op het terrein van burgerschapseducatie (vanaf 1988; voor leerlingen van 4 tot 18 jaar) leverde een aantal inhoudelijke conclusies op ten aanzien van de inhoud van burgerschapsprogramma's, zoals het belang van de kwaliteit van de dialoog, de koppeling van die dialoog aan het leren omtrent gedeelde waarden, mensenrechten en kwesties van rechtvaardigheid en gelijkheid, de noodzaak om leerlingen meer een stem te geven en meer te betrekken bij het onderwijs, inclusieve relaties tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling, en het belang van bijbehorende leerkracht- en schoolleidervaardigheden (Deakin Crick et al., 2004). Het meeste onderzoek, zoals hierboven aangehaald, is uitgevoerd in het voortgezet onderwijs. In het eerder (zie par. 2.5.3) aangehaalde onderzoek onder 550 basisscholen in Nederland vonden Ten Dam et al. (2010) dat verschillen tussen leerlingen (van groep 8) in burgerschapscompetenties voor het grootste deel verklaard werden door factoren op leerlingniveau (geslacht, herkomst). De auteurs geven aan dat de school er toch ook toe lijkt te doen: leerlingen op de ene basisschool behalen hogere scores dan op de andere (bij verder gelijke omstandigheden). Ook Ten Dam en collega's geven aan dat het ontbreken van een duidelijk patroon van relevante schoolkenmerken in het onderzoek het gevolg kunnen zijn van het vooralsnog ontbreken van systematisch burgerschapsonderwijs. Recent onderzoek naar de effecten van een programma voor burgerschapsvorming in de basisschool is het onderzoek van Verhoeven (2012). Zij deed onderzoek naar een 'ontwikkelprogramma' (*Democratisch Burgerschap in de Basisschool*) dat werd uitgetoetst op 10 basisscholen. Kenmerkend voor de insteek van dat programma was de combinatie van een curriculum en de inrichting van de klas en school als een oefenplaats voor burgerschapsvorming (door middel van onder andere de 'groepsvergadering'). Het onderzoek liet zien dat in een jaar tijd het klasklimaat positief werd beïnvloed, met name het inspraakklimaat en het sociaal-emotionele klimaat. Het programma had tevens een kleine, maar positieve invloed op het democratisch handelen en het omgaan met conflicten door de leerlingen. Hoewel er dus wel al enige kennis beschikbaar is, weten we nog weinig over 'wat werkt' in burgerschapsonderwijs. De in hoofdstuk 1 genoemde Alliantie Burgerschap concludeert in een 'agenda voor de toekomst' dat er zich enkele schoolfactoren lijken aan te dienen die van belang zijn voor effectief burgerschapsonderwijs: de randvoorwaardelijke aspecten van burgerschapsonderwijs, de mate waarin de school een uitgewerkte visie op en aandacht voor dit domein heeft, de algehele onderwijskwaliteit van de school, de aanwezigheid van effectieve factoren voor schoolontwikkeling (zoals sturing) en aandacht voor de pedagogische inrichting van de

school en het gedrag van leerkrachten (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010). Het in hoofdstuk 2 (par. 2.5.3) aangehaalde longitudinale onderzoek in Engeland (Keating et al., 2010) wijst bovendien op het belang van een voldoende 'hoeveelheid' burgerschapsonderwijs (meer dan 45 minuten per week) en van formele toetsing.

4.2.2 Informeel leren van burgerschap

We zijn in dit hoofdstuk op zoek naar wat er bekend is over werkzame factoren in burgerschapsonderwijs. De manier waarop burgerschapsonderwijs vorm krijgt kan enorm verschillen. Een grove tweedeling is die tussen burgerschapsvorming-als-vak en burgerschapsvorming-als-context. Dit onderscheid sluit aan bij het eerder (zie hoofdstuk 2) genoemde onderscheid tussen twee visies op burgerschap: burgerschap-als-uitkomst en burgerschap-als-praktijk (Lawy & Biesta, 2006). Burgerschapsvorming-als-vak heeft de vorm van traditioneel leren: burgerschap wordt expliciet onderwezen. Burgerschap-als-context betreft veel meer een vorm van 'informeel' leren. Scheerens (2011) beschrijft aan de hand van een internationale vergelijkende studie in zeven landen, waaronder Nederland, de processen van 'informeel leren' in de school op het terrein van burgerschapsvorming (voortgezet onderwijs). De school werd in deze studie gezien als een microkosmos (een samenleving in het klein) waarin leerlingen op een betekenisvolle wijze in de dagelijkse praktijk in de school met de doelen van actief burgerschap te maken krijgen. Uitgangspunt is dat het leren van leerlingen niet alleen plaatsvindt tijdens het formele en expliciete onderwijzen, maar ook tijdens de dagelijkse ervaringen in klas en school. Bij 'informeel' leren gaat het om de ervaringen die leerlingen opdoen in de school, zoals het omgaan met conflicten en incidenten in school, het omgaan met verschillen, met leeftijdgenoten, samenwerken met anderen. Maar ook aspecten van schoolcultuur, zoals de samenwerking tussen docenten, relaties van de school met de ouders, de relatie tussen docent en leerling, de schoolregels, leiderschap in de school, de aanwezigheid van een leerlingenraad, en de gelegenheid voor leerlingen om actief betrokken te zijn in activiteiten in school. Dit informele leren (van burgerschapscompetenties) kan optreden op als gevolg van (zelf)reflectie, dialoog of discussie met de leerkracht of met medeleerlingen naar aanleiding van bijvoorbeeld een onverwacht incident in de klas of in de school (Scheerens, 2011).

Bij de ontwikkeling van De Vreedzame School is een aantal keuzes gemaakt, verwant aan deze meer 'informele' aanpak van burgerschapsvorming. In de volgende paragraaf gaan we hier nader op in, en onderzoeken of er empirische steun te vinden is voor deze aannames. We bespreken hieronder een zestal inhoudelijke kenmerken van het programma:

1. leerlingparticipatie en de school als oefenplaats
2. een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school
3. sociale verbondenheid en de school als een gemeenschap
4. de invloed van leeftijdgenoten
5. conflictoplossing en mediatie als centraal thema
6. het expliciteren van waarden.

Leerlingparticipatie en de school als oefenplaats

De kern van De Vreedzame School wordt gevormd door een lessenserie, waarmee leerlingen een breed scala aan sociale competenties wordt aangeboden. Een centrale aanname in De Vreedzame School is dat louter een lesprogramma niet voldoende is, maar dat gedrag van leerlingen

tevens positief beïnvloed wordt door leerlingen een stem te geven en leerlingparticipatie in klas en school vorm te geven. Het aanleren van nieuw gedrag (kennis, vaardigheden en houding) vraagt om een omgeving die voldoende gelegenheid biedt voor de leerlingen om de nieuw aangeleerde competenties te oefenen in echte, betekenisvolle situaties. Door de klas en de school in te richten als een oefenplaats wordt de school niet gezien als louter voorbereiding op deelname aan de samenleving, maar als een samenleving op zich, die benut kan worden om kinderen te helpen zich sociaal en moreel te ontwikkelen.

Met dit uitgangspunt sluit het programma aan bij het gedachtegoed van Dewey. Dewey legde, zoals we hiervoor reeds bespraken, al in het begin van de vorige eeuw de nadruk op de rol van de 'school als een oefenplaats' in de maatschappelijke vorming van kinderen. Zijn centrale vraag was: 'Democratie, waar leer je dat?'. De school moest zijns inziens een bijdrage leveren aan de democratie in de samenleving als geheel. Om dit te kunnen moest de school democratisch zijn ingericht. Hoe democratie werkt, moet ervaren worden door in de praktijk aan democratie te participeren, en daarover vervolgens te reflecteren. Als een leerkracht een concept als 'respect voor anderen' of 'democratie' in de les behandelt, maar het klimaat in de klas en de school zouden gekenmerkt worden door autoritaire relaties, dan zou er in zijn ogen geen effectief leerproces plaats kunnen vinden. Dewey pleitte voor een democratisch georganiseerde school, waarin kinderen moreel gedrag en democratie 'aan den lijve' ervaren (Dewey, 1916).

Kohlberg bouwde voort op deze inzichten. Hij deed in de 70-er jaren van de vorige eeuw onderzoek naar de ontwikkeling van het moreel besef van kinderen (Kohlberg, 1981). Hij ontwikkelde een model voor de individuele morele ontwikkeling bij kinderen, maar realiseerde zich ook dat morele opvoeding meer dan individuele reflectie vereiste. Later breidde hij zijn theorie van de morele ontwikkeling dan ook uit, en concentreerde hij zich op het belang van de sociale context, op de rol van de schoolcultuur en het morele klimaat in scholen als vormend element voor de morele ontwikkeling van jongeren (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Om leerlingen te voorzien van een optimale context waarbinnen zij 'moreel konden groeien' ontwikkelden Kohlberg en collega's de '*just community school*'-benadering (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Hiertoe - we noemden het al in par. 2.3 - diende de school zich te ontwikkelen tot een morele gemeenschap, waarin leerlingen de gelegenheid moesten krijgen om in een democratische gemeenschap te participeren, en ervaringen op te kunnen doen als '*moral agents*' binnen een gemeenschap. Onderzoeken naar de '*just community school*' lieten positieve effecten zien op competenties en gedrag van leerlingen, met name op het gebied van morele ontwikkeling, maar ook op tolerantie, verantwoordelijkheidszin en participatie in besluitvorming (Solomon et al., 2001). Onderzoek naar de invoering van een basisschoolvariant van de '*just community school*' in Zwitserland liet een significant verschil (zowel longitudinaal 'binnen' de experimentele school als in vergelijking met controlescholen) zien in het sociale klas- en schoolklimaat: leerlingen vertoonden vaker zorgzaam gedrag ten opzichte van elkaar, hielden meer rekening met elkaar en hadden een positievere houding ten aanzien van academische prestaties (Althof, 2003). Evaluatie van een vergelijkbaar programma op basisscholen in Duitsland gaf aan dat het programma een positief effect had op het moreel redeneren van de leerlingen en op hun perceptie van de school als een gemeenschap (Oser, 1996). Deze onderzoeken zijn echter vrijwel altijd uitgevoerd door de ontwikkelaars van de programma's zelf. Er is nauwelijks sprake van onafhankelijk onderzoek naar de effecten van deze programma's.

Meer onderzoek ondersteunt de gedachte dat leerlingparticipatie een positieve invloed kan hebben op gedrag en attitudes van leerlingen. In een review op basis van 32 studies vonden

Mager en Nowak (2012) enige empirische ondersteuning voor de positieve effecten van leerlingparticipatie (in hun review gedefinieerd als de betrokkenheid van leerlingen in collectieve besluitvormingsprocessen in de klas of in de school) op levensvaardigheden, zelfbeeld, sociale status, democratische en burgerschapsvaardigheden, de relatie tussen leerling en volwassene en betrokkenheid bij school en leren. Damon (in De Winter, 1995, p. 84) stelde op grond van een aantal onderzoeken naar de morele ontwikkeling vast dat moraliteit vooral geleerd werd door actieve participatie in de 'natuurlijke context van concrete sociale interacties'. Verschillende onderzoekers (zie o.a. Mooij, 2001; De Winter, 2004; Meerdink & Hameetman, 2001) benadrukken de relatie tussen de mogelijkheid voor jeugdigen om invloed uit te oefenen op besluiten die hun directe leefomgeving aangaan enerzijds en prosociaal gedrag anderzijds. Niet alleen vergroot het de sociale competentie van jeugdigen, maar het geeft hen ook het gevoel gewaardeerd te worden, hetgeen bijdraagt aan een gevoel van betrokkenheid bij hun omgeving. Meer auteurs benadrukken het belang van een 'democratisch klimaat': een klimaat waarin leerlingen betrokken worden bij de besluitvorming, waarin leerlingen gestimuleerd worden om actief te participeren en hun mening te geven (Berreth & Berman, 1997; Boostrom, 1998; Covell & Howe, 2001; Oser, 1996). Covell & Howe (2001) geven aan dat een verandering in attitude bij kinderen eerder optreedt als er een open en gelijkwaardig klimaat is, met veel gelegenheid tot discussie en enige zelfsturing in activiteiten. Bovendien draagt een dergelijk klasklimaat bij aan het vergroten van het zelfvertrouwen en versterken van een positief zelfbeeld bij leerlingen (Althof, 2003; Oser, 1996; Power et al., 1989).

Ook uit onderzoek naar de effecten van sociale vaardigheidstrainingen blijkt de noodzaak van de gelegenheid tot oefenen in betekenisvolle situaties. Onderzoek van Bijstra en Nienhuis (2003) liet zien dat in de bestaande sociale vaardigheidstrainingen generalisatie naar situaties in het dagelijks leven nauwelijks gerealiseerd wordt. Huyghen (2007) concludeert op basis van verschillende onderzoeken eveneens dat één van de grootste problemen bij het aanleren van sociale vaardigheden de generalisatie van deze vaardigheden is. Vaak kunnen jeugdigen de vaardigheden wel laten zien in de trainingsgroep, maar niet daarbuiten. Om generalisatie te kunnen realiseren is vaak herhalen en *oefenen* van het nieuwe sociale gedrag een belangrijke voorwaarde (Schuurman, 1995). Als er niet genoeg geoefend wordt, of niet in genoeg verschillende situaties, zal geen generalisatie optreden en zal een training geen zichtbaar effect hebben (Huyghen, 2007; Schuurman, 1995).

Samenvattend kunnen we stellen dat er steun lijkt te zijn voor de aanname dat prosociaal gedrag van leerlingen positief beïnvloed wordt door leerlingen een stem te geven, leerlingparticipatie in klas en school vorm te geven en zo de gelegenheid te geven tot het oefenen in het nemen van verantwoordelijkheid.

Overigens bleek in het eerder genoemde ICCS-onderzoek onder 38 landen in 2009 (Maslowski et al., 2009) waarin leerlingen (tweede klas VO) werd gevraagd aan te geven of zij in het afgelopen jaar op school hebben deelgenomen aan zaken als een debat, het kiezen van een klassenvertegenwoordiger, besluitvorming over hoe zaken op school geregeld worden, of het zich kandidaat stellen voor de functie van klassenvertegenwoordiger of als lid van de leerlingenraad, dat Nederlandse leerlingen het laagst scoren van alle 38 landen. Ongeveer driekwart van de leerlingen in Nederland (76%) geeft aan in het afgelopen jaar aan één of meer van de genoemde activiteiten in school te hebben deelgenomen. Dit percentage is beduidend lager dan het gemiddelde percentage leerlingen dat in andere landen aan één van de activiteiten heeft deelgenomen (93%), en lager dan enig ander landelijk percentage. In vrijwel alle Europese

landen is ten minste 90% van de leerlingen bij een of meer van deze activiteiten betrokken geweest.

Een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school

Naast het direct aanleren van competenties en het geven van gelegenheid tot participatie is een belangrijk element in De Vreedzame School het realiseren van een positief sociaal en moreel klimaat in de klas en in de school. Deze aanname is gebaseerd op de gedachte dat het optreden van (gewenst) gedrag niet alleen afhankelijk is van beschikbare vaardigheden en kennis, maar ook van de *attitude*, de wil om het gedrag te vertonen. En deze attitude wordt mede beïnvloed door de normen en waarden in de omgeving, het morele en sociale klimaat.

Ajzen beschrijft in zijn *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) dat gedrag niet alleen wordt bepaald door een intentie, maar dat die intentie op haar beurt bepaald wordt door drie factoren: attitude, sociale norm (de stimulerende of remmende werking van de sociale omgeving: hoe denken 'belangrijke anderen' erover?) en de waargenomen gedragscontrole (de mate waarin men denkt daadwerkelijk in staat te zijn het gedrag te vertonen). Het aanleren van gedrag (kan ik het?) en het beïnvloeden van de attitude (wil ik het?) is dus niet genoeg om ervoor te zorgen dat dat gedrag ook vertoond wordt. De gepercipieerde sociale norm en de inschatting van de eigen mogelijkheden om het gedrag uit te voeren zijn mede bepalend voor het al dan niet vertonen van het gedrag.

Bronfenbrenner (1979) benadrukte met zijn 'sociaal ecologische model' dat gedrag niet los gezien kan worden van de omgeving. Zijn model geeft de persoonlijkheidsontwikkeling weer als een product van interactie tussen het kind en zijn omgeving. Gedrag van kinderen ontwikkelt zich in voortdurende wisselwerking met die omgeving. Ook constructivistische ontwikkelingspsychologen als Bruner (1996) benadrukken, in de traditie van Vygotsky, het sociale constructieproces van de persoonlijkheid en sociaal gedrag. Studies naar pesten in scholen in de Verenigde Staten benadrukken de noodzaak om de complexiteit achter het fenomeen 'pesten' te begrijpen om zo het probleem beter aan te kunnen pakken (Elias & Zins, 2003; Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003; Swearer & Doll, 2001; Swearer & Tam Cary, 2003). Voortbordurend op Bronfenbrenner's (1979) theorie waarin alle individuen gezien worden als deel van een netwerk van wederzijdse interactie dat menselijk gedrag beïnvloedt, stellen Espelage & Swearer (2004) een meer socio-ecologisch perspectief op pesten voor. Binnen dit kader wordt pesten meer gezien als een complexe interactie tussen een individu en zijn of haar leeftijdgenoten, school, familie, gemeenschap en cultuur, dan als louter gedrag of een karaktereigenschap van een individu.

Uit verschillende onderzoeken naar het effect van sociale vaardigheidstrainingen blijkt steun voor de invloed van de *omgeving* op het wel of niet slagen van programma's die prosociaal gedrag willen bevorderen. Veel sociale vaardigheidstrainingen worden in een homogene groep gegeven, bestaande uit kinderen of jongeren die allemaal sociale gedragsproblemen hebben. Onderzoek toonde echter aan dat cognitieve training in zo'n geïndiceerde groep nauwelijks effect heeft, of soms zelfs kan leiden tot verslechtering van het gedrag doordat de kinderen inadequaat gedrag van elkaar leren (Orobio de Castro, 2000; Carr, 2000; Brezinka, 2002). Dit wordt bevestigd door onderzoek van Kazdin (1997), waar sociaal minder competente jongeren die in een groep met sociaal competente jongeren geplaatst worden, wel vooruitgang in hun gedrag lieten zien. Ook Ang en Hughes (2002) concluderen op basis van hun meta-analyse van

studies naar sociale vaardigheidstrainingen dat trainingen in heterogene groepen meer effect sorteren dan trainingen die in homogene groepen worden gegeven.

De sociologische *Goal Framing Theory* voorspelt dat mensen minder geneigd zijn zich aan normen en regels te houden als de omgeving laat zien dat anderen een norm of regel overtreden (Lindenberg & Steg, 2007). Hierop voortbordurend stelt de *Broken Window Theory* dat de mate waarin normen en regels van invloed zijn op gedrag varieert per omgeving. Experimenten lieten zien dat een verloederde omgeving leidt tot criminaliteit (Keizer, Lindenberg & Steg, 2008). Er is meer empirische evidentie voor de relatie tussen moreel klimaat en moreel gedrag van jeugdigen. Battistich, Solomon, Kim, Watson en Schaps (1995) vonden een verband tussen gemeenschapszin onder leerlingen en hun attitude t.o.v. school en leren, hun schoolprestaties en hun sociaal gedrag en sociale attitude. In onderzoek van Høst, Brugman, Tavecchio en Beem (1998) bleek een sterkere relatie tussen het gepercipieerde morele klimaat en normoverschrijdend of prosociaal gedrag dan tussen morele competentie en gedrag. Gedrag van leerlingen op een middelbare school bleek eerder geleid te worden door de verwachting wat andere leerlingen zouden doen (hun waarneming van het morele klimaat op school) dan door hun eigen morele competentie. Boom en Brugman (2005) komen vanuit hun onderzoek onder jongeren tot de conclusie dat het morele klimaat - en dat komt goed overeen met de 'perceptie van de sociale norm' - een goede voorspeller is van het gedrag. Al kunnen jongeren 'beter' moreel handelen en oordelen, dan nog zullen ze zich aan een 'lager' moreel klimaat aanpassen. Hoewel er geen harde bewijzen zijn voor een causale relatie tussen moreel klimaat en moreel gedrag, lijkt er wel voldoende steun te bestaan voor de aanname dat het sociale en morele klimaat van invloed is op de attitude en daarmee op het gedrag van jeugdigen.

Sociale verbondenheid en de klas en school als een gemeenschap

De vorige aanname benadrukte het belang van het morele klimaat bij de ontwikkeling van positief sociaal gedrag. Een specificering hiervan is de rol van sociale binding met de gemeenschap: de aanname is dat, als de school er in slaagt om haar leerlingen het gevoel te geven dat zij deel uitmaken van een gemeenschap, zij daarmee een positieve invloed uit zou oefenen op het gedrag en op de ontwikkeling van sociale en morele competenties van de leerlingen. De Vreedzame School werkt aan sociale verbondenheid onder andere door een focus op zorgzame relaties tussen leerlingen, door het instellen van gemeenschapstaken en door het opleiden van leerlingmediatoren.

De *sociale bindingstheorie* (Hirschi, 1969) verklaart criminaliteit vanuit een zwakke of gebroken sociale band tussen individu en groep. Als een jongere voldoende positieve, sociale binding heeft met de conventionele samenleving, dan zou dat een preventieve werking hebben ten aanzien van antisociaal gedrag. Hoe sterker de sociale binding, hoe meer er 'te verliezen is', en hoe kleiner de kans op afwijkend gedrag. Hoewel recente studies erop lijken te wijzen dat de sociale bindingstheorie niet zo'n algemene theorie is als Hirschi veronderstelde (sociale binding blijkt voor sommige mensen beter te werken dan voor anderen en het effect van de binding aan leeftijdgenoten is vaak tegengesteld aan wat door de theorie wordt beweerd), blijft het idee dat binding aan personen en instituties van invloed is op delinquent gedrag robuust te zijn (Luijpers, 2000).

Het begrip 'sociale verbondenheid' wordt veel genoemd als een protectieve factor als het gaat om het voorkomen van problemen in de ontwikkeling van jeugdigen. In een grote longitudinale studie in de V.S. (*National Longitudinal Study of Adolescent Health*) onder een representatieve

steekproef van meer dan 90.000 adolescenten, werd de relatie onderzocht tussen de sociale omgeving en gedrag en welbevinden. Naast risicofactoren werden ook beschermende factoren in beeld gebracht. Het onderzoek gaf aan dat 'connectedness' (sociale verbondenheid) met familie van belang was, maar ook de verbondenheid met de school. Jongeren deden het beter als ze het gevoel hadden dat leerkrachten hen leerlingen eerlijk en rechtvaardig behandelden, als ze zich verbonden voelden met de mensen op school, als ze zich gewaardeerd, gerespecteerd en niet gediscrimineerd voelden op school en als ze het gevoel hadden dat ze 'er toe deden' (Resnick et al., 1997; Blum & Rinehard, 1998). Een vergelijkbare uitkomst gaf de analyse van de resultaten van een onderzoek uit 1997 onder 15.500 jongeren in negen landen in het Caribisch gebied (Blum & Ireland, 2004). Zij vonden eveneens dat sociale verbondenheid met school ('school connectedness') een sterke protectieve factor was in het voorkomen van probleemgedrag. Ander onderzoek bevestigt de bevinding dat naast de familie als belangrijke protectieve factor, verbondenheid met school de belangrijkste buffer is tegen probleemgedrag bij jongeren (Jessor, Van den Bos, Vanderryn, Costa, & Turbin, 1995).

Onderzoeken naar programma's gericht op preventie van geweld in scholen in de Verenigde Staten (zoals programma's voor *conflict resolution*) laten ook zien dat een schoolcultuur die gekenmerkt wordt door sociale verbondenheid een belangrijke rol speelt bij een al dan niet succesvolle implementatie van dergelijke programma's. Een schoolcultuur die gekenmerkt wordt door een gebrek aan academische en emotionele ondersteuning van de leerlingen door de leerkrachten en een algemeen gebrek aan zorg voor het welbevinden van de leerlingen draagt bij aan een hoger niveau van geweld door leerlingen in de school (Baker, 1998; Hilarski, 2004; Hyman & Snook, 2000). En andersom, een schoolcultuur die gekenmerkt wordt door het stimuleren van een gevoel van gemeenschap en 'erbij horen', betekenisvol en betrekking onderwijst en sterke emotionele banden tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling draagt bij aan het verminderen van geweld door leerlingen in school (Baker, 1998; Garbarino & DeLara, 2004). Hattie (2009) noemt *classroom cohesion* een sleutelfactor in een positief klasklimaat, en constateert op basis van drie meta-analyses een flink effect op de prestaties van de leerlingen ($d = 0.53$).

Concluderend kunnen we stellen dat er steun lijkt te zijn voor de aanname dat, als de school er in slaagt om haar leerlingen het gevoel te geven dat zij deel uitmaken van een gemeenschap, zij daarmee een positieve invloed uitoefent op het gedrag en op de ontwikkeling van sociale en morele competenties van de leerlingen.

De invloed van leeftijdgenoten

Een even groot effect op de prestaties van de leerlingen constateert Hattie (2009) ten aanzien van de rol van leeftijdgenoten. Ouders hebben waarschijnlijk de belangrijkste invloed op de persoonlijke vorming van hun kinderen, maar veel auteurs benadrukken ook de rol van de leeftijdgenoten. Die invloed van leeftijdgenoten op elkaar kan zowel negatief als positief zijn. In De Vreedzame School worden leeftijdgenoten ingezet als leerlingmediator, maar ook als mentor van jongere leerlingen. De aanname is dat door de invloed van leeftijdgenoten op elkaar op een positieve manier te benutten, en het schoolklimaat zo in te richten dat er veel ruimte is voor positieve interactie tussen leeftijdgenoten, gedrag en attitude van leerlingen positief worden beïnvloed.

Hoe groot de rol van de *peer group* in de persoonlijke vorming van kinderen is, staat ter discussie. De Amerikaanse psychologe Harris zette deze discussie op scherp met haar publicatie

'The Nurture Assumption', waarin ze de invloed van genetische aanleg op 60% schatte, de rol van de leeftijdgenoten op 30%, en slechts 10% over liet aan de overige omgevingsfactoren, zoals sociale klasse, school, ouders, andere familieleden, voeding, milieuvervuiling, kinderziekten, en maatschappelijke omstandigheden (Harris, 1998). Kinderen identificeren zich volgens Harris sterk met de groep mensen die zij als gelijkwaardig aan zichzelf zien, en leren gedrag van mensen die zij als net iets verder gevorderd dan zichzelf beschouwen. Dat zijn meestal niet de volwassenen om hen heen maar eerder de leeftijdgenoten of iets oudere kinderen: uit de buurt, van school, van de hobbyclub, vriendinnetjes, vriendjes, zusjes, broertjes, nichtjes, neefjes. Kinderen passen hun gedrag aan aan het gedrag van deze *peer group*, proberen dat gedrag te imiteren, en ontwikkelen zo hun persoonlijkheid.

Haar boek is ernstig bekritiseerd door onder andere Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein (2000), die op basis van hedendaagse ouderschapsonderzoek aannemelijk maken dat Harris' verregaande scepsis over de invloed van ouders onterecht is. Naber (2004) geeft aan dat onderzoek geen eenduidig beeld geeft. De invloed van leeftijdgenoten neemt overduidelijk toe met de leeftijd, maar zowel ouders als leeftijdgenoten lijken van belang, alleen op verschillende levensterreinen. Ouders zouden vooral invloed hebben op school en beroepsoriëntatie. Leeftijdgenoten op kleding, muziekvoorkeur, vrijetijdsbesteding en sociale en seksuele relaties. In jeugdonderzoek wordt al enige tijd onderkend dat leeftijdgenoten invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen en jongeren (o.a. Meeus, Helsen & Vollebergh, 1997).

Vriendschappen zijn belangrijk omdat ze bijdragen aan het gevoel van zelfwaardering, het gevoel 'er toe te doen'. Onderzoek naar 'straatgroepen' laat zien dat de behoefte aan acceptatie en waardering een drijfveer is om aansluiting te zoeken bij straatgroepen. Pels (2003) beschrijft hoe Marokkaanse jongens in straatgroepen de negatieve benadering die ze in de buitenwereld ervaren, proberen recht te zetten door het verkrijgen van waardering en respect van elkaar. Anderson (1999) liet in een kwalitatieve studie naar het leven van jongeren in een zwarte getto in Philadelphia zien hoe zeer het dagelijkse handelen van jongeren bepaald wordt door een constante '*craving for respect*', als een vorm van sociaal kapitaal. De Jong (2007) spreekt, aansluitend bij Weerman (2003), over de *sociale ruiltheorie*: op zoek naar acceptatie en waardering die ze niet krijgen op school of in de samenleving, stemmen jongeren hun gedrag af op dat van de straatgroep.

Ook in het onderwijs wordt de invloed van leeftijdgenoten op elkaar erkend. Uit onderzoek van Guldmond (1994) bleek dat de sociaal-hiërarchische structuur van de klas een significant effect had op de individuele leerprestaties. Populaire leerlingen die goede prestaties leverden, gaven met hun voorbeeldfunctie een positieve impuls aan de schoolvorderingen van hun klasgenoten. Ook onderzoek naar de effecten van coöperatief leren laat zien dat deze vorm van samenwerken tussen klasgenoten, mits adequaat toegepast, een positieve invloed had op de cognitieve én sociale ontwikkeling van de leerlingen, zoals interetnische vriendschappen, acceptatie van gehandicapte klasgenoten en zelfvertrouwen (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1995).

Onderzoek van Kohlberg (1981) gaf aan dat het plaatsen van jongeren in groepen die ten aanzien van de fase van de morele ontwikkeling gemengd waren, een positief effect had op de morele ontwikkeling.

Een relativisering van de invloed van leeftijdgenoten is gelegen in het feit dat die invloed in de basisschoolleeftijd wellicht nog vrij gering is in vergelijking met de jaren daarna. Adolescenten brengen in verhouding veel meer tijd door met leeftijdgenoten dan jongere kinderen. Uit onderzoek blijkt dat tieners twee keer meer tijd spenderen met vrienden dan dat ze met hun

ouders doen (Asscher & Dekovic, 2008). Desondanks lijkt er voldoende steun te zijn voor de aanname dat, door de invloed van leeftijdgenoten op elkaar op een positieve manier te benutten, en het schoolklimaat zo in te richten dat er veel ruimte is voor positieve interactie tussen leeftijdgenoten, gedrag en attitude van leerlingen positief kunnen worden beïnvloed.

Conflictoplossing als centraal thema

In De Vreedzame School is er voor gekozen om de focus te leggen op conflictoplossing en leerlingmediatie. De aanname is dat door conflictoplossing centraal te stellen, kinderen de kans krijgen om zich een breed scala aan sociale competenties eigen te maken, hetgeen zich uit in positief sociaal gedrag. Ze krijgen kennis aangeboden op sociaal, emotioneel en communicatief terrein, leren en oefenen vaardigheden op die terreinen (onder andere: leren eigen en andermans gevoelens te herkennen, benoemen en respecteren, bewust worden van eigen en andermans denken en handelen, en de gevolgen daarvan leren inzien en hanteren). Het doel is om leerlingen vaardigheden aan te leren om conflicten constructief op te lossen, en om hen de verantwoordelijkheid te leren dragen om dat zelfstandig, zonder hulp van volwassenen, te doen. Voor hun eigen conflicten, maar ook – middels mediatie - voor conflicten van hun leeftijdgenoten. Hierdoor zouden leerlingen een positieve en zorgzame attitude ten opzichte van elkaar ontwikkelen, met als gevolg een positiever sociaal klimaat in de klas.

Er is veel steun te vinden voor de aanname dat het aanleren van conflictoplossing leidt tot positieve gevolgen op het gedrag van leerlingen. Onderzoek naar programma's voor *conflict resolution* en *peer mediation* laten met name in het basisonderwijs resultaten zien. Het programma *Teaching Students To Be Peacemakers* voor conflicthantering en mediatie is gedurende 12 jaar (in de periode van 1988 tot 2000) door middel van 16 studies op 8 verschillende scholen in de V.S. en in Canada op zijn effectiviteit onderzocht. De meest sprekende resultaten waren dat leerlingen de mediatie- en onderhandelingsprocedures leren, die kennis ook vasthouden na een jaar en dat ze die procedures ook toepassen in hun eigen conflicten en die van anderen. Bovendien bleek er transfer op te treden naar situaties buiten de klas, zoals schoolplein, lunchruimte en thuis. Ook gebruikten leerlingen vaker constructieve strategieën zoals onderhandelen en hun houding ten opzichte van conflicten werd positiever. Leerlingen bleken ook hun conflicten vaker op te lossen zonder hulp van leerkrachten of ander personeel. Het aantal disciplineproblemen waar leerkrachten mee te maken kregen daalde met 60% en het als straf sturen naar de schoolleiding met 90% (Johnson & Johnson, 2000).

Burrell, Zirbel en Allen (2003) voerden een kwantitatieve meta-analyse uit op 43 onderzoeken naar programma's voor *peer mediation* die zijn gepubliceerd tussen 1985 en 2003. Uit die meta-analyse komt naar voren dat dergelijke programma's leiden tot betere kennis over conflicten bij de leerlingen, tot toegenomen vaardigheden om met conflicten om te gaan, tot een verbetering van de sfeer op school en een afname van negatief gedrag en disciplinaire maatregelen.

Jones & Kmita concludeerden na een analyse van verschillende onderzoeken naar programma's voor *conflict resolution* en *peer mediation* dat er gematigde tot sterke steun bestaat voor de hypothese dat dergelijke programma's het school- en klasklimaat positief beïnvloeden, met name als er sprake was van institutionalisatie: opname in het curriculum van de school, onderdeel van de dagelijkse gang van zaken, continuïteit in scholing van leerlingen en leerkrachten (Jones & Kmita, 2000).

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de transfer van de aangeleerde vaardigheden en houding naar situaties buiten school. Evenmin is er al onderzoek beschikbaar dat inzicht geeft

in wat de succesfactoren zijn in programma's voor *peer mediation* en conflictoplossing. In Nederland is nog geen effectonderzoek gedaan naar programma's voor conflictoplossing of *peer mediation*. Wel is er een literatuuronderzoek aangevuld met interviews gedaan naar de situatie in Nederland (Dekker & Krooneman, 2008). Slotconclusie van dit onderzoek was dat de Nederlandse gebruikers positief zijn over leerlingbemiddeling en dat wetenschappelijk onderzoek op deelterreinen positieve effecten laat zien, met name in het basisonderwijs. Niet altijd levert onderzoek naar programma's voor *peer mediation* positieve resultaten. Er is ook onderzoek waarbij slechts de korte termijn-effecten van één specifiek programma op één school in beeld zijn gebracht, en waarbij wisselend sprake is van effecten, vaak moeilijk te interpreteren vanwege zwakke onderzoeksdesigns (Bickmore, 2002). In 2001 verscheen een Amerikaanse studie waarin *peer mediation* als niet effectief werd beoordeeld (*Surgeon's General Report on Youth Violence*, geciteerd in Jones, 2004), maar daarbij werd de effectiviteit afgemeten aan het aantal zware geweldsmisdrijven. Dat *peer mediation* geen effect had op het plegen van zware geweldsmisdrijven zegt waarschijnlijk weinig over effecten op andere terreinen. In het algemeen kan echter gesteld worden dat er voldoende steun is voor de aanname dat het aanleren van conflictoplossing leidt tot positieve gevolgen op het sociale gedrag van leerlingen.

Het expliciteren van waarden

In het programma van De Vreedzame School gaat ook aandacht uit naar het door alle betrokkenen expliciet uitdragen van de doelen van het programma. De aanname daarbij is dat het expliciet uitdragen van de na te streven waarden a) de mogelijk negatieve, impliciete invloed van het verborgen curriculum minimaliseert, en b) sturing geeft aan het gedrag van leerlingen, leerkrachten, ouders en andere betrokkenen.

Er is al veel geschreven over de verschillende methoden waarmee scholen onderwijs in 'waarden' vormgeven (zie ook par. 2.5.5). Een van de valkuilen van het onderwijs in waarden is ethisch relativisme: leerlingen kiezen hun eigen waarden en de leerkracht stelt zich neutraal op. Verschillende auteurs waarschuwen voor het risico dat aan deze benadering is verbonden, en stellen dat de school, wil zij effectief werken aan de sociale en morele ontwikkeling van hun leerlingen, de na te streven waarden expliciet moet maken. Een neutrale houding van de leerkracht kan leiden tot onverschilligheid en cynisme bij de leerlingen (o.a. Kohlberg, 1981; Ten Dam en Volman, 1999; De Winter, 1995, p.132; Klaassen, 1996).

In hoofdstuk 2 (par. 2.4.3) spraken we al over het *hidden curriculum* (verborgen of impliciete curriculum) van de school. Onderwijs, zo constateerden we in hoofdstuk 2, is nooit neutraal ten aanzien van waarden en moraliteit (Buzelli, 2005). De manier waarop de school is ingericht en georganiseerd, de wijze waarop leerkrachten omgaan met leerlingen en ouders, waarop leerkrachten onderling communiceren, het zijn allemaal voorbeelden van de al dan niet '*democratic way of life*' die de school kan uitdragen. Ook de individuele leerkracht laat voortdurend in zijn of haar uitspraken en handelingen blijken dat zij geleid worden door waarden en normen (Deen, 2006). Op alle scholen is er sprake van een verborgen curriculum. Als leerkrachten bijvoorbeeld uitstekende vakdocenten zijn die op een goede manier de leerstof overdragen, maar het met de eigen omgangsvormen ten opzichte van de leerlingen, collega's of ouders niet zo nauw nemen, dan zullen de leerlingen wellicht veel leren op het gebied van rekenen, taal en wereldoriëntatie, maar krijgen ze toch een misvormd beeld over de omgangsvormen in de maatschappij overgedragen. Niet alleen het gedrag van leerkrachten is van invloed, maar ook de regels en routines in een school. Het reguleren van gedrag van leerlingen met behulp van regels en routines zorgt

niet alleen voor een ordelijk klimaat, maar draagt ook bij aan het proces van socialisatie. Thornberg (2009) deed onderzoek naar het verborgen curriculum ten aanzien van schoolregels op twee basisscholen in Zweden, en concludeerde dat het systeem van schoolregels op een impliciete wijze een morele constructie van 'de goede leerling' overdraagt, en tevens een beeld van de uiteindelijke 'goede burger': iemand die goed doet ten aanzien van anderen en anderen geen kwaad doet, die zich houdt aan de wetten en normen van de maatschappij, en die zijn of haar best doet en zich verantwoordelijk gedraagt (vgl. de 'persoonlijk verantwoordelijke burger' van Westheimer, zie par. 2.2). Kritisch denken en de mogelijkheid om regels kritisch te bevragen, te bediscussiëren of af te schaffen maken geen deel uit van dit beeld. Leerlingen blijken zich een kritiekloze attitude eigen te maken, gekenschetst als: 'we-hebben-regels-nodig-en-die-moeten-we-gehoorzamen'. Thornberg benadrukt het risico van kritiekloze gehoorzaamheid aan regels en gezag, en het verbannen van kritische reflectie uit het domein van de moraliteit, onder verwijzing naar de onderzoeken van Milgram in 1974.²⁵ Ook Schimmel (1997) gaf aan dat school- en klasseregels en hoe ze worden opgesteld en gehandhaafd onvermijdelijke aspecten van morele vorming in de school zijn (Schimmel, 1997). Meta-analyse van onderzoek naar het verborgen curriculum laat effecten zien van een groot aantal elementen van dit verborgen leerplan: onder andere de filterfunctie van de docent, de extra boodschap van de leerstofinhoud, het verborgen curriculum van de interactie in de klas, van de school als organisatie, van de leerlingencultuur (Klaassen, 1988).

Met andere woorden, het verborgen curriculum levert een belangrijke bijdrage aan de realisering van de maatschappelijke functie van het onderwijs. Sommige auteurs stellen zelfs dat de invloed van het verborgen curriculum groter is dan van het formele curriculum: *"(...) the only effective moral education is likely to be an implicit one. This means that schools are likely to contribute to moral education more by their organization, by what is known as the hidden curriculum, than by structural moral lessons in the classroom"* (Cox, 1988).

Concluderend kunnen we stellen dat er voldoende empirische steun aanwezig lijkt te zijn voor de aanname dat het expliciet uitdragen van de na te streven waarden (in het programma van De Vreedzame School) de invloed van het verborgen curriculum zou kunnen verkleinen en sturing kunnen geven aan het gewenste gedrag.

4.2.3 Member check

In het voorgaande hebben we zes inhoudelijke kenmerken van het programma van De Vreedzame School belicht. Door middel van literatuurstudie is nagegaan in hoeverre er theoretische en empirische onderbouwingen voor deze uitgangspunten voorhanden zijn. Het antwoord hierop kan, op basis van bovenstaande informatie, bevestigend luiden. De zes kenmerken kunnen worden ingeschat als potentiële werkzame factoren in het programma. Voor een beoordeling van de vraag of deze uitgangspunten inderdaad kenmerkend zijn voor het programma is een overzicht van de zes kenmerken voorgelegd aan een groep van tien experts op het gebied van De Vreedzame School (zie par. 3.3). Zij kregen de vraag voorgelegd om op een vijfpuntsschaal (1=niet; 2=enigszins; 3=voldoende; 4=grotendeels; 5=volledig) aan te geven in hoeverre deze uitgangspunten kenmerkend waren voor De Vreedzame School.

²⁵ Milgram (1974) voerde in de 60-er jaren enkele experimenten uit die lieten zien hoe de meerderheid van de proefpersonen gehoorzaamden aan de opdrachten van de proefleider, zelfs als ze dachten dat ze daarmee het leven van een ander in gevaar brachten.

In tabel 4.1 zijn de gemiddelde scores weergegeven. Uit de tabel blijkt dat, volgens de experts, alle zes potentiële werkzame factoren inderdaad kenmerkend zijn voor De Vreedzame School. De scores variëren van 3,5 tot 4,6. De factoren die in hoge mate kenmerkend zijn voor het programma (score hoger dan 4) zijn de factoren 2, 3 en 5.

Tabel 4.1: Member check in hoeverre de zes potentiële werkzame factoren kenmerkend zijn voor het programma van De Vreedzame School. Gemiddelde scores van tien experts op vijfpuntsschaal (Kenmerkend voor De Vreedzame School: 1 = niet; 2 = enigszins; 3 = voldoende; 4 = grotendeels; 5 = volledig)

Potentiële werkzame factoren		Gemiddelde score
1. Leerlingparticipatie en de school als oefenplaats	Centraal in de aanpak staat leerlingparticipatie. Hiermee wordt een appèl gedaan op actieve verantwoordelijkheid van leerlingen, hetgeen betrokkenheid bij de gemeenschap wil stimuleren. Het aanleren daarvan vraagt om een omgeving die voldoende gelegenheid biedt voor de leerlingen om de aangeboden competenties te oefenen in echte, betekenisvolle situaties.	3.6
2. Een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school	Het programma streeft naar een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school. Dat levert een bijdrage aan een positieve attitudeontwikkeling bij leerlingen. Gedrag van leerlingen is niet alleen afhankelijk van beschikbare vaardigheden en kennis, maar vooral ook van de attitude, de wil om het gedrag te vertonen. En deze attitude wordt beïnvloed door de normen en waarden in de omgeving.	4.5
3. Sociale verbondenheid en school als een gemeenschap	Het programma streeft naar sociale binding van leerlingen en leerkrachten met de schoolgemeenschap, vanuit de gedachte dat, als de school er in slaagt om haar leerlingen het gevoel te geven dat zij deel uitmaken van een gemeenschap, zij daarmee een positieve invloed uitoefent op het gedrag en op de ontwikkeling van sociale en morele competenties van de leerlingen.	4.6
4. De invloed van leeftijdgenoten	In De Vreedzame School wordt de invloed van leeftijdgenoten op elkaar op een positieve manier benut. Het klas- en schoolklimaat wordt zo ingericht dat er veel ruimte is voor positieve interactie tussen leeftijdgenoten.	3.9
5. Conflictoplossing en mediatie als centraal thema	Door de focus op het vreedzaam oplossen van conflicten kunnen leerlingen zich een breed scala aan sociale competenties eigen maken. Door de verantwoordelijkheid te dragen om conflicten zelfstandig, zonder hulp van volwassenen, op te lossen kunnen leerlingen tevens een positieve en zorgzame attitude ten opzichte van elkaar ontwikkelen, met als gevolg een positiever sociaal klimaat in de klas.	4.7
6. Het expliciteren van waarden	Door het expliciet uitdragen van de na te streven waarden wordt de mogelijk negatieve, impliciete invloed van het verborgen curriculum geminimaliseerd, én wordt sturing gegeven aan het gedrag van leerlingen, leerkrachten, ouders en andere betrokkenen.	3.5

4.3 Potentiële werkzame bestanddelen: de implementatie

In de vorige paragraaf beschreven we de empirische steun voor enkele belangrijke *inhoudelijke* kenmerken van het programma. In deze paragraaf gaan we op zoek naar wat er al bekend is over de werkzaamheid van programma's op dit terrein ten aanzien van de *implementatie*.

4.3.1 Kenmerken van effectieve schoolverbeteringsprogramma's

Er is al decennia lang onderzoek gedaan op het terrein van schoolverbetering. Met name op het terrein van het verbeteren van de academische prestaties (met name lezen en rekenen). En hoewel de meeste evaluatiestudies gericht zijn op het bepalen van de effectiviteit van een bepaald schoolverbeteringsprogramma en in mindere mate op de factoren die het verloop van de implementatie beïnvloedden, is er hierdoor toch langzamerhand meer inzicht ontstaan in mogelijke succesbevorderende factoren bij de implementatie van dergelijke programma's (zie o.a. Hopkins, 1995; Creemers & Reezigt, 1997; Reezigt, 2001).

In de jaren zestig en zeventig lag de nadruk in de onderwijsvernieuwing op het ontwikkelen en (topdown) implementeren van curricula, overigens met weinig succes (zie o.a. Fullan, 1992). In de vernieuwingsprojecten in de jaren tachtig en in het onderzoek daarnaar ontstond meer aandacht voor aanpassing aan de schoolcontext (bottom-up) en verplaatste de focus zich naar de leerkracht, de schoolleider en de school als organisatie (Hopkins, 1995). Die ontwikkeling zette door. Uit een analyse van vernieuwingsprojecten die vanaf de jaren negentig ontwikkeld zijn (Hopkins & Reynolds, 2001) blijkt een toenemende focus op leerlingresultaten en meer aandacht voor het leren en instructiegedrag van leerkrachten. Tevens constateren Hopkins en Reynolds dat de school als geheel een belangrijke rol speelt. Er komt meer nadruk op het ontwikkelen van een infrastructuur op schoolniveau, op het vermogen van scholen om een vernieuwing zelf te organiseren, en op het belang van een ondersteunende schoolcultuur tijdens het invoeren van een vernieuwing. Daarnaast wordt genoemd een verhoogde nadruk op het getrouw invoeren van een vernieuwing, en passende training en coaching bij de invoering van een vernieuwing (Hopkins & Reynolds, 2001).

Mijs (2007) heeft op basis van een uitgebreide literatuurstudie (uit 204 schoolverbeteringsprogramma's voor het basisonderwijs werden uiteindelijk 36 studies geselecteerd) gezocht naar een antwoord op de vraag welke factoren het succes of falen van de implementatie van een vernieuwing in het basisonderwijs kunnen voorspellen of verklaren. Uit deze literatuurstudie bleek dat er nog geen modellen voor schoolverbetering bestaan die inzicht geven in welke factoren de invoering van een vernieuwing in het onderwijs kunnen bevorderen. Op basis van eerdere pogingen die zijn gedaan om dergelijke factoren in kaart te brengen (Hopkins, Ainscow & West, 1994; Hopkins, 2001) kwam Mijs tot een lijst van negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering. Deze lijst heeft zij getoetst middels een vergelijking met factoren voor schoolverbetering die door tien andere auteurs of groepen van auteurs in kaart zijn gebracht. Uit de tien vergelijkingen bleek de opsomming van negen uitgangspunten uitputtend te zijn. De negen uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering, beknopt geformuleerd, zijn:

1. School als uitgangspunt voor de verandering

De verandering dient zowel bij de interne situatie waarin de school zich bevindt, als bij de omgeving van de school aan te sluiten. Strategieën worden gekozen vanuit een sterkte/zwakte-analyse van de school ten aanzien van het vernieuwingsonderwerp.

2. *Systematisch en langdurig*
 Het invoeren van een verandering vraagt om voldoende tijd voor incorporatie en om een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces (ontwikkelen van een visie, doelen stellen, beginsituatie analyseren, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen). Schoolspecifieke data zoals leerlingresultaten, schoolzelfevaluatie, observatiegegevens van leerkrachten worden ingezet voor monitoring en bijstelling.
3. *Focus op onderwijzen en leren*
 De verandering dient gericht te zijn op het verbeteren van de didactische, organisatorische en pedagogische vaardigheden van leerkrachten. Deze worden beïnvloed door de cognities van de leerkracht, met name het zelfvertrouwen van de leerkracht om resultaten met de leerlingen te bereiken.
4. *Gericht op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het onderwijsproces ondersteunen*
 De verandering moet zich richten op procedures, structuren, bronnen, die het werken van de leerkrachten in de groepen ondersteunen (besluitvormings- en financieringsprocedures, maar ook schoolcultuur). Hierbij spelen de schoolleiding en het middenmanagement een belangrijke rol.
5. *Onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau*
 Om een vernieuwing richting te geven is het belangrijk om onderwijskundige doelen te stellen op drie niveaus: op schoolniveau om de infrastructuur te verbeteren en het veranderingsvermogen te vergroten; op leerkrachtniveau om de leerkrachtcompetenties te verbeteren; en op leerlingniveau om de prestaties van leerlingen op één of meerdere vakgebieden te verbeteren.
6. *Hanteren van een perspectief op meerdere niveaus*
 Bij het invoeren van een vernieuwing dient een 'multi-level' perspectief gehanteerd te worden, aangezien een school deel uitmaakt van een onderwijskundig systeem dat bestaat uit meerdere niveaus, zoals schoolleiding, leerkrachten, schoolbestuur, schoolbegeleiders, onderzoekers en lokale en landelijke overheid. Alle betrokken niveaus moeten zich inspannen voor en committeren aan het proces van schoolverbetering.
7. *Combinatie van topdown- en bottom-up-strategieën*
 Het programma dient een combinatie van topdown-strategieën (gericht op het realiseren van beleidsdoelen en de uitwerking van de algemene strategie van de school in operationele plannen) en bottom-up-strategieën (om de werkvloer te betrekken bij de invoering van de vernieuwing) te hanteren.
8. *Externe ondersteuning*
 Bij de invoering van de vernieuwing is het van belang dat de school wordt ondersteund door één of andere vorm van externe begeleiding, door professionals die inhoudelijk op de hoogte zijn van de betreffende vakinhoud(en) en van algemene leerkracht- en schoolleidersvaardigheden, en die deskundig zijn in het begeleiden van het veranderingsproces.
9. *Gebaseerd op onderzoek, waarbij kennis uit verschillende wetenschapsgebieden, zoals schoolverbetering en school- en leerkrachteffectiviteit, wordt geïntegreerd*
 Het schoolverbeteringsprogramma dient gebaseerd te zijn op empirische evidentie uit verschillende wetenschapsgebieden zoals schoolverbetering en school- en leerkrachteffectiviteit.

4.3.2 Rol van de schoolleider

Aansluitend bij deze lijst vragen we apart aandacht voor de rol van de schoolleider bij de implementatie van een vernieuwing. In de lijst van Mijs komt de rol van de schoolleiding namelijk vrij impliciet naar voren. De rol van de schoolleiding wordt door haar genoemd bij het kenmerk *Gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen*. Mijs heeft alle in de studies bij dit kenmerk betrokken aspecten geclusterd in zes categorieën: schoolleiding, schoolcultuur, schoolorganisatie, integrale leerlingenzorg, aanwezige voorwaarden voor het implementeren van een vernieuwing en cognities van de leerkracht. Op basis van haar analyse van de studies naar schoolverbetering-programma's kwam Mijs tot de conclusie dat er inderdaad evidentie was voor dit cluster als geheel én voor de afzonderlijke categorie 'schoolleiding'.

Hoewel Mijs de rol van de schoolleiding (en het middenmanagement) wel noemt, is er op basis van de onderzoeksliteratuur grond om de centrale rol van de schoolleiding bij de implementatie van een vernieuwing (met name in het primair onderwijs) te benadrukken. Als Mijs het heeft over de aparte categorie 'schoolleiding' dan gaat het om een schoolleider en/of intern begeleider die de leerkracht in zijn werk positief ondersteunt, en die over vaardigheden beschikt om de vernieuwing aan te sturen en te bewaken (Mijs, 2007, p. 71). Bij de andere afzonderlijke categorieën noemt Mijs zaken als het belang van de schoolcultuur en het schoolklimaat, afstemming van de activiteiten op school- en groepsniveau, het gebruik van een leerlingvolgsysteem en een differentiatie-model, beheersmatige organisatieaspecten, personeelszaken, het plannen, uitvoeren en coördineren van activiteiten die de beleidsvorming en interne organisatie betreffen, maatregelen die op schoolniveau nodig zijn om (adaptief) onderwijs in de klas mogelijk te maken, een vernieuwingsgerichte cultuur in het team, organisatorische voorwaarden als tijd, geld, materialen, ruimte. Het is echter aannemelijk om te veronderstellen dat bij al dit soort activiteiten de kwaliteit van de schoolleiding een belangrijke rol speelt. En dat dus de rol van de schoolleiding van cruciaal belang is voor het kenmerk *Gericht zijn op de schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het proces van onderwijzen en leren ondersteunen*.

Een te impliciet benadrukken van de rol van de schoolleiding lijkt niet in overeenstemming met de empirische steun zoals gevonden in de grote hoeveelheid onderzoek. Hattie (2009) concludeert in zijn synthese van meta-analyses in het algemeen een behoorlijk effect van de schoolleiding op schoolprestaties ($d = .36$). Een belangrijke nuancering is dat het effect in het *primair onderwijs* groter is dan in het voortgezet onderwijs, en dat vooral een bepaald soort leiderschap effect sorteert, *instructional leadership*: leiderschap gericht op het scheppen van een ordelijk leerklimaat, duidelijke leerdoelen en hoge verwachtingen voor leerkrachten en leerlingen. Specifieke dimensies van gedrag van schoolleiders die een grote bijdrage leveren aan leerlingprestaties zijn onder andere: stimuleren en participeren in leren en ontwikkeling van leerkrachten ($d = .91$), directe betrokkenheid bij de ondersteuning en evaluatie van het onderwijs door geregelde klassenbezoeken en geven van gerichte feedback aan leerkrachten ($d = .76$), het stellen van doelen en verwachtingen ($d = .54$) en het zorgen voor een ordelijke en ondersteunende omgeving voor leren en onderwijzen door het reduceren van externe druk en verstoringen zowel binnen als buiten de klas ($d = .49$).

De invloed van de schoolleiding op de effectiviteit van de school verloopt dus vooral indirect (zie ook Witziers, Bosker & Krüger, 2003; Leithwood & Riehl, 2003). Newmann, King en Young (2000) beweren dat schoolleiders verschil maken als het gaat om het bevorderen van wat zij als de belangrijkste factor voor schoolontwikkeling beschouwen: 'school capacity', de collectieve

bekwaamheid van de school als geheel om veranderingen teweeg te brengen. Hierin onderscheiden zij:

- de kennis, vaardigheden en eigenschappen van individuele medewerkers;
- een professionele leergemeenschap waarin personeel samenwerkt aan het stellen van duidelijke doelen voor leerlingen, de prestaties van leerlingen volgen, actieplannen ontwikkelen om de leerlingprestaties te verhogen;
- programmasamenhang: de mate waarin programma's van de school voor leerlingen en leerkrachten worden gecoördineerd, gericht zijn op duidelijk leerdoelen en over een lange periode van tijd worden volgehouden;
- en de technische middelen, zoals curriculum, instructie, materiaal, evaluatie-instrumenten, technologie en werkrumte.

Vaardigheden van individuele leerkrachten zijn volgens Newman en collega's van belang, maar nooit zonder dat er ook op het niveau van de organisatie zaken goed geregeld zijn (zoals een professionele leergemeenschap, of samenhang in het programma). Schoolleiders spelen daar een sleutelrol in. Fullan (2000) noemt een aantal studies die deze aanname ondersteunen. Day, Harris, Hadfield, Tolley en Beresford (2000) toonden in een onderzoek naar schoolleiders in Engeland in twaalf scholen duidelijk aan dat effectieve directeuren voortdurend werk maakten van het helpen van individuele leerkrachten zich te laten ontwikkelen, van het verbeteren van de relaties in de school en tussen de school en de omringende gemeenschap, en dat zij in staat waren om de gerichtheid op de doelen van het programma en de samenhang in dat programma te bewaken. Onderzoek van Leithwood, Jantzi en Steinbeck (1999) onder schoolleiders in Canada liet zien dat effectieve schoolleiders hun tijd besteden aan de ontwikkeling van mensen, aan het bouwen aan betrokkenheid bij de verandering. Zij creëren de voorwaarden voor de groei van leerkrachten, en zijn voortdurend actief in het verwerven van middelen. Ook Sebring en Bryk's onderzoek naar schoolontwikkeling in Chicago laat zien dat schoolleiderschap een belangrijke factor is in schoolsucces. Effectieve schoolleiders geven leiding door te focussen op instructie, schoolbreed draagvlak voor vernieuwing te scheppen en bovenal door samenhang in het curriculum te bevorderen (Sebring & Bryk, 2000).

Het geheel aan onderzoek overziend is er bij de meeste onderzoekers op dit terrein wel consensus over de invloed van de schoolleiding op de schoolprestaties. Die invloed wordt vooral indirect uitgeoefend door: het stellen van duidelijke doelen, het praten met leerkrachten en leerlingen over de visie en missie van de school, het bereiken van consensus binnen het team over de visie en de doelen, zorgen voor professionalisering (van zichzelf, en van leerkrachten), het creëren van goede werkcondities in de school op het gebied van lesgeven en leren, het ontwikkelen en op peil houden van positieve relaties met schoolteam, leerlingen en ouders, het ontwikkelen van een klimaat van hoge verwachtingen en een schoolcultuur die is gericht op de verbetering van onderwijs en leren, zichtbaar zijn in de school en een modelfunctie vervullen met betrekking tot de waarden van de organisatie (zie ook Hallinger, 2003; Blase & Blase, 1998; McEwan, 2002; Marzano, 2003; Kooijman, Gelderblom & Vernooy, 2007; Vernooy, 2008). Om die reden voegen we bij het hierboven genoemde kenmerk 4 (*gericht op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het onderwijsproces ondersteunen*) toe dat een effectief programma zich tevens richt op de versterking van de rol van de schoolleiding.

4.3.3 Kenmerken van effectieve programma's voor sociale competentie

De hiervoor genoemde lijst met negen uitgangspunten is ontleend aan onderzoek naar programma's in het primair onderwijs gericht op verbetering van de *academische* prestaties van kinderen. De vraag is echter of deze uitgangspunten ook gelden voor programma's gericht op het domein van de *sociale competenties*. In de Verenigde Staten heeft CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) richtlijnen opgesteld voor programma's op dit terrein (CASEL, 2003). Deze richtlijnen zijn gebaseerd op *reviews* van studies naar de effectiviteit van preventieprogramma's voor kinderen en jongeren en van programma's op het terrein van sociaal-emotioneel leren (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 1999; Payton et al., 2000; Zins et al., 2004; Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005). De richtlijnen zijn opgesteld vanuit de constatering dat er, hoewel er steeds meer *evidence based* preventieprogramma's in scholen werden toegepast, weinig bekend was over de factoren die de kwaliteit van de implementatie en daarmee de opbrengst van de programma's beïnvloedden. De richtlijnen zijn gebundeld in tien kenmerken van effectieve programma's voor sociaal-emotioneel leren:

1. *Gebaseerd op theorie en onderzoek*
Het programma dient gebaseerd te zijn op een theorie en op een aanpak met, door wetenschappelijk onderzoek bevestigde, positieve effecten op gedrag en attitudes van kinderen.
2. *Gericht op kinderen sociale vaardigheden en waarden leren toepassen in het dagelijks leven*
Door systematische instructie en toepassing van het geleerde in situaties in het dagelijkse leven, versterkt het programma de sociale, emotionele en morele competenties van de leerlingen. Kinderen leren hun emoties herkennen en ermee om te gaan, open te staan voor perspectieven van anderen, positieve doelen te stellen, verantwoordelijke beslissingen te nemen, en ze ontwikkelen verantwoordelijke en respectvolle attitudes ten opzichte van hen zelf, anderen, werk en burgerschap.
3. *Creëert verbondenheid met school door een zorgzaam en betrekking school- en klasklimaat*
Het maakt gebruik van verschillende onderwijsmethoden om leerlingen te betrekken bij het creëren van een klasklimaat waarin zorg voor elkaar, verantwoordelijkheid en betrokkenheid op leren centraal staat. Het zorgt voor een veilig klimaat en versterkt de relaties tussen leerlingen, leerkrachten, ander personeel in school en ouders.
4. *Instructie en leerdoelen afgestemd op leeftijd, ontwikkelingsfase en diversiteit*
Het programma voorziet in geschikte instructie in de klas, inclusief specifieke leerdoelen, voor elke jaargroep, en benadrukt de culturele sensitiviteit en respect voor diversiteit.
5. *Helpt scholen de diverse activiteiten en initiatieven op dit terrein te coördineren*
Het programma biedt de school een samenhangend kader om de verschillende activiteiten te coördineren die scholen kunnen ondernemen op het terrein van gezondheid, karaktervorming, *service learning*, burgerschap en preventie van problemen.
6. *Verbeter schoolprestaties door aandacht voor de affectieve en sociale dimensies van academisch leren*
Het programma leert kinderen sociale en emotionele competenties die stimulerend zijn ten aanzien van participatie in de klas, positieve interactie met de leerkrachten, en goede studiegewoonten. Het introduceert onderwijsmethoden die betrokkenheid van kinderen genereren, zoals probleemoplossende aanpakken en coöperatief leren.
7. *Betrekt families en gemeenschap als partner*

Het programma betreft naast het personeel van de school ook leeftijdgenoten, ouders en leden van de gemeenschap bij het toepassen en voorleven van de vaardigheden en attitudes die met het programma worden nagestreefd op school, thuis en in de buurt.

8. *Organisatie en beleid bevorderend voor succesvolle implementatie*
Het programma houdt bij de implementatie rekening met factoren die bepalend zijn voor succes of falen op de lange termijn, zoals leiderschap, actieve participatie van alle betrokkenen, voldoende tijd en bronnen, en afstemming tussen schoolbeleid en beleid op hogere niveaus (bestuur, overheid).
9. *Zorgt voor professionele ontwikkeling van personeel*
Voorziet in planmatige professionele ontwikkeling van personeel in school, bevattend: basale theoretische kennis, *modeling*, effectieve onderwijsmethoden, regelmatige coaching en constructieve feedback van collega's.
10. *School als uitgangspunt en continue evaluatie en bijstelling*
Start met inventarisatie om een goede afstemming te hebben tussen behoefte van de school en de doelen van het programma. Vervolgens worden continu gegevens verzameld om de vooruitgang te meten, verantwoording af te leggen en het programma bij te stellen.

4.3.4 Vergelijking Mijs en CASEL

Als we de twee overzichten naast elkaar leggen zijn er veel overeenkomsten te constateren. In tabel 4.2 zetten we de overeenkomsten naast elkaar.

