

Deelnemen aan morele communicatie

Leren voor het leven in een democratische, pluriforme samenleving

Eindrapport

Project Sociaal Ethische Oriëntatie (SEO) in het voortgezet onderwijs

vo

*Sociaal Ethische Oriëntatie
in het voortgezet onderwijs*

S | L | O

specialisten in leerprocessen

Deelnemen aan morele communicatie

Leren voor het leven in een democratische, pluriforme samenleving

Eindrapport

Project Sociaal Ethische Oriëntatie (SEO) in het voortgezet onderwijs

*Sociaal Ethische Oriëntatie
in het voortgezet onderwijs*

VO

Albert Friebel (SLO, red.)
Paul Boersma (CPS)
Thom Geurts (KPC Groep)
Jan Pouwels (NABS)
Dhyan Vermeulen (APSHVO)

Enschede, november 2001
KC/1058/B/01-93

S | L | O

specialisten in leerprocessen

Verantwoording

© 2001 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Paul Boersma, Albert Friebe, Thom Geurts, Jan Pouwels en Dyan Vermeulen

Redactie: Albert Friebe

Vormgeving: SLO

Layout: Christel Schoppink

Productie: SLO

In opdracht: NKS, NPC, CBO en NAB

Inhoud

1.	HET IDEE: SOCIAAL-ETHISCHE ORIËNTATIE	19
1.1	OVER DE HERKOMST VAN 'SOCIAAL-ETHISCHE ORIËNTATIE'	19
1.2	DE KERN VAN SOCIAAL-ETHISCHE ORIËNTATIE	20
1.3	NIEUWE DOELEN, GEEN NIEUW VAK.....	21
1.4	DOELSTELLINGEN EN INHOUDSDOMEINEN	22
2.	VAN IDEE NAAR LESPRAKTIJK: DIDACTISCHE ACHTERGRONDEN.....	33
2.1	LEREN IN EEN 'ETHISCHE WERKPLAATS'	33
2.2	KERNVAARDIGHEDEN VAN LEERLINGEN	34
2.3	DOCENTENROLLEN	36
2.4	PRAKTIJKERVARINGEN	36
3.	VAN IDEE NAAR SCHOOLPRAKTIJK: INNOVATIEKUNDIGE ACHTERGRONDEN.....	43
3.1	SOCIAAL-ETHISCHE ORIËNTATIE ALS OBJECT VAN SCHOOLBELEID	43
3.2	DE RK-SCHOOL.....	45
3.3	DE OB-SCHOOL.....	51
3.4	DE PC-SCHOOL	60
3.5	DE AB-SCHOOL.....	63
4.	OVER DE BETEKENIS VAN OVEREENKOMSTEN VERSCHILLEN.....	73
4.1	OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN.....	73
4.2	LEERPUNTEN	76
	BIJLAGEN.....	89
A.	THEMA'S IN EXAMENVAKKEN TWEEDE FASE	89
	<i>Themavelden in de profielen.....</i>	<i>89</i>
	<i>Relaties met diverse vakken in de Tweede Fase</i>	<i>90</i>
B	COMPETENTIES VAN DOCENTEN EN LEERLINGEN.....	100
	<i>B1 Competenties van docenten.....</i>	<i>100</i>
	<i>B2 Competenties van leerlingen.....</i>	<i>104</i>
C	VOOR WIE MEER WIL WETEN	107

Voorwoord

De landelijke netwerken voor openbaar, algemeen-bijzonder, katholiek en protestant onderwijs zijn verheugd deze uitgave aan het voortgezet onderwijs te kunnen aanbieden. Meer dan ooit is het van belang om jongeren te leren omgaan met sociaal-ethische vraagstukken. Niet in ~~een~~ afzonderlijk vak maar in een vakoverstijgend aanbod. Niet vanuit ~~een~~ afzonderlijke godsdienst of levensbeschouwing maar in de context van een multiculturele samenleving. Niet bepaald door incidenten maar door de behoefte om vaardigheden te oefenen v ~~er~~ vermijdbare conflicten ontstaan. Deze samenwerking tussen de verschillende onderwijsdenominaties bouwt voort op het project rond de pedagogische opdracht van de school waarin afstand werd genomen van het idee dat het onderwijs slechts een zaak van kennisoverdracht zou zijn. Wij hopen dat docenten en schoolbesturen het belang van sociaal-ethische ori^o ntatie inzien en gezamenlijk aan de slag gaan om dit vorm te geven. Deze uitgave is een handreiking die hopelijk wordt opgepakt!

Namens

NKSR-ABKO: drs. B. Janssen,

NPCS-BPCO: mr. H. Strietman,

CBOO: prof. dr. R.A.P. Tielman

NABS: mr. S.J.Steen

Samenvatting

De school heeft van oudsher een pedagogische taak, waarvoor gedurende de laatste decennia de aandacht aanzienlijk is toegenomen. Dit hangt sterk samen met veranderingen in de samenleving als geheel. Het gevolg is onder meer dat de school, als stabiele ontmoetingsplaats voor kinderen en jongeren gedurende vele jaren, allerlei extra verantwoordelijkheden is toebedeeld, bijvoorbeeld in de vorm van allerlei 'educaties'.

Jongeren worden geconfronteerd met vragen naar de grenzen en de achtergronden van goed en kwaad in de samenleving of de gemeenschap waarbinnen zij actief zijn. Opvattingen over wat wel/niet hoort zijn echter niet voor iedereen eenduidig meer. Dit leidt vaak tot onzekerheid over hoe je je in concrete situaties moet opstellen. Omdat jongeren in een ontwikkelfase verkeren, leren zij door experimenteren grenzen te ontdekken, maar ook grenzen te leggen of te verleggen. Daarbij worden zij geconfronteerd met vragen die betrekking hebben op de eigen verantwoordelijkheid, zoals: welke grenzen leggen anderen en waarom? Conformeer ik mij daar wel of niet aan? Door welke opvattingen/vooroordelen laat ik mij eigenlijk leiden?

Om jonge mensen actief te leren participeren aan onze democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving is sociaal-ethische oriëntatie als een vakkendoorsnijdend leergebied ontwikkeld. Vooralsnog is daarbij het accent gelegd op de Tweede Fase Voortgezet Onderwijs. Dat laatste houdt onder meer in dat ruim aandacht is besteed aan zelfstandig leren, maar ook aan communicatievaardigheden, in het bijzonder: leren keuzen maken, je keuzes kunnen verantwoorden en de consequenties daarvan in de praktijk kunnen brengen.

De algemene doelstelling van sociaal-ethische oriëntatie luidt: *leerlingen kunnen deelnemen aan morele communicatie over maatschappelijke vraagstukken in een democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving.*

In het *Kernleerplan* wordt deze doelstelling uitgewerkt in drie domeinen (en verder onderverdeeld in subdomeinen en concrete leerdoelen), die nadrukkelijk in onderlinge samenhang worden aangeboden.

Samengevat gaat het bij sociaal-ethische oriëntatie om:

- Het kunnen deelnemen aan onze democratische en pluriforme samenleving;
- Jezelf kunnen herkennen temidden van de belangrijkste godsdienstige, levensbeschouwelijke en culturele stromingen;
- In je eigen leven kunnen omgaan met de groeiende verscheidenheid aan waarden en normen: communiceren over elkaars waardenoriëntaties en daar in onderlinge interactie respect voor tot uitdrukking kunnen brengen.

Sociaal-ethische oriëntatie is complementair aan de onderwijsprogramma's van de diverse vakken en kan in school alleen gedijen, als er verbindingen worden gelegd met/tussen de diverse vakgebieden.

Vanwege dit 'rode-draad'-karakter kan sociaal-ethische oriëntatie pas goed tot ontwikkeling komen als het object van schoolbeleid wordt. Dat wil onder meer zeggen dat

het niet beperkt blijft tot een vrijblijvend initiatief van enkele leerkrachten, maar in woord en daad wordt gedragen door alle leden van de school als gemeenschap.

Sociaal-ethische oriëntatie is geen nieuw vak op het lesrooster met alle verplichtingen en verzwarende aandacht van dien. Bij sociaal-ethische oriëntatie gaat het eerst en vooral om een speciale wijze van kijken naar en omgaan met verschijnselen of vraagstukken in de samenleving, zowel dichtbij als veraf. Daarvoor zijn aangrijpingspunten te vinden in de thema's of domeinen bij diverse vakken (zie verder bijlage B).

Het bijzondere van sociaal-ethische oriëntatie is niet zozeer dat er volstrekt nieuwe vaardigheden of leerinhouden worden geleerd, maar dat bij onderdelen van diverse vakken kennis, vaardigheden en attitudes vanuit een bepaalde invalshoek worden ingezet en daardoor extra aan betekenis winnen.

Sociaal-ethische oriëntatie is dus geen nieuw vak, maar een leergebied waarin leerlingen thema's aanpakken die boven de kaders van de vakken uitstijgen. Vaak zijn die thema's en de uitwerking ervan door de actualiteit ingegeven en daarmee min of meer toevallig en willekeurig. Belangrijker dan de thema's zelf, is echter de manier waarop leerlingen leren deze thema's aan te pakken. Het leerdoel zal de didactische vormgeving van thematisch werken in sterke mate bepalen.

Een leerdoel is bijvoorbeeld het verwerven van kennis over een maatschappelijk probleem zoals 'crisis in de landbouw'. In dat geval zullen leerlingen middels een onderzoekje de diverse belangengroepen en hun werkwijzen in kaart moeten brengen. Ook moeten ze de mogelijke uitwerkingen van door de overheid voorgestelde maatregelen analyseren. In een ander verband is het leerdoel bijvoorbeeld: kritisch reflecteren op je eigen doen en laten in concrete situaties. En in weer een andere setting staat het leren discussiëren en argumenteren over bijvoorbeeld de thematiek 'genetisch gemodificeerd voedsel' als basisvaardigheden centraal en is het onderwerp van ondergeschikte betekenis. Tenslotte kan het leerdoel een combinatie zijn van bovenstaande doelen, uitmondend in een onderbouwde eigen stellingname, mogelijk leidend tot een of andere actie.

De leeromgeving voor sociaal-ethische oriëntatie is te omschrijven als een oefenplaats waar leerlingen specifieke vaardigheden verwerven: een *ethische werkplaats* in de school. Maar welk instrumentarium wordt in zo'n werkplaats geoefend en beproefd: Welke vaardigheden maken leerlingen zich eigen bij sociaal-ethische oriëntatie? En over welke vaardigheden moeten docenten beschikken om dit leerproces adequaat te kunnen begeleiden?

Leren omgaan met waardengebonden thema's gaat niet vanzelf. Om goed te kunnen werken met de instrumenten die onze samenleving beschikbaar stelt, zullen leerlingen ook moeten oefenen met de instrumenten die ze zelf kunnen inzetten, namelijk vaardigheden:

- Op het vlak van *morele gevoeligheid*.
- In het omgaan met *persoonlijke waarden*.
- Het *verbinden* van persoonlijke waarden met levensbeschouwelijke gemeenschappen (levensbeschouwingen, instituties van de democratie).
- Het maken en onderbouwen van een *morele redenering*.
- Het trekken van *consequenties* voor handelen.
- Het moreel *communiceren*.

Met behulp van deze vaardigheden zijn leerlingen in staat een persoonlijke positie op te bouwen met betrekking tot een waardengebonden thema, maar ook om op een persoonlijke manier actief deel te nemen aan de samenleving (vergelijk ook bijlage B.2).

Centraal staat de vaardigheid *morele communicatie*. Daarbij gaat het niet alleen om discussie: communicatie op grond van argumenten. Naast de discussie is er nog een andere communicatievorm van groot belang, en ook die moet worden ontwikkeld, namelijk verhalende communicatie: mensen vertellen over concrete situaties waarin ze een morele ervaring ondergingen. Ze vertellen wat deze ervaringen inhielden en voor hen betekenden, hoe ze ermee omgingen, en hoe ze er nu op terugkijken. Het is van groot belang deze deelvaardigheid apart te noemen.

Bij communicatie is er ruim baan voor de individualiteit van de leerlingen en de pluraliteit van de klas, zonder te vervallen in relativisme. Leerlingen worden op elkaar betrokken en geholpen om ook op moreel gebied de ontwikkeling van een eigen standpunt te zien als het resultaat van een leerproces waarop vele anderen hun stempel drukken. Maar niet in alle lessen kun je zomaar communiceren: dat is droogzwemmen. Communicatie moet ergens over gaan. Daarom worden communicatieprocessen inge oefend tegelijk met de vijf andere hierboven genoemde vaardigheden (zie verder paragraaf 2.2).

U kunt zich voorstellen dat docenten eveneens over bepaalde vaardigheden moeten beschikken om invulling te geven aan sociaal-ethische oriëntatie. Gelet op de verschillende rollen die leraren vervullen, kan onderscheid worden gemaakt in vier clusters van vaardigheden:

- Allereerst gaat het om de rol die de leraar speelt als *vakleraar*: vaardigheden om de sociaal-ethische dimensie waar te nemen binnen het eigen vak; gerelateerd aan onderwerpen uit het eigen examenprogramma kunnen leraren onderwerpen selecteren, die moreel gevoelig liggen en een waardengerichte discussie oproepen.
- De tweede rol is die van *ontwerper* van onderwijsprogramma's voor sociaal-ethische oriëntatie: het gaat hier om vaardigheden die aansluiten bij het eigen karakter van de morele invalshoek en van de communicatie daarbinnen, de volgorde in de stofindeling, de benodigde leerweg die leerlingen moeten doorlopen; dit kan beteken materiaalontwikkeling, maar ook bestaande materialen assembleren naar de eigen onderwijssituatie.
- De derde rol is die van *uitvoerder* van onderwijsprogramma's voor sociaal-ethische oriëntatie als docent en begeleider met bijbehorende didactische en begeleidingsinstrumenten, waarbij extra aandacht voor het programmeren van communicatie.
- De vierde rol is die van *coördinator en organisator*: vaardigheden gericht op schoolorganisatorische inbedding van sociaal-ethische oriëntatie, zoals presentaties voor en overleg met collega's, het management van een intercollegiale en vakoverstijgende werkgroep, het (mede) ontwikkelen van beleidsinstrumenten die hierbij horen.

(zie verder paragraaf 2.3 en bijlage B.1)

Er zijn in de achterliggende jaren verschillende stappen ondernomen om het gedachtegoed van sociaal-ethische oriëntatie uit te werken naar de lespraktijk.

Dit ontwikkelwerk vond plaats in enkele scholen van verschillende signatuur: rk, pc, openbaar en algemeen-bijzonder.

Zouden de in het *Kernleerplan* geformuleerde doelstellingen uit de verf komen in de weerbarstige onderwijspraktijk? Welke problemen zouden docenten daarbij ondervinden en zouden die op te lossen zijn? Docenten van verschillende vakken bleken geïnteresseerd en bereid om, passend binnen hun schoolcontext, materiaal te ontwikkelen en te beproeven in hun lessen.

Steeds meer scholen beseffen dat succesvolle implementatie van ingrijpende vernieuwingen een zaak is van de school als geheel. Dit geldt ook voor de scholen die bij de experimentele ontwikkeling van sociaal-ethische oriëntatie waren betrokken. Daarom was de volgende stap het ontwikkelen en beproeven van sociaal-ethische oriëntatie als object van schoolbeleid.

In vier scholen van wederom verschillende signatuur is onder verantwoordelijkheid van de schoolleiding samengewerkt door docenten met verschillende vakachtergronden.

In plaats van een ontwikkelperspectief werd nu gewerkt vanuit een innovatiestrategisch perspectief. Dat hield onder meer het volgende in:

- Er werd vanuit tenminste twee verschillende vakgebieden samengewerkt.
- De schoolleiding nam de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling en implementatie van sociaal-ethische oriëntatie in de school.
- Er werd werk gemaakt van interne communicatie over bedoelingen, activiteiten en resultaten in de school.
- Een externe ondersteuner (in dit geval een lid van de landelijke projectgroep sociaal-ethische oriëntatie) verzorgde de inscholing en advisering van betrokkenen in de school.
- Er werd projectmatig gewerkt: planmatig, doelgericht, gericht op concrete resultaten, voldoende gefaciliteerd, duidelijk omschreven en afgebakende rollen, taken en verantwoordelijkheden van betrokkenen.
- Het traject mondde uit in concrete producten en een evaluatie in het licht van verdere verspreiding van sociaal-ethische oriëntatie in de school.

Het zijn niet allemaal succesverhalen geworden, maar wel levensecht. Het blijkt niet eenvoudig in tijden van door de overheid voorgeschreven grootschalige vernieuwingen ook energie en tijd vrij te maken voor innovaties op vrijwillige basis. Onderkennen dat het invoeren van sociaal-ethische oriëntatie in de school waardevol is en de wil om daarmee aan de slag te gaan blijken weliswaar een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde (zie verder hoofdstuk 3).

De ervaringen in de scholen hebben onder meer de volgende inzichten opgeleverd:

- De aanwezigheid in de school van een vooroplopende, kartrekkende vaksectie. In de beide confessionele scholen betrof dat een sectie godsdienst/levensbeschouwing. Deze geleiding treft men niet aan in openbare en meestal ook niet in algemeen-bijzondere scholen. Vanwege de sterke verwantschap van belangrijke aspecten van sociaal-ethische oriëntatie met thema's bij godsdienst/levensbeschouwing valt deze 'natuurlijke' rol van een dergelijke vaksectie goed te begrijpen. Dat dit in de praktijk overigens niet altijd vanzelfsprekend is, blijkt uit ervaringen in de pc-school. In niet-confessionele scholen lijkt een sectie (of docent?) filosofie een dergelijke rol te kunnen vervullen (vergelijk de openbare en de algemeen-bijzondere school). Zo'n vaksectie is vanuit innovatiestrategisch perspectief van grote betekenis voor de adoptie en latere implementatie van sociaal-ethische oriëntatie, als er ook nog andere noodzakelijke voorwaarden in school worden vervuld, zoals:
- Actieve betrokkenheid van de schoolleiding en evt. schoolbestuur. Deze is voor een succesvolle implementatie van doorslaggevend belang. Alleen als de schoolleiding gelooft in de noodzaak en haalbaarheid van sociaal-ethische oriëntatie, zal zij inspanningen van docenten steunen. Zij kan dat doen door zelf als kartrekker te fungeren, maar ook door vanonder op ontwikkelingen te stimuleren en te faciliteren. Ook voor de verspreiding en implementatie naar andere vakgebieden van de verworvenheden in een later stadium is de rol van de schoolleiding onontbeerlijk.

- De gemeenschappelijk omschreven ideeën en opvattingen in de school/groep samenwerkende docenten vormen het uitgangspunt voor de innovatie: eigen interpretaties van wat wordt verstaan onder sociaal-ethische oriëntatie, de wijze waarop dit vorm moet krijgen, de manier van werken, en dergelijke. De sociale interacties binnen het team zijn belangrijker dan de (voorgegeven) inhoud van de vernieuwing. *Het Kernleerplan, de Handreiking voor docenten* en het *experimenteel voorbeeldesmateriaal* bleken bij de introductie van groot belang, maar uiteindelijk werden toepassingen ontwikkeld die passen in de eigen schoolcontext.

De leden van de landelijke projectgroep sociaal-ethische oriëntatie vervulden als externe ondersteuner een belangrijke rol bij de introductie en adoptie van sociaal-ethische oriëntatie in een aantal proefscholen. Ten eerste omdat de schoolleiding zichzelf niet voldoende in staat achtte het gedachtegoed van sociaal-ethische oriëntatie (dat overigens wel belangrijk wordt gevonden) zelf te introduceren. Mede vanwege de eerder genoemde landelijk voorgeschreven andere vernieuwingen in de Tweede Fase met bijbehorende gevoelens van overladenheid en stress, maakte het begrijpelijk een beroep te doen op een 'derde'. Bovendien was het ook voor de betrokken docenten niet op voorhand duidelijk wat met sociaal-ethische oriëntatie precies werd bedoeld en wat er moest worden gedaan om het in de eigen praktijk een plaats te geven (vergelijk de hierboven omschreven onzekerheid en onkunde).

Hoewel de externe adviseur een belangrijke functie vervult bij de introductie van sociaal-ethische oriëntatie in de school, moet toch vanaf de start door of onder regie van de schoolleiding werk worden gemaakt van het activeren van schoolinterne *veranderingscapaciteit*:

- Zorgen dat alle betrokkenen voldoende en tijdig worden geïnformeerd over achtergrond en betekenis van sociaal-ethische oriëntatie en over de wijze waarop een en ander in de praktijk zal worden aangepakt.
- Het wegnemen van onzekerheden voor wat betreft beschikbare tijd, mogelijkheden voor inscholing, enig budget om noodzakelijke materialen te kunnen aanschaffen, deskundigen op wie een beroep kan worden gedaan (materiedeskundige, nacholer, ervaren collega's uit andere scholen).
- Het creëren van een gevoel van veiligheid: niemand heeft de wijsheid in pacht, fouten maken mag, sterker: moet, om van te leren, maar die moeten dan wel (durven te) worden gecommuniceerd en bereflecteerd.
- Het in kaart brengen van 'wat haalbaar is' en daarop aansluitend helpen bewerkstelligen dat kleine successen worden geboekt die bij elkaar van grote invloed zijn (vliegwielen).

Leeswijzer

De voornaamste functie van het voorliggende rapport is scholen te informeren over en te inspireren tot het vormgeven van sociaal-ethische oriëntatie in de onderwijspraktijk, passend bij de eigen pedagogische keuzen en traditie van de school. Sociaal-ethische oriëntatie is dus bij uitstek een object van schoolbeleid. De rol van de schoolleiding en middenmanagers zijn daarbij onmisbaar. Zij kunnen zich daarbij -zeker bij de introductie in school- laten ondersteunen door ervaren begeleiders/nascholers, waaronder de leden van de landelijke projectgroep sociaal-ethische oriëntatie (zie ook onder www.slo.nl).

Daarmee is de primaire doelgroep van het rapport bepaald, *namelijk sleutelfiguren* in het onderwijs. Naast schoolleiders en middenmanagers zijn dat lerarenopleiders/nascholers en op enige afstand ook de besturenorganisaties, de Vereniging voor managers in het Voortgezet Onderwijs (VVO) en denominatieve schoolleiderorganisaties, als mede de koepel- of netwerkorganisaties. Zij kunnen allemaal op eigen wijzen bijdragen leveren aan de realisatie van sociaal-ethische oriëntatie.

Het voorliggende rapport heeft een tweeledige functie. Enerzijds wordt teruggeblikt op wat er in de achterliggende paar jaar ontwikkeld is. Anderzijds worden -mede daarop gebaseerd- voorzichtige lijnen naar de toekomst getrokken.

In plaats van een uitgebreide geschiedschrijving treft u daarom achtereenvolgens aan een beknopte inleiding over de herkomst en wat bedoeld wordt met 'sociaal-ethische oriëntatie' (hoofdstuk 1), enkele uitwerkingen van dit gedachtegoed naar de lespraktijk (hoofdstuk 2) en aanzetten voor de implementatie van sociaal-ethische oriëntatie als object van schoolbeleid (hoofdstuk 3), aangevuld met reflecties op de in kaart gebrachte praktijkervaringen (hoofdstuk 4). In de bijlagen treft u enkele 'neven-producten' aan: een overzicht van thema's die in examenprogramma's voor de tweede fase voorkomen en goede aanknopingspunten bieden voor zowel vakspecifieke als vakkendoorsnijdende uitwerkingen van sociaal-ethische oriëntatie (bijlage A; pogingen tot concrete beschrijvingen van wat docenten (bijlage B.1) respectievelijk leerlingen (bijlage B.2) 'in huis moeten hebben' om sociaal-ethische oriëntatie te realiseren; de laatste bijlage (C) bevat verwijzingen naar de SLO-Internet website voor geïnteresseerden die meer willen weten over achtergronden en suggesties voor de praktijk.

1. Het idee: Sociaal-ethische oriëntatie

1.1 Over de herkomst van 'sociaal-ethische oriëntatie'

De school heeft van oudsher een pedagogische taak, waarvoor de laatste decennia de aandacht aanzienlijk is toegenomen. Dit hangt sterk samen met veranderingen in de samenleving als geheel. Met als gevolg dat aan de school, als stabiele ontmoetingsplaats voor veel kinderen en jongeren gedurende vele jaren, allerlei extra verantwoordelijkheden zijn toebedeeld, onder meer in de vorm van allerlei 'educaties'.

Een belangrijk kenmerk in het leven van jongeren is dat zij worden geconfronteerd met vragen naar de grenzen en de achtergronden van goed en kwaad in de samenleving of de gemeenschap waarbinnen zij actief zijn. De opvattingen over wat wel/niet hoort is in de loop van de achterliggende jaren echter niet voor iedereen meer eenduidig. Dit leidt vaak tot onzekerheid over hoe je je in concrete situaties moet opstellen. Jongeren verkeren in een ontwikkelfase, waarin zij door experimenteren grenzen leren ontdekken, maar ook grenzen leggen of verleggen. Daarbij worden zij geconfronteerd met hun eigen verantwoordelijkheid. Dit roept vragen op, zoals: Welke grenzen leggen anderen en waarom? Conformeer ik mij daar wel of niet aan? Door welke opvattingen/vooroordelen laat ik mij leiden?

Jongeren blijken behoefte te hebben zich daarbij te kunnen oriënteren op maatschappelijke en levensbeschouwelijke vragen van deze tijd. Als het onderwijs hieraan geen aandacht besteedt, ontstaat het gevaar dat toekomstige burgers in onze pluriforme samenleving steeds minder maatschappelijke samenhang ervaren en zich onvoldoende kunnen oriënteren op levensvragen. Pluriformiteit is een goede zaak in een democratie, maar impliceert dat toekomstige burgers daarmee kunnen omgaan en er actief aan leren deelnemen.

Om jonge mensen actief te leren participeren aan onze democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving is een vakkendoorsnijdend leergebied ontwikkeld, voorlopig met accent op de Tweede Fase Voortgezet Onderwijs. Dat laatste houdt in dat ruim aandacht is besteed aan zelfstandig leren en communicatievaardigheden met als bijzonder aandachtspunt: leren keuzen maken, je keuzes kunnen verantwoorden en de consequenties daarvan in de praktijk kunnen brengen.

In het ontwikkelde leergebied gaat het om (aspecten van) burgerschapsvorming, vergelijkbaar met wat ook vaak in het buitenland voorkomt (*citizenship education*). Maar het gaat ook om het leren onderkennen van en omgaan met waarden en normen en hun achterliggende godsdienstige/levensbeschouwelijke kaders (*Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde*). Het gaat niet alleen om kennis, maar ook om houding en vaardigheden waarmee je die tot uitdrukking brengt. Het leergebied valt niet samen met de godsdienst/levensbeschouwing in bijvoorbeeld de vrije ruimte, zoals dat in confessionele scholen voorkomt.

De term sociaal-ethische oriëntatie lijkt ons het meest geschikt om de maatschappelijke en de morele dimensies van dit leergebied en het oriënterende karakter ervan aan te duiden.

1.2 De kern van sociaal-ethische oriëntatie

Sociaal-ethische oriëntatie sluit aan bij wat leerlingen al weten over het geestelijk leven en *geestelijke stromingen en maatschappijvisies*. Eventuele lacunes worden aangevuld, zodat de toekomstige staatsburgers goed op de hoogte zijn van de belangrijkste geestelijke stromingen in ons land en de ons omringende wereld. Daarbij leren zij morele dilemma's in bredere kaders te plaatsen.

