

#04

Tussen waarden en identiteit: In dialoog naar moreel burgerschap

Auteurs: Helma de Keijzer
Ella Ait-Zaout
Brenda de Vries
Marlous Oud

Samenvatting

In Nederland zijn scholen wettelijk verplicht actief bij te dragen aan burgerschapsonderwijs, waarbij expliciete aandacht voor morele waarden centraal staat. Dit vraagt van leraren dat zij leerlingen begeleiden bij het ontwikkelen van waarden, houdingen en vaardigheden die democratisch burgerschap ondersteunen. Vooral het aspect moreel burgerschap speelt hierin een cruciale rol, omdat dit zich richt op de waarden en verantwoordelijkheden die het handelen in een democratische samenleving richting geven. Lerarenopleidingen dragen hierin een belangrijke verantwoordelijkheid, maar deze morele dimensie krijgt in opleidingen nog onvoldoende structurele aandacht. Vanuit deze behoefte is binnen Fontys Educatie de methodiek 'burgerschapsdialoog vanuit moreel perspectief' ontwikkeld. Deze methodiek ondersteunt (aanstaande) leraren bij het herkennen van situaties waarin een beroep wordt gedaan op moreel burgerschap. Daarnaast helpt zij hen om de waarden en belangen die in dergelijke situaties een rol spelen expliciet te maken en om, vanuit democratische basiswaarden, verschillende handelingsmogelijkheden te verkennen en af te wegen. In dit artikel lichten we de methodiek toe en presenteren we de bevindingen van een pilotstudie onder 25 studenten die worden opgeleid tot leraar voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. De evaluatie laat zien dat het onderzoeken van spanningen een betekenisvol vertrekpunt vormt bij het interpreteren van burgerschapssituaties, het duiden van waarden en het onderbouwen van professionele keuzes. Dit proces van betekenisgeving ervaren studenten als een belangrijke bijdrage aan hun professionele identiteitsontwikkeling. Verdere doorontwikkeling biedt kansen om de methodiek breder in te zetten binnen verschillende opleidingen en zo studenten nog beter te ondersteunen in morele burgerschapssituaties.

Inleiding

Actief burgerschap vormt een centraal uitgangspunt van het Nederlandse onderwijsbeleid. De aangescherpte wettelijke burgerschapsopdracht en de nieuwe conceptkerndoelen vragen van scholen dat zij leerlingen niet alleen kennis bijbrengen over de democratische rechtsstaat, maar ook een veilige en inclusieve leeromgeving creëren. In zo'n omgeving kunnen leerlingen burgerschapsvaardigheden ontwikkelen en leren handelen in relatie tot anderen binnen een pluriforme samenleving (Rijksoverheid, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2022). Tegelijkertijd laten internationale vergelijkingen zien dat deze opdracht niet eenvoudig is. De burgerschapskennis van Nederlandse leerlingen vertoont een dalende trend, terwijl de structurele aandacht voor burgerschapsonderwijs en het oefenen van democratische waarden in de onderwijspraktijk onder druk staat. Bovendien blijven de verschillen tussen leerlingengroepen groot, waardoor bestaande ongelijkheden in burgerschapskennis en -vaardigheden de kloof in burgerschapsvaardigheden verder groeit (Daas et al., 2023). Deze ontwikkelingen staan niet op zichzelf, maar hangen samen met bredere maatschappelijke vraagstukken. Bijvoorbeeld diversiteit, polarisatie, klimaatverandering en internationale ongelijkheid, die steeds zichtbaarder worden in de onderwijspraktijk. Dit werd onder andere duidelijk in berichtgeving van het programma *Nieuwsuur* (oktober 2025), waar werd getoond hoe democratische waarden als gelijkheid en verdraagzaamheid onder druk komen te staan wanneer ze botsen met religieuze of culturele overtuigingen. Leraren spelen een belangrijke rol om leerlingen voor te bereiden in hun ontwikkeling tot democratisch burger, maar hun handelingsruimte hangt sterk samen met de keuzes die scholen maken in het curriculum en van de ondersteuning die zij daarbij ontvangen (Yemini et al., 2019). Daarmee komt ook een belangrijke verantwoordelijkheid te liggen bij lerarenopleidingen om aanstaande leraren voor te bereiden voor burgerschapsonderwijs. Onderzoek van Nieuwelink en Oostdam (2021) toont aan dat kennisbases wel verschillende domeinen van burgerschap benoemen, maar dat de onderlinge samenhang vaak ontbreekt. Hierdoor blijft voor studenten onduidelijk wat burgerschap inhoudt en welke verantwoordelijkheid zij daarin dragen als toekomstig leraar. Daarnaast blijkt in veel curricula dat de nadruk vooral ligt op pedagogisch-didactische aspecten, terwijl thema's als waardenontwikkeling, morele vorming en het actief bijdragen aan een democratische cultuur slechts beperkt zijn uitgewerkt. Deze landelijke tendens zien we ook terug in onze eigen praktijk. Intern onderzoek naar de curricula van de lerarenopleidingen binnen Fontys Educatie bevestigt dit beeld: burgerschapsonderwijs wordt vaak gefragmenteerd aangeboden en mist een samenhangende leerlijn. In het verlengde hiervan geven veel studenten aan dat zij zich handelingsverlegen voelen in moreel beladen klassensituaties, bijvoorbeeld wanneer leerlingen racistische opmerkingen naar elkaar maken. Vanuit dit gegeven ontstond binnen Fontys Educatie de behoefte om studenten beter voor te bereiden op hun rol in de burgerschapsvorming van leerlingen. Het gaat hierbij om leraren in opleiding voor de tweedegraads bevoegdheid in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. In verschillende fasen is een methodiek ontwikkeld, uitgeprobeerd en verfijnd, waarna deze in meerdere opleidingsgroepen is toegepast en geëvalueerd in een pilotstudie. In dit artikel presenteren we de bevindingen van de pilot. Eerst bespreken we het begrip (moreel) burgerschap, gevolgd door de relatie met de professionele identiteitsontwikkeling en waarden. Deze samenhang vormde een belangrijk uitgangspunt voor de pilot: het inzicht dat morele waarden en burgerschapskwesties nauw verweven zijn met identiteitsontwikkeling stuurde zowel de ontwikkeling als de evaluatie van de methodiek. Zo beoogden we studenten te ondersteunen in hun professionele rol in burgerschapssituaties én bij het begrijpen hoe dergelijke ervaringen bijdragen aan hun groei als (toekomstige) leraar.

