

Communiceren van waarden in opvoedingssituaties bij kinderen en adolescenten

**Een State-of-the-Art studie naar in Nederland uitgevoerd onderzoek naar
waardencommunicatie in opvoedingssituaties gedurende 1998-2008.**

April 2009

D. Brugman & I. de Jong

**VAKGROEP ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE
UNIVERSITEIT UTRECHT**

Voorwoord

Voor deze *State-of-the-Art* studie naar waardencommunicatie in opvoedingssituaties zijn in zeer korte tijd een groot aantal onderzoeken geselecteerd op basis van een aantal vooraf opgestelde criteria en vervolgens gericht gelezen en beoordeeld met behulp van een classificatie-formulier. Als beoordelaars fungeerden Drs. M. Bink, A.C. Blom, BSc, E.J. Blok, BSc en L. den Boon, BSc. Wij danken hen voor hun inzet en enthousiasme.

Twee externe beoordelaars Dr. C.A. Klaassen (Radboud Universiteit) en Dr. G.J. Stams (Universiteit van Amsterdam) hebben de onderzoeksopzet met het classificatieformulier beoordeeld alsmede de concept rapportage. Deze is vervolgens beoordeeld door de Verkenningscommissie Jeugd en Gezin. Wij zijn hen erkentelijk voor hun kritische bijdrage aan deze studie.

Prof. dr. Daan Brugman

Ilse de Jong, MSc

Utrecht, 14 april

1. Inleiding

De communicatie van waarden en normen in opvoedingssituaties wordt vanuit verschillende sociaal-wetenschappelijke disciplines onderzocht, waaronder de sociologie, de culturele antropologie, de pedagogiek en de psychologie. Waarden zijn ideeën of opvattingen over wenselijke situaties of gedrag, die specifieke situaties overstijgen. Ze geven richting aan de selectie en evaluatie van situaties en gedrag en zijn te ordenen naar mate van belangrijkheid (Schwartz, 1992). Normen zijn meer als gedragsregels of -voorschriften die in meer of mindere mate van deze waarden zijn afgeleid (WRR, 2003). Zo is democratie een waarde en vrije verkiezingen een daarvan afgeleide norm. De communicatie van waarden en normen wordt onderzocht vanuit het vraagstuk van de continuïteit en dus ook van verandering van een samenleving of van bepaalde instituties (gezin, school, enz.) in de samenleving.

Het werkterrein van de sociologie ligt voornamelijk op het macroniveau, maar kent ook een microsociologische benadering, met name op het gebied van de waardencommunicatie. De culturele antropologie verplaatst het vizier van de waardencommunicatie in de eigen cultuur naar dat in andere culturen. Met de komst van grote groepen migranten naar westerse landen, waardoor deze trekken heeft gekregen van een multiculturele samenleving, is het werkterrein van de culturele antropologen gedeeltelijk verplaatst naar het eigen land. Kinderen van migranten die zich ontwikkelen binnen verschillende culturele contexten, komen door onderling tegenstrijdige opvattingen en praktijken voor bijzondere uitdagingen te staan: dikwijls dragen ze bij aan de socialisatie van hun ouders in de 'gastcultuur' (Kuczynski & Navara, 2006). In dit verslag gaat onze aandacht in het bijzonder uit naar de inbreng vanuit de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek. Het vizier is gericht op het micro- en mesoniveau, de specifieke sociale relaties binnen groepen en instituties waarin waarden worden gecommuniceerd en de verschillende processen die de ontwikkeling van het besef van waarden en het daaraan gerelateerde gedrag bij kinderen en jongeren bewerkstelligen.

De communicatie van waarden en normen in opvoedingssituaties maakt deel uit van of valt samen met de socialisatie. Socialisatie is het proces waardoor mensen de gedragsregels leren en het geheel van waarden, opvattingen en attitudes die hen in staat stellen effectief te laten deelnemen aan de maatschappij (Durkin, 1995). Deze gedragsregels en opvattingen kunnen variëren qua inhoud en belang. De publieke gedragsregels en opvattingen variëren naar gelang de leeftijd, het geslacht, de sociaal-economische klasse, e.d. Voor een kind van drie worden andere maatstaven aangelegd dan voor een kind van acht jaar, zowel thuis als op school, met de nodige verschillen tussen en binnen deze instituties. Een puber van 13 die een

'rotstreek' uithaalt komt in de cel, al is dat vanuit pedagogisch gezichtspunt ineffectief (Gibbs, 2003).

Socialisatie kan niet direct worden waargenomen. Men kan observeren hoe opvoeders (ouders, leerkrachten) anderen (kinderen) proberen te socialiseren, maar hoe deze regel geleide gedragingen deel gaan uitmaken van de sociale kennis, het begrip en repertoire van de zich ontwikkelende persoon, kan alleen maar indirect worden vastgesteld. De activiteiten van de opvoeders zijn multidimensioneel: hun doelen, strategieën en redenen zijn complex en de gevolgen ervan voor de ontwikkeling van het kind moeilijk vast te stellen. Velen zijn betrokkenen bij het socialisatieproces: ouders, leerkrachten, broers en zussen, vrienden, leeftijdgenoten, verenigingen, de massa media, enz.

Socialisatie is een levenslang proces. Elke verandering van sociale status (variërend van naar een school voor voortgezet onderwijs toegaan tot aan weduwe of weduwnaar worden) brengt verwachtingen en verplichtingen met zich mee. Socialisatie is een tweezijdig proces, enerzijds betekent het individuatie (bepalen van de persoonlijke uniciteit), anderzijds het ontwikkelen van sociale banden (hoe zich te verhouden tot en om te gaan met anderen).

In dit rapport maken we onderscheid in de manieren waarop waarden worden gecommuniceerd (verzorging, voorbeeldgedrag, training, begeleiding, gesprek, discussie enz..) en de processen die de verinnerlijking van de waarden moeten bewerkstelligen (gewoontevorming, imitatie, identificatie, kennis, inzicht). Communicatietype en proces worden verondersteld verband met elkaar te hebben: training beoogt gewoontevorming te bewerkstelligen, terwijl een gesprek, uitleg of discussie kennis en inzicht beoogt teweeg te brengen. Mogelijk zijn op hun beurt communicatietype en proces verbonden met bepaalde waarden die bij een bepaalde leeftijdsgroep bijzondere aandacht krijgen.

De maatschappelijke veranderingen op macro niveau hebben ingrijpende invloed op micro- en meso niveau (Kuczynski & Navara, 2006). Individualisering, ontzuiling, multiculturalisering, technologische veranderingen zoals de komst van nieuwe media (het internet) en de opkomst van de *global society* hebben de vraag naar de waardencommunicatie opnieuw actueel gemaakt. De verschijning van grote groepen migranten in onze samenleving gaat gepaard met problemen van sociale cohesie, socialisatie en acculturatie. In het publieke debat speelt daarbij de gedachte dat de huidige situatie bij grote groepen leidt tot een diffuse identiteit, onzekerheid, een gevoel van ontworteling en daarmee tot een sterke beïnvloedbaarheid.

In dit verslag spreken we van waardencommunicatie en niet van waardenoverdracht, omdat de overdracht niet als eenrichtingsverkeer kan worden opgevat terwijl het wel dikwijls

daarmee wordt geassocieerd. Ten eerste vindt niet alleen overdracht van waarden plaats van de oudere naar de jongere generatie, maar ook van de jongere naar de oudere generatie. We vinden die laatste overdracht met name op het gebied van de leefstijl. Ten tweede is er niet zozeer sprake van overdracht als wel van wisselwerking, interactie, communicatie (voetnoot 1, p. 26). Onze voorkeur voor het begrip waardencommunicatie betekent uiteraard niet dat onderzoekers die de term waardenoverdracht hanteren, genegeerd zullen worden. Bovendien onderkennen onderzoekers die de term waardenoverdracht blijven gebruiken, het bi-directionele karakter van het proces (zie voor een overzicht Kuczynski & Navara, 2006).

Waarden worden expliciet en impliciet gecommuniceerd: expliciet door middel van het gesproken en geschreven woord, impliciet door gedrag en houding. Een van de kernvraagstukken van de waardencommunicatie betreft de verhouding tussen de expliciete en impliciete communicatie. Het wordt hypocriet gevonden als personen of groepen expliciet waarden voorhouden, terwijl in het gedrag van deze personen of groepen zelf een heel andere waarde, bijvoorbeeld eigenbelang, de boventoon voert. Oprechtheid wordt gewaardeerd in die zin dat de expliciete en impliciete communicatie van waarden met elkaar overeenkomen. Men leeft zelf naar de waarden die men zegt te onderschrijven. Een belangrijke en actuele vraag is dan ook of waarden niet alleen expliciet worden onderschreven, maar ook worden nageleefd.

Het Nederlandse onderwijssysteem is uniek omdat het enerzijds eist dat aan algemene standaard voor de beheersing van kennis en vaardigheden wordt voldaan en anderzijds de gelegenheid biedt om de eigen godsdienst en levensbeschouwing een plaats te geven. Waarden die als fundamenteel worden beschouwd voor de eigen identiteit kunnen door opvoeders worden voorgeleefd en zo op meerdere manieren aan de nieuwe generatie worden gecommuniceerd.

Communicatie betekent ook dat men zich open stelt voor de waarden van anderen. Het betekent niet dat men ook deze waarden onderschrijft of dat alle waarden een even sterke geldingskracht hebben. In westerse samenlevingen vormt respect voor het individu, de psychische en fysieke integriteit van het individu, de basiswaarde (voetnoot 1). De mate waarin iemand morele waarden als kern van de eigen persoonlijkheid definieert, is sterk gerelateerd aan sociaal voorbeeldig gedrag (Bergman, 2004; Blasi, 1983; 1993; Colby & Damon, 1992; Hardy & Carlo, 2005) en ook aan antisociaal gedrag (Barriga et al., 2001; Brugman, 2008). De operationalisatie van deze gedachte is echter nog niet uitgekristalliseerd, omdat moraliteit multidimensioneel is en niet alle waardeneenduidig als moreel of niet worden geïnterpreteerd. Daarbij blijft de vraag onbeantwoord langs welke weg (morele) waarden als kern van de persoonlijkheid worden opgevat. Deze studie gaat inventariseren

welke onderzoeken de afgelopen tien jaar in Nederland zijn uitgevoerd om deze vraag te beantwoorden.

1.2 Doel van de studie

Het doel van deze literatuurstudie is het inventariseren en overzichtelijk maken van empirisch sociaal-wetenschappelijk onderzoek dat de afgelopen tien jaar in Nederland naar waardencommunicatie is verricht. De studie zal zich beperken tot die onderzoeken welke vallen onder tenminste een van de twee beleidsdoelen die in elkaars verlengde liggen waar het gaat om het respecteren van de integriteit van het individu. We spreken over *sociale veiligheid* en *burgerschap*.

Sociale veiligheid verwijst zowel naar de mate van sociale veiligheid van de omgeving waarin een kind of jeugdige opgroeit, als ook naar de mate waarin het kind of de jongere hieraan bijdraagt of afbreuk aan doet (Hooghiemstra, Smets & Den Hartog, 2008). Onder de omgeving van kinderen en jeugdigen wordt de omgeving binnenshuis (het gezin) bedoeld, als ook buitenshuis (school, vriendengroep, verenigingen, instellingen en de media). ‘Veilig’ kan zeer breed geïnterpreteerd worden. In het ontwikkelingsperspectief van kinderen en jeugdigen kan veilig opgroeien zowel betekenen *vrij* van gevaar als ook *beschermd tegen* gevaar. Vrij van gevaar betekent in directe zin dat een kind of jeugdige niet wordt geconfronteerd met geweld, verwaarlozing en/of seksueel misbruik. Daarnaast betekent het ook vrij van gevaar op problematische ontwikkeling. Kan de omgeving een kind bieden wat hij of zij nodig heeft om zich positief te ontwikkelen? Met betrekking tot het gezin wordt sociale veiligheid bijvoorbeeld gewaarborgd door positieve en competente opvoedingsvaardigheden van ouders. Beschermd tegen gevaar geldt in situaties waarin ouders bijvoorbeeld niet beschikken over die competente opvoedingsvaardigheden en preventieve of interverniërende zorg van de jeugdhulpverlening wordt ingezet om de sociale veiligheid te waarborgen of te herstellen. Dit geldt ook voor kinderen en jeugdigen met (een kwetsbaarheid voor) gedragsproblemen die passende zorg ontvangen uit bijvoorbeeld de jeugdhulpverlening. Naast de objectieve sociale veiligheid, die als het ware afgeleid kan worden uit de aan- of afwezigheid van positieve of juist onaangename aspecten in de omgeving van een kind of jeugdige, is het *gevoel* van sociale (on)veiligheid belangrijk. Dit subjectieve aspect is mede bepalend voor het gedrag van mensen. Zo blijkt uit de *Veiligheidsmonitor Rijk 2008* (CBS, 2008) dat bijna één op de vijf Nederlandse ouders met kinderen jonger dan vijftien jaar hun kinderen vaak niet toestaan bepaalde plaatsen te bezoeken omdat zij die te onveilig vinden en één op de acht Nederlanders uit een gevoel van onveiligheid zijn voordeur 's avonds niet meer opendoet als de bel onverwacht gaat.