Voorts sluit het leergebied aan bij wat de leerlingen hebben geleerd over onze *multiculturele samenleving* (intercultureel onderwijs). Het is immers van groot belang dat toekomstige staatsburgers goed kunnen omgaan met de groeiende culturele pluriformiteit in onze samenleving. Dat geldt voor iedereen gemeenschappelijk: zo ontstaat een maatschappelijk tweerichtingsverkeer dat in ieders belang is, omdat wij zoveel van elkaar kunnen leren.

Ook draagt sociaal-ethische oriëntatie bij aan de voorbereiding op *democratisch burgerschap*. Ondanks alle verschillen in onze samenleving baseren wij ons op een aantal beginselen die wezenlijk zijn voor onze democratie en de cohesie in onze maatschappij. Deze beginselen zijn vastgelegd in de Grondwet en de mensenrechtenverklaringen zoals het Europees Verdrag Van De Rechten Van De Mens en de Universele Verklaring Van De Rechten Van De Mens. Het onderwijs draagt een eigen verantwoordelijkheid in het scheppen van voorwaarden, opdat een toekomstige generatie kan participeren als democratisch burger.

Sociaal-ethische oriëntatie sluit aan bij levensvragen van jongeren en morele kwesties waarmee zij in hun persoonlijk leven geconfronteerd worden. Anders dan bij onder meer het vak filosofie gaat het bij sociaal-ethische oriëntatie primair om de uitwerking van de *pedagogische opdracht* van de school, toegespitst op de belangrijkste dilemma's waarmee toekomstige burgers in onze steeds complexer wordende samenleving geconfronteerd zullen worden.

Samengevat gaat het bij sociaal-ethische oriëntatie in de kern om de drie volgende dimensies:

- kunnen deelnemen aan onze democratische samenleving
- jezelf kunnen herkennen temidden van de belangrijkste godsdienstige, levensbeschouwelijke en culturele stromingen
- in je eigen leven kunnen omgaan met de groeiende verscheidenheid aan waarden en normen: communiceren over elkaars waardenoriëntaties en daar in onderlinge interactie respect voor tot uitdrukking kunnen brengen.

Sociaal-ethische oriëntatie is complementair aan de onderwijsprogramma's van de diverse vakken en kan in school alleen gedijen, als er verbindingen worden gelegd met/tussen de diverse vakgebieden.

Vanwege dit 'rode-draad'-karakter kan *sociaal-ethische oriëntatie* pas goed tot ontwikkeling komen als het *object van schoolbeleid* wordt. Dat wil onder meer zeggen dat het niet beperkt blijft tot een vrijblijvend initiatief van enkele leerkrachten, maar in woord en daad wordt gedragen door alle leden van de school als gemeenschap. Verderop zult u onder meer lezen wat dit betekent voor de rol van de schoolleiding.

1.3 Nieuwe doelen, geen nieuw vak

Sociaal-ethische oriëntatie is geen nieuw vak op het lesrooster met alle verplichtingen en verzwarende aandacht van dien. Bij sociaal-ethische oriëntatie gaat het eerst en vooral om een speciale wijze van kijken naar en omgaan met verschijnselen of vraagstukken die zich in de samenleving, zowel dichtbij als veraf, voordoen. Daarvoor zijn aangrijpingspunten te vinden in de daarvoor in aanmerking komende thema's of domeinen bij diverse vakken (vergelijk bijlage B).

Het bijzondere van sociaal-ethische oriëntatie is niet zozeer dat er volstrekt nieuwe vaardigheden of leerinhouden worden geleerd, maar dat bij onderdelen van diverse vakken kennis, vaardigheden en attitudes vanuit een bepaalde invalshoek worden ingezet en daardoor extra aan betekenis winnen.

Sociaal-ethische oriëntatie draagt alle mogelijkheden in zich voor een vakkenintegratieve benadering door middel van een thematische aanpak. Thema's verwijzen immers naar uiteenlopende aspecten of facetten van een vraagstuk of verschijnsel dat zich vaak niets van vakgrenzen aantrekken. Een andere implicatie van de integratieve aanpak van sociaal-ethische oriëntatie is, dat bedoelde vaardigheden alleen adequaat kunnen worden ontwikkeld als er schoolbreed afspraken worden gemaakt over het *wat* en het *hoe* in de verschillende vaklessen. Een integratieve aanpak biedt uitstekende mogelijkheden om de lerende leerling centraal te stellen, in plaats van een naar traditionele vakken opgedeelde onderwijsprogramma. Leerlingen zullen daardoor meer samenhang ontdekken en minder versnippering en tegenstrijdigheden ervaren in zowel leerinhouden als leer(werk)vormen.

De vernieuwde Tweede Fase biedt goede mogelijkheden en kansen voor de ontwikkeling van sociaal-ethische oriëntatie. Met name het vergroten van competenties om zelfstandig te leren (samen)werken en leren zijn in dit verband van groot belang: jonge mensen leren hun leerprocessen zelf in te richten en te sturen, in relatie tot beoogde uitkomsten daarvan. Voor docenten betekent dit dat zij zich ontwikkelen van *alles-regelaar* naar *coach*: leerlingen zodanig begeleiden dat deze geleidelijk aan hun leertaken, leerprocessen, voortgangsbewaking, controle en dergelijken zelf ter hand nemen. Bij het ontwikkelen van voorbeelden van sociaal-ethische oriëntatie in de lespraktijk is met dit streven naar zelfstandig leren rekening gehouden.

In de nieuwe Tweede Fase verandert ook de afsluiting, waarvan onder meer het profielwerkstuk deel uitmaakt. Dit voor alle leerlingen verplichte onderdeel is een praktische opdracht, bedoeld om aan te tonen dat zij bepaalde kennis kunnen toepassen ('vaardigheden') en actief en zelfstandig kunnen studeren. Door sociaal-ethische oriëntatie in diverse vakken in te bouwen, kunnen leerlingen ook daaraan via praktische opdrachten bij de afsluiting aandacht geven. Dat zal bijdragen aan een minder vrijblijvende aandacht voor sociaal-ethische oriëntatie.

1.4 Doelstellingen en inhoudsdomeinen

De algemene doelstelling van sociaal-ethische oriëntatie luidt als volgt:

Leerlingen kunnen deelnemen aan morele communicatie over maatschappelijke vraagstukken in een democratische en levensbeschouwelijke pluriforme samenleving op basis van:

- *kennis van algemeen aanvaarde basisregels en grondrechten die ten grondslag liggen aan het samenleven van mensen binnen de Nederlandse democratische rechtsstaat;*
- *inzicht in de betekenis van godsdiensten en levensbeschouwingen voor morele communicatie over de inrichting van de samenleving.*
- *vaardigheden om actief deel te nemen aan morele communicatie.*

Morele communicatie is gericht op grote controversiële maatschappelijke thema's. Daarbij kan men denken aan de milieuproblematiek, nieuwe technologische ontwikkelingen, zoals de gentechologie, vraagstukken rond leven en dood, zoals euthanasie, Noord-Zuid problematiek, armoedevraagstuk in Nederland. Leerlingen leren meedenken over de inrichting van onze samenleving door te leren deelnemen aan morele communicatie. Dit is wezenlijk voor een democratische samenleving. Daarbij kunnen zich allerlei conflicten voordoen, doordat mensen verschillende opvattingen hebben over de inrichting van de samenleving. In de loop van de geschiedenis zijn er beginselen en grondrechten geformuleerd die algemeen aanvaard zijn. Deze beginselen en grondrechten maken het samenleven van mensen in een democratische en pluriforme samenleving mogelijk. Ze behoren tot de publieke moraal van onze democratische samenleving. Leerlingen maken in dit leergebied kennis met deze morele beginselen en grondrechten (zie domein A).

Levensbeschouwelijke en godsdienstige tradities spelen een rol bij het nadenken over maatschappelijke problemen. Ze bevatten opvattingen omtrent de wijze waarop het goed en menswaardig is om te leven (zie domein B). Deze opvattingen geven een doelgerichtheid aan het morele handelen. Omtrent deze opvattingen bestaat in onze multi-culturele samenleving geen algemene consensus zoals over de bovenstaande beginselen en grondrechten. Daarom spreekt men over non-publieke moraal, d.i. moraal die geen aanspraak kan doen gelden op algemene aanvaarding. Deze moraal verwijst naar morele gemeenschappen als culturele dragers van bepaalde opvattingen omtrent het 'goede leven'. De verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen in de Nederlandse samenleving zijn ook morele gemeenschappen. In dit leergebied krijgen leerlingen inzicht in godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities, die onze cultuur en de inrichting van onze samenleving sterk beïnvloeden of beïnvloed hebben. Het gaat daarbij niet om een systematische inleiding in godsdiensten en levensbeschouwingen. Daarmee onderscheidt het leergebied sociaal-ethische oriëntatie zich van het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing in het confessioneel onderwijs of van een vak als geestelijke stromingen.

Leren deelnemen (het sociale aspect) en morele communicatie (het ethische aspect) zijn in dit leergebied met elkaar verbonden. Het inleiden in kernbegrippen van de ethiek geschiedt slechts voor zover noodzakelijk om deel te kunnen nemen aan morele communicatie over maatschappelijke vraagstukken. Daarmee onderscheidt het leergebied zich van het onderdeel ethiek binnen het vak filosofie.

Een centraal onderdeel van dit leergebied vormen dan ook de communicatieve vaardigheden die leerlingen nodig hebben om te kunnen deel nemen aan morele communicatie (zie domein C).

Hoewel de drie domeinen naar inhoud zijn te onderscheiden, is het nadrukkelijk de bedoeling deze in onderlinge samenhang aan te bieden in het onderwijsleerproces.

Domein A: democratische rechtstaat

Leerlingen hebben kennis van en inzicht in algemeen-aanvaarde beginselen en grondrechten die ten grondslag liggen aan het samenleven van mensen binnen de Nederlandse democratische rechtsstaat.

Subdomein a: vrijheid en verantwoordelijkheid

- leerlingen kunnen met een voorbeeld aangeven dat vrijheid en verantwoordelijkheid voorwaarden zijn voor moreel handelen;
- leerlingen kunnen uitgaande van het maatschappelijk proces van individualisering voorbeelden van conflicten tussen vrijheid en verantwoordelijkheid noemen;
- leerlingen kunnen uit enkele godsdiensten en levensbeschouwingen opvattingen over vrijheid en verantwoordelijkheid aangeven;
- leerlingen kunnen een voorbeeld geven van de spanning tussen gedragsregels uit godsdiensten en levensbeschouwingen en algemeen-aanvaarde grondrechten;
- leerlingen kunnen vier kenmerken van het morele gezichtspunt noemen, te weten normatief, anti-dogmatisch, argumentatief en strevend naar al-partijdigheid.

Subdomein b: algemeen aanvaarde beginselen

- leerlingen kennen de betekenis van enkele algemeen-aanvaarde ethische beginselen in de westerse samenleving, namelijk:
 - respect voor de menselijke waardigheid;
 - geen schade toebrengen aan anderen;
 - weldoen;
 - rechtvaardigheid;
- leerlingen kunnen concrete situaties in morele zin beoordelen vanuit de bovenstaande algemeen-aanvaarde beginselen;
- leerlingen kunnen voorbeelden noemen van conflicten tussen algemeen-aanvaarde beginselen.

Subdomein c: algemeen aanvaarde grondrechten

- leerlingen kennen de betekenis van enkele algemeen-aanvaarde grondrechten van de mens, namelijk:
 - het verbod op discriminatie;
 - de vrijheid van meningsuiting;
 - de vrijheid van godsdienst en levensovertuiging;
 - de vrijheid van vereniging en vergadering;
 - de onaantastbaarheid van het menselijk lichaam;
 - het recht op een voldoende levensstandaard;
- leerlingen kunnen concrete situaties in morele zin beoordelen vanuit bovengenoemde grondrechten in de Nederlandse wetgeving;
- leerlingen kunnen voorbeelden noemen van conflicten tussen algemeen-aanvaarde grondrechten.

Toelichting

Een maatschappelijk vraagstuk kan vanuit verschillende gezichtspunten worden benaderd, zoals het economische, historische, natuurwetenschappelijke, juridische en morele

gezichtspunt. Het morele gezichtspunt heeft de volgende kenmerken: het is normatief, anti-dogmatisch, argumentatief en strevend naar al-partijdigheid.

- Normatief houdt in dat naar een situatie of probleem wordt gekeken vanuit de vraag wat moreel aanvaardbaar is. Het antwoord op deze vraag wordt geformuleerd in termen van wat mensen 'behoren' te doen.
- Het innemen van een moreel gezichtspunt impliceert dat men zich niet dogmatisch opstelt. Indien men aanspraak maakt op absolute waarheden of zich verschuilt achter autoriteiten is er geen afwegingsproces meer mogelijk over wat moreel aanvaardbaar is. In een afwegingsproces doet men wel een beroep op levensovertuigingen of inzichten uit een traditie. Deze overtuigingen zijn echter ook voorwerp van kritische reflectie.
- Het morele gezichtspunt is op de derde plaats sterk argumentatief. Wanneer iedereen zich op zijn eigen mening zou terugtrekken, zou dit het einde betekenen van het moreel gezichtspunt. Het is noodzakelijk om te streven naar intersubjectieve instemming. Om deze instemming te bereiken is een dialoog vereist op basis van argumenten.
- Ten slotte dient men vanuit een moreel gezichtspunt zoveel mogelijk recht te doen aan de visies van alle betrokkenen, met name van degene wiens belangen het meest geraakt worden in een situatie. Men duidt dit aan als al-partijdigheid: alle belangen van betrokkenen dienen zo zorgvuldig mogelijk te worden meegenomen in een morele afweging. Mensen mogen hun eigenbelang inbrengen. Daar is op zich niets mis mee, mits men ook oog heeft voor de belangen van anderen. Al-partijdigheid is een ideaal gezichtspunt. In het morele gezichtspunt streven we naar al-partijdigheid. Het zal echter niet altijd mogelijk zijn om recht te doen aan alle betrokkenen. In dergelijke situaties kunnen algemeen-aanvaarde beginselen en grondrechten ons verder helpen.

Algemeen aanvaarde ethische beginselen zijn onder meer:

- Het beginsel van respect voor de menselijke waardigheid: men behoort in het handelen de eigenheid en uniciteit van de ander zoveel mogelijk te respecteren.
- Het beginsel van geen schade toebrengen: men behoort in het handelen geen schade te berokkenen of kwaad aan te richten.
- Het beginsel van weldoen: men behoort in het handelen goed te doen en het goede te bevorderen.
- Het beginsel van rechtvaardigheid: men behoort in het handelen anderen gelijk te behandelen en de lasten en lusten op een faire wijze te verdelen.

Ethische beginselen zijn op een abstract niveau geformuleerd. In een concrete situatie kunnen ze met elkaar in conflict komen.

Vanuit een moreel gezichtspunt zijn grondrechten algemeen-aanvaarde morele aanspraken die individuen of groepen in een samenleving kunnen doen gelden. Deze grondrechten kunnen beschouwd worden als een uitwerking van ethische beginselen. Grondrechten zijn rechten waarop mensen in moreel opzicht aanspraak maken. Bij grondrechten gaat het om morele aanspraken met een wettelijke basis.

De aanwezigheid van verschillende culturele, etnische en religieuze groepen binnen de Nederlandse samenleving is kenmerkend voor het pluriforme karakter van onze samenleving. Elk van die groepen heeft het gevoel van bij-elkaar-horen op grond van dezelfde unieke (etnisch-)culturele en/of religieuze karakteristieken. Hoewel dit gevoel legitiem is en belangrijk voor de ontwikkeling van een helder en stabiel zelfbeeld, lijkt het niet onjuist te veronderstellen dat de persoonlijkheid aan waarde wint als iemand ook naar

andere groepen toe dan de eigen groep gevoelens van solidariteit en genegenheid weet te ontwikkelen.

Domein B: levensbeschouwelijke pluriformiteit

Leerlingen hebben kennis van en inzicht in de betekenis van godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities voor morele communicatie over de inrichting van de samenleving.

Subdomein a: godsdienst/levensbeschouwingen

- leerlingen kunnen enkele basisfeiten en kenmerken noemen van verschillende godsdienstige en levensbeschouwelijke stromingen in de Nederlandse samenleving, te weten christendom, humanisme, jodendom, islam en hindoeïsme;
- leerlingen hebben kennis van en inzicht in de betekenis van godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities die de inrichting van de samenleving sterk beïnvloeden hebben;
- leerlingen kunnen de betekenis omschrijven van levensbeschouwingen en godsdiensten voor waarden en normen die individuen hebben;
- leerlingen kunnen in een biografisch verhaal de spanning aangeven die kan bestaan tussen de moraal van individuen en de collectieve moraal van godsdiensten en levensbeschouwingen, waarvan individuen deel uitmaken;
- leerlingen kunnen in een voorbeeld aangeven, dat mensen in een pluriforme samenleving meervoudige loyaliteiten hebben.

Subdomein b: levensbeschouwing en moraal

- leerlingen kunnen kritisch oordelen over de verschillende wijzen waarop godsdiensten en levensbeschouwingen omgaan met hun opvatting over 'het goede leven', te onderscheiden naar universalisme, relativisme en pluralisme;
- leerlingen kunnen de betekenis van levensbeschouwelijk pluralisme aangeven voor morele communicatie in de samenleving met behulp van het concept participatiedemocratie;
- leerlingen kunnen voorbeelden geven van waarden en deugden uit verschillende levensbeschouwingen en godsdiensten met betrekking tot maatschappelijke vraagstukken.

Toelichting

Met basisfeiten worden bedoeld demografische gegevens als spreiding, aantallen, omvang, en organisatiegraad van voorkomende stromingen in Nederland.

Soms verstaat men onder democratie het geheel van individuele rechten en plichten die burgers in een samenleving hebben, zoals het kiesrecht. Men spreekt dan over nominale democratie. In een nominale democratie heeft de pluriformiteit van de samenleving geen inhoudelijke betekenis voor de inrichting van de samenleving.

Democratie kan zich ook richten op het construeren van een moreel kader dat burgers samenbindt in een politieke samenlevingsvorm, waarin pluriformiteit wordt gewaardeerd als een democratische goed. De democratische samenleving is geen vermeend homogeen gegeven, maar een weg die burgers in een pluralistische samenleving tezamen trachten te gaan. Een dergelijke opvatting wordt ook aangeduid als participatieve democratie.

Een participatieve democratie onderscheidt zich van een nominale democratie op de volgende wijze: in een participatieve democratie

- zijn vormen van zelfbestuur en besluitvorming breder en dieper dan in een nominale democratie;
- is democratie meer een vorm van samenleven dan een gegevenheid, zoals in een nominale democratie;
- gaan democratie en pluriformiteit van de samenleving samen.

Twee vragen zijn in dit verband van belang. De kernvraag die ten aanzien van de besluitvormingsprocessen moet worden gesteld is: 'Wie participeert in deze processen en wie niet?' En ten aanzien van het proces van samenleven dient de vraag te worden gesteld: 'Hoe breed is het pad van samenleven?' of 'Wat wordt uitgesloten of in de marge gedrongen'?

In een participatieve democratie is de dialoog tussen godsdiensten en levensbeschouwingen in een samenleving van groot belang. De levensbeschouwelijke pluriformiteit wordt geschouwd als een rijkdom, waaruit wordt geput in het democratische proces van inrichting van de samenleving.

Een publieke moraal moet een antwoord geven op de vraag hoe conflicten tussen mensen kunnen worden voorkomen, dan wel op een moreel aanvaardbare wijze kunnen worden opgelost. Een particuliere moraal van godsdiensten en levensbeschouwingen is breder. Ze geeft een antwoord op de vraag 'Hoe te leven?' Deze vraag wordt beantwoord vanuit een opvatting die men heeft over het goede leven. 'Het goede leven' is een technische term voor het geheel van opvattingen, waarden en gedragsregels die aangeven wat menswaardig is. Wat is een zinvol en gelukkig leven? Hoe kan ik met anderen samenleven? En hoe moet ik met het natuurlijk milieu omgaan? Godsdiensten en levensbeschouwingen geven een antwoord op deze vragen en bieden op deze wijze een referentiekader voor de vraag 'Hoe te leven?'.

Elk kind of jongere groeit op in een particuliere moraal van een godsdienst of levensbeschouwing. Godsdienstige en levensbeschouwelijke groepen zijn ook morele gemeenschappen, waarin mensen bepaalde waarden en normen met elkaar delen. Dat betekent niet dat er geen discrepantie kan bestaan tussen de moraal van individuen en de collectieve moraal van de morele gemeenschap waarvan individuen deel uitmaken.

Godsdiensten en levensbeschouwingen kunnen op verschillende wijzen omgaan met hun opvattingen over het goede leven. Daarbij hebben we niet de inhoud van een particuliere moraal op het oog maar de waarheidsclaim die men maakt voor particuliere moralen.

- De visie dat slechts één opvatting van het goede leven waar is. Deze opvatting, aangeduid als universalisme, kent twee sub-varianten. Wanneer slechts de eigen opvatting over het goede leven absoluut waar is met uitsluiting van andere opvattingen, spreekt men over exclusivisme. Wanneer ook andere godsdiensten en levensbeschouwingen sporen van waarheid bezitten, maar slechts de eigen godsdienst of levensbeschouwing over de volledige waarheid beschikt, spreekt men over inclusivisme.
- De visie dat er geen criterium is om te bepalen welke opvatting over het goede leven meer waar is dan andere opvattingen. De godsdienstige en levensbeschouwelijke pluriformiteit is absoluut. Deze benadering noemt men het relativisme.
- Een dialogale opvatting van waarheid: Wat het goede leven is, moet in de dialoog tussen godsdiensten en levensbeschouwingen worden ontdekt. In deze pluralistische benadering wordt enerzijds recht gedaan aan de waarheidsclaim van godsdiensten en levensbeschouwingen. Anderzijds is het noodzakelijk om in dialoog met andere

tradities de eigen opvatting over het goede leven ter discussie te stellen. De universalistische pretentie van de eigen opvatting moet tussen haakjes worden gezet, teneinde de dialoog mogelijk te maken.

Domein C: morele communicatie

Leerlingen beschikken over inzichten en vaardigheden om deel te nemen aan morele communicatie.

Subdomein a: argumenteren

- leerlingen kunnen de vanzelfsprekendheid van waarden en normen ter discussie stellen;
- leerlingen kunnen argumenten aanvoeren ter onderbouwing van een standpunt;
- leerlingen kunnen argumenten van anderen weergeven;
- leerlingen kunnen in hun argumentatie ingaan op tegen-argumentatie;
- leerlingen kennen een eenvoudig model van morele argumentatie en kunnen dit model hanteren.

Subdomein b: interactie

- leerlingen kunnen redenen geven waarom morele communicatie open staat voor iedereen;
- leerlingen kunnen zich verplaatsen in opvattingen van anderen in een morele communicatie;
- leerlingen kunnen een onafhankelijk, al-partijdig perspectief innemen gericht op het bereiken van een conclusie in morele communicatie;
- leerlingen kunnen een eigen standpunt innemen en verwoorden in de morele communicatie.

Subdomein c: verhalende communicatie

- leerlingen kunnen eigen waarden weergeven in verhalen;
- leerlingen kunnen waarden benoemen die besloten liggen in verhalen van levensbeschouwingen en godsdiensten.

Toelichting

In dit domein worden vaardigheden aangegeven, die noodzakelijk zijn voor de morele communicatie op het publieke domein en voor de communicatie omtrent de opvattingen over het goede leven in godsdiensten en levensbeschouwingen.

De morele communicatie op het publieke domein heeft het karakter van een procedurele argumentatie gericht op het bereiken van intersubjectieve overeenstemming over de vraag of een handeling moreel aanvaardbaar is. De kwaliteit van de argumentatie is van invloed op het product van de morele argumentatie. Het sub-domein 'argumenteren' bevat vaardigheden, die gericht zijn op het product van deze procedurele argumentatie. Het sub-domein 'interactie' bevat vaardigheden gericht op het proces van deze procedurele argumentatie.

Opvattingen over het goede leven in godsdiensten en levensbeschouwingen liggen vervat in verhalen, die men binnen deze morele gemeenschappen doorvertelt. Het sub-domein 'verhalende communicatie' bevat vaardigheden om eigen waarden te kunnen weergeven in verhalen, en om waarden te kunnen benoemen die in verhalen besloten liggen van godsdiensten en levensbeschouwingen.

Het concept 'participatie-democratie' verwijst naar het proces dat samenhangt met het streven van burgers naar een democratische samenleving waarin pluriformiteit tot haar recht komt. Inherent aan dat proces is de wil een moreel kader te construeren dat burgers samenbindt in een politieke samenlevingsvorm waarin pluriformiteit wordt beleefd en gewaardeerd als inspiratiebron voor democratisch burgerschap. Het levensbeschouwelijk pluralisme draagt in belangrijke mate bij aan het realiseren van dit doel. In hun functie van morele gemeenschappen geven levensbeschouwelijke groepen mede richting aan de morele communicatie in de samenleving. Voor de participatie-democratie is de morele communicatie van groot belang: haar burgers worden gezien als leden van een solidaire samenleving, gekenmerkt door gemeenschapszin, het morele besef en verantwoordelijkheid voor de ander.

2. Van idee naar lespraktijk: Didactische achtergronden

2.1 Leren in een 'ethische werkplaats'

Sociaal ethische oriëntatie is geen apart vak, maar een leergebied waarin leerlingen thema's aanpakken die boven de kaders van de vakken uitstijgen. Vaak zijn thema's door de actualiteit ingegeven en daarmee min of meer toevallig en willekeurig. Belangrijker dan de thema's zelf, is de manier waarop leerlingen leren deze thema's aan te pakken. Het leerdoel zal de didactische vormgeving van thematisch werken in sterke mate bepalen. Een leerdoel kan bijvoorbeeld zijn het verwerven van kennis en inzicht over een maatschappelijk probleem: 'crisis in de landbouw'. In dat geval zullen leerlingen door middel van een onderzoekje de diverse belangengroepen en hun werkwijzen in kaart moeten brengen als mede de mogelijke uitwerkingen van door de overheid voorgestelde maatregelen. In een ander verband is het leerdoel bijvoorbeeld kritisch reflecteren op je eigen doen en laten in concrete situaties. Terwijl in weer een andere setting het leren discussiëren en argumenteren over een bepaalde thematiek ('genetisch gemodificeerd voedsel') als basisvaardigheden onderwerp van leren zijn, waarbij het onderwerp van ondergeschikte betekenis is. Ten slotte kan het leerdoel zijn een combinatie van bovenstaande doelen, uitmondend in een onderbouwde eigen stellingname, mogelijk leidend tot een of andere actie.

In dit verband wordt wel het onderscheid gemaakt tussen waardenoverdracht, waardenverheldering en waardencommunicatie. Waardenoverdracht is onder meer expliciet aan de orde bij godsdienstonderwijs of levensbeschouwing zoals dat in confessionele scholen voorkomt. *Waardenverheldering* en *waardencommunicatie* komen expliciet aan de orde bij sociaal-ethische oriëntatie: je bewust worden van je eigen (en andermans) drijfveren, daarover met wederzijds respect leren communiceren en daarnaar te handelen.

De leeromgeving voor sociaal-ethische oriëntatie is te omschrijven als een oefenplaats waar leerlingen specifieke vaardigheden verwerven. Sociaal-ethische oriëntatie krijgt dan het karakter van een *ethische werkplaats* in de school. Maar welk instrumentarium wordt in zo'n werkplaats geoefend en beproefd: Welke vaardigheden maken leerlingen zich eigen bij sociaal-ethische oriëntatie? En over welke vaardigheden moeten docenten beschikken om dit leerproces adequaat te kunnen begeleiden?