Uitgangspunten van de methodiek

Burgerschapsonderwijs kent verschillende benaderingen, die uiteenlopen van het stimuleren van maatschappelijke participatie tot het ondersteunen van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (De Brouwer et al., 2022). In een overzichtsstudie naar manieren om burgerschap en burgerschapsonderwijs te conceptualiseren laten Nieuwelink et al. (2024) zien dat burgerschap een veelzijdig en meerlagig begrip is. Zij beschrijven hoe verschillende auteurs uiteenlopende perspectieven bieden: Loobuyck (2022) onderscheidt burgerschap als status, activiteit en lidmaatschap; Schulz et al. (2023) structureren het begrip langs instituties, principes en participatie; en Ten Dam et al. (2011) leggen de nadruk op sociale taken zoals omgaan met verschillen en het oefenen van democratisch handelen. Daarnaast verwijzen Nieuwelink et al. (2024) naar Heater (2003), die met zijn burgerschapskubus laat zien dat burgerschap kan worden geordend naar inhoudelijke elementen zoals identiteit en rechten, benodigde competenties en schaalniveaus van lokaal tot mondiaal. Gezamenlijk illustreren deze perspectieven de diversiteit van het burgerschapsbegrip, die ook zichtbaar worden in de onderwijspraktijk. Daarin is een onderscheid herkenbaar tussen formeel en moreel burgerschap. Formeel burgerschap heeft betrekking op kennis van democratische instituties, rechten en plichten en op participatie binnen de democratische rechtsstaat. Deze benadering komt vooral tot uiting in de expliciete vorm van burgerschapsonderwijs, gericht op het verwerven van kennis over democratie en rechtsstaat. Deze vorm sluit aan bij de kennisgerichte en institutionele dimensies van Heater's burgerschapskubus. Moreel burgerschap verwijst naar de bereidheid om verantwoordelijkheid te nemen voor anderen en voor de samenleving, waarbij waarden, oordeelsvorming en handelen centraal staan (Schinkel & Van Houdt, 2009). Deze benadering krijgt vooral gestalte in de impliciete vorm van burgerschap en komt tot uiting in de dagelijkse interacties tussen leraren en leerlingen. In deze situaties maken leraren voortdurend afwegingen over wat in een concrete situatie rechtvaardig, verantwoord en pedagogisch wenselijk handelen is (Fenstermacher et al., 2009). Juist in deze dagelijkse praktijksituaties worden waarden zichtbaar en komen spanningen tussen waarden aan het licht. De wijze waarop leraren betekenis geven aan vragen als: *Waar sta ik voor? Wat vind ik belangrijk? Welke verantwoordelijkheid draag ik?* en hun handelen daarop afstemmen, draagt bij aan de ontwikkeling van hun professionele identiteit. Deze professionele identiteit wordt niet beschouwd als een vaststaand gegeven, maar gezien als een dynamisch proces dat ontstaat in de interactie tussen persoonlijke overtuigingen, professionele waarden en de sociale context (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009). Onderzoekers onderscheiden daarin verschillende 'zelden' binnen professionele identiteit, zoals het persoonlijke en het professionele zelf. Daarnaast maken zij onderscheid tussen hoe leraren zichzelf daadwerkelijk zien (*actual self*), hoe zij idealiter zouden willen zijn (*ideal self*) en hoe zij vinden dat zij zouden moeten zijn (*ought self*) (Higgins, 1987). De manier waarop leraren hun interpretaties omzetten in handelen kan worden gezien als een aspect van de ontwikkeling van hun professionele identiteit. Volgens Kelchtermans (2001) wordt deze interpretatie mede gevormd door het persoonlijke interpretatiekader, bestaande uit waarden, opvattingen en zelfbeelden die richting geven aan het begrijpen van praktijksituaties. Dit interpretatiekader ontstaat door de interactie tussen persoonlijke, situationele en professionele dimensies (Ait-Zaout, 2025). Vroege ervaringen, eerdere schoolloopbanen en de '*apprenticeship of observation*' (Lortie, 2020) vormen al beelden van goed leraarschap, terwijl context en professie daar normen en verwachtingen aan toevoegen. Zo ontstaat het kader waarmee leraren hun onderwijspraktijk betekenis geven. Vanuit dit kader bepalen de overtuigingen en waarden van leraren wat zij belangrijk vinden in onderwijs, welke kwesties zij bespreekbaar maken en hoe zij leerlingen begeleiden. Waarden functioneren daarbij als een moreel kompas dat richting geeft aan wat leraren wenselijk en betekenisvol vinden, zowel persoonlijk als professioneel (Veugelers & Vedder, 2003). Omdat waarden op zichzelf abstract zijn, krijgen zij pas concrete betekenis in de dagelijkse dynamiek van de klas, waar situaties voortdurend vragen om interpretatie en

