

KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS

Katern 6: vorming in de lerarenopleidingen

Redactie:
Gerda Geerdink
Fedor de Beer





De *Kennisbasis Lerarenopleiders* is een uitgave van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON), Breda. Namens het bestuur van de VELON worden de katernen onder verantwoordelijkheid van Gerda Geerdink & Ietje Pauw samengesteld.

Vorming in de lerarenopleidingen is het zesde deel van een serie van zeven katernen, samengesteld onder redactie van Gerda Geerdink & Fedor de Beer

Opmaak: Teso / Mathilde van Vliet

Oplage: 2500

Jaar: 2018

Druk: Hollandse Indruk, Werkendam

Web: www.velon.nl

Voorwoord

Inleiding

Wat is 'vorming' en wat behelst de vormende rol die lerarenopleidingen en -opleiders hebben? Wat betekenen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie en op welke wijze moet hier op de lerarenopleiding aandacht voor zijn? Hoe doe je dat in de praktijk? Dit zijn een aantal vragen die beantwoord worden in het zesde katern van de vernieuwde Kennisbasis Lerarenopleiders van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON).

Het VELON bestuur ziet het als taak om te zorgen voor een actuele kennisbasis. Beoogd wordt om in zeven thematische katernen een actueel overzicht te bieden van relevante kennis over lerarenopleiders en het opleiden van leraren. De kennisbasis is bestemd voor alle lerarenopleiders, en daarmee bedoelen we iedereen die betrokken is bij het opleiden van leraren. Dat zijn in de eerste plaats de lerarenopleiders werkzaam bij hogescholen en universiteiten en de opleiders in de school, maar bijvoorbeeld ook vakdidactici, onderwijskundigen en onderzoekers die een taak hebben bij het opleiden van leraren. Wij hopen dat de vernieuwde kennisbasis een bron wordt waaruit lerarenopleiders kunnen putten: van beginner tot expert, en voor zowel theorie als praktijk en (belangrijk) de verbinding daartussen. De kennisbasis is er voor iedereen die 'meer' wil weten. Het 'meer' gaat in alle gevallen over de inhoud van het beroep en/of de beroepsuitoefening en de onderwijspraktijk, waarin dat gebeurt.

Het begrip kennisbasis heeft verschillende betekenissen. Hier wordt de term gebruikt in de betekenis van alle beschreven kennis die beschikbaar is voor een beroepsgroep. Dat zijn resultaten uit onderzoek, maar ook de kennis die opgedaan is in de beroepspraktijk en die te vinden is in vakbladen zoals het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, in (studie)boeken en in artikelen op internet. De term kennisbasis doet vermoeden dat het verplicht voorgeschreven kennis is waarover een lerarenopleider moet beschikken om het beroep te kunnen uitoefenen. Zo is deze kennisbasis niet bedoeld. De betekenis die wij hanteren is die van referentiekader en inspiratiebron; de kennisbasis wil inhoud en richting geven aan de professionalisering of ontwikkeling als lerarenopleider zonder voorschrijvend karakter. De kennisbasis is eveneens een belangrijk hulpmiddel bij zowel de registratieroute als de beoordeling voor het Beroepsregister voor Lerarenopleiders. Hij kan gezien worden als een 'Body of Knowledge' of een naslagwerk voor de beroepsgroep en is dekkend voor de kennis zoals beschreven in de VELON beroepsstandaard.

De kennisbasis is onderdeel van het doel en de missie van de vereniging, die als doel heeft "het ondersteunen van mensen die werken aan de opleiding en professionalisering van leraren, gericht op het bevorderen van hun beroepskwaliteit."

Dat leidt tot drie hoofdtaken:

- ▶ het ondersteunen, organiseren en faciliteren van een platform voor ontmoeting;
- ▶ het stimuleren van de professionalisering van individuele professionals en de beroepsgroep als geheel;
- ▶ belangenbehartiging voor de kwaliteit van de professie.

Met de (vernieuwing van de) kennisbasis zetten we, vergelijkbaar met het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, vooral in op de eerste twee taken. Anders dan bij het tijdschrift wordt de inhoud van de kennisbasis niet (vooral) bepaald door het aanbod. De katernen worden thematisch geordend en redacteurs en auteurs worden met zorg gekozen en uitgenodigd, waarbij iedere katernredactie en auteur een eigen perspectief kiest. We streven volledigheid na, waarbij we ons ook realiseren dat dit altijd afhankelijk is van tijd en perspectief. De beroepsgroep zelf stelt vast welke kennis op enig tijdstip relevant en opportuun is.

Actualisering van de kennisbasis

De kennisbasis van een beroep in beweging is niet statisch en vraagt om continue vernieuwing. Een eerste versie van de Kennisbasis van Lerarenopleiders dateert van 2012 (Kennisbasis, 2012). De totstandkoming daarvan was een initiatief van de Vrije Universiteit Amsterdam. De ontwikkeling van die eerste versie was in handen van een breed samengestelde projectgroep, gecoördineerd door Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink. De presentatie en de overdracht aan de VELON vonden plaats tijdens het Congres voor lerarenopleiders in het voorjaar van 2013. Daarmee nam de VELON tevens de zorg op zich voor het onderhoud en de vernieuwing.

De inhoud is destijds gecategoriseerd naar tien onderdelen: vier kerndomeinen, twee specialisatie-domeinen en vier verbredingsdomeinen. De vier kerndomeinen bevatten de kennis waarover elke lerarenopleider in principe zou moeten beschikken: beroep lerarenopleider, opleidingsdidactiek, leren en lerenden, en doceren en begeleiden. De twee specialisatie-domeinen zijn opleidingstype en vakdidactiek. Tot slot zijn er de vier verbredingsdomeinen: de context; de organisatie; curriculum- en assessmentontwikkeling; en onderzoek.

Deze vernieuwde en geactualiseerde kennisbasis bouwt voort op de versie uit 2012. We zijn tot een herordening van de tien domeinen gekomen en hebben zeven aandachtsgebieden onderscheiden die in zeven afzonderlijke katernen aan bod zullen komen:

- ▶ De lerarenopleider
- ▶ De context van het opleiden van leraren
- ▶ Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen
- ▶ Samen in de school Opleiden
- ▶ Onderzoek in de lerarenopleidingen
- ▶ **Vorming in de lerarenopleidingen** - *dit katern*
- ▶ Opleidingsdidactiek: hoe leiden we leraren op? - *werktitel*

Publicatie en tijdpad

Er is gekozen voor een stapsgewijze vernieuwing. Vanaf voorjaar 2016 verschijnt er elk half jaar een katern, zodat in 2019 de versie uit 2012 volledig zal zijn vervangen. Er komt zowel een digitale als een papieren versie. De papieren katernen worden steeds op het jaarlijks Congres en de jaarlijkse Studiedag van de VELON gepresenteerd. De digitale versie is toegankelijk via de website van de vereniging: www.velon.nl. Voor de lezer zijn relevante onderdelen van de kennisbasis te vinden via de beroepsstandaard, via namen van auteurs of via zoektermen.

Tot slot

Het katern had niet geschreven kunnen worden zonder de enthousiaste en vrijwillige medewerking van een groot aantal collega's uit scholen en instituten. We danken hen daar heel hartelijk voor.

Namens het bestuur van de VELON

Gerda Geerdink en Jetje Pauw

Inhoud

Hoofdstuk 1	Gerda Geerdink & Fedor de Beer	
Ter inleiding	Vorming in de lerarenopleidingen	9

Deel I - Definitie en Noodzaak

Hoofdstuk 2	Gert Biesta	
	Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming- van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn	21
Hoofdstuk 3	Wouter Sanderse	
	Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen	35
Hoofdstuk 4	Stan Frijters & Karen Laarveld	
	Leren voor Duurzame Ontwikkeling - Een pedagogische opdracht voor de lerarenopleidingen en opleidingsscholen	47
Hoofdstuk 5	Wouter Pols	
	De lerarenopleider als pedagogisch professional	61
Hoofdstuk 6	Hüseyin Susam	
	Een leerbiografisch perspectief - Het belang van de transformatie van persoonsvormende ervaringen naar de beroepsvormende activiteiten	75
Hoofdstuk 7	Fred Korthagen & Ellen Nuijten	
	Bijdragen aan persoonsvorming in de lerarenopleiding	89
Hoofdstuk 8	Peter Ruit, Bram Kunz & Elsbeth Visser-Vogel	
	Levensbeschouwing in de lerarenopleiding - Het opleiden en vormen van leraren vanuit een christelijk levensbeschouwelijk perspectief	103
Hoofdstuk 9	Petra van Haren	
	De toekomst vraagt om leraren met een brede pedagogische visie	115

Deel II - De praktijk

Hoofdstuk 10	Joke Klaassen & Koen Cools	
	Possible Futures! Subjectificatie in de lerarenopleiding	125
Hoofdstuk 11	Rémi Hartel	
	Morele vorming op de lerarenopleiding	133

<i>Hoofdstuk 12</i>	<i>Marc van Berkel</i> De toekomst van educatie over de Holocaust: zijn de lessen van Auschwitz geschikt voor burgerschapsvorming?	149
<i>Hoofdstuk 13</i>	<i>Lucy Reijnen</i> Visievorming en pestproblematiek	161
<i>Hoofdstuk 14</i>	<i>Joke Rentrop</i> Lerarenopleiders geven handen en voeten aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie - Een voorbeeld van een leertaak die 'samen leren' op scholen in Zuidoost-Utrecht faciliteert	173
<i>Informatie over de auteurs</i>		179

Vorming in de lerarenopleidingen

Gerda Geerdink, Faculteit Educatie Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Fedor de Beer, Faculteit Educatie Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Samenvatting | Dit zesde katern van de kennisbasis lerarenopleiders gaat over ‘vorming’ en de vormende rol die lerarenopleidingen en -opleiders hebben. Vorming in de lerarenopleiding betekent werken aan drie kernopgaven: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Opleiden van leraren is immers niet alleen zorgen dat aanstaande leraren over de kennis en vaardigheden beschikken om zich in de praktijk staande te kunnen houden. Naast deze kwalificatiefunctie hebben opleidingen ook een socialiserende en persoonsvormende opdracht. Hierbij is het essentieel dat opleidingen en opleiders het ‘waartoe’ van onderwijs in het algemeen en dat van hun opleidingsonderwijs in het bijzonder, scherp voor ogen hebben. Pas dan wordt duidelijk wat voor leraren we willen en moeten opleiden en hoe we dat moeten doen.

In dit inleidend hoofdstuk wordt kort ingegaan op de keuze voor het thema en de omschrijving van vorming. We doen dit bewust beperkt omdat hier door de auteurs van de verschillende bijdragen veel aandacht aan wordt besteed. We beschrijven waarom er een aparte katern over dit thema is en introduceren de afzonderlijke hoofdstukken.

Vorming van leraren

Het uitgangspunt van dit katern is dat onderwijs de opdracht heeft bij te dragen aan de vorming van jongeren; en met die vorming hebben we het over alles wat jongeren nodig hebben om in het nu en later goed te kunnen participeren in de samenleving. Vormen betekent ook bewerkstelligen dat jongeren in de wereld komen (Pols, 2016). Om zich te kunnen vormen, hebben jongeren anderen nodig, waaronder leraren, die hen kennis aanreiken, die bepaalde waarden of idealen in hun handelen laten zien en zo een voorbeeldrol vervullen (Onderwijsraad, 2011). Het idee dat onderwijs meer behelst dan het verwerven van kennis en vaardigheden, en ook - en misschien wel juist - een vormende component heeft, is actueel (Biesta, 2012; Van Stralen & Gude, 2012; Meijer, 2013; Klarus & De Beer, 2015), maar niet nieuw (zie de bijdrage van Sanderse (2018) in dit katern); dit idee bestaat al zolang er onderwijs is en kleurt ook het onderwijs van de lerarenopleider (Van Essen, 2006; Swennen, 2012).

Zo was het vormen van leraren - als mens én als professional - op de lerarenopleidingen van de negentiende en twintigste eeuw heel vanzelfsprekend. Van Essen (2006) geeft hier in *Kwekeling tussen akte en ideaal* mooie voorbeelden van. Op de Christelijke kweekschool De Klokenberg, waar de (mannelijke) leerlingen intern waren, werden kwekelingen op zondagmiddag onder leiding van een docent 'gevormd' tijdens de verplichte wandeling. De kwekelingen leerden zo hoe belangrijk bewegen was, hoe geweldig de natuur en wat er groeide en bloeide. En ze leerden tijdens het wandelen sigaren roken, want hoogopgeleide mannen uit de betere kringen rookten sigaren en dus was leren roken onderdeel van de socialisatie tot de beroepsgroep. Tijdens deze wandeling gingen gesprekken niet zozeer over de leerstof die getoetst werd, maar juist ook over de wijze waarop kwekelingen over zichzelf dachten en over hun professionele ontwikkeling als toekomstig onderwijzer (Van Essen, 2006). Afhankelijk van de docent die

'dienst had' ging het gesprek over kunst, religie of bijvoorbeeld rekenkundige dilemma's. Anders dan nu, was de ruimte voor eigen ideeën en opvattingen in de eerste helft van de twintigste eeuw beperkt. Leren voor het leven betekende toen vaak leren te doen en te denken als de opleiders. Het expliciet voorschrijven van hoe je te gedragen als leraar, kennen en willen we niet meer. Dat wil overigens niet zeggen dat lerarenopleiders 'neutraal' zijn in hun opleiden. Impliciet en intuïtief geven ze nog steeds door hoe zij vinden dat (toekomstige) leraren in de wereld moeten staan. Gewoontes en gedragingen die zij passend vinden, beïnvloeden wat zij bij studenten stimuleren en belonen. Daarmee versterken ze bepaalde gedragingen en keuzes, en ontmoedigen andere (Reay, Crozier, & Clayton, 2010).

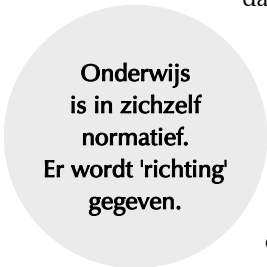
Gedeeld en altijd gebleven is de opvatting dat 'leraar-zijn' meer is dan kennis kunnen overdragen en dat lerarenopleiders daar aandacht aan moeten besteden. Net als leraren zijn lerarenopleiders immers 'onderwijzers' en in 'onderwijzen' zit niet geheel toevallig het woord 'wijzen' verborgen. Onderwijs geeft met andere woorden richting, heeft een bedoeling, een 'waartoe'. Onderwijs vormt (Onderwijsraad, 2011).

Drie functies van (opleidings)onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie

Onderwijs is in zichzelf normatief. Er wordt 'richting' gegeven. Hiermee is de vraag wat 'goed' onderwijs is, buiten de in onze samenleving breed gedeelde kaders, arbitrair. Wat men binnen een opleiding beoogt met het onderwijs en hoe men dit vormgeeft, verschilt van opleiding tot opleiding en zelfs van opleider tot opleider. Maar dat onderwijs richting geeft en

dat opleidingen in hun onderwijs bedoeld en/of onbedoeld studenten vormen, staat buiten kijf. Want ook die collega's die betogen dat goed opleidingsonderwijs bestaat uit vakkennis en -didactiek, en dat een wiskundeles over wiskunde hoort te gaan en verder geen pedagogische opdracht heeft, dragen een visie uit. Ook zij vormen.

Om de discussie over het 'waartoe' van onderwijs te stimuleren en te faciliteren, betoogt Biesta zonder inhoudelijk stelling te nemen dat onderwijs altijd drie functies heeft te vervullen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2011; 2012):



**Onderwijs
is in zichzelf
normatief.
Er wordt 'richting'
gegeven.**

Kwalificatie heeft betrekking op het aanbieden van kennis en vaardigheden om te kunnen participeren in de samenleving of, wat smaller geformuleerd, een vervolgopleiding te kunnen volgen of te kunnen functioneren in een beroep. Voor de lerarenopleiding betekent dit dat zij studenten moet ondersteunen bij het verwerven van die competenties die nodig zijn om een goede leraar te zijn, waarbij er niet alleen oog mag zijn voor wat (makkelijk) te toetsen is, maar er juist ook aandacht moet zijn voor die aspecten van het beroep die niet direct 'meetbaar' zijn (Geerdink et al., 2015).

Socialisatie is het domein van tradities en manieren van doen en zijn. Onderwijs draagt bij aan het ingewijd worden in de waarden en normen, in de mores van het grotere geheel waartoe de leerling behoort. Dat grotere geheel is de samenleving (of subgroep) waarbinnen een leerling opgroeit, maar kan, kleiner, ook een beroepsgroep zijn waartoe hij wordt opgeleid, of een organisatie. Dit gebeurt deels bedoeld - denk aan een vak als staatsinrichting, de expliciete aandacht voor de levensbeschouwelijke identiteit van de school in het bijzonder onderwijs of, in het

beroepsonderwijs zoals de lerarenopleiding, het inleiden van studenten in de tradities van het toekomstig beroep - maar ook onbedoeld, doordat in onderwijs bepaalde maatschappelijke rolvoorstellungen worden bestendigd en bestaande sociale verschillen gereproduceerd (Biesta, 2015a). Socialisatie op de lerarenopleiding betekent dat leraren zich realiseren cultuurdrager te zijn en dat studenten dus moeten leren actief onderdeel te zijn van een bredere gemeenschap - de samenleving enerzijds, de schoolgemeenschap, het 'leraar-zijn' en/of de beroepsgroep, anderzijds - daar kritisch naar leren kijken en er mee vorm aan (gaan) geven (Geerdink et al., 2015). Subjectificatie of subjectwording tenslotte werkt in op de vorming van de persoon van de leerling of student, op het 'persoon-willen-zijn', wat iets anders is als identiteitsontwikkeling of persoonsvorming (zie hierover de bijdrage van Biesta (2018b) in dit katern). Subjectificatie is "geen kwestie van het cultiveren van het individu tot individu, maar is erop gericht kinderen en jongeren in relatie te brengen met hun eigen vrijheid, om de kracht van die vrijheid te ontdekken, om zichzelf in en aan die vrijheid te ontdekken, om te ontdekken dat het hun vrijheid is, en om het verlangen in hen te wekken om zich op een volwassen wijze tot hun eigen vrijheid te verhouden" (Biesta, 2018a, p. 19). Voor de lerarenopleiding betekent dit dat zij studenten moet ondersteunen en begeleiden bij het vinden van hun passies in het beroep en helpen woorden te brengen wat hen motiveert en drijft als leraar zodat zij niet slaafs onderwijsmethodes volgen, maar zelf afgewogen onderwijs-pedagogische oordelen leren vellen (Geerdink et al., 2015).

De reden dat alle drie de functies of domeinen in overweging moeten worden genomen, heeft volgens Biesta te maken met het feit dat onderwijs altijd in deze drie de domeinen 'werkt'. Wie zegt te werken aan kwalificatie, werkt bedoeld of onbedoeld ook aan socialisatie en subjectificatie. De drie doeldomeinen zijn in de onderwijspraktijk theoretisch wel van elkaar te onderscheiden, maar niet van elkaar te scheiden en ze overlappen deels. In onderwijs draait het met andere woorden nooit om één doel. Wie er ook voor de klas staat, wat een leraar of opleider ook zegt te 'beogen' met zijn lessen en wat voor score er ook uit een toets rolt, onderwijs draagt bewust én/of onbewust bij aan alle drie de doeldomeinen.

Idealiter zijn de drie doeldomeinen met elkaar in balans, maar zeker het laatste decennium lag binnen het onderwijs de focus meer op kwalificatie en was er maar weinig expliciete aandacht voor socialisatie en subjectificatie. Dit gold ook voor de lerarenopleidingen. Kritiek op ervaren kennistekorten leidde tot veel nadruk op de kenniscomponent in de opleidingen. De invoering van de kennisbases en kennistoetsen zijn daar een uitvloeisel van. Ook de implementatie van de onderzoeksfunctie in de lerarenopleidingen binnen het hoger beroepsonderwijs leidde tot meer aandacht voor theorie binnen de opleiding en minder aandacht voor 'de mens'. Economische drijfveren op hun beurt leidden tot veel nadruk op wat leerlingen en studenten moeten kennen en kunnen. De meetcultuur die daardoor ontstaan is in het onderwijs deed niet alleen geen recht aan de persoonlijke groei van de leerling, maar maakte ook dat de vormingsaspecten van het (opleidings)onderwijs steeds meer werden veronachtzaamd (Biesta, 2012; Nussbaum, 2010; zie ook de bijdrage van Susam (2018) in dit katern).

Maar zoals zoveel in golfbewegingen gaat, leidde deze te eenzijdige nadruk op kwalificatie in het onderwijs vanaf de jaren tien van de eenentwintigste eeuw bijna vanzelfsprekend tot een tegenreactie en de roep om meer expliciete aandacht voor socialisatie en subjectificatie. De Bildungsbeweging in het hoger onderwijs is hier een mooi voorbeeld van (Van Stralen & Gude,

2012; Klarus & de Beer, 2015; Boele, 2015), evenals de (wettelijk verplichte) aandacht voor burgerschap in het po, vo en mbo (Peschar, Hooghoff, Dijkstra, & Ten Dam, 2010; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Ook in de jaren daarvoor werd er over vorming op de lerarenopleiding geschreven (zie bijvoorbeeld Geerdink, Volman, & Wardekker, 2006; Ten Dam, Veugelers, Wardekker, & Miedema, 2004) maar de aandacht daarvoor bleef beperkt.

Waarom (nu) een apart katern over dit thema?

In de eerste versie van de *Kennisbasis voor lerarenopleiders* (Kennisbasis, 2012) was indachtig de toen heersende focus op kwalificatie binnen de lerarenopleidingen met name aandacht voor “de kennis waarover elke lerarenopleider in principe zou moeten beschikken”. Over de socialiserende en persoonsvormende functie van het opleidingsonderwijs werd toen nauwelijks geschreven, al oogste Biesta in 2010 applaus toen hij in zijn lezing op het VELON/VELOV-congres voor lerarenopleiders nadrukkelijk wees op de onlosmakelijke samenhang tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Als opleiders zich bezighouden met de vraag naar het 'waartoe' van onderwijs, zo betoogde hij, dus zichzelf de vraag stellen naar de doelen die zij met hun onderwijs voor ogen hebben, moeten ze zich verhouden tot alle drie de doeldomeinen (Biesta, 2011). Omdat een leraar met wie hij is en hoe hij optreedt altijd vormend bezig is, zowel bedoeld als onbedoeld, is het van eminent belangrijk dat ook lerarenopleiders zich bewust zijn van hun vormende rol (Onderwijsraad, 2011). Lerarenopleidingen hebben de taak leraren af te leveren met een kritische blik, met een idee wat voor hen 'goed' onderwijs is en hoe dit ook vorm te kunnen en willen geven. Lerarenopleiders hebben de taak de toekomstige leraren voldoende bagage mee te geven opdat zij op hun beurt hun leerlingen kunnen begeleiden.

Deze opvattingen werd in de jaren daarna steeds breder gedeeld en dat leidde er bij de herziening van de kennisbasis in 2016 toe dat kwalificatie, socialisatie en subjectificatie tot kernopdrachten werden benoemd van het opleidingsonderwijs (Geerdink et al., 2015; zie ook Geldens & Onstenk, 2016; vgl. Vereniging Hogescholen, 2015). Hierbij gaat het nadrukkelijk niet sec om kwalificatie, of juist om socialisatie of subjectificatie, maar om het geheel, om de samenhang tussen deze drie doeldomeinen. Alleen dan gaat het om het vormen van leraren, als mens én als professional. Dat is ook de reden dat in dit katern de term 'vorming' is gebruikt en niet bijvoorbeeld 'bildung'. Bildung stelt de vorming van de mens tot doel en niet (zozeer) de vorming van de professional (*ausbildung*). Om die dubbelslag gaat het ons in dit katern juist wel. Lerarenopleidingen hebben tot taak leraren te vormen, als mens én als professional.

Leeswijzer

Van opleiders en opleidingen mag verwacht worden dat zij in meer of mindere mate beschikken over een concrete visie op opleiden, over een 'waartoe' zij opleiden, en dat zij als zodanig een bijdrage leveren aan kwalificatie, socialisatie én subjectificatie. Voor dit katern betekent dit ook dat we juist het brede spectrum van vorming willen presenteren. Deel 1 bevat de meer definiërende, beschouwende bijdragen. Waar hebben we het precies over en waarom is vorming belangrijk? In Deel 2 ligt de nadruk meer op de praktijk. Dit deel bevat inspirerende *good practices* die laten zien hoe (facetten van) vorming op lerarenopleidingen vorm kunnen krijgen. Vanzelfsprekend is deze scheidslijn niet heel strak. De bijdrage van Frijters en Laarveld (hoofdstuk 4) bevat bijvoorbeeld óók praktische aanwijzingen, terwijl Hartel (hoofdstuk 11) en Van

Berkel (hoofdstuk 12) uitvoerig ingaan op de noodzakelijkheid van respectievelijk morele oordeelsvorming en gecontextualiseerd historisch onderwijs.

Deel 1: Definitie en noodzaak.

Lerarenopleidingen kunnen niet anders dan vormend zijn.

Hoofdstuk:

- 2 *Gert Biesta* schept in zijn bijdrage helderheid over de term persoonsvorming. Er is in het onderwijs (weer) veel aandacht voor persoonsvorming, na een lange tijd waarin in het onderwijs vooral op meetbare prestaties in een beperkt aantal cognitieve vakken is aangestuurd. Maar wat persoonsvorming precies is, blijft vaak onduidelijk. Hij laat zien dat er onder de noemer van persoonsvorming twee verschillende benaderingen te vinden zijn die allebei van belang zijn in opvoeding en onderwijs, maar wel helder van elkaar onderscheiden moeten worden. Hij noemt de ene benadering 'vorming-van-personen'. Hierbij gaat het er om kinderen en jongeren in contact te brengen met culturele bronnen (kennis, vaardigheden, tradities, normen en waarden) zodat ze zich daardoor gestuurd kunnen ontwikkelen en iemand kunnen worden. Dit vindt plaats in het domein van de socialisatie en is verbonden met een visie op persoonsvorming die in het Duits wordt aangeduid als *Bildung*. De andere benadering van persoonsvorming noemt hij de 'vorming-tot-persoon-willen-zijn'. Hierbij gaat het er niet om kinderen en jongeren naar bepaalde (ideaal)beelden te vormen, maar hen te helpen hun vrijheid om te handelen te ontdekken en die vrijheid op verantwoordelijke en volwassen wijze ter hand te willen nemen. Dit is persoonsvorming als subjectificatie en het belangrijkste 'werk' dat opvoeders en leraren te verrichten hebben is kinderen en jongeren enthousiasmeren om hun vrijheid op volwassen wijze op zich te nemen, en hen hulp en steun te bieden in hun pogingen dit te doen. Die benadering van persoonsvorming heet in het Duits *Erziehung*. Binnen de lerarenopleiding moet er bij het opleiden van leraren zowel aandacht zijn voor *Bildung* als voor *Erziehung*.
- 3 Omdat de vormende opdracht van het onderwijs breed wordt onderschreven, maar niet iedereen direct beelden heeft bij de betekenis, waarde en aanpak van vorming, beschrijft en vergelijkt *Wouter Sanderse* in zijn bijdrage drie actuele vormingsbenaderingen: de ideeën van Aristoteles over karaktervorming, die van Wilhelm von Humboldt over *Bildung* en die van Gert Biesta over subjectificatie. In elke sectie komt kort aan de orde wat de actualiteit én historische wortels van de benadering zijn, wat de oorspronkelijke auteurs onder 'vorming' verstaan, en in hoeverre leraren leerlingen eigenlijk kunnen vormen. Naarmate het hoofdstuk vordert worden verschillen en overeenkomsten duidelijk. De opgave voor lerarenopleiders is daarbij om met aankomende leraren de vertaalslag te maken naar wat het voor kinderen en jongeren in onze wereld anno nu betekent om zich te vormen.
- 4 *Stan Frijters* en *Karen Laarveld* geven betekenis, inhoud en samenhang aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie door het te verbinden aan Leren voor Duurzame Ontwikkeling. Vorming vindt op deze wijze plaats in wisselwerking met de directe omgeving, medemensen en de wereld. In het concept Leren voor Duurzame Ontwikkeling zijn al deze uitgangspunten verenigd. Dit maakt Leren voor Duurzame Ontwikkeling zelfstan-

dig, of als invulling van burgerschapsvorming, bij uitstek een basis voor de vorming waar het in dit katern over gaat. Frijters en Laarveld zetten in hun hoofdstuk de uitgangspunten van het UNESCO concept Leren voor Duurzame Ontwikkeling uiteen om vervolgens de verbinding te leggen met (beroepsgerichte) kennisverwerving en zelfontplooiing van leraren (in opleiding) en hun leerlingen/studenten. Praktijkgericht onderzoek heeft geleid tot een passende didactiek, bekwaamheden en een aantal landelijke kaders. Ze schetsen mogelijkheden om het discipline-overstijgende Leren voor Duurzame Ontwikkeling binnen de lerarenopleidingen te implementeren. Omdat Leren voor Duurzame Ontwikkeling een aan actief burgerschap verwante aanpak van natuur- en milieueducatie is, moet het worden gezien als een benadering waar kwalificatie, socialisatie en subjectificatie optimaal en levensecht - dat wil zeggen betekenisvol en zinvol - samenkomen.

- 5 Het hoofdstuk van *Wouter Pols* gaat over de lerarenopleider als pedagogisch professional. Hij legt uit wat pedagogiek is en wat een pedagogische professional is. De pedagogiek geeft richting aan het handelen van die professional. In zijn hoofdstuk onderbouwt Pols de stelling dat de lerarenopleider als opleider van leraren een pedagogische professional in dubbele zin is. Daarbij is het 'staan in de praktijk' cruciaal. Dat 'staan' is voor zowel de lerarenopleider als de aankomende leraar het startpunt van pedagogische professionaliteit. Een opleider onderwijst en onderricht. Onderwijzen betekent letterlijk 'wijzen naar', in het woord 'onderrichten' zit het woord 'richten' dat (onder meer) "in een bepaalde richting doen gaan" betekent. Het leraarschap is dus een 'richtinggevend' en daardoor normatief beroep. Leraren (opleiders) wijzen hun studenten/leerlingen niet alleen naar dingen die volgens hen van belang zijn, maar geven daarbij ook een richting aan.
- 6 *Hüseyin Susam* betoogt eveneens dat het curriculum van de lerarenopleiding niet anders dan vormingsgericht kan zijn omdat het leraarschap een relationele, intermenselijke en daardoor per definitie waarde georiënteerde verhouding tot de student/leerling behelst. Susam brengt in het eerste deel van het hoofdstuk de gangbare onderwijs- en opleidingspraktijken in beeld, die gekenmerkt worden door een technische visie op onderwijs. Het opleidingsonderwijs wordt net als het onderwijs in het algemeen nog altijd gedefinieerd in termen van ruilwaarde en meetbare opbrengsten omdat de kenniseconomie hierom zou vragen. Kennis is zo de belangrijkste productiefactor van de economie geworden. Voortbouwend op de kritiek hierop worden in het tweede deel van het hoofdstuk constituenten van een pedagogische, of preciezer gezegd, een leerbiografische visie op het leraarschap en het opleidingscurriculum beschreven. In een leerbiografie, opgevat als een opleidingsdidactisch concept, staat de transformatie centraal van betekenisvolle persoonsvormende ervaringen binnen en buiten de opleiding naar de beroepsvormende waarde van de opleiding voor de aanstaande leraren.
- 7 *Fred Korthagen en Ellen Nuijten* staan in hun hoofdstuk eerst stil bij persoonsvorming op school. Daaruit trekken ze twee conclusies. De leraren-in-opleiding hebben specifieke competenties nodig om de persoonsvorming bij leerlingen te kunnen begeleiden en voorwaarde daarvoor is dat zij bewust bezig zijn met hun eigen persoonsvorming. Hun hoofdstuk gaat vooral op het tweede punt in en op de implicaties voor het opleiden van leraren: hoe kan persoonsvorming bij de student handen en voeten krijgen? Ze zetten daarvoor het ui-model in dat als kader de integratie bevordert van competentieontwikkeling en persoonsvorming. De auteurs geven opleidingsdidactische richtlijnen voor het bevoor-

ren van op persoonsvorming gerichte dialogen en reflectie en bespreken wat dit vraagt van opleiders.

- 8 Driestar hogeschool in Gouda leidt leraren op vanuit een christelijk levensbeschouwelijk perspectief; het geloof geeft richting aan de invulling van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. *Peter Ruit, Bram Kunz en Elsbeth Visser-Vogel* beschrijven de betekenis van levensbeschouwing in de opleiding van leraren aan de hand van de praktijk van Driestar hogeschool. Ze schetsen de plaats van levensbeschouwing in de samenleving en de opleidingen aan de hand van een korte geschiedenis van hun hogeschool. Ze tonen hoe levensbeschouwing in opleidingseigen documenten is beschreven en hoe levensbeschouwing in de opleiding gestalte krijgt. De praktijk binnen Driestar hogeschool wordt gespiegeld aan de drie domeinen die in dit katern centraal staan: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.
- 9 *Petra van Haren* betoogt dat scholen geen doel op zich zijn, maar een middel dat bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen. De school is in de toekomst een centraal punt binnen een lerend netwerk, waar kinderen fysiek en virtueel leren: *any time- any place* en waar de school op een andere manier leerlingen begeleidt en ondersteunt in hun ontwikkeling. Deze ontwikkeling vraagt om een nieuwe brede pedagogische visie om leerlingen op de juiste wijze toe te rusten voor een leven lang leren en ontwikkelen in onze snel veranderende samenleving. Dit is waarom een pedagogische visie een belangrijke basisfactor is om de effectiviteit en de waarde van onderwijs juist voor de toekomst mogelijk te maken. Ze beschrijft dat steeds meer nieuwe pedagogieën voor diep leren opgang doen en dat intrinsieke motivatie voor een leven lang leren en ontwikkelen cruciaal is. Ook is zichtbaar dat de beroepsgroep van leraren in toenemende mate de regie pakt op haar professie. Het beroep leraar wordt anders bij de herontwikkeling van het nationale curriculum. Leidinggeven aan leren krijgt in deze context een bredere dimensie. Van de lerarenopleiding wordt gevraagd dat zij leraren toerusten om als professional hun belangrijke rol in al deze ontwikkelingen te kunnen invullen. Dit betekent dat opleiders hun rol kunnen verbreden als belangrijk speler in het vormgeven van onze toekomst. Een brede pedagogische visie hoort hier onlosmakelijk bij.

Deel 2: De praktijk

Op veel opleidingen zijn inspirerende voorbeelden te vinden van hoe men er studenten 'vormt' tot 'goede' leraren.

- 10 *Joke Klaassen en Koen Cools* beschrijven hoe zij met persoonsvorming in de lerarenopleiding aan de slag gaan. Studenten worden op een ervaringsgerichte, creatieve manier uitgedaagd om hun eigen houding in vraag te stellen en om met een open blik naar de wereld te kijken. Hun cultureel bewustzijn wordt hierbij gestimuleerd en ontwikkeld. Wereldburgerschap, superdiversiteit en hedendaagse kunst vormen de inhoudelijke basispijlers. Binnen dit curriculumonderdeel zijn de drie doeldomeinen van onderwijs met elkaar verweven. Kennis, vaardigheden en competenties om te participeren in de samenleving (kwalificatie), het deel uitmaken van het grotere geheel (socialisatie) en het ontwikkelen van een eigen identiteit en uniciteit (subjectificatie of persoonsvorming).

De doelstellingen zijn: de leraren van morgen op een uitdagende manier aanscherpen in hun kritisch (wereld)burgerschap, hen met een open blik naar de wereld laten kijken, hen aansporen tot het ontwikkelen van een onderbouwde visie op onderwijs, maatschap-pij en wereld en het stimuleren en ontwikkelen van hun cultureel bewustzijn.

- 11 *Rémi Hartel* zoomt in op morele oordeelsvorming. In het hoofdstuk, dat uiteenvalt in drie delen, wordt ingegaan op de wijze waarop deze vorming op de lerarenopleiding vorm kan krijgen en binnen welke didactische context dit het beste kan. In een eerste deel wordt gekeken naar relevante theorie over morele oordeelsvorming of moreel redeneren. In het tweede deel van het hoofdstuk wordt het idee van morele vorming op de leraren-opleiding verkend. Het derde deel richt zich tenslotte op het ontwerpen van didactiek van specifiek morele oordeelsvorming op de lerarenopleiding.
- 12 *Marc van Berkel* laat zien dat geschiedenis niet te gemakkelijk en te eenzijdig ingezet kan worden als retorisch instrument in dienst van burgerschapsvorming. Hij illustreert dit aan de hand van de wijze waarop onderwijs over de Holocaust vorm krijgt. Voor veel leraren is niet meer het historische aspect van de Holocaust het meest relevant, maar het vor-mende aspect ervan. Immers, doelen als antiracisme raken aan de door Biesta geformuleerde dimensies van goed onderwijs (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie). Niettemin ligt er ook ten aanzien van deze doelen een aantal gevaren op de loer wanneer jongeren geen goed beeld krijgen van de historische complexiteit van de Holocaust. Het kan leiden tot oppervlakkig (geschiedenis)onderwijs en bovendien zijn de sociaal-morele leeropbrengsten hiervan moeilijk kwantificeerbaar. De genocide op de Europese Joden is een moeilijk te begrijpen proces van gedetailleerde, genuanceerde en complexe ontwik-kelingen. De huidige kennis van veel leraren(opleiders) en leerlingen daarover schiet te kort, zo blijkt uit onderzoek. Ook bieden veel leermiddelen onvolledige, onjuiste of een-zijdige informatie over de Holocaust. Van Berkel betoogt dat juist degelijk gecontextuali-seerd historisch onderwijs jongeren beter zal uitrusten voor burgerschapsvorming. Lerarenopleiders doen er goed aan om bij de ontwikkeling van toekomstige leraren aan-dacht te besteden aan deze discussie, opdat zowel de historische dimensie van een thema als de Holocaust als ook de door Biesta geformuleerde drie functies van goed onderwijs aan bod kunnen komen.
- 13 De bijdrage van *Lucy Reijnen* betreft het omgaan met (het tegengaan van) pesten op de lerarenopleiding en in scholen. Hoe leer je ze dat wie zij zijn als persoon belangrijk is, omdat er geen blauwdruk is, geen recept, geen formule van hoe je moet omgaan met moeilijke situaties zoals het voorkomen van pestgedrag. Omgaan met pestgedrag heeft alles te maken met wie je als persoon bent, en wilt zijn. Reijnen vindt het vooral belangrijk om in te steken op dat wat vooraf gaat aan curatief of preventief handelen bij pesten, namelijk het vormen van een visie op pestproblematiek. Juist een goed doordachte visie op hoe sociale veiligheid gecreëerd kan worden en hoe groepsdynamiek op een positieve manier beïnvloed kan worden helpt toekomstige leraren te weten wat nodig is en wat mogelijk is in deze ene specifieke situatie. Reijnen ontwikkelde een beproefde werkwijze om te komen tot visievorming op pestproblematiek bij startende leraren opdat zij leren adequaat te handelen. In het hoofdstuk worden de tools die daarvoor ingezet kunnen worden gepresenteerd.

- 14 *Joke Rentrop* laat zien hoe het kernteam van de aspirant-Opleidingsschool Christelijk Voortgezet Onderwijs groep Zuidoost-Utrecht (OZU), bestaande uit lerarenopleiders van vijf verschillende scholen en twee lerarenopleidingen, in het kader van 'samen opleiden' op de werkplek een leertaak voor studenten heeft ontwikkeld waarin kwalificatie, socialisatie en subjectificatie handen en voeten is gegeven. De leertaak stuurt de samenwerking tussen studenten van de verschillende scholen en opleidingen aan. De studenten bezoeken in heterogene groepjes qua school en opleiding een van de OZU-scholen en wisselen hun ervaringen uit. In dit hoofdstuk wordt de leertaak zelf beschreven alsmede het idee erachter én de eerste ervaringen van studenten.

Tot slot

Dat de kwalificatiefunctie van de lerarenopleiding - inhoudelijk en didactisch goed leren lesgeven - belangrijk en cruciaal wordt gevonden door lerarenopleiders, is zichtbaar in het eerder verschenen, omvangrijke katern over *Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen* (Geerdink & Pauw, 2017). Dit Katern 6 maakt duidelijk dat deze inhoud alleen niet genoeg is voor de toekomstige leraar om het beroep te kunnen uitoefenen. Een 'goede' leraar, en dus een 'goede' lerarenopleider is iemand die over dergelijke technische kennis en vaardigheden beschikt én ze effectief kan inzetten voor een hoger, pedagogisch doel. Hij heeft een pedagogische visie, hij wil iets bereiken bij zijn leerlingen of studenten (Biesta, 2011; Pols, 2016). De doeldomeinen kwalificatie, socialisatie én subjectivering zijn onlosmakelijk verbonden met pedagogische visie, met het 'waartoe' van onderwijs. Goede leraren en lerarenopleiders weten 'waartoe' ze studenten opleiden en passen het 'hoe' (inhoud en didactiek) hier op aan. De echt virtueuze lerarenopleider (Biesta, 2011; 2015b, Pols, 2016) is in staat de driedeling kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in zijn professioneel handelen te combineren. Een virtueuze leraar is in staat oordelen te vellen, kan keuzes maken. Dat is volgens Biesta geen vaardigheid of een competentie, maar een integrale kwaliteit van de pedagogische professional.

Referenties

- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom/Lemma.
- Biesta, G. (2015a). Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt? Over de zin en onzin van meten in het onderwijs en de noodzaak van een verantwoordingscultuur. In R. Klarus & F. de Beer (red.), *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW, pp. 82-101.
- Biesta, G. (2015b). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2018a). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: NIVOZ.
- Biesta, G. (2018b). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In Geerdink, G., & De Beer, (2018). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>, pp. 21-34.
- Boele, K. (2015). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Utrecht: Klement.
- Geerdink, G.; Geldens, J.; Hennissen, H.; van Katwijk, L.; Koster, B.; Onstenk, J.; Pauw, I.; Ros, A.; Snoek, M. & Timmermans, M. (2015). *Kernopgaven bij het opleiden van leraren*.

- kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders. Opgehaald van: http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2015/11/De_kernopgaven_van_de_lerarenopleidingen_20151110-DEF2.pdf.
- Geerdink, G., & Pauw, I. (2017). *Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Eindhoven: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>
- Geerdink, G., Volman, M. & Wardekker, W. (red.) (2006). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Baarn: HBUitgevers.
- Geldens, J., & Onstenk, J. (2016). De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding - Kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming als kernopgaven. In Dengerink, J., & Snoek, M. (2016). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 2: De context van het opleiden van leraren*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>. pp25-38.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschaps-onderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kennisbasis (2012). *Kennisbasis voor lerarenopleiders*. Opgehaald van: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/kennisbasis-inhoud/>
- Klarus, R., & de Beer, F. (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW.
- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Waarom een democratie geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Ten Dam, G. (red.)(2010). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. [Academisch proefschrift]. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Pols, W. (2018). De lerarenopleider als pedagogisch professional. In Geerdink, G., & de Beer, (2018). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>, pp. 61-74.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working class students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 36(1) 107-124.
- Sanderse, W. (2018). Werken aan vorming als karaktervorming, bildung en subjectificatie. In Geerdink, G., & de Beer, (2018). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>, pp. 35-46.
- Susam, H. (2018). Een leerbiografisch perspectief. Het belang van de transformatie van persoonsvormende ervaringen naar de beroepsvormende activiteiten. In: Geerdink, G., & de Beer, F. (2018). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>, pp. 75-88.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs. De ontwikkeling van het broep en de identiteit van lerarenopleiders*. [Academische proefschrift]. Amsterdam: Verloren.
- Ten Dam, G., Veugelers, W., Wardekker, W.L., & Miedema, S. (red.)(2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: SWP.
- Van Essen, M. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: Uitgeverij SUN.
- Van Stralen, G., & Gude, R. (red.)(2012). *...en denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vereniging van Lerarenopleiders Nederland (2012). *Kennisbasis 2012. Te raadplegen via* <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/kennisbasis-inhoud/>

Deel 1

Definitie en noodzaak

Lerarenopleidingen
kunnen niet anders
dan vormend zijn

Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn

Gert Biesta, Brunel University London, UK & Universiteit voor Humanistiek, Utrecht, Nederland

Samenvatting

In dit hoofdstuk probeer ik helderheid te scheppen in de discussie over onderwijs en persoonsvorming. Het is goed om te zien dat er in het hedendaagse onderwijs (weer) aandacht is voor persoonsvorming, na een lange tijd waarin in het onderwijs vooral op meetbare prestaties in een beperkt aantal cognitieve vakken is aangestuurd. Er is niet alleen een groeiende aandacht voor het feit dat het onderwijs iets doet met de persoon van de leerling; er is ook aandacht voor de vraag wat het onderwijs precies met de vorming van de persoon van de leerling zou moeten en kunnen doen. Maar wat persoonsvorming precies is, blijft vaak onduidelijk.

In dit hoofdstuk laat ik zien dat er onder de noemer van persoonsvorming twee verschillende benaderingen te vinden zijn die allebei van belang zijn in opvoeding en onderwijs, maar wel helder van elkaar onderscheiden moeten worden. Ik noem de ene benadering vorming-van-personen; daarbij gaat het er om kinderen en jongeren in contact te brengen met culturele bronnen (kennis, vaardigheden, tradities, normen en waarden) zodat ze zich daaraan kunnen ontwikkelen en iemand kunnen worden. Dit vindt plaats in het domein van de socialisatie en is verbonden met een visie op persoonsvorming die in het Duits wordt aangeduid als 'Bildung'.

De andere benadering van persoonsvorming benoem ik als vorming-tot-persoon-willen-zijn. Hierbij gaat het er niet om kinderen en jongeren naar bepaalde (ideaal)beelden te vormen, maar hen te helpen hun vrijheid om te handelen te ontdekken en die vrijheid op verantwoordelijke en volwassen wijze ter hand te willen nemen. Verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leven betekent als subject van eigen handelen te willen bestaan in plaats van object te zijn van wat anderen zeggen dat je zou moeten doen of zijn. Dit is persoonsvorming als subjectificatie en het belangrijkste 'werk' dat opvoeders en leraren hier te verrichten hebben is kinderen en jongeren enthousiasmeren om hun vrijheid op volwassen wijze op zich te nemen, en hen hulp en steun te bieden in hun pogingen dit te doen. Die benadering van persoonsvorming heet in het Duits 'Erziehung'. Ik probeer het onderscheid tussen beide

benaderingen zo goed mogelijk in kaart te brengen, en probeer daarbij te laten zien wat dit betekent voor het onderwijs, het curriculum, het werk van leraren en hun opleiding. Daar is uiteraard nog veel meer over te zeggen dan wat in het bestek van dit hoofdstuk mogelijk is, maar een belangrijkste eerste stap is om inzicht te krijgen in de complexiteit

van de discussie en te zien dat er onder het woord 'persoonsvorming' twee verschillende, complementaire benaderingen schuilgaan die beide van belang zijn voor goed onderwijs. In het schema heb ik de belangrijkste begrippen die aan de orde komen bij elkaar gezet.

Persoonsvorming	
vorming-van-personen	vorming-tot-persoon-willen-zijn
een (ideaal)beeld	volwassen vrijheid
individualiteit en identiteit	subject-zijn, persoon-zijn
socialisatie	subjectificatie
Bildung	Erziehung

Inleiding: Aandacht voor persoonsvorming

In 2009 publiceerde ik een artikel met de titel *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education* (Biesta, 2009). In het artikel pleitte ik ervoor om de vraag naar het doel weer een centrale plaats te geven in de discussie over het onderwijs, en die discussie niet te laten beslechten door cijfers, dat wil zeggen, door data over de prestaties van individuele leerlingen, van scholen of van nationale onderwijssystemen. Ofschoon cijfers de indruk van exactheid en objectiviteit geven, zijn er belangrijke 'technische' vragen over de betrouwbaarheid van alle cijfers die over het onderwijs worden geproduceerd. Zijn cijfers inderdaad zo accuraat als ze pretenderen te zijn? Er is ook de 'normatieve' vraag of datgene dat gemeten wordt wel iets te maken heeft met wat we van het onderwijs verwachten. Heeft wat er gemeten wordt iets te maken met ons antwoord op de vraag wat onderwijs tot 'goed' onderwijs maakt?

De opkomst van de meetcultuur in het onderwijs, zo stelde ik in mijn artikel, roept de vraag op of er gemeten wordt wat we belangrijk vinden, of dat we in een situatie terecht zijn gekomen waar belangrijk wordt gevonden wat wordt gemeten of wat kan worden

**Meten we
wat we waarde-
vol vinden of vinden
we alleen dat wat
kan worden gemeten
waardevol?**

gemeten. Het feit dat politici in veel landen hun beleid afstemmen op de cijfers van PISA, vaak met de ambitie om hun land zo hoog mogelijk op de ranglijst te krijgen, zonder daarbij de vraag te stellen of wat PISA meet een deugdelijke en verdedigbare visie van goed onderwijs is, laat zien hoe dicht we bij de tweede optie - waardevol vinden wat er gemeten wordt - terecht zijn gekomen. Door de vraag naar het doel van het onderwijs weer op de agenda te zetten, wilde ik proberen de situatie in ieder geval meer in balans te brengen.

Naast het pleidooi om aandacht te besteden aan het doel van het onderwijs, betoogde ik in mijn artikel ook dat het in het onderwijs nooit om één doel draait, maar dat er altijd drie domeinen in het geding zijn. Ik benoemde die in het Engels als *qualification*, *socialisation* en *subjectification*, waarbij ik benadrukte dat die domeinen in de onderwijspraktijk wel onderscheiden kunnen worden maar nooit van elkaar gescheiden. Ze komen altijd alle drie tegelijk voor en hangen op interessante en complexe manieren samen. In 2012 verscheen de Nederlandse vertaling van mijn boek uit 2010 getiteld *Good education in an age of measurement* (Biesta, 2010) onder de titel *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Biesta, 2012). In dat boek werden de drie domeinen benoemd als 'kwalificatie', 'socialisatie' en 'persoonsvorming', en die drie termen lijken in de loop der tijd hun weg te hebben gevonden in de Nederlandse onderwijsdiscussie (zie bijvoorbeeld Platform Onderwijs2032, 2015; Onderwijsraad, 2016).

Persoonsvorming, socialisatie en subjectificatie

De vertaling van het Engelse woord *subjectification* met het Nederlandse woord 'persoonsvorming' was deels een gelukkige greep. Dat is allereerst omdat het woord 'persoonsvorming' alledaagser is en daarom makkelijker te gebruiken dan het woord 'subjectificatie', dat veel technischer, filosofischer, en in zekere zin ook ongemakkelijker klinkt.¹ Het is ook omdat het woord 'persoon' in de pedagogische traditie een centraal en belangrijk begrip is, met name in de personalistische pedagogiek en de achterliggende personalistische filosofie (zie voor Nederland bijvoorbeeld Kohnstamm, 1929; 1949, en Imelman, 1978, en voor een meer recente

bijdrage De Muynck, 2016; zie voor Duitsland bijvoorbeeld Böhm, 1997; zie voor een voorbeeld uit het Engelse taalgebied Carr, 2003). De notie van 'persoon' die daar wordt gehanteerd sluit zeker ook nauw aan bij wat ik met het idee van 'subjectificatie' op het oog heb.

