



**Gereformeerde
Hogeschool**

Lectoraat Morele Vorming

Docenten over vorming en persoonsontwikkeling

Een onderzoek naar taakopvatting, onderwijspraktijk, competenties,
belemmeringen en behoeften

Auteurs drs. B.M. Vreugdenhil-Tolsma
drs. M.M. Kranenburg-Kaptein
dr. P.H. Vos

Referentie BV.MK.PV/SL 10.0626

Datum november 2010

Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
2. Onderzoeksvragen	4
3. Verantwoording van de onderzoeksopzet	4
3.1 Methode van onderzoek	4
3.2 Respondenten	4
3.3 Constructie vragenlijst	6
3.4 Beslissingscriteria bij de analyses	7
4. Resultaten	7
4.1 Taakopvatting	7
4.1.1 <i>Algemeen</i>	7
4.1.2 <i>Morele vorming</i>	9
4.1.3 <i>Cultureel-historische vorming</i>	11
4.1.4 <i>Intellectuele vorming</i>	12
4.1.5 <i>Onderscheidingen binnen de taakopvatting van docenten</i>	13
4.1.6 <i>Vorming en persoonsontwikkeling in het onderwijs in het algemeen</i>	15
4.2 Vorming en persoonsontwikkeling in de praktijk	19
4.2.1 <i>Mate van aandacht voor vorming en persoonsontwikkeling in de onderwijspraktijk</i>	19
4.2.2 <i>Manieren van aandacht voor morele vorming</i>	23
4.2.3 <i>Manieren van aandacht voor cultureel-historische vorming</i>	24
4.2.4 <i>Manieren van aandacht voor intellectuele vorming</i>	25
4.2.5 <i>Mogelijkheden op schoolniveau</i>	27
4.3 Competenties/kwaliteiten	31
4.4 Belemmeringen	34
4.5 Behoeften	38
5. Conclusies en aanbevelingen	42
5.1 Conclusies	42
5.2 Aanbevelingen	44

1. Inleiding

De Eerste Kamer der Staten-Generaal heeft de Onderwijsraad verzocht advies uit te brengen over het thema 'vorming en persoonsontwikkeling in het onderwijs'. Sinds jaar en dag is er discussie over het doel en de inhoud van onderwijs. Moet het onderwijs vooral beroepsgericht en functioneel zijn? Of heeft het onderwijs (ook) een meer persoonsvormende en algemeen vormende taak? In denken en praktijk hierover zijn steeds verschuivingen geweest. De tendens van deze tijd is dat de beroepsvormende kant van het onderwijs sterk de nadruk krijgt (Startnotitie Onderwijsraad, 2010). Daarbij domineert een individualistisch perspectief. De vraag komt op of hierdoor de aandacht voor vorming en persoonsontwikkeling in het onderwijs niet te veel naar de achtergrond is verdwenen. Om hier meer inzicht in te krijgen, voert de Onderwijsraad een verkenning uit naar de vraag wat onderwijs kan betekenen voor vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen en studenten. Eén van de elementen in deze verkenning betreft de huidige praktijken op het gebied van vorming. Bij vorming kan het gaan om:

- persoonsvorming (moreel/levensbeschouwelijk, cultureel-historisch en intellectueel);
- maatschappelijke vorming (waaronder burgerschapsvorming);
- beroepsvorming (het vormen van een beroepsidentiteit).

Dit deelonderzoek richt zich met name op de persoonsvorming, maar ook elementen van maatschappelijke vorming komen aan de orde. Om zicht te krijgen op de mate waarin en de wijze waarop leraren in hun onderwijsactiviteiten vormend beogen te zijn en om hun intenties en manieren in beeld te krijgen is besloten in dit onderzoek de termen *morele vorming*, *cultureel-historische vorming* en *intellectuele vorming* te hanteren als drie elementen van vorming en persoonsontwikkeling (ook wel persoonsvorming genoemd). Bij *morele vorming* gaat het om zaken als maatschappelijke verantwoordelijkheid leren nemen, het ontwikkelen van duurzame goede houdingen/deugden (bijvoorbeeld tolerantie, vrijgevigheid en geduld), aandacht voor normen en waarden, levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsonderwijs. *Cultureel-historische vorming* behelst zaken als het bijbrengen van kennis en begrip van onze cultuur, historisch besef bijbrengen, de waarde van kunst leren inzien en waarderen, leesbevordering/stimuleren tot het lezen van literatuur en media-educatie (jongeren leren omgaan met media als Internet, radio en tv). Bij *intellectuele vorming* tot slot gaat het om zaken als kritisch leren denken, de waarde van debatteren op basis van redelijke argumenten leren inzien, een onderzoekende houding stimuleren, enthousiasme voor leren overbrengen en filosofie/ filosoferen.

De doelgroep van het onderzoek wordt gevormd door leerkrachten en docenten: wat vragen vorming en persoonsontwikkeling van hen? Welke taakopvattingen hebben leerkrachten en docenten? Hebben vorming en persoonsontwikkeling daar ook een plaats in en zo ja, welke? Welke competenties hebben leerkrachten en docenten daarvoor nodig? En ten aanzien waarvan zijn leraren handelingsverlegen, welke belemmeringen ervaren zij?

Om inzicht te krijgen in deze materie heeft het lectoraat Morele Vorming van de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle onderzoek hiernaar verricht. Het onderzoek is uitgevoerd door drs. Berber Vreugdenhil-Tolsma en drs. Marleen Kranenburg-Kaptein, onder supervisie van lector dr. Pieter Vos.

2. Onderzoeksvragen

De drie onderzoeksvragen die in dit (deel)onderzoek centraal staan, zijn:

1. Hoe breed vatten leerkrachten, docenten en hoogleraren hun taak als onderwijsgevende op? Dat wil zeggen: zien zij voor zichzelf een taak op het gebied van vorming en persoonsontwikkeling? Zo ja, om wat voor vorming gaat het daarbij (leggen zij bijv. een accent op morele vorming, cultureel-historische vorming en/of intellectuele vorming)?
2. Met welke belemmeringen/problemen worstelen scholen en docenten wanneer zij aandacht besteden aan vorming en persoonsontwikkeling?
3. Welke competenties denken leraren nodig te hebben om de vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen te stimuleren en waaraan hebben leraren behoefte?

3. Verantwoording van de onderzoeksopzet

3.1 Methode van onderzoek

Om deze vragen te beantwoorden is een *vragenlijstonderzoek* uitgevoerd. Door middel van een online enquête (zie bijlage A) zijn leerkrachten, docenten en hoogleraren van basisonderwijs tot universiteit gevraagd naar hun taakopvatting (en de plaats van vorming en persoonsontwikkeling daarin), de keuzes die ze daarbij maken, de manier waarop ze hun vormende taak vormgeven, de competenties die zij daarbij belangrijk vinden en de problemen waarmee ze geconfronteerd worden. Het gaat dus zowel om hun opvattingen als om hun onderwijspraktijk.

Voor alle sectoren (PO, VO, MBO, HBO en WO) is een vragenlijst opgesteld. Aan elke sector zijn inhoudelijk dezelfde vragen gesteld, maar de formulering en operationalisering weken af om aansluiting bij de sector te houden.

Voor het opstellen van de vragenlijst is document- en literatuurstudie gedaan naar de verschillende vormen van vorming, de taakopvattingen en toepassingen daarvan in de onderwijspraktijk en de competenties die hierbij een rol spelen¹. Ook is hiertoe overleg gevoerd met de Onderwijsraad. Om respondenten de mogelijkheid te geven eventuele andere informatie toe te voegen of vragen te stellen, is een open vraag aan het eind van de vragenlijst toegevoegd. Op deze manier kunnen alle respondenten hun mening kwijt ten aanzien van dit onderwerp.

3.2 Respondenten

De vragenlijst is uitgezet onder alle leerkrachten en docenten die deel uitmaken van het Flitspanel® van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. Dit is een (in het onderwijsveld representatieve) steekproef van in totaal 10.516 leerkrachten en docenten. 37 procent hiervan deed mee aan het onderzoek (zie de tabel hieronder voor de verdeling over de sectoren). Niet alle panelleden hebben echter onderwijsgevende taken. Daarom is als eerste vraag in de vragenlijst opgenomen of de respondent een onderwijsgevende taak heeft. Zo niet, dan werd deze respondent onmiddellijk doorgeleid naar het eind van de vragenlijst en bedankt voor de medewerking. Dit betrof in totaal 52 procent van de respondenten. Uiteindelijk bleef een databestand van 1840 respondenten over om te analyseren. Dit is, gezien de extra voorwaarde van het hebben van een lesgevende taak, een goede respons voor het Flitspanel®.

¹ O.a. is gebruik gemaakt van de volgende literatuur: C.A.C. Klaassen & H. LEEFERINK, *Partners in Opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de pedagogische afstemming tussen school en gezin*. Assen: Van Gorcum 1998; H. van Gennip & G. Vrieze, *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS 2008 en S. Waslander, *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Expeditie durven, delen, doen (VO-project Innovatie) 2007.

Tabel 1 en figuur 1 geven een overzicht van de steekproef aantallen en respons per onderwijssector.

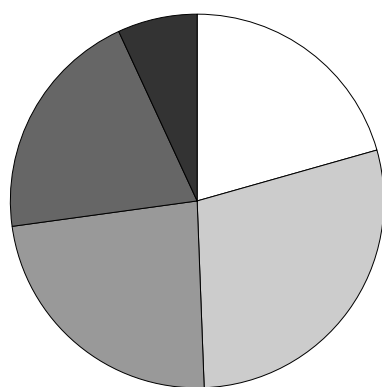
	Steekproefgrootte (aantal panelleden)	Respons	Waarvan onderwijsgevend
primair onderwijs	1961	683 (35%)	379 (19%)
voortgezet onderwijs	2575	947 (37%)	530 (21%)
middelbaar beroepsonderwijs	1716	753 (44%)	431 (25%)
hoger beroepsonderwijs	2500	931 (37%)	373 (15%)
wetenschappelijk onderwijs	1764	529 (30%)	127 (7%)
totaal	10516	3843 (37%)	1840 (17%)

Tabel 1. Steekproef aantallen en respons per onderwijssector

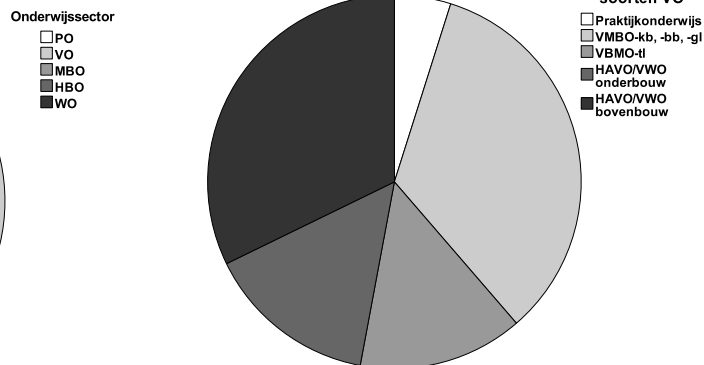
Bij de beschrijving van de resultaten (hoofdstuk 4) zal steeds eerst over de hele onderzoekspopulatie worden gerapporteerd. Vervolgens wordt gekeken of er verschillen tussen de onderwijssectoren zijn. Ten derde wordt dit zelfde gedaan specifiek voor de sector voortgezet onderwijs. Daarbinnen is de respons als volgt:

Subsector voortgezet onderwijs	N
Praktijkonderwijs (PrO)	25
VMBO kaderberoepsgerichte (kb), basisberoepsgerichte (bb) en gemengde leerweg (gl)	173
VMBO theoretische leerweg (tl)	73
HAVO/VWO onderbouw	76
HAVO/VWO bovenbouw	165

Tabel 2. Respons per subsector voortgezet onderwijs



Figuur 1. Respons onderwijssectoren

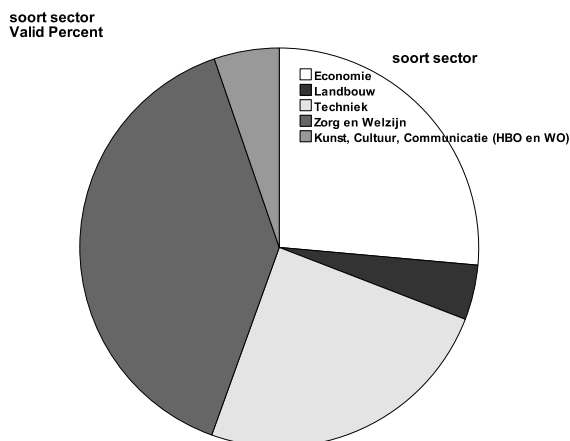


Figuur 2. Respons subsectoren voortgezet onderwijs

Met name het relatief kleine aantal docenten uit het praktijkonderwijs maakt dat deze resultaten voorzichtig moeten worden geïnterpreteerd. Verschillen zijn niet snel significant en moeten dus vooral als 'trend' worden opgevat. Dit geldt in mindere mate ook voor VMBO-tl en onderbouw HAVO/VWO.

Indien relevant en significant, worden ook verschillen tussen respondenten uit verschillende subsectoren uit MBO, HBO en WO beschreven. Hiertoe is de volgende indeling gemaakt (zie ook figuur 3):

- economie: MBO economie (n=96), HBO economie (n=77), WO recht en bestuur (n=10), WO economie en bedrijf (n=7); totaal n=190 (26%);
- landbouw: MBO landbouw (n=16), HBO landbouw (n=10), WO aarde en milieu (n=6); totaal n=32 (5%);
- techniek: MBO techniek (n=106), HBO techniek (n=50), WO informatica en exact (n=21); totaal n=177 (25%);
- zorg en welzijn: MBO zorg en welzijn (n=123), HBO gezondheidszorg (n=34), HBO sociaal-agogisch (n=28), HBO pedagogisch (n=51), WO onderwijs en opvoeding (n=5), WO gedrag en maatschappij (n=18), WO gezondheid (n=7); totaal n=282² (39%);
- kunst, cultuur en communicatie: HBO kunst en cultuur (n=23), WO kunst en cultuur (n=9), WO taal en communicatie (n=7); totaal n=38 (5%).



Figuur 3. Respons subsectoren MBO, HBO en WO

Nog wat meer informatie over de achtergrond van de respondenten: 97 procent van de respondenten heeft een vooropleiding van HBO of hoger. De werkervaring van de respondenten is behoorlijk evenredig verspreid; van net startende leraren tot docenten die al meer dan 40 jaar in het onderwijs werkzaam zijn en alles wat daartussen zit. Opvallend is het hoge percentage van wat oudere docenten in de steekproef: 70 procent is ouder dan 46 jaar (0% 25 of jonger, 12% 26 t/m 35, 18% 36 t/m 45, 38% 46 t/m 55 en 33% 56 of ouder). De twee meest voorkomende geloofsrichtingen zijn 'geen' (48%) en 'christelijk' (46%). 47 procent van de deelnemende docenten is man, 53 procent vrouw.

De afname van de vragenlijst is door de Onderwijsraad bij een derde partij, namelijk MWM2, belegd. De vragenlijst is door het lectoraat Morele Vorming geconstrueerd. In goed overleg met MWM2 is de vragenlijst klaargemaakt voor afname en vervolgens door MWM2 afgenomen.

3.3 Constructie vragenlijst

De vragenlijst is geconstrueerd rondom de drie elementen van vorming en persoonsontwikkeling (ook wel persoonsvorming genoemd) die hierboven zijn onderscheiden: (1) morele (2) cultureel-historische en (3) intellectuele vorming.

² De totaal aantallen verschillen hier en bij kunst, cultuur en communicatie iets van de optelsom van de verschillende subsectoren. Dat komt doordat sommige respondenten twee of meer subsectoren hadden aangekruist. Deze respondenten zijn in de totale groep niet meegenomen, behalve als zij twee subsectoren uit dezelfde groep hadden aangekruist.

Bij elk van deze elementen is de respondenten gevraagd naar hun taakopvatting en hun onderwijspraktijk. Daarnaast zijn algemene vragen over de taakopvatting, de benodigde kwaliteiten/competenties, stellingen ten aanzien van (potentiële) belemmeringen³ en vragen over eventuele behoeften geconstrueerd (zie bijlage A). Dit alles met het oog op het verkrijgen van antwoorden op de onderzoeksvragen van de Onderwijsraad.

Een voorwaarde voor vragenlijsten die uitgezet worden onder het Flitspanel® is dat het invullen van de vragenlijst niet langer dan tien minuten mag duren. Daarom was het niet mogelijk veel open vragen voor te leggen.

Na voorleggen en bespreking van een conceptvragenlijst met vertegenwoordigers van de Onderwijsraad (inhoudelijk en onderzoekstechnisch) en met MWM2 (onderzoekstechnisch) is de definitieve vragenlijst vastgesteld. Deze is geprogrammeerd door MWM2 en daarna door hen en het lectoraat getest. Na enkele bijstellingen was de vragenlijst gereed voor verspreiding onder de respondenten.

3.4 Beslissingscriteria bij de analyses

Verschillen tussen onderwijssectoren en subsectoren daarbinnen zijn alleen beschreven indien er sprake was van significante verschillen. Daarbij zijn significantieniveaus van 5 procent (bij onderlinge verschillen) en 1 procent (bij onderlinge samenhang) aangehouden. Om te onderzoeken *of* er sprake was van onderlinge verschillen is de Kruskal-Wallis test gebruikt. Als hieruit bleek dat er inderdaad significante verschillen zijn, is de Mann-Whitney U test gebruikt om te kijken *waar* deze verschillen significant waren. Voor onderlinge samenhang is Spearman's Rho als maat gehanteerd.

In een enkel geval zijn ook verschillen die net niet significant waren ($.05 > p < .10$), maar wel een trend aanduiden en in de lijn van de overige resultaten te plaatsen zijn, beschreven.

4. Resultaten

4.1 Taakopvatting

Docenten van basisonderwijs tot universiteit vinden over het algemeen dat zij zeker een taak hebben in de vorming en persoonsontwikkeling van hun leerlingen en studenten. Er wordt over het algemeen hoog gescoord op de stellingen die betrekking hebben op hun taakopvatting op dit gebied. Hierbij kunnen we onderscheid maken naar algemeen vormende taken, taken op het gebied van morele vorming, cultureel-historische vorming en intellectuele vorming.

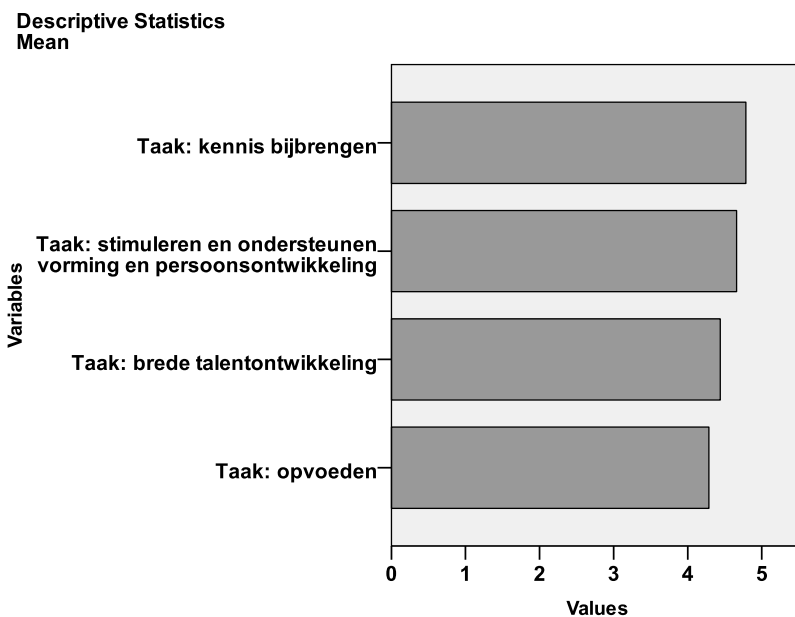
4.1.1 Algemeen

Met de stelling 'ik zie het als mijn taak om leerlingen/studenten kennis bij te brengen' is 84 procent van de docenten het helemaal eens en nog eens 14 procent het eens (zie tabel B1 voor percentages eens en helemaal eens). Ook de algemene stelling 'ik zie het als mijn taak om leerlingen/studenten te stimuleren en ondersteunen in hun vorming en persoonsontwikkeling' krijgt veel bijval: 97 procent is het eens of helemaal eens met deze stelling. Ook vinden de docenten dat zij een taak hebben in het zo breed mogelijk (laten) ontwikkelen van de talenten van de leerlingen/studenten. Met de negatief geformuleerde stelling ('Ik zie het niet als mijn taak om de talenten van leerlingen zo breed mogelijk te ontwikkelen') was zelfs niemand het eens⁴.