Tabel 4.2 Overeenkomsten Mijs (2007) en CASEL (2003)

Mijs (2007)	CASEL (2003)
<p><i>School als uitgangspunt voor de verandering</i> De verandering dient aan te sluiten bij schoolspecifieke situatie. Strategieën worden gekozen vanuit sterkte-/zwakte-analyse van de school t.a.v. het vernieuwingsonderwerp.</p>	<p><i>School als uitgangspunt en continue evaluatie en bijstelling</i> Start met inventarisatie voor goede afstemming tussen behoefte van de school en de doelen van het programma. Continue dataverzameling om vooruitgang te meten, verantwoording af te leggen en programma bij te stellen.</p>
<p><i>Gebaseerd op onderzoek</i> Het programma dient gebaseerd te zijn op empirische evidentie uit verschillende wetenschapsgebieden zoals schoolverbetering en school- en leerkrachteffectiviteit.</p>	<p><i>Gebaseerd op theorie en onderzoek</i> Dient gebaseerd te zijn op een theorie en op een aanpak met, door wetenschappelijk onderzoek bevestigde, positieve effecten op gedrag en attitudes van kinderen.</p>
<p><i>Focus op onderwijzen en leren</i> Gericht op verbeteren van didactische, organisatorische en pedagogische vaardigheden van leerkrachten.</p> <p><i>Onderwijskundige doelen op school/leerkracht/leerlingniveau</i> Onderwijskundige doelen op alle drie niveaus in de school, op school-, leerkracht- en leerlingniveau.</p>	<p><i>Zorgt voor professionele ontwikkeling van personeel</i> Voorziet in planmatige professionele ontwikkeling van personeel in school (theoretische kennis, modeling, onderwijsmethoden, coaching, feedback).</p> <p><i>Instructie en leerdoelen afgestemd op leeftijd, ontwikkelingsfase en diversiteit</i> Instructie in de klas, inclusief specifieke leerdoelen, voor elke jaargroep. (En benadrukt de culturele sensitiviteit en respect voor diversiteit.)</p>

<p><i>Gericht op schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het onderwijsproces ondersteunen</i> Richten op procedures, structuren, bronnen, die het werken van de leerkrachten in de groepen ondersteunen. Hierbij spelen de schoolleiding en het middenmanagement een belangrijke rol.</p> <p><i>Hanteren van een perspectief op meer niveaus</i> Bij het invoeren dient een 'multi-level' perspectief gehanteerd te worden, aangezien een school deel uitmaakt van een onderwijskundig systeem dat bestaat uit meerdere niveaus, zoals schoolleiding, leerkrachten, schoolbestuur, schoolbegeleiders, onderzoekers en lokale en landelijke overheid.</p>	<p><i>Organisatie en beleid bevorderend voor succesvolle implementatie</i> Houdt bij de implementatie rekening met factoren die bepalend zijn voor succes of falen op de lange termijn, zoals leiderschap, actieve participatie in de planning van het programma van alle betrokkenen, voldoende tijd en bronnen, en afstemming tussen schoolbeleid en beleid op hogere niveaus.</p>
--	--

Uit de vergelijking hierboven blijkt dat zes van de negen uitgangspunten van Mijs goed overeenkomen met vijf van de uitgangspunten van CASEL (op de andere kenmerken van de CASEL-lijst gaan we in de volgende paragraaf in). Daarnaast noemt Mijs nog drie andere uitgangspunten: *combinatie van topdown- en bottom-up-strategieën, systematisch en langdurig en externe ondersteuning*. De eerste twee komen deels terug in de bovenstaande kenmerken van effectieve programma's voor sociaal-emotioneel leren. De derde ontbreekt in de lijst van CASEL. We lichten dit toe:

- *Combinatie van topdown- en bottom-up-strategieën: Het programma dient een combinatie van top-down-strategieën (gericht op het realiseren van beleidsdoelen en de uitwerking van de algemene strategie van de school in operationele plannen) en bottom-up-strategieën om de werkvloer te betrekken bij de invoering van de vernieuwing) te hanteren.*
Dit komt terug bij *Organisatie en beleid bevorderend voor succesvolle implementatie*, waar bijvoorbeeld ook 'actieve participatie van alle betrokkenen bij planning van het programma' wordt genoemd (bottom-up-strategie).
- *Systematisch en langdurig: Voldoende tijd voor incorporatie en om een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces (ontwikkelen van een visie, doelen stellen, beginsituatie analyseren, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen). Schoolspectifieke data zoals leerlingresultaten, schoolzelfevaluatie, observatiegegevens van leerkrachten worden ingezet voor monitoring en bijstelling.*
Met name het laatste aspect keert terug in het hierboven genoemde kenmerk *School als uitgangspunt en continue evaluatie en bijstelling*.
- *Externe ondersteuning: Bij de invoering van de vernieuwing is het van belang dat de school wordt ondersteund door één of andere vorm van externe begeleiding, door professionals die inhoudelijk op de hoogte zijn van de betreffende vakinhoud(en) en van algemene leerkracht- en schoolleidervaardigheden, en die deskundig zijn in het begeleiden van het veranderingsproces.*
Dit uitgangspunt ontbreekt in de CASEL-kenmerken van effectieve programma's voor sociaal-emotioneel leren.

Bundeling van de twee lijsten levert een overzicht op van elf kenmerken van effectieve invoering van vernieuwingsprogramma's in het domein van de sociale competentie:

1. *school als uitgangspunt voor de verandering*
2. *gebaseerd op theorie en onderzoek*
3. *focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten*
4. *onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau*

5. *instructie in de klas*
6. *gericht op versterking van de rol van de schoolleiding, met name t.a.v. schoolprocedures, rollen, structuren en bronnen die het onderwijsproces ondersteunen*
7. *externe ondersteuning*
8. *combinatie van topdown- en bottom-up-strategie (aansturing en draagvlak)*
9. *hanteren van een perspectief op meerdere niveaus*
10. *systematisch en langdurig*
11. *monitoring, continue evaluatie en bijstelling.*

4.3.5 Effectiviteitspotentie van De Vreedzame School?

De in de vorige paragraaf besproken overeenkomsten tussen de lijsten van Mijs en CASEL hebben met name te maken met *de wijze van implementatie* en staan betrekkelijk los van *de inhoud* van de vernieuwing. Ze kunnen worden toegepast op een schoolverbeteringsprogramma gericht op de taalvaardigheid van leerlingen, maar ook op een programma dat zich richt op de verbetering van de motorische vaardigheid van leerlingen, dan wel op burgerschapsvorming. Hiervoor, in par. 4.2, benoemden we een zestal inhoudelijke kenmerken van De Vreedzame School. We vonden theoretische en empirische onderbouwing voor de werkzaamheid van deze kenmerken en een *member check* liet zien dat deze zes inderdaad kenmerkend zijn voor het programma van De Vreedzame School. In de CASEL-lijst worden - naast de vijf implementatiekenmerken, zoals die in de voorgaande paragraaf in de vergelijking met de kenmerken van Mijs werden genoemd - nog vijf andere kenmerken genoemd die te maken hebben met de specifieke *inhoud* van de programma's (in het domein van het sociaal-emotioneel leren) en in mindere mate met de implementatiestrategie. Het betreft de volgende kenmerken:

- *gerichtheid op kinderen sociale vaardigheden en waarden leren toepassen in het dagelijks leven*
- *creëren van verbondenheid met school door een zorgzaam en betrekkelijk school- en klasklimaat*
- *helpt scholen de diverse activiteiten en initiatieven op dit terrein te coördineren*
- *verbetert schoolprestaties door aandacht voor de affectieve en sociale dimensies van academisch leren*
- *betreft families en gemeenschap als partner.*

(Deze inhoudelijke kenmerken overlappen enigszins met de zes eerder (in par. 4.2) genoemde inhoudelijke kenmerken van De Vreedzame School.)

Door het in de voorgaande paragraaf gegeven overzicht van elf kenmerken van effectieve implementatie te combineren met de vijf meer inhoudelijke kenmerken van CASEL ontstaat een overzicht (zie tabel 4.3) waarlangs we De Vreedzame School kunnen leggen. Door te analyseren in hoeverre het programma voldoet aan de lijst met kenmerken, zijn we in staat potentiële werkzame factoren in het programma van De Vreedzame School in kaart te brengen. Aan een groep van tien experts op het gebied van De Vreedzame School (zie par. 3.3) is onderstaande checklist voorgelegd en de vraag om op een vijfpuntsschaal (1=niet; 2=enigszins; 3=voldoende; 4=grotendeels; 5=volledig) aan te geven in hoeverre deze uitgangspunten kenmerkend waren voor De Vreedzame School.

Tabel 4.3 Member check in hoeverre De Vreedzame School voldoet aan kenmerken van effectieve programma's op het terrein van sociale competentie. Gemiddelde scores van tien experts op vijfpuntsschaal (Kenmerkend voor De Vreedzame School: 1 = niet; 2 = enigszins; 3 = voldoende; 4 = grotendeels; 5 = volledig)

Kenmerken effectieve programma's voor sociale competentie		Gemiddelde score
1. School als uitgangspunt voor de verandering	Het programma dient zowel bij de interne situatie waarin de school zich bevindt, als bij de omgeving van de school aan te sluiten. Strategieën worden gekozen vanuit een sterkte/zwakte-analyse van de school ten aanzien van het vernieuwingsonderwerp. Deze inventarisatie wordt gebruikt om een goede afstemming te hebben tussen behoefte van de school en de doelen van het programma.	3.0
2. Gebaseerd op theorie en onderzoek	Het programma dient gebaseerd te zijn op een theorie en op een aanpak met, door wetenschappelijk onderzoek bevestigde, positieve effecten op gedrag.	3.7
3. Focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten	Het programma dient gericht te zijn op het verbeteren van de didactische, organisatorische en pedagogische vaardigheden van leerkrachten. Deze worden beïnvloed door de cognities van de leerkracht, met name het zelfvertrouwen van de leerkracht om resultaten met de leerlingen te bereiken. Voorziet in planmatige professionele ontwikkeling van personeel in school, bevattend: basale theoretische kennis, <i>modeling</i> , effectieve onderwijsmethoden, regelmatige coaching en constructieve feedback van collega's.	4.1
4. Onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau	Om een vernieuwing richting te geven is het belangrijk om onderwijskundige doelen te stellen op alle drie niveaus in de school, op school-, leerkracht- en leerlingniveau: <ul style="list-style-type: none"> - op schoolniveau om de infrastructuur te verbeteren en veranderingsvermogen te vergroten; - op leerkrachtniveau om de leerkrachtcompetenties te verbeteren; - op leerlingniveau om prestaties van leerlingen te verbeteren. 	4.6
5. Instructie in de klas.	Het programma voorziet in geschikte instructie in de klas, inclusief specifieke leerdoelen, voor elke jaargroep, en benadrukt de culturele sensitiviteit en respect voor diversiteit.	4.6
6. Gericht op versterking rol schoolleiding, t.a.v. procedures, structuren die onderwijsproces ondersteunen	De verandering moet zich richten op procedures, structuren, bronnen, die het werken van de leerkrachten in de groepen ondersteunen. Hierbij spelen de schoolleiding en het middenmanagement een belangrijke rol. Het betreft zaken als besluitvormings- en financieringsprocedures, maar ook schoolcultuur, schoolorganisatie, integrale leerlingenzorg, aanwezige voorwaarden voor het implementeren van een vernieuwing.	3.7
7. Externe ondersteuning	Bij de invoering van de vernieuwing is het van belang dat de school wordt ondersteund door één of andere vorm van externe begeleiding, door professionals die inhoudelijk op de hoogte zijn van de betreffende vakinhoud(en) en van algemene leerkracht- en schoolleidervaardigheden, en die deskundig zijn in het begeleiden van het veranderingsproces.	4.2
8. Combinatie van topdown- en bottom-up-strategie (aansturing en draagvlak)	Het programma dient een combinatie van topdown-strategieën (gericht op het realiseren van beleidsdoelen en de uitwerking van de algemene strategie van de school in operationele plannen) en bottom-up-strategieën om de werkvloer te betrekken bij de invoering van de vernieuwing) te hanteren.	4.5
9. Hanteren van een 'multi-level' perspectief	Bij het invoeren van een vernieuwing dient een 'multi-level' perspectief gehanteerd te worden, aangezien een school deel uitmaakt van een onderwijskundig systeem dat bestaat uit meerdere niveaus, zoals schoolleiding, leerkrachten, schoolbestuur, schoolbegeleiders, onderzoekers en lokale en landelijke overheid, en alle betrokken niveaus moeten zich inspannen voor en committeren aan het proces van schoolverbetering.	3.3
10. Systematisch en langdurig	Het invoeren van een verandering vraagt om voldoende tijd voor incorporatie en om een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces (ontwikkelen van een visie, doelen stellen, beginsituatie analyseren, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen).	4.1

11. Monitoring, continue evaluatie en bijstelling	Continu worden gegevens verzameld om de vooruitgang te meten, verantwoording af te leggen en het programma bij te stellen. Schoolspecifieke data zoals leerlingresultaten, schoolzelfevaluatie, observatiegegevens van leerkrachten worden ingezet voor monitoring en bijstelling.	3.1
12. Gerichtheid op kinderen sociale vaardigheden en waarden leren toepassen in het dagelijks leven	Door systematische instructie en toepassing van het geleerde in situaties in het dagelijkse leven, versterkt het programma de sociale, emotionele en morele competenties van de leerlingen. Kinderen leren hun emoties herkennen en ermee om te gaan, open te staan voor perspectieven van anderen, positieve doelen te stellen, verantwoordelijke beslissingen te nemen, en ze ontwikkelen verantwoordelijke en respectvolle attitudes ten opzichte van hen zelf, anderen, werk en burgerschap.	4.5
13. Creëren van verbondenheid door een zorgzaam en betrekend school- en klasklimaat	Het programma maakt gebruik van verschillende onderwijsmethoden om leerlingen te betrekken bij het creëren van een klasklimaat waarin zorg voor elkaar, verantwoordelijkheid en betrokkenheid op leren centraal staat. Het zorgt voor een veilig klimaat en versterkt de relaties tussen leerlingen, leerkrachten, ander personeel in school en ouders.	4.4
14. Helpt scholen de diverse activiteiten en initiatieven op dit terrein te coördineren.	Het programma biedt de school een samenhangend kader om de verschillende activiteiten te coördineren die scholen kunnen ondernemen op het terrein van gezondheid, karaktervorming, <i>service learning</i> , burgerschap en preventie van problemen.	3.9
15. Verbetert schoolprestaties door aandacht voor de affectieve en sociale dimensies van academisch leren	Het programma leert kinderen sociale en emotionele competenties die stimulerend zijn ten aanzien van participatie in de klas, positieve interactie met de leerkrachten, en goede studiegewoonten. Het introduceert onderwijsmethoden die betrokkenheid van kinderen genereren, zoals probleemoplossende aanpakken en coöperatief leren.	4.0
16. Betrekt families en gemeenschap als partner	Het programma betreft naast personeel van de school ook leeftijdgenoten, ouders en leden van de gemeenschap bij het toepassen en voorleven van de vaardigheden en attitudes die met het programma worden nagestreefd op school, thuis en in de buurt.	3.4

Uit de tabel blijkt dat, volgens de experts, alle uitgangspunten van effectieve programma's op het terrein van de sociale competentie voldoende terug te vinden zijn bij De Vreedzame School. Maar er zijn wel belangrijke verschillen. Het programma wordt in hoge mate (gemiddelde score van 4 of hoger) gekenmerkt door kenmerk 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13 en 15, in redelijke mate ook voor kenmerk 2, 6 en 14, maar duidelijk in mindere mate voor de kenmerken 1, 9, 11 en 16. In de volgende paragraaf vatten we de bevindingen samen.

4.4 Beantwoording onderzoeksvraag 1

Onderzoeksvraag 1 luidde: *Wat zijn de potentiële werkzame factoren in het programma: waarom en op welke manieren zou het programma van De Vreedzame School de gewenste verandering kunnen veroorzaken?*

Bij De Vreedzame School is praktijkontwikkeling voorafgegaan aan de theorievorming. Nu wordt achteraf – ten behoeve van de evaluatie van een reeds bestaand programma – gezocht naar een theoretisch fundament.

De doelstelling van het programma was, zoals eerder aangegeven, tweërlei. In de eerste plaats was er sprake van een *normatief* programma. Een programma dat een antwoord wilde geven op een maatschappelijke zorg omtrent de jeugd, vanuit de overtuiging dat het onderwijs een belangrijke bijdrage dient te leveren aan de maatschappelijke vorming van kinderen.

Tegelijkertijd was het programma er tevens op gericht om handelingsverlegenheid van leerkrachten te doen verminderen, en in die zin *instrumenteel* van karakter. Die doelstelling is geoperationaliseerd in een schoolbreed programma voor basisscholen dat gekenmerkt wordt door het streven naar de school als een gemeenschap, waarin kinderen en leerkrachten leren om conflicten constructief op te lossen, én waarin kinderen een stem krijgen, betrokken worden bij en verantwoordelijkheid leren dragen voor het sociale klimaat in die gemeenschap. Vanuit de aanname dat door deze elementen in het programma te stoppen, de behaalde doelstellingen konden worden bereikt. Op basis van literatuurstudie en de *member checks* zijn we in het voorgaande tot de conclusie gekomen dat de potentiële werkzame mechanismen in De Vreedzame School zijn:

1. Gebaseerd op theorie en onderzoek

De Vreedzame School is gebaseerd op een aanpak met, door wetenschappelijk onderzoek bevestigde, positieve effecten op gedrag en attitudes van kinderen. Eerder (in par. 4.2) vonden we op basis van literatuurstudie theoretische en empirische onderbouwing voor zes inhoudelijke kenmerken van het programma (bevestigd door een *member check*). Op basis daarvan concluderen we dat de belangrijkste inhoudelijke kenmerken van het programma zijn:

a. Leerlingparticipatie en de school als oefenplaats

Centraal in de aanpak staat leerlingparticipatie. Hiermee wordt een appèl gedaan op actieve verantwoordelijkheid van leerlingen, hetgeen betrokkenheid bij de gemeenschap wil stimuleren. Het aanleren daarvan vraagt om een omgeving die voldoende gelegenheid biedt voor de leerlingen om de aangeboden competenties te oefenen in echte, betekenisvolle situaties.

b. Een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school

Het programma streeft naar een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school. Dat levert een bijdrage aan een positieve attitudeontwikkeling bij leerlingen. Gedrag van leerlingen is niet alleen afhankelijk van beschikbare vaardigheden en kennis, maar vooral ook van de attitude, de wil om het gedrag te vertonen. En deze attitude wordt beïnvloed door de normen en waarden in de omgeving.

c. Sociale verbondenheid en de school als een gemeenschap

Het programma streeft naar sociale binding van leerlingen en leerkrachten met de schoolgemeenschap, vanuit de gedachte dat, als de school er in slaagt om haar leerlingen het gevoel te geven dat zij deel uitmaken van een gemeenschap, zij daarmee een positieve invloed uitoefent op het gedrag en op de ontwikkeling van sociale en morele competenties van de leerlingen.

d. De invloed van leeftijdgenoten

In De Vreedzame School wordt de invloed van leeftijdgenoten op elkaar op een positieve manier benut. Het klas- en schoolklimaat wordt zo ingericht dat er veel ruimte is voor positieve interactie tussen leeftijdgenoten.

e. Conflictoplossing en mediatie als centraal thema

Door de focus op het vreedzaam oplossen van conflicten kunnen leerlingen zich een breed scala aan sociale competenties eigen maken. Door de verantwoordelijkheid te dragen om conflicten zelfstandig, zonder hulp van volwassenen, op te lossen kunnen

leerlingen tevens een positieve en zorgzame attitude ten opzichte van elkaar ontwikkelen, met als gevolg een positiever sociaal klimaat in de klas.

f. Het expliciteren van waarden

Door het expliciet uitdragen van de na te streven waarden wordt de mogelijk negatieve, impliciete invloed van het verborgen curriculum geminimaliseerd, én wordt sturing gegeven aan het gedrag van leerlingen, leerkrachten, ouders en andere betrokkenen.

2. Focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten

Het programma is door de combinatie van een curriculum met training en coaching van leerkrachten gericht op het verbeteren van de didactische, organisatorische en pedagogische vaardigheden van leerkrachten.

3. Onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau

Het programma kent onderwijskundige doelen op drie niveaus in de school: op schoolniveau om het veranderingsvermogen te vergroten; op leerkrachtniveau om de leerkrachtcompetenties te verbeteren; op leerlingniveau om de competenties van leerlingen te vergroten.

4. Instructie in de klas: lessenserie

De kern van het programma is de wekelijkse les in alle groepen van de school, die leerkrachten in staat stelt sociale competenties bij leerlingen op directe wijze aan te leren, gestructureerd en over een lange periode, waardoor het gedragsrepertoire van leerlingen wordt verbreed.

5. Gericht op versterking van de rol van de schoolleiding, met name t.a.v. ondersteunende condities op schoolniveau

Het programma richt zich op een centrale rol van de schoolleiding, met name ten aanzien van structuren en bronnen, die het werken van de leerkrachten in de groepen ondersteunen. Hierbij gaat het om zowel schoolcultuur als schoolorganisatie.

6. Externe ondersteuning

Bij de implementatie van De Vreedzame School wordt altijd gebruik gemaakt van externe ondersteuning door een opgeleide trainer die inhoudelijk op de hoogte is van de betreffende vakinhoud en van algemene leerkracht- en schoolleidervaardigheden, en die deskundig is in het begeleiden van het veranderingsproces.

7. Combinatie topdown-strategie en draagvlak en participatie van leerkrachten (bottom-up)

Hoewel het programma een duidelijk omschreven inhoud heeft die ingevoerd wordt, is er ook sprake van het creëren van draagvlak onder het onderwijzend personeel. Leerkrachten worden betrokken bij de planning van het programma en zijn vertegenwoordigd in de stuurgroep.

8. Langdurig en schoolbreed

Door een schoolbrede en meerjarige implementatiestrategie te hanteren worden alle geledingen betrokken, is er sprake van continuïteit, en wordt leerkrachten de noodzakelijke tijd geboden om zich nieuwe competenties eigen te maken.

4.5 Mogelijke contextuele verschillen

In het voorgaande hebben we de potentiële werkzame factoren in het programma geformuleerd. Een programma kan echter nog zoveel effectiviteitspotentie hebben, of het daadwerkelijk succesvol zal zijn, is afhankelijk van veel andere factoren. Ter illustratie hiervan kan het onderzoek dienen dat Coyle (2008) uitvoerde op een middelbare school in de Verenigde Staten. De school had een aangetoond effectief anti-pestprogramma, het Olweus-programma, ingevoerd. Zonder succes. Negen jaar later, na een schietincident werd een nieuwe invoeringspoging gewaagd en bleek de school wél succesvol in het implementeren van het Olweus-programma. Uit het onderzoek van Coyle kwam naar voren dat met name twee factoren de eerdere implementatie hadden belemmerd: het niet openstaan in de lokale gemeenschap voor verandering, én de omvang van de school die maakte dat leerkrachten van mening waren dat de dagelijkse relaties met de leerlingen niet echt konden worden verbeterd. Factoren die de implementatie de tweede keer vergemakkelijkten, bleken te zijn: een ‘warme’ schoolcultuur (gekenmerkt door gemeenschapszin, samenwerking en goede banden tussen leerlingen en leerkrachten en tussen leerlingen onderling), programma-integriteit, een gemeenschappelijke taal om over pesten te praten, de gedeelde norm dat pesten niet wordt getolereerd (op elk incident reageren), realistische verwachtingen over implementatie en effecten, een gerichtheid op leren, en onderwijskundige werkvormen en structuren die zowel leren als de implementatie ondersteunden. Dit onderzoek illustreert hoe verschillende contextuele factoren een rol kunnen spelen bij een al dan niet succesvolle implementatie van een potentieel effectief programma. Die mogelijke invloed van contextuele factoren geldt ook voor De Vreedzame School. De mate waarin de, in het voorgaande beschreven, potentiële werkzame bestanddelen van het programma daadwerkelijk tot succes leiden, kan van context tot context verschillen. Zo is, bijvoorbeeld, één van de potentiële werkzame mechanismen van De Vreedzame School ‘de school inrichten als een oefenplaats voor leerlingparticipatie’. Het programma is gericht op het stimuleren van de ontwikkeling van de school in die richting (middels trainingsbijeenkomsten voor leerkrachten, middels lessen in het programma die aanzetten tot taken en verantwoordelijkheden bij leerlingen). Maar als het programma wordt ingevoerd in een school waarin de meerderheid van de leerkrachten een zeer beperkt vertrouwen heeft in de mogelijkheden en zeer lage verwachtingen heeft van hun leerlingen, dan zou het heel goed kunnen dat dit potentiële veranderingsmechanisme niet of in te geringe mate werkt.

De vraag die we in deze paragraaf willen beantwoorden is onderzoeksvraag 2: *Welke contextuele factoren zouden de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School kunnen beïnvloeden?* We bespreken achtereenvolgens verschillen op het niveau van de school (par. 4.5.1), van de leerkracht (par. 4.5.2), van de omgeving van de school (par. 4.5.3) en van de programma-integriteit (par. 4.5.4).

4.5.1 Schoolkenmerken

Er is veel onderzoek gedaan naar de invloed van verschillen tussen scholen, met name naar de invloed op de leerprestaties (zie Townsend, 2007). Scheerens en Bosker (1997) concludeerden op basis van meta-analyses dat de variantie in leerlingprestaties voor hooguit 8% door schoolfactoren te verklaren is. Konstantopoulos (2005) vond dat het grootste deel van de variantie in leerlingprestaties niet zozeer *tussen* scholen ligt, maar veel meer *binnen* de scholen. Hattie

(2009) onderzocht van een groot aantal schoolkenmerken of er sprake was van een significant effect op de prestaties van de leerlingen: financiën, religie, mengen van zwarte en witte scholen, schoolgrootte, buitenschool-se activiteiten, schoolleiders, klassegrootte, homogeen of heterogeen groeperen van leerlingen qua niveau, homogeen of heterogeen groeperen qua leeftijd, aparte klassen voor jongens en meisjes, zittenblijven, aparte programma's voor hoogbegaafden, klasmanagement, sociale cohesie in de klas, terugdringen van verstorend gedrag, en de invloed van leeftijdgenoten (*peers, mentoring, tutoring*). Van al deze kenmerken bleken slechts enkele kenmerken effect te hebben op de prestaties van de leerlingen. De sterkste effecten betroffen de volgende kenmerken: 1) het klasklimaat, 2) de rol van de leeftijdgenoten, 3) de afwezigheid van verstorend gedrag, 4) aangepaste curricula voor hoogbegaafden en 5) schoolleiders die onderwijskundig leiderschap vertonen (Hattie, 2009).

Hiervoor (in par. 4.2.1) constateerden we dat er nog weinig bekend is over schoolfactoren die van belang zijn voor effectief burgerschapsonderwijs. Er lijken indicaties te zijn dat algemene schoolkenmerken een rol spelen als: de randvoorwaardelijke aspecten van burgerschapsonderwijs, de mate waarin de school een uitgewerkte visie op en aandacht voor dit domein heeft, de algehele onderwijskwaliteit van de school, de aanwezigheid van effectieve factoren voor schoolontwikkeling (zoals sturing) en aandacht voor het pedagogische inrichting van de school en het gedrag van leerkrachten, en de hoeveelheid burgerschapsonderwijs (Peschar et al., 2010; Keating et al., 2010). Een deel van die algemene kenmerken zouden verband kunnen houden met de kwaliteit van het onderwijskundig leiderschap.

Op basis van de onderzoeksgegevens die Hattie aanhaalt en de bevindingen uit het onderzoek naar de effecten van burgerschapsonderwijs, bespreken we hieronder drie schoolkenmerken die mogelijk een rol kunnen spelen ten aanzien van het succes van invoering van De Vreedzame School (hoewel het onderscheid tussen school- en leerkrachtkenmerken niet altijd even scherp te maken is):

- een veilig of onveilig school- of klasklimaat
- grootte van de school
- onderwijskundig leiderschap.²⁶

Een veilig of onveilig school- of klasklimaat

Hattie (2009) constateert een flink effect van drie klaskenmerken op de prestaties van de leerlingen: cohesie ($d = 0.53$) en de afwezigheid van verstorend gedrag ($d = 0.34$) en de invloed van leeftijdgenoten ($d = 0.53$). Nadere analyse laat zien dat het gaat om zaken als: positieve interpersoonlijke relaties, sociale steun, de aanwezigheid van vriendschappen, tolerantie, accepteren van fouten maken en samenwerking.

Scholen en klassen verschillen als het gaat om deze kenmerken. De ene school en de ene klas wordt door leerlingen en leerkrachten als 'veiliger' beoordeeld dan de andere school en klas (zie o.a. Van Dijken, 2009). Op sommige scholen komen ordeproblemen en conflicten vaker voor dan op andere scholen. De ervaring heeft geleerd dat - hoewel De Vreedzame School streeft naar een veilig schoolklimaat - het ook wel zo zou kunnen zijn dat er een basis van veiligheid aanwezig moet zijn om in de klas aandacht te kunnen besteden aan een positieve sociale

²⁶ We laten het door Hattie genoemde kenmerk 'aangepast curriculum voor hoogbegaafden' weg, aangezien dit kenmerk in dit kader niet relevant is. De kenmerken 'rol van leeftijdgenoten', klasklimaat' en 'afwezigheid van verstorend gedrag' nemen we - gezien de inhoudelijke overlap - samen in het kenmerk 'een veilig of onveilig school- of klasklimaat'. We kiezen er tevens voor om 'de grootte van de school' op te nemen als kenmerk, mede op basis van het hierboven genoemde onderzoek van Coyle (2008) dat duidde op een invloed van de omvang van de school bij het succes van de invoering van het antipestprogramma.

omgang met elkaar, zoals dat in De Vreedzame School gebeurt. Als kinderen niet zichzelf durven te zijn in de groep, geen fouten durven maken, geen sociale steun ondervinden en 'het recht van de sterkste' overheerst, dan bestaat het risico dat negatieve krachten dominant zijn in de klas en er te weinig ruimte is voor compenserende positieve impulsen.

In een school met een onveilig klimaat zou dus de kans op succes van het programma kleiner kunnen zijn dan in een school waarin al een zekere basis van veiligheid aanwezig is. Maar de omgekeerde redenering is ook mogelijk. Op een school waar veel conflicten, incidenten en ruzies zijn zou het programma juist een flinke verbetering kunnen laten zien van het gedrag van kinderen. Van Dijken (2009) onderzocht de gegevens van de Veiligheidsthermometer in de stad Utrecht. Uit deze data bleek dat het aantal conflicten op 'vreedzame' scholen in achterstandswijken meer afnam dan bij de andere scholen. Er zou, met andere woorden, wellicht meer 'te winnen' zijn. Op een school waar zich weinig conflicten, incidenten, ruzies e.d. voordoen zou het programma wellicht weinig effect kunnen hebben, aangezien er in het algemeen al sprake is van het gewenste prosociale gedrag (het 'plafondeffect').

Het school- of klasklimaat kan dus van invloed zijn. Tegelijkertijd blijkt uit onderzoek dat op scholen waar meer conflicten voorkomen, vaker risicofactoren aanwezig zijn als: lage verwachtingen van de leerlingen, geen uitdagende lesstof, ontbreken van een goede schoolleiding in de school en slechte relaties tussen directie, leerkrachten, ouders en leerlingen (Minard, 2002). Wellicht is een onveilig school- of klasklimaat dus terug te voeren op andere schoolkenmerken.

Grootte van de school

Er is niet heel veel onderzoek gedaan naar de effecten van schoolgrootte. De beschikbare studies zijn meestal uitgevoerd op middelbare scholen en zijn gericht op de invloed van de schoolgrootte op de leerprestaties. Hattie (2009) constateert een behoorlijk effect op de leerprestaties van de leerlingen ($d = .43$), waarbij sprake is van een optimale grootte: te klein is niet goed, maar te groot ook niet. Bovendien is de populatie van belang: indien er sprake is van een achterstandsschool dan is de optimale schoolgrootte kleiner dan als er sprake is van een populatie met kinderen uit welgestelde milieus.

De Vreedzame School streeft nadrukkelijk naar sociale verbondenheid. In het algemeen geldt dat er in kleinschalige situaties, waar mensen elkaar kennen, meer sprake is van sociale verbondenheid dan in situaties waarin de schaal groot is: veel mensen, die elkaar niet bij naam kennen, meer anonimiteit, e.d. (RMO, 2004). Het hiervoor genoemde onderzoek van Coyle (2008) naar de factoren waarom het invoeren van een - uit onderzoek effectief gebleken - anti-pest-programma niet slaagde, liet zien dat een van de belemmerende factoren de omvang van de school was die maakte dat leerkrachten van mening waren dat de dagelijkse relaties met de leerlingen niet echt konden worden verbeterd. Aan de andere kant zou op een kleine school, waarbij men elkaar dicht op de huid zit, makkelijker conflicten kunnen ontstaan. Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2003) op een twaalfstal scholen voor voortgezet onderwijs liet geen grote verschillen in pedagogisch klimaat (zoals dat door leerlingen en docenten werd beleefd) zien tussen grote en kleine scholen. Wel gaven leerlingen en leraren aan dat anonimiteit leidde tot een gevoel van onveiligheid, en werd het gevoel van veiligheid en betrokkenheid versterkt door in de grotere (middelbare) scholen een fysieke scheiding van leerling-stromen aan te brengen en leidde anonimiteit van leerlingen en leerkrachten vaker tot een gevoel van onveiligheid (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

Onderwijskundig leiderschap

Al eerder (par. 4.3.2) spraken we uitvoerig over de rol van de schoolleider. De conclusie luidde dat er bij de meeste onderzoekers op dit terrein wel consensus bestaat over de invloed van de schoolleiding op de schoolprestaties. Er is sprake van een meetbare, indirecte invloed op de leerlingresultaten. Die invloed wordt vooral uitgeoefend door: het stellen van duidelijke doelen, over de visie en missie van de school praten met leerkrachten en leerlingen, het bereiken van consensus binnen het team over de visie en de doelen, zorgen voor professionalisering (van zichzelf, en van leerkrachten), het creëren van goede werkcondities in de school op het gebied van lesgeven en leren, het ontwikkelen en op peil houden van positieve relaties met schoolteam, leerlingen en ouders, het ontwikkelen van een klimaat van hoge verwachtingen en een schoolcultuur die is gericht op de verbetering van onderwijs en leren, zichtbaar zijn in de school en een modelfunctie vervullen met betrekking tot de waarden van de organisatie (Hallinger, 2003; Blase & Blase, 1998; McEwan, 2002; Marzano, 2003; Kooijman, Gelderblom & Vernooy, 2007; Vernooy, 2008; Hattie, 2009).

En hoewel het programma zich wel richt op het stimuleren van onderwijskundig leiderschap door de schoolleiding, lijkt het een logische veronderstelling dat, als de directie van de school die rol niet neemt, of de kwaliteit niet heeft om die rol adequaat te vervullen, de kans bestaat dat invoering van het programma minder succesvol is.

4.5.2 Leerkrachtkenmerken

Veel onderzoek laat zien dat naast leerlingkenmerken de kwaliteit van de leerkracht de meest bepalende factor is voor de leerlingresultaten. De invloed van deze factor is groter dan van andere factoren, zoals bijvoorbeeld klassengrootte (o.a. Hill & Rowe, 1996; Scheerens & Bosker, 1997; Darling-Hammond, 1998; Marzano, 2000; Hattie, 2009). Omdat de rol van de leerkracht zo belangrijk is voor de leerlingresultaten, is het ook niet vreemd dat veel onderzoek laat zien dat verschillen in kwaliteiten van leraren positieve of negatieve gevolgen hebben voor de resultaten van de school. Verschillen tussen leerkrachten zullen dus ook het succes van de invoering van De Vreedzame School kunnen beïnvloeden.

Ook Hattie (2009) concludeert in zijn synthese van meta-analyses dat vooral de leerkracht een cruciale rol speelt als het gaat om het beïnvloeden van leerprestaties. Hij noemt tevens enkele aspecten van leerkrachtgedrag die het sterkst bijdragen aan betere prestaties van leerlingen: gebruik van specifieke onderwijsstrategieën (zoals *microteaching*), hoge verwachtingen van alle leerlingen, een professionele ontwikkeling en het realiseren van een positieve leerkracht-leerling-relatie. Enkele van deze effectieve leerkrachtfactoren zouden ook van invloed kunnen zijn op het succes van de invoering van De Vreedzame School. We belichten hieronder:

- overtuigen en verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen
- de relatie tussen leerkracht en leerling
- opvatting over professionaliteit.

Daarnaast besteden we apart aandacht aan draagvlak onder leerkrachten in de school.

Verwachtingen van leerkrachten t.a.v. de leerlingen

Hattie (2009) concludeert dat het algemeen geaccepteerd is in het onderwijsveld dat leerkrachten verwachtingen hebben ten aanzien van de vermogens en vaardigheden van leerlingen en dat die verwachtingen de prestaties van leerlingen beïnvloeden (Hattie, 2009, p.121). Hij constateert

een behoorlijk effect op de leerprestaties van de leerlingen ($d = .43$). Al in 1968 beweerden Rosenthal en Jacobson op basis van eigen onderzoek dat verwachtingen die leerkrachten hebben van de schoolprestaties van hun leerlingen een grote invloed hebben op die schoolprestaties (Rosenthal & Jacobson, 1968). Er is vaak zonder succes geprobeerd de resultaten van dit onderzoek te repliceren. Er is echter sindsdien wel veel ander onderzoek uitgevoerd naar verwachtingen van leerkrachten. Factoren als aantrekkelijkheid van studenten, sociale klasse, etnische achtergrond blijken de verwachtingen van leerkrachten te beïnvloeden (Hattie, 2009). Hattie haalt ook onderzoek van Dweck aan. Dweck (2006) vond verschillen in leerprestaties als gevolg van verschillende overtuigingen van leerkrachten: dat prestaties van kinderen aangeboren zijn en vooraf al vaststaan, dan wel dat prestaties beïnvloedbaar zijn.

Onderzoek van Rubie-Davis, Hattie en Hamilton (2006) gaf aan dat, wanneer leerkrachten lage verwachtingen hebben van leerlingen, dit geldt voor alle leerlingen in de klas. En Weinstein (2002) liet zien dat leerlingen zich bewust zijn van lage leerkrachtverwachtingen, hetgeen kan leiden tot verlaging van de eigen verwachtingen en afname van zelfvertrouwen (Weinstein, 2002). Hattie haalt ook onderzoek aan naar het effect van leerkrachtverwachtingen op sociale uitkomsten. Daaruit blijkt onder andere dat sociale vaardigheden van aantrekkelijke leerlingen hoger worden ingeschaald dan die van minder aantrekkelijke leerlingen.

Als in een team een houding van het hebben van *hoge verwachtingen* van kinderen overheerst, zullen leerkrachten kinderen wellicht eerder en effectiever stimuleren om verantwoordelijk en pro sociaal gedrag te vertonen. In teams waarin overwegend lage verwachtingen van kinderen zijn, zou het programma daarom wellicht minder kunnen opleveren (Hattie, 2009).

Daarmee samenhangend: eerder (par. 4.2.1) benadrukten we al het belang van het bieden van de gelegenheid aan kinderen om te oefenen met verantwoordelijkheid (o.a. Power, Higgins & Kohlberg, 1989; Schuurman, 1995; Oser, 1996; Solomon et al., 2001; Althof, 2003; Bijstra & Nienhuis, 2003; Huyghen, 2007). Leerkrachten worden door het programma (lessenserie en training) gestimuleerd kinderen die oefenruimte te bieden. Als leerkrachten al bij voorbaat (voorafgaande aan invoering van het programma) de overtuiging hebben dat kinderen inderdaad de kans moeten krijgen te experimenteren met zelfstandig en verantwoordelijk gedrag, en de verwachting hebben dat hun leerlingen dat ook aankunnen, dan zou dat de kans op succes van het programma kunnen vergroten. Omgekeerd, als leerkrachten die overtuiging en verwachting niet hebben, en daarentegen de nadruk leggen op controle en ordelijk gedrag van leerlingen in plaats van op het geven van eigen verantwoordelijkheid en de ruimte om te oefenen met het nemen van die verantwoordelijkheid, dan zou dat het effect van het programma kunnen belemmeren.

De relatie tussen leerkracht en leerling

Uit diverse onderzoeken blijkt dat de kwaliteit van de relatie tussen leerkrachten en individuele leerlingen verband houdt met diverse aspecten van het functioneren van leerlingen op school, waaronder sociaal functioneren (o.a. Ladd, Birch & Buhs, 1999), gedragsproblemen (o.a. Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007), betrokkenheid bij leeractiviteiten (Skinner, Wellborn & Connell, 1990) en leerprestaties (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser, 2008). Een meta-analyse toonde een aanzienlijk verband aan tussen leerkrachtkenmerken als empathie en warmte enerzijds, en leerlingresultaten anderzijds, zowel ten aanzien van gedrag als cognitieve prestaties (Cornelius-White, 2007). In klassen met 'persoonsgerichte' leerkrachten (betrokken op de leerling als persoon) is sprake van een grotere betrokkenheid van leerlingen, vertonen

leerlingen meer zelfrespect en respect voor anderen, is minder sprake van verzet, zijn de leerprestaties hoger en de leerlingen actiever dan in klassen met leerkrachten die minder persoonsgericht waren.

De Vreedzame School probeert invloed uit te oefenen op de relatie tussen leerkracht en leerling. Middels de training, de klassenbezoeken en coaching wordt gewerkt aan een klimaat waarin alle kinderen zich in de klas gehoord en gezien voelen door de leerkracht, en worden er schoolafspraken gemaakt over leerkrachtgedrag dat daarvoor moet zorgen. De mate waarin die doelstelling gehaald wordt zou beïnvloed kunnen worden door verschillen tussen leerkrachten ten aanzien van eigenschappen als warmte, empathie en persoonsgerichtheid.

Opvatting over professionaliteit

Leerkrachten verschillen ook in de mate waarin zij georiënteerd zijn op kwaliteitsverbetering van de school als geheel. Onderzoek liet zien dat scholen met een groter beleidsvoerend vermogen zich lieten kenmerken door het feit dat de leerkrachten van deze scholen een meer 'uitgebreide' opvatting van professionaliteit hadden. Deze term is afkomstig van Hoyle, die onderscheid maakte tussen *restricted* en *extended professionalism* (Hoyle, 1989). Leerkrachten met een beperkte opvatting van professionaliteit (*restricted*) leggen de nadruk op vakinhoud en didactiek. Leerkrachten met een uitgebreide opvatting van professionaliteit (*extended*) achten gezamenlijk beleid en besluitvorming essentieel voor goed onderwijs, relateren wat er in de klas gebeurt aan doelen en beleid van de hele school, benadrukken professionele samenwerking en hebben een grote betrokkenheid bij lesoverstijgende activiteiten (zie ook Slegers & Bergen, 1993). Ook onderzoek van Van Veen (2003) liet zien dat leerkrachten verschillende professionele opvattingen hebben over de eigen rol binnen de schoolorganisatie: gericht op de eigen groep (*restricted*) versus gericht op school en team (*extended*).

Scholen waarin leerkrachten zichzelf meer zien als lid van de schoolorganisatie, zich niet alleen richten op de dagelijkse praktijk in de klas en de bereidheid hebben om voortdurend te streven naar kwaliteitsverbetering zouden meer uit het programma kunnen halen dan scholen met leerkrachten die een beperkte opvatting van professionaliteit hebben.

Draagvlak onder leerkrachten in de school

Eerder concludeerden we al dat een effectieve implementatie gekenmerkt wordt door een combinatie van aansturing (topdown) en draagvlak (bottom-up). Draagvlak lijkt van belang. Als leerkrachten zich verbonden voelen met de uitgangspunten en de doelen van het programma zou de kans op succes groter kunnen zijn, dan wanneer voldoende draagvlak onder de leerkrachten ontbreekt. "If we know one thing about innovation and reform, it is that it cannot be done successfully to others", aldus Fullan (2007). Onderzoek laat zien dat als leerkrachten zich eigenaar voelen van een innovatie, de betrokkenheid en de verantwoordelijkheid voor het welslagen groter is (Geijssels, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001; Van den Berg & Vernooij, 2000). Leerkrachten voelen zich eigenaar en voelen zich verantwoordelijk wanneer zij zelf de innovatie hebben geïnitieerd of een belangrijke rol spelen in de vormgeving, adoptie, planning, uitwerking en uitvoering van de verandering (Bergen & Van Veen, 2004).

Tevens werd geconstateerd dat deze combinatie in De Vreedzame School in redelijke mate aanwezig was: voorafgaande aan het besluit tot invoering wordt voorlichting aan alle teamleden gegeven, besluit tot invoering vindt pas plaats na instemming van 75% van de teamleden, leerkrachten zijn vertegenwoordigd in een stuurgroep. Maar toch zijn er omstandigheden

denkbaar die het noodzakelijke draagvlak kunnen ondermijnen, ondanks de intenties van het programma. Bijvoorbeeld, een verstoorde relatie tussen directeur en team, of een fusie, waarbij een deel van het team de invoering van het programma als opgelegd ervaart. Ook een te hoge taakbelasting zou kunnen leiden tot vermindering van draagvlak. Leerkrachten maken voor een vernieuwing economische afwegingen: welke investering vraagt de vernieuwing en wat levert het mogelijk op (Van den Berg en Vandenberghe, 1995). Een al te hoge taakbelasting en werkdruk voorafgaande of tijdens de invoering kan het draagvlak beïnvloeden, en daarmee de inzet van leerkrachten en de kwaliteit van de uitvoering van het programma.

4.5.3 Omgevingskenmerken

De mate van succes van het programma zou ook samen kunnen hangen met de context waarin de school opereert. Hoe ziet de omgeving waar de leerlingen van de school in opgroeien eruit? Wordt de opvoedingsstijl van een 'vreedzame' school ondersteund door de ouders van de leerlingen? Is de cultuur op straat zodanig dat deze ondersteunend is voor of juist haaks staat op de doelen van het programma?

Ondersteuning door de opvoeding thuis

De Vreedzame School is een programma dat zich begeeft op het terrein van de opvoeding. Daarmee treedt de school ook in het domein van de ouders, als opvoeders van hun kinderen. Afstemming van opvoedingsstijl tussen school en ouders lijkt van belang. Berkowitz & Bier (2005) lieten zien dat nieuw verworven kennis, vaardigheden en attitudes beter beklijven als die door de verschillende omgevingen waarin het kind zich begeeft, worden ondersteund. Ervaringen opgedaan in klas of school zouden makkelijk weer kunnen worden 'afgebroken' door ervaringen in de thuissituatie waardoor transfer uitblijft. Ook Wentzel (2002) concludeert dat wanneer op school dezelfde strategieën worden gebruikt als thuis, dit een positieve invloed heeft op de schoolse vaardigheden en sociaal gedrag. Eerder (zie par. 3.4.7) schreven we over de drie verschillende opvoedingsstijlen die Baumrind onderscheidt: autoritair, autoritatief, en permissief (Baumrind, 1971, 1995). In het programma van De Vreedzame School staat een autoritatieve opvoedingsstijl centraal. Kinderen moeten zich aan regels houden, maar hebben wel een stem in de school: er wordt geluisterd naar kinderen en er is sprake van een overlegcultuur. Georgiou (2008) onderzocht - onder 377 Grieks-Cypriotische kinderen van gemiddeld 11½ jaar en hun moeders - in hoeverre de stijl van de thuisopvoeding invloed heeft op sociaal gedrag op school. Wanneer de opvoeding thuis *permissief* was, reageerden de kinderen in zijn studie eerder negatief (gebruik van schoppen, slaan, verbaal geweld) op conflicten dan wanneer er sprake was van een *autoritatieve* opvoedingsstijl (Georgiou, 2008). Wanneer de thuis gehanteerde opvoedingsstijl *autoritair* was vertoonden kinderen ook meer problemen op school dan wanneer er sprake was van een autoritatieve stijl: ze waren vaker dan andere kinderen betrokken bij conflicten en lieten vaker pestgedrag zien (Georgiou, 2008). Wanneer de stijlen van de schoolse opvoeding en die van de thuisopvoeding overeenkomen en beide *autoritatief* zijn, kan dit de ontwikkeling van gezond sociaal gedrag ondersteunen. Indien de stijlen niet overeenkomen kan dit de ontwikkeling van sociaal gedrag negatief beïnvloeden (Georgiou, 2008).

Anderson (1999) schetst hoe in een zwarte gettowijk in Philadelphia de bewoners vervreemd zijn van de gewone maatschappij en haar instituties. Het ontbreekt hen aan basaal vertrouwen

in de politie en het juridisch systeem. Anderson maakt onderscheid tussen verschillende gradaties van vervreemding, en beschrijft twee typen families: *decent families* en *street families*. *Decent families* hebben hoop voor de toekomst en accepteren de doorsnee-waarden in de samenleving en proberen die – ondanks de stedelijke jungle waar ze in wonen – over te dragen op de kinderen. Zij verbinden zich met de instituties als school en kerk. Daarnaast onderscheidt Anderson de *street families*. Zij geloven veel sterker in de ‘code van de straat’. De ‘code van de straat’ komt op daar waar de invloed van de politie eindigt en waar mensen persoonlijke verantwoordelijkheid voor de eigen veiligheid gaan nemen. Zij hebben geen vertrouwen in de instituties van de maatschappij en kennen veel minder binding met de samenleving als geheel. De boodschap die kinderen uit deze gezinnen krijgen is: ‘*Don’t you come in here crying that somebody beat you up; you better get back out there and whup his ass. I didn’t raise no punks!*’ (Anderson, 1999, p. 70).

Het lijkt aannemelijk om te veronderstellen dat op scholen in wijken met veel gezinnen die de uitgangspunten van het programma (bijvoorbeeld ‘vreedzaam’ conflicten oplossen) niet ondersteunen en een andere opvoedingsstijl hanteren dan de door de school gehanteerde, het programma minder succesvol zou kunnen zijn dan in wijken waarin de gezinsopvoeding de pedagogische principes van het programma wel ondersteunt. Aansluitend hierbij lijkt het ook aannemelijk dat wanneer kinderen uit gezinnen komen waar al veel aandacht wordt besteed aan prosociaal gedrag, en dus al over sociale en emotionele competenties beschikken om op een positieve manier met elkaar om te gaan, het programma wellicht weinig zou kunnen toevoegen. Daarentegen op een school waar veel kinderen binnenkomen met weinig ‘sociale bagage’ zou het programma door het gericht aanleren van dergelijke competenties wellicht kunnen leiden tot een verbetering van prosociaal gedrag.

De cultuur van de straat

Voor jonge kinderen is het gezin de belangrijkste instantie voor de morele socialisatie. Wanneer kinderen ouder worden wordt de invloed van het gezin en de school gedeeld met andere socialiserende contexten, zoals de buurt, de straat en de vriendengroep (o.a. Rispens, Hermanns & Meeus, 1996; Van Lieshout, 2000).

Hiervoor haalden we onderzoek van Anderson (1999) en De Jong (2007) aan dat liet zien hoe zeer het dagelijkse handelen van jongeren in sommige wijken bepaald wordt door de ‘code van de straat’. In een onderzoek onder 788 Nederlandse (allochtone Marokkaanse, Surinaamse, Turkse en autochtone) jongeren tussen de 12 en 17 jaar (Junger & Haen Marshall, 1997), waarin de invloed van ouders, vrienden en school op het delinquent gedrag werd nagegaan, bleek de beschermende invloed van een goede binding met school en ouders. Een goed contact met de school en ouderlijke steun blijken negatief samen te hangen met delinquent gedrag, terwijl onconventionele vormen van vrijetijdsbesteding en omgang met delinquent vrienden positief samenhangen met delinquent gedrag. Ook in een onderzoek van Rakt, Weerman en Need (2005) onder 932 VMBO-scholieren in Den Haag blijkt een significante samenhang tussen een sterke band met ouders en met name met de school enerzijds en een lagere kans op crimineel gedrag anderzijds. Zij vonden tevens een significant effect van delinquent vriendschappen op delinquent gedrag. Delinquent vriendschappen gemeten via de sociale-netwerkmethode blijken de kans te vergroten dat een VMBO-scholier zelf tot delinquent gedrag overgaat (Rakt et al., 2005). Broekhuizen, Driessen en Völker (2008) deden ook onderzoek naar de invloed van de sociale netwerken op het crimineel gedrag onder 681 twaalfjarigen (leerlingen van groep 8 van

de basisschool) in Rotterdam. Die sociale netwerken blijken boven verwachting in staat het criminele gedrag van twaalfjarige scholieren te verklaren. Het criminele gedrag van de scholieren wordt volgens de auteurs in belangrijke mate bepaald door de ontmoetingskansen van de jongeren met criminele vriendjes en vriendinnetjes in de verschillende sociale contexten waar de jongeren anderen tegenkomen, zoals de buurt, de school, het groepje, de familie en de vereniging.

Deze bevindingen over de rol van sociale netwerken sluiten aan bij de sociale controle-theorie van Hirschi (1969) die we eerder bespraken (zie par. 4.2.3). De sociale netwerk-theorie benadrukt de beschermende, positieve rol van sociale netwerken. Men spreekt ook wel van 'sociaal kapitaal': de normen, de sociale netwerken, de relaties tussen volwassenen, kortom de hulpmiddelen die in een gemeenschap aanwezig zijn om de gezins- en sociale organisatie vorm te geven (Coleman, 1990; Putnam, 2001). Sociaal kapitaal hoeft niet altijd tot positieve uitkomsten te leiden, maar kan ook negatieve uitkomsten tot gevolg hebben, zoals het plegen van criminaliteit (Rakt et al., 2005). Jongeren kunnen verkeren in netwerken die het plegen van criminaliteit stimuleren. Wanneer er in een netwerk veel jongeren zitten die delinquent gedrag vertonen, is er een grote kans dat zo'n netwerk delinquent gedrag bij de leden stimuleert. Het ontbreken van sociale binding aan 'positieve' gemeenschappen (school, ouders, familie, vrienden) is dus duidelijk een risicofactor, en kan leiden tot het op zoek gaan naar alternatieve acceptatie. Cullingford en Morrison (1997) deden in Engeland kwalitatief onderzoek aan de hand van semi-gestructureerde interviews onder 25 jongeren die van school gestuurd waren en in aanraking met justitie waren gekomen als gevolg van een overtreding of misdaad. Hun conclusie was dat de invloed van de *peer group* een belangrijke factor was in het ontstaan van afwijkend gedrag, maar dat die invloed mede werd bepaald door de al of niet aanwezige, compenserende positieve invloeden van thuis, familie en/of school. Waar die ontbraken was de invloed van de *peer group* significant sterker. De meerderheid van deze ouders hadden op de een of andere wijze ervaring met uitsluiting door thuis of school, of allebei. Het gevoel van sociaal en academisch falen als gevolg daarvan hadden geleid tot het zoeken van acceptatie in 'alternatieve' groepen. Uiteindelijk werden de systemen van school en thuis volledig vermeden en raakten de jongeren nog verder geïsoleerd van de gemeenschap: *'Doubly excluded, they have no sense of loyalty to any common social values as represented by home and school. The result is a personal sense of rejection of all 'communities'* (Cullingford & Morrison, 1997, p. 78).

De vraag is of de inspanningen van de school (met behulp van een programma als De Vreedzame School) voldoende tegenwicht bieden aan de 'code van straat'. Op scholen die in 'problematische' wijken met De Vreedzame School werken, waar kinderen geleerd wordt conflicten niet met geweld op te lossen, maar te zoeken naar win-win-oplossingen, zou een spanningsveld kunnen ontstaan tussen wat de school vraagt van de kinderen en de eisen die de straat of de vriendengroep stellen. In zo'n wijk waar de cultuur op straat haaks staat op de doelen van het programma, en veel negatieve rolmodellen voorhanden zijn, zou het effect van het programma belemmerd kunnen worden. Als de school in een wijk staat waarin positief modelgedrag de norm is, dan zal dit het effect van het programma kunnen versterken. Het is duidelijk dat de invloed van de school (en van het programma De Vreedzame School) niet tot in alle leefomgevingen van de kinderen reikt. Maar het is wel van belang om in ieder geval te proberen zo ver mogelijk te komen. Dat zou impliceren dat als er op de school ook activiteiten worden uitgevoerd gericht op de ouders, op het onderwijsondersteunend personeel, en waar mogelijk op professionals in de directe omgeving van de school die ook met de kinderen van de

school in aanraking komen (buurthuis, sportclubs, e.d.) dat het effect van het programma dan groter zou zijn dan op scholen waar dat niet gebeurt.

4.5.4 Programma-integriteit

Behalve contextuele verschillen die op kunnen treden op het niveau van schoolkenmerken, leerkrachtkenmerken of kenmerken van de omgeving van de school, kunnen er ook verschillen optreden in de wijze van uitvoering van het programma, de zogenaamde 'programma-integriteit'. Programma-integriteit kan worden gedefinieerd als het uitvoeren van een programma zoals bedoeld en gepland, en kan gerelateerd worden aan de effectiviteit van het programma (Landenberger & Lipsey, 2005). Uiteraard is het niet de bedoeling dat deze verschillen optreden (er wordt gestreefd naar de uitvoering van de standaardwijze van implementatie), toch zijn er omstandigheden denkbaar waardoor de uitvoering niet is zoals bedoeld, zoals bijvoorbeeld een kwalitatief zwakke externe trainer, een te gering budget bij een hele kleine dorpschool, waardoor bezuinigd moet worden op de uit te voeren activiteiten van de externe trainer). We bespreken achtereenvolgens de mogelijk optredende variatie ten aanzien van de uitvoering van de lessen, van de teamtrainingen, van de coaching in de klas, de interne stuurgroep, de duur van de invoering en de kwaliteit van de trainer.

Vrijblijvendheid in geven van de lessen

In de lijst met richtlijnen van CASEL wordt expliciet aandacht besteed aan de eis dat een effectief programma voorziet in geschikte instructie in de klas, inclusief specifieke leerdoelen voor elke jaargroep. In De Vreedzame School wordt de kern van het programma gevormd door een curriculum dat bestaat uit een wekelijkse les in alle groepen. Het nut van een structureel programma in het onderwijs is niet alleen een open deur, maar wordt ook door onderzoek bevestigd. Onderzoek naar de effectiviteit van scholen laat zien dat van de - voor de effectiviteit - relevante schoolfactoren 'de behandelde leerstof' en 'tijd', ook wel samengevat onder de noemer 'gelegenheid tot leren' hoog scoren (o.a. Scheerens & Bosker, 1997; Marzano, 2000). Uiteraard blijft de (kwaliteit van de) leerkracht een potentiële 'zwakke schakel' (zie par. 4.5.2), maar de aanwezigheid van een structureel programma verkleint de kans op gaten in het continuüm van de leerstof.

Veel van dit onderzoek richt zich op de cognitieve vaardigheden (lezen, taal, rekenen-wiskunde). Er is ook veel onderzoek gedaan dat steun geeft aan de onderbouwing van de aanname dat een structureel en intensief curriculum in het *sociale* domein een positief effect heeft op het bereiken van de doelen van die programma's (o.a. Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1997; Roede & Derriks, 2007; Aber et al., 2003; Brezinka, 2002). Dat lijkt temeer aannemelijk aangezien er voor de cognitieve vakken redelijk concrete kerndoelen en daarop afgestemde methodes beschikbaar zijn voor scholen, terwijl dat voor het domein van de sociale competentie veel minder het geval is. Er zijn nauwelijks concrete kerndoelen of leerlijnen. Scholen werden (tot voor kort) ook nog niet echt afgerekend op hun opbrengsten op dit terrein, met als gevolg dat scholen eigen keuzes maken ten aanzien van de doelstelling, aanpak, en hoeveelheid onderwijstijd die ze voor dit domein beschikbaar willen stellen. De lessenserie van De Vreedzame School is dus een belangrijk potentieel werkzaam bestanddeel van het programma. Een vrijblijvende uitvoering van dit curriculum zou een belangrijke negatieve invloed kunnen hebben op het succes van het programma.

Uitvoering van de teamtrainingen en de coaching van leerkrachten

Een ander verschil in de wijze van implementatie van De Vreedzame School kan de *uitvoering van de teamtrainingen* betreffen. In het tweejarig invoeringstraject dat bij De Vreedzame School hoort is een training voor leerkrachten opgenomen, met in het eerste jaar vijf en in het tweede jaar drie teamtrainingen. Als een school van dit traject afwijkt, en om welke reden dan ook minder teamtrainingen ondergaat, zou dat een negatieve invloed kunnen uitoefenen op het effect van het programma. Naast de training van leerkrachten worden in het invoeringstraject ook klassenbezoeken opgenomen. Leerkrachten worden bezocht door de externe trainer, maar ook door leden van de interne stuurgroep, en er vindt na afloop van zo'n klassenbezoek een coachingsgesprek plaats. Het aantal bezoeken en coachingsmomenten kan invloed hebben op de opbrengst van het programma.

Interne stuurgroep

Een mogelijk optredend verschil kan de *interne stuurgroep* betreffen. Leiderschap bij vernieuwingen is cruciaal, zo bleek eerder. Leiderschap hoeft echter niet altijd door één enkele persoon (de schoolleider) te worden vormgegeven. Juist het betrekken van leerkrachten bij vernieuwingen lijkt van belang (zie o.a. Blase & Blase, 1998; Marks & Printy, 2003; Marzano, Waters & McNulty, 2005). Onderdeel van het invoeringstraject van De Vreedzame School is de instelling van een interne stuurgroep, bedoeld om zoveel mogelijk eigenaarschap te creëren en te voorkomen dat de invoering van het programma teveel afhankelijk wordt van de externe trainer/adviseur. Het ontbreken van de stuurgroep in de school zou een negatief effect kunnen hebben op het slagen van de vernieuwing.

Duur van de vernieuwing

Ook variatie in de *duur van de invoering* kan invloed hebben op het effect van het programma. Onderzoek naar onderwijsvernieuwing in het algemeen, maar ook naar invoering van specifieke programma's rondom conflictoplossing en leerlingmediatie in het bijzonder, laat zien dat een lange adem nodig is (o.a. Jones & Kmita, 2000; Hopkins & Reynolds, 2001; Bickmore, 2002; Fekkes, 2005; Mijs, 2007). Indien de invoeringsfase te kort duurt zou dit het succes van de invoering kunnen belemmeren.

Kwaliteit van de begeleider

Mijs (2007) vond empirische evidentie voor de aanwezigheid van een externe professional die op de hoogte is van de vakinhoud en van algemene leerkracht- en schoolleidervaardigheden, en die deskundig is in het begeleiden van het veranderingsproces. Ook Timperley, Wilson, Barrar & Fung (2007) concludeerden dat professionalisering van leerkrachten effectiever was als er een externe expert bij betrokken was (in: Hattie, 2009, p. 121). Leerkrachten kunnen zich laten inspireren door een externe deskundige, hetgeen het draagvlak voor de vernieuwing kan versterken, en daarmee de inzet en het enthousiasme waarmee het programma wordt uitgevoerd. Bovendien is een goede trainer/adviseur iemand die het implementatietraject zorgvuldig bewaakt, aandacht heeft voor verankering en borging, op alle niveaus (schoolleiding, leerkracht, leerling, ouders) in staat is om antwoord te geven op vragen rondom de vernieuwing. Het succes van de invoering van vernieuwingen in scholen zou beïnvloed kunnen worden door de kwaliteit van de externe trainer/adviseur.

4.6 Beantwoording onderzoeksvraag 2

Onderzoeksvraag 2 luidde: *Welke contextuele factoren zouden de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School kunnen beïnvloeden?* Op basis van literatuurstudie zijn we tot de conclusie gekomen dat onderstaande contextuele verschillen mogelijk een rol kunnen spelen ten aanzien van het succes van de invoering van het programma:

Schoolkenmerken

1. *Een veilig of onveilig school- of klasklimaat*

In een school met een onveilig klimaat zou de kans op succes van het programma kleiner kunnen zijn dan in een school waarin al een zekere basis van veiligheid aanwezig is. Maar de omgekeerde redenering is ook mogelijk. Op een school waar veel conflicten, incidenten en ruzies zijn zou het programma juist een flinke verbetering kunnen laten zien van het gedrag van kinderen.