Maar toch is het gebruik van het woord 'persoonsvorming' niet ideaal, omdat het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie precies bedoeld is om aan te geven dat de vorming van de persoon op twee verschillende manieren plaats kan vinden. Daarom is het nauwkeuriger om 'subjectification' als 'subjectificatie' te vertalen, en subjectificatie en socialisatie te begrijpen als twee verschillende 'modaliteiten' van persoonsvorming of, zoals ik het elders heb benoemd (Biesta, 2017), als twee paradigma's voor persoonsvorming in het onderwijs. Dit roept uiteraard de vraag op wat dan precies het verschil is tussen *persoonsvorming-als-socialisatie* en *persoonsvorming-als-subjectificatie*, en het is op die vraag dat ik in dit hoofdstuk een antwoord probeer te geven, ook om daarmee aan te geven wat dit betekent voor de leraar, voor de opleiding van leraren en voor het werk van lerarenopleiders. Daarbij leg ik een verband met de recente aandacht in het Nederlandse onderwijs voor *Bildung*, vooral om duidelijk te maken welke visie op persoonsvorming er in het *Bildungs*-ideaal en de *Bildungs*-traditie is te vinden.

Het onderscheid waar het me uiteindelijk om gaat, kan in meer alledaagse taal uitgedrukt worden als het onderscheid tussen *vorming-van-personen* in de richting van bepaalde (ideaal)beelden over hoe kinderen en jongeren zouden moeten worden - bijvoorbeeld een actieve burger, iemand met doorzettingsvermogen, veerkracht en andere karaktereigenschappen, iemand die vriendelijk is, zich aan regels en afspraken houdt, vlijtig, creatief, en gemotiveerd is, enzovoorts - en *vorming-tot-persoon-willen-zijn*, wat te maken heeft met de levenslange uitdaging om ons op een verantwoordelijke en volwassen manier tot onze vrijheid te verhouden. In de Duitstalige pedagogische traditie is die laatste vraag niet de vraag van *Bildung*, maar de vraag van *Erziehung*.

Van smalle scholing naar brede vorming

Mijn suggestie dat onderwijs zorg dient te dragen voor drie domeinen - kwalificatie, socialisatie en subjectificatie - was allereerst bedoeld als reactie op een tendens in veel landen om het onderwijs meer en meer uitsluitend aan te sturen op kwalificatie, dat wil zeggen op het aanbieden en verwerven van kennis en vaardigheden. En dan gaat het daarbij vaak vooral om kennis en vaardigheden die als nuttig worden gezien voor de (kansen op de) arbeidsmarkt. De meet- en afrekencultuur die in veel landen de afgelopen decennia rondom het onderwijs tot ontwikkeling is gekomen, heeft een belangrijke rol gespeeld in een voortgaande vernauwing van waar het in het onderwijs om zou moeten gaan en heeft daarmee een verschuiving teweeggebracht van onderwijs als 'brede vorming' naar onderwijs als 'smalle scholing.'

Mijn argument was deels dat onderwijs meer zou moeten doen dan alleen kwalificatie. Maar dat argument kwam met name voort uit het inzicht dat het in het onderwijs eigenlijk onmogelijk is om alleen bezig te zijn met kwalificatie, hoe graag sommigen dat ook zouden willen. Omdat het niet mogelijk is alle kennis en alle vaardigheden die er in de wereld bestaan een plek te geven in het curriculum, wordt zelfs in onderwijs dat zegt zich alleen op kwalificatie te richten altijd een bepaalde selectie van alle mogelijke kennis en vaardigheden aangeboden.

Daarmee wordt automatisch een bepaald beeld van en perspectief op de wereld aan leerlingen gepresenteerd - bijvoorbeeld via de boodschap, impliciet of expliciet, dat *deze* kennis belangrijk is en andere kennis niet; dat *deze* vaardigheden ertoe doen, en andere niet. Zo bezien is socialisatie als het (re)presenteren van en inleiden in tradities en praktijken, in manieren van denken en manieren van doen dus onvermijdelijk. En op vergelijkbare wijze kunnen we zeggen dat onderwijs, hoe het ook wordt vormgegeven en wat er ook over wordt gezegd, altijd ook iets 'doet' met de leerling als individu - of in mijn termen: met de leerling als subject, niet als object. Dat is ofwel positief, bijvoorbeeld wanneer onderwijs leerlingen nieuwe mogelijkheden voor denken en handelen biedt, ofwel negatief wanneer die mogelijkheden juist worden ingeperkt of geblokkeerd.

Aandacht voor *Bildung*

Als het zo is dat kwalificatie, socialisatie en subjectificatie altijd 'gebeuren' wanneer onderwijs plaatsvindt, dan is het belangrijk dat we in het onderwijs voor ieder van die domeinen verantwoordelijkheid nemen. Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie zijn daarom niet alleen 'drie functies' van het onderwijs, dat wil zeggen drie domeinen waarin al het onderwijs functioneert. Het zijn ook drie domeinen ten aanzien waarvan we bij de vormgeving en inrichting van het onderwijs de vraag moeten stellen wat we beogen en hopen te bereiken. In precies die zin zijn het ook (de) 'drie doeldomeinen' van het onderwijs.²

Mijn pleidooi voor een brede opvatting van goed onderwijs waarin alle drie de doeldomeinen tot hun recht komen, viel samen met een andere reactie op de versmalling en verschrapping van het onderwijs. Die reactie greep terug op de Duitse notie van *Bildung* en de erin vervatte gedachte dat het onderwijs de leerling in brede zin dient te vormen en niet louter in enge zin dient te scholen. De opkomst van *Bildung*, in primair, voortgezet en hoger onderwijs, kreeg vooral vorm in een pleidooi voor de verbreding van het curriculum, met meer aandacht voor de humaniora, voor kunst en cultuur, en voor wat, in de traditie van algemene vorming (in het Duits: *allgemeine Bildung*), wel wordt aangeduid als de alzijdige ontwikkeling van de leerling.

Omdat mijn pleidooi voor een bredere opvatting van goed onderwijs op hetzelfde probleem reageert als het pleidooi voor *Bildung*, wordt nog wel eens verondersteld dat het argument voor aandacht voor de drie doeldomeinen identiek is aan het argument voor *Bildung*, en dat, vanuit de andere kant gezien, *Bildung* neerkomt op het argument om persoonsvorming (weer) een plek te geven in het onderwijs. Ofschoon het bij *Bildung* zeker gaat om de vorming van de leerling in brede zin en *Bildung* in dat opzicht als een proces van persoonsvorming kan worden opgevat, stuiten we ook hier op de ambiguïteit van het woord 'persoonsvorming' en komt nogmaals de vraag in beeld of het bij *Bildung* gaat om persoonsvorming-als-socialisatie, persoonsvorming-als-subjectificatie, of wellicht om allebei.

De stelling die ik hier wil presenteren en toelichten is dat het bij *Bildung* gaat om persoonsvorming-als-socialisatie en dat bij persoonsvorming-als-subjectificatie iets anders aan de orde is dat, in het Duits, te maken heeft met de idee van *Erziehung* (zie bijvoorbeeld Benner, 1987; zie ook Biesta, 2017). Ik zal dit hieronder in meer theoretische termen toelichten, maar begin met een anekdote die het belangrijkste punt van mijn betoog eigenlijk heel helder in beeld brengt.

Een anekdote

Een tijdje geleden woonde ik een bijeenkomst bij van directeuren van excellente scholen. Ofschoon ik moeite blijf houden met het idee van 'excellentie' - ik vind dat we ernaar moeten streven om overal goed onderwijs voor iedereen te realiseren en niet hier en daar excellent onderwijs voor sommigen - ontbrak het de scholen niet aan ambitie en zeker ook niet aan goede bedoelingen. Een van directeuren vertelde enthousiast over het brede curriculum dat ze op hun school hadden ontwikkeld: een curriculum dat naast de 'vakken' veel ruimte bood aan kunst en cultuur en aan sociale projecten in binnen- en buitenland. De directeur was terecht trots op de wijze waarop de school *Bildung* gestalte probeerde te geven om daarmee bij te dragen aan de brede - en misschien kunnen we zelfs zeggen: volledige - vorming van de persoon van de leerling. En toch was de genoemde directeur nog niet helemaal tevreden, en in zekere zin eigenlijk teleurgesteld over de manier waarop sommige leerlingen dit *Bildungs*-aanbod hadden opgenomen. De directeur vertelde namelijk dat, tegen alle regels en afspraken in, enkele leerlingen in het examenjaar alcohol de school binnen hadden gesmokkeld. De teleurstelling had vooral te maken met het feit dat de school juist zo expliciet had ingezet op *Bildung*, op brede vorming, maar er blijkbaar toch niet helemaal in was geslaagd om de leerlingen te vormen of, nog wat anders geformuleerd: er toch niet in was geslaagd om de leerlingen 'helemaal' te vormen.

Wat in het verhaal van de directeur naar voren kwam als een falen (of in ieder geval: een niet volledig slagen) van de *Bildungs*-ambities van de school, kan echter ook nog op een andere manier worden geduid. In plaats van het falen van *Bildung*, kan de daad van de leerlingen namelijk ook worden gezien als een uitdrukking van hun vrijheid, dat wil zeggen, van hun vermogen om *zelf* te handelen en niet louter bestaande regels te volgen. Het inleiden in die regels is uiteraard een belangrijke opdracht van het onderwijs. Die opdracht, waar *Bildung* een belangrijke rol te vervullen heeft, noemen we 'socialisatie'. Maar leerlingen zijn niet alleen 'materiaal' dat gevormd moet worden, maar ook vrije mensen die geholpen kunnen worden bij het ontdekken van hun vrijheid en bij het vinden van vormen om die vrijheid op verantwoordelijke en volwassen wijze in te zetten in hun leven in de wereld. In iets meer theoretisch taal: leerlingen zijn niet alleen *object* van vorming maar ook *subject* van hun eigen handelen. Het 'werk' dat onderwijs daar te verrichten heeft, heet daarom niet socialisatie maar *subjectificatie* (zie ook Biesta, 2016). En het pedagogische kernbegrip dat bij die taak aan de orde is, is niet *Bildung* maar *Erziehung* (zie voor een historisch overzicht van de twee begrippen bijvoorbeeld Ballauff & Schaller, 1973).

Bildung: De interactie van individu en cultuur

Het denken over onderwijs en opvoeding in termen van *Bildung* is allereerst geïnteresseerd in de vraag hoe mensen worden wie ze zijn. Het centrale idee daarbij is dat dit *niet* een proces van ontwikkeling van binnenuit is, dat wil zeggen het ontvouwen van wat in potentie al aanwezig is op de manier waarop de eikel, als we zorgen voor water, mest, en licht, uiteindelijk zal uitgroeien tot eikenboom (en overigens ook niks anders kan worden dan een eikenboom). *Bildung* benadrukt dat hoe we worden wie we zijn cruciaal afhangt van onze interactie met *cultuur*. Cultuur moet hier in antropologische zin worden begrepen, dat wil zeggen als alles dat door mensen is voortgebracht. Naast taal gaat het daarbij om tradities,

praktijken en instituties, en om manieren om die tradities, praktijken en instituties te benoemen en te begrijpen. Daarbij speelt taal, bijvoorbeeld in de vorm van geschiedschrijving, maar ook in de vorm van literatuur of filosofie, uiteraard zelf een belangrijke rol.

Dat *Bildung* als een *interactief proces* wordt begrepen, laat zien dat het niet gaat om het inwerken van cultuur op een passief individu. Al bij Wilhelm von Humboldt wordt *Bildung* gezien als een proces waar het individu een actieve bijdrage aanlevert: *Bildung* als een proces van *Selbstgestaltung* (zelfvorming) dat de resultante is van de dialectische relatie van individu en cultuur (zie Ballauff & Schaller, 1973). *Bildung* is daarmee ook een reflexief proces, omdat de vraag aan de orde is welke aspecten van de cultuur de moeite waard zijn voor *Bildung*. *Bildung* vraagt, anders gezegd, om een *oordeel* over het *Bildungs*-aanbod (zie Kron, 1989, p. 66). Dat betekent dat in *Bildung* zowel het individu als de wereld in beeld komen, iets wat Wolfgang Klafki (1969) mooi heeft benoemd als de 'dubbele ontsluiting' van zelf en wereld. *Bildung* levert zo gezien dus een verklaring van hoe we worden wie we zijn; een verklaring waarbij de actieve omgang met cultuur in de brede zin van het woord een centrale rol speelt. Ofschoon *Bildung* een Duitse term is, vinden we het ook terug in het werk van de Amerikaanse filosoof en onderwijsdenker John Dewey en zijn visie op de mens als een 'geaccultureerd organisme' (Dewey, 1988) - een organisme gevormd door interactie met cultuur.

Maar *Bildung* is niet alleen een theorie over hoe we worden wie we zijn; *Bildung* is ook een *educatief project*. Het doel van dit project is, met de woorden van Dewey, om organisme en cultuur met elkaar in contact te brengen zodat het organisme (het kind, de leerling, de mens) zich 'aan' de cultuur kan ontwikkelen of, nogmaals met een term van Dewey: zodat het kind aan cultuur kan 'groeien'. Groeien aan de cultuur roept de vraag op welke cultuur of welke aspecten van cultuur of wiens cultuur we op het pad van het kind moeten leggen en welke beeld van groei of ontwikkeling we het kind voor zouden moeten houden. Met het woord 'beeld' zijn we terug bij de grondslag van de Duitse term *Bildung*, waarbij een van de eerste 'ideaalbeelden' die een rol speelden in het moderne *Bildungs*project aan het begin van de 19e eeuw het beeld van God was, de *Imago Dei*.

Grenzen aan *Bildung*

We zouden hieruit kunnen concluderen dat *Bildung* een nauwkeurige beschrijving levert van hoe mensen worden wie ze zijn, waarbij benadrukt wordt dat dit geen passief aan- en inpassen is, maar een proces van zich kritisch-reflexief verhouden tot en verstaan met het culturele erfgoed in de brede zin van het woord. En we zouden hieruit ook kunnen concluderen dat het de taak van het onderwijs is om kind en cultuur met elkaar in verband te brengen en kinderen te ondersteunen in een kritisch-reflexieve omgang met het *Bildungs*-aanbod - iets dat we tot op de dag van vandaag terugzien in pleidooien om kinderen en jongeren te helpen kritisch te leren denken.

Dat is allemaal mooi en aardig - of serieuzer gezegd: dat is allemaal zeker belangrijk in het onderwijs - maar er is één vraag die daarmee nog niet is 'afgedekt' en in zekere zin structureel buiten beeld blijft, en dat is de vraag *wat het individu met al die Bildung gaat doen*. Anders gezegd - en ik ben me ervan bewust dat dit een wat *snelle* manier is om het punt te maken: de biografie van Adolf Hitler en die van Nelson Mandela kunnen beide begrepen en beschreven worden in termen van *Bildung*. Beiden hebben zich in een kritisch-reflexief proces in en aan het bestaande culturele erfgoed gevormd. Maar beiden hebben daar heel andere conclusies

uit getrokken en consequenties aan verbonden op het moment dat zij geconfronteerd werden met hun vrijheid, dat wil zeggen met hun vermogen om te handelen of, heel alle-daags geformuleerd, met hun vermogen om zus of zo te doen, ja of nee te kunnen zeggen, met de stroom mee te gaan of weerstand te bieden, en daarvoor verantwoordelijkheid te kunnen nemen en er rekenschap over te kunnen afleggen.

Erziehung: Het vraagstuk van de vrijheid

De vraag van de vrijheid is een *existentiële* vraag. Het is niet de vraag hoe we zijn geworden wie we zijn maar de vraag wat ik met mijn vrijheid *ga doen*. En ik zal daar *zelf* uiteindelijk een knoop in moeten doorhakken, met of zonder advies van anderen, omdat *ik* uiteindelijk de enige ben die *mijn* leven kan leiden. In precies die zin is de vraag van de vrijheid existentieel, omdat de vraag onlosmakelijk verbonden is met mijn bestaan, mijn existentie wat, letterlijk genomen, mijn 'uit staan' naar de wereld is. Het is belangrijk om te onderkennen dat vrijheid niet het *zomaar doen wat je wilt doen* is, het doen wat je vrijheid je ingeeft, zouden we kunnen zeggen

Vrijheid is
je steeds afvragen
of het gewenste
helpt bij goed leven
en goed samen-
leven.

(zie ook Neill, 1966). Vrijheid is het steeds mee laten wegen van de vraag of wat je wilt doen, wat je verlangt of verlangt te doen, gaat helpen bij goed leven en goed samenleven. Daarvoor is het nodig om onze vrijheid 'in dialoog' te brengen met de wereld, met de ander en het andere. Niet om daaraan te groeien of tot individu te worden, maar om tot een mate van zelf-begrenzing te komen, om het maar eens kort te zeggen.

Terwijl het bij *Bildung* dus om *individuering* gaat - het proces waardoor het menselijk organisme tot individu wordt, identiteit verwerft en identificeerbaar wordt - gaat het bij de vraag van de vrijheid om *subjectificatie*, dat wil zeggen, het verschijnen als subject. Of nog iets anders gezegd: terwijl *Bildung* een derde-persoons perspectief is, dat wil zeggen een manier om van buitenaf inzichtelijk te maken hoe iemand tot dit of dat individu is geworden, gaat het bij de vrijheid om een eerste-persoons perspectief, dat wil zeggen om de vraag wat *ik*, hier en nu, ga doen (of ga laten).³ Voor het existentiële vraagstuk van onze vrijheid - de vraag wat ga ik met mijn vermogen tot handelen doen? - is ander onderwijspedagogisch 'werk' nodig. Hier gaat het niet om het cultiveren van het individu tot individu, maar om kinderen en jongeren in relatie te brengen met hun eigen vrijheid, om de kracht van die vrijheid te ontdekken, om zichzelf in en aan die vrijheid te ontdekken - dat het *hun* vrijheid is - en om het verlangen in hen te wekken om zich op een volwassen wijze tot hun eigen vrijheid te verhouden (zie voor deze formulering Biesta, 2018).

Hier komt een hele andere dynamiek van onderwijs en opvoeding in beeld, namelijk die van *Erziehung* als bewust en bedoeld handelen van een opvoeder 'in de richting van' een opvoeding, gericht op het persoon-willen-zijn van kind en jongere. Deze dynamiek is door de Duitse pedagoog Dietrich Benner mooi benoemd als het aansporen tot *zelf* handelen (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*) (zie bijvoorbeeld Benner, 1987). 'Persoon' verwijst in deze context niet naar het menselijke individu als een feitelijk biologisch-cultureel-sociaal wezen (het wezen dat via *Bildung* gecultiveerd moet worden), maar is kort gezegd *de manier waarop* de mens bestaat. Persoon zijn is persoon-zijn, om het heel kort te zeggen, of beter nog: persoon-proberen-te-

zijn.⁴ Bij *Erziehung* gaat het er dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of bepaalde principes te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken.

Wereldgericht onderwijs

In persoonsvorming in deze laatste zin - als de vorming-tot-persoon-willen-zijn - staat de vraag van de vrijheid centraal. Het gaat daarbij, zoals gezegd, niet om onbegrensde of ongebreidelde vrijheid, maar om 'gekwaliceerde' vrijheid, en het criterium dat daarbij in het geding is, is volwassenheid. Volwassen vrijheid is vrijheid die een *reality check* heeft ondergaan of, preciezer gezegd, is vrijheid die steeds maar weer die *reality check* wil ondergaan. Zo bezien is volwassenheid niet zozeer een prestatie, maar allereerst een 'irritatie': een lastige vraag die doorheen het leven 'gedragen' wordt. Onvolwassen vrijheid verschijnt daarmee als de vrijheid die die check *niet* wil ondergaan, die *niet* in dialoog wil komen met de wereld, die zich 'niets' wil laten zeggen, die verlangens neemt voor wat ze zijn en niet de vraag stelt of wat verlangd wordt datgene is dat verlangd zou moeten worden.

De belangrijkste opdracht voor onderwijs dat hier aandacht aan wil besteden is het mogelijk maken van zo'n *reality check*. Dat is de reden waarom zulk onderwijs niet kindgericht of leerstofgericht is, maar het beste als *wereldgericht* onderwijs kan worden gezien, omdat het het kind via de leerstof *naar* de wereld wil richten en *op* de wereld wil wijzen. Onderwijs verschijnt daarmee ook letterlijk als een daad van wijzen, van het richten van de aandacht op de wereld buiten ons waar het leven geleefd moet worden (zie Berding & Pols, 2017; Prange, 2005). Het curriculum speelt daarbij een belangrijke rol, maar niet als de lijst van kennis en vaardigheden die leerlingen zouden moeten verwerven - ofschoon ook dat in het onderwijs aan de orde is - maar als het scala van manieren waarop we de fysieke en sociale wereld kunnen ontmoeten en onszelf en onze vrijheid in verhouding tot die wereld kunnen ontmoeten.

Ofschoon de ontmoeting met de wereld prachtig kan zijn, is het meest wezenlijke moment van die ontmoeting het ervaren van weerstand. Die ervaring toont ons dat de wereld eigenstandig is, en geen constructie of hersenspinsel. De ervaring van weerstand brengt niet alleen de wereld in beeld, maar ook de verlangens die we ten aanzien van de wereld koesteren, juist omdat die verlangens op iets of iemand stoten. Weerstand is een frustrerende ervaring, omdat het botst met onze initiatieven en (goede) bedoelingen. Die frustratie kan ons motiveren om er nog een schepje boven op te doen zodat onze initiatieven alsnog in de wereld kunnen komen. Dat is soms belangrijk, maar er is altijd het risico dat we te hard drukken en daarmee, als we te ver gaan, datgene of diegene waarmee we in dialoog proberen te komen, kapot maken. Hier ontmoeten we het risico van *wereldverniëting*. Dezelfde frustratie van de ontmoeting met weerstand kan er ook toe leiden dat we de moed opgeven, dat de wereld ons 'te veel' wordt, dat we ons eruit terugtrekken. Als we daar te ver mee gaan, leidt het uiteindelijk tot *zelfverniëting*.

Volwassen in de wereld zijn betekent dat we proberen het uit te houden in het moeilijke midden tussen wereldverniëting en zelfverniëting. Dit laat zien waarom volwassen-in-de-wereld-zijn een existentiële uitdaging is; het is de uitdaging om te proberen te *zijn*. En het laat zien dat die uitdaging altijd weer voor ons ligt, zich steeds opnieuw stelt, nooit tot

een oplossing komt, maar een leven lang bij ons blijft. Het moeilijke midden tussen wereldvernietiging en zelfvernietiging verschijnt daarmee als een *pedagogische* ruimte, omdat het pedagogische werk er precies op gericht is kinderen en jongeren uit te dagen en te enthousiasmeren zich in dat midden staande te willen houden.

Subjectiverend onderwijs

Onderwijs dat hier aandacht aan besteedt zouden we ook kunnen aanduiden als *subjectiverend onderwijs*. Subjectiverend onderwijs is onderwijs dat de ontmoeting met de realiteit mogelijk wil maken. Het is onderwijs dat weerstand inbrengt, soms fysiek, zoals in het werken met steen, hout of metaal, of het werk met het eigen lichaam; soms op het talige of symbolische vlak, zoals het ontmoeten van een lastige tekst, een moeilijk boek, of een complexe taak; en soms op het sociale vlak, zoals de ontmoeting met andere mensen, inclusief medeleerlingen.

Subjectiverend onderwijs probeert de ontmoeting met weerstand positief te duiden, en niet als een tijdrovend obstakel te zien dat effectief leren in de weg zou staan. Subjectiverend onderwijs is daarmee onderwijs dat onderbreekt, niet om het onderbreken zelf maar om de *reality check* mogelijk te maken die nodig is om te werken aan het omvormen van onbegrensde vrijheid tot volwassen vrijheid. Dat omvormingsproces kost tijd, wat betekent dat subjectiverend onderwijs *vertragend* onderwijs is. Het is onderwijs dat tijd en ruimte geeft om de wereld en onze verlangens ten aanzien van de wereld te ontmoeten, en te werken aan de vraag welke van die verlangens gaan helpen bij goed leven en goed samenleven, en welke van die verlangens daarbij in de weg gaan zitten.

Het is niet alleen een uitdaging voor leerlingen om het met die vragen uit te houden, en daarbij verdienen ze onze onvoorwaardelijke steun. Het vraagt ook iets van de leraar (zie ook Stevens, 2008): naast tijd en aandacht vooral geduld en vertrouwen. De onderwijspraktijken van Janusz Korczak en A.S. Neill blijven voor mij indrukwekkende voorbeelden van wat het betekent om onderwijs op deze manier vorm te geven, het er als leraar bij uit te houden, en te blijven geloven dat kinderen en jongeren de uitdaging van hun vrijheid op een volwassen manier op zich zullen willen nemen.

Een flipped curriculum

Wat zou dat kunnen betekenen voor de praktijk van het onderwijs? Het is gebruikelijk om kwalificatie, het aanbieden en verwerven van kennis en vaardigheden, als de *core business* van het onderwijs te zien. Socialisatie, als het bieden van oriëntatie in tradities en praktijken, wordt daarbij vaak als de tweede 'laag' benoemd, en wordt meer en meer als taak van het onderwijs erkend. Is subjectificatie, de aandacht voor het persoon-zijn van de leerling, daarmee de derde 'laag'? Is het datgene waar scholen aandacht aan zouden kunnen besteden als ze de basis op orde hebben en socialisatie voldoende hebben georganiseerd?

Ik zou er hier voor willen pleiten, analoog aan de *flipped classroom*, om het curriculum op zijn kop te zetten. Een pleidooi dus voor een *flipped* curriculum dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en dat niet beschouwt als iets extra's voor als er nog tijd over is. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vindt niet plaats in een vacuüm maar vereist ontmoeting met de wereld in haar veelvormigheid en veelzijdigheid. Dat is het werk van de

socialisatie: het tonen van de wereld en het verschaffen van oriëntatie in die wereld. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vereist daarnaast ook toerusting, en dat is het werk van de kwalificatie. Maar kwalificatie en socialisatie verkrijgen pas hun pedagogische en humane betekenis wanneer ze verbonden zijn met subjectificatie, de vorming tot persoon-willen-zijn.

Voor alle duidelijkheid: subjectiverend onderwijs is onderwijs dat erop is gericht om het bestaan-als-subject van kind en jongere mogelijk te maken. Daartoe is subjectiverend onderwijs wereldgericht, omdat subject-zijn alleen in dialoog met de wereld, in dialoog met de ander en het andere tot mogelijkheid kan worden. Subjectiverend onderwijs is dus niet subjectief, en zeker ook niet individueel of gepersonaliseerd, maar er juist op gericht om individuen in dialoog te brengen met de fysieke en sociale wereld buiten hen.

Tot slot: Leraren, hun opleiding en hun opleiders

Ik heb in dit hoofdstuk geprobeerd helderheid te scheppen in de discussie over persoonsvorming in het onderwijs. Het is goed om te zien dat er tegenwoordig weer aandacht is voor persoonsvorming, na een tijd waarin het onderwijs bijna uitsluitend werd aangestuurd vanuit het perspectief van kwalificatie: meetbare opbrengsten in een klein aantal cognitieve vakken. Ik heb geprobeerd te laten zien dat er onder de noemer van 'persoonsvorming' twee heel verschillende benaderingen zijn te vinden - een die, kort gezegd, gericht is op het vormen van personen op basis van bepaalde ideaalbeelden en een die, kort gezegd, gericht is op vorming tot persoon willen zijn.

In de eerste benadering staat de vraag centraal hoe we kinderen en jongeren kunnen helpen om zich in en aan bestaande culturele bronnen te ontwikkelen. Het gaat hier bijvoorbeeld om het leren van een taal, of het verwerven van bepaalde cultuurspecifieke waarden of manieren van handelen. Dit vindt plaats in het domein van de socialisatie waar kind en cultuur met elkaar in contact worden gebracht en het kind, met ondersteuning van opvoeders en leraren, zich actief aspecten van de cultuur verwerft en zo iemand wordt, een identiteit verwerft. De dynamiek van dit soort processen is die van wat in het Duits wordt aangeduid als *Bildung*. *Bildung* is zowel een manier om te begrijpen hoe kinderen en jongeren worden wie ze zijn in interactie met wat de cultuur hen heeft te bieden, als een manier om opvoeding en onderwijs vorm te geven; een die er vooral op is gericht kinderen en jongeren toegang te bieden tot de bestaande cultuur en ze te helpen zich aspecten van de cultuur eigen te maken. De kritische vraag hierbij is welke aspecten van de cultuur de moeite waard zijn om in het onderwijs aan te bieden en wie dat zou moeten of mogen bepalen - een belangrijke vraag omdat datgene waar we kinderen en jongeren mee in aanraking brengen cruciaal is voor wie ze zullen worden.

De tweede benadering is gericht op een andere vraag, namelijk die van de menselijke vrijheid die we, heel alledaags, kunnen opvatten als ons vermogen om in iedere situatie zus of zo te doen, ja of nee te zeggen, met de stroom mee te gaan of weerstand te bieden. Vrijheid laat, anders gezegd, zien dat ons handelen naar de toekomst toe open is, en dat de vraag wat we dus gaan steeds voor ons ligt. We kunnen het aan anderen overlaten om ons te vertellen wat we moeten doen, maar in dat geval blijven we object van wat anderen ons vertellen, en worden we niet een zelfstandig subject. Persoonsvorming gericht op het persoon-willen-zijn is er juist op gericht om kinderen en jongeren te enthousiasmeren om zelfstandig subject te willen zijn - iets

wat niet een-twee-drie geklaard is of op achttienjarige leeftijd ineens geen vraag meer zou zijn, maar in feite ons hele leven lang een kwestie is waar we iets mee moeten. De dynamiek van wat we hier als opvoeders en leraren te doen hebben, is wat in het Duits wordt aangeduid als *Erziehung*: kinderen en jongeren uitdagen en aanmoedigen om een volwassen relatie tot hun vrijheid tot stand te brengen, en hen steun in dat proces bieden.

Terwijl er bij persoonsvorming als de vorming van personen veel te doen is - kennis en vaardigheden aandragen, tradities en praktijken ontsluiten, kinderen en jongeren helpen te oefenen met kennen en kunnen - is persoonsvorming gericht op persoon willen zijn, een veel opener proces waarbij we kinderen en jongeren proberen te enthousiasmeren om het uit te houden met het andere en de ander en met zichzelf, in het middengebied tussen wereldvernietiging en zelfvernietiging. Daar zijn we niet bezig kind en jongere naar een bepaald beeld of ideaal te vormen, maar te enthousiasmeren om hun eigen leven in de wereld op volwassen wijze ter hand te willen nemen. Beide benaderingen van persoonsvorming zijn belangrijk in het onderwijs, maar ze vragen wel andere kwaliteiten van de leraar en allereerst een besef dat het hier om twee verschillende benaderingen van de kwestie van de persoonsvorming gaat - benaderingen die allebei van belang zijn, allebei een plaats in het onderwijs verdienen, maar niet met elkaar verward moeten worden.

Daar ligt in ieder geval een eerste belangrijke opdracht voor het opleiden van leraren, namelijk het ontwikkelen van een besef van het verschil tussen deze twee benaderingen en het belang van beide benaderingen in onderwijs dat niet alleen de persoon wil vormen op basis van ideeën die de zittende generatie daarover formuleert, maar begrijpt dat het in opvoeding en onderwijs uiteindelijk om de zelfstandigheid, de volwassen vrijheid en vrije volwassenheid van ieder kind gaat - hoe moeilijk dat ook is, zowel voor opvoeders en leraren als voor kinderen en jongeren zelf die bezig zijn hun eigen weg in de wereld te vinden.

Uiteraard is het onderscheid tussen vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn niet alleen iets wat in het onderwijs speelt en waar leraren, in hun opleiding, dus mee in aanraking moeten komen. Het onderscheid is ook relevant in de opleiding van leraren zelf, waar het immers niet uitsluitend kan gaan om het verwerven van kennis en vaardigheden - tegenwoordig vaak opgevat in termen van competenties - maar waarin ook de vorming van de leraar als persoon een rol speelt. Ook hier kunnen we zeggen dat dit deels een kwestie van socialisatie is - van de vorming van de leraar naar bepaalde ideaalbeelden over hoe we vinden dat leraren moeten zijn - maar dat ook in de opleiding van leraren zelf subjectificatie, de vorming-tot-persoon-willen-zijn, een rol speelt. Deels willen we immers dat leraren goede en competente professionals worden die hun vak beheersen en die een professionele houding ontwikkelen ten aanzien van hun vak. Maar we willen ook dat leraren in staat zijn zelf te oordelen, zelf tot conclusies te komen over wat goed onderwijspedagogisch handelen is, in de steeds weer unieke situaties die de realiteit van het onderwijs uitmaken. Dat het goede handelen in het onderwijs soms tegen alle regels en gebaande wegen in gaat, is wellicht de belangrijkste reden waarom ook in de opleiding van leraren de twee 'paradigma's' van persoonsvorming belangrijk zijn.

**Ook in de
opleiding is het
onderscheid tussen
vorming van de per-
soon en die tot per-
soon-willen-zijn
relevant.**

Referenties

- Ballauff, Th., & Schaller, K. (1970). *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, Band II: Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg im Breisgau: Alber.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Berding, J., & Pols, W. (2017). 'Wie denk jij wel dat je bent?!' Arendt en het verdwijnen van het gezag van leraren. In J. Berding (Red.). *Aan het werk met Hannah Arendt. Professionals in onderwijs, zorg en sociaal werk* (pp. 49-66). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33-46.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2016). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie*. SLO. <http://downloads.slo.nl/Documenten/essay-persoonsvorming-gert-biesta.pdf>.
- Biesta, G.J.J. (2017). Tussen reflexiviteit en vrijheid: 'Bildung' en 'Erziehung' als twee paradigma's voor persoonsvorming in het onderwijs. *Waardenwerk* 70/71, 85-92.
- Biesta, G.J.J. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person: gesammelte Aufsätze*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, W. (2017). Vom Subjekt zur Person. In: *Die pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit der Erziehung* (pp. 155-168). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London/New York: Routledge.
- Dewey, J. (1988[1939]). Experience, knowledge and value: A rejoinder. In J.A. Boydston (ed.), John Dewey. *The later works, 1925-1953*. Volume 14: 1939-1941 (pp. 3-90). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Imelman, J.D. (1978[1974]). *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek, een bijdrage tot begripanalytisch en fenomenologisch pedagogisch denken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Klafki, W. (1969). Zur Theorie der kategoriale Bildung. In E. Weber (Hrsg), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (pp. 54-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording. Schets eener Christelijke opvoedkunde*. Haarlem: Tjeenk Willink & Zn.
- Kohnstamm, Ph. (1949). *Existentialisme, personalisme en paedagogiek*. Groningen: Mededelingen van het Nutsseminarium voor paedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, nr 41.
- Kron, F. W. (1989). *Grundwissen Pädagogik. Zweite, verbesserte Auflage*. München: Ernst Reinhardt.
- Muynck, A. de (2016). *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: Theologische Universiteit.
- Neill, A.S. (1966). *Freedom, not license!* New York: Hart.
- Onderwijsraad (2016). *Over de volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Platform Onderwijs2032 (2015). *Ons onderwijs2032*. Eindadvies. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Stevens, L. (Red.) (2008). *Leraar wie ben je?* Apeldoorn: Garant.

Eindnoten

- ¹ In de Nederlandse vertaling van mijn boek uit 2014, *The beautiful risk of education* (Biesta, 2014) is er overigens voor gekozen om 'subjectificatie' te gebruiken als vertaling van 'subjectification' (zie Biesta, 2015).
- ² Ik zet 'de' hier tussen haakjes, omdat ik niet wil beweren dat dit de enige manier is waarop de verschillende domeinen waarin onderwijs werkt en de verschillende domeinen waarop onderwijs zich zou moeten oriënteren in kaart kan worden gebracht, ofschoon ik wel meen dat het een elegante en spaarzame manier is om dit te duiden.
- ³ Voor het onderscheid tussen een eerste-persoons perspectief en een derde-persoons perspectief en een discussie over de onderwijspedagogische betekenis van dit onderscheid verwijs ik de lezer naar hoofdstuk 1 van Biesta (2018).
- ⁴ Volgens Böhm (2017, p.160), wordt ons bestaan als persoon gekenmerkt door de mogelijkheid om te denken, te spreken en in vrijheid te handelen en verantwoordelijkheid voor die vrijheid te kunnen nemen, dat wil zeggen ons tot onze eigen vrijheid te kunnen verhouden. Je tot je eigen vrijheid kunnen verhouden betekent volgens Böhm overigens ook dat een belangrijk kenmerk van ons persoon-zijn is dat we kunnen lachen, ook om onszelf (zie *ibid.*, p.161). Persoon-zijn is deels te begrijpen als een gave - de mogelijkheid om initiatief te nemen is niet aangeleerd of verworven maar is iets wat we 'bij' of 'in' onszelf aantreffen. Persoon-zijn is daarmee ook een opgave, juist omdat we op ieder moment zus of zo kunnen doen, ja of nee kunnen zeggen, enzovoorts. Het gaat hierbij volgens Böhm om het "eminente spannungsreichen dialektischen Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt in der Weise, dass das menschliche Individuum von seiner natürlichen Selbstbezogenheit ablasst, sich von der Befangenheit in seine sinnliche Erfahrungswelt befreit, sich auf die Welt einlasst und in der Hingabe an seine ihm eigentümliche Berufung zum Weltdienst sich selber als sich in Raum und Zeit zusammenfassende Person findet und sich quasi auf eine höheren Stufe auf sich zurücknimmt". (Böhm 2017, pp.169-170).

Wanneer ben je gevormd?

Een overzicht van drie actuele benaderingen

Wouter Sanderse, Fontys Hogescholen

Samenvatting

*De vormende opdracht van het onderwijs wordt breed onderschreven, maar niet iedereen heeft direct beelden bij de betekenis, waarde en aanpak van vorming. Daarom worden in dit hoofdstuk drie actuele vormingsbenaderingen beschreven en vergeleken. Dat zijn de ideeën van Aristoteles over karaktervorming, die van Wilhelm von Humboldt over *bildung* en die van Gert Biesta over subjectificatie. In elke sectie komt kort aan de orde wat de actualiteit én historische wortels van de benadering zijn, wat auteurs onder 'vorming' verstaan, en in hoeverre leraren leerlingen eigenlijk kunnen vormen. Naarmate het hoofdstuk vordert zullen verschillen en overeenkomsten duidelijk worden, die aan het eind van het hoofdstuk worden samengevat. Opgave voor lerarenopleiders is daarbij om met aankomende leraren de vertaalslag te maken naar wat het voor kinderen en jongeren in onze wereld anno nu betekent om zich te vormen.*

Vorming: hoe, wat en waarom?

De afgelopen pakweg twintig jaar is een groeiend ongemak ontstaan over de richting waarin onderwijs zich ontwikkelt. In veel landen zijn vanaf halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw meetbare opbrengsten, *accountability* en overheidscontrole steeds dominanter geworden (Biesta & Miedema, 2002). Het gaat vooral om opbrengsten op een beperkt aantal domeinen, zoals taal en rekenen. Nu zijn lezen, schrijven en rekenen cruciaal om een vervolgopleiding te kunnen gaan doen, te functioneren in een beroep en te kunnen deelnemen aan de samenleving, maar de vraag is of met deze kwalificatiefunctie alles over de bedoeling van onderwijs gezegd is. Gaat onderwijs niet om meer? Om uit te kunnen leggen wat dit 'meer' is, is de afgelopen tien jaar vanuit politiek, beleid en onderwijs een beroep op 'vorming' gedaan (De Muynck & Vos, 2006; Onderwijsraad, 2010; Van Stralen & Gude, 2012).

Hoewel de vormende waarde van onderwijs onder druk heeft gestaan, is het onwaarschijnlijk dat de vormingsgedachte ooit helemaal uit de hoofden en harten van leraren is geweest. Als Nederlandse leraren wordt gevraagd wat ze de belangrijkste lesdoelen vinden, dan gaan bijdragen aan talentontwikkeling en hen stimuleren om goede en gelukkige mensen te worden boven het halen van goede cijfers (DUO, 2015). Niet alleen leraren, maar ook lerarenopleiders en schoolleiders zien doorgaans het belang in van vormend onderwijs (ResearchNet, 2016). Er zijn allerlei initiatieven om vorming verder te doordenken en concreet te verankeren in curriculum en didactiek. Een paar voorbeelden: verschillende lerarenopleidingen onderschrijven expliciet dat ze 'bezielde', 'normatieve', 'waardevolle' of 'karaktervolle' leraren willen opleiden. Meerdere lerarenopleidingen werken via aparte modules of een integratieve aanpak expliciet aan *bildung*. Er is

**De vormings-
gedachte is nooit
helemaal uit de
hoofden en harten
van leraren
geweest.**

bovendien een keur aan recente methodes waarmee leraren en scholen aan de slag kunnen (Steenhuis, 2015; Bruin-Raven, Bakker, & Wassink, 2016; Sanderse, 2017; Sanderse & Kole, 2018; Wessels, 2017; Van Stralen, 2017).

Dat de vormende taak van het onderwijs breed wordt onderschreven en een groep voorlopers dit thema voortvarend oppikt, is hoopgevend, maar dit betekent niet dat er consensus is over wat 'vorming' inhoudt. Sterker nog, voor veel leraren(opleiders) lijkt te gelden wat tien jaar geleden met betrekking tot morele vorming is geconstateerd: ze voelen zich verantwoordelijk, maar hebben vragen over wat vorming inhoudt, wat het doel is, en hoe je er het beste aandacht aan kunt besteden (Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2008). Wat is 'vorming' en waarom is het momenteel wenselijk en nodig? Dat zijn goede maar tegelijk lastige vragen. Als leraren(opleiders) wel willen, maar helderheid over de aard, wenselijkheid en implementatie uitblijft, kan dat leiden tot gevoelens van incompetentie of handelingsverlegenheid, waardoor vorming haar momentum verliest.

Vertrekkend vanuit het idee dat onderwijs een vormende taak heeft, stelt dit hoofdstuk als doel om lerarenopleiders meer duidelijkheid te geven over wat 'vorming' kan betekenen, zodat ze daarmee beter voor zichzelf kunnen bepalen met welke (elementen van de) benaderingen ze zich identificeren. In deze bijdrage worden drie benaderingen uitgewerkt en vergeleken. Dit zijn Aristoteles' opvattingen over karaktervorming, Wilhelm von Humboldts ideeën over *bildung* en Gert Biesta's notie van subjectificatie. Hoewel er ook andere theorieën en benaderingen in omloop zijn, komen deze drie vormingsbegrippen veelvuldig in actuele debatten voor en bieden ze elk een uniek perspectief. In elke sectie komt kort aan bod wat de actualiteit én historische wortels van de benadering zijn, wat de auteurs onder 'vorming' verstaan, en in hoeverre leraren leerlingen eigenlijk kunnen vormen. Overigens, waar in het hoofdstuk 'leerling' staat kan 'student' worden gelezen, en waar 'leraar' staat ook 'lerarenopleider'.

Aristoteles' karaktervorming

Karakter in heden en verleden

Van alle actuele vormingsbenaderingen heeft karaktervorming de oudste papieren. Hoewel ze ook voorkomt bij Oosterse denkers als Mencius en Confucius, nemen we hier de Griekse oudheid als vertrekpunt. Rond de vierde eeuw voor het begin van onze jaartelling was 'karakter' een centrale notie bij denkers als Plato en Aristoteles. Karakter stamt af van het Griekse woord dat oorspronkelijk verwees naar het patroon dat in een munt werd gekrast of gestempeld. Je karakter zou je kunnen zien als het geheel van 'krassen op je ziel'.

Karaktervorming heeft een lange geschiedenis, maar is geenszins achterhaald. Met name sinds de jaren tachtig van de twintigste eeuw staat ze weer volop in de belangstelling. De herontdekking begon in de filosofie (MacIntyre, 1984; Nussbaum, 1986), en zette door in de psychologie (o.a. Peterson & Seligman, 2004) en pedagogiek (Van Manen, 1994). Met name in Angelsaksische landen is (neo-Aristotelische) karaktervorming erg populair. Er is een scala aan methodes om leerlingen karaktereigenschappen als respect, rechtvaardigheid, eerlijkheid en verantwoordelijk eigen te laten maken. Er zijn scholen met een geïntegreerde

karaktervormingsaanpak (Arthur, Harrison, Burn, & Moller, 2017) en ook voor (de opleiding tot) allerhande professionals zijn karakterbenaderingen ontwikkeld, waaronder voor leraren (Vos, 2006; Sanderse, 2013; Sanderse & Kole, 2018).

Wat is karakter?

Je karakter is een geïntegreerde verzameling van goede eigenschappen, die aanzetten tot handelingen en gevoelens in allerlei situaties. Wat dit betekent wordt duidelijk in vergelijking met het begrip 'persoonlijkheid'. Hoewel persoonlijkheid en karakter vaak door elkaar worden gebruikt, is karakter moreel en persoonlijkheid amoreel (Kristjánsson, 2018). 'Amoreel' zijn eigenschappen die niet goed of slecht zijn. 'Immoreel' is daartegen synoniem aan 'slecht'. Ook de *Big Five*, een voor psychologen belangrijk persoonlijkheidsmodel, vat openheid, zorgvuldigheid, extraversie, mildheid en emotionele stabiliteit amoreel op. Zorgvuldigheid verwijst bijvoorbeeld naar mensen die doorgaans gedisciplineerd, betrouwbaar en voorspelbaar zijn. Een crimineel kan ook betrouwbaar zijn in de omgang met collega-criminelen. Maar dat maakt hem nog niet in morele zin een goed persoon. Karakter is daarentegen "geëvalueerde of beoordeelde" persoonlijkheid (Allport, 1937, p. 52). Deugden zijn karaktereigenschappen die goed worden geëvalueerd, en ondeugden slecht.

Maar wie bepaalt wat deugden zijn, en wat ondeugden? Ethici die in een Aristotelische traditie staan hebben die vraag verschillend beantwoord, maar de gemene deler is dat mensen dat niet individueel bepalen (Sanderse, 2012). Dat is een controversiële gedachte, omdat ze ingaat tegen de populaire gedachte dat 'goed' datgene is wat je persoonlijk goed vindt of wat goed voelt. MacIntyre (1984) noemt onze cultuur daarom 'emotivistisch'. Rechtvaardigheid is dan alleen een deugd als je daar een goed gevoel bij krijgt, en anders niet. Neo-Aristotelische auteurs als MacIntyre en Nussbaum vinden dit emotivisme problematisch. Oordelen over smaak of schoonheid zijn wellicht subjectief, maar een moreel oordeel veronderstelt ten minste een intersubjectief referentiekader, zoals de heersende mores in een beroepsgroep of samenleving. Ook lerarenopleiders hebben zulke mores. In de grondslag van de *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders* (2012) wordt het belang onderschreven van deugden als betrouwbaarheid, praktische wijsheid en verantwoordelijkheid.

Floreren als mens

Waarom zijn professionele deugden, die we voor het gemak ook wenselijke beroepshoudingen kunnen noemen, van belang voor leraren? Het korte antwoord is dat leraren daarmee werk doen dat henzelf en anderen goed doet (Sanderse & Kole, 2018). Een voorbeeld kan dat verhelderen. Een kastanje heeft de potentie om uit te groeien tot een kastanjeboom, en heeft water, licht en voeding nodig om volledig tot bloei te komen. Op soortgelijke wijze hebben mensen ook de mogelijkheid in zich om te floreren. De karaktervorming die teruggaat op Aristoteles heeft daarmee een optimistisch mensbeeld. Ze gaat ervan uit dat mensen verlangen naar wat ze zelf als goed zien, en dat vorming dit verlangen verfijnt en versterkt.

Met haar nadruk op 'floreren' sluit karaktervorming aan bij benaderingen die het doel van onderwijs zien als het bevorderen van het geluk of welzijn van leerlingen (Lovat, Toomey, & Clement, 2010). 'Geluk' is overigens niet hetzelfde als 'plezier' of 'lol'. Er zijn meerdere opvattingen van geluk, bijvoorbeeld opgevat als (a) genot, (b) tevredenheid met je leven, en (c) het

optimaal realiseren van je vermogens (Tiberius, 2006). Karaktervorming zet daarbij in op geluk opgevat als optimale zelfontplooiing. Maar hoe kan geluk zitten in optimale zelfontplooiing? Ons woord 'deugd' komt van het Latijnse *virtus*, dat een vertaling is van het Oudgriekse *arete*. We zouden het ook kunnen vertalen met voortreffelijkheid, excellentie of virtuositeit. Deugden zijn dus voortreffelijke houdingen om om te gaan met ervaringen, zoals genot (de deugd maat), angst (moed) en woede (mildheid). Een leven waarin we actief streven naar voortreffelijkheid, zoals hoe we met mate kunnen genieten, wordt volgens Aristoteles gekenmerkt door *eudaimonia*. Van dat soort geluk is sprake als we floreren als mens, oftewel als we optimaal 'mensen', begrepen als werkwoord: ik mens, jij menst, wij mensen (Bransen, 2013).

**Zelf-vorming
door herhaaldelijke oefening
staat centraal
binnen karakter-
vorming.**

Geluk is daarmee eerder objectief dan een subjectief gevoel, net als welzijn of gezondheid. Je kunt jezelf best (subjectief) gezond voelen zonder dat je het (objectief) bent. Op dezelfde manier kun je twijfelen aan het oordeel van een drugsverslaafde die beweert dat hij gelukkig is. Hij voelt zich vast lekker, maar als hij mateloos is en geen praktische wijsheid heeft, zou een Aristotelische karakterbenadering niet zomaar meegaan in het oordeel dat hij goed 'menst'.

Pedagogische strategieën

Hoe maak je deugden eigen? Alle grote en kleine keuzes die je maakt, beïnvloeden niet alleen anderen, maar gaan ook jezelf karakteriseren. Bijvoorbeeld, door constant je e-mail te checken op je mobiele telefoon, word je iemand die lastig zijn aandacht erbij houdt. Hoewel zelf-vorming door herhaaldelijke oefening centraal staat binnen karaktervorming, is dit pas mogelijk als een basis is gelegd door morele opvoeding die kinderen van jongs af aan meekrijgen (Battaly, 2016). Spitsen we ons toe op het onderwijs, dan heeft karaktervorming betrekking op de "meer of minder intentionele en systematische pogingen van een school om bij te dragen aan een geleidelijke ontwikkeling van deugden" (Sanderse, 2012, p. 202). Wanneer leerlingen hun deugden met behulp van praktische wijsheid tot een geïntegreerd geheel vormen en in actie omzetten, stelt het ze in staat om als mens te floreren.