afweging. In deze praktijk worden leraren steeds opnieuw uitgedaagd om waarden te duiden en te concretiseren naar passend handelen in specifieke contexten (De Keijzer et al., 2021). Dit kan spanningen oproepen, bijvoorbeeld wanneer persoonlijke en professionele waarden niet vanzelf samenvallen, of wanneer er verschillen bestaan tussen hoe leraren zichzelf zien (actual self), willen zijn (ideal self) en geacht worden te zijn (ought self). Maar deze spanningen zijn ook waardevolle momenten die inzicht geven in welke morele afwegingen het handelen van leraren richting geven. Daarmee vraagt professionele identiteitsontwikkeling om dialoog en reflectie, waarin morele spanningen gezamenlijk worden onderzocht en betekenis krijgen, en persoonlijke waarden worden verbonden met professionele verantwoordelijkheden (Akkerman & Meijer, 2011).

Op basis van bovenstaande inzichten hebben we ontwerpcriteria opgesteld waaraan de methodiek 'burgerschapsdialoog vanuit moreel perspectief'¹ moet voldoen (zie Tabel 1). In deze tabel geven we per criterium een toelichting en bronverantwoording.

Ontwerpcriterium	Toelichting	Bronnen
Waarden concretiseren voor onderwijspraktijk	De methodiek moet morele waarden expliciet maken en deze verbinden aan concrete onderwijssituaties, zodat studenten abstracte waarden kunnen herkennen, begrijpen en toepassen in de onderwijspraktijk.	De Keijzer et al., 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2020/2022; Veugelers & Vedder, 2003
Gebruik van authentieke praktijkcasussen	De methodiek moet gebruikmaken van authentieke praktijkcasussen die studenten ondersteunen in het herkennen van moreel burgerschap in de klas.	Heater, 2003; Schulz et al., 2023
Persoonlijke en professionele waarden verbinden	De methodiek moet studenten uitnodigen te onderzoeken hoe persoonlijke en professionele waarden en overtuigingen zich verhouden tot hun professionele verantwoordelijkheden	Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009; Ait-Zaouit, 2025
Reflectief en dialogisch vanuit concrete praktijksituaties	De methodiek moet individuele en gezamenlijke reflectie op concrete praktijksituaties stimuleren, gericht op perspectiefverbreding, betekenisgeving en het kritisch onderzoeken van morele waarden en ervaringen.	Akkerman & Meijer, 2011; Kelchtermans, 2009
Aandacht voor diversiteit en inbreng van verschillende perspectieven	De methodiek moet de verkenning van morele situaties vanuit diverse perspectieven en ervaringen faciliteren.	Ten Dam et al., 2011; Loobuyck, 2022;
Doorwerking van maatschappelijke kwesties in de schoolcontext	De methodiek moet ruimte bieden voor maatschappelijke vraagstukken en hun betekenis voor de schoolcontext.	Ten Dam et al., 2011; Schinkel & Van Houdt, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2020/2022

Tabel 1: Ontwerpcriteria moreel burgerschapsdialoog

Ontwikkeling van de burgerschapsdialoog

Op basis van bovenstaande ontwerpcriteria is de methodiek stapsgewijs ontwikkeld gedurende de verschillende fasen van het onderzoek. Hieronder lichten we deze fasen toe.

Fase 1: Reflectie op praktijkervaringen

De eerste fase richtte zich op het concretiseren van de basiswaarden die richtinggevend zijn voor burgerschapsvorming. De drie kernwaarden van de democratische rechtsstaat – vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit – zijn in de wettelijke burgerschapsopdracht uitgewerkt in acht basiswaarden (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Omdat deze waarden binnen de schoolcontext regelmatig aanleiding geven tot morele afwegingen en spanningen tussen verschillende perspectieven, zijn zij vertaald naar herkenbare praktijksituaties en uitgewerkt in waardenkaarten. Figuur 1 toont hiervan een voorbeeld. Deze concretisering bood leraren een

¹ In het vervolg hanteren we 'burgerschapsdialoog'.

toegankelijk referentiekader om morele burgerschapssituaties vanuit onderliggende waarden te herkennen, te analyseren en te bespreken.



Afwijzen van onverdraagzaamheid

Onverdraagzaamheid (ook wel intolerantie genoemd) betekent dat er geen ruimte is voor mensen of groepen die anders zijn of anders denken en dat anders zijn wordt afgewezen. In de klas kunnen zich situaties voordoen waarin dat tussen leerlingen speelt, bijvoorbeeld wanneer er afwijzend over homoseksualiteit wordt gesproken. Het kan zich ook afspelen tussen jou en je leerling(en) wanneer je bijvoorbeeld moeite hebt met de opvattingen van een bepaald geloof/religie. Van belang is dat je dit herkent en dit kunt omzetten naar aandacht voor verdraagzaamheid/ tolerantie.