³ In de vragenlijst is de term 'dilemma' gehanteerd, maar bij nadere beschouwing bleek 'belemmering' een betere term.

⁴ Het is opvallend dat bij alle negatief geformuleerde items in de vragenlijst de spreiding minder groot is; waar bij positief geformuleerde items alle antwoordcategorieën worden gekozen, geldt dit niet voor de negatief geformuleerde items; men is het niet gauw eens met een negatief geformuleerde vraag.

De laatste stelling over de algemene taakopvatting betreft 'ik zie het als mijn taak om leerlingen op te voeden (in de zin van: aandacht besteden aan basiswaarden, omgangsvormen en sociale vaardigheden)'. Met deze stelling is 87 procent van de respondenten het eens of helemaal eens. Zie figuur 4.



Figuur 4. Gemiddelde scores op Taakopvatting 'algemeen'

Verschillen tussen onderwijssectoren

De docenten uit de diverse onderwijssectoren verschillen weliswaar weinig, maar wel significant van elkaar in de algemene taakopvatting. We zien de algemene tendens dat naarmate het niveau 'stijgt', de scores iets lager worden op deze stellingen. De verschillen zijn zoals gezegd minimaal. Alleen bij de stelling 'ik zie het als mijn taak om leerlingen op te voeden (in de zin van: aandacht besteden aan basiswaarden, omgangsvormen en sociale vaardigheden)' zijn de verschillen groter: de percentages mee eens en helemaal mee eens zijn respectievelijk 95 (PO), 90 (VO), 88 (MBO), 82 (HBO) en 65 (WO). Zie figuur B1 voor een visuele weergave per onderwijssector.

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Binnen het voortgezet onderwijs zijn geen grote verschillen zichtbaar (zie figuur B2). Het enige dat opvalt is dat docenten uit de theoretische leerweg van het VMBO in verhouding tot docenten praktijkonderwijs en andere leerwegen in het VMBO minder van mening zijn een taak te hebben in het opvoeden van leerlingen (84% versus 96 PrO en 94 andere leerwegen VMBO). Ook scoren de docenten uit de theoretische leerweg in het VMBO iets lager dan docenten praktijkonderwijs en de andere leerwegen VMBO op de taak 'stimuleren van vorming en persoonsontwikkeling'. Tot slot is een trend (net niet significant t.o.v. VMBO andere leerwegen en onderbouw HAVO/VWO) dat docenten uit deze leerweg ook minder waarde toekennen aan brede talentontwikkeling van leerlingen.

Verschillen in MBO, HBO en WO

Binnen de subsectoren in MBO, HBO en WO worden ook enkele verschillen zichtbaar. Docenten uit de subsector zorg en welzijn (95% eens/helemaal eens) en kunst, cultuur en communicatie (100%) vinden het stimuleren en ondersteunen van de persoonsontwikkeling meer tot hun taak behoren dan docenten uit de subsector economie (94%).

Overige verschillen

De respondenten is ook gevraagd tot welke geloofsrichting zij behoren. Op basis hiervan zijn drie categorieën geconstrueerd: geen geloofsrichting, christendom en overige richtingen (hier vallen onder andere islam, jodendom en boeddhisme onder; er waren te weinig respondenten om deze richtingen apart te analyseren). Christelijke leraren zijn significant meer van mening (98% eens/helemaal eens) dan leraren zonder geloofsrichting (86%) dat zij een taak hebben in de opvoeding van hun leerlingen en studenten. Zij zijn minder van mening (91%) dan de docenten van de overige geloofsrichtingen (95%) dat zij een rol hebben in de brede talentontwikkeling van leerlingen en studenten. Ook de docenten zonder geloofsrichting vatten dit minder (93%) als hun taak op.

Als het gaat om de taak 'kennis bijbrengen' kan worden geconcludeerd dat dit het meest van belang wordt geacht door christelijke leraren (98%), gevolgd door leraren van overige geloofsrichtingen (98%) en tot slot de docenten zonder geloofsrichting (97%).

Een klein aantal docenten van alle deelnemende docenten ziet vorming en persoonsontwikkeling niet als hun taak. We hebben het dan over 3,3 procent; zij hebben *helemaal oneens*, *oneens*, of *niet eens/niet oneens* geantwoord op de vraag of zij vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen/studenten als hun taak zien. Wat betreft hun leeftijd, religieuze achtergrond en sector waarin ze werkzaam zijn, lijken zij niet te verschillen van hun collega's die vorming en persoonsontwikkeling wel als hun taak zien. Wat wel opvallend is, is dat zij allemaal hoogopgeleid zijn: HBO of hoger. Als wij echter in ogenschouw nemen dat bijna 98 procent van de deelnemende docenten hoogopgeleid is, zegt dit niet zoveel.

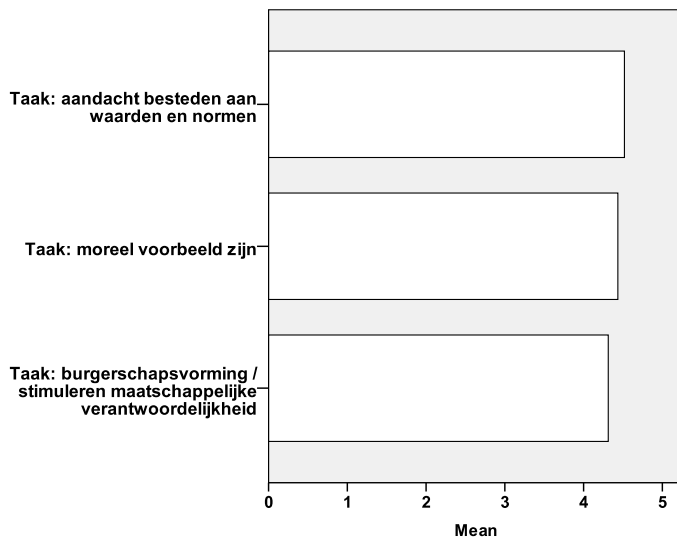
Opmerkingen docenten

Aan het eind van de vragenlijst kregen de respondenten de mogelijkheid in een open veld aan te geven wat ze nog kwijt willen of opmerkingen of vragen te stellen. Hierbij zijn ook opmerkingen ten aanzien van de taakopvatting geplaatst. Zo geeft een docent uit het WO aan dat het lastig is morele vorming expliciet als taak van het (wetenschappelijk) onderwijs te stellen. Dan zou je namelijk ook bepaalde bevoegdheden moeten krijgen om op te treden tegen ongewenst gedrag en dergelijke. *"Bovendien zit er altijd in het achterhoofd (het mijne althans) de gedachte dat te hard optreden nadelig kan zijn. De docent wordt door dezelfde studenten afgerekend in de enquête [onderwijsevaluatie door studenten]"*.

Ook geven diverse leraren aan er moeite mee te hebben dat steeds meer verantwoordelijkheden en taken naar het onderwijs worden geschoven, onder meer in het kader van vorming en persoonsontwikkeling. *"Waar in de thuissituatie steeds meer gaten vallen, moeten de leerkrachten dit overnemen. Dit is geen goede zaak. De laatste jaren wordt vanuit Den Haag aangegeven dat de leerkrachten de hiaten maar moeten aanvullen. Dat lukt niet in het al overvolle programma" (leerkracht PO)*. Diverse docenten vinden dat het primaat bij ouders moet blijven liggen en dat de primaire taak van het onderwijs kennisoverdracht is en blijft. Anderen zijn juist van mening dat het een belangrijk en mooi onderdeel van je taak als leraar is om bij te dragen aan de vorming en persoonsontwikkeling. *"Ik onderschrijf het belang van persoonlijke ontwikkeling in het onderwijs van ganser harte!" (docent WO)*.

4.1.2 Morele vorming

Docenten hebben in hun taakopvatting duidelijk ruimte voor morele vorming (zie figuur 5 en tabel B2). 96 procent is van mening dat het hun taak is aandacht te besteden aan waarden en normen. Op de stelling 'ik moet een moreel voorbeeld zijn voor leerlingen/studenten' antwoordt 92 procent mee eens of helemaal mee eens. En ook op het gebied van burgerschapsvorming en/of het stimuleren van maatschappelijke verantwoordelijkheid ziet 90 procent van de docenten een taak voor zichzelf weggelegd.



Figuur 5. Gemiddelde scores op Taakopvatting 'morele vorming'

Verschillen tussen onderwijssectoren

Ook in de taakopvatting over morele vorming zijn kleine, maar vaak significante verschillen tussen sectoren te zien (zie ook figuur B3).

- Het belang dat wordt gehecht aan aandacht besteden aan waarden en normen neemt af naarmate het opleidingsniveau 'stijgt'⁵ (percentages eens/helemaal eens resp. PO 99, VO 98, MBO 98, HBO 92, WO 80). Vooral de docenten in het wetenschappelijk onderwijs onderscheiden zich ten aanzien van deze taak.
- Bij de stelling 'Ik moet een moreel voorbeeld zijn voor leerlingen/studenten' zien we ook een lichte afname naarmate het niveau 'stijgt'; leerkrachten in het basisonderwijs zijn het hier het meest mee eens (98%), gevolgd door VO- en MBO-docenten (92% en 93%) en docenten in het HBO (89%). Universitaire docenten zijn het minst van mening (83%) dat zij een moreel voorbeeld voor studenten moeten zijn.
- Bij burgerschapsvorming en/of het stimuleren van maatschappelijke verantwoordelijkheid liggen de verhoudingen iets anders; hier is een grillig patroon zichtbaar. Dit wordt (in verhouding) het meest van belang geacht door docenten in het HBO (percentages eens/helemaal eens: PO 95, VO 87, MBO 90, HBO 92, WO 86).

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Met de stelling 'Ik moet een moreel voorbeeld zijn voor leerlingen' is een groot deel van de docenten in het voortgezet onderwijs het eens (zie tabel B3 voor alle percentages eens/helemaal eens per stelling per subsector en figuur B4 voor gemiddelde scores op de stellingen over morele vorming). Opvallend is dat de docenten uit het praktijkonderwijs en de theoretische leerweg van het VMBO het hier iets minder mee eens lijken te zijn dan de andere (percentages eens/helemaal eens zijn: PrO 84, VMBO-kb, -bb en -gl 96, VMBO-tl 82, HAVO/VWO onderbouw 93 en bovenbouw 90). Vooral het verschil tussen de verschillende leerwegen in het VMBO is opvallend (en significant). Ook het verschil tussen docenten VMBO theoretische leerweg en docenten onderbouw HAVO en VWO is significant. Daarbij dient aangetekend te worden dat – zoals steeds – de verschillen klein zijn: ook vier op de vijf docenten uit de theoretische leerweg vinden dit bij zijn/haar takenpakket horen.

Vrijwel alle docenten vinden dat ze aandacht aan waarden en normen moeten besteden in hun onderwijs. Opvallend is het verschil binnen het VMBO: docenten uit de theoretische leerweg

⁵ We gebruiken in deze rapportage in dit verband de termen 'stijgen' of 'hoger' om daarmee trends aan te kunnen duiden. Daarbij wordt geen waardeoordeel uitgesproken over het niveau of de status van de verschillen onderwijssectoren/opleidingsniveaus. Het is een vereenvoudigde manier om trends van primair tot universitair onderwijs aan te duiden.

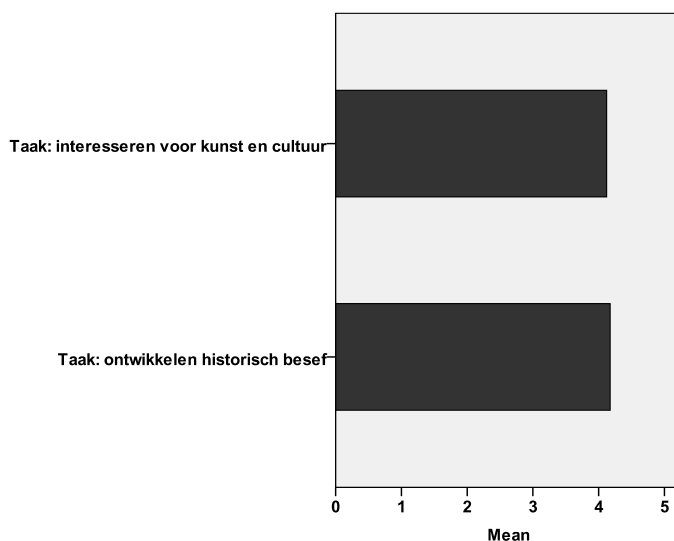
vinden minder vaak (94% eens/helemaal eens) dat dit tot hun takenpakket behoort dan docenten uit de andere leerwegen in het VMBO (99%). Het verschil wordt vooral duidelijk als je kijkt naar de verdeling over eens en helemaal eens: in verhouding zijn docenten uit de kader- en basisberoepsgerichte en gemengde leerwegen het vaker helemaal eens (70%) met deze stelling dan de docenten uit de theoretische leerweg (57%).

Het thema burgerschapsvorming en/of het stimuleren van maatschappelijke verantwoordelijkheid geeft een wat diffuus beeld. Binnen de algemene conclusie dat men dit binnen alle sectoren in grote mate als deel van hun taak opvat, is enige variatie zichtbaar. We zien we een opvallend hoog percentage eens/helemaal eens bij docenten onderbouw HAVO/VWO (96%). Vooral het verschil met de docenten uit de bovenbouw (83%) is opvallend. Wellicht ligt hier in het curriculum in de onderbouw meer nadruk op dan in de bovenbouw. Ook zien docenten uit de (kader)beroepsgerichte en gemengde leerwegen in het VMBO dit vaker (90%) als hun taak dan docenten uit de theoretische leerweg van het VMBO (85%).

Er zijn ten aanzien van de morele vorming geen (significante) verschillen in taakopvatting tussen docenten uit de verschillende subsectoren in MBO, HBO en WO.

4.1.3 Cultureel-historische vorming

Ook op het gebied van de cultureel-historische vorming van leerlingen en studenten zijn docenten van mening een taak te hebben. De percentages eens of helemaal eens bij de stellingen over cultureel-historische vorming zijn in verhouding iets lager dan bij morele en (zoals we later zullen zien) intellectuele vorming (zie figuur 6 en tabel B4). 78 procent van de respondenten is van mening een taak te hebben in het interesseren van leerlingen en studenten voor kunst en cultuur. En 79 procent van de docenten ziet voor zichzelf een taak weggelegd op het gebied van het ontwikkelen van het historisch besef.



Figuur 6. Gemiddelde scores op Taakopvatting 'cultureel-historische vorming'

Verschillen tussen onderwijssectoren

Op het gebied van de cultureel-historische vorming zijn weer kleine, maar veelal significante verschillen tussen onderwijssectoren zichtbaar (zie ook figuur B5). De algemene trend is dat hoe hoger het opleidingsniveau, hoe minder men het tot zijn/haar takenpakket vindt behoren om leerlingen/studenten te interesseren voor kunst en cultuur (percentages eens/helemaal eens: 90 PO, 82 VO, 71 MBO, 71 HBO, 63 WO) en om het historisch besef bij leerlingen (mede) te ontwikkelen (PO 95% eens of helemaal eens, VO 78, MBO 74, HBO 71, WO 72). Interesseren voor kunst en cultuur wordt in het PO en VO significant belangrijker gevonden dan in het MBO, HBO en WO. Het historisch besef bij leerlingen (mede) ontwikkelen vinden PO-leerkrachten belangrijker dan VO-docenten, die het op hun beurt weer belangrijker vinden dan MBO-leraren.

Verschillen in het voortgezet onderwijs

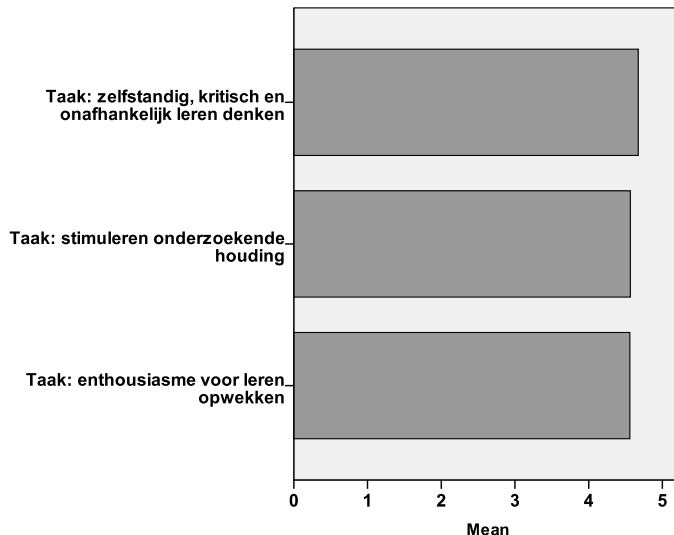
Binnen het voortgezet onderwijs vinden docenten HAVO/VWO het ontwikkelen van historisch besef belangrijker dan de andere docenten uit het VO (PrO 64, VMBO-kb, -bb en -gl 74, VMBO-tl 70, HAVO/VWO onderbouw 83, HAVO/VWO bovenbouw 84). Zie ook figuur B6.

Verschillen in MBO, HBO en WO

Binnen de subsectoren in MBO, HBO en WO zijn ook verschillen zichtbaar in de taakopvatting ten aanzien van cultureel-historische vorming (zie figuur B7). Interesseren voor kunst en cultuur vinden de docenten uit de subsector kunst, cultuur en communicatie significant belangrijker (97% eens/helemaal eens) dan de docenten uit alle andere subsectoren (techniek 60%, zorg en welzijn 71%, economie 69% en landbouw 74%). Ook het ontwikkelen van historisch besef wordt door de docenten kunst, cultuur en communicatie meer tot het takenpakket gerekend (92% eens/helemaal eens) dan de andere docenten (techniek 68% eens/helemaal eens, zorg en welzijn 71%, economie 72% en landbouw 75%). Deze verschillen zijn duidelijk verklaarbaar vanuit de profielen van de betreffende opleidingen.

4.1.4 Intellectuele vorming

De docenten zijn het in hoge mate eens met de stellingen die betrekking hebben op hun taak in de intellectuele vorming van leerlingen en studenten (zie figuur 7 en tabel B5). Met de stelling 'het is belangrijk dat ik leerlingen zelfstandig, kritisch en onafhankelijk leer denken' is 71 procent het helemaal eens en nog eens 27 procent eens (samen dus 98 procent). Ook de stelling 'het is belangrijk als leerkracht/docent leerlingen/studenten te stimuleren tot een onderzoekende houding' krijgt veel bijval: 97 procent is het eens of helemaal eens. Ten slotte zien docenten het ook als hun taak bij leerlingen en studenten enthousiasme voor het leren op te wekken; hiermee is 95 procent van de docenten het (helemaal) eens.