2. *Grootte van de school*

In het algemeen geldt dat in kleinschalige situaties, waar mensen elkaar kennen, er meer sprake is van sociale verbondenheid dan in situaties waarin de schaal groot is. Aan de andere kant zou op een kleine school, waarbij men elkaar dicht op de huid zit, makkelijker conflicten kunnen ontstaan.

3. *Onderwijskundig leiderschap*

Als de directie van de school geen of onvoldoende leiderschapsgedrag vertoont (o.a. doelen stellen, visie uitdragen, zorgen voor professionalisering, creëren van goede werkcondities in de school op het gebied van lesgeven en leren, ontwikkelen en op peil houden van positieve relaties met schoolteam, leerlingen en ouders, ontwikkelen van een klimaat van hoge verwachtingen, realiseren van een schoolcultuur gericht op verbetering van onderwijs en leren, zichtbaar zijn in de school en een modelfunctie vervullen met betrekking tot de waarden van de organisatie) bestaat de kans dat invoering van het programma minder succesvol is.

Leerkrachtkenmerken

4. *Verwachtingen van leerkrachten van leerlingen*

Als leerkrachten al bij voorbaat de overtuiging ontberen dat kinderen de kans moeten krijgen te experimenteren met zelfstandig en verantwoordelijk gedrag, en de verwachting ontbreekt dat hun leerlingen dat ook aankunnen, zou dat de kans op succes van het programma kunnen belemmeren.

5. *De relatie tussen leerkracht en leerling*

Als leerkrachten betrokken zijn op de leerling als persoon is de kans groter op een respectvolle attitude bij de leerlingen, op hogere prestaties en op actievere leerlingen, en dus is de kans groter dat de doelen van De Vreedzame School worden gerealiseerd.

6. *Opvatting over professionaliteit*

Scholen waarin leerkrachten zichzelf meer zien als lid van de schoolorganisatie, zich niet alleen richten op de dagelijkse praktijk in de klas, en de bereidheid hebben om voortdurend

te streven naar kwaliteitsverbetering zouden meer uit het programma kunnen halen dan scholen waarin leerkrachten een beperkte opvatting van professionaliteit hebben.

7. *Draagvlak onder leerkrachten in de school*

Als leerkrachten zich 'eigenaar' voelen van de vernieuwing is de kans op succes groter dan wanneer voldoende draagvlak onder de leerkrachten ontbreekt. Leerkrachten voelen zich eigenaar en voelen zich verantwoordelijk wanneer zij zelf de innovatie hebben geïnitieerd of een belangrijke rol spelen in de vormgeving, adoptie, planning, uitwerking en uitvoering van de verandering.

Omgevingskenmerken

8. *Ondersteuning door de opvoeding thuis*

Op scholen in wijken met veel gezinnen die de uitgangspunten van het programma (bijvoorbeeld 'vreedzaam' conflicten oplossen) niet ondersteunen en een andere dan in het programma gepropageerde opvoedingsstijl hanteren, bestaat de kans dat het programma minder succesvol zou kunnen zijn dan in wijken waarin de gezinsopvoeding de pedagogische principes van het programma wel ondersteunt. En als kinderen uit gezinnen komen waar al veel aandacht wordt besteed aan prosociaal gedrag kan het programma wellicht weinig toevoegen.

9. *De cultuur van de straat*

In een wijk waar de cultuur op straat haaks staat op de doelen van het programma, en veel negatieve rolmodellen voorhanden zijn, zou het effect van het programma belemmerd kunnen worden. Als er op de school ook activiteiten worden uitgevoerd gericht op de ouders op professionals in de directe omgeving van de school die ook met de kinderen van de school in aanraking komen (buurthuis, sportclubs, e.d.), dan zou het effect van het programma groter kunnen zijn dan op scholen waar dat niet gebeurt.

Programma-integriteit

10. *Vrijblijvendheid in geven van de lessen*

Als er op een school op een vrijblijvende manier wordt omgegaan met het geven van de lessen, dan zou dat een negatieve invloed kunnen hebben op het effect van het programma.

11. *Uitvoering van de teamtrainingen en de coaching van leerkrachten*

Als een school minder teamtrainingen ondergaat dan in het implementatietraject staat aangegeven, en als er geen of weinig klassenbezoeken en coachingsgesprekken plaatsvinden, dan zou dat een negatieve invloed kunnen uitoefenen op het effect van het programma.

12. *Interne stuurgroep*

Het ontbreken van de stuurgroep in de school, en daarmee van voldoende eigenaarschap, zou een negatief effect kunnen hebben op het slagen van de vernieuwing.

13. *Duur van de vernieuwing*

Indien de invoeringsfase korter zou duren dan in het implementatietraject staat aangegeven (twee jaar) zou dat het succes van de invoering kunnen belemmeren.

14. *Kwaliteit van de begeleider*

Het succes van de invoering van vernieuwingen in scholen zou beïnvloed kunnen worden door de kwaliteit van de externe trainer/adviseur.

De in dit hoofdstuk beschreven programmatheorie is van belang voor een realistisch evaluatieonderzoek (Pawson & Tilley, 1997; Rossi et al., 2004). Bij een theoriegestuurde evaluatie hoort een dergelijke programmatheorie, een theorie die aannemelijk maakt waarom het programma een antwoord is op het betreffende probleem. Of het programma daadwerkelijk een succesvol antwoord is op de vraag vanuit het onderwijsveld is nog maar de vraag. In de volgende hoofdstukken beschrijven we het vervolg van het evaluatieonderzoek naar het programma. Dit deel van het onderzoek richt zich met name op de vraag welke van de - in dit hoofdstuk besproken - potentieel werkzame ingrediënten van het programma en welke van de mogelijke contextuele factoren ook daadwerkelijk invloed hebben gehad op het succes van de implementatie van het programma in de praktijk in de ogen van de deelnemende scholen.

5 Opzet empirisch deel onderzoek

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 3 gaven we een beschrijving van De Vreedzame School en schetsten we de context waarin De Vreedzame School kon ontstaan. Hiermee werd tevens duidelijk op welke vragen vanuit het onderwijsveld en samenleving het programma antwoord moest zien te geven. We gaven in het begin van hoofdstuk 4 aan dat evaluatieonderzoek theoriegestuurd dient te zijn, en hypothesen op moet leveren omtrent de potentiële veranderingsmechanismen van het programma en de contextfactoren die van invloed kunnen zijn op het succes van een programma. Hoofdstuk 4 legde die potentiële werkzame mechanismen in het programma bloot en bracht de mogelijke van invloed zijnde contextuele factoren in beeld. Daarmee werd de eerste stap van het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School uitgevoerd.

In de komende twee hoofdstukken beschrijven we het empirische deel van het onderzoek, waarin is nagegaan welke van deze potentiële werkzame factoren en welke van de contextuele factoren daadwerkelijk een rol hebben gespeeld bij invoering van het programma op scholen. Dit empirisch onderzoek geeft tevens antwoord op de vraag naar de mate waarin de deelnemende scholen (directies en leerkrachten) vinden dat de doelen van het programma gerealiseerd zijn, en op de vraag in hoeverre het programma beklijft. In dit hoofdstuk beschrijven we de opzet van dit empirische deel. In hoofdstuk 6 bespreken we de resultaten. De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. Na een bespreking van de vraagstelling (par. 5.2) en de onderzoeksmethode (par. 5.3) wordt de opzet van de verschillende fasen in het evaluatieonderzoek uitgewerkt (par. 5.4, 5.5 en 5.6). In par. 5.7 geven we tenslotte een schematische samenvatting van de opzet van het empirische deel van het evaluatieonderzoek.

5.2 Vraagstelling

De onderzoeksvragen die met behulp van dit empirisch deel van het onderzoek beantwoord zullen worden zijn:

- Onderzoeksvraag 3: *Is er verschil in het (door de school ervaren) klas- en schoolklimaat voor en na invoering van De Vreedzame School?*
- Onderzoeksvraag 4: *Beklijft het programma: wordt het na een aantal jaren nog steeds gebruikt, en gebruikt zoals bedoeld?*
- Onderzoeksvraag 5: *Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?*

5.3 Mixed Methods-onderzoek

Om bovenstaande vragen te beantwoorden is gekozen voor een *Mixed Methods*-onderzoek, bestaande uit drie fasen:

1. De eerste fase van het onderzoek werd gevormd door een onderzoek onder 131 basisscholen die in januari 2009 al drie jaar of langer met het programma werkten (hierna te noemen 'groep bestaande scholen'). Aan de directies en enkele sleutelfiguren in de school werden twee vragenlijsten voorgelegd: de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* (zie bijlage 2) en de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* (zie bijlage 4). De eerste was een zelfevaluatie-instrument waarmee gevraagd werd naar de perceptie van het klimaat in de school en het gedrag van leerlingen en leerkrachten vóór en ná invoering van het programma. Hiermee werd de mate waarin de *doelen* van het programma (in de perceptie van de school) zijn gerealiseerd in kaart gebracht. De tweede vragenlijst bevatte deels vragen die informatie gaven over de mate waarin het programma beklijft (of de lessen nu nog gegeven worden, of er nog met mediators wordt gewerkt, e.d.) en deels vragen die informatie gaven over enkele inhoudelijke effecten van de invoering van De Vreedzame School (of er een afname van het aantal conflicten werd gepercipieerd, of er draagvlak was onder leerkrachten, leerlingen en ouders, of invoering een positief effect heeft gehad op de vaardigheden van de leerkrachten, e.d.). Deze eerste fase van het onderzoek had enerzijds tot doel onderzoeksvraag 3 en 4 te beantwoorden (en het geven van een aanzet tot het beantwoorden van onderzoeksvraag 5), en anderzijds het selecteren van vier 'succesvolle' scholen en vier 'niet-succesvolle' scholen²⁷, die centraal stonden in het tweede deel van het onderzoek.
2. De tweede fase was vooral gericht op het beantwoorden van onderzoeksvraag 5. Hierbij is gebruik gemaakt van een *case-control design*.²⁸ Een groep van vier scholen die *weinig succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School* (de *cases*) werd middels interviews vergeleken met een groep van vier scholen (de *controls*) die in de ogen van de scholen en de externe begeleider *zeer succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School*. De vier 'succesvolle' en de vier 'niet-succesvolle' scholen werden geselecteerd op basis van hun eigen percepties ten aanzien van het realiseren van de doelen van het programma (de verschillen tussen voor en na invoering van De Vreedzame School), en op basis van het oordeel van de externe trainers die de invoering hadden begeleid.
3. De derde fase van het onderzoek bestond uit de afname van de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* op een groep scholen die in september 2009 zijn gestart met de invoering van het programma (hierna te noemen 'groep startende scholen'). Het betrof een groep van 37 scholen die de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* werd voorgelegd, voorafgaande aan de start van het programma (voormeting) en een jaar na de start van de invoering (nameting).

Hieronder beschrijven we de verschillende fasen van het onderzoek meer in detail.

²⁷ Of een school succesvol is wordt in dit onderzoek bepaald door zelfevaluatie en het oordeel van de externe trainers die de invoering hebben begeleid.

²⁸ In een *case-control design* worden twee groepen met elkaar vergeleken die sterk verschillen op één kenmerk, bijvoorbeeld het optreden van een bepaalde ziekte. Vervolgens worden de *cases* en de *controls* met behulp van retrospectieve data met elkaar vergeleken ten aanzien van de 'blootstelling' aan veronderstelde oorzaken.

5.4 Eerste fase: afname vragenlijsten groep bestaande scholen

5.4.1 Instrumenten

Hieronder bespreken we achtereenvolgens de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* en de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School*.

5.4.2 Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School

De *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* is een zelfevaluatie-instrument, waarmee gevraagd is naar de perceptie van het klimaat in de school en het gedrag van leerlingen en leerkrachten vóór en ná invoering van het programma. Hiermee werd de mate waarin de *doelen* van het programma zijn gerealiseerd in de perceptie van de school in kaart gebracht.

In hoofdstuk 2 gaven we aan wat we in dit proefschrift onder burgerschapsvorming in het onderwijs verstaan: *het stimuleren van het vermogen van leerlingen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven in de democratische samenleving, te weten 1) het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving, 2) medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort, 3) omgaan met conflicten en 4) omgaan met verschillen*. In hoofdstuk 3 (par. 3.3.1) beschreven we hoe in de oude versie van De Vreedzame School deze burgerschapsdoelen terugkeerden. De drie doelen op leerlingniveau werden geoperationaliseerd in 23 items (zie tabel 5.1).

Tabel 5.1: Items Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School – eerste versie

Items	
Positief sociaal gedrag	
1	behandelen leerlingen hun klasgenoten met respect
6	troosten leerlingen elkaar als ze verdriet hebben
8	helpen leerlingen elkaar, ook al zijn zij geen vrienden
9	schelden leerlingen elkaar uit (N)
12	gedragen leerlingen zich respectvol naar medewerkers op school
13	werken en spelen leerlingen goed samen
17	pesten leerlingen elkaar (N)
Conflictoplossing	
2	komen vaak conflicten voor (N)
3	proberen leerlingen, wanneer zij iets doen wat kwetsend is, het weer goed te maken
5	zijn leerlingen in staat om eerst af te koelen bij boosheid
10	bemiddelen leerlingen bij een conflict van anderen
16	lossen leerlingen conflicten op zonder te vechten, te beledigen of elkaar te bedreigen
18	kunnen leerlingen elkaar vergeven
21	hebben leerlingen inzicht in hun eigen aandeel in een conflict
Leerlingparticipatie/actieve sociale verantwoordelijkheid	
4	hebben leerlingen invloed op beslissingen in de klas
7	wijzen leerlingen elkaar op de regels in de klas
11	hebben leerlingen een actieve rol in het verbeteren van het klimaat in de klas
14	beslissen leerkrachten zelf over de regels in de klas (N)
15	helpen leerlingen nieuwe kinderen zich geaccepteerd te voelen
19	proberen leerlingen, als zij zien dat een kind gepest wordt, het pesten te stoppen
20	kunnen leerlingen ervoor zorgen dat een klassenregel verandert als ze deze oneerlijk vinden
22	zijn leerlingen betrokken bij het oplossen van problemen op school
23	luisteren leerlingen naar elkaar in groepsdiscussies

N: items worden in de verwerking gehercodeerd

De items zijn ontleend aan bestaande instrumenten (*School as a Caring Community Profile-II* (SCCP-II)²⁹ van Lickona en Davidson (2003); *Child Development Project*³⁰ van Battistich et al., 1997), aangevuld met eigen items, verwijzend naar de drie doelstellingen van De Vreedzame School: positief sociaal gedrag, conflictoplossing en leerlingparticipatie. De vraagstelling was: “Bij ons op school:”, en gevraagd werd om op een 5-puntsschaal (van ‘helemaal niet mee eens’ tot ‘helemaal mee eens’) de eigen indruk te geven van het schoolklimaat – geoperationaliseerd in de items over het gedrag van de leerlingen - vóór de invoering van De Vreedzame School en nu, minimaal drie jaar ná de invoering van De Vreedzame School. De vragenlijst werd door de directie ingevuld en door twee andere vertegenwoordigers (‘sleutelfiguren’) van het team, zoals interne begeleiders of bouwcoördinatoren. Wie dit waren werd overgelaten aan de directies van de scholen, en was mede afhankelijk van de schoolgrootte (zie bijlage 1 voor de brief waarmee verzocht werd om deelname). Een eerste testversie van de vragenlijst is in het najaar van 2008 op drie scholen uitgetest en op basis van het commentaar bijgesteld en aangevuld. De enige wijzigingen die werden aangebracht waren wijziging in de formulering van twee items. Na factoranalyse (zie hierna) bleven 16 van de 23 items over, verdeeld over drie subschalen (zie tabel 5.2).

Tabel 5.2: Items Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School en verdeling over de subschalen

Items	subschaal		
	1	2	3
1	x		
2			
3	x		
4		x	
5	x		
6	x		
7			
8	x		
9			
10			x
11			
12	x		
13	x		
14		x	
15	x		
16			x
17			
18			
19			x
20		x	
21			x
22		x	
23			

N: items worden in de verwerking gehercodeerd

Interne structuur van de Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School

Per school is er een gemiddelde score berekend op elk item (gemiddelde van de respondenten binnen de school). Om na te gaan of er een beperkt aantal factoren onder de items ligt, werd

²⁹ beschikbaar via <http://www.cortland.edu/character/sccp-ii.htm>

³⁰ beschikbaar via http://www.devstu.org/sites/default/files/DSC_ElemSch_scales.pdf

een factoranalyse (*Maximum Likelihood analyse*) uitgevoerd op de scores van de 85 scholen op de 23 items vóór de invoering van De Vreedzame School, met een oblique rotatie (oblimin). De *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* gaf aan dat de omvang van de dataverzameling voldoende is, $KMO = .88$ (zeer hoog vlg. Field, 2009, p. 647). *Bartlett's Test of Sphericity* (Approx. Chi-Square (253) = 1196,747, $p < .000$) gaf aan dat correlaties tussen de items groot genoeg zijn voor analyse. De factoranalyse leverde vier factoren met een eigenwaarde hoger dan 1 op, die samen 59% van de variantie verklaren (zie tabel 5.3). De 10 items die het hoogst laden op de eerste factor hebben te maken met elkaar troosten, samenwerken, elkaar helpen, respectvol gedrag, e.d., samengevat onder de noemer *Positief sociaal gedrag*. Deze factor is verreweg de grootste factor, en verklaart 43% van de variantie. De 2 items die hoog laden op de tweede factor (2 en 9) hebben te maken met een *negatief sociaal klimaat*: uitschelden en veel conflicten. Deze factor verklaart 5,7% van de variantie. De vijf items die hoog laden op de derde factor hebben op één na te maken met de invloed van de leerling op het klimaat in de klas, actief verantwoordelijk zijn, een stem hebben, samengevat onder de noemer *Leerlingparticipatie*. Deze factor verklaart 6,7% van de variantie. De 3 items die hoog laden op de vierde factor (10, 11 en 16) hebben voor een deel te maken met het constructief oplossen van conflicten, samengevat onder de noemer *Conflictoplossing*. Deze factor verklaart 3,1% van de variantie. Uit de *Structuurmatrix* (zie tabel 5.3) blijkt echter dat veel items op meer dan één factor hoog laden.

Tabel 5.3: Factorloadingen bij factoranalyse uitgevoerd op de scores van de 85 scholen op de 23 items vóór de invoering van De Vreedzame School, met een oblique rotatie (oblimin).

Items vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School	Patroon coëfficiënten				Structuur coëfficiënten			
	1	2	3	4	1	2	3	4
6 troosten leerlingen elkaar als ze verdriet hebben	,851	,021	-,073	,020	,843	-,402	,223	-,460
13 werken en spelen leerlingen goed samen	,822	,002	-,014	-,051	,811	-,369	,150	-,382
12 gedragen leerlingen zich respectvol naar medewerkers	,755	-,121	-,046	,209	,778	-,383	,042	-,505
15 helpen leerlingen nieuwe kinderen zich geaccepteerd voelen	,755	,109	,248	,097	,773	-,508	,259	-,538
3 maken leerlingen het weer goed na kwetsen	,728	-,023	-,213	-,192	,754	-,579	,381	-,448
7 wijzen leerlingen elkaar op de regels in de klas	,635	,019	-,073	-,222	,727	-,362	,175	-,572
23 luisteren leerlingen naar elkaar in groepsdiscussies	,590	-,021	-,068	-,290	,721	-,270	,408	-,323
1 behandelen leerlingen hun klasgenoten met respect	,586	-,176	,016	-,196	,717	-,327	,158	-,516
18 kunnen leerlingen elkaar vergeven	,555	-,157	,112	-,037	,696	-,423	,123	-,188
8 helpen leerlingen elkaar, ook al zijn ze geen vrienden	,554	,055	,281	-,150	,679	-,295	,463	-,491
5 zijn leerlingen in staat om eerst af te koelen bij boosheid	,548	-,273	,169	-,059	,679	-,451	,300	-,385
19 proberen leerlingen pesten te stoppen	,460	-,076	-,130	-,333	,651	-,527	,275	-,606
21 hebben leerlingen inzicht in hun eigen aandeel in conflicten	,394	-,139	,106	-,283	,632	-,415	,314	-,545
9 schelden leerlingen elkaar uit	-,144	-,1014	-,065	-,014	,629	-,356	,099	-,548
2 komen vaak conflicten voor	,364	-,548	,064	-,045	,547	-,342	,509	-,374
14 beslissen leerkrachten zelf over de regels in de klas	-,145	,000	,760	,052	,331	-,938	,072	-,173
4 hebben leerlingen invloed op beslissingen in klas	,017	,046	,599	-,290	,666	-,744	,268	-,380
22 zijn leerlingen betrokken bij het oplossen van problemen	,088	,010	,450	-,223	,036	-,047	,707	-,083
17 pesten leerlingen elkaar	,324	-,284	,434	,115	,303	-,135	,675	-,450
20 kunnen leerlingen een klasseregel veranderen	,373	-,085	,376	-,062	,520	-,484	,539	-,237
11 hebben leerlingen een actieve rol in verbeteren klasklimaat	,068	-,062	,250	-,668	,317	-,163	,533	-,387
10 bemiddelen leerlingen bij een conflict	,094	-,104	,132	-,610	,501	-,301	,462	-,786
16 lossen leerlingen conflicten op zonder te vechten, beledigen	,326	-,275	,040	-,364	,485	-,321	,341	-,718
Percentage verklaarde variantie	43,0	5,7	6,7	3,1				

Extractiemethode: Maximum Likelihood. Rotatiemethode: Oblimin met Kaiser Normalization.
Factorloadingen hoger dan .40 zijn vet gedrukt en gearceerd.

Uit de *Factorcorrelatiematrix* (tabel 5.4) blijkt dat er, zoals ook al uit de *Structuurmatrix* viel op te maken, sprake is van afhankelijke factoren. Er is een redelijk sterke relatie tussen de vier gevonden factoren. Factor 3 (Leerlingparticipatie) is nog het minst afhankelijk van de andere drie.

Tabel 5.4 Correlatie tussen de factoren van de factoranalyse uitgevoerd op de scores van de 85 scholen op de 23 items vóór de invoering van De Vreedzame School, met een oblique rotatie (oblimin).

Factor	1	2	3	4
1 Positief sociaal gedrag	1,000	-,478	,272	-,503
2 Negatief sociaal gedrag	-,478	1,000	-,170	,246
3 Leerlingparticipatie	,272	-,170	1,000	-,274
4 Conflictoplossing	-,503	,246	-,274	1,000

Op theoretisch niveau is het verband tussen de factoren aannemelijk. Positief sociaal gedrag (de grootste factor) hangt samen met Negatief sociaal klimaat (de twee items die hoog laden op de tweede factor: uitschelden en veel conflicten) en met Conflictoplossing. Het is tevens te verwachten dat de items die te maken hebben met Leerlingparticipatie (de invloed van de leerling op het klimaat in de klas, actief verantwoordelijk zijn, een stem hebben) minder sterk samenhangen met de andere drie factoren.

Op basis van deze uitkomsten zijn de items geschrapt die op meerdere subschalen hoog laden, en items die inhoudelijk (qua *face validity*) minder goed zijn onder te brengen onder één exclusieve subschaal. Op die wijze zijn de items 2, 7, 9, 11, 17, 18 en 23 weggelaten, en is vervolgens een factoranalyse gedaan op basis van drie opgegeven componenten (tabel 5.5).

Tabel 5.5: Factorloadingen bij factoranalyse op basis van drie opgegeven componenten uitgevoerd op de scores van de 85 scholen op de 16 overgebleven items vóór de invoering van De Vreedzame School, met een oblique rotatie (oblimin).

Items vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School	Pattern Coefficients			Structure Coefficients		
	1	2	3	1	2	3
6 troosten leerlingen elkaar als ze verdriet hebben	,811	-,042	-,001	,851	,226	,618
13 werken en spelen leerlingen goed samen	,810	-,048	,082	,798	,209	,538
12 gedragen leerlingen zich respectvol naar medewerkers	,790	-,121	-,063	,781	,107	,639
8 helpen leerlingen elkaar, ook al zijn ze geen vrienden	,686	,346	-,145	,767	,283	,624
3 maken leerlingen het weer goed na kwetsen	,681	-,167	,224	,755	,424	,630
1 behandelen leerlingen hun klasgenoten met respect	,630	,035	,186	,710	,105	,439
5 zijn leerlingen in staat om eerst af te koelen bij boosheid	,565	,195	,190	,694	,516	,420
15 helpen leerlingen nieuwe kinderen zich geaccepteerd voelen	,481	,173	,197	,668	,378	,573
4 hebben leerlingen invloed op beslissingen in klas	,077	,742	,019	,667	,365	,658
14 beslissen leerkrachten zelf over de regels in de klas	-,136	,664	-,052	,319	,772	,284
22 zijn leerlingen betrokken bij het oplossen van problemen	,103	,477	,103	,034	,607	,046
20 kunnen leerlingen een klassereguleer veranderen	,129	,396	,377	,320	,538	,309
16 lossen leerlingen conflicten op zonder te vechten, beledigen	,377	,146	,361	,571	,111	,858
19 proberen leerlingen pesten te stoppen	,010	-,148	,894	,619	,369	,759
21 hebben leerlingen inzicht in hun eigen aandeel in conflicten	,162	,145	,608	,486	,424	,589
10 bemiddelen leerlingen bij een conflict	,103	,265	,443	,508	,544	,579
Percentage verklaarde variantie	44,2	8,5	3,7			

Extractiemethode: Maximum Likelihood. Rotatiemethode: Oblimin met Kaiser Normalization.

Factorloadingen hoger dan .30 zijn vet gedrukt en gearceerd.

De keuze voor drie componenten wordt ondersteund door de Eigenwaarden en het Eigenwaardendiagram (*scree plot*; zie bijlage 3). Bij de derde component is een knik waarneembaar. De eerste drie Eigenwaarden zijn: 7,49; 1,85 en ,968. De eerste component verklaart 44,2% van de variantie, de tweede 8,5% en de derde component 3,7%.

In tabel 5.6 is de *Factorcorrelatiematrix* opgenomen. Daaruit blijkt dat de factoren 1 en 2 een positieve, maar lage samenhang vertonen (vgl. Cohen, Manion & Morrison, 2000). Hetzelfde geldt voor de factoren 2 en 3. Tussen factor 1 en 3 is een positieve, sterke samenhang.

Tabel 5.6 Correlatie tussen de factoren van factoranalyse op basis van 3 opgegeven componenten uitgevoerd op scores van de 85 scholen op de 15 items vóór invoering van De Vreedzame School, met een oblique rotatie (oblimin).

Subschalen	1	2	3
Positief sociaal gedrag	1,000	,309	,679
Leerlingparticipatie/actieve sociale verantwoordelijkheid	,309	1,000	,287
Conflictoplossing	,679	,287	1,000

Op grond van deze analyse zijn drie subschalen gemaakt: *Positief sociaal gedrag* (items 1, 3, 5, 6, 8, 12, 13 en 15), *Leerlingparticipatie/actieve sociale verantwoordelijkheid* (item 4, 14, 20, 22) en *Conflictoplossing* (item 10, 16, 19, 21).

In totaal zijn vier items verplaatst. Item 3 (*proberen leerlingen wanneer zij iets doen wat kwetsend is, het weer goed te maken*) en 5 (*zijn leerlingen in staat om eerst af te koelen bij boosheid*) zijn verplaatst van *Conflictoplossing* naar *Positief sociaal gedrag*. Item 15 (*helpen leerlingen nieuwe kinderen zich geaccepteerd te voelen*) is verplaatst van *Leerlingparticipatie/actieve sociale verantwoordelijkheid* naar *Positief sociaal gedrag*. Het is aannemelijk dat de genoemde gedragingen vallen onder een meer algemene factor *Positief sociaal gedrag* (verklaart 44,2% van de variantie). Item 19 (*proberen leerlingen, als zij zien dat een kind gepest wordt, het pesten te stoppen*) is verplaatst van *Leerlingparticipatie/actieve sociale verantwoordelijkheid* naar *Conflictoplossing*. Hoewel in eerste instantie gezien als een operationalisatie van actieve sociale verantwoordelijkheid, kan dergelijk gedrag ook opgevat worden als een manier om een conflict op te lossen.

Interne consistentie van de subschalen

Tabel 5.7 geeft de betrouwbaarheid van de subschalen weer, gemeten met Cronbach's *alpha*.

Tabel 5.7 Interne consistentie van de subschalen van de Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School, gemeten over de afname onder de groep van 85 scholen (voor en na samen).

Subschalen	Cronbach's alpha
Positief sociaal gedrag (items: 1,3,5,6,8,12,13,15)	$\alpha = .864$
Leerlingparticipatie/actieve sociale verantwoordelijkheid (items: 4,14,20,22)	$\alpha = .656$
Conflictoplossing (items: 10,16,19,21)	$\alpha = .646$

5.4.3 Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School

In de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* werden vragen gesteld gericht op het verkrijgen van informatie over de (duurzaamheid van de) implementatie van het programma: of de lessen nu nog gegeven worden, of er nog met leerlingmediatoren wordt gewerkt, of er een

afname van het aantal conflicten was, of er draagvlak was onder leerkrachten, leerlingen en ouders, of invoering een positief effect heeft gehad op de vaardigheden van de leerkrachten, e.d. De antwoorden werden vrijwel allemaal gegeven op een 4-puntsschaal, behalve vraag 4, 6 en 14. Bij deze laatste vraag werd gevraagd een cijfer van 1 tot 10 te geven (zie bijlage 4). In tabel 5.8 zijn de vragen opgenomen.

Tabel 5.8: Items Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School

<i>Items</i>	
1	Hoeveel jaar werkt uw school nu met De Vreedzame School?
2	Gemiddeld aantal lessen van De Vreedzame School dat leerkrachten (in groep 3 t/m 8) gaven in het afgelopen schooljaar?
3	Worden de lessen in redelijke mate conform de handreiking gegeven?
4	Verschildt dat per groep? (<i>geen vierpuntsschaal</i>)
5	Wat is uw indruk ten aanzien van het aantal conflicten in de school of op het schoolplein sinds de invoering van De Vreedzame School?
6	Aantal leerlingmediatoren dat is opgeleid? (<i>geen vierpuntsschaal</i>)
7	Vindt u dat u kunt spreken over een 'vreedzame identiteit'? M.a.w., dat uw school niet alleen werkt met De Vreedzame School, maar ook een 'vreedzame school' is?
8	Is er sprake van een breed draagvlak voor de principes van De Vreedzame School bij het onderwijzend personeel van uw school?
9	Heeft u de indruk dat De Vreedzame School een positieve invloed heeft gehad op de vaardigheden en attitudes van de leerkrachten op uw school?
10	Is er ook een breed draagvlak voor de principes van De Vreedzame School bij de leerlingen van uw school?
11	Is er ook een breed draagvlak voor de principes van De Vreedzame School bij de ouders van uw school?
12	Heeft u de indruk dat De Vreedzame School ook doorwerkt in de andere levenssferen of pedagogische contexten waarin kinderen opgroeien (thuis, straat, vrije tijd)?
13	Heeft uw school in het kader van De Vreedzame School ook contacten met andere instellingen in de wijk; is er m.a.w. al sprake van een verbreding van de (pedagogische) principes van De Vreedzame School naar de wijk of buurt?
14	Wat is uw algemene indruk wat betreft de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School?

Een eerste testversie van vragenlijst is in het najaar van 2008 op drie scholen uitgetoetst en op basis van het commentaar bijgesteld en aangevuld. Dit heeft ertoe geleid dat er één vraag is toegevoegd (vraag 13, over de doorwerking van het programma naar de wijk).

Interne consistentie Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School

De *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* bevat 14 vragen. De vragen zijn verschillend van aard. Een deel van de vragen (2, 3, 4 en 6) zijn vragen die informatie opleveren over in hoeverre het programma *beklijft*. (Waarbij opgemerkt dat vraag 3 vrijwel niet werd beantwoord door de respondenten). Daarnaast zijn vragen opgenomen die zich richten op enkele inhoudelijke *effecten* van de invoering van De Vreedzame School. Het betreft de vragen 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 en 13. De betrouwbaarheid van deze schaal van acht effect-items gemeten met *Cronbach's alpha* was hoog: $\alpha = .862$.

5.4.4 Respondenten

Het onderzoek in deze eerste fase richtte zich op scholen die in januari 2009 drie jaar of langer met het programma werkten (131 basisscholen). We vroegen hen de twee hiervoor genoemde vragenlijsten (*Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* en *Vragenlijst Implementatie De*

Vreedzame School) in te vullen. Na een eerste uitnodiging en twee aanmaningen bedroeg de respons uiteindelijk 85 van de 131 scholen (65%).

Onder de 46 scholen die niet meewerkten is een kort telefonisch interview gehouden, met als doel om ook van deze groep scholen na te gaan of en hoe er nog met het programma werd gewerkt. (Zie verder hoofdstuk 6 voor de resultaten).

Van de groep van 85 basisscholen is de samenstelling van de schoolbevolking nagegaan door etniciteit en/of een laag opleidingsniveau van ouders in kaart te brengen. We namen daartoe de leerlinggewichten (uit de gegevensbestanden van het CFI) uit de oude regeling van 2005 (het jaar waarin de regeling voor het laatst van kracht was), en deelden scholen in in vier categorieën³¹: *wit-hoog opgeleid* (meer dan 50% 1.0-leerlingen), *autochtoon-laag opgeleid* (> 50% 1.25-leerlingen), *allochtoon-laag opgeleid* (meerderheid 1.9-leerlingen). Een vierde categorie bestond uit de scholen die niet in een van deze drie categorieën waren in te delen.

In tabel 5.9 is de verdeling over de vier categorieën weergegeven.

Tabel 5.9 Verdeling van de 85 scholen over de categorieën ingedeeld naar leerlinggewicht.

Categorieën	Percentage
wit-hoog opgeleid (> 50% 1.0-leerlingen)	53,8
autochtoon-laag opgeleid (> 50% 1.25-leerlingen)	1,3
allochtoon-laag opgeleid (> 50% 1.9-leerlingen)	29,5
niet in te delen in een van de drie andere categorieën	15,4

5.4.5 Analyses vragenlijsten

Van alle onderzochte scholen werd op basis van de resultaten van de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* nagegaan of er in de perceptie van de scholen een verschil was opgetreden sinds de invoering van De Vreedzame School: was er sprake van een algemene vooruitgang ten aanzien van de doelen van het programma? Dit is gemeten door eerst per school een gemiddelde score op elk item te berekenen (gemiddelde van de respondenten binnen de school), voor zowel de vragen over de situatie voor als na de invoering. Vervolgens is voor elke subschaal de gemiddelde score op alle items vóór invoering vergeleken met de gemiddelde score na invoering, en is een gemiddelde verschilscore per school berekend. Een afhankelijke t-toets (paired-samples t-test) is uitgevoerd om het verschil te toetsen tussen de gemiddelde score op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* vóór invoering van De Vreedzame School en de gemiddelde score na invoering van het programma. De t-toets is uitgevoerd op de drie subschalen afzonderlijk. De effectgrootte is berekend, waarbij een effectgrootte van .20 als klein, .50 als matig en .80 als groot werd beschouwd (Cohen, 1988).

Analyse van de verzamelde gegevens van de zelfevaluatie door de scholen met behulp van de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* en de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* bood tevens de kans om de invloed na te gaan van een aantal van de in hoofdstuk 4

³¹ Leerlingen in het basisonderwijs krijgen bij inschrijving een gewichtsfactor (scholen krijgen op basis van het gewicht van de totale leerlingenpopulatie formatie toegekend). In de tot augustus 2006 gehanteerde gewichtenregeling voor het basisonderwijs kreeg een 'gewoon' kind het gewicht 1,00, een arbeiderskind van Nederlandse afkomst (autochtone leerling van wie de beide ouders laag opgeleid zijn) het extra gewicht 1,25, en een arbeiderskind van buitenlandse herkomst 1,90 (allochtone leerling van wie beide ouders een laag opleidings- of beroepsniveau hebben). In de nieuwe gewichtenregeling krijgen leerlingen alleen nog extra gewicht op basis van het opleidingsniveau van de ouders.

geformuleerde contextuele factoren op het ervaren succes van het programma. De gegevens werden op een aantal aspecten geanalyseerd:

- *Verband tussen aantal jaren implementatie en ervaren succes*
Eerder (in hoofdstuk 4) beschreven we dat het invoeren van een verandering vraagt om voldoende tijd voor incorporatie en dat onderwijsvernieuwing in het algemeen, maar ook invoering van specifieke programma's rondom conflictoplossing en leerlingmediatie een lange adem nodig heeft. Van de groep onderzochte scholen is nagegaan of er verschil optreedt tussen scholen die korter of langer werken met het programma (hetgeen varieerde tussen de drie en de vijf jaar), waarbij de verwachting is dat er samenhang is tussen de mate van ervaren succes van de invoering van De Vreedzame School – geoperationaliseerd in de gemiddelde verschillscore op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* – en het aantal jaar dat de school werkt met het programma: hoe langer de school werkt met het programma, hoe groter het succes.
- *Verband tussen schoolgrootte en ervaren succes*
In par. 4.5.1 constateerden we een potentieel verband tussen de omvang van de school en het succes van de invoering van De Vreedzame School. Die mogelijke samenhang is nagegaan door het verband te onderzoeken tussen de schoolgrootte en de mate van ervaren succes, geoperationaliseerd in de gemiddelde verschillscore op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School*. Die samenhang zou in twee richtingen kunnen optreden: het succes van de invoering van het programma zou zowel door een te kleine als een te grote omvang van de school bedreigd kunnen worden.
- *Verband tussen achterstandswijk en ervaren succes*
In par. 4.5.3 omschreven we de mogelijk van invloed zijnde omgevingskenmerken. Het zou kunnen zijn dat het voor scholen in achterstandswijken moeilijker is om de doelen van het programma te realiseren omdat a) de kinderen wellicht met minder 'aanvangsvaardigheden' de school binnenkomen, en b) de cultuur thuis of op straat ten aanzien van conflicthantering haaks kan staan op wat in de school gepropageerd wordt. Om hier een uitspraak over te kunnen doen is het verschil tussen de scores van scholen in achterstandswijken en scholen in niet-achterstandswijken nagegaan. In dit onderzoek is ervoor gekozen om als maat voor het begrip 'een school in een achterstandswijk' het percentage allochtone leerlingen te nemen. Het percentage allochtone leerlingen is uiteraard een weergave van etniciteit, maar tegelijk ook van achterstand.³²
- *Verband tussen draagvlak onder ouders en ervaren succes*
Aansluitend bij het hiervoor genoemde mogelijk verband tussen achterstandswijk en ervaren succes, constateerden we (zie par. 4.5.3) dat onvoldoende ondersteuning van de doelen van het programma door de opvoeding thuis een potentieel belemmerende factor kan zijn voor een succesvolle invoering. Om daarover een uitspraak te doen is tevens het verband tussen de successcore en het draagvlak onder ouders nagegaan.
- *Verband tussen het geven van de lessen (aantal en al dan niet conform de handreiking) en ervaren succes*
Een potentiële werkzame factor in De Vreedzame School is, zo zagen we eerder (zie par. 4.3), de instructie die plaatsvindt middels de wekelijkse lessenserie. Als er op een school op

³² Hoewel er sprake is van een opwaartse tendens blijven de schoolprestaties van allochtone leerlingen nog steeds achter bij autochtone leerlingen, en is er verhoudingsgewijs bij allochtone gezinnen vaker sprake van armoede en sociaal-maatschappelijke problematiek (Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen & Meijer, 2011).

een vrijblijvende manier wordt omgegaan met het geven van de lessen dan zou dat het effect van het programma kunnen beïnvloeden: hoe minder lessen, en hoe minder er conform de handreiking lessen worden gegeven, hoe minder het ervaren succes.

- *Verband tussen draagvlak onder leerkrachten en ervaren succes*

In par. 4.5.2 constateerden we dat als leerkrachten zich verbonden voelen met de uitgangspunten en de doelen van het programma, zich 'eigenaar' voelen van de vernieuwing, de kans op ervaren succes groter is dan wanneer voldoende draagvlak onder de leerkrachten ontbreekt. Om die reden is ook het verband nagegaan tussen draagvlak onder leerkrachten en succes van het programma, waarbij de verwachting is: hoe meer draagvlak, hoe groter de successcore.

Met behulp van multiële regressieanalyse is nagegaan of de hierboven genoemde onafhankelijke variabelen de successcore (gemiddelde verschilcores) op de drie subschalen en op de drie subschalen gezamenlijk kunnen voorspellen.

Zoals hiervoor is aangegeven bevat de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* vragen van verschillende aard. Acht van de veertien vragen richt zich op het optreden van een aantal inhoudelijke effecten, een aantal jaren na de invoering van het programma. Nagegaan is welke van deze effecten gemiddeld meer en welke minder optraden.

De laatste vraag van de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* luidt: 'Wat is uw algemene indruk wat betreft de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School?'. Hierbij kon op een schaal van 1 tot 10 een cijfer worden gegeven (van *nauwelijks* naar *groot*). Het gemiddelde van deze gegeven cijfers is berekend en het verband is nagegaan tussen dit gemiddelde cijfer en het ervaren succes als gemeten middels het verschil tussen de voor- en nametingen op alle drie subschalen van de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School*. Van de vier vragen die gericht waren op informatie over in hoeverre het programma beklijft (vraag 2, 3, 4 en 6) bleek vraag 3 door vrijwel geen van de respondenten beantwoord te zijn, en is verder in de analyse buiten beschouwing gelaten.

5.5 Tweede fase: interviews op acht scholen

De scores van de groep van 85 scholen op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* zijn tevens gebruikt om vier 'succesvolle' scholen en vier 'niet-succesvolle' scholen te selecteren, die centraal stonden in het tweede fase van het empirisch onderzoek, dat zich met name richtte op de beantwoording van onderzoeksvraag 5, maar tevens resultaten opleverde voor beantwoording van onderzoeksvraag 3.

Hierbij is gebruik gemaakt van een *case-control design*. Een groep van vier scholen die *weinig succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School* (de *cases*) werd middels interviews vergeleken met een groep van vier scholen (de *controls*) die *zeer succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School*.³³

³³ 'Succesvol' steeds weer in de betekenis zoals eerder vermeld: op basis van de zelfevaluatie van de scholen en de beoordeling van de externe trainers.

5.5.1 Selectie van succesvolle en niet-succesvolle scholen

Bij een *case-control design* speelt het methodologische probleem van de selectie van *cases* en *controls* (Shadish, Cook & Campbell, 2002, p. 129). Om de kans op het optreden van *bias* als gevolg van de wijze van selectie van *cases* en *controls* te verminderen, zijn de volgende stappen gezet.

- Op basis van de zelfevaluatie van de scholen (de gemiddelde verschilscore op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School*, én de eindscore die de scholen gaven aan het succes van invoering van De Vreedzame School aan het eind van de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School*) zijn de tien meest succesvolle en de tien minst niet-succesvolle scholen geselecteerd.
- Nadat duidelijk was welke scholen de vragenlijsten hadden ingevuld, is aan alle Vreedzame School-trainers die betrokken waren bij de invoering van het programma op de betreffende 85 scholen gevraagd naar hun oordeel over het succes van de invoering. De externe trainer/adviseur werd gevraagd een cijfer te geven op een schaal van 1 tot 10 in antwoord op de vraag naar de *algemene indruk wat betreft de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School*. We hebben in totaal 15 trainers bereid gevonden de vraag te beantwoorden over de door hen begeleide scholen. Zo kregen we over 40 van de 85 scholen een score. Onder deze groep van 40 scholen vielen 18 van de 20 in de eerste stap geselecteerde scholen (negen 'succesvolle' en negen 'niet-succesvolle').
- Vervolgens is nagegaan of de zelfwaardering van deze negen 'succesvolle' en negen 'niet-succesvolle' scholen overeenkwam met de beoordeling door de externe trainers. Dit kwam voor 17 van de 18 geselecteerde scholen overeen.
- Uit deze groep van negen 'succesvolle' en acht 'niet-succesvolle' scholen zijn uiteindelijk vier succesvolle en vier niet-succesvolle scholen geselecteerd. Deze selectie werd in eerste instantie bepaald door de bereidheid van de betreffende scholen om deel te nemen. Hierdoor vielen er drie van de achttien scholen af, een 'succesvolle' en twee 'niet-succesvolle'. Uit de overgebleven acht 'succesvolle' en zes 'niet-succesvolle' scholen zijn vier 'succesvolle' en vier 'niet-succesvolle' scholen geselecteerd. Criterium voor die laatste selectie was de vertegenwoordiging van verschillende categorieën scholen. We wilden zoveel mogelijk verscheidenheid als het gaat om de omstandigheden waaronder en de context waarbinnen het programma werd ingevoerd. Dat betekende dat we scholen in vier categorieën zochten: achterstandswijk gemengd (laag opgeleid; gemengd 1.9 en 1.25-leerlingen), niet-achterstandswijk grote stad (wit-hoog opgeleid; meerderheid 1.0-leerlingen), achterstandswijk allochtoon (laag opgeleid; meerderheid 1.9-leerlingen) en niet-achterstandswijk in kleinere gemeenten in een meer landelijke omgeving. Tabel 5.10 laat dit in schema zien.

Tabel 5.10 Verdeling van de proefscholen

	<i>Succesvol</i>	<i>Niet-succesvol</i>
Achterstandswijk gemengd	school A	school B
Achterstandswijk allochtoon	school C	school D
Niet-achterstandswijk grote stad	school E	school F
Niet-achterstandswijk kleinere gemeente	school G	school H

5.5.2 Werkwijze en respondenten

Op de acht geselecteerde scholen zijn data verzameld door middel van interviews. Er zijn interviews afgenomen onder drie groepen: 1) schoolleiders, 2) leerkrachten, 3) leerlingen. De interviews met de schoolleiding waren soms alleen met de directeur van de school en soms met een interne begeleider of adjunct-directeur erbij. Het verzamelen van data gebeurde door middel van het stellen van vragen door de interviewer en de antwoorden die de respondenten daar op geven. Bij de interviews met de leerkrachten was er sprake van een ‘focusgroep’: het verzamelen van de data geschiedde door het stellen van een startvraag rondom een thema, waarmee een discussie en interactie onder de respondenten (4 tot 6 leerkrachten) op gang werd gebracht (zie verder hieronder).

Er is een groep interviewers samengesteld. Deze groep is drie keer bijeen geweest voor instructie over de opzet en uitvoering van de interviews. De interviewopzet is voor elke doelgroep (schoolleiding, leerkrachten en leerlingen) eerst uitgeprobeerd op een proefgroep. Deze proefinterviews zijn op film vastgelegd, en vervolgens gebruikt om de interviewopzet bij te stellen en om in één bijeenkomst de wijze van interviewen van de afzonderlijke interviewers op elkaar af te stemmen, door een aantal fragmenten samen te bespreken, met name rondom introductie en doorvragen. Een aparte bijeenkomst is gewijd aan de interviews met de leerlingen. Hierin vond training van de interviewers en afstemming over de te volgen werkwijze tussen de verschillende interviewers plaats. Naar aanleiding van de proefinterviews is één vignet afgevallen (een vignet over het verschil tussen leerlingparticipatie in school en participatie thuis) en zijn de vignetten licht bijgesteld.

Interviews met schoolleiding en leerkrachten

Er vond op elke school een interview plaats met de schoolleiding en een interview met een groep leerkrachten. Het interview met de schoolleiding vond altijd plaats met de directeur, soms samen met een intern begeleider. De groep leerkrachten bestond uit 4 tot 6 leerkrachten. De samenstelling van de groep leerkrachten werd bepaald door de verdeling over de onder-, midden- en bovenbouw. De deelnemers aan het interview moesten de invoering van het programma hebben meegemaakt.

De interviews met leerkrachten en schoolleiding waren *gestructureerde* interviews. De structuur van de interviews werd gebaseerd op het overzicht van potentiële succes- en risicofactoren (zoals samengevat in par. 4.6). In totaal bestond het interview uit 28 vragen, met bij vrijwel elke vraag een aantal ‘doorvragen’. (Zie bijlage 5a voor het volledige notatieformulier voor de moderator zoals gebruikt tijdens de interviews met leerkrachten en schoolleiding, en bijlage 5b voor de koppeling van de vragen aan het overzicht van potentiële succes- en risicofactoren).

De werkwijze tijdens het interview van de leerkrachten was als volgt: na het stellen van de vraag werd eerst aan de individuele groepsleden gevraagd om een keuze te maken uit antwoordcategorieën op een vierpuntsschaal. Dan werden de individuele keuzes vergeleken en startte het groepsgebesprek. In dit groepsgebesprek werden minimaal altijd dezelfde - vooraf gestructureerde - doorvragen gesteld. Bij elke vraag was het doel om samen consensus te produceren. Aan het eind van de bespreking van elke vraag werd dan een slotbeoordeling geformuleerd, op diezelfde vierpuntsschaal. Daarbij ging het niet zozeer om de exacte bepaling van de score als wel om een formulering waarin de meeste deelnemers zich in konden vinden.

Alle interviews zijn opgenomen op band. De interviews zijn altijd afgenomen door twee moderators. Bij de interviews met de schoolleiding bleken in alle interviews alle vragen te zijn

gesteld. Bij de interviews met de leerkrachten zijn soms vragen weggelaten in verband met de tijdsduur én in verband met het feit dat beantwoording van de vraag en discussie over het betreffende thema al in een eerdere fase van het interview (tijdens de beantwoording van een andere vraag) aan bod was geweest. Na afloop van de interviews vond transcriptie en codering plaats (zie verder par. 5.5.3).

Interviews met leerlingen

Naast de interviews met schoolleidingen leerkrachten, die vooral gericht waren op de succes- en risicofactoren bij de implementatie van de vernieuwing, zijn er interviews met leerlingen gehouden. De leerlingen waren afkomstig uit de groepen 7 en 8. Op elke school werden vier leerlingen geïnterviewd (behalve op school E waar drie leerlingen zijn geïnterviewd). In totaal zijn er dus 31 interviews afgenomen.

Het interview met de leerlingen viel uiteen in twee delen. De eerste paar vragen van het interview gingen over de doorwerking van het programma (zie bijlage 6 voor de interview-opzet). Er werden vragen gesteld over de lessen van het programma (wat ze daar van vonden, hoe vaak ze gegeven werden, waar ze over gingen, e.d.) en over waar De Vreedzame School over gaat (waar ze aan kunnen merken dat dit een 'vreedzame' school is, e.d.). Dit deel van het interview was bedoeld als aanvulling op de interviews met de directie en leerkrachten (onderzoeksvraag 3 naar de ervaren werkzaamheid van het programma).

De interviews met de leerlingen waren echter met name gericht op beantwoording van een specifiek aspect van onderzoeksvraag 5: in hoeverre de omgeving waarin de kinderen opgroeien (straat, thuis) een rol speelt bij het realiseren van de doelen van het programma (het tweede deel van het interview). Eerder (zie par. 4.5.3) identificeerden we enkele omgevingskenmerken die mogelijk invloed zouden kunnen uitoefenen op een succesvolle invoering van De Vreedzame School: de opvoedingsstijl in de gezinnen waar de leerlingen opgroeien en de cultuur van de straat (in de omgeving van de school). De interviews richtten zich om die reden met name op de verschillen tussen de opvoedingsdomeinen: school, straat en thuis. We wilden achterhalen in hoeverre er in de beleving van de leerlingen sprake was van een kloof tussen die domeinen. En indien daar inderdaad sprake van is, hoe de leerlingen daar mee omgaan. Is dat lastig voor ze? Heeft het invloed op het zich eigen maken van de gewenste competenties? Aan de directies van de scholen werd gevraagd om voor de interviews kinderen te selecteren die 'in een kloof' opgroeiden. Vooraf kregen we mondeling enige informatie van de leerkracht en/of de directeur van de school over de geselecteerde leerlingen (over hun thuissituatie en over hun gedrag en prestaties op school).

De interviews met de leerlingen vonden individueel plaats. Naast een aantal algemene vragen over de doorwerking van het programma, kregen de leerlingen vignetten voorgelegd: schetsen van situaties, aan de hand waarvan de leerling aangeeft hoe hij of zij denkt dat de personen zich in die situatie voelen, en wat hij of zij denkt dat nu zal gaan gebeuren. Tot slot werd de vraag gesteld wat hij of zij gedaan zou hebben in die situatie. Zo werd de overstap gemaakt van de hypothetische situatie in het vignet naar de eigen werkelijkheid van de leerling. De vignetten en andere vragen zijn opgenomen in bijlage 6. Eén vignet gaat over de kloof tussen school en thuis ten aanzien van de manier waarop conflicten worden opgelost. Eén vignet over de kloof tussen school en straat ten aanzien van de manier waarop conflicten worden opgelost. En één vignet handelde over het verschil tussen thuis en school als het gaat over het geven van complimenten (positieve bekrachtiging van gedrag). Deze interviews werden steeds afgenomen door één lid

van de groep interviewers. Alle interviews zijn op band opgenomen, en later uitgeschreven en gecodeerd.

5.5.3 Analyse interviews met directie en leerkrachten

Om de interviews te kunnen analyseren - ten behoeve van het beantwoorden van met name onderzoeksvraag 5 en mede onderzoeksvraag 3 - is een codeerschema gemaakt, waarmee de antwoorden van de respondenten konden worden gecodeerd. De stappen die gezet zijn om te komen tot een codeerschema waren:

- Een eerste lezing van tien interviews door de interviewers zelf. Hierbij werd alle tekst in fragmenten ingedeeld en bij elk fragment werd een samenvattend steekwoord in de kantlijn geschreven. Door middel van deze open codering ontstond een lijst met categorieën.
- Deze lijst is gelegd naast het overzicht van potentiële werkzame factoren en mogelijke contextfactoren (zie par. 4.6). Hieruit bleek dat een beperkt aantal factoren niet voorkwam in de codering van de interviewers (bijvoorbeeld: *de invloed van leeftijdgenoten en onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau*). Een groot aantal kwam wel voor, en er kwamen ook nieuwe categorieën bij, zoals: *de aanleiding voor De Vreedzame School was een behoefte aan een methode, effecten van De Vreedzame School, en strikt houden aan het programma*.
- Dit leidde tot een eerste concept van het codeerschema. Vervolgens zijn alle interviews door de onderzoeker gelezen, in fragmenten ingedeeld en gecodeerd volgens het concept-codeerschema. Op basis hiervan werd een aantal factoren uit het codeerschema weggelaten die nauwelijks bleken voor te komen, en werden nog enkele nieuwe categorieën of subcategorieën onder een bestaande categorie toegevoegd die vaak voorkwamen en die relevant waren in het licht van de onderzoeksvragen. Hieronder een overzicht van de toegevoegde categorieën (met tussen haakjes de verwijzing naar de betreffende onderzoeksvraag):
 - Aanleiding voor De Vreedzame School behoefte aan een methode (onderzoeksvraag 5: mogelijk contextuele variabele)
 - Aanleiding voor De Vreedzame School veel conflicten (onderzoeksvraag 5: relatie met de reeds bestaande categorie *veilig/onveilig schoolklimaat*; nu opgenomen niet als een potentiële bevorderende of belemmerende factor, maar als een aparte factor die informatie geeft over de aanleiding om het programma te gaan invoeren)
 - Ervaren effect van Vreedzame School (onderzoeksvraag 3)
 - Geen eenheid in team - grote verschillen gedoogd (onderzoeksvraag 5: mogelijk contextuele variabele)
 - Geen professionele cultuur - geen afspraken vastleggen (onderzoeksvraag 5: mogelijk contextuele variabele)
 - Leerkrachten betrekken De Vreedzame School niet op zichzelf (onderzoeksvraag 5: mogelijk contextuele variabele)
 - Niet de overtuiging dat dit hoort tot kerntaak van de school (onderzoeksvraag 5: mogelijk contextuele variabele)
 - Als team willen leren, ontwikkelen, veranderingsbereid (onderzoeksvraag 5: mogelijk contextuele variabele)

- Groep enthousiaste voorlopers (onderzoeksvraag 5: mogelijk contextuele variabele)
- Team met idealen (onderzoeksvraag 5: mogelijk contextuele variabele).

Zo ontstond een codeerschema met in totaal 26 categorieën gerelateerd aan bevorderende (succes)factoren, 25 codes gerelateerd aan belemmerende factoren en daarnaast nog 3 algemene categorieën (zie bijlage 7 voor het definitieve codeerschema). Dit codeerschema is dus tot stand gekomen op basis van de lijst van potentiële werkzame factoren en mogelijke contextfactoren (zie par. 4.6), gecombineerd met een eerste open codering van 10 interviews en de toepassing (en bijstelling) van het concept-codeerschema op alle interviews.

De transcripten van de interviews zijn vervolgens ingevoerd in het programma NVivo (QSR NVivo-9). Na invoering is met behulp van NVivo het codeerschema door twee beoordelaars uitgeprobeerd op één interview (met directie). In dat interview werden in totaal 43 fragmenten gecodeerd (door beide beoordelaars). Met behulp van NVivo is de *Cohen's kappa*coëfficiënt berekend, om na te gaan of de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende was. Hieruit bleek dat dit inderdaad het geval was. Tussen de twee beoordelaars bedroeg de *Cohen's kappa* 0,78. Dit betekent volgens Denzin & Lincoln (2005) dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende tot goed was.

Vervolgens zijn alle interviews door de onderzoeker gecodeerd. De tweede beoordelaar heeft nog eens 11 interviews gecodeerd (in totaal dus 12). In totaal zijn 884 tekstfragmenten door de onderzoeker gecodeerd, waarvan 715 tekstfragmenten (in acht interviews met directie en vier interviews met leerkrachten) door twee onderzoekers. In die 12 door beide onderzoekers gecodeerde interviews bedroeg *Cohen's kappa* tussen de twee beoordelaars 0,74, en daarmee was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende tot goed (vgl. Denzin & Lincoln, 2005). Per school is een overzicht gemaakt van het aantal gecodeerde categorieën. Vervolgens is een overzicht gemaakt van alle in de interviews genoemde belemmerende en bevorderende factoren. Op basis van dat overzicht zijn de succesvolle scholen vergeleken met de niet-succesvolle scholen.

Om na te gaan in welke termen scholen spraken over *effecten* van het programma - en zo (mede) een antwoord op onderzoeksvraag 3 te kunnen geven - zijn later alle fragmenten die onder 'Effect van De Vreedzame School' gecodeerd waren, nader onderverdeeld in zeven subcategorieën, te weten:

- leerlingen: positief sociaal gedrag
- leerlingen: conflicten beter opgelost/minder ruzies
- leerlingen: participatie en verantwoordelijkheidsgevoel
- leerkrachtgedrag t.a.v. kinderen
- leerkrachtgedrag t.o.v. ouders
- leerkrachtgedrag onderling
- overige.

Het betrof 37 tekstfragmenten. Deze tekstfragmenten zijn gecodeerd door twee beoordelaars. Tussen de twee beoordelaars bedroeg de *Cohen's kappa* 0,83. Dit betekent volgens Denzin en Lincoln (2005) dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bijna perfect was.

5.5.4 Analyse interviews met leerlingen

Het interview bestond uit twee delen, zoals hiervoor is aangegeven. Voor de analyse van de interviews met de leerlingen is een codeerschema ontwikkeld op basis van de genoemde onderzoeksvragen. Aansluitend bij onderzoeksvraag 3 wilden we zicht krijgen op wat het effect van De Vreedzame School was in de perceptie van de leerlingen. Daartoe werden in eerste instantie de volgende categorieën onderscheiden:

- de 'mate van vreedzaamheid' in de school
- betekenis van 'vreedzaam' voor de respondent
- domeinoverschrijdend gedrag (transfer naar andere contexten).

Om informatie te krijgen over de mogelijke invloed van een eventuele kloof tussen de verschillende opvoedingsdomeinen (een aspect van de beantwoording van onderzoeksvraag 5) werden in eerste instantie onderstaande categorieën onderscheiden:

- beleving van verschil thuis/school
- verschil tussen straatsituatie en schoolsituatie t.a.v. gedachtegoed van De Vreedzame School
- beleving van verschil straat/school.

Deze categorieën zijn op basis van een proefcodering op vier interviews uitgewerkt in een codeerschema, dat is opgenomen in bijlage 10. De transcripten van de interviews zijn ingevoerd in het programma NVivo (QSR NVivo-9). Na invoering zijn acht interviews met behulp van NVivo gecodeerd door twee beoordelaars. In de acht interviews zijn in totaal door beide onderzoekers 142 tekstfragmenten gecodeerd. Met behulp van NVivo is de *Cohen's kappa* berekend, om na te gaan of de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende was. Hieruit bleek dat dit inderdaad het geval was. Tussen de twee beoordelaars bedroeg *Cohen's kappa* 0,73. Dit betekent volgens Denzin & Lincoln (2005) dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende tot goed was. Vervolgens zijn alle overige interviews gecodeerd door de onderzoeker.

5.6 Derde fase: vragenlijsten op startende scholen

De derde fase van het onderzoek was weer gericht op het beantwoorden van onderzoeksvraag 3: *Is er verschil in het (door de school ervaren) klas- en schoolklimaat voor en na invoering van De Vreedzame School?*. Deze fase bestond uit de afname van een vragenlijst over het schoolklimaat op een groep scholen die in september 2009 zijn gestart met de invoering van het programma.

5.6.1 Instrument

Voor deze fase is dezelfde vragenlijst gebruikt als voor de groep scholen in de eerste fase van het onderzoek: de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* (zie bijlage 1). Zie par. 5.4.2 voor de interne structuur. De interne consistentie, gebaseerd op de afname onder de 13 startende scholen (die uiteindelijk meededen; zie onder), gemeten met Cronbach's *alpha*, van de drie subschalen was hoog (zie tabel 5.11).

Tabel 5.11 Interne consistentie van de subschalen van de Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School, gemeten over de afname onder de groep van 13 startende scholen.

<i>Subschalen</i>	<i>Cronbach's alpha 1^e afname</i>	<i>Cronbach's alpha 2^e afname</i>
Positief sociaal gedrag	$\alpha = .951$	$\alpha = .821$
Leerlingparticipatie/actieve sociale verantwoordelijkheid	$\alpha = .793$	$\alpha = .860$
Conflictoplossing	$\alpha = .847$	$\alpha = .740$

5.6.2 Werkwijze

De groep scholen die in september 2009 zou gaan starten met de invoering is in juli 2009 benaderd met een brief met het verzoek tot medewerking: invullen van de vragenlijst voorafgaande aan de invoering (voormeting in september 2009) en na 1 jaar (nameting in september 2010). De vragenlijst diende te worden ingevuld door de directeur en enkele sleutelfiguren in de school (zelf te bepalen door de school). In augustus 2010 ontvingen de scholen een brief met het verzoek om voor de tweede keer de vragenlijst in te vullen.

5.6.3 Respondenten

Van de 37 scholen die in september 2009 zijn gestart met invoering van De Vreedzame School werkten er uiteindelijk 13 mee (14 bij de voormeting en 13 bij de nameting).

5.6.4 Analyse

Nagegaan werd of er in de perceptie van de scholen een verschil was opgetreden na een jaar: was er sprake van een algemene vooruitgang ten aanzien van de doelen van het programma? Dit is gemeten door eerst per school een gemiddelde score op elk item te berekenen (gemiddelde van de respondenten binnen de school), zowel voor de eerste als de tweede afname. Vervolgens is voor elke subschaal en voor de drie subschalen gezamenlijk de gemiddelde score op alle items vóór invoering vergeleken met de gemiddelde score op alle items na invoering, en is een gemiddelde verschillscore per school berekend. Een afhankelijke t-toets (*paired-samples t-test*) is uitgevoerd om het verschil te toetsen tussen de gemiddelde score op de *Vragenlijst Schoolklimaat* vóór invoering van De Vreedzame School en de gemiddelde score na invoering van het programma. De t-toets is uitgevoerd op de drie subschalen gezamenlijk en op de drie subschalen afzonderlijk. De effectgrootte is berekend, waarbij een effectgrootte van .20 als klein, .50 als matig en .80 als groot werd beschouwd (Cohen, 1988).