Figuur 1: Waardenkaart: Afwijzen van onverdraagzaamheid. afbeelding verkregen via shutterstock.com

De tweede stap bestond uit het verkennen van situaties waarin studenten in hun onderwijspraktijk morele burgerschapsvragen ervaren. Het gaat om situaties waarin niet direct duidelijk is wat de juiste handelwijze is, verschillende belangen en waarden een rol spelen en ter plekke een afweging en beslissing van de leraar worden gevraagd. Via een digitale reflectietool beschreven 36 studenten uit de tweedegraads lerarenopleiding (voltijd en deeltijd), spanningsvolle situaties uit hun stage- of lespraktijk en koppelden deze aan één of meerdere basiswaarden. De tool omvatte zes vragen verdeeld over drie stappen die studenten hielpen betekenis te geven aan hun ervaring:

- (1) Sitatieverkenning: het beschrijven van een spanningsvol moment en wat dit voor hen beladen maakte;
- (2) Waarden en betekenisgeving: het verbinden van de situatie aan basiswaarden en het expliciteren van doelen en overwegingen;
- (3) Professionele ontwikkeling: het formuleren van inzichten en leervragen.

De deelnemers varieerden van eerstejaars tot ouderejaars studenten (1 eerstejaars, 22 tweedejaars, 7 derdejaars, 3 vierdejaars, 1 ouderejaars student) en één ervaren leraar (>5 jaar ervaring). Deze fase leverde rijke, authentieke praktijkverhalen op die zichtbaar maakten hoe studenten morele spanningen ervaren en duiden. Deze verhalen vormden een belangrijk fundament voor de verdere uitwerking van de burgerschapsdialoog.

Fase 2: Van praktijkverhalen naar vignetten

De praktijkverhalen uit fase 1 werden vertaald naar vignetten: korte, authentieke casussen die moreel beladen situaties uit de onderwijspraktijk beschrijven. Verhalen die voornamelijk betrekking hadden op algemeen klassenmanagement en geen duidelijke relatie hadden met de basiswaarden, werden niet meegenomen. De geselecteerde verhalen werden vervolgens door leden van het ontwikkel- en onderzoeksteam – bestaande uit lerarenopleiders, inhoudelijke experts en (docent)onderzoekers – herschreven tot vignetten. Daarbij lag de nadruk op een heldere beschrijving van de situatie, het toevoegen van relevante context en het verwijderen van sturende handelingssuggesties. Verhalen met vergelijkbare thematiek werden samengevoegd. Na gezamenlijke bespreking en aanscherping resulteerde dit proces in een set van 19 representatieve vignetten, die de diversiteit en complexiteit

van morele burgerschapsvraagstukken in de onderwijspraktijk weerspiegelen. Figuur 2 toont een voorbeeld van een vignet.

Migratie

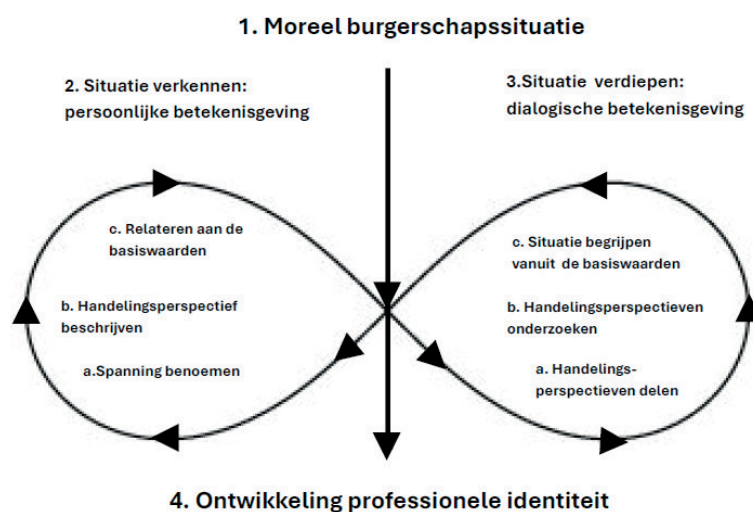
In mijn 3 VMBO-kader klas liep het afgelopen week uit de hand.

Ik had een les gepland over het onderwerp migratie. Mijn doel was om leerlingen kennis te laten maken met verschillende soorten migratie en migratieredenen. Toen ik de stap maakte van binnenlandse migratie naar buitenlandse migratie gaf een leerling, op stevige toon, aan dat “die buitenlanders beter allemaal het land uitgezet moeten worden”. Er werd door de klas meteen op gereageerd. Een aantal leerlingen begon te lachen en voegden zaken toe als “Ja, vol=vol, dat roepen we allang”, andere leerlingen begonnen onderling te fluisteren, ik denk afkeurend, andere werden juist helemaal stil. Een leerling schoot vervolgens van haar stoel af en ging er vol tegen in met “rot zelf terug op naar dat k... dorp waar jij vandaan komt!”.