Burgerschap verwijst naar een actieve en positieve maatschappelijke betrokkenheid van kinderen en jongeren. Kinderen en jongeren kunnen op verschillende niveaus actief deelnemen aan de samenleving, namelijk door middel van maatschappelijke en politieke participatie. Onder maatschappelijke participatie wordt verstaan dat kinderen en jongeren betrokken worden en zijn bij voorzieningen in hun directe leefomgeving. Het organiseren van een evenement in de wijk is een voorbeeld van maatschappelijke participatie. Binnen de school kan de participatie van kinderen en jeugdigen gestimuleerd worden door intercultureel onderwijs, leerlingeninspraak, milieu educatie en maatschappelijke stages. Naast maatschappelijke participatie is er politieke participatie. Dit is actieve betrokkenheid van jongeren in besluitvorming op landelijk of lokaal overheidsniveau met betrekking tot jeugdbeleid. Jongeren kunnen dit vormgeven door bijvoorbeeld lidmaatschap van een jongerenraad. Door *een steentje bij te dragen* zijn kinderen en jongeren dus constructief deelnemer aan het maatschappelijk leven (Hooghiemstra e.a., 2008).

In deze studie zijn de empirische sociaal-wetenschappelijke onderzoeken geïnventariseerd die de waardencommunicatie bestuderen op tenminste een van deze beleidsdoelen. Het gaat om onderzoeken die de afgelopen tien jaar in Nederland zijn uitgevoerd. Meer specifiek is het doel van de studie nader inzicht te krijgen in de volgende 5 dimensies:

1. De aard van opvoedingsomgeving/institutie (thuis, school, leeftijdgenoten, vrienden, media, e.d.). Deze zal in relatie worden gebracht tot de hieronder genoemde dimensies.
2. De inhoud van de waarden volgens de beleidsdoelen *sociale veiligheid* en *burgerschap* van de nota *Alle kansen voor alle kinderen* en – indien gespecificeerd – de aan de waarden gerelateerde normen.
3. De onderzochte manieren van communicatie van opvoeders en leeftijdgenoten en (indien mogelijk) het daarmee beoogde socialisatie proces.
4. De doelgroep: leeftijd, sexe, etnische/culturele achtergrond, problematiek (indien van toepassing), opleidingsniveau (bij adolescenten). We stellen leeftijd als ontwikkelingsvariabele nadrukkelijk voorop, omdat het in deze studie primair gaat om de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen. De inhoud van de gecommuniceerde waarden en de daarmee verbonden normen alsmede de wijze van communicatie zullen naar wordt verwacht leeftijdafhankelijk zijn.
5. Methodische kenmerken van de onderzoeken (zoals selectie steekproef en generaliseerbaarheid; grootte steekproef; type studie; methode; instrumentarium en data analyses; jaar van publicatie en impact van het tijdschrift).

1.3 Onderzoeksvragen

Voor deze studie zijn een aantal onderzoeksvragen geformuleerd die we ten behoeve van de overzichtelijkheid van de rapportage enigszins hebben geherformuleerd. Het gaat om de antwoorden die worden gegeven in empirische sociaal-wetenschappelijke studies op de volgende vragen:

1. Welke waarden, communicatievormen en socialisatieprocessen zijn bestudeerd bij welke leeftijdsgroepen in de onderscheiden opvoedingsomgevingen?
 - a. Thuis als opvoedingsomgeving.
 - b. De school als opvoedingsomgeving.
 - c. Leeftijdgenoten als opvoedingsomgeving.
 - d. Andere opvoedingsomgevingen, zoals de vereniging, de massamedia.
2. In hoeverre zijn de waarden, communicatievormen, socialisatieprocessen en leeftijdsgroepen kenmerkend voor de studies op de beleidsdoelen ‘sociale veiligheid’ en ‘burgerschap’?
 - a. Welke normen of gedragingen zijn gerelateerd aan deze waarden?
 - b. In hoeverre is er sprake van morele waarden?
3. Welke type onderzoeken (zowel kwantitatief als kwalitatief) zijn uitgevoerd in de opvoedingsomgevingen?
 - a. In hoeverre zijn deze type studies kenmerkend voor de beleidsdoelen ‘sociale veiligheid’ en ‘burgerschap’?
4. In hoeverre zijn in onderzoeken bepaalde communicatievormen of socialisatieprocessen gerelateerd aan bepaalde waarden? Bij bepaalde doelgroepen?

2. Resultaten

Er zijn op basis van relevantie in totaal 63* Nederlandse studies opgenomen in dit literatuuronderzoek (zie voor de selectiecriteria, bijlage 1; de geselecteerde studies zijn te vinden in bijlage 4). Het beleidsdoel *Sociale veiligheid* is sterker vertegenwoordigd in de opgenomen studies dan *Burgerschap*. In totaal werden 42 studies geclassificeerd onder sociale veiligheid en 18 studies onder burgerschap. In 3 studies stonden beide beleidsdoelen centraal. Hierbij moet worden opgemerkt dat er momenteel een aantal relevante studies (i.h.b. met betrekking tot burgerschapsvorming) lopen of zich in de afrondfase bevinden. Het

* Artikelen uit proefschriften worden hier om praktische redenen apart meegeteld.

onderzoek naar burgerschapsvorming is wellicht gestimuleerd sinds scholen wettelijke zijn verplicht om aan burgerschapsvorming bij te dragen. Omdat van deze onderzoeken nog geen beschrijving kon worden verkregen die voldoende informatie opleverde, zijn ze niet in dit overzicht opgenomen. Naar een aantal van deze relevante onderzoeken wordt verwezen in bijlage 6.

Het communiceren van waarden en normen binnen sociale veiligheid en burgerschap krijgt op verschillende manieren gestalte. Diverse processen spelen daarbij een rol. Socialisatie moet worden opgevat als een multidimensioneel contextafhankelijk leerproces.

Onderzoeksvraag 1: Welke waarden, communicatievormen en socialisatieprocessen zijn bestudeerd bij welke leeftijdsgroepen in de onderscheiden opvoedingsomgevingen?

Aan de hand van deze vraag bespreken we de opvoedingsomgevingen waarin waarden en normen gecommuniceerd worden. Tabel 1 t/m 5 geeft een overzicht van de beleidsdoelen, waarden, leeftijdscategorieën, manieren van communicatie, en socialisatieprocessen die in de geselecteerde studies worden besproken. Onderzoeken kunnen op meerdere opvoedingsomgevingen, beleidsdoelen, enz. betrekking hebben. Daarom is het gepresenteerde totaal hoger dan het totaal aantal beoordeelde onderzoeken.

Tabel 1: Prevalentie opvoedingsomgevingen per beleidsdoel in de studies. Percentages van het aantal gevallen naar opvoedingsomgevingen per beleidsdoel.

Omgeving	Beleidsdoel		Sociale veiligheid		Burgerschap		Beide		Totaal
	N	%	N	%	N	%			
Thuis	16	38,1	3	16,7	2	66,7		21	
School	18	42,9	7	38,9	1	33,3		26	
Leeftijdgenoot	7	16,7	8	44,4	0	0		15	
Vrienden	5	11,9	0	0	0	0		5	
Intieme relatie	0	0	0	0	0	0		0	
Vereniging	2	4,8	6	33,3	0	0		8	
Instelling	6	14,3	1	5,6	1	33,3		8	
Media	1	2,4	0	0	0	0		1	
Totaal	55		25		4			84	

Noot. Onderzoeken kunnen op meerdere opvoedingsomgevingen betrekking hebben. Het gepresenteerde totaal is daarom hoger dan het totaal aantal beoordeelde onderzoeken van 63.

In Tabel 1 zien we dat de meeste onderzoeken naar waardencommunicatie zijn uitgevoerd in de thuisomgeving en de school. Thuis, op school, bij vrienden en in instellingen hebben naar verhouding vooral onderzoeken op het gebied van de sociale veiligheid plaats gevonden. Bij verenigingen zijn vooral onderzoeken naar burgerschapsvorming uitgevoerd.

Onderzoek over burgerschapsvorming thuis blijft wat onderbelicht. De thuisomgeving wordt door sommigen echter wel gezien als de bakermat van democratie, omdat hier respect en verantwoordelijkheid voor elkaar op kleine schaal gerealiseerd en gestimuleerd (moeten) worden (Vriens, 1998).

Sociale veiligheid is sterker vertegenwoordigd in de studies naar instellingen, terwijl burgerschap daarentegen sterker vertegenwoordigd is in studies naar verenigingen. De reden is waarschijnlijk dat kinderen en jeugdigen ook om een reden gerelateerd aan sociale veiligheid binnen een instelling verblijven of aan een instelling verbonden zijn. Zij hebben bijvoorbeeld de sociale veiligheid van anderen of zichzelf in gevaar gebracht of hun sociale veiligheid is door anderen in gevaar gekomen (bijvoorbeeld mishandeling). De onderzoeken op dit vlak zijn dan ook voornamelijk te typeren als interventies, waarbinnen getracht wordt de jongere te ondersteunen en te trainen in het kunnen omgaan met sociale grenzen en het waarborgen van hun eigen en andermans sociale veiligheid. Verenigingen daarentegen hebben bij uitstek een stimulerende functie om actief te participeren in de maatschappij. Er werden geen onderzoeken gevonden naar de communicatie van waarden in intieme relaties. Deze omgeving is derhalve komen te vervallen. Slechts één onderzoek heeft betrekking op de media.

Het volgende aspect betreft de waarden die in de studies zijn onderzocht. Deze waarden zijn geclassificeerd naar een van de tien waarden die in de empirische waardentheorie van Schwartz (1992, 1994; Schwartz et al., 2001) onderscheiden worden. Het betreffen:

- a) *Prestatie* (succes, competent, ambitieus, intelligent, invloedrijk, zelfrespect)
- b) *Altruïsme* (behulpzaam, vergevingsgezind, loyaal, eerlijk, verantwoordelijk)
- c) *Conformisme* (beleefdheid, gehoorzaamheid, zelfdiscipline)
- d) *Hedonisme* (plezier, genieten van het leven)
- e) *Macht* (sociale macht, rijkdom, autoriteit, een goede reputatie, sociale erkenning)
- f) *Veiligheid* (zekerheid voor het gezin, nationale veiligheid, hygiëne, sociale orde, gezondheid)
- g) *Zelfbepaling* (creativiteit, vrijheid, zelf je doelen bepalen)
- h) *Stimulatie* (opwindend leven, uitdaging)
- i) *Traditie* (respect voor tradities, toewijding, bescheidenheid)
- j) *Universalisme* (wijsheid, gelijkheid, sociale rechtvaardigheid, innerlijke harmonie, wereld in vrede, milieubescherming, ruimdenkend).

N.B. De onderstreepte waarden zijn in meerderheid morele waarden in de zin dat het hier gaat om rechten en het welzijn van personen.

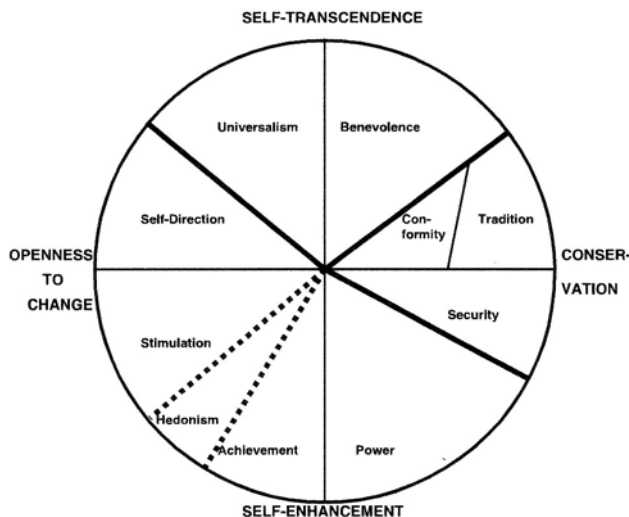


Fig. 1: Model van de relaties tussen waarden volgens Schwartz (1992, p. 45).

De theorie veronderstelt dat deze waarden een quasi-circulaire structuur vormen (zie Figuur 1). De dimensies kunnen worden begrepen als twee fundamentele menselijke problemen die opgelost dienen te worden. De eerste dimensie wordt *behoudend versus openheid* tot verandering genoemd en de tweede *zelftranscendentie* (op de ander gericht) versus *zelfontwikkeling* (op het zelf gericht). De eerste dimensie verwijst naar het conflict tussen enerzijds de motivatie de status quo te behouden (behoudend) en anderzijds de motivatie de eigen intellectuele en emotionele belangstelling te volgen (open voor verandering). De tweede dimensie verwijst naar de zorg voor het welzijn van anderen (hoge mate van zelftranscendentie) versus de zorg voor individuele ontplooiing en persoonlijke belangstelling. Hedonisme is gerelateerd aan beide dimensies, hetgeen tot uitdrukking komt in de onderbroken lijnen. Traditie is buiten conformering geplaatst omdat beide weliswaar motivationeel zijn onderscheiden, maar toch een identiek motivationeel doel dienen (het zelf ondergeschikt maken aan sociale verwachtingen).

Een studie kan aandacht besteden aan meerdere waarden. In Tabel 2 wordt per opvoedingssituatie en per waarde het aantal studies gegeven dat hierop betrekking heeft. Onder *Thuis* zijn bijvoorbeeld 21 studies gerubriceerd. In 1 studie wordt aandacht besteed aan de waarde prestatie; in 9 van de 21 studies wordt aandacht besteed aan altruïsme, enz. In totaal werden 215 waarden gescoord.

Uit Tabel 2 blijkt dat alle waarden in de geselecteerde studies zijn onderzocht. De meeste aandacht krijgen de waarden altruïsme, conformisme, universalisme en zelfbepaling. De polen *zelftranscendentie* (universalisme, altruïsme, $N = 75$) en *conserverend*

(conforming, traditie, veiligheid, N = 74) domineren respectievelijk de polen *zelfrealisatie* (macht, presteren, hedonisme, N = 36) en *openheid tot verandering* (zelfbepaling, stimulering, hedonisme, N = 36).

Tabel 2: Prevalentie opvoedingsomgevingen bij waarden (prestatie, altruïsme, conformering, hedonisme, macht, veiligheid, zelfbepaling, stimulering, traditie en universalisme).