Om die vragen te beantwoorden keren we terug naar wat met sociaal-ethische oriëntatie wordt beoogd, nl. leerlingen voorbereiden op het actieve deelname aan de samenleving. Sociaal-ethische oriëntatie in school betekent voor leerlingen oefenen in het omgaan met waardengebonden thema's. Daarvoor is enerzijds nodig dat ze kritisch leren rond te kijken in de samenleving en anderzijds zich bepaalde vaardigheden eigen te maken en die adequaat in te zetten.

Zicht krijgen op hoe de samenleving in elkaar zit vanuit sociaal-ethische oriëntatie houdt onder meer in:

- kennis nemen van levensbeschouwelijke gemeenschappen: de waarden die mensen binnen zulke gemeenschappen aan elkaar doorgeven, maar ook de gebruiken die in deze gemeenschappen zijn ontwikkeld om waarden in te zetten op maatschappelijke thema's;
- leren over de participatieve democratie: de waarden die onze democratie uitdraagt en de instituties die hierop zijn gebouwd.

Sociaal-ethische oriëntatie biedt leerlingen aldus een werkplaats om de waarden, gebruiken en instituties die onze samenleving beschikbaar heeft, te leren gebruiken bij het omgaan met waardegebonden thema's.

2.2 Kernvaardigheden van leerlingen

Leren omgaan met waardegebonden thema's gaat niet vanzelf. Om goed te kunnen werken met de instrumenten die onze samenleving beschikbaar stelt zullen leerlingen ook moeten oefenen met de instrumenten die ze zelf kunnen inzetten, te weten: vaardigheden op het vlak van de morele gevoeligheid, in het omgaan met persoonlijke waarden, het verbinden van persoonlijke waarden met levensbeschouwelijke gemeenschappen (levensbeschouwingen, instituties van de democratie), het maken en onderbouwen van een morele redenering, het trekken van consequenties voor handelen, het moreel communiceren.

Deze vaardigheden stellen leerlingen niet alleen in staat een persoonlijke positie op te bouwen met betrekking tot een waardegebonden thema. Ze maken het leerlingen ook mogelijk deel te nemen aan de instrumenten die de samenleving daartoe heeft ontwikkeld. Met andere woorden: door met leerlingen de verschillende vaardigheden te oefenen, leren ze ook op een persoonlijke manier deel te nemen aan de instrumenten uit het maatschappelijk domein. Het oefenen van de vaardigheden uit het persoonlijk domein van de leerling stelt hen in staat aan het domein van de maatschappelijke instituties deel te nemen.

Met het oog daarop werken we de vaardigheden nog wat nader uit.

- De eerste vaardigheid is die van *morele gevoeligheid*: ten aanzien van bepaalde concrete gebeurtenissen in staat zijn tot een besef/gevoel van onrecht en ervaringen met een appèl karakter en ook het besef of inzicht in het eigen karakter van deze ervaringen, en zulke ervaringen ook bij anderen en in andere situaties kunnen herkennen.
Door deze morele gevoeligheid aan het begin van het leerproces te gaan zoeken en daarna steeds opnieuw in beeld te brengen, zorgen we ervoor dat de leerlingen met hun eigen beleving en met hun eigen vragen in het leerproces betrokken blijven.
- De tweede vaardigheid betreft het opsporen van wat je zelf van grote waarde vindt. Het gaat dan om bewustzijn van je *persoonlijke waarden*. Elke morele ervaring bevat waarden. Mensen ontwikkelen het vermogen deze waarden onder woorden te brengen, te verbinden met andere ervaringen en zo een eigen waardensysteem te ontdekken. Het zoeken van persoonlijke waarden veronderstelt de ervaringen die binnen de morele gevoeligheid aan de orde zijn geweest. Deze tweede vaardigheid sluit daarom aan op de eerste.
- De derde vaardigheid betreft het *verbinden van persoonlijke morele waarden met morele gemeenschappen*. Deze verbinding kan herkenning opleveren. Maar het resultaat kan ook zijn dat leerlingen zich juist niet in een bepaalde morele en

levensbeschouwelijke tradities herkennen. Bij zulke gemeenschappen hoeven we niet alleen te denken aan christendom, humanisme, islam of socialisme. Ook de vriendengroep is vaak een morele gemeenschap: daar heersen allerlei morele codes en afspraken. In het kader van sociaal-ethische oriëntatie is het verder van groot belang ons te realiseren dat ook ons parlementaire stelsel en de grondwet uitingen zijn van een morele gemeenschap: allerlei waarden van morele aard (bijvoorbeeld de gelijkwaardigheid van alle mensen) worden daar min of meer uitdrukkelijk nagestreefd.

- De vierde vaardigheid is het *morele redeneren*. Het gaat hier om het formuleren van een moreel standpunt met betrekking tot een concrete gebeurtenis, waarbij de eigen aard van een morele redenering wordt gerespecteerd. Op zich is dat al moeilijk genoeg. Maar daarbij komt dan nog dat mensen moeten leren omgaan met het gegeven dat morele redeneringen niet sluitend zijn, en dat anderen, op grond van goede argumenten, een andere keuze kunnen maken in dezelfde omstandigheden. Het omgaan met de relativiteit van het morele oordeel, en met de verlegenheid die daarbij hoort, is van groot belang.
- De vijfde vaardigheid waaraan de school kan bijdragen, is het trekken van *consequenties* uit het voorgaande voor je handelen. Leerlingen worden uitdrukkelijk voor de afweging gesteld of een bepaalde waarde in handelen moet worden vertaald. Bij sociaal-ethische oriëntatie kan hieraan uitdrukkelijk aandacht worden besteed. Leerlingen kunnen daartoe zelf ideeën zoeken en initiatieven nemen. Maar docenten kunnen ook ideeën aandragen. Een module kan bijvoorbeeld worden afgesloten met een actie.
- De zesde vaardigheid is die van het *morele communiceren*. Het gaat dan niet alleen om discussie: communicatie op grond van argumenten. Naast de discussie is er nog een andere communicatievorm van groot belang, en ook die moet worden ontwikkeld.
Het gaat om verhalende communicatie: mensen vertellen over een concrete situatie waarin ze een morele ervaring ondergingen. Ze vertellen wat deze ervaringen inhielden en voor hen betekenden, hoe ze ermee omgingen, en hoe ze er nu naar kijken. Het is van groot belang deze vaardigheid apart te noemen.
Bij communicatie kunnen we ruim baan maken voor de individualiteit van de leerlingen en de pluraliteit van de klas, zonder te vervallen in relativisme. Je betreft leerlingen op elkaar en kunt ze helpen om ook op moreel gebied de ontwikkeling van een eigen standpunt te zien als het resultaat van een leerproces waarop vele anderen hun stempel drukken. Maar niet in alle lessen kun je zomaar communiceren: dat is droogzwemmen. Communicatie zal ergens over gaan, vandaar dat communicatieprocessen worden ingeoeft tegelijk met de vijf andere vaardigheden die we zojuist bespraken.

2.3 Docentenrollen

U kunt zich voorstellen dat docenten eveneens over bepaalde vaardigheden moeten beschikken om invulling te geven aan sociaal-ethische oriëntatie. Gelet op de verschillende rollen die leraren vervullen, kan onderscheid worden gemaakt in vier clusters van vaardigheden.

- Allereerst gaat het om de rol die de leraar speelt als **vakleraar**. Over welke vaardigheden moet hij of zij binnen die rol kunnen beschikken om sociaal-ethische oriëntatie te geven? Centraal staat de vaardigheid om de sociaal-ethische dimensie waar te nemen binnen het eigen vak. Leraren beschikken over inzicht in de eigen aard van de sociaal-ethische invalshoek. Ze kunnen deze invalshoek verbinden aan onderwerpen uit het eigen examenprogramma. Leraren kunnen onderwerpen selecteren, die moreel gevoelig liggen en een waardengerichte discussie oproepen. Leraren kunnen de inhoud van hun vak zodanig aanbieden, dat die uitloopt een morele oriëntatie.
- De tweede rol is die van **ontwerper** van sociaal-ethische oriëntatie-onderwijsprogramma's. Om zulke programma's te ontwikkelen voor sociaal-ethische oriëntatie, dient de leraar over vaardigheden te beschikken die aansluiten bij het eigen karakter van de morele invalshoek en van de communicatie daarbinnen. De leraar weet welke vaardigheden en activiteiten bij de leerlingen worden beoogd. Hij/zij weet welke inhoud daarbij aan de orde moeten komen. En welke volgorde in de stofindeling het meest adequaat is. En via welke leerweg de leerlingen hun activiteiten en vaardigheden ontwikkelen. Voor een enkeling betekent dit materiaalontwikkeling. Voor de meeste leraren houdt dit in dat zij bestaande materialen kunnen assembleren naar de eigen onderwijssituatie.
- De derde rol is die van **uitvoerder** van sociaal-ethische oriëntatie-onderwijsprogramma's als docent en begeleider. Welke didactische- en begeleidingsinstrumenten zijn er beschikbaar? Hoe kunnen die doelgericht worden ingezet? Hoe programmeer je communicatie?
- De vierde rol is die van **coördinator** en **organisator**. Het gaat dan om de schoolorganisatorische kant van sociaal-ethische oriëntatie. Hier komen verschillende vaardigheden bij kijken. Variërend van presentaties voor en overleg met collega's, tot aan het management van een intercollegiale en vakoverstijgende werkgroep, en de ontwikkeling van beleidsinstrumenten die hierbij horen.

2.4 Praktijkervaringen

Er zijn in de achterliggende paar jaren verschillende stappen ondernomen om het gedachtegoed van sociaal-ethische oriëntatie uit te werken naar de lespraktijk. Dit ontwikkelwerk vond plaats in enkele scholen van verschillende signatuur: rk, pc, openbaar en algemeen-bijzonder.

De eerste stap was het beproeven of de doelstellingen van sociaal-ethische oriëntatie uit de verf zouden komen in de weerbarstige praktijk, in kaart brengen welke problemen docenten daarbij zouden ondervinden en hoe die op te lossen waren.

Docenten met verschillende vakachtergrond bleken geïnteresseerd en bereid waren om, passend binnen hun schoolcontext, materiaal te ontwikkelen en te beproeven in hun lessen.

Het resultaat van hun inspanningen was een viertal qua vorm en inhoud sterk verschillende lesschetsen of lesmodulen¹:

- *Beslis je over je zelf?* Docentengids, leerlingenboekje en zeven groepsboekjes, door: Th. Alkemade & H. Krol (algemeen-bijzondere school: vakken ANW, maatschappijleer en levensbeschouwing)
- *Waarover gaat ethiek? Armoede.* Lessenblok en bijlagen, door: M. Beuling (openbare school: vak CKV1)
- *Pure Armoede.* Leerlingenboekje en docentenhandleiding, door: W. Eggenkamp & K. Broos (rk-school: vak levensbeschouwing)
- *Armoede.* Lessenplan en evaluatie, door: E. Bervoets (pc-school: vak levensbeschouwing).

Gedurende dit ontwikkeltraject schreef de projectgroep Sociaal-ethische oriëntatie een handreiking voor docenten, getiteld *Over betrokkenheid gesproken*². De combinatie van inhoudelijke uitwerkingen en didactische aanwijzingen bieden docenten die sociaal-ethische oriëntatie vanuit het eigen vak willen realiseren concrete ondersteuning om sociaal-ethische oriëntatie in hun praktijk te ontwikkelen en in te voeren.

Het blijkt dus mogelijk sociaal-ethische oriëntatie op verschillende wijzen in de onderwijspraktijk te realiseren, afhankelijk van diverse omstandigheden. Naast inhoudelijke en didactische aspecten spelen ook innovatiestrategische factoren een rol bij het welslagen van sociaal-ethische oriëntatie in de schoolpraktijk. Daarover gaat het volgende hoofdstuk.

¹ Voor meer informatie: zie de website van de Stichting Leerplanontwikkeling <http://www.slo.nl/>

² Deze publicatie is te downloaden via de SLOwebsite

3. Van idee naar schoolpraktijk: Innovatiekundige achtergronden

3.1 Sociaal-ethische oriëntatie als object van schoolbeleid

Steeds meer scholen beseffen dat succesvolle implementatie van ingrijpende vernieuwingen een zaak is van de school als geheel. Dit geldt ook voor de scholen die bij de experimentele ontwikkeling van sociaal-ethische oriëntatie waren betrokken. Daarom was de volgende stap het ontwikkelen en beproeven van sociaal-ethische oriëntatie als object van schoolbeleid.

In vier scholen van wederom verschillende signatuur is onder verantwoordelijkheid van de schoolleiding samengewerkt door docenten met verschillende vakachtergronden.

In plaats van een ontwikkelperspectief werd nu gewerkt vanuit een innovatiestrategisch perspectief. De implicaties van die benadering waren onder meer dat:

- er vanuit tenminste twee verschillende vakgebieden werd samengewerkt;
- de schoolleiding verantwoordelijkheid nam voor de ontwikkeling en implementatie van sociaal-ethische oriëntatie in de school;
- werk zou worden gemaakt van interne communicatie;
- een externe ondersteuner (in dit geval een lid van de projectgroep sociaal-ethische oriëntatie) de inscholing en advisering van betrokkenen in de school zou verzorgen;
- projectmatig zou worden gewerkt: planmatig, doelgericht, gericht op concrete resultaten, voldoende gefaciliteerd, duidelijk omschreven en afgebakende rollen, taken en verantwoordelijkheden van betrokkenen;
- het traject zou uitmonden in concrete producten en een evaluatie in het licht van verdere verspreiding van sociaal-ethische oriëntatie in de school.

In de volgende paragrafen treft u vier schoolschetsen aan, opgesteld vanuit eerder genoemd innovatie-strategisch perspectief. Het zijn dus geen uitgebreide geschiedschrijvingen. Ze geven inzicht in de bedoelingen, gevolgde werkwijzen en doorlopen processen, ervaren problemen en gevonden oplossingen als mede de resultaten van alle inspanningen. Doel hiervan is dat lezers zich herkennen in de verschillende praktijkomstandigheden en daar in hun eigen schoolcontext hun voordeel mee doen.

Het zijn niet allemaal succesverhalen, maar wel levensecht. Het blijkt niet eenvoudig in tijden van door de overheid voorgeschreven grootschalige vernieuwingen ook energie en tijd vrij te maken voor innovaties op vrijwillige basis. Onderkennen dat het invoeren van sociaal-ethische oriëntatie in de school waardevol is en de wil om daarmee aan de slag te gaan blijken weliswaar noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarden.

De schoolbeschrijvingen hebben alle vier de volgende structuur:

- Schets van relevante schoolspecifieke kenmerken en de beginsituatie.

- Beschrijving van het innovatiestrategisch perspectief: welke keuzen zijn gemaakt en waarom?
- Beschrijving van het doorlopen ontwikkel- en implementatietraject.
- Typering van de resultaten.
- Conclusies en aanbevelingen in het licht van het gekozen innovatiestrategisch perspectief.

De vier scholen zijn respectievelijk een rk-school in het zuiden des lands (School A), een algemeen-bijzondere school in het midden des lands (School B), een pc-school in het westen des lands (School C) en een openbare school in het oosten des lands (School D).

Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf (3.6) waarin de gevonden overeenkomsten en verschillen tussen de vier *pilots* worden samengevat en becommentarieerd.

3.2 De RK-School

Schoolspecifieke beginsituatie

De school heeft via de sectie Levensbeschouwing eerder meegedaan aan materiaalontwikkeling voor sociaal-ethische oriëntatie (zie vorige paragraaf). De schoolleiding en de docenten van de sectie levensbeschouwing waren dus op de hoogte van de achtergronden van wat met sociaal-ethische oriëntatie wordt bedoeld. Zij onderkennen het belang van sociaal-ethische oriëntatie voor hun school.

De school heeft een regiofunctie voor het west Brabantse gebied tussen Breda en Roosendaal en is zich hiervan sterk bewust. De school is actief in regionale verbanden en probeert regionale vraagstukken in school een plaats te geven. De school is actief in het vernieuwen van het onderwijs en in dat kader in het ontwikkelen van aan het onderwijs gekoppelde activiteiten. Daarbij laat de school zien dat ze een gemeenschap is die op de ontwikkeling van waarden gericht is. Bekend zijn onder meer de activiteiten voor de derde wereld. Wat de school onderneemt wordt ook in de regionale media gemeld. De school voert actief beleid dat erop gericht is binnen de regio een goed imago op te bouwen.

Binnen de school is de sectie levensbeschouwing een sterke sectie. Ze maakt het eigen onderwijsmateriaal en levert een bijdrage aan de landelijke beroepsvereniging van docenten levensbeschouwing. De sectie experimenteert met vernieuwing van de didactiek van levensbeschouwelijk leren. De sectie neemt actief en initiatief deel aan schoolbrede activiteiten zoals het derde wereld project.

Innovatiekundige uitgangspunten

De beginsituatie van levensbeschouwelijk onderwijs op de school maakte het mogelijk om in het kader van een pilot sociaal-ethische oriëntatie de volgende uitgangspunten voor het innovatieproces te kiezen.

Innovatie is gericht op activering van degenen die het innovatieproces moeten uitvoeren: de docenten. Bij deze docenten zijn verschillende professionele kwaliteiten van essentieel belang.

Het gaat dan om (impliciete) onderwijstheoretische en leertheoretische intuïties en inzichten (vaak het resultaat van jarenlange praktijkervaring), het vermogen om creatief om te gaan met probleemsituaties, het vermogen om in vernieuwingsprocessen risico's voor mislukking te dragen en een nieuwe aanpak te ontwikkelen en uit te proberen, het vermogen om in een kwetsbare positie kritiek te ontmoeten en om te buigen naar verbeteringen en het vermogen om met collega's projectmatig samen te werken in kwetsbare situaties. Deze innovatorische eigenschappen zijn niet bij alle docenten even sterk aanwezig. De dragers van de vernieuwing, de pioniers, kunnen de resultaten van hun vernieuwingswerk delen met andere collega's die, door de bruikbaarheid van de resultaten en door de praktijkervaring die ermee is opgedaan, worden overtuigd mee te doen. Daarna kan de vernieuwing structureel in beleid worden vastgelegd.

Bottom up

Het aansluiten bij en het activeren van deze kwaliteiten veronderstelt een benadering die begint bij docenten die de pioniersrol kunnen vervullen en elkaar in een samenwerkingsverband kunnen stimuleren en ondersteunen. Het verdient aanbeveling om een innovatieproces aan de kant van een groep pionierende docenten bottom up te beginnen in plaats van het directief top down af te kondigen.

De rol van de schoolleiding bij het gekozen bottom up model is echter niet te onderschatten. De schoolleiding zal de voorwaarden moeten scheppen voor een pionierende activiteit van een groep docenten. Daarnaast zal de schoolleiding het proces ook moreel moeten ondersteunen door ontwikkelingen en ideeën te stimuleren en te bevestigen. Wanneer dit docentenpotentieel bereikbaar en inzetbaar is, zullen bij een innovatieproces vanaf het begin deze docenten maximaal worden betrokken bij de vaststelling van doelen en de indeling van het proces.

Kleinschalig

Dit begintraject zal dan als een pilot moeten worden afgebakend om op een gecontroleerde manier mogelijke mislukkingen en fouten te kunnen opvangen en daarvan te leren, en om de risico's van onvoorziene gebeurtenissen te beperken. De pilot binnen de school werd om die reden kleinschalig opgezet.

Procesbeschrijving

In overeenstemming met de twee innovatiekundige strategieën (bottom up en kleinschaligheid) werd de pilot in de school als volgt opgezet.

Fase 1: Oriëntatie

A. Informele oriëntatie

Via informele contacten met de sectie levensbeschouwing werd de bereidheid gepolst om met collega's uit andere vakken een vakoverstijgend pilotproject voor sociaal-ethische oriëntatie in de Tweede fase te ontwikkelen. Toen deze bereidheid bij de sectie levensbeschouwing aanwezig bleek werden (nog steeds informeel) de mogelijkheden geïnventariseerd om aan te sluiten bij collega's van andere vakken. Uit deze inventarisatie bleek dat de vakken CKV en ICT mogelijkheden zouden kunnen bieden. Dit op basis van ervaringen van consensus en affiniteit in het verleden met docenten uit deze vakken als het gaat om onderwijsvernieuwing en de plaats van leerlingen daarbinnen. Afsproken werd dat aan de schoolleiding toestemming zou worden gevraagd voor het inzetten van een pilotproject waarbij Levensbeschouwing, ICT en CKV zouden worden betrokken.

B. Gesprek met de schoolleiding

In een gesprek met de schoolleiding werd informatie gegeven over de bedoelingen van sociaal-ethische oriëntatie in dit traject: het ontwikkelen van een schoolspecifieke pilot. Ideeën uit de informele oriëntatie werden besproken. De ondersteuning vanuit SLO en KPC Groep werden toegelicht. De schoolleiding gaf toestemming de pilot zo mogelijk te starten met een verbreding naar CKV en ICT, gerelateerd aan het examenprogramma's Tweede Fase.

C. Informele gesprekken tussen de sectie levensbeschouwing en collega's van ICT en CKV

Informeel polsten de docenten levensbeschouwing hun collega's van CKV en ICT. Deze fase werd afgerond met een afspraak voor formeel en verkennend overleg waarbij de begeleider van KPC groep en de schoolleiding aanwezig zouden zijn.

Fase 2: Opstartfase

Verkenningbijeenkomst

Tijdens een verkenningbijeenkomst wordt uiteengezet wat de bedoeling is van sociaal-ethische oriëntatie, en van de vakoverstijgende pilot. Gesproken werd over de verhouding van deze doelen van sociaal-ethische oriëntatie met de eindtermen van de betrokken vakken, en over de beleving van de wenselijkheid van een specifieke aandacht voor waardegebonden aanpak van bepaalde thema's uit het examenprogramma. Ook kwamen de voorwaarden die vanuit SLO, KPC groep en schoolleiding zouden kunnen worden ingebracht aan de orde. Besloten werd het traject te vervolgen: een vakoverstijgend project waarin als ondersteund materiaal een gezamenlijke studiewijzer en gezamenlijk lesmateriaal op basis van het bestaande materiaal voor CKV wordt ontwikkeld.

Fase 3: Ontwerpfase

A. Afstemming van de invalshoeken

Aan het begin van het ontwikkeltraject staan vier invalshoeken nog naast elkaar: de invalshoeken van ICT, CKV, Levensbeschouwing en sociaal-ethische oriëntatie. Het ging erom deze invalshoeken in een organische samenhang te brengen waarin de vakspecifieke elementen bewaard blijven en worden ontwikkeld in het perspectief van sociaal-ethische oriëntatie.

Gekozen werd voor een convergentie van de volgende invalshoeken:

- CKV is gericht op de manier waarop mensen uitdrukking geven aan waarden. De klemtoon ligt in het beheersen en verstaan van de vormen waarvan deze uitdrukking zich bedient.
- Levensbeschouwing is gericht op de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke en ethische waarden.
- ICT is niet alleen een techniek om informatie te verzamelen, maar tevens een techniek om standpunten en waarden te communiceren.
- Sociaal-ethische oriëntatie brengt daarbij het belang in van het overstijgen van individualisme door ethische communicatie, en door het inbrengen van de morele gemeenschappen die bepalend zijn voor onze cultuur.

B. Ontwerp van de structurele kant van de samenwerking

Tijdens deze fase werden afspraken gemaakt over de verdeling van de studielasturen, en de plaats in het Programma van Toetsing en Afsluiting van activiteiten die de leerlingen in het gezamenlijke traject ondernemen.

Er werd gekozen voor een pilot die betrekking heeft op 4 HAVO, die aansluit bij het CKV examenthema *Helden*. Het schoolspecifieke project sociaal-ethische oriëntatie zou Echte helden gaan heten.

Werkafspraken werden gemaakt voor de ontwikkeling van de studiewijzer, en het additionele onderwijsmateriaal. Er werd gekozen voor een plenaire afsluiting van het project tijdens schoolmanifestatie en voor externe belangstellenden in januari 2001.

Fase 4: Ontwikkeling

A. De ontwikkeling van de studiewijzer

In de maanden augustus en september 2000 werd een studiewijzer ontwikkeld en vastgesteld.

B. De ontwikkeling van additionele onderwijsmaterialen

In de maanden september en oktober werden additionele onderwijsmaterialen vastgesteld.

Fase 5: Uitvoering

- Uitvoering van het onderwijstraject: contacturen en begeleiding (nader preciseren)
- Plenaire presentatie: voorbereiding en uitvoering (nader preciseren)

Producten

De kleinschalige pilot heeft de volgende producten³ opgeleverd:

- Studiewijzer
- Additioneel onderwijsmateriaal
- Draaiboeken, processchema's
- Plenaire en publieke presentatie: op de slotmanifestatie waren ongeveer 400 belangstellenden aanwezig
- Video opnamen
- Foto materiaal van de tentoonstelling
- Power point presentaties

³ Raadpleeg voor meer gedetailleerde informatie de SLOwebsite

- Door de leerlingen ontwikkelde web sites
- Aandacht in de regionale pers

Conclusies en perspectieven

- De beschreven kenmerken van de school in aanmerking nemend, is de gekozen innovatiekundige insteek effectief gebleken. Gelet op de gekozen aanpak moet dat allereerst worden toegeschreven aan de betrokken docenten.
- Bekendheid van een dergelijk projectmatige aanpak van sociaal-ethische oriëntatie binnen de eigen school vereist een vooraf gekozen presentatie en eventueel een communicatieplan.
- De aantrekkelijkheid van de gekozen pilot voor andere docenten in de school (verbreding van de pilot) is afhankelijk van het wervend karakter van de plenaire presentatie, de beschikbaarheid (of realiseerbaarheid) van additioneel materiaal bij de gebruikte methode/leergang, en van structurele inbedding van activiteiten van het project in de orde van de schoolwerkzaamheden. De resultaten van het project zullen beschikbaar moeten zijn voor invulling in andere samenwerkings-activiteiten. Tot de resultaten moeten dan ook worden gerekend deelproducten als draaiboeken en processchema's.
- Essentieel is een schoolspecifieke invulling van het ontwikkelresultaat. De plenaire presentatie werkt enthousiasmerend voor de leerlingen, en geeft hen de gelegenheid om aan iets concreets te werken. Deze presentatie biedt de school een goed aanknopingspunt voor communicatie ad extra en ad intra.
- Een schoolspecifieke invulling van het ontwikkelproces is ook onontbeerlijk, omdat wordt aangesloten bij de manier waarop in de cultuur van de school plaats is voor waardeontwikkeling. Daarbij spelen docenten in hun dagelijkse verzorging van het primaire proces een hoofdrol. De school kan op deze manier werken aan de eigen identiteit, deze voor de ontwikkeling van de leerlingen effectief maken en gebruiken in haar profilering in communicatie naar buiten.
- Het leerproces blijkt minder afhankelijk van de beschikbare onderwijsmaterialen: leerboeken die door uitgeverij voor een betrekkelijk lange periode en voor een doorsnee doelgroep zijn gemaakt, en die daardoor niet specifiek (kunnen) zijn voor de afstemming van leerprocessen in de bijzondere contextspecifieke onderwijssituatie van de school.
- De ervaringen in en de resultaten van de pilot blijken gunstige voorwaarden te bieden binnen de school naar verbreding van sociaal-ethische oriëntatie toe te werken: vakoverstijgende samenwerking met ook andere vakken. Daarbij zou het vak Levensbeschouwing een structurele factor moeten zijn, vanwege de beschikbare knowhow op het gebied van waarde-educatie, en vanwege de innovatiekundige praktijkervaring die binnen de pilot is opgedaan.
- Ook binnen nieuwe projecten binnen de school is de gekozen kleinschalige bottom up benadering te verkiezen.