Karaktervorming werkt met een aantal pedagogische strategieën die voor een deel zijn afgeleid uit het werk van Aristoteles, en elders uitgebreider zijn beschreven (Sanderse, 2015). Klassiekers zijn het inzetten van je voorbeeldfunctie op een manier die leerlingen aanzet om zelf deugden te ontwikkelen (Kristjánsson, 2006; Sanderse, 2013), het creëren van mogelijkheden voor kinderen om onder begeleiding moreel gedrag te oefenen (Spiecker & Steutel, 2004), het in aanraking brengen van kinderen met literatuur en anderen kunsten om de ontwikkeling van empathie en compassie te stimuleren (Nussbaum, 1992; Carr, 2012; Sanderse, 2017) en het voeren van Socratische dialogen (Sanderse, 2012; Kristjánsson, 2014). Van een aantal karaktervormende interventies is de effectiviteit empirisch aangetoond (Berkowitz & Bier, 2006; Quinlan, Swain & Vella-Brodrick, 2012).

Humboldts bildung

Bildung in heden en verleden

Bildung en Wilhelm von Humboldt worden vaak in één adem genoemd. Toch heeft bildung een langere geschiedenis, die teruggaat op de dertiende eeuw, toen theoloog Meister Eckhardt het begrip al gebruikte. Binnen de christelijke imago-leer had het begrip bildung destijds betrekking op het proces waardoor mensen, geschapen naar het evenbeeld van God, dit beeld in zichzelf verder realiseren. De belangrijkste bloeiperiode van bildung breekt een half millennium later aan, als de Franse Verlichting aan het eind van de achttiende eeuw Duitsland bereikt. De revolutionaire geest had in Duitsland minder politieke en maatschappelijke gevolgen dan in Frankrijk en nam er een 'interne' wending.

Bildung werd begrepen als de expressie en ontwikkeling van het innerlijk van de persoon en als zijn of haar autonomie. Tegelijk bestond bildung uit een relatie met de wereld, die niet werd opgevat als de fysieke wereld die je empirisch kunt kennen, maar als een geestelijk geheel waarin je inzicht kunt verwerven. Het achterliggende idee daarbij is dat zich een bepaalde geest, opgevat als redelijkheid, voltrekt in de hele werkelijkheid, de natuur en de geschiedenis. Het doel van bildung is dat mensen inzicht krijgen in deze spirituele totaliteit, waarvan ze zelf onderdeel zijn, oftewel waarvan ze al een bepaald beeld in zich dragen (Gur Ze'ev, 2002).

Als minister van onderwijs had Von Humboldt (1767-1835) grootse plannen met bildung in Pruisen. Bildung moest niet langer een privilege zijn van mensen die zich thuisonderwijs konden veroorloven. Met openbaar onderwijs wilde hij iedereen zoveel mogelijk in staat stellen zich "vrij, breed en diepgaand te vormen" (Lechner, 2006, p. 28). Von Humboldt richtte in het hele land gymnasia op, waar studenten zich in alle rust breed konden ontwikkelen. Algemene mensvorming zag Von Humboldt als het fundament voor latere beroepsvorming. Humboldts ideeën over bildung hebben op allerlei manieren doorgewerkt in Nederland, een van de landen waar Humboldts scheiding tussen algemeen vormende schoolniveaus (basis-school, gymnasium en universiteit) en een beroepsonderwijs is terug te vinden.

Bildung als proces

Duitse bildungsdenkers probeerden, net als Aristoteles destijds, een antwoord te geven op de vraag wat het in hun tijd betekent om een 'gevormd' mens te zijn. Aristoteles gaf een inhoudelijk antwoord op die vraag: je bent ontwikkeld als je een welomschreven set deugden hebt eigengemaakt, zoals wijsheid en rechtvaardigheid, waarmee je floreert als mens. Bildung is ook een proces met een open eind waarbij iemand zich tot een bepaalde inhoud leert verhouden (Biesta, 2002). Dit kun je 'vorming als proces' noemen: "Leerlingen en studenten krijgen kennis, waarden en richtinggevende noties aangereikt en gaan daarmee in dialoog. Zij gaan zo zelf ontdekken wat zij richtinggevend en van waarde vinden en wat niet; zij gaan zich daartoe op een bepaalde manier verhouden." (Onderwijsraad, 2010, p. 11). Bij Von Humboldt bestonden die 'richtinggevende noties' onder andere uit filosofie, kunst en literatuur, geschiedenis en vreemde talen.

Bildung veronderstelt dat er zoiets als 'hoge cultuur' bestaat. De verhouding tot deze culturele en intellectuele erfenis van de mensheid vond Von Humboldt geslaagd als mensen

daarmee op geheel eigen wijze hun menselijke talenten ontplooiden. Het ging hem dus om algemene mensenvorming, waardoor de volgens hem wezenlijke functies van mensen tot ontwikkeling worden gebracht, en wel op zo'n manier dat ze een "harmonieus, esthetisch geheel" vormen (Lechner, 2016, p. 27). Daar bleef het niet bij. Onderwijs waarin *bildung* centraal staat, zou de ontwikkeling van allerlei verschillende individuen opleveren, die samen tot een humane samenleving zou leiden.

Hoewel het *bildungs*ideaal in de negentiende eeuw bleef bestaan, kwam het nationale belang van onderwijs steeds verder op de voorgrond te staan (Dewey, 1966). Dit leverde een spanning op tussen subjectieve *bildung* en het door de overheid betaald openbaar onderwijs dat Pruisen (en Duitsland, vanaf 1871) moest helpen om een politieke en militaire grootmacht te worden. Een manier om met die spanning om te gaan was het idee dat mensen pas via onderwerping aan bestaande instituties hun persoonlijkheid compleet zouden kunnen ontplooiën (Dewey, 1966).

Brede kennisbasis

Wat betekent *bildung* voor het onderwijs anno nu, en welke rol hebben leraren in de *bildung* van leerlingen? In de geest van Von Humboldt illustreert schrijver en filosoof Bieri (2008) mooi hoe een ontwikkeld persoon in het leven staat. Allereerst onderscheidt Bieri 'jezelf vormen' scherp van 'een opleiding volgen'. Het gaat er bij *bildung* niet om iets (nuttigs) te kunnen met wat je leert. Het is daarentegen een proces dat op zich de moeite waard is, en waardoor je een persoon wordt. Verder word je opgeleid door anderen, maar is *bildung* iets wat je zelf ter hand neemt. *Bildung* is volgens Bieri dus per definitie zelf-vorming.

Voor Bieri begint *bildung* met een nieuwsgierigheid naar van alles wat er in de wereld te kennen en te begrijpen valt. Behalve deze wereldoriëntatie onderstreept Bieri het belang van 'verlichting', oftewel inzicht in de grenzen van je kennis. Wat is een bewijs, wat zijn goede argumenten, wanneer is een overtuiging betrouwbaar? Daarmee word je minder afhankelijk van de invloed van modes, retoriek en nepnieuws. Verder heeft *bildung* een historisch aspect: ontwikkelde mensen vragen zich af hoe het gekomen is dat wij nu zo denken, voelen, praten en leven. Er blijken dan al snel andere leefwijzen en morele opvattingen te zijn. Via de *tour* langs het onbekende kan een ontwikkeld mens zich zijn eigen cultuur en moraal opnieuw eigen maken. Hoewel Bieri hierop niet ingaat, lijkt mij dat leraren nieuwsgierigheid, verlichting en historisch bewustzijn bij leerlingen op allerlei manieren kunnen aanwakkeren. Bijvoorbeeld via vakken als geschiedenis of filosofie, maar ook door - ongeacht het vak dat ze geven - kritische vragen te stellen, documentaires te bekijken, en op poëzie en literatuur in te gaan. Dat levert idealiter een "zo breed en diep mogelijk begrip [...] van de vele mogelijkheden om een menselijk leven te leiden" (Bieri, 2008).

Maar vervolgens hangt het af van wat een leerling of student doet met deze bagage. Bij *bildung* gaat het er niet om 'geleerd' te worden, maar om je door deze kennisbasis te laten uitdagen, en zo jezelf te veranderen en te verrijken, en daarnaar te leven. Dat betekent bijvoorbeeld je meningen, wensen en emoties beter leren kennen - overigens zonder te verwachten dat je je 'zelf' ooit helemaal kan kennen. Naast zelfkennis gaat het Bieri (2008) om zelfbeschikking. Dat betekent volgens hem niet dat je je niet laat beïnvloeden door anderen. Het betekent wel dat je onderscheid kunt maken tussen invloeden die je vrijer maken en

invloeden die je vervreemden van jezelf. Voor *bildung* in het onderwijs lijkt dit te betekenen dat leraren jonge mensen alleen mogen beïnvloeden op een manier die hun autonomie en authenticiteit bevordert. Leraren kunnen, bij wijze van spreken, van alles op het bordje van jongeren leggen, maar of die het willen eten kunnen leraren niet afdwingen. Om hun honger aan te wakkeren, zouden leraren vooral zelf moeten voorleven hoe smakelijk het genieten is van een ontwikkeld bestaan.

Biesta's subjectificatie

Subjectificatie in heden en verleden

Er zijn maar weinig Nederlandse theoretische pedagogen die internationaal zoveel geciteerd worden en tegelijk zo invloedrijk zijn in de onderwijspraktijk als Gert Biesta. Zijn drieslag kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2012) heeft veel mensen eraan herinnerd dat onderwijs naast presteren in een beperkt aantal curriculumonderdelen nog andere doelen heeft. We bespreken zijn werk hier omdat 'vorming' er een belangrijke plaats inneemt, hoewel zijn verhouding ertoe ambivalent is.

In Nederlandse oren klinkt 'subjectificatie' wat vreemd, maar Biesta ontleent het begrip aan de Duitse pedagogiek, waar het meer ingeburgerd is. In Biesta's (2012) eerdere werk is het Engelse *subjectification* naar het Nederlands vertaald als 'persoonsvorming', en vervolgens als zodanig een geveleugeld begrip geworden. Dat is spijtig, omdat volgens Biesta (2016) vorming niet uitsluitend betrekking heeft op subjectificatie, maar op "alles waar we mee in aanraking komen bijdraagt wie we zijn en wat we doen". In zijn recente werk vat hij persoonsvorming dus op als een overkoepelende term voor subjectificatie, kwalificatie en socialisatie. Desalniettemin is Biesta vooral geïnteresseerd in de vraag of onderwijs de verantwoordelijkheid neemt voor de vorming van de leerling als persoon, dat wil zeggen aan diens subjectificatie. Voor de duidelijkheid: dat is iets anders dan identiteitsontwikkeling, dat hij opvat als het actief jezelf identificeren met bestaande tradities en praktijken én het creëren van nieuwe identificatiemogelijkheden (Biesta, 2016). Je kritisch verhouden tot bestaande tradities en praktijken raakt volgens Biesta *niet* de kern van subjectificatie.

Menselijke vrijheid

Biesta is kritisch op de twee eerdere vormingsbenaderingen die we bespraken. Het cultiveren van karaktereigenschappen zoals doorzettingsvermogen vindt hij problematisch, omdat die voor zowel goede als slechte doelen ingezet kunnen worden. Dat zijn Aristotelici overigens met hem eens. Een vergelijkbare kritiek heeft Biesta (2017) op *bildung*. Immers, heel wat cultuurminnende Duitsers hebben een rol in de Holocaust gespeeld. *Bildung* is dus onvolgende om van een 'gevormd' persoon te kunnen spreken. Belangrijker nog is dat subjectificatie volgens Biesta (2016) iets heel anders is dan "definiëren hoe of 'tot wat' de persoon van de leerling gevormd dient te worden". Als leraren van hun leerlingen een bepaald soort mens willen maken, dan zijn ze volgens hem socialiserend bezig. Leerlingen stimuleren om deugden als tolerantie of respect te oefenen, is toch vooral een kwestie van hen 'onze manieren' aanleren. Biesta schaaft Humboldtiaanse *Bildung* en Aristotelische karaktervorming onder de noemer 'socialisatie'.

Hoewel socialisatie niet onbelangrijk is, gaat pedagogiek volgens Biesta (2017; 2018a; 2018b) in de kern om subjectificatie, dat wil zeggen zich uiteen zetten met het gegeven dat mensen vrij zijn. Die vrijheid is niet voorafgaande aan de ervaring te bewijzen, maar komen we op zeker moment in ons leven tegen. Met de bril van subjectificatie zie je de leerling als een "zelfstandig individu die het vermogen heeft om zus of zo te doen, om wel of niet te handelen, om ja of nee te zeggen, om met de stroom mee te gaan of weerstand te bieden" (Biesta, 2016). Het gaat Biesta daarbij niet om de ontwikkeling van je eigen identiteit in relatie tot sociale groepen. Dit is "allemaal mooi en aardig", schrijft (Biesta, 2017, p. 68), maar daardoor blijft een andere vraag buiten beeld, namelijk wat het individu met een kritisch-reflexieve verhouding tot culturen en tradities gaat doen. Vrijheid is volgens hem een existentiële vraag, een project of opgave. Ieder heeft voor zichzelf een antwoord te vinden op vragen als "hoe leef ik mijn leven?" en "wat ga ik hier en nu doen?". Ieder mens zal deze vragen in zijn handelen voor zichzelf moeten beantwoorden - dat kunnen leraren niet voor leerlingen doen.

**Ieder heeft
voor zichzelf
een antwoord te
vinden op vragen als
"hoe leef ik mijn
leven?"**

Pedagogische ondersteuning

Biesta's werk levert niet direct methodes of richtlijnen op die leerlingen vormen, maar hij heeft het wel over de taak van leraren om kinderen en jongeren te 'ondersteunen' in hun subjectwording. Subjectificatie is niet het resultaat van iets dat de leraar bewust doet, maar vloeit voort uit een ontmoeting, zonder dat van te voren duidelijk is wat die ontmoeting tussen leraar en leerling met beiden gaat doen. In die geest beschrijft IJsseling (2016) bijvoorbeeld hoe ze in een taalles oog krijgt voor de subjectificatie van een van de leerlingen. Afgelopen jaren zijn er meerdere pogingen gedaan om Biesta's gedachtegoed richting een curriculum uit te denken. Visser (2016) bespreekt de mogelijkheid om persoonsvorming op school aan te pakken via een vak-variant, de uitgesmeerde variant en de integrale variant. Een voorbeeld van de eerste optie is een apart vak 'persoonsvorming', zoals dat op het Edith Stein College bestaat (Bruin-Raven, Bakker, & Wassink, 2016). De integrale variant vind je bijvoorbeeld bij vmbo-school Het Houtens, waar persoonsvorming naar eigen zeggen doorwerkt in onder andere architectuur, personeelsbeleid, pedagogisch-didactische aanpak en aandacht voor expressievakken.

Dat 'vrijheid' het kernbegrip van subjectificatie is, betekent, tenslotte, niet dat alle manieren waarop leerlingen hun leven in vrijheid leiden even wenselijk zijn. Biesta vindt niet alle uitwerkingen van die vrijheid even goed. De vrijheid die hij 'niet' onderschrijft is 'doen wat je wilt'. Vrijheid is volgens hem pas goed als ze 'verantwoordelijk' en 'volwassen' is, wat betekent dat je je afvraagt of dat wat je wilt bijdraagt aan goed leven en samenleven. Biesta (2012, p. 81) spoort leraren aan te oordelen over de vraag of een leerling zich richting volwassenheid ontwikkelt. Daarmee leggen leraren ook zelf op tafel wat ze onder een goed leven verstaan. Het allerbelangrijkste daarbij is echter dat leraren pas oordelen in de ontmoeting met leerlingen, in plaats van bij voorbaat al te weten wat goed is, en leerlingen in die mal te persen. Dat echoot wat Arendt (1954) schrijft over de opvoeding, namelijk dat opvoeders jongeren de kans moeten bieden iets nieuws te ondernemen, iets dat door de opvoeders zelf niet te voorzien valt. Dat zou je het 'prachtige risico' van opvoeding kunnen noemen.

Tot slot

Dit hoofdstuk biedt een beknopt overzicht van drie actuele vormingsbenaderingen, die andere ideeën blijken te hebben over het wat, hoe en waarom van vorming. Voor een uitgebreidere vergelijking tussen deze drie (en andere) vormingsbenaderingen en hun filosofische wortels is hier geen ruimte. Wel lichten we afsluitend een aantal opmerkelijke verschillen en overeenkomsten tussen de benaderingen eruit.

We zagen dat voor Aristoteles het cultiveren van je karakter, opgevat als een reeks geïntegreerde deugden, zoals moed en rechtvaardigheid, mensen in staat stelt om een goed, gelukkig leven te leiden. Dat is uiteindelijk een kwestie van zelf-vorming, maar wel op basis van een voedingsbodem die in de opvoeding is gelegd (Battaly, 2016). Een deel van deze Oudgriekse erfenis inspireerde Von Humboldt, die een veel individualistischere tijd leefde, maar net als Aristoteles vorming opvatte als algemene mensvorming. Beide denkers vertrekken vanuit een beeld over wat het betekent om mens te zijn en ze slaan allebei sommige vermogens 'hogere' aan dan andere. Ook willen ze de morele en intellectuele vermogens tot een geïntegreerd geheel ontwikkelen. Ondanks allerlei verschillen delen ze het humanistische ideaal dat we door vorming onze menselijke natuur optimaal kunnen ontplooiën.

Biesta is kritisch op zowel karaktervorming als op bildung, juist vanwege dit humanisme. We moeten het volgens hem niet hebben over de essentie van mens ('wat' de mens is), maar over zijn existentie ('hoe' de mens is). Wat het betekent om mens te zijn, zou nog vrij en open moeten zijn, afhankelijk van hoe iemand verschijnt, als uniek wezen in de wereld komt. Karaktervorming en bildung veronderstellen daarentegen beiden een bepaald ideaalbeeld dat op mensen gestempeld wordt, en in hen gaat werken. Tegelijk wijst Biesta deze (wat hij ziet als) socialiserende benaderingen niet af. Socialisatie is namelijk ook één van de drie doeldomeinen of functies van onderwijs. Biesta (2012) benadrukt dat men kwalificatie, socialisatie en subjectificatie als overlappende en met elkaar verbonden dimensies van onderwijs moet zien, maar wijst er ook op dat ze kunnen conflicteren. En waar hij denkt dat bildung of karaktervorming zo dominant zijn dat ze subjectificatie onmogelijk maken, breekt hij een lans voor het laatste. Maar dat doet niets af aan het belang van karaktervorming en/of bildung.

Mijn intentie met dit hoofdstuk was om leraren(opleiders) helderder te laten krijgen wat ze blijkbaar al onder vorming verstaan, hen kennis te laten maken met nieuwe perspectieven, en op basis daarvan tot een eigen onderbouwde visie op vorming te komen. Op het vlak van vorming blijken er allerlei keuzemogelijkheden te zijn, zowel theoretische als praktische. Dat roept de vraag op: hoe kies je daaruit? De ideeën van denkers als Aristoteles, Von Humboldt of Biesta kunnen niet direct worden overgenomen. Vooral de eerste twee ontstonden in een heel specifieke tijd en plaats; in wat we nu Duitsland noemen in de achttiende en negentiende eeuw of in Griekenland, zo'n 2500 jaar geleden. De cruciale vraag waarvoor leraren(opleiders) gesteld staan is wat het in onze wereld anno nu betekent om gevormd te zijn (Biesta, 2002; Taylor, 2016). En dat betekent dat denken over vorming start met vragen hoe we die wereld überhaupt moeten begrijpen, en voor welke uitdagingen ze een nieuwe generatie jonge mensen en hun leraren stelt.

Dank

Graag wil ik Gert Biesta en Maartje Janssens, net als de leden van de kenniskringen die ik bij Fontys begeleid, danken voor hun behulpzame opmerkingen en vragen bij een conceptversie van deze tekst.

Referenties

- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt.
- Arendt, H. (2006 [1954]). *The crisis in education. In Between past and future*. Penguin: New York, pp. 170-193.
- Arthur, J., Harrison, T., Burn, E., & Moller, F. (2017). *Schools of virtue. Character education in three Birmingham Schools*. Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues. Geraadpleegd op: <http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/SchoolsOfVirtueResearchReport.pdf>
- Battaly, H. (2016). Developing virtue and rehabilitating vice: Worries about self-cultivation and self-reform. *Journal of Moral Education*, 45(2), 207-222.
- Berkowitz, M. W. and Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators, Character Education Partnership*. Te raadplegen op: www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_What_Works_Practitioner.pdf
- Bieri, P. (2008). Hoe zou het zijn om ontwikkeld te zijn? *De Groene Amsterdammer*, 22 augustus 2008. Te raadplegen op <https://www.groene.nl/artikel/hoe-zou-het-zijn-om-ontwikkeld-te-zijn>
- Biesta, G. (2002). How general can bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2016). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie?* Geraadpleegd op: <http://downloads.slo.nl/Documenten/essay-persoonsvorming-gert-biesta.pdf>
- Biesta, G. (2017). Tussen reflexiviteit en vrijheid: 'Bildung' en 'Erziehung' als twee paradigma's voor persoonsvorming in het onderwijs. *Waardenwerk* 70/71 (december), 85-92.
- Biesta, G. (2018a). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming (oratie)*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G. (2018b). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In Geerdink, G., & De Beer, F. (2018). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Te raadplegen op: <http://www.lerarenopleider.nl>, pp. 21-34.
- Biesta, G., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Bransen, J. (2013). *Laat je niets wijsmaken. Over de macht van experts en de kracht van gezond verstand*. Zoetermeer: Klement.
- Bruin-Raven, A., Bakker, C., & Wassink, H. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming. Identiteitsontwikkeling van leerling en school*. Culemborg: Phronese.
- Carr, D. (2012). *Virtue, practical judgement and emotion in literary and arts education* (proefschrift, VU). Te raadplegen op <http://hdl.handle.net/1871/38403>.
- De Muijnck, B., & Vos, P. (Red.) (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten, & Schipperheijn.
- Dewey, J. (1966). The democratic conception of education (hoofdstuk 7). In *Democracy and education*. New York: Free Press/MacMillan.
- DUO (2015). *Rapportage morele vorming in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: DUO. Te raadplegen op: <https://onderwijsdata.bank.s3.amazonaws.com/downloads/Morele-vorming-VO.pdf>
- Gur Ze'ev, L. (2002). Bildung and critical theory in the face of postmodern education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 391-408.
- Ijsseling, H. (2016). *Driedimensionaal schaken in de taalles. Een case study*. Te raadplegen op: <http://hesterij.blogspot.nl/2016/01/driedimensionaal-schaken-in-de-taalles.html>

- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49.
- Kristjánsson, K. (2014). On the old saw that dialogue is a Socratic but not an Aristotelian method of moral education. *Educational Theory*, 64(4), 333-348.
- Kristjánsson, K. (2018). Hoe meet je professionele karakterontwikkeling? In W. Sanderse, & J. Kole (Red.), *Karakter. Deugden voor professionals* (pp. 169-182). Leusden: ISVW.
- Lechner, D. (2006). De geschiedenis van het klassieke vormingsbegrip. In B. de Muynck & P. Vos (Red.), *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (pp. 15-32). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Red.) (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- MacIntyre, A. (1984, 2de ed.). *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame, Ill: University of Notre Dame Press.
- Nussbaum, M. (1986). *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (1992). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Onderwijsraad (2010). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145-1163.
- ResearchNet (2016). *Eindrapportage Peiling Onderwijs2032*. Te raadplegen op: www.researchned.nl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F11%2FEindrapportage-Peiling-Onderwijs2032-16-november-2016.pdf
- Sanderse, W. (2012). *Character education. A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar* (lectorale rede). Eindhoven: Fontys.
- Sanderse, W. (2015). Karaktervorming in het onderwijs. In R. Klarus & F. de Beer (Red.), *Waar, goed en schoon onderwijs* (pp. 304-327). Leusden: ISVW.
- Sanderse, W. (Red.) (2017). *Lezen voor het leven. Deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW.
- Sanderse, W., & Kole, J. (Red.) (2018). *Karakter. Deugden voor professionals*. Leusden: ISVW.
- Schuitema, J.A., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.
- Spiecker, B., & Steutel, J. (2004). Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 531-550.
- Steenhuis, P. (2015). *De Zaanse Agora*. Leusden: ISVW.
- Taylor, C.A. (2016). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education*, 74(3), 419-435.
- Tiberius, V. (2006). Well-being: Psychological research for philosophers. *Philosophy Compass*, 1(5), 493-505.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- Van Stralen, G. (2017). *Bildung speciaal. Bildungsverhalen uit de praktijk van het (speciaal) onderwijs*. Leusden: ISVW.
- Van Stralen, G., & Gude, R. (2012). *...En Denken. Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- VELON (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders*. Te raadplegen op http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2013/09/BRLO_Boekje1_Beroepsstandaard.pdf
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging. Een conceptueel vooronderzoek*. Enschede: SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Vos, P. (2006). *Tussen vage waarden en strakke normen, Kansen van een deugdenbenadering voor het onderwijs* (lectorale rede). Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.
- Wessels, K. (2017). *Dan maken we ons onderwijs zelf wel. Een bildungsvisie*. Leusden: ISVW.

Leren voor Duurzame Ontwikkeling

Een pedagogische opdracht voor de lerarenopleidingen en opleidingsscholen

Stan Frijters, Aeres Hogeschool Wageningen

Karen Laarveld, Stichting Technasium

Samenvatting

'Bildung' van het individu vindt plaats in wisselwerking met de directe omgeving, medemensen en de wereld (Wessels, 2017). In het concept 'Leren voor Duurzame Ontwikkeling' zijn al deze uitgangspunten verenigd. Het behelst kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in verbinding met authentieke, maatschappelijk actuele duurzaamheidsthema's voor de lerende zelf. Dit maakt Leren voor Duurzame Ontwikkeling zelfstandig, of als invulling van burgerschapsvorming, bij uitstek een basis voor Bildung. In het onderwijs als geheel, maar ook in de kennisbasis van lerarenopleiders.

In dit hoofdstuk zetten we de uitgangspunten van het UNESCO concept Leren voor Duurzame Ontwikkeling vanuit een historisch perspectief uiteen om vervolgens de verbinding te leggen met (beroepsgerichte) kennisverwerving en zelfontplooiing van leraren (in opleiding) en hun leerlingen en studenten. Aan de hand van recente praktijkgerichte onderzoeken illustreren we daarna de bijbehorende didactiek, bekwaamheden en een aantal landelijke kaders. Dit doen we voor zowel het voortgezet onderwijs als de lerarenopleidingen. Tot slot schetsen we enkele opties om het discipline-overstijgende Leren voor Duurzame Ontwikkeling binnen de lerarenopleidingen te implementeren.

Inleiding

Duurzame ontwikkeling behoort tot een van de grootste uitdagingen waarvoor de mens zich in het huidige *antropoceen* gesteld ziet. Bij duurzame ontwikkeling draait het om "ontwikkeling die aansluit op de behoeften van het heden, zonder het vermogen van toekomstige generaties om in hun eigen behoeften te voorzien in gevaar te brengen". Aldus de definitie van de VN-commissie Brundtland (WCED, 1987). De VN wil, door actief te werken aan duurzame ontwikkeling, de mondiale problematiek van luchtverontreiniging, klimaatverandering, ontbossing, afname biodiversiteit en bodemdegradatie een halt toe roepen. Het besef dat ons onderwijs een wezenlijke bijdrage moet en kan leveren aan deze duurzame ontwikkeling, wordt ondertussen breed onderkend en gedeeld.

Een historische schets: van leren 'over' naar participeren 'in'

Bewustwording, kennis en milieuvriendelijk handelen zijn in de jaren zestig van de vorige eeuw voor het eerst als leerdoelen ondergebracht in Natuur en Milieu Educatie (NME) (Stapp, 1969). Vanaf 1985 zijn in Nederland voor het hele onderwijs bovendien verplichte duurzaamheidsdoelen geformuleerd. In praktijk blijft dan het actief handelen aan duurzame ontwikkeling in het Nederlandse onderwijs echter achter (Sollart, 2004). Dit omdat een praktische didactiek op dat moment nog ontbreekt en omdat het onderwijs er niet systematisch aandacht aan besteedt (Eberg, Eijkelhof, Kortland, & Stokking, 1991).

Sinds het verschijnen van het Brundtland-rapport *Our common future* (WCED, 1987) is duurzame ontwikkeling formeel een centraal thema binnen NME. Vanaf UNESCO's *Decade of Education for Sustainable Development* (2005-2014) staat een integrale benadering van duurzame ontwikkeling, in zowel de samenleving als in educatieve settings, voorop.

De overheid wilde met de voor het onderwijs geformuleerde doelstellingen en eindtermen draagvlak creëren en bijdragen aan wat de staatsecretaris van Onderwijs in een kaderbrief Natuur- en Milieueducatie (1990) noemt: "Het transformeren van een samenleving gebaseerd op duurzame ontwikkeling" (Remmers 2017). De overheid streefde middels haar natuur- en milieu-educatieplan naar een maatschappij gebaseerd op duurzame ontwikkeling. Het beleid was erop gericht om het draagvlak hiervoor en de participatie van de bevolking daarin, te versterken. Hierin speelde het onderwijs een belangrijke rol. Met het natuur- en milieu-educatieplan wilde de overheid de nodige voorwaarden scheppen om het onderwijs in staat te stellen om participatie en versterking van het draagvlak voor duurzame ontwikkeling te realiseren in de dagelijkse praktijk. Dit lijkt zijn vruchten af te werpen. Immers Praamsma (1997) signaleert vanaf dat moment een belangrijke opleving van de discussie over natuur- en milieu-educatie waarbij ook de beide concepten, de milieu- en de natuur traditie geïntegreerd raken.



Van
leren over
naar participeren
in duurzame
ontwikkeling.

Van NME naar Leren voor Duurzame Ontwikkeling

UNESCO (2005) heeft er daarna toe bijgedragen dat duurzame ontwikkeling verder geconcretiseerd werd in onderwijsleeractiviteiten. NME transformeerde naar *Education for Sustainable Development* (Jickling & Wals, 2008). In het Nederlands: Leren voor Duurzame Ontwikkeling (LvDO). Senternovem (2008) beschreef LvDO als het bevorderen van het denken over - en toepassen van - uitgangspunten van duurzame ontwikkeling in de samenleving en met name in educatieve settings. Hiermee krijgt niet langer alleen het leren over duurzame ontwikkeling maar juist ook het participeren in duurzame ontwikkeling als onderdeel van de leeractiviteit, expliciet aandacht.

Leren voor Duurzame Ontwikkeling kan worden beschouwd als de meest realistische aanpak om duurzame ontwikkeling in educatieve settings doeltreffend invulling en uitvoering te geven (zie o.a. Tilbury & Wortman, 2006). Deze aan actief burgerschap verwante aanpak van natuur- en milieueducatie, is meer dan ooit actueel als maatschappelijke en pedagogische opdracht voor ons onderwijs, waar de functies van het onderwijs, te weten kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2012; 2015), expliciet in samenhang aan de orde komen. Omdat het zelf leren bijdragen (participeren) aan duurzame ontwikkeling sterk met waardenontwikkeling en handelen te maken heeft, biedt Leren voor Duurzame Ontwikkeling bij uitstek een context voor de persoonsvormende functie (subjectificatie) van het onderwijs (zie ook de bijdrage van Biesta, 2018 in dit katern). Binnen het huidige implementatieproces van duurzame ontwikkeling hebben zowel lerarenopleiders als leraren, in hun professionele opvoedende praktijk, een belangrijke rol (Wals, 2015; Biesta 2015; Onderwijscoöperatie, 2017).

Leren voor Duurzame Ontwikkeling in het onderwijs en de lerarenopleiding

Leren voor Duurzame Ontwikkeling is geen apart schoolvak. Het is een educatie: het vormende en opvoedende aspect van het onderwijs. De nadruk ligt op betrokkenheid bij maatschappelijke en morele vraagstukken. Op de persoonlijke- en algemene vorming van de leerling, zijn waarden en eigen keuzes. LvDO is toekomstgericht. Het draait om leren voor een wereld in transitie. Hierbij is duurzame ontwikkeling het vaste thema.

LvDO is gestoeld op een combinatie van onderwijskundige uitgangspunten die tezamen leerlingen en studenten leren om zelf beargumenteerd keuzes te maken en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen gedrag (Remmers, 2007; De Wolf & De Hamer, 2015). Leren voor Duurzame Ontwikkeling is vormend (transformatief) en beoogt leerlingen en studenten voor te bereiden om weloverwogen te kunnen participeren in de (toekomstige) duurzame maatschappij, een maatschappij in transitie. Hiermee is een emancipatorisch en tevens normatief perspectief op onderwijs geschetst dat bijdraagt aan subjectificatie. Dit vraagt van scholen en lerarenopleidingen om een leeromgeving en de hierbij passende ondersteuning te creëren, zodat leerlingen en studenten zich optimaal kunnen ontwikkelen tot participerende burgers. Burgers dus, die zelf actief kunnen bijdragen aan duurzame ontwikkeling.

Bij Leren voor Duurzame Ontwikkeling gaat kennisverwerving (kwalificatie) hand in hand met socialisatie en persoonsvorming (of subjectificatie). Hiermee raakt het dus het hart van de drie functies en doeldomeinen van het onderwijs waar de lerarenopleiding hun studenten voor opleiden (Biesta, 2012). Leren voor Duurzame Ontwikkeling verenigt deze drie functies en domeinen door gebruik te maken van (leer) inhouden rond multidisciplinaire vraagstukken. Een lineaire, eenzijdige benadering volstaat hier niet omdat duurzaamheidskwesties zich kenmerken door een hoge mate van complexiteit. Deze complexiteit moeten leerlingen en studenten leren herkennen en erkennen om daarna op zoek te kunnen gaan naar de verbanden en synergiën. Dit vraagt om een integrale benadering en om systemisch denken.

Ondanks het feit dat socialisatie en persoonsvorming zonder normatieve component feitelijk niet mogelijk zijn (Leune, 2001), vindt in ons onderwijs over het algemeen genomen geen of onvoldoende verbinding en invulling plaats met de drie genoemde kernfuncties van het onderwijs. In leeractiviteiten staan subjectificatie, socialisatie en de kwalificerende functie nog vaak los van elkaar. Bovendien vinden ze ook veelal geïsoleerd van een maatschappelijke context plaats (Biesta, 2012; Aarts, 2015; Wals, 2015). Dat deze functies zich echter wel functioneel laten verenigen blijkt ook uit het eindadvies van het Platform Onderwijs 2032 (2016, p. 22): "Onderwijs dat bijdraagt aan de persoonsvorming motiveert en vormt leerlingen en studenten in brede zin. Het sluit aan bij wat ze aanspreekt, maar verbreedt ook hun horizon en laat ze kennismaken met zaken waar ze niet uit zichzelf meer in aanraking komen".

In het licht van bovenstaande is de constatering van zowel de Inspectie van het Onderwijs (2008), de Onderwijsraad (2012) als de *International Civic and Citizenship Education Study* (Maslowski, 2010; Munniksma, 2017) dat het Nederlandse onderwijs relatief zwak scoort op de ontwikkeling van burgerschapscompetenties dan ook verontrustend en reden voor actie (Maslowski, 2012; Nieuwelink, 2016). Actie en urgentie die uiteraard ook geldt voor lerarenopleidingen die burgerschapsvorming, waaronder Duurzame Ontwikkeling, tot haar taken behoort te rekenen (Onderwijscoöperatie, 2017). Hier ligt, denken wij, echter nog een uitdaging voor de lerarenopleidingen.

Kloof te dichten

Er bestaat maatschappelijk gezien dus een noodzaak voor duurzame ontwikkeling én er ligt vanuit de *Generieke Kennisbasis voor tweedegraads leraren* (10 voor leraar, 2017) en de examenprogramma's een vraag bij het onderwijs en de lerarenopleiding (zie o.a. Onderwijsraad, 2012 en Wals, 2015).

Er zijn verschillende methodieken en uitwerkingen beschikbaar (Remmers, 2007; Bron, 2009; Frijters, 2016). Maar, zo constateren ook Wolf en Hamer (2015) en Nieuweling (2016), onderwijs met normatieve inhoud, zoals burgerschapsvorming en duurzame ontwikkeling krijgt desondanks in de schoolpraktijk nog altijd onvoldoende integrale aandacht. Verschillende studies tonen aan dat er, voor wat betreft Leren voor Duurzame Ontwikkeling, naast een groeiende kloof tussen een ideaal curriculum en de praktijk (Stevenson, 2007), ook nog een bepaalde mate van handelingsverlegenheid bij leraren en opleiders bestaat (Van Poeck, 2015; Nieuwelink Boogaard, Dijkstra, Kuiper, & Ledoux, 2016). Deze constatering vormde de aanleiding voor een groep onderzoekers en leraren om een praktijkgericht onderzoek te doen naar hoe de uitgangspunten voor Leren voor Duurzame Ontwikkeling in de praktijk vorm gegeven kunnen worden. Met de opbrengsten van dit onderzoek is een bijdrage geleverd aan het slechten van de zogenaamde *discourse-practice gap* voor Leren voor Duurzame Ontwikkeling (Frijters, 2016; Laarveld en Frijters, 2018).

Praktijkgericht onderzoek Leren voor Duurzame Ontwikkeling

Het praktijkgerichte onderzoek startte in 2014 met het vertalen van de abstracte uitgangspunten voor Leren voor Duurzame Ontwikkeling naar concrete leeractiviteiten. Doordat dankzij de opeenvolgende inspanningen van UNESCO de afgelopen jaren enig zicht ontstaan is op de leeractiviteiten die vereist zijn met oog op de beoogde doelen voor duurzame ontwikkeling (Remmers, 2007; Sleurs, 2007; Wals, 2007; 2012; Tilbury, 2011; Frijters, 2016) werd het mogelijk om het gedachtegoed van Leren voor Duurzame Ontwikkeling te vertalen naar een aantal uitgangspunten en ontwerpcriteria voor het onderwijs.

Hierbij is uitgegaan van de volgende uitgangspunten:

- 1 Leerlinggerichtheid. De leeractiviteit gaat uit van de ideeën, waarden en perspectieven van leerlingen zelf.
- 2 Verbondenheid met het dagelijks leven en de directe leefomgeving van de leerlingen en studenten staat centraal binnen de leeractiviteiten.
- 3 Toekomstgerichtheid van de leeractiviteit bestaat er uit dat leerlingen en studenten ideeën kunnen vormen die hen helpen een duurzame toekomst voor henzelf en voor anderen te kunnen zien.
- 4 Samenwerking in de leeractiviteit beoogt het vermogen om de dialoog te bevorderen en leerlingen en studenten te leren onderhandelen en samenwerken.
- 5 Daarnaast moeten studenten en leerlingen al tijdens de leeractiviteit zelf zoveel mogelijk participeren in duurzame ontwikkeling. In de onderwijsactiviteiten wordt zoveel mogelijk actief geparticipeerd, zowel in de klas als in voor leerlingen en studenten authentieke buitenschoolse situaties.

- 6 Actiegerichtheid binnen de leeractiviteit laat de leerlingen en studenten verkregen informatie verbinden met ervaringen, emoties en waarden. De leerlingen en studenten werken zo aan de ontwikkeling van *action competence*. Actiegerichtheid bezorgt hen empowerment, toerusting voor deelname aan de besluitvorming.
- 7 De leeractiviteit bevordert kritisch denken (logisch redeneren en het kunnen maken van morele afwegingen).
- 8 De leeractiviteit is waardengeoriënteerd. Leerlingen en studenten verhelderen en communiceren over de eigen waarden m.b.t. duurzame ontwikkeling.
- 9 Complexiteit in de leeractiviteit is passend op niveau van de leerlingen en studenten maar kent altijd een zekere mate van complexiteit.
- 10 Systemisch denken is een uitgangspunt om verbanden en synergiën in complexe vraagstukken te ontdekken.
- 11 De leeractiviteit stimuleert en gebruikt de onderzoekende houding van leerlingen en studenten.

Vanuit deze uitgangspunten zijn door de onderzoekers en ervaren leraren vervolgens leeractiviteiten ontworpen en in de praktijk beproefd. Op grond van die ervaringen is uiteindelijk een set van ontwerpcriteria voor de onderwijspraktijk in het voortgezet onderwijs, vmbo en mbo én specifiek voor het Technasium ontwikkeld (Frijters, 2016; Laarveld & Frijters, 2018) (Zie voor de ontwerpcriteria bijlage 1, p. 59). Met deze ontwerpcriteria zijn leraren in het vmbo, mbo en Technasium onderwijs concreet aan de slag gegaan bij het ontwerpen van onderwijsactiviteiten, lesmateriaal en projecten (zie de kaders voor voorbeelden daarvan). Duidelijk werd dat, als bij het ontwikkelen en uitvoeren van leeractiviteiten de uitgangspunten en bijbehorende ontwerpcriteria voor Leren voor Duurzame Ontwikkeling gehanteerd werden, de kern van Leren voor Duurzame Ontwikkeling optimaal wordt geraakt. Ook blijken de geformuleerde ontwerpcriteria generiek en geschikt voor het onderwijs aan zowel v(mb)o, Technasia, mbo als lerarenopleidingen. In de laatste fase van het onderzoek hebben we getoetst en vastgesteld dat ook leraren die niet bij het onderzoek betrokken waren goed uit de voeten kunnen met de ontwerpcriteria. Dankzij de ontwikkelde ontwerpcriteria is het (her)ontwerpen van Leren voor Duurzame Ontwikkeling dus weer een stap dichterbij in het bereik van het onderwijs gekomen.

**Set
ontwerpcriteria
helpen 'Leren
voor Duurzame
Ontwikkeling'
ontwerpen.**

Maar er is tegelijk ook nog een kloof te dichten. Leraren in zowel (v)mbo als Technasium geven aan dat zij tijdens het werken met de uitgangspunten en ontwerpcriteria nog steeds een zekere mate van handelingsverlegenheid ervaren. Met name het verbinden van de morele inhoud met de personificerende en kwalificerende functie (uitgangspunt 2 bijlage 1) vinden de leraren lastig. Deze constatering komt overeen met de door Van Poeck (2015) en Nieuwelink Boogaard, Dijkstra, Kuiper, en Ledoux (2016) geconstateerde handelingsverlegenheid. De verdere ontwikkeling van deze bekwaamheden zal zowel met nascholing als in de initiele opleidingen meer expliciete aandacht moeten krijgen.

Voorbeelden van integratie Leren voor duurzame ontwikkeling in leeractiviteiten voortgezet en beroepsonderwijs

Havo klas 1 en 2 - GroenTopia

Onderwerp: Op deze school zijn lessen gebruikt waarin leerlingen werden uitgedaagd om een onbewoonde plek zo duurzaam mogelijk voor bewoning in te richten. Eerst zochten zij de nodige informatie en presenteerden de opbrengsten van dit vooronderzoek aan elkaar. Naar aanleiding van deze presentaties heeft de klas als geheel gekozen voor een omgeving (een eiland), om het plan vervolgens als maquette uit te werken. Hierbij werd gelet op duurzaamheid (energie, afval en transport) maar ook op het welbevinden van de toekomstige bewoners. Er werd veel uitgezocht en onderhandeld. Om de besluitvorming in de nieuw te bouwen 'samenleving' democratisch te laten verlopen hebben de leerlingen regels opgesteld voor de nieuwe bewoners. Ook hebben zij rechten en plichten voor hen geformuleerd. De eindproducten zijn gepresenteerd.

Rol leraren : Drie leraren (biologie, economie en kunstzinnige vorming) hebben de leerlingen bij de uitvoering van dit project gecoacht. Zij faciliteerden de activiteiten van de leerlingen en stimuleerden vooral de reflectie op het handelen. De leerlingen voerden de taken zelfstandig uit. De school wil toekomstige activiteiten in overleg met de gemeente opzetten, zodat leerlingen actief meedenken in de inrichting van de (school)omgeving.

Mbo niveau 4 - Toegepaste biologie. Verbetering van de waterkwaliteit in de buurt

Onderwerp: Op deze school is aan de hand van een authentiek vraagstuk rondom waterbeheer in de schoolomgeving aandacht voor de natuur en voor duurzaam beheer van de groene ruimte concreet gemaakt. Het vraagstuk betrof een waterpartij in de wijk die in de nazomer in een stinkende poel verandert.

Nadat een medewerker van het waterschap de nodige informatie had gegeven, hebben de studenten in de betreffende wijk onderzoek gedaan naar het probleem met de waterkwaliteit. De resultaten hiervan verwerkten zij in een ecologisch beheersplan, waarin ze ook een aantal mogelijke verbeteracties beschreven. Deze opdracht riep de nodige discussie op over beheersmaatregelen en over de vraag op welke wijze de buurt bij het project betrokken kon worden. De resultaten van het project (onderzoek en advies) zijn aan buurbewoners gepresenteerd (actief burgerschap). Dit om draagvlak te creëren en om de participatie van bewoners te stimuleren.

Rol leraar: De docent faciliteerde en stimuleerde vooral de reflectie van de studenten op zowel hun biologische kennis als op ecologische duurzaamheidsprincipes. De studenten deden concreet actieonderzoek, de docent coachte hen daarbij.

Havo 5 Technasium - Meesterproef met een missie

Onderwerp: Vier havo 5 leerlingen van een Technasium in Leiden hebben in opdracht van een bedrijf dat elektrische motoren inbouwt in oude dieselloertuigen een pruttelende en vervuilende TukTuk omgebouwd tot een schone en stille, elektrische variant. De leerlingen werden bij hun onderzoek, ontwerp en het ombouwen van de TukTuk begeleid door een expertbegeleider van de TU Delft en een aantal vakdocenten. Hun Meesterproef heeft geresulteerd in een werkende, op een elektromotor rijdende, milieuvriendelijke en duurzame, *Sustainable TukTuk*.

Rol vakdocenten: de vakdocenten hebben de leerlingen bij de uitvoering van dit project gecoacht. Zij stimuleerden de leerlingen de goede vragen te stellen, oplossingen te vinden en experts te benutten. De leerlingen voerden hun project zo veel mogelijk zelfstandig uit.

Leren voor Duurzame Ontwikkeling op de lerarenopleiding; de synergie van pedagogische en didactische uitgangspunten

Het concept van Leren voor Duurzame Ontwikkeling is dus een synergie van, ook uit de generieke kennisbasis (10 voor de leraar 2017), al bekende pedagogische en didactische uitgangspunten, maar dan binnen leeractiviteiten waarbij duurzame ontwikkeling expliciet een rol speelt. Het louter aanbieden van specifieke kennisgerichte modules over duurzaamheid of duurzame ontwikkeling, zonder participatie van leerlingen en studenten in duurzame ontwikkeling, biedt onvoldoende vooruitzichten op de beoogde leeropbrengsten.

De uitdaging voor lerarenopleidingen ligt er dus in om aankomende leraren te bekwamen in het begeleiden van normatief geladen, discipline overstijgende en op transitie gerichte leeractiviteiten, waarbinnen duurzame ontwikkeling een rol speelt. Leeractiviteiten waarbinnen daadwerkelijk geparticipeerd wordt in duurzame ontwikkeling. Daarnaast zullen leraren bekwaam moeten raken in het verbinden van de morele inhouden met de personificerende en kwalificerende functie. En tevens onderwijsleergesprekken hierover kunnen voeren. Leraren(opleiders) moeten om dit te kunnen doen in hun onderwijspraktijk dus ook zorg (leren) dragen dat de maatschappelijke vraagstukken in relatie tot voor de leerlingen/studenten herkenbare contexten met betrekking tot duurzame ontwikkeling een plek krijgen in de leeractiviteiten (zie uitgangspunt 1 in bijlage 1). Scholen en lerarenopleidingen hebben hierin een belangrijke rol (Biesta, 2015).

Lerarenopleiding en school als authentieke context voor duurzame ontwikkeling; *De Whole School Approach* voor duurzame ontwikkeling

Het is dus essentieel om een normatief thema als duurzame ontwikkeling op een geïntegreerde manier in het onderwijs onder de aandacht te krijgen. Opleidingsscholen en lerarenopleidingen hebben de contextuele mogelijkheden daartoe voorhanden. Het feit dat studenten, leerlingen en opleiders samen een substantieel aantal uren per week doorbrengen in de school of op de opleiding maakt het mogelijk deze authentieke fysieke context en haar omgeving functioneel te verbinden met het curriculum. Hiermee is, bijvoorbeeld met milieuzorg, (oefening in) participatie in duurzame ontwikkeling mogelijk. Inhouden en vaardigheden uit curricula zullen echter wel daadwerkelijk verbonden moeten worden met deze (authentieke) praktijk en de leefwereld van de lerenden (Sterling, 2001). Want een lange traditie van onderwijskundig onderzoek laat immers zien dat een belangrijke voorwaarde voor, wat Nieuwelink (2016, p. 147) noemt : "... zinvol onderwijs is, dat het aansluit bij situaties die voor leerlingen herkenbaar en betekenisvol zijn. Van daaruit kan vervolgens een koppeling gemaakt worden met onderwerpen die voor leerlingen meer abstract zijn" (zie ook bijv. Pintrich, 2003; Randler & Bogner, 2007; Volman, 2011).

Het vakinhoudelijke curriculum zal dus verbonden moeten zijn met voor leerlingen/studenten herkenbare, realistische en betekenisvolle situaties, de opleiding zelf en haar omgeving en *stakeholders* én ook met de duurzaamheidsissues die daarbinnen actueel zijn. De combinatie van ingrediënten maakt de school, de lerarenopleiding en haar omgeving tot een veilige oefenruimte voor de participatie. Deze inrichting van de onderwijsleeromgeving, waarbij het curriculum verbonden wordt met de bedrijfsvoering, de omgeving (*stakeholders* maar ook de fysieke omgeving van de locatie) en bijvoorbeeld de gemeenschap en ouders wordt de Whole School Approach (WSA) genoemd (Chi-Kin Lee & Williams, 2009; Shallcross et al, 2003; Tilbury & Wortman, 2006). Door in het onderwijs te werken vanuit dit WSA-model is de verbinding tussen theoretische en op toepassing gerichte, praktijk voorbereidende onderdelen, van een curriculum binnen een opleidingsinstituut al geborgd.

Kenmerkende bekwaamheden voor Leren voor Duurzame Ontwikkeling

De recent vastgesteld bekwaamheidseisen voor leraren (Onderwijscoöperatie, 2017) verwoorden expliciet dat de leraar moet bijdragen aan de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen. Als onderdeel van ons onderzoek hebben ervaren leraren op grond van hun ervaringen de voor LvDO vereiste bekwaamheden geduid (Frijters, 2016). We constateerden hierbij onder andere dat:

- ▮ primair een beroep gedaan wordt op de bekwaamheid om pedagogische en onderwijskundige innovaties toe te passen;
- ▮ kennis van inhoudelijke duurzaamheidsthematieken van secundair belang is (primair wel de vaardigheid om dit type kennis te verwerven);
- ▮ interpersoonlijke leraar bekwaamheden bij LvDO nog belangrijker zijn dan in de meeste reguliere lessen;
- ▮ coachende, op reflectie van leerlingen gerichte houding van leraren voorop moet staan;
- ▮ een leeromgeving moet worden gecreëerd waarbinnen *action competences* kunnen worden geoefend;
- ▮ het begeleiden van morele- en waardenontwikkeling bij leerlingen voor leraren een lastig en niet te verwaarlozen aandachtspunt is;
- ▮ een actieve relatie moet worden onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen om zo authentiek mogelijke leeromgevingen te creëren die zich lenen voor (actie)onderzoek en participatie in duurzame ontwikkeling.