	N Op	Pres	Altr	Conf	Hed	Mach	Veil	Zelf	Stim	Trad	Uni	Tot waarden
Thuis	21	1	9	10	3	5	2	9	1	8	4	52
School	26	5	14	8	2	4	7	9	3	4	16	72
Leeftijdgenoot	15	4	9	6	0	1	3	4	0	1	3	31
Vrienden	5	0	1	2	0	0	2	0	0	1	0	6
Intieme relatie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vereniging	8	5	7	5	1	2	2	1	1	1	2	27
Instelling	8	0	7	7	0	2	3	1	0	1	2	23
Media	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	4
Totaal	84	15	48	38	6	15	20	25	5	16	27	215

Alle opvoedingsomgevingen laten een breed spectrum van waarden zien. De volgende accentverschillen tussen opvoedingsomgevingen in de aandacht voor bepaalde waarden worden gesignaleerd. In de thuissituatie zien we een nadruk op traditie en conformering. Ook altruïsme en zelfbepaling zijn sterk vertegenwoordigd. Er is weinig aandacht voor stimulering en presteren. In onderzoeken naar de school als opvoedingsomgeving worden de waarden universalisme, altruïsme en ook veiligheid relatief veelvuldig genoemd. In een aantal studies werd bijvoorbeeld nagegaan hoe scholen de sociale veiligheid kunnen herstellen en waarborgen door middel van interventies die doelen op agressiehantering en dergelijke. In deze interventies is met name het belang van altruïstische waarden als eerlijkheid en verantwoordelijkheid, conformistische waarden als gehoorzaamheid en zelfdiscipline en de universalistische waarde sociale rechtvaardigheid benadrukt (o.a. Muris, Meesters, Vincken & Eijkelenboom, 2005). De waarde presteren komt relatief sterk naar voren in verenigingen. Dit laatste heeft te maken met het feit dat het hier vooral gaat om sportverenigingen waar succes en competentie gelden als primaire waarden. Presteren is niet alleen van belang op school en de vereniging, maar komt ook terug in de omgang met leeftijdgenoten.

Verantwoordelijkheid nemen voor het eigen gedrag en gehoorzaamheid kwamen sterk naar voren bij studies binnen instellingen. In de meeste studies werden deze waarden door

middel van oefeningen en gesprek naar de jongeren gecommuniceerd. Er werd vooral een beroep gedaan op het inzicht van de jongere, wat hem of haar zou moeten helpen zijn of haar gedrag te veranderen. Zo wordt er bijvoorbeeld binnen het EQUIP-programma door middel van oefening, gesprekken en discussies geprobeerd de jongere verantwoordelijkheid bij te brengen over zijn gedrag en denkfouten te herstellen (Nas, 2005).

Tabel 3: Prevalentie communicatietypen (verzorging, modelgedrag: positief dan wel negatief, oefening, gesprek, discussie, leiderschap, klimaat) per opvoedingsomgeving

	Verz.	Model + / -		Oef.	Gesprek	Discus.	Stijl	Leider	Klimaat	Tot
Thuis	5	11	9	0	2	2	13	0	15	57
School	0	8	4	9	8	7	3	0	7	46
Leeftijdgenoot	0	8	5	8	7	3	1	1	4	37
Vrienden	0	2	5	0	1	1	0	1	0	10
Intieme relatie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vereniging	0	7	1	7	3	0	0	0	4	22
Instelling	1	3	1	7	7	1	0	0	2	22
Media	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3
Totaal	6	40	25	32	29	14	17	2	32	197

In Tabel 3 komen de verschillende communicatievormen per opvoedingsomgeving naar voren. In de thuisomgeving ligt een nadruk op klimaat, opvoedingstijl en modelgedrag. Zo blijkt bijvoorbeeld dat modelgedrag van ouders en het gezinsklimaat gerelateerd zijn aan de mate waarin adolescenten tolerant zijn ten opzichte van niet-traditionele familie vormen (Van der Valk, Spruijt, De Goede, Larsen & Meeus, 2008). Op school gaat relatief meer aandacht uit naar oefening, het voeren van gesprekken en discussie als manieren om waarden naar kinderen en jeugdigen te communiceren. Deze vormen van communicatie zijn waarschijnlijk makkelijker in het reguliere curriculum te implementeren. Oefening als communicatievorm komt vooral voor in studies met betrekking tot sociale veiligheid. Kinderen worden bijvoorbeeld getraind om negatieve emoties op een adequate manier te uiten en beter om te gaan met sociale grenzen (Gravesteijn, Diekstra, De Wilde & Koren, 2004; Huyghen, 2007). Het voeren van gesprekken en discussies komt met name voor in studies met betrekking tot burgerschap. Zo lijkt bijvoorbeeld dialogisch leren, waarin leerlingen in groepjes meningen kunnen uitwisselen en bediscussiëren, de meningsvorming, oftewel burgerschap, van middelbare scholieren te stimuleren (Schuitema, 2008; Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam & Ten Dam, 2007) en zijn er met betrekking tot sociale veiligheid binnen de school diverse interventie onderzoeken uitgevoerd waarin training een belangrijke

rol speelt. Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar opvoedingsstijl in de context van de school. Bij verenigingen is de rol van het positieve rolmodel opvallend aanwezig. Zoals eerder beschreven heeft dit vooral betrekking op sportverenigingen. Er is tevens onderzoek gedaan naar negatief modelgedrag. Uit buitenlands onderzoek is bekend dat kinderen bijvoorbeeld het gebruik van agressie in conflicten van hun ouders en andere gezinsleden overnemen (Underwood, 2002).

Tabel 4: prevalentie van leeftijdscategorie per opvoedingsomgeving

	0-4	5-11	12-20	21+	Totaal
Thuis	0	3	47	8	58
School	0	7	40	1	48
Leeftijdgenoot	1	3	32	2	38
Vrienden	0	0	10	1	11
Intieme relatie	0	0	0	0	0
Vereniging	0	1	18	1	20
Instelling	0	0	21	1	22
Media	0	0	2	0	2
Totaal	1	14	170	14	199

Tabel 4 geeft de aantallen in leeftijdscategorieën per opvoedingsomgeving. Ook hiervoor geldt dat studies vaak meerdere leeftijdscategorieën omvatten. Uit Tabel 4 blijkt dat de waardencommunicatie in het bijzonder bij adolescenten wordt bestudeerd. Wellicht heeft dit te maken met het grote aantal studies dat binnen de (middelbare) school is uitgevoerd. De invloed van ouders op hun kinderen is in deze leeftijdsfase echter beduidend kleiner dan op jongere leeftijd. Opvallend is de afwezigheid van studies naar waardencommunicatie bij het jonge kind. Ook studies naar het kind in de basisschoolleeftijd zijn ondervetegenwoordigd als het gaat om de thuisomgeving terwijl studies naar de volwassen jongeren hier zijn oververtegenwoordigd.

Tabel 5 geeft de socialisatieprocessen per opvoedingsomgeving weer. Er blijkt een duidelijk verschil tussen de mate waarin onderzoek is gedaan naar de socialisatieprocessen identificatie en inzicht tegenover habituatie en imitatie. Vooral in het onderwijs is inzicht duidelijk meer onderzocht dan de andere processen. In onderwijsprogramma's kwam dit onder andere tot uiting in het overbrengen van theoretische kennis aan leerlingen en samen nadenken en praten over situaties, voor zowel burgerschapsvorming als sociale veiligheid (o.a. Dekker & Krooneman, 2008). Of sommige (groepen) leerlingen niet meer baat hebben bij imitatie zoals in rollenspellen, is niet bekend. Opvallend, maar wel in overeenstemming met wat men zou verwachten, is het accentverschil dat identificatie sterker thuis en inzicht

sterker in het onderwijs aanwezig is. Leeftijdgenoten en vrienden leren elkaar weinig door habituatie.

Tabel 5: Prevalentie van socialisatieprocessen per opvoedingsomgeving

	Habituatie	Imitatie	Identificatie	Inzicht	Totaal
Thuis	8	8	13	13	42
School	5	7	7	19	38
Leeftijdgenoot	1	7	11	13	32
Vrienden	1	3	5	1	10
Intieme relatie	0	0	0	0	0
Vereniging	0	4	7	6	17
Instelling	1	3	1	7	12
Media	0	1	0	1	2
Totaal	16	33	44	60	153

Onderzoeksvraag 2: In hoeverre zijn de waarden, communicatievormen, socialisatieprocessen en leeftijdsgroepen kenmerkend voor de studies op de beleidsdoelen *Sociale veiligheid* en *Burgerschap*?

In Tabel 6 zijn de studies ingedeeld naar de waarde die bestudeerd wordt en het beleidsdoel waarbinnen ze vallen. De meeste studies zijn verricht naar altruïsme. Deze waarde is in relatie tot beide beleidsdoelen onderzocht.

Tabel 6: prevalentie van waarden per beleidsdoel.

Beleidsdoel	Sociale veiligheid	Burgerschap	Beide	Totaal
Waarde	N	N	N	
Prestatie	3	8	0	11
Altruïsme	22	15	0	37
Conformisme	19	8	1	28
Hedonisme	5	1	0	6
Macht	7	1	1	9
Veiligheid	9	1	1	11
Zelfbepaling	15	4	1	20
Stimulatie	4	1	0	5
Traditie	11	1	1	13
Universalisme	10	8	2	20
Totaal	105	48	7	160

Bij *Sociale veiligheid* ligt het accent op conformisme, veiligheid, zelfbepaling en traditie. Met uitzondering van zelfbepaling benadrukken deze waarden het inpassen van het individu in de maatschappij. Bij *Burgerschap* ligt de nadruk op altruïsme, universalisme,

prestatie, conformisme en zelfbepaling. Universalisme (waaronder o.a. de waarde sociale rechtvaardigheid valt), altruïsme en conformisme lijken intrinsiek aan het beleidsdoel. Opvallend is de geringe aanwezigheid van macht, traditie en zelfbepaling. Het accent op prestatie verwijst naar het relatief grote aantal studies met betrekking tot sportverenigingen.

Gelet op het type waardencommunicatie per beleidsdoel (Tabel 7) zien we dat vooral positieve modellering en klimaat ongeveer gelijk vertegenwoordigd zijn op de beide beleidsdoelen. Verder valt op dat bij het beleidsdoel *Sociale veiligheid* relatief veel aandacht besteed wordt aan klimaat en positieve modellering en bij het beleidsdoel *Burgerschap* aan positieve modellering, oefening en gesprek.

Tabel 7: Prevalentie van type van waardencommunicatie per beleidsdoel.

Beleidsdoel	Sociale veiligheid	Burgerschap	Beide	Totaal
Communicatie	N	N	N	
Verzorging	5	1		6
Model-positief	16	7	2	25
Model-negatief	12	1	2	15
Oefening	13	8	1	22
Gesprek	12	7	1	20
Discussie	5	4	1	10
Opvoedingsstijl	11	2	1	14
Leiderschap	1	0	0	1
Klimaat	19	6	2	27
Totaal	94	36	10	140

Socialisatieprocessen worden vaker onderzocht in studies naar sociale veiligheid dan in studies over burgerschapsvorming. Daarnaast valt op dat gewoontevorming (habituaatie) en imitatie vaker naar voren komen in studies naar sociale veiligheid (Tabel 8).

Tabel 8: Prevalentie van socialisatieprocessen per beleidsdoel.

Beleidsdoel	Sociale veiligheid	Burgerschap	Beide	Totaal
Proces	N	N	N	
Habituaatie	9	0	3	12
Imitatie	14	4	1	19
Identificatie	17	11	2	30
Inzicht	28	13	3	44
Totaal	68	28	9	105

Bij alle leeftijdsgroepen zien we dat er meer studies zijn uitgevoerd het beleidsdoel *Sociale veiligheid* dan onder *Burgerschapsvorming* (Tabel 9), maar het verschil is het mees pregnant

bij adolescenten. Dat lijkt de grotere maatschappelijke zorg naar antisociaal gedrag van adolescenten te weerspiegelen.

Tabel 9: Prevalentie van leeftijdsgroepen per beleidsdoel.

Beleidsdoel	Sociale veiligheid	Burgerschap	Beide	Totaal
Leeftijd	N	N	N	
0-4	1	0	0	1
5-11	8	5	0	13
12-14	32	13	1	46
15-17	31	12	2	45
18-20	20	10	3	33
21+	6	3	2	11
Totaal	98	43	8	149

Onderzoeksvraag 3: Welke type onderzoeken zijn uitgevoerd in de opvoedingsomgevingen?
In hoeverre zijn deze type studies kenmerkend voor de beleidsdoelen *Sociale veiligheid* en *Burgerschap*?

In Tabel 10 is het type studie per opvoedingsomgeving weergegeven. De eenmalige survey is favoriet, maar we zien dat in de context van de school en de instelling interventie onderzoeken ook veelvuldig voorkomen. Opmerkelijk genoeg zijn er nauwelijks interventie onderzoeken gevonden die plaats hebben gevonden in de thuisomgeving. Wellicht is dit gerelateerd aan de onderwerpen in de onderzoeken, die in de thuisomgeving vooral betrekking hadden op het communiceren van ouders van culturele oriëntaties en gerelateerde onderwerpen. Studies met betrekking tot thema's zoals huiselijk geweld, waarin interventies wellicht meer gewenst zijn vanwege de waarden en normen die ouders eventueel communiceren, zijn niet gevonden. Er is daarentegen wel een aantal longitudinale onderzoeken in de thuisomgeving uitgevoerd. De steekproef omvang varieerde van 14 tot 2491 personen. Elf onderzoeken hadden een steekproefomvang < 100; acht een steekproef omvang tussen 100 en 250; de andere onderzoeken hadden een grotere steekproefomvang. In sommige onderzoeken werd alleen het aantal deelnemende scholen beschreven en niet het aantal personen.