5.7 Samenvatting opzet evaluatieonderzoek

Hieronder, in tabel 5.12, een samenvatting van de opzet van het evaluatieonderzoek in schema:

Tabel 5.12 Opzet evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School: onderzoeksvragen en bronnen.

Onderzoeksvragen	Bron
1. Wat zijn de potentiële werkzame factoren in het programma van De Vreedzame School: waarom en op welke manieren zou het programma de gewenste verandering kunnen veroorzaken?	Literatuurstudie
2. Welke verschillen in context zouden het succes van de invoering van De Vreedzame School kunnen beïnvloeden?	Literatuurstudie
3. Is er verschil in het (door de school ervaren) klas- en schoolklimaat voor en na invoering van De Vreedzame School?	<ul style="list-style-type: none"> - Afname <i>Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School</i> op 85 scholen die al 3 jaar of langer met het programma werken (retrospectief voor en na invoering; t-toets). - Afname <i>Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School</i> op 13 scholen die in schooljaar 2009/2010 zijn gestart met het programma (voor- en nameting; t-toets). - Interviews met directie, leerkrachten en leerlingen op vier succesvolle en vier niet-succesvolle scholen.
4. Beklijft het programma: wordt het na een aantal jaren nog steeds gebruikt, en gebruikt zoals bedoeld?	<ul style="list-style-type: none"> - Afname <i>Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School</i> op 85 scholen die al 3 jaar of langer met het programma werken (retrospectief). - Telefonische enquête onder 46 non-responssscholen.
5. Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?	<ul style="list-style-type: none"> - Interviews met directie, leerkrachten en leerlingen op vier succesvolle en vier niet-succesvolle scholen. - Analyse <i>Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School</i>: m.b.v. multi-pele regressieanalyse is nagegaan of de successcore (gemiddelde verschilcores) op de drie subschalen en op de drie subschalen gezamenlijk voorspeld werden door: <ul style="list-style-type: none"> - <i>aantal jaren implementatie</i> - <i>schoolgrootte</i> - <i>achterstandswijk</i> - <i>draagvlak onder ouders</i> - <i>het geven van de lessen (aantal en al dan niet conform de handreiking)</i> - <i>draagvlak onder leerkrachten</i>

6 Resultaten empirisch deel onderzoek

‘Vroeger, zeg maar, deze school in groep 5, hadden we ook vaak ruzie met elkaar. (...) En in de loop van de jaren werd het ook steeds beter. En er zit ook een jongen in onze klas die vroeger werd gepest, en daarna, nu, schiet iedereen meer met hem op. Hij doet ook mee met voetballen. We moeten hem ook, hij is een beetje, hij heeft een beetje overgewicht, en dan, we mogen, soms gaan we ook springtouwen, en eerst durfde hij niet, en toen gingen we hem allemaal aanmoedigen, en toen sprong hij gewoon die springtouw in. En hij ging niet in het midden staan, maar sprong erin. En toen haalde hij iets met tien of zo. En toen springde ik ook met hem mee. Dat was best wel leuk. Maar, als het op een andere school die geen Vreedzame School was gegaan, dan wist ik zeker dat het niet zo was gebeurd. Want dat hebben we ook, we hebben ook veel geleerd van De Vreedzame School.’ (leerling school B).

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de resultaten van de verschillende onderdelen van het empirisch deel van het onderzoek. We bespreken de resultaten aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

- onderzoeksvraag 3: *Is er verschil in het (door de school ervaren) klas- en schoolklimaat voor en na invoering van De Vreedzame School?* (par. 6.2);
- onderzoeksvraag 4: *Beklijft het programma: wordt het na een aantal jaren nog steeds gebruikt, en gebruikt zoals bedoeld?* (par. 6.3);
- onderzoeksvraag 5: *Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?* (par. 6.4).

6.2 Onderzoeksvraag 3: verschil in ervaren klas- en schoolklimaat

Voor de beantwoording van onderzoeksvraag 3 putten we uit verschillende bronnen. In de eerste plaats het verschil tussen de scores van de groep van 85 bestaande scholen op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* voor en na invoering. In de tweede plaats is gekeken naar de gemiddelde score van deze groep scholen op de vragen naar de ervaren effecten in de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School*. Aan het eind van deze tweede vragenlijst hebben de scholen een cijfer gegeven aan de mate van succes van invoering. We berekenden het gemiddelde cijfer en het verband tussen de gegeven cijfers en de gemiddelde verschillcores op de subschalen van de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School*. Daarnaast is het verschil berekend tussen de scores op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* tussen de voor-

en na-meting op de groep ‘nieuwe’ scholen. En tot slot geven we enkele resultaten uit de interviews met leerkrachten, directies en leerlingen op vier ‘succesvolle’ en vier ‘niet-succesvolle’ scholen, die te maken hebben met door hen ervaren effect van het programma.

6.2.1 Vragenlijst Schoolklimaat: verschil tussen voor en na invoering bestaande scholen

In tabel 6.1 zijn de resultaten van de afhankelijke t-toets opgenomen. De t-toets laat op alle drie subschalen afzonderlijk een statistisch significant verschil zien. De gemiddelde score ná invoering van De Vreedzame School is significant hoger dan de gemiddelde score vóór invoering van de Vreedzame School. De effectgrootte is bij alle subschalen groot (Cohen, 1988).

Tabel 6.1: Gemiddelde scores van de groep van 85 bestaande scholen op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* vóór invoering en de gemiddelde scores ná invoering van het programma, en het resultaat van de afhankelijke t-toets.

Schalen	<i>M</i> vóór invoering	<i>M</i> na invoering	<i>t</i>	<i>p</i> -waarde	effectgrootte
subschaal 1 (Positief sociaal gedrag)	2,98 (SD=.53)	4,01 (SD=.33)	16,686	< .000	eta squared = .77 r = .87
subschaal 2 (Leerlingparticipatie)	2,59 (SD=.53)	3,75 (SD=.43)	17,153	< .000	eta squared = .78 r = .88
subschaal 3 (Conflictoplossing)	2,38 (SD=.49)	3,94 (SD=.40)	22,178	< .000	eta squared = .86 r = .92

6.2.2 Resultaten vragen naar ervaren effecten Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School

Met behulp van de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* is middels een aantal vragen gevraagd naar het optreden van een aantal inhoudelijke effecten, een aantal jaren na de invoering van het programma. In tabel 6.2 zijn de gemiddelde scores van de groep van 85 bestaande scholen op de vragen over deze inhoudelijke effecten opgenomen, waarbij de antwoordcategorieën op een vierpuntsschaal varieerden van nee (1), enigszins (2), grotendeels (3) tot volledig (4). Alleen voor vraag 5 (afname aantal conflicten) waren de antwoordcategorieën: sterke stijging (1), lichte stijging (2), lichte afname (3) en sterke afname (4).

Tabel 6.2: Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor de groep bestaande scholen op de vragen naar de ervaren effecten in *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* (n = 85).

vraag	<i>M</i>	<i>SD</i>
5 afname aantal conflicten	3,49	,47
8 draagvlak onder het onderwijzend personeel	3,32	,55
10 draagvlak onder leerlingen	3,04	,46
7 ‘vreedzame identiteit’	2,88	,54
9 een positieve invloed op vaardigheden en attitudes van de leerkrachten	2,86	,59
11 draagvlak onder ouders	2,65	,51
12 doorwerking naar andere pedagogische contexten waarin kinderen opgroeien (thuis, straat, vrije tijd)	2,06	,56
13 verbreding van de (pedagogische) principes van het programma naar de wijk of buurt.	1,67	,72

De hoogste scores betreffen de afname van het aantal conflicten, het draagvlak onder onderwijzend personeel en het draagvlak onder leerlingen. De laagste scores betreffen de verbreding van het programma naar de wijk en de doorwerking naar andere contexten.

Als we tevens kijken naar de frequentieverdelingen (bijlage 8) blijkt dat 81% van de scholen vindt dat er grotendeels tot volledig sprake is van een 'vreedzame identiteit'. En dat het overgrote deel van de scholen vindt dat De Vreedzame School een positieve invloed heeft gehad op de vaardigheden en attitudes van leerkrachten (15% volledig, 64% grotendeels, en 20% enigszins). Uit de frequentieverdelingen blijkt tevens de geringe doorwerking in andere pedagogische contexten (slechts 22% van de scholen vindt dat er grotendeels of volledig sprake is van doorwerking) en dat er nauwelijks sprake is van verbreding naar de wijk: slechts 16% van de scholen vindt dat daar grotendeels of volledig sprake van is.

6.2.3 Verband tussen successcore en indruk van mate van succes

De laatste vraag van de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* luidt: 'Wat is uw algemene indruk wat betreft de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School?'. Hierbij kon op een schaal van 1 tot 10 een cijfer worden gegeven (van *nauwelijks* naar *groot*). Het gemiddelde van deze gegeven cijfers bedroeg 7.38. De laagste score was 4.5 en de hoogste 10. Er is een positief verband tussen de zelf gegeven cijfers van de scholen op de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* en het succes als gemeten middels het verschil tussen de voor- en nametingen op de *Vragenlijst Schoolklimaat*. Het verband is sterk tussen de zelf gegeven cijfers op de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* en de gemiddelde verschil-scores (op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School*) op subschaal 1 en 3, en op de gemiddelde verschilscore van de drie subschalen samen. Er is sprake van een matig positief verband tussen de zelf gegeven cijfers op de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* en de gemiddelde verschilscore op subschaal 2 (vgl. Cohen, 1988):

- subschaal 1 (*Positief sociaal gedrag*): $r = .554, p < .000$
- subschaal 2 (*Leerlingparticipatie*): $r = .483, p < .000$
- subschaal 3 (*Conflictoplossing*): $r = .508, p < .000$
- drie subschalen samen: $r = .579, p < .000$.

6.2.4 Vragenlijst Schoolklimaat: verschil tussen voor en na invoering startende scholen

Ook voor de groep startende scholen blijkt op de *Vragenlijst Schoolklimaat* een statistisch significant verschil tussen de gemiddelde score van de meting vóór invoering van De Vreedzame School en de gemiddelde score van de meting een jaar na de invoering. In tabel 6.3 zijn de resultaten van de afhankelijke t-toets opgenomen. De t-toets laat op alle drie subschalen afzonderlijk een statistisch significant verschil zien. De effectgrootte is voor de eerste twee subschalen matig, bij de subschaal Conflictoplossing groot (Cohen, 1988).

Tabel 6.3: Gemiddelde scores van de groep van 13 startende scholen op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* vóór invoering van De Vreedzame School en een jaar ná invoering, en het resultaat van de afhankelijke t-toets.

<i>Schalen</i>	<i>M</i> 0-meting	<i>M</i> 1-meting	<i>t</i>	<i>p-waarde</i>	<i>effectgrootte</i>
subschaal 1 (Positief sociaal gedrag)	3,47 (SD=.56)	3,87 (SD=.32)	2,472	.029	eta squared = .36 r = .60
subschaal 2 (Leerlingparticipatie)	3,03 (SD=.53)	3,61 (SD=.46)	4,072	.002	eta squared = .60 r = .77
subschaal 3 (Conflictoplossing)	2,84 (SD=.39)	3,51 (SD=.51)	5,464	< .000	eta squared = .71 r = .84

6.2.5 Interviews met directies en leerkrachten

Op de acht geselecteerde scholen zijn gestructureerde interviews afgenomen met directie, leerkrachten (vier tot zes per school) en leerlingen (vier per school). De interviews waren met name gericht op beantwoording van onderzoeksvraag 5: welke van de potentiële bevorderende en belemmerende factoren een rol hebben gespeeld bij de invoering van De Vreedzame School (zie par. 6.4). De interviews leverden echter ook gegevens op over de door de leerkrachten en schoolleiding ervaren effecten van het programma. In het codeerschema werd een categorie 'effect van De Vreedzame School' opgenomen. Deze categorie werd onderverdeeld in zeven subcategorieën. In tabel 6.4 is een overzicht gegeven van de frequentie waarmee de onderscheiden categorieën werden genoemd in de interviews.

Tabel 6.4: Frequenties van uitspraken naar subcategorieën t.a.v. het effect van De Vreedzame School in de interviews met directies en leerkrachten

<i>Categorie</i>	<i>succesvolle scholen</i>				<i>totaal succesv.</i>	<i>niet-succesvolle scholen</i>				<i>totaal niet-succesv.</i>	<i>totaal</i>
	<i>school A</i>	<i>school C</i>	<i>school E</i>	<i>school G</i>		<i>school B</i>	<i>school D</i>	<i>school F</i>	<i>school H</i>		
leerlingen: positief sociaal gedrag	2	3	2	4	11	2	2	2	1	7	18
leerlingen: minder conflicten	1	1	1	5	8	3	0	1	3	7	15
leerlingen: meer participatie	2	1	0	1	4	0	0	0	0	0	4
leerkrachtgedrag t.a.v. kinderen	2	2	0	3	7	3	0	1	0	4	11
leerkrachtgedrag t.o.v. ouders	0	1	0	1	2	1	0	0	0	1	3
leerkrachtgedrag onderling	1	1	0	2	4	0	0	0	0	0	4
overige	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	2
totaal	8	10	3	17	38	9	2	4	4	19	57

In de interviews met de directies en leerkrachten werd op alle scholen - zowel op de succesvolle (zie de gearceerde kolom in de linkerhelft van tabel 6.4) als op de niet-succesvolle (zie de gearceerde kolom in de rechterhelft van tabel 6.4) - aangegeven dat er door het programma veranderingen hebben plaatsgevonden. Op succesvolle scholen twee keer zoveel (38 keer) als bij niet succesvolle scholen (19 keer). De meeste veranderingen betreffen het gedrag van de leerlingen, met name positief sociaal gedrag (11 + 7 keer genoemd) en conflictoplossing (8 + 7 keer genoemd).

Ter illustratie enkele citaten:

“Veranderingen? Enorm veel. Klimaat is volkomen anders. Was een jungle, nu veilig voor iedereen; kinderen voelen zich gehoord en gezien; hebben een stem; gedragen zich verantwoordelijk.” (categorie 1 en 3; fragment uit interview directie school C, een succesvolle school).

“Een collega werkt op twee scholen en - zij kan het ook vergelijken - die vond ook dat de kinderen heel erg goed met elkaar omgingen en zich goed hielden aan bepaalde afspraken en al heel goed konden verwoorden wat er aan de hand was als er een conflict was. Daar stond ze heel erg van te kijken. Dat is wel grappig.” (categorie 1; fragment uit interview leerkrachten school E, een succesvolle school).

“Het hele erge begin heb ik niet meegemaakt, maar ook nu kijk ik wel eens terug van jemig, wat een hel was het eigenlijk en nu is het zo rustig.” (categorie 1; fragment uit interview leerkrachten school C, een succesvolle school).

“En dat dacht ik net ook nog van, er gaat tijd inzitten, in die lessen. Maar die tijd verdient zich, heb je eigenlijk, verdien je zelf terug, omdat er geen conflictsituaties meer zijn. Want anders was je echt begin van de middag, na het speelkwartier, bezig met conflict oplossen. (...) En dat heb je nu eigenlijk niet meer. (...) Toen we die stagiaire hier hadden, stagiaire in groep 8. En die moest in de loop van het jaar drie conflict situaties beschrijven voor een opdracht. Die kwam er terug met één. Toen zei die leraar: ‘Je moest er drie hebben.’ Toen zei ze: ‘Er gebeurt helemaal niks.’ Toen zei hij: ‘In welke groep sta je dan?’ ‘Groep 8.’ ‘Ja’, zegt hij, ‘kom op, hé.’ Maar ze zegt: ‘Er is écht niks gebeurd in het hele jaar.’ Er was maar één keer een voorval geweest.” (categorie 2; fragment uit interview leerkrachten school G, een succesvolle school).

“Nou een heel ander schoolklimaat, anders omgaan met elkaar, socialer, respectvoller.” (categorie 1; fragment uit interview leerkrachten school A, een succesvolle school).

“Door De Vreedzame School hebben we een hart voor de hele school en voor alle kinderen van de hele school. Doordat alle afspraken door de hele school gedragen worden, kan ik als groep 3-leerkracht tegen een groep 8-leerling zeggen van ‘hé, zo gedraag je je niet’, en dan zou die groep 8-leerling nooit zeggen van ‘hé, je bent mijn juf niet’. En dat heb ik op andere scholen wel heel anders meegemaakt. Dat is gewoon een hele cultuurverandering en dat ieder kind weet hoe het moet.” (categorie 1 en 4; fragment uit interview leerkrachten school A, een succesvolle school).

“Maar eigenlijk iedereen was unaniem over het effect dat De Vreedzame School teweeg heeft gebracht om gewoon goed les te kunnen geven. Dus dat was wel heel duidelijk.” (categorie 1; fragment uit interview directie school E, een succesvolle school).

Het programma greep blijkbaar in de ogen van leerkrachten en directies in op het gedrag van leerlingen. Wat vooral genoemd wordt door de respondenten is dat kinderen zich rustiger en verantwoordelijker gedragen, respectvoller met elkaar omgaan, zich beter aan afspraken houden, dat er veel minder conflictsituaties zijn, dat kinderen zaken beter kunnen verwoorden en dat oudere kinderen zich ook laten aanspreken door leerkrachten van jongere groepen. Met als resultaat (voor de leerkrachten) een beter klimaat om les te kunnen geven. Wat beduidend minder genoemd wordt: kinderen verantwoordelijkheid geven, laten meedenken, een stem geven, verantwoordelijkheid voor gemeenschapstaken. Van de drie doelen van het programma op leerlingniveau (leerlingen gaan op een zorgzame en positieve manier met elkaar om; leerlingen lossen conflicten constructief op; leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor elkaar

en voor de gemeenschap) worden met name de eerste twee door de leerkrachten en directies benoemd, en de laatste doelstelling minder. Verder wordt in de interviews met leerkrachten en directies ook redelijk vaak gesproken over het effect van het programma op het gedrag van leerkrachten ten opzichte van de kinderen, waarbij dit vaker optreedt bij succesvolle (7 x) dan bij niet-succesvolle scholen (4 x).

6.2.6 Interviews met leerlingen

De interviews met de leerlingen hadden, zoals eerder aangegeven, een tweeledig doel. Ze waren bedoeld om zicht te krijgen op de doorwerking van het programma op het niveau van de leerlingen, maar vooral om inzicht te krijgen in twee van de genoemde contextuele factoren die mogelijk van invloed kunnen zijn op het door leerlingen ervaren effect van het programma: de ondersteuning van de doelen van het programma door thuis en de cultuur op straat. In deze paragraaf gaan we in op het eerste doel: de doorwerking van het programma op het niveau van de leerlingen. (In par. 6.4.3 diepen we de tweede doelstelling van de interviews met de leerlingen uit).

Tabel 6.5: Frequenties van de genoemde categorieën in (het eerste deel van) de interviews met leerlingen

Categorie	succesvolle scholen				totaal succesv.	niet-succesvolle scholen				totaal niet-succesv.	totaal
	A	C	E	G		B	D	F	H		
wat is vreedzaam – minder conflicten	35	26	8	31	100	5	1	3	6	15	115
wat is vreedzaam - mediators	18	13	6	14	51	3	0	4	6	13	64
wat is vreedzaam - lessen	5	5	12	5	27	1	4	8	8	21	48
wat is vreedzaam - aardig doen	15	8	1	11	35	2	1	1	1	5	40
wat is vreedzaam - gemeenschapstaken	0	0	7	0	7	0	6	6	7	19	26
wat is vreedzaam - inspraak	4	1	4	1	10	0	1	1	1	3	13
wat is vreedzaam - overigen	8	5	1	7	21	1	0	0	0	1	22
mate van vreedzaam - positief sociaal gedrag	3	2	17	2	24	1	11	13	14	39	63
mate van vreedzaam - participatie	0	0	7	0	7	0	5	5	6	16	23
mate van vreedzaam - mediators	1	1	7	1	10	1	5	7	7	20	30
mate van vreedzaam - lessen wisselend	15	8	21	11	55	1	10	13	17	41	96
mate van vreedzaam - lessen altijd	10	10	0	10	30	3	0	0	0	3	33
domeinoverschrijdend gedrag thuis	2	0	4	2	8	0	1	1	3	5	13
domeinoverschrijdend gedrag op straat	9	3	0	7	19	0	0	0	0	0	19

Uit tabel 6.5 blijkt dat De Vreedzame School voor leerlingen vooral gaat over conflictoplossing. Met name bij de succesvolle scholen geven leerlingen op de vraag wat voor hen een ‘vreedzame school’ is, als antwoord dat daar conflicten worden opgelost, dat er minder ruzies zijn en dat er gebruik wordt gemaakt van leerlingmediators.

De vragen naar de ‘mate van vreedzaam’ gaan over de eigen school. Dus niet zozeer over wat kinderen denken dat De Vreedzame School is, maar meer wat er in hun eigen school anders zou zijn als de school niet met De Vreedzame School zou werken. Wat daar het meest wordt genoemd valt onder de noemer ‘positief sociaal gedrag’: een leuke sfeer, aardig doen tegen elkaar, leren omgaan met elkaar, elkaar niet buitensluiten. Eén leerling gaf aan dat de leerkrachten nu tegen alle leerlingen iets durven zeggen en niet alleen tegen hun eigen klas,

hetgeen bijdraagt aan de vermindering van de handelingsverlegenheid van leerkrachten, met name van de leerkrachten van de groepen uit de onderbouw ten opzichte van de leerlingen van de bovenbouw.

Interessant is wat niet, of in veel mindere mate genoemd werd: een stem krijgen, meer verantwoordelijkheid bij kinderen, meedenken, gemeenschapstaken. Het duidt er op dat van de drie doelen van het programma op leerlingniveau (leerlingen gaan op een zorgzame en positieve manier met elkaar om; leerlingen lossen conflicten constructief op; leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor elkaar en voor de gemeenschap) de eerste twee goed door de leerlingen worden herkend, en de laatste doelstelling veel minder. Dit sluit aan bij wat we in de vorige paragraaf concludeerden naar aanleiding van de interviews met leerkrachten en directies. Een andere conclusie is dat er in de perceptie van de leerlingen op de scholen wisselend wordt omgegaan met het geven van de lessen. Uit de antwoorden van de leerlingen is op te maken dat de lessen op niet-succesvolle scholen minder consequent in alle groepen gegeven worden dan op succesvolle scholen.

Tenslotte valt op dat op drie van de vier succesvolle scholen bij sommige leerlingen sprake is van domeinoverschrijdend gedrag op straat. Op niet-succesvolle scholen is er geen enkele leerling die aangeeft dit gedrag op *straat* te (willen) vertonen. Hoewel het maar om weinig leerlingen gaat, lijkt deze bevinding een aanwijzing te geven dat de school (middels een programma) invloed uit kan oefenen op het gedrag en de attitude van kinderen op straat. Domeinoverschrijdend gedrag *thuis* wordt zowel door leerlingen van succesvolle als niet-succesvolle scholen genoemd.

6.2.7 Beantwoording onderzoeksvraag 3

Onderzoeksvraag 3 kan bevestigend worden beantwoord: in de perceptie van de directies en de leerkrachten van de scholen (de groep van 85 scholen die in retrospectief terugkeken op de situatie voorafgaande aan invoering van het programma) is er sprake van een significant verschil in het schoolklimaat en het gedrag van leerlingen (de mate waarin de doelen van het programma zijn gerealiseerd) vóór en na de invoering van De Vreedzame School. Dit geldt voor alle drie subschalen (*Positief sociaal gedrag*, *Leerlingparticipatie*, en *Conflictoplossing*). Het succes als gemeten middels het verschil tussen de voor- en nametingen op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* wordt bevestigd door het cijfer dat de respondenten geven aan de mate van succes van invoering van het programma.

Ook voor de groep startende scholen, waarbij een voor- en nameting is verricht, blijkt dat er in de perceptie van de scholen sprake is van een significant verschil in het schoolklimaat en het gedrag van leerlingen (de mate waarin de doelen van het programma zijn gerealiseerd) vóór en na de invoering van De Vreedzame School. Ook hier geldt dat voor alle drie subschalen (*Positief sociaal gedrag*, *Leerlingparticipatie*, en *Conflictoplossing*). Uit de interviews met zowel de directies en leerkrachten als met de leerlingen komt het beeld naar voren dat met name de doelen van het programma *positief sociaal gedrag* en *conflictoplossing* worden gerealiseerd, en de doelstelling *leerlingparticipatie* in mindere mate.

Scholen die al drie jaar of langer met het programma werken, rapporteren sinds de invoering van het programma een lichte tot sterke afname van het aantal conflicten. Zij constateren tevens een breed draagvlak onder onderwijzend personeel en onder leerlingen. Van verbreding van het programma naar de wijk en doorwerking naar andere contexten is volgens de respondenten

beduidend minder sprake. De interviews met de leerlingen lijken een aanwijzing te geven dat op succesvolle scholen kinderen eerder bereid zijn hun verworven competenties ook in te zetten in andere contexten, zelfs op straat.

Leerkrachten geven op grote schaal in de interviews aan dat het programma volgens hen effect heeft op het gedrag van leerlingen. Leerlingen gedragen zich rustiger en verantwoordelijker, gaan respectvoller met elkaar om, houden zich beter aan afspraken, hebben minder conflicten, verwoorden zaken beter en laten zich beter aanspreken door leerkrachten van jongere groepen. Met als resultaat (voor de leerkrachten) een beter klimaat om les te kunnen geven.

6.3 Onderzoeksvraag 4: beklijft het programma?

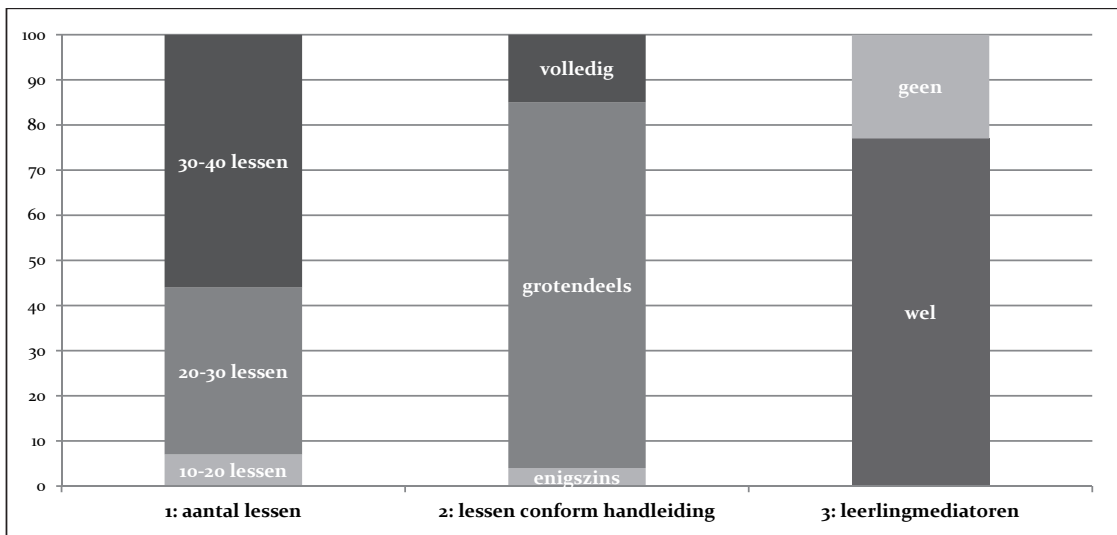
Onderzoeksvraag 4 luidde: *Beklijft het programma: wordt het na een aantal jaren nog steeds gebruikt, en gebruikt zoals bedoeld?* De antwoorden van de groep van 85 bestaande scholen op de vragen in de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* geven een indruk van de werking van het programma na een aantal jaren, en worden hieronder grafisch weergegeven. Daarnaast is er onder de non-responsscholen een kort telefonisch interview afgenomen, om zo van alle 131 scholen (die in januari 2009 drie jaar of langer met het programma werkten) een indruk te krijgen van de doorwerking van het programma op de lange termijn.

6.3.1 Resultaten Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School

In figuur 6.1 is de frequentieverdeling weergegeven van de antwoorden op de drie vragen over het beklijven van het programma na een aantal jaren. Bij de omzetting van de frequentieverdeling naar een grafiek zijn voor de vragen 2 en 3 (*gemiddeld aantal lessen* en *lessen conform handreiking*) na middeling per school de volgende categorieën gebruikt: scores tussen 0 en 1.49 werden opgeteld en samengenomen in antwoordcategorie 1; de scores tussen 1.5 en 2.49 werden opgeteld en samengenomen onder antwoordcategorie 2; de scores tussen 2.5 en 3.49 werden opgeteld in antwoordcategorie 3; de scores van 3.5 en hoger werden samengenomen onder antwoordcategorie 4.

Uit figuur 6.1 blijkt dat op 56% van de scholen na drie jaar of langer nog alle lessen (36 lessen per jaar) worden gegeven. Samen met de scholen die 20 lessen of meer per jaar geven, bedraagt het percentage 93%. Zes scholen (7%) geven aan dat ze minder dan 20 lessen per jaar geven. Er zijn geen scholen (0%) die geen lessen meer geven. De lessen blijken, volgens de respondenten, grotendeels tot volledig conform de handreiking te worden gegeven (81% grotendeels en 15% volledig). Een zeer klein percentage (4%) geeft aan de lessen enigszins volgens de handleiding te geven. Er zijn geen scholen (0%) die aangeven dat de lessen niet volgens de handreiking worden gegeven. Ruim driekwart van de scholen (77%) werkt naar eigen zeggen (nog) met leerlingmediatoren en 23% van de scholen geeft aan niet met leerlingmediatoren te werken.

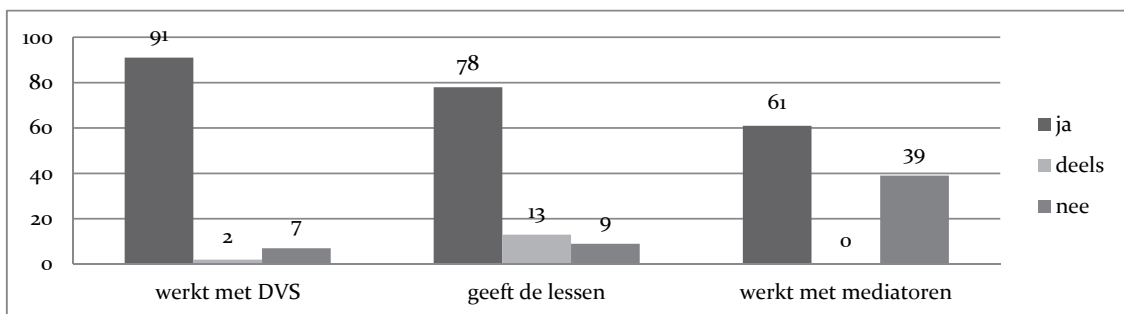
Figuur 6.1 Percentage scholen waarvan de leerkrachten (in groep 3 t/m 8) gemiddeld een bepaald aantal lessen gaven in het afgelopen schooljaar (vraag 1); waarvan de leerkrachten de lessen conform de handreiking gaven (vraag 2) en het percentage scholen dat wel of niet werkt met leerlingmediatoren (vraag 3).



6.3.2 Non-responsscholen

Om onderzoeksvraag 4 te kunnen beantwoorden wilden we ook weten of de scholen die niet wilden meewerken aan het onderzoek (46 van de 131 scholen) nog met het programma werkten. Onder deze 46 scholen is een kort telefonisch interview gehouden. Er werden drie vragen gesteld: 1) *werkt de school nog met het programma?*; 2) *worden de lessen nog gegeven?*; 3) *wordt er (nog) met leerlingmediatoren gewerkt?* In figuur 6.2 zijn de antwoorden van de scholen in grafische vorm weergegeven.

Figuur 6.2 Non-responsscholen



Uit de groep non-responsscholen geven 42 van de 46 (91%) aan dat ze nog met het programma werken. Het grootste deel van de scholen geeft aan dat ze de lessen van het programma nog geven (78% wekelijks, 13% niet meer wekelijks), en 4 van de 46 scholen (9%) geven aan dat ze de lessen niet meer geven. Op de vraag of de lessen nog volgens de handreiking worden gegeven, antwoordt 81% van de scholen grotendeels en 15% volledig. En 61% van de scholen werkt met leerlingmediatoren.

6.3.3 Beantwoording onderzoeksvraag 4: Beklijft het programma?

Onderzoeksvraag 4 kan op basis van het bovenstaande grotendeels bevestigend worden beantwoord. Het percentage scholen (van de groep van 85 scholen die de vragenlijst invulden) dat na drie jaar of langer nog zegt de lessen te geven (20 lessen of meer per jaar) is 93%. Zeven procent van de scholen geeft aan dat ze tussen de 10 en 20 lessen per jaar geven en geen enkele school geeft de lessen niet meer. Ook van de groep non-responsscholen geeft een grote meerderheid aan de lessen van het programma nog te geven na drie jaar of langer (78% wekelijks, 13% niet meer wekelijks). Van alle aangeschreven scholen zeggen slechts vier scholen de lessen niet meer te geven. De lessen blijken ook, aldus de scholen, redelijk volgens de handleiding te worden gegeven (81% van de scholen grotendeels en 15% volledig). En het percentage scholen, van alle 131 scholen die in januari 2009 drie jaar of langer werkten met het programma, dat naar eigen zeggen werkt met leerlingmediatoren is 71%.

Het lesprogramma van De Vreedzame School bestaat uit 36 lessen per jaar. De constatering dat van de groep van 85 onderzochte scholen slechts zes scholen (7%) aangeven minder dan 20 lessen per jaar te geven, en geen enkele school aangeeft géén lessen meer te geven, leidt tot de conclusie dat het programma in het algemeen beklijft. Van de vier scholen die aangeven de lessen niet meer te geven is middels een telefonisch onderzoek onder de directies nagegaan wat de oorzaak was. Bij drie van de vier scholen bleek het programma door de vorige directeur aan het team opgelegd te zijn, en met het vertrek van de directeur verdween ook het programma. Bij de vierde school was de oorzaak niet zo duidelijk.

6.4 Onderzoeksvraag 5: bevorderende en belemmerende factoren

Om onderzoeksvraag 5 (*Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?*) te beantwoorden zijn ook verschillende bronnen gebruikt: de data verzameld met de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* (par. 6.4.1), de data verzameld door middel van de interviews met schoolleiding en leerkrachten op de vier succesvolle en vier niet-succesvolle scholen (par. 6.4.2) en de data verzameld door middel van de interviews met de leerlingen (par. 6.4.3).

6.4.1 Resultaten regressieanalyse

Met behulp van multiële regressieanalyse is nagegaan of een aantal variabelen (die met de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School* in kaart zijn gebracht) de successcore (gemiddelde verschilcores) op de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* kunnen voorspellen. De onafhankelijke variabelen die in deze analyse zijn betrokken zijn (zie voor de verantwoording par. 5.4.5):

- duur (aantal jaren dat de school al werkt met het programma)
- percentage allochtone leerlingen
- schoolgrootte
- gemiddeld aantal lessen dat leerkrachten gaven in het afgelopen schooljaar
- worden de lessen in redelijke mate conform de handreiking gegeven
- draagvlak bij het onderwijzend personeel
- draagvlak bij de ouders.

Een multivariate multi-pele regressieanalyse met de zeven genoemde variabelen als predictoren van de gemiddelde successcore op de drie subschalen samen laat zien dat de zeven onafhankelijke variabelen de successcore significant voorspellen ($F = 2,83$; $df = 7/68$). De zeven variabelen leveren samen een significante bijdrage: 22,6% van de variantie in de successcore wordt verklaard door de variabelen.

Multi-pele regressieanalyse met de zeven genoemde variabelen als potentiële predictoren van de successcore op de drie subschalen afzonderlijk laat zien dat twee van de zeven onafhankelijke variabelen op de subschaal Leerlingparticipatie de successcore significant voorspellen (zie tabel 6.6). De variabele *Aantal jaren implementatie* levert een significante, unieke bijdrage: 32,5% van de variantie wordt verklaard door het aantal jaren implementatie als er gecontroleerd wordt voor de variantie verklaard door alle andere variabelen. De variabele *Lessen volgens handreiking* levert een significante bijdrage: 23,8% van de variantie wordt verklaard door het volgens de handreiking geven van de lessen als er gecontroleerd wordt voor de variantie verklaard door alle andere variabelen. Dit betekent dat er aanwijzingen zijn dat hoe meer jaren er sinds de invoering van De Vreedzame School zijn verstreken, en hoe meer de lessen volgens de handreiking gegeven worden, hoe meer er (in de perceptie van de school) sprake is van leerlingparticipatie en actieve sociale verantwoordelijkheid.

Tabel 6.6 Samenhang tussen kenmerken van de interventie en de gemiddelde verschijscore op de drie subschalen afzonderlijk (multi-pele regressieanalyse)

Onafhankelijke variabelen	subschaal 1 Positief sociaal gedrag			subschaal 2 Leerlingparticipatie			subschaal 3 Conflictoplossing		
	Beta	t	P-waarde	Beta	t	P-waarde	Beta	t	P-waarde
Draagvlak leerkrachten	,260	1,907	,061	,145	1,132	,261	,127	,926	,358
Lessen volgens handreiking	,156	1,258	,213	,238	2,044	,045	,211	1,706	,093
Aantal jaren implementatie	,158	1,242	,218	,325	2,708	,009	,204	1,627	,108
Percentage 0.9-leerlingen	,114	,938	,352	,051	,448	,656	,011	,089	,929
Schoolgrootte	,012	,098	,922	,051	,450	,654	,027	,226	,822
Extra vraag 2: aantal lessen	-,039	-,322	,749	-,059	-,521	,604	,066	,539	,592
Extra vraag 11: draagvlak ouders	-,012	-,089	,929	,121	,955	,343	,082	,608	,545

6.4.2 Resultaten interviews schoolleiding en leerkrachten

Inleiding

Op de acht geselecteerde scholen zijn gestructureerde interviews gehouden met directie, leerkrachten (vier tot zes per school) en leerlingen (vier per school). De interviews met de *directie* en met de *leerkrachten* staan centraal in deze paragraaf. De resultaten van de interviews met de *leerlingen* worden in par. 6.4.3 besproken. In bijlage 9 is van alle scholen een korte kenschets gegeven.

In tabel 6.7 hieronder is een overzicht gegeven van het aantal keer dat een bevorderende of belemmerende factor in de interviews met de directies en de leerkrachten is genoemd.

Tabel 6.7 Overzicht frequentie van belemmerende en bevorderende factoren op succesvolle en niet-succesvolle scholen

Belemmerende factoren	succesvolle scholen					totaal succesv. scholen	niet-succesvolle scholen				totaal niet-succesv.
	school A	school C	school E	school G	school B		school D	school F	school H		
B1 Een onveilig schoolklimaat	2	0	0	1	3	2	3	1	2	8	
B2 Een veilig schoolklimaat	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	
B3 Onvoldoende draagvlak leerkrachten	0	0	0	0	0	8	2	1	3	14	
B4 Lage verwachtingen van leerlingen	0	0	0	0	0	1	2	1	1	5	
B5 Beperkte opvatting professionaliteit leerkrachten	0	0	0	0	0	2	0	1	2	5	
B6 Vrijblijvendheid in omgaan met lesprogramma	0	0	0	0	0	6	8	4	8	26	
B7 Kwaliteit aansturing door schoolleiding matig	0	0	0	0	0	10	2	3	5	20	
B8 Geen professionele cultuur	0	0	0	0	0	1	4	0	1	6	
B9 Onvoldoende kwaliteit leerkrachten	0	0	0	0	0	0	2	0	3	5	
B10 Te weinig zeggenschap leerkrachten bij invoering	0	0	0	0	0	5	0	1	0	6	
B11 Teveel zeggenschap leerkrachten bij invoering	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	
B12 Geen ondersteunende condities voor leerkrachten	0	0	0	0	0	0	0	4	2	6	
B13 Geen eenheid in team	0	0	0	0	0	0	2	0	6	8	
B14 Onvoldoende integratie in dagelijks handelen	0	0	0	0	0	5	0	0	0	5	
B15 Onvoldoende gelegenheid oefenen verantwoordelijkheid	0	0	0	0	0	4	1	0	2	7	
B16 Andere opvoedingsstijl in gezinnen	4	1	3	3	11	15	6	0	3	24	
B17 Weinig activiteiten gericht op ouders	0	0	0	0	0	7	1	0	2	10	
B18 De cultuur van de straat haaks op doelen	2	1	1	1	5	5	5	0	0	10	
B19 Matige kwaliteit van externe trainer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B20 Leerkrachten betrekken programma niet op zichzelf	0	0	0	0	0	2	5	4	7	18	
B21 Team mist bevoegenheid en idealen	0	0	0	0	0	0	3	1	1	5	
B22 Training en coaching leerkrachten niet belangrijk	0	0	0	1	1	1	0	0	1	2	
B23 Niet expliciet uitdragen van waarden programma	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
B24 Geen of te weinig voorlopers aanwezig	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B25 Als team niet gericht op willen ontwikkelen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Totaal	8	2	4	6	20	74	49	23	50	196	
Bevorderende factoren aantal keer genoemd bij:	school A	school C	school E	school G	totaal succesv. scholen	school B	school D	school F	school H	totaal niet-succesv.	
S1 Een veilig schoolklimaat	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
S2 Een onveilig schoolklimaat	0	0	0	1	1	0	2	0	1	3	
S3 Goed draagvlak bij leerkrachten - gemotiveerd	3	2	3	2	10	0	0	2	0	2	
S4 Hoge verwachtingen van leerlingen	3	0	3	2	8	1	1	1	0	3	
S5 Uitgebreide opvatting professionaliteit leerkrachten	3	0	5	2	10	0	0	0	0	0	
S6 Strikt houden aan het lesprogramma	4	1	1	3	9	1	0	1	0	2	
S7 Goede aansturing door schoolleiding	10	3	4	4	21	0	1	1	0	2	
S8 Professionele cultuur – afspraken nagekomen	3	0	2	2	7	0	0	0	0	0	
S9 Hoge kwaliteit leerkrachten	2	0	4	1	7	0	0	1	0	1	
S10 Voldoende inspraak, zeggenschap bij invoering	1	1	2	2	6	0	0	0	0	0	
S11 Ondersteunende condities voor leerkrachten	1	0	1	0	2	0	1	0	0	1	
S12 Team op één lijn – schoolleiding bewaakt	1	0	0	3	4	0	0	0	0	0	
S13 Integratie Vreedzame School in dagelijks handelen	2	0	5	0	7	0	0	1	0	1	
S14 Veel gelegenheid lln. oefenen verantwoordelijkheid	3	0	1	4	8	0	0	1	0	1	
S15 Ouders ondersteunen opvoedingsstijl programma	0	1	0	0	1	0	0	2	0	2	
S16 Veel activiteiten gericht op ouders	2	3	3	3	11	0	0	0	0	0	
S17 Cultuur op straat in overeenstemming met programma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
S18 Goede externe trainer	2	0	3	1	6	0	0	1	2	3	
S19 Leerkrachten betrekken programma op zichzelf	7	1	6	1	15	0	0	0	0	0	
S20 Team bevoegen, team met idealen	1	0	3	2	6	0	0	0	0	0	
S21 Training en coaching leerkrachten gezien als belangrijk	2	0	1	1	4	1	0	0	0	1	
S22 Expliciet uitdragen van waarden programma	2	0	2	4	8	1	0	0	0	1	
S23 Groep enthousiaste voorlopers aanwezig	4	3	1	0	8	0	0	0	0	0	
S24 Als team willen leren - ontwikkelen	1	0	0	3	4	0	0	0	0	0	
S25 Conflictoplossing en mediatie als centraal thema	1	0	1	0	2	1	2	1	0	4	
S26 Instructie in de klas - lessenserie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Totaal	58	15	51	41	165	5	8	12	3	28	

(vetgedrukt = 4 keer of vaker genoemd)

Tabel 6.7 laat zien dat op succesvolle scholen slechts 20 keer een belemmerende factor werd genoemd, terwijl dat bij niet-succesvolle scholen 196 keer het geval was. De vier meest genoemde belemmerende factoren bij niet-succesvolle scholen zijn: *vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma* (26 keer genoemd), *kwaliteit aansturing door schoolleiding matig of te weinig* (20 keer), *leerkrachten verbinden zich niet met het programma - geen modelgedrag* (18 keer) en *onvoldoende draagvlak onder leerkrachten* (14 keer). Ook de factor *andere opvoedingsstijl in de gezinnen waar de leerlingen opgroeien* is veel genoemd, maar het verschil tussen succesvolle (11 keer) en niet-succesvolle scholen (24 keer) is niet zo groot als bij de andere veel genoemde factoren. Datzelfde geldt voor de potentieel belemmerende factor *de cultuur op straat staat haaks op de doelen van De Vreedzame School* (10 keer bij niet-succesvolle en 5 keer bij succesvolle scholen).

Ook bij de bevorderende factoren zien we een groot verschil tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen. Uit de tabel blijkt dat bij de succesvolle scholen 165 keer een bevorderende factor werd genoemd, en bij niet-succesvolle scholen 28 keer. De meest genoemde bevorderende factoren bij succesvolle scholen zijn: *een goede aansturing door schoolleiding* (21), *leerkrachten verbinden zich aan het programma (betrekken het op zichzelf; vertonen modelgedrag)* (15), *veel activiteiten gericht op ouders* (11), *goed draagvlak bij leerkrachten* (10) en *een uitgebreide opvatting over professionaliteit bij leerkrachten, grote betrokkenheid bij beleid* (10).

Hieronder gaan we nader in op de belangrijkste verschillen. Het gevaar hierbij bestaat dat er te snel gegeneraliseerd wordt naar overkoepelende kenmerken van de invoering op succesvolle scholen en op niet-succesvolle scholen. Als iets duidelijk werd uit de interviews is het wel dat elke school een eigen verhaal heeft: de initiator van de invoering van het programma verdwijnt na een jaar, de informele macht op een school van enkele 'langzittende' leerkrachten, de druk van ouders op academische prestaties, de nieuwbouw die jarenlang energie opslokt, de fusie van twee totaal verschillende scholen, enzovoort. Het zijn deze idiosyncrasieën die het uiteindelijke resultaat van De Vreedzame School mede bepalen, en die niet altijd in de frequenties van de coderingen zijn terug te vinden.

Met inachtneming van deze kanttekening gaan we hieronder in op de factoren die, zowel bij de belemmerende factoren bij niet-succesvolle scholen als bij de bevorderende factoren bij succesvolle scholen, het meest werden genoemd: de rol van de schoolleiding, het draagvlak onder leerkrachten, de vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma en de mate waarin leerkrachten het programma op zichzelf betrekken. Waar we nader ingaan op de factor 'vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma' besteden we ook aandacht aan een verwante factor: de uitgebreide dan wel beperkte opvatting over professionaliteit. Tenslotte besteden we aandacht aan een factor die ook vaak genoemd werd, maar alleen bij de bevorderende factoren bij succesvolle scholen: de activiteiten met ouders. Hierbij komt ook de (frequent genoemde) andere opvoedingsstijl in gezinnen aan bod.

Interviews schoolleiding en leerkrachten: Rol van de schoolleiding

In de interviews wordt verhoudingsgewijs erg vaak gesproken over de rol van de schoolleiding. In directe zin: *goede aansturing door schoolleiding* (S7) wordt 23 keer genoemd (waarvan 21 keer door respondenten uit succesvolle scholen), en een *matige aansturing door schoolleiding* (B7) wordt 16 keer genoemd (waarvan alle 16 door niet-succesvolle scholen).

“Een grote drive bij het management en de dragende mensen in de school, (...) waarbij, denk ik, toch wel de directeur een sleutelrol heeft om dat steeds weer aan de orde te stellen.” (fragment uit interview met leerkrachten school G; succesvolle school)

Maar ook in indirecte zin keert de rol van de schoolleiding terug in de analyse, zoals bij de factor *vrijblijvendheid in het omgaan met het programma* (B6: 24 keer genoemd, louter bij niet-succesvolle scholen; S6, *strikt houden aan het programma*: 11 keer genoemd, waarvan 9 keer door succesvolle scholen).

“Dat moet de directeur doen. (...) Hoe hou je daar zicht op? Dan moet je mensen gaan controleren. Maar dat gebeurde dus niet.” (fragment uit interview met leerkrachten school H; niet-succesvolle school)

In de beginfase van de invoering bij school H was er geen directeur, maar werd het proces aangestuurd door een collega, die niet toekwam aan klassenbezoeken of een andere vorm van controle. Daarna kwam er een directeur die zich er niet mee bemoeide:

“Nee, die hield zich er überhaupt niet mee bezig. Nee, kijk, je kunt twee visies hebben op je collega's. Je kunt zeggen 'Jullie zijn professionals, jullie doen dat, het wordt jullie opgedragen, dus doe je het. Punt. Ik hoef het niet te controleren'. Maar je kunt ook denken van 'mensen hebben toch een soort support nodig'. En sommige mensen hebben wel controle nodig, (...), dan zullen ze een stapje harder lopen.” (fragment uit interview met leerkrachten school H; niet-succesvolle school)

De rol van de schoolleiding speelt ook bij een andere vaak genoemde factor (26 keer): *draagvlak onder leerkrachten* (B3, *onvoldoende draagvlak*: 14 keer genoemd louter bij niet-succesvolle scholen; S3, *goed draagvlak*: 12 keer genoemd, waarvan 10 keer bij succesvolle scholen). We komen er hieronder op terug.

Evenzeer is de rol van de schoolleiding in het geding bij een aantal andere vaak genoemde factoren, zoals: *professionele cultuur* (B8/S8: in totaal 13 keer genoemd, waarbij 6 keer als belemmerende factor louter bij niet-succesvolle scholen, en 7 keer als bevorderende factor louter bij succesvolle scholen), *bewaking van de eenheid in team door schoolleiding* (B13/S12: 8 keer als belemmerende factor louter bij niet-succesvolle scholen en 4 keer als bevorderende factor louter bij succesvolle scholen) en *opvatting over professionaliteit van leerkrachten* (B5: 5 keer genoemd louter bij niet-succesvolle scholen; S5: 10 keer genoemd louter bij succesvolle scholen).

De rol van de schoolleiding uitte zich ook, aldus de leerkrachten, in het beleid ten aanzien van het personeel:

“De Vreedzame School heeft een reinigend effect gehad. Het was duidelijk: dit was onze keuze, en als die niet bij je paste, dan hoorde je hier niet. (...) De mensen die weerstand hadden waren vooral de mensen die meer van het frontaal lesgeven waren, autoritair. Ze geloofden ook niet in allochtone kinderen. (...) Alle mensen die negatief liepen te doen, die zijn weggegaan of weggestuurd. (...) Er bleven mensen over die echt gingen voor deze aanpak. En de twijfelaars die werden uiteindelijk overtuigd.” (fragment uit interview met leerkrachten school C; succesvolle school)

“Het was lastig om personeel te krijgen. De schoolleiding pakte wie ze maar te pakken kon krijgen, of mensen die op een andere school boventalig waren.” (fragment uit interview met leerkrachten school D; niet-succesvolle school)

Samenvattend lijkt de rol van de schoolleiding van cruciaal belang voor een succesvolle invoering van het programma. Op succesvolle scholen werd die rol met name ingevuld als: zorgen voor een goed evenwicht tussen topdown-aansturing en draagvlak creëren onder leerkrachten, eenheid binnen het team bewaken, vrijblijvendheid in het omgaan met het programma tegengaan, aansturing van de vernieuwing, zorgen voor een professionele cultuur en het bewaken van het nakomen van afspraken.

Interviews schoolleiding en leerkrachten: Draagvlak onder leerkrachten

Uit de interviews blijkt dat draagvlak een sleutelbegrip is (B3; S3). De uit de literatuur bekende wetenschap (zie hoofdstuk 4) dat indien leerkrachten zich verbonden voelen met de uitgangspunten en de doelen van een programma, zich ‘eigenaar’ voelen van de vernieuwing, de kans op succes groter is dan wanneer voldoende draagvlak onder de leerkrachten ontbreekt, wordt bevestigd door de interviews. Eigenaarschap ontstaat, zo zagen we in hoofdstuk 4, als leerkrachten zelf de innovatie hebben geïnitieerd of een belangrijke rol spelen in de vormgeving, adoptie, planning, uitwerking en uitvoering van de verandering. Een vergelijking tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen laat een duidelijk onderscheid zien:

“Ze (directeur; LP) heeft toen gezegd dat dit een programma was dat we allemaal moesten dragen, dat het anders niet ging werken. Als iemand het er niet mee eens was, dan zouden we het niet doen. We hebben er echt met zijn allen heel bewust voor gekozen.” (fragment uit interview met leerkrachten school A; succesvolle school)

“Ons werd verteld: ‘dit gaan we doen, hier is de map’. Nou wij hadden toen zoiets van: ‘ik dacht het even niet’. Het was helemaal niet van ‘goh, hoe ervaren jullie het, en welke ideeën hebben jullie’. Hij (directeur; LP) had het veel meer met ons samen moeten invoeren.” (fragment uit interview met leerkrachten school B; niet-succesvolle school)

In school E was een goede mix van topdown-sturing en draagvlak bij leerkrachten (S7; S10). De toenmalige directeur en een lid van het managementteam waren de ‘kartrekkers’. Zij stelden voor om De Vreedzame School te gaan invoeren en er was van meet af aan, aldus de leerkrachten, een redelijk draagvlak. Er waren wel bij enkele leerkrachten bedenkingen, maar er was een duidelijke keus door de directie gemaakt die door het team werd omarmd:

“Ja, er zijn wel bezwaren geweest, maar de reactie was: ‘Nee, De Vreedzame School wordt niet aan getornd.’ Dat gesprek heb ik nog met de directeur toen wel gehad, omdat ik dat ter discussie stelde, en hij zei: ‘Nee, zo gaan we het doen en daar hebben we geen discussie over.’ Dus in feite, was je wel gedwongen er in mee te gaan. Maar ik had niet de indruk dat we gedwongen werden hoor. Ik had wel de indruk dat we allemaal ervoor gingen. We hebben gewoon met z’n allen afgesproken dat we het zouden doen. Ik heb niet het gevoel dat ik gedwongen was om ergens een handtekening te zetten.” (fragment uit interview met leerkrachten school E; succesvolle school)

De interviews lieten tevens zien dat draagvlak bij leerkrachten beïnvloed werd door de relatie van de directeur met het team (aspect van B7):

“De directeur zei in die tijd: ik heb dit zo beslist en zo gaan we het doen, en helemaal niet van goh, hoe ervaren jullie het? Het werd ook vanuit het bestuur opgelegd. Het moest, en dat was ook de wisselwerking tussen directie en team, dat wij zoiets hadden van: ‘ik dacht het even niet’. Het gevolg is dat we de hakken in het zand zetten.” (fragment uit interview met leerkrachten school B; niet-succesvolle school)

In sommige gevallen was het draagvlak direct aanwezig, bleek het programma van meet af aan passend bij de overtuigingen van leerkrachten en was er direct sprake van een grote affiniteit (S19):

“En daarbij kwam ook dat heel veel mensen - en dat geldt ook voor mij - echt iets hadden van ‘dit past ook helemaal bij mij’. Want dan kun je het ook alleen maar gaan doen. Heel veel dingen had ik zoiets van ‘Ja, zo werk je toch met kinderen? Dat is toch je omgang?’ (...) En ik denk dat (...) dát ook één van de redenen is waarom het wel of niet slaagt, of het bij je persoonlijk past.” (fragment uit interview met leerkrachten school G; succesvolle school)

Maar uit de interviews werd tevens duidelijk dat draagvlak – indien niet bij voorbaat aanwezig – ook kan ontstaan. Daarbij speelden verschillende interventies een rol. Eén daarvan was de aanwezigheid van een groep enthousiaste voorlopers in het team (S23) die succeservaringen konden laten zien aan de andere collega-leerkrachten. Maar ook de druk vanuit de schoolleiding met een duidelijke visie (S7; S22):

“Het heeft ook te maken met de voortrekkers die het grote geheel in de gaten houden. Laten zien hoe het verankerd ligt in de school, in de maatschappij. Dan breng je iedereen op een hoger niveau. Laten zien waarom het belangrijk is.” (fragment uit interview met leerkrachten school C; succesvolle school)

Ook de training (S21) werd bij succesvolle scholen enkele malen genoemd als een factor die bijdroeg aan het ontstaan van draagvlak:

“Ik denk niet dat je zomaar kunt zeggen van ‘Hier heb je de map, ga het maar doen’. Ik denk dat dat niet werkt. (...) Omdat het dan niet teambreed gedragen wordt. Je moet daar zó met elkaar over praten. Dat je ook een ander hoort zeggen waarom dit zo belangrijk is. Je moet het je helemaal eigen maken, voor zover het je nog niet eigen is, die manier van omgaan met kinderen.” (fragment uit interview met leerkrachten school G; succesvolle school)

Samenvattend bevestigen de interviews dat de kans op succes groter is als er voldoende draagvlak onder de leerkrachten bestaat. Draagvlak blijkt niet altijd vooraf al aanwezig te hoeven zijn, maar kan ook gaandeweg ontstaan. Daarbij speelt de aanwezigheid van een groep enthousiaste voorlopers in het team een rol, maar ook de druk vanuit de schoolleiding met een duidelijke visie en tevens de training van de leerkrachten tijdens de invoering.

Interviews schoolleiding en leerkrachten: Vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma

Een ander groot verschil tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen betrof de mate waarin er bij het invoeren werd vastgehouden aan het programma. Op succesvolle scholen werd het programma strikt gevolgd, waar er op niet-succesvolle scholen vaker op een *vrijblijvende* manier met het programma werd omgegaan (B6; S6):

“Nou, tijdens het invoeringsproces was het een heel strak schema, dat we volgden. Je moet er eerst echt inkomen. In het begin hebben we het nauwkeurig gevolgd, en nu we er wat langer mee werken komen er dingen van jezelf bij. In het begin echt strak volgens het boekje.” (fragment uit interview met leerkrachten school A; succesvolle school)

“Misschien om de terminologie, het inpassen in het rooster, misschien niet uitdagend genoeg. Bijvoorbeeld het begroeten bij de deur, dat moet iedere keer opnieuw geïnitieerd worden. Bij de deur staan, regeltjes, elke keer gaat het weer weg... sommigen moeten er nu ook met de haren bijgetrokken worden, ik weet niet waarom het zo moeizaam verloopt, maar dat was tijdens de invoering precies zo.” (fragment uit interview met leerkrachten school B; niet-succesvolle school)

In succesvolle scholen was er vaker sprake van een cultuur van het bewaken van de gemaakte afspraken (S6; S8):

“En we gaan het controleren! (...) In het begin was het heel streng. Dan werd gevraagd of je het gedaan had. Zo niet, dan moest je het uitleggen. (...) Dat zorgde ook wel eens voor irritatie.. maar het was ook een stok achter de deur. (...) De mensen die het niet deden hadden een probleem. Je moest het heel snel wel weer gaan doen, het was een schande als je het niet deed. (...) En er werd wel gevraagd, waarom lukt het je niet, we helpen je ook als het je niet lukt, etc. Maar ja, als je het niet had gedaan moest je dat echt gaan zeggen, het werd een ongeschreven code, je deed het gewoon en anders vroeg je om hulp.” (fragment uit interview met leerkrachten school C; succesvolle school)

“Kijk, in het begin hebben we het heel strak gevolgd, maar nu kun je het wat makkelijker aanpassen. (...) In het begin had ik er gewoon aversie tegen, omdat het zo, het moest elke keer wel op schema blijven.” (fragment uit interview met leerkrachten school E; succesvolle school)

Terwijl bij bijvoorbeeld school D leerkrachten in hoge mate zelf konden bepalen hoe strikt ze met het programma om konden gaan:

“We deden het niet zo letterlijk als we voorgeschoteld kregen. We hadden er al heel snel onze kanttekeningen bij gezet en gedacht van ‘als we het zo doen, halen we dan het programma onderuit, of kan het ook op de manier die wij prettiger vinden? En behaal je dan toch de resultaten die je wilt behalen?’ Op die manier hebben we het er wel steeds over gehad. Er waren ook een aantal dingen waar mensen hun hakken van in het zand zetten. De petjes zijn bijvoorbeeld nooit ingevoerd hier.” (fragment uit interview met leerkrachten school D; niet-succesvolle school)

Vooruitlopend op de interpretatie van de resultaten, lijkt het erop dat op niet-succesvolle scholen vaker dan op succesvolle scholen een professionele cultuur ontbreekt. Leerkrachten

konden 'koning in hun eigen klas zijn', en zo bleven de verschillen in overtuigingen en daarmee samenhangend de verschillen in motivatie en enthousiasme voor De Vreedzame School bestaan. Die vrijblijvendheid leidde er toe dat op niet-succesvolle scholen sommige leerkrachten de lessen wel gaven, maar andere niet. Op die manier werd de visie van het programma niet door de school als geheel sterk uitgedragen. Overigens bleek ook dat op twee van de succesvolle scholen niet in alle groepen de lessen nog werden gegeven, maar – zo blijkt uit de interviews – daar was wel sprake van een bewuste keuze. Op deze scholen worden de lessen in de onderbouw nog strikt volgens de map gegeven, maar wordt dat in de bovenbouw losgelaten. Het accent ligt dan in de bovenbouw meer op mediatie, en op het integreren van het geleerde in de dagelijkse praktijk.

Een factor die samenhangt met het voorgaande is de ook vaak genoemde factor *uitgebreide (S5) of beperkte (B5) opvatting over professionaliteit van leerkrachten* (S5: 10 keer genoemd als bevorderende factor bij succesvolle scholen, en 0 keer bij niet-succesvolle scholen; B5: 5 keer op niet-succesvolle scholen). Op succesvolle scholen zien we dat leerkrachten betrokken zijn of (door de directie) nadrukkelijk betrokken worden bij het beleid:

“Als locatieleider werden we er wel heel erg bij betrokken, het werd zeven man sterk, dat scheelt nogal. Er waren voorstellen, en dat werd gewaardeerd. (...) En er was een stuurgroep. En in elk team kon er iemand in de stuurgroep en die waren samen met de directie het beleid aan het maken.” (fragment uit interview leerkrachten school C; succesvolle school).

“In algemeen was er veel sturing van directie, maar in het MT had je de locatieleiders die meedachten. En leerkrachten werden wel uitgenodigd om mee te denken. Er ontwikkelde zich een grote betrokkenheid bij beleid, ook door te laten zien waar we mee bezig waren en naar toe wilden.” (fragment uit interview directie school C; succesvolle school)

“De leerkrachten moeten we vaak om half zes nog de deur uitjagen. Het zijn mensen met heel veel ambitie. Altijd op hun vrije dagen terugkeren.(...) Dus mensen met héél veel inzet.” (fragment interview directie school G; succesvolle school).

“Ja, een enorme betrokkenheid bij het beleid. We doen niets zonder elkaar goed te informeren. We zijn een hele kleine school, we willen gewoon met elkaar die kar trekken.” (fragment uit interview directie school A; succesvolle school).

Samenvattend zien we een groot verschil tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen ten aanzien van de mate waarin er bij het invoeren werd vastgehouden aan het lesprogramma. Op succesvolle scholen werd het programma strikt gevolgd, was er vaker sprake van een professionele cultuur, terwijl op niet-succesvolle scholen er vaker op een vrijblijvende manier met het programma werd omgegaan.

Interviews schoolleiding en leerkrachten: Leerkrachten betrekken het programma op zichzelf

Een ander belangrijk verschil dat opdoemt uit de interviews betreft de mate waarin leerkrachten het programma op zichzelf betrekken, modelgedrag vertonen, en de daarmee verband houdende integratie van De Vreedzame School in het dagelijks handelen van leerkrachten (S13; S19; B14; B20). De Vreedzame School wordt op school C gezien als een 'professionele leefwijze'.