Figuur 2: Voorbeeld van een uitgewerkt vignet

Fase 3: Vignetten als basis voor de burgerschapsdialoog

In de derde fase vormden de ontwikkelde vignetten het vertrekpunt voor de burgerschapsdialoog: een methodiek waarin studenten gezamenlijk betekenis geven aan moreel burgerschapssituaties. Dit zijn situaties in de onderwijspraktijk waarin democratische basiswaarden, uiteenlopende perspectieven en verschillende belangen samenkomen en waarin niet direct duidelijk is wat de juiste handelwijze is. De dialoog kent drie varianten. In de basisvariant verkennen studenten meerdere vignetten om meerdere morele vraagstukken zichtbaar te maken. De verdiepende variant richt zich op één specifiek vignet en stimuleert grondige analyse en uitwisseling. In de persoonlijke praktijkvariant brengen studenten hun eigen casuïstiek in, waardoor de dialoog direct verbonden wordt met hun professionele werkelijkheid. Ondanks de verschillen in opzet staat in alle varianten hetzelfde cyclische proces van betekenisgeving centraal (gevisualiseerd in een lemniscaat, zie figuur 3). Nadat er gekozen is voor een vignet waarin een moreel burgerschapssituatie wordt omschreven (de eerste “input” pijl naar beneden) beginnen studenten met een individuele verkenning van het vignet: zij benoemen de waarden, spanningen en vragen die zij herkennen (de eerste “loop”) en noteren dit op een actief. Vervolgens verdiepen zij deze inzichten in de gezamenlijke dialoog door verschillende perspectieven te onderzoeken, elkaar kritisch te bevragen en mogelijke handelingsalternatieven te verkennen (de tweede “loop”). De uitwisseling in de groep leidt tot nieuwe inzichten die studenten opnieuw spiegelen aan hun eigen handelen en professionele opvattingen en die zij weer verwerken in hun actief. Zo ontstaat een voortdurende beweging tussen individuele- en collectieve betekenisgeving. Het doel van deze beweging is niet het vinden van één juiste handelingswijze, maar het ondersteunen van studenten bij het versterken van hun professionele identiteit in situaties waarin moreel burgerschap centraal staat (de tweede “output” pijl naar beneden).



Figuur 3: Lemniscat van de fasen in de burgerschapsdialoog

Doel van de burgerschapsdialoog

De burgerschapsdialoog heeft als doel (aanstaande) leraren te ondersteunen bij het herkennen, onderzoeken en duiden van morele burgerschapssituaties die zich voordoen in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Door gezamenlijk verschillende perspectieven, waarden en handelingsmogelijkheden te verkennen, ontwikkelen studenten een dieper begrip van morele burgerschapssituaties. De dialoog stimuleert hen om hun afwegingen en keuzes expliciet te maken en deze te verbinden aan de democratische basiswaarden. Daarmee biedt de burgerschapsdialoog een context voor kritische reflectie op de eigen rol en verantwoordelijkheid als leraar en draagt op deze wijze bij aan hun professionele identiteitsontwikkeling.

Opzet en uitvoering van de pilot

De pilotstudie is uitgevoerd met 25 studenten uit de bacheloropleiding tot tweedegraads leraar. Drie subgroepen bestonden uit tweedejaarsstudenten Engels, één uit derdejaarsstudenten Natuurkunde en één uit vierdejaarsstudenten Natuurkunde. In alle bijeenkomsten werden vignetten besproken en vulden de studenten hun bevindingen in op actievelen. Deze actievelen zijn opgebouwd volgens de fasen van de dialoog (figuur 1: lemniscat), en richtten zich op het verkennen van spanningen, betrokkenen, belangen en mogelijke handelingsperspectieven. De basiswaarden vormden daarbij een referentiekader voor het analyseren en wegen van verschillende perspectieven en handelingsmogelijkheden. Alle deelnemers bevonden zich tijdens de burgerschapsdialogen in een lopende stage, variërend van hun tweede tot vierde werkplekervaring. Hierdoor konden zij reflecteren op actuele, concrete praktijksituaties. Na afloop van de stage vulden de studenten een persoonlijke storyline in. De storyline-methodiek is een narratieve onderzoeks- en reflectiemethode waarmee professionals hun ontwikkeling in de tijd zichtbaar maken (Meijer et al., 2014). In dit onderzoek reflecteerden de studenten op momenten van flow en frictie die zij hadden ervaren in situaties van moreel burgerschap en verbonden zij deze ervaringen aan hun professionele identiteit. Dit sluit aan bij de opvatting dat professionele identiteit zich ontwikkelt in de voortdurende wisselwerking tussen persoonlijke waarden, professionele overtuigingen, verantwoordelijkheden en praktijkervaringen (Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2009). De ingevulde storylines vormden vervolgens de basis voor een storycircle-interview (Parks, 2023). In deze groepsdialogen deelden studenten hun persoonlijke ervaringen en lichtten zij toe welke betekenis deze ervaringen hadden voor hun identiteitsontwikkeling. Door hun verhalen met elkaar te delen, overeenkomsten en verschillen te verkennen en gezamenlijk op deze ervaringen te

reflecteren, gaf inzicht in hoe studenten hun rol, verantwoordelijkheden en handelen in situaties van moreel burgerschap interpreteren.

In de evaluatie van de pilot stonden twee kernvragen centraal:

1. Hoe ondersteunt de burgerschapsdialoog studenten bij het concretiseren van waarden en het bepalen van handelingsopties in morele burgerschapssituaties?
2. In hoeverre ervaren studenten dat deelname aan de burgerschapsdialoog bijdraagt aan hun professionele identiteitsontwikkeling?

Hiermee biedt de evaluatie inzicht in zowel de praktische bruikbaarheid van de methodiek als de persoonlijke opbrengsten voor studenten.

Evaluatie en opbrengsten van de pilot

Hoe ondersteunt de burgerschapsdialoog studenten bij het concretiseren van waarden en het bepalen van handelingsopties in morele burgerschapssituaties?