Figuur 7. Gemiddelde scores op Taakopvatting 'intellectuele vorming'

Verschillen tussen onderwijssectoren

Ook ten aanzien van intellectuele vorming zijn er verschillen tussen onderwijssectoren waarneembaar (zie figuur B8). In dit geval liggen de verhoudingen echter anders dan bij morele en cultureel-historische vorming. Als het gaat om het zelfstandig, kritisch en onafhankelijk leren denken en het stimuleren van een onderzoekende houding zijn de docenten uit het WO het meest van mening dat dit tot hun takenpakket behoort. Met beide stellingen is 100 procent (N=127) van de respondenten het eens of helemaal eens. Overige percentages eens of helemaal mee eens zijn voor het zelfstandig, kritisch en onafhankelijk leren denken: 99 (PO), 97 (VO), 97 (MBO) en 98 (HBO). Het stimuleren van een onderzoekende houding wordt het meest belangrijk gevonden door

universitaire docenten (100%), gevolgd door docenten in het HBO (97). Nog steeds erg belangrijk, maar toch significant minder, vinden leraren uit PO (98), VO (95) en MBO (97) het stimuleren van een onderzoekende houding.

Het opwekken van enthousiasme voor leren wordt in verhouding het meest van belang geacht door leerkrachten in het basisonderwijs (percentage eens / helemaal eens 98), gevolgd door docenten WO (98), MBO (95), VO (94) en HBO (94).

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Ten aanzien van intellectuele vorming zijn docenten in het voortgezet onderwijs het in grote mate met elkaar eens: ze vinden dit in grote mate tot hun takenpakket behoren (zie figuur B9). Het enige opvallende punt betreft de docenten uit de theoretische leerweg van het VMBO: zij lijken het in verhouding iets minder vaak tot hun taak te rekenen om een onderzoekende houding bij leerlingen te stimuleren (86% eens/helemaal eens versus PrO 96, andere leerwegen VMBO 95, HAVO/VWO onderbouw 97 en bovenbouw 98) en enthousiasme voor leren op te wekken (88% eens/helemaal eens versus PrO 100, andere leerwegen VMBO 94, HAVO/VWO onderbouw 93 en bovenbouw 96; de verschillen tussen docenten uit de theoretische leerweg van het VMBO en die van HAVO en VWO zijn significant).

Verschillen in MBO, HBO en WO

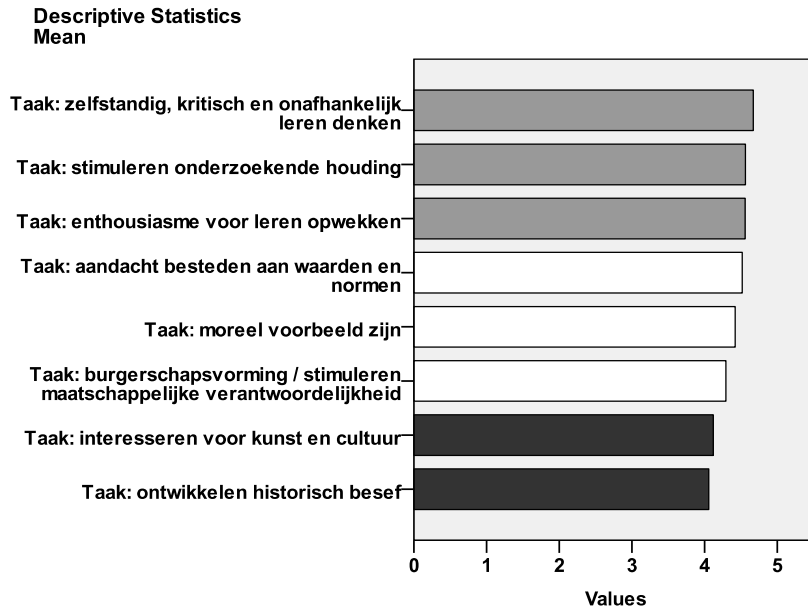
Bij twee van de stellingen ten aanzien van de intellectuele vorming loopt de taakopvatting van docenten uit de verschillende subsectoren van MBO, HBO en WO uiteen (zie figuur B7). Het zelfstandig, kritisch en onafhankelijk leren denken vinden alle docenten belangrijk, maar docenten zorg en welzijn (98% eens/helemaal eens) en – in nog sterkere mate – kunst, cultuur en communicatie (100%) vinden dit in verhouding het meest belangrijk. De verschillen tussen techniek (95%) en zorg en welzijn en kunst, cultuur en communicatie zijn significant. Daarnaast is het verschil tussen economie (98%) en kunst, cultuur en communicatie significant. Ook de landbouwdocenten vinden deze taak van groot belang (97%), maar er is geen sprake van significante verschillen (waarschijnlijk door de beperkte groepsgrootte).

Bij het stimuleren van een onderzoekende houding zijn de verschillen vergelijkbaar: dit wordt het meest van belang geacht door docenten kunst, cultuur en communicatie (97% eens/helemaal eens) en zorg en welzijn (99%). Significant zijn de verschillen tussen enerzijds kunst, cultuur en communicatie en techniek (93%) en economie (98%) en anderzijds zorg en welzijn en deze beide andere subsectoren. De docenten techniek zijn het in sterke mate eens met deze stelling, maar hier is weer geen sprake van significante verschillen.

4.1.5 Onderscheidingen binnen de taakopvatting van docenten

Als we naar bovenstaande gegevens kijken, kan geconcludeerd worden dat de docenten aan alle voorgelegde vormen van vorming en persoonsontwikkeling veel waarde hechten. Zij geven althans in hoge mate aan dit als hun taakopvatting te zien. Bij nadere analyse blijken de volgende taken significant het meest belangrijk te worden geacht (zie figuur 8):

- zelfstandig, kritisch en onafhankelijk leren denken;
- stimuleren onderzoekende houding en enthousiasme voor leren opwekken (beide even belangrijk);
- aandacht besteden aan waarden en normen.



Figuur 8. Gemiddelde scores op Taakopvatting verschillende elementen van persoonsvorming

Als we kijken naar de typen vorming die hierbij horen en ook de rest van de lijst in ogenschouw nemen, vinden docenten intellectuele vorming het meest belangrijk (licht grijs), gevolgd door morele (wit) en vervolgens cultureel-historische vorming (donker grijs). (Bij deze analyses zijn de 'algemene' stellingen buiten beschouwing gelaten).

Dit patroon is – met de nuances die in de vorige paragrafen zijn aangegeven – in alle sectoren terug te zien.

Het opleidingsniveau van docenten speelt een rol bij hun taakopvatting: hoe hoger opgeleid, hoe meer ze intellectuele vorming als hun belangrijkste taak zien; hoe lager opgeleid, hoe meer aspecten van morele vorming als belangrijkste taak worden gezien (aandacht voor normen en waarden en moreel voorbeeld zijn). Ook het opleidingsniveau hangt samen met de sector waarin docenten werken: hoe hoger opgeleid, hoe hoger de sector (Spearman's rho .461). Dit geldt nog sterker binnen het VO. Hoe hoger het niveau, hoe hoger opgeleid de docent is (of andersom, Spearman's rho .622) Het is de vraag wat dan de verklarende factor is. Die vraag is met de verkregen data helaas niet te beantwoorden.

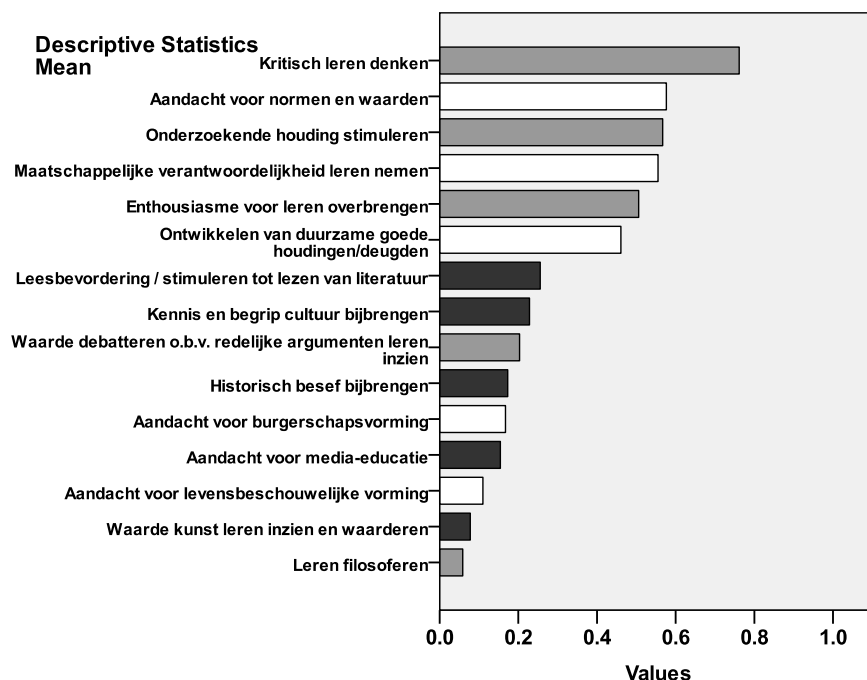
De taakopvatting van docenten hangt verder niet sterk en/of significant samen met hun achtergrond (geloofsrichting, leeftijd, et cetera). De geïnteresseerde lezer wordt doorverwezen naar de tabellen B6 en B7 voor enkele kleine en mede door de groeps grootte niet significante, maar wellicht toch interessante verschillen.

4.1.6 Vorming en persoonsontwikkeling in het onderwijs in het algemeen

Aan de respondenten is tevens een lijstje met elementen voorgelegd, waarin in het onderwijs (in het algemeen, dus niet alleen in hun eigen onderwijspraktijk) aandacht gegeven zou kunnen worden. Zie bijlage A voor het totale lijstje. Hen is gevraagd (maximaal) vijf elementen te kiezen die volgens hen de meeste aandacht verdienen. Na analyse blijken de respondenten te vinden dat de volgende elementen van vorming en persoonsontwikkeling de meeste aandacht zouden moeten krijgen op school (zie figuur 9):

- kritisch leren denken;
- aandacht voor normen en waarden, onderzoekende houding stimuleren en maatschappelijke verantwoordelijkheid leren nemen (alle drie even belangrijk);
- enthousiasme voor leren overbrengen;
- ontwikkelen van duurzame goede houdingen/deugden.

Deze elementen zijn allemaal door een redelijk hoog percentage docenten gekozen (76 tot 46 %).



Figuur 9. Elementen van vorming en persoonsontwikkeling in het onderwijs in het algemeen (op basis van percentages)

In deze figuur zijn met grijs de aspecten van intellectuele vorming weergegeven, met wit de aspecten van morele vorming en met zwart de aspecten van cultureel-historische vorming. Duidelijk is te zien dat de intellectuele vorming en de morele vorming volgens de docenten de meeste aandacht verdienen.

Verschillen tussen onderwijssectoren

Er zijn kleine verschillen te zien tussen de onderwijssectoren (tabel 3 geeft de 'toplijsten' van aangevinkte elementen per sector weer; zie ook figuur B10).

Toplijst alle sectoren	alle sectoren	PO	VO	MBO	HBO	WO
Kritisch leren denken	76	69	72	73	88	92
Aandacht voor normen en waarden	58	73	62	62	42	24
Onderzoekende houding stimuleren	57	49	48	51	75	83
Maatschappelijke verantwoordelijkheid leren nemen	56	41	58	64	57	56
Enthousiasme voor leren overbrengen	51	63	44	45	53	52
Ontwikkelen van duurzame goede houdingen/deugden	46	50	51	52	34	29
Leesbevordering/stimuleren tot lezen van literatuur*	26**	53	22	16	18	15
N	1840	379	530	431	373	127

* staat alleen in de toplist van het PO en is om die reden wel opgenomen in de tabel

** de aspecten met de klein weergegeven cijfers staan niet in de toplist van de betreffende sector

Tabel 3. Percentages gekozen aspecten toplist per sector

Kritisch leren denken wordt overal erg belangrijk geacht, maar het wordt steeds belangrijker naarmate het niveau stijgt (92% van de WO-docenten kiest dit element, 69% van de PO-leerkrachten). Algemene tendens is dat hoe 'hoger' de onderwijssector is, hoe *meer* waarde wordt gehecht aan kritisch leren denken, de waarde van debatteren op basis van redelijke argumenten leren inzien, leren filosoferen en een onderzoekende houding stimuleren. En hoe 'hoger' de onderwijssector, hoe *minder* het belang wordt toegekend aan aandacht voor levensbeschouwelijke vorming, kennis en begrip van de cultuur bijbrengen, aandacht besteden aan normen en waarden, leesbevordering en het ontwikkelen van deugden. Bij maatschappelijke verantwoordelijkheid leren nemen zien we een wat grilliger patroon: dit wordt het meest belangrijk gevonden door docenten uit het MBO, gevolgd door (allen ongeveer even belangrijk) VO, HBO en WO; leerkrachten uit het PO vinden dit in verhouding het minst belangrijk.

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Binnen de sector voortgezet onderwijs zijn duidelijke verschillen te zien; zie onderstaande tabel 4 en figuur B11.

Toplijst VO	VO totaal	PrO	VMBO- kb, -bb en -gl	VMBO- tl	HAVO/ VWO 1 2 3	HAVO/ VWO 4 5 6
Kritisch leren denken	72	64	65	63	79	82
Aandacht voor waarden en normen	62	80	80	60	57	44
Maatschappelijke verantwoordelijkheid leren nemen	58	64	66	60	58	45
Ontwikkelen van duurzame goede houdingen/deugden	51	56	60	53	49	41
Onderzoekende houding stimuleren	48	40	44	37	51	58
Enthousiasme voor leren overbrengen	44	48	39	47	49	47
Media-educatie*	18**	44	18	18	16	15
N	530	25	173	73	76	165

* staat alleen in de toplist van het Praktijkonderwijs en is om die reden wel opgenomen in de tabel

** de aspecten met de klein weergegeven cijfers staan niet in de toplist van de betreffende sector

Tabel 4. Toplijsten gekozen elementen vorming en persoonsontwikkeling in het algemeen, voortgezet onderwijs per subsector

Een trend lijkt (de verschillen zijn zichtbaar, maar niet overal significant) dat aandacht voor waarden en normen door leraren uit het praktijkonderwijs en uit de kader- en basisberoepsgerichte en gemengde leerwegen van het VMBO in verhouding van groter belang wordt geacht dan door andere leraren. Hier zie je een daling van percentages naarmate het niveau stijgt. Dit valt wellicht te verklaren doordat leerlingen uit deze subsectoren dikwijls met meer (psycho)sociale problemen kampen en dat er in deze groepen meer problemen op het vlak van waarden en normen spelen. Ten aanzien van het ontwikkelen van duurzame goede houdingen ofwel deugden en het leren nemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid zien we een vergelijkbaar patroon, maar minder sterk.

Bij het kritisch leren denken zien we juist een tegenovergestelde beweging: dit wordt steeds meer van belang geacht naarmate het niveau stijgt. De percentages van HAVO en VWO zijn significant hoger dan die van praktijkonderwijs en VMBO. Hetzelfde zien we bij het stimuleren van een onderzoekende houding (maar hier zijn de percentages overal wat lager dan bij kritisch leren denken; het verschil tussen docenten VMBO theoretische leerweg en bovenbouw HAVO/VWO is significant).

Een laatste opvallend aspect is de media-educatie. Dit aspect wordt door de meeste leraren niet gekozen als één van de belangrijkste elementen van vorming waaraan het onderwijs (in het algemeen) aandacht zou moeten besteden. Leraren uit het praktijkonderwijs kiezen dit opvallend vaak (in 44% van de gevallen) wel, wat een significant hoger percentage is dan alle andere subsectoren. Het is blijkbaar voor leerlingen uit deze onderwijsvorm belangrijk dat ze (verantwoord) leren omgaan met media.

Enthousiasme voor leren overbrengen wordt in alle subsectoren even belangrijk gevonden.

Verschillen in MBO, HBO en WO

Ook binnen de subsectoren in MBO, HBO en WO zijn verschillen zichtbaar bij het kiezen van elementen die de meeste aandacht in het onderwijs in het algemeen verdienen. In onderstaande tabel 5 staan de percentages per subsector; opvallende percentages zijn gemarkeerd.

Significante verschillen	alle subsectoren	Economie	Landbouw	Techniek	Zorg en Welzijn	Kunst Cultuur Comm. (HBO en WO)
Onderzoekende houding stimuleren	64	57	66	65	64	95
Aandacht voor normen en waarden	51	53	34	57	51	21
Ontwikkelen van duurzame goede houdingen/deugden	41	40	47	39	46	18
Leesbevordering / stimuleren tot lezen van literatuur*	16	17	6	11	20	18
Historisch besef bijbrengen	16	22	22	10	15	24
Waarde van kunst leren inzien en waarderen	8	4	9	6	6	50
N	719	190	32	177	282	38

* onderlinge verschillen net niet significant (waarschijnlijk vanwege kleine groep Landbouw)

Tabel 5. Toplijsten gekozen elementen vorming en persoonsontwikkeling in het algemeen, per subsector MBO, HBO en WO

Er is sprake van significante verschillen bij het leren inzien van de waarde en waarderen van kunst, aandacht besteden aan waarden en normen, ontwikkelen van duurzame goede houdingen/deugden, bijbrengen van historisch besef en het stimuleren van een onderzoekende houding. Ook verschillen de meningen ten aanzien van het belang van het stimuleren van lezen van literatuur, maar die verschillen zijn net niet significant ($p=.065$).

Meest opvallende – en tegelijk direct verklaarbare – verschil is te zien bij het leren inzien van de waarde en waarderen van kunst: dit wordt door 50 procent van de docenten kunst, cultuur en communicatie aangemerkt als één van de belangrijkste elementen waaraan in het onderwijs aandacht zou moeten worden besteed. Bij de andere subsectoren is dit percentage veel lager. Ook vinden deze docenten het stimuleren van een onderzoekende houding in verhouding vaker belangrijk dan de andere docenten. Zij hebben juist minder vaak gekozen voor aandacht voor waarden en normen en het ontwikkelen van duurzame goede houdingen/deugden. Overigens dient er bij de interpretatie van deze resultaten rekening mee te worden gehouden dat de docenten kunst, cultuur en communicatie allemaal in HBO en WO werkzaam zijn; gedeeltelijk hangen de verschillen met de andere subsectoren hiermee samen (zoals eerder in deze paragraaf beschreven).

De docenten techniek lijken in verhouding minder waarde te hechten aan het bijbrengen van historisch besef en het stimuleren van het lezen van literatuur (samen met de landbouwdocenten).

4.2 Vorming en persoonsontwikkeling in de praktijk

Naast de taakopvatting van docenten is het ook van belang te weten in welke mate en op welke wijze docenten invulling geven aan vorming en persoonsontwikkeling in hun onderwijspraktijk. Per type vorming is hen gevraagd hoe vaak zij hier aandacht aan besteden.