Inbedding Leren voor Duurzame Ontwikkeling in opleidingsscholen en lerarenopleidingen

Het Nederlandse onderwijs kent, zoals al gezegd, wettelijk verplichtingen om zowel duurzame ontwikkeling als burgerschapsvorming in het curriculum te implementeren. Voor beide domeinen zijn kernleerplannen (Remmers, 2007; Bron, Veugelers, & Van Vliet, 2009) en de nodige materialen beschikbaar. Burgerschapsvorming en duurzame ontwikkeling vormen tevens zelf onderdeel van de kernopgaven van de lerarenopleiding. Die kernopgaven zijn in de meerjaren visie van de Vereniging Hogescholen (2015) beschreven als: kwalificatie, socialisatie en

persoonsvorming. Burgerschapsonderwijs en Leren voor Duurzame Ontwikkeling als leer-domeinen vallen onder de kwalificatie- en de socialisatiefunctie en nadrukkelijk ook de subjectificatie van het onderwijs (zie ook Geerdink et al, 2015). Het feit dat Leren voor Duurzame Ontwikkeling door haar discipline overstijgende en op participatie gerichte invulling wellicht nog een weerbarstige uitdaging vormt, mag en hoeft ons inziens geen reden zijn om er in de lerarenopleiding aan voorbij te gaan.

Een van de basisprincipes die geldt bij het opleiden van leraren is de drieslag in het opleiden (Melief, 2012): het realiseren van een verbinding tussen het leren van leerlingen, het leren van (aanstaande) leraren en het leren van de lerarenopleider zelf (Koster & Dengerink, 2001; Snoek, Swennen, & Van der Valk, 2006). Dit basisprincipe vindt zijn beslag in Leren voor Duurzame Ontwikkeling doordat de lerarenopleiding en opleiders in de opleidingsschool het leren van leerlingen en (aanstaande) leraren moeten verbinden met participatie in concrete authentieke duurzaamheidsactiviteiten. Het steeds expliciteren van duurzame ontwikkeling in de leeractiviteiten op de opleiding en de (opleidings)school zal (aankomende) leraren daarbij helpen. Een voorbeeld van een dergelijke drieslag in het opleiden is als (aanstaande) leraren en hun leerlingen met het realiseren van milieuzorg op school een voor leerlingen en school authentiek situatie, waar de kennis(verwerving) een functionele betekenis heeft. De leraren in opleiding worden hierbij gecoacht door hun opleiders in de school en op de lerarenopleiding, die hier op hun beurt zelf nieuwe, zowel vakinhoudelijk als onderwijskundig, kennis en vaardigheden verwerven.

Teach as you preach; Tweede orde onderwijzen bij LvDO

Net als de drieslag in het opleiden is het motto *Teach as you preach* ook in de lerarenopleiding een verstandig uitgangspunt. Het zogenaamde tweede orde onderwijzen (Murray & Male, 2005) vraagt dat de lerarenopleiders hun voorbeeldfunctie gericht inzetten. Dit is ook van toepassing en van belang daar waar het gaat om de leraren in opleiding te bekwalen in Leren voor Duurzame Ontwikkeling. Het voorbeeldmatig handelen zelf, het expliciteren en het verbinden ervan met de praktijk door de lerarenopleider vormt een belangrijk aspect van het opleiden van leraren (Swennen et al., 2004; Lunenberg & Dengerink, 2013). Het belang van congruent en voorbeeldmatig handelen geldt niet alleen binnen de lerarenopleiding zelf maar ook voor alle lerarenopleiders en het gehele instituut. De bewuste keuze van leraren(opleiders) om zelf ook te participeren of het vermogen om kritisch bij te dragen en te handelen in hun omgeving dragen immers in belangrijke mate bij aan de beoogde doelen van LvDO.

Tot slot

In het voorgaande is uiteengezet waarom Leren voor Duurzame Ontwikkeling als onderdeel van de kernopdracht van de lerarenopleidingen en dus de kennisbasis voor lerarenopleiders mag worden beschouwd. Er is grote maatschappelijke urgentie en er zijn formele eindtermen. We hebben laten zien dat er behalve urgentie ook al de nodige handvatten en aanknopingspunten zijn ontwikkeld om tot implementatie te kunnen komen.

**Transformatief
opleiden vraagt
om integratie van
pedagogiek, vak-
inhoud en onder-
wijskunde.**

Eerste belangrijke stap is door - steeds (opnieuw) - duurzame ontwikkeling in de leeractiviteiten van de opleidingen te expliciteren en te koppelen aan de kwalificerende, de socialiserende en de personificerende functie. Het basisprincipe voor het opleiden van leraren, de zogenaamde drieslag in het opleiden, waarmee een verbinding tussen het leren van leerlingen, het leren van (aanstaande) leraren en het leren van de lerarenopleider zelf is gelegd, dient hierbij in de leeractiviteiten te worden uitgewerkt. Daarnaast vraagt implementatie van Leren voor Duurzame Ontwikkeling dat de onderwijskundige items uit de Generieke kennisbasis (10 voor de leraar, 2017) die nu nog separaat benoemd zijn, in samenhang en met aandacht voor de synergie van die samenhang, steeds zoveel mogelijk door opleiders tijdens de leeractiviteit geëxpliciteerd worden. Daarnaast is het - om dit in de praktijk te realiseren - noodzakelijk dat studenten vanuit de veelal monodisciplines samengebracht worden om te werken aan passende, authentieke duurzaamheidsvraagstukken in de school en opleiding. Zij kunnen met leerlingen, praktijkgericht actie-onderzoek doen naar authentieke casussen die verbonden zijn met de opleidingsschool of lerarenopleiding. Belangrijk daarbij is te vertrekken vanuit wat de student kent en doet vanuit de eigen studierichting. Hier ligt een kans om zinvol onderwijs te maken, dat aansluit bij situaties die voor leerlingen en studenten herkenbaar en betekenisvol zijn.

Dit vraagt van lerarenopleidingen om curricula te verbinden, vakinhouden, onderwijskunde en pedagogiek te integreren, en om het transformatieve in de opleidingen expliciet te maken. Dit vraagt van lerarenopleiders dat zij urgente maatschappelijke duurzaamheidsvraagstukken verbinden met het instituuts- en werkplekcurriculum. Op deze wijze kunnen zij hun sociale voortrekkersrol concreet invulling geven. Wat hiervoor zeker ook vereist is, is wat Klaassen (2009) treffend de morele moed noemt.

Referenties

- Aarts, M. (2015). *Dewey over onderwijs. Deweys onderwijsfilosofie en haar lessen voor de eenentwintigste Eeuw*. BA - thesis Faculteit der Wijsbegeerte. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Biesta, G. (2015). *What really matters in education*. Public lecture VIA University College, March, 2015. <https://www.slideshare.net/orlanielsen/gert-biesta-what-really-matters-in-education>.
- Biesta, G. (2018). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-persoon en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In Geerdink, G., & De Beer, (2018) *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>, pp 21-34.
- Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bron, J., M. Haandrikman & M. Langberg (2009). *Leren voor duurzame ontwikkeling; een praktische leidraad*. Enschede: SLO.
- De Wolf, M., & De Hamer, A. (2015). In: Rolf Jucker en Reiner Mathar (Eds.), *Schooling for Sustainable Development in Europe. Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development* (pp. 361-380). Zurich: Springer, Switzerland.
- Eberg, J.W., Eijkelhof, H.M.C., Kortland, J. & Stokking K.M. (1991). *Naar een didactiek voor Natuur- en Milieu-educatie in het onderwijs: Eindrapport van de SVO-Projecten 0505 en*

0506. Utrecht: Rijksuniversiteit afdeling onderwijsonderzoek.
- Frijters, S. (2016). *Leren voor Duurzame Ontwikkeling: Gewoon doen! Handreiking voor het ontwerpen van Leren voor Duurzame Ontwikkeling*. Wageningen Aeres Hogeschool.
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Van Katwijk, L., Koster, B., Onstenk, J., Pauw, I., Ros, A., Snoek, M., Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*. Opgehaald van: <http://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/de-kernopgaven-bij-het-opleiden-van-leraren.html>
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Toezicht op burgerschap: normering aangepast*. Geraadpleegd op 12 maart 2017 via de website van Inspectie van het Onderwijs, http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten/Toezicht+op+burgerschapx003a_+normering+aangepast.html
- Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Klaassen, C. en van den Broek, A. (2009). *Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders*. Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde Radboud Universiteit.
- Laarveld, K. & Frijters, S. (2018). *Handreiking Leren voor duurzame ontwikkeling voor Technasia*. Groningen: Stichting Technasium.
- Lee, J. Chi-Kin, J., & Williams, M. (2009). *Schooling for Sustainable Development in Chinese Communities, Experience with Younger Children*. Zurich: Springer, Switzerland.
- Leune, J.M.G. (2001). *Onderwijs en maatschappelijke verandering; een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland*. Rede, gehouden tijdens het congres: Tweehonderd jaar Onderwijs en de Zorg van de Staat, congres van de Belgisch Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs (BNVGGO) op 17 oktober 2001 te Utrecht.
- Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, G.H., & Werf, M.P.C. van der (2010). *Eerste bevindingen van de International Civic and Citizenship Education Study*. Rapportage voor Nederland. (ICCS): Nationaal rapport. Groningen: GION.
- Maslowski, R., Werf, M.P.C. Van der, Oonk, G.H.G., Naayer, H.M., & Isac, M.M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Melief, K., M. van Rijswijk, M. Tigchelaar. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders* (herziening 2012), verantwoording. Uitgave VELON.
- Munniksma, A., Dijkstra, A., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief. International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen. A Study Among Adolescents in Different Educational Tracks* [Academisch proefschrift]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., & Ledoux, G. (2016).
- Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Onderwijscoöperatie (2017). *Bekwaamheidseisen ingangsdatum 1 augustus 2017*. Opgehaald van: <http://registerleraar.onderwijscooperatie.nl>
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag.
- Platform Onderwijs 2032 (2016). *Eindadvies Platform Onderwijs 2032*. Den Haag: Platform onderwijs 2032.
- Remmers, T. (2007). *Duurzame ontwikkeling is leren vooruitzien: Kernleerplan Leren voor Duurzame Ontwikkeling Funderend onderwijs 4-16 jaar*. Enschede: SLO.
- Senter novem (2008). *Van agenderen naar doen! Leren voor duurzame ontwikkeling 2008-2011*. Utrecht: Senter Novem.
- Shallcross, T. (2003). *Whole School Approaches to Education for Sustainable Development through School-Focused Professional Development (The SEEPS Project)*. Opgehaald van: <http://www.cseeindia.org/esf/download/paper51.pdf>

- Sleurs, W. (2007). Educatie voor duurzame ontwikkeling. De stap naar de praktijk. *Impuls*, 37(2) 1 37-146.
- Sollart, K.M. (2004). *Effectiviteit van het Natuur- en Milieu-Educatiebeleid*. Wageningen, Natuurplanbureau - vestiging Wageningen, Planbureau rapporten 17.
- Stapp, W.B., et al. (1969). "The Concept of Environmental Education," *The Journal of environmental Education* 1(1): 30-31. Opgehaald van: https://jefeus.weebly.com/uploads/4/8/3/7/4837811/the_concept_of_ee.pdf
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education. Re-Visioning Learning and Change*. Dartington: Green Books.
- Stevenson, R.B. (2007). Schooling and Environmental Education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research* 13(2), 139-153.
- Swennen, J.M.H., Korthagen, F. A. J., & Lunenberg, M.L. (2004). Congruent opleiden door leraren-opleiders. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 19-27.
- Tilbury, D. , & Wortman , D. (2006). Whole school approaches to sustainability. In J. C. K. Lee and M. Williams (eds.), *Environmental and Geographical Education for Sustainability: Cultural Contexts*. New York : Nova Science. pp. 95-107.
- Tilbury, D. (2011). 'Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning.' Paris: UNESCO. Opgehaald van: <http://unesdoc.unesco.org>
- 10 voor de Leraar. (2017). *Kennisbasis tweedegraadslerarenopleiding Generiek; versie september 2017, ingangsdatum studiejaar 2018-2019*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. Opgehaald van: <https://www.10voordeleraar.nl/documents>
- United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO) (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Paris, UNESCO.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. Opgehaald van: <http://www.verenighogescholen.nl/hbo-sectoren/pedagogisch/1708-lerarenopleidingen-actieve-rol-bij-verdere-professionalisering-startende-leraren>
- Wals, A.E.J. (2012). Learning our way out of Unsustainability: The Role of Environmental Education. In: Clayton, S. (Ed.) *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (pp. 628-644). Oxford: Oxford University Press.
- Wals, A.E.J. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen: WUR.
- Wessels, K. (2017). *Bildung, wat betekent dat nu? Thema: Onderwijs: waartoe?* NIVOZ.
- World Commission on Environment and Development. (WCED) (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Bijlage 1. Uitgangspunten en ontwerpcriteria voor LvDO (Frijters, 2016).

Uitgangspunt 1: Leerlinggericht

- 1.1 Sluit de leeractiviteit aan op het niveau van de leerlingen/studenten?
- 1.2 Is de leeractiviteit voor de leerlingen/studenten herkenbaar, realistisch en betekenisvol?
- 1.3 Zijn de leerlingen/studenten betrokken in de keuze van het onderwerp van de leeractiviteit?
- 1.4 Biedt de leeractiviteit voldoende kansen om de benodigde (ecologische) voorkennis te mobiliseren?

Uitgangspunt 2: Waarden georiënteerd en kritisch denken

- 2.1 Laat de leeractiviteit leerlingen/studenten beargumenteerde standpunten uitwisselen en hierop reflecteren?
- 2.2 Laat de leeractiviteit leerlingen/studenten hun waarden en houding expliciteren?
- 2.3 Laat de leeractiviteit leerlingen/studenten samen oplossingen voor morele dilemma's formuleren?
- 2.4 Laat de leeractiviteit leerlingen/studenten reflecteren op hun waarden en houding met betrekking tot duurzaamheidsissues?
- 2.5 Laat de leeractiviteit leerlingen/studenten (morele) afwegingen maken aan de hand van *people, planet* en *profit (prosperity)*?

Uitgangspunt 3: Participatie en samenwerking

- 3.1 Laat de leeractiviteit leerlingen/studenten samenwerken met actoren in of buiten de school?
- 3.2 Laat de leeractiviteit leerlingen/studenten actief participeren in buitenschoolse contexten waarin duurzaamheidsissues spelen?
- 3.3 Is de leeractiviteit betekenisvol voor zowel de leerlingen/studenten als de actoren buiten de school?
- 3.4 Vereist de leeractiviteit dat samenwerkend wordt geleerd?

Uitgangspunt 4: Actie- en handelingsgericht

- 4.1 Kunnen de leerlingen/studenten binnen de leeractiviteit zelf duurzamer leren handelen?
- 4.2 Kunnen leerlingen/studenten de opbrengst van de leeractiviteiten (n.a.v. onderzoek) aan concreet handelen verbinden?
- 4.3 Kunnen de leerlingen/studenten in en met de leeractiviteit zelf actief bijdragen aan duurzame ontwikkeling?

Uitgangspunt 5: Complexiteit en samenhang

- 5.1 Komen in de leeractiviteit complexe situaties en patronen m.b.t. duurzame ontwikkeling aan de orde?
- 5.2 Heeft de leeractiviteit een voor de leerlingen/studenten hanteerbare complexiteit?
- 5.3 Verwerven de leerlingen/studenten in de leeractiviteit inzicht in verbanden die het duurzaamheidsissue kenmerken?
- 5.4 Laat de leeractiviteit de leerlingen/studenten werken aan een concreet duurzaamheidsissue met meerdere mogelijke oorzaken en gevolgen?
- 5.5 Laat de leeractiviteit de leerlingen/studenten werken aan meerdere mogelijke oplossingen voor het duurzaamheidsissue?

Uitgangspunt 6: Onderzoekende houding

- 6.1 Doen de leerlingen/studenten (actie)onderzoek?
- 6.2 Doorlopen de leerlingen/studenten in de leeractiviteit de stappen van (actie)onderzoek?
- 6.3 Kunnen de leerlingen/studenten binnen de leeractiviteit de opbrengsten van (actie)onderzoek toepassen?
- 6.4 Laat de leeractiviteit de leerlingen/studenten reflecteren op de opbrengsten van hun (actie)onderzoek?

De lerarenopleider als pedagogisch professional

Wouter Pols, Hogeschool Rotterdam

Samenvatting

De pedagogiek is een theorie van en voor de praktijk. Ze is een met de pedagogische praktijk verweven theorie. Een pedagogische professional laat zich voor zijn werk en handelen door die praktijkverweven theorie leiden. De pedagogiek geeft richting aan zijn handelen. In dit hoofdstuk onderbouw ik de stelling dat de lerarenopleider als opleider van leraren een pedagogische professional is in dubbele zin: hij is niet alleen als leraar een pedagogische professional, maar leidt aankomende leraren ook in in het leraarschap, waarbij hij in zijn werk en handelen welbewust en weloverwogen laat zien wat pedagogische professionaliteit inhoudt. Daarbij is het 'staan in de praktijk' cruciaal. Dat 'staan' is voor zowel de lerarenopleider als de aankomende leraar het startpunt van pedagogische professionaliteit.

Een lerarenopleider is een leraar. Dat staat buiten kijf. Een leraar, zo zegt Van Dale, is iemand die onderwijs geeft; hij onderwijst. Een opleider leidt op; hij geeft, zegt Van Dale, onderricht. Onderwijzen betekent letterlijk 'wijzen naar', in het woord 'onderrichten' zit het woord 'richten' dat (onder meer) "in een bepaalde richting doen gaan" betekent. Het leraarschap is inderdaad een normatief ('richtinggevend') beroep. Leraren wijzen hun leerlingen niet alleen naar dingen die volgens hen van belang zijn, maar geven daarbij ook een richting aan. Dat doen lerarenopleiders evenzeer. Ook zij geven een richting aan en wijzen aankomende leraren waarnaar ze moeten wijzen en hoe daarbij richting te geven. In dubbele zin (Kelchtermans, 2013, p. 90, zie ook Murray & Male, 2005) is een lerarenopleider dus een richtinggevend beroep. Een opleider geeft richting aan aankomende leraren die zich voorbereiden op het richting geven van leerlingen die hun zullen worden toevertrouwd.

Een lerarenopleider is een normatieve professional, of specifieker nog: een pedagogische professional (Combe & Helsper, 1996). Dit hoofdstuk gaat over de pedagogische professionaliteit van de lerarenopleider. Allereerst zal ik nader op die professionaliteit ingaan. Wat houdt 'professionaliteit' nu precies in, en wat 'pedagogisch'? Vervolgens richt ik me op de verschillende vormen van kennis die daarbij in het spel zijn. Ten slotte zal ik onderzoeken of het opleiden van leraren kan worden beschouwd als een pedagogische praktijk.

De pedagogische professional

De term 'professie' komt van het Latijnse *professio* dat niet alleen verklaring betekent, maar ook gelofte. Iemand die een professie uitoefent staat voor een zaak van algemeen belang; daarover heeft hij een gelofte afgelegd, daar getuigt hij van. Dat betekent dat hij niet zijn eigen belang nastreeft, maar het belang van de zaak waarvoor hij staat. Daarom moet een professional betrouwbaar zijn. Die betrouwbaarheid blijkt uit zijn inzet, maar ook uit de wijze waarop hij zijn beroep uitoefent. Een professie vindt zijn grondslag in een beroepshouding, in een *ethos*; de deskundigheid van iemand die een professie uitoefent, is een ethisch geladen, normatieve deskundigheid (Jacobs, Meij, Tenwolde, & Zomer, 2008; Van Ewijk & Kunneman, 2013). Bij een professie gaan techniek en ethiek daarom altijd hand in hand. Techniek komt van het Griekse

tèchne dat vakmanschap betekent, ethiek van het eveneens Griekse *èthos* dat (een deugdzaam) karakter betekent. Een professie bestaat kortom uit vakmanschap dat geworteld is in een beroepsethos. Dat ethisch geladen, normatieve vakmanschap stelt degene die een professie uitoefent in staat gepast te handelen. Want professioneel handelen is niet gestandaardiseerd; het is situationeel.

In de negentiende eeuw ontstonden de drie professies die tegenwoordig als klassiek worden getypeerd: de arts, de jurist en de geestelijke (vgl. Stichweh, 1996). De zaak waarvoor ze staan is die van respectievelijk de gezondheid, het recht en het heil. Gezondheid, recht(vaardigheid) en heil vormen niet alleen elk een complex van waarden, maar impliceren ook een richtinggevend ideaal (vgl. De Ruyter, 2007). Dat ideaal richt het denken en doen van de professional. De arts, jurist en geestelijke laten zich bij de uitoefening van hun beroep door idealen leiden. Tegelijkertijd brengen ze ermee samenhangende waarden in praktijk. Die waarden vormen de kern van hun beroepshouding; ze zijn de grondslag van hun ethos.

Een professie bestaat uit vakmanschap geworteld in een beroepsethos.

Artsen, juristen en geestelijken - maar ook andere, minder klassieke professies als accountants, logopedisten, fysiotherapeuten, pedagogen en psychologen - zijn verenigd in beroepsorganisaties. Die staan borg voor de instandhouding en verbetering van het beroepsethos en vakmanschap van hun professie. Ze scheppen de voorwaarden voor een beroepscultuur, respectievelijk beroepsgemeenschap. Daarnaast bepalen ze - veelal in overleg met de overheid - wie tot de beroepsgroep mag worden toegelaten en op grond waarvan. In de negentiende eeuw weet met name de arts zijn professionele status te verhogen met behulp van de wetenschap. Om tot de genoemde professies te worden toegelaten, moesten de jurist en de geestelijke (maar niet altijd de arts) daarvoor ook al een universitaire opleiding volgen. Het belang van de opleiding is daarna alleen maar toegenomen. Om arts, jurist of geestelijke te kunnen worden - en dat geldt tegenwoordig ook voor andere minder klassieke professies - dient een lange opleidingsweg te worden gevolgd binnen het hoger onderwijs, die niet alleen theoretisch (wetenschappelijk) van aard is, maar ook praktisch. Langs die weg eigent de aankomende professional zich een uitgebreid theoretisch en praktisch kennisbestand toe. Dit bestand stelt hem in staat zich tot een professional te ontwikkelen, op grond daarvan professioneel aanzien te verwerven en daarmee ook voldoende beleidsruimte te claimen om volgens eigen inzichten ('met kennis van zaken') niet alleen 'passend' te handelen, maar ook 'passend' te oordelen.

Hiermee is het beeld geschetst van de professional van vandaag de dag. De bekende Noord-Amerikaanse (emeritus) Harvard- en Stanfordhoogleraren Howard Gardner en Lee Shulman (2005, p. 14) typeren de professional aan de hand van zes kenmerken:

- 1 "a commitment to serve in the interests of clients in particular and the welfare society in general;
- 2 a body of theory or special knowledge with its own principles of growth and reorganisation;
- 3 a specialized set of professional skills, practices, and performances unique to the profession;
- 4 the developed capacity to render judgments with integrity under conditions of both technical and ethical uncertainty;
- 5 an organized approach to learning from experience both individually and collectively and, thus, of growing new knowledge from the context of practice;

6 the development of a professional community responsible for the oversight and monitoring of quality in both practice and professional education."

Een professional kenmerkt zich dus niet alleen door specifieke kennis en vaardigheden. Een professional staat - allereerst - voor een zaak die boven het eigen belang uitgaat (*interests of clients in particular and the welfare state in general*). Zijn opdracht is ethisch geladen. Dat betekent dat er specifieke beroepswaarden in het spel zijn. De opdracht waar de professional voor staat is dus geen individuele aangelegenheid. Om de opdracht te kunnen vervullen dient hij deel uit te maken van een beroepsgemeenschap waardoor hij in staat wordt gesteld niet alleen zijn kennisbestand, maar ook zijn benadering en aanpak, zijn oordeels- en onderzoeksvermogen samen met anderen verder uit te bouwen.

De vraag die zich opdringt is: is een lerarenopleider een professional in bovengenoemde zin? Die vraag is niet zo gemakkelijk te beantwoorden. Lerarenopleiders leiden leraren op, maar dat doen ze vanuit verschillende posities en kennisbestanden. Schoolopleiders verbonden aan opleidingsscholen hebben een andere positie dan instellingsopleiders die aan een hogeschool of universiteit verbonden zijn. Daarnaast is er het onderscheid tussen vakdidactici en onderwijskundigen, tussen lerarenopleiders die onderzoek doen en opleiders die dat niet doen (vgl. Maulini & Perrenoud, 2008, p. 145). Opleiders leiden allemaal leraren op, werken samen binnen een instituut en opleidings- en stagescholen, begeleiden er aankomende leraren, maar ondanks dat vormt de beroepsgroep geen homogene eenheid (vgl. Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013; Melief, Koster, Tigchelaar, & Vermunt, 2013). Daarvoor verschillen de posities en de kennisbestanden te veel.

Dat laatste kan ook van andere beroepsgroepen worden gezegd, van artsen bijvoorbeeld of juristen. Wat die beroepsgroepen echter samenbindt is een vaktaal, een gedeeld theoretisch vocabulaire. Dat hebben lerarenopleiders veel minder (voor het ontwikkelen van een vaktaal zie Pauw, 2013; Pauw, Van Lint, Gemmink, Jongstra, & Pillen, 2017). Ze missen een generieke, met elkaar gedeelde (theoretische) kennisbasis. Die basis kan niet waardevrij zijn. Het zal een kennisbasis van en voor de opleidingspraktijk moeten zijn: een basis die een waardegeladen kader biedt waarbinnen verschillende groepen lerarenopleiders hun specifieke vakdidactische en onderwijskundige kennis kunnen situeren. Kortom, een generieke kennisbasis die aan verschillende groepen lerarenopleiders een vocabulaire biedt (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015), waarmee ze niet alleen hun opleidingservaringen met elkaar kunnen doordenken, maar waarmee ze ook met elkaar een gedeeld - theoretisch doordacht - perspectief op het opleiden van leraren kunnen verwoorden. Een belangrijke vraag hierbij is de vraag naar het richtinggevend ideaal van waaruit lerarenopleiders hun beroep uitoefenen. Leraren opleiden is net als het behandelen van patiënten, het geven van rechtsbijstand aan cliënten en het spreken van recht immers niet alleen een technische, maar ook een ethische aangelegenheid. Het impliceert net als het werk van de arts en de jurist een richtinggevend ideaal. Maar welk ideaal is dat?

In het kader van een voorstel voor een generieke kennisbasis voor lerarenopleiders op de pabo sprak ik eerder over het richtinggevend idee van emancipatie (Pols, 2017). Dat idee is een na te streven ideaal. Emancipatie komt van het Latijnse *emancipatio* dat 'vrijlating uit de vaderlijke macht' betekent. De (leidende) hand (Latijn: *manus*) wordt weggenomen. Het richtinggevend

ideaal van opvoeding en onderwijs is dat kinderen en jongeren in een met anderen gedeelde wereld (de samenleving) op eigen benen kunnen gaan staan: zelf betekenis kunnen geven, een standpunt kunnen innemen en op grond daarvan een oordeel geven. Emancipatie is het pedagogisch hart van opvoeding en onderwijs. Pedagogiek wordt in praktijk gebracht als de opvoeder en de leraar het kind en de jongere - van het begin af aan - als een meedoend, meedenkend en betekenisverlenend subject aanspreken (Biesta, 2015, pp. 140-143). En geldt dat ook niet voor de lerarenopleider? Wil ook hij niet dat elke leraar die hij opleidt zijn leerlingen zo laat leren dat ze mee kunnen doen en mee kunnen denken en middels het onderwijs dat hij geeft als betekenisverlenende subjecten kunnen verschijnen? Maar wil hij allereerst niet dat de aankomende leraar die hij opleidt middels het onderwijs dat hij geeft als betekenisverlenend subject (de leraar als subject) kan verschijnen? Emancipatie is niet alleen voor elke leraar het ultieme richtinggevend ideeal van waaruit hij zijn beroep uitoefent, maar ook voor elke lerarenopleider.

De professionalisering van de lerarenopleider vraagt om een richtinggevend ideaal. Dat ideaal is op dit moment nog weinig uitgekristalliseerd. Desalniettemin is de afgelopen decennia onder leiding van de beroepsorganisaties van lerarenopleiders (de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland, respectievelijk Vlaanderen) een professionaliseringsproces op gang gekomen. Rollen en bekwaamheidseisen, inclusief standaards en indicatoren, voeren daarbij de boventoon (*Beroepsstandaard 2012*; *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider, 2012*; zie ook: Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). "[E]en *ethische* (cursivering WP) standaard is echter (nog) niet uitgewerkt" (Lunhenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013, p. 10). Ik zou de professionaliteit van de lerarenopleider daarom willen typeren als een professionaliteit *in progress*. Kijken we terug naar de door Gardner en Shulman genoemde kenmerken dan bemerken we dat in dit proces de kennisbasis van de lerarenopleider (2), de voor hem typerende benadering en aanpak (het handelen) (3), zijn onderzoeksvermogen (5) en de power en impact van de beroepsgemeenschap de meeste aandacht hebben gekregen (6).

De opdracht van de lerarenopleider (1) en het daarmee samenhangende vermogen om in steeds wisselende en onzekere omstandigheden (4) te oordelen kregen veel minder aandacht. Daar begint verandering in te komen. Dit heeft te maken met de herontdekking van de pedagogiek als waardegeladen theorie 'van' en 'voor' de praktijk. Die herontdekking is een reactie op de vertechnisering (doel-middeldenken) en economisering (opbrengsten) van de afgelopen jaren in het onderwijs. De vraag naar het 'waartoe' wordt weer gesteld. Die vraag kunnen de onderwijswetenschappen met hun focus op het 'hoe' niet beantwoorden, de pedagogiek daarentegen wel. De vraag naar het waartoe vraagt niet alleen naar de waarden die men in het onderwijs in praktijk wil brengen, maar bovenal naar het richtinggevend ideeal van waaruit men dat wil doen (vgl. Vanassche, 2016, p. 32; zie ook Kelchtermans, 2012; 2013b). Dat ideaal 'richt' het onderwijs. Dat ideaal zal, naar mijn opvatting, ook het professionaliseringsproces van de lerarenopleider moeten richten. Het zorgt voor synergie, voor samenhang, voor een perspectief op het werk en handelen van de professional. En dat heeft het professionaliseringsproces van de lerarenopleider nodig. Dat richtinggevend ideeal dat een waardegeladen 'pedagogisch' idee is ('emancipatie'), maakt dat de lerarenopleider zich kan ontwikkelen tot een 'pedagogische' professional.

Nog een laatste punt. Een professional draagt verantwoordelijkheid voor het werk dat hij doet en de handelingen die hij verricht. Dat houdt in dat hij zich ook verantwoordt: allereerst ten overstaan van degenen waar hij verantwoordelijk voor is. Voor de lerarenopleider zijn dat de

studenten en zijn collega's, of - wat het laatste betreft - ruimer geformuleerd: de beroepsgroep waartoe hij behoort. Een pedagogische professional die zich verantwoordt, doet dat vanuit de opdracht waarvoor hij staat: dat is een aan het richtinggevende ideaal 'opgehangen' waardegeladen opdracht. De kern van de pedagogische professionaliteit bestaat uit die waardegeladen opdracht. Die geeft richting aan het handelen van de professional, stelt hem in staat te oordelen en daarmee ook: zich te verantwoorden.

Kennis en de pedagogische professional

Gardner en Shulman (2005) noemen als een van de zes kenmerken van professionaliteit *a body of theory or special knowledge with its own principles of growth and reorganisation*. Dit kenmerk domineert het debat dat over professionaliteit wordt gevoerd. Soms lijkt het wel of alleen dit kenmerk er toe doet. Ik wil bij dit kenmerk wat langer stilstaan. Wat is de betekenis van kennis voor de professional? Of nog meer toegespitst: wat verstaan we precies onder kennis en op welke manier is kennis van belang voor de pedagogische professional?

Kennen en kunnen hangen nauw samen. Kennis is geen strikt cerebrale aangelegenheid. Aan het kennen van de dingen liggen activiteiten ten grondslag. In tegenstelling tot de leerdoelentaxonomie van Bloom c.s. (1971) (begrip, in casu: kennis, gaat aan toepassing, in casu: kunnen, vooraf) gaat niet alleen kennis-, maar ook leertheoretisch het kunnen vooraf aan het kennen (vgl. Dewey, 1997; zie ook Meyer-Drawe, 2012). Wat is kennen nu precies? Wanneer kunnen we spreken over 'iets kennen'? Iets kennen betekent dat we "iets als iets kennen" (Waldenfels, 2004, p. 128; zie ook Meyer-Drawe, 2012, p. 31). Een nog niet-gekend iets wordt een gekend iets als we het als iets bepaalds (her)kennen. Het iets treedt als een bepaald iets op de voorgrond, we zien het, we (her)kennen het. Dat kennen doen we aan de hand van representaties. De Noord-Amerikaanse onderwijspsycholoog en -pedagoog Jerome Bruner (1966, pp. 10-11) onderscheidt in zijn bekende *Towards a Theory of Instruction* drie representatiesystemen: enactieve, iconische en symbolische systemen. De eerste bestaat uit in het geheugen opgeslagen senso-motorische gedragsvormen, het tweede uit beelden, het derde uit tekensystemen. Met behulp van die representatiesystemen kunnen we dingen (her)kennen: iets kan een motorische activiteit oproepen (er iets mee doen), kan via een beeld als iets herkend worden, kan via tekens een bepaalde betekenis krijgen. Kennen komt dus voort uit een activiteit waarin via representaties iets als iets bepaalds wordt gekend.



iets kennen
betekent dat we
'iets als iets'
kennen.

En nu terug naar de kennisbasis. De kennisbasis van een professional is de uitkomst van activiteiten: activiteiten die de professional zelf heeft uitgevoerd (praktijkkennis), maar ook van activiteiten die door anderen uitgevoerd zijn en waarvan hij via symbolen, aangereikt in boeken en andere media, kennis heeft genomen (theoretische kennis). Praktijkkennis is in zoverre ze niet met anderen is uitgewisseld idiosyncratisch; ze bestaat uit enactieve, iconische en deels ook symbolische representaties. Het is kennis die we niet-formele kennis noemen. Ze vormt de intuïtieve grondslag van de kennisbasis van de professional. Het is het resultaat van impliciete leerprocessen, deels voorafgegaan aan de beroepsvorming, deels tijdens en na de beroepsvorming - geheel en al onopgemerkt - opgedaan. De Engelse onderwijswetenschapper Michael

Eraut (2000, p. 122), bekend om zijn onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren, noemt die kennis "very powerfull ... even when, as in most teacher training, expliciet knowledge is available by the bucketfull". Formele, expliciete kennis daarentegen is een andere zaak. Die kennis is door anderen verworven; ze is algemeen en abstract. Het is theoretische kennis. Als men over de kennisbasis van de professional spreekt, denkt men vaak aan deze formele kennis. Daarmee krijgt men een verkeerd beeld van de kennis die de professional met zich meedraagt. Dat geldt zeker voor leraren: voor hen is de in de praktijk opgedane kennis op zijn minst van even groot belang, misschien wel groter, dan de in de opleiding verworven, theoretische kennis (vgl. Verloop & Lowyck, 2003, p. 198).

Er is nog een punt dat ik hier ter sprake wil brengen. De Noord-Amerikaanse kennissocioloog Donald Schön kwam in zijn onderzoek naar het denken en doen van professionals tot de conclusie dat hun kennis vooral *knowledge-in-use* is (Schön, 1983, p. 49). "Our knowing is ordinary tacit, implicit in our patterns of action [...]. It seems right to say that our knowing is in our action." Dit sluit nauw aan bij het werk van Michael Polanyi, de bekende Hongaars-Engelse chemicus en kennisfilosoof. Hij muntte de term *tacit knowledge*. Die term slaat op impliciete kennis. Het is kennis die niet alleen in het spel is bij elke vorm van expliciete (formele) kennis, maar evenzeer bij elke vorm van handelen. Het is (deels) de niet-formele kennis waar ik eerder over sprak, kennis die impliciet is geleerd. Die kennis zit meer in de vingers dan in het hoofd; het is geïncorporeerde kennis. Je verblijft erin, zegt Polanyi (1974, p. 59). Om dat duidelijk te maken gebruikt hij twee termen: subsidiair en focaal (idem, p. 55). Subsidiair betekent 'ondergeschikt', focaal 'gericht'. Als Polanyi het over *tacit knowledge* heeft, doelt hij op die ondergeschikte kennis. Die kennis is een belichaamd weten, een weten dat als middel dient. Met dit weten kan worden waargenomen, gekend, begrepen, gehandeld en geoordeeld. De eerste twee representatiesystemen die Bruner (1966) noemt, maar deels ook de derde zijn zulke geïncorporeerde middelen. Ze zijn subsidiair, stilzwijgend (*tacit*). Het subsidiaire weten maakt het mogelijk dat we ons - vanuit dat weten - ergens op kunnen richten en iets als iets bepaalds kunnen leren kennen. Dat 'iets bepaalds' noemt Polanyi het focaal gekende. Het is datgene wat met het volle bewustzijn wordt gekend. Het subsidiaire (voor-bewuste en stilziggende) weten noemt Polanyi persoonlijke kennis (*personal knowledge*).

Wat voor conclusie kunnen we hier nu uit trekken? Dat de kennisbasis van de leraar veel meer inhoudt dan de formele kennis die op schrift is gesteld en geacht wordt door lerarenopleiders te worden overgedragen. Dat geldt ook voor de lerarenopleider zelf. Ook zijn kennisbasis bevat meer dan het op schrift gestelde. Shulman gebruikte in de jaren tachtig al de term 'kennisbasis' (*knowledge base*). Daarbij noemt hij vier componenten. Opvallend genoeg noemt hij als laatste de kennis die in de praktijk is opgedaan. Hij schrijft hierover: "Practitioners simply know a great deal that they have never even tried to articulate" (Shulman, 2004, p. 232). Dat niet gearticuleerde, of in andere woorden: die impliciete en intuïtieve laag van de kennisbasis ziet Shulman als het startpunt van wat hij 'de wijsheid van de praktijk' noemt.

Terug naar de intuïtieve grondslag van de kennisbasis. Vanuit die grondslag worden de dingen waargenomen. Die waarnemingen kunnen vervolgens geduid worden aan de hand van theoretische kennis. Het komt erop aan dat de kennis erbij past, of in andere woorden: dat die kennis

bruikbaar is om het waargenomen ermee te duiden. Leraren beschikken over een ruime intuïtieve kennisbasis, die niet alleen tijdens hun beroeps carrière verworven is, maar ook van daarvoor stamt. De Noord-Amerikaanse onderwijssocioloog Dan Lorie (2002, p. 65) spreekt over *apprenticeship-of-observation*. In tegenstelling tot andere professionals hebben leraren al van jongs af aan - via observatie - een beeld van het beroep opgebouwd. Dat beeld, of beter gezegd: die beelden zijn impliciet; het is iconisch en subsidiair weten. Dat impliciete weten neemt de leraar mee de praktijk in. Daarbij komt dat de onderwijspraktijk uiterst complex is; leraren moeten tegelijkertijd meerdere beslissingen nemen. Eraut (1994, p. 53) schrijft: "The pressure for action is immediate, and to hesitate is to lose." Nog meer dan bij andere professionals komt het hier dan ook aan op *knowledge-in-use*, en dat betekent: op de intuïtieve en impliciete laag van de kennisbasis. Van daaruit wordt waargenomen, van daaruit wordt gehandeld. Elders heb ik die intuïtieve en impliciete laag 'stil weten' genoemd (Pols, 2016, p. 195).

Pedagogiek is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie én praktijk.

De vraag is nu hoe men toegang kan krijgen tot dat 'stille weten'. Want dat is nodig om wijsheid van de praktijk te ontwikkelen. Daarvoor zal het stille weten niet alleen geëxpliciteerd moeten worden, maar ook gedeeld en geconfronteerd met de meer formele lagen van de kennisbasis. Geëxpliciteerd, stil weten is in tegenstelling tot formele kennis kennis van het bijzondere; geëxpliciteerde, formele kennis daarentegen is kennis van het algemene.

Kennis van het bijzondere is casuskennis; kennis van het algemene is kennis zoals die vandaag de dag door de (sociale) wetenschappen wordt vergaard. Die zijn uit op generaliseerbare kennis, kennis van het algemene dus. Casuskennis daarentegen is geen generaliseerbare kennis; het bestaat uit onder woorden gebrachte ervaringen van een man of vrouw in de praktijk binnen een concrete (dat wil zeggen: specifieke), historisch-maatschappelijke context. Het gaat om *lived experience*. De gebruikelijke sociaal-wetenschappelijke methoden geven daar geen toegang toe, wel de fenomenologie en de hermeneutiek (vgl. Van Manen, 1990; 2014). Dat zijn bij uitstek interpretatieve methoden die het bijzondere tot uitdrukking brengen. Het zijn ook de methoden die tot in de jaren tachtig binnen de pedagogiek in ons land dominant waren (vgl. Beekman & Mulderij, 1977; Bleeker & Mulderij, 1984; zie ook Levering & Smeyers, 1999).

Opvallend is dat artsen en juristen niet alleen veel waarde hechten aan kennis van het algemene (wetenschappelijke kennis), maar ook van het bijzondere (casuskennis). Beide vormen van kennis zijn nodig om vanuit de opdracht waarvoor deze professionals staan te kunnen handelen. Bij leraren is dat veel minder het geval; casuskennis speelt bij hen een veel minder belangrijke rol. Dat geldt ook voor lerarenopleiders. Terwijl juist bij leraren en lerarenopleiders vanuit de complexiteit van de praktijk de kennis van het bijzondere zo cruciaal is. Shulman ziet niet voor niets daar het startpunt voor wat hij 'de wijsheid van de praktijk' noemt.

Ik vat het voorafgaande samen. Pedagogische professionaliteit vraagt meer dan alleen om formele (wetenschappelijke) kennis. Het vereist - allereerst - (1) een richtinggevend ideaal en daarnaast (2) een kennisbasis die niet alleen formeel is, maar evenzeer praktijk- en ervarings-gefundeerd. Het (3) vermogen om te handelen, (5) te onderzoeken (is dat niet allereerst het stille weten expliciteren dat bij het handelen in het spel is?) en vervolgens (4) te oordelen is daarvan

afhankelijk. Zou deze vorm van professionaliteit niet het hart van (6) de beroepsgroep moeten zijn (vgl. Gardner & Shulman 2005, volgorde 5 en 4 gewijzigd (WP)).

Het opleiden van leraren: een pedagogische praktijk?

Pedagogiek is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie én praktijk. De Engelse onderwijswetenschapper en -pedagoog Robin Alexander (2008, p. 75) schrijft: "Pedagogy encompasses that act [of upbringing and teaching WP] together with the purposes, values, ideas, assumptions, theories and beliefs that inform, shape and seek to justify it." Pedagogiek is geen theorie over, maar een theorie van en voor de opvoedings- en onderwijspraktijk (vgl. Biesta, 2011). Het is een praktijktheorie. Die theorie formuleert allereerst een richtinggevend ideaal; en daarmee richt ze de aandacht van de leraar. Maar ze verschaft ook een conceptueel kader waarmee de leraar zich in de praktijk kan oriënteren en - achteraf - op wat zich daar heeft afgespeeld reflecteren. De grondlegger van onderwijspedagogiek Johann Herbart sprak tweehonderd jaar geleden over de pedagogiek als een kaart waarmee leraren niet alleen hun richting kunnen bepalen (ze verschaft hun *Absichten*), maar hen ook helpt de juiste beslissingen te nemen (ze verschaft hun '*praktische*' *Überlegungen*) (Herbart, 1986, p. 75). De pedagogiek biedt geen kennis die de leraar kan toepassen; ze biedt een vocabulaire (Bruner: een symbolisch representatiesysteem) aan de hand waarvan de leraar zich op de praktijk kan oriënteren en achteraf op het daar voorgevallene kan reflecteren.

Leraren opereren binnen complexe, veranderlijke situaties. De onderwijspraktijk bestaat, zoals ik elders verwoorde, uit een "ingewikkelde en veranderlijke constellatie van bijzonderheden" (Pols, 2016, p. 213). Binnen die constellatie vervult de leraar verschillende rollen, voert uiteenlopende taken uit waarbij verschillende bekwaamheidsgebieden aan bod komen. De afgelopen jaren zijn die rollen, taken en bekwaamheidsgebieden (competenties) uitvoerig beschreven. Het zijn algemene beschrijvingen; het bijzondere wordt er niet in gevangen. De pedagogische professionaliteit van de leraar kenmerkt zich nu juist door dit bijzondere: door de wijze waarop de leraar - met alles wat hij aan impliciet en expliciet weten met zich meedraagt - op die ingewikkelde en veranderlijke constellatie van bijzonderheden reageert, of beter nog: waarop hij binnen die constellatie acteert. Het hart van de pedagogische professionaliteit ligt niet in rollen, taken en bekwaamheden, maar in de wijze waarop de leraar in de praktijk staat¹; zijn professionaliteit blijkt uit zijn pedagogisch *ethos*, uit zijn (karaktervolle) houding en het stille weten dat hij daarbij in het spel brengt (idem, pp. 214-221). De pedagogiek als theorie van en voor de praktijk helpt de leraar het *ethos* van waaruit hij werkt en handelt onder woorden te brengen. Het helpt hem vanuit de opdracht waarvoor hij staat zich niet alleen zijn 'staan in de praktijk' te verwoorden, maar ook de wijze waarop hij daar staat, de richting die hij daarbij uit wil gaan, de zaken die daarbij aan bod wil laten komen en *last but not least* hoe hij daarbij zijn leerlingen wil benaderen en met hen wil omgaan. De pedagogiek verschaft kortom de leraar de woorden (Bruner: symbolisch representatiesysteem) waarmee hij zijn 'staan' ter sprake kan brengen, niet vanuit een theorie (los van de praktijk), maar vanuit dat 'staan in de praktijk' en het stille weten dat daarbij in het spel is. Vandaar dat de pedagogiek geen theorie is over de praktijk, maar van en voor de praktijk.

"The most professional learning", zo schrijft, Eraut (1994, p. 98), "is 'on the job'." Dat is vanuit het voorafgaande niet zo verwonderlijk. Het startpunt van het leren van de professional ligt in de praktijk, niet in de theorie. Eraut onderscheidt drie vormen van professioneel leren: intuïtief, reactief en weloverwogen (*deliberative*). Het eerste gebeurt voor-bewust (Lortie's *apprenticeship-of-observation* is daar een voorbeeld van), het tweede gebeurt spontaan en incidenteel, half bewust zagezegd, het derde vindt welbewust plaats (Eraut, 2000, p. 116). Schön (1983) noemde deze laatste vorm van leren *reflection-on-action*. Wat ik eerder de intuïtieve en impliciete laag van de kennisbasis heb genoemd, is het resultaat van intuïtief, deels reactief leren. Het is praktische ervaring die wordt opgeslagen in wat Eraut - verwijzend naar Tulving - het episodisch geheugen noemt (idem, p. 117). Bruner (1966) zou benadrukken dat het hier met name om enactieve en iconische representaties gaat. Het is stil weten. Eraut spreekt daarnaast over het semantisch geheugen. Dat is het geheugen waarbinnen ervaringen worden opgeslagen in de vorm van symbolische representaties. Formele kennis is opgehangen aan symbolische representaties; je zou ook over (aan de hand van symbolen) gecodeerde kennis kunnen spreken (idem, p. 113). Door onderwijs, door studie en door formele en informele (werk)gesprekken eigent de professional het symboolsysteem toe dat de formele kennis van de beroepsgroep niet alleen representeert, maar ook codeert. We kunnen van (beginnende) professionalisering spreken als de (aankomende) professional zijn in het episodisch geheugen opgeslagen ervaringen aan de hand van het symboolsysteem van de beroepsgroep gaat uit-leggen, of anders gezegd: er aan op gaat hangen. Die aan dat symboolsysteem 'opgehangen' ervaringen worden vervolgens - als het goed gaat - in het semantisch geheugen opgeslagen. Eraut typeert dat geheugen als "propositional and public" (ibidem). In tegenstelling tot het individuele (idiosyncratische) episodisch geheugen bestaat het semantisch geheugen uit symbolische representaties die niet strikt individueel zijn; ze worden door de groep waartoe de professional behoort gedeeld. Het zijn representaties die als beweringen in de openbaarheid kunnen worden gebracht. Professionalisering is volgens Eraut nu precies dat proces waarbij idiosyncratische kennis omgezet wordt in symbolen gerepresenteerde, publieke kennis. En dat gebeurt als kennis uit het episodisch geheugen via symbolen getransformeerd wordt en in het semantisch geheugen wordt opgeslagen. In mijn woorden: als impliciet weten via het symboolsysteem van de beroepsgroep wordt geëxpliciteerd, en daarmee ook kan worden gedeeld.

Hier speelt de pedagogiek als vocabulaire van en voor de praktijk een cruciale rol. Ze bestaat uit een symbolisch representatiesysteem aan de hand waarvan enactisch en iconisch opgeslagen ervaringen onder woorden kunnen worden gebracht. Dat betekent dat individuele, in gedragsvormen en beelden opgeslagen ervaringen gesymboliseerd kunnen worden en daarmee ook: geconceptualiseerd. Het netwerk van symbolen waarmee ervaringen op een met anderen gedeelde manier gerepresenteerd en geconceptualiseerd kunnen worden, biedt tegelijkertijd de mogelijkheid - vanuit de in de praktijk opgedane ervaringen - nieuwe pedagogische betekenis te genereren. Juist de dynamiek tussen de in een specifieke (historisch-culturele) praktijk opgedane ervaringen en het symboliseren en conceptualiseren ervan in een door de beroepsgroep gedeelde taal, biedt de mogelijkheid dat de eigen kennis, maar ook die van de beroepsgroep kan worden ondervraagd, bijgesteld en vernieuwd (voor wat betreft lerarenopleiders: zie Vanassche, 2016, p. 34; zie ook Kools, 2013). De inbreng van de wetenschap kan hierbij een belangrijke rol vervullen. Onderzoeksgegevens kunnen aanleiding zijn vragen te stellen bij de

bestaande beroepspraktijk. De pedagogiek als theorie van en voor de praktijk bevindt zich nu precies tussen de geleefde praktijkervaring van de professional en de van de praktijk losgemaakte kennis van de wetenschap (vgl. Pols, 2016, p. 252). Ze is kortom het waardegeladen medium tussen het bijzondere van de praktijk en het algemene van wetenschap.