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden zijn elf casussen geanalyseerd (zes vignetten en vijf eigen praktijkvoorbeelden). De ingevulde actievelen zijn geanalyseerd met een *case-ordered descriptive matrix* (Gay et al., 2009), waarin per casus spanningen, belangen, keerzijden en waarden systematisch zijn geordend. Uit deze analyse blijkt dat studenten terugkerende spanningen ervaren, die zijn te clusteren in vier hoofdthema's. Deze thema's laten zien hoe spanningen samenhangen met waarden én met de handelingsopties die studenten verkennen. De resultaten zijn samengevat in onderstaande tabel 2.

	Thema	Spanning	Waarden	Handelingsopties
1.	Fysieke en verbale confrontaties tussen leerlingen	Zoeken naar een balans tussen het herstellen van orde en veiligheid in de klas, en het rechtvaardig en respectvol omgaan met iedere leerling.	Gelijkheid, verdraagzaamheid, het afwijzen van discriminatie, verantwoordelijkheidsbesef, begrip voor anderen, autonomie.	Orde in de klas herstellen. Duidelijke grenzen stellen. In gesprek gaan met betrokken leerlingen en (soms)ouders. Collega's en mentoren betrekken.
2.	Discriminerend taalgebruik	Balanceren tussen het bieden van ruimte voor verschillende zienswijzen en het bewaken van een veilige, respectvolle leeromgeving.	Afwijzen van discriminatie, begrip voor anderen, verantwoordelijkheidsbesef, vrijheid van meningsuiting.	Het nemen van een adempauze, het voeren van individuele gesprekken, inschakelen van collega's of de schoolleiding.
3.	Beladen termen in het lesmateriaal	Trouw blijven aan het authentieke lesmateriaal, en het respectvol omgaan met de emotionele reacties van leerlingen.	Het afwijzen van discriminatie, begrip voor anderen, vrijheid van meningsuiting en verantwoordelijkheidsbesef.	Beladen woorden niet herhalen, vooraf contextualiseren, een kort klassikaal gesprek voeren over bedoeling en impact.
4.	Het overtreden van professionele grenzen	Zoeken naar een balans tussen het tonen van begrip en betrokkenheid, en het behouden van professionele afstand.	Begrip voor anderen verantwoordelijkheidsbesef.	Persoonlijke benadering naar leerling. Het contact verplaatsen naar e-mail of gesprekken op school. Alleen binnen schooltijd reageren. Het gesprek samen met collega's, mentoren of begeleiders voeren.

Tabel 2: Resultaten ingevulde actievelen geclusterd naar vier hoofdthema's

Vanuit de actievellen werd inzicht verkregen in de wijze waarop studenten de basiswaarden van de democratische rechtsstaat herkennen, interpreteren en betrekken bij hun afwegingen in morele burgerschapssituaties. De analyses laten zien dat studenten waarden zoals vrijheid van meningsuiting, gelijkheid, autonomie, verdraagzaamheid, begrip voor anderen en verantwoordelijkheidsbesef actief gebruiken om situaties te duiden en mogelijke handelingsperspectieven te verkennen. Daarbij besteden zij expliciet aandacht aan het afwijzen van discriminatie en onverdraagzaamheid en aan het creëren van een respectvolle en inclusieve leeromgeving. Tegelijkertijd maken de resultaten zichtbaar dat morele burgerschapssituaties vooral uitdagend zijn wanneer verschillende basiswaarden met elkaar in spanning komen. Studenten beschrijven dilemma's waarin zij moeten afwegen tussen bijvoorbeeld vrijheid van meningsuiting en gelijkheid, tussen verdraagzaamheid en het begrenzen van onverdraagzaam gedrag, of tussen autonomie en verantwoordelijkheid. Deze spanningen doen zich voor in uiteenlopende situaties, zoals discriminerende uitlatingen, emotioneel beladen gesprekken, controversiële lesonderwerpen en vraagstukken rondom professionele grenzen. Deze bevindingen laten zien dat morele burgerschapsvraagstukken worden gekenmerkt door complexe afwegingen, waarbij waarden niet los van elkaar staan, maar in dialoog en spanning.

In hoeverre ervaren studenten dat deelname aan de burgerschapsdialoog bijdraagt aan hun professionele identiteitsontwikkeling?

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag zijn de storylines en storycircle-interviews geanalyseerd. De combinatie van individuele reflectie en gezamenlijke betekenisgeving biedt inzicht in de mate waarin studenten ervaren dat deelname aan de burgerschapsdialoog bijdraagt aan hun professionele identiteitsontwikkeling en aan de wijze waarop zij hun professionele rol en handelen in situaties van moreel burgerschap vormgeven. De resultaten zijn weergegeven in tabel 3.