- Op basis van een geslaagde verbreding zou dan binnen de school vervolgens een coördinatiepunt voor sociaal-ethische oriëntatie kunnen worden ingesteld, ondersteund door schoolbeleid en schoolleiding.
- ICT biedt voor de leerlingen een grote hoeveelheid aantrekkelijke uitdrukkingvormen waarin de resultaten van een project kunnen worden gecommuniceerd, terwijl het voor de school als geheel een instrumentarium biedt om de resultaten naar buiten te communiceren.
- Als resultaat van een samenwerkingsproces tussen verschillende vakken zal het leergebied sociaal-ethische oriëntatie altijd onder druk staan van de agenda's en methoden die door de betrokken vakken worden ingebracht. Dat was ook in de pilot het geval. Daardoor is het resultaat van deze pilot inhoudelijk in elk geval op twee punten voor verbetering vatbaar. Beide punten hebben betrekking op de kern van sociaal-ethische oriëntatie, te weten:
 - De sterk naar individuele processen toegeschreven doelen van de leerlingen. Meer nadruk zou gelegd moeten worden op de onderlinge (morele) communicatie tussen de leerlingen.
 - Daarnaast zou meer nadruk gelegd moeten worden op de inbreng die vanuit de verschillende morele gemeenschappen in Nederland bij een thematiek kan worden gegeven. Dat laatste zou in het projectresultaat ook beter zichtbaar moeten worden. Het is van belang dat met het oog hierop de pilotprojecten een externe begeleiding hebben.

3.3 De OB-School

Schoolspecifieke beginsituatie

De school vervult een regiofunctie in het centrum van Overijssel. Het zeer nieuwe hoofdgebouw, waar bijna de hele schoolgemeenschap in is gehuisvest, heeft een open structuur, is licht en van deze tijd. Het eerste wat je opvalt als je binnenkomt in de grote hal is de bedrijvigheid. Overal bij de hoge pilaren die het dak van de hal dragen staan trapjes en steigertjes met daarop schilderende leerlingen. Eigentijdse en futuristische ontwerpen liggen klaar. Sommige pilaren hebben al kleur. Ook verder in de school, in hallen, gangen en lokalen is de invloed van CKV zichtbaar. Cultuur en kunst zijn niet alleen belangrijke aandachtsgebieden binnen deze school, er worden ook regelmatig evenementen georganiseerd voor kunst en cultuur. De school is actief in het vernieuwen van onderwijs.

Na een lange voorbereiding is in 2001 het Daltononderwijs ingevoerd als de beste onderwijskundige benadering, aansluitend op de veranderingen in de tweede fase voortgezet onderwijs.

Hoewel in een drietal verkennende besprekingen met een vertegenwoordiger van de schoolleiding waardering werd geuit voor sociaal-ethische oriëntatie en het belang ervan voor de school onderkend, werd tevens duidelijk dat de in gang gezette actuele ontwikkelingen binnen de school: de nieuwe Dalton-aanpak en de invoering van het Studiehuis, prioriteit zouden krijgen in het jaar 2000. Voor een feitelijke implementatie van sociaal-ethische oriëntatie was op dat moment geen tijd, geld en ruimte beschikbaar. Wel werd de externe begeleider (lid van de projectgroep sociaal-ethische oriëntatie) verzocht een kleinschalig actieonderzoek uit te voeren: het in kaart brengen van thema's die aanknopingspunten bieden voor behandeling vanuit verschillende vakgebieden en een goede ingang voor sociaal-ethische oriëntatie.

Zodra er in de loop der tijd meer tijd en energie vrijkomt kan op basis van deze voorbereiding een eerste stap gemaakt worden op weg naar een innovatie Sociaal Ethisch Oriëntatie. Een gefaseerde aanpak op weg naar een langlopend innovatietraject met als uitgangspunt de versterking van de actief pluriforme ontmoetingscultuur van deze openbare school.

Innovatiekundige uitgangspunten

De volgende uitgangspunten lagen ten grondslag aan het actieonderzoek naar de mogelijkheden tot implementatie van sociaal-ethische oriëntatie:

- De Dalton onderwijs cultuur vraagt om een eigen benadering. Dalton onderwijs stelt ook specifieke eisen aan de docent als begeleider binnen het eigen vakgebied en binnen de Dalton uren.

De leerstof in het Daltononderwijs is gestructureerd in taken per vak. Docenten kunnen college en uitleg geven waar gevraagd. Leerlingen werken de taken individueel en in eigen tempo door.

Onvoldoende taken worden herhaald. De taken zijn leerstofgecentreerd en bieden op zich geen ruimte voor SEO. Daar moet ruimte voor gemaakt worden in de vrije ruimte of binnen de Daltonuren. De Daltonuren zijn de uren waarin de leerlingen zelfstandig taken uitvoeren in een ruimte waar een docent aanwezig is. Het is mogelijk om de aanwezige docent te raadplegen voor vragen, de docent

geeft geen les.

- Sociaal-ethische oriëntatie kan een verbindende factor worden tussen vakken en vakgebieden, gericht op waardenoriëntatie.
Daarvoor is het noodzakelijk dat er voor dit leergebied ruimte en tijd wordt ingeruimd, zowel letterlijk als inhoudelijk. Die ruimte denkt men in de eerste plaats te vinden in verbinding met het nieuw in te voeren vak filosofie. Daarnaast zijn er mogelijk enkele uren voor forum en discours te bestemmen in de vrije ruimte.
- Voor Openbaar onderwijs kan sociaal-ethische oriëntatie een belangrijke bijdrage leveren aan (de verdere ontwikkeling van) het cultureel kapitaal van de ontmoetingsschool: de gemeenschappelijk gedragen waarden die ten grondslag liggen aan openbaar onderwijs.
Gemeenschappelijk gedragen waarden zijn naast zelfverantwoordelijkheid onder meer: rechtvaardigheid, autonoom handelen en zelfwerkzaamheid vanuit respect en erkenning, algemene toegankelijkheid en ruimte voor (interculturele) ontmoeting, actieve pluriformiteit.

Begonnen werd met een bespreking in de schoolprojectgroep Tweede Fase. Vervolgens werd in overleg met docenten afzonderlijk nagegaan welke mogelijkheden voor sociaal-ethische oriëntatie binnen het eigen vakgebied worden zien.

Als startpunt voor het actieonderzoek werd een vergelijkende analyse uitgevoerd van de eindtermen voor de diverse vakgebieden. onder meer aan de hand van de volgende vragen: welke subdomeinen/thema's bieden goede aanknopingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie? Welke aspecten van sociaal-ethische oriëntatie krijgen al aandacht en welke niet? Welke vakken bieden naar het oordeel van docenten aanknopingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie?

Dit laatste impliceerde dat de docenten in voldoende mate waren geïnformeerd over het gedachtegoed van sociaal-ethische oriëntatie.

Procesbeschrijving

De docenten ontvingen schriftelijke documentatie in de vorm van het Kernleerplan, de Handreiking voor docenten en de experimentele praktijkuitwerkingen (vergelijk. par. 3.1).

Bij het ontwikkelen van experimenteel lesmateriaal voor sociaal-ethische oriëntatie in een openbare scholengemeenschap in de provincie Zeeland werd samengewerkt door docenten vanuit de vakgebieden CKV en Maatschappijleer. Hierbij werden zij begeleid door een externe deskundige op het terrein van Humanistisch Vormings Onderwijs. Hete lessenblok Waarover gaat ethiek? Armoede werd ontwikkeld voor en beproefd in een klas HAVO 4. Vanuit het nieuwe vakgebied CKV werden werkvormen toegepast, gerelateerd aan de deelgebieden toneel, film, ontwerpen, tekenen, ontmoeting met kunstenaars enzovoort.

Mogelijkheden tot aansluiting bij dit voorbeeld CKV/Maatschappijleer werd in de fase waarin de school zich bevond niet mogelijk geacht, maar voor de toekomst als een navolgbaar voorbeeld beoordeeld.

Deze documenten zijn uitvoerig besproken in bijeenkomsten met docenten wiskunde, de coördinator mens- en maatschappijvakken (M&M), algemene natuurwetenschappen (ANW), de studiehuiscoördinator tevens leraar geschiedenis/filosofie en de afdelingsdirecteur.

Het oordeel van de betrokken docenten laat zich als volgt samenvatten:

- Dat sociaal-ethische oriëntatie geen nieuw vak op het rooster is, spreekt erg aan. Ook dat dit geen overheidsbemoediging met zich meebrengt (geen voorgeschreven eindtermen, examens of bevoegdheidseisen). Sociaal-ethische oriëntatie als door de school zelf in te vullen leergebied wordt als positief ervaren.
- Diverse thema's die in lessen biologie, wis, natuur- en scheikunde, geschiedenis en maatschappijleer aan de orde komen lenen zich goed voor sociaal-ethische oriëntatie. Ook lijkt sociaal-ethische oriëntatie heel goed aan te sluiten bij thema's binnen de nieuwe vakken ANW, CKV1 en het toekomstige leergebied Geschiedenis en Maatschappijleer.
- Er worden echter door docenten maatschappijleer ook twijfels geuit over de specifieke bijdrage van sociaal-ethische oriëntatie. Zij zijn van mening al ruimschoots aandacht te besteden aan ethische dilemma's. Men vraagt zich daarom af wat sociaal-ethische oriëntatie daaraan kan toevoegen: allerlei projecten gerelateerd aan activiteiten van organisaties, zoals Green Peace, Amnesty, World Life Fund, Ecologie en Mensenrechten worden bij maatschappijleer ingebracht; deze bevatten voldoende stof tot 'ethisch nadenken' wat veel extra tijd vergt, waardoor 'overladenheid': *Ook wij moeten onze eindtermen halen.*
- Van belang wordt geacht dat sociaal-ethische oriëntatie goede mogelijkheden voor leerlingen biedt om onderwerpen of vraagstukken aan te pakken die boven de grenzen van afzonderlijke vakken uitstijgen. Afgezien van de mogelijkheid om daardoor aan te sluiten bij de ervaringswereld van de leerlingen, wordt de manier waarop leerlingen leren omgaan met de morele dimensie van die onderwerpen van belang geacht. Hier zien sommige leraren goede mogelijkheden om aan te sluiten bij de uitgangspunten van het studiehuis en het Dalton onderwijs.
- Bevestigd wordt vooral dat sociaal-ethische oriëntatie leerlingen mogelijkheden biedt om de waarden, gebruiken en instituties die onze samenleving beschikbaar heeft, te leren gebruiken bij het omgaan met waardegebonden thema's. Om goed te kunnen werken met de instrumenten die onze samenleving beschikbaar stelt moeten leerlingen ook ruimte krijgen om ermee te oefenen. Door leerlingen kansen te bieden deze instrumenten zelf in te leren zetten, ontwikkelen ze vaardigheden.
- Omdat een sectie humanistisch vormingsonderwijs of levensbeschouwing op de Daltonschool niet voorkomt, lijkt het nieuwe vak filosofie zeer geschikt om als kartrekker voor de introductie van sociaal-ethische oriëntatie te gaan fungeren: het is een geheel nieuw vak waarvoor binnen het daltonstelsel ook taken zullen worden ontworpen; dit vak zal qua thema's en methode goede aanknopingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie bieden, filosofie ligt immers aan de basis van een humanistische en open benadering van morele vraagstellingen. Verbindingen met CKV worden als een mogelijkheid gezien, dat zou dan vorm kunnen krijgen binnen een thema 'Esthetiek'.
- Pragmatisch gezien het enige vak op deze school dat doordat het geheel nieuw is nog mogelijkheden biedt om aan te sluiten bij het nieuwe leergebied SEO binnen de

Daltonstructuur (de taken moeten nog ontworpen worden) Het vak filosofie geeft ook thematisch aanknopingspunten bij SEO. Vanuit het vak filosofie zijn verbindingen met bijvoorbeeld CKV mogelijk. Filosofie ligt aan de basis van een humanistische en open benadering. Als dusdanig kan filosofie binnen een openbare school dienen als een aanjager voor een vrije benadering voor sociaal-ethische oriëntatie.

- Onderstreept wordt dat veel eindtermen van de vakken in de Tweede fase een sociaal-ethische dimensie bevatten. Leerlingen worden geconfronteerd met morele aspecten van maatschappelijke vraagstukken die bij examenvakken aan de orde komen. Leerlingen kunnen deze dimensies leren onderkennen en kunnen gestimuleerd worden om hierbij een eigen standpunt te ontwikkelen.
- Het actief werken aan de pluriformiteit van de school is in het openbaar onderwijs een zaak van de school als geheel. Sociaal-ethische oriëntatie lijkt daartoe waardevolle bijdragen te kunnen leveren.

Om sociaal-ethische oriëntatie vakkendoorsnijdend vorm te geven in de eigen school wordt de positie van de docent als volgt benadrukt:

- De positie van de docent als vakleraar weliswaar uitgangspunt moet zijn, maar dat deze zich specifieke vakkendoorsnijdende vaardigheden zal moeten eigen maken om sociaal-ethische oriëntatie bij leerlingen te kunnen realiseren.
- Dit impliceert dat docenten onder meer in staat moeten zijn de sociaal-ethische dimensie aan diverse vakspecifieke onderwerpen waar te nemen en te benoemen en die vervolgens kunnen vertalen in activiteiten voor leerlingen. Onderkend wordt dat deze vaardigheid per leraar varieert en dat niet alle leraren in staat zijn om waardegerichte discussie op te roepen.
- Verondersteld wordt dat de specifieke organisatie van het Dalton onderwijs ook bij sociaal-ethische oriëntatie zal bijdragen aan een grotere zelfstandigheid van de leerlingen. Onder meer de zo geheten Dalton uren lijken goede mogelijkheden te bieden voor een vakoverstijgende aanpak van sociaal-ethische oriëntatie.

Gelet op aanknopingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie binnen afzonderlijke vakgebieden, worden de volgende mogelijkheden genoemd:

- **Filosofie.**
Vanuit het nieuwe vak filosofie lijken de aanknopingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie binnen deze school het best. Probleem is dat het vak (in september 2000 voor het eerst op het rooster) nieuw is op school. Voor de docent zonder ervaring is het moeilijk te overzien hoe sociaal-ethische oriëntatie vanuit dit nieuwe vakgebied precies gestalte kan krijgen. De docent ziet weliswaar mogelijkheden, maar twijfelt of hij nu al tijd en energie kan vinden voor de implementatie.
- **Wiskunde**
Hoewel wiskunde op zichzelf geen aansluitmogelijkheden biedt voor sociaal-ethische oriëntatie, blijkt dat ~~aan~~ van de wiskundeleraren op wetenschaps-filosofische manier, allerlei actuele en waardegeladen problemen binnen zijn vak aan de orde brengt. Dat doet hij op een originele, scherpzinnige en onderwijskundig goed onderbouwde manier. Zijn aanpak zou een vliegwieleffect op gang kunnen brengen bij de introductie van sociaal-ethische oriëntatie in de school, hoewel de docent aarzelt

deze rol op zich te nemen.

- **ANW**
Binnen het studiehuis biedt ANW een scala aan onderwerpen waarbij ethische vragen zeer voor de hand liggen. Inhaken op de actualiteit behoort al tot de vernieuwde aanpak. Voor sociaal-ethische oriëntatie geschikte thema's worden genoemd: ontwikkelingen met betrekking tot DNA-technologie, gedrag op de digitale snelweg, ruimtevaart, xenotransplantatie, aids-geneesmiddelen, ecologie, energie en klimaat en afvalstoffen, technologie in het algemeen, bevolkingsproblematiek en armoede. Het nieuwe vak ANW biedt ruimte voor reflectie onder meer vanuit sociaal-ethische oriëntatie.
- **M&M**
Het vakgebied Oriëntatie op Mens en Maatschappij lijkt veel aanknopingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie te bieden. Toch is voor de betrokken docenten de eigenstandige sociaal-ethische oriëntatie nog niet zonder meer duidelijk.
- **Geschiedenis**
De democratische rechtstaat is niet los te denken van geschiedenis. Historisch besef is een voorwaarde voor sociaal-ethische oriëntatie. Omgekeerd zijn er binnen geschiedenis maatschappelijke ontwikkelingen vragen om sociaal-ethische oriëntatie oproepen. Te denken valt aan onderwerpen als Industrialisatie, Oorlog en Vrede, Politieke Vrijheden, Rechten en Plichten in een historisch perspectief. Voor geschiedenis kan sociaal-ethische oriëntatie een meerwaarde inhouden volgens sommige vakdocenten.
- **CKV1**
Bij CKV1 vormen de brede opvatting over kunst en cultuur en het begrip voor de wijzen waarop mensen uiting geven aan hun denken, willen en beleven in allerlei uitingsvormen, geschikte aanknopingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie. De CKV vakgroep is in de school zichtbaar en actief aanwezig en sterk gericht op de kunsten ook in de wereld buiten de school. Het vakgebied CKV is nieuw en sterk in ontwikkeling. Tijd en energie voor sociaal-ethische oriëntatie is er momenteel niet.
- **ICT onderwijs.**
Waarden en normen zijn op de digitale snelweg net zo belangrijk als in het gewone leven. ICT kan ook een medium zijn voor sociaal-ethische oriëntatie die vakoverstijgend zijn. De ICT leerkracht lijkt hier wel wat in te zien. Het moet wel een meerwaarde betekenen ook voor het onderwijs en het mag geen extra tijd kosten.

De bijzondere rol van Filosofie

Ondanks aanvankelijke bedenkingen van de betreffende (nieuwe) docent wordt in overleg met de studiehuis-coördinator, tevens docent filosofie afgesproken dat het nieuwe vak filosofie, spil van het implementatieproces van sociaal-ethische oriëntatie zal gaan worden in een volgend studiejaar.

Onderzocht zal worden welke thema's geschikt lijken om hetzij samen met ANW dan wel met CKV1 verder uit te werken voor sociaal-ethische oriëntatie. Ook wordt gekeken naar de meest geschikte klassen voor een pilot om sociaal-ethische oriëntatie in de tweede fase te ontwikkelen: waarschijnlijk een derde en vierde klas.

Als mogelijke combinaties van vakkenoverstijgende thema's worden genoemd: filosofie in relatie met ANW: 'Klonen', maar ook 'Gentechnologie' gekoppeld aan het thema leven en dood zou hier als vakoverstijgend thema voor sociaal-ethische oriëntatie kunnen worden uitgewerkt.

De lesmodule 'Beslis je over jezelf?' (vergelijk. par 3.1) biedt op bepaalde aspecten bruikbare stof tot nadenken, ondanks dat de levensbeschouwelijke invalshoek van de auteurs van deze lesmodule niet aansluit bij de visie op Openbaar onderwijs zoals die in de school tot uitdrukking wordt gebracht, nl. opener en vooral veel breder en vanuit een vrij denkende benadering. Humanistische waarden, de grenzen van zelfbeschikkingsrecht en mensenrechten kunnen mogelijk een kader vormen in deze discussie. Bijdragen vanuit het vak filosofie leveren daarvoor een interessante invalshoek.

Een andere optie is de thematiek van Het goede, het schone en Levenskunst: Esthetiek, vormgegeven in samenwerking tussen de vakgroepen CKV en Filosofie. Dit geeft mogelijkheden voor een benadering vanuit verschillende invalshoeken. Te denken valt bijvoorbeeld aan: het dagelijkse leven in de kunst en voor jezelf, omgangskunst, lifestyle, wonen als levenskunst, vormgeven aan leven en liefde in kunst, schoonheid body-art en identiteit als esthetiek en genieten van je (en elkaars) lichaam als belangrijk aspect van levenskunst enzovoort.

In een vervolggelsgesprek wordt met de docent ICT overlegd over de mogelijkheden van het inzetten van de beschikbare ICT technologie en lokalen voor een project sociaal-ethische oriëntatie. Daarvan maakt tevens deel uit het onderzoeken van de mogelijkheden van met ICT-middelen uit te voeren opdrachten/kleine producten voor sociaal-ethische oriëntatie in de school. Tijdens lessen informatiekunde/informatica kunnen leerlingen informatie zoekopdrachten uitvoeren via Internet ten behoeve van sociaal-ethische oriëntatie. Een andere mogelijkheid die wordt overwogen is om op de school website een speciale discussiepagina te laten ontwerpen door leerlingen over een bij sociaal-ethische oriëntatie behandelde thematiek. De begeleiding van de ICT medewerker is hierbij gewenst. Kennisnet biedt daarvoor mogelijkheden. Host van deze pagina kunnen leerlingen of groepen leerlingen zijn die de thematiek uitwerken en illustreren. Verwacht wordt dat succesvolle leerlingenproducten een vliegwieleffect kunnen hebben bij een bredere implementatie van sociaal-ethische oriëntatie in school.

Conclusies en perspectieven

De schoolleiding en betrokken docenten bleken geïnteresseerd in sociaal-ethische oriëntatie en het voorbeeldmateriaal (vgl. paragraaf 2.4) werd als kwalitatief uitstekend werk beoordeeld.

Docenten waren in beginsel bereid concrete uitwerkingen te ontwikkelen in de eigen schoolcontext. Er bleek in het stadium van plannen maken echter dat een aantal noodzakelijke voorwaarden in de school niet of onvoldoende konden worden gerealiseerd, waardoor de betrokken docenten zich onzeker voelden over. Het was niet duidelijk of er tijd beschikbaar zou worden gesteld voor het ontwerpen, schrijven en uitproberen van lesmateriaal en voor onderling overleg.

Dit was mede het gevolg van het feit dat de betrokken schoolleider zich moest terugtrekken, hetgeen tot onrust leidde en gevoel van onzekerheid bij de docenten tot gevolg had over hun mogelijke rol in het proces, de aansluiting bij de Dalton systematiek en vooral over een mogelijke verzwaring van hun taak.

Na de invoering van het Daltonsysteem in het voorafgaande schooljaar bleek de zelfvernieuwende capaciteit van de school nog onvoldoende ontwikkeld. De ene vernieuwing: de invoering van Dalton onderwijs, een compleet nieuw schoolsysteem, struikelde over de andere: invoering van het studiehuis, ICT vernieuwing, nieuwe algemene directeur en het schoolbeleid!

Een ontbrekende traditie voor het vak filosofie en levensbeschouwelijk onderwijs in het algemeen op de school bleken geen solide basis voor het ontwikkelen van een schooleigen invulling van sociaal-ethische oriëntatie. Ook de afwezigheid van een vakgroep als werkverband en een vakdidactiek waarop kon worden 'aangehaakt' bleken nadelige factoren voor de introductie van sociaal-ethische oriëntatie.

De school kiest voor een 'neutrale' niet op één levensbeschouwing georiënteerde benadering van thema's en vraagstukken die in diverse vakken aan de orde komen. Recht op een eigen cultuur, levensbeschouwing en levensstijl heeft elk mens; dat recht staat niet ter discussie en daarom horen levensbeschouwelijke discussies niet in de school. Zingeving valt onder de verantwoordelijkheid van de ouders of derden die daarvoor door ouders worden uitgekozen. Waarden zoals eerlijkheid, rechtvaardigheid en zelfbeschikking die ten grondslag liggen aan de mensenrechten in de samenleving worden overgedragen door de leraar als model voor leerlingen die in toenemende mate zelfverantwoordelijk geacht kunnen worden. Filosofie past in deze visie op onderwijs en opvoeding. Sociaal-ethische oriëntatie kan hierbij een belangrijke rol vervullen.

Samengevat:

Er was wel een principiële bereidheid bij docenten van diverse vakken, maar van schoolbeleid kon nog geen sprake zijn. Om die reden werd ervoor gekozen kleinschalig *bottom-up* een begin te maken, vanuit het vak filosofie, onder aansturing van de studiehuis coördinator, tevens docent voor dat nieuwe vak, die hiervoor enige faciliteiten kreeg.

Geconcludeerd moet worden dat de introductie van een nieuw leergebied als sociaal-ethische oriëntatie weliswaar zinvol wordt gevonden, maar onder de gegeven omstandigheden nog niet kan worden ingevoerd. De ontwikkeling en positionering van sociaal-ethische oriëntatie in de eigen schoolcontext over enkele vakgebieden heen vergt - ondanks de wil en inzet van individuele docenten - in een openbare school veel meer tijd en energie dan in confessionele. Deze innovatiestrategische condities moeten structureel worden ingebod: aandacht voor eenheid en verscheidenheid, pluriformiteit, kortom recht op democratie moeten zich geleidelijk aan ontwikkelen in de onderwijspraktijk, gesteund

door de een schoolbeleid. Dit kan niet door slechts een beroep te doen op de goodwill van overbezette docenten.

Betrokkenen geven aan dat invoering van sociaal-ethische oriëntatie zal bijdragen aan de overgang van een oorspronkelijk neutrale openbare school naar actief pluriform onderwijs. Sociaal-ethische oriëntatie kan daarbij als brug fungeren. Het vak Filosofie kan in deze situatie het bruggenhoofd worden. Mensenrechten kunnen daarbij referentiekader bieden voor morele communicatie. De voor alle leerlingen in de tweede fase geldende vakken CKV en ANW bieden meer dan voldoende aanknopingspunten om aan de hand van ethisch gevoelige thema's dit proces op weg naar pedagogisch waardevol onderwijs te kunnen realiseren.

Het proces voor de ontwikkeling van sociaal-ethische oriëntatie op de daltonschool is voorlopig, na overleg met de waarnemend directeur en de landelijke organisatie Centrum Bevordering Openbaar Onderwijs, in de wacht gezet. Eerst zal gewerkt worden aan de verbetering van de schoolcultuur en de aanstelling van de nieuwe algemeen directeur. Pas als de nieuwe schoolleiding zich stimulerend achter deze innovatie kan opstellen en sociaal-ethische oriëntatie voor de ontwikkeling van de school als gemeenschap inzet kan de brug geslagen worden. Het hoeft geen betoog dat de steun van de docenten maar ook van de ouders daarbij van doorslaggevend belang is. In een veilig schoolklimaat waarin gemeenschappelijk gedeelde waarden een constructieve basis vormen voor waardencommunicatie wordt leren levenskunst. Een schoolcultuur waarin vrijzinnig denken en handelen over uiteenlopende thema's in allerlei vakken schoolspecifiek vorm gegeven wordt, is een plaats waar mensen leren voor het leven. Daarbij leren jongeren over en aan onderwerpen uit verschillende vakgebieden op 'neutrale/objectieve', maar niet 'waardenvrije' wijze. Door middel van morele communicatie leren zij actief deel te nemen aan discussie over en onderbouwde keuzen ten aanzien van deze thema's.