4.2.1 Mate van aandacht voor vorming en persoonsontwikkeling in de onderwijspraktijk

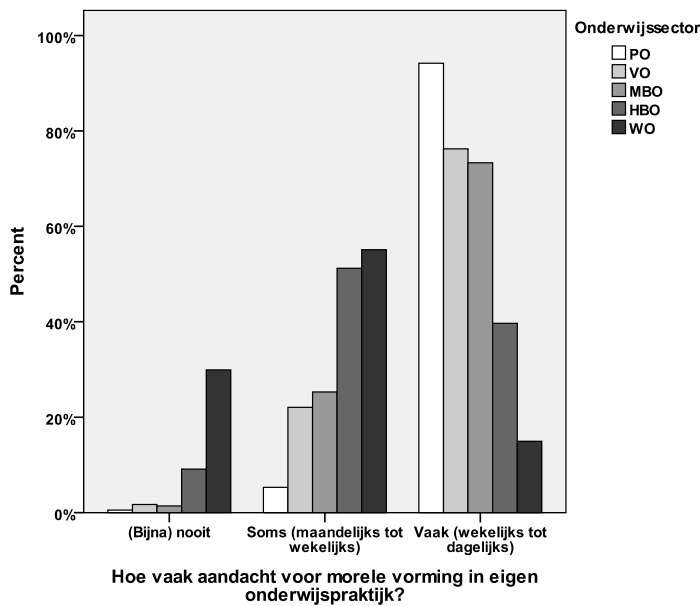
Tweederde van de deelnemende docenten (68%) geeft aan vaak (wekelijks tot dagelijks) aandacht te besteden aan morele vorming (zie figuur C1). Ongeveer een kwart (28%) doet dit soms (maandelijks tot wekelijks), de resterende vijf procent nooit of bijna nooit. Opvallend is dat het opleidingsniveau van docenten hiermee samenhangt: hoe hoger het opleidingsniveau van de docent, hoe minder aandacht hij/zij besteedt aan morele vorming in de praktijk (Spearman's rho = .386).

Voor de intellectuele vorming gelden vergelijkbare cijfers: 64 procent besteedt hier vaak aandacht aan in de eigen onderwijspraktijk, 30 procent soms en zes procent (bijna) nooit (zie figuur C2). Cultureel-historische vorming krijgt in de onderwijspraktijk van de docenten in verhouding iets minder vaak aandacht: 42 procent doet dit soms, 37 procent (bijna) nooit en 21 procent vaak (zie figuur C3).

We zien een vergelijkbaar patroon als bij de taakopvatting; deze resultaten doen dus vermoeden dat docenten in sterke mate handelen in overeenstemming met hun eigen opvattingen.

Verschillen tussen onderwijssectoren

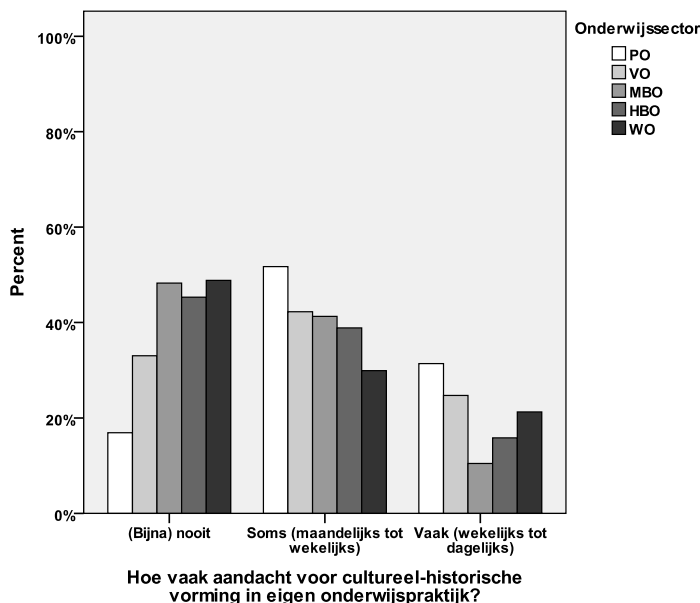
De figuren 10, 11 en 12 geven de verschillen tussen onderwijssectoren weer.



Figuur 10. Percentages per antwoordcategorie per onderwijssector bij de vraag 'Hoe vaak besteedt u als leerkracht in uw onderwijspraktijk aandacht aan de morele vorming van leerlingen?'

Ook hier zien we – ondersteund met significanties – een vergelijkbaar patroon als bij de taakopvatting: hoe 'hoger' het niveau, hoe minder vaak aandacht wordt besteed aan morele vorming in de eigen onderwijspraktijk. Om een cijfervoorbeeld te geven: 94 procent van de leerkrachten PO geeft aan hier 'vaak' aandacht aan te besteden tegenover 15 procent van de WO-docenten; één procent van de PO-leerkrachten besteedt hier (bijna) nooit aandacht aan versus 30 procent van de WO-docenten.

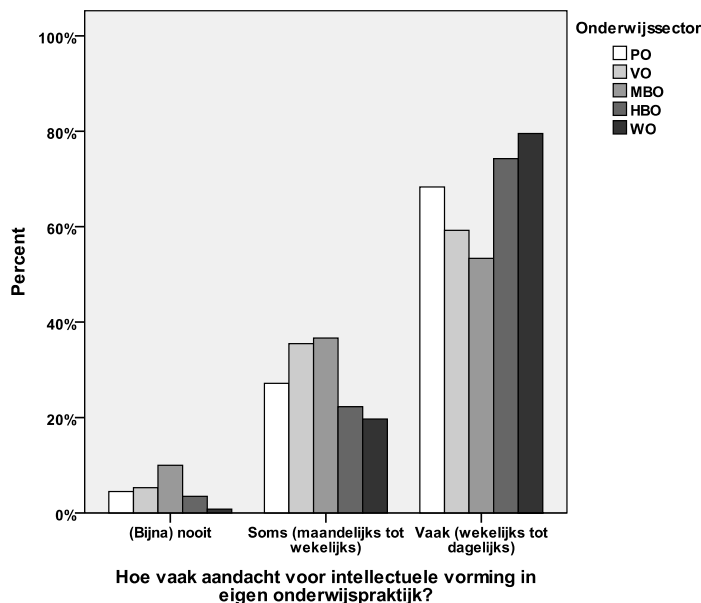
In het primair onderwijs wordt in verhouding verreweg de meeste aandacht besteed aan morele vorming. Voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs volgen daarop en zijn vergelijkbaar. In het HBO en in nog sterkere mate in het WO is dit veel minder vaak het geval.



Figuur 11. Percentages per antwoordcategorie per onderwijssector bij de vraag 'Hoe vaak besteedt u als leerkracht in uw onderwijspraktijk aandacht aan de cultureel-historische vorming van leerlingen?'

We zien hier dat de onderlinge verschillen minder extreem zijn dan bij morele vorming.

Algemene tendens is dat de hoeveelheid aandacht voor cultureel-historische vorming afneemt naarmate het niveau 'stijgt'. Ter illustratie: 83 procent van de PO- en 77 procent van de VO-leraren geeft aan hieraan soms of vaak aandacht te besteden versus 55 en 51 procent van de HBO- en WO-docenten.



Figuur 12. Percentages per antwoordcategorie per onderwijssector bij de vraag 'Hoe vaak besteedt u als leerkracht in uw onderwijspraktijk aandacht aan de intellectuele vorming van leerlingen?'

Ten aanzien van intellectuele vorming in de eigen onderwijspraktijk laten alle sectoren een vergelijkbaar patroon zien: hoge percentages bij vaak, ook een aardig grote categorie soms en slechts weinig docenten die aangeven hier (bijna) nooit aandacht aan te besteden. De sectoren WO, HBO en (in iets mindere mate) PO springen eruit bij de antwoordcategorie vaak; docenten uit VO en MBO geven in verhouding minder vaak aandacht aan intellectuele vorming. Het laatste dat opvalt is de sector MBO; in deze sector zijn de antwoorden het meest gelijkmatig verdeeld over de categorieën (10% (bijna) nooit, 36% soms en 54% vaak). Verklaring zou kunnen zijn dat onderwijs in het HBO en (zeker) WO per definitie wat 'intellectueel' van aard is en dat ook in het primair onderwijs veel aandacht wordt besteed aan elementen die hiermee te maken hebben. In het sterk beroepsgerichte MBO komt intellectuele vorming niet altijd 'automatisch' mee in het curriculum en is het vak- en docentaafhankelijker in welke mate hieraan aandacht wordt besteed.

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Zoomen we in op het VO, dan ontstaat het volgende beeld voor achtereenvolgens morele, culturele en intellectuele vorming.

- Hoewel binnen alle sectoren in het VO veel aandacht wordt besteed aan morele vorming, zien we toch verschillen (zie figuur C4). Algemene tendens binnen het voortgezet onderwijs lijkt te zijn: hoe lager het niveau, hoe vaker aandacht voor morele vorming. 92 procent van de leraren praktijkonderwijs besteedt vaak (en nog eens 8% soms) aandacht aan morele vorming, versus 66 procent vaak (en 32% soms) in de bovenbouw van HAVO en VWO. Significante verschillen zijn er tussen VMBO-kb, -bb en -gl versus respectievelijk VMBO-tl en docenten uit de onderbouw van HAVO en VWO.
- Ten aanzien van cultureel-historische vorming lijkt een tendens te zijn dat hoe hoger het opleidingsniveau, hoe (relatief) meer aandacht hieraan wordt besteed (zie figuur C5). Dit wordt ondersteund door verschillende significante verschillen. Om de twee uitersten maar weer met elkaar te vergelijken: in het praktijkonderwijs geeft geen enkele docent aan vaak aandacht aan cultureel-historische vorming te besteden (52% doet dit soms), terwijl in de bovenbouw van

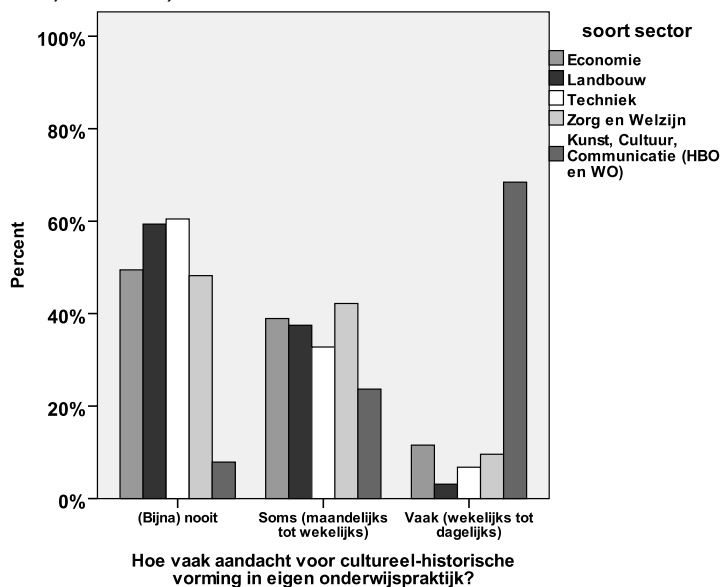
HAVO en VWO 37 procent van de docenten aangeeft dit vaak te doen (en daarnaast 38% soms).

- Ook opvallend (en significant) is het verschil tussen leraren uit de kader- en basisberoepsgerichte en gemengde leerwegen in het VMBO en die uit de theoretische leerweg van het VMBO: laatstgenoemden besteden in verhouding meer tijd aan cultureel-historische vorming (32% (bijna) nooit, 41% soms, 27% vaak) dan eerstgenoemden (42% (bijna) nooit, 46% soms, 12% vaak). Dit valt wellicht weer te verklaren vanuit de meer beroepsgerichte insteek van de kader- en basisberoepsgerichte en gemengde leerwegen, waarbij vooral wordt gekeken naar de praktijk en wellicht minder aandacht is voor 'algemene' vorming, waaronder ook de cultureel-historische vorming.
- Ook bij intellectuele vorming kan geconcludeerd worden dat de aandacht hiervoor toeneemt naarmate het opleidingsniveau stijgt (zie figuur C6). Opvallend zijn de uitschieters van HAVO en VWO bij de antwoordcategorie vaak (resp. 67% van de leraren uit de onderbouw en 73% van de leraren uit de bovenbouw geeft dit aan). De (meeste) verschillen tussen VMBO en HAVO-VWO zijn significant.

Ook ten aanzien van de aandacht in de eigen onderwijspraktijk zien we weer dat sommige tendensen die over alle onderwijssectoren (PO tot WO) zichtbaar zijn, 'in het klein' terugkeren binnen het VO. Dit geldt voor de morele en intellectuele vorming. Bij cultureel-historische vorming zien we juist een omgekeerd patroon.

Verschillen in MBO, HBO en WO

Als we kijken naar de subsectoren in MBO, HBO en WO is er sprake van een aantal verschillen. Zoals op basis van de inhoud van de opleidingen te verwachten valt, besteden docenten kunst, cultuur en communicatie significant vaker (24% soms, 68% vaak) aandacht aan cultureel-historische vorming dan de andere docenten (de verschillen met alle andere subsectoren zijn significant). Zie de uitschieter bij de categorie vaak in onderstaande figuur 13. Daarnaast is er een significant verschil tussen docenten techniek en zorg en welzijn: docenten zorg en welzijn besteden vaker (42% soms, 10% vaak) aandacht aan cultureel-historische vorming dan techniekdocenten (33% soms, 7% vaak).



Figuur 13. Percentages per antwoordcategorie per subsector in MBO, HBO en WO bij de vraag 'Hoe vaak besteedt u als leerkracht in uw onderwijspraktijk aandacht aan de cultureel-historische vorming van leerlingen?'

Bij intellectuele vorming blijkt dat docenten techniek hieraan in verhouding minder vaak (33% soms, 58% vaak) aandacht besteden dan docenten zorg en welzijn (28% soms, 69% vaak).

4.2.2 Manieren van aandacht voor morele vorming

Per type vorming werd docenten, indien zij aangaven soms of vaak aandacht te besteden aan dit type, vervolgens gevraagd op welke manieren zij dit doen. Ze kregen een rijtje met verschillende manieren voorgeschoteld en werden gevraagd per manier weer aan te geven hoe vaak dit voorkwam (zie bijlage A).

Morele vorming krijgt vooral aandacht *tijdens regulier onderwijs*. Dit betekent dat er vaak sprake van is, zonder dat er speciaal ruimte voor in het onderwijsprogramma wordt ingeroosterd. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan een ruzie tussen twee leerlingen tijdens het werken aan een opdracht en de aandacht die de leraar hier vervolgens (klassikaal of apart met de betreffende leerlingen) aan besteedt. 64 procent van de docenten geeft aan dat dit vaak (wekelijks tot dagelijks) gebeurt; bij nog eens 34 procent gebeurt dit soms (maandelijks tot wekelijks). Ook komt aandacht voor morele vorming regelmatig voor *tijdens praktijkopdrachten en (maatschappelijke) stages*: bij 45 procent gebeurt dit soms, 32 procent vaak en 23 procent (bijna) nooit. Derde meest voorkomende manier is het *gebruiken van een specifieke methode*: 36 procent doet dit maandelijks tot wekelijks (dus soms), 34 procent (bijna) nooit en 30 procent vaak (wekelijks tot dagelijks). Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan een sociale vaardigheidstraining op basisscholen. Andere vormen die regelmatig gebruikt worden zijn:

- in samenwerking met een externe partij (50% soms, 14% vaak);
- in het kader van brede schoolactiviteiten (55% soms, 11% vaak);
- in verrijgings- of verdiepingsstof (42% soms, 17% vaak);
- door middel van filosofische gesprekken of activiteiten (43% soms, 16% vaak);
- door middel van buitenschoolse activiteiten (53% soms, 6% vaak).

De andere vormen van aandacht komen minder vaak voor; bij deze vormen geeft steeds meer dan de helft van de docenten aan dit (bijna) nooit te doen.

Verschillen tussen onderwijssectoren

Er zijn diverse (significante) verschillen tussen de sectoren waar te nemen. In het *primair onderwijs* vindt de meeste aandacht voor morele vorming plaats via regulier onderwijs, met behulp van een methode en via filosofische gesprekken. In het *voortgezet onderwijs* wordt veruit de meeste aandacht gegeven aan morele vorming in het regulier onderwijs (70% doet dit vaak, 28% soms). Meer op afstand volgen het gebruik van een methode, het voeren van filosofische gesprekken en het samenwerken met een externe partij. In het *MBO* vindt aandacht voor morele vorming vooral plaats in regulier onderwijs, via praktijkopdrachten en/of (maatschappelijke) stages, met behulp van een methode of door middel van filosofische activiteiten. In het *HBO en WO* staan ook de aandacht tijdens regulier onderwijs voorop, gevolgd door praktijkopdrachten/stages, in samenwerking met een externe partij en door het stimuleren van keuzevakken/minoren/vrije keuzeruimte.

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Binnen de subsectoren van het voortgezet onderwijs zijn weer onderlinge verschillen waar te nemen in de mate waarin bepaalde manieren worden ingezet ten behoeve van de morele vorming van leerlingen. Onderstaande tabel 6 geeft per manier, per subsector, aan hoe vaak deze door docenten wordt ingezet. Een aantal opvallende zaken:

- Aandacht voor morele vorming tijdens regulier onderwijs komt het minst voor in de bovenbouw van HAVO en VWO. Daarna volgen de onderbouw van HAVO en VWO en de theoretische leerweg van het VMBO. Deze manier van aandacht komt in verhouding het meest voor in praktijkonderwijs en de andere leerwegen van het VMBO. Dus: hoe 'lager' het onderwijsniveau, hoe meer aandacht voor morele vorming tijdens regulier onderwijs.
- Dezelfde verschillen zijn zichtbaar als het gaat om samenwerking met een externe partij.
- En een vergelijkbare trend is ook duidelijk zichtbaar bij het gebruik maken van praktijkopdrachten en stages: dit komt relatief weinig voor in HAVO en VWO, wat meer in de

theoretische en nog meer in de andere leerwegen van het VMBO, en heel vaak in het praktijkonderwijs.

- Gebruikmaken van een (al dan niet specifieke) methode komt het meest voor op HAVO en VWO, en minder in praktijkonderwijs en VMBO. Hier is de trend dus andersom: hoe 'hogere' het niveau, hoe meer inzet van deze manier. (De verschillen bij deze manier zijn net niet significant).

	PrO		VMBO-kb, -bb en -gl		VMBO-tl		HAVO/VWO onderbouw		HAVO/VWO bovenbouw		VO totaal	
	s	v	s	v	s	v	s	v	s	v	s	V
m.b.v. methode	36	32	39	28	33	33	47	14	34	21	28	70
tijdens regulier onderwijs	24	76	19	78	31	69	29	71	35	62	47	7
i.s.m. met externe partij	52	8	52	10	49	4	45	7	41	4	34	2
in projectvorm	44	0	37	3	34	1	27	4	28	1	59	10
i.k.v. brede schoolact.	64	12	56	17	60	7	64	8	56	6	45	15
in verrijgings- / verdiepingsstof	44	16	45	16	41	16	47	12	44	18	27	7
d.m.v. stimuleren keuzevakken	24	8	32	8	23	7	23	6	26	6	57	6
d.m.v. buitenschoolse activiteiten	72	0	52	8	51	8	67	6	57	6	46	20
d.m.v. filosofische gesprekken	28	16	44	20	45	21	37	21	54	22	38	21
bij praktijkopdrachten / stages	25	63	37	34	44	11	29	13	40	7	38	24
N	24		171		73		72		162		521	

Tabel 6. Manieren van aandacht voor morele vorming, per subsector VO (s=soms, v=vaak; bij gecursiveerde manieren is sprake van significante verschillen)

4.2.3 Manieren van aandacht voor cultureel-historische vorming

Ook cultureel-historische vorming krijgt het meest vaak aandacht tijdens *regulier onderwijs*: 48 procent doet dit vaak, 47 procent soms, vijf procent (bijna) nooit. Daarnaast wordt hiervoor regelmatig een *methode* gebruikt: 40 procent van de docenten maakt soms gebruik van een methode hiervoor, 30 procent doet dit vaak, maar ook 29 procent (bijna) nooit. Ook tijdens *praktijkopdrachten en (maatschappelijke) stages* wordt volgens de docenten in de onderwijspraktijk aandacht besteed aan cultureel-historische vorming: 47 procent geeft aan dat dit soms voorkomt, 34 procent doet dit (bijna) nooit en 19 procent vaak. Andere regelmatig voorkomende manieren van aandacht voor cultureel-historische vorming:

- in samenwerking met een externe partij (55% soms, 12% vaak);
- in verrijgings- of verdiepingsstof (49% soms, 14% vaak);
- door middel van filosofische gesprekken of activiteiten (43% soms, 14% vaak);
- door middel van buitenschoolse activiteiten (60% soms, 4% vaak);
- in het kader van brede schoolactiviteiten (54% soms, 6% vaak).