Tabel 10: Type studie per opvoedingsomgeving. Studies die verschillende onderzoekstypen combineren zijn tussen haakjes geplaatst en tevens opgenomen bij het totaal van het meest pregnante onderzoekstype.

	Thuis	School	Leeftijd- genoten/ vrienden	Vereniging	Instelling	Totaal
1 kwalitatief onderzoek	2	6	4	1	0	13
2 eenmalige survey	9(2)	7(1)	9(1)	4	1	30
3 longitudinaal	5	3	1	1	2(1)	12
4 cultuurvergelijkend	4	0	1	0	0	5
5 retrospectief	1	0	0	1	0	2
6 interventie – exp.	0	2(2)	1	0	0	3
7 interventie – quasi-exp.	0	8	4(1)	1	5(1)	18
(8 totaal combinaties)	(2)	(3)	(2)	0	(2)	(9)
Totaal	21	26	20	8	8	83

Tabel 11: Type studie per beleidsdoel. Studies die verschillende onderzoekstypen combineren zijn tussen haakjes geplaatst en tevens opgenomen in het totaal van het meest pregnante onderzoekstype. In veel gevallen is bij deze studies ook sprake van kwalitatief onderzoek.

	Sociale veiligheid	Burgerschap	Beide	Totaal
1 kwalitatief onderzoek	8	3	0	11
2 eenmalige survey	11(2)	8(1)	1	20
3 longitudinaal	6	1(1)	2	9
4 cultuurvergelijkend	5	0	0	5
5 retrospectief	0	1	0	1
6 interventie – exp.	1	1(1)	0	2
7 interventie – quasi-exp.	11(2)	4(1)	0	15
(8 totaal combinaties)	(4)	(4)	0	(8)
Totaal	42	18	3	63

Verder is het type studie per beleidsdoel in kaart gebracht (Tabel 11). Survey-onderzoeken worden in beide gevallen relatief veel uitgevoerd. Survey-onderzoek is het makkelijkste en goedkoopste type onderzoek om uit te voeren, maar voor meer fundamenteel onderzoek volstrekt onvoldoende. Het beeld voor sociale veiligheid is duidelijk meer geschakeerd dan bij burgerschapsvorming. We zien dat bij sociale veiligheid verrassend veel kwalitatieve en interventie onderzoeken zijn uitgevoerd. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan cultuurvergelijkend onderzoek en longitudinaal onderzoek. Bevindingen op het gebied van sociale veiligheid zijn daarmee breder en wetenschappelijk “harder” dan bevindingen op het gebied van de burgerschapsvorming.

Tenslotte is gekeken of het type studie ook gerelateerd is aan leeftijd (Tabel 12). Door het beperkte aantal onderzoeken bij kinderen in de basisschoolleeftijd worden alleen de

gegevens met betrekking tot adolescenten in beschouwing genomen. Zoals blijkt uit tabel 12 komt interventieonderzoek vooral voor onder adolescenten.

Tabel 12: Type studie per leeftijdscategorie. Studies die verschillende onderzoekstypen combineren zijn tussen haakjes geplaatst en tevens opgenomen in het totaal van het meest pregnante onderzoekstype.

	0-4	5-11	12-14	15-17	18-20	21+	Tot
1 kwalitatief onderzoek	1	3	6	6	3	2	21
2 eenmalige survey	0	4	15(3)	17(3)	12(2)	3	51
3 longitudinaal	0	0	7(1)	7(1)	8(1)	5(1)	27
4 cultuurvergelijkend	0	0	4	5	2	0	11
5 retrospectief	0	0	0	0	0	0	0
6 interventie – exp.	0	2(1)	3(2)	0	1(1)	0	6
7 interventie – quasi-exp.	0	4(1)	11(1)	10(3)	7(2)	1	33
(8 totaal combinaties)	0	(2)	(7)	(7)	(6)	(1)	(23)
Totaal	1	13	46	45	33	11	149

De genoemde cultuurvergelijking beperkt zich in enkele gevallen tot groepen in Nederland afkomstig van verschillende culturen, maar in andere gevallen worden personen opgenomen van andere culturen die elders leven. Tabel 13 geeft een overzicht op welke wijze culturele achtergrond van de respondenten wordt bevraagd in onderzoek. Daaruit blijkt dat bij burgerschap leerlingen van minderheidsgroepen veel minder lijken te worden betrokken in onderzoek.

Tabel 13: Prevalentie van culturele achtergrond per beleidsdoel.

Beleidsdoel	Sociale veiligheid	Burgerschap	Beide	Totaal
Culturele achtergrond	N	N	N	
Nederlands	36	13	2	51
Surinaams	11	1	1	13
Marokkaans	19	2	1	22
Turks	16	3	1	20
Antilliaans	9	0	0	9
Overig	9	8	1	18
Niet gespecificeerd	23	12	1	36
Totaal	123	39	7	169

Onderzoeksvraag 4: In hoeverre zijn bepaalde manieren van communicatie typerend voor bepaalde waarden? Voor bepaalde doelgroepen?

In Tabel 14 wordt weergegeven hoe vaak een combinatie tussen socialisatieprocessen en waarden in studies voorkwam. Inzicht blijkt bij de onderzoekers favoriet te zijn. Vooral voor gewoontevorming is weinig aandacht. Misschien is dat mede te wijten aan de nadruk in de onderzoeken op de adolescentiefase, al lijkt dat te worden weersproken door de gegevens van Tabel 15 waaruit blijkt dat ook bij basisschoolkinderen gewoontevorming en ook imitatie weinig worden bestudeerd. In Tabel 54 worden de socialisatieprocessen per leeftijdscategorie weergegeven. Opvallend is dat vooral een beroep wordt gedaan op het inzicht van kinderen en jeugdigen, terwijl voor gewoontevorming bij basisschoolkinderen de aandacht achterblijft.

Tabel 14: Aantal gevallen waarin socialisatieprocessen per waarde werd onderzocht. Per studie kunnen meerdere processen zijn gevonden.

	Pres	Altr	Conf	Hedo	Macht	Veilig	Zelf	Stimu	Trad	Uni	Tot
1 habituatie	1	4	4	2	3	4	4	1	6	3	32
2 imitatie	1	11	7	2	4	4	5	0	5	4	43
3 identificatie	7	20	11	3	4	5	8	2	9	5	74
4 inzicht	6	26	21	2	7	8	13	0	8	14	105
Totaal	15	61	43	9	18	21	30	3	28	26	254

Tabel 15: Aantal gevallen waarin socialisatieprocessen per leeftijdscategorie werd onderzocht. Per studie kunnen meerdere processen zijn gevonden

	5-11	12-14	15-17	18-20	21+	Tot
1 habituatie	2	10	10	9	5	21 (12%)
2 imitatie	3	14	14	11	6	30 (17%)
3 identificatie	6	24	22	17	8	51 (30%)
4 inzicht	9	32	34	26	8	73 (41%)
Totaal	20	80	80	63	27	175

Tabel 16 geeft de communicatietypen weer die gerelateerd zijn aan de waarden die in de onderzoeken zijn bestudeerd. Klimaat blijkt het meest veelvuldig onderzochte communicatietype te zijn. Aansluitend volgen positief modelgedrag, oefening en gesprek. Klimaat komt ook veelvuldig voor bij de waarden die het meest vaak worden onderzocht: altruïsme, conformisme, zelfbepaling, traditie, universalisme en presteren. Bij positieve modellering zien we een soortgelijk patroon. Opvoedingsstijl wordt verhoudingsgewijs vaak onderzocht bij conformering en bij zelfbepaling. Discussie is kenmerkend voor universalisme en past bij burgerschapsvorming waar deze waarde veel onderzocht wordt.

Tabel 16: Aantal gevallen waarin communicatietypen per waarde werd onderzocht. Per studie kunnen meerdere typen zijn gevonden.

	Pres	Altr	Con	Hed	Mac	Veil	Zelf	Sti	Tra	Uni	Tot
1 Verzorging	1	5	3	3	3	0	4	1	5	1	26
2 Model pos	4	16	10	3	6	3	7	1	9	8	67
3 Model neg	0	6	5	3	5	3	5	1	8	5	41
4 Oefening	6	16	12	1	3	5	4	1	1	6	55
5 Gesprek	3	14	10	1	3	3	7	1	2	9	53
6 Discussie	2	3	3	1	0	0	3	1	0	8	21
7 Opvoedingsstijl	1	7	9	3	4	1	8	1	6	3	43
8 Leiderschap	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9 Klimaat	5	17	10	3	4	2	9	2	10	7	69
Totaal	22	84	62	18	28	17	47	9	41	47	375

Normen

Waarden en normen worden doorgaans in een adem genoemd. Toch wordt slechts in ongeveer één derde van de studies normen gerelateerd aan de beschreven waarden, laat staan onderzocht. Om toch een globaal, maar beperkt overzicht te geven van normen die aan waarden gerelateerd worden, is in de omschrijving hiervan geprobeerd zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke bronnen te blijven. De volgende bespreking is dan ook beperkt tot gegevens uit studies waarin normen expliciet worden beschreven.

Het merendeel van de studies waarin aan waarden normen worden gerelateerd, betreft het beleidsthema *Sociale veiligheid*. De waarden waar aan normen worden gekoppeld, lijken vooral veiligheid, conformisme, altruïsme en universalisme te betreffen. In deze studies worden normen beschreven in *verbodsvorm*, zoals ‘je mag niet...’ (o.a. Huygen, 2008) en in *gebodsvorm*, zoals ‘geloof in persoonlijke effectiviteit, zelfwaardering en uit je negatieve emoties adequaat’ (Gravesteyn e.a., 2004). Ook lijkt in de studies de overkoepelende norm ‘houd je aan de regels’ vooral benadrukt te worden (o.a. Boonstra, Kromontono & Nieborg, 2005).

In enkele studies waarin de school als opvoedingsomgeving geldt, worden normen geëxpliciteerd om mede het gedrag van leerkrachten richting te geven (Roede, Derriks, Ledoux & Ten Dam, 2007; Van der Mooren, 2006). Voorbeelden hiervan zijn ‘verantwoordelijkheid nemen en dragen door leerkrachten en leerlingen, zelfsturing door leerkrachten en leerlingen’, ‘de docent/opvoeder dient een kind regelmatig te bieden door middel van een gestructureerde dagindeling, passend bij de leeftijd van het kind en de

docent/opvoeder dient de ontwikkeling van een kind te stimuleren door verwachtingen en grenzen te stellen’.

In een klein aantal studies over het beleidsthema *Burgerschap* worden aan waarden normen gerelateerd. Het gaat hier onder andere om waarden als altruïsme, conformisme en universalisme, waarbij de normen worden geformuleerd als ‘kom voor je eigen mening op, luister naar anderen, help een ander en schaadt hem niet en denk na over rechtvaardigheid’. Voor conformisme en universalisme worden de volgende normen genoemd ‘neem het standpunt van de ander serieus, toon begrip voor de ander, neem een positieve houding aan tegenover verschillende mensen, pas je aan anderen aan’ (Roede, Derriks & Boogaard, 2008; Wisse & Kramsch, 2007; Schuitema, 2008).

3. Conclusies en aanbevelingen

In dit rapport zijn 54 empirische sociaal-wetenschappelijke dissertaties, rapporten of artikelen beoordeeld die expliciet of impliciet betrekking hebben op waarden en de beleidsdoelen *Sociale veiligheid* of *Burgerschap*. Enkele verslagen bestonden uit dissertaties en bevatten meerdere onderzoeken. Het aantal studies komt daardoor op 63. De onderzoeken werden beoordeeld op beleidsdoel, opvoedingsomgeving, waarde, wijze van communicatie, socialisatieproces, leeftijdsgroep en type studie.

Van de 63 geselecteerde onderzoeken hadden 42 (66,7%) betrekking op sociale veiligheid, 18 (28,5%) op burgerschap en 3 (4,7%) op beide. Een aantal afgeronde onderzoeken over burgerschapsvorming kwamen te laat beschikbaar om te worden beoordeeld. Een aantal lopende onderzoeken naar burgerschap kon niet in deze classificatie worden opgenomen omdat er geen gegevens voorhanden waren. Het aantal onderzoeken is tamelijk klein als we de periode van 10 jaar in ogenschouw nemen waarbinnen de onderzoeken zijn uitgevoerd. Hiervoor lijkt op de eerste plaats het begrip “waarde” verantwoordelijk te zijn en op de tweede plaats de communicatie, interactie of overdracht van waarden. Veel studies die expliciet gaan over het communiceren van waarden en normen zijn te rangschikken onder het thema gezondheid. Zo is er bijvoorbeeld relatief veel onderzoek gepubliceerd over socialisatie en attitudevorming door ouders en de relatie met middelengebruik van jongeren. Van de onderzoeken die op het gebied van sociale veiligheid en burgerschap zijn getraceerd, heeft slechts een klein percentage expliciet betrekking op waarden en normen. De beleidsdoelen met betrekking tot sociale veiligheid en burgerschap worden vanuit de pedagogiek en de psychologie voornamelijk onderzocht met behulp van andere wetenschappelijke begrippen

dan ‘waarden en normen’. Een voorbeeld. Het is wel duidelijk dat onderzoek naar jeugddelinquentie en de preventie daarvan binnen het kader valt van sociale veiligheid. Derhalve is jeugddelinquentie opgenomen als steekwoord in het onderzoek (Bijlage 1). Echter onderzoeken op het gebied van jeugddelinquentie noemen zelden of nooit de waarden die zijn onderzocht. Er wordt veelal gesproken van sociale competentie of van (deviante) sociale informatie verwerking. De veronderstelling die ten grondslag ligt aan tenminste een deel van het onderzoek naar deviante sociale informatieverwerking is nu juist dat het merendeel van de delinquente jongeren zich de conventionele waarden wèl in ieder geval ten dele eigen hebben gemaakt. Die waarden maken volgens een verklaring de deviante informatie verwerking noodzakelijk, daar anders het zelfbeeld van de delinquente jongere zou worden aangetast door het (afgewezen) antisociale gedrag. De deviante informatieverwerking wordt gemotiveerd door een zelfbeeld bepaald door conventionele waarden en normen. Eenmaal dat te hebben vastgesteld, blijkt er slechts weinig onderzoek naar de training, communicatie, etc. om de deviante informatie-verwerking te corrigeren. We concluderen dat het begrip “waarde” niet representatief is voor het empirische sociaal-wetenschappelijke onderzoek op de beide beleidsdoelen. Desalniettemin concluderen we ook dat door de ruimhartige hantering van het begrip waarde in deze literatuurstudie beide beleidsdoelen in voldoende mate onderzoeksmatig vertegenwoordigd zijn om er uitspraken over te kunnen doen.