Waar mogelijk met hulp van externe ondersteuning zal dit onder meer inhouden:

- Het geven van informatie (voorbeelden van elders ontwikkeld *good practice*), scholing, training en coaching van docenten op inhoudselementen en didactische werkvormen die ertoe doen bij sociaal-ethische oriëntatie, als mede hulp bij het analyseren van bestaande programma's (methoden, examenprogramma's) om mogelijkheden tot afstemming met andere vakgebieden zichtbaar te maken.
- Aansluiten bij de expertise van meer deskundige en ervaren docenten (vervolgers) gebruiken om minder ervaren docenten te ondersteunen als mentoren (volgers/naijlers).
- Ondersteunen van (leden van) de schoolleiding met het oog op het opstellen, uitvoeren en begeleiden van een haalbaar innovatietraject in de school, waarvan deel zal uitmaken: een duidelijk en in tijd en mankracht begrensd activiteitenplan, een duidelijke omschrijving wie welke baat heeft bij beoogde resultaten, heldere ontwikkeldoelen, ruimte voor visieontwikkeling in gezamenlijkheid, vastleggen realiseerbaarheid in vooraf bepaalde periode (bijvoorbeeld half jaar), meetbare en liefst zichtbare resultaten, bijvoorbeeld: ~~een~~ of meer lesmodulen, bepaalde gedragsveranderingen bij docenten, redelijke kans op succes.
- Omdat de beoogde innovatie complex is zowel qua inhoud als qua aanpak moeten docenten ruimte hebben zelf oplossingen te zoeken, in plaats van die van buitenaf aangereikt te krijgen: zij zijn zich met andere woorden bewust voor welke vragen sociaal-ethische oriëntatie kan bijdragen aan de beantwoording. De docenten worden daarom gefaciliteerd bij het ondernemen van eigen uitvoeringsplannen/-activiteiten

(bottom-up) en niet op basis van elders bepaalde vaak gestandaardiseerde condities (top-down).

- Door het ontbreken van een vak -traditie inzake sociaal-ethische oriëntatie, tot uitdrukking komend in afwezigheid van specifieke lerarenopleiding/nascholing, vakvereniging, leerboeken, toewijzing van tijd/ruimte (rooster), en dergelijke. is commitment van de schoolleiding onmisbaar.
- De functie van het ontwikkelde voorbeeld-lesmateriaal is primair het zichtbaar maken dat en op welk wijze sociaal-ethische oriëntatie op lesniveau kan worden uitgewerkt en gebruikt. Tevens zal dit lesmateriaal als vehikel kunnen dienen bij de verspreiding en implementatie van sociaal-ethische oriëntatie als object van schoolbeleid: de schoolleiding kan ermee illustreren dat 'het kan'.

3.4 De PC-School

Schoolspecifieke beginsituatie

Voor de ontwikkeling van een bijzonder pilot project rond het thema 'maakbaarheid van leven' is in het najaar van 2000 een protestants-christelijke school benaderd in het stedelijk gebied rond Amsterdam. De school telt ongeveer 1400 leerlingen. Hoewel de school ruim twintig verschillende nationaliteiten onder de leerlingen kent, is zij te typeren als een populaire, 'witte school'. De schoolkeuzemogelijkheid voor ouders/leerlingen in dit gebied is groot.

De school kent een rijke culturele traditie en is ook vertrouwd met grootschalige vernieuwingsprojecten, waaronder een vluchtelingenproject. De meeste leraren hebben een protestants-christelijke achtergrond, de school is te kenschetsen als een school met een algemeen christelijke karakter.

De school kent een sectie godsdienst/levensbeschouwing (Levo), die een goede plaats heeft in de school. Wel onderging de sectie in de laatste twee jaar enkele aderingingen en zijn nieuwe docenten aangetrokken. De sectie heeft mede daarom sinds 2000 niet een initiële rol vervuld in het vernieuwingsonderwijs. Veel aandacht ging uit naar de eigen invulling van tweede fase onderwijs.

De sectie Levo speelt een belangrijke rol bij het ter sprake brengen van levensbeschouwelijke thema's waaronder sociaal-ethische. In de meeste secties (waaronder natuurwetenschappen) staan sommige docenten open voor morele en levensbeschouwelijke zaken.

Innovatiekundige uitgangspunten

In meerdere vakken van de tweede fase worden thema's aan de orde gesteld met sociaal-ethische aspecten. Veelal worden de sociaal-ethische vragen kort door de leraar aangeroerd. De meeste leraren vinden het lastig om deze vragen te verbinden met een aantal toetsingscriteria, om de vragen te structureren in een communicatief proces, en om ze te relateren aan levensbeschouwelijke uitgangspunten en stromingen.

In een vak als Levo tracht men wel deze verdieping aan te brengen en de communicatie te stimuleren. In dat vak echter kan veelal minder ter zake op de sociale en wetenschappelijke ontwikkelingen worden ingegaan die weer de bron zijn van de sociaal-ethische vragen. Het lijkt dan ook voor de hand te liggen dat juist in het verkennen van deze vragen samenwerking wordt gezocht tussen Levo en andere vakgebieden. Dat inzicht is voorwaarde voor het welslagen van een dergelijk project.

De schoolleiding zal als in secties de openheid bestaan om op het terrein van de morele en levensbeschouwelijke vorming samen te werken met andere secties, initiatieven daartoe moeten stimuleren en de secties faciliteren. Dat laatste is nodig om ruimte te vinden voor docenten voor overleg en afstemming.

Procesbeschrijving

Betrokkenheid van een der ontwikkelaars bij deze school (oud-docent) maakte het betrekkelijk eenvoudig om in het kader van sociaal-ethische oriëntatie contact te leggen. Te meer daar sociaal-ethische oriëntatie zoals het mede door deze oud-docent is ontwikkeld, past in de traditie van de school.

De schoolleiding juicht, zo bleek al gauw, elk initiatief toe dat gericht is op het activeren van bezinnende en levensbeschouwelijk vormende activiteiten, en is eveneens voorstander van samenwerken van secties binnen vakgroepen.

Maar het project moet wel (geheel conform de gebruiken op deze school) vanuit de secties worden opgezet, de schoolleiding was niet voornemens zelf daarin het voortouw te nemen.

Zowel de sectie Economie als de sectie ANW kwam in aanmerking voor het uitvoeren van een pilot. Verkennende besprekingen met vertegenwoordigers van beide secties volgden. Mede omdat de sectie Levo (een van de op voorhand in aanmerking komende secties) het thema genetische manipulatie in het vierde jaar behandelde en omdat de sectie ANW in het vierde jaar aandacht schenkt aan thema's die te maken hebben met maakbaarheid en duurzaamheid van leven (zie domein Leven - mens en gezondheid en duurzame ontwikkeling, inzonderheid de ontwikkeling en in de genetica), werd besloten om beide secties met elkaar te laten brainstormen over een gemeenschappelijk thema 'maakbaarheid van leven'.

Hobbels

Binnen de sectie Levo bestond wel aarzeling: men was nog volop bezig met het ontwikkelen van een programma voor de tweede fase en nog niet gericht op samenwerking met andere secties. Ook ANW was nog niet in staat om actief aan de pilot te werken. Wel bestond daar grote belangstelling voor een dergelijk project: men zag het als een mogelijkheid tot verdieping en ondersteuning van sociaal-ethische vragen die in het vak ANW regelmatig aan de orde komen, maar waarbij men het instrumentarium mist om de discussies te structureren en daadwerkelijk te verdiepen. Binnen ANW wordt summier aandacht besteed aan vragen die samenhangen met genetische manipulatie, maar dat leidt niet tot verdiepende uitwisselingen van meningen (narratieve en argumentatieve communicatie), noch tot een verdieping van de levensbeschouwelijke inzichten die samenhangen met het vraagstuk van manipulatie van de natuur. Wel wordt er informatie geboden over de technische ontwikkelingen en wisselen leerlingen persoonlijke meningen over het vraagstuk uit.

Om een gezamenlijk project dat grootschalig is te doen slagen moeten secties ook hun programmering op elkaar afstemmen. ANW wordt in het vierde leerjaar aangeboden in twee blokken van acht tot tien weken, terwijl Levo wilde vasthouden aan een uur per week gedurende het gehele jaar. Het was derhalve in het jaar 2000-2001 nog niet goed mogelijk om een gezamenlijk aanpak te realiseren. In het officiële pilotjaar (2000-2001) bleef het derhalve bij het uitspreken van intenties en werd door beide secties bepleit om een feitelijk project in het jaar 2001-2002 te organiseren.

Ten tijde van het maken van dit rapport (zomer 2001), zijn wel concrete stappen gezet en is een plan van aanpak gemaakt.

De schoolleiding besloot de twee deelnemende secties, behorende bij twee verschillende vakgroepen, te weten Godsdienst/levensbeschouwing (Levo) en Algemene Natuurwetenschappen (ANW) ieder veertig uren toe te delen om de pilot te realiseren en bij het maken van de roosters met de pilot rekening te houden. De sectieleider ANW is als eerste aanspreekpunt aangesteld. Omdat de pilotleider een kleine lestaak heeft op de betrokken school, neemt hij zowel de begeleiding als een deel van de uitvoering van het beoogde project ter hand.

In twee besprekingen tussen beide secties bleek al gauw dat er binnen beide secties veel ideeën en ervaringen leven om vragen over maakbaarheid aan de orde te stellen. Twee docenten ANW waren betrokken bij discussiegroepen op de universiteiten rond het thema klonen, en een van hen was aanwezig geweest bij de start van het nationaal debat over biotechnologie en de impact daarvan op de maatschappij. ANW wil graag aansluiten bij dit debat.

Binnen het vak levensbeschouwing maken vragen van maakbaarheid onderdeel uit van het PTA en ook daar is nogal wat ervaring opgedaan met het bespreekbaar maken van dergelijke vragen.

Beide secties hebben hun programmering op elkaar afgestemd en besloten de pilot te richten op de vierde klassen havo/vwo. De pilot zal vier fasen kennen: een motiverende themastellende fase via een theatrale presentatie van vragen rond maakbaarheid van leven (samenlevingsvraagstuk), een fase van verdieping en oriëntatie op maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen (informatielessen en dossierstudie - technische kennis), een fase van confrontatie (ontmoetingen met deskundigen en representanten van levensbeschouwelijke stromingen - levensbeschouwelijke oriëntatie en verdieping) en een fase van debat (discours - creatieve en communicatieve verwerking) waarin uitwisseling van meningen en eventueel standpunten plaatsvindt. In tegenstelling tot andere reeds gerealiseerde pilots is derhalve het voornemen om deze pilot tot een rode draad te maken van het vierde leerjaar.

Omdat het proces nog moet plaatsvinden, kan nog niet beschreven worden hoe de innovatie verlopen is en welke resultaten geboekt zijn. Wel zijn duidelijke structuren geschapen. In de eerste acht weken van het schooljaar oriënteren de vierdeklasleerlingen bij ANW zich op een aantal biotechnische ontwikkelingen (2 uur per week), daarna volgt een blok van acht weken verdieping op morele vragen bij het vak levensbeschouwing (ontmoeting met ethici, dossierstudies - 1 uur per week), voorafgegaan door een theatrale introductie. Het geheel wordt afgesloten met een plenair debat in de aula, waaraan zowel deskundigen als leerlingen zullen deelnemen.

Conclusies en perspectieven

- Sociaal-ethische oriëntatie kan voor directies van scholen een mooi voertuig zijn om zowel levensbeschouwelijke vakoverstijgend aan de orde te laten komen als om secties te laten samenwerken.
- Een niet gering aantal leraren staat open voor en/of is gemotiveerd tot het bespreken van sociaal-ethische en levensbeschouwelijke zaken met leerlingen. Maar weinigen komen toe aan een systematische benadering en het ontbreekt hen aan tijd en vaardigheid om dergelijke vragen communicatief en levensbeschouwelijk met klassen/leerlingen te verdiepen.
- In sociaal-ethische oriëntatie speelt op pc scholen de sectie Levo een belangrijke rol. Sociaal-ethische oriëntatie kan dienen om deze sectie een integrale plek te geven in het tweede fase onderwijs. Deze sectie kan ook in andere sociaal-ethische oriëntatieprojecten een stimulerende en ondersteunende rol hebben.
- Het is aan te bevelen om in sociaal-ethische oriëntatieprojecten de coördinerende rol te geven aan een docent uit een ander vakgebied dan Levo.

3.5 De AB-School

Schoolspecifieke beginsituatie

De school is gebaseerd op oecumenische grondslag en toegankelijk voor iedereen die grondslag en doelstelling van de school onderschrijft. De school wil de leerlingen bewust in contact laten komen met de beleving van democratie. Hoewel geworteld in een joods-christelijk traditie beoogt de school eigen uitgangspunten kritisch te blijven onderzoeken op hun betekenis voor de tijd waarin we thans leven.

Streven naar oecumene wordt beschouwd als een opvoedingstaak in de zin van zich verantwoordelijk weten voor de gehele bewoonde wereld. Ook kennis en inzicht in religieuze inspiratie die mensen beweegt beschouwt de school als noodzakelijk onderdeel van onderwijs en vorming. Een en ander komt expliciet tot uitdrukking in de lessen levensbeschouwing: in alle klassen elke week 1 uur.

De school is gesitueerd in een middelgrote plaats in de provincie Utrecht, die gedurende de laatste decennia snel is gegroeid. Het oude centrum is daarbij overvleugeld geraakt door grote nieuwbouwwijken en kolossale industrie- en dienstenterreinen langs de snelwegen. De plaats en daarmee de school vervult een regiofunctie voor dorpen in het omringende, typisch open en landelijke omgeving.

De school bestaat in 2001 pas 10 jaar, maar de groei is echter enorm. Zo telt de school in het cursusjaar 2000-01 zelfs 11 brugklassen (tegenover 7 in 1999-00) en ca 1000 leerlingen. Het schoolbestuur bestaat uit 8 personen, de medezeggenschapsraad uit 9 personen, de schoolleiding uit 4 personen, het docentenkorps uit 75 personen en het ondersteunend personeel uit 19 personen. Een en ander heeft natuurlijk gevolgen voor de ontwikkelingen binnen de organisatie.

De directie is door vertrek en mobiliteit van collegae en de sterke groei van de school druk bezig geweest met het aanstellen van docenten. Dat is op een krappe arbeidsmarkt niet eenvoudig. Daarnaast is de school ook bezig met de verdere invoering van de Tweede Fase in de bovenbouw havo en vwo en de invulling van de theoretische leerweg in het vmbo. Tenslotte is het afgelopen jaar de brugklasstructuur gewijzigd: in plaats van categorale brugklassen heeft de school thans een zogenaamde dakpanconstructie ingevoerd naast een nieuwe vwo-brugklas. Dit eerste jaar bestaat deze laatste brugklas uit 2 klassen.

De school is eerder betrokken geweest bij de ontwikkeling van experimenteel lesmateriaal voor sociaal-ethische oriëntatie. Een docent levensbeschouwing en een docent maatschappijleer hebben toen over de ethische aspecten van het vraagstuk 'orgaandonatie' bijgedragen aan de uitwerking van het Kernleerplan in de vorm van voorbeeldlesmateriaal, getiteld *Beslis je over jezelf?* (vergelijk. paragraaf 3.1). Dit materiaal vormde het vertrekpunt voor het vervolgtraject waarbij sociaal-ethische oriëntatie als object van schoolbeleid werd genomen.

Innovatiekundige uitgangspunten: de schoolcultuur als vertrekpunt

Op basis van de uitgesproken positieve waardering van de rector voor het werk van beide docenten en tevens de toezegging door te willen gaan met de implementatie van sociaal-ethische oriëntatie op schoolniveau, wordt begin 2000 een planning opgesteld om voor de zomervakantie een ontwikkelplan invoering sociaal-ethische oriëntatie en een

activiteitenplan gereed te hebben. Met als doel: uitvoering van de plannen met ingang van het schooljaar 2000-2001.

In overeenstemming met wat al jaren deregulering en autonomievergroting heet werd beoogd vormgeving en detaillering van sociaal-ethische oriëntatie in te passen bij de tradities en gewoonten, organisatievormen en besluitvormingsprocessen, vernieuwingsactiviteiten, -dat is: de cultuur-, van de school. Een en ander laat onverlet dat het gedachtegoed sociaal-ethische oriëntatie het leidend principe blijft. *Zo'n school based* invoeringsplan is een geweldige opgave, die niet alleen inhoudelijk verrijkend beoogd te zijn, maar tevens als een vormgeving van schoolidentiteit beschouwd kan worden.

In de voorbereidingstijd tot de zomervakantie, zou de schoolcultuur goed in beeld gebracht moeten worden (waarschijnlijk is deze al grotendeels bekend) om zowel inhoudelijk als strategisch de juiste ingangen te zoeken om sociaal-ethische oriëntatie op te nemen in het studiehuis curriculum van de school. Voorts zouden groeps- of sectiegesprekken moeten plaatsvinden om voldoende basis voor invoering te krijgen.

Wat de keuze van deelnemend personeel in dit voorbereidend traject betreft zouden zowel docenten met affiniteit voor sociaal-ethische aspecten van hun vakspecialisatie dat hoeft overigens niet traditioneel levensbeschouwing of maatschappijleer te zijn- moeten deelnemen, naast personen die coördinerende taken op zich nemen.

Inmiddels werd in de projectgroep sociaal-ethische oriëntatie het *Activiteitenplan Sociaal-ethische oriëntatie 2000 en Nota ICT-Sociaal-ethische oriëntatie* besproken. Deze plannen werden geconcipieerd als (mede) basis voor de te ontwikkelen lokale innovatieplannen. Daarnaast werd een artikel *Beslis je over jezelf!. Sociaal-ethische oriëntatie in de Tweede Fase VO*, gepubliceerd in het VBS-schrift van maart 2000.

Procesbeschrijving

a. *Tussen droom en daad: praktische bezwaren*

Tot grote verrassing blijkt echter in maart 2000 dat een van de twee docenten levensbeschouwing maatschappijleer is verhuisd en een ander baan heeft aanvaard en de vervanger voor de vacature inmiddels alweer is vertrokken, de school een sterke groei tegemoet gaat en veel moeilijkheden verwacht met de invulling van vacatures. Tenslotte is op de geplande bijeenkomst niet een bepaalde delegatie van het team aanwezig, maar slechts de rector en een docent. Noch de onderwijscommissie, noch de studiehuiswerkgroep waren geïnformeerd over de plannen inzake sociaal-ethische oriëntatie van de school. De rector verzoekt om een flinke temporisering van het innovatieproces in verband met de interne wisselingen, grote groei van de school en moeite om personeel te werven. Daarnaast is er een toename van het ziekteverzuim. De prioriteiten liggen ineens heel anders. Naar aanleiding van deze zaken wordt voorgesteld het proces te verschuiven naar volgend jaar of op beperktere schaal verder te gaan.

Door deze onvoorziene omstandigheden werd besloten gedurende het cursusjaar 2000-2001 eerst een inventarisatie uit te voeren naar bestaande momenten van sociaal-ethische oriëntatie in afzonderlijke vakken. Op die wijze zouden geschikte aanknopingspunten kunnen worden gevonden voor een 'schoolbrede' ontwikkeling van sociaal-ethische oriëntatie voor het daarop volgende cursusjaar (2001-2002) de langere termijn (na voorbereiding van om het project toch zinvol te kunnen continueren. De aandacht van

deze inventarisatie zou worden gericht op zowel vakspecifieke aspecten van sociaal-ethische oriëntatie als op vakoverstijgende activiteiten in de school.

Kennelijk kan in betrekkelijk korte tijd -in dit geval een periode van drie maanden- de situatie op een school sterk veranderen, in de gegeven situatie ten gevolge van mobiliteit, arbeidsmarktkrapte en schoolgroei, welke omstandigheden zich simultaan voordeden. Er was geen sprake van onwil, maar vooral van onvermogen.

Vanuit innovatiestrategisch gezichtspunt gezien zijn de volgende constatering van belang. Ondanks het enthousiasme van de rector en deelnemende docenten, bleken de voorbereidingen voor een schoolbrede inbedding van sociaal-ethische oriëntatie (nog) onvoldoende; dit bleek onder meer uit het feit dat collega-docenten met eerder genoemde taken onvoldoende waren geïnformeerd.

b. Inventarisatie: 'good practice' en inventarisatie

Vanaf het najaar tot in mei daarop volgend werden met oog op de voorgenomen inventarisatie vier bijeenkomsten met een groep van 7 docenten georganiseerd, vanuit de combinatie biologie en ANW, Nederlands (2x), natuurkunde, geschiedenis, CKV, de combinatie levensbeschouwing en maatschappijleer.

Tijdens de eerste bijeenkomst wordt er een introductie gegeven wat bedoeld wordt met sociaal-ethische oriëntatie en de verwachte opbrengst van de bijeenkomsten. Tevens werd begonnen met het inventariseren van concretisering van sociaal-ethische oriëntatie in de eigen vaklessen.

Uit de collegiale uitwisseling van ervaringen en ideeën in een open en constructief klimaat kon de interesse voor dit nieuwe leergebied worden afgeleid. De collega's gaven zonder veel belemmeringen uiting aan hun twijfels en onvermogen, maar ook aan hun successen als mede hun opvattingen over de betekenis van sociaal-ethische oriëntatie in hun eigen vak:

- het bewustworden van concretisering van sociaal-ethische oriëntatie in de onderwijspraktijk.
- de noodzaak sociaal-ethische oriëntatie meer actief vorm te geven in het onderwijs.
- de noodzaak van ondersteuning hierbij.
-

Als kernaspecten werden benoemd: de relatie actief-reactief, valkuilen van het onderwijssysteem en het eigen (on)vermogen om sociaal-ethische oriëntatie te realiseren en verder:

De resultaten van de inventarisatie zijn waren als volgt:

ANW, Biologie

ANW is doorspekt met ethische vraagstukken. Heel vaak kun je inhaken op de actualiteit, bijvoorbeeld: de klimaatconferentie in Den Haag (nov. 2000), of de discussie over de overlevingskansen van een Siamese tweeling in Engeland en het noodzakelijk overlijden van een van de twee baby's bij een scheiding. Een van de vijf hoofdvragen bij ANW is expliciet een ethische vraagstelling: Moet alles wat kan ook kunnen? Geschikte aangrijpingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie zijn: DNA en fingerprints, levensverzekeringen, privacy in de ict-maatschappij, ruimtevaart, armoede en hygiëne (historisch), Semmelweis als voorbeeld van de natuurwetenschappelijke methode, aids en vaccinatie, milieu en grondstoffen, energieverbruik en klimaat, mestproblematiek, overbevolking, het Huntington-dilemma, genetische manipulatie, xenotransplantatie.

ANW

Dit nieuwe leergeboied heeft een waardevormend karakter: het biedt ruimte om te reflecteren, voor bespiegelingen van filosofische aard en plaatst ontwikkelingen in een economische en maatschappelijke context. De natuurwetenschappen hebben immers invloed op het leven op aarde en beïnvloeden wereldbeelden en mensbeelden.

Biologie biedt leerlingen de ruimte om een standpunt te beargumenteren en te verdedigen met betrekking tot maatschappelijke consequenties van biologische inzichten, bijvoorbeeld over voortplanting en erfelijkheid, de betekenis van seksualiteit en de biotechnologie.

Nederlands

In Havo 5 worden debatten gevoerd naar aanleiding van thema's die kinderen zelf aandragen. Er is een expliciet protocol voor het voeren van die debatten. Thema's zijn bijvoorbeeld het invoeren van het discopasje, adoptie door homo-echtparen. Deze thema's en de debatten daarover impliceren veel aspecten van sociaal-ethische oriëntatie.

De discussie over 'wie nu eigenlijk bepaalt welke boeken gelezen moeten worden' is ook een interessant voorbeeld, want aspecten van (keuze) vrijheid kwamen hier aan de orde. Andere voorbeelden zijn gesprekken over gedichten, musicals, suïcide, over de 24 uur-niet-eten-dag op school, over de leerling die in Oeganda is geweest en daarover vertelt, de spreekbeurt over een zelfgekozen onderwerp in de krant, waarin eigen mening en mening van anderen betrokken moet worden. Legio voorbeelden en mogelijkheden waarin SEO-momenten gevonden kunnen worden.

Ook de keuze van leesteksten heeft invloed op het leren en de opvoeding van de leerlingen. Criteria daarvoor betreffen een combinatie van vorm en inhoud.

Geschiedenis

Naast staatsinrichting zijn er bij het vak geschiedenis ook andere onderwerpen aan te wijzen die gerelateerd zijn met sociaal-ethische oriëntatie, bijvoorbeeld: oorzaken en het in een historisch perspectief plaatsen van maatschappelijke ontwikkelingen als immigratie, industrialisatie, veranderingen van de maatschappelijke structuur en de politieke cultuur.

CKV

Bij CKV1 wordt uitgegaan van een brede opvatting over kunst en cultuur. Alles wat mensen maken, denken, weten of vinden, de wijze waarop ze zich van hun gevoelens bewust worden en vorm geven aan hun handelen. Deze onderwerpen bieden aanknopingspunten voor sociaal-ethische oriëntatie.

Maatschappijleer

Maatschappijleer biedt veel mogelijkheden voor sociaal-ethische oriëntatie, zoals bij het thema 'massamedia': de bespreking van de Jerry Springer show in het kader van de rol en functie van massamedia en inzicht verkrijgen in de nieuwscriteria. Ook bij 'politieke besluitvorming' gaat het bijvoorbeeld over de politieke agenda: Wie bepaalt wanneer en wat op komt? Of bij 'arbeid': de zinvolheid of zinloosheid van arbeid, maatschappelijke ladder en bij 'multiculturele samenleving' bijvoorbeeld wanneer is er sprake van discriminatie.

Levensbeschouwing

Het vak levensbeschouwing richt zich in het vierde leerjaar op moraal en ethiek. Aan de orde komen waarden en normen, ontwikkeling van de moraal, bronnen voor de moraal en de ethiek, soorten, visies en ethische analyse. Vervolgens leren de leerlingen een en ander toe te passen op concrete maatschappelijke of persoonlijke vraagstukken. Zo is er bijvoorbeeld in het kader van sociaal-ethische oriëntatie een module over orgaandonatie ontwikkeld (vergelijk. par. 3.1).

c. *Nu verder: verspreiding en implementatie*

Reflectie op de concrete mogelijkheden voor toepassingen van sociaal-ethische oriëntatie in de eigen vaklessen leidde onder meer tot de volgende bevindingen.

Actief en/of Reactief, Tijd en Kwaliteit.

Hieronder een aantal opmerkingen die aangeven hoe docenten over hun eigen rol, positie en kwaliteiten denken als het om sociaal-ethische oriëntatie gaat. Daarbij wordt tevens aandacht besteed aan de wijze waarop docenten sturing kunnen geven wat dat voor hen aan persoonlijke investering en kwaliteiten vraagt.