De vraag is nu wat de praktijk vooruit brengt. De wetenschap kan dat niet. Daarvoor staat ze te veel los van de praktijk. Het is de pedagogische professional, of beter nog: de beroepsgroep van pedagogische professionals die de praktijk vooruit kan helpen. De pedagogiek is als theorie van en voor de praktijk bij uitstek het symbolisch medium van de pedagogische professional. Ze biedt hem niet alleen een richtinggevend ideaal, maar ook waardegeladen concepten waarmee hij in de praktijk opgedane ervaringen kan overdenken. Eraut beschouwt dat overdenken als motor van de professionalisering. Volgens hem leert de leraar, zo zagen we eerder, intuïtief, reactief en weloverwogen (*deliberative*). Die laatste vorm (van doelgericht en welbewust leren) is cruciaal voor het professionaliseringsproces van de leraar. De Zweeds-Noord-Amerikaanse psycholoog K. Anders Ericsson (1996) spreekt hier over *deliberate practice*.² Deze vorm van leren is niet alleen de motor van de professionele ontwikkeling, maar brengt daarnaast ook een dynamiek in de praktijk teweeg. Eraut wijst erop dat leraren concepten uit (symbolisch gecodeerde) kennisbestanden nooit zo maar toepassen. De leraar zal het concept 'passend' voor de eigen praktijk moeten maken (Eraut, 2004, p. 256). En precies dit passend maken brengt dynamiek: het is de dynamiek tussen doen, denken en communiceren (idem, p. 258). Die dynamiek brengt niet alleen de professionele ontwikkeling vooruit, maar ook - doordat ze nieuwe betekenissen genereert - de praktijk.

En nu de vraag: is het opleiden van leraren een pedagogisch praktijk? Een pedagogische praktijk is een praktijk waarin theorie en praktijk met elkaar verweven zijn. De pedagogiek uit zich in woord en daad, in weloverwogen spreken en handelen. Pedagogisch handelen - dat altijd een pedagogisch spreken impliceert - is niet alleen technisch, maar ook ethisch. Het is een handelen vanuit een pedagogische opdracht: een richtinggevend ideaal. Maar tegelijkertijd is het een handelen dat geworteld is in de praktijk, of beter nog: in in de pedagogische praktijk opgedane ervaringen. De pedagogiek als theorie van en voor de praktijk helpt de leraar die ervaringen aan de hand van symbolen uit te leggen. Dat uit-leggen is in potentie een vorm van onderzoek, geen op generalisering gericht sociaal-wetenschappelijk onderzoek, maar een op het bijzondere gericht fenomenologisch-hermeneutisch onderzoek. Dat uit-leggen gebeurt steeds vanuit twee, pedagogisch gezien, cruciale vragen: 'Wat is hier aan de hand?' en 'Wat staat me hier te doen?' (Pols, 2016, p. 225). Dat uitleggen mondt in een oordeel uit, een oordeel dat gegeven wordt binnen een wisselende, veranderlijke historisch-culturele praktijk: dit is hier aan de hand en dit staat mij te doen vanuit de opdracht waarvoor ik sta. De pedagogiek van en voor de praktijk helpt de leraar niet alleen de situatie waarin hij zich bevindt uit te leggen, maar helpt hem ook - en dat is uiteindelijk waar het om gaat - weloverwogen te handelen en achteraf dit handelen op zijn pedagogische waarde te beoordelen. Dat weloverwogen handelen maakt dat de leraar gaandeweg een expert kan gaan worden, dat bewust verworven kennis als stil weten kan gaan indalen en een rol kan gaan spelen bij wat Eraut het intuïtieve en reactieve leren van de leraar noemt.³ Dat noemt Shulman 'wijsheid van de praktijk'. Is dat weloverwogen handelen ook niet de kern van professionaliteit zoals Gardner en Shulman die definiëren?

De vraag of het opleiden van leraren een pedagogische praktijk is, kan nu beantwoord worden. Ja, het is een pedagogische praktijk. De opdracht waar lerarenopleiders voor staan is aankomende leraren in de pedagogische praktijk van de leraar in te leiden. Dat is geheel in overeenstemming met de opdracht waar elke opvoeder en leraar voor staat: een op emancipatie gerichte opdracht. De aankomende leraar is weliswaar geen kind meer, maar hij heeft wel een (bege)leidende hand nodig. De taak van de opleider is hem als meedoeend, meedenkend en betekenisverlenend subject in het pedagogisch denken en doen van de leraar in te voeren. Dat invoeren is een pedagogische praktijk. Want ook de opleider heeft een pedagogiek van en voor de opleidingspraktijk nodig. De contouren van die pedagogiek heb ik elders als generieke kennisbasis van de lerarenopleider (op de pabo) geschetst (Pols, 2017).

Tot slot: de virtueuze lerarenopleider

Gert Biesta pleit aan het eind van zijn *Het prachtige risico van onderwijs voor virtueuze leraren*. Een virtueuze leraar is in staat "wijze onderwijspedagogische oordelen" te vellen (Biesta, 2015, p. 198). Dat vraagt oefening, zegt hij. Maar het vraagt ook om voorbeelden. En daarom dienen lerarenopleiders virtueuze opleiders te zijn en dat betekent: aankomende leraren - vanuit de verschillende rollen die zij vervullen en taken die ze daarbij uitoefenen - met woord en daad in te leiden in de pedagogische praktijk van de leraar.

Referenties

- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012: referentiekader voor de beroepsgroep (2012). Z.p.: Velon.
- Beekman, T., & Mulderij, K. (1977). *Beleving en ervaring. Werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (A.J. James, R. Kneyber en G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2014).
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(2), 624-640.
- Bleeker, H., & Mulderij, K. (1984). *Pedagogiek op je knieën. Aspecten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Bloom, B.S., Egelhart, M.D., Hill, W.H., Furst, E.J., & Krathwohl, D.R. (red.) (1971). *Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. 1. Het cognitieve gebied* (A. van Meerten, vert.). Rotterdam/Antwerpen: Universitaire Pers Rotterdam / Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 1956).
- Bruner, J.S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge (Mass)/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ceulemans, C., Struyf, E., & Simons, M. (2016). Handig instrument of sturend mechanisme? Over de werking van beroepsstandaarden voor leraren en lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(4), 53-63.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hsgr.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1997 [1910]). *How we think*. Mineola (New York): Dover Publications.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.

- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Abingdon (Oxon)/New York: RoutledgeFalmer.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 246-273.
- Ericsson, K.A. (1996). *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. New York/London: Psychology Press.
- Ewijk, H. van, & Kunneman (red.) (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Gardner, H., & Shulman, L.S. (2005). The professions in America today: crucial but fragile. *Daedalus*, 13-18.
- Herbart, J.F. (1986). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In Herbart, J.F., *Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner* (pp. 71-191). Stuttgart: Klett-Cotta (oorspronkelijk gepubliceerd in 1806).
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H., & Zomer, Y. (red.) (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigen-tijdse professional*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. Leuven: KU Leuven.
- Kelchtermans, G. (2013a). Zeg niet: 'Zelfstudie', maar LOEP-benadering, Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2), 45-48.
- Kelchtermans, G. (2013b). Praktijk in plaats van blauwdruk. Over het opleiden van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(3), 89-99.
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 73-83.
- Levering, B., & Smeyers, P. (red.) (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Lortie, D. C. (2002 [1975]). *Schoolteacher* (Second edition). Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Maulini, O., & Perrenoud, Ph. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience: conflits des questions ou conflits de réponses? In Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 141-154). Bruxelles: De Boeck.
- Melief, C., Koster, B., Tigchelaar, A., & Vermunt, J.D. (2013). Wat doen schoolopleiders? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 43-56.
- Meyer-Drawe, K. (2012 [2008]). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Flink Verlag.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. In *Teachers and Teaching: theory and practice*, 37(3), 125-142.
- Ontwikkelingsprofiel Vlaamse lerarenopleider (2012). Z.p.: Velov.
- Pauw, I. (2013). Professionele taal, de student en de lerarenopleider van de pabo. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 119-129.
- Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pillen, M. (2017). *De leraar als geen ander. Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Polanyi, M. (1974 [1958]). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* (Paperback edition). Chicago: The University of Chicago Press (oorspronkelijk gepubliceerd in 1958).
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Pols, W. (2017). De generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo. In Geerdink, G., Pauw, I. *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding* (pp. 29-40). Velon: Breda. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis>.
- Ruyter, D. de (2007). Mijn juf is de allerbeste van de hele wereld. Over professionele idealen van leraren. In Kole, L., & Ruyter, D. de (red.), *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit* (pp. 77-88). Assen: Van Gorcum.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In Combe, A., & Helsper, W. (Hsgr.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns* (pp. 49-69). Frankfurt: Suhrkamp.
- Vanassche, E. (2016). De professionele identiteit van lerarenopleiders. In Geerdink, G., & Pauw, I. (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 29-39). Z.p.: Velon.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2013). De professionele leerreis van een lerarenopleider in een LOEP-project: een narratieve analyse. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 95-106.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany N.Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek (California): Left Coast Press.
- Van Veen, K, Zwart, R. Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Verloop, N., & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eindnoten

- ¹ Vgl. hier de uitspraak van Geert Kelchtermans: "De wijze van staan en het punt van waaruit men kijkt zijn bepalend voor wat men kan zien" (Kelchtermans, 2013b, p. 94). Vanuit die houding propageert Kelchtermans een "steeds weer gericht en kritisch terug [...] kijken op het eigen handelen, denken en voelen in de dagelijkse praktijk" (ibidem). Het door Kelchtermans c.s. ontwikkelde LOEP-project brengt die benadering als onderzoeks- en ontwikkelmethode voor professionals in praktijk (Kelchtermans, 2013a; 2013b; Vanassche & Kelchtermans, 2013).
- ² Met zijn staf deed Ericsson decennia lang onderzoek naar *expert performance*. Zijn conclusie is dat (jarenlang) doelgericht, stap voor stap doordacht en overwogen oefenen met feedback van experts (*deliberate practice*) daarbij cruciaal is. *Deliberate practice* heeft niets te maken met het bewijzen van bekwaamheidseisen (competenties) zoals dat binnen bepaalde lerarenopleidingen in ons land usance is. Eraut (1994, p. 138) wees er in de jaren 90 van de vorige eeuw al op dat deze vorm van competentiegericht onderwijs het ontwikkelen van expertise blokkeert. Zie ook Ceulemans, Struyf, & Simons, 2016; Kelchtermans, 2013b.
- ³ Dreyfus & Dreyfus (1986) kwamen op grond van onderzoek tot een vijf-fasen ontwikkelingsmodel van de professional. De laatste fase (expert) laat zich als volgt typeren: de expert baseert zich bij zijn handelen niet meer op regels en richtlijnen; hij laat zich door intuïtie en 'deep tacit understanding' leiden; alleen als zich nieuwe problemen voordoen vindt een weloverwogen (bewuste) analyse plaats; de expert 'voelt', kortom, aan wat in de praktijk mogelijk is en wat hem te doen staat (pp. 30-35). In Polanyi's termen: een expert beschikt over een uitgebreid subsidiair kennisbestand ('stil weten') van waaruit hij waarneemt, kent, begrijpt, werkt, handelt en oordeelt. Dat subsidiaire kennisbestand heeft hij in de loop van zijn beroeps carrière op grond van opgedane ervaringen en *deliberate practice* in dialoog met zijn collega's opgebouwd. Daarbij hebben niet alleen enactieve en iconische representatiesystemen een rol gespeeld, maar steeds meer ook symbolische systemen. Bij een pedagogisch professionele expert zit de pedagogiek niet meer in het hoofd, maar in de vingers. Pedagogiek is hier geïncorporeerd weten geworden. Eraut bouwt in zijn onderzoek naar de professionaliteit van de leraar op het onderzoek van Dreyfus & Dreyfus voort.

Een leerbiografisch perspectief

Het belang van de transformatie van persoonsvormende ervaringen naar de beroepsvormende activiteiten

Hüseyin Susam, Hogeschool IPABO

Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt de vormende waarde van de lerarenopleiding vanuit een leerbiografisch perspectief op het opleidingscurriculum verkend en worden enkele conceptuele kenmerken van een vormingsgericht opleidingscurriculum nader uitgewerkt. Leraarschap veronderstelt immers een relationele, intermenselijke en daardoor per definitie een waardegeoriënteerde verhouding tot de leerling. Daarin schuilt de normatief-reflexieve kern van het leraarschap. In het eerste deel van het hoofdstuk breng ik eerst de gangbare onderwijs- en opleidingspraktijken in beeld, die gekenmerkt worden door een 'technische visie' op onderwijs. Het onderwijs in het algemeen en opleidingsonderwijs in het bijzonder worden, de roep om pedagogische basis ten spijt, nog altijd gedefinieerd in termen van ruilwaarde en opbrengsten en van de berekenbaarheid en toetsbaarheid van die opbrengsten, omdat de kenniseconomie hierom zou vragen. Kennis is zo de belangrijkste productiefactor van de economie geworden. Voortbouwend op de kritiek hierop verken ik in het tweede deel van het hoofdstuk enkele constituenten van een pedagogische of preciezer gezegd een 'leerbiografische visie' op het leraarschap en het opleidingscurriculum. In 'leerbiografie', opgevat als een opleidingsdidactisch concept, staat de transformatie centraal van betekenisvolle 'persoonsvormende' ervaringen binnen en buiten de opleiding naar de 'beroepsvormende waarde' van de opleiding voor de aanstaande leraren.

Inleiding: het belang van de persoons- en beroepsvormende waarde van de opleiding tot leraar

"Ik ben geboren en getogen in Volendam: een dorp met veel sociale controle. Als je buiten de lijntjes leeft, wordt daarvan opgekeken. Dingen worden snel gek gevonden. Denk aan uitgaan buiten Volendam ("Dan moet je op zaterdagavond weer met de bus overal naar toe!"), of omgaan met een groep skaters ("die zitten allemaal alleen maar te blowen"). Aan de andere kant: het biedt veel mensen houvast, je hebt al snel een groot sociaal netwerk en het voelt vertrouwd. Zelf ging ik al op vroege leeftijd af op dingen die iets anders dan de geldende norm in Volendam waren: een schoolvriendinnetje uit Colombia, op taekwondo willen in plaats van op voetbal, en zocht ik vanaf de middelbare school langzaamaan mijn contacten buiten het dorp. Een van mijn beste vrienden is Turks. Als ik zeg dat ik daar altijd mag mee-eten, vragen veel mensen of het eten wel halal is. Terwijl hij een kruisje om zijn nek draagt. Veel mensen gaan ervan uit dat er in Turkije alleen moslims wonen. (...) In mijn omgeving waren mensen ook verrast toen ik zei dat ik voor ruim drie maanden stage ging lopen in Zuid-Afrika. "Waarom zo ver?" "Ik zou mijn familie niet kunnen missen." Tijdens mijn stage in Zuid-Afrika werd ik geconfronteerd met de enorme kloof tussen arm en rijk in dat land. Toch werd ik, ondanks dat veel mensen daar weinig hadden, overal warm onthaald. Die gastrijke houding is iets wat ik bij mezelf ook na wil streven. Al hadden de mensen daar bijna niets, toch werd alles gedeeld. Ik werd ook met mijn eigen cultuur geconfronteerd..."

Deze passage is illustratief voor de stelling die in dit hoofdstuk centraal staat: de vormende waarde van de opleiding mag niet beperkt blijven tot wat er binnen de muren van de opleiding plaatsvindt maar vindt zijn oorsprong voor een belangrijke deel in de leerbiografie van de studenten: in de betekenisvolle persoonsvormende leerervaringen nu en in het verleden en in de pedagogische idealen en toekomstverwachtingen, waar ze als waardevolle vergezichten zingeving en beroepsvormende waarden aan ontlelen. En dat is iets meer dan wat er tegenwoordig in de opleiding doorgaans aan technische kennis en vaardigheden aangeboden wordt, al dan niet onder de noemers als opbrengstgericht opleiden, meetbare startcompetenties, *21ste century skills* etc..

Aan het woord hier is Kees¹, vierdejaars student aan de Hogeschool IPABO, die verslag doet van zijn vroege ervaringen in de besloten, uniforme gemeenschap van Volendam. Kenmerkend voor het eerste deel van zijn verhaal is de pre-reflexieve, maar 'eigenwijze' manier waarop hij zich tegen de heersende morele orde van een lokale monocultuur verzet en geheel op eigen kracht op zoek gaat naar het ontdekken van de grenzen van nieuwe, onbekende werelden. Zijn tekst laat zien dat het hier in essentie gaat om het verkennen van de grenzen van een nieuwe, nabijgelegen morele zone, die Maurice Merleau-Ponty (1945/ 2009) *intermonde*, de 'tussenwereld'

noemt, want dat is precies wat bij Kees verwondering opwekt. Zijn onderneming blijft ook niet zonder gevolgen. Zoals in het verhaal duidelijk

**Meer-
perspectivische
oriëntatie op de
wereld genereert meteen
ook een verruimd
repertoire aan
moreel handelen.**

is te ontwaren, brengt deze, door de confrontatie met de 'eigen cultuur', gevoelens mee van onzekerheid en ontregeling van primaire socialisatiecodes en waardenoriëntaties, en daardoor een stuk ontworteling. Maar het opent tegelijkertijd ook nieuwe, zingevende perspectieven, boort nieuwe bronnen van leren aan, en creëert daarmee een reflexieve ruimte. Een ruimte waarin wat voorheen onbekend en onvoorstelbaar was, nu als nieuwe dimensie deel gaat uitmaken van een verbrede, meerperspectivische oriëntatie op

de wereld en daarmee meteen ook van een verruimd repertoire aan moreel

handelen. Het gaat voor Kees hier met andere woorden om een leerproces dat bij hem een persoonsvormende transformatie teweegbrengt en nieuwe, pluriforme maatstaven en handelingsmogelijkheden voor hem oplevert. Kees' verhaal bevestigt het inzicht dat zulke onalledaagse, contra-intuïtieve ervaringen en de daaruit voortvloeiende reflexiviteit, niet alleen een grote persoonsvormende waarde in zich dragen maar ook een beroepsvormende waarde. Daarmee mogen de contra-intuïtieve ervaringen en de reflexiviteit die deze ervaringen genereert, opgevat als pedagogische kwaliteiten, mijns inziens tot het hart van het leraarschap in een moderne pluriforme samenleving gerekend worden. Het belang daarvan ligt, zoals ik verderop uitgebreid toe zal lichten, primair in de ontwikkeling van een meerperspectivische instelling van (aanstaande) leraren. Dit betreft een beroepskwaliteit bij uitstek die de leraren in staat stelt om het onderwijsleerproces in een meertalige, multireligieuze klas met uiteenlopende (levensbeschouwelijke, culturele en linguale, maar ook genderspecifieke en maatschappij specifieke) perspectieven, adequaat te kunnen orkestreren en te begeleiden. Kees' verhaal laat zien dat de hele leergeschiedenis, leerbiografie, oftewel alles wat studenten al voor of buiten de opleiding om aan betekenisvolle persoonlijke ervaringen hebben opgedaan en nog opdoen, de grondslag vormt van zulke beroepsmatige kwaliteiten om in de opleiding deze verder uit te kunnen bouwen. De persoonlijke leerbiografie vormt dus de grondslag van de professionele

identiteit. De wijze waarop de leraar vanuit deze opvatting professional is, wordt immers voor een belangrijk deel bepaald door de persoon die hij is. De achterliggende gedachte hierbij is dat individuele kenmerken van de leraar, zoals zijn maatschappelijke en levensbeschouwelijke achtergrond, zijn levensloop en leergeschiedenis en zijn opvattingen over noties als goed burgerschap, goed onderwijs en goed leraarschap, van grote invloed zijn op zijn professioneel handelen in de klas. En dat is precies waar de schoen in de gangbare praktijken van de lerarenopleidingen wringt: alle partiële en daardoor gefragmenteerde aandacht voor de 'persoon' van de leraar in de afgelopen jaren ten spijt, is er in het curriculum en de opleidingsdidactiek van de lerarenopleidingen vooralsnog onvoldoende besef voor het belang van de transformatie van de persoonsvormende waarden naar de beroepsvormende waarden en de geëigende vormen van de reflectie daarop.

In het vervolg ga ik eerst in op de achterliggende oorzaken hiervan. Ik ga een beeld schetsen van de dominerende opvatting van leraarschap als een technisch-instrumentele probleemoplosser en de gangbare, opbrengstgerichte opleidingspraktijken die naar dat beeld zijn ingericht. Dat beeld noopt tot de noodzaak om het opleidingsonderwijs vanuit een onderwijspedagogische, dat wil zeggen vanuit een leerbiografische perspectief te bezien en enkele gereedschappen daarvoor aan te dragen. Leidende vraag daarbij zal zijn: hoe richten we praktijk nabij opleidingsonderwijs in waarin de studenten de mogelijkheid en de (mentale) gereedschappen krijgen om de persoonsvormende ervaringen die ze binnen en buiten de opleiding opdoen kunnen transformeren naar de beroepsvormende leerprocessen op de opleiding?

Opbrengstgerichte cultuur in het onderwijs

De gangbare opleidingspraktijken worden gekenmerkt door een technische visie op onderwijs. Deze visie uit zich in praktische zin in een technisch-utilitaire, dat wil zeggen op nut en rendement gerichte oriëntatie op het opleidingscurriculum en in een daarmee verwante technisch-programmatische opleidingsdidactiek, gebaseerd op een beroepsbeeld van de leraar waarin deze naar voren komt als een technisch-instrumentele probleemoplosser (vgl. Kelchtermans, 2004). Het gaat hier om kenmerken van het onderwijs in het algemeen en het opleidingsonderwijs in het bijzonder die niet los staan van vigerende politiek-maatschappelijke en economisch-politieke cultuur die ik hier voor het gemak als neoliberaal typeer. In een dergelijke onderwijscultuur figureren, omwille van het tot stand brengen van een kenniseconomie en het bevorderen van de internationale concurrentiepositie, begrippen als 'standaardisering' en 'normering', 'efficiënte sturing' en 'benchmarking', 'co modificatie' en 'valorisatie' nog altijd als sleutelwoorden. Het onderwijs in het algemeen en opleidingsonderwijs in het bijzonder zijn de afgelopen tijd (vooral voortvloeiend vanuit de Lissabon afspraken van de EU inzake de kenniseconomie) steeds meer gedefinieerd in termen van ruilwaarde en opbrengsten en van de berekenbaarheid en toetsbaarheid van die opbrengsten, omdat de kenniseconomie hierom zou vragen. Kennis is zo de belangrijkste productiefactor van de economie geworden (Wardekker, 2013) en zo heeft een neohumanistische, vormingsgerichte traditie, die van oudsher een belangrijke invloed had op het denken van opinieleiders en daarmee op het onderwijsbeleid in Nederland, plaats gemaakt voor een op economisch rendement georiënteerde neoliberale onderwijspolitiek (vgl. ook Kunneman, 2009; Nussbaum, 2010).

De technisch-instrumentele opvatting van leraarschap

Achter deze opbrengstgerichte oriëntatie op het onderwijs zit een bepaald type opvatting van professionaliteit (vgl. Kunneman, 1996) en een bepaald type invulling van wat een goede leraar is. Kenmerkend voor de technisch-instrumentele opvatting van professionaliteit is het doelrationeel handelen van de professional (zie Weber, 2012) en het doel-middeldenken dat aan dat handelen ten grondslag ligt. Doelrationaliteit als kenmerk van dit type professionaliteit staat hier niet op zichzelf maar representeert een bepaalde antropologische, ken- en ontwikkelings-theoretische oriëntatie op de mens en maatschappij, kennis, onderwijs, etc. en uiteindelijk in het verlengde daarvan een bepaalde opleidingskundige invulling van de vragen als: 'wat voor leraar willen we opleiden?', 'met het oog op welke (toekomstige) samenleving?' en 'hoe zouden ons opleidingscurriculum en de opleidingsdidactiek eruit moeten zien?'. Doelrationaliteit, gebaseerd op de nomologische (dat wil zeggen op de wetmatigheden georiënteerde) opvatting van de sociale werkelijkheid, gaat uit van een (in de westerse traditie verankerd) mensbeeld. Dit mensbeeld houdt in dat de mens een rationeel handelend wezen is, dat op basis van zijn oordeelsvermogen redelijke beslissingen neemt, daarnaar handelt en verantwoordelijkheid daarvoor draagt. Het professioneel handelen van de leraar wordt in dit licht gezien als het zo doelmatig mogelijk toepassen van objectief wetenschappelijke kennis en beproefde technieken en instrumenten, en het creëren van de daarvoor noodzakelijke condities, teneinde tot zichtbare en meetbare (vooraf gedefinieerde) resultaten van het onderwijsleerproces te komen (vgl. Schön, 1983).

De essentie van deze opvatting is de overtuiging dat bij het inrichten van het onderwijsleerproces in principe alles berekenbaar en beheersbaar moet zijn, en dat bij de inrichting van onderwijsleerprocessen door een juist (dat wil zeggen waardenneutraal) gebruik van geavanceerde technieken gestreefd moet worden naar het maximaliseren van de gewenste effecten en het minimaliseren van onzekerheden. Onzekerheidsreductie is daarom, net als in de andere maatschappelijke domeinen als veiligheid, zorg, etc. ook hier een belangrijk kenmerk waaraan de mate en de kwaliteit van het professioneel handelen van de leraar moet worden afgemeten. Standaardisering en instrumentalisering van primaire processen (onderwijsleerprocessen) en het beheersen van toepassingsgerichte technische competenties die daaruit kunnen worden afgeleid gelden hier als criteria om die berekenbaarheid en controleerbaarheid van de doelmatigheid en de effectiviteit in het onderwijsleerproces te waarborgen. Een voorbeeld is de technisch-instrumentele invulling van het begrip 'kennis' binnen de competenties en de toepassing daarvan (performance) op de werkplek, als een van de kwaliteitskenmerken (of effectiviteitskenmerken) van werkplek- of startbekwaamheid.

Vanwege de inherente, instrumentele reductie van de rol van de leraar tot gebruiker van door anderen geleverde kennis en technieken, is er binnen deze opvatting sprake van een impliciete aanname met betrekking tot de grenzen van de professionele handelingsruimte van de leraar. Instrumentalisering van de rol van de leraar impliceert dat hij als beroepsbeoefenaar eigenlijk geen professionele autonomie heeft (of behoort te hebben) in zijn handelen, bijvoorbeeld in het maken van waardengebonden afwegingen, in de reflectie daarop en in het nemen van beslissingen die daaruit voortvloeien. De legitimering van deze redenering is dat de inrichting van het onderwijsleerproces een technisch te complexe aangelegenheid is om deze helemaal aan de leraren over te laten. Het denken en handelen van leraren wordt doorgaans gekenmerkt door inconsistenties en ingesloten routines, gebaseerd op vooroordelen en eigen inkleuringen, en dit

Oriëntaties op kennis, kennisverwerfingprocessen en visies op de inrichting van het onderwijs		Pedagogische oriëntatie (transformatief perspectief)	
Oriëntaties op het (opleidings)curriculum en op de beroepskwaliteiten	Disciplinegeoriënteerd	Technisch-instrumentele oriëntatie (transmissief perspectief)	
	Competentiegeoriënteerd	SCHOLING nadruk op de overdracht van (schoolse) kennis als objectief vaststaand betekenisstelsel (<i>meaning</i>), als middel om tot leerprestaties te komen MODEL 1: model VAN het CGO CGO in de huidige hybride toepassing als opleidingsdidactisch model, gecombineerd met de (disciplinegerichte) kennisbases van schoolvakken: - Leren vindt voornamelijk plaats op de opleiding (disciplinegerichte invulling) - Selectie en sequentie van kennis- en opleidingsaanbod vanuit gescheiden (school)vakken, gegroepeerd rond 'competenties' - 'Dualistische' structuur van competenties en beroepsbekwaamheden.	VORMING A (klassieke vormingsconceptie) nadruk op een non-utilitaire benadering van <i>meaning</i> als betekenisstelsel, als doel op zich, in het perspectief van alzijdige vorming.
		VORMING B (vormingsconceptie ingevuld vanuit de pedagogische premissen van cultuurhistorische visie); nadruk op de transformatie van <i>meaning</i> naar 'sense' als betekenisstelsel waarin persoonsvorming en brede ontwikkeling centraal staan	MODEL 2: model VOOR het CGO, afgeleid uit en variant van het oorspronkelijke model - Leren vindt voornamelijk plaats op de werkplek (competentie- en praktijkgerichte invulling) - Selectie en sequentie van kennis- en opleidingsaanbod vanuit de competenties, getuend met een pedagogische basis - Ondeelbaar karakter van de beroepsbekwaamheden, gesteld op geïntegreerd geheel van kennis, houding en vaardigheden (monistische structuur van competenties en beroepsbekwaamheden) - Non-utilitaire oriëntatie op kennis met het transformatieve karakter: kennis is een onafscheidelijk onderdeel van competent handelen - Nadruk ligt op het performance van (elders) verworven competenties in de authentieke, pluriforme omgeving van schoolklas

Figuur 1: Twee modellen van Competentiegericht Opleiden, ingebed in een matrix van twee variabelen: oriëntaties op beroepskwaliteiten en visies op goed onderwijs en daarmee verwante kennisconcepties.

zou de betrouwbare overdracht (de transmissie) van objectieve schoolse kennis beslist niet ten goede komen; wetenschappelijke interventie is hierbij dan noodzakelijk. Wetenschappers zijn er om de praktijk te rationaliseren, processen op basis van verfijnde en betrouwbare technieken voorspelbaar en controleerbaar, dat wil zeggen *evidence based* te maken.

Transmissieve invulling van kennis in opleidingsonderwijs: kennis als *meaning*

Met een dergelijke opvatting van onderwijs en leraarschap hangt dus een bepaalde notie van kennis (epistemologie) en schoolse kennis (leerstof) samen en in het verlengde daarvan een bepaalde invulling van opleidingsdidactiek waar kennis juist steeds meer de belangrijkste bestanddeel van is geworden. In de kennisconceptie van deze opvatting staat de als onfeilbaar gekarakteriseerde, buiten de praktische wijsheid (*phronesis*) van de leraar staande, objectieve betekenissen (*epistémé*) centraal. En het onderwijs dient *qualitate qua* erop gericht te zijn op een waardenneutrale overdracht (transmissie) van deze betekenissen (lees: leerstof). In navolging van Leont'ev (1978) noem ik dit type kennis conceptie *meaning*. *Meaning* staat hier als een van de twee betekenissystemen waarmee mensen zin verbinden en betekenis verlenen aan de wereld en, waar het gaat om het onderwijs, als een van de twee manieren waarop kennis in leerprocessen functioneert. Op het tweede betekenissysteem, oftewel de manier waarop kennis in het onderwijs functioneert en die Leont'ev (1978) *sense* noemt kom ik verderop terug. Het doel van het onderwijs bij de technische opvatting van het onderwijs is dus *meaning*, dat wil zeggen betekenisverlening (en dit is iets anders dan zingeving) aan de objectieve wereld. *Meaning* als doelperspectief betekent dat bij het inrichten van het onderwijs uitgegaan wordt van objectief vast te stellen leerprestaties van leerlingen. Van de leraar wordt verwacht dat hij rationeel handelt, dat wil zeggen naar objectief vastgestelde maatstaven en berekenbare normen voor leerprestaties (bijvoorbeeld op basis van gegevens uit het leerlingvolgsysteem). Daarbij signaleert de leraar verschillen tussen zijn leerlingen naar objectief vastgestelde landelijke (Cito-)normen, registreert deze en handelt op basis van de aldus verkregen gegevens. Pedagogisch handelen van de leraar heeft hier primair betrekking op wat er uit objectief vergaarde gegevens naar voren komt en niet zozeer op de leerling en op zijn eigen pedagogische relatie met die leerling. De leraar is met andere woorden hier vooral bezig te bedenken hoe hij de leerstof (gecanoniseerde culturele betekenissen) zo adequaat, dat wil zeggen zo objectief mogelijk kan overbrengen. Zijn relatie met leerlingen wordt aldus gemedieerd door zijn relatie met de leerstof.

In het onderwijs werkt kennis op twee manieren: *meaning* (betekenisverlening) en *sense* (persoonlijke zingeving).

De gerichtheid op *meaning* als doel van het onderwijs, gestoeld op een dergelijk technisch-rationeel onderwijsmodel, leidt daarmee onvermijdelijk tot een technisch-instrumentele rol van de leraar in het onderwijsleerproces en daarmee samenhangend ook tot een technisch-programmatische inrichting van het curriculum op de opleidingen. Het competentiegericht opleiden (CGO), althans in haar huidige (met de kennisbases gecombineerde) vormgeving als een technisch-programmatische sturingsinstrument, vormt een opleidingsdidactische variant op het doelperspectief *meaning* (zie model 1 CGO, Figuur 1, p.79). Opmerkelijk is dat het CGO in dit model meer op het domein van een disciplinegerichte opleidingsdidactiek is gepositioneerd

dan op het domein van competentiegericht. De reden daarvan is dat er hier sprake is van een competentiebegrip, gebaseerd op een smalle invulling van het onderwijs als 'scholing'. Onderwijs wordt als 'scholing' (*Erziehung*) opgevat (vgl. dit met het actuelere begrip 'verschooling') wanneer doelen worden geformuleerd in termen van het toerusten van studenten met de maatschappelijk relevante (vak)kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om opbrengstgericht te kunnen functioneren in een beroepsomgeving. Dit staat tegenover een andere, neohumanistische (en hermeneutische) invulling van het onderwijs in termen van 'vorming' (*Bildung*). Ik kom hier later op terug (zie ook Wardekker, 1986; 1994; zie voor de nadere duiding van deze concepties ook de linker- en rechterkolommen van schema).

Een leerbiografische oriëntatie op het leraarschap en het opleidingscurriculum

Competentiegericht opleiden is - althans in zijn huidige, met kennisbases gecombineerde, hybride vormgeving) - een opleidingsdidactische variant op de technische visie op onderwijs, gebaseerd op een beroepsbeeld van de leraar waarin deze naar voren komt als een technisch-instrumentele probleemoplosser. Maar wat is hier precies mis mee? Verschillende auteurs hebben eerder al gewezen op de tekortkomingen van de non-reflectieve grondslag van een dergelijke opvatting van leraarschap en invulling van kennis en op de inrichting van de theorie-praktijkrelatie in de opleiding. Een dergelijke reductionistische benadering van kennis en de theorie-praktijkrelatie, zonder reflectie, leidt onvermijdelijk tot een 'aanpassingsgerichte' vorm van pedagogisch handelen, in de zin van aanpassing aan de bestaande omstandigheden (zie bijvoorbeeld Wardekker, 1989; Biesta, 2012). Ook Schön (1983) heeft in zijn *The reflective practitioner* inzichtelijk gemaakt dat een dergelijke benadering de leraar zijn reflectieve vermogens ontnemt, daarmee het complexe karakter van de praxis miskent en het meeromvattend begrip 'competentie' reduceert tot het enkel toepassen van bestaande kennis. Dat noopt tot de noodzaak om de opleiding van aanstaande leraren en met name de reflectiepraktijken in opleidingsonderwijs opnieuw te doordenken vanuit een onderwijspedagogische, vormingsgerichte traditie. Het verbindende element, de gemeenschappelijke oriëntatie, duid ik kortweg met de term 'leerbiografie'. De gedachte hierachter is dat de beroepsmatige vorming en de professionele identiteitsontwikkeling van de aanstaande leraar onafscheidelijk verbonden is met hun persoonlijke leerbiografie, met hun 'leergeschiedenis'. Alles wat ze aan ervaringen opdoen voordat ze met de opleiding beginnen, heeft een diepe doorwerking in de ontwikkeling van hun professionele zelfbeeld en hun beroepsbeeld. Hun beroepsvorming en professionele identiteitsontwikkeling kan hiervan niet los gezien worden, wat ook gevolgen moet hebben voor de manieren waarop de opleiding haar onderwijs inricht, vooral op het punt van het reflecteren op de persoonsvormende en beroepsvormende, normatieve en narratieve grondslagen van het leraarschap. Leerbiografie staat voor een gemeenschappelijke noemer waarin leraren niet als technisch-instrumentele probleemoplossers maar als normatief-reflexieve professionals in beeld komen, kennis niet als *meaning* maar als *sense* wordt ingevuld en het opleidingsdidactiek niet benaderd wordt vanuit een op kennisoverdracht georiënteerde transmissieve visie maar op een dialogische, mens-tot-mens relatie gerichte transformatieve visie waarin de opleidingsdidactische begrippen 'theorie' en 'praktijk' en hun onderlinge verhoudingen een andere invulling krijgt. Achtereenvolgens sta ik stil bij deze bestanddelen van een leerbiografische oriëntatie op het leraarschap en het opleidingscurriculum.

De normatief-reflexieve opvatting van leraarschap

In het (opleidings)onderwijs dat berust op een vormingsgerichte gedachtegoed gaat het niet zo zeer om het leren toepassen van de steriele technieken en vaardigheden om de ervaren onzekerheden en deficiënties op te sporen (diagnostiek) en op te heffen (remedie). Het gaat daarin juist om het leren omgaan met de onzekerheden omdat dat misschien de grootste maatschappelijke uitdaging van onze tijd is. Dat ervaren de leraren, werkzaam in de cultureel en levensbeschouwelijk pluriforme scholen iedere dag. De school heeft vanuit deze legitimering *ipso facto* een waardenvormende taak en onderwijzen is in de kern een morele activiteit die per definitie een normatieve en reflexieve instelling van de leraar vraagt. Daarin komt het complexe karakter van de onderwijspraktijk en het pedagogisch handelen bij uitstek tot uitdrukking. Leerlingen brengen immers een groot deel van hun dag op school door en zijn dan niet alleen intentioneel in de klas bezig met typisch schoolse taken, maar doen in de

Het gaat om een kardinale pedagogische kwaliteit opgevat als 'morele reflexiviteit'; *open-mindedness* (Dewey, 1933).

omgang met medeleerlingen en leraren op de speelplaats en elders allerlei ervaringen op die een belangrijke bijdrage leveren aan hun brede ontwikkeling en persoonswording. School is voor leerlingen behalve een 'leerplaats' ook een 'verblijfplaats'. Leraren nemen in het contact met hun leerlingen iedere dag velerlei beslissingen en maken op grond van hun morele afwegingen allerlei keuzes, die op termijn vergaande consequenties kunnen hebben voor de persoonsvorming en toekomstige kansen van hun leerlingen. Pedagogische kwaliteit kan vanuit dit perspectief dan ook als 'morele sensitiviteit' gekenschetst worden. Morele sensitiviteit omvat niet alleen

gevoeligheid voor de gegeven context op grond waarvan de leraar tot een situatiespecifiek, adequaat oordeel kan komen, maar ook persoonlijke betrokkenheid, moreel engagement. Het gaat hierin in feite om een kardinale pedagogische kwaliteit opgevat als 'morele reflexiviteit' wat Dewey (1933) *open-mindedness* noemt, die hij als volgt omschrijft: "[A]n active desire to listen to more sides than one; to give heed to facts from whatever source they come; to give full attention to alternative possibilities; to recognize the possibility of error even in the beliefs that are dearest to us" (p. 29). Het zoeken naar uitwegen en antwoorden op de pedagogische vragen die (aanstaande) leraar niet rechtstreeks uit hun eigen 'intuïtie', dat wil zeggen uit hun socialisatiegeschiedenis en kindbeelden of uit canonieke pedagogische of didactische kennis van het opleidingscurriculum kunnen afleiden, vraagt dus om een contra-intuïtieve instelling: anders naar de situatie en naar jezelf leren kijken, leren afstand te nemen van jezelf - van je waardeoriëntaties en je persoonlijke interpretatiekader als leraar en leren je onmiddellijke oordelen op te schorten. Aanstaande leraren die hun beroep gaan uitoefenen in een pluriforme samenleving zullen een dergelijke contra-intuïtieve instelling en kritisch-reflexieve houding ook hun leerlingen moeten helpen ontwikkelen. Zij dienen, als kern van hun onderwijs, leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van een morele sensitiviteit. Een persoonlijke kwaliteit die typeren is als een kardinale deugd van een goede burger in een liberale plurale samenleving om elkaar uit te laten praten, respect voor elkaar te kunnen brengen en voor elkaar leren op te komen.

De opvatting over de professionaliteit van de leraar vanuit dit humanistische gedachtegoed typeer ik in navolging van verschillende auteurs (Kunnenman, 1996; Schön, 1983) in termen

van normatief-reflexieve professionaliteit. Waardeoriëntatie in handelen, een interpersoonlijke, dialogische relatie in het onderwijsleerproces en de daardoor noodzakelijke reflexiviteit zijn de constitutieve pijlers waarop normatief-reflexief handelen berust. Kenmerkend voor de normatieve professionaliteit is bijgevolg niet zozeer de doelrationele benadering van het professioneel handelen en de daarbij horende waardenneutrale, technisch-instrumentele rol van de leraar, maar juist de nadruk op zingevingprocessen in het onderwijs en de nadruk op het daaraan inherente waardengebonden, normatief-reflexieve karakter van dat handelen (vgl. Veugelers, 2003). Reflexiviteit ontleen ik aan de eerder genoemde inzichten van Schön inzake de onvoorspelbaarheid en weerbarstigheid van de onderwijspraktijk en het reflexieve vermogen van de leraar die daarvoor noodzakelijk is. Essentieel daarbij is dat (aanstaande) leraren reflexief leren nadenken over de normatieve grondslagen van hun pedagogisch handelen: waarom en waartoe doe ik dit allemaal? En dit omdat het onderwijs kampt met wat de onderwijspedagogen het technologie-deficit noemen. Bij het onderwijs is alles iedere dag anders en ook tijdens de dag zelf nog eens. Het is altijd aan verschuiving onderhevig. Je kunt (anders dan de industriële praktijken) in de onderwijspraktijk (die een humane praktijk is) daarom niet zonder meer kennis en kant en klare recepten (lees: technologieën, de didactische modellen, in de opleiding aangeboden (vak)kennis, etc.) toepassen. Daarvoor is de praktijk te complex. Toepassen van kennis (de K van de *Dublin descriptors*) is in het onderwijs een *contradictio in terminis*. Dit is precies de reden waarom we spreken van eigen praktijktheorieën van leraren. Leraren nemen niet zo maar de wetenschappelijk gevalideerde concepten of *evidence based* recepten over maar, gebaseerd op de eigen ervaring in de klas; geactiveerd in de hitte van de strijd (*reflection in action*) en het nadenken daarover later (*reflection on action*) ontwikkelen ze een eigen variant daarop.

Transformatieve oriëntatie op kennis en leerprocessen: *sense* als kennisbasis

Wat betekenen deze inzichten nu waar het gaat om de kennistheoretische, ontwikkelings-theoretische en opleidingsdidactische betekenis en de positie van kennis in het (opleidings)onderwijs. In een vormingsgerichte lerarenopleiding die bij de inrichting van haar opleidingsdidactiek de leerbiografieën van de studenten als uitgangspunt neemt, gaat het niet om de regelrechte, declaratieve kennisoverdracht (*transmissie*) van de vakinhouden, maar om de brede ontwikkeling en vorming van studenten op de opleiding en kinderen op scholen (transformatie in hun persoonlijkheid) waar (vak)kennis natuurlijk weer een belangrijk onderdeel van is. Duidelijk is dat daarmee kennis met een hoofdletter niet afgeschreven wordt maar wordt juist verbonden met zingevingprocessen. (vgl. Miedema, 1986). In het onderwijs functioneert kennis immers altijd op twee manieren.

Er is kennis van de objectieve of beter gezegd de 'geobjectiveerde' (dat wil zeggen door de mensen gemaakte, oftewel de geconstrueerde) wereld die bestaat uit symbolen, artefacten en betekenissen zoals die door onze voorouders tot stand is gebracht wat ik in navolging van Leont'ev eerder *meaning* heb genoemd. Geobjectiveerde kennis die tot de verworvenheden van onze cultuur behoort en historisch is gegroeid en daarmee de grondslag vormt van de cultuur. De lerarenopleider treedt hier op als een 'culturele mediator', als een betekenisvolle cultuur representant maar ook als een deelnemer aan en daarmee als een 'medenarrator' in de wordingsgeschiedenis van het verhaal (identiteitsvorming) van de leerling. Juist om deze reden is de lerarenopleider hier niet de gebruiker van de door anderen ontwikkelde vak-

didactische vakinhoudelijke kennis, maar samen met de leerlingen en gebaseerd op de (ge-objectiveerde) culturele betekenissen de medeontwerper van de subjectieve betekenissen. Kern van zijn pedagogisch handelen in het leerproces is bijgevolg ervoor te zorgen dat de *meaning* (de geobjectiveerde kennis) een vormende waarde toevoegt en het mentale eigendom wordt van de individuele student. Deze betekenisvolle kennis die nu zinvolle grondslag heeft gekregen noem ik eveneens in navolging van Leont'ev *sense*, de gesubjectieerde kennis. Vanuit *sense* als de kerntaak van het opleidingsonderwijs worden, voor de duidelijkheid nogmaals, de geobjectiveerde culturele betekenissen (*meaning*) niet buiten haakjes gezet, maar juist verbonden met de persoonlijke zingeving (*sense*) van de studenten. Leren vanuit dit doelperspectief is immers niet uitsluitend een intellectueel gebeuren, maar de hele vorming van de student is ermee gemoeid. Ook hierbij spelen de betekenissen (*meaning*) een rol en kennisverwerving is daar een belangrijk element in, maar ze staan altijd in het perspectief van de vraag welke vormende waarde ze toevoegen aan de brede ontwikkeling en persoonsvorming van de studenten. De kerngedachte achter dit transformatieve gezichtspunt op de inrichting van onderwijsleerprocessen is dat al het menselijk handelen, het handelen in de reële sociaal-culturele context van alledag, niet gebaseerd is op *meaning* maar op *sense*. Duidelijk is dat er niets tegen de premisse is dat studenten geacht worden in beginsel over een bepaalde basiskennis en vaardigheden te beschikken waarop ze in de rest van de opleiding voort moeten borduren. Maar een te excessieve aandacht voor de kenniscomponent in het curriculum van de opleidingen tegenover het achterliggende disciplinegerichte model van opleidingsdidactiek kan weer een gevaar opleveren. Immers, het onderwijs was met competentiegericht opleiden in zijn oorspronkelijke betekenis bezig, waarin kennis, ingebed in andere grondvormen van beroepskwaliteiten in een geïntegreerd en praktijkgeoriënteerd geheel de grondslag van de opleidingsdidactiek zou vormen. Theorie en praktijk zouden zo een harmonisch geheel vormen (zie model 2 in het schema op pagina...).

Van dit oorspronkelijke model, gebaseerd op de gezonde basisgedachte van een praktijkna-bije inrichting van opleidingsdidactiek, is weinig terecht gekomen. Ten eerste omdat dit model, vanwege het ontbreken van een pedagogische basis, op den duur is verworden tot een technisch-programmatisch sturingsinstrument voor de onderwijsmanagers, waarin meer de berekenbaarheid en opbrengstgerichtheid van de opleidingsinhouden en de toetsbaarheid en meetbaarheid van het kenniselement de overhand kregen. Ten tweede en in samenhang hiermee werd op kennis als een van de componenten binnen het begrip competentie al het accent gelegd waardoor het ondeelbare karakter en het monistische structuur van het CGO verloren is gegaan. De meeste argumenten voor de kennisbasis werden en nog steeds worden gelegitimeerd, vanuit de tegenvallende leerprestaties van de scholieren en de grote kennishiaten die de studenten aan het begin van de lerarenopleidingen zouden vertonen. Dit is een merkwaardige uitgangspunt als we bedenken dat uit internationaal longitudinaal vergelijkend onderzoek duidelijk blijkt dat Nederlandse scholieren op punten soms minder scoren, maar over de hele linie op het gebied van basics best hoog genoeg blijven scoren. Het model van het CGO, zoals toegelicht in model 2 (zie Figuur 1, pag. 79), is in vele opzichten verwant aan een vormingsgerichte, neohumanistische oriëntatie op het onderwijs. Er is in dit model sprake van een competentiebegrif, gebaseerd op een brede invulling van het onderwijs als 'vorming'. Dit staat tegenover een andere, eerder genoemde smalle invulling van het onderwijs als 'scholing'. Onderwijs wordt als 'vorming' opgevat wanneer

de doelen worden geformuleerd in termen van het toerusten van studenten/leerlingen met non-utilitaire, brede cultureel-maatschappelijke betekenisgehlen. Opgemerkt moet worden dat er vanuit verschillende oriëntaties, ingebed in de historische lading en het gebruik van het concept, verschillende invullingen aan het kernconcept vorming mogelijk zijn. Gemeenschappelijk kenmerk van de verschillende accenten binnen deze opvatting is echter wel dat kennis, en schoolse kennis, hier niet als een voorwaarde voor of middel tot, beschouwd wordt, maar een doel op zich vormt. Kennis en betekenisgehlen staan hier bijgevolg ten dienste van de algemene vorming van de leerlingen op scholen en studenten op de opleiding, van de mens-als-mens, gegrondvest op het ideaal van een alzijdige, brede vorming. En daarmee vormen ze een basis van identiteits- en persoonsvorming van de leerlingen als een volwaardige deelnemer aan de cultuur, als burger aan de maatschappij en een basis voor de studenten als aanstaande professionals met een pedagogische tact (zie Van Manen, 1991) (zie voor de nadere duiding van dit concept ook de rechterkolommen van het schema).

Tot slot

Onderwijs in het algemeen en opleidingspraktijken van lerarenopleidingen in het bijzonder worden overheerst door een opbrengstgerichte neoliberale cultuur die onder meer tot uiting komt in een technische visie op onderwijs, een instrumentele opvatting van leraarschap en een transmissieve invulling van kennis in (opleidings)onderwijs. Deze cultuur is voor een belangrijk deel ontstaan als gevolg van de toenemende economisering van de samenleving, i.c. van het onderwijs in de afgelopen decennia. Economisering als onderstroom in een nieuwe maakbaarheidcultus staat echter niet op zichzelf maar wordt gevoed door andere substromen: neuroïsering ('we zijn ons brein' en dat brein is plastisch), digitalisering (iPad-school en onderwijsrobot in de klas voor alle oude en nieuwe problemen in het onderwijs), psychologisering (passend onderwijs: maak van iedere leraar een ontwikkelingspsycholoog) zijn enkele, meest in het oog springende verschijningsvormen daarvan. Het gemeenschappelijk credo bij al deze tendensen lijkt te zijn: niet de wereld of de samenleving die maakbaar is maar het individu. Wil je de onzekerheden van het bestaan tot een minimum reduceren dan moet je investeren in het opheffen van de individuele tekorten bij de leerlingen / studenten - want daar wringt de schoen. En dit doe je door de strikte eisen van de wetenschap, de techniek oftewel de *scientific method* te volgen.

Ik heb in dit hoofdstuk geprobeerd inzichtelijk te maken dat de doelrationele mens- en maatschappijbeelden die achter dergelijke zienswijzen schuilen tot een bepaalde opvatting van onderwijs, kennis, leraarschap en inzonderheid tot een bepaalde invulling van opleidingsonderwijs bij lerarenopleidingen leiden. Onzekerheidsreductie en deficitcompensatie zijn de sleutelwoorden daarvan. Ik heb laten zien dat leraarschap niet een technische, maar een pedagogische verhouding tot de leerling veronderstelt; een niet op kenniseconomische parameters gebaseerde of op expertmodel à la onderwijsrobot georiënteerde, maar een relationele, intermenselijke en situationele en daardoor per definitie waardengeoriënteerde verhouding. Daarin schuilt de normatief-reflexieve kern van het leraarschap. Die relationele verhouding biedt ook een pedagogische basis om het onderwijsleerproces op een voor leerlingen zinvolle manier in te richten en daarmee op een adequate, dat wil zeggen contextgevoelige en dialogische manier om te gaan met de lastige maatschappelijke vragen en uiteenlopende onderwijs- en ontwikkelingsbehoef-

ten van de leerlingen op school. En daarvoor heb je pedagogisch sensitieve en cultureel sensitieve leraren nodig die over meeromvattende beroepskwaliteiten beschikken die het complexe karakter van de pluriforme samenleving en van de school van hen vraagt. Het adequaat om kunnen gaan met de verschillen door naar een balans tussen diversiteit en gemeenschappelijkheid te zoeken; het ontwikkelen van een kritische, dat wil zeggen een multiperspectivische instelling tegenover de politiek-maatschappelijke (reproductie)functie van de school en dus ook tegenover het geconstrueerde, dat wil zeggen perspectivische karakter van schoolse kennis, én in samenhang met de bovenstaande het leren eigen maken van een contra-intuïtieve morele houding, vormen enkele constituenten waarop die meeromvattende pedagogische kwaliteiten berusten. Dit zijn typisch de leerbiografische kwaliteiten die voor een deel en in potentie in de persoonsvormende waarden van de studenten aanwezig zijn, waarmee ze de opleiding instromen, maar die in de opleiding nader verbreed en verdiept, naar de vereisten van de beroepsvorming verbijzonderd moeten worden.