De onderzoeken werden geclassificeerd naar een of meer opvoedingsomgevingen: thuis, school, leeftijdgenoten, vrienden, intieme relatie, vereniging, instelling en media. Het overgrote deel van de onderzoeken heeft betrekking op de omgeving thuis (21 studies), school (26) en/of leeftijdgenoten/vrienden (20). Minder aandacht kregen vereniging (8 studies) en instelling (8). Thuis, school en leeftijdgenoten krijgen traditioneel ook de meeste aandacht in de socialisatieliteratuur. Er is echter weinig of geen aandacht voor de media en voor intieme of romantische relaties. We concluderen dat hier sprake is van een blinde vlek. We bevelen aan deze opvoedingsomgevingen wel in onderzoek te betrekken. Kinderen en jongeren besteden veel tijd aan media en volgens sommige onderzoeken is er sprake van een substantiële invloed van de media op agressie (Bushman, 2009) en andere gedragingen (Ter Bogt, 2008). Intieme relaties kunnen een belangrijke socialiserende invloed uitoefenen zoals blijkt uit het gegeven dat het een factor is in het stopgedrag van delinquentie (Laub & Sampson, 2003).

Aanbeveling 1: De rol van intieme relaties en media m.b.t. sociale veiligheid en burgerschap verdient onderzoeksmatig aandacht.

Van de 63 onderzoeken had er slechts één onderzoek betrekking op de leeftijdsgroep 0-4 jaar; dertien hadden betrekking op de lagere school; en de overige werden uitgevoerd bij adolescenten en/of jong-volwassenen. Hier is sprake van een lacune wat betreft de vroege ontwikkeling, met name vanuit het oogpunt van sociale veiligheid van jonge kinderen. Nu kan deze lacune tevens voortkomen uit de onderzoeksstrategie, want al het onderzoek in het kader van de hechtingstheorie is hier zeker relevant maar is niet zichtbaar geworden door de gehanteerde zoekmethode. Mag het onderzoek van de zuigelingen en baby's buiten schot blijven, dan zou men toch wensen dat er veel meer studies beschikbaar zijn naar de waardencommunicatie met twee- en driejarigen. Volgens de domeintheorie leert het kind al op zeer jonge leeftijd het onderscheid in verschillende typen van normovertredingen (Tisak, Tisak & Goldstein, 2006). Onderzoekers als Judy Dunn (2006) hebben de communicatie tussen opvoeder en kind geanalyseerd. We hebben nagenoeg niets terug gevonden van dergelijk onderzoek in Nederland.

Kindermishandeling en -misbruik vormen tevens een risicofactor in de verdere ontwikkeling van het kind. Longitudinaal onderzoek heeft uitgewezen dat er ontwikkelingspaden zijn van pro- en antisociaal gedrag (LaCourse, Nagin, Vitaro, Claes, & Tremblay, 2003; Moffit, Caspi, Dickson, Silva & Stanton, 1996). Voor preventie van antisociaal gedrag zijn interventies op vroegere leeftijd succesvoller dan op latere leeftijd.

Aanbeveling 2: In het kader van met name sociale veiligheid is het wenselijk dat meer aandacht besteed wordt aan de (impliciete) waardencommunicatie bij (zeer) jonge kinderen (0-4 jaar).

De eerste onderzoeksvraag betrof de waarden, communicatievormen en socialisatieprocessen die bestudeerd zijn bij in verschillende opvoedingsomgevingen bij verschillende leeftijdsgroepen. De waarden werden geclassificeerd naar de 10 waarden in het model van Schwartz: prestatie, altruïsme, conformisme, hedonisme, macht, veiligheid, zelfbepaling, stimulatie, traditie, universalisme. Alle waarden die door Schwartz worden onderscheiden zijn gevonden in de geselecteerde onderzoeken. De meest onderzochte waarden waren altruïsme, conformisme, zelfbepaling en universalisme. De minst onderzochte waarden waren hedonisme en stimulatie. Onduidelijk is waarom deze waarden juist meer of minder werden onderzocht. Hier is sprake van een lacune in het onderzoek. We vinden het wenselijk deze waarden wel in het onderzoek te betrekken om voor de hand liggende redenen: a) waarden op zich hebben niet zoveel betekenis voor gedrag; belangrijker is de relatieve positie die ze innemen in de waardenhiërarchie van een individu; b) de niet-onderzochte waarden hebben

alles te maken met de genoemde beleidsdoelen; sociale veiligheid maar ook burgerschap kan worden bedreigd door een (absolute) prioritering van hedonisme. Uit onderzoek naar antisociaal gedrag komt egocentrische vooringenomenheid waarin het onmiddellijke eigenbelang voorop staat als belangrijke voorspeller naar voren.

Internationaal gezien is een van de belangrijkste theoretici op dit gebied Blasi (1993; Lapsley & Narvaez, 2004). Bij Blasi wordt de morele identiteit bepaald door het relatieve belang dat morele waarden innemen in de zelfdefiniëring van de persoon. Personen die morele waarden centraal stellen in hun morele identiteit tonen vaker voorbeeldig sociaal gedrag en minder antisociaal gedrag. Het centraal stellen van morele waarden gaat ten koste van andere, niet-morele waarden, zoals gezelligheid, schoonheid, sportiviteit, enz. (Arnold, 1994). Evidentie hiervoor is te vinden in onderzoek naar voorbeeldgedrag van volwassenen (Colby & Damon, 1994) en adolescenten (Barriga et al., 2001; Brugman, 2008).

Aanbeveling 3: De waarden hedonisme en stimulatie verdienen meer onderzoeksmatige aandacht in het kader van sociale veiligheid en burgerschap. Daarbij moet de relatieve plaats zichtbaar worden van waarden in de zelfbepaling.

De communicatievormen en socialisatieprocessen kwamen in de belangrijkste opvoedingsomgevingen (thuis, school, leeftijdgenoten/vrienden) aan bod. Wel is sprake van soms een wat eenzijdige aandacht. Wat de communicatievormen betreft komt verzorging of kwaliteit van zorg niet of nauwelijks naar voren. Dat heeft wellicht te maken met het ontbreken van studies in de jongste leeftijdsgroep. Niet uitgesloten kan worden dat er sprake is van een zekere vertekening in de geselecteerde studies. Verder zijn er geen studies naar de vaardigheden die kinderen oefenen in de thuisomgeving. Men kan hierbij denken aan allerlei sociale en praktische vaardigheden (bijv. agressieregulatie, helpen, samenwerken) die kinderen (moeten) leren om adequaat te functioneren in de samenleving. Hier lijkt ons sprake van een belangrijke lacune. Internationaal gezien denken we aan onderzoek van bijvoorbeeld Goodnow (1988) en Grusec (2006).

Aanbeveling 4: Onderzoek naar vaardigheden die kinderen en jeugdigen thuis (kunnen, moeten) oefenen dient te worden gestimuleerd. Het gaat daarbij niet alleen om vaardigheden die betrekking hebben op agressieregulatie en dus van belang zijn voor sociale veiligheid, maar nadrukkelijk ook om vaardigheden de eigen mening te verwoorden, fatsoensnormen in de alledaagse omgang, hulp te bieden, deelname in sociale relaties in het gezin, enz. Er is eigenlijk weinig zicht op de gewoonten die kinderen zich aanleren in gezinsverband en de rollen die zij daarbij op zich nemen. Deze vaardigheden zijn evenzeer van belang voor

burgerschapsvorming. Daarbij kan betrokken worden op welke wijze de school hierop aansluit.

Altruïsme en conformisme vinden we verhoudingsgewijs in alle opvoedingsomgevingen als frequent onderzochte waarden terug. Onderzoek op scholen laat daarnaast ook een nadruk op universalisme zien. In de thuisomgeving vind vooral onderzoek naar sociale veiligheid plaats, onderzoek naar burgerschapsvorming thuis komt minder vaak voor. In onderzoeken op school zijn beide beleidsdoelen relatief gezien goed in evenwicht.

De tweede onderzoeksvraag betrof in hoeverre waarden, communicatievormen, socialisatieprocessen en leeftijdsgroepen kenmerkend zijn voor studies op de beleidsdoelen *Sociale veiligheid* en *Burgerschap*.

Het aantal studies naar *Sociale veiligheid* was groter dan naar *Burgerschap* en derhalve kunnen de verschillende onderzochte aspecten bij het eerste beleidsdoel wat beter naar voren komen dan bij het tweede. We vinden in de studies op de beide beleidsdoelen naast overeenkomsten begrijpelijke accentverschillen. Zo ligt het voor de hand dat conformering meer bestudeerd is bij *Sociale veiligheid* en presteren bij *Burgerschap*. Immers, conformering benadrukt inpassing van het individu in de maatschappelijke orde, presteren benadrukt zich onderscheiden binnen de kaders van een maatschappelijke orde. Begrijpelijk, want min of meer voortvloeiend uit de aard van het onderwerp, lijkt ons ook dat bij *Sociale veiligheid* meer aandacht bestaat voor negatieve modellering en opvoedingsstijl dan bij *Burgerschap*. Opvallend is dat bij *Burgerschap* geen aandacht besteed wordt aan habituatie. Dit sluit min of meer aan bij de geringe aandacht voor gewoontevorming in de geselecteerde studies en de geringe aandacht voor oefenen van vaardigheden thuis. We denken dat aanbeveling 4 deze lacune voldoende dekt.

De derde onderzoeksvraag had betrekking op de typen onderzoeken in de verschillende opvoedingsomgevingen en of er bepaalde type studies kenmerkend zijn voor de beleidsdoelen *Sociale veiligheid* en *Burgerschap*.

Opvallend was hier dat interventie onderzoeken bijna uitsluitend zijn uitgevoerd in de context van de school en de instelling. We zouden hier een opmerking kunnen plaatsen bij aanbeveling 4, in de zin dat bij het onderzoek naar vaardigheden thuis ook interventie onderzoek bedoeld wordt. Beide beleidsdoelen worden gedomineerd door survey-onderzoek. Dit type onderzoek mag geschikt zijn om allerlei trends vast te stellen, de verdere

ontwikkeling van het vakgebied is er niet mee gediend. Op het gebied van de burgerschapsvorming wordt verhoudingsgewijs te weinig aandacht besteed aan cultuurvergelijkend en longitudinaal onderzoek. Dat is merkwaardig, ten eerste omdat burgerschap in verschillende culturen verschillend kan worden geïnterpreteerd. In dit verband willen we ook wijzen op de denominatie van een school. Het is in de tweede plaats merkwaardig omdat men zou verwachten dat er een aanbod is van stimuleringsprogramma's of interventiestrategieën die op hun effecten zijn onderzocht. Verder zou men verwachten dat vanuit het perspectief van waarden meer bekend zou zijn over het effect van denominatie van de school. Tenslotte blijft onderbelicht in welke mate waarden en normen nu gemeenschappelijk worden gedeeld. Er zijn bepaalde operationalisaties van klimaat waarbij het delen van waarden en normen wordt vastgesteld (Brugman & Stams, 2005), maar deze gemeenschappelijkheid wordt zelden expliciet gemeld (vgl. Roest, 2009). Een en ander kan samenkomen in longitudinaal onderzoek waarin de vraag wordt gesteld hoe nu bepaalde waarden als centraal of kenmerkend door een persoon voor zichzelf worden beschouwd. Deze vraag stelden we in het begin van dit rapport, maar helaas zijn we in het beantwoorden van die vraag weinig opgeschoten. Men zou vanuit dat perspectief verwachten dat er onderzoek is verricht (ook in Nederland) naar hoe het proces verloopt waardoor een jongere bijvoorbeeld een democratische gezindheid als kenmerkend voor zichzelf beschouwt. Onderzoek met een dergelijk voor de hand liggende vraagstelling hebben wij niet gevonden.

Theoretisch gesproken zien we het model van Blasi (2004 a,b; Arnold, 1993) voor dergelijk onderzoek als het meest vernieuwend en uitdagend (Brugman, 2008). In dat model wordt niet alleen aandacht geschonken aan de multidimensionaliteit van waarden van individuen en de verhouding van waarden ten opzichte van elkaar (zoals in het model van Schwartz), maar ook aan de multimodaliteit van de betrekkingen die het individu onderhoudt ten opzichte van deze waarden. Als onze intuïtie juist is, onderscheiden adolescenten zich in veel opzichten juist in dat betrekkingaspect van volwassenen. Relativering van de inhoud van waarden moet onderscheiden worden van relativering van het betrekkingaspect.

De combinatie van Blasi's model met de dynamische en interactieve processen en factoren die naar voren komen in de dialectische, contextualistische opvatting van Kuczynski en Navara (2006) lijkt ons veelbelovend voor vervolgonderzoek bij (pré-)adolescenten.