- *Er gebeuren allerlei dingen waarop je zou kunnen reageren, maar hoe dat actief moet en vanuit de motieven van sociaal-ethische oriëntatie is nog een punt wij zien t nut er heus wel van in. Wij willen daar iets mee gaan doen: eerst bewustmaking en dan actief worden!*
- *Er zou een cultuur moeten ontstaan van dit type van denken en het stellen van vragen aan de stof en aan elkaar.*
- *Zo'n cultuuromslag zou ook gevolgen hebben voor schoolfaciliteiten. Het tv-programma NOVA zou bijvoorbeeld continue opgenomen moeten worden. Er zouden zogenaamde prikkelactiviteiten in het schoolrooster opgenomen kunnen worden.*
- *Iemand merkte gekscherend op dat misschien ook aan knuffelplekken gedacht zou moeten worden.*
- *Er worden ervaringen gemeld bijvoorbeeld met het woord kanker als scheldwoord, waarbij ook de eigen ervaringen van de docent een rol spelen.*
- *Tijd om aan aspecten van sociaal-ethische oriëntatie aandacht te besteden en persoonlijke kwaliteit om hier adequaat mee om te gaan worden aangeduid als pijnpunten .*
- *Wat betreft de werkwijze reageer ik vaak intuïtief, maar even zo vaak komt het er niet van in verband met de tijdsdruk op het reguliere programma. Een methode is bijvoorbeeld het rollenspel, maar dat vind ik toch moeilijk voor leerlingen.*
- *Ik was verrast door de thema's die de leerlingen kozen, maar ook door de relatieve kwaliteit van die debatten. Deze thema's en debatten hebben veel elementen van sociaal-ethische oriëntatie in zich. Niettemin heb ik toch twee vragen: Welke meer actieve rol zou ik bij sociaal-ethische oriëntatie ik kunnen spelen? Moet ik de beoordeling door de leerlingen laten uitvoeren? Leerlingen zijn over het algemeen immers heel (te?) rechtvaardig in hun beoordelingen?*
- *De discussie over wie nu eigenlijk bepaalt welke boeken gelezen moeten worden is ook een interessant voorbeeld, want aspecten van (keuze) vrijheid kwamen hier aan de orde. Ook hier loop je tegen het gebrek aan tijd aan om zoiets met aandacht te bespreken en je eigen kwaliteiten om zo'n gesprek goed te kunnen leiden.*
- *Sociaal-ethische oriëntatie aanpak is toch te moeilijk voor MAVO leerlingen, bijvoorbeeld over mobiele telefonie! Maar je moet het bewust bij ze maken. Maar dat vraagt om kwaliteiten en vaardigheden. Hangt ook van de klas als groep af.*
- *Ik heb een stukje videoband laten zien, vier belangengroepen gedefinieerd plus een verhaal op papier gepresenteerd. De rest van de informatie moest uit de krant gehaald worden, waarna we een Forum in de klas hebben uitgevoerd. Het resultaat was eigenlijk een ordinair gebekvecht. Op een gegeven moment wist ik t zelf ook niet meer. Wat te doen ? Ik heb de rest van de video laten zien en de uitspraak van de rechter en toen is er gewoon door gekissebist. Je wilt t eigenlijk op een of andere manier afronden. Nu is het zo onbevredigend.*
- *Je bent op zoek naar een manier van bespreken van issues. Zou het kunnen op de manier van Het Lagerhuis voor jongeren? Maar toch blijft de vraag kleven: Wat doe*

ik met de groep die onvoldoende betrokken lijkt of is? Er gebeurt pas iets als de docent in beeld is!

Actief en/of Reactief

- Actief betekent dat de docent zelf in samenhang met vak of thema onderwerpen thematiseert vanuit een waardegeladen perspectief of vanuit de drie kenmerken van sociaal-ethische oriëntatie: democratisch perspectief, pluriformiteit en levensbeschouwelijkheid perspectief en ethisch perspectief.
- Reactief betekent dat de docent **naar aanleiding** van externe gebeurtenissen (TV, krant, leerlingen etc) een onderwerp of thema openstelt voor een waardegeladen perspectief.

Tijd en Kwaliteit

- Gezien het rooster, het curriculum en de eindtermen is er niet altijd tijd om een dergelijk perspectief in te nemen. Dat is een dubbelzinnig dilemma, omdat iedereen wel aanvoelt dat het echt ergens over gaat, maar tevens aan de vaak cognitief geformuleerde eindtermen en lesdoelen gebakken zit.
- Ook wordt erkend dat het opnemen van een dergelijk perspectief speciale eisen stelt aan de kwaliteit van de interactie tussen de docent en de leerlingen en vooral ook de pedagogische en didactische kwaliteit van de docent. Niet iedereen begeeft zich zo gemakkelijk hier in en heeft dat als onderdeel van zijn of haar opleiding vaak ook onvoldoende geoefend.

Men is van mening dat tenminste twee processen van belang zijn:

- het jezelf meer bewust worden van elementen van sociaal-ethische oriëntatie in het eigen vakonderwijs en het (school)leven,
- het expliciteren: het reactief of actief vormgeven van sociaal-ethische oriëntatie.

Dat leidt tot terugkerende opmerkingen op twee terreinen:

- de druk van het curriculum in termen van kennis (de eindtermen moet gehaald worden) en het gebrek aan tijd,
- de twijfel aan de eigen persoonlijke, soms ontbrekende of gebrekkige vaardigheden om sociaal-ethische oriëntatie gestalte te geven.

Conclusies en perspectieven

Naar aanleiding van het proces

- In de voorbereidingsfase van een beoogde schoolinnovatie als die van sociaal-ethische oriëntatie is het uitermate belangrijk veel aandacht en tijd (herhaald) aandacht te besteden aan onderlinge communicatie. Een externe ondersteuner zou het i.e.g. tot zijn taak moeten rekenen dit te bewaken en te stimuleren.
- Opbrengsten worden uiteraard beïnvloed door contexten. Een aantal contexten zijn moeilijk beïnvloedbaar. De plaats van bijeenkomsten en de tijd waarop die plaats vindt moet wellicht juist niet tussen-de-bedrijven-door gezocht worden, maar op momenten waarop er ook echt tijd voor kan zijn. Dit houdt in dat door de schoolleidingen daarvoor extra faciliteiten worden geregeld.
- Docenten stellen het erg op prijs en vinden vinden het belangrijk (in deze volgorde) om over hun vak en hun beroep te praten. Naast vakspecifieke ervaringen hebben docenten ook veel te melden over hun relaties met leerlingen (groepsdynamica). Daarbij speelt de persoon van de docent een belangrijke rol. Het uitwisselen van professionele ervaringen in relatie tot persoonskenmerken is een vruchtbare basis voor vernieuwing, waarbij (inter)collegiale consultatie, goed gestructureerd en geleid, een geschikt instrument is voor het ontwikkelen van gemeenschapsgevoel, wat weer een belangrijke conditie is voor het ontwikkelen van vakoverschrijdende thematische onderwijs-aanpakken zoals dat het geval is met sociaal-ethische oriëntatie.
- Een goed opgezet project o.l.v. een daarvoor speciaal aangewezen (en gefaciliteerde) projectleider binnen de school met kennis van de schoolcultuur is noodzakelijk om planmatigheid en continuïteit te verkrijgen bij de voorbereiding en uitvoering van een schoolbrede activiteit als sociaal-ethische oriëntatie voor de feitelijke innovatie werkzaam en betrokken is op de school.
- Het oorspronkelijke plan voor de introductie van sociaal-ethische oriëntatie in de school was het uitvoeren van een inventarisatieonderzoek naar de schoolcultuur. In de gesprekken met de docenten bleek dit aan te sluiten bij hun behoefte: er is binnen de school nog onvoldoende zicht op wat 'we willen met ons onderwijs'. Dit gebrek aan onderwijsvisie brengt met zich mee dat men onvoldoende van elkaar op de hoogte wat men vindt en wie/hoe beslissingen op dit vlak eigenlijk genomen worden.

Plannen voor de toekomst

- De school wil in het cursusjaar 2001-2002 sociaal-ethische oriëntatie gaan invoeren door middel van een kleinschalig project waarbij 2 tot 3 verschillende vakken betrokken zijn. De school heeft positieve ervaring met een dergelijke invoering die daarna langzaam door kan vloeien naar andere of kleinere samenwerkingsverbanden.
- De nieuw benoemde docent verantwoordelijk voor levensbeschouwing en maatschappijleer zal kartrekker en aanspreekpunt zijn van het invoeringsproject.
- De directie ondersteunt deze ontwikkeling. De huidige rector zal dit aan zijn opvolger (en de conrector) bekend maken.

- De school wenst betrokken te worden bij vervolgvacatures van het door de SLO gecoördineerde landelijk project sociaal-ethische oriëntatie. De school is van mening dat voldoende kennis en ervaring in huis is om zelfstandig aan de slag te gaan. Ook heeft de school zelf positieve ervaringen met collegiale consultatie en werkbijeenkomsten om de eigen kwaliteitsontwikkeling van leraren ter hand te nemen. Zij stellen zich voor dat feitelijke ondersteuning op basis van een specifieke aanvraag zou kunnen gebeuren.

4. Over de betekenis van overeenkomsten verschillen

4.1 Overeenkomsten en verschillen

Scholen	uitgangssituatie	innovatiestrategische keuzen	ontwikkelp proces/producten	implementatieperspectief
School A (rk)	<ul style="list-style-type: none"> • deelgenomen aan voortraject • goed geïnformeerd over uitgangspunten/bedoeling van sociaal-ethische oriëntatie • regionale innovatiefunctie • actieve sectie (levo) als ervaren vernieuwings 'kartrekker' 	<ul style="list-style-type: none"> • bottom up benadering via sterke sectie (levo) met professionele vernieuwingskwaliteit: vakinhoudelijk en innovatiekundig • kleinschalig project: controleerbaar en beheersbaar • actieve schoolleiding: voorwaarden scheppend (tijd, ruimte, organisatie) moreel steunend (stimuleren, bevestigen), implementatiebewust (met oog op verbreding in school) 	<ul style="list-style-type: none"> • tijdens een 'oriëntatiefase' via kartrekkende sectie levo docenten CKV1 en ICT gepolst, waarna instemming schoolleiding gezocht en verkregen (condities in termen van tijd, geld, communicatie); • na instemming docenten CKV1 en ICT verkenning van inpassing/aansluiting sociaal-ethische oriëntatie in/bij reguliere vakprogrammaonderdeel, in dit geval CKV1 rond thema <i>Helden</i> (uit methode); • afspraken over aard, inbreng en afstemming van vakspecifieke inbreng vanuit CKV1, levo en ICT; • ontwikkelen van 'studiewijzer' en 'additionele onderwijsmaterialen', waarna lessen uitgevoerd en project afgesloten met schoolbrede presentatie door leerlingen (werkstukken verzameld op cd-rom) 	<ul style="list-style-type: none"> • combinatie 'bottom-up' (peilen van belangstelling en deelname van docenten) en 'top-down' (instemming en steun van schoolleiding) is effectief; • wijze van afsluiting/communicatie over project (rol ICT) van belang met oog op vervolg (verbreding) in en buiten school. • 'vliegwiel' aanpak is effectief: kleinschalig, concreet resultaat, controleerbaar, uitvoerbaar, aansluitend bij 'beginsituatie' docenten die enthousiasme uitstralen-> vergroot kansen op verbreding naar anderen; • beperkingen: neiging om • leerprocessen en -resultaten te individualiseren naast groepswork; • teveel blijven steken in oriëntatie op de eigen levensbeschouwelijke achtergrond als morele gemeenschap.
School B (op)	<ul style="list-style-type: none"> • recent ingevoerde onderwijsvernieuwing: het dalton-systeem in combinatie met het 'studiehuis' vergde bij aanvang veel aandacht en energie van de school; 	<ul style="list-style-type: none"> • in plaats van voorbereiding van kleinschalige invoering wordt gekozen voor een inventarisatie van 'aanknopingspunten' voor sociaal-ethische oriëntatie in de bestaande onderwijspraktijk 	<ul style="list-style-type: none"> • de school is niet eerder betrokken geweest bij ontwikkeling van experimenteel lesmateriaal voor sociaal-ethische oriëntatie, waardoor veel tijd/energie nodig voor kennismaking en introductie; 	<ul style="list-style-type: none"> • (docent) filosofie bereid als kartrekker te gaan functioneren volgend cursusjaar bij introductie van sociaal-ethische oriëntatie;

<i>Scholen</i>	<i>uitgangsituatie</i>	<i>innovatiestrategische keuzen</i>	<i>ontwikkelproces/producten</i>	<i>implementatieperspectief</i>
	<ul style="list-style-type: none"> daardoor ondanks geuite belangstelling van schoolleiding werd invoering van sociaal-ethische oriëntatie uitgesteld; 	<ul style="list-style-type: none"> de schoolleiding ('top-down') toont belangstelling met oog op combinatie van 'morele communicatie' (kern van sociaal-ethische oriëntatie) en gunstige voorwaarden voor zelfstandig leren (door dalton-taken-systeem) peilen 'kartrekker'-functie sectie filosofie, vanwege link met morele vraagstellingen. 	<ul style="list-style-type: none"> met instemming van de schoolleiding ('top-down') wordt in overleg met projectgroep tweede fase' en afzonderlijke docenten ('bottom-up') 'actieonderzoek' uitgevoerd door externe ondersteuner); docenten van sommige vakken zien 'bedreiging' in extra aandacht voor sociaal-ethische oriëntatie: maatschappijleer 'doet daar al aan'; of vanwege gevaar van ontstaan van 'overladenheid'; 	<ul style="list-style-type: none"> aansluiting wordt gezocht bij CKV1 ('esthetiek') en ANW (veel thema's met aanknopingsmogelijkheden voor sociaal-ethische oriëntatie)
School C (pc)	<ul style="list-style-type: none"> de school heeft niet deelgenomen aan het voortraject; daarentegen is Øn van de levo tevens lid van de landelijke projectgroep sociaal-ethische oriëntatie; sectie levo kan in beginsel als kartrekker fungeren maar kampt thans met personeelwisselingen; de schoolleiding ondersteunt introductie van sociaal-ethische oriëntatie, als daartoe vanuit secties initiatieven worden ontplooid. 	<ul style="list-style-type: none"> schoolleiding stelt zich afwachtend op en is bereid bottom-up initiatieven te ondersteunen (mentaal, faciliterend); aansluiten bij 'beginsituatie' van docenten in diverse vakken: thema's die (ook) vanuit een morele dimensie worden verkend; focus op: aansluitend bij vakspecifieke ervaringen multidisciplinaire verdieping door communicatie te bewerkstelligen rond thema 'maakbaarheid van leven'; 	<ul style="list-style-type: none"> sectie levo (door Øn van de docenten levo tevens lid van de landelijke projectgroep sociaal-ethische oriëntatie) neemt initiatief voor vakoverstijgende activiteit i.s.m. secties ANW en Economie; interesse en bereidheid bij docenten ANW en Economie; aanvankelijke belemmeringen: sectie levo druk met tweede fase programma ontwikkelen; lesrooster ANW maakte afstemming met levo praktisch onmogelijk, worden door facilitering van schoolleiding opgeheven; planning klaar voor volgens cursusjaar rond thema 'maakbaarheid' met afgestemde vakspecifieke inbreng vanuit ANW & Levo (elk blok van 8 weken); 	<ul style="list-style-type: none"> sociaal-ethische oriëntatie biedt mogelijkheden voor (levensbeschouwelijk) vakoverstijgend onderwijs, waarbij docenten van verschillende vakken samenwerken; veel docenten geïnteresseerd in/gemotiveerd om sociaal-ethische oriëntatie in te voeren, maar behoeven scholing (vergelijk. bijlage 5.2.1); doordat zij zich onzeker voelen dreigt gevoel van 'overladenheid'; op pc scholen vervult de sectie Levo een belangrijke rol bij de introductie/ontwikkeling van sociaal-ethische oriëntatie; anderzijds biedt dit leergebied deze sectie een integrale plek in het (tweede fase) onderwijs;

Scholen	uitgangssituatie	innovatiestrategische keuzen	ontwikkelp proces/producten	implementatieperspectief
School D (ab)	<ul style="list-style-type: none"> • deelgenomen aan voortraject • goed geïnformeerd over uitgangspunten/bedoeling van sociaal-ethische oriëntatie 	<ul style="list-style-type: none"> • sterke betrokkenheid van schoolleiding: onderkent belang van schoolbrede implementatie; • aansluiten bij/inpassen in 'schoolcultuur' (tradities, gewoonten, wijzen van besluitvorming, en dergelijke.); • voortbouwen op ervaringen/betrokkenheid van enkele docenten uit 'experimentele' fase; • projectmatige insteek gekozen (activiteiten en tijdplanning, georganiseerde werkverbanden) 	<ul style="list-style-type: none"> • stagnatie ten gevolge van vacatures, groei schoolpopulatie, onvoldoende communicatie/betrokkenheid middenkader; • daarom begonnen met inventarisatie (door externe ondersteuner) van 'momenten van sociaal-ethische oriëntatie' in reguliere lessen/vakprogramma's; als basis voor 'schoolbrede' innovatie; 	<ul style="list-style-type: none"> • rijke inventarisatie van elementen van sociaal-ethische oriëntatie in diverse vakken en de ontdekking bij (7) betrokken docenten dat ze niet bij 'nul' hoeven te beginnen; • plannen voor schoolbrede innovatie in naaste toekomst zijn in de maak

4.2 Leerpunten

Innovatiestrategische noties

De ervaringen leerden dat de volgende twee innovatiestrategische condities van belang bleken:

- De aanwezigheid in de school van een voorop lopende, kartrekkende vaksectie. In de beide confessionele scholen betrof dat een sectie godsdienst/levensbeschouwing. Deze geleding treft men niet aan in openbare en meestal ook niet in algemeen-bijzondere scholen. Vanwege de sterke verwantschap van belangrijke aspecten van sociaal-ethische oriëntatie met thema's bij godsdienst/levensbeschouwing valt deze 'natuurlijke' rol van een sectie godsdienst/levensbeschouwing goed te begrijpen. Dat dit in de praktijk overigens niet altijd vanzelfsprekend is, blijkt uit ervaringen in de pc-school. In niet-confessionele scholen lijkt een sectie (Øn docent?) filosofie een dergelijke rol te kunnen vervullen (vergelijk. de openbare en de algemeen-bijzondere school). Zo'n vaksectie is vanuit innovatiestrategisch perspectief van grote betekenis voor de adoptie en latere implementatie van sociaal-ethische oriëntatie, als er ook nog andere noodzakelijke voorwaarden in school worden vervuld, zoals:
- Actieve betrokkenheid van de schoolleiding en eventuele schoolbestuur. Deze is voor een succesvolle implementatie van doorslaggevend belang. Alleen als de schoolleiding gelooft in de noodzaak en haalbaarheid van een innovatie, zal zij inspanningen van docenten steunen. Zij kan dat doen door zelf als kartrekker te fungeren, maar ook door van onderop ontwikkelingen te stimuleren en te faciliteren. Ook voor de verspreiding/implementatie naar andere vakgebieden van de verworvenheden in een later stadium is de rol van de schoolleiding onontbeerlijk.

Meer in het algemeen gesproken, kan de gevolgde innovatiestrategie als volgt worden gekenmerkt:

- De per school of samenwerkende docenten als gemeenschappelijk omschreven ideeën en opvattingen vormen het uitgangspunt voor de innovatie: eigen interpretaties van docenten van wat wordt verstaan onder sociaal-ethische oriëntatie, de wijze waarop dit vorm moet krijgen, de manier van werken, en dergelijke. De sociale interacties binnen het (school-/docententeam) zijn belangrijker dan de (voorgegeven) inhoud van de vernieuwing: het *Kernleerplan* had maar een betrekkelijk prescriptieve functie; datzelfde gold in toenemende mate voor respectievelijk de *Handreiking voor docenten* en het *experimentele voorbeeldmateriaal*.
- Goede onderlinge sociale relaties leiden tot belangstelling voor en (geleidelijke) acceptatie van de vernieuwing: omdat docenten uit bijvoorbeeld de kartrekkende sectie godsdienst/levo goed overweg konden met collega's van andere vakken, waren deze eerder geneigd zich eveneens in sociaal-ethische oriëntatie te verdiepen.

- Maak gebruik van de expertise van meer betrokken/deskundige en ervaren docenten (*volgers*) om (in een later stadium) minder ervaren docenten (*volgers/naijlers*) te ondersteunen als mentoren.
- Inhoudelijk betrokken en bekwame schoolleiding is bij schoolbrede innovaties doorslaggevend voor succes. Daartoe neemt zij de verantwoordelijkheid voor het formuleren van een duidelijk en begrensd probleem, waaraan *projectmatig* wordt gewerkt:
 - een concreet, overzichtelijk, beheersbaar project met een duidelijke omschrijving van wie welk baat heeft bij resultaten (zowel docenten als leerlingen);
 - heldere, concrete, realistische en in de tijd (bijvoorbeeld een semester) afgebakende doelstellingen, uitgaande van het idee van het 'vliegwieleffect': door kleine veranderingen met succeservaringen in kleine werkverbanden op termijn grootschalige innovaties realiseren;
 - mikkend op meetbare resultaten met redelijke kans op succes (bijvoorbeeld één of meer concrete producten, zoals een 'studiewijzer' of bepaalde gedragsveranderingen, zoals een 'groepswerkstuk' of 'presentatie');
 - positieve feedback op (kleine) vernieuwingsstappen geven (ter voorkoming van gevoelens van machteloosheid bij docenten);
 - en het bevorderen van samenwerken tussen minder en meer ervaren collega's.

Personele condities

Bij de introductie van sociaal-ethische oriëntatie als onderwerp van schoolbeleid deden zich in enkele scholen problemen voor die te maken hebben met onzekerheid of onkunde bij docenten. Samengevat gaat het om het volgende:

- Verandering van (didactische) routines vraagt tijd en intervisie of coaching, terwijl daarvoor vaak nog onvoldoende ruimte gecreëerd.
- Vanwege (al dan niet vermeende) verschillen tussen de vakken in didactiek, werkvormen, historie, opleiding van docenten is er vaak sprake van cultuurverschillen tussen vakken (tradities) en die belemmeren dan samenwerking.
- Hoewel enigerlei vorm van multidisciplinaire teamdidactiek via sociaal-ethische oriëntatie kansrijk wordt geacht, bestaat tegelijk enige angst voor niet/onvoldoende aanbod komen van eigen vakprogramma.
- Als verschillende innovaties tegelijkertijd en vaak in onderlinge samenhang moeten worden ingevoerd (Studiehuis, nieuwe (deel)vakken, andere examinering, zelfstandig leren didactiek) ontstaat (het gevoel van) overladenheid bij docenten. Dit is geen gunstige conditie voor het op vrijwillige basis (niet door de overheid voorgeschreven) aanpakken van een vernieuwing.
- Omdat sociaal-ethische oriëntatie in de eigen schoolcontext moet worden ontwikkeld, is geen kant en klaar lesmateriaal beschikbaar en moet een en ander aanvullend op of naast de gebruikte methoden worden gemaakt.

Ondersteuning

De leden van de landelijke projectgroep sociaal-ethische oriëntatie hebben als externe ondersteuner een belangrijke rol bij de introductie en adoptie van sociaal-ethische oriëntatie in een aantal proefschole. Twee redenen zijn hiervoor aan te geven:

- De schoolleiding achtte zich niet altijd op voorhand in staat de -overigens belangrijk gevonden innovatie- zelf te introduceren in de eigen school, mede als gevolg van de juist geïntroduceerde ingrijpende vernieuwing van de Tweede Fase.
- Voor de betreffende docenten was het niet op voorhand volstrekt duidelijk wat met sociaal-ethische oriëntatie precies werd bedoeld en wat er moest worden gedaan om het in de eigen praktijk een plaats te geven (vergelijk de hier boven omschreven onzekerheid en onkunde).

De externe ondersteuner rekende het in het eerste geval tot zijn/haar taak de schoolleiding te overtuigen van het belang en de realiseerbaarheid van de beoogde innovatie. In het tweede geval bestond de taak van de externe ondersteuner uit het vertalen van de uitgangspunten en doelen zoals verwoord in het *Kernleerplan sociaal-ethische oriëntatie* naar de specifieke context van deze docenten.

Dit verhelderingsproces bleek ook voor de externe ondersteuner van belang: hij/zij kreeg zo inzicht in de concrete uitwerkingmogelijkheden van de formuleringen uit het *Kernleerplan* in de lespraktijk. Door dit gezamenlijk proces van context gebonden uitwerking werd duidelijk dat er niet slechts één juiste interpretatie bestaat van het gedachtegoed inzake sociaal-ethische oriëntatie bestaat.

Maar dan de vooraf beschreven inhoud in de hiervoor genoemde projectdocumenten, bleken de sociale interacties tussen betrokken docenten in de scholen en hun externe begeleider waren van groter belang bij het realiseren van uitwerkingen van sociaal-ethische oriëntatie op lesniveau.

Een externe adviseur zal bij de introductie van sociaal-ethische oriëntatie in de school een belangrijke functie vervullen. Toch moet vanaf de start door of onder regie van de schoolleiding werk worden gemaakt van het activeren van schoolinterne *veranderingscapaciteit*. Belangrijke taken daarbij zijn:

- Zorgen dat alle betrokkenen voldoende en tijdig worden geïnformeerd over achtergrond en betekenis van sociaal-ethische oriëntatie en over de wijze waarop een en ander in de praktijk zal worden aangepakt.
- Het wegnemen van onzekerheden voor wat betreft beschikbare tijd, mogelijkheden voor inscholing, enig budget om noodzakelijke materialen te kunnen aanschaffen, deskundigen op wie een beroep kan worden gedaan (materiedeskundige, nacholer, ervaren collega's uit andere scholen).
- Het creëren van een gevoel van veiligheid: niemand heeft de wijsheid in pacht, fouten maken mag, sterker moet: om van te leren, maar die moeten dan wel (durven te) worden gecommuniceerd en bereflecteerd.
- In kaart brengen van 'wat haalbaar is' en daarop aansluitend helpen bewerkstelligen dat kleine successen worden geboekt die bij elkaar van grote invloed zijn (vliegwielen).

- Ondersteuning op maat (laten) bieden: aansluitend op door docenten zelf geformuleerde problemen. Dat betekent, dat:
 - in onderling overleg tussen de betrokken docenten wordt bepaald wat er moet gebeuren, wie wat/wanneer doen, concrete stappen/resultaten afspreken; zelfhulp -setting; er vindt dus veel interactie plaats tussen docenten op basis van (geobserveerde) ervaringen;
 - er wordt rekening gehouden met verschillen in de groep docenten: er zijn vaak grote onderlinge verschillen in deskundigheid, ervaring, visie op onderwijs(vernieuwing); een cursus of training moet dus altijd gericht zijn op ieders specifieke behoeften; dit geldt des te sterker bij het ontwikkelen van sociaal-ethische oriëntatie, vanwege het ontbreken van een vak-traditie in termen van een specifieke lerarenopleiding/nascholing, vakvereniging, leerboeken, toewijzing van tijd/ruimte (rooster), en dergelijke;
 - het bevorderen van netwerken, zowel binnen- als buitenschools met als achterliggend idee de 'zelfhulpgroep' van betrokken docenten: leren op basis van uitwisseling van praktijkervaringen en reflecties daarop: afwisselend zijn zij hulpvrager en hulpverlener; dit bevordert het gevoel van 'we staan er niet alleen voor' en 'ik ben niet de enige met deze problemen'; vergroten van betrokkenheid van de deelnemers, motiveren tot permanente vernieuwing.
- Als schoolbrede implementatie van kleinschalige ervaringen met sociaal-ethische oriëntatie het langere termijn doel is, dan dient het belang van de school als eenheid van verandering te worden bewaakt. De beoogde vernieuwing is immers complex en dus is het noodzakelijk zelf oplossingen te zoeken.

Sociaal-ethische oriëntatie: kansen voor vakoverstijgend samenhangend onderwijs

Bij nagenoeg alle vakken in de Tweede Fase Voortgezet Onderwijs komen aan de actualiteit ontleende thema's aan de orde. Leerlingen moeten die beoordelen, er een beargumenteerd standpunt over innemen en discussies over kunnen voeren. Ook bij sociaal-ethische oriëntatie wordt op deze vaardigheden een beroep gedaan. Bovendien wordt dan een extra dimensie toegevoegd door communicatie over de morele aspecten van bedoelde thema's. Deze thema's worden daarbij bovendien geplaatst in de context van de democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving. In die zin biedt sociaal-ethische oriëntatie bij uitstek een vakoverstijgende vorming en vaardigheidsoefening met betrekking tot een aantal eindtermen in de betreffende vakgebieden (zie verder bijlage A).