Het kleurt het dagelijkse professionele handelen in allerlei sociale situaties. Het gaat niet louter om de lessen, of alleen maar over conflictoplossing. Een van de leerkrachten:

“Kort gezegd kun je zeggen dat we het wel een kans wilden geven, want we wisten het zelf ook niet en de cursus zelf was echt verrassend. Dus dan zie je dingen die echt wat zouden kunnen zijn en dan ga je er mee aan de slag en dan krijgt het vanzelf diepgang. Nu zie ik ook bij nieuwe leerkrachten dat het in het begin echt nog heel oppervlakkig is, dat verandert kinderen hun hart echt nog niet. Zo gaat het in het begin. Je volgt de handleiding etcetera, maar dat het een ‘way of life’ moet zijn duurt gewoon langer, dat moet je inmasseren.” (fragment uit interview met leerkrachten school C; succesvolle school)

Op niet-succesvolle scholen vond die integratie van de principes van het programma in het alledaagse leven in de school en in het handelen van de leerkrachten veel minder plaats:

“Het bleef bij een lesje. Zo hadden we bijvoorbeeld schoolregels opgesteld die met uitroeptekens erachter in de gang kwamen te hangen. Dat brak De Vreedzame School af. Niks democratisch, zo moest het.” (fragment uit interview met leerkrachten school B; niet-succesvolle school)

Die verbinding van het eigen gedrag en de eigen identiteit van de leerkrachten met het programma (S19; B20) trad op succesvolle scholen opmerkelijk vaker op dan op niet-succesvolle scholen. Hoewel de leerkrachten op niet-succesvolle scholen wel de zin van het programma benoemen (*“Het geeft je handvatten”*) komt uit de interviews naar voren dat er slechts een ‘beperkte’ opvatting van De Vreedzame School werd omarmd. Men geeft aan dat het *‘wel prettig is om een jargon te hebben dat kinderen kennen’*. Maar de lessen zijn al gauw *‘niet altijd even leuk’*, en bevatten teveel herhaling. Die worden dan ook niet consequent elke week gegeven in alle groepen. Zoals een van de leerkrachten het verwoordde: *“Daar gaat ook niemand dood van, hoor, als er eens een keer een les niet gedaan wordt.”* Het lijkt alsof het onderliggende concept van het programma (een klimaat creëren waarin kinderen een stem krijgen, betrokken worden bij het sociale klimaat, verantwoordelijkheid krijgen) niet is geland. Het programma beperkte zich tot de lesjes (die niet al te consequent werden gegeven).

Op succesvolle scholen werd in de interviews vaker dan op de niet-succesvolle scholen, genoemd dat er sprake was van *bevlogenheid en idealen* ten aanzien van de maatschappelijke rol van het onderwijs (S20; B21). Ook op dat terrein speelde soms de directie een belangrijke rol:

“Het heeft ook te maken met de voortrekkers die het grote geheel in de gaten houden. Laten zien hoe het verankerd ligt in de school, in de maatschappij. Dan breng je iedereen op een hoger niveau. Laten zien waarom het belangrijk is. (...) Je moet voor een hoger doel willen gaan. Je moet blijven klimmen. (...) Een soort zedingsdrang hebben we allemaal. Geen status quo. (...) Je wilt kinderen wat meegeven, een maatschappelijk doel, je bent er voor een ander.” (fragment uit interview met leerkrachten school C; succesvolle school)

Op succesvolle scholen is, in de ogen van de leerkrachten en de directies, het programma een integraal deel van de school en van hun eigen gedrag is geworden:

“Maar eigenlijk wat we doen met de hele school is het verweven in het lesgeven. (...) Het heeft natuurlijk wel invloed op je hele pedagogisch handelen. (...) Het handelen van de leerkracht en ook dus het belonen en de manier van omgaan met elkaar. (...) Dus er zijn wel heel veel dingen die

gewoon automatisch zijn overgenomen en die mijn gedrag wel hebben veranderd. Niet hoe je lesgeeft, maar wel je houding naar de kinderen.” (fragment uit interview met leerkrachten school E; succesvolle school)

“Nodig is ook een inbedding in de identiteit van de school. Dus dat het één geheel is met waar de school verder voor staat. (...) Dat het samenhangt met je ‘zijn’. Dus het moet meer zijn dan een programma. Want net zoals de christelijke identiteit deel wordt van je persoonlijkheid, zo hebben wij op school de indruk dat De Vreedzame School een deel moet worden van jezelf, een deel van je persoonlijkheid.” (fragment uit interview met directie school G; succesvolle school)

“En daarbij kwam ook dat heel veel mensen - en dat geldt ook voor mij - echt iets hadden van ‘dit past ook helemaal bij mij’. Want dan kun je het ook alleen maar gaan doen. Heel veel dingen had ik zoiets van ‘Ja, zo werk je toch met kinderen? Dat is toch je omgang?’ (...) En ik denk dat (...) dát ook één van de redenen is waarom het wel of niet slaagt, of het bij je persoonlijk past.” (fragment uit interview met leerkrachten school G; succesvolle school)

Op niet-succesvolle scholen was dit in mindere mate aanwezig (B20; S19):

“Er waren leerkrachten die zeiden ‘Oh ja, ik moet weer eens een keer een les Vreedzame School doen’. En er waren gewoon leerkrachten, zoals ik, die gelijk super enthousiast waren en ervoor gingen.” (fragment uit interview met leerkrachten school H; niet-succesvolle school)

Dus (...) is het misschien wel moeilijker voor sommige oudere leerkrachten geweest om er mee te beginnen, omdat zij, er is geen aversie geweest, maar als ze aversie zouden hebben, dan zat die misschien in ‘is dit ook nog wat op ons bordje komt?’ (...) Als ze dan beginnen over appeltjes in het onderwijs, begint iedereen hier te gillen: ‘moeten we dat ook nog?’. (...) Dat wij hier soms nog wel een beetje zo kunnen doen van ‘ze kwamen hier toch om iets te leren, ze kwamen hier toch niet om door ons opgevoed te worden?’” (fragment uit interview met leerkrachten school F; niet-succesvolle school)

“Ik denk dat De Vreedzame School niet het eigene van de leerkracht verandert. Ik denk dat iedereen De Vreedzame School heel erg ziet voor de kinderen, en uit het oog verliest dat het ook voor jezelf heel goed kan zijn.” (fragment uit interview met leerkrachten school F; niet-succesvolle school)

Samenvattend concluderen we dat leerkrachten en directies van succesvolle scholen het programma niet zien als een lesmethode maar als een ‘professionele leefwijze’. Zij betrekken de inhoud van het programma ook op zichzelf en vertonen bijbehorend modelgedrag. Er vindt integratie plaats van het gedachtegoed van De Vreedzame School in het dagelijks handelen, zowel van de leerkracht als van de leerling.

Interviews schoolleiding en leerkrachten: Ouders

Uit het overzicht in tabel 6.7 blijkt dat in de interviews op succesvolle scholen vaker wordt gesproken over activiteiten gericht op ouders dan op niet-succesvolle scholen (B17; S16). Hoewel we geprobeerd hebben om enigszins vergelijkbare scholen met ongeveer dezelfde leerlingpopulaties met elkaar te vergelijken (zie tabel 5.9), is het moeilijk te zeggen of er desondanks niet toch grote verschillen bestonden tussen de scholen ten aanzien van de opvoedingsstijl in de gezinnen waar de leerlingen uit kwamen. Op niet-succesvolle scholen werd vaker gesproken

over een andere opvoedingsstijl in de gezinnen (B16: 24 keer tegenover 11 keer bij succesvolle scholen). Ook de cultuur op straat werd bij niet-succesvolle scholen vaker genoemd als een belemmerende factor (B18: 10 keer bij niet-succesvolle scholen tegenover 5 keer bij succesvolle scholen). Of er werkelijk sprake was van een groot verschil in de opvoedingsstijl van de gezinnen, of dat de leerkrachten en schoolleiding van succesvolle scholen een positievere aanpak van die problematiek kozen, is niet altijd even duidelijk. Afgaande op de leerlinggewichten is bijvoorbeeld de leerlingpopulatie van school C en D niet wezenlijk verschillend (school C: 84% o.9-leerlingen; school D: 76% o.9-leerlingen). De manier waarop leerkrachten praatten over de ouders is op de twee scholen echter wel een wereld van verschil. Op school C (een succesvolle school) getuigen de antwoorden van de leerkrachten van een stug volhouden en een geloof in een positieve ontwikkeling, ook bij ouders:

“Ik vertelde de ouders vaak over de opstokers die ik hun kind gaf, en als ik dat dan deed dan keken ze me aan van ‘dat mens is gek’. En als ik vroeg of ze thuis ook wel eens een opsteker gaven dan hadden ze daar geen antwoord op. Ze wilden weten hoe het ging met rekenen en taal en of hij luistert. En als je dan zei, nou dat gaat nog niet zo heel erg goed, dan zeiden ze, dan moet je slaan, jij mag slaan! (...) Maar wij hebben nu ander contact met de ouders. We verzorgden veel ouderavonden en daar werd positief gereageerd. Ouders werden ook serieus genomen, als er bijvoorbeeld conflicten met hun waren. Ook conflicten met ouders werden ‘vreedzaam’ opgelost, met mediatie. We hebben ouderinlopen georganiseerd en workshops gegeven. Het is absoluut succesvol maar wel erg arbeidsintensief. Nu hebben we ook besloten dat we op ouderavonden altijd De Vreedzame School doen, altijd. Dat is echt heel leuk, ouders zijn heel betrokken. Er komen ook niet zo veel ouders meer boos een verhaal halen, de meeste ouders weten dat je gewoon langs kunt komen, een gesprek krijgt en dat het conflict dan opgelost wordt. Dit is wel een soort van cultuurverandering. Ik denk dat je die ondersteuning van ouders nodig hebt om het buiten de school te laten leven, die brug heb je nodig.” (fragmenten uit interview met leerkrachten school C; succesvolle school).

Op school D (een niet-succesvolle school) is de houding anders:

“Ik denk dat bij mij zo'n 30% echt, eerste ruwe schatting, dat het de ouders weinig uitmaakt hoe ze met anderen omgaan buiten huis. Totdat hun kind wordt aangesproken ergens op, problemen heeft of in een conflict zit; dan zien ze het ineens heel anders. (...) Ik denk niet dat we hier kinderen hadden waar ouders handelden vanuit de positieve context. Mama kus, mama geld. Ja, dat soort ouders. Nee, dat was niet vanzelfsprekend. (...) Ja, we hebben ook ouderavond gehad, maar of het vreedzame ouders worden dat weet ik niet, nee... Er zijn echt een aantal kinderen waar thuis andere morele waarden gelden dan hier in De Vreedzame School. Waar straatcultuur een groter aandeel heeft. En die zijn dan ook heel bepalend. Dat heeft als gevolg dat ze wel weten hoe het moet, maar zodra ze de hoek om zijn, zie je dat het anders gaat.” (fragmenten uit interview met leerkrachten school D; niet-succesvolle school).

Er is een duidelijk verschil in hoe vaak genoemd wordt dat er *activiteiten* met ouders plaatsvonden (B17: 10 keer genoemd bij niet-succesvolle en 0 keer bij succesvolle scholen; S16: 11 keer bij succesvolle en 0 keer bij niet-succesvolle scholen). Het lijkt erop dat er in succesvolle scholen eerder de overtuiging aanwezig was dat – hoe ingewikkeld ook – ouders bereikt dienen te worden, terwijl bij niet-succesvolle scholen een meer defaitistische houding aanwezig was:

“We hebben steeds geprobeerd ouders te betrekken, omdat we het zelf zo belangrijk vonden en we hadden het idee dat als we er alleen maar een schoolproject van maken dan bereik je de ouders niet.” (fragment uit interview met leerkrachten school A; succesvolle school)

“Sommige kinderen krijgen zo’n ander verhaal thuis dan hier: op school uitpraten, en thuis krijgen ze letterlijk te horen ‘je slaat er maar op los’, ‘geef hem nou eens een goede klap voor zijn kop’. Je creëert een veilig eiland; je probeert dat te doen binnen de muren, maar zodra ze naar buiten stappen, vergeten ze denk ik heel veel van wat wij ze leren.” (fragment uit interview met leerkrachten school B; niet-succesvolle school).

Een succesfactor lijkt te zijn het expliciet uitdragen van de normen en waarden zoals die in het programma centraal staan naar de omgeving waarin de kinderen opgroeien (ouders en instellingen in de omgeving van de school) .

6.4.3 Resultaten interviews met de leerlingen: de kloof tussen school, thuis en straat

Inleiding

Voordat we in par. 6.4.4 de resultaten samenvatten en onderzoeksvraag 5 beantwoorden, gaan we in deze paragraaf in op een specifiek aspect van onderzoeksvraag 5 naar de bevorderende en belemmerende factoren voor de door de participanten ervaren succesvolle invoering van het programma: de mogelijke invloed van de *omgeving* waarin de kinderen opgroeien (thuis, straat) op het bereiken van de doelen van het programma. In hoofdstuk 4 (zie par. 4.2.2) maakten we aannemelijk dat het sociale en morele klimaat in de omgeving van invloed is op de attitude en daarmee op het gedrag van jeugdigen. Een eventuele kloof tussen wat de school wil (met het programma van De Vreedzame School) enerzijds en de *opvoedingsstijl thuis en de cultuur op straat* anderzijds, zou dus een belemmerende factor kunnen zijn die een negatieve invloed kan uitoefenen op het bereiken van de doelen van het programma (zie ook par. 4.5.3). De interviews boden de gelegenheid informatie te krijgen over de vraag of er in de perceptie van de kinderen sprake is van een kloof tussen de contexten waarin kinderen zich begeven, en, als die er is, hoe kinderen daarmee omgaan. Om daarmee inzicht te krijgen in de invloed van deze mogelijke belemmerende factoren ten aanzien van de ervaren werkzaamheid van het programma. Deze paragraaf is daarom als volgt opgebouwd. In tabel 6.8 hieronder geven we eerst een overzicht van de in de interviews door de leerlingen genoemde categorieën, met tussen haakjes het aantal kinderen dat een dergelijke categorie benoemde (soms noemde één kind vaker dezelfde categorie; soms ook de contra-geïndiceerde categorie: bijvoorbeeld, wel én geen verschil school-thuis). Allereerst gaan we na of er in de perceptie van de leerlingen wel sprake is van verschillen, en of het uitmaakt of leerlingen op succesvolle of niet-succesvolle scholen zitten. Zoals hieronder blijkt zijn er met name verschillen tussen de school en straat. Vervolgens gaan we in op hoe kinderen met die kloof omgaan, of er met andere woorden inderdaad een negatieve invloed op de beoogde effecten van het programma van uitgaat, zoals we veronderstellen. Ook hier is het weer interessant om na te gaan of er verschillen optreden tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen. Er blijken, zoals we zullen zien, grote individuele verschillen in de wijze waarop kinderen met een door hen gepercipieerde kloof omgaan. De verschillen die daarbij optreden proberen we te verklaren. Tot slot zoomen we in op de mate waarin kinderen domeinoverschrijdend gedrag vertonen: is er sprake van transfer naar andere contexten? Indien kinderen namelijk

ondanks het bestaan van een kloof tussen de verschillende opvoedingsdomeinen toch hun ‘vreedzaam’ gedrag laten zien in andere contexten dan op school, dan zou er dus weinig tot geen negatieve invloed uitgaan van een dergelijk verschil.

Tabel 6.8 Frequenties van de genoemde categorieën in (het tweede deel van) de interviews met leerlingen, met tussen haakjes de absolute getallen (aantal kinderen dat betreffende categorie noemde)

Categorie	succesvolle scholen				totaal	niet-succesvolle scholen				totaal	totaal
	A	C	E	G		B	D	F	H		
geen verschil school-thuis	20 (4)	3 (2)	4 (4)	19 (4)	46 (14)	2 (2)	2 (2)	3 (3)	3 (2)	10 (9)	56 (23)
wel verschil thuis-school	13 (4)	0 (0)	0 (0)	10 (3)	23 (7)	4 (4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (4)	27 (11)
neutrale beleving verschil thuis-school	12 (4)	7 (3)	1 (1)	9 (4)	29 (12)	2 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	5 (4)	34 (16)
negatieve beleving verschil thuis-school	0 (0)	0 (0)	3 (2)	0 (0)	3 (2)	0 (0)	2 (1)	3 (2)	3 (2)	8 (5)	11 (7)
domeinoverschrijdend gedrag thuis	2 (2)	0 (0)	4 (2)	2 (1)	8 (5)	0 (0)	1 (1)	1 (1)	3 (1)	5 (3)	13 (8)
geen verschil school-straat	7 (2)	0 (0)	11 (3)	7 (2)	25 (7)	0 (0)	7 (3)	8 (4)	9 (4)	24 (11)	59 (18)
wel verschil school-straat	25 (4)	21 (4)	2 (1)	24 (4)	72 (13)	8 (4)	1 (1)	2 (1)	2 (2)	13 (8)	85 (21)
neutrale beleving verschil school-straat	7 (3)	0 (0)	0 (0)	7 (3)	14 (6)	2 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (1)	16 (7)
neg. beleving verschil school-straat	4 (2)	2 (2)	6 (3)	3 (2)	15 (9)	1 (1)	4 (3)	4 (2)	5 (3)	14 (9)	29 (18)
domeinoverschrijdend gedrag op straat	9 (3)	3 (3)	0 (0)	7 (2)	19 (8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	19 (8)

Interviews met leerlingen: Is er sprake van een kloof?

Om te beginnen willen we de vraag beantwoorden of de leerlingen daadwerkelijk een kloof tussen de verschillende opvoedingsdomeinen ervaren. Uit tabel 6.8 blijkt dat 21 van de 31 leerlingen een kloof tussen school en straat ervaren. Het is de meest genoemde categorie in de interviews (85 keer genoemd). Aangezien we verwachten dat een kloof tussen school en straat mogelijk een negatief effect zou uitoefenen op de mate van succes van het programma, is het opvallend dat deze categorie veel vaker wordt genoemd op succesvolle scholen (72 keer) dan op niet-succesvolle scholen (13 keer).

“Ja, op school dan wordt het opgelost en thuis ook, maar op straat niet. Op straat slaan ze gewoon omdat er dan bijna niemand bang is. Dan moet je eerst even bellen en zo, maar daar is dat dan een ander verhaal dan op school en zo.” (fragment uit interview met leerling van school B, een niet-succesvolle school).

Zelfs op een school met vrijwel alleen maar ‘ongewogen’ leerlingen (school E), lijkt er in de omgeving van de school sprake van een straatcultuur. Een meisje aarzelt over het inzetten van haar ‘vreedzame’ vaardigheden op straat:

“(…) Maar ik weet nou wel dat als je iets hebt gehad, dat je gewoon naar binnen moet gaan en gewoon even moet wachten. (...) Nee, mediatie kan niet, want die jongens wijzen je af en die zouden je het liefst een klap in je gezicht geven, maar dat doen ze dan net niet. Even weggaan is dan het beste, want dan hebben zij ook tijd om af te koelen en als je dan naar buiten komt dan zijn ze het alweer vergeten. Of soms zijn ze weg. Je kunt het ook gewoon niet oplossen.” (fragment uit interview met leerling van school E, een succesvolle school).

Hoewel in de interviews ook 59 keer (18 van de 31 leerlingen) de categorie *geen verschil tussen school en straat* wordt benoemd, lijkt er in de perceptie van de leerlingen in het algemeen dus

vaker wel dan geen sprake van een kloof tussen school en straat. Op twee van de vier succesvolle scholen en op een van de niet-succesvolle scholen geven leerlingen aan dat er tevens sprake is van een verschil tussen de opvoedingsstijl van school en thuis (in totaal 27 keer genoemd; door 11 van de 31 leerlingen). Maar we constateren tegelijkertijd dat de categorie 'geen verschil tussen school en thuis' vaker wordt genoemd in de interviews (in totaal 56 keer; door 23 van de 31 leerlingen; en op alle scholen). School en thuis lijken dus duidelijk meer op elkaar dan school en straat.

Interviews met leerlingen: Omgaan met verschillen tussen de verschillende contexten

Leerlingen ervaren dus in het algemeen wel een kloof tussen school en straat, maar in mindere mate een kloof tussen school en thuis. We willen ook graag weten hoe kinderen reageren op zo'n kloof tussen school en straat. Uit de interviews blijkt dat 18 van de 31 leerlingen (58%) zo'n kloof op een negatieve wijze ervaart:

"Ja, dat is wel heel lastig. Want bijvoorbeeld met die jongens van (naam buurschool; LP). En als je daar een conflict mee hebt, dan kunnen ze, ja dan vraag ik bijvoorbeeld van zullen we het even oplossen, want we hebben een conflict. En dan denken hun van: hè waar heb je het over? Want hun, hun zijn geen vreedzame school geloof ik" (fragment leerling school A).

"Ja, soms wordt je op school geslagen en dan zeggen ze ook weer sorry tegen elkaar. Op straat is dit heel anders, als iemand bijvoorbeeld zegt: je moeder", dan gaan ze daar meteen achter aan rennen. Dan komt ie met een groepje van vier tegen één (fragment leerling school E).

Wat niet zomaar uit de cijfers blijkt, maar wel uit de interviews zelf, is dat er grote individuele verschillen zijn in de wijze waarop er wordt omgegaan met een kloof tussen school en straat. Om dit te illustreren zijn hieronder fragmenten van interviews weergegeven die werden afgenomen bij twee jongens van dezelfde school (school B). Als eerste introduceren we jongen A. Jongen A is, zo blijkt uit de (mondeling gegeven) achtergrondinformatie van de leerkracht en de directeur van de school, een jongen die uit een familie komt die 'met de rug naar de maatschappij staat'. De band tussen de school en de ouders is zwak. En ook de band tussen de jongen zelf en school is zwak. Zijn leerprestaties zijn matig en er zijn geregeld conflicten met de leerkracht en met andere leerlingen.

Zowel jongen A als jongen B (zie hieronder) begeven zich allebei in dezelfde wijk: een traditionele volksbuurt in een grote stad. De wijk kent inmiddels een gemengde populatie: naast een grote groep autochtone bewoners die veelal in de wijk zijn geboren en getogen, is er ook een grote groep laag opgeleide allochtone gezinnen (veelal met een Marokkaanse etnische achtergrond).³⁴

³⁴ Uit de gemeentelijke monitor van 2009 blijkt dat de wijk in 2009 hoger scoorde dan andere wijken op de door inwoners ervaren jongerenoverlast, onveiligheidsgevoelens, woninginbraken, autokraken, geweldsdelicten, uitkeringsontvangers, instromende kleuters met een achterstandsscore en voortijdige schoolverlaters (Gemeente Utrecht, 2009).

JONGEN A:

Dus jij vindt dat je gewoon terug moet slaan. Ook bij een meisje?

Jahaa, als ze mij slaan, waarom zou ik dan niet terugslaan? Dat slaat nergens op. Ook hier op school mag je niet slaan, maar ja, ik sla gewoon hoor. Als iemand je slaat, moet je dat pikken dan?

Wat vind je ervan dat ze op school dan wat anders zeggen tegen jou dan thuis?

Slecht.

Waarom?

Dan zeggen ze, ja, je moet naar de meester komen en zo, ja, ook al krijg ik straf als ik wel heb teruggeslagen, dat maakt me niets uit. Als ik maar teruggeslagen heb.

En waarom is het zo belangrijk om terug te slaan, kun je dat uitleggen?

Ik ga me niet als mietje gedragen.

Dus als je niet terugslaat, ben je een mietje?

Ja, dat vind ik wel hoor.

En hoe kom je daar bij, wie heeft jou dat verteld?

Van mezelf, en mijn moeder en vader, die zeggen ook: 'krijg je een dreun dan moet je er twee teruggeven.'

Leer je iets van De Vreedzame School?

Ja. Ja, maar voor me eigen niet. Dan is het niet leuk, maar voor anderen wel.

En waarom is dat niet leuk voor jezelf, kun je dat uitleggen?

Als iemand me slaat, mag je toch gewoon terugslaan? Daarom vind ik het niet leuk.

En het werkt ook niet, zeg jij, een conflict oplossen?

Nee, want de volgende keer gaat het toch weer verder en vechten.

Heb jij dat ook wel eens meegemaakt dan?

Ja, zo vaak.

En wat vind je daarvan?

Kan mij het schelen.

Kun je je voorstellen hoe mensen zich voelen als ze ruzie hebben?

Nee. Ja ... en ... ze zijn gewoon slap en dan is het zielig, omdat ze zo slap zijn. Dan hoor je hem eigenlijk niet te slaan, dan is het een *nerdje*. Maar ja, als ze mij uitdagen, ja dan sla ik ook.

En als jij later kinderen hebt, wat zou jij dan zeggen?

Ook terugslaan!

En waarom is het zo belangrijk om terug te slaan?

Anders blijven ze me maar slaan. Kun je beter terugslaan en dan durven ze het niet meer.

Heb je wel eens op school een conflict opgelost, misschien met behulp van de meester ofzo?

Nee.

Dat ging nooit goed?

Jawel, maar dan krijg je buiten toch weer ruzie.

Kun je daar een voorbeeld van geven?

Nee, want ik heb nooit een ruzie opgelost met behulp van de meester, maar bij anderen zie ik dat wel.

En dan lukt het nooit?

Jawel, soms wel bij bijvoorbeeld schelden, maar bij slaan echt niet. Dan moet je gewoon terugslaan.

Dus op straat moet je geen conflicten oplossen?

Nee!

En hoe komt het dan dat dit verschil er is?

Buiten is er geen baas.

VERVOLG JONGEN A:

OK, dus dat is het grote verschil. En als er nou wel een baas zou zijn op straat? Zou het dan anders gaan?

Ja, dat is er gewoon niet. Als de politie kinderen ziet vechten, dan zeggen ze niets. Dus...

En je zou je niet kunnen voorstellen dat je op straat conflicten op kunt lossen?

Aah nee, da's niks. Dan ben je echt een net kind.

En wat is er mis met nette kinderen?

Je hoeft niet pietje precies te zijn. Als je overal op moet letten, dan is er niks aan.

Wat vind je er nou van dat jouw ouders je wat anders leren over conflicten oplossen dan de school?

Terugslaan!

Ja dat snap ik, maar wat vind je er van dat dat verschil er is?

Ik vind dat niks hier. En wat mijn ouders zeggen wel. En ook al zouden zij iets anders zeggen, dan doe ik het nog steeds.

Is dat moeilijk, dat het anders moet hier?

Nee, ik doe het gewoon hoor. Ik heb daar geen problemen mee.

En hoe zit het dan met de straat, vind je het raar dat het daar anders is?

Nee.

En lijkt straat meer op wat je ouders zeggen?

Ja. Want op straat mag je gewoon slaan, toch?

In dit interview wordt goed zichtbaar hoe de *gepercipieerde sociale norm* het gedrag van de jongen beïnvloedt (Ajzen, 1991). Daarbij heeft de norm zoals die thuis en op straat geldt, de overhand. Ook de *gepercipieerde gedragscontrole* (de mate waarin men denkt daadwerkelijk in staat te zijn het gedrag te vertonen) is van invloed: conflicten oplossen werkt niet. In zijn antwoorden klinkt de 'code van de straat' door ("*Als de politie kinderen ziet vechten, dan zeggen ze niets. Dus ...*"). 'We zijn op ons zelf aangewezen', lijkt zijn vaste overtuiging: je kunt niet anders dan jezelf verdedigen. De druk vanuit school om een 'vreedzame' attitude te bevorderen, krijgt bij deze jongen geen kans. De balans slaat door in de richting van de thuis- en straatcultuur. Zowel op straat als thuis is de sociale norm: terugslaan. De binding met school is onvoldoende om die invloed te compenseren, zo lijkt het. De band met zijn ouders lijkt hecht, en de norm die thuis gehanteerd wordt draagt niet bij aan ondersteuning van de principes van De Vreedzame School, en zorgt ook niet voor een eventuele compensatie van de straatcultuur.

Er blijken grote verschillen tussen de kinderen. Hieronder geven we een deel van een interview met een tweede jongen uit dezelfde wijk: jongen B.

JONGEN B:

En weten je ouders wat De Vreedzame School is?

(...) als je tegen hun vraagt 'wat houdt De Vreedzame School in, wat denken jullie wat De Vreedzame School is?', zouden ze denk ik wel hetzelfde zeggen.

VERVOLG JONGEN B:

Vinden ze het ook leuk dat je op een Vreedzame School zit, denk je?

Ja, maar m'n moeder is ook niet zo oud, zeg maar zoals de andere Marokkaanse mensen of zo. (...) Mijn moeder is volgens mij 36, en ze kan ook goed (...) Nederlands en Belgisch. Mijn vader is hetzelfde, die is ook niet zo oud. Die is 43 en hij heeft ook een goed leven. Hij kan ook goed Nederlands praten. Zeg maar, soms, als je op school met een andere Marokkaanse moeder of vader of Turkse, zie je gelijk dat ze een beetje gebroken Nederlands hebben, (...) maar mijn ... zijn gewoon anders.

Je hebt de school, je hebt de straat en de speeltuin en zo, en je hebt thuis. Dat zijn drie plekken waar jij veel komt natuurlijk. Is het nou op school heel anders dan thuis, als het gaat over ruzie oplossen?

School en thuis vind ik hetzelfde. Want, zeg maar, als ik het zo moet noemen, zeg maar je ouders, kunnen net zo goed ook de meesters en de juffen zijn.

Zijn er op straat meer conflicten?

Dat sowieso. Soms, bij de voetbalkooi, komen er ook echt jongens van 18, 19. Die zitten gewoon echt sigaretten te roken en zo. En dan ben ik aan het voetballen zeg maar. Een keer, ik ken ze helemaal niet, gingen ze mij buitensluiten. En daarna mocht ik één keer meedoen (...). Maar ik kan best wel goed voetballen, dan had ik van hun gewonnen, met m'n andere vriend die in de klas zit. Toen waren ze een beetje stil. En dan, nu, als ik ze zie, geven ze me ook een hand en zo. En gister zag ik er nog laatst een in de stad. Gaf hij mij een hand.

Dus er zijn wel meer conflicten, maar ook weer niet zo dat het heel vervelend is?

Soms wel. Ik heb ook wel gehad dat het vervelend is, maar niet met mezelf, maar gewoon met andere, dat ik het zie. Ik heb niet vaak ruzie, en als ik ruzie heb, ik ga het gewoon eerlijk zeggen. Als het, zeg maar, een beetje bekvechten is, dan zeg ik wat terug (...). Dan zeg ik gewoon iets waardoor hij gelijk stil is. Dan geef ik hem een reactie. (...) Want stel je voor ik ga naar de leiding. Dan vinden ze me een beetje laf.

Een van die vrienden van Murad, zegt dus: "Op straat hoeft je geen mediatie te doen. Dat is iets wat je op school doet." Wat vind je daarvan?

Ik vind dat dat helemaal niet waar is, want school steekt er ook veel tijd in om jou mediatie te leren. (...) Dat vind ik niet, Murad vind ik dan zelf beter. Hij doet meer voor school. Het is niet alleen op school. Want de school wil juist dat je het ook buiten doet. En niet alleen op school, want daar leren ze je het niet voor.

Jongen B (met een Marokkaans-Nederlandse achtergrond) zit op dezelfde school in dezelfde wijk. De twee jongens die we hier met elkaar vergelijken begeven zich, afgaande op de interviews en de informatie van leerkracht en directie van de school, in ongeveer hetzelfde sociale netwerk. En toch reageren de jongens anders.

Zijn ouders - zo blijkt uit mondelinge achtergrondinformatie van de school - zijn meer geïntegreerd in de samenleving dan die van jongen A. Deze jongen begeeft zich, afgaande op zijn antwoorden, ook veel op straat, is zich goed bewust van de sociale norm daar, en kan daar met enige trots over vertellen. Toch is zijn reactie anders dan die van jongen A. Hij is enthousiast over De Vreedzame School en hij laat zien dat hij de wil heeft om de principes van De Vreedzame School ook toe te passen buiten school.

Een belangrijk verschil lijkt te zijn dat zijn ouders de aanpak van De Vreedzame School wel lijken te ondersteunen, in tegenstelling tot de ouders van jongen A. Zijn ouders lijken meer geïntegreerd in de samenleving dan die van jongen A. En zijn band met de school lijkt - in tegenstelling tot die van jongen A - goed:

En hoe vind je het hier op school?

Als ik het eerlijk moet zeggen, vind ik het hier beter op school dan m'n vorige school.

En hoe komt dat?

Hier, zodra ik hier binnenkom, voel ik me gelijk zo thuis. Het is ook een mooie school. En gewoon, de leerkrachten zijn aardig.

Interviews met leerlingen: Wisselende invloed van de kloof op het gedrag en attitude

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat kinderen heel verschillend reageren op een op het eerste gezicht vergelijkbare kloof tussen de verschillende opvoedingsdomeinen. Over de vraag waarom het ene kind wel en het andere kind niet overgaat tot afwijkend gedrag is veel geschreven.³⁵ Een complete bespreking van de vraag hoe het komt dat kinderen zo verschillend kunnen reageren op een kloof tussen opvoedingsdomeinen valt buiten het bestek van deze dissertatie. De opzet van dit onderzoek en de data die verzameld zijn, vormen daarvoor een te beperkte basis.

We willen wel graag zicht hebben op welke mechanismen ertoe bijdragen dat omgevingskenmerken als de opvoedingsstijl thuis en de straatcultuur bij het ene kind wél en bij het andere kind niet of minder van invloed zijn op het gedrag en de attitude. In een poging om de gesignaleerde verschillen op basis van deze beperkte dataverzameling toch te verklaren, willen we hier – op basis van reeds aangehaalde onderzoeksliteratuur, zie par. 4.5.3 – vier dimensies bij betrekken: het *sociale netwerk van kinderen, hun band met de ouders, hun band met de school, en het vertrouwen van hun ouders in de samenleving in haar instituties* (zoals school).

We bespraken eerder het onderzoek naar sociale netwerken. We haalden onderzoek aan van Broekhuizen, Driessen en Völker (2008), waaruit bleek dat het criminele gedrag van twaalfjarige scholieren in belangrijke mate wordt bepaald door hun sociale netwerk: de ontmoetingskansen van de jongeren met criminele vrienden in de verschillende sociale contexten waar de jongeren anderen tegenkomen. In het voorgaande vergeleken we twee jongens die ruwweg in hetzelfde sociale netwerk functioneren. De kloof tussen de straatcultuur in dat sociale netwerk en de cultuur op school is groot. Toch zijn er grote verschillen in de wijze waarop de jongens omgaan met die kloof. Bij de ene jongen (jongen A) krijgt De Vreedzame School absoluut geen kans, terwijl jongen B enthousiast is over De Vreedzame School en laat zien dat hij de wil heeft om de principes van De Vreedzame School ook toe te passen buiten school. Een belangrijk verschil lijkt te zijn dat de ouders van jongen B de aanpak van De Vreedzame School lijken te ondersteunen, in tegenstelling tot de ouders van jongen A. Eerder haalden we onderzoek van Anderson (1999) aan dat liet zien hoe in een zwarte gettowijk in Philadelphia een deel van de bewoners vervreemd is van de gewone maatschappij en haar instituties. Het gemis aan vertrouwen in de politie en de rechtspraak leidt tot de 'code van de straat': het uitdragen van de boodschap dat mensen (en ook kinderen) zichzelf moeten verdedigen. Bij jongen A lijkt de familie in enige mate vervreemd te zijn van de doorsnee-samenleving. De positievere attitude van jongen B

³⁵ Bekende risico- en beschermende factoren in relatie tot delinquent gedrag zijn onder andere factoren als 'psychosociaal functioneren', vrijetijdsactiviteiten, het gezin, school en vrienden (Van der Laan, Blom, Verwers & Essers, 2006). Er is vanuit epidemiologisch onderzoek een flink aantal structurele risicofactoren benoemd die bijdragen tot het optreden van deviant gedrag, zoals armoede, toegang tot gezondheidszorg, voeding, huisvesting, opgroeien in een-ouder-gezinnen, seksueel misbruik op jonge leeftijd, en het leven in een buurt waarin veel misdaad is (zie o.a. Noguera, 2003). Er zijn ook auteurs die aandacht vragen voor culturele factoren (o.a. Pels, 2003; Wermölder, 2005), of individuele factoren, zoals sociale en cognitieve vaardigheden (o.a. Hawkins et al., 1998), hechtingsproblemen, depressiviteit, verlaten zijn door vader of moeder en een gewelddadige vader (Garbarino, 1999).

tegenover De Vreedzame School zou mogelijkerwijs ook verklaard kunnen worden uit de positievere houding van zijn ouders tegenover de samenleving en haar instituties. Het zou kunnen zijn dat de combinatie van de goede band die deze jongen met zijn ouders lijkt te hebben én de norm die daar wordt uitgedragen - vgl. de *decent families* van Anderson (1999) in par. 4.5.3 - het potentiële effect van negatieve vriendschappen (uit het interview spreekt de verleiding van de *peer group*) compenseert. Dit sluit ook aan bij wat Rakt et al. (2005, p. 331) aangaven op basis van onderzoeken in de Verenigde Staten, dat een slechte band met ouders de omgang met delinquente vrienden stimuleert, terwijl een goede band met ouders het effect van negatieve vriendschappen vermindert.

Er is nog een verschil: de band met school is bij jongen B beter dan bij jongen A. Het zou kunnen dat hier een compenserende werking van uitgaat. Dit sluit aan bij eerder aangehaalde onderzoeksbevindingen dat de binding met school en familie een compenserende rol kan spelen in het al dan niet optreden van afwijkend gedrag. Jongeren die ouders hebben die weinig sociale controle uitoefenen of een minder goede band met de school en met de ouders hebben, vertonen vaker deviant gedrag (Hirschi, 1969; Junger & Haen Marshall, 1997; Warr, 2002; Roelofs, Meesters, Ter Huurne, Bamelis & Muris, 2006). Het ontbreken van die sociale binding aan 'positieve' gemeenschappen kan leiden tot het op zoek gaan naar alternatieve acceptatie (o.a. Rakt, Weerman & Need, 2005; Cullingford & Morrison, 1997).

Interviews met leerlingen: Domeinoverschrijdend gedrag

Al eerder bij onderzoeksvraag 3 bespraken we de transfer van de verworven 'vreedzame' competenties naar andere contexten, als een indicator voor de ervaren werkzaamheid van het programma. We gaan er hier - in het kader van onderzoeksvraag 5 naar de mogelijke belemmerende invloed van de omgevingskenmerken - nog wat dieper op in. De vraag naar de omgang met de kloof tussen de opvoedingsdomeinen wordt gesteld om zicht te krijgen op de vraag of het - indien er sprake is van een dergelijke kloof - wel zin heeft om een dergelijk aanbod op school te doen. Uit de interviews blijkt dat er leerlingen zijn die, hoewel ze een kloof ervaren tussen de verschillende domeinen, toch aangeven 'domeinoverschrijdend gedrag' te vertonen: ze zeggen dat ze hun op school verworven 'vreedzame' competenties (met name mediatievaardigheden) ook toepassen in situaties buiten school.

Domeinoverschrijdend gedrag *thuis* wordt door 8 van de 31 leerlingen (26%) benoemd, waarvan 5 op succesvolle en 3 op niet-succesvolle scholen. Ten aanzien van domeinoverschrijdend gedrag naar de *straat* is het opmerkelijk dat op drie van de vier succesvolle scholen bij sommige leerlingen sprake is van domeinoverschrijdend gedrag op straat: in totaal geven 8 van de 31 leerlingen (26%) aan dat ze dat doen (zie tabel 6.8). Op niet-succesvolle scholen is er geen enkele leerling die aangeeft dit gedrag in andere contexten te vertonen. Hoewel het maar om weinig leerlingen gaat lijkt deze bevinding een aanwijzing te geven dat niet alleen de thuisomgeving een mogelijke compenserende invloed heeft van ten aanzien van de invloed van de straatcultuur op het gedrag en de attitude van jeugdigen, maar dat ook de school (middels een programma) invloed uit kan oefenen op het gedrag en de attitude van kinderen op straat. Hoe succesvoller de school het programma van De Vreedzame School heeft ingevoerd, hoe meer het de belemmerende invloed van de omgevingskenmerken lijkt te beperken.

Op een van de succesvolle scholen in een achterstandswijk (school C) is sinds enige tijd ook sprake van een verbreding naar de wijk (De Vreedzame Wijk³⁶). Drie van de vier op deze school geïnterviewde leerlingen waren bereid om ook op straat hun 'vreedzame' competenties in te zetten:

"Ja dat vind ik onzin, want je mag het overal doen. Overal moet het vriendelijk worden. (...) Soms dan zie ik dat ze een conflict hebben. En dan kijk ik om en zeg ik, moet ik het oplossen? En dan zeggen ze 'OK'. Ze zeggen nooit tegen mij 'nee'. (...) Dan zeg ik van 'wat is er gebeurd, waarom is er nu zo'n groot conflict'? Dan zeg ik: 'is er een oplossing om dit te voorkomen?' En dan zeggen ze 'ja', en gaan ze allemaal dingen bedenken." (fragment uit het interview met een leerling van school C, een succesvolle school)

"In de wijk, ik maak ook vaak buiten, achter onze flat, en dan komen conflicten en dan, als ik het zie, dan roep ik die kinderen, of hun komen soms ook zelf naar mij toe, dat ze conflict hebben. En dan gaan we op het bankje zitten en oplossen." (fragment uit het interview met een leerling van school C, een succesvolle school)

"Ja, en bijvoorbeeld bij een parkje zijn er wel kleine kinderen die ook heel stoer doen. En dan zeg ik 'waarom doe je dat?' En dan zeg ik dat niet op zo'n manier van gemeen praten, zo van 'hou op daarmee'. Dan zeg ik netjes van 'wil je daar mee ophouden?'. En dan zeggen ze 'OK'. Want je kan net zo goed netjes op een normale manier tegen hun vragen. Anders gaan ze niet mee ophouden, gaan ze juist de hele tijd mee door. Dan bemiddel ik, dan vraag ik van 'wat heb jij, vertel jij wat er aan de hand is', en 'vertel jij', en dan moeten ze een oplossing bedenken en dan geven ze elkaar een hand en dan is het opgelost" (fragment uit het interview met een leerling van school C).

Het lijkt erop dat een koppeling van het programma naar de omgeving van de school invloed heeft op de transfer van de verworven competenties naar andere contexten.

6.4.4 Beantwoording onderzoeksvraag 5: bevorderende en belemmerende factoren

Onderzoeksvraag 5 luidde: *Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?* Om deze vraag te beantwoorden zijn verschillende bronnen gebruikt: de data verzameld met de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School*, de data verzameld door middel van de interviews met schoolleiding en leerkrachten op de vier succesvolle en vier niet-succesvolle scholen en de data verzameld door middel van de interviews met de leerlingen. De basis van de beantwoording van deze vraag werd gevormd door de programmatheorie, die antwoord geeft op de vraag waarom en op welke manieren De Vreedzame School verandering zou kunnen veroorzaken, en welke contextuele factoren een rol zouden kunnen spelen ten aanzien van het succes van de invoering van het programma. De resultaten verkregen uit de verschillende bronnen zijn gerelateerd aan die programmatheorie. We vatten de belangrijkste bevindingen hieronder samen en relateren ze aan de potentieel werkzame en contextuele factoren genoemd in paragraaf 4.6.

³⁶ De Vreedzame Wijk is een uitbreiding van het programma van De Vreedzame School (sinds 2008) naar de instellingen om de school heen, zoals buurthuis, speeltuin, kinderopvang e.d. (zie ook Epiloog).

Koppeling resultaten aan potentiële werkzame en contextuele factoren

In tabel 6.9 hieronder worden de resultaten van de regressieanalyse (tabel 6.6) en de overzichten van de in de interviews met de leerkrachten en directies genoemde factoren (tabel 6.7) gerelateerd aan het overzicht van de potentiële werkzame en contextuele factoren (zie par. 4.6). In tabel 6.9 is voor elke factor aangegeven of er in het onderzoek ondersteuning is gevonden voor de veronderstelde invloed van die factor op het succes van de invoering.

Bij de koppeling van de resultaten uit de *interviews* in de tabel hieronder wordt gesproken van *ondersteuning in hoge mate* (XX), *ondersteuning in enige mate* (X) en *geen ondersteuning* (o). We spreken van *ondersteuning in hoge mate* als er sprake is van een groot verschil tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen (10 keer of meer) in de frequentie van een factor. Of als er op meerdere factoren een verschil is in frequentie van meer dan 5. Soms zijn er namelijk voor een bepaalde factor ook andere factoren relevant. Nemen we het voorbeeld van *verwachtingen van leerkrachten t.a.v. leerlingen*. Daarbij treedt verschil in frequentie op tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen op de hierbij behorende factoren B4 (5-0) en S4 (8-3). Maar ook de factoren B15 en S14 (*onvoldoende/veel gelegenheid tot oefenen van verantwoordelijkheid*) zijn hier relevant en op die factoren is eveneens sprake van een verschil in frequentie groter dan 5: B15 (7-0) en S14 (8-1).

We spreken van *ondersteuning in enige mate* als er sprake is van een redelijk verschil tussen succesvolle en niet-succesvolle scholen (5 keer of meer) in de frequentie van een factor. *Geen ondersteuning* wil niet zeggen dat er in het onderzoek is gebleken dat de betreffende factor geen invloed uitoefent op het ervaren succes. Het kan namelijk ook betekenen dat de betreffende factor in het onderzoek niet aan de orde is geweest.

Tabel 6.9 Overzicht van de mate van ondersteuning vanuit interviews en regressieanalyse voor potentieel werkzame factoren, contextuele kenmerken en variatie in programma-integriteit (XX = *in hoge mate*; X = *in enige mate*; 0 = *geen ondersteuning*)

<i>potentiële werkzame factoren in het programma:</i>	<i>ondersteuning vanuit regressieanalyse</i>	<i>ondersteuning vanuit interviews*</i>
gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek:		
- leerlingparticipatie en de school als oefenplaats	0	X (B15, S14)
- focus op een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school	0	X (S22)
- focus op sociale verbondenheid en de school als een gemeenschap	0	0
- de invloed van leeftijdgenoten	0	0
- conflictoplossing en mediatie als centraal thema	0	0
focus op het expliciteren van waarden	0	X (S22)
focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten	0	X (B9, S9)
onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau	0	0
instructie in de klas: lessenserie	X	X (B6, S6)
gericht op versterking van de centrale rol van de schoolleiding (m.n. ondersteunende condities)	0	XX (B7, S7, B8, S8)
externe ondersteuning	0	0
combinatie topdown en draagvlak bij leerkrachten	0	X (B3, S3, S10, S23)
langdurig en schoolbreed	X	0

contextuele factoren:		
een veilig of onveilig school- of klasklimaat	0	0
grootte van de school	0	0
onderwijskundig leiderschap	0	XX (B7, S7, B8, S8)
verwachtingen van leerkrachten t.a.v. leerlingen	0	XX (B4, S4, B15, S14)
de relatie tussen leerkracht en leerling	0	0
opvatting over professionaliteit	0	XX (B5, S5, B8, S8)
draagvlak onder leerkrachten in de school	0	XX (B3, S3, S10, S23)
ondersteuning door de opvoeding thuis	0	0
de cultuur van de straat	0	0
programma-integriteit:		
vrijblijvendheid in geven van de lessen	X	XX (B6, S6)
uitvoering van de teamtrainingen en coaching van de leerkrachten	0	0
de interne stuurgroep	0	0
de duur van de invoering	0	0
kwaliteit van de begeleider	0	0

* tussen haakjes is verwezen naar de betreffende belemmerende (B) of bevorderende (S) factoren

Uit de regressieanalyse (zie tabel 6.6) bleek ondersteuning voor een positief effect op het succes van het programma (in de perceptie van de scholen) van het aantal jaren dat er sinds de invoering van De Vreedzame School zijn verstreken, en van de mate waarin de lessen volgens de handreiking gegeven worden.

Uit tabel 6.9 hierboven blijkt dat de interviews enige empirische ondersteuning geven voor de veronderstelling dat potentiële *werkzame factoren* in het programma van De Vreedzame School zijn: het feit dat *leerlingparticipatie* centraal staat en de *school als oefenplaats* wordt ingericht, de *nadruk op het creëren van een positief sociaal en moreel klimaat* in klas en school, het *expliciteren van waarden*, de *focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten*, de aanwezigheid van *instructie in de klas* door middel van een lessenserie, de gerichtheid op versterking van *de rol van de schoolleiding*, en de combinatie van een *topdown-strategie en draagvlak* en participatie van leerkrachten (bottom-up).

Een aantal van de veronderstelde werkzame factoren krijgt geen ondersteuning vanuit de interviews, zoals *de focus op sociale verbondenheid*, *de invloed van leeftijdgenoten*, *conflictoplossing en mediatie als centraal thema*, *doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau*, *externe ondersteuning* en *langdurig en schoolbreed*. Dit betekent niet dat deze factoren niet toch een werkzame factor zouden kunnen zijn. Ze zijn echter in de interviews niet als zodanig benoemd. Er kan louter worden geconstateerd dat er met behulp van deze onderzoeksmethode geen steun gevonden is.

Diezelfde kanttekening geldt ook voor de *contextuele factoren*. Op basis van de interviews constateren we dat de theoretisch veronderstelde invloed op het succes van het programma bevestigd wordt voor: het al dan niet aanwezig zijn van *voldoende en kwalitatief goed (onderwijskundig) leiderschap*, de al dan niet bestaande *vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma*, de hoge dan wel lage *verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen*, de *opvatting over professionaliteit* van leerkrachten en de aan- of afwezigheid van voldoende *draagvlak onder leerkrachten*. Er zijn in de interviews ook nog enkele factoren boven komen drijven die niet in de programmatheorie vooraf waren geïdentificeerd als potentieel van invloed zijnde contextuele factoren (en dus niet in het hierboven gegeven overzicht zijn opgenomen). Het betreft de factor *leerkrachten betrekken het programma niet op zichzelf* (verbinden zich niet

met het programma, het programma wordt niet 'een manier van leven', leerkrachten vertonen geen modelgedrag) en de factor veel activiteiten gericht op ouders.

De theoretisch veronderstelde invloed van de omgevingskenmerken *ondersteuning door opvoeding thuis en de cultuur van de straat* worden door de interviews niet bevestigd. Eveneens niet bevestigd door de interviews wordt de theoretisch veronderstelde invloed van *een (on)veilig schoolklimaat, de grootte van de school, en de relatie tussen leerkracht en leerling.*

Wat tevens opvalt is dat er, behalve de al dan niet bestaande *vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma*, geen ondersteuning is gevonden voor de invloed van de variatie ten aanzien van de *programma-integriteit*. Hier en daar is in de interviews iets gezegd over de kwaliteit van de externe trainer en over het nut van training en coaching van leerkrachten (met name op succesvolle scholen), maar verder speelden deze factoren geen rol van betekenis in de antwoorden van de respondenten.

Samenvatting bevorderende en belemmerende factoren

Tot besluit geven we een samenvatting van de uit de interviews en de regressieanalyse voortkomende belangrijkste mogelijke veranderingsmechanismen in het programma en van de contextuele factoren die naar voren komen bij 'succesvolle' scholen en juist afwezig of veel minder aanwezig zijn bij 'niet-succesvolle' scholen:

- *Werkzame³⁷ mechanismen in het programma*

We concluderen dat er enige empirische ondersteuning is gevonden voor een aantal werkzame mechanismen in het programma: het feit dat leerlingparticipatie centraal staat en de school als oefenplaats wordt ingericht, de nadruk op het creëren van een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school, het expliciteren van waarden, de focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten, de aanwezigheid van instructie in de klas door middel van een lessenserie, de gerichtheid op versterking van de rol van de schoolleiding, en de combinatie van een topdown-strategie en draagvlak en participatie van leerkrachten (bottom-up).

- *De kwaliteit en de aansturing van de schoolleiding*

Een belangrijke factor voor succes in de ogen van de scholen is de aanwezigheid van een directie met een duidelijke visie, die enthousiasmerend en motiverend is naar het team. De schoolleiding draagt deze visie (die samenvalt met doel en inhoud van De Vreedzame School) uit en stelt een norm voor personeel, ouders en kinderen, voortkomend uit die visie. De schoolleiding maakt inspraak wel mogelijk, maar de koers is uitgezet. De uitgesproken visie heeft ook consequenties voor het personeelsbeleid (werving, beoordeling, coaching). Er is sprake van een duidelijke aansturing en controle, met name gericht op het voorkomen van vrijblijvendheid in het omgaan met het programma, op het creëren van draagvlak onder leerkrachten, op het stimuleren van hoge verwachtingen van de leerlingen en op het scheppen van een professionele cultuur, waarin onder andere het nakomen van afspraken de norm is. De directie is de motor van de vernieuwing, en zorgt voor facilitering voor leerkrachten om de vernieuwing te realiseren. Er is een grote 'drive' bij de schoolleiding en een diepe intrinsieke motivatie.

³⁷ 'Werkzaam' gerelateerd aan de gepercipieerde effecten.

- *Draagvlak onder leerkrachten*
Een vergelijking tussen ‘succesvolle’ en ‘niet-succesvolle’ scholen laat een duidelijk onderscheid zien ten aanzien van de aanwezigheid van draagvlak voor de invoering van het programma onder leerkrachten. Uit de literatuur is bekend dat indien leerkrachten zich verbonden voelen met de uitgangspunten en de doelen van een programma en zich ‘eigenaar’ voelen van de vernieuwing, de kans op succes groter is dan wanneer voldoende draagvlak onder de leerkrachten ontbreekt. Deze bevinding wordt bevestigd door de interviews. Draagvlak kan ook gaandeweg ontstaan. Daarbij speelden verschillende interventies een rol. Eén daarvan is de aanwezigheid van een groep enthousiaste voorlopers in het team die succeservaringen kan laten zien aan collega-leerkrachten. Maar ook de druk vanuit de schoolleiding met een duidelijke visie en de training kunnen factoren zijn die bijdragen aan het ontstaan van draagvlak.
- *Vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma en de opvatting over professionaliteit*
Een werkzame factor bij de implementatie van het programma lijkt te zijn, zoals we zagen, instructie in de klas middels een lessenserie. Een contextuele factor die een bedreiging vormt voor de werkzaamheid van dat mechanisme is de vrijblijvendheid in het omgaan met dat lesprogramma. Een groot verschil tussen ‘succesvolle’ en ‘niet-succesvolle’ scholen betrof de mate waarin er bij het invoeren werd vastgehouden aan het lesprogramma. Op succesvolle scholen werd het programma strikt gevolgd, waar er op niet-succesvolle scholen vaker op een vrijblijvende manier met het programma werd omgegaan. In succesvolle scholen was er vaker sprake van een professionele cultuur van het maken, nakomen en bewaken van de gemaakte afspraken. Leerkrachten verbinden zich aan de als school gestelde doelen en afspraken. Leerkrachten op succesvolle scholen hebben vaker een uitgebreide opvatting over professionaliteit: zien zichzelf meer als lid van een schoolorganisatie en richten zich niet alleen op de eigen praktijk in de klas.
- *Leerkrachten betrekken het programma op zichzelf*
Leerkrachten en directies van ‘succesvolle’ scholen zien het programma niet als een lesmethode maar als een ‘professionele leefwijze’. Leerkrachten betrekken de inhoud van het programma ook op zichzelf en vertonen bijbehorend modelgedrag. Er treedt een koppeling op met de identiteit (van leerkrachten en school), en er vindt integratie plaats van het gedachtegoed van De Vreedzame School in het dagelijks handelen, zowel van de leerkracht als van de leerling. Het blijft niet bij een lesje, maar er wordt met de leerlingen gereflecteerd op échte incidenten. Het team is bevlogen, heeft idealen ten aanzien van de maatschappij en de rol van het onderwijs daarbij. Op niet-succesvolle scholen lijkt er vaker een ‘beperkte’ opvatting van het programma te bestaan. Het lijkt alsof het onderliggende concept van het programma (een klimaat creëren waarin kinderen een stem krijgen, betrokken worden bij het sociale klimaat, verantwoordelijkheid krijgen) niet is geland. Het programma beperkt zich tot de lesjes voor de leerlingen.
- *Expliciet uitdragen naar ouders en omgeving van de school*
Succesvolle scholen dragen de normen en waarden zoals die in het programma centraal staan vaker expliciet uit naar de omgeving waarin de kinderen opgroeien (ouders en instellingen in de omgeving van de school) dan niet-succesvolle scholen. Ten aanzien van de invloed van de omgeving van de school op het succes van het programma hebben we geconstateerd dat een niet-ondersteunende thuis- en/of straatsituatie niet direct een ondubbelzinnige belemmering is voor het realiseren van de doelen van het programma. Er

bestaan echter wel grote individuele verschillen tussen kinderen in de wijze waarop zij omgaan met een kloof tussen de verschillende contexten. Op individueel niveau lijken die omgevingskenmerken wel degelijk van invloed te zijn. Soms slaat de balans door in de richting van de (opvoedings)cultuur van thuis en straat, en sorteert het programma nauwelijks effect op het gedrag. Bij andere kinderen ontstaan twijfels, maar kan de balans ook doorslaan naar de door school gepropageerde sociale norm. Het zou kunnen dat de (binding met de) sociale omgeving van de kinderen hierbij een rol speelt. Mogelijk wordt bij sommige kinderen de negatieve invloed van de sociale omgeving op straat gecompenseerd door positieve invloeden binnen hun sociale netwerk, met name de mate waarin thuis De Vreedzame School wordt ondersteund. En wordt bij kinderen die opgroeien in families die enigszins 'met de rug naar de maatschappij en haar instituties staan' de invloed van de straatcultuur versterkt, en krijgt de compenserende invloed van de school geen kans.

7 Conclusies, discussie en aanbevelingen

7.1 Inleiding

Het thema van dit proefschrift is: *Wat vermag de basisschool als het gaat om burgerschapsvorming?* Deze centrale vraagstelling is besproken aan de hand van een literatuurstudie naar aanleiding van de vraag of de school wel een geschikte plek kan zijn voor burgerschapsvorming, én aan de hand van een evaluatieonderzoek naar het programma De Vreedzame School. In dit evaluatieonderzoek zijn we op zoek gegaan naar de werkzame factoren in het programma, de contextuele kenmerken die van invloed zijn op het ervaren succes van het programma, en is gekeken naar de mate waarin de doelen van het programma in de perceptie van de deelnemende scholen gerealiseerd worden en naar de mate waarin het programma beklijft. Dit alles is gebeurd met het oog op het uitbreiden van de kennisbasis over burgerschapsvorming in het onderwijs. In dit laatste hoofdstuk geven we eerst een samenvatting van de beantwoording van de onderzoeksvragen. Vervolgens reflecteren we op de uitkomsten en geven een aantal aanbevelingen voor een goede relatie tussen onderwijs en burgerschapsvorming.

7.2 Samenvatting beantwoording onderzoeksvragen

7.2.1 Inleiding

In het begin van dit proefschrift hebben we burgerschapsvorming in het onderwijs gedefinieerd als: *het stimuleren van het vermogen van leerlingen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven in de democratische samenleving, te weten het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving, medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen.* Tegen de achtergrond van de constatering dat de praktijk in scholen op dit terrein, sinds burgerschapsvorming in 2006 een wettelijke opdracht voor het onderwijs werd, niet voldoet aan de verwachtingen, en dat ervaringen in de loop van de vorige eeuw met experimenten op dit terrein evenmin bemoedigend waren, hebben we gezocht naar argumenten voor en tegen de stellingname dat de school als een geschikte plek voor burgerschapsvorming is te beschouwen. Weging van die argumenten leidt ertoe dat we de visie onderschrijven dat onderwijs (naast andere actoren) een belangrijke rol kan en in onze ogen ook moet spelen in de persoonlijke en maatschappelijke vorming van jeugdigen. De school is immers de enige plaats waar de democratische rechtsstaat zeggenschap heeft over het aanbod aan de jeugd en daarmee kan proberen om zaken die voor het (voort)bestaan van de samenleving van fundamenteel belang

zijn, aan kinderen en jongeren te onderwijzen. We concludeerden tevens dat onderwijs per definitie een burgerschapsvormende context is. Of de school waarden als expliciet onderdeel van het curriculum hanteert, of dat ze die juist angstvallig probeert te vermijden, zij is altijd bezig kinderen een beeld van de maatschappij en hun eigen positie daarin te geven. Er vindt onvermijdelijk een socialisatieproces plaats.

Dat socialisatieproces is ook wenselijk. Onder invloed van allerlei omstandigheden is de mens in staat tot antisociaal gedrag, zoals uitsluiting, discriminatie, onderdrukking, geweld en narcisme. Een belangrijke remedie daartegen achten wij opvoeding en onderwijs. De school is een van de actoren die kinderen empathie kunnen bijbrengen, die kinderen kunnen leren zich om anderen te bekommeren, die de neiging bij kinderen om zich af te keren van minderheden (etnisch, religieus, seksueel) kan bestrijden en die bij kinderen kritisch denken kan bevorderen.

Dat socialisatieproces op school is eveneens wenselijk omdat wij leven in een democratische samenleving die niet altijd en voor iedereen vanzelfsprekend is. De democratische samenleving is kwetsbaar als we haar niet met elke nieuwe generatie vormgeven. De democratie maakt het mogelijk om in vrijheid te kunnen samenleven in een pluriforme maatschappij. Onderwijs zou een rol moeten spelen in de reproductie van het systeem dat die vrijheid mogelijk maakt.

We noemden tot slot ook een instrumenteel argument voor burgerschapsvorming in het onderwijs. Een programma voor burgerschapsvorming zou een bijdrage kunnen leveren aan een goed leer- en werkklimaat, hetgeen ten goede komt aan de academische prestaties van leerlingen.

Er blijven ook wel een paar kanttekeningen bij en bezwaren tegen het idee van burgerschaps-onderwijs overeind. De school heeft een beperkte invloed op de burgerschapsvorming van jeugdigen. Burgerschapscompetenties leren kinderen niet alleen in school, maar voor het grootste deel buiten school. Daarnaast impliceert het ontbreken van consensus over wat burgerschapsvorming in moet houden, dat onderwijs in burgerschap een onvoorspelbare uitkomst en een slecht toetsbare opbrengst heeft.

Met inachtneming van het feit dat burgerschap een *essentially contested concept* is, en dus invulling daarvan altijd onderwerp van debat is, lijkt de weg naar een gemeenschappelijke basis voor een inhoudelijk kader voor burgerschapsvorming niet te moeten beginnen bij de vraag 'wat is goed burgerschap?', maar bij de vraag 'wat vraagt de democratische samenleving aan burgerschap?' Deze invalshoek biedt het perspectief om de patstelling over wat we onder goed burgerschap dienen te verstaan te doorbreken: opvoeding van en onderwijs aan kinderen in een democratische samenleving staat niet neutraal tegenover alle mogelijke manieren van leven. Zij staat alleen de keuze toe tussen die manieren van leven die verenigbaar zijn met de principes van de democratische rechtsstaat.

Het ontbreken van consensus en voldoende kennis over de juiste aanpak (onderwijsstrategieën) van burgerschapsvorming, maakt het voor scholen niet makkelijk om burgerschaps-onderwijs vorm te geven. We constateren dat de vraag naar de juiste didactiek van burgerschapsvorming in het onderwijs nog geen eenduidig antwoord kent.

Hieronder geven we in par. 7.2 een samenvatting van de beantwoording van de onderzoeksvragen die centraal stonden in het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School. De resultaten van het evaluatieonderzoek dragen bij aan een beter inzicht in de vraag hoe burgerschapsvorming het best gestalte kan krijgen. In par. 7.3 bespreken we enkele discussiepunten, in par. 7.4 benoemen we de beperkingen van het hier uitgevoerde evaluatieonderzoek en in par. 7.5 formuleren we tot slot een negental aanbevelingen op basis van de beantwoording van de onderzoeksvragen en de bespreking van de resultaten.