Aanbeveling 5: Op beide beleidsdoelen, maar in het bijzonder op *Burgerschap*, dient meer aandacht te worden besteed aan longitudinaal onderzoek al dan niet gecombineerd met interventie onderzoek.

Aanbeveling 6: Denominatie van de school en de culturele achtergrond van de leerling populatie dient uitdrukkelijker te worden betrokken in het onderzoek naar waardencommunicatie, zowel als het gaat om onderzoek op het gebied van *Sociale veiligheid* als op *Burgerschap*. Daarbij moet ook aandacht worden besteed aan de vraag in hoeverre waarden en normen nu door betrokkenen als gemeenschappelijk worden ervaren.

De vierde en laatste onderzoeksvraag betrof in hoeverre bepaalde manieren van communicatie typerend zijn voor bepaalde waarden en voor bepaalde doelgroepen.

Waarden worden op meerdere manieren gecommuniceerd en elke wijze van communicatie spreekt een proces aan om de waarde zich eigen te laten maken. Oefenen hoort bij habituatie, zoals instructie bij kennis en inzicht past. Een belangrijk vraagstuk lijkt te zijn op welke leeftijd – of algemener bij welke verandering van sociale status – een switch in type communicatie en het daarbij behorende proces zich voordoet en welke waarden daarbij in het geding zijn. Als het verwachtingspatroon van de sociale omgeving verandert conform de nieuwe status van het individu, zal ook de communicatie van waarden veranderen en (de status van) de interactiepartners. Daaraan toegevoegd ... onder welke condities en bij welke individuen die transitie soepel dan wel problematisch verloopt en wat dan de gevolgen zijn. Een veel grondiger inzicht in het beschikbare materiaal is vereist om op dit moment ook maar een begin van een antwoord op deze vraag te kunnen formuleren.

Naast de lacunes en beperkingen die zijn aangetroffen in de beoordeelde studies is er de vraag naar de lacunes en beperkingen van dit onderzoek. In bovenstaande hebben we al gezegd dat de selectie van studies bemoeilijkt werd omdat zelden gesproken werd van waarden en van waardencommunicatie of overeenkomstige termen. De beoordeling werd door verschillende personen geverifieerd en soms alsnog verwijderd. Verder kwam de selectie onder grote tijdsdruk tot stand. Nog afgezien van het feit dat sommige relevante onderzoeken niet zijn gevonden (naar inmiddels duidelijk is geworden), bleek in enkele gevallen rapporten niet meer beschikbaar of verliep de toezending te traag. Juist omdat het in veel gevallen interpretatie met zich mee brengt of een studie waardencommunicatie betrof, kan de tijdsdruk hebben geleid tot een ongewenste bias in de selectie. Er zijn enkele problemen aangetroffen in de classificatie van de studies (Bijlage 3). Het zou wenselijk zijn bij het ontbreken van (voldoende) overeenstemming, met name bij beleidsdoelen, een herbeoordeling plaats te laten vinden. Tenslotte wijzen we er op dat er geen tweelingonderzoek is aangetroffen in Nederland dat het mogelijk maakt een schatting te geven van erfelijke aanleg en van gedeelde en unieke

omgevingsinvloeden. Er is een erfelijke aanleg die in de communicatie een rol speelt. Op het gebied van antisociaal gedrag, sociabiliteit en sociale verantwoordelijkheid is in elders uitgevoerd onderzoek een aanzienlijke genetische aanleg vastgesteld, terwijl substantiële gemeenschappelijke omgevingseffecten die vooral worden geassocieerd met opvoeding zijn vastgesteld voor autonomie, sociabiliteit, en – zij het in mindere mate – antisociaal gedrag (Bouchard & Loehlin 2001; Pike, 2002). Het zou een misverstand zijn als de lezer zou denken dat wij van mening zijn dat de wijze waarop en de mate waarin kinderen en jeugdigen zich waarden en normen eigen maken volledig afhankelijk is van de sociale omgeving en de cultuur waarin ze opgroeien. Onze voorkeur voor het begrip communicatie boven overdracht wijst op de tweezijdigheid van interactie. De selectie van situaties, vrienden, leeftijdgenoten en allerlei persoonlijke voorkeuren wordt mede door erfelijk overgedragen materiaal meer of minder bevorderd.

Noot

Het wetenschappelijk onderzoek naar de ontwikkeling van waarden bij kinderen en jeugdigen in de twintigste eeuw laat een ont koppeling zien van autoriteit en de ontwikkeling van moreel besef (Laupa, 1991; Laupa, Turiel & Cowan, 1995). Sociologen als Durkheim (1973) beschouwden het stelsel van waarden van een samenleving als een betrekkelijk statisch geheel dat van generatie op generatie werd overgedragen. In die overdracht speelden bepaalde instituties een bijzondere rol, niet alleen het gezin en de familie (thuis), maar vooral het onderwijs. Het onderwijs zou er volgens Durkheim in moeten slagen de opgroeiende generatie te kneden als deelnemers in de natiestaat, die bereid waren het voortbestaan ervan met hun leven te verdedigen. Onderwijsgevendens werden beschouwd als dienaren van de staat die waren bekleed met het gezag de waarden en normen over te dragen op de nieuwe generatie.

Piaget (1932), de grondlegger van de bestudering van de ontwikkeling van het denken van kinderen en jeugdigen, wees er op dat er sprake was van een ontwikkeling in de constructie van waarden en normen. Het kind was geen gemankeerde volwassene, die meer of minder gebrekkig het waardenstelsel van de volwassene reproduceerde, maar diende in zijn denken serieus te worden genomen, ook in zijn denken over de sociale wereld. Sommigen zien hierin de invloed van Rousseau terug. Vanuit het gezichtspunt van de ontwikkeling moet het stelsel van waarden en normen worden beschouwd als dynamisch in plaats van statisch. Er is volgens Piaget niet sprake van één maar van meerdere structuren die elkaar in de ontwikkeling opvolgen (genetisch structuralisme). Aan deze structuren lag een bepaalde sociale verhouding ten grondslag. Piaget zag in de sociale verhoudingen een ontwikkeling van de ouder-kind relatie naar de kind-kind relatie. De eerste relatie is eenzijdig, de laatste wederkerig en wederzijds. Na een fase van amoraliteit waarin het kind nog geen besef heeft van goed en kwaad, volgt een fase van heteronome moraliteit waarin het kind zich oriënteert op de waarden van de opvoeder (ouder of verzorger). Het kind staat onder vreemde (heteronome) wet, die wordt bepaald door de autoriteit. De fase van heteronome moraliteit wordt gevolgd door die van de autonome moraliteit. Terwijl gehoorzaamheid de bron is van de heteronome moraliteit, is samenwerking tussen gelijken (leeftijdgenoten) de bron van de autonome moraliteit. Dientengevolge zullen de stelsels van waarden van beide fasen aanzienlijk van elkaar verschillen.

In het denken over de ontwikkeling van waarden en van een moraal werden relaties gelegd met antropologisch onderzoek. Zo werd verondersteld dat de kinderlijke ontwikkeling (epigenese) een versnelde ontwikkeling weergaf van de menselijke ontwikkeling (fylogense). In de ontwikkeling van het kind kon men de ontwikkeling aflezen die de voorouders hadden aangelegd (recapitulatie theorie). Tevens werd een relatie gelegd naar de waarden en normen van de zogenaamde primitieve volkeren. De gedachte was wijdverbreid dat het kinderlijke denken en het denken van volwassenen van de primitieve volkeren met elkaar overeenkwamen.

De ontwikkeling van het morele denken werd in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw opnieuw op de kaart gezet door Lawrence Kohlberg (1981, 1984). Zijn belangrijkste inspirator was Piaget, maar hij breidde het onderzoek uit naar de levensloop. Zijn model van vijf of meer stadia in het moreel redeneren werd diverse malen herzien. Een belangrijke implicatie die Kohlberg aan zijn onderzoek verbond was dat er niet gesproken kan worden van waarden relativisme. Morele stelsels zijn niet alle even adequaat. De moraal van het nazisme is in zijn theorie

een mengsel van stadium 1 en 2 in het moreel denken, terwijl de moraal van de universele rechten van de mens die van stadium 6 is. Evenals bij Piaget in zijn logisch denken is er in het moreel denken sprake van een eindpunt in de ontwikkeling. In Kohlberg's visie heeft het onderwijs de plicht de grondslag van de samenleving waarin de rechten van het individu centraal staan aan de nieuwe generaties door te geven. Hier knoopt hij aan bij de opvattingen van Durkheim, maar in plaats van de gezagsrelatie die Durkheim centraal stelt in de leraar-leerling relatie, ziet Kohlberg veeleer de school als een rechtvaardige gemeenschap waarin de leerlingen worden gestimuleerd de basiswaarden van de democratie zich in de alledaagse omgang eigen te maken. Met het begrip 'rechtvaardige gemeenschap' wordt niet alleen de ontwikkeling van het begrip rechtvaardigheid geïncludeerd, maar ook de mate waarin waarden en normen door de deelnemers van die gemeenschap worden gedeeld. Onderzoek naar moreel klimaat op scholen in Nederland laat onder meer zien dat (a) de perceptie van het moreel klimaat op school een krachtige voorspeller is van antisociaal gedrag van jongeren, (b) het moreel klimaat op scholen gerelateerd is aan opleidingsniveau van scholen en aan de individuele morele ontwikkeling van scholieren, en (c) er grote verschillen zijn in moreel klimaat tussen scholen met een gelijk opleidingsniveau (Brugman & Stams, 2005).

Kohlberg volgt Piaget in de opvatting dat er tijdens de ontwikkeling sprake is van een ontvlechting van autoriteit en moraal. Oorspronkelijk meende hij dat een zelfstandige oriëntatie op waarden kenmerkend is voor een volwassen moraliteit, maar gegevens wezen uit dat die slechts door een kleine minderheid van de volwassenen werd gerealiseerd. In zijn latere werk keerde het Piagetiaanse onderscheid van heteronomie en autonomie terug als moreel type dat op verschillende stadia (vanaf stadium 3) voorkomt. Een verwante formulering is te vinden bij Gibbs (2003) die spreekt van een volwassen moraliteit vanaf stadium 3. Dit stadium wordt in de adolescentie bereikt door het overgrote merendeel van de adolescenten.

Door een groot aantal onderzoekers is de relatie tussen autoriteit en ontwikkeling van moreel besef geherformuleerd en afgezwakt in de loop van de twintigste eeuw. In de recente domein theorie van Turiel, Smetana, Nucci en anderen is de ontkoppeling tussen moraal en autoriteit voltooid (Turiel, 1983). Deze theorie maakt een onderscheid tussen het morele, conventionele en persoonlijke domein. Kinderen kunnen al op jonge leeftijd (rond 3 jaar) een onderscheid maken tussen overtredingen op het morele en het conventionele domein. Overtredingen op het conventionele domein zijn gebonden aan regels en autoriteiten, overtredingen op het morele domein niet. Het domein onderscheid is in een groot aantal culturen terug gevonden, ook bij kinderen die in een streng religieuze traditie worden opgevoed. Daarnaast is het belangrijk op te merken dat ook het persoonlijke domein terug gevonden wordt in alle culturen. Wat verschilt is de interpretatie en symbolisering van gedrag als behorende tot een specifiek domein.

Referenties

- Arnold, M. L. (1993). *The place of morality in the adolescent self*. Unpublished Dissertation.
- Barriga, A.Q., Morrison, E.M., Liau, A.K., & Gibbs, J.C. (2001). Moral cognition: explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532-562.
- Bergman, R. (2004). Identity as motivation: Toward a theory of the moral self. In: D.K. Lapsley & D. Narvaez (2004). *Moral development, self, and identity* (pp. 21-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: some implications for moral functioning. In G.G. Noam & T.E. Wren (Eds.), *The Moral Self* (pp. 99-122). Cambridge, MA: MIT.
- Blasi, A. (2004a). Moral Functioning: Moral Understanding and Personality. In D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 335-348). Mahwah, New Jersey, US: Erlbaum.
- Blasi, A. (2004b). *Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self*. Mahwah, NJ, US: Erlbaum.
- Bogt, T. ter (2008). *Whazz up? Oratie*. Universiteit Utrecht.
- Boonstra, N., Kromontono, E., & Nieborg, S. (2005). *Als een vis in het water. Evaluatie van het jongerentoezichtteam in het De Mirandabad*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Bouchard, T.J. & Loehlin, J.C. (2001). Genes, evolution, and personality. *Behavior Genetics*, 31, 243- 273.
- Brugman, D. (2008). *Three Perspectives on the Moral Self: Moral Self Complexity, Moral Self Relevance, and Moral Self Esteem*. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioural Development, Wuerzburg, July
- Brugman, D. & Stams, G.J. (2005). Schoolklimaat: Morele opvoeding in het voortgezet onderwijs. In Van IJzendoorn, M.H. & Frankrijker, H. de (red.), *Pedagogiek in beeld* (pp.399-410). Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum. Herziene uitgave.
- Bushman, B.J. (2009). Do violent media numb our conscience? In: W. Koops et al. (Eds.), *The Structure and Development of Conscience*. Psychology press. (In press).
- CBS (2008). *Veiligheidsmonitor 2008*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: the Free Press.