Bij vakoverstijgend onderwijs zijn leerinhouden georganiseerd rond *levensechte contexten*. Er wordt daarbij gestreefd naar ~~m~~ inhoudelijke *samenhang* in het onderwijsprogramma. Daardoor wordt versnippering bestreden, tegenstrijdigheden voorkomen als mede overlap en overladenheid tegengegaan. Dit alles kan bijdragen aan de motivatie van leerlingen. Dit effect kan zelfs nog worden versterkt door het terugbrengen van het aantal afzonderlijke vakken: leermaterialen, lessen, opdrachten, toetsen, didactische aanpak en wellicht aantal docenten per klas. Door verankering van leerprocessen in de *ervaringswereld* van de leerlingen wordt ook gestimuleerd dat zij (gaan) functioneren op een *hoger cognitief niveau*: het toepassen van kennis in plaats van slechts het reproduceren ervan. Daarbij wordt ook reeds aanwezige kennis geactiveerd en aan elkaar gekoppeld, wat bijdraagt aan de beheersing van de leerstof en het zelfstandig leren.

Aan het streven naar vakkenintegratie ligt de volgende opvatting ten grondslag. Leren *over* verschijnselen, wetmatigheden, problemen in zowel de ons omringende natuur als in de samenleving (dichtbij en veraf) is het meest effectief door te leren rechtstreeks aan die fenomenen zelf. Pas dan krijgt het geleerde zin en betekenis voor leerlingen. In de onderwijspraktijk worden dergelijke leersituaties/-inhouden aangeduid met termen als *situaties, topics, thema's, opdrachten, simulaties, contexten*. In zijn verkenning van mogelijkheden voor een *multidisciplinaire didactiek* bepleit Diephuis⁴ het gebruik van de *term context*, gedefinieerd als *een stukje levensechte werkelijkheid dat als drager fungeert voor vakinhoudelijke vaardigheden of begrippen*.

Daarmee is de functie van contexten nog niet duidelijk. Soms fungeren contexten als *middel* ("eerst is bedacht welke wiskunde er geleerd moest worden en toen is de context erbij gezocht"), soms als *doel* ("het doel van winkelsimulatie is om te leren functioneren in levensechte situaties") en soms als een combinatie van *doel en middel* ("leesstrategieën oefenen als je iets moet lezen over een bepaald onderwerp"; "iets leren over verkeersveiligheid als het gaat om het leren van het begrip kracht in de natuurkunde").

Bovenstaande opvatting kan ingrijpende consequentie hebben. Immers niet meer de traditionele indeling naar (natuur-, sociale, kunst-, taal-) wetenschappen (en de gegroeide specialisaties en differentiaties daarbinnen) bepaalt dan nog de structuur van onderwijs/leerprocessen (zie de ons bekende vakkencanons). Maar die zal dan gebaseerd zijn op vragen aan de ons omringende natuur en cultuur/samenleving.

Dit betekent niet dat alle *knowhow* die in diverse vakwetenschappen is opgebouwd (begrippen, structuren, wetmatigheden, principes, methoden) bij geïntegreerd of *samenhangend* onderwijs overboord worden gezet. Dan zou immers met het badwater het kind worden weggegooid. Het is echter niet meer deze knowhow die als voornaamste structurerend principe van onderwijzen leren geldt, maar de thematische vraagstellingen (leertaken). Om die adequaat te kunnen beantwoorden, zijn vakspecifieke begrippen, inzichten, structuren en methoden absoluut noodzakelijk.

Voorwaarden om samenhangend onderwijs te realiseren zijn: professionele vaksecties, waarin vanuit een gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid wordt samengewerkt bij het maken of voor de eigen context aanpassen van beschikbaar 'geïntegreerd' lesmateriaal; acceptatie door de 'buitenwereld' van samenhangend onderwijs (innovaties stimulerende schoolleiding, collega's, ouders, opleidingen) ondersteunend 'schoolklimaat' (expliciete schoolvisie en daarop gebaseerd beleid, directe communicatie, adequate ondersteuning en facilitering, zoals nascholing gericht op vakkendoorbekend samenwerken).

Bij *samenhangend* onderwijs zijn de kernvragen dus niet: Wat dient er vanuit welke vakken te worden behandeld? Komt de vereiste (kerndoelen, eindtermen) knowhow (kennis, inzichten, methoden/werkwijzen) vanuit de verschillende vakdisciplines wel aan de orde? Maar wel: Welke contexten zijn geschikt om leerlingen te laten ervaren dat bepaalde kennis, vaardigheden en attitudes zinvol zijn en betekenis voor hen hebben.

Sociaal-ethische oriëntatie biedt naar ons oordeel uitstekende aangrijpingspunten om samenhangend onderwijs te realiseren.

⁴ Diephuis, R. *Naar een multidisciplinaire leeromgeving. Over de ontwikkeling van teamdidactiek*. SLO, Enschede juli 2001

Bijlagen

A. Thema's in examenvakken tweede fase.

Themavelden in de profielen

De thema's die zich goed lenen voor sociaal-ethische oriëntatie zijn dan ook ontleend aan de diverse onderwerpen die in een groot aantal eindexamenvakken aan de orde komen, onderscheiden naar de vier profielen Natuur en Techniek (N&T); Natuur en Gezondheid (N&G); Economie en Maatschappij (E&M) en Cultuur en Maatschappij (C&M).

Thema's die zich goed lenen voor sociaal-ethische oriëntatie zijn gegroepeerd in de volgende vier themavelden, aansluitend bij één of meer profielen/vakken:

- A. Toekomst van de techniek (met name de profielen N&T, N&G en het vak ANW)
- B. Economisering van het leven (met name het profiel E&M en het vak M&G)
- C. Sociaal samenleven (met name de profielen E&M, C&M en het vak M&G)
- D. Cultureel samenleven (met name de profielen N&G, C&M en de vakken M&G, CVK)

Achter elk thema zijn aandachtspunten vermeld, die zich o.i. bij uitstek lenen voor sociaal-ethische oriëntatie.

A. Toekomst van de techniek (met name de profielen N&T, N&G en het vak ANW)

- energietechnologie (duurzame ontwikkeling, grenzen aan milieumanipulatie)
- ruimtevaart (grenzen aan de expansiedrift, kosten, geweld)
- wapenning (massavernietigingswapens)
- informatietechnologie (privacybescherming, manipulatie, virtualisering van de werkelijkheid)
- genetische modificatie (grenzen aan de maakbaarheid van het leven)
- gezondheidszorg (donorschap, cosmetica, levensverlenging)

B. Economisering van het leven (met name het profiel E&M en het vak M&G)

- arbeidsverhoudingen (terugdringing van de menselijke factor, werkloosheid)
- arbeidsverdeling (uitbuiting, man/vrouw verhoudingen, sociale uitsluiting)
- bank- en geldwezen (speculatie, inflatie)
- reclame (manipulatie, reclamecodes)
- productie- en consumptiepatronen (verslaving, aantasting van -ecologische-duurzaamheidsprincipes, levensstijl, eerbied voor het leven van mens/dier/plant)
- 24-uurs economie (materialisering van het leven, verhaasting, aantasting van collectieve rust, ontspanning) arm/rijkverhoudingen (armoede - sociaal en mondiaal)
- mobiliteit (grenzen aan de leefbaarheid)

C. Sociaal samenleven (met name de profielen E&M, C&M en het vak M&G)

- politieke besluitvorming (pressiegroepen, burgerlijke ongehoorzaamheid)
- multicultureel samenleven (grenzen aan immigratie, asielzoekervraagstuk, gendervraagstukken, opvoedingspatronen, maatschappelijke ongelijkheid en criminaliteit)

- mensenrechten (grenzen aan zelfbeschikking, spanning tussen individuele vrijheid en collectieve verantwoordelijkheid), botsing van grondbeginselen (bijvoorbeeld: vrijheid van meningsuiting en het niet-discrimatiebeginsel of het nationaal belang)
 - macht en geweld (legitimiteit van geweld, oorlogsindustrie, geweldloosheid, seksueel geweld, intimidatie) zorg (grenzen aan de zorg: privatisering, vergrijzing; aard van de zorg: wederkerigheid, menselijke waardigheid)
- D. Cultureel samenleven (met name de profielen N&G, C&M en de vakken M&G, CVK)*
- levensbeschouwing (fragmentarisering, secularisering, individualisering)
 - leven en dood in de westerse samenleving (geboorteregeling/daaronder abortus, euthanasie/daaronder suicide, genetische manipulatie)
 - gendervraagstukken (man/vrouw verhoudingen, grenzen aan acceptatie van vormen van seksualiteit, opvoedingspatronen)
 - recreatie (gokken, verslaving, hinder)
 - massamedia (meningsbeïnvloeding, commercialisering, selectieve informatie en beeldvorming)
 - religieuze uitingen (gevaaren van religieuze bewegingen, grenzen aan rituele feesten, hoofddoekjes openbare scholen) etniciteit (groepsverplichting en collectieve verdraagzaamheid, segregatie/apartheid, racisme)

Relaties met diverse vakken in de Tweede Fase

Algemene natuurwetenschappen

In het vak algemene natuurwetenschappen in het gemeenschappelijk deel komen de volgende onderwerpen aan de orde: (B) Analyse en reflectie met betrekking tot natuurwetenschap, techniek en de rol van mensen, (C) Leven; (D) Biosfeer; (E) Materie; (F) Zonnestelsel en heelal, waarvan de volgende goede aanknopingspunten bieden voor sociaal-ethische oriëntatie:

(B) Analyse en reflectie met betrekking tot natuurwetenschap, techniek en de rol van mensen

Ten aanzien van de invloed van de natuurwetenschap op het menselijk denken en handelen moet de kandidaat ethische criteria kunnen onderscheiden inzake de toepassing van natuurwetenschappelijke kennis.

(C) Leven

In dit domein moet de kandidaat een afweging kunnen maken van de positieve en negatieve effecten van medische behandelingen (medicijnen, technieken, voedingsgewoonten, geboorteregelingen, vaccinatie, genetische screening, et cetera).

De kandidaat moet tevens verschillende opvattingen kunnen beschrijven over de oorsprong van leven (te denken valt aan: scheppingsverhalen; evolutietheorieën; creationisme), en daarbij onderscheiden natuurwetenschappelijke, kennistheoretische en levensbeschouwelijke aspecten.

(D) Biosfeer

In dit domein moet de kandidaat ingrepen in de biosfeer kritisch bespreken en daarin de uitdrukking 'duurzame ontwikkeling' gebruiken (genoemd worden onder andere de onderwerpen: broeikasgassen en klimaatverandering, energiebronnen, bemesting en bestrijdingsmiddelen).

(F) Zonnestelsel en heelal

In dit domein moet de kandidaat theorie^{en} kunnen uitleggen over het ontstaan van het zonnestelsel en heelal en het gebruik ervan (te denken valt aan de rol van satellieten).

Informatica

In het vak informatica in het profieldeel komen de volgende onderwerpen aan de orde: (A) Informatica in perspectief; (B) Basisbegrippen en vaardigheden; (C) Systemen en hun structurering; (D) Toepassingen in samenhang, waarvan de volgende goede aanknopingspunten bieden voor sociaal-ethische oriëntatie:

(A) Informatica in perspectief

In dit domein moet de kandidaat de toekomstperspectieven van ICT/informatica kunnen schetsen. Tevens moet de kandidaat aangeven dat informatica/ICT de maatschappij in tal van haar facetten (economische, politieke, sociale, juridische en culturele) ingrijpend verandert (voorbeelden: geldverkeer, gezondheidszorg, beeldende vormgeving, geo-informatiesystemen, logistiek en distributie, internationalisering, milieu, muziek, meet- en regelsystemen, reizen, school, samenleving (onder andere privacy, auteursrechten), virtuele werkelijkheid).

De kandidaat kan de examenstof toepassen bij het beoordelen van argumenten bij een zelf gekozen of gegeven standpunt over ethische normen en waarden betreffende het gebruik van informatica/ICT.

(D) Toepassingen in samenhang

In dit domein kunnen kandidaten een zelf ontwikkeld systeem toetsen aan de praktijk en nemen zij daarbij een kritische houding aan ten opzichte van het functioneren van ICT in de organisaties, lettend op sociale en individuele aspecten; economische, politieke en juridische aspecten; en culturele, filosofische en historische aspecten.

Management en organisatie

Op het terrein van management en organisatie wordt een enkel moreel thema aangesneden:

- De kandidaat kan analyseren hoe een spanningsveld kan ontstaan tussen de belangen van een organisatie en de belangen van de maatschappij bij de werving van personeel en het inzetten van arbeidskrachten.
- De kandidaat kan verklaren waarom de overheid via wetgeving tracht bepaalde sociale groeperingen een sterkere positie op de arbeidsmarkt te geven.

In het subdomein rechtsvormen (geld aantrekken, marketing, financieel beleid) wordt geen enkel moreel dilemma verkend.

Economie

Economie behandelt de volgende onderwerpen: (B) Arbeidsmarkt; (C) Internationale arbeidsverdeling; (D) Nederlandse betalingsbalans; (E) Wisselkoersen; (F) Bankwezen; (G) Geldwezen; (H) Consumenten en welvaart; (I) Produceren en welvaart; (J) Goederenmarkt; (K) Inkomensvorming; (L) Inkomensverdeling; (M) Economische kringloop; (N) Markt, overheid en economische orde; (O) Onderontwikkeling (alleen economie 1,2); (P) Sociale zekerheid; (Q) Europese integratie, waarvan de volgende goede aanknopingspunten bieden voor sociaal-ethische oriëntatie:

Algemeen:

De kandidaat kan bij concrete maatschappelijke vraagstukken op het gebied van: inkomen en welvaart, groei en stagnatie, internationale integratie, en ordening en sturing, de economische aspecten: productie, verdeling, besteding, financiering onderscheiden van geografische, historische en sociale aspecten.

De kandidaat kan een standpunt bepalen en dit onderbouwen en daarbij feiten van meningen onderscheiden, in het geding zijnde waarden herkennen, eigen waarden en opvattingen confronteren met die van anderen, mogelijke consequenties van een standpunt aangeven, een beargumenteerd standpunt formuleren, luisteren naar de standpunten van anderen. In de beschrijving van de eindtermen wordt niet gevraagd om beoordelingen, noch worden beoordelingscriteria aangereikt.

(B) Arbeidsmarkt

In dit domein komen aan de orde: arbeidsmobiliteit en werkgelegenheid en werkloosheid. Onderwerpen zijn: bevolkingssamenstelling (geboorte overschot/tekort, vergrijzing, migratie); wetgeving (leerplicht, pensioenplicht, (minimum)loon, belastingtarieven); maatschappelijke opvattingen (verdeling betaald/onbetaald werk, werken/leren); organisatie van het arbeidsproces (kinderopvang, deeltijdbanen, flexibele werktijden, werkplekaanpassing); onderscheid tussen werkzame beroepsbevolking en werkloze beroepsbevolking (met oog voor de kwetsbare positie van allochtonen, langdurig werklozen, schoolverlaters, herintreders). Zwart werken komt aan de ter sprake in het kader van verborgen werkloosheid. Ook wordt aandacht gevraagd voor individuele en maatschappelijke gevolgen van werkloosheid: verlies koopkracht, sociale isolatie, sociale spanningen.

(C) Internationale arbeidsverdeling

In dit domein gaat het om motieven, manieren en gevolgen van vrijhandel en protectie, motieven voor integratie en internationale handel en (ontwikkelings)samenwerking.

(D, E, F, G) Nederlandse betalingsbalans, Wisselkoersen, Bankwezen, Geldwezen

In deze domeinen moet de kandidaat onder andere voor- en nadelen van diverse systemen kunnen analyseren, de werking van de vermogensmarkt beschrijven en de oorzaken en gevolgen van prijsstijgingen en prijsdalingen kunnen analyseren.

(H) Consumenten en welvaart

In dit domein komen aan de orde de invloed van status, scholing, buurt, gezinssamenstelling, mode, klimaat op het behoeftenpatroon, en de mogelijkheden om het vraaggedrag te beïnvloeden via reclame (vraagstimulering), consumentisme (bescherming, voorlichting), overheidsbeleid (informatie, heffingen, subsidies, wettelijke geboden en verboden). Morele dilemma's worden niet aangesneden.

(I, J en K) Produceren en welvaart, Goederenmarkt, Inkomensvorming

In deze domeinen komen diverse zaken ter sprake: de mogelijke spanningen tussen de doelstelling van de onderneming en andere maatschappelijke belangen: de gevolgen van het productie en consumptiepatroon voor de duurzaamheid van onze leefwereld, de effecten van het verhogen van de winst via productiviteitsverbetering op de werkgelegenheid, de schaalvergroting en de kartelvorming. De kandidaat moet motieven voor overheidsingrijpen in het marktproces kunnen analyseren en de rol van de overheid in de loonvorming. Aan de orde komen onder andere ongewenste uitkomsten van het marktproces gezien van het oogpunt van werkgelegenheid, inkomensverdeling, collectieve goederen, concurrentieverhoudingen en leefmilieu. En wetgeving ten aanzien van de concurrentie (beperking van kartelvorming), de werkplek (veiligheidsvoorschriften, arbeidstijden), de deugdelijkheid van producten (aansprakelijkheid producent), de vestiging (bekwaamheidseisen), de openstelling (winkelsluiting). Aan de orde komt ook het thema: machtsposities en belangentegenstellingen bij de CAO onderhandelingen.

(L) Inkomensverdeling

In dit domein moet de kandidaat de personele inkomensverdeling beschrijven en de oorzaken en van inkomensverschillen verklaren alsmede de invloed van de inkomensontwikkeling op de nationale economie. Als gevolgen van inkomensverschillen worden genoemd: enerzijds prikkel tot prestaties en mobiliteit en anderzijds mogelijke sociale onrechtvaardigheid en migratie.

(M) Economische kringloop

In dit domein moet de kandidaat analyseren waarom voortdurende groei van de productie tot problemen aanleiding kan geven. Aan de orde komen: de spanning tussen productiegroei en streven naar ecologische duurzaamheid; het concept van duurzame ontwikkeling: productiegroei in overeenstemming brengen met de behoeften van toekomstige generaties; oorzaken van structurele onevenwichtigheden: starre (markt)verhoudingen, demografische ontwikkelingen, technologische ontwikkelingen, uitputting hulpbronnen, aantasting leefmilieu; mogelijke gevolgen/effecten van dit keuzevraagstuk: verandering in (internationale) concurrentiepositie, weerstand tegen veranderingsprocessen, hoge (investerings)kosten, gevolgen voor de overheidsfinanciën, fricties met andere belangen zoals werkgelegenheid en inkomensverdeling.

(N) Markt, overheid en economische orde

In dit domein moet de kandidaat doelstellingen van de economische politiek met betrekking tot de allocatie, stabilisatie en (her)verdelingsfunctie van de overheid beschrijven.

(O) Onderontwikkeling (alleen economie 1,2)

In dit domein kan de kandidaat de internationale inkomensverdeling (de mondiale verdeling van welvaart) analyseren, het stagneren van de economische ontwikkeling analyseren vanuit interne en externe economische oorzaken, verklaren hoe via overeenkomsten tussen groepen van landen een verbetering van de positie van de ontwikkelingslanden mogelijk is, en de hoofdlijnen van het ontwikkelingsbeleid van de Nederlandse overheid beschrijven.

Aan de orde komen onder andere motieven om de internationale inkomensverdeling te beïnvloeden: religieuze/altruïstische motieven, economische motieven, politieke motieven; voor- en nadelen van hulp, concentratie van hulp: het bereiken van specifieke doelgroepen (allerarmsten, vrouwen) en/of het nastreven van specifieke doelen (milieubehoud, mensenrechten), afbreken van handelsbelemmeringen, schuldsanering et cetera.

(P) Sociale zekerheid

In dit domein kan de kandidaat (achtergronden van) het stelsel van sociale zekerheid in Nederland verklaren. Aan de orde komen ook motieven om een deel van de zorg wel/niet collectief te regelen: efficiency, eigen verantwoordelijkheid, verlagen collectieve lasten, zekerheid, solidariteit, lastenverdeling, betaalbaarheid voor de burger. Ook wordt aandacht besteed aan manieren van oneigenlijk gebruik van sociale zekerheid en de bestrijding ervan.

(Q) Europese integratie

In dit domein ten slotte kan de kandidaat de Europese (monetaire) samenwerking op hoofdlijnen verklaren. Onder vele aspecten komen ook onderdelen van het sociale beleid aan de orde: medezeggenschap werknemers, vrij verkeer van personen, erkenning van diploma's, gelijke behandeling mannen en vrouwen, ontwikkeling van achterstandsgebieden, stimuleren scholing en innovatie.

Maatschappijleer

In het vak maatschappijleer (profieldeel) komen de volgende onderwerpen aan de orde: (B) Politieke besluitvorming; (C) Massamedia; (D) Multiculturele samenleving; (E) Mens en werk; (F) Criminaliteit en rechtsstaat; (G) Milieu en beleid; (H) Ontwikkelingssamenwerking. In het gemeenschappelijk deel zijn de onderwerpen (B) Politieke besluitvorming en (C) Massamedia verplicht en voor vwo ook nog (E) Mens en werk, waarvan de volgende goede aanknopingspunten bieden voor sociaal-ethische oriëntatie:

(B) Politieke besluitvorming

In dit domein kan de kandidaat visies op machtsdeling onderscheiden en het belang aangeven van de klassieke vrijheidsrechten in het kader van de politieke besluitvorming (bijvoorbeeld het begrip burgerlijke ongehoorzaamheid/rol van pressiegroepen).

(C) Massamedia

In dit domein kan de kandidaat uitleggen wat de betekenis is van vrijheid van informatie in de Nederlandse parlementaire democratie en kanttekeningen plaatsen bij de invloed en het functioneren van massamedia in onze samenleving. De kandidaat kan aangeven dat in het Nederlandse staatsrecht het recht op vrijheid van meningsuiting is gewaarborgd. De kandidaat kan ook uitleggen welke rol media vervullen in de overdracht van waarden, normen, cultuur, vooroordelen en stereotypen. En de kandidaat kan verschillende landelijke kranten en opiniebladen met elkaar vergelijken aan de hand van hun identiteit (w.o. politieke/levensbeschouwelijke visie).

(D) Multiculturele samenleving

In dit domein kan de kandidaat uitleggen dat de samenleving door de aanwezigheid van verschillende etnische groepen te maken krijgt met (nieuwe) maatschappelijke vraagstukken en daarbij betrekken de Grondwet, de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en internationale verdragen. De kandidaat kan met argumenten een eigen en standpunten van derden ten aanzien van vreemdelingen en minderheden beleid verwoorden en becommentariëren.

(E) Mens en werk

In dit domein kan de kandidaat verschillende visies op sociaal economische vraagstukken in de Nederlandse samenleving omschrijven (onder andere recht op arbeid en rol van overheid) en de gevolgen van maatschappelijke ongelijkheid uitleggen (inzonderheid met betrekking tot arbeid en inkomen, onderwijs en huisvesting).

(F) Criminaliteit en rechtsstaat

In dit domein kan de kandidaat omschrijven wat regels en normen zijn, wat de meer specifieke betekenis is van rechtsregels voor de samenleving en welke beginselen aan de rechtsstaat ten grondslag liggen.

De kandidaat kan verschillende visies omschrijven op het verband tussen het verschijnsel criminaliteit en maatschappelijke ongelijkheid. De kandidaat kan (typerende) standpunten van derden (waaronder politieke partijen) over criminaliteitsbestrijding onderscheiden en in verband brengen met de ideologische stromingen.

(G) Milieu en beleid

In dit domein kan de kandidaat uitleggen waarom het milieuprobleem een sociaal en politiek probleem is en een beargumenteerd standpunt innemen over concrete kwesties die verband houden met het milieuprobleem ook op mondiaal niveau, uitgaande van het begrip duurzame ontwikkeling.

(H) Ontwikkelingssamenwerking.

In dit domein ten slotte kan de kandidaat aangeven waarom ontwikkelingssamenwerking een sociaal en politiek probleem is en welke economische, humanitaire, politieke, culturele en militaire motieven en belangen een rol spelen in het ontwikkelingssamenwerkingsbeleid van Nederland en andere donorlanden. De kandidaat kan ook een beargumenteerd standpunt verwoorden over de effectiviteit van vormen van ontwikkelingssamenwerking.

Geschiedenis

In het vak geschiedenis (profieldeel) komen de volgende onderwerpen aan de orde: (B) Levensonderhoud; (C) Primaire samenlevingsverbanden; (D) Staat, natie en politiek; (E) Oorlog en vrede; (F) Ontmoetingen tussen culturen; (G) Zingeving en cultuur politieke besluitvorming.

In het gemeenschappelijk deel zijn de onderwerpen (B2) Overzicht van de twintigste eeuw; (C2) Totalitaire systemen en staten; en (D2) Internationale betrekkingen en oorlogvoering, waarvan de volgende goede aanknopingspunten bieden voor sociaal-ethische oriëntatie:

Karakteristiek voor het geschiedenisonderwijs is dat de kandidaat opvattingen, waarden en motieven, waardoor mensen in het verleden werden geleid, kan vergelijken met opvattingen, waarden en motieven van hemzelf en anderen nu. In het gemeenschappelijke deel moet de kandidaat zich onder andere verplaatsen in opvattingen, waarden en belangen van mensen in het verleden en deze onderscheiden als meer of minder persoonlijk bepaalde beweegredenen voor hun denken en handelen.

Voor een deel komen de onderwerpen overeen met het vak algemene natuurwetenschappen (met name domein C primaire samenlevingsverbanden) en met het vak maatschappijleer (met name B levensonderhoud, C primaire samenlevingsverbanden, D staat, natie en politiek), zij het dat deze bij geschiedenis vanuit historisch perspectief worden gezien.

(B) Levensonderhoud

Genoemd worden: geboorte, huwelijk, vruchtbaarheid, sterfte, voedselvoorziening, sociaal economische omstandigheden, erfrecht, medische inzichten, kennis van hygiëne, productie en consumptiefuncties, seksualiteit, verwantschap, zorg en opvoeding, taakverdeling tussen mannen en vrouwen, overdracht van opvoedingstaken naar onderwijsinstellingen.

(D en E) Staat, natie en politiek, Oorlog en vrede

In deze domeinen kan de kandidaat visies van sociaal politieke bewegingen op macht, gezag en interventie van de overheid aangeven, daarbij begrippen als burgerschap en emancipatie uitleggen, totalitaire systemen herkennen (genoemd worden fascisme en communisme) en de invloed daarvan op sekse en etnische verhoudingen en gevoelens van nationalisme beschrijven en verklaren. En de kandidaat kan internationale tegenstellingen en conflicten in verband brengen met ideologische, economische en machtspolitieke belangen.

F) Ontmoetingen tussen culturen

In dit domein kan de kandidaat de relaties tussen westerse en niet westerse samenlevingen duiden op de volgende onderwerpen: de relatie mens, natuur en technologie; arbeids en bezitsverhoudingen; verwantschap, familie- en sekseverhoudingen; politiek bestuurlijke en militaire organisatie; geloofsvoorstellingen en geloofsuitingen; omgangsvormen en rituelen.

(G) Zingeving en cultuur politieke besluitvorming

In dit domein kan de kandidaat uitleggen dat de betekenis van religie en levensbeschouwing in de westerse samenleving in de moderne tijd is veranderd en daarbij processen van confessionalisering en secularisatie betrekken; tevens kan hij de betekenis van geloofsgemeenschappen en levensbeschouwelijke groepen voor het maatschappelijk en persoonlijk functioneren van betrokkenen uitleggen.

(C2) Totalitaire systemen en staten

In het domein Overzicht van de twintigste eeuw komen totalitaire systemen aan de orde (zie ook boven), waarbij de kandidaat in staan moet zijn om onder andere culturele en ideologische achtergronden van het fascisme en communisme te herkennen.