7.2.2 Potentiële werkzame factoren

Onderzoeksvraag 1 luidde: *Wat zijn de potentiële werkzame factoren in het programma De Vreedzame School: waarom en op welke manieren zou het programma van De Vreedzame School de gewenste verandering kunnen veroorzaken?* Op basis van het literatuuronderzoek concluderen we dat De Vreedzame School een theoretisch goed onderbouwd en in potentie werkzaam programma is. De belangrijkste inhoudelijke mechanismen die deze verandering kunnen bewerkstelligen zijn: de school als een oefenplaats voor burgerschapsvorming, de focus op een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school dat inwerkt op het gedrag en de attitude van leerlingen, de gerichtheid op sociale verbondenheid van leerkrachten en leerlingen met de school als een gemeenschap, het positief benutten van de invloed van leeftijdgenoten, conflictoplossing en mediatie als centraal thema en de nadruk op het expliciteren van waarden. Daarnaast kent de implementatiestrategie een aantal belangrijke condities voor (potentiële) effectiviteit: de focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten, de aanwezigheid van onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau, de instructie in de klas door middel van de lessenserie in alle groepen, de gerichtheid op versterking van de schoolleiding, de aanwezigheid van externe ondersteuning, de combinatie van topdown en draagvlak en participatie van onderop, en het langdurige en schoolbrede implementatietraject.

Uit die analyse kwam ook naar voren dat het programma niet of in te geringe mate voldoet aan een aantal andere kenmerken van effectieve programma's (Mijs, 2007; CASEL, 2003). Er is te weinig sprake van een 'multi-level' perspectief. De school maakt deel uit van een onderwijskundig systeem dat bestaat uit meerdere niveaus, zoals schoolleiding, leerkrachten, schoolbestuur, schoolbegeleiders, onderzoekers en lokale en landelijke overheid. Met name de betrokkenheid van schoolbestuur, onderzoekers, opleidingsinstituten en lokale overheden bij een dergelijk proces van schoolontwikkeling op dit terrein zou een meerwaarde kunnen hebben.

En hoewel er wel voldoende tijd wordt uitgetrokken voor implementatie van het programma zou de incorporatie bevorderd kunnen worden door het hanteren van een systematische vernieuwingscyclus, inclusief monitoring (ontwikkelen van een visie, doelen stellen, beginsituatie analyseren, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen). Schoolspecifieke data zoals leerlingresultaten, schoolzelfevaluatie, observatiegegevens van leerkrachten zouden kunnen worden ingezet voor monitoring en bijstelling. Er vindt voorafgaande aan de invoering van het programma wel altijd een intake plaats met de schoolleiding, maar het ontbreekt aan een systematische sterke/zwakte-analyse vooraf, en het daarop afstemmen van de implementatie van het programma.

Het programma zou, tot slot, naast de leerkrachten en de leerlingen (en soms het onderwijs-ondersteunend personeel) de ouders en de gemeenschap explicieter als partner moeten betrekken bij het toepassen en voorleven van de vaardigheden en attitudes die met het programma worden nagestreefd op school, thuis en in de buurt.

7.2.3 Potentiële bevorderende of belemmerende factoren

Onderzoeksvraag 2 luidde: *Welke contextuele factoren zouden de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School kunnen beïnvloeden?* We hebben bij het beantwoorden van deze vraag onderscheid gemaakt tussen school-, leerkracht- en omgevingskenmerken. De schoolkenmerken die mogelijk een rol zouden kunnen spelen ten aanzien van het succes van de invoering van het programma zijn: de mate van veiligheid van het school- of klasklimaat, de

grootte van de school en de kwaliteit van het onderwijskundig leiderschap. De leerkrachtenkenmerken die potentieel van invloed zijn op het succes van het programma zijn: de overtuigingen en verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van kinderen, de relatie tussen leerkracht en leerling, de opvatting over professionaliteit en het draagvlak onder leerkrachten in de school. De mogelijk van invloed zijnde omgevingskenmerken zijn: de ondersteuning van het programma door de opvoeding thuis en de cultuur van de straat.

Tot slot kunnen er verschillen optreden in de wijze van uitvoering van het programma, die van invloed kunnen zijn op het succes van de invoering: de mate van vrijblijvendheid in het geven van de lessen, de uitvoering van de teamtrainingen, de coaching van leerkrachten, de aanwezigheid van een interne stuurgroep, de duur van de invoering en de kwaliteit van de begeleider.

7.2.4 Is er verschil in ervaren klas- en schoolklimaat voor en na invoering?

Onderzoeksvraag 3 luidde: *Is er verschil in het (door de school ervaren) klas- en schoolklimaat voor en na invoering van De Vreedzame School?* Er is - in de perceptie van de leerkrachten en directies van de deelnemende scholen - sprake van een significant verschil in het schoolklimaat en het gedrag van leerlingen (de mate waarin de doelen van het programma zijn gerealiseerd) vóór en na de invoering van De Vreedzame School. Dit geldt voor alle drie beoogde doelen: positief sociaal gedrag, leerlingparticipatie, en conflictoplossing.

Hoewel er sprake is van een significant verschil op alle drie subschalen, komt uit de interviews toch het beeld naar voren dat met name de doelen *positief sociaal gedrag en conflictoplossing* worden gerealiseerd, maar de doelstelling *leerlingparticipatie* in mindere mate.

Naast de genoemde verschillen in school- en klasklimaat, rapporteren scholen die al drie jaar of langer met het programma werken een lichte tot sterke afname van het aantal conflicten sinds de invoering van het programma. Zij constateren tevens een breed draagvlak onder onderwijzend personeel en onder leerlingen. Van verbreding van het programma naar de wijk en doorwerking naar andere contexten is beduidend minder sprake.

Leerkrachten geven op grote schaal in de interviews aan dat het programma effect heeft op het gedrag van leerlingen. Leerlingen gedragen zich volgens de leerkrachten rustiger en verantwoordelijker, gaan respectvoller met elkaar om, houden zich beter aan afspraken, hebben minder conflicten, verwoorden zaken beter en laten zich beter aanspreken door leerkrachten van jongere groepen. Met als resultaat (voor de leerkrachten) een beter klimaat om les te kunnen geven. De interviews met de leerlingen lijken een aanwijzing te geven dat op succesvolle scholen kinderen eerder bereid zijn hun verworven competenties ook in te zetten in andere contexten, zelfs op straat.

7.2.5 Beklijft het programma?

Onderzoeksvraag 4 luidde: *Beklijft het programma: wordt het na een aantal jaren nog steeds gebruikt, en gebruikt zoals bedoeld?* Het programma beklijft. Het wordt een aantal jaren na de invoering nog door het grootste deel van de scholen gebruikt. Slechts een zeer klein percentage van de scholen geeft aan niet meer met het programma te werken.

Het lesprogramma van De Vreedzame School bestaat uit 36 lessen per jaar. Van de scholen die de vragenlijst invulden is er geen enkele school die de lessen niet meer geeft, en 93% van de

scholen geeft jaarlijks nog 20 lessen of meer. Het percentage scholen dat na drie jaar of langer nog werkt met leerlingmediatoren bedraagt 77%.

Van de non-responsgroep zegt 91% van de scholen het programma nog te gebruiken. Van deze groep geven slechts vier scholen (9%) aan de lessen niet meer te geven. Voor deze vier scholen is nagegaan wat de oorzaak was van het niet meer gebruiken van De Vreedzame School. Bij drie van de vier scholen bleek het programma door de vorige directeur aan het team opgelegd te zijn, en met het vertrek van de directeur verdween ook het programma. Bij de vierde school was de oorzaak niet zo duidelijk.

Met name de constatering dat van de groep van 85 onderzochte scholen slechts zes scholen (7%) aangeven minder dan 20 lessen per jaar te geven, en geen enkele school aangeeft géén lessen meer te geven, leidt tot de conclusie dat het programma in het algemeen beklijft.

7.2.6 Welke factoren beïnvloeden het ervaren succes van het programma?

Onderzoeksvraag 5 luidde: *Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?* We concluderen dat er enige empirische ondersteuning is gevonden voor een aantal werkzame factoren bij de invoering van het programma: het feit dat leerlingparticipatie centraal staat en de school als oefenplaats wordt ingericht, de nadruk op het creëren van een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school, het expliciteren van waarden, de focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten, de aanwezigheid van instructie in de klas door middel van een lessenserie, de gerichtheid op versterking van de rol van de schoolleiding, en de combinatie van een topdown-strategie en draagvlak en participatie van leerkrachten (bottom-up).

Het aantal jaren dat een school werkt met het programma lijkt van invloed op het in de ogen van de scholen behalen van de doelen van het programma, met name waar het gaat om het vergroten van de participatie en verantwoordelijkheid van de leerlingen.

Of het programma in de ogen van de leerkrachten en de schoolleiding succesvol is op scholen wordt mede bepaald door:

- *De kwaliteit en de aansturing van de schoolleiding*
Een belangrijke factor voor succes in de ogen van de scholen is een directie met een duidelijke visie, die enthousiasmerend en motiverend is naar het team. De schoolleiding draagt deze visie (die samenvalt met doel en inhoud van De Vreedzame School) uit en stelt een norm voor personeel, ouders en kinderen, voortkomend uit die visie. De schoolleiding maakt inspraak wel mogelijk, maar de koers is uitgezet. De uitgesproken visie heeft ook consequenties voor het personeelsbeleid (werving, beoordeling, coaching). Er is sprake van een duidelijke aansturing en controle, met name gericht op het voorkomen van vrijblijvendheid in het omgaan met het programma, op het creëren van draagvlak onder leerkrachten, op het stimuleren van hoge verwachtingen van de leerlingen en op het scheppen van een professionele cultuur, waarin onder andere het nakomen van afspraken de norm is. De directie is de motor van de vernieuwing, en zorgt voor facilitering voor leerkrachten om de vernieuwing te realiseren. Er is een grote 'drive' bij de schoolleiding en een diepe intrinsieke motivatie.
- *Vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma en de opvatting over professionaliteit*
Uit de interviews komt het belang van instructie in de klas middels een lessenserie naar voren. Een contextuele factor die een bedreiging vormt voor de werkzaamheid van dat

mechanisme is de vrijblijvendheid in het omgaan met dat lesprogramma. Een groot verschil tussen 'succesvolle' en 'niet-succesvolle' scholen betrof de mate waarin er werd vastgehouden aan het lesprogramma. Op succesvolle scholen werd het programma strikt gevolgd, waar er op niet-succesvolle scholen vaker op een vrijblijvende manier met het programma werd omgegaan. In succesvolle scholen was er vaker sprake van een professionele cultuur van het maken, nakomen en bewaken van de gemaakte afspraken. Leerkrachten verbinden zich aan de als school gestelde doelen en afspraken. Leerkrachten op succesvolle scholen hebben vaker een uitgebreide opvatting over professionaliteit: zien zichzelf meer als lid van een schoolorganisatie en richten zich niet alleen op de eigen praktijk in de klas.

- *Draagvlak onder leerkrachten*

Een vergelijking tussen 'succesvolle' en 'niet-succesvolle' scholen laat een duidelijk onderscheid zien ten aanzien van de aanwezigheid van draagvlak voor de invoering van het programma onder leerkrachten. De uit de literatuur bekende wetenschap dat indien leerkrachten zich verbonden voelen met de uitgangspunten en de doelen van een programma en zich 'eigenaar' voelen van de vernieuwing, de kans op succes groter is dan wanneer voldoende draagvlak onder de leerkrachten ontbreekt, wordt bevestigd door de interviews. Draagvlak kan ook gaandeweg ontstaan. Daarbij speelden verschillende interventies een rol. Eén daarvan is de aanwezigheid van een groep enthousiaste voorlopers in het team die succeservaringen kan laten zien aan collega-leerkrachten. Maar ook de druk vanuit de schoolleiding met een duidelijke visie en de training kunnen factoren zijn die bijdragen aan het ontstaan van draagvlak.

- *Leerkrachten betrekken het programma op zichzelf*

Leerkrachten en directies van als succesvol ervaren scholen zien het programma niet als een lesmethode maar als een 'professionele leefwijze'. Leerkrachten betrekken de inhoud van het programma ook op zichzelf en vertonen bijbehorend modelgedrag. Er treedt een koppeling op met de identiteit (van leerkrachten en school), en er vindt integratie plaats van het gedachtegoed van De Vreedzame School in het dagelijks handelen, zowel van de leerkracht als van de leerling. Het blijft niet bij een lesje, maar er wordt met de leerlingen gereflecteerd op échte incidenten. Het team is bevolgen, heeft idealen ten aanzien van de maatschappij en de rol van het onderwijs daarbij. Op niet-succesvolle scholen lijkt er vaker een 'beperkte' opvatting van het programma te bestaan. Het lijkt alsof het onderliggende concept van het programma (een klimaat creëren waarin kinderen een stem krijgen, betrokken worden bij het sociale klimaat, verantwoordelijkheid krijgen) niet is geland. Het programma beperkt zich tot de lesjes voor de leerlingen.

- *Expliciet uitdragen naar ouders en omgeving van de school*

Scholen waar de invoering van het programma als succesvol werd ervaren dragen de normen en waarden zoals die in het programma centraal staan vaker expliciet uit naar de omgeving waarin de kinderen opgroeien (ouders en instellingen in de omgeving van de school) dan niet-succesvolle scholen. Ten aanzien van de invloed van de omgeving van de school op het ervaren succes van het programma hebben we geconstateerd dat een niet-ondersteunende thuis- en/of straatsituatie niet direct een ondubbelzinnige belemmering is voor het realiseren van de doelen van het programma.

In de perceptie van de leerkrachten en directies van de scholen bleek het programma wel degelijk succesvol te kunnen zijn ondanks de potentiële 'negatieve' invloed van de

omgeving. Bij drie van de vier succesvolle scholen was er duidelijk sprake van een kloof tussen de opvoedingsstijl op school enerzijds en de opvoedingssituatie thuis en de cultuur op straat anderzijds. Dat scholen zelf aangeven dat De Vreedzame School ook succesvol kan zijn in achterstandswijken, wil nog niet zeggen dat de omgeving (thuis, buurt, straat) niet van invloed is op de doorwerking van het programma op het gedrag en de attitude van kinderen. Die perceptie van de leerkrachten en directies van de scholen kan een uiting zijn van de waardering van het programma en van de noodzaak om daar tijd en energie aan te besteden. Het kan ook de weergave zijn van een positieve, optimistische houding van het onderwijzend personeel ten aanzien van de ouders en de omgeving van de school. Het hoeft nog niets te zeggen over de daadwerkelijke invloed van het programma op individuele kinderen.

Op individueel niveau lijken die omgevingskenmerken wel degelijk van invloed te zijn. Uit de interviews bleken grote individuele verschillen tussen kinderen in de wijze waarop zij omgaan met een kloof tussen de verschillende contexten. Soms slaat de balans door in de richting van de (opvoedings)cultuur van thuis en straat, en lijkt het programma nauwelijks invloed op het gedrag van de betreffende leerling te hebben. Bij andere kinderen ontstaan twijfels, maar kan de balans ook doorslaan naar de door school gepropageerde sociale norm. Het zou kunnen dat de (binding met de) sociale omgeving van de kinderen hierbij een rol speelt. Mogelijk wordt bij sommige kinderen de negatieve invloed van de sociale omgeving op straat gecompenseerd door positieve invloeden binnen hun sociale netwerk, met name de mate waarin thuis De Vreedzame School wordt ondersteund. En wordt bij kinderen die opgroeien in families die enigszins 'met de rug naar de maatschappij en haar instituties staan' de invloed van de straatcultuur versterkt, en krijgt de compenserende invloed van de school geen kans.

Dat succesvolle scholen de normen en waarden zoals die in het programma centraal staan explicieter uitdragen naar de omgeving waarin de kinderen opgroeien (ouders en instellingen in de omgeving van de school) sluit aan bij de eerder geformuleerde voorwaarde dat een burgerschapsprogramma op school niet op zichzelf dient te staan, maar gekoppeld zou moeten zijn aan andere pedagogische contexten.

7.3 Discussie

Is echte participatie van leerlingen in de school wel haalbaar?

Eerder (in hoofdstuk 3) concludeerden we dat het ontstaan van De Vreedzame School te maken had met de *verminderde vanzelfsprekendheid* in de relatie tussen leerkracht en leerling, en de toegenomen onzekerheid en *handelingsverlegenheid* bij veel onderwijsgevend personeel ten aanzien van het gedrag van de leerlingen. Die zorg van veel leerkrachten, in combinatie met de roep van de samenleving om meer aandacht voor de persoonlijke en maatschappelijke vorming van kinderen, zorgden voor een behoefte aan programma's op het terrein van 'gedrag'. Een deel van het succes van De Vreedzame School is wellicht te verklaren uit het feit dat het tegemoet kwam aan die zorg door zich ook te richten op interpersoonlijke aspecten van burgerschapsvorming, zoals omgaan met conflicten, zich verplaatsen in anderen en zorg hebben voor anderen. Uit de interviews die we hielden in het evaluatieonderzoek bleek dat het programma

ingreep op het gedrag van leerlingen en dat er iets veranderde in school dat gunstig was voor leerkrachten: een beter klimaat om les te geven. Dat zou een deel van de aantrekkingskracht en het ervaren succes van het programma kunnen verklaren.

De doelstellingen van het programma gaan echter verder dan een positiever sociaal klimaat in klas en school. En hoewel er sprake is van een significant verschil op alle drie subschalen, komt uit de interviews toch het beeld naar voren dat met name de doelen *positief sociaal gedrag* en *conflictoplossing* worden gerealiseerd, en de doelstelling *leerlingparticipatie* in mindere mate. Deze constatering is van belang aangezien het onderdeel Leerlingparticipatie wellicht bij uitstek refereert aan de burgerschapsdoelstelling. Eerder (in hoofdstuk 4) concludeerden we dat een effectief burgerschapsprogramma er juist voor moet zorgen dat de klas en de school een oefenplaats wordt waar leerlingen op een levensechte en betekenisvolle manier democratie aan den lijve ervaren.

De vraag rijst of participatie van leerlingen voor het onderwijs niet een brug te ver is. Je zou kunnen stellen dat de praktijk in het onderwijs van de afgelopen eeuw dat al bewijst. In hoofdstuk 2 bespraken we de mogelijke oorzaken van de beperkte navolging van schoolconcepten die experimenteerden met het nadrukkelijk geven van een stem aan leerlingen in de school. Een schoolconcept waarin leerlingen daadwerkelijk een stem hebben, botst wellicht teveel met het conventionele idee van het onderwijs waarbij de leerling in een afhankelijke positie ten opzichte van de leerkracht verkeert. Dit vraagt misschien een te radicale hervorming van het schoolstelsel en stelt mogelijk te hoge eisen aan leerkrachten (Oser, 1996; Nucci & Narvaéz, 2008; Berding, 2011). Het vigerende klassikale onderwijssysteem legt de nadruk op beheersbaarheid en controle, en minder op dialoog en overdragen van een deel van de 'macht' van de leerkracht. Een school is in essentie zodanig georganiseerd dat de leerling een afhankelijke positie inneemt. De volwassene (de leerkracht) weet wat goed is voor de leerling. Echte inspraak en participatie kan wellicht niet anders dan beperkt zijn.

Toch zou het democratisch speelveld wel eens veel groter kunnen zijn dan nu het geval is. Een ('vreedzame') school in Amsterdam-Noord liet leerlingen meedoen in de sollicitatieprocedure voor nieuwe leerkrachten, en met veel succes. De leerlingen bleken op andere, maar ook zinvolle zaken te letten. Er werd een kandidaat afgewezen omdat de leerlingen het gevoel hadden dat de kandidaat '*niet met hen sprak, maar tegen en over hen sprak*' (Kromhout van der Meer & Pauw, 2012, p.33).

Interessant in dit verband is de doorontwikkeling van het programma (zie Epiloog). In 2005 is gestart met een ontwikkel- en onderzoeksproject dat zich richtte op het ontwikkelen en uitproberen van interventies gericht op het bevorderen van democratisch burgerschap op de basisschool. De verworvenheden van dit project zijn verwerkt in een nieuwe versie van De Vreedzame School (Pauw & Van Sonderen, 2010). In deze vernieuwde versie zijn de doelstellingen van het programma uitgebreid en explicieter gericht op het bevorderen van democratisch burgerschap, met name ook op het terrein van leerlingparticipatie. Onderzoek naar een pilotversie hiervan liet zien dat in een jaar tijd het klasklimaat positief werd beïnvloed, met name het inspraakklimaat (vooral in de hogere groepen). Het programma had na één schooljaar tevens een kleine, maar positieve invloed op het burgerschapsgedrag van leerlingen; meer specifiek het democratisch handelen en het omgaan met conflicten. Een meerderheid van de leerkrachten constateerde onder andere dat leerlingen een stem hadden gekregen, competentere waren in gezamenlijk overleggen en een grotere betrokkenheid bij en verantwoordelijkheid voor de gemeenschap toonden (Verhoeven, 2012). Mogelijk toekomstig onderzoek naar de werking van

dit vernieuwde programma kan meer inzicht verschaffen in hoe leerlingparticipatie in een schoolsysteem gestalte kan krijgen.

Duurzaamheid en programma-integriteit

We constateren dat het programma beklijft op basis van het feit dat van de groep van 85 onderzochte scholen slechts zes scholen (7%) aangeven minder dan 20 lessen per jaar te geven, en geen enkele school aangeeft géén lessen meer te geven. De duiding van deze cijfers is niet eenvoudig. Er is weinig bekend over het beklijven van programma's voor sociale competentie of burgerschapsvorming. Er zijn de afgelopen decennia in Nederland veel projecten en programma's op het terrein van de sociale competentie in het onderwijsveld ingevoerd, maar deze zijn slechts zeer beperkt onderzocht op hun effecten en duurzaamheid. Interventies zijn vaak niet solide opgezet en er ontbreken vaak goede evaluaties (Loeber, Slot & Sergeant, 2001). Overveld en Louwe (2005) bestudeerden onderzoeken naar programma's voor sociale competentie in het primair onderwijs en concludeerden ook dat er nauwelijks uitspraken kunnen worden gedaan over de effecten in wisselende situaties vanwege een gebrekkige interne en externe validiteit bij veel effectonderzoek. Evenmin zijn er gegevens beschikbaar over effecten op de lange termijn. De resultaten van de vragenlijsten lijken aan te geven dat *het aantal jaren dat een school werkt met het programma* van belang is voor een als succesvol ervaren invoering, met name waar het gaat om het vergroten van de participatie en verantwoordelijkheid van de leerlingen. Dit zou de theore-tisch veronderstelde noodzaak van een langdurig invoeringstraject bij onderwijsvernieuwingen bevestigen (o.a. Jones & Kmita, 2000; Hopkins & Reynolds, 2001; Bickmore, 2002; Fekkes, 2005; Mijs, 2007).

Datzelfde geldt voor *het geven van de lessen zoals het in de handreiking is opgenomen*: hoe meer daar sprake van is, hoe groter het succes van het programma (in de perceptie van de leerkrachten en directies). Dit laatste sluit aan bij onderzoek naar de effectiviteit van scholen (zie ook par. 4.5.4), waarbij de schoolfactoren 'behandelde leerstof' en 'tijd', ook wel samengevat onder de noemer 'gelegenheid tot leren' hoog scoren (o.a. Scheerens & Bosker, 1997; Marzano, 2000). En bij het onderzoek dat steun geeft aan de onderbouwing van de aanname dat een structureel en intensief curriculum in het *sociale* domein een positief effect heeft op het bereiken van de doelen van die programma's (o.a. Battistich et al., 1997; Roede et al., 2007; Aber et al., 2003; Brezinka, 2002).

De school niet alleen

Dat scholen waar de invoering van het programma als succesvol werd ervaren de normen en waarden zoals die in het programma centraal staan explicieter uitdragen naar de omgeving waarin de kinderen opgroeien (ouders en instellingen in de omgeving van de school) sluit aan bij de eerder geformuleerde voorwaarde dat een burger-schapsprogramma op school niet op zichzelf dient te staan, maar gekoppeld zou moeten zijn aan andere pedagogische contexten. Het ontwikkelen van burgerschap veronderstelt een zekere mate van verbondenheid met de samenleving: de kwaliteit van de sociale bindingen die jongeren onderhouden met hun omgeving (gezin, familie, buurt, school en maatschappij) bepalen mede of jongeren zich ontwikkelen tot verantwoordelijke en betrokken burgers (Resnick et al., 1997; zie ook De Winter, 2000). Er lijken op basis van dit onderzoek aanwijzingen te zijn dat de school wel

invloed kan uitoefenen op die eventuele belemmerende omgevingsfactoren (zelfs in een omgeving waarin de straatcultuur in het publieke domein dominant is). Op succesvolle scholen zegt een beperkt aantal leerlingen de, middels het programma verworven competenties ook in te zetten in situaties buiten school. Van belang daarbij lijkt wel de reeds in hoofdstuk 2 gesignaleerde noodzaak van een koppeling tussen die pedagogische contexten. Een van de weinige onderzoeken naar de omgang van kinderen met verschillen tussen de opvoedingsdomeinen en naar domeinoverschrijdend gedrag bevestigt die bevinding. Van Dijken, Horjus en Spek (2011) verzamelden informatie over ervaringen van (608) schoolgaande kinderen van 11-14 jaar in achterstandswijken in Utrecht tussen school en thuis (Van Dijken, Horjus & Spek, 2011). In dit onderzoek kwam 68% van de leerlingen uit een wijk waar De Vreedzame Wijk was ingevoerd. De onderzoekers vonden dat de leerlingen die mediator waren geweest op hun (vreedzame) basisschool na verloop van tijd nog steeds de attitude hadden om hun mediatievaardigheden in te zetten. Maar dat deden ze vooral in situaties waar dat passend lijkt, zoals op plaatsen waar de omgeving ingesteld was op het toepassen van mediatie.³⁸ Cruciaal blijkt te zijn dat de sociale norm in de omgeving dergelijk gedrag ondersteunt of niet, hetgeen aansluit bij het eerder (zie par. 4.2.2) aangehaalde onderzoek van Boom en Brugman (2005) waarin geconcludeerd werd dat het morele klimaat - de 'perceptie van de sociale norm' - een betere voorspeller is van het gedrag van jongeren dan hun beschikbare vaardigheden.

Inhoudelijke keuze maken

We weten – bijvoorbeeld uit het onderzoek naar de effectiviteit van schoolverbeteringsprogramma's – dat een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces van belang is (o.a. Hopkins et al., 1994; Hopkins & Reynolds, 2001; Mijs, 2007). In zo'n proces is een belangrijke plaats ingeruimd voor het formuleren van een visie en het stellen van duidelijke doelen. Ten aanzien van het burgerschapsonderwijs wordt het formuleren van een duidelijke visie en het opstellen van doelen overgelaten aan de scholen en schoolbesturen.

De overheid is, wellicht met als achtergrond de verzuiling in ons onderwijssysteem en de mogelijkheid voor bijzondere scholen om een eigen invulling te geven aan het vak levensbeschouwing, terughoudend in het voorschrijven van een inhoudelijke invulling van burgerschapsvorming. Die invulling wordt overgelaten aan scholen en schoolbesturen. De overheid probeert de kwaliteit van burgerschapsvorming via de Inspectie te bewaken. Door het ontbreken van duidelijke eindtermen is dit toezicht moeilijker dan bij andere vakken. Zoals eerder aangegeven heeft dit de afgelopen jaren geleid tot een lappendeken van goedbedoelde activiteiten op scholen.

De Onderwijsraad geeft in haar laatste advies over burgerschapsvorming (Onderwijsraad, 2012) een aanzet voor een andere richting. De raad ondersteunt de keuze van de overheid om de regie van het burgerschapsonderwijs zo veel mogelijk bij de scholen te laten³⁹, maar de raad vindt wel dat de gemeenschappelijke kern van het burgerschapsonderwijs beter dan nu het geval is, omschreven moet worden en tot uitdrukking gebracht in wet- en regelgeving. Zij geeft de aanbeve-

³⁸ In De Vreedzame Wijk worden professionals in kinderopvang, buurthuizen, kinderwerk, speeltuinen, sportverenigingen, enzovoort, getraind in de principes van De Vreedzame School, waardoor de omgeving van de kinderen herkenbaar wordt als zijnde een 'vreedzame' context.

³⁹ Waarbij de raad het argument gebruikt dat deze keuze goed past binnen de Nederlandse vrijheid van onderwijs, waarbij scholen autonoom zijn als het om de onderwijsinhoud en de pedagogisch-didactische aanpak gaat (Onderwijsraad, 2012, p.7).

ling dat scholen een inhoudelijk kompas moet worden geboden. Die inhoudelijke kern van burgerschapsonderwijs bestaat volgens de raad uit het leren functioneren in een democratische gemeenschap. De kern van het burgerschapsonderwijs is gelegen in de democratie in brede zin: democratische rechtstaat, democratische spelregels, enzovoort. Het onderwijs zou leerlingen kennis moeten bieden over de democratie en werken aan de ontwikkeling van bijbehorende vaardigheden, houdingen en gedrag. En die kern zou, volgens de raad, tot uitdrukking gebracht moeten worden in de kerndoelen.

Dit lijkt een flinke stap in de richting die eerder in dit proefschrift werd bepleit. Op zich is het positief dat er een pleidooi gehouden wordt voor een normatieve keuze: waartoe voeden wij onze jeugd op, en welke rol kan het onderwijs daarin spelen? Er zijn verschillende auteurs waarbij we te rade kunnen gaan als het gaat om uitwerking van die kennis, attituden en vaardigheden die kinderen zouden moeten worden aangeboden. Zo ziet Gutmann als de belangrijkste doelen van de democratische opvoeding de *rationele deliberatie* (kritisch reflecteren) en *wederzijds respect*. Een dergelijke doelstelling veronderstelt, aldus Gutmann, uiteraard de aanwezigheid van verschillende cognitieve vaardigheden, maar vraagt ook om sociale competenties als: waardering voor het perspectief van anderen, geven en ontvangen van kritiek, rationeel argumenteren, nemen van besluiten, logisch denken, samenhangend en eerlijk argumenteren en relevante alternatieven overwegen. En van deugden als: waarachtigheid, geweldloosheid, praktische oordeelsvorming, burgerlijke integriteit en grootmoedigheid (vgl. Van Leest-Borst, 2005, p.41). Gutmann dicht wederzijds respect een centrale rol toe bij het omgaan met en oplossen van morele conflicten in een democratie. Dan gaat het om het blijf geven van een positieve achting ten opzichte van elkaar, ook al zijn de levensoriëntaties verschillend en onverenigbaar, zo lang als die oriëntaties passen binnen de liberaal-democratische grondrechten. Wederzijds respect dient, net als tolerantie, gezien te worden als ‘*a form of agreeing to disagree*’ (Gutmann & Thompson, 1990, p. 76). Het biedt bescherming tegen moreel scepticisme (‘de een vindt nu eenmaal dit en de ander dat’) en moreel dogmatisme (‘morele waarheid in pacht; ander is te dom om dat in te zien’).

Het advies van de Onderwijsraad biedt dus perspectief voor die gewenste inhoudelijke invulling. Toch is de vraag of dit genoeg is. Het opnemen van het uitgangspunt van democratisch burgerschap in de kerndoelen laat onverlet dat scholen losse activiteiten of projecten kunnen gaan opnemen in hun curriculum, zoals een debatcompetitie of een bezoek aan de Tweede Kamer. De kans dat een dergelijke aanpak van burgerschapsvorming leidt tot voldoende opbrengsten is niet heel groot. De huidige werkwijze van de overheid (ministerie en inspectie) is het meten van de opbrengsten van scholen en aan de hand daarvan scholen verbeterplannen op laten stellen indien nodig. Het grote probleem is dat op het terrein van burgerschapsvorming het meten van opbrengsten nog niet zo eenvoudig is, en we nog aan het begin staan van voldoende kennisopbouw op dit terrein (Peschar et al., 2010). Dit impliceert dat het voor het domein ‘burgerschapsvorming’ zinvol zou kunnen zijn als scholen niet alleen een inhoudelijk kompas wordt geboden, maar ook richtlijnen zouden worden geformuleerd over de manier waarop burgerschapsvorming gestalte krijgt in (en buiten) de school.

7.4 Beperkingen van het onderzoek

Het in dit proefschrift gerapporteerde evaluatieonderzoek van De Vreedzame School kende een aantal beperkingen.

Het doel van dit evaluatieonderzoek was om zicht te krijgen op waarom en in welke context het programma werkzaam zou kunnen zijn en wat er eventueel verbeterd kan worden. De focus lag dus op de veranderingsmechanismen en de contextuele factoren. Er zijn in dit evaluatieonderzoek vrijwel geen data verzameld over leerlingopbrengsten. Er is gekeken naar de mate waarin de doelen van het programma in de ogen van de scholen worden gehaald. De conclusies daaromtrent zijn grotendeels gebaseerd op zelfevaluaties.

De waardering van de scholen kan beïnvloed zijn door het feit dat ze hebben gekozen voor het programma (en het dus succesvol willen laten zijn). Ook de conclusies ten aanzien van de vraag of het programma beklijft zijn grotendeels gebaseerd op zelfevaluaties, met alle beperkingen van dien. Hetzelfde geldt voor de selectie van de succesvolle en niet-succesvolle scholen. Die is tevens in eerste instantie gebaseerd op de zelfevaluaties. Deze zijn wel gelegd naast het oordeel van de externe trainer.

Bij de eerste fase van het onderzoek, waarin we de grootste groep scholen konden betrekken, kon geen nulmeting meer plaatsvinden. Er is noodgedwongen gekozen voor de opzet van een retrospectief onderzoek. Het risico van een dergelijke opzet is dat de antwoorden van de respondenten op de vragenlijsten gekleurd kunnen zijn: de inschatting van de situatie voorafgaande aan de invoering van De Vreedzame School kan bijvoorbeeld beïnvloed worden door de overtuiging dat een dergelijk programma zeer gewenst is. Door in fase 3 van het onderzoek bij een weliswaar kleine groep scholen wél gebruik te kunnen maken van een nulmeting, konden we in ieder geval de bewijskracht voor een verschil in klasklimaat tussen voor en na invoering van het programma in enige mate verhogen.

Bij de interpretatie van de resultaten moet ook rekening gehouden worden met de mogelijkheid van sociale wenselijkheid als gevolg van het feit dat het evaluatieonderzoek is gedaan door de ontwikkelaar van het programma. Dit geldt zowel voor de beoordeling van het verschil in klasklimaat als de vragen omtrent het nog geven van de lessen, en om de resultaten van de interviews.

7.5 Aanbevelingen voor burgerschapsvorming op school

In dit proefschrift is gezocht naar een antwoord op de vraag wat de basisschool vermag als het gaat om burgerschapsvorming. We beschouwen de bevindingen in dit proefschrift niet als het definitieve antwoord op deze vraag, maar eerder als een bijdrage aan de kennisopbouw in dit domein. Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat de school er voor burgerschapsvorming toe doet. Voor een gezonde samenleving is goed onderwijs nodig. Niet alleen op het gebied van kennis en vaardigheden in de cognitieve vakken, maar ook op het gebied van de persoonlijke en maatschappelijke vorming van de jeugd. Burgerschapsvorming is een kerndoel van het onderwijs en daarmee een belangrijke opdracht voor scholen.

Op basis van het uitgevoerde literatuuronderzoek, de zelfevaluaties van scholen, de interviews met succesvolle en niet-succesvolle scholen en de beschouwingen in dit laatste hoofdstuk zijn negen aanbevelingen geformuleerd voor de aanpak van deze opdracht.

Aanbeveling 1: Democratisch burgerschap als inhoudelijke basis

Goed burgerschapsonderwijs vraagt om duidelijke doelstellingen. Indien die ontbreken bestaat het risico van een ‘grabbelton’ van ongerichte burgerschapsactiviteiten. Het ontbreken van een duidelijke visie en doelstelling impliceert dat onderwijs in burgerschap een onvoorspelbare uitkomst en een slecht toetsbare opbrengst heeft. Met inachtneming van het feit dat burgerschap een *essentially contested concept* is, en dus invulling daarvan altijd onderwerp van debat is, lijkt de weg naar gemeenschappelijke basis voor een inhoudelijk kader voor burgerschapsvorming niet te moeten beginnen bij de vraag ‘wat is goed burgerschap?’, maar bij de vraag ‘wat vraagt de democratische samenleving aan burgerschap?’ Deze invalshoek biedt het perspectief om de patstelling over wat we onder goed burgerschap dienen te verstaan, te doorbreken: opvoeding van en onderwijs aan kinderen in een democratische samenleving staat niet neutraal tegenover alle mogelijke manieren van leven. Zij staat alleen de keuze toe tussen die manieren van leven die verenigbaar zijn met de principes van de democratische rechtsstaat. Er is voldoende grond om als inhoudelijke basis voor burgerschapsvorming in het onderwijs *democratisch burgerschap* te nemen (zie par. 2.4.1).

Aanbeveling 2: Een leerplan en leerlijnen

Een curriculum is van belang (zie par. 4.3.1; 4.3.3; 6.4.2). Burgerschapsvorming moet uit de sfeer van losse projecten en activiteiten komen. Het begrip ‘democratisch burgerschap’ dient te zijn geoperationaliseerd tot een aantal kerncompetenties (kennis, vaardigheden en attitudes), passend bij de leeftijd van de leerlingen. Deze kerncompetenties vormen de basis voor een zorgvuldig opgebouwd leerplan, dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan doorlopen (zie ook Epiloog).

Aanbeveling 3: Een positief sociaal en moreel klimaat

Als de school daadwerkelijk een bijdrage wil leveren aan de vorming van democratisch burgerschap dan is een curriculum niet voldoende. Dat kan alleen als de school zelf een gemeenschap is waar kinderen democratie ‘aan den lijve’ ervaren. Het gaat bij democratisch burgerschap zowel om kennis, vaardigheden als attitude, de wil om democraat te zijn. Attitudes worden beïnvloed door de waarden en normen in de omgeving. Een goed en effectief burgerschapsprogramma streeft naar een positief sociaal, moreel en democratisch klimaat in klas en school, dat een bijdrage levert aan de gewenste attitudeontwikkeling bij leerlingen (zie par. 4.2.2; 6.4.2). Een focus louter op kennis en vaardigheden (vgl. Onderwijsraad, 2012), in de hoop dat attitudes zullen volgen, is risicovol.

Aanbeveling 4: Afbakening democratisch speelveld

Om het risico te vermijden van het lot van veel ‘democratische’ scholen (het niet voldoen aan basale eisen van deugdelijk onderwijs, zoals een goed leerstofaanbod en voldoende gezag in school; zie par. 2.3) is het aan te bevelen om als school een ‘democratisch speelveld’ af te bakenen. Goed opvoeden vraagt om een evenwicht tussen vrijheid en grenzen stellen. Uit onderzoek blijkt dat de autoritatieve opvoedingsstijl (die een combinatie biedt van toezicht,

ondersteuning en autonomie) de meest succesvolle is, zowel voor leerprestaties als voor sociale, emotionele en morele vaardigheden (Baumrind, 1971; zie ook o.a. Vreeke & Van Goor, 2004; Rispens et al., 1996). Uiteindelijk is de school een hiërarchische instelling. Leerkrachten zijn de baas, en in staat te overzien wat van belang is. Als kinderen echt een stem mogen hebben in de school, en dus daadwerkelijk beslissingen mogen nemen over zaken die hen aangaan, dan vraagt dat om een afbakening: waar mogen kinderen over mee praten en waarover niet?

Aanbeveling 5: Focus op positief gedrag leerlingen

De kans op voldoende draagvlak bij leerkrachten, schoolleiders en schoolbesturen voor de invoering van een programma voor burgerschapsvorming wordt vergroot indien zo'n programma zich ook richt op een belangrijke zorg van scholen: het stimuleren van positief sociaal gedrag en preventie van negatief gedrag. Hierdoor ontstaat een beter leer- en werkklimaat in de klas en kan het burgerschapsprogramma de andere kerntaak van de school ondersteunen: het bevorderen van de academische prestaties van leerlingen (zie par. 6.2.5; 6.3.3).

Aanbeveling 6: Zorg voor de volgende inhoudelijke kenmerken van een programma voor burgerschapsvorming

- *Focus op leerlingparticipatie en school als oefenplaats:* Door leerlingen een stem te geven en leerlingparticipatie in klas en school vorm te geven, wordt een appèl gedaan op actieve verantwoordelijkheid van leerlingen en betrokkenheid bij de gemeenschap. Het aanleren van nieuw gedrag (kennis, vaardigheden en houding) vraagt om een omgeving die voldoende gelegenheid biedt voor de leerlingen om die verantwoordelijkheid te oefenen in echte, betekenisvolle situaties (zie par. 4.2.2; 6.4.4).
- *Benutten van invloed van leeftijdgenoten op elkaar:* Een programma voor burgerschapsvorming zal de (positieve) invloed van leeftijdgenoten op elkaar op een systematische wijze moeten benutten, en het schoolklimaat zo in moeten richten dat er veel ruimte is voor positieve interactie tussen leeftijdgenoten (zie par. 4.2.2). Leerlingen leren op deze manier verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar en gaan respectvoller om met anderen (zie par. 6.2.5).
- *Focus op conflictoplossing en mediatie:* Het is raadzaam een programma voor burgerschapsvorming mede te richten op conflictoplossing en mediatie (zie ook par. 4.2.2). Door het oplossen van conflicten centraal te stellen, en leerlingen daar mede verantwoordelijk voor te maken, maken leerlingen zich een breed scala aan sociale competenties eigen, en ontwikkelen leerlingen een positieve en zorgzame attitude ten opzichte van elkaar, met als gevolg een positiever sociaal klimaat in de klas waarin beter kan worden onderwezen (zie par. 6.2.2; 6.2.5).
- *Expliciteren van waarden:* Een programma voor burgerschapsvorming biedt de gelegenheid om als school als geheel de na te streven pedagogische waarden te expliciteren (zie par. 4.2.2; 6.4.2; 6.4.4). Het expliciet uitdragen van de na te streven waarden vermindert de mogelijk negatieve, impliciete invloed van het verborgen curriculum, én geeft sturing aan het gedrag van leerlingen, leerkrachten, ouders en andere betrokkenen.

Aanbeveling 7: Zorg voor de volgende implementatiekenmerken van een programma voor burgerschapsvorming

- *Focus op leerkrachtcompetenties:* De leerkracht speelt een belangrijke rol in het bevorderen van democratisch burgerschap. Een curriculum helpt, maar de kunst is om de dagelijkse betekenisvolle context in de klas en in de school te benutten om de leerlingen te laten oefenen met en reflecteren op de democratische competenties die worden aangeboden. Dit vraagt om complexe leerkrachtcompetenties. Een goed burgerschapsprogramma omvat dus niet alleen een lessenserie voor de leerlingen maar ook een traject van (na)scholing, training en coaching van leerkrachten gericht op het verbeteren van de didactische, organisatorische en pedagogische vaardigheden, én op een democratische attitude. Het blijkt voor een succesvolle invoering van cruciaal belang dat leerkrachten het programma niet beschouwen als louter een lesmethode maar als een ‘professionele leefwijze’ (par. 6.4.2). Leerlingen leren veel middels het verborgen curriculum, dat voor een deel bestaat uit modelgedrag van leerkrachten en het impliciet uitdragen van waarden (zie par. 2.4.3; 4.2.2). Idealiter is in de opleiding van leerkrachten al aandacht voor democratisch burgerschap en de daarbij behorende stijl van lesgeven opgenomen.
- *Focus op de rol schoolleider in implementatie:* Een burgerschapsprogramma zal zich ook op rol van de schoolleider bij de implementatie moeten richten. Veel van het ervaren succes hangt – net als de implementaties van andere vernieuwingen in de school - af van de kwaliteit en rol van de schoolleiding (zie par. 4.3.2; 4.5.1; 6.4.2).
- *Gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek:* Programma’s voor burgerschapsvorming dienen gebaseerd te zijn op empirische evidentie uit verschillende wetenschapsgebieden zoals schoolverbetering en school- en leerkrachteffectiviteit, en op een aanpak met, door wetenschappelijk onderzoek bevestigde, positieve effecten op gedrag en attitudes van kinderen (zie par. 4.3.1; 4.3.3; 4.3.4; 6.4.4).
- *Doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau:* Er dient sprake te zijn van onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau. Doelen op schoolniveau om het veranderversmogen van de school te vergroten (daarbij specifiek doelen ten aanzien van onderwijskundig, organisatorisch en pedagogisch leiderschap van directies; zie par. 6.4.2); op leerkrachtniveau om de leerkrachtcompetenties te verbeteren; op leerlingniveau om de competenties van leerlingen te vergroten (zie par. 4.3.1; 4.3.3; 6.4.4).
- *Combinatie topdown- en bottom-up-strategie:* Er dient een duidelijk omschreven inhoud en plan voor uitvoering te zijn. Maar er is ook draagvlak onder het onderwijzend personeel nodig en consensus over de invoering. Leerkrachten moeten betrokken worden bij de planning en invoering (zie par. 4.3.1; 4.3.3; 6.4.2).
- *Zorg voor een schoolbrede en meerjarige implementatiestrategie:* Door een schoolbrede en meerjarige implementatiestrategie (zie par. 6.4.1) te hanteren worden alle geledingen betrokken, is er sprake van continuïteit, en wordt leerkrachten de noodzakelijke tijd geboden om zich nieuwe competenties eigen te maken. Het invoeren van een verandering vraagt om een cyclisch georganiseerd vernieuwingsproces (ontwikkelen van een visie, doelen stellen, beginsituatie analyseren, plannen, implementeren, evalueren en bijstellen). Schoolspectifieke data zoals leerlingresultaten, schoolzelfevaluatie, observatiegegevens van leerkrachten worden ingezet voor monitoring en bijstelling (zie ook par. 4.3.1).
- *Externe trainer:* Het is aan te bevelen om bij de implementatie van een programma gebruik te maken van externe ondersteuning door een opgeleide trainer die inhoudelijk op de

hoogte is van de betreffende vakinhoud en van algemene leerkracht- en schoolleider-vaardigheden, en die deskundig is in het begeleiden van het veranderingsproces (zie par. 4.3.1; 4.3.3).

- *De school als uitgangspunt voor de verandering:* De verandering dient zowel bij de interne situatie waarin de school zich bevindt, als bij de omgeving van de school aan te sluiten. Strategieën zouden gekozen moeten worden vanuit een sterkte/zwakte-analyse van de school ten aanzien van het vernieuwingsonderwerp (zie par. 4.3.1; 4.3.3).
- *Hanteer een perspectief op meerdere niveaus:* Bij het invoeren van een vernieuwing dient een 'multi-level' perspectief gehanteerd te worden, aangezien een school deel uitmaakt van een onderwijskundig systeem dat bestaat uit meerdere niveaus, zoals schoolleiding, leerkrachten, schoolbestuur, schoolbegeleiders, onderzoekers en lokale en landelijke overheid. Alle betrokken niveaus moeten zich inspannen voor en committeren aan het proces van schoolontwikkeling (zie par. 4.3.1; 4.3.3).

Aanbeveling 8: Betrek ouders, lokale gemeenschap en andere pedagogische contexten als partner
Een goed burgerschapsprogramma richt zich niet alleen op het personeel en leerlingen van de school, maar ook op de ouders en op alle andere instellingen in de omgeving van de school, professionals, vrijwilligers en buurtgenoten die in aanraking komen met de leerlingen. Dat maakt het mogelijk dat de gewenste democratische vaardigheden en attitudes in alle pedagogische contexten worden uitgelokt, toegepast en voorgeleefd, op school, thuis en in de buurt (zie par. 4.3.3; 4.5.3; 6.4.3).

Aanbeveling 9: Instrumentontwikkeling

Een deel van deze aanbevelingen zijn of worden al gerealiseerd in de vernieuwde en doorontwikkelde versie van De Vreedzame School (zie Epiloog). Een deel ook nog niet. Het is aan te bevelen om het programma van De Vreedzame School te versterken op basis van de hier geformuleerde aanbevelingen. Vervolgens is instrumentontwikkeling gewenst om de opbrengsten van het programma goed te kunnen meten (zie par. 2.5.4). In dit evaluatieonderzoek is een eerste poging gedaan om de drie doelen van De Vreedzame School te meten met behulp van een vragenlijst die bestond uit subschalen die in redelijke mate betrouwbaar waren. Gezien de doorontwikkeling van het programma waarmee een verbreding van de doelen van het programma tot stand is gekomen is het van belang om in de toekomst, met het oog op vervolgonderzoek, verdere instrumentontwikkeling te realiseren.

Eerder haalden we de pedagoog en filosoof Gert Biesta aan. Biesta maakt bezwaar tegen de veronderstelling dat we middels onderwijs democratische burgers zouden kunnen 'creëren'. In plaats van ons heil te zoeken in burgerschapsopvoeding zouden we, volgens Biesta, gelegenheden in onze maatschappij moeten scheppen om het democratisch experiment uit te voeren, vanuit de veronderstelling dat participatie in zulke praktijken betekenisvolle vormen van burgerschap voortbrengt. Zijn prikkelende stelling luidt dat '*een crisis in de democratie alleen kan worden aangepakt met meer democratie, niet met meer opvoeding*' (Biesta, 2011, p.8). Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat de school er wel degelijk toe doet als het gaat om burgerschapsvorming. Onderwijs is per definitie als een burgerschapsvormende context te

beschouwen. De school is altijd bezig kinderen een beeld van de maatschappij en hun eigen positie daarin te geven. Er vindt onvermijdelijk een socialisatieproces plaats.

Voor een gezonde samenleving is goed onderwijs nodig. Niet alleen op het gebied van kennis en vaardigheden in de cognitieve vakken, maar ook op het gebied van de persoonlijke en maatschappelijke vorming van de jeugd. Burgerschapsvorming is een kerndoel van het onderwijs en daarmee een belangrijke opdracht voor scholen. De school is immers de enige plaats waar de democratische rechtsstaat zeggenschap heeft over het aanbod en daarmee kan proberen om zaken die voor het (voort)bestaan van de samenleving van fundamenteel belang zijn, bij kinderen en jongeren aan te leren.

Het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School laat zien dat een dergelijk programma niet alleen door veel scholen in Nederland is ingevoerd, maar dat het tevens theoretisch goed onderbouwd is, in de ogen van de scholen de doelen bereikt en dat het beklijft. Een aantal contextuele kenmerken kunnen bevorderend of belemmerend werken, maar in het algemeen worden, in de beleving van de scholen, de doelen van het programma gerealiseerd. Zelfs in wijken met een 'stevige' straatcultuur worden - in de perceptie van de scholen - de gewenste veranderingen bereikt.

De in dit proefschrift opgetekende bevindingen kunnen dan ook beschouwd worden als een amendement op de stelling van Biesta: *'Een crisis in de democratie moet worden aangepakt met meer democratie, die mede door goede burgerschapsvorming op school gecultiveerd kan worden'*.

Epiloog

Tot besluit van dit proefschrift willen we niet onvermeld laten dat de tijd niet heeft stilgestaan. Met dit proefschrift is gestart in 2007, nu alweer ruim vijf jaar geleden. Tussen toen en nu is er veel gebeurd met De Vreedzame School. Het programma is doorontwikkeld in de richting van ‘democratisch burgerschap’, en er is een aanpak ontwikkeld die de verbreding van het schoolprogramma naar de wijk realiseert.

Een nieuwe versie van De Vreedzame School

In 2005 is een ontwikkel- en onderzoeksproject gestart waarin de Universiteit Utrecht en de ontwikkelaars van De Vreedzame School in opdracht van het Ministerie van OCW interventies gericht op het bevorderen van democratisch burgerschap op de basisschool ontwikkelden en uitprobeerden. Deze interventies werden gebundeld in een ‘ontwikkelprogramma’ (*Democratisch Burgerschap in de Basisschool*) dat werd uitgetoetst op 10 basisscholen. Ondanks de beperkingen (conceptprogramma, implementatie slechts gedurende één schooljaar, hoge mate van vrijheid voor leerkrachten gezien het ontwikkelkarakter) liet onderzoek van Verhoeven (2012) naar dit ‘ontwikkelprogramma’ zien dat in een jaar tijd het klasklimaat positief werd beïnvloed, met name het inspraakklimaat (vooral in de hogere groepen). In klassen met een leerlingpopulatie met overwegend allochtone laagopgeleide ouders had het programma een positieve invloed op het sociaal-emotioneel klimaat. Het programma had na één schooljaar tevens een kleine, maar positieve invloed op het burgerschapsgedrag van leerlingen; meer specifiek het democratisch handelen en het omgaan met conflicten. Een meerderheid van de leerkrachten constateerde dat leerlingen een stem hadden gekregen, competentier waren geworden in gezamenlijk overleggen, een grotere betrokkenheid bij en verantwoordelijkheid voor de gemeenschap toonden en dat er sprake was van een ontwikkeling van intra- en interpersoonlijke leerlingcompetenties. Ook gaven leerkrachten aan dat het programma gezorgd had voor eenduidigheid binnen de school: duidelijkheid over regels en afspraken en een doorgaande lijn op het gebied van omgaan met elkaar (Verhoeven, 2012).

De verworvenheden van dit ontwikkel- en onderzoeksproject zijn verwerkt in een nieuwe versie van De Vreedzame School (Pauw & Van Sonderen, 2010). In deze vernieuwde versie zijn de doelstellingen van het programma uitgebreid en explicieter gericht op het bevorderen van democratisch burgerschap. Dit begrip is in vijf pijlers geoperationaliseerd: 1) overleg, menings- en besluitvorming, 2) omgaan met conflicten, 3) verantwoordelijkheid voor de gemeenschap, 4) open staan voor verschillen en 5) democratische ‘geletterdheid’. In deze laatste categorie gaat het vooral om kennis. Onder deze ‘democratische competenties’ wordt in het programma gewerkt aan basale intra- en interpersoonlijke sociale competenties. In tabel 8.1 hieronder zijn de pijlers nader uitgewerkt.

In dit vernieuwde programma ondergaan leerlingen in de basisschool (inclusief voorschool) gedurende hun gehele schoolloopbaan een leerplan dat ernaar streeft om kinderen kennis van en ervaring met democratie te laten opdoen, hen democratische vaardigheden te onderwijzen

en die toe te laten passen in de dagelijkse praktijk in klas en school, om democratische attitudes te ontwikkelen (de 'wil' om democraat te zijn) en om leerlingen te laten reflecteren op de aangeboden inhouden en de eigen competenties.

Tabel 8.1: Operationalisatie van 'democratisch burgerschap' in vernieuwde versie van De Vreedzame School

Overleg, menings- en besluitvorming	Omgaan met conflicten	Verantwoordelijkheid voor gemeenschap	Open staan voor verschillen	Democratische geletterdheid
- een standpunt hebben	- inzicht in en kennis van conflictoplossing	- verantwoordelijkheid voor elkaar	- tolerantie	- democratische instituties (Tweede Kamer, grondwet e.d.)
- opkomen voor eigen standpunt	- inzicht in eigen stijl van conflictoplossing	- verantwoordelijkheid voor klas, school en buurt	- aanpassen aan andermans regels en gewoonten	- democratische spelregels
- luisteren naar anderen	- verplaatsen in positie van ander	- zorgzaamheid	- respect voor andere levensopvattingen	- rechten en plichten in een democratie
- verplaatsen in standpunt anderen	- onderhandelen	- rechtvaardigheidsgevoel	- inleven in de ander, in andere culturen en levensomstandigheden	- democratische principes
- debatteren	- win-winoplossing nastreven	- participatie	- constructief omgaan met vrijheid van meningsuiting en godsdienst	- (verkiezingen, achterban, vertegenwoordiging)
- argumenteren	- afzien van fysiek of mentaal geweld	- meepraten en meedenken	- onderscheid tussen vooroordeel en oordeel	- rol van de media in democratie
- bereidheid van standpunt te veranderen	- kennis van mediatie	- aan regels houden	- kennis van levensbeschouwelijke stromingen	
- compromissen sluiten	- mediatievaardigheden	- samenwerken		
- loyaal aan genomen besluit zijn	- omgaan met boosheid in een conflict	- behulpzaamheid		
- rekening houden met minderheidsstandpunt				
- kritisch denken				
- informatie inwinnen en kritisch analyseren				
Basale intrapersonlijke componenten:		Basale interpersoonlijke componenten:		
- zelfreflectie		- empathie/ jezelf kunnen en willen verplaatsen in anderen		
- zelfvertrouwen / positief zelfbeeld		- van perspectief kunnen wisselen		
- zelfsturing		- inzicht in gedrag en beweegredenen van anderen		
- eigen impulsen reguleren/ zelfcontrole		- nieuwsgierigheid / open staan voor anderen of iets nieuws		
- inzicht in effect eigen handelen op anderen		- je willen aanpassen aan bestaande regels		

Met de doorontwikkeling van het programma en de versterkte nadruk op de maatschappelijke aspecten van burgerschapsvorming is ook de ambitie van het programma groter geworden. Op leerlingniveau zijn de doelen uitgebreid naar competenties op de hierboven genoemde domeinen. Op het niveau van de leerkracht vraagt het programma diverse competenties, zoals het kinderen een stem kunnen geven. Op schoolniveau is de doelstelling explicieter gericht op het creëren van een democratische oefenplaats waarin leerlingen participeren en een stem hebben. En op het niveau van de samenleving is de veronderstelling dat een dergelijk programma bijdraagt aan het democratisch handelen van jeugdigen in de maatschappij, nu en later. Nieuw onderzoek zal over een paar jaar, als een grote groep scholen enkele jaren met die vernieuwde versie werkt, kunnen uitwijzen of die ambitie waargemaakt wordt.

In het vernieuwde programma is ook een programma voor peuters ontwikkeld. Daarnaast ligt er sinds 2012 een conceptprogramma voor het voortgezet onderwijs, en is in 2012 gestart met de ontwikkeling van een programma voor het MBO. Er is voor cluster 3-scholen (scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen; SO en VSO) een aangepaste versie van De Vreedzame School ontwikkeld. En in 2013 wordt een aangepaste versie voor het speciaal basisonderwijs en cluster 2-scholen ontwikkeld (scholen voor kinderen met spraak- en taalproblemen).

De Vreedzame Wijk

Sinds enige jaren wordt – voortkomend uit De Vreedzame School - gewerkt aan de ontwikkeling en invoering van een pedagogische aanpak op wijkniveau: De Vreedzame Wijk. Deze aanpak streeft ernaar om kinderen en jongeren ook ervaringen op te laten doen met democratisch burgerschap op andere plekken in de wijk (dan de school). Als gevolg van de positieve ervaringen van de scholen ontstond in een aantal wijken (in eerste instantie in Utrecht) belangstelling om de aanpak van De Vreedzame School door te trekken naar de wijk. Schoolleiders en leerkrachten gaven aan dat het klimaat in de school veelal verbeterd was, maar de transfer naar buiten de school vaak nog te weinig uit de verf kwam. En aan de andere kant merkten instellingen om de school heen dat het gedrag van kinderen van een ‘vreedzame’ school positiever was geworden (Pauw, 2009). Met de aanpak van De Vreedzame Wijk wordt geprobeerd in een wijk een coherent pedagogisch kader te creëren. Hierbij wordt de bestaande situatie dat kinderen vaak in van elkaar gescheiden werelden leven (school, thuis, straat) doorbroken. Alle betreffende organisaties in de wijk die met kinderen en jongeren werken (wijkwelzijnsorganisatie, bibliotheek, speeltuinen, stadsboerderijen, sportverenigingen, kinderopvang, etc.), worden geïnformeerd over en getraind in de principes en uitgangspunten van De Vreedzame School. Door aan te sluiten bij de werkwijze van de scholen (gebruik van dezelfde begrippen, inspelen op de geleerde vaardigheden, zelfde pedagogische aanpak, zelfde wijze van omgaan met conflicten, zichtbaarheid van De Vreedzame School-principes, e.d.) worden de pedagogische milieus ‘aan elkaar geknoopt’.

De doelstellingen van De Vreedzame Wijk zijn:

- Op het niveau van de kinderen: kinderen hun op school verworven ‘vreedzame’ competenties (constructief omgaan met conflicten, participatie, gemeenschapszin) toe laten passen in andere contexten.
- Op het niveau van de opvoeders: een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid bij de verschillende ‘opvoeders’ (leerkrachten, andere professionals, vrijwilligers, ouders); het verminderen van handelingsverlegenheid van opvoeders; en het versterken van het pedagogisch beleid van wijkinstellingen (aan de hand van de principes van De Vreedzame School).
- Op wijkniveau: een samenhangende pedagogische aanpak in de wijk; een veilig, positief sociaal klimaat, waarin participatie centraal staat, als alternatief voor de straatcultuur.

Onderzoek naar de implementatie van de methodiek in Utrecht en Amsterdam (Horjus, Van Dijken & De Winter, 2012) laat zien dat kinderen in een ‘vreedzame’ wijk inderdaad hun ‘vreedzame’ vaardigheden meer dan voorheen gaan inzetten in andere contexten, zoals de speeltuin en de sportvereniging, mits deze ‘vreedzaam’ zijn: de medewerkers zijn getraind, op de locatie zijn principes van het programma zichtbaar gemaakt. Professionals (zoals in het kinderkwerk) maken gebruik van de door training verworven pedagogische competenties en ze zien verandering: kinderen zijn constructiever in het oplossen van conflicten en professionals zien dit meer terug bij kinderen die van een Vreedzame School komen. Er wordt tevens geconstateerd dat ‘vreedzame’ houdingen en gedragingen niet vanzelf optreden in de publieke ruimte. En dat De Vreedzame Wijk en dus de ‘vreedzame’ opvoedingsaanpak bij ouders en buurtbewoners nog betrekkelijk onbekend is. Een aanbeveling van de onderzoekers is om te investeren in de ouders en andere buurtbewoners. Vanaf 2013 start een ontwikkel- en onderzoeksproject om deze aanbeveling daadwerkelijk vorm te geven in een aantal pilotwijken.

Samenvatting

Sinds 2006 zijn scholen verplicht om in hun onderwijs aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Inmiddels zijn we zes jaar verder. De Inspectie constateert dat er sinds de wettelijke verplichting in 2006 weinig vooruitgang te zien is in de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs en spreekt – mede op basis van onderzoeksgegevens – van een stagnatie. Deze stagnerende ontwikkeling roept een aantal vragen op, zoals: Wat verstaan we onder burgerschap? Hoe dient burgerschapsonderwijs eruit te zien? Is de school wel in staat om gedrag en houdingen van kinderen op dit terrein te beïnvloeden? Wat is er al geprobeerd aan experimenten op dit terrein? Zijn er lessen die we kunnen trekken uit ervaringen eerder of elders? Wat is er bekend over de manier waarop kinderen op jonge leeftijd de kennis, houding en vaardigheden kunnen verwerven die ze nodig hebben om als burger van deze samenleving te kunnen meedoen? Hoe verhoudt zich de invloed van de school tot die van de ouders, de buurt, de straat en andere contexten waarin kinderen zich begeven? Is het een reële verwachting dat de school een bijdrage kan leveren aan burgerschapsvorming van jeugdigen?

In hoofdstuk 2 van dit proefschrift bespreken we de vraag welke argumenten er zijn om de school al dan niet als een geschikte plek voor burgerschapsvorming te beschouwen. Op basis van een afweging van die argumenten onderschrijven we dat onderwijs (naast andere actoren) een belangrijke rol dient te spelen in de persoonlijke en maatschappelijke vorming van jeugdigen. De school is immers de enige plaats waar de democratische rechtsstaat (de volksvertegenwoordiging als belichaming van de democratie) zeggenschap heeft over het vormingsaanbod voor de jeugd en daarmee kan proberen om zaken die voor het (voort)bestaan van de samenleving van fundamenteel belang zijn, bij kinderen en jongeren aan te leren. De democratie maakt het mogelijk om in vrijheid te kunnen samenleven in een pluriforme maatschappij. De democratische samenleving is kwetsbaar als we niet met elke nieuwe generatie vormgeven aan die democratie. Onderwijs zou een rol moeten spelen in de reproductie van het systeem dat die vrijheid mogelijk maakt.