- Dekker, B. & Krooneman, P. (2008). *Leerlingbemiddeling in het basis- en voortgezet onderwijs*. Eindrapport. Regioplan Beleidsonderzoek.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. In: M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 331-350). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Durkheim, E. (1973). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York: The Free press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Cambridge: Blackwell.
- Gibbs, J. (2003). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Goodnow, J.J. (1988). Children's household work: Its nature and functions. *Psychological Bulletin*, 103, 5-26.
- Gravesteyn, C., Diekstra, R.F.W., Wilde, E.J. de, & Koren, E. (2004). Effecten van 'levensvaardigheden'. Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten. *Kind en Adolescent*, 25, 277-290.
- Grusec, J.E. (2006). The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective. In: M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 243-265). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hardy, S.A. & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48, 232-256.
- Hooghiemstra, E., Smets, J. & Den Hartog, J. (2008). *Onderzoeksinventarisatie Jeugd en Gezin*. PON, Instituut voor advies, onderzoek en ontwikkeling in Noord-Brabant.
- Huyghen, A. M. (2007). *Grensverleggend: Onderzoek naar een leerlingpopulatie van cluster 4 en evaluatie van de training omgaan met sociale grenzen*. Groningen: Graduate School Behavioral and Cognitive Neurosciences.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development: Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: Vol. 2. The Psychology of Moral Development*. New York: Harper & Row.
- Kuczynski, L. & Navara, G. S. (2006). Sources of innovation and change in socialization, internalization and acculturation. In: M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 299-327). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Lacourse, E., Nagin, D., Vitaro, F., Claes, M., & Tremblay, R.E. (2003). Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviours during adolescence. *Development and Psychopathology*, *15*, 183-197.
- Lapsey, D.K. & Narvaez D. (Eds.) (2004), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 335-348). Mahwah, New Jersey, US: Erlbaum.
- Laub, J.H. & Sampson, R.J. (2003). *Shared beginning, divergent lives. Delinquent boys to age 70*. Cambridge: Harvard University Press.
- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: adult status, knowledge, and social position. *Developmental Psychology*, *27*(2), 321-329.
- Laupa, M., Turiel, E., & Cowan, P.A. (1995). Obedience to authority in children and adults. In: M. Killen & D.A. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: developmental perspectives* (pp. 131-165). Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P., & Stanton, W. (1996). Childhood onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: natural histories from ages 3 to 18. *Development and Psychopathology*, *8*, 399-424.
- Mooren, F.C.T. van der (2006). *Opvoeding op school en in het gezin. Onderzoek naar de samenhang tussen opvoeding en de houding van jongeren ten opzichte van sociale grenzen*. Proefschrift, Groningen: RUG.
- Muris, P., Meesters, C., Vincken, M., & Eijkelenboom, A. (2005). Reducing children's aggressive and oppositional behaviors in the schools: Preliminary results on the effectiveness of a social-cognitive group intervention program. *Child and Family Behavior Therapy*, *27*, 17-32.
- Nagin, D.S. & Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, *70*, 1181-1196.
- Nas, C. N. (2005). *Equipping delinquent male adolescents to think pro-socially*. Utrecht: UU, Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Harcourt, Brace & C.
- Pike, A. (2002). Behavioral genetics, shared and nonshared environment. In: P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 27-43). Oxford: Blackwell 2002.
- Roede, E., Derriks, M., Ledoux, G. & Dam, G. ten (2007). *De effecten van het C&SCO-traject (2001-2005)*. SCO-rapport 766. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

- Roede, E., Derriks, M., & Boogaard, M. (2008). *Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs. Eindrapport (2008)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm instituut, UvA.
- Roest, A.M.C. (2009). *Value Similarities and Transmission among Family Members*. Proefschrift, Nijmegen: RU.
- Schuitema, J. A. (2008). *Talking about values: A dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes*. Amsterdam: Graduate School of Teaching and Learning, University of Amsterdam.
- Schuitema, J.A., Veugelers, W.M.M.H., Rijlaarsdam, G.C.W., & Dam, G.T.M. ten (2007). Twee ontwerpen voor waardevormend geschiedenisonderwijs: een effectstudie. *Pedagogische Studiën*, 84, 100-116.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory . *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Tisak, M.S., Tisak, J., & Goldstein, S.E. (2006). Aggression, delinquency, and morality: a social-cognitive perspective. In: M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 611-629). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Underwood, M.K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: aggression among girls and boys. In: P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 533-548). Oxford: Blackwell 2002.
- Valk, I., van der, Spruit, E., Goede, M., de, Larsen, H. & Meeus, W. (2008). Family traditionalism and family structure: Attitudes and intergenerational transmission of parents and adolescents. *European Psychologist*, 13, 83-95.
- Vriens, L. (1998). Het gezin als oefenplek voor democratie. *Tijdschrift voor Vredesopvoeding*, 13, 3-8.
- WRR (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wisse, E. & Kramsch, O. (2007). *“It’s showtime.” Onderzoek naar de rol van betekenisgeving in thai/kickboksen en de invloed hiervan op de integratie van allochtone jongeren.* ‘s-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut.

Bijlage 1

Verantwoording

Voor het zoeken naar relevante literatuur zijn zoektermen opgesteld voor de waardedomeinen *Sociale veiligheid* en *Burgerschap*.

Zoektermen gerelateerd aan Sociale veiligheid waren: geweld (huiselijk geweld; partner geweld); (kinder)mishandeling; seksueel misbruik; prosociaal gedrag; pesten; antisociaal gedrag; jeugddelinquentie; sociale vaardigheden; conflicthantering; hangjongeren; buurtvaders; sociaal/moreel klimaat (gezinsklimaat; schoolklimaat); opvoedingsprogramma; preventie- en interventieprogramma; agressieregulatie; loverboys; discriminatie.

Zoektermen gerelateerd aan Burgerschap waren: vrijwilligerswerk; sociale integratie (+jeugd); jeugdparticipatie; maatschappelijke stage; Bureau Halt; burgerschapseducatie; leerlingeninspraak; sociale/maatschappelijk betrokkenheid; burgerschapsvorming; intercultureel onderwijs; milieu educatie; vredeseducatie; leerlingbemiddeling.

Aan de hand van deze zoektermen is in de Nederlandse Onderzoeksdatabank (NOD) van de KNAW geïnventariseerd welke onderzoekers, onderzoeksprojecten en organisaties zich in Nederland in het bijzonder richten of hebben gericht op waarden (of gerelateerde gebieden).

Ter aanvulling is gebruikt gemaakt van het overzicht van onderzoeksprogramma's in de *Onderzoeksinventarisatie Jeugd en Gezin* (Hooghiemstra, Smets, Den Hartog, 2008). De verkregen overzichten zijn gescreend op relevantie. Vervolgens zijn via *Metis* en databases als *Psycinfo* en *ERIC* relevante publicaties van onderzoekers geselecteerd en verkregen. Publicaties van organisaties en/of onderzoeksinstellingen zijn indien mogelijk gescreend en geselecteerd op relevantie. Sommige onderzoekers en onderzoeksinstellingen zijn telefonisch of schriftelijk benaderd om nadere informatie te verstrekken, of zo nodig gevraagd manuscripten toe te zenden. Ten slotte is aan de hand van literatuurlijsten van relevante artikelen literatuur geselecteerd.

Het opnemen of uitsluiten van verkregen literatuur in het literatuuronderzoek gebeurde op basis van een aantal criteria. Als een publicatie aan deze criteria voldeed, werd deze opgenomen in deze studie. Voor de selectiecriteria gold dat 1) het onderzoek in Nederland heeft plaatsgevonden in 1998 of later; 2) het onderzoek een empirische studie betrof (louter theoretische of analytische studies werden niet opgenomen); 3) het onderzoek betrekking had op een opvoedingsomgeving van kinderen en/of jeugdigen; 4) het onderzoek gerubriceerd kon

worden onder één van de steekwoorden behorende bij *Sociale veiligheid* of *Burgerschap* en 5) het onderzoek betrekking had op waarden, dat wil zeggen het verwees a) expliciet of b) impliciet naar het begrip waarde of norm. Als het begrip waarde niet expliciet in het onderzoek werd genoemd, dienden de vijf algemene kenmerken van een waarde van Schwartz en Bilsky (1987) als leidraad ter beoordeling of een in een onderzoek genoemd begrip een waarde betrof. Deze algemene kenmerken van waarden zijn: dat waarden (a) ideeën of opvattingen zijn, (b) over wenselijke situaties of gedrag, (c) die specifieke situaties overstijgen, (d) die richting geven aan selectie en evaluatie van gedrag of situaties en (e) zijn te ordenen naar belangrijkheid.

Vervolgens is de literatuur gelezen door vier beoordelaars. In dit stadium zijn nog enkele studies uit de selectie verwijderd, omdat bleek dat de inhoud bij nader inzien niet aan de hierboven beschreven criteria voldeed. Daarna is de relevante literatuur geclassificeerd aan de hand van een vooraf opgesteld classificatieformulier (zie bijlage 2). De punten waarop een studie beoordeeld en geclassificeerd moest worden volgens het classificatieformulier, waren niet altijd expliciet terug te vinden in de gelezen literatuur. Er is daarom geprobeerd op basis van de oorspronkelijke tekst af te leiden hoe de literatuur het beste geclassificeerd kon worden. Vanwege de invloed van de eigen interpretatie van de beoordelaars in het classificeren, zijn 15 van de 63 opgenomen studies gemeenschappelijk beoordeeld, met als doel de onderlinge overeenstemming vast te stellen (zie bijlage 4).

Bijlage 2

Classificatieformulier

Classificatieformulier

In de *Toelichting* kun je alles opnemen dat je van belang vindt te vermelden, denk aan:

- 1) een rationale of argumentatie voor je keuze als die niet zonder meer vanzelfsprekend was;
- 2) wat je onduidelijk vond in de beantwoording van de vraag en waarom;
- 3) een nadere aanduiding of omschrijving van wat wordt bedoeld in het concrete geval;
- 4) niet te classificeren inhoud die wel als antwoord bij de vraag passen.

1. Referentie artikel:

.....

2. Aard van de publicatie:

- a) Artikel
- b) Rapport
- c) Boek
- d) Proefschrift
- e) Anders, nl.

3. Wat is de aard van opvoedingsomgeving?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- a) thuis (gezin/familie)
- b) school
- c) leeftijdgenoten
- d) vrienden
- e) intieme relatie
- f) vereniging
- g) instelling
- h) media

Toelichting:

4. Om welk beleidsdoel gaat het?

- a) sociale veiligheid
- b) steentje bijdragen

Toelichting:

5. Wat is de inhoud van de waarden?

(er kunnen meerdere waarden worden aangekruist)

- k) **Prestatie** (o.a. succes, competent, ambitieus, intelligent, invloedrijk, zelfrespect)

- l) **Altruïsme** (behulpzaam, vergevingsgezind, loyaal, eerlijk, verantwoordelijk)
- m) **Conformisme** (beleefdheid, gehoorzaamheid, zelfdiscipline)
- n) **Hedonisme** (plezier, genieten van het leven)
- o) **Macht** (sociale macht, rijkdom, autoriteit, een goede reputatie, sociale erkenning)
- p) **Veiligheid** (zekerheid voor het gezin, nationale veiligheid, hygiëne, sociale orde, gezondheid)
- q) **Zelfbepaling** (creativiteit, vrijheid, zelf je doelen bepalen)
- r) **Stimulatie** (opwindend leven, uitdaging)
- s) **Traditie** (respect voor tradities, toewijding, bescheidenheid)
- t) **Universalisme** (wijsheid, gelijkheid, sociale rechtvaardigheid, innerlijke harmonie, wereld in vrede, milieubescherming, ruimdenkend)

N.B. Als de waarde niet expliciet wordt genoemd of niet precies overeenkomt met een van de waarden in de lijst, dan wordt gevraagd deze waarde te classificeren en daarnaast de waarde zoals beschreven in het document afzonderlijk te vermelden.

Toelichting:

6. De aan de waarden gerelateerde normen (gedragsregels):

Worden er in de publicatie normen beschreven, verbonden aan de betreffende waarden?

- a) **Zo ja**, expliciteer de waarde(n) en beschrijf de normen die daaraan worden verbonden.

Voorbeeld. Waarden: veiligheid en verantwoordelijkheid.

Norm: houd je aan de maximumsnelheid.

- b) **Zo nee**, welke norm(en) kan je *afleiden* uit het onderzoek?

7. De onderzochte communicatievormen tussen opvoeders en leeftijdgenoten:

(meerdere antwoorden mogelijk)

- a) verzorging
- b) modelgedrag; rolmodel; – positief voorbeeld
- c) modelgedrag; rolmodel; – negatief voorbeeld
- d) oefening, training
- e) gesprek, dialoog
- f) discussie
- g) opvoedingsstijl
- h) leiderschap
- i) klimaat

Licht je antwoord toe, op basis van de onderzoeksgegevens

8. De besproken socialisatie processen:

(meerdere antwoorden mogelijk)

- a) Verzorging

- b) Habituatie (leren door vanzelfsprekendheid/gewenning, redelijk onbewust)
- c) Imitatie (leren door observeren, rechtstreekse overname van gedrag)
- d) identificatie (leren door het verbonden voelen met een persoon/groep/gedachtegoed)
- e) inzicht (cognitie) (leren door het begrijpen van bepaald gedachtegoed/gedrag)

Licht je antwoord toe, op basis van de onderzoeksgegevens

9. De doelgroep:

- a) Aantal steekproeven:
- b) Grootte steekproef: N =.....
- c) Sexe: 1. (aantal)jongens
2. (aantal)..... meisjes
- d) Leeftijd/leeftijdsgroep:
 - o Zuigeling (0-1 jaar)
 - o peuter/kleuter (2-4 jaar)
 - o schoolgaand kind (5-12 jaar)
 - o vroege adolescentie (12-14)
 - o midden adolescentie (15-17)
 - o late adolescentie (18-20)
 - o jong-volwassenen (21-23)
 - o volwassenen (24+)
- e) etnische/culturele achtergrond:
 - o Nederlands
 - o Surinaams
 - o Marokkaans
 - o Turks
 - o Antilliaans
 - o Anders, nl.
- f) opleidingsniveau (bij adolescenten)
 - o regulier basisonderwijs
 - o speciaal basisonderwijs
 - o speciaal voortgezet onderwijs
 - o VMBO
 - o HAVO
 - o VWO
 - o MBO
 - o Anders, nl.
- g) problematiek (indien van toepassing)
.....