De andere vormen werden elk door minstens de helft van de docenten (bijna) nooit gebruikt in het kader van cultureel-historische vorming.

Verschillen tussen onderwijssectoren

De verschillen tussen de diverse sectoren zijn vergelijkbaar met die bij de morele vorming (zie 4.2.2).

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Ook in het voortgezet onderwijs zijn diverse verschillen zichtbaar. De meest in het oog springende (en significante) verschillen zijn (zie tabel 7):

- Aandacht voor cultureel-historische vorming tijdens regulier onderwijs vindt overal veelvuldig plaats, behalve in het praktijkonderwijs (daar kiezen de meeste docenten voor de antwoordcategorie soms).

- Gebruikmaken van verrijkings- en/of verdiepingsstof gebeurt vaker naarmate het niveau 'stijgt': in het praktijkonderwijs gebeurt dit relatief weinig, in het VMBO al wat meer en in HAVO en VWO het meest.
- Ook filosofische gesprekken (t.b.v. cultureel-historische vorming) komen vaker voor naarmate het niveau stijgt. Hier zien we duidelijk lagere percentages in het praktijkonderwijs (15% soms, 0% vaak). In de bovenbouw van HAVO en VWO komt dit in verhouding het meest voor (50% soms, 19% vaak).
- Aandacht voor cultureel-historische vorming tijdens praktijkopdrachten en/of stages laat een omgekeerde tendens zien: docenten praktijkonderwijs en (in nog sterkere mate) docenten uit de kaderberoepsgerichte, basisberoepsgerichte en gemengde leerwegen van het VMBO doen dit in verhouding vaker dan de andere docenten.

	PrO		VMBO-kb, -bb en -gl		VMBO-tl		HAVO/VWO onderbouw		HAVO/VWO bovenbouw		VO totaal	
	s	v	s	v	s	v	s	v	s	v	s	V
m.b.v. methode	31	15	39	27	30	42	45	28	40	35	39	32
<i>tijdens regulier onderwijs</i>	62	15	43	50	34	60	37	57	32	62	38	55
i.s.m. met externe partij	62	0	54	9	54	4	59	8	49	7	53	7
in projectvorm	62	0	52	4	36	4	37	4	36	7	52	5
i.k.v. brede schoolact.	62	8	66	10	54	4	59	8	56	8	58	8
<i>in verrijkings-/verdiepingsstof</i>	39	8	43	10	42	14	63	18	51	19	48	15
d.m.v. stimuleren keuzevakken	15	15	41	7	30	6	29	10	30	10	33	9
d.m.v. buitenschoolse activiteiten	62	0	61	5	64	2	69	2	61	7	62	5
<i>d.m.v. filosofische gesprekken</i>	15	0	43	12	28	22	41	16	50	19	42	16
<i>bij praktijkopdrachten / stages</i>	31	23	50	18	28	8	29	12	29	9	35	13
N	13		100		50		51		124		354	

Tabel 7. Manieren van aandacht voor cultureel-historische vorming, per subsector VO (s=soms, v=vaak; bij gecursiveerde manieren is sprake van significante verschillen)

4.2.4 Manieren van aandacht voor intellectuele vorming

Bij de intellectuele vorming is meteen weer duidelijk dat ook hieraan de meeste aandacht wordt besteed tijdens het *regulier onderwijs*: 68 procent doet dit vaak, 30 procent soms, drie procent (bijna) nooit. Het is wel de vraag hoe de deelnemende docenten dit geïnterpreteerd hebben; wellicht hebben sommigen bijvoorbeeld ook de (cognitieve) kennisoverdracht over hun eigen vakgebied hiertoe gerekend.

De manier die hierna het meest wordt gekozen voor intellectuele vorming is het *gebruiken van een methode*: 43 procent geeft aan dit vaak te doen, 36 procent soms en 20 procent (bijna) nooit. Evenals bij de morele en cultureel-historische vorming wordt ook ten aanzien van de intellectuele vorming de *praktijkopdrachten en (maatschappelijke) stages* vaak ingezet: 42 procent geeft aan dat dit soms voorkomt, 35 procent vaak, maar ook 23 procent geeft aan dit 'instrument' hiertoe (bijna) nooit in te zetten. Andere manieren die regelmatig worden gebruikt in de eigen onderwijspraktijk om de intellectuele vorming te stimuleren zijn:

- in verrijkings- en verdiepingsstof (44% soms, 30% vaak);
- in samenwerking met een externe partij (49% soms, 22% vaak);
- door het stimuleren van keuzevakken, minoren of vrije ruimte (36% soms, 20% vaak);
- door middel van filosofische gesprekken of activiteiten (39% soms, 17% vaak);
- in het kader van brede schoolactiviteiten (51% soms, 8% vaak);
- door middel van buitenschoolse activiteiten (53%, 5% vaak).

De overige manieren werden door minder dan de helft van de docenten soms of vaak ingezet in de eigen onderwijspraktijk.

Verschillen tussen onderwijssectoren

Ook bij manieren van aandacht besteden aan de intellectuele vorming zijn de verschillen tussen de sectoren veelal significant en vergelijkbaar met die bij morele en cultureel-historische vorming (zie 4.2.2 en 4.2.3). Bij de intellectuele vorming valt nog op dat in het primair en voortgezet onderwijs wat vaker dan bij morele en cultureel-historische vorming gebruik wordt gemaakt van verdiepings- en verrijkingstof. Dit type lesstof is ook vaak gericht op cognitieve ontwikkeling, wat het verschil mogelijk verklaart. De vraag is aan welke leerlingen deze stof wordt aangeboden. Wellicht alleen aan die leerlingen die meer aankunnen dan alleen de basisstof. Daardoor krijgen zij dan meer intellectuele vorming dan hun klasgenoten.

Soms is het ook interessant om te kijken naar 'negatieve' scores: welke manieren van aandacht komen niet tot nauwelijks voor? In het kader van intellectuele vorming was de verwachting dat HBO- en WO-docenten wellicht regelmatig hun studenten zouden wijzen op activiteiten van Studium Generale en/of hen zouden stimuleren tot deelname aan Honours Programma's en dergelijke. In de praktijk van de deelnemende docenten komt dit echter niet veel voor. 23 procent van de HBO-docenten en 24 procent van de WO-docenten stimuleert studenten soms om deel te nemen aan activiteiten van Studium Generale; 74 procent van de HBO- en 70 procent van de WO-docenten doet dit (bijna) nooit. Honours Programma's worden door 25 procent van de HBO-docenten en 41 procent van de WO-docenten soms aangeraden in het kader van intellectuele vorming; 70 procent van de HBO- en 48 procent van de WO-docenten doet dit (bijna) nooit. Ten aanzien van de Honour Programma's zien we dus wel een licht (en significant) verschil tussen HBO en WO: dit wordt in het universitair onderwijs meer gestimuleerd door docenten dan in het hoger onderwijs.

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Het beeld binnen het voortgezet onderwijs laat weer enkele (significante) verschillen tussen de subsectoren zien (zie tabel 8):

- In het praktijkonderwijs wordt, minder dan bij de andere subsectoren, gebruik gemaakt van een methode om de intellectuele vorming van leerlingen te bevorderen. Het gebruik hiervan neemt toe naarmate het niveau 'stijgt', waarbij de bovenbouw van HAVO en VWO opvallend vaak hier gebruik van maakt.
- Ook momenten gebruiken tijdens het regulier onderwijs ten behoeve van de intellectuele vorming gebeurt vaker naarmate het niveau 'stijgt'.
- Eenzelfde trend is zichtbaar bij het inzetten van verrijking- en/of verdiepingsstof: in het praktijkonderwijs gebeurt dit relatief weinig, in het VMBO al wat meer en het meest in HAVO en VWO.
- Evenals bij morele en cultureel-historische vorming komt aandacht voor intellectuele vorming juist steeds minder vaak voor via praktijkopdrachten en (maatschappelijke) stages naarmate het niveau 'stijgt'. Dit gebeurt het meest in het praktijkonderwijs en ook nog veelvuldig in de kader- en basisberoepsgerichte en gemengde leerwegen van het VMBO. De frequentie waarin dit gebeurt wordt al lager in de theoretische leerweg van het VMBO en nog lager in HAVO en VWO.

	PrO		VMBO-kb, - bb en -gl		VMBO- tl		HAVO/VWO onderbouw		HAVO/VWO bovenbouw		VO totaal	
	s	v	s	v	s	v	s	v	s	v	s	V
<i>m.b.v. methode</i>	30	25	37	43	45	40	35	43	36	53	37	54
<i>tijdens regulier onderwijs</i>	25	60	38	59	39	61	28	69	23	77	30	67
<i>i.s.m. met externe partij</i>	65	10	56	8	51	5	51	12	53	7	53	8
<i>in projectvorm</i>	35	0	36	2	39	2	30	3	36	3	36	2
<i>i.k.v. brede schoolact.</i>	45	5	54	10	55	6	53	10	57	7	54	8
<i>in verrijgings- / verdiepingsstof</i>	45	10	44	25	48	25	53	28	49	30	47	26
<i>d.m.v. stimuleren keuzevakken</i>	40	10	34	11	25	10	31	14	37	11	33	11
<i>d.m.v. buitenschoolse activiteiten</i>	60	10	56	4	58	5	60	10	56	6	57	6
<i>d.m.v. filosofische gesprekken</i>	25	25	41	16	40	19	43	18	46	24	43	20
<i>bij praktijkopdrachten / stages</i>	25	50	51	21	45	5	36	16	35	13	42	17
N	20		160		67		73		163		502	

Tabel 8. Manieren van aandacht voor intellectuele vorming, per subsector VO (s=soms, v=vaak; bij geursiveerde manieren is sprake van significante verschillen)

Opmerkingen van docenten

Bij de open vraag plaatsen diverse docenten opmerkingen die raken aan de manier waarop zij in de praktijk aandacht besteden aan vorming en persoonsontwikkeling. Een kort overzicht:

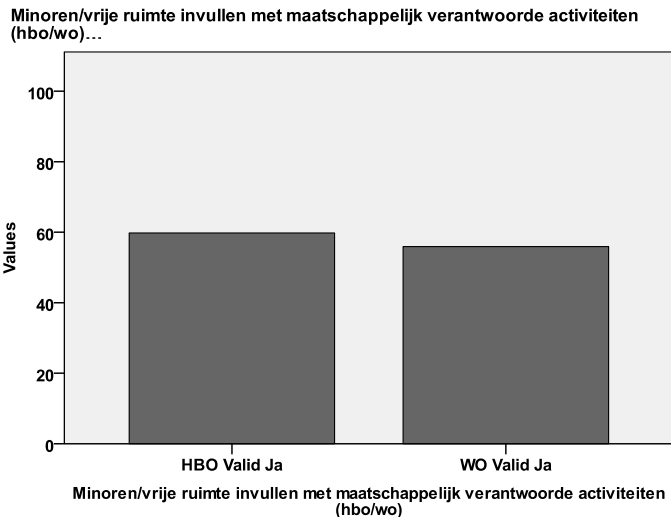
- Inclusief onderwijs (kinderen met een beperking binnen het regulier onderwijs) stimuleert burgerschap in de dagelijkse praktijk.
- Bewust dagelijks contact zoeken met leerlingen.
- 'Impliciet' vormen door zelf het goede voorbeeld te geven en door de sfeer en cultuur in een school.
- "Bij mijn colleges bevorder ik de kritische houding en persoonsontwikkeling meestal door het vertellen en ter discussie stellen van historische anekdotes. Dit is voor mij een probaat middel en wordt door de studenten erg interessant gevonden. Ik heb er dus goede ervaringen mee, en doe dit bij vrijwel elk college" (docent WO).

4.2.5 Mogelijkheden op schoolniveau

Naast de eigen onderwijspraktijk van docenten kan ook op schoolniveau aandacht worden besteed aan vormende activiteiten. Daarom is de docenten ook apart gevraagd om van diverse programma's, activiteiten en dergelijke aan te geven of het mogelijk is voor leerlingen en studenten om die op hun school/instelling te volgen (zie bijlage A). De meeste genoemde activiteiten hebben vooral betrekking op één van de drie vormingsgebieden. 'Science- en/of Techniekactiviteiten' kennen bijvoorbeeld vooral een intellectuele uitdaging, terwijl 'minoren/vrije ruimte invullen met maatschappelijk verantwoorde activiteiten' mogelijkheden biedt voor morele vorming en 'een combinatie van opleiding met sport/kunst voor toptalenten' met name ruimte biedt voor (elementen van) de cultureel-historische vorming van leerlingen en studenten (zij krijgen dan bijvoorbeeld ontplooiingsmogelijkheden voor hun talent op het gebied van kunst, doordat er regelingen worden getroffen om hun schoolwerk hier goed mee te kunnen combineren).

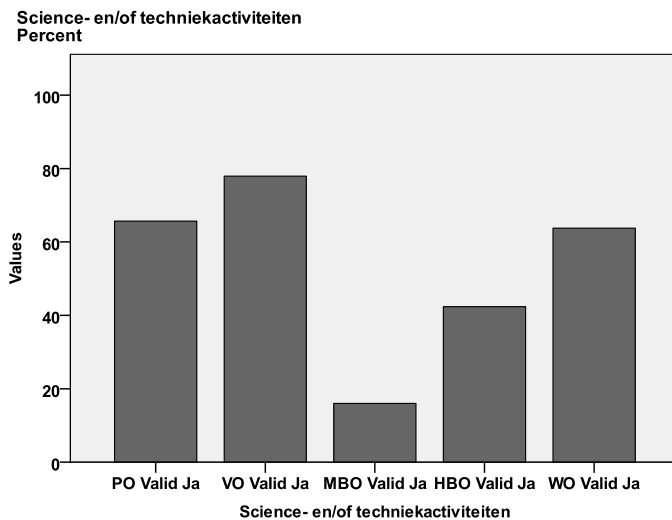
Over alle sectoren heen bieden de scholen in volgorde van meest tot minst voorkomend de volgende mogelijkheden aan (met een afbeelding – de figuren 14 t/m19 – met daarin de gegevens per sector):

- Minoren/vrije ruimte invullen met maatschappelijk verantwoorde activiteiten (NB. alleen HBO en WO: 60% ja, 20% nee, 20% weet niet).



Figuur 14. Percentage 'ja' per onderwijssector op 'minoren/vrije ruimte invullen met maatschappelijk verantwoorde activiteiten'

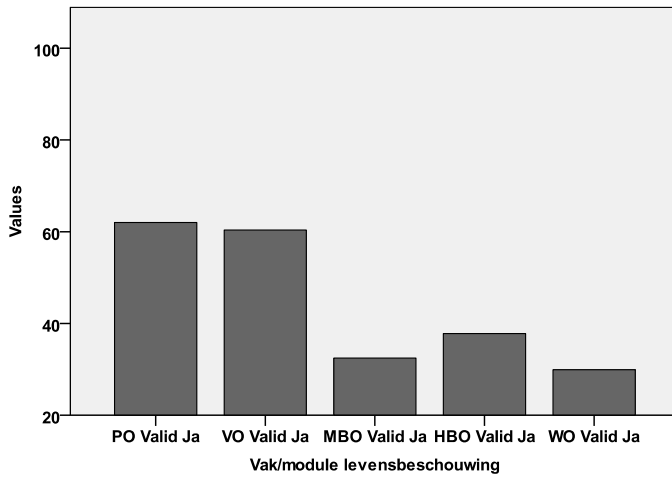
- Science- en/of techniekactiviteiten (53% ja, 36% nee, 11% weet niet).



Figuur 15. Percentage 'ja' per onderwijssector op 'science- en/of techniekactiviteiten'

- Vak/module levensbeschouwing (48% ja, 41% nee, 12% weet niet); opvallend, maar niet verrassend, hierbij is dat dit relatief meer wordt aangeboden op scholen met een levensbeschouwelijke achtergrond (protestants christelijk, katholiek, reformatorisch, gereformeerd of islamitisch) dan op de scholen met andere achtergronden.

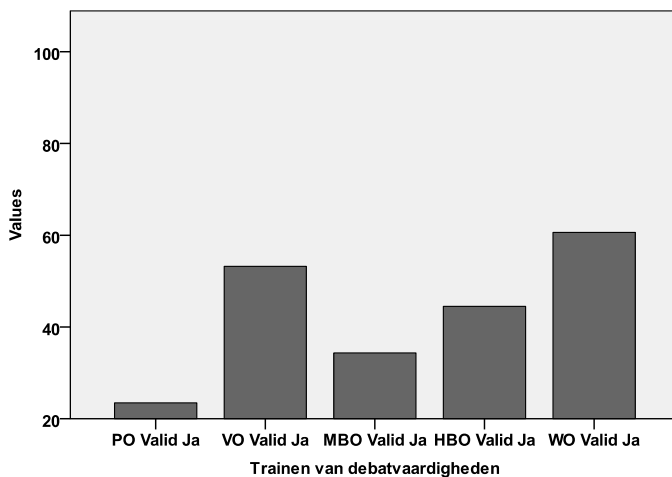
Vak/module levensbeschouwing
Percent



Figuur 16. Percentage 'ja' per onderwijssector op 'vak/module levensbeschouwing'

- Trainen van debatvaardigheden (41% ja, 44% nee, 14% weet niet).

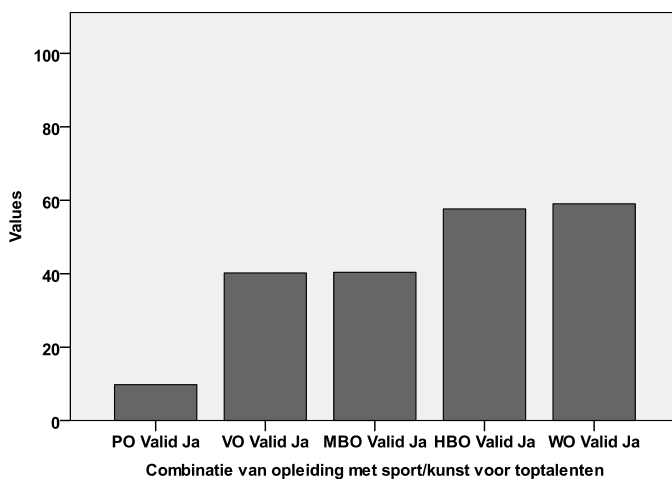
Trainen van debatvaardigheden
Percent



Figuur 17. Percentage 'ja' per onderwijssector op 'trainen van debatvaardigheden'

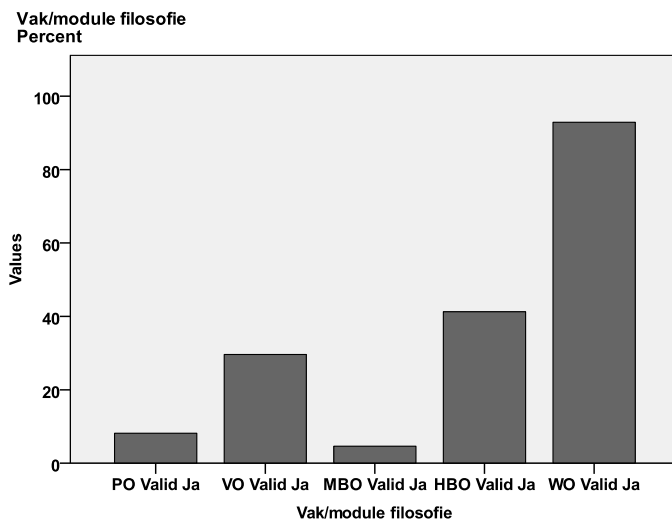
- Combinatie van opleiding met sport/kunst voor toptalenten (39% ja, 49% nee, 12% weet niet).