In dat laatste, de contra-intuïtieve morele houding (die misschien het meest weerbarstige bestanddeel van een pedagogische ethos vormt) gaat het om een soort professionele excentriciteit. Excentriciteit in de zin van het leren afstand te nemen van jezelf en de openheid en normatieve reflexiviteit om te kunnen omgaan met onvoorspelbare en onvoorstelbare dat wil zeggen onzekere situaties. Dit betreft de complexe handelingssituaties omdat ze niet meer binnen de bestaande referentiekaders (of met een gangbare aanduiding de 'subjectieve concepten') blijken te passen en bijgevolg niet uit eigen socialisatiecodes afgeleid kunnen worden (een leerling bijvoorbeeld die 's avonds laat bij tienminuten gesprek als tolk voor de moeder komt fungeren!). Verwondering en verbeelding en een zinzoekende, open morele houding dienen bij het ontwikkelen van een dergelijke contra-intuïtieve professionele instelling als bron van nieuwe perspectieven en daarmee voor het vervaardigen van de nieuwe pedagogische gereedschappen die vereist zijn voor het omgaan met onzekerheden en dilemma's en het zoeken van antwoorden op moeilijke vragen waarvoor niet zomaar recepten voorhanden zijn.

Dat verwijst naar de noodzaak om de opleiding van aanstaande leraren en met name de reflectiepraktijken in opleidingsonderwijs opnieuw te doordenken vanuit hun leerbiografie. In dit hoofdstuk heb ik daarvoor verschillende bouwstenen aangedragen. Persoon-professionaal verhouding in het licht van de transformatieve vraag, is bij die reflecties als focuspunt voortdurend aan de orde.

Referenties

- | | |
|--|---|
| Biesta, G. (2012). <i>Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie</i> . Den Haag: Boom Lemma. | de lerarenopleiding. Katholieke Universiteit Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en vernieuwing. |
| Dewey, J. (1933). <i>How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process</i> (2. ed.) Boston: DC Heath. | Kunneman H. (1996). Normatieve professionaliteit, een appel. <i>Sociale Interventie</i> , 5, 107-112. |
| Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. <i>American Psychologist</i> , 40(3), 266-275. | Kunneman H. (2009). <i>Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme</i> . Amsterdam: SWP. |
| Kelchtermans, G. (2004). <i>De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie & praktijk in</i> | Leont'ev, A.N. (1978). <i>Activity, consciousness, and personality</i> . NJ: Prentice Hall. |

- Merleau-Ponty, M. (1945/2009). *Phénoménologie de la perception*. Vertaald, ingeleid en geannoteerd door Douwe Tiemersma en Rens Vlasblom. Amsterdam: Boom.
- Miedema, S. (1986). *Kennen en handelen. Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Piaget, J. (1976). *The child's conception of the world*. Vertaald door Joan & Andrew Tomlinson. Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Pitts-Taylor, V. (2011). The plastic brain: Neoliberalism and the neuronal self. *Health*, 14(6), 635-652
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Tempe Smith.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Veugelers, W.M.M.H. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en Humanisering: Autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Wardekker, W.L. (2013). Waar een kennis-economie echt om vraagt. *Zone*, 12(1), 17.
- Wardekker, W.L. (2001). Schools and moral education: Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 101-114.
- Wardekker, W.L. (1989). *Praktijktheorieën van leraren. In Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek*. Vierde landelijke pedagogendag, 27 mei 1989 (pp. 46-52). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Weber, M. (2012). *Wetenschap als beroep & Politiek als beroep*. Vertaald door Hans Driessen. Nijmegen: Vantilt.

Eindnoten

- ¹ Dit tekstfragment is afkomstig uit een leerverslag van Kees, dat hij schreef ter afsluiting van het uitstroomprofiel Diversiteit en Kritisch Burgerschap, waarmee hij zijn opleiding aan de Hogeschool IPABO heeft afgerond. Vanwege de hoge illustratieve waarde en de betekenisvolle idiosyncratische kenmerken van zijn tekst vermelden we hier, met zijn toestemming, zijn echte naam.

Bijdragen aan persoonsvorming in de lerarenopleiding

Fred Korthagen & Ellen Nuijten, Korthagen Opleidingen, Utrecht

Samenvatting

In dit hoofdstuk staan we eerst stil bij persoonsvorming op school. Daaruit trekken we twee conclusies: (1) leraren-in-opleiding hebben specifieke competenties nodig om de persoonsvorming bij leerlingen te kunnen begeleiden en (2) voorwaarde daarvoor is dat zij bewust bezig zijn met hun eigen persoonsvorming. We richten ons hier vooral op het tweede punt en de implicaties voor het opleiden van leraren: hoe kan persoonsvorming bij de student handen en voeten krijgen? Het ui-model biedt hierbij een nuttig kader dat de integratie bevordert van competentieontwikkeling en persoonsvorming. We geven opleidingsdidactische richtlijnen voor het bevorderen van op persoonsvorming gerichte dialogen en reflectie. Tot slot bespreken we wat dit alles vraagt van opleiders.

Inleiding

Door de eeuwen heen is persoonsvorming beschouwd als een belangrijk element van opvoeding en onderwijs. Daarbij zien we fluctuaties: in het ene decennium krijgt persoonsvorming meer aandacht dan in het andere. Onder andere door de nadruk die Biesta (2015; 2018) heeft gelegd op het onderwijsdoel 'subjectivering' staat persoonsvorming momenteel weer volop in de belangstelling.

Als we kijken naar persoonsvorming in het onderwijs, dan zien we dat die onder andere buiten de schoolklas plaatsvindt, bijvoorbeeld bij projecten in de natuur, projecten voor goede doelen, excursies, werkweken, stagedagen, schoolreisjes, optredens in muziekvoorstellingen, toneelstukken of een musical. Daarbij kunnen kinderen nieuwe kanten van zichzelf ontdekken en ontwikkelen. Ook in de dagelijkse contacten in de klas - tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling - vindt persoonsvorming plaats. We geven een eenvoudig voorbeeld.

Praktijkvoorbeeld 1. Rob is een beginnende leraar in groep 7. Hij helpt leerling Veerle die een week later een spreekbeurt moet geven en die daar heel onzeker over is. Rob toont begrip en betrokkenheid en helpt Veerle bij het nadenken over het onderwerp voor de spreekbeurt. Hij vindt het belangrijk dat het onderwerp echt aansluit bij haar belangstelling. Door te kijken naar boeken die Veerle graag leest en films die ze graag ziet, komen ze samen uit op het onderwerp 'dolfijnen'. Veerle leeft daardoor op, maar is nog wel gespannen door het idee voor de groep te moeten staan. Rob bespreekt met haar hoe zij zichzelf kan helpen, bijvoorbeeld door houvast te vinden in een PowerPoint en in een blaadje met de punten die zij achtereenvolgens wil presenteren. Rob herinnert zich zijn eigen onzekerheid toen hij in zijn stage voor het eerst voor de klas stond. Hij weet niet zo goed hoe hij steun kan bieden bij de emotionele kant van de uitdaging die Veerle nu te wachten staat en komt daarin zijn eigen handelingsverlegenheid tegen.

Zelfs in zo'n betrekkelijk alledaagse situatie zien we verschillende elementen van persoonsvorming, bijvoorbeeld bij het kiezen van een onderwerp dat echt bij Veerles belangstelling past en bij de door Veerle gevoelde uitdaging om voor de klas te gaan staan. Persoonsvorming speelt ook een rol bij leraar Rob, want hij wordt zich bewust van zijn eigen groei sinds zijn stageperiode; en hij komt zijn 'zone van de naaste ontwikkeling' tegen: hij voelt de wens om als leraar beter steun te kunnen geven aan een onzekere leerling. Bij persoonsvorming in het onderwijs gaat het dus vaak om parallelle processen: tijdens het bewust werken aan persoonsvorming bij leerlingen vindt ook persoonsvorming bij de leraar plaats.

Een pedagogische doordenking

Al in de vorige eeuw heeft Nederland veel pedagogen voortgebracht die belangrijke inzichten ontwikkelden rond persoonsvorming. Als voorbeeld noemen we één van de belangrijkste Nederlandse pedagogen van de vorige eeuw, Philip Kohnstamm (1875-1951). Hij benadrukte dat de leraar zich op méér kan richten dan alleen de lesstof, en dat deze de leerlingen kan leren "te denken onder eigen verantwoordelijkheid" (Kohnstamm, 1948, p. 401). Volgens Kohnstamm (1939) is de rol van de leraar daarbij die van een 'wegbereider': de leraar geeft de leerling ruimte om de eigen weg te zoeken en ondersteunt niet alleen het denken van de leerling, maar heeft ook aandacht voor diens voelen en willen, en dus voor 'de totale mens' (Kohnstamm, 1946). Door elk kind te zien als 'persoon' (en niet als object waarin kennis moet worden gestopt) wordt deze geholpen "het eigenste en diepste ik" te ontdekken (Kohnstamm, 1929, p. 60). Leren en persoonsvorming zijn dus onlosmakelijk verbonden, iets dat ook Volman en Wardekker (2008) benadrukken.

Deze visie heeft niet aan betekenis ingeboet en is zelfs uiterst actueel. De fase waarin onze samenleving verkeert, is wel eens vergeleken met het in het verleden ontstaan van geheel nieuwe beschavingen langs de Nijl, Tigris en Jangtsekiang. Volgens die visie zou er thans een nieuwe beschaving ontstaan langs de oevers van de grote rivier der elektronische informatie. Die rivier van informatie biedt prachtige mogelijkheden, maar kan ons ook overspoelen door de stortvloed aan informatie, muziek en beelden, waarbij we voortdurend ontelbare mogelijke keuzes tot onze beschikking hebben. Dat betekent dat iedereen zich gesteld ziet voor de taak in die context een eigen identiteit te vinden. Hoe kunnen kinderen leren om in contact met zichzelf te zijn en te blijven? Dit vereist opvoeding gericht op 'zelfverstaan' (Kelchtermans, 1994) en 'vorming tot persoon-willen-zijn' (Biesta, 2018).

Dialoog en relatie

Kohnstamm benadrukte dat men de eigen wezenlijke identiteit slechts kan beleven in en door de ontmoeting met de ander. Anders gezegd: 'in relatie' wordt zelfverstaan mogelijk. In het voorbeeld is de dialoog tussen leraar Rob en leerling Veerle een bedding voor elementen van persoonsvorming. Niet alleen de relatie leraar-leerling, maar ook de relatie tussen leerlingen onderling is van grote betekenis voor bewustwording van wie je bent, en voor wat Biesta (2015) het 'horen van de innerlijke roep' noemt, dus voor het ontwikkelen van levensidealen.

Dergelijke aspecten kunnen niet door de leraar 'overgedragen' worden, maar 'vormen zich' in betekenisvolle contactmomenten. Biesta (1997; 2015) spreekt dan ook over opvoeding als een niet geheel voorspelbare gebeurtenis, waarin alle betrokken actoren een transformatie ondergaan.

Samenvattend: persoonsvorming vindt plaats in dialogen, in de ontmoeting, binnen relaties. Tegelijkertijd vindt in betekenisvolle relaties ook 'socialisatie' plaats, bijvoorbeeld door het leren kennen van manieren van doen en zijn (Biesta, 2015) en het ontwikkelen van normen en waarden. Het kind leert zich bewegen in sociale contexten en leert omgaan met het spanningsveld tussen autonomie en verbondenheid.

De leraar

Het begeleiden van dit proces bij de leerling vraagt nogal wat van de leraar. We trekken twee conclusies:

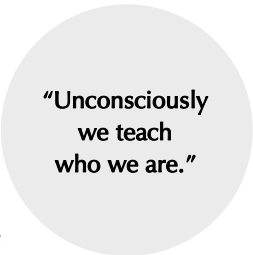
- ▶ Ten eerste is bewustzijn bij de leraar nodig over hoe hij een bijdrage levert aan het proces van persoonsvorming en socialisatie bij leerlingen. Zoals Derkse (2001) het zegt, moet de leraar in staat zijn mogelijkheden, interesses, vermogens in de persoon van de leerling op te wekken en te laten groeien, in contact met bronnen van waarde. Ook moet de leraar de leerling kunnen helpen bij het begrijpen van de motieven en keuzes van anderen (Dekeyser, 2006). Kortom, de leraar heeft allerlei pedagogische competenties nodig om persoonsvorming bij leerlingen te ondersteunen.
- ▶ Onze tweede conclusie is dat de leraar persoonsvorming bij leerlingen beter kan begeleiden als hij het proces van persoonsvorming bewust heeft leren kennen bij zichzelf en de betekenis daarvan heeft ervaren. Belangrijk is bijvoorbeeld dat de leraar vanuit eigen ervaring weet hoe een voortdurende wisselwerking plaatsvindt tussen de omgeving (bijvoorbeeld belangrijke personen met wie hij te maken heeft) en de eigen identiteit. We gaan nu dieper in op dit aspect, persoonsvorming bij de (aanstaande) leraar, en we staan stil bij een concrete opleidingsdidactische uitwerking.

Persoonsvorming in de lerarenopleiding

Hoe kunnen studenten in de lerarenopleiding gestimuleerd worden tot bewustwording rond hun eigen persoonsvorming? Veel opleidingen proberen dit te doen door nadruk te leggen op het schrijven van reflectieverslagen, maar studenten zijn daar dikwijls niet zo voor gemotiveerd (Korthagen, 2014). Wie wil verplichte reflectieverslagen over zichzelf schrijven als hij daar het nut niet van inziet? Mede daardoor blijven reflecties van studenten ook vaak wat oppervlakkig (bijvoorbeeld: "de leerlingen zijn zo ongemotiveerd, daardoor kwam de les niet goed uit de verf."). Het bevorderen van de reflectiecompetentie is weliswaar belangrijk in de lerarenopleiding, maar een fundamentele opleidingsdidactische vraag is hoe de student gemotiveerd kan raken voor reflectie op zichzelf als persoon. Mede op basis van onderzoek (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Korthagen, Kim, & Greene, 2013) kunnen daarvoor drie belangrijke richtlijnen geformuleerd worden:

1 *Aansluiten bij ervaringen en concerns*

Om te kunnen en willen reflecteren moeten eerst betekenisvolle ervaringen zijn opgedaan. Bij het opdoen van praktijkervaringen, bijvoorbeeld in hun stage, doorlopen de concerns van studenten een aantal fasen. Aanvankelijk zijn zij vooral gericht op overleven voor de klas, dus op de vraag 'wat moet ik doen?', veelal in lastige omstandigheden. Die periode is niet erg geschikt voor diepgaande reflectie, want daarvoor is de overlevingsdruk te groot. Pas na enige tijd komt er meer aandacht voor de leerstof en voor didactiek en pas daarna voor de leerling. Het thema persoonsvorming bij de leerling wordt dus pas in die fase interessant voor studenten. En pas daarna gaan ze zich realiseren hoe sterk hun eigen persoon een rol speelt in hun onderwijs: "Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are" (Hama-chek, 1999, p. 209). Eerst dan kan de eigen persoonsvorming een interessant thema worden voor studenten en kan reflectie tot verdieping leiden.



**"Unconsciously
we teach
who we are."**

Eerder onderzoek heeft laten zien dat een versnelling in de concern-ontwikkeling optreedt als de student vroeg in de opleiding individuele begeleiding aan een leerling geeft en daarover reflecteert of als studenten lesjes aan elkaar geven (Korthagen et al., 2001). Omdat er bij dergelijke praktijkervaringen niet of veel minder sprake is van orde- of motivatieproblemen, krijgt de student eerder oog voor de leerling, voor de relatie leraar-leerling en voor de invloed van de eigen persoonlijkheid op de vorming van de leerling.

Kortom, aandacht voor persoonsvorming in de lerarenopleiding komt niet tot stand door studenten te dwingen tot reflectie, maar door 'ervaringen' te organiseren die studenten prikkelen om meer over zichzelf na te denken in relatie tot wat zij tegenkomen (het basisprincipe van 'realistisch opleiden'; zie Korthagen et al., 2001).

2 *Positieve ervaringen als ingang*

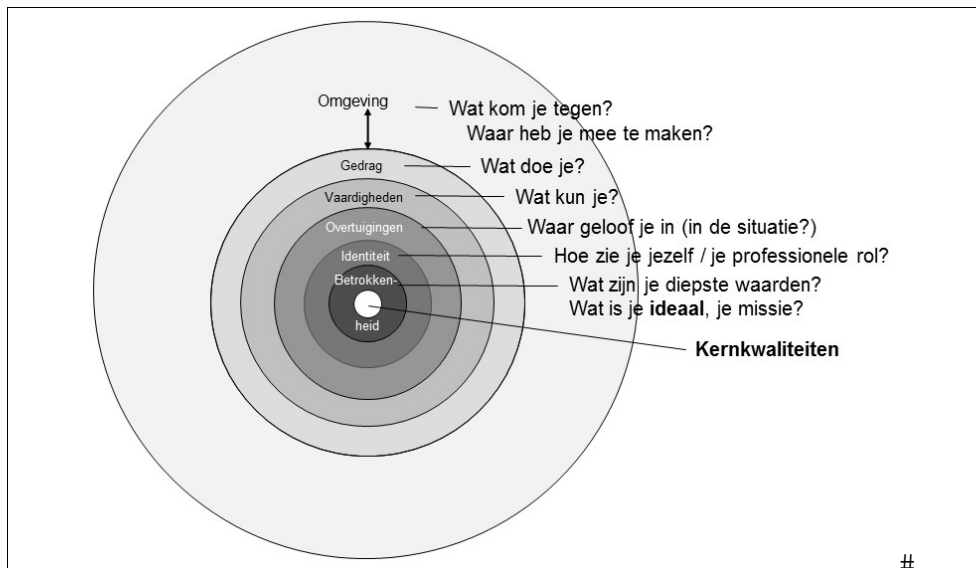
Problemen die de student tegenkomt, bijvoorbeeld tijdens een stage, leiden lang niet altijd tot diepgaande reflectie. Studenten richten zich - vanuit het concern om te 'overleven' - vaak op de vraag 'wat kan ik (beter) doen' en willen liever tips dan dat ze diepgaand over zichzelf gaan reflecteren. Positieve ervaringen zijn veel stimulerender om stil te staan bij de vraag wat die ervaringen zeggen over wie je bent als leraar, wat je drijft (je idealen) en welke persoonlijke kwaliteiten (kernkwaliteiten) je daarbij benut. Van daaruit ontstaat ook motivatie om die idealen en kwaliteiten (vaker) bewust te benutten.

3 *Dialogische persoonsvorming*

Eigenlijk is het logisch dat individuele reflectie over persoonsvorming niet zo aantrekkelijk is voor studenten: we zagen al dat persoonsvorming vooral tot stand komt in dialogen, binnen relaties. Het met anderen praten over positieve (les)ervaringen of over je worstelingen met het leraarschap is veel vruchtbaarder dan in je eentje een reflectieverslag te moeten schrijven. Dialogen over vragen als 'wie ben ik', 'wat drijft mij' en 'wat zijn mijn kwaliteiten' kan een student niet alleen met zijn opleider hebben, maar hierover kunnen studenten ook onderling mooie en leerzame gesprekken voeren.

Het ui-model

Een handig hulpmiddel is het 'model van lagen in de persoonlijkheid', kortweg het 'ui-model' (Figuur 1). In Kohnstamms taal beschrijft dit model 'de totale mens'. Het ui-model stimuleert bewustwording over persoonsvorming aan de hand van vragen zoals: Wie ben ik en wie wil ik zijn als leraar? Wat streef ik na? Ben ik in staat mijn handelen daarmee in overeenstemming te brengen? Hoe wordt mijn (van buitenaf waarneembare) handelen bepaald door de omgeving, maar ook door innerlijke krachten, zoals mijn idealen, mijn overtuigingen en mijn vaardigheden (competenties)? Hoe kan ik mijn innerlijke krachten optimaal gebruiken? Wat belemmert mij daarbij? Hierbij gaat het dus om reflectie over jezelf als persoon en om bewuste zelfsturing.



Figuur 1. Het model van lagen van de persoonlijkheid (het ui-model).

We geven hieronder een korte uitleg over de verschillende lagen, waarna we zullen stilstaan bij de vraag hoe het ui-model gebruikt kan worden.

- 1 De buitenste laag is de 'omgeving'. Dit is de context waarin je als leraar werkt: de leerlingen (wie ze zijn en wat ze doen), de klas, de school, normen en waarden die een rol spelen op de school, enzovoort. Het gaat ook om gewoontepatronen in die context die jou als leraar bewust of onbewust beïnvloeden. De centrale vraag bij deze laag is: "wat kom je tegen?" In de omgeving kom je bijvoorbeeld externe belemmeringen tegen: ongemotiveerde leerlingen, beperkingen van het klaslokaal, druk vanuit de schoolcontext, en dergelijke.
- 2 De tweede laag is het 'gedrag': hoe handel je in de interactie met de omgeving? Uiteraard wisselt dat bij een leraar snel: het ene moment luistert hij naar een leerling, het volgende moment geeft hij feedback of legt hij iets uit. De centrale vraag op deze laag is: "wat doe je" in de interactie met de omgeving?
- 3 De volgende laag is die van 'vaardigheden' (competenties). Welke vaardigheden heb je in huis waaruit je kunt putten voor je gedrag? Een leraar moet bijvoorbeeld de vaardigheid hebben

- om instructies te geven. Deze derde laag is de eerste innerlijke laag, dat wil zeggen dat een ander die niet rechtstreeks kan observeren, maar hoogstens indirect, via gedrag. Het gaat hier om de vraag: "wat kun je?" Juist op deze laag komt leraar Rob uit het voorbeeld zichzelf tegen.
- 4 Daarna komt de laag van 'overtuigingen', principes waarin een leraar gelooft in de concrete situatie die hij tegenkomt. Hij denkt bijvoorbeeld 'dit moeten de leerlingen weten' of 'dit is ris- kant'. Hier is de vraag: "waar geloof je in, in de situatie?" Rob heeft bijvoorbeeld de overtuiging dat het zijn taak is Veerle steun te bieden bij haar onzekerheid.
 - 5 De vijfde laag is die van (beroeps)'identiteit'. Hierbij gaat het om overtuigingen van de persoon over zichzelf. Hoe ziet de leraar zichzelf? Hoe ziet hij zijn rol? Ziet hij zichzelf bijvoorbeeld als een opvoeder of een kennisoverdrager, als iemand die op de voorgrond staat of juist op de ach- tergrond werkt, een teamplayer, inspirator, enzovoorts? Op deze laag is de vraag: hoe zie je jezelf? Het gaat op deze laag om het (professionele) 'zelfbeeld' en om (professionele) 'rollen'.
 - 6 Dan is er de laag van 'betrokkenheid'. Hierbij gaat het om de diepere motivatie. "Wat zijn je diepste waarden, je ideaal, missie?" "Hoe zie je jouw betekenis voor de mensen met wie je werkt, voor de wereld als geheel?" Het gaat hier om zingeving en levensbeschouwing.
 - 7 Daarbinnen zit de kern van het ui-model, waar we iemands 'kernkwaliteiten' lokaliseren: positieve kwaliteiten die kenmerkend zijn voor de persoon, bijvoorbeeld zorgzaamheid, sensitiviteit, flexibiliteit, moed, doelgerichtheid, humor. De vraag is hier: "welke persoonlijke kwaliteiten maken jou tot een sterke leraar?"

Er is een voortdurende wisselwerking tussen de verschillende lagen van het ui-model. Die werking gaat 'van buiten naar binnen' (bijvoorbeeld invloeden van de omgeving op de andere lagen in een persoon) en 'van binnen naar buiten' (bijvoorbeeld invloeden van kernkwaliteiten op gedrag en omgeving). Bij dit laatste is de vraag ook: hoe wil en kan ik mij als persoon verhouden tot wat ik tegenkom? Wat is daarbij passend, passend bij wie ik wil zijn en passend bij de context? (Dat laatste noemt Biesta, 2018, de *reality check*.)

Werken met het ui-model

Hoe kan het ui-model gebruikt worden in de lerarenopleiding? De drie richtlijnen uit de vorige paragraaf wijzen hierbij de weg. Om te beginnen heeft het, zeker in de beginfase van de oplei- ding, weinig zin de student te dwingen tot individuele reflectie over problemen met behulp van het ui-model. Uitnodigender zijn 'gesprekken' (bijvoorbeeld in kleine groepjes studenten) naar aanleiding van 'succeservaringen'. Dat kan al vroeg in de opleiding beginnen, bijvoorbeeld aan de hand van succesmomenten in lesjes die studenten aan elkaar geven.

Wij hebben veel ervaring met een werkvorm waarbij naast elkaar bordjes op de grond gelegd worden met de namen van de ui-lagen. Uitgaande van een positieve, liefst een inspirerende werkervaring loopt een student samen met één of twee medestudenten langs de opeenvolgende ui-lagen en staat steeds stil bij de vraag die hoort bij die laag: wat kwam ik tegen, wat deed ik, welke vaardigheden zette ik daarbij in, enzovoorts. Opvallend is hoe leuk studenten het vinden om naar aanleiding van zo'n positieve situatie ook bij de diepere ui-lagen stil te staan en te ontdekken dat er een positief zelfbeeld bij hoort (identiteit) en een persoonlijk ideaal (betrok- kenheid). Dit reflecteren over de verschillende lagen in het ui-model heet 'kernreflectie'. Daar-

door wordt studenten ook duidelijk dat in een inspirerende situatie alle ui-lagen met elkaar harmoniëren. Deze werkvorm leidt dus in korte tijd tot diepgaande reflectie. Er gebeurt echt iets in de studenten. Illustratief hiervoor is de uitroep van een student nadat deze werkvorm was gebruikt: "Ik ben mij nu veel meer bewust van alle positieve aspecten die ik in huis heb. Daarop kan ik in lastige situaties terugvallen. Dat geeft vertrouwen!".

Spanningen tussen de ui-lagen

Als aan de hand van positieve ervaringen duidelijk is geworden dat reflectie met behulp van het ui-model veel oplevert, worden studenten ook benieuwd naar de vraag hoe het model hen kan helpen bij lastige situaties. Het wordt dan interessant voor de student om te onderzoeken op welke laag of lagen een probleem ligt en wat de mogelijkheden voor ontwikkeling zijn. Ook dan wordt persoonsvorming gestimuleerd. Maar nogmaals: de motivatie daarvoor ontstaat vaak pas als voldoende tijd is besteed aan positieve ervaringen.

Praktijkvoorbeeld 2. Marije is een bevlogen studente met de visie dat de leerlingen pas echt groeien als zij hen stimuleert tot zelfstandig denken (deze visie bepaalt de ui-lagen van identiteit en betrokkenheid). De geringe prestaties van leerling Iwan ontmoedigen haar echter zo, dat ze denkt: "dit wordt niets" (laag van overtuigingen). Ze dicteert Iwan wat de oplossing is van een opdracht (laag van gedrag).

In dit voorbeeld zijn de lagen van het ui-model niet met elkaar in harmonie. Dat geeft vroeg of laat spanningen, ofwel in de relatie tot de omgeving ofwel in de persoon zelf.

Kernreflectie

Bewustwording over de verschillende lagen is dus van belang, vooral gericht op de vraag of de lagen met elkaar sporen en hoe dat versterkt kan worden. Voorbeeld 2 maakt duidelijk dat dit niet alleen zal helpen bij een proces van persoonlijke groei, maar ook bij kwalificatie: Marije kan haar competentie vergroten om met leerlingen als Iwan om te gaan.

Het volgende voorbeeld illustreert hoe in een dialoog het proces van persoonsvorming kan worden ondersteund.

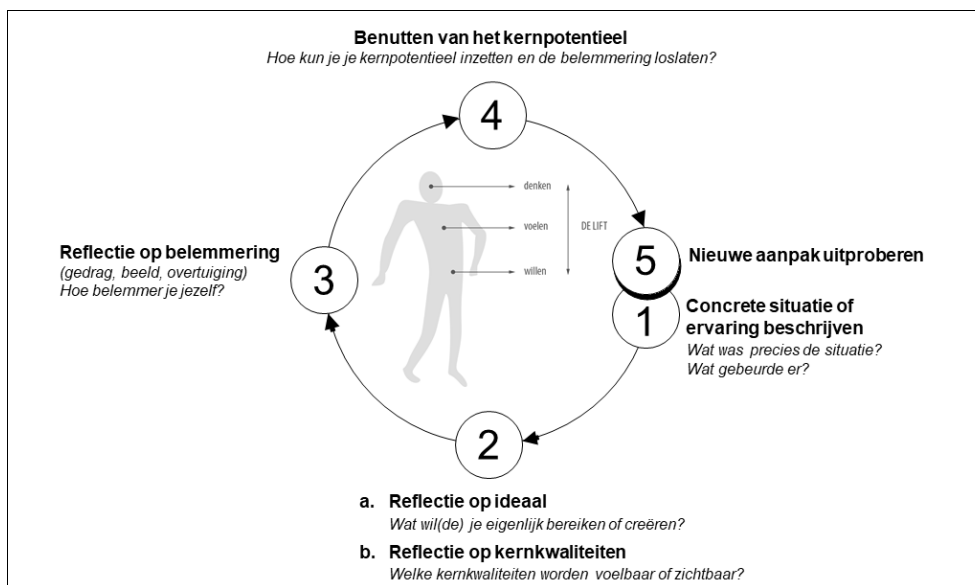
Praktijkvoorbeeld 3 (ontleend aan Korthagen & Lagerwerf, 2011).

Hoewel lerares Mieke zichzelf als steun en toeverlaat ziet voor haar leerlingen, begon zij twee van haar leerlingen uit te foeteren toen die in haar ogen te gemakkelijk waren omgegaan met een belangrijke opdracht die zij hen had gegeven. Na afloop zit ze ermee in haar maag.

Een collega coacht haar. Die toont begrip voor het gevoel van spijt van Mieke en benoemt dat zij in zo'n situatie eigenlijk worstelt met zichzelf. De collega begint, zoals gebruikelijk bij het bevorderen van kernreflectie, met een focus op de laag van betrokkenheid: wat zou het ideaal voor Mieke zijn in zo'n situatie? Die vertelt dat zij wel haar teleurstelling zou willen uiten, maar vooral op een constructieve wijze met haar leerlingen zou willen bekijken hoe dit probleem een volgende keer voorkomen zou kunnen worden. De collega helpt Mieke om zich bewust te zijn van haar kernkwaliteiten van betrokkenheid en positiviteit, en haar beroeps-identiteit als 'steuner'. Mieke wordt uitgenodigd om de positieve kracht van die kernkwalitei-

ten in zichzelf te voelen en vervolgens om zich af te stemmen op de kracht van haar ideaal en kernkwaliteiten. Dat geeft Mieke weer een krachtig gevoel. Daar wil zij eigenlijk graag voor gaan! Nadat deze basis gelegd is, wordt verkend op welke ui-lagen een frictie optrad in de problematische situatie. Duidelijk wordt dat als Mieke zich onder druk voelt staan, zij de neiging heeft om in vechtgedrag (laag van gedrag) te schieten, vanuit een gedachte dat ze in zo'n situatie moet knokken om de zaken goed te laten verlopen (laag van overtuigingen).

Dit voorbeeld laat zien hoe verschillende ui-lagen in een persoon elkaar kunnen tegenwerken. Mieke heeft een ideaal en kernkwaliteiten die dit ideaal kunnen ondersteunen. Maar er zijn ook belemmeringen: een gedragspatroon en een overtuiging, die nauw met elkaar samenhangen en die een gewoontepatroon oproepen. Zo'n gewoontepatroon voltrekt zich vaak op de automatische piloot, totdat de persoon ondersteund wordt bij kernreflectie. Dan opent zich de mogelijkheid tot bewuste zelfsturing. Zoals Victor E. Frankl het zegt: "Tussen stimulus en respons is een ruimte. In die ruimte is onze macht om onze respons te kiezen. In onze respons ligt onze groei en vrijheid" ¹. Dit is een wezenlijk aspect van persoonsvorming. Het proces van kernreflectie wordt samengevat in het model in Figuur 2.



Figuur 2. Het fasenmodel voor kernreflectie.

Toepassing van kernreflectie in de opleidingspraktijk

Kenmerkend voor kernreflectie is dat naar aanleiding van een positieve of negatieve ervaring (bijvoorbeeld met klassikaal lesgeven) 'de lift' in beweging wordt gezet, bijvoorbeeld door vragen van een gesprekspartner. Daarmee wordt bedoeld dat zowel 'denken' als 'voelen' en 'willen' rond de situatie aandacht krijgen en met elkaar in verband gebracht worden (vgl. Kohnstamms focus op 'de totale mens'). Het 'willen' brengt de reflectie naar het ideaal van de (aanstaande) leraar, waarmee de laag van betrokkenheid centraal staat (stap 2a). Met het ideaal

zijn altijd kernkwaliteiten van de persoon verbonden. Ook hiervoor geldt dat die niet alleen cognitief verkend worden, maar dat het belangrijk is dat de leraar de kracht van die kwaliteiten in zichzelf 'voelt' en dat de 'wil' om ze te gebruiken wordt aangejaagd (stap 2b). Als vervolgens stilgestaan wordt bij belemmeringen (stap 3), is het van belang niet te blijven hangen in externe belemmeringen (bijvoorbeeld ongemotiveerde leerlingen, materiaalproblemen e.d.), maar vooral te verkennen welke interne belemmeringen in de persoon de kracht van het ideaal en de kernkwaliteiten blokkeren. Zoals uiteengezet kan zo'n interne belemmering zich op verschillende ui-lagen bevinden. Opnieuw wordt nu de lift benut: het is essentieel dat de leraar niet alleen nadenkt over de belemmering, maar ook de werking ervan in zichzelf 'voelt' en de 'wil' ontwikkelt om zich hier niet langer door te laten bepalen. De leraar kan dan kiezen voor gedrag dat spoort met zijn ideaal en kernkwaliteiten (stap 4), waarna dit in de praktijk toegepast wordt (stap 5). Zo wordt de doorwerking van de binnenkant van de ui naar de buitenkant versterkt. Het begeleiden van het proces van kernreflectie wordt 'krachtgericht coachen' genoemd en is in detail uitgewerkt door Korthagen en Nuijten (2015). Een belangrijke stimulans voor dit proces zijn (a) 'inspirerende ervaringen' en (b) 'grens-ervaringen', dat zijn ervaringen die op de rand van de comfortzone liggen. Voor de ene student kan het een grens-ervaring zijn om de leerstof in een dialoog met de klas te behandelen, voor een tweede om een leerling als Veerle (uit het eerste voorbeeld) te begeleiden, voor een derde om bij een fikse ruzie tussen leerlingen te bemiddelen. Door grens-ervaringen wordt de student met zichzelf geconfronteerd en dan is er meer motivatie voor (kern)reflectie.

Kernreflectie en persoonsvorming

In onze optiek is persoonsvorming dus 'het proces van jezelf leren kennen op de verschillende ui-lagen en leren die lagen (inclusief je gedrag) bewust op elkaar af te stemmen'. We staan nu stil bij drie manieren waarop kernreflectie daarbij ondersteunend kan zijn.

Ten eerste biedt kernreflectie de mogelijkheid om stil te staan bij idealen, waarden en kwaliteiten (de diepere lagen in het ui-model).

Dat levert een fundamentele bijdrage aan persoonsvorming, omdat de (beginnende) leraar dan kan leren het eigen gedrag in overeenstemming te brengen met die idealen, waarden en kernkwaliteiten, dus met een authentieke bron in zichzelf. Door die bewuste zelfsturing wordt de leraar effectiever (Korthagen & Nuijten, 2018). Ten tweede leidt dit ook tot bewustwording over de relatie tussen enerzijds persoonlijke idealen, waarden en kwaliteiten en anderzijds de eigen sociale, culturele en religieuze achtergrond. Mensen nemen uit hun achtergrond - en in het bijzonder uit hun gezin van herkomst en milieu - idealen, waarden en normen mee, die hen in hun persoonlijke ontwikkeling steun kunnen geven. Om die steun innerlijk optimaal te kunnen ervaren, is bewustwording op de ui-laag van betrokkenheid nodig. Pas dan kun je die idealen, waarden en normen ook bewust doorgeven, bijvoorbeeld als leraar aan leerlingen.

Ten derde kan reflectie op gang komen rond normen en waarden die de persoon in zijn huidige leven niet meer als dienend of voedend ervaart. Zo voltrekt zich het proces van 'individuatie en separatie' (Mahler, 1968). Met separatie wordt bedoeld dat men zich gedeeltelijk losmaakt van



**"In onze
respons ligt
onze groei
en vrijheid."**

aannames en overtuigingen die afkomstig zijn uit de opvoeding of sociale context. Zowel leerlingen in de puberteit als studenten in de lerarenopleiding zitten volop in dat proces.

Oefeningen

Ook zijn er talloze oefeningen die reflectie op persoonsvorming bevorderen en die eenvoudig benut kunnen worden in de lerarenopleiding. Evelein en Korthagen (2011) schreven bijvoorbeeld een boek met 78 oefeningen, gebaseerd op kernreflectie en het ui-model. Verkuyl (2012) publiceerde een boek over *Lesgeven in pedagogisch perspectief*, met veel oefeningen waardoor persoonsvorming bij de leerling en bij de leraar verbonden worden. Een voorbeeld is de oefening 'muurtje', waarin eerst individueel papieren bouwstenen met belangrijke waarden/pedagogische doelen worden geordend en de student vervolgens in dialoog met medestudenten stilstaat bij de concretisering van die waarden in het eigen gedrag, maar ook bij verschillen in opvattingen tussen studenten, de invloeden daarop van ieders persoonlijke achtergrond en de waardenkeuzen die op de stageschool worden gemaakt. In het boek van Verkuyl wordt ook expliciet de verbinding gelegd met competentieontwikkeling.

Individuele reflectie, ontwikkelingsplannen en portfolio's

Door gezamenlijke (kern)reflectie en door stimulerende gesprekken en oefeningen kunnen studenten geleidelijk gemotiveerd raken om ook individueel te reflecteren en zo hun eigen persoonsvorming bewust te ondersteunen. Belangrijk is dat zij geleerd hebben dat kernreflectie niet een puur cognitief proces is - dit is een veel voorkomende misvatting - maar hoe juist de lift langs denken, voelen en willen diepgang in het proces brengt.

Studenten kunnen ook hun professionele ontwikkelingsplannen en hun portfolio's aan de hand van het ui-model maken (Ruit, 2016). Het ui-model helpt dan om erbij stil te staan wat de meer naar binnen gelegen lagen in de student zijn (beroepsidentiteit, idealen, kernkwaliteiten) en hoe die al dan niet doorwerken naar de buitenkant (gedrag en omgeving). Het ligt ook voor de hand om te onderzoeken op welke laag of lagen belemmeringen aanwezig waren of nog zijn en wat daarin de volgende stap lijkt te zijn.

Verbinding tussen persoonsvorming en professioneel handelen

Vervolg van praktijkvoorbeeld 1. Leraar Rob uit het eerste voorbeeld wilde effectief ondersteuning kunnen bieden aan onzekere leerlingen zoals Veerle. Doordat hij door een opleider begeleid werd bij kernreflectie, werd hij zich bewust van zijn ideaal om bij te dragen aan het zelfvertrouwen van zijn leerlingen en van zijn kernkwaliteiten betrokkenheid en creativiteit. Hij werd zich bewust van de kracht die uitgaat van zo'n ideaal en van zijn kernkwaliteiten.

Hij ontdekte ook dat hij zichzelf tot nu toe belemmerd had door de gedachte "ik kan een onzekere leerling niet goed helpen", omdat hij zelf met onzekerheid worstelde. Hij werd zich bewust van de pijnlijkheid van die gedachte. Hij stemde vervolgens doelgericht af op zijn ideaal en sprak in een tweede gesprekje met Veerle over haar naderende spreekbeurt en over wat er in haar gebeurde als ze onzeker werd. Hij gebruikte daarbij wat hij zelf

geleerd had: Rob hielp Veerle om zich bewust te worden van kernkwaliteiten die behulpzaam zouden zijn bij haar spreekbeurt. Veerle kreeg daardoor duidelijk meer vertrouwen.

In dit voorbeeld zien we dat kernreflectie een bijdrage leverde aan persoonsvorming bij een leraar, wat leidde tot ander professioneel gedrag; in dit geval zelfs gedrag dat persoonsvorming bij een leerling ondersteunde. De ervaring van Rob staat niet op zichzelf. Als het voor studenten gewoon is geworden om gesprekken te hebben die tot doel hebben bij te dragen aan hun persoonsvorming en als zij die gesprekken zelf als betekenisvol hebben ervaren, zullen ze eerder gesprekjes aangaan met leerlingen vanuit het perspectief van persoonsvorming. Sterker nog, leraren kunnen leren om ook leerlingen te begeleiden bij het proces van bewustwording over hun idealen en kwaliteiten en over de vraag of en hoe die tot uiting komen in hun gedrag. Ze kunnen dus leren kernreflectie te gebruiken voor de persoonsvorming van leerlingen. Dit proces wordt door Korthagen en Lagerwerf (2011) beschreven en met voorbeelden geïllustreerd. Anders dan veel mensen verwachten, verloopt kernreflectie bij kinderen vaak gemakkelijker dan bij volwassenen.

Persoonsvorming, kwalificatie en socialisatie

We merkten al op dat in de lerarenopleiding in verschillende perioden andere doelstellingen benadrukt werden, afhankelijk van wat in die periode als de essentie van 'goed leraarschap' werd beschouwd (Korthagen, 2004).

Als we dit beschouwen vanuit het ui-model dan zien we dat in sommige perioden de buitenkant van de ui (met name effectief gedrag en vaardigheden) veel nadruk kreeg (*competency-based teacher education*) en in sommige perioden de binnenkant, die meer verwijst naar persoonsvorming (*humanistic-based teacher education*). Het ui-model legt niet de nadruk op het één of het ander, maar laat zien dat goed leraarschap bepaald wordt door een optimale verbinding tussen 'binnen' en 'buiten': bij een goede leraar is sprake van een effectieve afstemming tussen de ui-lagen (Korthagen, 2001; 2004). Vanuit deze visie zijn persoonsvorming en goed professioneel handelen dus nauw verbonden: leraar Rob ontwikkelde bijvoorbeeld ook zijn professionele vaardigheid om leerlingen steun te bieden.

Zo wordt de onwenselijke tegenstelling tussen een nadruk op competenties en een nadruk op de leraar als persoon overstegen. Persoonsvorming en kwalificatie kunnen hand in hand gaan. Bij een goede harmonie tussen de ui-lagen is ook sprake van afstemming tussen enerzijds de omgeving, met de daarbij behorende normen, waarden en gewoonten, en anderzijds de persoon, dus de andere ui-lagen. Dan is er dus ook sprake van vruchtbare integratie van persoonsvorming en socialisatie.

**Persoons-
vorming en goed
professioneel
handelen zijn nauw
verbonden.**

Tot slot

Toepassing van al deze inzichten en ideeën in de lerarenopleiding is een uitdagend en boeiend proces dat eigenlijk nooit 'af' is. Dit proces vereist veel samenwerking tussen opleiders en tussen opleidingsinstituut en school. Idealiter wordt op beide plekken een vergelijkbare opleidings-

didactiek, bijvoorbeeld realistisch opleiden, gehanteerd en zijn alle betrokken opleiders competent in het stimuleren en begeleiden van kernreflectie. En dan ligt het volgende aandachtspunt voor de hand: in hoeverre zijn 'opleiders' (op het instituut en op school) bereid naar hun eigen persoonsvorming te kijken? Het gaat dan om vragen als:

- ▶ Ben ik zelf gewend om te reflecteren en de dialoog met collega's aan te gaan over de diepere lagen van het ui-model en de mate waarop er harmonie is tussen de lagen in mijzelf?
- ▶ Sporen mijn idealen en kernkwaliteiten met mijn gedrag of spelen belemmeringen een rol?
- ▶ Hoe beïnvloed ik, door mijn professionele rol of door wat ik doe, motivatie of weerstand rond reflectie op persoonsvorming?

Bewuste aandacht van lerarenopleiders voor hun eigen persoonlijke professionele ontwikkeling, in dialoog met collega's, is een voorwaarde voor aandacht voor persoonsvorming bij leraren en dat is weer een voorwaarde voor het op vruchtbare wijze kunnen werken aan persoonsvorming bij leerlingen.

Referenties

- Biesta, G. (1997). Onmogelijke opvoeding, kanttekeningen bij de pedagogische overdrachtsmetafoer. *Comenius* 17, 312-324.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek / Net aan Zet.
- Covey, S.R. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Dekeyser, G. (2006). Algemeen secundair onderwijs, morele vorming en de vakken. In L. Braeckmans (Red.), *Ze zijn zo onbeschoft, mevrouw: Reflecties over morele vorming op school* (pp. 93-124). Gent: Academia Press.
- Derkse, W. (Red.) (2001). *Pleidooi voor een onderwijs'wende': Van functionele informatiemarkt naar vitaal leren* (zonder plaats).
- Evelein, F. & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern: Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R.P. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kohnstamm, P.A. (1929). *Schepper en schepping, deel II: Persoonlijkheid in wording, schets eener Christelijke opvoedkunde*. Haarlem: Tj. Willink.
- Kohnstamm, Ph.A. (1939). De wetenschappelijke grondslag voor moderne didactiek. In: *Verslag van het onderwijscongres Amsterdam 1939*. Groningen: Wolters.
- Kohnstamm, Ph.A. (1946). *Existentialisme, personalisme en paedagogiek*. Groningen/Batavia: Wolters.
- Kohnstamm, Ph.A. (1948). *Keur uit het didactisch werk van prof. dr. Ph. A. Kohnstamm*. Groningen/Batavia: Wolters.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A.J. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 5-14.

- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M., & Greene, W.L. (Eds.) (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York/London: Routledge.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit: Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs* (2e druk). Amsterdam: Boom Lemma.
- Korthagen, F. & Nuijten, E. (2015). *Krachtgericht coachen: Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren*. Amsterdam: BoomLemma.
- Korthagen, F. & Nuijten, E. (2018). *Zijnsgericht coachen: Van overlevingspatronen naar authenticiteit*. Amsterdam: Boom.
- Mahler, M. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*. New York: International University Press.
- Ruit, P. (2016). Leerwensen formuleren en reflectie. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(2), 71-80.
- Verkuyl, H. (2012). *Lesgeven in pedagogisch perspectief* (3e druk). Amsterdam: BoomLemma.
- Volman, M. & Wardekker, W. (2008). Identiteitsvorming op school. In D. de Haan & E. Kuiper (Red.), *Leerkracht in beeld: Ontwikkelingsgericht Onderwijs, theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 23-32). Assen: Van Gorcum.

Eindnoot

- ¹ Er is discussie over de oorsprong van dit veel gebruikte citaat. Sommigen verwijzen als bron naar Covey (2010), die Frankl wel noemt, maar die hem niet echt citeert.

Levensbeschouwing in de lerarenopleiding

Het opleiden en vormen van leraren vanuit een christelijk levensbeschouwelijk perspectief

Peter Ruit, Bram Kunz & Elsbeth Visser-Vogel, Driestar hogeschool, Gouda

Samenvatting

In dit hoofdstuk beschrijven we de betekenis van levensbeschouwing in de opleiding van leraren aan de hand van de praktijk van de Driestar hogeschool te Gouda. Nadat in de inleiding de plaats van levensbeschouwing in de samenleving en opleidingen aan de orde komt, schetsen we kort de geschiedenis van de Driestar hogeschool. Daarna gaan we na wat over levensbeschouwing in documenten van de Driestar hogeschool beschreven is en hoe de levensbeschouwing in de opleiding gestalte krijgt. Tenslotte wordt de praktijk binnen Driestar hogeschool gespiegeld aan de drie domeinen die in dit katern centraal staan: kwalificatie, socialisatie en subjectivatie.

Inleiding

Levensbeschouwing in de samenleving

Levensbeschouwing is te omschrijven als een visie op het leven, die bepaald wordt door waarden en normen. Het geeft richting aan het verlangen van individuen om betekenis aan het leven te geven. De huidige pluriforme Nederlandse samenleving kent zowel religieuze als niet-religieuze levensbeschouwingen.

Vanaf de tweede helft van de jaren zestig hebben godsdienst en religie hun centrale positie verloren, niet alleen als oriëntatiekader voor het individuele handelen, maar ook als organiserend en structurerend principe voor de samenleving (Biesta, Nijnatten, & Miedema, 2001). Ondanks de verminderde invloed van godsdienst en religie op zowel het individuele leven als op het publieke domein, zien we echter de laatste decennia een terugkeer van religie in de Nederlandse samenleving, mede als gevolg van migratie. We zien aan de ene kant de toegenomen zichtbaarheid van de islam, door een uitbreiding van het aantal moskeeën en aan de andere kant een afbraak van veel christelijke kerken (Biesta, Nijnatten, & Miedema, 2001). Er is een vermindering van het aantal leden van de traditionele kerken en een groei van de bezoekers van evangelische gemeenten. Botterman, Hooghe en Bekkers (2009, p. 7) stellen dat hoewel het aantal kerkgangers afneemt in Vlaanderen, "kerkpraktijk ook nu nog een belangrijke motiverende factor is, zowel voor het lidmaatschap van verenigingen als voor deelname aan het vrijwilligerswerk. Die invloed blijkt zelfs sterker te worden doorheen de tijd. Men krijgt dus de indruk dat, net zoals in Nederland, het aantal kerkse gelovigen misschien kleiner wordt, maar dat deze groep steeds actiever wordt. Het zich al dan niet beschouwen als gelovig heeft geen invloed op participatie, wat er op wijst dat vooral de netwerkfunctie van actieve levensbeschouwelijke participatie hier van belang is". Een tweede oorzaak voor de toegenomen aandacht voor religie en levensbeschouwelijke vorming, is de terroristische aanslag van 11 september 2001 in New York (Miedema, Bertram-Troost, &

Veugelers, 2013). Maar ook recente terroristische aanslagen stimuleren om na te denken over de plaats van levensbeschouwing, zowel in de samenleving als ook in het onderwijs. Met deze ontwikkelingen is er volgens Miedema (2012, p. 3) in het publieke domein voldoende ruimte "om alle leerlingen op alle scholen levensbeschouwelijke vorming te bieden als integraal onderdeel van hun subjectificatie". Door de vrijheid van onderwijs kunnen bijzondere scholen vanuit hun levensbeschouwing een eigen inhoudelijke en pedagogisch-didactische invulling geven aan het leergebied levensbeschouwing, waarin bijzondere scholen hun eigen identiteit tot uitdrukking kunnen brengen (Veugelers, 2008). Tegelijkertijd zijn er politieke partijen die van artikel 23 (vrijheid van onderwijs) af willen en vinden dat levensbeschouwing een zaak van de ouders is en niet van de school. Hier is tegenin te brengen dat wetenschap, beleid en de onderwijspraktijk een sterke verwevenheid zien van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van jongeren met de algemene identiteitsontwikkeling, *hoe* mensen in de wereld staan (Veugelers, 2008).