Toelichting:

10. Methodische kenmerken van de onderzoeken:

1. selectie steekproef en generaliseerbaarheid:

2. type studie:

- kwalitatief onderzoek
- eenmalige survey
- longitudinaal onderzoek
- cultuurvergelijkend onderzoek
- retrospectief onderzoek
- interventie onderzoek
 - geen controlegroep
 - experimenteel
 - quasi-experimenteel

3. methode

- interview
- vragenlijst
- observatie
- beoordeling
- anders, nl.

4. data analyses

.....

5. jaar van publicatie en eventueel impact van het tijdschrift

.....

Toelichting:

11. Belangrijkste conclusies van het onderzoek:

1.

2.

3.

12. Sterke en zwakke punten van het onderzoek:

Sterk :

Zwak:

Bijlage 3

Overeenstemming beoordelaars

Vijftien van de 63 opgenomen studies zijn gemeenschappelijk beoordeeld, met als doel de onderlinge overeenstemming vast te stellen. Sommige studies werden door twee en andere door drie beoordelaars beoordeeld.

Door tijdgebrek was het niet mogelijk om voor alle categorieën de overeenstemming in beoordeling na te gaan. De drie belangrijkste volgen hieronder.

De overeenstemming tussen de beoordelaars ten aanzien van de opvoedingsomgeving bedroeg in 20 gevallen 100%; in 3 gevallen 87.5% en in 3 gevallen 75%, hetgeen een gemiddelde oplevert van 96%.

De overeenstemming tussen de beoordelaars ten aanzien van het beleidsdoel bedroeg in 21 gevallen 100%; in 1 geval 50% en in 5 gevallen 0%, hetgeen een gemiddelde oplevert van 80%.

De overeenstemming tussen de beoordelaars ten aanzien van de waarden bedroeg in 6 gevallen 100%; in 10 gevallen 89% en in 7 gevallen 78%, in 1 geval 67%, in 3 gevallen 56%, hetgeen een gemiddelde oplevert van 91%.

Bijlage 4

Opgenomen studies

- Barlingen, M. van & Komen, M. (2008). *Steun en toezicht. Een quick scan van Jongerenteams Utrecht*. Amsterdam: DSP-groep.
- Bekkers, R. (2007). Intergenerational transmission of volunteering. *Acta Sociologica*, 50, 99-114.
- Bekkers, R. & Bridges Karr, L. (2008). *Evaluatieonderzoek maatschappelijke stage*. Utrecht: Department of Sociology, Utrecht University.
- Bekkers, R., Hooghe, M., & Stolle, D. (2005). Lange termijneffecten van jeugdparticipatie. Persistente effecten van deelname aan jeugdverenigingen in Nederland en de Verenigde Staten. In: Völker, B. (Ed.). *Burgers in de buurt. Samenleven in school, wijk en vereniging*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Berger, M. & Booij, Y. (2002). *Youth at Risk. Evaluatie op basis van de drie pilotprojecten*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn.
- Blok, H., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Werken aan een veilige school; vereisen homodiscriminatie en antisemitisme afzonderlijk beleid? De Pedagogische Dimensie*, nr. 40. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Boonstra, N., Kromontono, E., & Nieborg, S. (2005). *Als een vis in het water. Evaluatie van het jongerentoezichtteam in het De Mirandabad*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Borne, A. van den (2006). *Stay in Love. Primaire preventie van relatiegeweld onder jongeren. Proces evaluatie*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Brugman, D., Bink, M.D., Nas, C.N. & Bos, J.K. van den (2007). Kunnen delinquente jongeren elkaar helpen in hun sociale ontwikkeling? Effecten peer-hulpprogramma EQUIP op denkfouten en recidive. *Tijdschrift voor Criminologie*, 49, 153-169.
- Custers, K.E.P.T. & Engels, R.C.M.E. (2003). Delinquentie van adolescenten: de rol van delinquente vrienden en emotionele problemen. *Pedagogiek*, 23, 137-155.
- Dekker, B. & Krooneman, P. (2008). *Leerlingbemiddeling in het basis- en voortgezet onderwijs*. Eindrapport. Regioplan Beleidsonderzoek.
- Delsing, M.J.M.H., Aken, M.A.G. van, Oud, J.H.L., Bruyn, E.E.J. de, & Scholte, R.H.J. (2005). Family loyalty and adolescent problem behavior: The validity of the family group effect. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 127-150.

- Emans, B. & Roede, E. (2006). *Sanctioneren of argumenteren? Onderzoek naar de beleving van schoolregels en normoverschrijdend gedrag op school*. De Pedagogische Dimensie 45. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Ferweda, H.B., van Leiden, I.M.G.G., Arts, N.A.M. & Hauber, A.R. (2006). *Halt: Het Alternatief? De effecten van Halt beschreven*. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum.
- Fukkink, R.(2008). *Evaluatie van het SHare In Trust-project*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Gravesteyn, C., Diekstra, R.F.W., Wilde, E.J. de, & Koren, E. (2004). Effecten van 'levensvaardigheden'. Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten. *Kind en Adolescent*, 25, 277-290.
- Gruijter, M., de & Pels T. (2005). *De toekomst van buurtvaderschap: Professionalisering met behoud van zeggenschap*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Hello, E., Scheepers, P., Vermulst, A., & Gerris, J.R.M. (2004). Association between educational attainment and ethnic distance in young adults: socialization by schools or parents? *Acta Sociologica*, 47, 253-275.
- Hendriks, J. & Bijleveld, C. (2005). Recidive van jeugdige zedendelinquenten: poliklinisch behandelen versus niet behandelen. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 29, 215-225.
- Hoogdalem, A.G. van, Singer, E., Bekkema, N., & Sterck, E.H.M. (2008). Young children who intervene in peer conflicts in multicultural child care centers. *Behaviour*, 145, 1653-1670.
- Huiberts, A.M.P., Vollebergh, W.A.M., & Meeus, W.H.J. (1999). Individualisme en collectivisme bij Nederlandse, Turkse en Marokkaanse jongeren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 38, 342-356.
- Huyghen, A. M. (2007). *Grensverleggend: Onderzoek naar een leerlingpopulatie van cluster 4 en evaluatie van de training omgaan met sociale grenzen*. Groningen: Graduate School Behavioral and Cognitive Neurosciences.
- Jong, J.D. de (2007). *Kapot moeilijk: een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgegedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Klaassen, C. & Huwaë, S. (2006). *Scholen die werken aan burgerschap. Een verkenning van inspanningen en leerlingvolgsystemen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 43. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

- Klaassen, C. & Van der Linden, W. (2006). *Waardegericht Onderwijs in Authentieke Contexten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 44. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Kuyper, L., Vanwesenbeeck, I., & Dankmeijer, P. (2007). *Nameting Adelmund Pilots*. Utrecht: Rutgers Nisso Groep.
- Leeferink H. & Klaassen C. (2000). *De waardevolle leerling. Leerlingen van katholieke scholen over waarden, levensbeschouwing en opvoeding op school*. De Pedagogische Dimensie, nr 10. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Leenders, H., Veugelers, W. & Kat, E., de (2007). Contrasten en praktijken. Waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming op drie vwo-scholen. *Pedagogische Studiën*, 84, 84-99.
- Mak, J. Stekete, M. Tan, S. (2006). *Vier je mee? Forumtheater als bijdrage aan de morele ontwikkeling van jongeren*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Manen, T.G. van, Prins, P.J.M., & Emmelkamp, P.M.G. (2004). Reducing aggressive behavior in boys with a social cognitive group treatment: results of a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 1478-1487.
- Metselaar, M. (2008). *Vrolijke scholen? Een onderzoek naar de invloed van de school als protectieve factor op het verminderen of voorkomen van psychosociale problemen bij jongeren met een Same Sex Attraction*. Master thesis. Universiteit van Amsterdam: Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen.
- Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 489-511.
- Mooren, F.C.T. van der (2006). *Opvoeding op school en in het gezin. Onderzoek naar de samenhang tussen opvoeding en de houding van jongeren ten opzichte van sociale grenzen*. Proefschrift: Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Gedragwetenschappen.
- Muris, P., Meesters, C., Vincken, M., & Eijkelenboom, A. (2005). Reducing children's aggressive and oppositional behaviors in the schools: Preliminary results on the effectiveness of a social-cognitive group intervention program. *Child and Family Behavior Therapy*, 27, 17-32.
- Nas, C. N. (2005). *Equipping delinquent male adolescents to think pro-socially*. Proefschrift, Utrecht: UU, Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten. Een studie over last van Marokkaanse jongeren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

- Phalet, K. & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts. The Case of Turkish Families in Germany and Turkish and Moroccan Families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 186-201
- Rakt, M. van de, Weerman, F., & Need, A. (2005). Delinquent gedrag van jongens en meisjes. Het (anti)sociale kapitaal van vriendschaprelaties. *Mens en Maatschappij*, 80, 328–352.
- Roede, E., Derriks, M., Ledoux, G. & Dam, G. ten (2007). *De effecten van het C&SCO-traject (2001-2005)*. SCO-rapport 766. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Roede, E., Derriks, M., & Boogaard, M. (2008). *Sociale Competentie in het Rotterdamse Onderwijs. Eindrapport (2008)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm instituut, UvA.
- Roest, A.M.C. (2009). *Value Similarities and Transmission among Family Members*. Proefschrift, Nijmegen: RU.
- Rutten, E.A. (2007). *Education through organized youth sport*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Schuitema, J. A. (2008). *Talking about values: A dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes*. Amsterdam: Graduate School of Teaching and Learning, University of Amsterdam.
- Schuitema, J.A., Veugelers, W.M.M.H., Rijlaarsdam, G.C.W., & Dam, G.T.M. ten (2007). Twee ontwerpen voor waardevormend geschiedenisonderwijs: een effectstudie. *Pedagogische Studiën*, 84, 100-116.
- Singer, E. & Doornenbal, J. (2006). Learning morality in peer conflict: A study of schoolchildren's narratives about being betrayed by a friend. *Childhood, a journal of global child research*, 13, 225-247.
- Slik, F.W.P. van der, Graaf, N.D. van der, & Gerris, J.R.M. (2002). Conformity to parental rules. Asymmetric influences of father's and Mother's levels of education. *European Sociological Review*, 18, 489-502.
- Steketee, M., Ten Woerds, S., Moll, M., & Boutellier, H. (2006). *Herstelbemiddeling voor jeugdigen in Nederland. Een evaluatieonderzoek naar zes pilotprojecten*. Assen: Van Gorcum.
- Suissa, C. (2008). *Waarden en normen in interculturele context. Basisscholen Amsterdam, tweede jaar. A Classroom of Difference*. In opdracht van de G.E. Lessing Stichting, periode 2006-2007.
- Valk, I., van der, Spruit, E., Goede, M., de, Larsen, H. & Meeus, W. (2008). Family traditionalism and family structure: Attitudes and intergenerational transmission of parents and adolescents. *European Psychologist*, 13, 83–95.

- Vegt, A.L. van der, Diepeveen, M., Klerks, M., Voorpostel., & Weerd, M. de (2001). *Je verweren kun je leren. Evaluatie van de Marietje Kesselsprojecten*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt B.V. Amsterdam.
- Vollebergh, W.A.M., Iedema, J. & Raaijmakers, Q.A.W. (2001). Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 1185-1198.
- Weerman, F.M. & Smeenk, W.H. (2005). Peer similarity in delinquency for different types of friends: a comparison using two measurement methods. *Criminology*, 43, 499-524.
- Wisse, E. & Kramsch, O. (2007). *“It’s showtime” Onderzoek naar de rol van betekenisgeving in thai/kickboksen en de invloed hiervan op de integratie van allochtone jongeren*. ‘s-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut.
- Wissink, I.B. (2006). Parenting, Friendship Relations and Adolescent Functioning in Different Ethnic Groups. Academisch proefschrift. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.

Bijlage 5

Relevant lopend onderzoek

De volgende studies zijn relevant met betrekking tot de communicatie van waarden en normen in opvoedingssituaties. Het gaat hier om studies die nog lopend of bijna afgerond zijn. De studies zijn vooral binnen het onderwijs uitgevoerd en hebben grotendeels betrekking op beide beleidsdoelen. Dit is echter geen alomvattend overzicht van de lopende studies op het gebied van waardencommunicatie in Nederland. Het gaat om enkele projecten die tijdens het zoeken naar relevante literatuur zijn gevonden. In verband met het tijdsbestek waar binnen het onderzoek moest worden uitgevoerd was een weergave van alle lopende relevantie studies niet mogelijk.

1. De Vreedzame School

Programma om democratisch burgerschap in de basisschool te stimuleren en implementeren. Een ontwikkelproject van Eduniek en de Universiteit Utrecht (M. de Winter en S. Verhoeven). Zie ook [www.burgerschapindebasisschool](http://www.burgerschapindebasisschool.nl).

2. Waarden en normen in interculturele context

Onderwijsprogramma opgezet door Stichting Gotthold Ephraim Lessing dat tot doel heeft sociale en maatschappelijke vaardigheden in een multiculturele context te bevorderen. Zie ook www.lessing.nl.

3. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs

Dit betreft niet een studie maar een jonge themagroep binnen dit instituut over burgerschap, onder andere het promotieonderzoek van G. Hilbers 'Burgerschapsvorming in havo en vwo'. Zie ook www.gion.nl.