Combinatie van opleiding met sport/kunst voor toptalenten
Percent



Figuur 18. Percentage 'ja' per onderwijssector op 'combinatie van opleiding met sport/kunst voor toptalenten'

- Vak/module filosofie (26% ja, 65% nee, 9% weet niet).



Figuur 19. Percentage 'ja' per onderwijssector op 'vak/module filosofie'

Verschillen tussen onderwijssectoren

Zoals te verwachten zijn er verschillen tussen de onderwijssectoren. Afgezien van het verschil tussen HBO en WO bij de mogelijkheid minoren in te vullen met maatschappelijk verantwoorde activiteiten zijn er bij alle mogelijkheden significante verschillen.

In het *primair onderwijs* worden op schoolniveau vooral science- en techniekactiviteiten (in 66% van de gevallen) en het vak levensbeschouwing (60%) aangeboden. Op bijna een kwart (24%) van deze scholen kunnen leerlingen ook hun debatvaardigheden trainen. De andere activiteiten worden niet tot nauwelijks aangeboden.

In het *voortgezet onderwijs* worden op 78 procent van de scholen science- en techniekactiviteiten aangeboden en heeft 60 procent het vak levensbeschouwing. Ook biedt 53 procent van de scholen de mogelijkheid debatvaardigheden te trainen en biedt 40 procent van de scholen toptalenten op het gebied van sport en kunst de mogelijkheid hun opleiding hiermee te combineren. Ten slotte kent 29 procent van de scholen het vak filosofie. Naar verschillen binnen het VO is niet gekeken, omdat vaak sprake is van scholengemeenschappen waarin meerdere subsectoren hun plaats hebben. Activiteiten op schoolniveau zijn dan dus moeilijker per subsector aan te geven.

40 procent van de *MBO*-docenten geeft aan dat toptalenten op het gebied van sport en kunst op hun instelling mogelijkheden krijgen zich hierin verder te ontwikkelen in combinatie met een MBO-opleiding. Daarnaast biedt 34 procent van de scholen trainingen in debatvaardigheden aan en is er op 33 procent van de scholen een vak levensbeschouwing. Zestien procent biedt science- en/of techniekactiviteiten aan. Het vak filosofie wordt op vrijwel geen enkele instelling voor MBO aangeboden (4%).

In het *HBO* lijken alle verschillende mogelijkheden wel op diverse scholen aangeboden te worden, waarbij het invullen van minoren met maatschappelijk verantwoorde activiteiten de meest voorkomende mogelijkheid is. Dit kan op 61 procent van de (in dit onderzoek vertegenwoordigde) hogescholen. De andere mogelijkheden op een rijtje: het combineren van een HBO-opleiding met sport/kunst voor toptalenten (58%), trainen van debatvaardigheden (45%), science- en/of techniekactiviteiten (43%), vak/module filosofie (42%) en een vak/module levensbeschouwing (38%).

Ook in het *universitair onderwijs* worden diverse mogelijkheden geboden. Hier springt de mogelijkheid van het volgen van een vak/module filosofie eruit; dit kan op 93 procent van de (in ons onderzoek vertegenwoordigde) universiteiten. Ook geeft 64 procent aan dat zijn/haar universiteit science- en/of techniekactiviteiten aanbiedt. (Het is uit de data niet af te leiden of ze

hiermee activiteiten voor alle studenten buiten het reguliere curriculum bedoelen, of dat er science- en techniekopleidingen gekozen kunnen worden). Een overzicht van de andere mogelijkheden in het WO: debatvaardigheden trainen (61%), combinatie van opleiding voor toptalenten in sport/kunst (59%), vrije ruimte invullen met maatschappelijk verantwoorde activiteiten (56%) en vak/module levensbeschouwing (30%). Over het algemeen lijken de universiteiten in verhouding iets meer vormende activiteiten/mogelijkheden aan te bieden dan hogescholen.

Eén van de docenten uit het WO merkt bij de open vragen op: *“In de universitaire omgeving worden vormingsactiviteiten vooral verzorgd door niet-universitaire verbanden, studentenvereniging, etc. Als docent is je contact met de studenten daarvoor te vluchtig.”*

4.3 Competenties/kwaliteiten

Om als docent bij te kunnen dragen aan de vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen en studenten zijn bepaalde competenties vereist. Dit onderzoek wil meer inzicht verkrijgen in de vraag welke competenties/kwaliteiten docenten zelf van belang achten in het kader van vorming en persoonsontwikkeling. Daarom is hen in de vragenlijst een lijst met verschillende competenties voorgelegd en is hen gevraagd hier (maximaal) vijf van aan te kruisen die zij het meest belangrijk achten (zie bijlage A). Vervolgens is hen gevraagd de gekozen competenties in een rangorde te plaatsen. Na analyse kan de volgende toplijst worden gegeven van (docent)competenties die van belang worden geacht voor vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen en studenten:

1. persoonlijke aandacht voor leerlingen/studenten;
2. leerlingen/studenten op eigen niveau stimuleren zich verder te ontwikkelen;
3. jezelf als leerkracht/docent blijven ontwikkelen (vakkennis, didactiek etc.), vakinhoud beheersen (beide even belangrijk);
4. een goede werksfeer scheppen;
5. passie voor lesgeven hebben.

De waarden die aan deze competenties worden toegekend verschillen significant van elkaar (waarbij de twee genoemde competenties bij punt 3 even belangrijk worden geacht).

Hoe hoger het opleidingsniveau van de docent, hoe meer belang wordt gehecht aan de competentie ‘een academisch denkniveau hebben’ (Spearman’s rho .394).

Verschillen tussen onderwijssectoren

Docenten uit de verschillende onderwijssectoren stemmen behoorlijk overeen in hun opvatting over wat belangrijke competenties zijn. In figuur D1 staat per competentie aangegeven hoeveel docenten per sector hiervoor gekozen hebben. Enkele opvallende (en significante) verschillen:

- Persoonlijke aandacht voor leerlingen/studenten wordt – zoals hierboven beschreven – over het algemeen een belangrijke competentie gevonden in het kader van persoonsvorming. Docenten uit VO en MBO spannen hierbij de kroon (met respectievelijk 68% en 65% van de docenten die dit als één van de belangrijkste competenties kozen). Daarna volgen de HBO-docenten (58%). Universitaire docenten vinden persoonlijke aandacht voor studenten in verhouding wat minder belangrijk (45%).
- Het belang dat wordt gehecht aan de competentie ‘leerlingen/studenten op hun eigen niveau stimuleren zich verder te ontwikkelen’ neemt af naarmate het niveau ‘stijgt’. Leerkrachten basisonderwijs (58%) kiezen dit in verhouding het meest als belangrijke competentie. In VO en MBO kiest ook bijna de helft van de docenten deze competentie. HBO-docenten vinden het minder belangrijk voor de persoonsvorming van studenten (35%).
- Een vergelijkbare beweging is zichtbaar bij de competentie ‘een goede werksfeer scheppen’. Leraren uit PO (50%) en VO (46%) vinden dit belangrijker dan MBO-docenten (33%), die op hun beurt hier weer meer belang aan hechten dan HBO- en WO-docenten (23% en 17%).
- De competentie ‘vakinhoud beheersen’ laat een omgekeerd patroon zien: dit wordt juist steeds belangrijker geacht naarmate het niveau ‘stijgt’. WO-docenten kiezen deze

competentie het meest vaak (49%), VO en MBO volgen met 40 procent en PO-leerkrachten vinden dit het minst belangrijk (31%).

- Hetzelfde geldt voor 'bruikbare feedback geven': HBO- en WO-docenten vinden dit met 46% en 51% docenten die dit kiezen als belangrijke competentie significant belangrijker dan MBO-docenten (32%). Leraren uit VO en PO vinden dit in verhouding juist niet erg belangrijk (17% en 19%). Deze verschillen zijn waarschijnlijk gedeeltelijk te verklaren vanuit de onderwijsmethoden van de verschillende sectoren; in HBO en WO werken studenten over het algemeen zelfstandiger dan in PO en VO en is goede, bruikbare feedback op dat zelfstandig geleverde werk een belangrijk instrument.
- Ook verklaarbaar zijn de verschillen die zich voordoen ten aanzien van de competentie 'academisch denkniveau hebben': begrijpelijkerwijs wordt dit het meest van belang geacht door WO-docenten (51%). Het verschil met HBO-docenten (20%) is groot. In het VO is het percentage docenten dat deze competentie als één van de belangrijkste voor persoonsvorming kiest nog lager (13%), gevolgd door PO en MBO (5% en 6%).
- HBO-docenten vinden het in verhouding tot VO- en MBO-docenten belangrijker om jezelf als docent te blijven ontwikkelen; 50 procent van hen koos deze competentie als één van de vijf belangrijkste voor vorming en persoonsontwikkeling (versus 37% VO en 42% MBO).
- De competentie 'passie voor lesgeven hebben' wordt in verhouding niet vaak gekozen (22%) door universitaire docenten. Daarin verschillen zij significant van docenten MBO (33%), VO (35%) en HBO (37%).
- Humor hebben wordt het minst belangrijk gevonden door docenten WO (9%), gevolgd door docenten HBO (22%), PO (27%), VO (31%) en MBO (35%).

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Binnen het VO zijn diverse verschillen waarneembaar (zie figuur D2 en de toplijsten van VO totaal en per subsector in bijlage D). Een aantal opvallende verschillen binnen het voortgezet onderwijs zijn de volgende:

- In het praktijkonderwijs wordt 'humor hebben' in verhouding tot VMBO-docenten relatief vaak gekozen (Pro 60% VMBO-kb, -bb en -gl 30%, VMBO-tl 33%).
- De competentie 'vakinhoud beheersen' komt niet terug in de top van het praktijkonderwijs; in deze subsector koos 12 procent van de docenten voor deze competentie. Ze verschillen hierin significant van docenten uit de (kader)beroepsgerichte en gemengde leerwegen van het VMBO (30%), die op hun beurt weer minder vaak voor deze competentie kiezen dan docenten VMBO-tl (49%) en leraren uit de onderbouw van HAVO en VWO (45%).
- In de theoretische leerweg van het VMBO springt de competentie 'persoonlijke aandacht voor leerlingen' eruit, de rest wordt ongeveer even belangrijk gevonden. Deze leraren vinden persoonlijke aandacht voor leerlingen significant belangrijker (74%) dan leraren uit de bovenbouw van HAVO en VWO (59%).
- Leraren in het praktijkonderwijs hechten veel waarde aan de competentie 'leerlingen op hun eigen niveau stimuleren zich verder te ontwikkelen'; 72 procent van de leraren praktijkonderwijs koos deze competentie als één van de belangrijkste voor de persoonsvorming van leerlingen. Ze verschillen hierin significant van docenten VMBO-kb, -bb en -gl (58%), die het op hun beurt weer belangrijker vinden dan docenten uit de theoretische leerweg van het VMBO (41%).

Verschillen in MBO, HBO en WO

Tussen de subsectoren in MBO, HBO en WO zijn weer enkele verschillen waarneembaar. Per competentie waar sprake is van significante verschillen geven we hier aan wat de verschillen zijn:

- 'Belangstelling voor het vak kweken': dit wordt in verhouding minder belangrijk gevonden door docenten economie en zorg en welzijn dan door de andere docenten. Mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat bij deze opleidingen de belangstelling voor het vak wellicht al meer aanwezig is bij de studenten dan bij landbouw, techniek en kunst, cultuur en communicatie.

- 'Een academisch denkniveau hebben' vinden docenten economie, landbouw en kunst, cultuur en communicatie belangrijker dan docenten techniek en zorg en welzijn.
- 'Structuur in lessen hebben' wordt in verhouding vaker aangekruist als belangrijke competentie door docenten landbouw en techniek.
- 'Bruikbare feedback geven' is een 'top-5-competentie' van 59 procent van de docenten landbouw, 50 procent van de docenten zorg en welzijn en 45 procent van de docenten kunst, cultuur en communicatie. Docenten economie en techniek vinden dit met respectievelijk 34 en 33 procent in verhouding minder belangrijk.
- 'Een authentieke persoon zijn' wordt vooral van belang geacht door docenten kunst, cultuur en communicatie, economie en zorg en welzijn.
- Bij de competentie 'passie voor lesgeven hebben' vallen de relatief hoge percentages bij economie- en (in mindere mate) techniekdocenten op.
- 'Leerlingen op eigen niveau stimuleren zich verder te ontwikkelen' wordt in verhouding wat minder belangrijk geacht door economiedocenten (31% koos deze competentie in zijn/haar top-5) en juist in verhouding belangrijker gevonden door docenten kunst, cultuur en communicatie (55%). De andere docenten zitten hier tussenin (techniek 42%, zorg en welzijn 45%, landbouw 47%).
- Tot slot de competentie 'ouders betrekken'. Deze is door zeer weinig docenten MBO, HBO en WO gekozen als belangrijke competentie voor vorming en persoonsontwikkeling. Toch is er een significant verschil: deze competentie is relatief vaak gekozen door techniekdocenten (in 5% van de gevallen versus 0% of 1% bij de andere subsectoren).

Opmerkingen van docenten

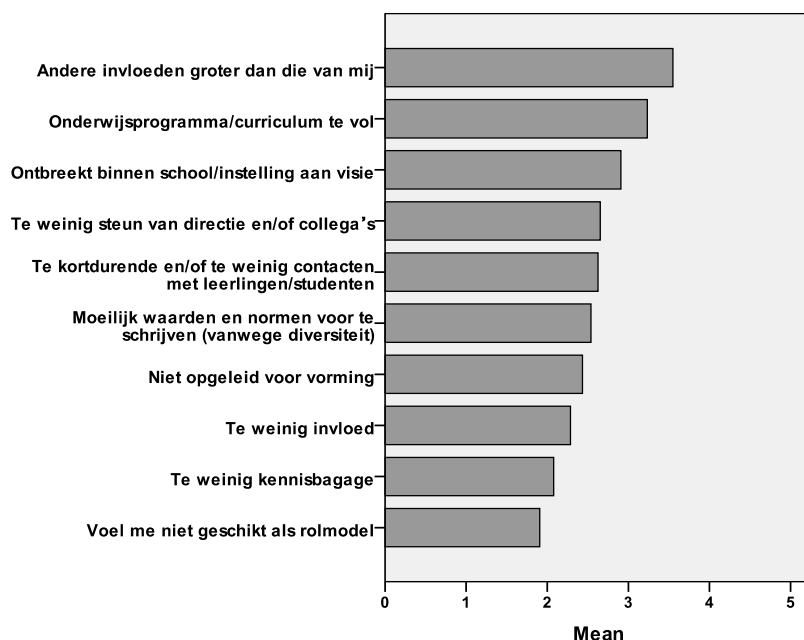
Bij de mogelijkheid opmerkingen te plaatsen gaven diverse docenten aan bij de vraag naar de belangrijkste competenties het moeilijk te vinden het bij vijf te houden (en dan ook nog een volgorde aan te geven). Diverse docenten geven aan dat meer dan vijf – misschien zelfs alle genoemde – competenties van wezenlijk belang zijn voor de vorming en persoonsontwikkeling. De veel gekozen competentie/kwaliteit 'persoonlijke aandacht' keert ook regelmatig terug bij de antwoorden op de open vraag uit de vragenlijst. Docenten wijzen op het belang hiervan en ook op het gevaar dat docenten hierin te weinig competent zijn. Zij koppelen dit ook aan het lerarentekort. Een leraar uit het voortgezet speciaal onderwijs schrijft: *“Veel docenten hebben niet echte oprechte en persoonlijke belangstelling voor de leerling. Vaak worden zij erg in beslag genomen door eigen problemen, en lijkt het erop dat zij met zo min mogelijk inspanning de werkdag proberen door te komen, en gebruiken desgewenst een in hun ogen falende directie als excuus hiervoor. Dit maakt hen niet tot iemand waar de leerling naar opziet, zichzelf aan wil spiegelen. In de ogen van de leerling is een dergelijke leerkracht een saaie sukkel die slecht orde kan houden. Dit maakt voor de leerling de keuze van het beroep leraar weinig aantrekkelijk. En de leerkracht zelf, hem ontgaat het feit dat juist met een beetje persoonlijke aandacht voor de leerling, en wat humor, zijn werkdag aanzienlijk minder energie zou kosten. Hier wordt gedurende de lerarenopleiding niet of nauwelijks aandacht aan besteed. Dit maakt dat zeer veel (nieuwe) leerkrachten al vaak binnen een jaar afhaken, en in het bedrijfsleven verdwijnen, of na verloop van tijd overspannen/langdurig ziek zijn. Het is een cirkel die doorbroken zal moeten worden. Leerkrachten met een oprechte persoonlijke belangstelling voor de mens. Leraren die door hun goede voorbeeld weer leraren in de dop cultiveren. Lerarentekort?!?!... Nee, goede leraren tekort.”*

Ook passie voor het vak wordt genoemd als belangrijke voorwaarde om leerlingen verder te helpen, op welk vlak dan ook.

Eén van de docenten uit het VO geeft een concrete tip: het boek 'Lessen in orde?' Dit is volgens deze leraar *“een goede basis voor docenten om tot goed lesgeven te komen en tijd en ruimte te creëren om tot persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen te komen.”*

4.4 Belemmeringen

Als leerkrachten/docenten hun leerlingen/studenten verder willen brengen in hun vorming en persoonsontwikkeling, is het niet altijd zo dat zij precies weten hoe zij dat moeten doen, of hebben zij daar niet altijd de mogelijkheden voor. Dit kan bijvoorbeeld liggen aan hun persoonlijke bagage, maar ook aan andere factoren, zoals ontbrekende voorwaarden binnen de school of instelling. Dan ervaren zij een belemmering/probleem, een worsteling of handelingsverlegenheid. De docenten is eerst gevraagd of zij belemmeringen, worstelingen en/of handelingsverlegenheid ervaren ten aanzien van vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen en studenten. Alle deelnemende docenten beantwoordden deze vraag met 'ja'. Daarom kregen zij allen vervolgens stellingen voorgelegd (zie bijlage A). Deze stellingen hadden betrekking op belemmeringen die je kunt ervaren. De docenten is gevraagd steeds aan te geven in hoeverre zij het genoemde ervaren als een probleem dat hen belemmert in de vorming en persoonsontwikkeling van hun leerlingen/studenten (op een schaal van helemaal mee oneens (1) tot helemaal mee eens (5) en een categorie 'weet niet'). Zie figuur 20 voor de scores per belemmering.



Figuur 20. Gemiddelde score op belemmeringen

De in de vragenlijst aangedragen belemmeringen werden voor een groot deel niet sterk herkend. Twee voorgedragen problemen vonden wel herkenning. 43 procent van de respondenten was het eens en 16 procent helemaal eens met de stelling 'Andere invloeden zijn groter dan die van mij'. Ook worden overladen onderwijsprogramma's als probleem ervaren: 32 procent is het eens, 15 procent helemaal eens met deze stelling.