(D2) Internationale betrekkingen en oorlogvoering

In dit domein komen aan de orde: humanitair oorlogsrecht, en vrede- en veiligheidsvraagstukken. Van kandidaten wordt verwacht dat zij vooral internationale tegenstellingen en conflicten in verband kunnen brengen met ideologische, economische en machtspolitieke belangen; eigen meningsvorming daarentegen wordt weinig gestipuleerd.

Aardrijkskunde

In het vak aardrijkskunde (alleen profielvak) komen de volgende onderwerpen aan de orde: (B,hC) Politiek en ruimte; (C,hE) Regionale beeldvorming; (D,hB) Migratie en mobiliteit; alleen vwo: (E) Vervoer en ruimtelijke inrichting; (F,hD) Mens en milieu; (G) Actieve aarde; (H,hF) Eigen regio, waarvan de volgende goede aanknopingspunten bieden voor sociaal-ethische oriëntatie:

Bij aardrijkskunde wordt meer dan gemiddeld gewicht gehecht aan oordeelsvorming. De kandidaat kan onder meer een standpunt bepalen en onderbouwen, en daarbij algemene waarden (doelmatigheid, rechtvaardigheid, tolerantie, duurzaamheid) en normen betrekken en de gevolgen van een standpunt aangeven voor de leefsituatie, het milieu en het persoonlijk gedrag. Veel onderwerpen komen ook bij andere vakken aan de orde. Thema's zijn: Regionaal bewustzijn, vakantiegebieden, migratievraagstukken (waarvan met name het Nederlandse toelatings- en spreidingsbeleid door de kandidaat beoordeeld moet worden), mobiliteitsvraagstukken, transportvraagstukken (vanuit economische en milieukundige aspecten en rol van pressiegroepen).

(F) Mens en milieu

Zo moet de kandidaat in dit domein een ethische afweging maken met betrekking tot de manier waarop de mens omgaat met het milieu bij de ruimtelijke inrichting van een gebied, waarbij zaken aan de orde komen als bevolkingsontwikkeling, ontwikkeling van de welvaart (productie en consumptie), technologische ontwikkelingen, en de belasting van het natuurlijk milieu. Evenals bij andere vakken is duurzame ontwikkeling een beoordelingscriterium.

Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) 1

In het vak culturele activiteiten (gemeenschappelijke deel) komen aan de orde (B) Kennis van kunst en cultuur; (C) Praktische activiteiten; (D) Reflectie en kunstdossier.

De algemene doelstelling luidt: de kandidaat kan een gemotiveerde keuze maken voor voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur.

Ethische, normatieve vragen worden niet gethematiseerd.

Klassieke Culturele Vorming (KCV)

Het karakter van dit vakgebied is reflectie op de antieke cultuur en op de relatie tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur. Van de kandidaat wordt gevraagd een eigen beargumenteerd oordeel te geven. Geproblematiseerd wordt er niet.

Filosofie

In het vak filosofie (pofielvak en examenvak in de vrije ruimte) komen de volgende onderwerpen aan de orde: (B) Wijsgerige antropologie, (C) Ethiek; (D) Kennisleer; (E) Wetenschapsfilosofie; (F) Sociale filosofie; (G) Metafysica; (H) Cultuurfilosofie; (I) Esthetica, waarvan de volgende goede aanknopingspunten bieden voor sociaal-ethische oriëntatie:

Filosofie is gericht op inzicht en op standpuntbepaling. Hier en daar worden praktijksituaties ingebracht en nogal wat thema's zijn ook relevant voor onze tijd. Ook worden meningen veelvuldig gerelateerd aan levensbeschouwelijke opvattingen. Er is dus verwantschap met SEO.

Veel nadruk ligt op de argumentatieleer en op de vaardigheid een filosofisch betoog te houden. In het vak filosofie wordt veel nadruk gelegd op begripsvorming, bijvoorbeeld:

(B) Wijsgerige antropologie

Leerlingen moeten de mensvisie (waaronder mens als redelijk en als emotioneel wezen) het dualisme, het monisme, het christelijk aristotelisme, het materialisme, de romantiek, het behaviorisme, de sociobiologie, het structuralisme, het feminisme, de psychoanalyse en het postmodernisme kunnen duiden en zich daartegenover een mening vormen.

Er is oog voor identiteitsvorming, relatievorming et cetera en de culturele factoren die daarbij een rol spelen.

Een bijzonder (voor SEO belangrijk domein) vormt het domein

(C) Ethiek

Er wordt veel aandacht gegeven aan begripsvorming, aan verschillende ethische concepten (geluksethiek, plichtsethiek, calculerende ethiek, et cetera). Aandacht is er ook voor een verscheidenheid aan visies op ethische beginselen (Plato, Aristoteles, Thomas, Spinoza, Kant, Mill, Nietzsche) en de kandidaat moet kanttekeningen plaatsen bij religieuze

openbaring, natuur en maatschappelijke of persoonlijke inspiratiebronnen als achtergrond van ethische beginselen.

Bijzondere aandacht wordt gegeven aan de verschillende posities ten aanzien van vrijheid (individualisme) en verantwoordelijkheid, aan rechten van levende wezens (waaronder het ecologische vraagstuk). Zo moet de kandidaat de vraag of dieren en/of andere levende wezens in de natuur in het algemeen rechten hebben fundamenteel bespreken en daarover een beargumenteerd standpunt verwoorden.

In domein D kennisleer worden wederom verschillende filosofisch visies verkend en vooral veel aandacht gegeven aan het moderne inzicht dat kennis altijd is ingebed in een context. (economische, technologische en ideologische belangen, geschiedenis en cultuur, emotionaliteit, genderprocessen, machtsfactoren, et cetera).

Centraal staan voorts opvattingen over de relatie tussen ervaring en werkelijkheid. Domein (E) *Wetenschapsfilosofie* sluit hierbij aan:

De kandidaat moet het onderscheid tussen wetenschap, kunst, religie, ideologie, of introspectie kunnen aangeven alsmede het onderscheid tussen sociale wetenschappen, geesteswetenschappen en natuurwetenschappen. Bijzondere aandacht wordt ook geschonken aan de verhouding wetenschap en samenleving.

In keuzedomein (F) *Sociale filosofie*

De kandidaat leert de volgende begrippen: schaarste, behoefte, vervreemding, ideologie, verantwoordelijkheid, belangen, legitimiteit, democratie, technocratie, rechtvaardigheid, maatschappelijk verdrag, arbeid, negatieve en positieve vrijheid, gelijkheid, emancipatie, vervreemding, rechtvaardigheid, macht, prisoners dilemma, markt, ideologie, staat, natie en utopie.

Hij kan toonaangevende visies op de staat (bijvoorbeeld de legitiemring van macht) weergeven. (Plato, Aristoteles, Thomas, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx). Speciale aandacht krijgen de opvattingen over de begrippen: vrijheid, gelijkheid en rechtvaardigheid; en schaarste, behoeften en macht. Zo moet de kandidaat opvattingen kunnen weergeven over de rol van cultuur en religie bij schaarsteproblematieken; of het genderaspect van machtswerking kunnen uitleggen; of de relatie tussen media en macht aangeven.

Een ander keuzedomein is (G) *Metafysica*

Kernbegrippen zijn: persoonlijke identiteit, subjectiviteit, intersubjectiviteit, objectiviteit, zijn, zijnde, God, God als Zijn, universalia, transcendentie, immanentie, transcendentiaal onderzoek, dialectiek).

In het derde keuzedomein H *cultuurfilosofie*

Staan de volgende begrippen centraal: Bildung, burgerlijke cultuur, culturele waarde, culturele context, cultuurrelativisme, cultuurkritiek, ethnocentrisme, ethologie, eurocentrisme, organisisme, primitivisme, sociobiologie.

De kandidaat kan wederom een aantal toonaangevende visies uit de traditie van de cultuurfilosofie weergeven en uitleggen.

Bijzondere aandacht wordt gegeven aan de waarde van culturen en opvattingen over cultuurrelativisme (historisch particularisme, relativisme ten opzichte van het ethnocentrisme, ethisch relativisme (tolerantie of gemakzucht), historisch relativisme. De kandidaat moet criteria ter beoordeling van de waarde van culturen weergeven en uitleggen, zoals de mate van: productiviteit, sociale cohesie (ook in ethisch opzicht),

ecologische aanpassing, interne integratie, aanpassing aan de 'menselijke natuur' (zowel vanuit psychoanalytisch als ethologisch gezichtspunt), rationaliteit. aandacht wordt speciaal geschonken aan de verhouding van natuur en cultuur en de verhouding mens en natuur.

Bij de verhouding mens en natuur moet de kandidaat verschillende mensvisies kunnen uitleggen (mens als despoot over de natuur, verlichte heerser over de natuur, rentmeester van de natuur, partner van de natuur, ondergeschikte van de natuur) en daarbij betrekken de maatschappelijke context van deze visies. Zo moet de kandidaat een verband kunnen leggen tussen de manier van omgaan met het milieu in industriële maatschappijen en de achterliggende verwevenheid van wetenschappelijke en economische belangen; of: de kandidaat moet een beargumenteerd standpunt innemen ten aanzien van een milieuetisch dilemma (en het begrip duurzaamheid waarderen).

Het laatste keuzedomein (I) *Esthetica*

De volgende begrippen komen aan de orde: schoonheid, mimesis, vorm, inhoud, expressie, het sublieme, smaakoordeel, interpretatie, creativiteit. Onder andere wordt aandacht gegeven aan de maatschappelijke functie van kunst, aan betekenis en waardering, autonomie en moraal.

B Competenties van docenten en leerlingen

B1 Competenties van docenten

<i>Roltypering docent</i>	<i>benodigde kennis/vaardigheden Docent</i>
1. Vakleraar	<ul style="list-style-type: none">a. Kan sociaal-ethische dimensie in eigen vakgebied; waarnemen/omschrijven.b. Kan de eigen aard van de sociaal-ethische invalshoek verwoorden.c. Kan (aan het examenprogramma gerelateerde) onderwerp(en) selecteren die moreel gevoelig liggen en waardengerichte discussie oproepen.d. Kan de sociaal-ethische invalshoek verbinden aan het gekozen thema.e. Kan de thematische vakinhoud zodanig presenteren, dat er sprake is van morele oriëntatie door de leerlingen.f. Kan aangeven welke aanvullende training/inscholing nodig is.
2. Ontwerper van onderwijsprogramma's	<ul style="list-style-type: none">a. Kan omschrijven welke leerlingvaardigheden en -activiteiten leerlingen zich dienen eigen te maken/te leren.b. Kan de geschikte leerinhouden die daarbij aan de orde komen beschrijven/selecteren.c. Kan aangeven in welke volgorde de leerstof het beste kan worden behandeld.d. Kan aangeven via welke leerweg leerlingen hun vaardigheden en activiteiten ontwikkelen.e. Is in staat benodigde adequate bronnen beschikbaar te maken voor leerlingen.f. Kan in relatie tot de eigen methode/leergang benodigd aanvullend materiaal ontwikkeleng. Kan aangeven welke aanvullende training/inscholing nodig is.
3. Uitvoerder van onderwijsprogramma's	<ul style="list-style-type: none">a. Kan de taken van docent (organisator van leerinhouden en -processen) en begeleider (activeren en controleren van doelgerichte leerprocessen door de leerlingen) uitvoeren.b. Kan aangeven welke didactische en begeleidings-instrumenten doelgericht kunnen worden ingezet.c. Kan beschrijven hoe communicatie te programmeren en uit te voeren.d. Kan aangeven welke aanvullende training/inscholing nodig is.

<i>Roltypering docent</i>	<i>benodigde kennis/vaardigheden Docent</i>
4. Coördinator en organisator	<ul style="list-style-type: none"> a. Is in staat en bereid collega's te informeren over eigen ervaringen, ontwikkelde vaardigheden en producten en met hen daarover te discussiëren. b. Is in staat en bereid in de eigen vaksectie en/of in vakoverstijgend verband eigen ideeën, ervaringen en ontwikkelde vaardigheden en materiaal in te brengen en te bediscussiëren. c. Is in staat en bereid systematisch te rapporteren over eigen ervaringen, ontwikkelde vaardigheden en producten en met hen daarover te discussiëren. d. Kan aangeven welke aanvullende training/inscholing nodig is.
5. Coach van zelfstandig leren	<ul style="list-style-type: none"> a. Laat leerlingen voldoende tijd nemen om zich te oriënteren op leerdoelen en -taken, bijvoorbeeld door hen te stimuleren -al dan niet groepsgewijs- (onderzoeks) vragen over de nieuwe leerstof formuleren en relaties te leggen met de eigen belevingswereld of voorkennis (motivatie). b. Stimuleert leerlingen zelf bronnen/leermiddelen (waaronder digitale) te kiezen en te raadplegen, in plaats van die voor hen te kiezen en voor te schrijven hoe daarmee gewerkt moet worden. c. Stimuleert dat leerlingen werkvormen kiezen, die hen in staat stellen zelf (mede)verantwoordelijkheid te dragen voor het leerproces, zoals het onderwijsleergesprek en groepswerk. d. Stimuleert, dat de leerlingen -al dan niet groepsgewijs- <i>kennen-en-kunnen</i>-lijstjes opstellen als steun bij het plannen, uitvoeren en achteraf evalueren van en reflecteren op de leertaken en -doelen. e. Stimuleert, dat de leerlingen -al dan niet groepsgewijs- zich bezinnen op hun leeraanpak of leerstrategie. In dat verband besteedt de docent met enige regelmaat aandacht aan de <i>eigen leerstijl</i> van elke leerling, bijvoorbeeld door het stellen van vragen: <i>Hoe ben je te werk gegaan? Pak je het meestal op die manier aan? Waar ben je goed in, waarin zwak?</i> f. Stimuleert, dat de leerlingen -al dan niet groepsgewijs- hun leeractiviteiten zelf plannen, bijvoorbeeld door hen zelf de volgende vragen te laten beantwoorden: <i>Wat moet er gebeuren? In welke volgorde? Wanneer? Volgens welk tijdpad? Waar (in de klas, elders in school, thuis, buitenshuis)? Wie controleert hoe en wanneer?</i> g. Stimuleert, dat de leerlingen -al dan niet groepsgewijs- zichzelf (blijven) motiveren, onder meer door regelmatig te peilen hoe het gesteld is met de nieuwsgierigheid en aandacht voor de leertaak en de leerstof: <i>Worden er geen uitvluchten bedacht voor uitstel? Blijft het tempo gehandhaafd?</i> Deze bevindingen

<i>Roltypering docent</i>	<i>benodigde kennis/vaardigheden Docent</i>
	<p>worden door de docent systematisch geregistreerd en gebruikt bij het geven van feedback.</p> <p>h. Demonstreert regelmatig, dat hij/zij op <i>zelfstandig leren</i> gericht is, bijvoorbeeld door het streven naar een realistische balans tussen docent- en leerlingsturing; door regelmatig te demonstreren hoe hij/zij zelf een probleem aanpakt, zichzelf vragen stelt, leerdoelen (her)overweegt, nagaat of iets begrepen wordt.</p> <p>i. Stimuleert dat regelmatig wordt teruggekomen op zaken die eerder behandeld zijn en laat leerlingen regelmatig merken, dat het gewaardeerd wordt als ze dingen nog weten/kunnen. De docent kiest voor gebruik van leermiddelen die voldoende ruimte laten voor het maken van eigen keuzen door de leerlingen, bijvoorbeeld: diversiteit in verschijningsvorm, zoals tekstboeken, opdrachtenboekjes, werkboekjes, verwijzingen, schema's, floppy's, cd-roms, audio-video; suggesties voor differentiatie naar werktempo, groeperijsvormen, rollen, soorten kennis (metacognitief) en vaardigheden; bieden rijke contexten en leeromgevingen door middel van digitale hulpmiddelen (zoals simulaties en micro-werelden).</p> <p>j. Stimuleert dat veel wordt samengewerkt en -geleerd, bijvoorbeeld door het bevorderen van groepstaken en -opdrachten, waarvan zowel aandacht voor het leerresultaat als voor het leerproces (samen evalueren van en reflecteren) deel uitmaken; door het laten ervaren dat bijvoorbeeld een taakverdelende werkwijze inhoudelijk en qua tijdsinvestering, voordelen heeft boven individueel werken; door bij beoordelingen van leervorderingen expliciet een waardering voor samenwerken in de rapportage op te nemen.</p> <p>k. Stimuleert, dat de leerlingen -al dan niet groepsgewijs- tussentijds en achteraf samenvattingen maken.</p> <p>l. Gebruikt methoden om vast te stellen, of leerlingen na afloop zelfstandig(er) kunnen leren, bijvoorbeeld: op een schaal aangeven hoe het gedrag van de leerlingen aan het begin van de les(sen) was: werden veel/weinig vragen gesteld over de bedoeling van opdrachten, aanpak, en dergelijk? door een en ander te laten demonstreren, zoals een opdracht tot samenwerken laten observeren; in plaats van voortdurend over korte brokstukken vooraf bepaalde leerstof proefwerken, toetsen, et cetera afnemen.</p> <p>m. Kiest voor methoden van zelfbeoordeling en -beloning door leerlingen, bijvoorbeeld: antwoorden, uitkomsten en foutenanalyses, met behulp waarvan leerlingen het eigen leerproces en de voortgang daarin zelf kunnen toetsen; procesbewaking (zoals digitale logboeken, monitoring door docent en medeleerling); stelt duidelijke <i>zelfstandig leren-</i></p>

<i>Roltypering docent</i>	<i>benodigde kennis/vaardigheden Docent</i>
	<p>eindtermen beschikbaar, bijvoorbeeld: <i>Na afloop van deze lessenserie ken/kan ik</i> ; stelt kwaliteitsvereisten op, waaraan een werkstuk moet voldoen (inhoudselementen, vormgeving, ook te besteden tijd); maken en onderbouwen van eigen keuzen bij de uitvoering van de leertaak wordt in de beoordeling/beloning (punt) meegenomen.</p> <p>n. Stelt vaak vragen <i>gericht op het leerproces</i>: Welke leeractiviteiten heb je (al) ondernomen? Pak je het de volgende keer ook zo aan? Hoe zou je dit ook kunnen doen? Waardoor lukte het niet? Hoe kun je voorkomen, dat je op dit gebied nog eens in de fout gaat? Wat voor soort toetsvragen kun je in de toekomst bij dit soort leeractiviteiten verwachten? Hoe kun je je daarop voorbereiden? Idem gericht op <i>het leerresultaat</i>: Wat zijn de kernboodschappen in de leerstof? Wat zijn de onderlinge relaties in de leerstof? Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de nieuwe stof en de eigen voorkennis? Kun je de nieuwe en de oude leerstof overzichtelijk ordenen?</p> <p>o. Cre^o ert mogelijkheden voor leerlingen om na te denken over (consequenties van) bepaalde keuzen in werkwijzen, leerroutes, te gebruiken materialen, werkvormen, (digitale) hulpbronnen, en dergelijk en bespreekt mogelijkheden, consequenties van gemaakte keuzen en condities waaronder een en ander gerealiseerd kan worden.</p>

B2 Competenties van leerlingen

<i>Sociaal-ethische oriëntatie</i>	<i>benodigde kennis/vaardigheden leerlingen</i>
1. KENNIS VAN DE <i>DEMOCRATISCHE RECHTSSTAAT</i>:	
1.1 <i>Vrijheid en verantwoordelijkheid</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. Met een voorbeeld kunnen aangeven dat vrijheid en verantwoordelijkheid voorwaarden zijn voor moreel handelen. b. Uitgaande van het maatschappelijk proces van individualisering voorbeelden van conflicten tussen vrijheid en verantwoordelijkheid kunnen noemen. c. Uit enkele godsdiensten en levensbeschouwingen opvattingen over vrijheid en verantwoordelijkheid kunnen aangeven. d. Een voorbeeld kunnen beschrijven van de spanning tussen gedragsregels uit godsdiensten en levensbeschouwingen en algemeen aanvaarde grondrechten. e. Vier kenmerken van het morele gezichtspunt kunnen benoemen: normatief, antidogmatisch, argumentatief en strevend naar al-partijdigheid.
1.2 <i>Algemeen aanvaarde beginselen</i>	<ul style="list-style-type: none"> f. De betekenis kunnen verwoorden van respect voor de menselijke waardigheid, geen schade toebrengen aan anderen, weldoen en rechtvaardigheid. g. Concrete situaties in morele zin kunnen beoordelen vanuit de bovengenoemde staande algemeen aanvaarde beginselen. h. Enkele voorbeelden kunnen noemen van conflicten tussen algemeen aanvaarde beginselen
1.3 <i>Algemeen aanvaarde grondrechten</i>	<ul style="list-style-type: none"> i. De betekenis kunnen omschrijven van: het verbod op discriminatie; de vrijheid van meningsuiting; de vrijheid van godsdienst en levensovertuiging; de vrijheid van vereniging en vergadering; de onaantastbaarheid van het menselijk lichaam; het recht op een voldoende levensstandaard. j. Concrete situaties in morele zin beoordelen vanuit bovengenoemde grondrechten in de Nederlandse wetgeving. k. Voorbeelden kunnen noemen van conflicten tussen algemeen aanvaarde grondrechten.
2. KENNIS VAN <i>LEVENSBSCHOUWELIJKE PLURIFORMITEIT</i>:	
	<ul style="list-style-type: none"> a. Enkele basisfeiten en kenmerken noemen van verschillende godsdienstige en levensbeschouwelijke stromingen in de Nederlandse samenleving: christendom, humanisme, jodendom, islam en hindoeïsme. b. De betekenis kan verwoorden van godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities die de inrichting van de samenleving sterk beïnvloeden hebben. c. De betekenis kunnen omschrijven van

<i>Sociaal-ethische oriëntatie</i>	<i>benodigde kennis/vaardigheden leerlingen</i>
	<p>levensbeschouwingen en godsdiensten voor waarden en normen die individuen hebben.</p> <p>d. In een biografisch verhaal de spanning kunnen aangeven tussen de moraal van individuen en de collectieve moraal van godsdiensten en levensbeschouwingen, waarvan individuen deel uitmaken.</p> <p>e. Met een voorbeeld kunnen aangeven, dat mensen in een pluriforme samenleving meervoudige loyaliteiten hebben.</p>
3. KUNNEN DEELNEMEN AAN MORELE COMMUNICATIE:	
3.1 <i>Morele gevoeligheid.</i>	<p>a. Concrete gebeurtenissen ervaringen van onrecht kunnen omschrijven (verhalende communicatie).</p> <p>b. Concrete gebeurtenissen ervaringen met een appl-karakter herkennen en kunnen omschrijven (verhalende communicatie).</p> <p>c. Het eigenaardige van dergelijke ervaringen kunnen omschrijven.</p> <p>d. Ervaringen van onrecht of met een appl-karakter bij anderen en in andere situaties kunnen herkennen (verhalende communicatie).</p>
3.2 <i>Bewustzijn van persoonlijke waarden.</i>	<p>e. Kunnen verwoorden van de algemene waarde(n) die ten grondslag liggen aan de ervaringen van onrecht of met een appl-karakter.</p> <p>f. Kunnen beschrijven hoe bepaalde gebeurtenissen en/of ervaringen tot persoonlijke waarden zijn geworden.</p> <p>g. Kunnen verwoorden van persoonlijke waarden</p>
3.3 <i>Verbinden van persoonlijke morele waarden met morele gemeenschappen.</i>	<p>h. Kunnen verwoorden of men zich herkent in een bepaalde levensbeschouwelijke traditie of morele gemeenschap (bepaalde waarden, normen, morele codes, afspraken, leefregels, rituelen, en dergelijk).</p> <p>i. Aan de hand van concrete voorbeelden kunnen verwoorden op welke wijze(n) persoonlijke waarden passen in een nader omschreven morele gemeenschap.</p>
3.4 <i>Maken van een morele redenering.</i>	<p>j. Kunnen formuleren van een moreel standpunt ten aanzien van een concrete gebeurtenis of persoonlijke ervaring.</p> <p>k. Respect kunnen tonen (in woord en daad) voor morele redeneringen, ook al zijn die niet sluitend, of gebaseerd op andere argumenten (argumentatieve communicatie).</p> <p>l. Acceptatie kunnen tonen (in woord en daad) voor morele redeneringen die op grond van goede argumenten tot andere keuzen zijn gekomen.</p>
3.5 <i>Trekken van consequenties uit het voorgaande voor je</i>	<p>m. Kunnen beargumenteren of, en zo ja hoe, aan een bepaalde morele redenering handelingsconsequenties</p>

Sociaal-ethische oriëntatie	benodigde kennis/vaardigheden leerlingen
<i>handelen</i>	n. worden verbonden (argumentatieve communicatie). n. Acceptatie kunnen tonen (in woord en daad) voor afwijkende handelingsconsequenties op basis van dezelfde of een andere morele redeneringen.
4. ZELFSTANDIG LEREN:	
4.1 <i>Zich oriënteren op een (nieuwe) leertaak:</i>	a. Beargumenteerd kunnen omschrijven welke leeractiviteiten (individueel of in groepsverband) successievelijk zullen worden ondernomen. b. Kunnen beschrijven welke kennis of vaardigheden ten aanzien van de hierboven onderscheiden SEO-domeinen al worden beheerst. c. Beargumenteerd kunnen omschrijven hoe (individueel of in groepsverband) te werk zal worden gegaan en wat daarvoor nodig is.
4.2 <i>Planning van leeractiviteiten:</i>	d. Kunnen beschrijven op welke wijze, waar, wanneer, met wie en met behulp van welke leermiddelen de leeractiviteiten successievelijk worden uitgevoerd. e. Kunnen beschrijven van de resultaten van de (individueel of in groepsverband) successievelijk uit te voeren leeractiviteiten. f. Kunnen beschrijven van te ondernemen acties, in geval van stagnatie van het (individuele of in groeps-) leerproces.
4.2 <i>Uitvoeren wat is voorgenomen:</i>	g. De leeractiviteiten (individueel of in groepsverband) uitvoeren zoals gepland. h. Gedurende de uitvoering van de leeractiviteiten (individueel of in groepsverband) kunnen bepalen of deze verlopen volgens plan.
4.2 <i>Leerproces en beoogde leerresultaten evalueren:</i>	i. Individueel of in groepsverband kunnen bepalen of leerdoelen zijn bereikt j. Kunnen verwoorden van (on)tevredenheid over de uitgevoerde leertaken k. Kunnen beargumenteren of de gevolgde leerweg (individueel en/of in groepsverband) een volgende keer wél of juist niet weer zal worden gevolgd. l. Beargumenteerd kunnen aangeven of het geleerde in nieuwe, vergelijkbare situaties kan worden toegepast.

C Voor wie meer wil weten

Mocht u zich na het lezen van het rapport verder willen informeren over achtergronden en suggesties voor de praktijk, raadpleeg dan onderstaande Internet-site van de SLO -> <http://www.slo.nl>.

U kunt dan bijvoorbeeld de volgende projectproducten raadplegen of downloaden:

- *Het Kernleerplan algemeen deel vernieuwde 2e fase. Sociaal-ethische oriëntatie.*
- *Leren deelnemen aan een democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving. Over Betrokkenheid Gesproken.*
Handreiking voor docenten in de tweede fase van het voortgezet onderwijs die lesmateriaal willen ontwikkelen voor het leergebied Sociaal-Ethische Oriëntatie (SEO).
- Afbeeldingen van enkele werkstukken van leerlingen uit ~~00n~~ van de projectscholen (vergelijk. paragraaf 3.2), die rond het thema '*Helden*' sociaal-ethische oriëntatie hebben uitgewerkt (u kunt dan desgewenst doorklikken naar de Internet website van deze school: <http://www.k-s-e.nl>).