**Levens-
beschouwing is
van levensbelang
voor het
onderwijs.**

Levensbeschouwing in het onderwijs

De vraag is: "Hoe verbinden we onderwijs en levensbeschouwing?" (Bakker, 2004, p. 2). Bij het nadenken over deze verbinding, onderscheidt Bakker de formele en informele identiteit. De formele identiteit is vastgelegd in de officiële missie en visie van de school en is de basis voor allerlei protocollen. De informele identiteit wordt bepaald door alles wat er in de school gebeurt en de school een eigen gezicht en karakter geeft.

De vraag blijft dan bestaan hoe de levensbeschouwelijke identiteit een plek krijgt in het onderwijs en hoe aanstaande leraren worden voorbereid op hun pedagogische taak om aandacht te besteden aan waarden en normen (Willemse, Lunenberg, Beishuizen, & Korthagen, 2007). Onderzoek van deze auteurs naar waardenvol opleiden in een pabocurriculum, wijst uit dat het lerarenopleiders lijkt te ontbreken aan een adequate, pedagogische taal om met elkaar en hun studenten over waarden- en normvraagstukken te communiceren. "Waardenvol opleiden krijgt vorm via de persoonlijke benadering en houding van opleiders en doordat individuele opleiders gebruik maken van 'gouden momenten'" (Willemse e.a., 2007, p.21). Volgens de auteurs is het nodig dat de lerarenopleiders zich verder professionaliseren op het gebied van waardenvol opleiden. Deze professionalisering moet volgens hen niet beperkt blijven tot het aanleren van technische vaardigheden, maar ook zichtbaar worden in het werken met gemeenschappelijke waarden als basis voor waardenvol opleiden.

De waarde van levensbeschouwing in het onderwijs kunnen we spiegelen aan de kerndomeinen voor het onderwijs (Biesta, 2012; 2013). Door levensbeschouwing een plek te geven in het onderwijs bereiden we leerlingen en aanstaande leraren voor om te participeren in de samenleving, leren we hen deel uit te maken van een groter geheel en worden zij ingewijd in waarden en normen. Op de Driestar hogeschool staat levensbeschouwing in het perspectief van de Bijbel. De studenten worden uitgedaagd om zich hieraan te spiegelen om een visie op hun leven te ontwikkelen en persoonlijke betekenis aan hun leven te geven.

Levensbeschouwing binnen Driestar hogeschool

Geschiedenis

Driestar hogeschool is ontstaan vanuit een kweekschool die onderwijzer Kuijt (1910-1987) in 1944 in het Zeeuwse Krabbendijke stichtte (Exalto, 2014). Kuijt behoorde tot de Gereformeerde Gemeenten, een orthodox gereformeerde kerkgemeenschap. Zijn doel was om vanuit een Bijbels-christelijke levensbeschouwing leerkrachten voor het - toen nog - lager onderwijs op te leiden. Dit impliceert een geprononceerd levensbeschouwelijk profiel, dat doorwerkt in de visie op opleiden en in de vormgeving van het onderwijscurriculum. In dit gedeelte gaan we in op dit levensbeschouwelijke profiel en op de vraag hoe dit uitgewerkt is in het curriculum.

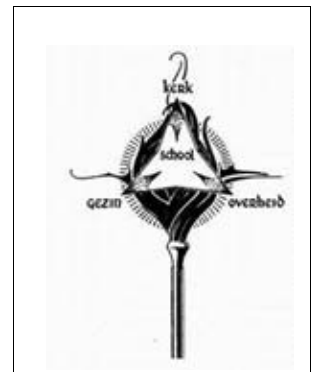
Het levensbeschouwelijke profiel

Driestar hogeschool presenteert zich als een christelijke hogeschool. Het oorspronkelijke logo van de school (zie figuur 1) maakt de plaats van levensbeschouwing in de opleiding visueel. Het bestaat uit een fakkel, met daarin een driehoek (driestar) met het gezin, de kerk en de overheid (dat wil zeggen: de samenleving) als hoekpunten. De hogeschool bevindt zich midden in het krachtenveld van deze drie hoekpunten. Als christelijke onderwijsinstelling wil ze in de samenleving het eigen geluid van het christelijk onderwijs laten horen.

Voor de plaats van levensbeschouwing is vooral de fakkel in het logo van belang: ze verwijst naar de Bijbel.

Het strategisch beleidsplan 2016-2019, *Voortvarend*, verwoordt de betekenis ervan als volgt: "De fakkel is een teken van de Bijbel. In dat licht doen we ons werk en zien we onze plaats. We willen bijdragen aan christelijk onderwijs voor kinderen en jongeren, in verbondenheid met de kerk en dienstbaar aan de samenleving" (*Voortvarend*, p. 6). De betekenis van de fakkel voor de levensbeschouwing in de opleiding wordt omschreven met de woorden *ontvangen* (de Bijbel wordt ontvangen via het voorgeslacht), *bewaren* (de Bijbel heeft in de organisatie het eerste en het laatste woord) en *doorgeven* (als opleiding ziet Driestar hogeschool zich verantwoordelijk voor het doorgeven van de Bijbel aan de volgende generatie te midden van de samenleving).

Voor de inhoud van het onderwijs is voor Driestar hogeschool de Bijbel bepalend, omdat deze gezien wordt als het gezaghebbend Woord van God. Binnen Driestar hogeschool wordt dit de brongerichte benadering genoemd: ze behelst de overtuiging dat de Bijbel de blijvende vitale Bron is die basisrichtlijnen geeft voor onderwijs en opvoeding. In lijn daarmee stelt het missiestatement: "We zien het als onze opdracht om onderwijsontwikkelingen telkens opnieuw vanuit deze richtlijnen te doordenken. En die opdracht weegt des te meer in een omgeving waarin niet de Bijbel, maar de mens zelf als norm wordt gezien" (www.driestar-educatief.nl).



Figuur 1.
Oorspronkelijke logo.

Dat de Bijbel als richtlijn gebruikt wordt, blijkt ook uit de kernwaarden van de organisatie: "toewijding", "betrouwbaarheid", "moed", "wijsheid" en "bewogenheid". Hierop zijn zowel docenten als leraren in opleiding aanspreekbaar. Driestar hogeschool beschouwt zichzelf als een organisatie met een christelijke identiteit, die herkenbaar aanwezig is in de dagelijkse praktijk. De Bijbel is daarbij norm, richtsnoer en inspiratiebron voor het denken en handelen. De christelijke levensbeschouwing krijgt gestalte in de manier waarop men in het leven wil staan: *coram Deo* (het besef dat we leven voor Gods aangezicht), *rentmeesterschap* (het besef dat we talenten ontvangen hebben en die als een goed rentmeester zorgvuldig inzetten voor het werk) en *afhankelijkheid* (het besef dat wij leven in een gebroken wereld en geheel afhankelijk zijn van Gods genade). Levensbeschouwing speelt bij de verwoording van de formele identiteit van Driestar hogeschool dus een belangrijke rol.

Volgens het strategisch beleidsplan is de kern van het vormingsideaal: "Het verlangen dat studenten, jongeren en kinderen door *wedergeboorte* en *geloof* Jezus Christus persoonlijk leren kennen als hun Zaligmaker en dat dit zal blijken in hun handel en wandel. We willen hen onderwijzen en opvoeden voor een plaats in de wereld, waar ze hun geschenken talenten besteden tot eer van God en tot nut van de naaste" (*Voortvarend*, p. 6). Het christelijk-levensbeschouwelijke blijkt duidelijk in de formulering. Kernwoorden zijn wedergeboorte (christelijke terminologie voor het begin van een persoonlijk leven met God) en geloof (opgevat als persoonlijke overgave aan en vertrouwen op God). Wat daarbij opvalt, is dat het bij vorming niet alleen gaat om het hoofd: het hart (persoonlijk geloof) en de handen (het innemen van de plaats als christen in de samenleving) doen in het proces van subjectificatie helemaal mee.

Het curriculum

De vraag is nu hoe Driestar hogeschool de verbinding legt tussen een geprononceerd, theologisch geformuleerd, levensbeschouwelijk uitgangspunt en het opleiden van leraren. In het jaar 2006 verscheen vanuit de Driestar-gelederen het boekje *Essenties van christelijk leraarschap; beroepsbeeld van de christelijke leraar*. Hierin komen vragen aan de orde wat kenmerkend is voor de christelijke leraar, vanuit welke waarden hij zijn leraarschap vormgeeft en wat kenmerkend is voor zijn handelen. Daarbij is de verbinding tussen beroepsbeeld en de concrete beroepspraktijk essentieel: "We constateren dat er behoefte is aan een richtinggevend perspectief op de christelijke leraar dat de man of vrouw voor de klas en ook leidinggevend en bestuurders een zeker houvast biedt bij het dagelijks functioneren en het kijken naar nieuwe ontwikkelingen" (*Essenties*, p. 12). Het geschetste beroepsbeeld van de christelijke leraar is zowel bedoeld om in beweging te zetten als ook om rust en relativering te bieden. Tegelijk willen de essenties een duurzame basis bieden om de dynamiek van het onderwijs tegemoet te treden. Anders gezegd, het beroepsbeeld betreft zowel de inhoudelijke basis van het beroep van christelijke leraar, als ook de vraag hoe de leraar in de dagelijkse praktijk zijn of haar plaats inneemt.

Welke woorden worden in *Essenties* gegeven aan het vormingsideaal? Onder verwijzing naar de gereformeerde pedagoog J. Waterink (1890-1966) gaat het volgens de auteurs om "de vorming van leerlingen tot zelfstandige persoonlijkheden, die God in overeenstemming met de Bijbel dienen, en die hun gaven willen gebruiken tot Gods eer, tot heil van schepselen en tot welzijn van kerk, gezin en alle maatschappelijke verbanden waarin God hem plaatst" (*Essenties*, p. 20-21). Dit vormingsproces blijft niet beperkt tot de beroepsopleiding. Niet voor

niets geeft *Essenties* een beroepsbeeld van de christelijke leraar: nadenken over onderwijs en leren gaat uit van het principe dat de levensweg de leerweg is. 'Een leven lang leren' krijgt hier een levensbeschouwelijke invulling: niet het stimuleren van de kenniseconomie is het hoogste doel, maar de ontplooiing van mensen die dienstbaar zijn aan de samenleving en die leven tot eer van God.

De christelijke levensbeschouwing blijkt ook in de visie op de wereld: ze is Gods wereld. Evenzo komt ze tot uitdrukking in het mensbeeld: de mens is schepsel van God, geroepen om God en zijn medemens te dienen. Hoewel mensen goed zijn geschapen, zijn ze in zonde gevallen. Daarmee heeft de christelijke leraar te rekenen met het feit dat hijzelf en zijn leerlingen niet overeenkomstig de wil van God leven.

Tegelijk staat het leven vanuit christelijk perspectief in het teken van hoop: God zal eenmaal alle dingen nieuw maken (*Essenties*, p. 22-26).

Vanuit christelijk perspectief is het gaan van de levensweg voor leerlingen geen kwestie van autonome keuzes: ze zijn geroepen om in gehoorzaamheid aan Gods geboden hun weg te gaan. Leraren begeleiden hun leerlingen daarbij op hun levensweg. Deze begeleiding is meer dan socialisatie alleen, het gaat om de vorming tot een christelijke persoon. De leraar is een gids, hij loopt een stukje met leerlingen op hun reis door het leven. Daarbij geeft hij hun niet alleen instrumenten in handen om hun koers te bepalen, hij opent voor hen ook vergezichten, laat zien waar de reis heen gaat en maakt zijn leerlingen deelgenoot van wat hijzelf en anderen op de 'levensweg als leerweg' hebben geleerd (*Essenties*, p. 33).



**De
leraar is
een gids.**

De levensbeschouwing wordt ook concreet gemaakt in een aantal richtlijnen voor de lespraktijk (*Essenties*, p. 41-54):

- ▶ Ontmoeting als basis voor leren: ontmoetingen bestaan bij de gratie van respect en integriteit ten aanzien van medemens en in betrokkenheid op leerstof. Ontmoetingen krijgen vooral betekenis wanneer ze in het perspectief staan van Gods doel met de mens.
- ▶ Leren gaat niet buiten het hart om: voor een echte ontmoeting vormt een hartelijke relatie de sleutel, waarbij het hart wordt opgevat in Bijbelse zin als het centrum van het menselijke bestaan.
- ▶ Leren is iets ontdekken van het geheim achter de werkelijkheid: onderwijs dat gericht is op het hart en op ontmoeting is per definitie onderwijs waarin verschillende betekenislagen en dimensies van de werkelijkheid worden ontsloten. In dit verband wordt het woord "inwijden" gebruikt, dat weer een levensbeschouwelijke lading heeft.
- ▶ Leren gaat gepaard met verantwoordelijkheid: de mens heeft als schepsel van God zorg voor het beheren van de aarde. Het opdoen van kennis veronderstelt altijd dat het geleerde ten dienste komt te staan van de medemens en de leefomgeving.
- ▶ Bij leren wordt de leerling wie hij mag zijn: dat leren gepaard gaat met verantwoordelijkheid, impliceert dat het een opgave is. Tegelijk is het een gave van God, God heeft ieder mens toegerust met unieke mogelijkheden, die dankbaar gebruikt en ontwikkeld mogen worden.

Recent verscheen een herziene versie van *Essenties*, onder de titel *Essenties* van christelijk leraarschap. Een kleine onderwijspedagogiek (De Muynck, Vermeulen, & Kunz, 2017).

Inhoudelijk bouwen de auteurs voort op de eerdere uitgave uit 2006. Uit de nieuwe ondertitel, Een kleine onderwijspedagogiek, blijkt echter dat de visie op opleiden nadrukkelijker wordt beschreven. Hierbij valt te denken aan het doel van het onderwijs, de visie op leraar en leerling, de relatie tussen curriculum, pedagogiek en didactiek, de school als gemeenschap en een reflectie op actuele thema's als meetcultuur, zelfontplooiing, passend onderwijs, digitalisering, burgerschap en vrijheid van onderwijs. Deze thema's worden belicht vanuit bijbels perspectief.

De praktijk gespiegeld aan de drie doeldomeinen

Zoals hierboven beschreven is, werkt de levensbeschouwing van Driestar hogeschool door in de formele identiteit, waarbij uitgelegd wordt wat de levensbeschouwing is en hoe dit een plek krijgt in het onderwijs. Hoewel *Essenties* van christelijk leraarschap een poging is om de formele identiteit te verbinden met het onderwijs, is hiermee nog niet aangetoond dat de levensbeschouwing in de praktijk ook een plek heeft in het onderwijs. In deze paragraaf willen we vooral de praktijk binnen Driestar hogeschool spiegelen aan de drie domeinen die in deze katern centraal staan: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Van elk domein geven we een voorbeeld van hoe dat in de praktijk vorm krijgt.

We nemen hierbij steeds voorbeelden van de reguliere pabo-opleiding waar veel homogene groepen zijn wat betreft levensbeschouwing en voorbeelden uit de deeltijd opleiding en masteropleidingen, waarbij de groepen meer heterogeen van samenstelling zijn. Belangrijk hierbij te vermelden is dat we slechts enkele voorbeelden noemen die door docenten genoemd zijn. Het beschrevene kan dus niet als volledig beschouwd worden, maar is slechts als illustratie hoe levensbeschouwing binnen de Driestar hogeschool vormgegeven wordt in de perceptie van docenten. Voor deze paragraaf hebben zeven docenten voor ons verwoord of en op welke manier zij aandacht besteden aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie en hoe de christelijke levensbeschouwing hierin een rol speelt.

Kwalificatie

Docenten benoemen dat binnen veel vakken aandacht is voor kwalificatie: de leraar in opleiding wordt voorbereid op zijn werk als leraar, waarbij het aanbieden van kennis en oefenen van vaardigheden centraal staan. Bij het vak muziek leert men bijvoorbeeld vaardigheden aan (zingen, dirigeren, blokfluit spelen), maar ook kennis, met als doel een leraar te worden die goed muziek kan geven. Binnen de deeltijd- en masteropleidingen ligt er grote nadruk op de verbinding tussen theorie en praktijk. De praktijk is dan vaak de situatie waarin de leraar in opleiding al werkzaam is. De theorie wordt ook in de praktijk toegepast en geoefend. Deze vaardigheden en kennis worden niet 'kaal' overgedragen, maar de christelijke levensbeschouwing speelt hierin een rol. Soms door de keuze van inhouden (bijvoorbeeld binnen het vak literatuur wordt de leerstofkeuze bepaald door de levensbeschouwing), maar meestal door leraren in opleiding te laten reflecteren op inhouden vanuit de eigen christelijke levensbeschouwing. Studenten worden bewust gemaakt dat het niet alleen om kennis en vaardigheden gaat, maar dat het ook belangrijk is welke kennis je gebruikt en op welke manier. Een student kan bijvoorbeeld leren wat goed klassenmanagement is volgens de literatuur. Tegelijkertijd wordt de student bewust gemaakt dat je levensbeschouwing invloed kan

hebben op de keuzes die je maakt wat betreft klassenmanagement. Hoe zie je het kind en welk klassenmanagement past daar dan bij? De student wordt uitgedaagd daarop te reflecteren. Binnen veel vakken op de pabo heeft kwalificatie een rol, waarbij de levensbeschouwing van Driestar hogeschool met name een plek krijgt in de keuze van inhouden die aangeboden worden en de kritische reflectie op de keuzes van inhouden en vaardigheden.

Socialisatie

Studenten leren zich enerzijds te voegen in een bestaand onderwijssysteem op een school met de bijbehorende mores. Maar tegelijkertijd wordt hier vanuit de christelijke levensbeschouwing kritisch op gereflecteerd. De studenten worden gestimuleerd na te denken of het altijd nodig is om je te voegen in bestaande onderwijssystemen, of dat je juist andere keuzes moet maken. Ook binnen de Master Leren en Innoveren (MLI) wordt een flink appel gedaan op de studenten, ze moeten in hun team met bestaande mores juist een rol gaan spelen, waarin ze de mores kritisch bevragen en mogelijk veranderen.

Praktisch gezien krijgt socialisatie een plek door activiteiten die ondernomen worden buiten de schoolcontext, die ten dienste staan aan anderen. Bijvoorbeeld door een muzikale bijdrage te leveren tijdens bijeenkomsten of festivals, maar natuurlijk ook tijdens de stages die studenten lopen.

Tegelijkertijd geven docenten aan dat ze graag door middel van hun eigen onderwijs willen tonen wat goed onderwijs is en zo de student socialiseren. Een docent natuuronderwijs vertelt dat ze het belangrijk vindt dat studenten een gezamenlijke verantwoordelijkheid voelen. Zij probeert ze zo te socialiseren dat ze zich onderdeel voelen van een groter geheel en daar verantwoordelijkheid in nemen. Door middel van haar onderwijs beoogt ze dat de studenten zelfstandig denkende burgers worden in een complexere maatschappij. Een andere docent noemt dat hij de studenten soms moreel aan het opvoeden is en ze concreet aanspreekt op hun gedrag. "God spreekt ons aan door Zijn Woord en wij geven antwoord." Deze beide manieren worden gevoed vanuit de christelijke levensovertuiging.

Samengevat krijgt socialisatie op verschillende manieren vorm binnen de opleiding, waarbij soms juist kritisch gereflecteerd wordt of je voegen in of tegen de stroom ingaan de beste keuze is.

Subjectificatie

Verschillende docenten geven aan dat de meeste aandacht voor subjectificatie plaatsvindt in leerlijn 1, dat is de leerlijn waar de persoonlijke ontwikkeling van de student centraal staat. Volgens docenten wordt de student hier opgeroepen en uitgedaagd zich te verhouden tot onderwerpen en standpunten. Binnen de masteropleiding wordt de student niet gevraagd te reflecteren vanuit de christelijke levensovertuiging, maar vanuit zijn eigen levensovertuiging. Dit wordt gedaan omdat veel studenten die deze opleiding volgen een andere levensbeschouwing hebben dan Driestar hogeschool. Daarnaast vindt er op verschillende momenten reflectie plaats op leerniveaus (ui-model van Korthagen; zie daarvoor ook in deze katern de bijdrage van Korthagen en Nuijten, 2018, zie p. 89): bewustwording van hoe bepaalde activiteiten de manier van handelen en beschouwen van de student hebben beïnvloed en reflectie op het niveau van zingeving en professionele identiteit (zie ook Korthagen & Vasalos, 2002). De subjectificatie, zoals deze beschreven is door Biesta (2013) wordt door weinig docenten

benoemd. Hierbij gaat het erom dat de aanstaande leraar subject wordt in plaats van object. Bij subjectificatie leert de aanstaande leraar onder andere wie hij is in relatie tot anderen. Een docent vertelt dat de stage een plek zou kunnen zijn waar dat gebeurt. Daar kan de student ervaren 'onvervangbaar' te zijn, maar tegelijkertijd geeft hij toe dat hier niet goed zicht op is. In de reguliere pabo-opleiding gebeurt het waarschijnlijk minder vaak, omdat de groepen meer homogeen zijn wat betreft levensbeschouwing en de studenten zo minder vaak met anderen in contact komen. Door levensechte situaties in te brengen probeert men de student na te laten denken, leren opnieuw te bepalen waar hij staat. Docenten kunnen bijvoorbeeld benadrukken dat studenten zélf iemand moeten worden. Juist ook voor hen voor wie van te voren alles leek vast te staan kunnen dat persoonsvormende momenten zijn, omdat ze ontdekken dat wat zij 'zelf' vinden er toe doet.

Een docent verwoordt hoe de christelijke levensbeschouwing te maken heeft met subjectificatie: "God geeft ons onszelf. Wij appelleren aan dat stuk in ieder mens waarin ieder mens zich tot zichzelf kan verhouden, dus vrij en verantwoordelijk kan zijn. De mens staat coram Deo".

Kortom, docenten zien de subjectificatie vooral bij de leerlijn die specifiek gericht is op de persoonlijke vorming, waarbij de nadruk ligt op reflecteren op jezelf vanuit de christelijke levensovertuiging (of een andere levensovertuiging van de student). Subjectificatie probeert men te stimuleren tijdens de stage en door levensechte situaties in te brengen in het onderwijs. Op die manier ontdekt een aanstaande leraar hoe hij zich verhoudt tot de ander en het andere. Maar op dit laatste punt is de meeste verlegenheid.

Samenvattend kan gesteld worden dat de drie doeldomeinen veelal impliciet aan bod komen binnen Driestar hogeschool en dat die gevoed worden vanuit de christelijke levensbeschouwing. Levensbeschouwing krijgt soms een plek door de inhoud of leerstofkeuze, maar vaak ook door reflectie op de inhoud vanuit de levensbeschouwing.

Reflectie naar onszelf en naar de kerndomeinen van Biesta

Verskil in opleidingen: homogeen versus heterogeen

De groepen op de pabo-opleiding zijn over het algemeen homogeen wat betreft levensovertuiging, hoewel er achter deze ogenschijnlijke homogeniteit veel diversiteit schuilgaat. Op de deeltijd- en masteropleiding zijn de groepen veel meer heterogeen wat betreft levensovertuiging. Wanneer groepen minder homogeen worden, moet er door docenten actiever nagedacht worden over de manier waarop levensbeschouwing een plek krijgt in de opleiding. Hoewel de christelijke levensbeschouwing van Driestar hogeschool normatief, sturend is, krijgen de studenten binnen de meer heterogene groepen qua levensbeschouwing (de deeltijd- en masteropleiding) de ruimte om vanuit hun eigen levensbeschouwing te reflecteren op onderwerpen en inhoud. Op de reguliere opleiding is de christelijke levensbeschouwing van Driestar hogeschool veel meer leidend en wordt de leraar in opleiding gevraagd vanuit die christelijke levensbeschouwing te reflecteren. Dit wil echter niet zeggen dat binnen de reguliere opleiding per se op een bepaalde manier gedacht moet worden, omdat ook binnen deze ogenschijnlijk homogene groepen, diversiteit schuilgaat binnen de christelijke levens-

beschouwing. Het verschil van omgaan met ruimte geven aan, denken vanuit een andere levensbeschouwing dan de christelijke, vraagt mogelijk op formeel gebied verdere door-denking.

Socialisatie

Docenten blijken het lastig te vinden precies aan te geven hoe zij bezig zijn met het socialiseren van de student. Socialisatie krijgt nu meestal vorm in de vakken waarin studenten worden voorbereid op het staan in een school, in een team. Een docent vertelt hoe zij studenten stimuleert om geen gedrag te kopiëren, maar zelf iemand te worden die wellicht tegen de gangbare stroom in gaat. Toch kan de vraag gesteld worden of door het huidige onderwijs studenten genoeg gestimuleerd worden tot kritische denkers i.p.v. tot "pragmatische en brave CITO-mensjes", zoals een docent verwoordde. Het waartoe van socialisatie verdient wellicht meer aandacht.

Christelijke socialisatie vindt waarschijnlijk automatisch (en vaak impliciet) plaats binnen de pabo-opleiding vanwege de homogene groepen en de regels die in de groep gelden. Socialisatie kan wellicht op een diepere en bredere manier ingevuld worden. Dieper in de zin van: hoe kan de vanzelfsprekende levensbeschouwing verinnerlijkt worden bij de student? Breder in de zin van: wie wil je zijn (als christen) voor je omgeving (breder dan je school)?

Onduidelijkheid subjectificatie

In gesprekken met docenten blijkt dat over het derde doeldomein 'subjectificatie' vaak nog onduidelijkheid is. Subjectificatie is een ingewikkelde term, maar laat in ieder geval zien dat het iets anders is dan persoonlijke vorming of persoonlijke ontwikkeling. Nu wordt soms door docenten gezegd dat men niet apart aan subjectificatie werkt, omdat men via kennis (kwalificatie) ook de persoon aan het vormen is. Terwijl Biesta onder 'subjectificatie' iets specifiekers bedoelt dan persoonlijke ontwikkeling (zie ook in deze katern: Biesta, 2018). Waarschijnlijk is het woord 'subjectificatie' verwarrend, omdat kwalificatie en socialisatie ook de persoon vormen.

Het moment van subjectificatie vraagt veel van de docent. Daar zou in het professionaliseringsaanbod aandacht aan gegeven kunnen worden. Daarnaast zou het goed zijn om de stages te gebruiken voor subjectificatie en de student daar bewuster van te laten worden.

Holistisch of dualistisch?

De driedeling van Biesta doet mensen snel denken dat het om drie afgebakende eenheden gaat. Dit zou een gespleten manier van werken tot gevolg kunnen hebben. Het werken in leerlijnen binnen de pabo-opleiding binnen Driestar hogeschool versterkt dat idee. Leerlijn 1 is voor de persoonlijke ontwikkeling, leerlijn 2 voor pedagogisch-didactische ontwikkeling, leerlijn 3 voor de vakinhouden en vakdidactiek. Sommige docenten gaven aan dat ze niet geïnterviewd wilden worden over dit onderwerp, omdat ze niets aan subjectificatie doen, omdat zij niet lesgeven in leerlijn 1. De verantwoordelijkheid voor subjectificatie lijkt dan helemaal te liggen bij een ander. Sommige docenten geven juist weer aan dat ze hun onderwijs niet kunnen onderverdelen in drie onderdelen, omdat ze zo nauw met elkaar verbonden zijn.

Binnen Driestar hogeschool wordt momenteel verkend of en hoe dit veranderd kan worden, zodat de vorming van de student een meer holistische benadering krijgt.

Tot slot

We kunnen samenvatten dat levensbeschouwing een belangrijke rol speelt in de samenleving, het onderwijs en het opleiden van aanstaande leraren. De christelijke levensbeschouwing van Driestar hogeschool is geprononceerd en grondig uitgewerkt in de formele identiteit. Daarnaast is gewerkt aan de vertaalslag van deze levensbeschouwing naar het onderwijs. Deze vertaalslag is echter vooral op papier, waardoor we niet kunnen stellen dat het daadwerkelijk een plek heeft in het onderwijs van elke dag. In gesprek met docenten blijkt dat docenten zeker aan vorming doen en duidelijk kunnen maken hoe de levensbeschouwing daar een rol in speelt. De levensbeschouwing krijgt volgens deze docenten ook een plek in de verschillende kerndomeinen van het onderwijs (Biesta, 2013).

Tegelijk constateren we dat niet elke docent zich verantwoordelijk voelt voor de subjectificatie van aanstaande leraren en dat er onduidelijkheid en verlegenheid bestaat rondom de drie begrippen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Tenslotte constateren we dat het een uitdaging is hoe de kerndomeinen op een holistische manier uitgewerkt kunnen worden in de opleiding.

**Een
holistische
benadering van de
kerndomeinen is
een uitdaging.**

Referenties

- Bakker, C. (2004). *Demasqué van het christelijk onderwijs?* Inaugurele rede, Theologische Faculteit, Universiteit Utrecht.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2018). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In Geerdink, G., & De Beer, (2018) *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>, pp. 21-34.
- Biesta, G., Van Nijmegen, C., & Miedema, S. (2001). Onderwijs en opvoeding en de terugkeer van de religie in een postmoderne samenleving. *Pedagogiek*, 21(2), 124-133.
- Botterman, S., Hooghe, M., & Bekkers, R. (2009). *Levensbeschouwelijke en maatschappelijke participatie: Is levensbeschouwing nog steeds een motiverende factor?* Vlaanderen gepeild (pp. 7-29). Vlaamse overheid: Diensten voor het Algemeen.
- De Muynck, A., Vermeulen, H., & Kunz A.J (2016), *Essenties van christelijk leraarschap. Een kleine schoolpedagogiek*, Gouda: Driestar educatief.
- Exalto, J. (2012). *Wordt een heer! Kweekschool De Driestar en de emancipatie van de bevindelijk gereformeerden*. Heerenveen: Jongbloed.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2018). Bijdragen aan persoonsvorming in de lerarenopleiding. In: Geerdink, G., & De Beer, F. (2018). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>, pp. 89-102.
- Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Miedema, S, Bertram-Troost, G., & Veugelers, W. (2013). Onderwijs, levensbeschouwing en het publiek domein. *Pedagogiek* 33(2), 73-89.

- Roeleveld, M.E., B. Kalkman & R.F. de Kool (2006). *Essenties van christelijk leraarschap; beroepsbeeld van de christelijke leraar*. Gouda: Driestar educatief.
- Voortvarend. *Strategisch beleidsplan Driestar educatief 2016-2019*. Gouda: Driestar educatief.
- Veugelers, W. (2008). Docenten levensbeschouwing en onderwijs. *Ethiek & maatschappij*, 11(3), 26-39.
- Willemse, M., Lunenberg, M. Beishuizen, J., & Korthagen, F. (2007). Waardenvol opleiden op de pabo: over kennis, taal en gouden momenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(3), 16-22.
- www.driestar-educatief.nl/over-ons/organisatie/missie,-visie-en-strategie, bezocht op 23-10-2017.
- <http://hetkind.org/2018/04/12/gert-biesta-wal-keert-schip-velen-accepteren-smalle-definitie-onderwijskwaliteit-meer>, bezocht op 18-05-2018.

De toekomst vraagt om leraren met een brede pedagogische visie

Petra van Haren, voorzitter van de Algemene Vereniging Schoolleiders

Samenvatting

Scholen zijn geen doel op zich maar een middel dat bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen. De school is in de toekomst een centraal punt binnen een lerend netwerk, waar kinderen fysiek en virtueel leren: 'any time- any place' en waar 'de school' op een andere manier leerlingen begeleidt en ondersteunt in hun ontwikkeling. In dat kader wordt geschetst waarom er een nieuwe brede pedagogische visie nodig is om leerlingen op de juiste wijze toe te rusten voor een leven lang leren en ontwikkelen in de inmiddels onzekere, diffuse en snel veranderende samenleving. Dit is waarom een pedagogische visie een belangrijke basisfactor is om de effectiviteit en de waarde van onderwijs juist voor de toekomst mogelijk te maken. We zien steeds meer dat nieuwe pedagogieën voor diep leren de opgang doen en dat intrinsieke motivatie voor een leven lang leren en ontwikkelen cruciaal is. Ook zien we in toenemende mate een beroepsgroep die de regie pakt op haar professie en is het beroep leraar in ontwikkeling bij het herontwikkelen van het nationale curriculum. Leidinggeven aan leren krijgt in deze context een bredere dimensie. Van de lerarenopleiding wordt gevraagd dat zij leraren toerusten om als professional hun belangrijke rol in al deze ontwikkelingen te kunnen invullen. Dit betekent dat opleiders hun rol kunnen verbreden als belangrijk speler in het vormgeven van onze toekomst. Een brede pedagogische visie hoort hier onlosmakelijk bij. In dit hoofdstuk wordt gestart met een beeld van de wereld van nu wat de school in die context te doen heeft. Na het inzoomen op het belang van een pedagogische visie wordt ingegaan op de Nieuwe Pedagogiek voor Diep Leren. Vervolgens een beschrijving van de beroepsgroep leraren die de regie pakt en een schets rond dit beroep in ontwikkeling. Daarna wordt ingezoomd op leraren als leiders en op de rol van de lerarenopleidingen. Er wordt afgesloten met het nieuwe perspectief op leren en ontwikkelen dat met name vraagt om een bewuste brede pedagogische visie.

Inleiding

We leven in een snel veranderende wereld waar onze leerlingen deel van uit maken en waar ons onderwijs hen op voor moet bereiden. Een nieuwe term, overgewaaid uit de Verenigde Staten, die daarbij steeds vaker wordt genoemd is de *VUCA-world*. VUCA staat voor: *Volatile* (snel veranderend), *Uncertain* (onzeker), *Complex* (complex) en *Ambiguous* (vaag, dubbelzinnig). Het gaat om een wereld met een hoge mate van onzekerheid en complexiteit waarin veel dingen diffuus en onduidelijk zijn. Nieuwe disruptieve werkwijzen en technologieën doen hun intrede. De netwerksamenleving is een feit. De school van de toekomst is onderdeel van deze netwerkmaatschappij van de toekomst. Zoals neuropsycholoog Margriet Sitskoorn (2015) in haar boek *Ik2* stelt: de *Homo Socius* heeft haar intrede gedaan. Het betekent dat we onze leerlingen anders voor moeten bereiden op hun toekomst.

De school moet opnieuw nadenken over haar toegevoegde waarde in een 'dubbele lus'. De directe toegevoegde waarde voor de individuele leerling en de indirecte toegevoegde waarde

aan de maatschappij van de toekomst waar deze leerling deel van gaat uitmaken. Flexibiliteit en creativiteit zijn daarbij van cruciaal belang. Ook is het nodig stevig in te zetten op het ontwikkelen van de onderzoekende houding. Deze is nodig om helderheid te kunnen verschaffen in de VUCA-wereld, door het stelen van de juiste vragen, onder andere gericht op het kunnen begrijpen van de context van deze snelle en vaak onduidelijke wereld. Het vraagt dat we leerlingen voorbereiden op een nieuwe manier van denken en leven. Inherent daaraan is het ontwikkelen van een nieuwe visie op leren en ontwikkeling met de *tools* en *skills* die daarbij horen; een visie op leren die ook blijvend in ontwikkeling is. Daarbij staat het belang van een goed pedagogisch klimaat nergens ter discussie. In het gedachtegoed van Luc Stevens wordt pedagogisch klimaat gekoppeld aan het afstemmen van handelen op de behoefte. Hij spreekt daarbij in zijn boek *Zin in school* (Stevens, 2004) over 'pedagogische tact'. Afspraken, regels of procedures kunnen het pedagogisch handelen niet afdekken, de interactie van de leerkracht speelt in op de situatie en het aanvoelen wat er nodig is (zie hiervoor ook de bijdrage van Pols (2018) in dit katern). Hierbij is het wel heel belangrijk dat er in de school afstemming en bewustzijn is over de pedagogische uitgangspunten als basis voor het handelen van de leerkracht. Invullen van het pedagogisch handelen blijft een levende uitdaging voor de leraar als professional van de toekomst. Goede pedagogische uitgangspunten kunnen dienen als basis voor het toerusten van leerlingen voor de genoemde VUCA-wereld.

De
'Homo Socius'
heeft haar intrede
gedaan.

Pedagogische visie

In het Unicef onderzoek uit 2013 aangaande *Child Well-being in Rich Countries* blijkt dat Nederlandse kinderen tot de gelukkigste ter wereld behoren op de vijf dimensies voor welzijn van kinderen: materieel welbevinden, gezondheid en veiligheid, onderwijs, gedrag en risico's en behuizing en omgeving. Op de dimensie onderwijs scoort Nederland zelfs een eerste plaats. Ogenscheinlijk doen we het dus goed, want het begrip welzijn als duiding voor de pedagogische driehoek van relatie, competentie en autonomie, zoals benoemd door Bors en Stevens (2010) is een basisvoorwaarde bij het leren. Toch zien we dat de afgelopen jaren de focus in Nederland erg gericht is geweest op meetbare opbrengsten en dan vooral vanuit een strak toetskader. Een denklijn waarbij meetbaar leerrendement als een garantie voor succes werd gepositioneerd. In het besef dat de toekomst veel meer vraagt van onze leerlingen als toekomstig burger, werknemer maar vooral ook als mens zien we dat andere inzichten sterk aan terrein winnen. De door Biesta (2015) geïntroduceerde drie doeldomeinen van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie dragen bij aan het invullen van een bredere opvatting over de waarde van onderwijs. Het besef dringt zich op dat het perspectief op leren en ontwikkelen om een bredere visie vraagt. Over het onderwijs van de toekomst is al veel geschreven en begrippen als de *21st Century Skills* zijn breed uitgediept. Maar inmiddels gaat het over meer dan *skills*. Leren is van essentieel belang en we zetten als maatschappij in op een leven lang leren. Daarmee wordt dus ook de metacognitie van leren leren en het stimuleren van intrinsieke motivatie voor leren een basisverantwoordelijkheid van ons onderwijs. Dit vraagt om een goede onderliggende visie op de pedagogiek en didactiek die daarbij nodig zijn. Hoewel ook een kennisbasis van belang blijft, wordt door

leraren en schoolleiders steeds vaker benoemd dat ervaringsgericht leren in een samenhangende, uitdagende en vakoverstijgende aanpak nodig is om te kunnen leiden tot motivatie en 'diep leren', een begrip dat hieronder verder geduid wordt.

Nieuwe Pedagogiek voor Diep Leren

De theorie en de praktische integratie van diep leren is met name uitgewerkt in Ontario (Canada) door Fullan (2016). Hij is als onderwijshervormer veelal bezig met het invullen van de morele doelstelling om alle kinderen optimaal te laten leren. Hiervoor ontwikkelde hij een Nieuwe Pedagogiek voor Diep Leren (NPDL) vooral vanuit de constatering dat er twee krachten gaande waren in onderwijs: een grote steeds verder toenemende verveling in de traditionele schoolopleiding en het opkomen van de externe digitale wereld die jonge mensen in een nieuwe eindeloze wereld meeneemt. Het leidde tot een theorie van nieuwe pedagogiek voor diep leren waarbij zes 'C's centraal staan: *Character* (karakter), *Critical thinking* (kritisch denken), *Communication* (communicatie), *Collaboration* (samenwerken) en *Creativity & Citizenship* (creativiteit en burgerschap). Voor iedere 'C' zijn daarbij Learning Progressions (leerontwikkelingen) omschreven, waarin wordt aangegeven hoe leerlingen zich op deze vaardigheden ontwikkelen. Fullan (2016) stelt in een reflectie hierop dat er een nieuw soort leiderschap in het systeem nodig is. NPDL vereist leren en leiden in gelijke mate (Fullan, 2016). Het vraagt om leiders die stimulanzen en innovatie toelaten en die leerlingen betrekken bij hun eigen leerproces en het ontwerp daarvan. Fullan reflecteert op de factoren die nodig zijn om deze ontwikkelingen het potentieel te geven en de diepgaande kracht te zijn om het onderwijssysteem te kantelen. Onderwijs moet levend, betekenisvol en *real-time* worden en aansluiten bij de problemen en vraagstukken van het heden en daarmee bij leerlingen hun passie, betrokkenheid en opwindning opwekken. De zes C's in actie maken dat mogelijk. Een mooie illustratie is om bijvoorbeeld aan de hand van zelfgemaakte filmpjes diepere denkvragen te stellen om er samen met leerlingen achter te komen waar de leerbehoeften zitten. Fullan benoemt de impact van NPDL voor leraren en andere opvoeders en doelt hiermee op het veranderende educatief partnerschap bij het nieuwe, betekenisvolle gepersonaliseerde leren dat wordt vormgeven om het leerrendement gezamenlijk te verbeteren. Het nieuwe partnerschap betekent complexe vraagstukken exploreren en oplossen vanuit samenwerking en creatie met leerlingen, leraren en andere leerpartners. Bij het diepe leren wordt inmiddels gesproken over de *Deep Learning Skills*. Het gaat dan om competenties en eigenschappen als positief en flexibel zijn, doorzettingsvermogen hebben, kennis kunnen toepassen, in staat zijn tot abstract denken, complexe vraagstukken kunnen oplossen, effectief kunnen inzetten van ICT, goed kunnen samenwerken, effectief kunnen communiceren en het hebben van een *Global Mindset* (Javidan, 2007).

Ook in Nederland zien we dat deze onderwijsontwikkeling NPDL zich verankert. Steeds meer scholen koppelen theoretische wetenschappelijk bewezen werkwijzen aan hun eigen praktijk en durven nieuwe onderwijsconcepten te verkennen en exploreren. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om vakoverstijgend projectonderwijs vanuit vraagstukken, het onderwijs inrichten in vakateliers, vak- en leeftijdoverstijgend onderwijs in individuele leerlijnen of samenwerken met bedrijven en cultuurinstellingen. Scholen stimuleren de betrokkenheid van leerlingen en richten effectieve lespraktijken en uitdagende lesomgevingen in. Daar waar leerlingen de metacognitie

ontwikkelen en zich bewust worden hoe je als persoon het beste leert, en ruimte krijgen, kunnen zij binnen een open leercultuur het zelfvertrouwen ontwikkelen waarin hun talent en kracht uitgangspunt is.

Er is een directe analogie herkenbaar met de constatering van Michael Fullan waar het het vergroten van motivatie betreft en de noodzaak daarvan voor het Nederlandse onderwijs. Nederlandse kinderen gaan graag naar school, maar zijn niet gemotiveerd door de lessen, zo werd geconstateerd in de *Staat van het Onderwijs* (2016). Met een leven lang leren in het verschiep, een VUCA-wereld om ons heen en het belang van een hoog welzijnsniveau voor burgers is het van groot belang dat leerlingen op school eerder meer dan minder nieuwsgierig worden en dat zij leren leuk gaan- en blijven vinden. Het onderwijs van de toekomst zal sterk moeten investeren in haar pedagogische aanpak om hieraan tegemoet te komen. Dat vraagt om leraren met een brede pedagogische visie als basis van de pedagogische bekwaamheid naast de overige bekwaamheden en verantwoordelijkheden die het beroep leraar vraagt. Het vraagt daarmee ook om lerarenopleidingen die toekomstige leraren toerusten om een brede pedagogische visie te (blijven) ontwikkelen die past bij het veranderende tijdsbeeld en de veranderende verantwoordelijkheden van het onderwijs.

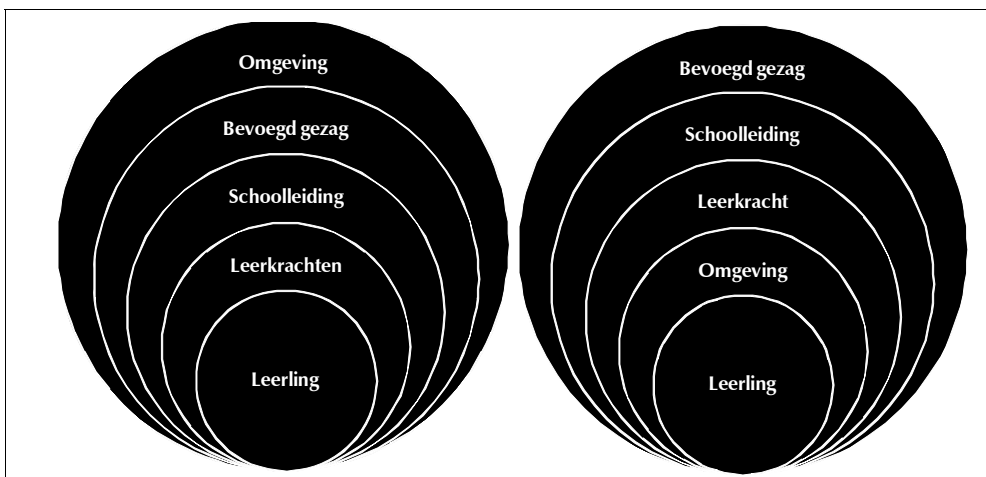
Beroepsgroep pakt de regie

Waar we komen uit een tijd waarin leraren nauwelijks als professional gezien en behandeld werden vanuit vooral van boven opgelegde standaarden en (toets)normen, zien we nu een kentering waarin de beroepsgroep met nieuw elan haar autonomie oppakt en van de sector en de maatschappij vraagt dat leraren serieus worden genomen als professional. De beroepskwaliteit wordt centraal gesteld in de zogenaamde professionele keten zoals deze is benoemd in de wet *Beroep Leraar* (2017) en door de Onderwijscoöperatie verder is uitgewerkt in de drie schakels: omschrijving van het beroep, professionele ruimte en lerarenregister. Deze wet is richtinggevend voor de langetermijn strategische agenda *Focus op leraren* waarin de gezamenlijke ambitie van de overheid en de Onderwijscoöperatie, als orgaan van en voor de beroepsgroep, voor het versterken van de positie en de kwaliteit van de leraar tot uitdrukking komt. De beroepsgroep formuleert de omschrijving van het beroep, waarin op basis van de bekwaamheidseisen helder en eenduidig wordt omschreven waaruit de bekwaamheid en dus de verantwoordelijkheid van de beroepsgroep bestaat. Er staan nog drie bekwaamheidseisen centraal: de vakinhoudelijke, de vakdidactische en de pedagogische bekwaamheid. De beroepsgroep heeft zeggenschap over zijn beroepskwaliteit die vervolgens op school- of instellingsniveau concreet moet worden uitgewerkt in een professioneel statuut. De school en de leraar zijn aan zet.

Beroep in ontwikkeling

Vanaf najaar 2017 wordt in Nederland de landelijke curriculumherziening ter hand genomen. Hierbij is het denken van Michael Fullan en de manier waarop dit is vormgegeven in British Columbia een inspiratiebron. De Nederlandse herontwikkeling wordt vormgegeven in nauwe interactie met de onderwijspraktijk: leraren krijgen - in samenspraak met betrokkenen in en om de school - een centrale rol. Landelijke ontwikkelteams en een aantal ontwikkelscholen leggen

de basis voor een goede en samenhangende doorlopende leerlijn voor leerlingen van het primair naar het voortgezet onderwijs. Ook de aansluiting met de voorschoolse educatie en het vervolgonderwijs wordt hierin betrokken. Het zal gaan om een curriculum met een vaste kern en ook een ruim keuzedeel. In de vaste kern is het 'wat' vastgelegd, het 'hoe' is aan de school. Hiervoor is een heldere visie met goede afwegingen op de pedagogische dimensie en de didactische invullingen nodig. Door verregaand inpassen van ICT in het onderwijs vervagen de muren en tijden van de school en wordt het een uitdaging om 24/7 leren te integreren in het onderwijs. Hiermee rekken ook de kaders van de pedagogische dimensie op. Het leren buiten de school gebeurt voor een groot deel ook buiten het blikveld van de school. Dit vraagt om nieuw denken ten aanzien van de pedagogische afstemming met partners van buiten de school en zoeken naar de pedagogische kaders waar deze niet vanzelfsprekend zichtbaar zijn zoals bijvoorbeeld in de *peer groups* of op het internet. Waar de hiërarchie van de schoolomgeving in zichzelf in haar cirkels van invloed rond de leerling positioneerde (zie Van Haren, 2017) is er nu een andere soms ook virtuele omgeving rond de leerling die een grote invloed op het leren en ontwikkelen heeft en waar weinig grip op is vanuit de schoolorganisatie (zie Figuur 1).



Figuur 1. De leeromgeving rond de leerling verandert.

Het keuzedeel van het nieuwe curriculum vraagt enerzijds om dezelfde insteek als de vaste kern, maar het keuzedeel, het 'wat' op schoolniveau zelf kiezen en ontwikkelen vraagt daarbij ook om nieuwe professionaliteit van de leerkracht. Leraren krijgen een belangrijke rol bij het maken van keuzes en ontwerpen van het onderwijs. Bij het invullen van de onderwijshouden en de profilering van de school krijgt daarbij de brede pedagogische dimensie een belangrijke plek. Ook ouders willen weten op welke manier de levensbeschouwelijke- of onderwijskundige visie uitvoering krijgt in de manier waarop de school haar onderwijs inricht. Zij willen weten hoe de school als medeopvoeder dit aanpakt in haar pedagogisch handelen. Samen met alle partners uit het netwerk rond de leerling moet gezocht worden naar afstemming van leren, pedagogiek en didactiek.

De herontwikkeling van het nationale curriculum betekent dat eigen ambities van de school en van de leraren nadrukkelijk kunnen worden ontwikkeld. Hiervoor is een heldere visie met

goede afwegingen op de pedagogische dimensie, de didactische invullingen en relevante onderwijsinhouden noodzakelijk. Herontwerpen van onderwijs betekent dat leraren hierbij een actieve rol en brede verantwoordelijkheid moeten nemen voor een samenhangend onderwijsaanbod en doorlopende leerlijnen. Een ontwikkeling in nauwe interactie met de onderwijspraktijk.