Verschillen tussen onderwijssectoren

Deze twee belemmeringen (grotere andere invloeden en overladen onderwijsprogramma's) spelen in alle onderwijssectoren; als het gaat om het te volle onderwijsprogramma geldt dit zelfs voor alle sectoren even sterk.

In het MBO, HBO en WO wordt als bijkomend probleem ervaren dat het binnen de instellingen aan visie op vorming en persoonsontwikkeling ontbreekt. Docenten aan de universiteit zien dit zelfs gemiddeld als grootste belemmering (47% (helemaal) mee eens). Zij zien trouwens relatief meer problemen dan docenten uit andere sectoren. Naast het ontbreken van visie, het te volle curriculum (51% (helemaal) mee eens) en de grotere andere invloeden (51% (helemaal) mee eens) ervaren zij ook dat zij niet zijn opgeleid voor vorming (38% (helemaal) mee eens; overigens ervaart ook 30% van de HBO-docenten dit als probleem).

Tevens vindt ruim 40 procent van de HBO- en 48 procent van de WO-docenten het problematisch in dit verband dat zij te kortdurende en/of te weinig contacten hebben met studenten.

In verhouding ervaren MBO-docenten meer dan anderen dat zij te weinig steun krijgen van de directie of schoolleiding. Leerkrachten uit het PO ervaren dit juist relatief weinig als belemmering. De percentages eens of helemaal eens met de stelling 'Ik krijg te weinig steun van de directie en/of collega's als ik vormende activiteiten wil ondernemen met studenten' zijn respectievelijk 12 (PO), 20 (VO), 31 (MBO), 24 (HBO) en 22 (WO).

In de staafdiagrammen van figuur E1 is goed te zien dat het 'patroon' er in het WO anders uitziet dan bij de andere sectoren.

Verschillen in het voortgezet onderwijs

Als we naar verschillen binnen het VO kijken (zie figuur E2), dan valt een aantal zaken op.

- Ten eerste valt op dat leraren praktijkonderwijs in verhouding (tot de andere belemmeringen, maar ook tot de andere subsectoren) relatief vaak als belemmerend ervaren dat andere invloeden (bijvoorbeeld die van media, leeftijdsgenoten, gezin) groter zijn dan die van henzelf als docent. 72 procent van de leraren praktijkonderwijs is het (helemaal) eens met deze stelling (VMBO-kb, -bb en -gl 64%, VMBO-tl 60%, HAVO/VWO onderbouw 57%, HAVO/VWO bovenbouw 67%). Dit verschil is echter – waarschijnlijk door de kleine groepsgrootte van docenten praktijkonderwijs – niet significant, dus moet voorzichtig benaderd worden.
- Daarentegen ervaren de docenten praktijkonderwijs juist minder vaak als probleem dat het onderwijsprogramma te vol zou zijn; 12 procent van de leraren praktijkonderwijs is het hiermee eens of helemaal eens (VMBO-kb, -bb en -gl 47%, VMBO-tl 45%, HAVO/VWO onderbouw 50% en HAVO/VWO bovenbouw 54%). Dit kan twee dingen betekenen:
 1. Het onderwijsprogramma binnen het praktijkonderwijs is niet (te) vol.
 2. Het onderwijsprogramma binnen het praktijkonderwijs is wel (te) vol, maar dat wordt niet als probleem ervaren ten aanzien van de vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen.
- Bij de belemmering 'te kortdurende en/of te weinig contacten met leerlingen' zien we ook verschillen tussen subsectoren in het voortgezet onderwijs. Dit lijkt een steeds groter probleem te worden naarmate het niveau stijgt. De percentages docenten die het eens of helemaal eens zijn met deze stelling zijn respectievelijk 16 (praktijkonderwijs), 26 (VMBO-kb, -bb en -gl), 30 (VMBO-tl), 33 (HAVO/VWO onderbouw) en 38 (HAVO/VWO bovenbouw) procent.
- Hoe 'hogere' het opleidingsniveau van de subsector, hoe meer leraren als belemmerend ervaren dat zij niet (voldoende) zijn opgeleid voor vorming en persoonsontwikkeling. De percentages docenten die het (helemaal) eens zijn met deze stelling zijn respectievelijk 4 (PrO), 16 (VMBO-kb, -bb en -gl), 22 (VMBO-tl), 24 (HAVO/VWO onderbouw) en 27 (HAVO/VWO bovenbouw) procent. Vooral het lage percentage docenten praktijkonderwijs is weer opvallend. Wellicht is er in de opleiding voor leraar in het praktijkonderwijs juist veel aandacht voor (elementen van) vorming en persoonsontwikkeling.
- In verhouding ervaren docenten HAVO/VWO wat meer dan de anderen als probleem dat zij te weinig invloed zouden hebben op leerlingen. 22 procent van de leraren uit de onderbouw en 18 procent uit de bovenbouw ervaart dit als belemmering (versus 8, 9 en 11% uit PrO en VMBO). Wellicht laten leerlingen uit de wat 'lagere' niveaus zich meer beïnvloeden door hun docenten en zijn HAVO- en VWO-leerlingen minder gevoelig voor gezag?
- Een laatste (significant) verschil is dat docenten HAVO en VWO en docenten die vooral in de theoretische leerweg van het VMBO werken vaker dan de andere docenten aangeven zich niet geschikt te voelen als rolmodel. Dit probleem wordt over het algemeen niet sterk herkend, maar dus wel vaker door de docenten uit de 'hogere' niveaus.

Verschillen in MBO, HBO en WO

Ook bij de belemmeringen zijn er verschillen tussen subsectoren uit MBO, HBO en WO. Zo ervaren docenten landbouw in verhouding in sterkere mate dan andere docenten dat zij te weinig kennisbagage hebben voor vorming en persoonsontwikkeling (49% eens/helemaal eens versus percentages tussen 7 en 16 voor docenten uit andere subsectoren).

Docenten kunst, cultuur en communicatie geven relatief vaker aan niet (voldoende) opgeleid te zijn voor vorming. Zij ervaren juist relatief minder vaak als belemmering dat zij te weinig steun van directie en/of collega's krijgen.

Opmerkingen van docenten

Vanuit de open vragen worden veel belemmeringen opgeworpen en toegelicht.

In het PO valt op dat leerkrachten ermee worstelen dat zij steeds meer taken op hun bordje krijgen, maar niet meer handen in de klas. Genoemd wordt dat rugzakleerlingen en leerlingen met gedragsproblemen veel aandacht van de leerkracht opeisen waardoor die niet voldoende toekomt aan het vormen van de andere leerlingen. Dit wordt ook in het speciaal onderwijs als probleem genoemd. *"Mij valt het op dat er steeds meer kinderen zijn met gedrags- en werkhoudingsproblemen, waardoor het moeilijk is om alle kinderen (ook de rustige en onopvallende kinderen) genoeg aandacht te geven."* Deze ervaringen van leraren staan overigens tegenover de (elders genoemde) opmerking dat 'inclusief onderwijs' burgerschapsvorming zou bevorderen.

Voor veel leerkrachten in het PO (en overigens ook in het VO) is ook de groepsgrootte een probleem; ze geven aan dat er simpelweg te veel kinderen zijn om iedereen voldoende en goede aandacht te geven.

Verder merken sommige leerkrachten uit het basisonderwijs op dat ouders steeds minder tijd hebben om hun kinderen, naast verzorging, ook opvoeding te geven. *"Steeds meer ouders hebben geen tijd voor hun kinderen. Dit frustriert enorm. Hoe moeten onze leerlingen normen en waarden leren en maatschappelijke verantwoordelijkheid leren nemen, als hun ouders dit niet als voorbeeld zelf doen????"*

Een heel ander punt dat genoemd wordt, is het focussen op hogere cito-scores. Hierdoor ervaren zij een dilemma tussen leerlingen meer kennis moeten bijbrengen en ze willen vormen. Er is niet voldoende tijd voor allebei.

In het VO wordt genoemd dat de klassen te groot zijn om voor iedere leerling aandacht te hebben, met daarnaast steeds meer leerlingen met een "zorgaantekening". Docenten moeten deze leerlingen meer aandacht geven maar zijn daar niet voor opgeleid en komen daardoor nog minder toe aan de vorming van 'gewone' leerlingen. Net als in het PO klagen ook docenten in het VO en MBO over de weinige vorming en het slechte voorbeeld dat ouders de leerlingen meegeven *"Ik ervaar vaak dat ouders op punten waar het schort aan de morele bagage van leerlingen moeilijk aan de kant van de school te krijgen zijn.(...) Op momenten dat dit echt tot problemen leidt omdat leerlingen een grens overgaan, zijn ouders beschermers en verandert de school soms in de boeman. Dat vind ik jammer en in toenemende mate een probleem."*

Daarnaast komt er het signaal dat er langzamerhand te veel administratieve taken zijn gekomen die docenten van hun eigenlijke werk afhouden. Verder voelen docenten zich door de maatschappij niet gewaardeerd in hun functie. Ditzelfde signaal krijgen zij via hun salaris; docenten vinden dat zij voor hun werk niet voldoende beloning krijgen. Veel goede docenten haken daardoor af of verliezen hun motivatie. Dit punt wordt ook door MBO-docenten genoemd. *"Geef de docent status door grotere carrièreperspectieven te bieden binnen hun beroep (niet alleen richting leidinggeven en dus minder lesgeven). Noem iemand die graag lesgeeft niet denigrerend 'lesboer' maar beloon hem dat hij les wil blijven geven aan onze jongeren."*

Door MBO-docenten wordt genoemd dat het opleidingsniveau en de persoonlijkheid van sommige collega's niet voldoende (geschikt) is om een goede docent te kunnen zijn. Daarnaast noemen MBO-docenten dat veel van hun leerlingen problemen hebben in hun leven, waardoor zij nauwelijks aan school toekomen. Het wordt als lastig ervaren om die leerlingen de aandacht te geven die zij nodig hebben. Vaak worden ze van school gestuurd en wie weet waar ze dan terecht komen?

Een HBO-docent bevestigt de meest genoemde belemmering uit de vragenlijst: *"Het onderwijs is niet de belangrijkste factor in de ontwikkeling van een student/leerling. Veel belangrijker zijn ouders, peergroepen en algemeen maatschappelijke factoren. Als de maatschappij kiest voor 'optimale zelfontplooiing' dan moet je niet verbaasd zijn dat je zelfzuchtige kinderen kweekt!"*

Daarnaast wordt er door HBO-docenten opgemerkt dat zij studenten nog moeten bijspijkeren op bepaalde basisvaardigheden die zij in hun vooropleiding al hadden moeten beheersen. Hier gaat veel tijd in zitten die niet meer aan vorming kan worden besteed. Verder wordt genoemd dat vorming van studenten door de accreditatiecommissie niet beoordeeld wordt en daarom geen prioriteit heeft in het onderwijs.

Wat betreft het overheidsbeleid worden er nogal wat klachten aan het papier toevertrouwd. Vanuit verschillende sectoren wordt genoemd dat de inspectie eisen stelt aan de prestaties van leerlingen en te opbrengstgericht denkt; daardoor is er geen aandacht voor persoonsvorming. Ook de bezuinigingen in het onderwijs worden veel genoemd als probleem om verder te gaan met vormende activiteiten omdat er geen geld meer voor is.

“Er zijn veel tegengestelde regels in het onderwijs. Iedereen moet mee (samen naar school), maar je wordt er wel op afgerekend als de cito-norm daardoor laag wordt. Leerlingen moeten van alles op een heel breed gebied, maar alleen rekenen, taal en lezen worden nadrukkelijk getoetst. Geen inspecteur kijkt naar het sociale gedrag van kinderen of naar hun technisch inzicht of hun expressiviteit. Er wordt door de overheid slecht naar het veld geluisterd. De opleidingen zijn minder geworden. Er is een gigantische papierberg rondom school en opleiding.”

Sommige respondenten uiten kritiek op de huidige onderwijsvisies en ervaren deze als belemmerend voor de vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen en studenten.

“Na de uitholling van het basisonderwijs is nu het middelbaar onderwijs aan de beurt: de nieuwste onderwijsvisies steunen op het nieuwe leren, dat er ten onrechte vanuit gaat dat leerlingen van 12 tot 18 jaar zich zelfstandig moeilijke onderwerpen kunnen eigen maken. Zelfs nieuwe schoolgebouwen worden hierop ingericht met pleinen waarop grote groepen leerlingen zonder goede begeleiding worden neergekwakt, meerdere uren op een dag. Dit is pure kindermishandeling. Het niveau van het onderwijs gaat ook sterk achteruit (zie de eindexamenresultaten op onze school, die tot drie jaar terug nog tot de beste van Nederland behoorde). Jammer dat de laatste 20 jaar steeds weer wordt geëxperimenteerd ten koste van kinderen. Het wordt tijd dat eens kritisch wordt gekeken naar de onbewezen theorieën, die onderwijsvernieuwers aanhangen om er zelf (financieel) beter van te worden. (docent VO)”. En “Binnen het mbo is competentiegericht onderwijs nu verplicht. Dit beperkt in hoge mate de kennisoverdracht, maar ook de discussies die we voorheen hadden over b.v. normen en waarden, beroepshouding enz. Omdat de studenten vrnl. zelfstandig werken is daar veel minder gelegenheid en tijd voor. En dat is jammer. Het kritisch leren denken en leren reflecteren, wat bij mbo studenten i.h.a. hele moeilijke vaardigheden zijn krijgt hierdoor te weinig aandacht” (docent MBO). En “persoonlijkheidsontwikkeling staat haaks op het competentiegericht onderwijs” (docent HBO).

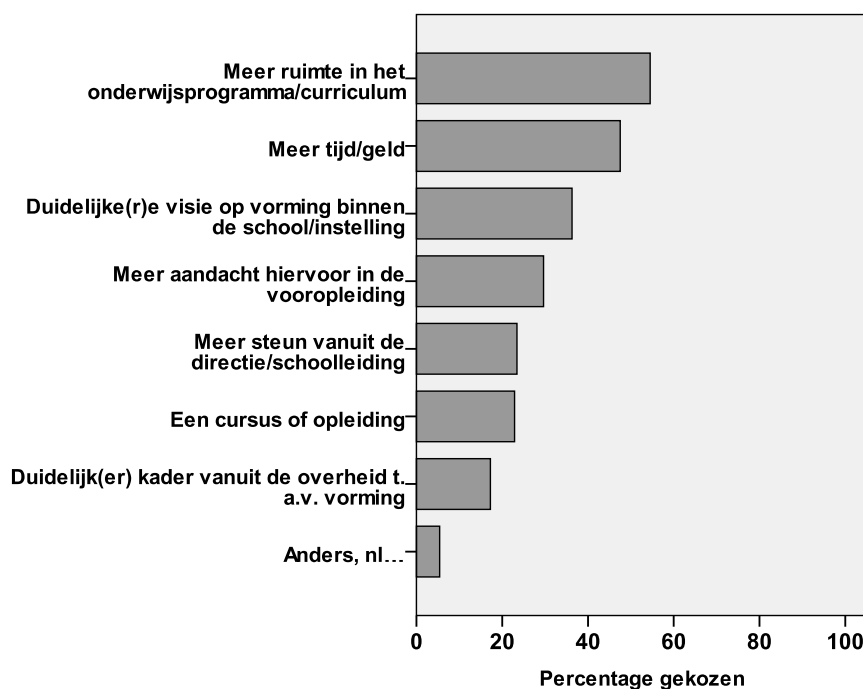
Sommige docenten ervaren vooral belemmeringen op schoolniveau. Leraren kunnen zich eenzaam voelen of ervaren weerstand of incompetentie bij collega's. *“Gebrek aan passie voor goed onderwijs en werkelijke interesse in vorming op alle gebied van jongeren” (docent VO).* Ook klagen sommigen over het gebrek aan waardering van het lesgeven. *“Binnen onze organisatie wordt vreemd aangekeken tegen de lesgevende taak, gezien de uitspraak van de algemeen directeur: “Je maakt pas promotie als je uit die klas bent” (leerkracht PO).* Ook vindt men dat in verhouding te veel geld in de organisaties naar managers gaat en te weinig naar het onderwijs zelf. Diverse leraren ervaren dat de school meer en meer een bedrijf wordt, waar kostenefficiënt en prestatiegericht ‘geproduceerd’ moet worden; dit verhindert het enthousiasme en de mogelijkheden voor vorming. *“Onderwijs geven is de wens naar een betere wereld en samenleving omzetten in actie. De hele managementstructuur, en wie is daar niet van op de hoogte, is gericht op bedrijfsvoering en de denk- en handelingscultuur die daar bij hoort” (docent HBO).*

Het probleem ‘te weinig tijd/geld’ werd al door velen herkend in de vragenlijst. Ook bij de open vragen komen deze termen veelvuldig terug. Een leerkracht vat het als volgt samen: *“Bijna elke lijst die jullie sturen heeft dezelfde uitkomst, als leerkracht moet je te veel doen met te veel leerlingen in te weinig tijd. Dus meer geld naar het onderwijs en kleinere klassen” (leerkracht PO).*

Zoals eerder aangegeven wijzen sommigen daarbij nadrukkelijk naar de *verdeling* van het geld: minder naar (veelal incapabel) management, meer naar het onderwijs voor de klas.

4.5 Behoeften

89 procent van de respondenten geeft aan behoeften te hebben als het gaat om de vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen. Ze hebben aangevinkt wat de school/overheid kan doen zodat ze meer en/of betere mogelijkheden hebben om bij te dragen aan de vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen (zie figuur 21). De aangegeven behoeften komen overeen met de aangegeven belemmeringen: ongeveer de helft van de docenten heeft behoefte aan meer ruimte in het onderwijsprogramma en aan meer tijd of geld. Daarnaast leeft bij ongeveer een derde van de respondenten de behoefte aan een duidelijke(r) visie op vorming binnen de instelling waar ze werken en aan meer aandacht voor het geven van vorming in de vooropleiding.



Figuur 21. Behoeften (percentages gekozen)

Verschillen tussen onderwijssectoren

Onderstaande tabel 9 geeft aan door hoeveel procent van de respondenten uit elke sector een behoefte werd herkend (zie ook figuur F1). De grijs gearceerde cellen vallen op in onderlinge (horizontale) vergelijking. Bij deze behoeften is sprake van significante verschillen tussen onderwijssectoren. De algehele tendens is over alle sectoren dezelfde: vooral behoefte aan meer ruimte in het curriculum (dit speelt in mindere mate in het WO, net niet significant) en meer tijd en geld. Zoals bij de belemmeringen beschreven, spelen met name in MBO, HBO en WO daarnaast andere problemen, waar dus ook andere behoeften bij horen. Dat zien we hier terug bij de behoefte 'een duidelijke(r) visie op vorming binnen de school': dit wordt in verhouding belangrijker gevonden in MBO, HBO en (met name) WO dan in PO en VO. Ook is de tendens bij de behoefte 'meer aandacht hiervoor in de vooropleiding (lerarenopleiding e.d.)' opvallend: hoe 'hoger' de sector, hoe minder hieraan behoefte is. Dit terwijl juist HBO- en WO-docenten in verhouding vaker als probleem ervaren dat zij niet zijn opgeleid voor vorming (zie paragraaf 4.4). Blijkbaar vinden zij niet dat de vooropleiding in deze lacune moet voorzien.

Leerkrachten in het primair onderwijs hebben in verhouding minder behoefte aan steun vanuit de directie/schoolleiding dan andere leraren; zeker het verschil met MBO-docenten is frappant. Dit sluit aan bij de belemmeringen (4.4).

Een laatste opvallend verschil is te zien bij de behoefte aan een duidelijke(r) kader vanuit de overheid ten aanzien van vorming. Dit wordt door weinig docenten als behoefte aangeduid, maar in verhouding zitten WO-docenten hier het minst op te wachten (8%). Het verschil met de VO-docenten is het grootst; van hen heeft 22 procent hier behoefte aan.