Thema	Kernbevinding	Voorbeelden uit data	Betekenis voor professionele identiteit
Alertheid voor morele dimensies	Studenten herkennen morele aspecten in alledaagse situaties beter.	Situaties eerder niet herkend als moreel. Meerlaagse spanningen worden zichtbaar.	Begin van bewustwording van de opvoedende taak.
Waarden als moreel kompas	Waarden sturen denken over handelen.	Verbinden van ordeherstel aan veiligheid; grenzen stellen bij discriminatie.	Waarden worden richtinggevend voor professioneel handelen.
Spanningen tussen persoonlijke en professionele waarden	Dilemma's stimuleren identiteitsontwikkeling.	Twijfel tussen empathie en professionele rol; beperkte handelingsruimte als stagiair.	Reflectie op 'wie wil ik zijn als leraar?'
Handelingsverlegenheid	Onzekerheid wordt explicieter herkend.	Onzekerheid door gebrek aan ervaring; twijfel achteraf.	Verlegenheid wordt leerbron i.p.v. tekort.
Momenten van frictie	Confronterende situaties stimuleren reflectie.	Te laat ingrijpen; niet reageren op kwetsende opmerkingen.	Inzicht in actual self.
Momenten van flow	Positieve ervaringen versterken vertrouwen.	Handelen passend bij eigen waarden; keuzes goed kunnen onderbouwen.	Versterking van ideal self.
Ontwikkeling gedeelde professionele taal	Studenten verwoorden morele afwegingen beter	Benoemen van belangen, spanningen en waarden.	Meer collectieve taal voor morele situaties.
Toekomstgericht professioneel handelen	Studenten formuleren voorlopige professionele idealen	Bewaken van gelijkheid; veilige leeromgeving creëren; morele kwesties niet vermijden.	Verheldering van normatief-professionele richting.

Tabel 3: Resultaten uit de storylines en storycircle-interviews

De analyse laat zien dat de burgerschapsdialoog studenten helpt om spanningen en onderliggende waarden expliciet te maken en deze als moreel kompas te gebruiken. In de interviews vertellen studenten dat zij situaties die zij eerder vooral als gedrags- of klassenmanagementvraagstukken zagen, nu vaker herkennen als moreel beladen situaties waarin waarden een centrale rol spelen (zie Tabel 3). Tegelijkertijd worden spanningsvelden zichtbaar die kenmerkend zijn voor professionele identiteitsontwikkeling, bijvoorbeeld in situaties waarin studenten onzekerheid ervaren over hun handelen (actual self), zich verhouden tot verwachtingen vanuit hun rol als stagiair (ought self) en tegelijkertijd formuleren wie zij willen zijn als leraar (ideal self). De dialoog ondersteunt studenten in het verkennen van handelingsopties die aansluiten bij zowel hun persoonlijke waarden als hun professionele opdracht, en helpt hen een gedeelde taal voor morele kwesties te ontwikkelen. Daarbij laat de analyse zien dat studenten geleidelijk een voorlopige professionele richting ontwikkelen in hoe zij in morele burgerschapssituaties willen handelen.

Conclusie

Binnen Fontys Educatie ervoeren we een tekort in de voorbereiding van studenten op hun toekomstige rol in het burgerschapsonderwijs. Vanuit de theoretische benadering van burgerschap als een waardegedreven en relationele praktijk, die vooral gestalte krijgt in de dagelijkse interacties in de klas, hebben we in drie fasen een nieuwe methodiek ontwikkeld: de burgerschapsdialoog. Deze ontwikkeling leidde tot de centrale vraag in hoeverre de methodiek studenten ondersteunt bij het concretiseren van waarden en het bepalen van handelingsopties in morele burgerschapssituaties, en hoe zij ervaren dat deelname aan de dialogen bijdraagt aan hun professionele identiteitsontwikkeling. De resultaten laten zien dat de burgerschapsdialoog een gestructureerde werkwijze biedt om morele situaties te verkennen, waarden te expliciteren en handelingsmogelijkheden te doordenken. Door het gezamenlijk bespreken van vignetten en eigen praktijksituaties worden studenten ondersteund in het begrijpen van hun afwegingen en het verbinden daarvan aan hun professionele identiteit en toekomstperspectief als (toekomstig) leraar. De pilot laat zien dat de combinatie van vignetten, geconcretiseerde waarden en reflectieve dialoog bijdraagt aan het herkennen en analyseren van morele spanningen in alledaagse klassituaties en een bruikbaar kader biedt om deze te verbinden aan de basiswaarden van de democratische rechtsstaat.

Discussie

Hoewel de pilot laat zien dat studenten de burgerschapsdialoog als betekenisvol ervaren voor hun professionele identiteitsontwikkeling, vraagt de reikwijdte van deze bijdrage om nader onderzoek. De resultaten zijn voornamelijk gebaseerd op ervaren en gerapporteerde groei, waardoor onduidelijk blijft in hoeverre deze ontwikkeling duurzaam is en zich op langere termijn vertaalt naar moreel handelen in de onderwijspraktijk. De pilot biedt vooral inzicht in het potentieel van de methodiek als leer en reflectiekader, maar geeft beperkt zicht op de toepassing van moreel handelen in praktijksituaties. Ook het criterium dat de methodiek ruimte moet bieden voor maatschappelijke vraagstukken vraagt aandacht. De thematiek is sterk afhankelijk van de gekozen vignetten, waardoor het risico bestaat dat bredere maatschappelijke kwesties onderbelicht blijven. Bovendien is de context relatief beperkt: de deelnemersgroep is klein en de besproken situaties komen voornamelijk uit één opleidingssetting. Tot slot werd de methodiek als aanvullend aanbod uitgevoerd en maakte zij geen integraal onderdeel uit van het reguliere curriculum. Hierdoor waren de mogelijkheden opgedane en reflecties gedurende de opleiding verder te verdiepen, te herhalen en te verbinden aan andere leerervaringen beperkt. Ook bleef de samenhang met andere onderwijsactiviteiten en de bredere doorwerking van de opbrengsten binnen het curriculum relatief gering.