We concludeerden tevens dat onderwijs per definitie een burgerschapsvormende context is. Of de school waarden als expliciet onderdeel van het curriculum hanteert, of dat ze die juist angstvallig probeert te vermijden, zij is altijd bezig kinderen een beeld van de maatschappij en hun eigen positie daarin te geven. Er vindt onvermijdelijk een socialisatieproces plaats. Dat socialisatieproces is ook wenselijk, aangezien de mens onder invloed van allerlei omstandigheden in staat is tot antisociaal gedrag, zoals uitsluiting, discriminatie, onderdrukking, geweld en narcisme. Een belangrijke remedie daartegen achten wij opvoeding en onderwijs. De school is een van de actoren die kinderen empathie kunnen bijbrengen, die kinderen kunnen leren zich om anderen te bekommeren, die de neiging bij kinderen om zich af te keren van minderheden (etnisch, religieus, seksueel) kan bestrijden en die bij kinderen kritisch denken kan bevorderen. We noemden tot slot ook een instrumenteel argument voor burgerschapsvorming in het onder-

wijs. Een programma voor burgerschapsvorming zou een bijdrage kunnen leveren aan een goed leer- en werkklimaat, hetgeen ten goede komt aan de academische prestaties van leerlingen. We concluderen echter ook dat historisch gezien de reikwijdte van schoolconcepten waarin burgerschapsidealen expliciet zijn opgenomen beperkt is gebleven. Bovendien heeft de school slechts een beperkte invloed op de burgerschapsvorming van jeugdigen. Burgerschapscompetenties leren kinderen niet alleen in school, maar voor het grootste deel buiten school. Daarnaast impliceert het ontbreken van consensus over wat burgerschapsvorming in moet houden dat onderwijs in burgerschap een onvoorspelbare uitkomst en een slecht toetsbare opbrengst heeft. Met inachtneming van het feit dat burgerschap een *essentially contested concept* is, en dus invulling daarvan altijd onderwerp van debat is, lijkt de weg naar gemeenschappelijke basis voor een inhoudelijk kader voor burgerschapsvorming niet te moeten beginnen bij de vraag ‘wat is goed burgerschap?’, maar bij de vraag ‘wat vraagt de democratische samenleving aan burgerschap?’ Deze invalshoek biedt het perspectief om de patstelling over wat we onder goed burgerschap dienen te verstaan te doorbreken: opvoeding van en onderwijs aan kinderen in een democratische samenleving staat niet neutraal tegenover alle mogelijke manieren van leven. Zij staat alleen de keuze toe tussen die manieren van leven die verenigbaar zijn met de principes van de democratische rechtsstaat. Tot slot constateerden we dat het ontbreken van consensus en voldoende kennis over de juiste *aanpak* van burgerschapsvorming, het voor scholen niet makkelijk maakt om burgerschapsonderwijs vorm te geven.

Om de kennisbasis over burgerschapsvorming uit te breiden is het programma van De Vreedzame School aan een evaluatieonderzoek onderworpen. De Vreedzame School is een schoolbreed programma voor basisscholen dat ernaar streeft de school een democratische gemeenschap te laten worden, waarin kinderen en leerkrachten leren om conflicten constructief op te lossen, én waarin kinderen een stem krijgen, betrokken worden bij en verantwoordelijkheid leren dragen voor het sociale klimaat in die gemeenschap. Het programma is ontwikkeld in 1999, en sindsdien ingevoerd op ruim 500 basisscholen in Nederland. In 2008 is onder invloed van de toenemende aandacht en de wettelijke verplichting voor de bijdrage van scholen aan burgerschapsvorming het programma versterkt door het explicieter te richten op ‘democratisch burgerschap’. Het evaluatieonderzoek richtte zich op de ‘oude’ versie van het programma van vóór 2008. Dit programma kan echter wel worden beschouwd als een programma voor burgerschapsvorming ‘avant la lettre’. In dit proefschrift verstaan we onder burgerschapsvorming in het onderwijs: *het stimuleren van het vermogen van leerlingen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven in de democratische samenleving, te weten 1) het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving, 2) medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort, 3) omgaan met conflicten en 4) omgaan met verschillen*. We spreken pas van een bijdrage aan burgerschapsvorming indien een programma aan alle vier genoemde invullingen aandacht schenkt. De Vreedzame School (‘oude’ versie) richtte zich op de ontwikkeling van de school als een democratische gemeenschap, waarin kinderen een stem krijgen en meer verantwoordelijkheid in de schoolgemeenschap op zich gaan nemen, met een focus op een zorgzame en positieve manier van omgaan met elkaar (en met verschillen) en op het constructief omgaan met conflicten. De Vreedzame School schenkt daarmee aan alle vier in de definitie genoemde kenmerken aandacht, het meest expliciet aan de laatste drie, het minst aan het eerste kenmerk.

In hoofdstuk 3 van dit proefschrift is de context beschreven waarbinnen De Vreedzame School is ontstaan. Het programma kwam niet uit de lucht vallen. In de periode die voorafging aan de totstandkoming van De Vreedzame School, speelden zich verschillende ontwikkelingen af, zowel in de samenleving in het algemeen als in het onderwijsbeleid. Ontwikkelingen die de grond rijp maakten voor het ontstaan van De Vreedzame School (en andere vergelijkbare programma's). Met de beschrijving van die context werd tevens duidelijk op welke vragen vanuit het onderwijsveld en samenleving het programma antwoord moest zien te geven. We zagen dat de aanleiding om De Vreedzame School te ontwikkelen gelegen was in de vraag van scholen en leerkrachten naar ondersteuning bij het vormgeven van hun 'pedagogische opdracht', in een tijd waarin het spanningsveld tussen individuele vrijheid en gemeenschappelijk samenleven steeds actueler werd, en waarin er een toenemende algemene verontrusting in de samenleving omtrent het gedrag van jeugdigen zichtbaar werd. Die pedagogische 'opdracht' van scholen stond, zoals gezegd, vooral in het teken van het terugdringen van het verlies van sociale samenhang in de samenleving. Maatschappelijke ontwikkelingen als individualisering, democratisering, emancipatie, secularisatie en de komst van migranten en de daarmee gepaard gaande toename aan pluriformiteit, hadden geleid tot een samenleving waarin behoefte gevoeld werd om tegenwicht te bieden en te werken aan het herstel van de sociale cohesie in de samenleving. Scholen werd daarin een belangrijke rol toegedicht. Het genoemde spanningsveld tussen individuele vrijheid en gemeenschappelijk samenleven werd niet alleen in de samenleving als geheel, maar met name ook in de scholen zélf gevoeld. Er was een toegenomen onzekerheid en handelingsverlegenheid bij onderwijsgevend personeel ontstaan ten aanzien van het veranderde gedrag van kinderen (mondig, assertief, individualistisch, conflictueus, snel ontvlambaar, en weinig respectvol naar autoriteit). In die context werd De Vreedzame School ontwikkeld.

Vanaf hoofdstuk 4 stond een evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School centraal. Er is gekozen voor een 'realistisch evaluatieonderzoek', waarin de nadruk lag op het begrijpen van *mechanismen* waardoor, en op de *context* waarin een programma 'werkt'. De ervaring in de praktijk van de afgelopen tien jaar bij het invoeren van De Vreedzame School leerde dat scholen verschillen in de mate van succes wat de implementatie van het programma betreft. De indruk was dat de ene school de mogelijkheden die het programma biedt veel beter 'benutte' dan de andere school. We wilden in het evaluatieonderzoek niet louter de vraag naar de effectiviteit stellen, maar ook de nadruk leggen op de vraag naar *waarom* en in welke *context* het programma effectief zou kunnen zijn. Het onderzoeksdesign diende door een programmatheorie te worden aangestuurd, en die theorie moest hypothesen opleveren omtrent de potentiële verandingsmechanismen van het programma en de contextfactoren die van invloed kunnen zijn op de uitkomst.

De onderzoeksvragen die we met behulp van dit evaluatieonderzoek beantwoord hebben, zijn:

1. *Wat zijn de potentiële werkzame factoren in het programma: waarom en op welke manieren zou het programma van De Vreedzame School de gewenste verandering kunnen veroorzaken?*
2. *Welke contextuele factoren zouden de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School kunnen beïnvloeden?*
3. *Is er verschil in het (door de school ervaren) klas- en schoolklimaat voor en na invoering van De Vreedzame School?*
4. *Beklijft het programma: wordt het na een aantal jaren nog steeds gebruikt, en gebruikt zoals bedoeld?*

5. *Wat zijn de bevorderende of belemmerende factoren voor een in de percepties van de scholen succesvolle invoering van het programma?*

De eerste twee onderzoeksvragen zijn (in hoofdstuk 4) met behulp van literatuuronderzoek beantwoord. Voor de beantwoording van de overige onderzoeksvragen is gekozen voor een *Mixed Methods*-onderzoek, bestaande uit drie fasen:

1. De eerste fase van het onderzoek werd gevormd door een onderzoek onder 131 basisscholen die in januari 2009 al drie jaar of langer met het programma werkten. Aan de directies en enkele sleutelfiguren in de school werden twee vragenlijsten voorgelegd: de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* en de *Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School*. De eerste was een zelfevaluatie-instrument waarmee gevraagd werd naar de perceptie van het klimaat in de school en het gedrag van leerlingen en leerkrachten vóór en ná invoering van het programma. De tweede vragenlijst bevatte deels vragen die informatie gaven over de mate waarin het programma beklijft (of de lessen nu nog gegeven worden, of er nog met mediators wordt gewerkt, e.d.) en deels vragen die informatie gaven over enkele inhoudelijke effecten van de invoering van De Vreedzame School (of er een afname van het aantal conflicten werd gepercipieerd, of er draagvlak was onder leerkrachten, leerlingen en ouders, of invoering een positief effect heeft gehad op de vaardigheden van de leerkrachten, e.d.).
2. De tweede fase was vooral gericht op het beantwoorden van onderzoeksvraag 5. Hierbij is gebruik gemaakt van een *case-control design*. Een groep van vier scholen die volgens directie en leerkrachten van de scholen zelf *weinig succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School* (de *cases*) werd middels interviews vergeleken met een groep van vier scholen (de *controls*) die volgens directie en leerkrachten *zeer succesvol zijn in de invoering van De Vreedzame School*. Of een school succesvol is wordt in dit onderzoek niet alleen bepaald door zelfevaluatie maar ook door het oordeel van de externe trainers die de invoering hebben begeleid.
3. De derde fase van het onderzoek bestond uit de afname van de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* op een groep scholen die in september 2009 zijn gestart met de invoering van het programma. Het betrof een groep van 37 scholen die de *Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School* werd voorgelegd, voorafgaande aan de start van het programma (voormeting) en een jaar na de start van de invoering (nameting).

We concludeerden op basis van het evaluatieonderzoek dat De Vreedzame School een theoretisch goed onderbouwd (zie hoofdstuk 4) én een in de ogen van de scholen werkzaam programma is (zie hoofdstuk 6). Het is volgens de scholen in staat om de (normatieve) doelen van het programma te realiseren. Er is - in de perceptie van de leerkrachten en directies van de deelnemende scholen - sprake van een significant verschil in het schoolklimaat en het gedrag van leerlingen (de mate waarin de doelen van het programma zijn gerealiseerd) vóór en na de invoering van De Vreedzame School. Dit geldt voor alle drie beoogde doelen: positief sociaal gedrag, leerlingparticipatie, en conflictoplossing. Het programma beklijft bovendien. Het wordt een aantal jaren na de invoering nog door het grootste deel van de scholen gebruikt. Slechts een zeer klein percentage van de scholen geeft aan niet meer met het programma te werken. Hoewel er sprake is van een significant verschil op alle drie subschalen, komt uit de interviews toch het beeld naar voren dat met name de doelen *positief sociaal gedrag* en *conflictoplossing* worden gerealiseerd, maar de doelstelling *leerlingparticipatie* in mindere mate.

Naast de genoemde verschillen in school- en klasklimaat, rapporteren scholen die al drie jaar of langer met het programma werken een lichte tot sterke afname van het aantal conflicten sinds de invoering van het programma. Zij constateren tevens een breed draagvlak onder onderwijzend personeel en onder leerlingen. Van verbreding van het programma naar de wijk en doorwerking naar andere contexten is beduidend minder sprake.

Leerkrachten geven op grote schaal in de interviews aan dat het programma effect heeft op het gedrag van leerlingen. Leerlingen gedragen zich rustiger en verantwoordelijker, gaan respectvoller met elkaar om, houden zich beter aan afspraken, hebben minder conflicten, verwoorden zaken beter en laten zich beter aanspreken door leerkrachten van jongere groepen. Met als resultaat (voor de leerkrachten) een beter klimaat om les te kunnen geven. De interviews met de leerlingen lijken een aanwijzing te geven dat op succesvolle scholen kinderen eerder bereid zijn hun verworven competenties ook in te zetten in andere contexten, zelfs op straat.

De belangrijkste inhoudelijke mechanismen in het programma die deze verandering bewerkstelligen zijn: 1) het feit dat leerlingparticipatie centraal staat en de school als oefenplaats wordt ingericht, 2) de nadruk op het creëren van een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school, 3) het expliciteren van waarden, 4) de focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten, 5) de aanwezigheid van instructie in de klas door middel van een lessenserie, 6) de gerichtheid op versterking van de rol van de schoolleiding, en 7) de combinatie van een topdown-strategie en draagvlak en participatie van leerkrachten (bottom-up). Het aantal jaren dat een school werkt met het programma lijkt van invloed op het behalen van de doelen van het programma, met name waar het gaat om het vergroten van de participatie en verantwoordelijkheid van de leerlingen.

Of het programma als succesvol wordt ervaren op scholen wordt mede bepaald door 1) de kwaliteit en de aansturing van de schoolleiding, 2) de vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma en de opvatting over professionaliteit, 3) het draagvlak onder leerkrachten, 4) in hoeverre leerkrachten het programma op zichzelf betrekken, en 5) de mate waarin de directie en de leerkrachten de normen en waarden van het programma expliciet uitdragen naar ouders en omgeving van de school.

We concludeerden ook dat de implementatiestrategie van De Vreedzame School niet of in te geringe mate voldoet aan een aantal andere implementatiekenmerken van effectieve programma's. Er is te weinig sprake van een 'multi-level' perspectief. Met name de betrokkenheid van schoolbestuur, opleidingsinstituten en lokale overheden zou bij een dergelijk proces van schoolontwikkeling op dit terrein een meerwaarde kunnen hebben. En hoewel er wel voldoende tijd wordt uitgetrokken voor implementatie van het programma zou de incorporatie bevorderd kunnen worden door het hanteren van een systematische vernieuwingscyclus, inclusief monitoring. Er vindt voorafgaande aan de invoering van het programma wel altijd een intake plaats met de schoolleiding, maar het ontbreekt aan een systematische sterke/zwakte-analyse vooraf, en het daarop afstemmen van de implementatie van het programma. En tot slot zou het programma naast de leerkrachten en de leerlingen, ook de ouders en de gemeenschap explicieter als partner moeten betrekken bij het toepassen en voorleven van de vaardigheden en attitudes die met het programma worden nagestreefd op school, thuis en in de buurt.

Het proefschrift eindigt met een negental aanbevelingen voor burgerschapsonderwijs:

1. Neem democratisch burgerschap als inhoudelijke basis

2. Zorg voor een uitgewerkt leerplan en leerlijnen
3. Focus op een positief sociaal en moreel klimaat
4. Baken het democratisch speelveld van leerlingen af
5. Focus op positief gedrag van leerlingen
6. Zorg voor de volgende inhoudelijke kenmerken van een programma voor burgerschapsvorming:
 - focus op leerlingparticipatie en school als oefenplaats
 - benutten van invloed van leeftijdgenoten op elkaar
 - focus op conflictoplossing en mediatie
 - expliciteren van waarden.
7. Zorg voor de volgende implementatiekenmerken van een programma voor burgerschapsvorming:
 - focus op leerkrachtcompetenties
 - focus op de rol schoolleider in implementatie
 - gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek
 - de school als uitgangspunt voor de verandering
 - doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau
 - externe trainer
 - combinatie topdown- en bottom-up-strategie
 - een schoolbrede en meerjarige implementatiestrategie
 - hanteer een perspectief op meerdere niveaus.
8. Betrek ouders, lokale gemeenschap en andere pedagogische contexten als partner
9. Realiseer toekomstige instrumentontwikkeling.

Het thema van dit proefschrift was: *Wat vermag de basisschool als het gaat om burgerschapsvorming?* Het goede nieuws is dat het evaluatieonderzoek naar De Vreedzame School toont dat een dergelijk programma niet alleen door veel scholen in Nederland is ingevoerd, maar dat het tevens theoretisch goed onderbouwd is, in de ogen van de directies en leerkrachten van de deelnemende scholen werkzaam is en dat het beklijft. Een aantal contextuele kenmerken kunnen bevorderend of belemmerend werken op het ervaren succes van het programma, maar in het algemeen worden, in de beleving van de scholen, de doelen van het programma gerealiseerd. Zelfs in wijken met een 'stevige' straatcultuur is het programma - in de perceptie van de scholen - werkzaam.

Summary

Since 2006, schools in the Netherlands are required to include active citizenship and social integration in their curriculum. Six years later in 2012 the Inspectorate of Education notes that since then little progress has been made in the development of citizenship education, and speaks – on the basis of research data – of stagnation. This stagnating development raises a number of questions, such as: What do we mean by citizenship? What should citizenship education look like? Is the school able to influence the behaviour and attitudes of children in this area? What experiments have been carried out in this area? Are there any lessons that can be drawn from experiences before or elsewhere? What do we know about the way young children can acquire the knowledge, attitude and skills that are necessary for participating as a citizen of this society? In what way does the influence of the school relate to that of the parents, the community, the street and other contexts in which children live? Is it a realistic expectation that the school can make a contribution to citizenship education for young people?

In Chapter 2 of this thesis we look into the arguments – for and against – for considering the school as the right place for citizenship education. On the basis of an assessment of these arguments, we endorse the opinion that the school (in addition to other actors) can play an important role in the personal and social development of young people. After all, the school is the only place where the democratic rule of law (the public representation as the embodiment of democracy) has control over the education of young people through which it can try to teach children those things that are of fundamental importance to the survival of society. Democracy makes it possible to live together in freedom in a pluriform society. The democratic society is vulnerable if we do not shape and cultivate that same democracy with each new generation. Education should play a role in the reproduction of the system which makes that freedom possible.

We also concluded that education by definition is a context for citizenship education. Whether the school uses values as explicit aspects of the curriculum, or anxiously tries to avoid them, it is always giving children an image of the society and their position in it. Inevitably a socialisation process takes place. That socialisation process is also desirable, since people are capable of all kinds of antisocial behaviour, such as exclusion, discrimination, oppression, violence and narcissism, under the influence of several circumstances. Education is considered as an important remedy. The school is one of the actors that can instill empathy and diligence, and that can fight the tendency in children to turn themselves away from minorities (ethnically, religiously, sexually) and that can promote critical thinking in children. Finally, we also mentioned an instrumental argument for citizenship education: a programme for citizenship education could make a contribution to a good learning climate, which benefits the academic performances of students.

We also concluded, however, that history has shown us that the dissemination of school concepts that explicitly included citizenship ideals remained limited. Moreover, the school has only a restricted influence on the citizenship education of young people. Children do not only

learn citizenship competences in school, but most of them are learned outside the school. Furthermore, the lack of consensus concerning what citizenship education means implies that the outcome is unpredictable and that measuring the output is complicated. Taking into account the fact that citizenship is an *essentially contested concept*, and therefore its interpretation will always be a topic of debate, the road to a shared basis for a substantive framework for citizenship education should not start with the question ‘what is good citizenship?’, but with the question ‘what kind of citizen do we need to support an effective democratic society?’ This approach offers the perspective of breaking through the impasse concerning what we mean by ‘good citizenship’: education in a democratic society does not stand neutral towards all possible ways of life. It only allows the choice between those ways of life which are compatible with the principles of the democratic rule of law. Finally, we noted that the lack of consensus and of sufficient knowledge concerning the strategies for citizenship education does not make it easy for schools to shape citizenship education.

To extend the base of knowledge concerning citizenship education, the programme of De Vreedzame School (The Peaceable School) is the subject of an evaluation study. The Peaceable School is a whole-school approach for elementary schools. It aims at the school becoming a democratic community, in which children and teachers learn to solve conflicts in a constructive way, and in which children get a voice. Students are involved in and learn to carry responsibility for the social climate in the community. The programme was developed in 1999, and since then has been introduced in more than 500 elementary schools in the Netherlands. In 2008, under the influence of increasing attention and the legal obligation for the contribution of schools to citizenship education, the programme was reinforced and elaborated towards a more explicit focus on ‘democratic citizenship’. The evaluation research concerned the ‘old’ version of the programme (before 2008). This programme can be considered, however, as a programme for citizenship education *‘avant la lettre’*. In this thesis the following definition of citizenship education will apply: *stimulating the capacity of students to act adequately in social situations which occur in daily life in a democratic society, namely 1) to accept and contribute to a democratic society, 2) to take co-responsibility for the communities to which one belongs, 3) to resolve conflicts in a constructive way, and 4) to deal with diversity in a positive way*. We only speak of a contribution to citizenship education if a programme pays attention to all four given aspects. The Peaceable School (‘old’ version) aimed at the development of the school as a democratic community, in which children get a voice and learn to take responsibility in the school community. The focus is on caring and positive social relations, an open mind to diversity and on constructively dealing with conflicts. The Peaceable School pays attention to all four aspects in the definition, most explicitly to the last three, and less to the first.

In Chapter 3 of this thesis we described the context within which The Peaceable School has arisen. The programme did not just drop from the sky. In the period which preceded the creation of The Peaceable School, several developments took place, both in society in general and in educational policy, developments which did the groundwork for the creation of The Peaceable School (and other similar programmes). By describing that context it also became clear which questions and problems in the education field and in society the programme had to address. We saw that the motive for developing the programme was to be found in the need of schools and teachers for support in shaping their ‘pedagogical task’, in a period in which the

tension between individual freedom and living together in society became urgent, and in which increasing concern arose in society about the behaviour of the youth. These pedagogical tasks of schools were – as mentioned earlier – dominated by reducing the loss of social cohesion in society. Developments in society such as individualisation, democratisation, emancipation, secularisation and the arrival of migrants and the concomitant pluralism had led to a society in which there was a need for a counterweight and a recovery of social cohesion. Schools were thought to have an important role in this. The tension between individual freedom and living together in society was not just felt in the society as a whole, but also in the schools themselves. There was an increased uncertainty and embarrassment in the staff in dealing with the changed behaviour of children (assertive, individualistic and less respectful to authority). In that context, The Peaceable School was developed.

From Chapter 4 the focus in this thesis was on the evaluation study of The Peaceable School. A ‘realistic evaluation’ was chosen, in which the emphasis was on understanding the mechanisms as a result of which, and on the context in which, a programme works. Our experience of the past ten years taught us that schools differed in the extent to which they were successful with the implementation of the programme. The impression was that some schools exploited the possibilities offered by the programme much better than other schools. We did not just want to ask the question whether the programme worked, but also why and in what context the programme could be effective. The research design should be theory driven, and that theory had to produce hypotheses on the potential mechanisms of change of the programme and on the contextual factors which could be of influence on the outcome. The research questions that we have answered in this evaluation study were:

1. What are the potential effective mechanisms in the programme: why and in what way could the programme of The Peaceable School cause the desired outcome?
2. What contextual factors could influence the success of the implementation of The Peaceable School?
3. Is there a difference in the classroom and school climate in the perception of the teachers and principals before and after implementing The Peaceable School?
4. Does the programme last: is it still used after a number of years, and used as meant?
5. What are the stimulating or restricting factors for an implementation of the programme that is successful in the perception of the schools?

The first two research questions were answered (in Chapter 4) using literature research. For the answers to the remaining research questions a mixed-methods design was chosen, with three phases.

The first phase of the study was formed by a research involving 131 elementary schools who had worked for three years or longer with the programme in January 2009. We asked the principals and some key staff members to fill out two questionnaires: the *Questionnaire School Climate The Peaceable School* and the *Questionnaire Implementation The Peaceable School*. The first was a self-evaluation of the climate in the school and the behaviour of students and teachers before and after implementing the programme. The second questionnaire contained partly questions which gave information concerning the degree to which the programme is still functioning (whether the lessons are still given, whether the mediators are still functioning, etcetera) and partly questions that gave information concerning some outcomes of the implementation of The

Peaceable School (whether there was a decrease in the number of conflicts, whether the teachers, students and parents supported the programme, whether the programme has had a positive impact on the skills of the teachers, etcetera).

The second phase aimed especially at answering research question 5 (the search for stimulating or restricting factors for the by the school perceived effectiveness of the programme). We used a 'case control' design. A group of four schools with little experienced success in the implementation of The Peaceable School (the *cases*) were compared to a group of four schools (the *controls*) who saw themselves as very successful in implementing The Peaceable School (confirmed by the external trainer).

In the third phase of the study we asked a group of schools who started in September 2009 with the implementation of the programme to fill out the *Questionnaire School Climate The Peaceable School*. It concerned a group of 37 schools. They were asked to fill out the questionnaire two times: before the start of the programme and one year after the start of the implementation.

We concluded on the basis of the evaluation study that The Peaceable School is a theoretically well-underpinned (see Chapter 4) and in the perception of the teachers and principals of the participating schools effective programme (see Chapter 6). There is in the perception of the teachers and principals of the participating schools a significant difference in the school climate and the behaviour of students (the degree to which the aims of the programme have been realised) before and after the implementation of The Peaceable School. This applies to all three goals: positive social behaviour, student participation and constructive conflict resolution. Moreover, in the eyes of the participants the programme lasts. A number of years after its implementation it is still used by the majority of the schools. Only a very small percentage of the schools no longer work with the programme.

Although there is a significant difference on all three subscales, nevertheless the image comes forward from the interviews that particularly the social behaviour and conflict resolution aims are positively realised, but the student participation objective less so. Beside the differences in school and class climate, schools that have worked already for three years or longer with the programme report a light to strong decrease in the number of conflicts since the implementation of the programme. They also observe a broad support for the programme among the teachers and students. The expansion of the programme to the community and the neighbourhood and the impact on other contexts are less mentioned.

Teachers indicate on a large scale that the programme has had an impact on the behaviour of students. In the perception of the teachers, the conduct of the students is calmer, they show more respect towards peers, act in a more responsible way, abide better by the rules, have fewer conflicts, can express their feelings better and are easier to approach by teachers of younger groups, resulting in a better climate for teachers to teach in. The interviews with the students seem to indicate that children in successful schools (successful based on self-evaluation) are more able and prepared to insert their acquired competences in contexts other than school, even in the streets.

The most important mechanisms in the programme that cause this perceived change are: 1) the focus on student participation and the fact that the school and the classroom is a place where students can practise taking responsibility, 2) the emphasis on creating a positive social and moral climate in class and school, 3) explicitly spreading the values of the programme, 4) the

focus on the improvement of skills of teachers, 5) the presence of instruction in the class by means of a curriculum, 6) the focus on strengthening the role of the school leader, and 7) the combination of a top-down and bottom-up strategy. The number of years that a school works with the programme seems to have a positive effect on realising the aims of the programme, particularly where it concerns increasing the participation and responsibility of the students. Whether the programme is successful in the perception of the schools is also determined by 1) the quality and the control of the school leader, 2) the permissiveness in the use of the programme and the conception of the teachers concerning professionalism, 3) the support of the programme by the teachers, 4) the extent to which teachers involve themselves with the programme, and 5) the degree to which the school leader and the teachers explicitly spread the values of the programme to parents and the community.

We also concluded that the implementation strategy of The Peaceable School does not meet all implementation characteristics of effective programmes. It lacks the multilevel perspective. In particular, the involvement of the school board and the local governments could contribute to the process of school development in this area. And although sufficient time is taken for implementation of the programme, the incorporation could be strengthened by using a systematic innovation cycle, including monitoring. Although there is an intake preceding the implementation of the programme, there is not a systematic analysis of the strengths and weaknesses in advance and on the basis of which the programme is tailored or adapted to the specific situation of the school. Finally, the programme should also involve the parents and the community as partners (beside the teachers and the students), in the application and modelling of the skills and attitudes which are pursued with the programme.

The thesis ends with nine recommendations for citizenship education:

1. Take care that democratic citizenship is a substantive foundation for citizenship education.
2. The programme contains a concrete longitudinal curriculum.
3. Focus on a positive social and moral climate in the classroom and school.
4. The democratic 'playground' for the students should be defined.
5. Focus on the positive behaviour of the students.
6. The programme contains the following *substantive* characteristics:
 - focus on student participation and the school as a place to practise taking responsibility
 - exploit the influence of peers
 - focus on conflict resolution and mediation
 - explicitly spread the values of the programme.
7. The programme contains the following *implementation* characteristics:
 - focus on teacher competences
 - focus on the role of the school leader in implementation
 - based on scientific research
 - based on an analysis of the school-specific situation
 - aims on three levels: school, teacher and student
 - external trainer
 - combination of top-down and bottom-up strategy
 - a whole-school approach and multi-annual implementation
 - a multilevel perspective.

8. The programme involves parents, local community and other pedagogical contexts as partners.
9. Future development of instruments for measuring the outcomes is needed.

The topic of this thesis was: What's in the power of the elementary school concerning citizenship education? The good news is that the evaluation study of De Vreedzame School (The Peaceable School) shows that such a programme is not only incorporated in many schools in the Netherlands, but that it is also theoretically well grounded, and that it is in the perception of the teachers and principals effective and sustainable. A number of contextual factors can stimulate or restrict the success of the programme, but in general one can say that, in the perception of the schools, the aims of the programme are realised. The programme proves even in neighbourhoods with a firm 'street culture' to be effective in the perception of the schools.

Dankwoord

“En nu nog iets”, zei Kaatje Kater toen Buitenrust Hetteema en Wiegel in Rotterdam de trein verlaten hadden en ze met zijn drieën in de coupé waren achtergebleven. “Hoe staat het met je proefschrift?” Ze keek hem indringend aan. Het was zo onverwacht dat Maarten niet meteen een antwoord had. Hij schudde langzaam zijn hoofd, zonder iets te zeggen.

“Het wordt nu echt wel tijd.”

“Ik ben daar nog niet aan toe.”

“En wanneer kom je er dan aan toe? Want als je te lang wacht, is het te laat.”

Beerta glimlachte heimelijk.

“Daar ben ik niet bang voor. Ik vind dat je pas een proefschrift moet schrijven als je daarin gelooft.”

“Zoals de Fransen”, begreep ze, “die pas aan het eind van hun leven een proefschrift schrijven.”

“Ik vind dat wel elegant.” Hij had daar nog niet eerder van gehoord.

(Uit: J.J. Voskuil - Het Bureau, deel 3).

De druk op Maarten Koning, het alter ego van Han Voskuil, om een proefschrift te schrijven was groot. Het is er niet van gekomen. Hij geloofde er niet in. Ik eerlijk gezegd ook niet zo. Druk was er ook niet. En toch heb ik, zoals de Fransen, ‘op latere leeftijd’, toch nog een proefschrift geschreven. Hoewel ik op sommige momenten ernstige twijfels had of ik het wel wilde doorzetten, bleek het uiteindelijk toch leuker dan ik vooraf dacht. Ik geloofde dan misschien niet zozeer in het verschijnsel ‘proefschrift’, maar ik geloof wel erg in mijn onderwerp. Al bijna 15 jaar besteed ik een groot deel van mijn leven aan de rol van de school in de persoonlijke en maatschappelijke vorming van de leerling. Van de meest elementaire praktijk in de klas tot de ‘hogere’ schil van onderzoek en beleid. Het is buitengewoon bevredigend gebleken om dat deel van mijn eigen geschiedenis op te schrijven en te onderbouwen. Hoewel ik het boek natuurlijk zelf heb geschreven, had ik het echter nooit kunnen doen zonder de hulp en steun van zeer veel mensen.

Een aantal wil ik in dit dankwoord bij naam noemen. Om te beginnen natuurlijk mijn promotor en inspirator, prof. dr. M. de Winter, oftewel Micha. Het begon allemaal in zijn garage (dat klinkt omineuzer dan het was), waar hij me aanzette tot het schrijven van een proefschrift. Micha, dank, niet alleen voor de intensieve samenwerking van de afgelopen jaren, niet alleen voor je stimulerende belangstelling en vriendschap, maar vooral ook voor de glorende vergezichten die je me telkens weer bood, en die nu eenmaal altijd nodig zijn om ergens aan te kunnen komen.

Ergens schoof mijn tweede promotor aan, prof. dr. T. Wubbels. En dat was een belangrijk moment. Theo, jouw bijdrage aan dit proefschrift is enorm. Niet alleen zorgde je telkens weer voor een glasheldere structuur, je meedogenloze opmerkingen (‘hoe weet je dat?’) dwongen me om scherp en kritisch te blijven. Dank voor je geweldige toewijding en zorgvuldigheid. Het heeft mijn respect voor de wetenschap goed gedaan!

Mijn dank gaat ook uit naar Jakob, mijn veel te vroeg overleden maatje. We bezochten in oktober 1998 het RCCP-programma in New York, waarna we in de jaren daarna samen De Vreedzame School hebben ontwikkeld. Dagen, weken, maanden, brachten we samen door met de voeten op tafel, ouwehoerend over hoe het allemaal moest. Ik weet het, *'nada es para siempre'*, niets is voor eeuwig, maar ik mis hem en zijn ironische glimlach, zeker nu, bij de afronding van dit proefschrift, en bij de neerslag van ons gezamenlijk verhaal.

Bij de ontwikkeling van De Vreedzame School hebben ook de scholen een enorm belangrijke rol gespeeld. Het is ondoenlijk om alle scholen te bedanken die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van het programma, maar de leerkrachten, leiding én leerlingen van OBS Overvecht kunnen niet ongenoemd blijven. De wisselwerking tussen wat wij bedachten en wat zij er in hun complexe dagelijkse praktijk mee deden, hebben het programma gemaakt tot wat het nu is. Heel veel dank daarvoor!

Het is bijzonder dat ik dit proefschrift heb mogen schrijven terwijl ik daarnaast geacht werd gewoon mijn werk te doen bij Eduniek (en later de CED-Groep). Mijn dank gaat dan ook uit naar mijn (nu gepensioneerde) directeur Bas de Koning. Hij was een belangrijke steun, en was zo genereus om het mogelijk te maken voor een deel 'in werktijd' aan mijn proefschrift te kunnen werken. En natuurlijk mijn naaste collega's! Zonder hen had ik dit nooit volbracht. Ger Roos in de eerste plaats, maar alle anderen (Mirjam, Annemieke, Hans, Fernanda, Daniëlla en Hannie) zorgden ervoor, zeer tegen hun eigen belang in, dat ik de afgelopen jaren 'wat uit de wind werd gehouden'.

Bij het onderzoek dat in dit proefschrift beschreven is, heb ik veel hulp gehad. In de eerste plaats uiteraard van de partijen die financieel hebben bijgedragen: de gemeente Utrecht en de Stichting Kinderpostzegels. Maar vooral ook van de scholen die meewerkten aan het onderzoek: de grote groep scholen die de vragenlijsten hebben ingevuld, én de groep van acht scholen waar we de interviews mochten doen. Ik kan jullie niet met name noemen, maar heel veel dank voor de bereidheid om – tussen alle hectiek door – mee te werken aan het onderzoek. Bij het afnemen van de interviews ben ik enthousiast bijgestaan door Ria, Elsemieke en Maartje. Dank daarvoor. Maartje in het bijzonder, aangezien zij ook bij de verwerking en het analyseren van de interviews een rol heeft gespeeld.

Werken aan een proefschrift brengt een vreemd soort 'mono-gedrag' met zich mee: een eenzijdige gerichtheid op dat boek dat alsmear in je hoofd zit. Het slachtoffer is je directe omgeving. Zo heb ik vaak aan mijn moeder gedacht. Ze is 89 jaar oud, en reageerde de afgelopen tijd op mijn telkens terugkerende vraag *'kan ik nog iets voor je doen?'* steevast met: *'nee jongen, ik wacht wel even tot je proefschrift af is'*. Het is zover. Ik hoop dat ook mijn drie kinderen het mij niet euvel zullen duiden dat ik er niet altijd even oplettend bij zat. Gelukkig heb ik Lianne kunnen betrekken bij mijn onderzoek. Dank voor de zeer zorgvuldige statistische verwerking van de data uit de vragenlijsten en later de interviews! En Tessa en Wouter: dank voor jullie geduld met mij. Ik hoop dat jullie later net zulke prachtige en empathische kinderen zullen krijgen als ik. En dan 'last', maar absoluut niet 'least', draag ik dit proefschrift op aan Caroline, de liefde van mijn leven. Zonder haar was niet alleen dit proefschrift er niet geweest, maar was het leven ook lang niet zo mooi als het nu is.

Curriculum Vitae

Leo Pauw is geboren op 28 mei 1953 in Amsterdam. Hij behaalde in 1970 zijn HBS-diploma aan het Sint-Nicolaaslyceum in Amsterdam, en startte daarna de opleiding aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding (A.L.O.) in Amsterdam. In zijn examenjaar van de A.L.O., begon hij een tweede studie: Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. Hij haalde in 1975 zijn diploma aan de A.L.O. en startte zijn werkzaamheden als leraar lichamelijke opvoeding in het speciaal onderwijs (school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden) en in het basisonderwijs.

Na het behalen van het doctoraal examen in de Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam, werkte hij enige tijd als orthopedagoog in een MLK-school (school voor moeilijk lerende kinderen), waarna hij in 1986 in dienst kwam bij het Schooladviescentrum in Utrecht. Hier startte hij als adviseur voor basisscholen op het terrein van de leerlingzorg. Hij ontwikkelde instrumenten in het kader van de zorgverbreding, en gaf trainingen en cursussen aan schoolleiders en leerkrachten, waarmee scholen in staat gesteld werden om zelf planmatig om te gaan met leer- en gedragsproblemen bij leerlingen.

Vanaf 1992 verschoof de focus naar het management van basisscholen. Als senior-adviseur op het terrein van onderwijsmanagement begeleidde Leo Pauw in de jaren daarna vraagstukken op het terrein van onderwijsmanagement en fusies van scholen en verzorgde hij cursussen en trainingen op het terrein van met name onderwijskundig management. In die periode ontwikkelde hij tevens samen met het toenmalige Rijks Instituut voor Toegepaste Psychologie een assessment voor schoolleiders in het basisonderwijs.

In 1998 startte Leo Pauw na een studiebezoek aan de Verenigde Staten samen met collega Jakob van Sonderen (en een aantal proefscholen in Utrecht) de ontwikkeling van De Vreedzame School. Dit programma breidde zich langzaam maar zeker uit over Nederland en kreeg landelijke bekendheid. In 2006 begon de samenwerking met de Universiteit Utrecht (in de persoon van Micha de Winter, hoogleraar Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken) in het project Democratisch Burgerschap in de Basisschool. Met dit ontwikkel- en onderzoeksproject werd het programma van De Vreedzame School doorontwikkeld tot een integraal programma voor sociale competentie en democratisch burgerschap. Ook hierbij werd weer nauw samengewerkt met het onderwijsveld.

Het projectleiderschap over De Vreedzame School werd in de jaren daarna gecombineerd met de projectleiding van diverse ontwikkelprojecten, zoals het project Democratisch Burgerschap in de Voor- en Vroegschoolse Educatie (samen met Bureau Mutant), het project Kindercentrum als Democratische Oefenplaats (eveneens samen met Bureau Mutant) en het ontwikkelproject De Vreedzame School voor ZML-onderwijs (voor zeer moeilijk lerende kinderen). De afgelopen jaren heeft hij samen met anderen het programma van De Vreedzame School verbreed naar De Vreedzame Wijk, waarbij ook wordt samengewerkt met de Universiteit Utrecht. Hij heeft veel artikelen gepubliceerd in tijdschriften voor het onderwijsveld.

Literatuur

- Aber, J.L., Brown, J.L. & Jones, S.M. (2003). Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-Based Intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324-348.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Algemene Rekenkamer (2005). *Weer samen naar school*. Verkregen op 6 juni 2012 via: http://www.rekenkamer.nl/Actueel/Onderzoeksrapporten/Introducties/2005/01/Weer_samen_naar_school
- Algemene Rekenkamer (2007). *Rapport Kopzorgen*. Verkregen op 6 juni 2012 via: <http://www.rekenkamer.nl/Actueel/Onderzoeksrapporten/Introducties/2007/10/Kopzorgen>.
- Althof, W. (2003). Implementing 'just and caring communities' in elementary schools: a Deweyan perspective. In W. Veugelers & F. K. Oser (eds). *Teaching in Moral and Democratic Education* (pp. 153-172). Bern: Peter Lang.
- Anderson, E. (1999). *The Code of the Street. Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. New York/London: W.W. Norton & Company.
- Ang, R. & Hughes, J. (2002). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: a meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 31, 164-185.
- Asscher, J.J. & Dekovic, M. (2008). Risicoreductie: interventies voor jongeren die antisociaal gedrag vertonen. In D. Brons, N. Hilhorst & F. Willemsen. *Het kennisfundament t.b.v. de aanpak van criminele Marokkaanse jongeren* (pp. 91-121). Den Haag: WODC.
- Baker, J.A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Basourakos, J. (1999). Moral voices and moral choices: Canadian drama and moral pedagogy. *Journal of Moral Education*, 28(4), 473-489.
- Battersby, D. (1981). The use of ethnography and grounded theory in educational research. *McGill Journal of Education*, 16(1), 91-98.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. In H.R. Schaffer (eds.). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Baumrind, D. (1995). *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*. New York: Garland Publishing.
- Berding, J. (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Amsterdam: SWP.
- Berg, R. van den & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den & Vernooy, K. (2000). Implementatie van onderwijsinnovaties: naar een samenhangende benadering. In B.P.M. Creemers & A.A.M. Houtveen (eds.). *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig Lexicon Editie III. Onderwijsinnovatie* (pp. 28-41). Alphen aan den Rijn: Kluwer.

- Bergen, T. & Veen, K. van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is dat zo moeilijk? *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 29-39.
- Berkowitz, M.W. & Bier, M.C. (2005). Character education: A study of effective character education programs shows that full parent involvement is a must. *Educational Leadership*, 63, 64-70.
- Bernstein, B. (1971). Open schools, open society? In B.R. Cosin, I.R. Dale, G.M. Esland, D. Mackinnon & D.F. Swift (eds). *School and society. A sociological reader*. (2nd. ed.). London-Henley: Routledge & Kegan-Paul – The Open University Press. (Artikel oorspronkelijk verschenen als: Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 26, 344-347.)
- Berreth, D. & Berman, S. (1997). The moral dimensions of schools. *Educational Leadership*, 54(8), 24-27.
- Bickmore, K. (2002). Good training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. *Social Alternatives*. 21(1), 33-38.
- Biesta, G.J.J. (2006). Waar wordt democratie geleerd? In M. de Winter, T. Schillemans & R. Janssens (eds.). *Opvoeding in democratie*. Amsterdam: SWP.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Biesta, G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2011). *Learning in Public Places: Civic Learning for the 21st Century*. Inaugural Lecture on the Occasion of the Award of the International Francqui Professorship to Prof. Dr. Gert Biesta; Ghent, 17th February 2011.
- Bijstra, J.O. & Nienhuis, B. (2003). Sociale vaardigheidstrainingen. Meten we of meten we niet? *De Psycholoog*, 38, 174-178.
- Blank, J.L.T., Boef-van der Meulen, S., Bronneman-Helmers, H.M., Herwijer, L.J., Kuhry, B. & Schreurs, R.A.H. (1990). *School en schaal*. Rijswijk: SCP.
- Blase, J. & Blase, J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership. How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Blom, M., Laan, A.M. van der & Huijbregts, G.L.A.M. (2005). *Monitor Jeugd terecht 2005*. Den Haag: Ministerie van Justitie/WODC.
- Blom, M. & Laan, A.M. van der (2006). *Monitor Jeugd terecht 2006*. Den Haag: Ministerie van Justitie/WODC.
- Blum R.W. & P.M. Rinehard (1998). *Reducing the risk: connections that make a difference in the lives of youth*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Blum, R.W. & Ireland, M. (2004). Reducing Risk, Increasing Protective Factors: Findings from the Caribbean Youth Health Survey. *Journal of Adolescent Health*, 35, 493-500.
- Boom, J. & Brugman, D. (2005). Measuring moral development in adolescents. In W. van Haaften, T. Wren & A. Tellings (Eds.). *Moral Sensibilities and Education III. The adolescent* (pp. 87-112). Bommel/London/Paris: Concorde.
- Boostrom, R. (1998). The student as moral agent. *Journal of Moral Education*, 27(2), 179-190.
- Boutellier, J.C.J. (2007). *Nodale orde. Veiligheid en burgerschap in een netwerksamenleving*. Inaugurele rede bij de aanvaarding van de Frans Denkers leerstoel Veiligheid & burgerschap aan de Vrije Universiteit vanwege de gemeente Amsterdam en het politiekorps Amsterdam-Amstelland. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Brezinka, V. (2002). Effectonderzoek naar preventieprogramma's voor kinderen met gedragsproblemen. *Kind en Adolescent*, 23, 4-23.
- Brink, G. van den (2000). Agressieve jongeren. Een cultuurhistorische bespiegeling. *Justitiële verkenningen*, 26(1), 35-47.
- Brink, G. van den (2001). *Agressieve jongeren. Over jeugd, agressie en beschaving in Nederland*. Nijmegen: SUN.
- Brinkgreve C. (2004a). Van huis uit: individualisering en opvoeding. In P. Schnabel (red.). *Individualisering en sociale integratie*. Den Haag: SCP.

- Brinkgreve C. (2004b). *Vroeg mondig, laat volwassen. De hoge eisen van de keuzevrijheid*. Amsterdam: Augustus.
- Broekhuizen, J., Driessen, F.M.H.M. & Völker, B. (2008). Sociale netwerken en jeugdcriminaliteit. *Justitiële verkenningen*, 34(5), 93-108.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting voor Leerplanontwikkeling.
- Bron, J., Veugelers, W. & Vliet, E. van (2010). Voorstel voor een kernleerplan. In: J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (red.). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J.R. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burrell, N.A., Zirbel, C.S. & Allen, M. (2003). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta Analytic Review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Buzelli, C.A. (2005). Moral Reflections from a Primary Classroom: one teacher's perspective. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 92-101.
- Carr, A. (2000). Conclusions. In A. Carr (Ed.). *What works for children and adolescents? A critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families*. (pp. 300-322). London: Routledge.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Centraal Bureau voor Statistiek (1998). *Rapportage Ziekteverzuim Rijksoverheid*.
- Chen, H.T., & Rossi, P.H. (Eds.) (1992). *Using theory to improve program and policy evaluation*. Westport, CT: Greenwood.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge Falmer.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting. The case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Covell, K. & Howe, R. (2001). Moral education through the 3 Rs: rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30(1), 29-44.
- Cox, E. (1988). Explicit and Implicit Moral Education. *Journal of Moral Education*, 17(2), 92-97.
- Coyle, H.E. (2008). School Culture Benchmarks. *Journal of School Violence*, 7(2), 105-122.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. (1997). School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.
- Cullingford, C. & Morrison, J. (1997). Peer group pressure within and outside school. *British Educational Research Journal*, 23(1), 61-81.
- Dagevos, J. & Gijsberts, M. (2007). *Jaarrapport Integratie 2007*. Rijswijk: SCP.
- Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Dam, G. ten & Volman, M. (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek* (20)2. Verkregen op 20 november 2012 via: <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/view/24/23>.

- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P., & Ledoux, G., m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Dam, G. ten, Geijssel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Dam, G. ten, Dijkstra, A.B., Geijssel, F., Ledoux, G. & Veen, I. van der (2010). Maakt de school verschil? Effecten van leerlingenpopulatie en onderwijskwaliteit op burgerschap van leerlingen in het basisonderwijs. In J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (red.). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Dasberg, L. (1993). *Meelopers en dwarssluggers. Lezing ter gelegenheid van het vijftigjarig jubileum van Trouw*. Amsterdam: Trouw, 1993.
- Dasberg, L. (1996). *Menswording tussen mode, management en moraal*. Amersfoort: CPS.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Deakin Crick, R., Coates, M., Taylor, M. & Ritchie, S. (2004). A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Deen, N. (1992). *Mensen Scholen Mensen. Beschouwingen over Onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Deen, N. (2006). *Een begeleidende school. Ontwikkeling en perspectief*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dekker, B. & Krooneman, P. (2008). *Leerlingbemiddeling in het basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1916, 1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Diepeveen, M., Vermeij, A., Ploeg, S.W. van der (2004). *Verzuim onder personeel in het onderwijs in 2003. Cijfers over BO, SO en VO. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Dodde, N.L. (1992). Onderwijs niet geschikt om waarden over te brengen. *Didactief*, 22(8), 14-15.
- Doornbos, K. & Stevens, L.M. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Driessen, G. & Doesborgh J. (2004). *Effecten van het geslacht van de leerkrachten op de prestaties, de houding en het gedrag van de leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Durkheim E. (1992). *Professional Ethics and Civic Morals*. London: Routledge. Verkregen op 6 november 2012 via: <http://swauop.yolasite.com/resources/Durkheim%20professional%20ethics%20civic%20morals.pdf>. (Oorspronkelijk: E. Durkheim (1950). *Lecons de Sociologie: Physique des Moeurs et du Droit*. Paris : Presses Universitaires. In 1957 vertaald door Cornelia Brookfield. In 1992 heruitgave met voorwoord B. S.Turner).
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dijk, E. van & Frielink S. (1998). *Veiligheid op scholen in Amsterdam Oost*. Amsterdam: ASVOS.
- Dijken, M. van (2009). *De Vreedzame School: minder conflicten en meer democratie. Een evaluatieonderzoek naar de effecten van het programma De Vreedzame School op conflicthantering in basisscholen te Utrecht*. Utrecht: Universiteit Utrecht (Masterthesis, F.S.W. Afdeling Pedagogiek, Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken).
- Dijken, M.W. van, Horjus, B. & Spek, M. (2011). Dutch Daphne III research outcome. In S. Moore. *Street Life Safety for Young People* (p.150-173). Cambridge (UK): Anglia Ruskin University. Retrieved April 20, 2012 from: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2012-0316-200336/UUindex.html>

- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers UvA. Oratie in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Toezicht & Socialisatie, scholen en onderwijsbestel vanwege de Inspectie van het onderwijs aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.
- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. (1999). Kunnen scholen opvoeden? Over de invloed van de scholen op de waarden van jongeren. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 1998-1999, (5-6), 305- 316.
- Elias, M.J. & Zins, J.E. (2003). Bullying, other forms of peer harassment, and victimization in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 1-5.
- Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (Eds.). (2004). *A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 681-695.
- Fekkes, M. (2005). *Bullying among elementary school children*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Frissen, P.H.A. (2004). *Van maakbaarheid naar autonomie en variëteit. Een bestuurlijke review van OAB/WSNS/LGF*. Breda: Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (NWO).
- Frissen, P. (2007). *De staat van verschil; een kritiek van de gelijkheid*. Amsterdam: Van Gennep.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. (2000). *The Role of the Head in School Improvement*. Paper presented at the National College of School Leadership, England.
- Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Furedi, F. (2011). *De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Gallie, W.B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198. London: Meeting of the Aristotelian Society, on March 12th, 1956, at 7.30 p.m.
- Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why Ours Sons Turn to Violence and How to Save Them*. New York: Free Press.
- Garbarino, J. & DeLara, E. (2004). Coping with the consequences of school violence. In J. C. Conoley & A.P. Goldstein (Eds.). *School violence intervention: A practical handbook (2nd Ed.)* (pp. 400-415). NY: Guilford Press.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & Dam, G. ten (2012). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Geerdink, G. (2009). Feminisering van het basisonderwijs. In G. Geerdink (red.). *Het kind, de leerkracht en het onderwijs. Terugblikken en vooruitzien*. Arnhem: Pabo Arnhem. Publicatie ter gelegenheid van de tiende Frank Stötelerlezing.
- Geijsel, F., Slegers, P., Berg, D. van den & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers perspectives. *Educational Administration Quarterly*. 37(1), 130-166.
- Gemeente Utrecht (2009). *Monitor Krachtwijken. Meting 2009 (1)*. Utrecht: Bestuursinformatie gemeente Utrecht.
- Georgiou, S.N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213-227.
- Gerrits, L., Dekovic, M., Groenendaal, H. & Noom, M. (1996). Opvoedingsgedrag. In J. Rispen, J. Hermanns & W. Meeuw (red). *Opvoeden In Nederland* (pp. 41-70). Assen: Van Gorcum.
- Giroux, H. & Purpel, D. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley: McCutchan.
- Goei, S.L. & Kleijnen, R. (2009). Eindrapportage. Literatuurstudie Onderwijsraad 'Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen'. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim. Te raadplegen op www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/literatuurstudie-omgang-met-zorgleerlingen-met-gedragsproblemen.

- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3-19.
- Greef, E.E.M. de & Rijswijk, C.M. van (2006). *De groei van de deelname aan cluster 4: opvattingen over oorzaken en groeibeperkende maatregelen*. Den Haag: Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (1999). *Preventing mental disorder in school-aged children: A review of the effectiveness of prevention programs*. Report submitted to the Center for Mental Health Services (SAMHSA) by the Prevention Research Center, Pennsylvania State University [On-line]. Beschikbaar: <http://www.psu.edu/dept/prevention>
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. Rockville: Center for Mental Health Services.
- Guldemon, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele prestaties*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1990). Moral Conflict and Political Consensus. *Ethics, 101*, 64-88.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1995). Moral Disagreement in a Democracy. *Social Philosophy and Policy, 12*(1), 87-110.
- Hallinger, Ph. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-351.
- Harris, J.R. (1998). *The Nurture Assumption: why children turn out the way they do*. New York: The Free Press.
- Hart, R.A. (1997). *Children's participation. The theory and practice of involving children in communities*. London: Earthscan.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis relating to Achievement*. Milton Park. Oxon: Routledge.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F. & Harachi, T.W. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D.P. Farrington (red.) *Serious & Violent Juvenile Offenders. Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks: Sage.
- Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Amsterdam: University Press.
- Hilarski, C. (2004). How school environments contribute to violent behavior in youth. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 9*(1/2), 165-178.
- Hill, P.W. & Rowe, K.J. (1996). Multilevel modeling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 7*, 1-34.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West. M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 6*(3), 265-274.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Journal, 27*(4), 459-475.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London/ New York: Routledge Falmer.
- Horjus, B., Dijken, M.W. van & Winter, M. de (2012). *Van school naar huis door een Vreedzame Wijk. Overzichtsrapportage van evaluatieonderzoeken Vreedzame Wijk uitgevoerd in de wijken Overvecht en Kanaleneiland van 2009-2011 in opdracht van de gemeente Utrecht, afdeling DMO*. Utrecht/Zeist: Universiteit Utrecht, Horjus & Partners & MvD-Research.
- Hoskins, B., d'Hombres, B. & Campbell, J. (2008). *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour?* European Commission: Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Hoskins, B., Janmaat, J.G. & Villalba, E. (2012): Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal, 38*(3), 419-446.

- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L.W.C. & Beem, A.L. (1998). Student's perception of the moral atmosphere in secondary schools and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 47-70.
- Hoyle, E. (1989). The primary school teacher as professional. In M. Galton & E. Blyth (eds). *Handbook of primary education in Europe* (pp. 415-432). London: David Fulton (In association with the Council of Europe).
- Houtveen, A.A.M., Graaf-Haalboom, A.G., Grift, W.J.C.M. van de & Lagerweij, N.A.J. (1999). *Schaal- en autonomievergroting in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht/ISOR.
- Huyghen, A.N. (2007). *Grensverleggend. Onderzoek naar een leerlingpopulatie van cluster 4 en evaluatie van de training Omgaan met sociale grenzen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (proefschrift).
- Hyman, I. & Snook, P. (2000). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Schoolgrootte en kwaliteit. Groot in kleinschaligheid*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie voor het onderwijs (2006). *Toezicht op burgerschap en integratie*. Rijswijk: GSE.
- Inspectie van het onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010-2011*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., & Cleaver, E. (2006). *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School*. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report (DfES Research Report 732). Londen: DfES.
- Isac, M.M., Maslowski, R. & Van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining student's civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313-333.
- Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hansen, D.T. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Jessor, R.J., Bos, J. van den, Vanderryn, J., Costa, F.M. & Turbin, M.S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (2000). *Teaching Students To Be Peacemakers: A meta-analysis*. Paper presented at the Convention of the Society for the Psychological Study of Social Issues, Minneapolis.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (2004). The Three Cs of Promoting Social and Emotional Learning. In J. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (eds.). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp. 40-48). New York: Teacher College Press.
- Jones, T.S. & Kmitta D. (2000). *Does it work? The Case for Conflict Resolution Education In Our Nation's Schools*. Washington DC: CREnet.
- Jones, T.S. (2004). Editor's introduction. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 269-271.
- Jong, J.D. de (2007). *Kapot moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Junger, M. & Haen Marshall, I. (1997). The interethnic generalizability of social control theory: an empirical test. *Journal of research in crime and delinquency*, 34(1), 79-112.

- Junger-Tas, J. & Slot, N.W. (2001). Preventie van ernstig delinquent en gewelddadig gedrag. In R. Loeber, N.W. Slot & J.A. Sergeant (eds.), *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie. Omvang, oorzaken en interventies* (pp. 265-289). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kazdin, A.E. (1997). Practitioner review: psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38(2), 161-178.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. & Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: Young people's practices and prospects for the future: the eight and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Department for Education.
- Keizer, K., Lindenberg, S. & Steg, L. (2008). The spreading of disorder. *Science*, 322, 1681-1685.
- Kempers, H., Boekholt, V., Groot, S., Meeuwse, P., Meijers, A. & Verhart M. (1996). *Sova-in-de-klas*. IVIO, Stichting Educatieve Uitgeverij.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Klaassen, C. (1988). Het onbewuste sociale leren. *Pedagogische Studiën*, 65, 329-343.
- Klaassen, C. (1993). De pedagogische opdracht in een postmoderne tijd. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 14(4), 8-18.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven: Garant.
- Klaassen, C. & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school*. Assen:Van Gorcum.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Konstantopoulos, S. (2005). *Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92* (No. 1749). Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.
- Kooijman, H., Gelderblom, G. & Vernooy, K. (2007). *Onderwijskundig leiderschap in het primair onderwijs. Naar betere prestaties op de basisvaardigheden*. Amersfoort: CPS.
- Kop, N., Spaan, R.A., Lelij B. van der & Driessen, F.M.H.M. (1997). *Politie en publiek. Een onderzoek naar de interactie politie-publiek tijdens de surveillancedienst*. Deventer: Gouda Quint/ Antwerpen: Kluwer Rechtswetenschappen.
- Kromhout van der Meer, L. & Pauw, L. (2012). Leerlingen verantwoordelijkheid leren nemen. Leerlingparticipatie in een 'vreedzame' school. *Praxisbulletin*, 30(1), 29-33.
- Laan, A.M. van der, Blom, M., Verwers, C. & Essers, A.A.M. (2006). *Jeugddelinquentie: risico's en bescherming. Bevindingen uit de WODC Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit 2005*. Den Haag: WODC.
- Ladd, G.W., Birch, S.H. & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Landenberger, N.A. & Lipsey, M.W. (2005). The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of Experimental Criminology*, 1, 451-476.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.
- Leest-Borst, A.M. van (2005). *Fundamentalistische opvoeding vanuit liberaal-democratisch perspectief. Grenzen van de onderwijsvrijheid*. Dissertatie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbeck, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Open University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What Do We Already Know About Successful School Leadership?* AERA, January 2003.

- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-101.
- Lickona, T. & Davidson, M.L. (2003). *School as a Caring Community Profile-II (SCCP II)*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs. Verkregen via <http://www.cortland.edu/character/sccp-ii.htm>
- Lieshout, M. Van (2000). Sociale relaties: ouders en leeftijdgenoten. In K. Wittebrood & S. Keuzenkamp. *Rapportage Jeugd 2000. Trajecten van jongeren naar zelfstandigheid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Lindenberg, S. & Steg, L. (2007). Normative, gain and hedonic goal frames guiding environmental behavior. *Journal of Social Issues*, 65(1), 117-137.
- Loeber, R., Slot, N.W. & Sergeant, J.A. (2001). *Ernstige en gewelddadige jeugd delinquentie. Omvang, oorzaken en interventies*. Houten/Diegem: Bohn, Stafleu Van Loghum.
- Lokven, R. van (2006). *Multiprobleemgezinnen. Risicofactoren, opvoedingsmoeilijkheden en problemen bij de hulp of de begeleiding*. Hanze-lezing, 2006.
- Luijpers, E.Th.H. (2000). *Intentie tot exploratie, sociale binding en delinquent gedrag van Nederlandse jongeren*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Marzano, R.J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid Continent Research for Education and Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454255).
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools. Translating research into action*. Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works. From research to results*. Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, G.H. & Werf, M.P.C. van der (2010). *Eerste bevindingen International Civic and Citizenship Education Study*. Groningen: GION.
- Maslowski, R., Van der Werf, M.P.C., Oonk, G.H., Naayer, H.M. & Isac, M.M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1981). *Sociale competentie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- McEwan, E.K. (2002). *Seven Steps to Effective Instructor's Leadership*. London. Sage Publications.
- Meerdink, J. & Hameetman, M. (2001). *Vraag het aan de leerlingen! Een verkennend onderzoek naar leerlingenparticipatie en de brede school in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SWP.
- Meeus, W., Helsen, M. & Vollebergh, W. (1997). Ouders en leeftijdgenoten in de adolescentie. Vier studies. In J.R.M. Gerris (ed.) *Jongerenproblematiek: Hulpverlening en gezinsonderzoek* (pp.118-132). Assen: Van Gorcum.
- Meijnen, G.W. (2004). *Brede evaluatie WSNS, LGF en OAB. Samenvattend overzicht van de onderzoeksrapporten en reviews*. Den Haag: MOCW.
- Miedema, S. (ed.) (1997). *Pedagogiek in meervoud: wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghem.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority*. New York: Harper & Row Publishers.
- Minard, C.V. (2002). A strong building: foundation of protective factors in schools. *Children and Schools*, 24, 233-247.

- Mijs, D. (2007). *Effectieve Schoolverbetering. Een studie naar de empirische evidentie voor uitgangspunten van effectieve schoolverbetering*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Ministerie van O&W (1988). *De school op weg naar 2000: een besturingsfilosofie voor de negentiger jaren*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van O&W (1994). *Instellingsbeschikking Platform Pedagogische Opdracht. Ministeriële Regeling*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van O&W (1995). *De school als lerende organisatie: kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van OC&W (2000). *Persbericht 90*. Zoetermeer: MOCW.
- Ministerie van OC&W (2003). *Werken in het Onderwijs*. Zoetermeer: MOCW.
- Ministerie van OC&W (2004). *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag, MOCW.
- Ministerie van OC&W (2005). *Wet van 9 december 2005, houdende opnemings in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. Den Haag: MOCW.
- Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag. Evaluatie van de campagne 'De veilige school' in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Murphy, J.B. (2004). Against Civic Schooling. *Social Philosophy and Policy* 21(1), 221-265.
- Naber, P. (2004). *Vriendschap en sociale cohesie. De rol van leeftijdgenoten in de opvoeding van jeugd*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als lector Leefwerelden van Jeugd aan Hogeschool INHOLLAND, te Den Haag op 17 maart 2004.
- Nansel, T.R., Haynie, D.L. & Simons-Morton, B.G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61.
- Newmann, F., King, B. & Young, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Noguera, P.A. (2003). The Trouble with Black Boys. The Role and Influence of Environmental and Cultural Factors on the Academic Performance of African American Males. *Urban Education*, 38, 431-459.
- Nijsten, C. (2000). Opvoedingsgedrag. In T. Pels (red). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Nucci, L.P. & Narvaéz, D. (2008). *Handbook of Moral Education*. New York: Routledge.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Ofsted (2007). *Summerhill School. Inspection Report*. London: Ofsted.
- Onderwijsraad (2000). *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig. Werkdocument bij het advies 'Dereguleren met beleid, studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting'*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002). *Samen Leren Leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004). *Bureaucratisering in het onderwijs. Suggesties voor de beleidsagenda*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Orobio de Castro, B. (2000). *Social information processing and emotion in antisocial boys*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam (proefschrift).