Behoeften	Totaal	PO	VO	MBO	HBO	WO
Meer ruimte in het onderwijsprogramma/ curriculum	55	59	51	57	55	47
Meer tijd/geld	48	49	50	47	44	46
Duidelijke(r) visie op vorming binnen de school/instelling	36	30	33	40	39	46
Meer aandacht hiervoor in de vooropleiding	30	42	35	26	19	13
Een cursus of opleiding	23	24	27	19	20	21
Meer steun vanuit de directie/schoolleiding	23	13	26	30	24	19
Duidelijke(r) kader vanuit de overheid t.a.v. vorming	17	15	22	18	14	8
Anders, nl...	5	4	5	3	8	9
N	1840	378	530	431	373	127

Tabel 9. Behoeften per onderwijssector (grijs gearceerde cellen geven opvallendheden weer; horizontale vergelijking)

Verschillen in het voortgezet onderwijs

We kijken ook nog naar verschillen binnen het voortgezet onderwijs. In tabel 10 zijn opvallende 'cellen' gearceerd: lichtgrijs als er geen sprake van significante verschillen is, donkergrijs waar dat wel het geval is (zie ook figuur F2).

Docenten praktijkonderwijs hebben minder dan de andere docenten in het VO behoefte aan meer ruimte in het onderwijsprogramma. Ook dit sluit weer aan bij de ervaren belemmeringen (4.4). Ook hebben zij wat minder behoefte aan meer tijd en/of geld. Een relatief groot deel van hen (36%) zou echter juist wel graag een cursus of opleiding op het gebied van vorming en persoonsontwikkeling willen volgen. Bij de belemmeringen bleek dat zij *niet* ervaren dat ze hier te weinig voor opgeleid zijn; wellicht willen ze zich graag (nog) verder ontwikkelen op dit vlak.

Leraren uit de theoretische leerweg van het VMBO hebben in verhouding wat meer behoefte aan een duidelijke(r) visie op vorming binnen de school. Ook hebben zij, samen met de andere VMBO-leraren, wat meer behoefte aan steun vanuit de directie.

Tot slot valt op dat docenten uit de bovenbouw van HAVO en VWO in verhouding weinig behoefte hebben aan een duidelijke(r) kader vanuit de overheid ten aanzien van vorming en persoonsontwikkeling van studenten (bijv. in wet- en regelgeving). Hierbij is weer opvallend de gelijkheid met verschillen tussen sectoren (WO in verhouding het minst behoefte hieraan).

Behoeften VO	VO totaal	PrO	VMBO- kb, -bb en -gl	VMBO- tl	HAVO/ VWO 1 2 3	HAVO/ VWO 4 5 6
Meer ruimte in het onderwijsprogramma/ curriculum	51	28	56	59	43	55
Meer tijd/geld	50	36	48	58	55	47
Meer aandacht hiervoor in de vooropleiding	35	36	35	36	36	33
Duidelijke(r) visie op vorming binnen de school	33	28	34	40	33	35
Een cursus of opleiding	27	36	28	26	26	22
Meer steun vanuit de directie/schoolleiding	26	24	31	29	21	22
Duidelijke(r) kader vanuit de overheid t.a.v. vorming	22	20	28	21	28	15
Anders, nl...	5	8	3	3	8	6
N	530	25	173	73	76	165

Tabel 10. Behoeften per subsector in het VO (grijs gearceerde cellen geven opvallendheden weer (donkergrijs significant, lichtgrijs (net) niet; horizontale vergelijking)

Opmerkingen docenten

Zoals hierboven zichtbaar, is regelmatig gebruik gemaakt van de antwoordcategorie 'Anders, nl...'. Hier konden docenten andere behoeften aangeven. Ook bij de open vraag (bijna) aan het eind van de vragenlijst zijn veel behoeften opgeschreven door respondenten. Veel van deze sluiten aan bij de belemmeringen die ze ervaren. Sommige respondenten herhalen wat al eerder als antwoord was gegeven in de vragenlijst (bijvoorbeeld: 'meer aandacht en ruimte in het curriculum'). Maar er werden ook 'nieuwe', aanvullende behoeften genoemd. Een kort overzicht (zonder de pretentie van volledigheid, daar is eenvoudigweg teveel voor genoemd):

- Aandacht besteden aan de vorming en persoonsontwikkeling van *docenten* zelf; in het selectiebeleid ook kijken naar de persoonlijkheid van docenten (en het salaris daarop aanpassen).
- Kleinere klassen/groepen. *"Klassenverkleining betekent meer tijd en kansen om af te stemmen op de individuele EN groepsbehoeften als leerkracht. Een lerende gemeenschap creëren lukt beter wanneer leerlingen kennis nemen van kennis, vaardigheden en inzichten van andere leerlingen. Dit lukt nu eenmaal beter met een kleinere groep"* (leerkracht speciaal basisonderwijs).
- Meer handen in de klas.
- Beter opgeleide managers.

- Scholing van docenten.
- Meer carrièreperspectieven voor docenten. *"Geef de docent status door grotere carrièreperspectieven te bieden binnen hun beroep. Noem iemand die graag lesgeeft niet denigrerend 'lesboer' maar beloon hem dat hij les wil blijven geven aan onze jongeren"* (docent MBO).
- Psychologen verbinden aan de school (PO, VO en MBO).
- Een goede methode voor vorming en persoonsontwikkeling.
- Betrokkenheid van ouders stimuleren.
- Betere samenwerking met jeugdzorg, buurt, stad, politie, maatschappelijk werk.
- Verplichte onderwijsuren voor vormingsactiviteiten.
- Minder bureaucratie en regels, meer vrijheid voor de docent.
- Meer rust (qua onderwijsvernieuwingen; vooral door MBO-docenten vaak genoemd).

Minder vaak genoemd, maar wel opmerkelijk en noemenswaardig:

- Een Openbaar Vervoerregeling voor scholengroepen, voor PO en VO (om buitenschoolse activiteiten te kunnen ondernemen).
- Meer bevoegdheid als docent (WO) om daadwerkelijk op te treden tegen ongewenst gedrag of houding.
- *"De uitdaging is, te midden van onze huidige (vaak cynische) denksfeer te trachten enkele algemene, door iedereen te accepteren doelen te herkennen, zoals m.i.:*
 - *de leerlingen leren denken (en met name zijn inzichten prikkelen wat verder gaat dan $2+2=4$, en veel verder gaat dan stampen;*
 - *veel van de leerlingen verwachten, hoog mikken;*
 - *leerlingen meer verantwoordelijkheid geven, bijv. op school zelf of in projecten midden in de samenleving (pittige stages, technasium zijn voorbeelden in die richting);*
 - *afwisseling van oefeningen gedurende de dag, waarbij de hele mens aan bod komt (lichamelijk, vitaal, intellectueel, kunstzinnig, levensbeschouwelijk).*

De docent is een levend voorbeeld: ik denk - en zie mijzelf niet als een uitzondering! - dat hierin de grootste bottleneck zit bij de geslaagde invoering van goedbedoelde extra lessen filosofie / burgerschap enz., maar dat geeft niet, we moeten starten, laten we een plan maken voor de komende 3 generaties!" (docent VO).
- *"Persoonlijke vorming zou een onderdeel van het curriculum moeten zijn dat volledig verweven is met de rest van het onderwijsprogramma"* (docent HBO).

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Per onderzoeksvraag volgen hier kort de belangrijkste conclusies.

1. Hoe breed vatten leerkrachten, docenten en hoogleraren hun taak als onderwijsgevende op? Dat wil zeggen: zien zij voor zichzelf een taak op het gebied van vorming en persoonsontwikkeling? Zo ja, om wat voor vorming gaat het daarbij (leggen zij bijv. een accent op morele vorming, cultureel-historische vorming en/of intellectuele vorming)?

Leerkrachten en docenten hebben een brede taakopvatting, waarin vorming en persoonsontwikkeling zeker een plaats hebben. Als ze keuzes moeten maken, wordt scherper wat ze meer prioriteit geven en wat minder: intellectuele vorming vindt men het meest belangrijk, gevolgd door morele vorming en (op wat meer afstand) cultureel-historische vorming. Globaal genomen is de tendens bij morele en cultureel-historische vorming dat deze *minder* belangrijk worden geacht naarmate het niveau 'stijgt' (van PO naar WO), terwijl intellectuele vorming juist steeds *meer* als taak wordt gezien (van PO naar WO). Bij het selecteren van elementen waaraan in het onderwijs in het algemeen volgens de docenten aandacht zou moeten worden besteed, zien we bij een aantal elementen eenzelfde patroon terug binnen de sector VO. Elementen van intellectuele vorming (namelijk kritisch leren denken en het stimuleren van een onderzoekende houding) worden belangrijker gevonden naarmate het opleidingsniveau stijgt (docenten HAVO en VWO vinden dit belangrijker dan docenten praktijkonderwijs en VMBO). Het element aandacht besteden aan waarden en normen laat ook een vergelijkbare tendens zien binnen het VO: dit vinden leraren VMBO theoretische leerweg en HAVO/VWO minder belangrijk dan leraren praktijkonderwijs en docenten van de andere leerwegen VMBO. Opvallend, maar vanuit de inhoud van de opleidingen zeer verklaarbaar, bij de subsectoren in MBO, HBO en WO is, dat docenten kunst, cultuur en communicatie cultureel-historische vorming meer als taak opvatten dan de docenten uit de andere subsectoren. Ook vinden zij, samen met de docenten zorg en welzijn, intellectuele vorming in verhouding belangrijker.

De aandacht die in de onderwijspraktijk aan vorming en persoonsontwikkeling wordt gegeven, volgt het patroon van de taakopvatting (bij morele en cultureel-historische vorming: hoe 'hoger' het niveau, hoe minder aandacht in de praktijk en bij intellectuele vorming juist meer). In het voortgezet onderwijs is hetzelfde patroon zichtbaar bij morele vorming (hoe lager het niveau, hoe meer aandacht) en intellectuele vorming (hoe hoger het niveau, hoe meer aandacht). De aandacht voor cultureel-historische vorming in de praktijk geeft in het VO een omgekeerd beeld in vergelijking met wat we zien over de onderwijssectoren heen: hieraan wordt in het VO juist steeds meer aandacht besteed naarmate het niveau 'stijgt'. Een opvallende 'trendbreuk', die wellicht voor een deel verklaard kan worden door de inhoud van het curriculum van het voortgezet onderwijs. Aandacht voor cultuur en geschiedenis is redelijk verankerd in dit curriculum, het zijn ook onderdelen die geëxamineerd worden (natuurlijk afhankelijk van het profiel dat de leerling heeft gekozen). In MBO, HBO en WO is het minder vanzelfsprekend dat aandacht aan dit type vorming wordt besteed. Binnen deze sectoren blijkt overigens weer dat hieraan meer aandacht wordt besteed door docenten kunst, cultuur en communicatie dan door docenten uit andere subsectoren.

Vorming en persoonsontwikkeling krijgen vooral aandacht in het regulier onderwijs, door bepaalde (al dan niet specifiek hiervoor gemaakte) methodes te gebruiken en tijdens praktijkopdrachten en (maatschappelijke) stages. Opvallend bij deze laatste manier is dat dit in het VO steeds minder vaak voorkomt naarmate het niveau 'stijgt'. Praktijkonderwijs en VMBO kaderberoepsgerichte, basisberoepsgerichte en gemengde leerweg maken in verhouding het meest gebruik van praktijkopdrachten en (maatschappelijke) stages voor vorming en

persoonsontwikkeling, gevolgd door VMBO theoretische leerweg en (wat meer op afstand) HAVO en VWO.

Op schoolniveau zijn de meest aangeboden mogelijkheden voor vorming en persoonsontwikkeling minoren/vrije ruimte in te vullen met maatschappelijk verantwoorde activiteiten (alleen HBO en WO), science- en techniekactiviteiten, een vak/module levensbeschouwing (vooral PO en WO) en het trainen van debatvaardigheden (vooral VO en WO). Over het algemeen lijken vooral de universiteiten veel vormende activiteiten aan te bieden (ook bijvoorbeeld zeer frequent het vak filosofie); een docent merkt hierbij op dat deze activiteiten dikwijls worden verzorgd door verbanden buiten de universiteit zelf.

2. Met welke belemmeringen/problemen worstelen scholen en docenten wanneer zij aandacht besteden aan vorming en persoonsontwikkeling?

Alle deelnemende docenten worstelen met belemmeringen. Deze zijn divers van aard. Het meest in het oog springend zijn te weinig tijd en/of geld, te grote groepen/klassen, te weinig ruimte in het onderwijsprogramma, te sterke sturing op prestatie en opbrengsten (door school en overheid), te weinig betrokkenheid of zelfs tegenwerking van ouders, te grote (gedrags- en/of sociale) problemen bij leerlingen en studenten zelf, te weinig passie voor het vak en interesse in leerlingen en studenten en bij collega's, te weinig contactmomenten (o.a. door de vernieuwingen in het onderwijs) en te veel administratieve werkzaamheden.

In MBO, HBO en (vooral) WO worden in verhouding meer (van de in de vragenlijst aangedragen) belemmeringen ervaren dan in PO en VO.

In het VO vormen de docenten praktijkonderwijs bij sommige belemmeringen een uitzondering op de rest; zij worstelen er in verhouding *meer* mee dat andere invloeden (media, jeugdcultuur, enzovoorts) groter zijn dan hun eigen invloed op hun leerlingen. Daarentegen ervaren zij *minder* als probleem dat het onderwijsprogramma te vol zou zijn dan docenten uit andere subsectoren in het VO. Problemen die toenemen naarmate het opleidingsniveau binnen het VO 'stijgt' zijn: te kortdurende en/of te weinig contacten met leerlingen, het gevoel niet (voldoende) te zijn opgeleid voor vorming en persoonsontwikkeling, te weinig invloed op leerlingen en je als docent niet geschikt voelen als rolmodel.

3. Welke competenties denken leraren nodig te hebben om de vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen te stimuleren en waaraan hebben leraren behoefte?

Persoonlijke aandacht voor leerlingen en studenten wordt het meest gekozen als belangrijke competentie/kwaliteit voor de vorming en persoonsontwikkeling (waarbij docenten VO – en daarbinnen vooral de docenten VMBO-tl – en MBO dit in verhouding het belangrijkste vinden).

Daarnaast vinden docenten het belangrijk:

- leerlingen/studenten op hun eigen niveau te stimuleren zich verder te ontwikkelen (waarbij het belang van deze competentie afneemt naarmate het niveau 'stijgt' en binnen het VO vooral leraren praktijkonderwijs dit erg van belang achten);
- zichzelf als leerkracht/docent te blijven ontwikkelen en eigen vakinhoud te beheersen (wat in beide gevallen aan belang wint naarmate het niveau 'stijgt', zowel over alle onderwijssectoren heen als binnen het VO);
- een goede werksfeer te scheppen (hoe 'hoger' het niveau, hoe minder belangrijk);
- passie voor lesgeven te hebben (waarbij universitaire docenten een uitzondering vormen door dit niet erg belangrijk te vinden).

Deze elementen sluiten precies aan bij de signaleerde belemmeringen: docenten zien een tekort aan deze competenties bij hun collega's of voelen zich door de omstandigheden (bijvoorbeeld de grote groepen en de weinige contactmomenten) belemmerd om genoeg persoonlijke aandacht aan leerlingen en studenten te geven.

Ook de behoeften van docenten sluiten bij de ervaren belemmeringen aan. Docenten hebben vooral behoefte aan meer ruimte in het onderwijsprogramma (waarbij in het VO opvalt dat docenten praktijkonderwijs deze behoefte minder kennen dan andere docenten), meer tijd en geld, een duidelijker visie op vorming binnen de school/instelling (vooral in MBO, HBO en WO), aandacht voor de vorming en persoonsontwikkeling van docenten zelf, kleinere klassen en/of meer handen in de klas, betere managers, meer carrièreperspectieven en waardering voor docenten, betere betrokkenheid van ouders, meer vrijheid voor de docent (minder bureaucratie) en meer rust (vooral in MBO) in onderwijsland.

5.2 Aanbevelingen

Tot slot volgen hier per onderwijssector kort een aantal aanbevelingen. Deze zijn voor een groot deel gebaseerd op de genoemde belemmeringen en behoeften. Er is voor gekozen vooral aanbevelingen te geven ten aanzien van punten waarop vanuit de overheid of door scholen zelf ook werkelijk maatregelen genomen kunnen worden. (De belemmering dat docenten te weinig invloed op studenten hebben bijvoorbeeld is moeilijk 'op te lossen'). Aandacht voor deze aanbevelingen zou – op basis van dit onderzoek – ertoe kunnen bijdragen dat aan vorming en persoonsontwikkeling (nog) beter vormgegeven kan worden in het onderwijs.

Primair onderwijs:

- Meer tijd en handen per leerling: PO-leerkrachten vinden het belangrijk om in hun onderwijs leerlingen op hun eigen niveau te stimuleren zich verder te ontwikkelen. Hier moet tijd en ruimte voor zijn. Minder (administratieve) taken, volgens sommigen minder zorgleerlingen en vooral: kleinere klassen.
- Meer aandacht voor betrokkenheid en inzet van ouders ten aanzien van de vorming en persoonsontwikkeling van hun kinderen.
- Minder afrekening op cito-scores, op cognitieve prestaties. Door de opbrengstgerichtheid van de overheid is er te weinig tijd voor meer vormende activiteiten.

Voortgezet onderwijs:

- Leraren voortgezet onderwijs hechten veel waarde aan het geven van persoonlijke aandacht aan leerlingen (waarbij docenten VMBO-tl de kroon spannen) en/of het stimuleren van leerlingen zich verder te ontwikkelen (vooral door praktijkonderwijsdocenten van belang geacht). Hiervoor is meer ruimte nodig, die vooral geboden wordt door (net als in het PO): kleinere klassen.
- Investeren in het verhogen van de waardering van docenten. Dit gaat zowel om een meer 'emotionele' waardering (docenten die graag lesgeven niet denigrerend 'lesboeren' noemen) als om een beter loopbaanperspectief voor docenten (meer carrièreperspectieven als docent, betere beloning).
- Aandacht besteden aan de rol van ouders in de vorming en persoonsontwikkeling van leerlingen; ouders meer betrekken en hen het goede voorbeeld laten geven.

Middelbaar beroepsonderwijs:

- Meer ruimte scheppen voor persoonlijke aandacht voor studenten. Dit zou o.a. bevorderd kunnen worden door meer contactmomenten te creëren met studenten. Daarvoor biedt het competentiegericht onderwijs wellicht te weinig mogelijkheden. Kortom: dit onderwijssysteem kritisch beschouwen.
- Tegelijkertijd verlangen MBO-docenten juist sterk naar rust qua onderwijsvernieuwingen.
- Ondersteuning bij de begeleiding van studenten bij hun psychosociale en gedragsproblemen, bijvoorbeeld door het verbinden van een psycholoog aan de instellingen.
- Meer steun van directies en collega's bij het invullen van vorming en persoonsontwikkeling.

Hoger beroepsonderwijs:

- Meer contactmomenten tussen docenten en studenten. Dit achten de docenten onontbeerlijk in het kader van vorming en persoonsontwikkeling.
- Daarvoor dient – evenals genoemd bij het MBO – het competentiegericht onderwijs en/of de invulling daarvan kritisch onder de loep te worden genomen.

Wetenschappelijk onderwijs:

- Meer visieontwikkeling op vorming en persoonsontwikkeling door de universitaire instellingen.
- Meer contactmomenten met studenten.