Aanbevelingen voor doorontwikkeling en vervolgonderzoek

Voor de verdere ontwikkeling van de burgerschapsdialoog is het relevant om de methodiek te plaatsen binnen een breder en consistentere opleidingstraject, zodat deze niet als een losstaand onderdeel wordt ervaren. Het werken met een grotere variatie aan casuïstiek, bijvoorbeeld door studenten zelf verhalen te laten verzamelen uit verschillende onderwijscontexten, draagt eraan bij dat maatschappelijke thema's zichtbaarder worden en dat meerdere perspectieven worden betrokken. Daarnaast laat de pilot vooral zien hoe studenten zelf hun professionele identiteitsontwikkeling ervaren. Dit roept de vraag op hoe deze ervaren ontwikkeling zich in de tijd verder ontwikkelt, zich bestendigt en zich vertaalt naar concreet handelen in uiteenlopende praktijksituaties. Verder is het waardevol om de methodiek uit te proberen in meerdere onderwijssectoren. De stap om de aanpak te implementeren in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs sluit hier goed bij aan. Deze beoogde doorontwikkeling maakt het mogelijk om de aanpak in uiteenlopende contexten te onderzoeken, te verfijnen en te evalueren. De toegekende NKO Opschalingsbeurs biedt hiervoor ruimte en maakt het mogelijk om inzicht te krijgen in de bredere toepasbaarheid van de methodiek.

Auteurs

Dr. Helma de Keijzer is als onderzoeker verbonden aan het kenniscentrum Youth Education for Society (YES) van Fontys Educatie. Zij doet onder meer onderzoek naar dialogische leerprocessen in leergemeenschappen en naar morele vraagstukken in het onderwijs, met als doel bij te dragen aan de kwaliteit van de professionalisering van (aanstaande) leraren.
h.dekeijzer@fontys.nl

Dr. Ella Ait-Zaouit is onderzoeker en lerarenopleider bij Fontys Educatie. Haar onderzoek richt zich voornamelijk op de professionele identiteitsontwikkeling van (beginnende) leraren. Daarnaast verzorgt zij professionaliseringstrajecten voor leraren en lerarenopleiders rond professionele identiteit, met als doel reflectie op en bewustwording van het professionele handelen te versterken.
e.aitzaouit@fontys.nl

Brenda de Vries MSc, Ma is lerarenopleider voor het vak Engels bij Fontys Educatie. Zij verzorgt o.a. onderwijs en professionalisering op het gebied van meertaligheid, cultuur responsief onderwijs en cultuur sensitiviteit.
b.devries@fontys.nl

Marlous Oud MSc, Ma is lerarenopleider voor het vak Aardrijkskunde en onderzoeker bij Fontys Educatie. Zij doceert o.a. over waardeneducatie, morele dilemma's en controversiële (geografische) vraagstukken.
m.oud@fontys.nl

Referenties

- Ait-Zaouit, A. (2025). Identiteitsleren in de lerarenopleiding: Naar zelfbewuste leraren. In F. Crasborn (Ed.), *Proeve(n) van onderzoek in de lerarenopleiding* (pp. 41–60). Fontys University of Applied Sciences.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Daas, R., ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E. M., Naayer, H. M., Nieuwelink, H., & van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief* [Rapport]. Amsterdam University Press
- De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2022). *Montessori en burgerschapsvorming: Balanceren tussen toerusten en ruimte geven*. Saxion Hogeschool. <https://doi.org/10.14261/Montessori-en-burgerschap-de-brouwer-klaver-van-der-zee-2022.pdf>
- De Keijzer, H., Jacobs, G., van Swet, J., & Veugelers, W. (2021). Teachers' Implicit Moral Values in Their Narratives About Teaching Practice. *Education and Society*, 39(1), 47–67. [Doi.org/10.7459/es/39.1.04](https://doi.org/10.7459/es/39.1.04)
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7–19.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications*. Merrill/Pearson Open Library
- Heater, D. (2003). *A History of Citizenship*. Edinburgh University Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340.
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). ONDERZOEKSKADER 2021 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs: Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs | Inspectie van het onderwijs
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de lerarenopleiding. *Onze Alma Mater*, 55(2), 182–201.
- Loobuyck, P. (2022). *Burgerschap: politiekfilosofische perspectieven*. (2e druk). Boom. ISBN 9789024449774.
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Meijer, P. C., Oolbekkink, H. W., Pillen, M., & Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 293–309). Emerald Group Publishing Limited.
- Nieuwelink, H., Rinnooy Kan, W., Rombout, F., & Teegelbeckers, J. Y. (2024). *Burgerschap: weten we wat we meten? Een overzichtsstudie over de mogelijkheden om burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart te brengen*. Hogeschool van Amsterdam.
- Rijksoverheid. (2021). *Wet op het burgerschapsonderwijs* [Beleidsdocument]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Parks, P. (2023). Story circles: A new method of narrative research. *American Journal of Qualitative Research*, 7(1), 58–72.
- Schinkel, W., & van Houdt, F. (2009). Aspecten van burgerschap. Een historische analyse van de transformaties van het burgerschapsconcept in Nederland. *Beleid & maatschappij*, 36(1), 50–58.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., et al. (2023). *ICCS 2022 International Report*. IEA.
- Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354–372.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377–389.



Copyright (c) 2026, Helma de Keijzer, Ella Ait-Zaouit, Brenda de Vries, Marlous Oud.
Dit artikel is gelicentieerd onder de Naamsvermelding 4.0 Internationaal licentie.