- Oser, F.K. (1996). Kohlberg's dormant ghosts: the case of education. *Journal of Moral Education*, 25(3), 253-275.
- Overveld, C.W. van & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische studiën*, 82, 137-159.
- Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). Tweede Kamer, vergaderjaar 2007-2008, 31 007, nr.6, p.143-144.
- Pauw, L.M.J. & Sonderen, J. van (2002). *De Vreedzame School*. Utrecht: Schooladviescentrum.
- Pauw, L.M.J. & Sonderen, J. van (2006). *De Vreedzame School: Een School met een Hart!* Utrecht: Eduniek.
- Pauw, L.M.J. (2009). Van Vreedzame School naar Vreedzame Wijk. *Praxisbulletin*, 27(2), 21-24.
- Pauw, L.M.J. & Sonderen, J. van (2010). *De Vreedzame School. Democratie moet je leren*. Maartensdijk: Eduniek.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage Publications.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weissberg, R.P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), pp. 179-185.
- Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten. Een studie over last van Marokkaanse jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T., Distelbrink, M. & Postma, L. (2009). *Opvoeding in de migratiecontext. Review van onderzoek naar de opvoeding in gezinnen van nieuwe Nederlanders*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pels, T. & Gruijter, M. de (red) (2005). *Vluchtelingengezinnen en Integratie. Opvoeding en ondersteuning in Iraanse, Irakese, Somalische en Afghaanse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Ten Dam, G. (2010). *Scholen voor burgerschap*. Antwerpen Apeldoorn: Garant.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Dam, G. ten (2010). Een agenda voor de toekomst: op weg naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs. In J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (red.). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs (1996). *Eindrapport*. Enschede: SLO.
- Popov, L.K. (2004). *Het Grote Deugdenboek*. Groningen: De Zaak.
- Portegijs W., Boelens, A. & Olsthoorn, L. (2004). *Emancipatiemonitor 2004*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/ Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R.D. (2001). Community-Based Social Capital and Educational Performance. In D. Ravitch & J. Viteritti (eds.). *Making Good Citizens. Education and Civil Society* (pp. 58-95). New Haven: Yale University Press.
- Pijl, S.J. (1997). *Twintig jaar groei van het speciaal onderwijs*. Publicatie Stuurgroep Evaluatie WSNS. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (1998). *Verantwoordelijkheid en perspectief. Geweld in relatie tot waarden en normen*. Den Haag: RMO.
- Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (2001). *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht*. Den Haag: RMO.
- Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (2004). *Sociale veiligheid organiseren. Naar herkenbaarheid in de publieke ruimte*. Den Haag: RMO.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling & Raad voor de Volksgezondheid & Zorg (2009). *Investeren rondom kinderen*. Den Haag: RMO en RVZ.
- Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Rakt, M. van de, Weerman F. & Need A. (2005). Delinquent gedrag van jongens en meisjes. Het (anti)sociale kapitaal van vriendschapsrelaties. *Mens en Maatschappij*, 80(4), 328-352.
- Ray, P., Alson, S., Lantieri, L. & Roderick, T. (1993). *Resolving Conflict Creatively. A Teaching Guide for Grades Kindergarten through Six*. New York: Educators for Social responsibility and Board of Education of the City of New York.
- Reezigt, G.J., Pijl, S.J. & Harskamp, E.G. (1994). Kwaliteitsbevordering in het basisonderwijs: stand van zaken van onderzoek. In B.P.M. Creemers (ed.). *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION.
- Reezigt, G.J. (Ed.) (2001). *A Framework for Effective School Improvement. Final Report of the Effective School Improvement Project*. Groningen: GION, Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L.H. & Udry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Rispens, J., Hermanns, J.M.A. & Meeus, W.H.J. (red.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: van Gorcum.
- Ritzen, J.M.M. (1992). *De pedagogische opdracht van het onderwijs, een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- Roede, E., Derriks, M., i.s.m. Ledoux, G., Dam, G. ten (2007). *De effecten van het C&SCO-traject (2001 – 2005), eindrapport*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J. & Meijer, J. (2011). *Doelgroep leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Roelofs, J., Meesters, C., Huurne, M. ter, Bamelis, L. & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 331-344.
- Rosenboom Th. (2005). *Denkend aan Holland. Pamflet*. Amsterdam: Querido.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Rossi, P., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: a systematic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Sar, A.M. van der & Goudswaard, M. (2001). *Docentenhandleiding Taakspel voor basisonderwijs*. Rotterdam: Pedagogisch Instituut, CED-groep.
- Scheepers, P. en Grotenhuis M. te (2000). Tanend gezag van autoriteiten in een individualiserende samenleving. In L. Gunther Moor & K. van der Vijver (red.), *Het gezag van de politie*. Dordrecht: SMVP.
- Scheerens, J. & R.J. Bosker (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201-222.
- Schimmel, D. (1997). Traditional rule-making and the subversion of citizenship education. *Social Education*, 61(2), 70-74.
- Schuitema, J.A., Dam, G. ten & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Schulte, J. (1999). *Leefstijl*. Nieuw-Vennep: Stichting Lions Quest Nederland.
- Schuurman, C.M.A. (1995). Het aanleren, consolideren en generaliseren van sociale vaardigheden. In A.M.L. Collot d'Escury-Koenings, T.J. Snaterse, & T.A. van Yperen, (2005). *Van weten naar verbeteren*. Amsterdam: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (congresbundel).
- Schuyt K. (2006). *Steunberen van de samenleving*. Amsterdam University Press, Amsterdam, 2006.
- Sebring, P. & Bryk, A. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 81(6), 440-443.

- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Belmont: Wadsworth.
- Sikkes, R., Braam, H. & Kessel, N. van (2003). *De goede naam van de school. Agressie en geweld in het onderwijs; eerste rapportage: leraren en agressie van de kant van leerlingen en ouders*. Opdrachtgever: Algemene Onderwijs Bond. Gedownload van: www.aob.nl/doc/ITS_AOb_maart2003l.doc
- Sikkes, R. (2004). Poen, status en de tere jongensziel. Enquête over vervrouwelijking onderwijs. *Het Onderwijsblad*, 8(7), 16-23.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-93.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sleegers, P. & Bergen, Th. (1993). Ieder voor zich of een evenwichtige afstemming. Over de professional in een professionele organisatie. *MESO Magazine*, 69(3), 2-7.
- Smeets, E.F.L. (2004). *Communicerende vaten*. Nijmegen: ITS.
- Solomon, D., Watson, M. & Battistich, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (ed.). *The Handbook on Research and Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Spaans, E., Laan, P. van der, Essers, A. & Huijbregts, G. (1998). *Ontwikkeling van de jeugdcriminaliteit; periode 1980-1996 (interimrapportage)*. Den Haag: Ministerie van Justitie, WODC.
- Swearer, S.M. & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(7), 23.
- Swearer, S.M. & Tam Cary, P. (2003). Bullying, peer harassment, and victimization in the schools. *Journal of Applied Psychology*, 19(2), 63-79.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 245-261.
- Timperley H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: University of Auckland.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J.-A. (Eds). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies for the IEA Civic Education Project*. Delft, The Netherlands: IEA.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37, 129-141.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York: Springer.
- Turkenburg, M. (2003). *Het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid halverwege de eerste planperiode (1998-2002). Het beleidsproces in vijftien gemeenten*. Den Haag: SCP.
- Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning*. Den Haag: SCP.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Veen, K. van (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (proefschrift).
- Venne, L.H.J. van de, Bosma, K.Y.G.C. & Vermeulen, M. (1995). *Verwachtingen en opvattingen bij scholenfusies*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verba, S., Schlozman, K.L. & Brady, H.E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001). Variatie in geletterdheid in het Nederlands als tweede taal. *Pedagogische Studiën*, 77, 378-390.
- Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie. Een mixed-methods evaluatieonderzoek naar de werkzaamheid van een schoolbreed programma voor democratische burgerschapsvorming in de basisschool*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Vermeulen, B. (2002). Maar de overheid mag toch geen zedenmeester zijn? Repliek op Jan Willems, Empowerment en responsabilisering als positieve opvoedingsvrijheid. In M. Reuling, D.W. Postma & J. Noordman (red.). *Opvoeding, onderwijs en overheid. Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de 10^e Landelijke Pedagogendag*. Amsterdam: SWP.
- Vermeulen, M. & Visser, H.J. (1992). *De sociaal emotionele gevolgen voor docenten van scholenfusies en basisvorming*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Vermeulen, M. (2003). Oorlog aan de jongens. *De Volkskrant*, 11 maart 2003.
- Vernooy K. (2008). Schoolleiding en het verbeteren van het lesgeven en leren bij basisvaardigheden. *Basisschool Management*, 22(7), 14-18.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem: Cito.
- Vijver, C.D. van der & Gunther Moor, L. (2001). Het gezag van de politie. *Justitiële verkenningen*, 27(1), 72-83.
- Volman, M. (2001). Juffen te veel of meesters te weinig. Waarom is feminisering van het onderwijs erg? *Vernieuwing*, 60(2), 13-15.
- Vorst-van Beest, K. & Bokkem, M. van (2003). *Kinderen en hun sociale talenten*. Hilversum: Kwintessens.
- Vos, M., Kersten, B., Casteren, J. van, Dennissen, W., Boer, H. & Jansen, A. (1994). *Beter omgaan met jezelf en de ander*. Hoevelaken: CPS.
- Vreeke, G.J. & Goor, R. van (2004). Goed opvoeden is autoritatief opvoeden. *Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 63(1).
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans Actiefburgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. Arnhem: Cito.
- Wardekker, W.L. (2003). De pedagogische taak van de school. *In de Marge*, 12(1), 31-36.
- Warr, M. (2002). *Companions in crime. The social aspects of criminal conduct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weerman, F.M. (2003). Crimineel gedrag en criminele leeftijdsgenoten. *Tijdschrift voor Criminologie*, 45, 2-16.
- Weide, G. (2003) *Het Grote Kanjerboek*. Almere-Stad: Instituut voor kanjertrainingen.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Werdmolder, H. (2005), *Marokkaanse lieverdjes. Crimineel en hinderlijk gedrag onder Marokkaanse jongeren*. Amsterdam: Balans.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Westheimer, J. (2008). On the Relationship between Political and Moral Engagement. In F.K. Oser & W. Veugelers (eds.). *Getting involved. Gloval Citizenship Development and Sources of Moral Values*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1992). *Eigentijds Burgerschap*. Den Haag. SDU Uitgeverij.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Winter, M. de (1995). *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.

- Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdpijnen van een eigentijdse participatie pedagogiek*. Assen: Van Gorcum.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor de Regering.
- Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Oratie, uitgesproken bij de aanvaarding van de Langeveld-leerstoel. Universiteit Utrecht, 20 juni 2005.
- Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Van achter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- Wissink, I.B. (2006). *Parenting, friendship relations and adolescent functioning in different ethnic groups*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (proefschrift).
- Wittebrood, K. (2000). Trends in jeugd geweld. *Justitiële Verkenningen*, 26(1), 21-35.
- Witziers, B., Bosker, R.J. & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Woltring, L. (2004). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek*, 23(3), 175-181.
- Wonderen, R. van (2005). *Geweld en agressie in het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (Eds.) (2004). *Building Academic Success on Social Emotional Learning. What does the Research Say?* New York: Teacher College Press.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H.J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.). *Building Academic Success on Social Emotional Learning. What does the Research Say?* New York: Teacher College Press.

Bijlagen

- Bijlage 1:** Brief verzoek deelname aan onderzoek
- Bijlage 2:** Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School
- Bijlage 3:** Eigenwaardendiagram (scree plot) Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School
- Bijlage 4:** Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School
- Bijlage 5a:** Vragen interview leerkrachten en directie (notatieformulier moderator)
- Bijlage 5b:** Koppeling vragen interview directie en leerkrachten aan werkzame factoren, context- en programma-intergriteitskenmerken
- Bijlage 6:** Leerlinginterview en vignetten
- Bijlage 7:** Codeerschema interviews directies en leerkrachten
- Bijlage 8:** Frequentieverdeling vraag 6 t/m 13 Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School
- Bijlage 9:** Kenschets scholen (waar interviews plaatsvonden)
- Bijlage 10:** Codeerschema interviews leerlingen

Bijlage 1: Brief verzoek deelname aan onderzoek

Geachte heer, mevrouw,

Uw school werkt sinds enige jaren met De Vreedzame School. De Vreedzame School is een succesvol programma, in die zin dat er inmiddels ruim 350 basisscholen in Nederland met het programma werken. In de praktijk horen we van zeer veel scholen dat het programma werkt, en dat er iets veranderd is als gevolg van De Vreedzame School. Wetenschappelijk onderbouwde cijfers over mogelijke positieve effecten van De Vreedzame School ontbreken echter vooralsnog.

Daar gaat verandering in komen. Er is door een aantal partijen subsidie verstrekt om een evaluatieonderzoek te doen naar De Vreedzame School. Eduniek (de organisatie waar De Vreedzame School is ontwikkeld; voorheen het Schooladviescentrum in Utrecht) en de Universiteit Utrecht (in de persoon van prof. dr. Micha de Winter, hoogleraar Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken aan de Faculteit Sociale Wetenschappen) gaan de komende periode onderzoek doen naar het programma. Hiervoor vragen we uw medewerking. Het onderzoek zal zich niet zomaar richten op de vraag 'is het programma effectief?', maar vooral op de vraag 'wat maakt dat het programma op de ene school effectiever is dan op de andere school?'. We hopen zo succes- en risicofactoren op het spoor te komen waarmee we in staat zijn om het programma te versterken.

Het onderzoek zal uit twee fasen bestaan: 1) een vragenlijst aan alle scholen die al drie jaar of langer met het programma werken, en 2) een analyse op een beperkt aantal scholen waarin we nagaan waarom het programma al dan niet de gewenste veranderingen heeft bewerkstelligd (vanaf september 2009).

De vraag die we nu aan u voor willen leggen is of u aan de eerste fase van het onderzoek wilt meedoen? Meedoen vraagt slechts een beperkte hoeveelheid van uw tijd. Het betreft het (laten) invullen van een korte vragenlijst door drie sleutelfiguren in uw team (in ieder geval de directeur, en daarnaast twee collega's met managementverantwoordelijkheid, bijvoorbeeld een locatieleider, bouwcoördinator of intern begeleider; afhankelijk van uw organisatie en van de mate waarin betreffende teamleden het overzicht hebben over invoering van De Vreedzame School).

Bij deze brief vindt u een antwoordenvelop en drie exemplaren van de vragenlijst. Uiteraard zullen de gegevens die we verzamelen in dit onderzoek anoniem verwerkt worden. We verzoeken u de vragenlijsten ingevuld te retourneren voor 1 maart a.s.

We hopen van harte dat u mee wil doen. Het is voor een goede zaak: versterking van een mooi programma!

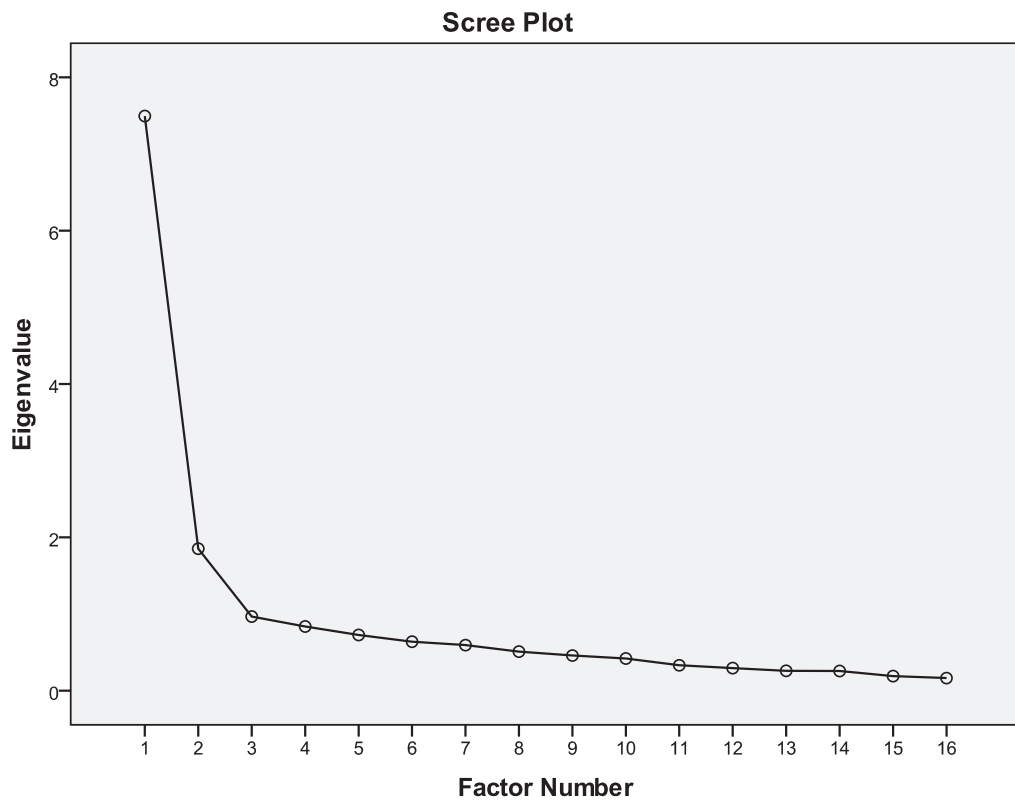
Bijlage 2: Vragenlijst Schoolklimaat De Vreedzame School

(in te vullen door drie 'sleutelfiguren' in het team: in ieder geval de directeur, en daarnaast twee collega's met managementverantwoordelijkheid, bijvoorbeeld een locatielider, bouwcoördinator of intern begeleider)

Graag omcirkelen: 1=helemaal niet mee eens; 2=niet mee eens; 3=neutraal; 4=me e eens; 5=helemaal mee eens

	Bij ons op school	Vóór invoering van De Vreedzame School					Nu, na invoering van De Vreedzame School				
1	behandelen leerlingen hun klasgenoten met respect	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	komen vaak conflicten voor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	proberen leerlingen, wanneer zij iets doen wat kwetsend is, het weer goed te maken	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	hebben leerlingen invloed op beslissingen in de klas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	zijn leerlingen in staat om eerst af te koelen bij boosheid	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	troosten leerlingen elkaar als ze verdriet hebben	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	wijzen leerlingen elkaar op de regels in de klas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	helpen leerlingen elkaar, ook al zijn zij geen vrienden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	scheiden leerlingen elkaar uit	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	bemiddelen leerlingen bij een conflict van anderen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	hebben leerlingen een actieve rol in het verbeteren van het klimaat in de klas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	gedragen leerlingen zich respectvol naar medewerkers op school	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	werken en spelen leerlingen goed samen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	beslissen leerkrachten zelf over de regels in de klas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	helpen leerlingen nieuwe kinderen zich geaccepteerd te voelen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	lossen leerlingen conflicten op zonder te vechten, te beledigen of elkaar te bedreigen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	pesten leerlingen elkaar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	kunnen leerlingen elkaar vergeven	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	proberen leerlingen, als zij zien dat een kind gepest wordt, het pesten te stoppen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	kunnen leerlingen ervoor zorgen dat een klassenregel verandert als ze deze oneerlijk vinden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	hebben leerlingen inzicht in hun eigen aandeel in een conflict	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	zijn leerlingen betrokken bij het oplossen van problemen op school	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	luisteren leerlingen naar elkaar in groepsdiscussies	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Bijlage 3: Eigenwaardendiagram (scree plot) Vragenlijst
Schoolklimaat De Vreedzame School**



Bijlage 4: Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School

1	Hoeveel jaar werkt uw school nu met De Vreedzame School?		1 3 jaar	2 4 jaar	3 5 jaar	4 > 5 jaar
2	Gemiddeld aantal lessen dat leerkrachten (in groep 3 t/m 8) gaven in het afgelopen schooljaar?		1 < 10	2 10-20	3 20-30	4 > 30
3	Worden de lessen in redelijke mate conform de handreiking gegeven?		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig
4	Verschilt dat nog per groep? Als er verschil is, graag kort aangeven.					
5	Wat is uw indruk ten aanzien van het aantal conflicten in de school of op het schoolplein sinds de invoering van De Vreedzame School?		1 sterke stijging 2004-2005	2 lichte stijging 2005-2006	3 lichte afname 2006-2007	4 sterke afname 2007-2008
6	Aantal leerlingmediatoren dat is opgeleid? (liefst per schooljaar)		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig
7	Vindt u dat u kunt spreken over een 'vreedzame identiteit '? M.a.w., dat uw school niet alleen werkt met De Vreedzame School, maar ook een 'vreedzame school' is?		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig
8	Is er sprake van een breed draagvlak voor de principes van De Vreedzame School bij het onderwijzend personeel van uw school?		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig
9	Heeft u de indruk dat De Vreedzame School een positieve invloed heeft gehad op de vaardigheden en attitudes van de leerkrachten op uw school?		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig
10	Is er ook een breed draagvlak voor de principes van De Vreedzame School bij de leerlingen van uw school?		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig
11	Is er ook een breed draagvlak voor de principes van De Vreedzame School bij de ouders van uw school?		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig
12	Heeft u de indruk dat De Vreedzame School ook doorwerkt in de andere levenssferen of pedagogische contexten waarin Kinderen opgroeien (thuis, straat, vrije tijd)?		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig
13	Heeft uw school in het kader van De Vreedzame School ook contacten met andere instellingen in de wijk; is er m.a.w. al sprake van een verbreding van de (pedagogische) principes van De Vreedzame School naar de wijk of buurt ?		1 nee	2 enigszins	3 grotendeels	4 volledig

Wat is uw algemene indruk wat betreft de mate van succes van de invoering van De Vreedzame School?

1 nauwelijks 2 3 4 5 6 7 8 9 10
groot

Bijlage 5a: Vragen interview leerkrachten en directie

(notatieformulier moderator)

Als u terugdenkt aan de periode van invoering van De Vreedzame School:
1. Wat was de aanleiding om te starten met De Vreedzame School? (open vraag)

THEMA: DE SCHOOL
2. Hoeveel leerlingen zaten er tijdens de invoering van het programma op de school? (C2)

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
< 50 50-150 150-250 > 250
Doorvragen: - hoeveel groepen onderbouw, middenbouw, bovenbouw? - hoeveel locaties?

3. Waren er tijdens de invoering van het programma op school conflicten, incidenten en ruzies? (C1)

doorvragen: - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - hoe vaak waren er conflicten, incidenten, ruzies (schatting aantallen per dag of per week) - welke conflicten, incidenten, ruzies waren dat (voorbeelden) - waar vonden de conflicten, incidenten, ruzies vooral plaats? - hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering? - heeft de Vreedzame School daar invloed op gehad
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
weinig minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld veel

4. Hoe veilig was het klimaat in de klas en in de school voor de kinderen tijdens de invoering van het programma? (C1)
--

doorvragen: - wie zegt bijvoorbeeld 'onveilig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veilig' en waaruit bleek dat? - voelden (vrijwel) alle kinderen zich veilig in de klas, naar uw idee? - in de school, op de gangen? - op het schoolplein? - in de directe omgeving van de school? - wat zorgde voor die (on)veiligheid? - gebeurden er incidenten t.a.v. de veiligheid (vechtpartijen, bedreigingen)? - was er sprake van pesten? - was er sprake van ontwikkeling: hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering? - heeft de Vreedzame School invloed gehad op die ontwikkeling?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
weinig minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld veel

THEMA: HET SCHOOLTEAM

5. Was er tijdens de invoering draagvlak onder leerkrachten? (C8; W7)

doorvragen:

- wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat?
- was er weerstand, waaruit bleek dat??
- waar werd die door veroorzaakt?
- hoe is er met de weerstand omgegaan?
- was er sprake van ontwikkeling: hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering?
- heeft de Vreedzame School invloed gehad op die ontwikkeling?

weinig

minder dan gemiddeld

meer dan gemiddeld

veel

6. Hoe was de taakbelasting en werkdruk van leerkrachten tijdens de invoering? (C8; W7)

Doorvragen bij hoger dan gemiddeld en hoog:

- wie zegt bijvoorbeeld 'laag' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'hoog' en waaruit bleek dat?
- waar werd die vooral door veroorzaakt?
- wat is daardoor niet gelukt?
- hoe zijn jullie daarmee omgegaan?
- had dat invloed op invoering van De Vreedzame School?
- was er sprake van ontwikkeling: hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering?

weinig

minder dan gemiddeld

meer dan gemiddeld

veel

7. Welke verwachtingen hadden leerkrachten (gemiddeld als team) in het algemeen van de leerlingen ten tijde van de invoering? (C5)

doorvragen:

- wie zegt bijvoorbeeld 'lage verwachtingen' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'hoge verwachtingen' en waaruit bleek dat?
- waren er grote verschillen tussen leerkrachten hierin?
- was er sprake van ontwikkeling: hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering?
- heeft de Vreedzame School invloed gehad op die ontwikkelig?

weinig

minder dan gemiddeld

meer dan gemiddeld

veel

8. Waren leerkrachten in het algemeen betrokken bij het beleid en de doelen van de school ten tijde van de invoering van De Vreedzame School? (C7; W7)								
doorvragen: - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - was er ruimte voor betrokkenheid (democratisch gehalte; inspraakmogelijkheden)? - kwamen er initiatieven uit het team om de kwaliteit te verbeteren? - waren leerkrachten tevreden over hoe het ging? - hoe stelden leerkrachten zich op in teamvergaderingen? betrokken of ongeïnteresseerd? - was er sprake van ontwikkeling: hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering? - heeft de Vreedzame School invloed gehad op die ontwikkeling?								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">weinig</td> <td style="text-align: center;">minder dan gemiddeld</td> <td style="text-align: center;">meer dan gemiddeld</td> <td style="text-align: center;">veel</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel					

9. Hoe was de kwaliteit (didactisch, pedagogisch, organisatorisch) van het schoolteam tijdens de invoering van het programma? (..)								
doorvragen (indruk zien te krijgen van het schoolteam): - wie zegt bijvoorbeeld 'laag' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'hoog' en waaruit bleek dat? - was er veel verloop onder het personeel? - was er sprake van veel ziekte, of langdurige vervanging? - veel parttimers? percentage fulltimers? - veel ervaring, of juist weinig ervaring? - was er sprake van ontwikkeling: hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering? - heeft de Vreedzame School invloed gehad op die ontwikkeling?								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">weinig</td> <td style="text-align: center;">minder dan gemiddeld</td> <td style="text-align: center;">meer dan gemiddeld</td> <td style="text-align: center;">veel</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel					

10. Gaf de directie tijdens de invoering leiding aan de vernieuwing? (C3; W5)								
doorvragen: - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - wat was zijn of haar visie op het pedagogisch klimaat en handelen van leerkrachten? - hoe stond hij of zij model? - droeg hij of zij de visie van De Vreedzame School uit? voorbeelden? - hoe zorgde hij/zij voor facilitering (meedenken over het rooster; aanschaf prentenboeken;)? - hoe bewaakte hij/zij de afspraken? - deed hij/ zij klassenbezoeken? veel of weinig? hoe waardevol was dat? - voerde hij of zij coachingsgesprekken? veel of weinig? hoe waardevol was dat? - was er sprake van ontwikkeling: hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering? - heeft de Vreedzame School invloed gehad op die ontwikkeling?								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 25%; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">weinig</td> <td style="text-align: center;">minder dan gemiddeld</td> <td style="text-align: center;">meer dan gemiddeld</td> <td style="text-align: center;">veel</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel					

11. Werden de lessen in de groepen iedere week in alle groepen consequent gegeven tijdens de invoeringsfase? (C4; W4)				
doorvragen:				
<ul style="list-style-type: none"> - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - schatting percentage van de leerkrachten dat alle lessen gaf? - schatting percentage dat helemaal geen lessen gaf? - wat was de consequentie wanneer leerkrachten de lessen niet gaven? - zijn de leerkrachten de lessen na de invoeringsfase blijven geven? schatting percentage? - indien niet: waardoor kwam dat? 				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel	

12. Wordt de inhoud van de lessen van De Vreedzame School tijdens de invoering geïntegreerd in het dagelijks handelen van leerkracht en leerling? (C5)				
doorvragen:				
<ul style="list-style-type: none"> - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - welke voorbeelden zijn er van leerkrachten? - welke voorbeelden zijn er van leerlingen? - als het niet werd gedaan, waar kwam dat dan door? 				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel	

13. Was er tijdens de invoeringsfase in de klassen al een klimaat aanwezig waarin kinderen de gelegenheid kregen om te oefenen met meer verantwoordelijkheid, zoals dat in het programma de bedoeling was? (C5)				
Doorvragen:				
<ul style="list-style-type: none"> - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - waren er grote verschillen tussen leerkrachten? - paste dat idee bij jullie team? - waren er ook leerkrachten die kinderen die gelegenheid helemaal niet gaven? - was er sprake van ontwikkeling: hoe was de situatie vóór, tijdens en na de invoering? - heeft de Vreedzame School invloed gehad op die ontwikkeling? 				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel	

14. Werden de doelen van het programma tijdens de invoering zichtbaar uitgedragen in de school? (C4)				
doorvragen:				
<ul style="list-style-type: none"> - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - welke dingen waren zichtbaar in de school? - welke dingen die wel zichtbaar moesten zijn waren niet zichtbaar en waardoor kwam dat? 				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
weinig	minder dan gemiddeld	meer dan gemiddeld	veel	

THEMA: DOORWERKEN NAAR ANDERE CONTEXTEN				
15. Waren de leerlingen afkomstig uit gezinnen waar al veel aandacht werd besteed aan hoe je je op een positieve wijze sociaal moet gedragen? (C9)				
doorvragen:				
<ul style="list-style-type: none">- wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat?- wat was de invloed op de invoering van het programma?- zie ook volgende vraag				
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
weinig minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld veel				

16. Ondersteunden de ouders de uitgangspunten van het programma ten tijde van de invoering? (C9)				
doorvragen:				
<ul style="list-style-type: none">- wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat?- hoe was de opkomst bij ouderavonden over De Vreedzame School?- waren er ouders actief om De Vreedzame School te versterken of ondersteunen?- waaraan merkte u dat?- wat was de invloed op de invoering van het programma?				
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
weinig minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld veel				

17. Zijn er tijdens de invoering van het programma activiteiten uitgevoerd gericht op de ouders t.a.v. De Vreedzame School? (C9)				
doorvragen:				
<ul style="list-style-type: none">- wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat?- welke activiteiten zijn uitgevoerd?- hoe vaak zijn activiteiten uitgevoerd?- hoe lang zijn de activiteiten volgehouden?				
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
weinig minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld veel				

18. Was de cultuur op straat (in de omgeving van de school) in overeenstemming met de doelen van het programma ten tijde van de invoering? (C10)				
doorvragen:				
<ul style="list-style-type: none">- wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat?- waaruit bleek een eventueel verschil tussen straat- en schoolcultuur?- hoe gingen leerlingen daarmee om?- eventuele voorbeelden van wrijving tussen die culturen?- waaraan merkte u dat?- wat was de invloed op de invoering van het programma?				
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
weinig minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld veel				

19. Zijn er tijdens de invoering van het programma activiteiten uitgevoerd gericht op andere professionals in de omgeving van de school, in het kader van 'de vreedzame wijk'? (C10)
doorvragen: - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - welke activiteiten gericht op professionals in de wijk zijn uitgevoerd? - voor welke professionals? (buurthuis, speeltuin, ...) - hoe vaak zijn activiteiten gericht op professionals in de wijk uitgevoerd? - hoe lang zijn activiteiten voor professionals in de wijk volgehouden?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
weinig minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld veel

THEMA: INTEGRITEIT VAN DE INTERVENTIE
20. Zijn er tijdens de invoering van het programma activiteiten uitgevoerd gericht op het onderwijsondersteunend personeel t.a.v. De Vreedzame School? (W8; C10)
doorvragen: - wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat? - welk ondersteunend personeel was aan de school verbonden? (conciërge, klassenassistenten, ...) - welke Vreedzame School activiteiten zijn uitgevoerd gericht op het ondersteunend personeel? - hoe vaak zijn Vreedzame School activiteiten gericht op ondersteunende personeel uitgevoerd? - hoe lang zijn Vreedzame School activiteiten gericht op ondersteunende personeel volgehouden?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
weinig minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld veel

21. Hoeveel trainingen of bijeenkomsten hebben jullie als team gehad voor De Vreedzame School tijdens de invoering van het programma? (P1)
doorvragen: - wat vonden jullie van het aantal trainingen? - wat vonden jullie van de inhoud van de trainingen? - wat hebben jullie gemist in de trainingen?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4 of minder 5-7 8 meer dan 8

22. Was er een interne stuurgroep ingesteld tijdens de invoering van het programma? (P3)
doorvragen: - wie zaten er in de stuurgroep? - wat was de rol van de stuurgroep? - hoe heeft de stuurgroep haar rol uitgevoerd?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
nee alleen in jaar 1 in jaar 1 en 2 blijvend

23. Hoeveel klassenbezoeken en nagesprekken hebben jullie als leerkracht gehad tijdens de invoeringsfase gericht op De Vreedzame School? (P2)				
doorvragen:				
- was het teveel/ voldoende of te weinig?				
- wie deed die klassenbezoeken en nagesprekken?				
- wat vonden jullie van de klassenbezoeken en nagesprekken?				
- zijn klassenbezoeken belangrijk bij zo'n invoering?				
- wat zou anders moeten bij de klassenbezoeken en nagesprekken?				
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
0 1 2 meer dan 2				

24. Hoeveel tijd was er uitgetrokken voor de invoering van De Vreedzame School? (P4)				
doorvragen:				
- wat vonden jullie van de hoeveelheid tijd (goed/ tekort/ te lang)?				
- hoeveel tijd denken jullie dat er nodig is voor het invoeren van De Vreedzame School?				
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
1 jaar minder dan 2 jaar 2 jaar meer dan 2 jaar				

25. Wat vonden jullie van de kwaliteit van de begeleider/trainer die de invoering van De Vreedzame School op jullie school heeft begeleid? (P5)				
doorvragen:				
- wie zegt bijvoorbeeld 'slecht' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'goed' en waaruit bleek dat?				
- wat vonden jullie van de presentaties tijdens de trainingen?				
- wat vonden jullie van de aansturing van de stuurgroep?				
- wat vonden jullie van de klassenbezoeken en nagesprekken?				
- wat vonden jullie van zijn of haar rol in de mediatortrainingen?				
- wat vinden jullie belangrijk aan iemand die de school helpt bij de invoering van het programma				
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
slecht minder dan gemiddeld meer dan gemiddeld goed				

SLOTVRAGEN

26. Als je nu terugblijkt, is er de afgelopen jaren dan iets veranderd door het programma van De Vreedzame School?

doorvragen:

- wie zegt bijvoorbeeld 'weinig' en waaruit bleek dat en wie zegt bijvoorbeeld 'veel' en waaruit bleek dat?
- wat is er veranderd door De Vreedzame School t.a.v. kinderen?
- wat is er veranderd door De Vreedzame School t.a.v. leerkrachten?
- wat is er veranderd door De Vreedzame School t.a.v. het management?
- wat is er veranderd door De Vreedzame School t.a.v. het ondersteunend personeel?
- wat is er veranderd door De Vreedzame School t.a.v. ouders?
- wat is er veranderd door De Vreedzame School t.a.v. de omgeving van de school (wijk)?

weinig

minder dan gemiddeld

meer dan gemiddeld

veel

27. Alles overziend, wat vinden jullie het belangrijkste, wil een programma als De Vreedzame School succesvol zijn? Wat is daarvoor nodig?

Als er niets komt, geef suggesties: intake, quickscan, klassenbezoeken en nagesprekken, de wekelijkse lessen, opleiden leerling mediatoren, teamtrainingen, stuurgroep, ouderactiviteiten, leiding directie, gezamenlijke missie/visie

28. Hebben jullie nog iets gemist in dit interview? Is er iets dat niet aan bod is geweest, maar wel belangrijk is of was?

Bijlage 5b: Koppeling vragen interview leerkrachten en directie aan werkzame factoren, context- en programma-integriteitskenmerken

Potentiële werkzame factoren:

- W1 gebaseerd op theorie en onderzoek:
 - W1a: leerlingparticipatie en de school als oefenplaats.
 - W1b: focus op een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school.
 - W1c: focus op sociale verbondenheid en de school als een gemeenschap.
 - W1d: de invloed van leeftijdgenoten.
 - W1e: conflictoplossing en mediatie als centraal thema.
 - W1f: focus op het expliciteren van waarden.
- W2 focus op verbetering van vaardigheden van leerkrachten
- W3 onderwijskundige doelen op school-, leerkracht- en leerlingniveau
- W4 instructie in de klas: lessenserie
- W5 gericht op versterking centrale rol schoolleiding, m.n. t.a.v. ondersteunende condities op schoolniveau
- W6 externe ondersteuning
- W7 combinatie topdown en draagvlak bij leerkrachten
- W8 langdurig en schoolbreed.

Contextuele kenmerken:

- C1 een veilig of onveilig school- of klasklimaat
- C2 grootte van de school
- C3 onderwijskundig leiderschap
- C4 vrijblijvendheid in geven van de lessen
- C5 verwachtingen van leerkrachten t.a.v. leerlingen
- C6 de relatie tussen leerkracht en leerling
- C7 opvatting over professionaliteit
- C8 draagvlak onder leerkrachten in de school
- C9 ondersteuning door de opvoeding thuis
- C10 de cultuur van de straat

Programma-integriteit:

- P1 uitvoering van de teamtrainingen
- P2 coaching van leerkrachten
- P3 de interne stuurgroep
- P4 de duur van de invoering
- P5 kwaliteit van de begeleider

Koppeling aan vragen interview:

1. Wat was de aanleiding om te starten met De Vreedzame School? (open vraag)
2. Hoeveel leerlingen zaten er tijdens de invoering van het programma op de school? (C2)
3. Waren er tijdens de invoering van het programma op school conflicten, incidenten en ruzies? (C1)

4. Hoe veilig was het klimaat in de klas en in de school voor de kinderen tijdens de invoering van het programma? (C1)
5. Was er tijdens de invoering draagvlak onder leerkrachten? (C8; W7)
6. Hoe was de taakbelasting en werkdruk van leerkrachten tijdens de invoering? (C8; W7)
7. Welke verwachtingen hadden leerkrachten (gemiddeld als team) in het algemeen van de leerlingen ten tijde van de invoering? (C5)
8. Waren leerkrachten in het algemeen betrokken bij het beleid en de doelen van de school ten tijde van de invoering van De Vreedzame School? (C7; W7)
9. Hoe was de kwaliteit (didactisch, pedagogisch, organisatorisch) van het schoolteam tijdens de invoering van het programma? (*geen directe koppeling*)
10. Gaf de directie tijdens de invoering leiding aan de vernieuwing? (C3; W5)
11. Werden de lessen in de groepen iedere week in alle groepen consequent gegeven tijdens de invoeringsfase? (C4; W4)
12. Werd de inhoud van de lessen van De Vreedzame School tijdens de invoering geïntegreerd in het dagelijks handelen van leerkracht en leerling? (C5)
13. Was er tijdens de invoeringsfase in de klassen al een klimaat aanwezig waarin kinderen de gelegenheid kregen om te oefenen met meer verantwoordelijkheid, zoals dat in het programma de bedoeling was? (C5)
14. Werden de doelen van het programma tijdens de invoering zichtbaar uitgedragen in de school? (C4)
15. Waren de leerlingen afkomstig uit gezinnen waar al veel aandacht werd besteed aan hoe je je op een positieve wijze sociaal moet gedragen? (C9)
16. Ondersteunden de ouders de uitgangspunten van het programma ten tijde van de invoering? (C9)
17. Zijn er tijdens de invoering van het programma activiteiten uitgevoerd gericht op de ouders t.a.v. De Vreedzame School? (C9)
18. Was de cultuur op straat (in de omgeving van de school) in overeenstemming met de doelen van het programma ten tijde van de invoering? (C10)
19. Zijn er tijdens de invoering van het programma activiteiten uitgevoerd gericht op andere professionals in de omgeving van de school, in het kader van 'de vreedzame wijk'? (C10)
20. Zijn er tijdens de invoering van het programma activiteiten uitgevoerd gericht op het onderwijsondersteunend personeel t.a.v. De Vreedzame School? (W8; C10)
21. Hoeveel trainingen of bijeenkomsten hebben jullie als team gehad voor De Vreedzame School tijdens de invoering van het programma? (P1)
22. Was er een interne stuurgroep ingesteld tijdens de invoering van het programma? (P3)
23. Hoeveel klassenbezoeken en nagesprekken hebben jullie als leerkracht gehad tijdens de invoeringsfase gericht op De Vreedzame School? (P2)
24. Hoeveel tijd was er uitgetrokken voor de invoering van De Vreedzame School? (P4)
25. Wat vonden jullie van de kwaliteit van de begeleider/trainer die de invoering van De Vreedzame School op jullie school heeft begeleid? (P5)
26. Als je nu terugblijkt, is er de afgelopen jaren dan iets veranderd door het programma van De Vreedzame School?
27. Alles overziend, wat vinden jullie het belangrijkste, wil een programma als De Vreedzame School succesvol zijn? Wat is daarvoor nodig?
28. Hebben jullie nog iets gemist in dit interview? is er iets dat niet aan bod is geweest, maar wel belangrijk is of was?

Bijlage 6: Leerlinginterview en vignetten

Uitleg over onderzoek en camera en anonimiteit.

Vragen:

- In welke groep zit jij?
Wat vind je van deze klas? Hoe komt het dat dit een leuke klas is?
- En wat vind je van deze school? Hoe komt dat?
Voel je je welkom in deze school? Hoe komt dat?
Heb je het gevoel dat je op deze school hoort? Hoe komt dat?
- Hebben jullie deze week nog een Vreedzame les gehad?
Waar ging de les over?
Hoe vond je dat?
Hoe vaak hebben jullie zulke lessen?
Vond je de lessen in de andere groepen anders? Waar ligt dat aan?
- Waar merk je nog meer aan dat deze school een Vreedzame school is?
Wat zou er anders zijn als jullie school geen Vreedzame School is?
(Kun je je nog herinneren dat jullie school geen Vreedzame School was?)
- Wat vind je van de Vreedzame School?
Hoe komt het dat je dit een leuke school vindt?
Is er ook iets wat je niet leuk vindt aan de vreedzame school?
- Ben je een mediator? Hoe is het om een mediator te zijn?
Zou je een mediator willen zijn? Hoe komt dat denk je? Zou je het kunnen?
Wat is een goede mediator / welke kwaliteiten moet een mediator hebben?
- Ik heb een paar verhaaltjes over kinderen die ook op een Vreedzame School zitten. Zou je die even kunnen lezen? We beginnen met het eerste verhaaltje. Dan ga ik je daar zo een paar vragen over stellen.

Vignet 1:

Kevin (10 jaar) heeft op school mediator-training gehad. Het ging heel erg goed en hij weet precies hoe je een conflict op moet lossen. Wanneer hij thuis komt en ziet dat zijn broer en zus ruzie hebben wil hij het conflict graag oplossen. Alleen dat willen zijn broer en zus helemaal niet, zij roepen de vader van Kevin erbij.

Vragen:

Kun je in eigen woorden vertellen wat er hier gebeurt?

Wat gebeurt er denk je, nu de vader van Kevin erbij komt?	Vader lost het op	Wat vind je daarvan? Hoe denk je dat Kevin zich hierbij voelt? Kun je uitleggen wat 'normaal' is?
	Vader helpt Kevin	Wat vind je daarvan? Waarom?
Heb jij broers of zussen? Wonen zij nog thuis? Hebben jullie weleens een conflict? Wat gebeurt er dan? Hoe wordt het conflict opgelost?	Door vader of recht van sterkste	Wat vind je daarvan? Wat vind je ervan dat het thuis anders gaat dan op school? Weten jouw ouders hoe jullie conflicten op de vreedzame school oplossen? Wat vinden ze daarvan?
	Door mediatie van vader of zelf	Wat vind je daarvan? Weten jouw ouders wat de vreedzame school is? Wat vinden ze daarvan? Wat vind je ervan dat je conflicten oplost met mediatie?
Weten jouw ouders wat de vreedzame school is?	Nee	Hoe zou jij je ouders uitleggen wat dit voor school is?
Wat zou jij doen als je later kinderen hebt en ze hebben een conflict?	Het zelf oplossen / straf geven..	Waarom is dit volgens jou de beste manier?
	Mediatie / kinderen zelf op laten lossen	Waarom is dit volgens jou de beste manier?

Vignet 2:

Mourad (11 jaar) is een mediator en voetbalt met zijn vrienden op straat. Ze trappen de bal een tijdje over tot er een conflict ontstaat met een ander groepje jongens die op dezelfde plek willen voetballen. Mourad stelt voor om het conflict op te lossen, maar zijn vrienden vinden dit onzin. Een van de vrienden van Mourad zegt dat hij op straat niet hoeft te mediëren, dat is iets wat je op school doet.

Vragen

Kun je in eigen woorden vertellen wat er hier gebeurt?

Wat denk je dat er nu gaat gebeuren?	Er ontstaat een gevecht	Kun je uitleggen waarom dit gebeurt? Wat vind je daarvan? Hoe zal Mourad zich hierbij voelen? Hoe zal jij je voelen in deze situatie?
	Mourad gaat het toch oplossen Mourad loopt weg	Kun je uitleggen waarom dit gebeurt? Wat vind je daarvan? Hoe zal Mourad zich voelen in deze situatie? Hoe zou jij je voelen in deze situatie?
Wat vind je ervan dat de vrienden van Mourad zeggen dat mediëren iets is wat je op school doet en niet op straat?	Goed / normaal	Vind jij dit ook? Kun je uitleggen waarom je dit vindt?
	Niet goed	Waarom vind je dit niet goed? Snap je waarom ze dit vinden?
Heb jij wel eens een conflict op straat? Wat gebeurt er dan? Hoe zou de straat vreedzaam kunnen worden?	Dan lossen we het op	Hoe gaat dat dan? Wat is het verschil tussen op straat een conflict oplossen en op school een conflict oplossen?
	Dan ontstaat er een gevecht	Kun je uitleggen waarom en een gevecht ontstaat? Wat vind je daarvan? Wat is het verschil tussen school en straat? Wat vind je daarvan?

Vignet 3:

Samira (10 jaar) heeft heel veel moeite met rekenen op school. Op haar vorige rapport stond een onvoldoende voor rekenen, maar omdat ze heel hard heeft gewerkt heeft ze op haar nieuwe rapport een voldoende. De juf van Samira is hier heel erg blij mee en geeft Samira een opsteker. Samira neemt trots haar rapport mee naar huis en laat het zien aan haar vader. Haar vader kijkt naar het rapport en legt het weg, zonder iets te zeggen.

Vragen:

Wat denk je dat de vader van Samira denkt?	Niet goed genoeg	Wat vind je ervan dat de vader van Samira niets zegt over het rapport? Hoe denk je dat Samira zich hierbij voelt?
	Vindt het wel goed maar zegt niets	Wat vind je ervan dat de vader van Samira niets zegt over het rapport? Wat vind je ervan dat de juf een opsteker geeft en de vader niets zegt. Hoe denk je dat Samira zich hierbij voelt?
Geeft de juf jou ook wel eens een opsteker? Geven jouw ouders jou ook wel eens een opsteker?	Ja	Wat vind je daarvan? Is er een verschil tussen opstekers krijgen van de juf en opstekers krijgen van je ouders? Hoe komt dat denk je?
	Nee	Wat vind je daarvan? Wat vind je ervan dat je van de juf wel een opsteker krijgt en van je ouders niet?
Geef jij zelf ook wel eens een opsteker aan iemand?	Ja	Kun je daar een voorbeeld van geven? Waarom geef jij opstekers?
	Nee	Wat vind je van opstekers geven? Als jij de vader van Samira zou zijn, wat zou jij dan doen? Waarom zou jij wel/geen opsteker geven?

Bijlage 7: Codeerschema interviews directies en leerkrachten

Algemeen	
A1	Aanleiding behoefte aan een methode
A2	Aanleiding veel conflicten en gedragsproblemen in en om de school
A3	Effect van De Vreedzame School
Bevorderende (succes)factoren	
S1	Een veilig schoolklimaat – weinig conflicten in en om school
S2	Een onveilig schoolklimaat: sterk gevoel van urgentie, veel winst te behalen
S3	Groot draagvlak bij leerkrachten - gemotiveerd
S4	Hoge verwachtingen van leerlingen
S5	Uitgebreide opvatting professionaliteit leerkrachten – grote betrokkenheid bij beleid
S6	Strikt houden aan het lesprogramma
S7	Goede aansturing door schoolleiding
S8	Professionele cultuur – afspraken op papier en worden nagekomen
S9	Hoge kwaliteit leerkrachten
S10	Volgende inspraak, zeggenschap bij invoering
S11	Ondersteunende condities en faciliteiten voor leerkrachten (in tijd of middelen)
S12	Team op één lijn – schoolleiding bewaakt en stimuleert
S13	Integratie van De Vreedzame School in dagelijks handelen
S14	Veel gelegenheid voor leerlingen tot oefenen van verantwoordelijkheid
S15	Ouders ondersteunen opvoedingsstijl De Vreedzame School
S16	Veel activiteiten gericht op ouders
S17	Cultuur op straat in overeenstemming met De Vreedzame School
S18	Goede externe trainer
S19	Leerkrachten verbinden zich aan het programma - betrekken het op zichzelf- modelgedrag
S20	Team bevlogen, team met idealen t.a.v. maatschappij en rol onderwijs
S21	Training en coaching gericht op vaardigheden van leerkrachten gezien als belangrijk
S22	Expliciet uitdragen van waarden De Vreedzame School naar kinderen, ouders en personeel
S23	Groep enthousiaste voorlopers aanwezig
S24	Als team willen leren - ontwikkelen - veranderingsbereid
S25	Conflictoplossing en mediatie als centraal thema zorgt voor succeservaringen
S26	Instructie in de klas - lessenserie
Belemmerende factoren	
B1	Een onveilig schoolklimaat – veel conflicten in en om school
B2	Een veilig schoolklimaat: weinig urgentie, weinig winst te behalen
B3	Onvoldoende draagvlak onder leerkrachten
B4	Lage verwachtingen van leerlingen
B5	Beperkte opvatting van professionaliteit leerkrachten - niet betrokken bij beleid
B6	Vrijblijvendheid in het omgaan met het lesprogramma
B7	Kwaliteit aansturing door schoolleiding matig of te weinig
B8	Geen professionele cultuur - afspraken niet vastleggen of niet nakomen
B9	Wisselende of onvoldoende kwaliteit leerkrachten
B10	Te weinig zeggenschap van leerkrachten bij invoering
B11	Te veel zeggenschap van leerkrachten bij invoering
B12	Geen ondersteunende condities en faciliteiten voor leerkrachten (in tijd of middelen)
B13	Geen eenheid in team - grote verschillen – gedoogd door schoolleiding
B14	Onvoldoende integratie De Vreedzame School in dagelijks handelen
B15	Onvoldoende gelegenheid voor kinderen te oefenen met verantwoordelijkheid
B16	Anderere opvoedingsstijl in de gezinnen waar de leerlingen opgroeien
B17	Weinig activiteiten gericht op ouders
B18	De cultuur van de straat (in de omgeving van de school) haaks op doelen De Vreedzame School
B19	Matige kwaliteit van externe trainer
B20	Leerkrachten verbinden zich niet met het programma - betrekken het niet op zichzelf – geen modelgedrag
B21	Team mist bevoegdheid, idealen t.a.v. maatschappij en rol onderwijs
B22	Training en coaching gericht op vaardigheden van leerkrachten niet gezien als belangrijk
B23	Niet expliciet uitdragen van waarden De Vreedzame School naar kinderen, ouders en personeel
B24	Geen of te weinig voorlopers aanwezig
B25	Als team niet gericht op willen leren en ontwikkelen – weinig veranderingsbereid

Bijlage 8: Frequentieverdeling vraag 6 t/m 13 Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School

Vraag 6: gebruik leerlingmediatoren

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nee	20	23,5	23,5	23,5
	ja	65	76,5	76,5	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Vraag 7: vreedzame identiteit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	1,67	1	1,2	1,2	1,2	
	enigszins	9	10,6	10,6	11,8	
	2,25	2	2,4	2,4	14,1	
	2,33	4	4,7	4,7	18,8	
	2,50	7	8,2	8,2	27,1	
	2,67	9	10,6	10,6	37,6	
	2,75	1	1,2	1,2	38,8	
	2,83	3	3,5	3,5	42,4	
	grotendeels	30	35,3	35,3	77,6	
	3,17	1	1,2	1,2	78,8	
	3,33	7	8,2	8,2	87,1	
	3,50	3	3,5	3,5	90,6	
	3,67	1	1,2	1,2	91,8	
	volledig	7	8,2	8,2	100,0	
		Total	85	100,0	100,0	

Vraag 8: draagvlak onderwijzend personeel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	enigszins	3	3,5	3,6	3,6	
	2,33	1	1,2	1,2	4,8	
	2,50	4	4,7	4,8	9,5	
	2,67	2	2,4	2,4	11,9	
	2,75	1	1,2	1,2	13,1	
	2,83	1	1,2	1,2	14,3	
	grotendeels	26	30,6	31,0	45,2	
	3,17	1	1,2	1,2	46,4	
	3,33	11	12,9	13,1	59,5	
	3,50	6	7,1	7,1	66,7	
	3,67	2	2,4	2,4	69,0	
	3,83	1	1,2	1,2	70,2	
	volledig	25	29,4	29,8	100,0	
		Total	84	98,8	100,0	
	Missing	99,00	1	1,2		
	Total	85	100,0			

Vervolg bijlage 8: **Frequentieverdeling vraag 6 t/m 13 Vragenlijst Implementatie De Vreedzame School**

Vraag 9: vaardigheden en attitudes leerkrachten

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
nee	1	1,2	1,2	1,2
1,50	1	1,2	1,2	2,4
1,67	1	1,2	1,2	3,5
enigszins	8	9,4	9,4	12,9
2,25	3	3,5	3,5	16,5
2,33	4	4,7	4,7	21,2
2,50	6	7,1	7,1	28,2
2,67	8	9,4	9,4	37,6
2,75	1	1,2	1,2	38,8
grotendeels	35	41,2	41,2	80,0
3,33	4	4,7	4,7	84,7
3,50	5	5,9	5,9	90,6
3,67	1	1,2	1,2	91,8
volledig	7	8,2	8,2	100,0
Total	85	100,0	100,0	

Vraag 10: draagvlak leerlingen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid enigszins	5	5,9	5,9	5,9
2,17	1	1,2	1,2	7,1
2,50	4	4,7	4,7	11,8
2,67	6	7,1	7,1	18,8
2,75	3	3,5	3,5	22,4
2,83	1	1,2	1,2	23,5
grotendeels	42	49,4	49,4	72,9
3,33	8	9,4	9,4	82,4
3,50	7	8,2	8,2	90,6
3,67	1	1,2	1,2	91,8
volledig	7	8,2	8,2	100,0
Total	85	100,0	100,0	

Vraag 11: draagvlak ouders

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,50	2	2,4	2,4	2,4
1,67	1	1,2	1,2	3,5
1,83	1	1,2	1,2	4,7
enigszins	15	17,6	17,6	22,4
2,25	1	1,2	1,2	23,5
2,33	8	9,4	9,4	32,9
2,50	11	12,9	12,9	45,9
2,67	5	5,9	5,9	51,8
2,75	1	1,2	1,2	52,9
2,83	2	2,4	2,4	55,3
grotendeels	28	32,9	32,9	88,2
3,17	2	2,4	2,4	90,6
3,33	3	3,5	3,5	94,1
3,50	4	4,7	4,7	98,8
volledig	1	1,2	1,2	100,0
Total	85	100,0	100,0	

Vervolg bijlage 8: **Frequentieverdeling vraag 6 t/m 13 Vragenlijst
Implementatie De Vreedzame School**

Vraag 12: andere levenssferen of pedagogische contexten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nee	7	8,2	8,2	8,2
	1,33	3	3,5	3,5	11,8
	1,50	8	9,4	9,4	21,2
	1,67	2	2,4	2,4	23,5
	1,75	2	2,4	2,4	25,9
	enigszins	34	40,0	40,0	65,9
	2,17	1	1,2	1,2	67,1
	2,25	2	2,4	2,4	69,4
	2,33	7	8,2	8,2	77,6
	2,50	5	5,9	5,9	83,5
	2,67	4	4,7	4,7	88,2
	grotendeels	8	9,4	9,4	97,6
	3,33	1	1,2	1,2	98,8
	3,50	1	1,2	1,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Vraag 13: verbreding naar wijk of buurt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nee	29	34,1	34,1	34,1
	1,25	1	1,2	1,2	35,3
	1,33	7	8,2	8,2	43,5
	1,50	14	16,5	16,5	60,0
	1,67	4	4,7	4,7	64,7
	enigszins	14	16,5	16,5	81,2
	2,33	2	2,4	2,4	83,5
	2,67	2	2,4	2,4	85,9
	grotendeels	11	12,9	12,9	98,8
	volledig	1	1,2	1,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Bijlage 9: Kenschets scholen (waar interviews plaatsvonden)

School A is een openbare basisschool in een middelgrote gemeente met 70.000 inwoners. De school had ten tijde van de invoering (2003) ongeveer 110 leerlingen. Ruim 50% van de multicultureel samengestelde groep leerlingen had een extra toegekend leerlinggewicht (1.25, 1.70 of 1.90) in verband met sociaal-economische en/of culturele (achterstands)factoren. Veel ouders van de leerlingen behoren, aldus de directie van de school, tot de zogenoemde kwetsbare groepen in de zin van laag opgeleid, laag betaald of werkloos. Een beperkt aantal leerlingen (ongeveer 8%) is afkomstig van een nabij gelegen opvanghuis of hebben de vluchtelingenstatus. Het aantal groepsleerkrachten bedraagt in totaal negen, waarvan acht leraren met een deeltijdbetrekking. Er is sprake van een gemêleerd team van zowel oudere als jongere leraren. Meer dan de helft van het aantal leraren was ten tijde van de invoering al langer dan vijf jaar aan de school verbonden. De school is gelegen in een (inmiddels verouderde) nieuwbouwwijk.

School B is een openbare basisschool in een grote gemeente (300.000 inwoners). Het aantal leerlingen op de school is stabiel rondom de 210. De schoolbevolking bestaat voor ongeveer 1/3 uit allochtone leerlingen met lager opgeleide ouders/verzorgers (wegingsfactor 1.90), 1/3 uit autochtone leerlingen met lager opgeleide ouders/verzorgers (1.25) en uit 1/3 leerlingen met middelbaar en hoger opgeleiden autochtone ouders. Daarmee is de schoolbevolking ook een goede afspiegeling van de bevolkingsopbouw in deze wijk en is de school een duidelijke buurtschool. De wijk wordt van oudsher gekenmerkt door de aanwezigheid van autochtone gezinnen met een laag opleidingsniveau. In deze echte buurtschool kregen vele generaties gezinnen uit de wijk hun eerste onderwijs. De sociaal-maatschappelijke problematiek van de 1.25 leerlingen vraagt veel aandacht van de school, vooral in de bovenbouwgroepen. De leerlingenpopulatie kenmerkt zich bovendien door grote niveauverschillen tussen leerlingen. Tijdens de invoering (die startte in 2001) werkten de directie en veel leerkrachten al lange tijd op deze school en waren goed bekend met de buurtbevolking.

School C is een openbare basisschool in een grote stad (300.000 inwoners). De school staat in een achterstandswijk en had ten tijde van de invoering zo'n 600 leerlingen, verdeeld over vijf locaties. De schoolbevolking was vrijwel volledig allochtoon. Er zaten zo'n 30 verschillende nationaliteiten op school. De school was een paar jaar voor de invoering van De Vreedzame School ontstaan vanuit een fusie van vijf afzonderlijke openbare scholen in die wijk. Direct na de fusie kwam er een nieuwe schoolleiding, die een jaar later startte met de invoering van De Vreedzame School.

School D is een openbare basisschool in een grote stad (300.000 inwoners). De school is gesitueerd in een nieuwbouwwijk, is in 1999 gestart met 30 leerlingen, en groeide na een paar jaar door naar zo'n 130 leerlingen. De samenstelling van de leerlingenpopulatie bleek na een paar jaar anders dan verwacht. Men had een 'witte' school verwacht. Meer dan de helft van het leerlingenbestand had ten tijde van de invoering van De Vreedzame School (2004, 5 jaar na de start van de school) een anderstalige achtergrond en een flink deel van de Nederlandstalige leerlingen startte de schoolloopbaan met een taalachterstand. Het percentage allochtone leerlingen is in de loop der tijd nog gegroeid.

School E is een openbare basisschool in een grote stad (760.000 inwoners). De school staat in een wijk die aan het 'verwitten' is. Ten tijde van de invoering van De Vreedzame School (2005) had de school zo'n 280 leerlingen en bestond de populatie al voor 70% uit 'ongewogen' kinderen, en dat percentage is sindsdien nog gestegen. De huidige directeur is sinds twee jaar aan de school verbonden. Invoering van De Vreedzame School heeft nog plaatsgevonden onder de oude directeur. Hij was - samen met een eveneens vertrokken collega - de aanjager van de invoering.

School F is een 'witte' school in een grote stad (300.000 inwoners). Ten tijde van de invoering (in 2001) had de school zo'n 380 leerlingen, voor het overgrote deel (bijna 90%) 'ongewogen' leerlingen, vooral afkomstig uit een milieu van hoogopgeleide ouders. De huidige directeur was ten tijde van de invoering leerkracht (later bouwcoördinator en adjunct-directeur). De leerlingen zijn zowel afkomstig uit de directe omgeving van de school als uit alle overige wijken van de stad.

School G is een oecumenische basisschool in een middelgrote gemeente in Nederland (80.000 inwoners), in een 'oude nieuwbouwwijk'. De school kwam voort uit een fusie van een katholieke en een protestantse school, en had tijdens de invoering (in 2005) zo'n 250 leerlingen. De leerlingen komen voornamelijk uit de wijk. De populatie bestond in 2005 voor het grootste deel uit ongewogen leerlingen (72%), aangevuld met een kleiner percentage 1.25-leerlingen (12%) en 1.9-leerlingen (18%). De school herbergt wel verschillende nationaliteiten (Vietnamees, kinderen van vluchtelingen, onder andere uit Georgië, Koerdistan, Equador, en kinderen met een Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse achtergrond), maar kent toch weinig echte achterstandsleerlingen.

School H is een school in een kleine gemeente (6.500 inwoners). Tijdens de invoering van De Vreedzame School (in 2004) had de school zo'n 170 leerlingen, voornamelijk afkomstig uit de wijk, en voornamelijk ongewogen leerlingen (een klein percentage, 8%, 1.25-leerlingen). De kinderen komen over het algemeen uit blanke middenklasse-gezinnen.

Bijlage 10: Codeerschema interviews leerlingen

1. de 'mate van vreedzaamheid' in de school

- positief sociaal gedrag/ opstekers
- participatie
- mediators
- lessen wisselend
- lessen altijd.

2. betekenis van 'vreedzaam' voor de respondent

- minder ruzie
- mediators
- lessen
- aardig doen, omgang met elkaar
- gemeenschapstaken
- stem hebben, inspraak
- overige.

3. verschil thuissituatie en schoolsituatie t.a.v. gedachtengoed van de vreedzame school

- geen verschil school-thuis
- wel verschil thuis-school

4. beleving van verschil thuis/school

- neutrale beleving verschil thuis-school
- negatieve beleving verschil thuis-school

5. verschil tussen straatsituatie en schoolsituatie t.a.v. gedachtengoed van de vreedzame school

- geen verschil school-straat
- wel verschil school-straat

6. beleving van verschil straat/school

- neutrale beleving verschil school-straat
- negatieve beleving verschil school-straat

7. domeinoverschrijdend gedrag

- domeinoverschrijdend gedrag thuis
- domeinoverschrijdend gedrag op straat