Leraren als leiders

Nieuwe inzichten rond leiderschap zoals uitgewerkt door Hulsebos en Langevelde (2017) impliceren dat voor het toerusten van dit curriculumproces, het (her)ontwerpen van onderwijs, gedeeld of gespreid leiderschap in de school voorwaardelijk is. Deze leiderschapsontwikkeling vraagt van leraren nieuwe sociale bekwaamheden voor dynamisch leiden en volgen. Een invulling van leiderschap waarbij een duidelijke visie op de pedagogische dimensie, de didactische invullingen en relevante onderwijsinhouden cruciaal zijn voor succes. Het geeft een nieuwe dimensie aan de professionele ruimte van de leerkracht. Zoals omschreven in het LOOK-onderzoek van Hulsebos, Andersen, Kessels, en Wassink (2012) rond professionele ruimte en gespreid leiderschap zou professionele ruimte moeten leiden tot een grotere inhoudelijke ontwikke-

lingstaak van leraren, en tot meer reflectie en ideeenuitwisseling. Professio-

nele ruimte is daarmee direct gekoppeld aan vraagstukken rond de professionele ontwikkeling van leraren. In het recent verschenen boek *Gespreid Leiderschap in het onderwijs, elkaar invloed gunnen voor vernieuwing* van Hulsebos (et al, 2012) wordt dit uitgewerkt: leiderschap bestaat niet alleen uit het gedrag of de kenmerken van de schoolleider maar juist ook leraren kunnen leiden. Het uitoefenen van invloed en de inzet van expertise kan per situatie verschillen, afhankelijk van wat er dat moment nodig is. Een nieuwe manier van

werken waarbij diverse kwaliteiten van individuele leraren in teams worden

ingezet voor verbetering en vernieuwing van het onderwijs en de schoolorganisatie. Kortom de leraren doen ertoe en krijgen nieuwe professionele ruimte om invulling te geven aan hun beroep en het onderwijs van de toekomst, op landelijk en lokaal niveau.

Elkaar
invloed gunnen
voor
vernieuwing.

Lerarenopleidingen

Hoewel ook lerarenopleidingen zich inspannen om aan te sluiten bij de ontwikkelingen in de scholen en in de maatschappij, is dit nog vaak reactief. Bestaande structuren en systemen zitten daar net zo hard in de weg als op de scholen waar hun studenten terecht komen. Er is dus veel aan gelegen om dit te kantelen en om visionair lerarenopleidingen vorm te geven vanuit een goed toekomstbeeld op het onderwijs en de maatschappij en daarmee opleidingen met een grote mate van flexibiliteit en dynamiek uit te dagen om een voortrekkersrol te pakken. Niet volgend, maar juist toonaangevend zijn in het aanjagen van onderwijsontwikkelingen. Dit vraagt om samenwerken en een vernieuwend partnerschap aangaan met alle relevante educatieve partners in de sector. Dat betekent wellicht ook een andere en scherpere positionering als partner in de sector. We hebben opleidingen nodig die leraren met lef en een brede visie op onderwijs en leren afleveren. Lerarenopleidingen die zichzelf positioneren als medebouwers

van de toekomst door leraren op te leiden die het onderwijs in een doorlopend en lerend en dynamisch proces met de educatieve partners rond hun school kunnen vormgeven. Lerarenopleidingen die leraren toerusten om leerlingen op een nieuwe manier, met behulp van de juiste pedagogieën en didactieken toe leiden naar een leven lang leren en ontwikkelen. Een leven waar welbevinden en plezier in leren de norm zijn.

Tot slot

Maatschappij en onderwijs zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De wederzijdse afhankelijkheid is terechtgekomen in een nieuwe dynamiek waarbij een doorlopende wisselwerking aan de orde is. Onderwijs is er niet alleen om leerlingen toe te leiden naar de maatschappij en het burgerschap van de toekomst, onderwijs is mede vormgever van deze toekomst. Leerlingen leren niet alleen van leraren en opvoeders maar maken levend in hun lokale context deel uit van een brede globale netwerksamenleving. Hiermee zijn het dynamisch opleiden en het inrichten van het beroep van leraar belangrijkere schakels dan ooit. Het nieuwe perspectief op leren en ontwikkelen vraagt om een bredere visie en vooral om een bewuste, brede pedagogische visie. Een veilig pedagogisch klimaat in de brede leefomgeving van de leerling blijft de basis voor leren, waar, wanneer, hoe en met wie dit ook plaatsvindt. Een uitdaging in de VUCA-wereld van nu.

Referenties

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Bors, G en Stevens, L (2010). *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Maklu.
- Fullan, M. (2016). Developing Humanity, Education's emerging role. *Canada: Principal Connections, Winter 2016, Volume 20, Issue 2* (pp. 10-12).
- Hulsebos, F., Andersen, F.A., Kessels, J., & Wassink, J.W.M. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: LOOK - Wetenschappelijk Centrum Lerarenonderzoek - Open Universiteit.
- Hulsebos, F., & Langevelde, S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Staat van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Javidan, M., Hitt, M.A., & Steers, R.M. (2007). So What is Global Mindset and why is it Important? In Javidan, M., Hitt, M.A., & Steers, R.M. (eds), *The Global Mindset*. Elsevier.
- Onderwijscoöperatie (2017). <http://register-leraar.onderwijscooperatie.nl/nieuws/wet-beroep-leraar-kracht/>
- Pols, W. (2018). De lerarenopleider als pedagogisch professional. In Geerdink, G., & De Beer, (2018) *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>. Pp. 61-74.
- Sitskoorn, M. (2015). *IK2 (IK kwadraat) - De beste versie van jezelf - Ontwikkel je hersenen en behaal je doelen met het EFFECT-programma*. Alphen aan den Rijn: Vakmedianet.
- Staatscourant (22-2-2017). Dossiernummer: 34458. *Wet van 22 februari 2017 tot wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra, de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet educatie en beroeps-onderwijs in verband met de invoering van het lerarenregister en het registervoorportaal*.
- Stevens, L. (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.
- UNICEF Office of Research (2013). *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview*, Innocenti Report Card 11, UNICEF Office of Research, Florence.

Deel II

Praktische voorbeelden

Op veel opleidingen
zijn inspirerende
voorbeelden te vinden
van hoe men er
studenten 'vormt' tot
'goede' leraren

Possible Futures!

Subjectificatie in de lerarenopleiding

Joke Klaassen, Thomas More Hogeschool
Koen Cools, Thomas More Hogeschool

Samenvatting | *Aan de lerarenopleiding van de Thomas More Hogeschool in Vorselaar, België, kreeg het opleidingsonderdeel Educatie enkele jaren geleden een plaats in het curriculum. Studenten worden op een ervaringsgerichte, creatieve manier uitgedaagd om hun eigen houding in vraag te stellen en om met een open blik naar de wereld te kijken. Hun cultureel bewustzijn wordt hierbij gestimuleerd en ontwikkeld. Wereldburgerschap, superdiversiteit en hedendaagse kunst vormen de inhoudelijke basispijl. In deze bijdrage schetsen we in eerste instantie de algemene visie achter en de methodiek bij het vak Educatie. Ook de inhoudelijke inspiratiebronnen lichten we kort toe. Vervolgens doen we de opbouw van het traject uit de doeken. We schetsen de 'Wat als?'-sessies uit het eerste jaar van de opleiding en de meerdaagse onderdompeling in de grootstad Antwerpen in het tweede jaar. Ook staan we stil bij de manier waarop het opleidingsonderdeel momenteel wordt geëvalueerd. Tot slot zetten we de uitdagingen en troeven bij Educatie op een rijtje.*

Inleiding

In de opleiding bachelor lager onderwijs aan de Thomas More Hogeschool in Vorselaar maakt subjectificatie of persoonsvorming sinds lang deel uit van het curriculum. Toch was het de curriculumwijziging van het academiejaar 2013-2014 die de opleiding ertoe bracht om enerzijds het bestaande programma kritisch tegen het licht te houden en anderzijds de nodige vernieuwingen door te voeren. Het beroepsprofiel voor de leraar dat door de Vlaamse Regering in oktober 2007 werd vastgelegd, was hierbij richtinggevend (Aelterman, 2008). Dit profiel vormt, volgens de decreetgever, de leidraad tijdens de opleiding en de ontwikkeling van de leraar in Vlaanderen. Aan de hand van tien typefuncties worden de kennis, de vaardigheden en de attitudes van de leraar in beeld gebracht. De laatste, typefunctie 10, omhelst 'de leraar als cultuurparticipant': de leraar, die op verschillende maatschappelijke domeinen actuele thema's en ontwikkelingen kan onderscheiden en deze kritisch kan benaderen. Hierbij werkt die leraar aan een interpretatiekader bij en kan hij uiteindelijk ook daadwerkelijk dialogeren over de vastgelegde domeinen. Concreet: sociaal-politiek, sociaaleconomisch, levensbeschouwelijk, cultureel-wetenschappelijk en cultureel-esthetisch. Tot slot vermeldt het document dat dit alles vorm krijgt vanuit een ondersteunend kennisarsenaal dat relevante informatiebronnen omvat.

Binnen dit functioneel geheel zijn de drie doeldomeinen van onderwijs en onderwijzen die door Biesta worden onderscheiden overduidelijk met elkaar verweven (Biesta, 2011). Kennis, vaardigheden en competenties om te participeren in de samenleving (kwalificatie), het deel uitmaken van het grotere geheel (socialisatie) en het ontwikkelen van een eigen identiteit en uniciteit

(subjectificatie of persoonsvorming). Bovendien sluit ook het ontwikkelingsprofiel van de lerarenopleider, dat door de VELOV (Mets & Van den Hauwe, 2015, p. 42) op papier werd gezet, hierbij aan. Het profiel omschrijft de lerarenopleiders als 'geëngageerde professionals'. "Lerarenopleiders sluiten zich niet op in hun opleiding. Ze staan open voor de buitenwereld. Ook wat niet onmiddellijk bruikbaar lijkt voor hun dagelijks werk, maakt hen nieuwsgierig."

Bovenstaande ideeën vormden de leidraad bij het uitwerken van het persoonsvormende luik van het nieuwe curriculum in de opleiding bachelor lager onderwijs. De doelstellingen die hierbij voorop zijn gesteld luiden: de leraren van morgen op een uitdagende manier aanscherpen in hun kritisch (wereld)burgerschap. Hen met een open blik naar de wereld laten kijken. Hen aansporen tot het ontwikkelen van een onderbouwde visie op onderwijs, maatschappij en wereld. Het stimuleren en ontwikkelen van hun cultureel bewustzijn.

Visie en methode

Al vrij snel werd duidelijk dat bovenstaande ideeën in de vorm van een leerlijn met bijhorende opleidingsonderdelen een plaats zouden krijgen in het curriculum. Opleidingsonderdelen waarin een brede vorming - noem het *Bildung* - centraal staat. Uiteindelijk werd ervoor gekozen om een tweeledig vak in de eerste twee jaren van de opleiding in te richten: Onderzoek en Educatie. In het luik Onderzoek ligt de nadruk op het formuleren van een onderzoeksvraag, het vinden van betrouwbare internationale bronnen, het analyseren en het rapporteren. Tijdens Educatie ligt de focus op persoonsvorming en maatschappelijke bewustwording. Concrete doelen ruimen deels plaats voor vormingsdoelen. We vertrekken vanuit de idee dat we veranderen in en doorheen het ervaren. De verschillende domeinen uit het beroepsprofiel van de leraar die hierboven werden beschreven leveren input voor de ervaring. Hierbij gaat het niet om het testen of iets waar of niet waar is (een realiteit), maar om het testen op een mogelijkheid (een potentialiteit) of kracht tot verandering van de persoonlijke houding ten aanzien van een bestaande realiteit. Met andere woorden: *Possible Futures!* (zie: www.possible-futures.be).

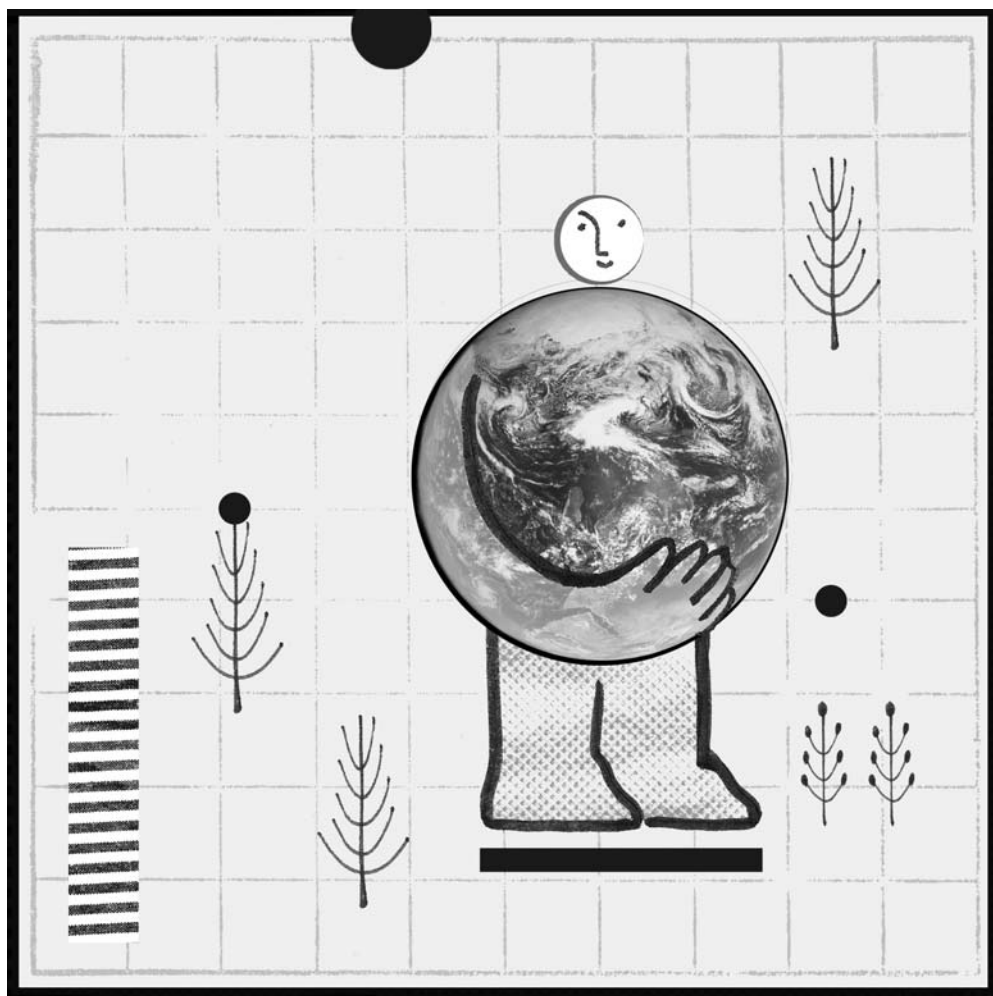
Bij de keuze van de naam Educatie, lieten we ons inspireren door Jan Masschelein en Maarten Simons (2012, p. 2): "Vasthouden aan de oude betekenis van educatie: e-ducatie als het (weg)geleid worden uit, als het naar buiten gevoerd worden, de straat op, de wereld in". Ook op het vlak van methodiek leveren Masschelein en Simons input: blootstelling en ervaring.

Hierbij aansluitend, zijn er de ideeën van de Amerikaanse filosoof Martha Nussbaum (2010). In haar manifest Niet voor de winst breekt ze een lans voor een herwaardering van de geesteswetenschappen. Volgens haar kunnen deze ertoe bijdragen dat studenten worden opgevoed tot mondige en democratische burgers die in staat zijn om kritisch te denken, om plaatselijke loyaliteiten te overstijgen en wereldproblemen te benaderen als wereldburger. Hierbij ziet zij een fundamentele rol weggelegd voor de geesteswetenschappen en de kunsten.

Doorheen de jaren vonden we eveneens aansluiting bij de Cultuur in de Spiegel-theorie van Barend van Heusden (2010). Hij beschrijft cultuur als een cognitief proces van betekenisgeving. Mensen worden voortdurend geconfronteerd met het verschil tussen hun geheugen en de



Concrete
doelen ruimen
plaats voor
vormings-
doelen.



De Wereldburger (Joke Klaassen, 2018).

veranderende werkelijkheid. Cultuur is het reflectieproces waarbij we omgaan met het verschil tussen geheugen en werkelijkheid. Door te reflecteren staan we stil bij de dingen en geven we er betekenis aan. Dit proces gebeurt door middel van vier culturele basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Deze krijgen vorm aan de hand van cultuurdragers: lichaam, voorwerpen, taal en grafische tekens. Cultuureducatie is het proces van reflecteren over cultuur, wat leidt tot een sterker cultureel zelfbewustzijn. Een rijk en complex zelfbewustzijn biedt een andere basis voor het handelen dan een zelfbewustzijn dat beperkt is of dat nauwelijks uitgedrukt kan worden. Het is de taak van het onderwijs om hiermee aan de slag te gaan en om ervoor te zorgen dat het verschil tussen geheugen en werkelijkheid niet onoverbrugbaar wordt. De school is de ideale plek om vorm te geven aan een rijke, uiteenlopende geheugenbibliotheek.

Geïnspireerd door Masschelein en Simons, Nussbaum en Van Heusden werden de basispijlers van Educatie gelegd: het ontwikkelen van cultureel bewustzijn, kritisch denken en democratisch burgerschap vanuit ervaring, experiment en (hedendaagse) kunst. We geven de student inhoudelijke bagage mee en we scherpen de vaardigheid aan om op een kritische, open manier naar de wereld te kijken. Aansluitend bij de theorie van Cultuur in de Spiegel werken we aan de ontwikkeling van een complex en rijk zelfbewustzijn. Dit legt immers de basis voor een kritisch, complex en zelfstandig cultureel burgerschap (Van Heusden, 2010). Hierbij laten we de onmiddellijke leefwereld achter ons om vervolgens, open en vrij, onze blik te richten op de 'grote wereld'. We maken letterlijk tijd vrij om te kijken, te lezen, te spreken en te denken. Het standaard lespatroon ruimde plaats voor een ervaringstraject in het eerste en het tweede jaar van de opleiding bachelor lager onderwijs.

Opbouw van het traject

Wat als?

In het eerste jaar van de opleiding staan als onderdeel van Educatie vier thematische sessies op het programma. Elke sessie neemt een halve lesdag in beslag en is opgevat als een onderdompeling in het thema. De vier onderwerpen sluiten aan bij vier domeinen van het functioneel geheel 'de leraar als cultuurparticipatant'. We vertrekken steeds vanuit een Wat-als-vraag: "Wat als iedereen gelijk zou zijn?" (het sociaal-politieke domein), "Wat als alles te koop zou zijn?" (het sociaaleconomische domein), "Wat als alles virtueel zou zijn?" (het cultureel-wetenschappelijke domein) en "Wat als kunst de wereld zou redden?" (het cultureel-esthetische domein).

Elke sessie heeft als doel het denkproces van de student over het thema te stimuleren. De student wordt uitgedaagd om zijn persoonlijke kijk op de maatschappelijke realiteit in vraag te stellen. We verwachten dat hij zich openstelt om meer over het thema te weten te komen. We willen niet aangeven wát hij moet denken maar wel dát hij moet denken. De input die we hiervoor aanleveren is een mix van kennis en ervaring/beleving. We vragen een concreet maar haalbaar engagement. Een voorbeeld: tijdens de sessie over gelijkheid, vragen we de studentengroep om 'zo gelijk als mogelijk naar de les te komen'. Deze kleinschalige opdracht vormt het ideale vertrekpunt om een gesprek over (on)gelijkheid op gang te brengen. Vervolgens trekken we het thema open en bieden we aan de hand van enkele actieve en/of creatieve opdrachten die in kleine groepen worden uitgevoerd een breed scala van invalshoeken aan die aansluiten bij het thema: (kans)armoede, vluchtelingen, migratie, beelden uit de actualiteit, een socratisch gesprek over (on)gelijkheid,

Bovenstaand voorbeeld toont één van de basispijlers van onze opzet aan. Het experiment gaat hand in hand met een rijk en gevarieerd inhoudelijk aanbod. Via het experiment willen we de student confronteren met zijn eigen denken en handelen waardoor hij zich - hopelijk - vragen stelt over zichzelf en/of de concrete context waarin hij leeft. Verder willen we de student voorbeelden aanreiken van hoe anderen naar de wereld kijken.

In de aanloop naar de sessie over het sociaaleconomische domein wordt de student gevraagd om een week lang gedetailleerd zijn uitgaven en verbruikskosten te noteren. Deze infor-

matie vormt het begin van een gesprek over geld en (on)gelijkheid. Vervolgens wordt, aan de hand van de ideeën van de Amerikaanse filosoof Michaël Sandel (2012), de discussie over de morele grenzen van de vrije marktwerking gestart. Tijdens de sessie over virtualiteit is een voor de student onverwachte virtuele les het vertrekpunt. Als ervaringsopdracht vragen we hem om gedurende een afgebakende periode een digital detox in te lassen.

Zoals eerder aangegeven, vormen hedendaagse kunstenaars de rode draad doorheen het traject. De creatieve en eigenzinnige manier waarmee heel wat kunstenaars de maatschappelijke realiteit benaderen, is vaak een ingang om de student aan het denken te zetten. Het daagt de student uit om na te denken over de potentialiteit van de dingen. Van Heusden benoemt dit in zijn theorie als 'zelfverbeelding'. Zo bracht de jonge Hasseltse kunstenaar Karl Philips met zijn *Surplus City Guide* letterlijk in kaart hoe hij kosteloos, op de overschotten van de maatschappij, in de stad kan overleven. Met *When faith moves mountains*, toont kunstenaar Francis Alÿs aan hoe vertrouwen en engagement een dam kunnen vormen tegen ongelijkheid.

De stad als labo - *Walk the line*

In het tweede jaar van de opleiding wordt de student tijdens een meerdaags verblijf ondergedompeld in de grootstad Antwerpen. De student wordt letterlijk naar buiten gevoerd: de straat op, de wereld in (Masschelein & Simons, 2012). Aansluitend bij de visie van Canfyn (2014) beschouwen we de stad als een laboratorium: een plek waar maatschappelijke tendensen en problemen zich het eerst stellen, maar ook een pioniersplek van creativiteit. Het doel van deze meerdaagse is om de student kennis te laten maken met de diverse realiteit van de grootstad. Hierbij geven we de student een inhoudelijk en theoretisch kader mee over wereldburgerschap, publieke ruimte en superdiversiteit. Daarnaast maken we opnieuw tijd vrij voor utopisch denken: "Wat als?" De student geeft letterlijk vorm aan de feitelijke en utopische stad.

Tijdens en na de driedaagse gaat de student aan de slag met de theorie van Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010). Hij wordt uitgenodigd om vanuit zijn verbeelding, zijn persoonlijke visie, zijn referentiekader en zijn kennis en ervaringen te reflecteren op cultuur als proces van betekenisgeving. Projecten als Kalender 09 waarin kunstenaar Benjamin Verdonck acties opzet in de publieke ruimte van de stad vormen hierbij onder andere het vertrekpunt (Verdonck, 2009).

Naast de theoretische input, wordt er opnieuw tijd vrij gemaakt voor ervaring. De student wordt letterlijk de straat op gestuurd. Enerzijds gaat hij op zoek naar ontmoeting en verhaal op de Turnhoutsebaan in Borgerhout. Deze bekende invalsweg van Antwerpen is doorheen de tijd symbool komen te staan voor de kansen en uitdagingen die de superdiverse realiteit met zich meebrengt. De manier waarop politiek en media de Turnhoutsebaan in beeld brengen sluit nauw aan bij de idee en het gevoel waarmee heel wat studenten de plek benaderen. Het is net dat beeld en dat gevoel dat we in vraag stellen.

Anderzijds monden de theoretische sessies uit in een wandeltraject doorheen de stad. Concreet: de student krijgt gedurende een lange halve dag de tijd om in een door het lot bepaald duo de stad 'te lezen'. Een kaart van Antwerpen met daarop een rechte lijn die de stad doorsnijdt, vormt de leidraad. De student krijgt de opdracht om deze lijn zo nauwkeurig

mogelijk op en neer te bewandelen. Elk studentenduo ontvangt een andere lijn. Het De Coninckplein, aan de noordkant van de stad, vormt het snijpunt van de verschillende lijnen. Het doel van deze opdracht is om de student met een open blik naar de stad te laten kijken. We willen de stad, die vaak onbekend en soms oncomfortabel is, op verschillende plaatsen en tijdstippen laten ervaren. We vragen de student om op zoek te gaan naar en koppelingen te maken met de inhoudelijke sessies en thema's die vooraf werden behandeld. Op het De Coninckplein - het checkpoint - gaan studenten en docenten een eerste keer in gesprek over hun ervaring en beleving. Het hoofddoel van het traject is bewustwording van, halthouden bij en reflecteren over de persoonlijke houding ten opzichte van de onmiddellijke omgeving, bij uitbreiding de stad, bij uitbreiding de wereld.

Evaluatie

Een evaluatie koppelen aan de vraag of en de manier waarop een student met een open blik naar de wereld kijkt is niet evident. Op bepaalde vlakken is dit zelfs niet altijd wenselijk. Toch werd ook bij dit opleidingsonderdeel een evaluatievorm verwacht. Een *pass or fail*, zonder de daadwerkelijke toekenning van een cijfer, had een optie kunnen zijn. Anderzijds krijgt een student die de thematiek en de opdrachten echt ter harte neemt op deze manier niet de kans om zich te onderscheiden.

De vier culturele vaardigheden die in de theorie van de cultuurspiegel zijn opgenomen, werden in de loop der tijd richtinggevend. Tijdens het ervaringstraject wordt de student uitgenodigd om één of enkele culturele vaardigheden in praktijk te brengen: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren (Van Heusden, 2010).

Bij de evaluatie kiezen we voor de culturele vaardigheid 'zelfanalyse'. Volgens de theorie van Cultuur in de Spiegel is deze vierde, de meest abstracte vorm van het cultureel bewustzijn. De analytische reflectie vraagt dat je meer afstand neemt en probeert verbanden te onderzoeken tussen verschijnselen. Tegelijkertijd moet de student deze analyse verbeelden. Iets wat in eerste instantie abstractievermogen vraagt moet daarna worden geconcretiseerd in een beeld, gedicht, film, fotoverhaal, We hopen dat de student door de rijkdom aan informatie, bronnen en media getriggerd wordt om te zoeken naar de cultuurdrager die past bij de boodschap die hij uiteindelijk wil uitdragen.

Bij het "Wat als?"-traject in het eerste jaar van de opleiding kozen we voor een combinatie van beeld en bronnen. We verwachten geen antwoord op de "Wat als?"-vraag maar wel een gegronde visie op het thema. Om zijn visie (verder) te vormen kan de student enerzijds putten uit het aanbod en de voor- en de naverwerkingsopdrachten bij de sessies. Daarnaast wordt de student verplicht om zich, eenmaal de sessie achter de rug is, aan de hand van enkele kwaliteitsvolle bronnen te verdiepen in het thema. Hierbij verwachten we een brede variatie in bronsoorten: een lezing, een website, een hoofdstuk uit een wetenschappelijk boek, een tentoonstelling, een film,

Vervolgens drukt de student deze visie uit in een zelfgemaakt beeld. Een foto verbeeldt en representeert zijn idee. Het beeld is de expressievorm. Op deze manier willen we de student - in een tijd waarin de beeldcultuur alomtegenwoordig is - laten stilstaan bij de kracht en de betekenis van een beeld. Deze unieke, zelfgemaakte foto vormt het vertrekpunt voor een gesprek waarin de student zijn concept en analyse mondeling duidt.

Tijdens het stadsproject in Antwerpen wordt op het vlak van evaluatie een dubbel spoor bewandeld. Enerzijds geeft de student doorheen de driedaagse zijn ervaringen, ideeën en concepten vorm op een persoonlijke map. De student selecteert datgene wat hij relevant en waardevol vindt. De student kan hierbij een focus leggen op of een koppeling maken met één van de inhoudelijke thema's. Ook hier is het gebruik van kwaliteitsvol en gevarieerd bronnenmateriaal aan de orde. Elk duo geeft tijdens een toonmoment expressie aan de impressie. Hierbij kiest hij een culturele drager om zijn concept, ontstaan vanuit het waarnemen en analyseren, vorm te geven. In een geschreven tekst wordt de expressie inhoudelijk geduid. Opnieuw wordt ook hier niet de visie, de idee van de student, beoordeeld, maar wel de mate waarin zijn verhaal wordt onderbouwd.

Tot slot

Bovenstaande tekst maakt duidelijk hoe persoonsvorming en het ontwikkelen van wereldburgerschap op een concrete manier een plaats kregen in het curriculum van een opleiding bachelor lager onderwijs. Tot slot zetten we hieronder de uitdagingen en troeven die we zelf zien op een rijtje.

Het feit dat Educatie een vak op zich vormt, zien we als een troef en een uitdaging. De vertaling van bovenstaande thema's en inhouden in een concreet opleidingsonderdeel, maakt dat er letterlijk tijd wordt vrijgemaakt om ermee aan de slag te gaan. Dit vinden we welkom en waardevol. Het geeft ons tijd om te verdiepen. We kozen voor een afgebakend vak waarin we de tijd krijgen om een grondhouding te ontwikkelen bij toekomstige leraren. Dit met de reden dat het anders misschien onzichtbaar wordt. Toch kunnen de ideeën en concepten die vervat zitten in Educatie nog sterker worden verankerd in de brede visie van de opleiding. In feite kunnen ze de grondstroom van een curriculum vormen: het verborgen curriculum.

In het derde jaar van de opleiding worden de thema's en inhouden doorgetrokken in enkele vakoverschrijdende modules. In het opleidingsonderdeel Leren in Verscheidenheid, waarin onder andere wordt ingezoomd op differentiatie en meertaligheid, doorlopen de studenten een stage in de grootstedelijke context. Tijdens het opleidingsonderdeel Leren Thuis Leren gaat de student aan de slag met de zorgvraag van een individueel kind. Ook hier staan taal en cultuur vaak centraal. Toch is het onze droom om ook in deze fase van de opleiding het vak op termijn zichtbaar een plaats te geven. We willen nog meer inzetten op de ontwikkeling van de grondhouding van de leraar. Deze grondhouding zal pas echt impact hebben als ze ook gestimuleerd wordt vanuit het verborgen curriculum. Het kiezen voor een dubbele aanpak: zichtbaarheid in de vakken, de stage- en praktijkervaringen en integratie van deze thema's en visies in het verborgen curriculum, lijkt ons opportuun.

Een volgende uitdaging is de evaluatie. *Au fond* gaat Educatie, zoals hierboven vermeld, over de grondhouding van de persoon, de grondhouding van de kandidaat-leraar. Kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming zijn hier sterk met elkaar verweven. Hier een evaluatie aan koppelen blijft een delicate aangelegenheid. Anderzijds denken we te mogen stellen dat we in bovenstaande beschrijving aantonen dat we op dit vlak een 'gulden middenweg' trachten te bewandelen.

**Het gaat
om zichtbaarheid
in de vakken en
integratie in
het verborgen
curriculum.**

Tot slot zijn er de troeven. Bij het vormgeven van het opleidingsonderdeel Educatie zijn we er naar onze mening in geslaagd om enkele grote thema's op een toegankelijke, creatieve en bijdetijds manier in het curriculum te integreren. De typefunctie 'de leraar als cultuurparticipat' kreeg zo de plaats die ze verdient. Toch stellen studenten af en toe wel eens de vraag naar de zin van het opleidingsonderdeel. Het direct bruikbare, het utilitaire is voor de student vaak het meest relevant. Bovendien ligt de inhoudelijke lat hoog en is de uitgangspositie en voorkennis tussen de studenten erg verschillend. Vooropleiding en interesse maar ook de thuiscontext spelen hierbij een rol. Tijdens Educatie trekken we de kaart van de vorming. We trachten de maatschappij te benaderen als wereldburger. We staan stil bij de persoon van de leraar en dagen hem uit om zijn eigen ideeën in vraag te stellen. Met andere woorden: onze doelen richten zich op de langere termijn, noem het gerust vormingsdoelen. We merken dat er studenten zijn die tijdens de praktijkervaringen die ze doorheen de driejarige opleiding opdoen meermaals op de concrete thema's en ideeën stoten die tijdens Educatie aan bod komen.

Educatie heeft hoegenaamd niet de pretentie om relevanter te zijn dan andere opleidingsonderdelen. Educatie heeft de pretentie om ook relevant te zijn. Relevant in een snel veranderende wereld waarin de informatiestroom met een razendsnel tempo, non-stop over ons heen raast. Relevant in het stappen, het halt houden, het kijken, het schrijven en het lezen. Tijdens Educatie trekken we de kaart van de vorming. En opnieuw zijn het Masschelein en Simons (2012, p. 33) die de toon zetten: "Vorming heeft te maken met de verhouding van leerlingen tot de wereld zoals die in een vak of in leerstof tot stand komt, en deze verhouding heeft in eerste instantie te maken met aandacht en interesse voor de wereld, en voor zichzelf in relatie tot die wereld. In vorming staan het ik en de eigen leefwereld van meet af aan mee op het spel, het wordt mee in het spel gebracht."

Referenties

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs*. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 32(3), 4-11.
- Canfyn, F. (2014). *De stad als laboratorium*. tijdens Kortrijk Congé, stadsfestival.
- Klaassen, J., & Cools, K. www.possible-futures.be
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- Mets, B., & Van den Hauwe, J. (2015). *VELOV Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders*. Antwerpen: VELOV. Zie ook <http://www.velov.eu>.
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Sandel, M. (2012). *Niet alles is te koop. De morele grenzen van de marktwerving*. Utrecht: Ten Have.
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen
- Verdonck, B. (2009). www.kalender09.be

Morele vorming op de lerarenopleiding

Rémi Hartel, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Samenvatting

Afgelopen decennia is de beschouwende pedagogische benadering van het onderwijs ten koste gegaan van het meer instrumentele onderwijskunde in de lerarenopleidingen. Dit werd weerspiegeld in een verminderd pedagogisch oordeelsvermogen bij leraren. De laatste jaren is er - mede door de publicaties van Gert Biesta - een kentering te zien. Een belangrijk component van pedagogische oordeelsvorming is morele oordeelsvorming. Vooral in onderwijscontexten van cruciaal belang. Dit hoofdstuk gaat over de wijze waarop deze vorming op de lerarenopleiding vorm kan krijgen en binnen welke didactische context dit het beste kan. Het hoofdstuk is verdeeld in drie delen die een route bewandelen die steeds concreter wordt. In deel I wordt gekeken naar relevante theorie over morele oordeelsvorming of moreel redeneren. Deel II verkent het idee van morele vorming op de lerarenopleiding en deel III richt zich tenslotte op het ontwerpen van didactiek van specifiek morele oordeelsvorming op de lerarenopleiding.

Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over de wijze waarop morele vorming op de lerarenopleiding vorm kan krijgen en binnen welke didactische context dit het beste kan. Morele vorming wordt in deze bijdrage geïnterpreteerd als de 'wording tot een morele persoon'. Een morele persoon is "in staat om een rangorde toe te kunnen brengen in handelingen die hijzelf of anderen verrichten en in toestanden die hij aantreft op een schaal die loopt van afkeurenswaardig tot lofwaardig" (Kroon, 2006 p. 13). Dit impliceert in ieder geval dat die persoon een bepaald ideaalbeeld heeft van hoe te handelen en te leven. Met morele vorming binnen een onderwijscontext probeert men hier een bewuste bijdrage aan te leveren.

In het onderwijs kun je sowieso niet 'niet' vormen (Berkowitz, 2002). Het is dan ook niet een kwestie van of een leraar het doet, maar van hoe hij het doet. De Onderwijsraad (2011, p.7) verwoordt dit als volgt: "Een leraar is, door wie hij is en hoe hij optreedt altijd vormend bezig - bedoeld en onbedoeld." Net zoals in al het andere onderwijs geldt dit ook in het hoger onderwijs en voor de lerarenopleidingen al helemaal. Lesgeven is in de kern een morele praktijk: het is onontkoombaar en alomtegenwoordig (Lapsley, Holter, & Narvaez, 2013; Yeager, 2012; Veugelers & Vedder 2003; Hansen, 2001; Goodlad, Soder, & Sirotnik, 1990).

In de lespraktijk maakt een leraar aan de lopende band morele keuzes. Expliciet is dit terug te zien in zijn klassenmanagement, waar omgangsvormen en regels gelden. Maar vooral impliciet is de morele grondlaag aanwezig: in het verdelen van de tijd over de stof, in het kiezen of niet-kiezen van onderwerpen; in de mate van aandacht geven aan bepaalde opmerkingen van leerlingen, etc. Daarnaast is moraliteit ook verankerd in het uiteindelijke doel van onderwijs: vorming voor het leven, je professionele leven, je privéleven, en je leven in de maatschappij. En leraren in het voortgezet onderwijs geven aan dat het op een na belangrijkste doel van (hun) onderwijs - na het ontwikkelen van de talenten van hun leerlingen - is dat hun leerlingen 'goede mensen' worden (Van Grinsven & Van der Woud, 2015, p. 10).

Een potentieel vliegwiel om morele vorming meer te benadrukken is wellicht het belang dat de overheid hecht aan burgerschapsvorming. Sinds 2006 is bij wet vastgelegd dat scholen actief burgerschap en sociale integratie moeten bevorderen. Het behoeft geen betoog dat burgerschapsonderwijs een specifieke vorm is van morele vorming (Hess, 2009 & 2015; Pike & Halstead, 2006; Cairns, Gardner, & Lawton, 2003; Bailey, 2000). De overheid staat een brede invulling voor met een nadruk op 'actief burgerschap' in een democratische samenleving (SLO, 2009). Deze brede invulling behelst onder andere de voorbereiding op de 'participatiemaatschappij' en op burgers die een 'leven lang leren'. Ten grondslag aan het Nederlandse burgerschapsonderwijs liggen democratische waarden als gelijkwaardigheid, vrijheid, samenwerken, oplossingsgerichtheid en solidariteit (Ministerie van sociale zaken en werkgelegenheid, 2014). Scholen worden geacht deze (deels) morele waarden bij te brengen ten einde de integratie en cohesie in de Nederlandse samenleving te verstevigen.

In het verlengde hiervan staan Leenders en Veugelers (2004) de zogenaamde kritisch-democratische invulling van burgerschap voor. Deze kritisch democratische burger is op zoek naar een evenwicht tussen persoonlijke ontwikkeling, sociale betrokkenheid en emancipatie. Het type morele vorming dat het meest bevorderlijk is voor deze invulling van burgerschap is volgens Leenders en Veugelers (2004, p. 370), 'een combinatie van waardenstimulering en waardencommunicatie'. De eerste vorm pleit voor een normatieve pedagogische houding van de leraar die (dus) de democratische waarden, zijn pedagogische visie, de identiteit van de school verwerkt in zijn alledaagse praktijk en het curriculum. De tweede vorm is neutraler en pleit voor een nadruk op de individuele waardenverheldering van de leerling waarin deze onderling in discussie en dialoog worden besproken, onderbouwd en vergeleken. Kritische beschouwing van de eigen en elkaars rol is hierin steeds leidend. In tijden van 'nepnieuws' en 'infobesitas' (Boele, 2015) wordt deze kritische blik steeds belangrijker.

De evidentie van het belang van morele vorming lijkt er dus te zijn, maar is desalniettemin de afgelopen decennia onderbelicht gebleven. Levering (2012) en Biesta (2012) stellen dat dit met name te wijten is aan de 'cultuur' van het meten en meetbaar maken van resultaten, ook ten aanzien van vormingsvraagstukken. De overheersende nadruk op effectiviteit van leren en leerprestaties hebben de vormende taak van onderwijs vrijwel verdrongen. Op de lerarenopleidingen is dit terug te zien in het vervangen van pedagogisch(e) beschouwende vakken door onderwijskunde, dat meer instrumenteel van karakter is (Van der Ven & Oolbekkink, 2008). Het gevolg hiervan is dat leraren in steeds mindere mate vanuit de opleiding zijn toegerust om zich een pedagogisch en moreel oordeel te vormen in concrete onderwijssituaties. Veugelers en Schuitema (2013) merken dan ook op dat er in de klas weinig tot geen waardengericht onderwijs meer is, noch getoetst wordt. En volgens Sanderse (2013) lijkt er zelfs een taboe te heersen onder leraren op de vormende taak van het onderwijs. Ondanks een gevoelde urgentie - zie hierboven - wordt er in de praktijk weinig mee gedaan. Het wordt tijd voor meer ruimte voor morele vorming op de lerarenopleiding.

Het daadwerkelijk vormen of sturen van het morele kompas van leerlingen of leraren in opleiding is geen helder uitgemaakte zaak. Er bestaan verschillende benaderingen om hier invulling aan te geven. Wat in veruit de meeste van die benaderingen naar voren komt is dat er ergens in die ontwikkeling morele keuzes gemaakt worden en dat een groot deel van morele vorming is af te lezen aan de in de praktijk gemaakte morele keuzes. Het maken van deze keuzes veronder-

stelt moreel oordeelsvermogen. Immers, als een leraar bewust kiest voor een bepaalde inhoud of interventie, is er dus ook een alternatief dat hij bewust niet heeft gekozen. Morele oordeelsvorming is dan ook een noodzakelijke (maar geen voldoende) voorwaarde voor morele vorming (Berkowitz, 2011). De leidende vraag in deze bijdrage luidt dan ook: Welke didactiek draagt bij aan morele oordeelsvorming van leraren in opleiding?

**Nadruk
op effectiviteit van
leren en leerprestaties
verdrongen de
vormende taak van
onderwijs.**

In deel I kijken we naar verschillende perspectieven op morele vorming, in deel II richten we ons wat specifiekier op morele vorming op de lerarenopleiding en in deel III zoomen we verder in op de didactiek die verbonden is aan het ontwikkelen van morele oordeelsvorming van leraren in opleiding.

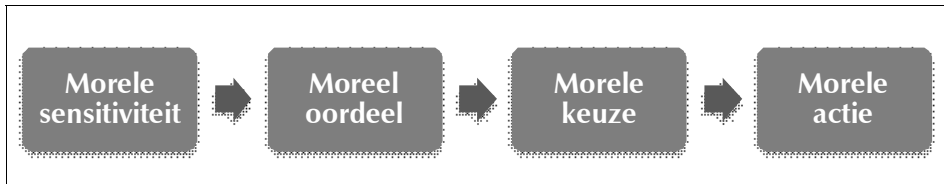
Deel I: Perspectieven op morele vorming

De academische wereld van de morele vorming is pluriform en kent vele invalshoeken. Zo kan men kijken naar morele vorming vanuit filosofisch, psychologisch, neurologisch of theologisch perspectief. Binnen deze invalshoeken bestaan ook weer vele varianten. De meer bruikbare theorieën over morele vorming kunnen we met Nucci (2013) indelen in twee kampen: de 'traditionalisten' tegenover de 'constructivisten'. De eerste groep beroept zich op de filosofische wortels van morele vorming, en met name de deugdedethiek van Aristoteles. De tweede groep kijkt meer vanuit psychologisch perspectief naar moraliteit, waarbij ze ook leunen op de plichtsethiek van Kant. Beide perspectieven stellen in eerste instantie wezenlijk andere vragen. Zo willen de traditionalisten met name weten 'hoe ze een vervuld leven moeten leiden' en kijken de constructivisten naar 'hoe ze in een bepaalde situatie moeten handelen'. Of nog korter: 'Hoe moet ik zijn?' tegenover 'Hoe moet ik doen?' De vertaling van de eerste groep naar de onderwijspraktijk wordt vaak in Angelsaksische landen begrepen als *character education* en die van de tweede als *moral education*. Voor een uitgebreide behandeling van de deugdedethiek en *character education* wordt graag verwezen naar de bijdrage van Wouter Sanderse (2018) in dit katern. Hieronder komen drie visies aan bod die expliciet ook ingaan op morele oordeelsvorming. Dit zijn: a. het 'vier componentenmodel' van Rest en Narvaez (1995), verder uitgewerkt in b. hun 'morele schema's-model (1999) en c. het sociale domein model van Turiel (1983) wat later is uitgewerkt door Nucci (2001). Deze visies wordt kort aangevuld door enkele opmerkingen over de rol van zowel intuïtie als emotie op morele oordeelsvorming.

Het vier componentenmodel (VCM)

Een inzichtelijke kijk op morele vorming geeft het vier componentenmodel op de 'Ethische Expertise' weer. Dit model (zie figuur 1 voor een grafische weergave) vormt ook het raamwerk van de in dit artikel aangedragen visie op morele vorming op de lerarenopleiding. Het inzicht zit hem vooral in het overbruggen van de zogenaamde oordeel - actie kloof (Blasi, 1980). Via het 'droog' oefenen met moreel redeneren of morele oordeelsvorming wordt gekeken hoe je je actief kunt ontwikkelen in een 'betere' morele persoon, of in het huidige geval, een betere morele professional in de onderwijspraktijk. Het vier componentenmodel (VCM) bestaat uit vier stappen - het ontwikkelen van morele sensitiviteit, van het morele oordeel,

het maken van de morele keuze en tenslotte het uitvoeren van de morele actie, die dan samen de morele persoon maken. Narvaez en Rest (1995) vroegen zich af welke psychologische elementen (een combinatie van interacterende processen, gevoelens en vaardigheden) hierbij nu zorgen voor een ethische actie.



Figuur 1. Vier Componentenmodel voor 'Ethical Expertise' (Narvaez & Bock, 2009, p. 9).

In hun antwoord onderscheiden Narvaez en Rest allereerst morele sensitiviteit. Een persoon dient op zijn minst gevoelig te zijn voor morele elementen in een bepaalde situatie. Dit houdt in dat je door een morele bril de situatie kunt bekijken. Dit vooronderstelt dat je alle feiten van de situatie op een rijtje hebt. In deze component kijk je naar de verschillende acties die er te nemen zijn en welke gevolgen deze zouden kunnen hebben voor de belanghebbenden in de situatie. Ook kijk je vanuit welk perspectief er gehandeld is en gehandeld kan worden. Ten tweede is er de component van het morele oordeel. Er wordt een oordeel geveld over de verschillende alternatieve oplossingen: welke lijkt het beste?

Ten derde is er de stap van de morele keuze. De afweging van de alternatieven zou zodanig gedaan dienen te worden dat het moreel juiste alternatief bovenaan komt te staan. Tenslotte is er de vierde stap van de morele actie: Hier zie je dat de keuze omgezet wordt in gedrag, en dat dit volgehouden wordt, ook in gevallen van obstakels en tegenslag, juist omdat je het moreel juiste doet. In deze vierde stap wordt een beroep gedaan op karakter, moed en volharding: hetgeen juist in morele vorming volgens de deugdethiek belangrijk is. We zien dan ook dat in dit vier componentenmodel beide tradities samenkomen.

Nu lijken deze vier stappen heel gericht na elkaar plaats te vinden, in de praktijk echter is het een warriger en meer simultaan proces, al naar gelang de 'voorkennis' en de vaardigheid van de persoon die de morele actie wel of niet uitvoert (Lapsley, Holter, & Narvaez, 2013). Op de lerarenopleiding - dus in een instructieve context - is deze volgorde juist wel goed te gebruiken. Dan is het wellicht helder om over stappen te spreken. De eerste twee hiervan zouden vooral op de opleidingen en op instituutsdagen terug kunnen komen, de laatste twee stappen kunnen met name plaatsvinden in de praktijk op de stage. Voor de lerarenopleider zijn alle componenten natuurlijk direct van belang.

Als we inzoomen op de tweede component, de morele oordeelsvorming, dan zijn Narvaez en Rest schatplichtig aan het baanbrekende - en inmiddels bekritiseerde - werk van Lawrence Kohlberg (1976). Zijn 'standaardmodel voor morele ontwikkeling' wordt nog altijd behandeld in veel pedagogische en onderwijskundige handboeken. In een notendop komt het erop neer dat Kohlberg in zijn theorie in de morele ontwikkeling van het kind zes vaste universele fasen onderscheidt die paarsgewijs in te delen zijn in pre-conventioneel, conventioneel en post-conventioneel. Hij kwam tot die fasen door te kijken naar het morele redeneren van

kinderen en die te koppelen aan de ontwikkelingsfasen van Piaget. Hoe meer zij gebruik maakten van abstractere morele principes - met name rechtvaardigheid - om keuzes te onderbouwen, hoe beter moreel ontwikkeld zij volgens Kohlberg waren. Kritiek hierop groeide met de jaren en reikte van kritiek op zijn onderzoeksmethodes en het benadrukken van een genderbias in de resultaten, tot kritiek op de fasen zelf. Het belangrijkste kritiekpunt was dat dezelfde persoon in verschillende situaties oordeelde vanuit verschillende fasen, al naar gelang de context (Gillian, 1982; Turiel, 1980; Vozzola, 2014).

Het morele schema's-model

Het 'morele schema's-model' van morele ontwikkeling is dan ook een reactie op het standaardmodel van Kohlberg. James Rest (1999) en zijn team noemden dit dan ook de zogenaamde *Neo-Kohlbergian approach*. De fasen van Kohlberg zijn vervangen door zogenaamde schema's: algemene kennisstructuren die informatie, verwachtingen en ervaringen organiseren (Narvaez, 2008). De morele ontwikkeling wordt in dit model telkens gerelateerd aan de manier van 'zich verhouden tot de ander'. Eerst kijk je vooral naar jezelf en de ander ('persoonlijke belangen-schema'), dan verbreed je je blik en kijk je naar de ander in een meer sociale context ('behoud van normen-schema') en tenslotte abstraheer je naar een besef waarbij je ziet dat morele verplichtingen nu voortkomen uit gezamenlijke idealen, die open staan voor kritiek op interne consistentie en uitvoerbaarheid en die (dus) telkens weer onderwerp van debat moeten kunnen zijn op maatschappelijk niveau ('post-conventionele schema'). Ook in deze nieuwe uitvoering blijft het moreel redeneren van Kohlberg uiteindelijk een centraal uitgangspunt.

Het sociale domein model

De kwaliteit van moreel redeneren als belangrijkste indicatie voor morele ontwikkeling zien we ook terug bij de 'sociale domein' theorie van Turiel, wat ook is overgenomen door Nucci (2008). Volgens deze theorie kan men drie domeinen onderscheiden waarbinnen een kind zich sociaal ontwikkelt: het morele domein, het conventionele domein en het persoonlijke domein. Voor elk van de drie domeinen kijken ze naar de manier waarop kinderen langzaam een beter begrip krijgen van verschillende regels, verwachtingen en normen die er bestaan in interpersoonlijke relaties (Turiel, 1983; Nucci, 2001; Vandersteenkiste & Soenens, 2015). Hoe kinderen deze regels en normen eigen maken, hangt af van tot welk van de drie domeinen ze behoren. In alle drie de domeinen zit een ontwikkeling, maar allereerst dient de leraar zicht op deze drie categorieën te krijgen. Met het oog op de leidende vraag wordt hier alleen het morele domein eruit gelicht.

In het morele domein construeren kinderen sociale kennis die te maken heeft met zaken aangaande rechtvaardigheid en leed dat berokkend wordt, zowel fysiek als mentaal. Het overtreden van deze regels is ten principale niet toelaatbaar, ongeacht cultuur, tijd of situatie: ze hebben dus een universeel karakter. Verder zijn ze ook niet afhankelijk van een autoriteitsfiguur: ook zonder dat iemand anders het aangeeft, zal men inzien dat de thema's rechtvaardigheid en leed belangrijk zijn omdat overtreding hiervan 'op zichzelf' al verkeerd is. Drie niveaus worden onderscheiden. Het laagste niveau ziet slechts één morele uitkomst in een morele situatie, daarna is er de 'ongecoördineerde en conflicterende aanname van morele tweeslachtigheid': het kan zijn dat niet-morele keuzes gemaakt worden. En ten slotte is er het

niveau van de gecoördineerde aanpak: nu kan men in moreel lastig zichtbare dilemma's de verschillende morele waarden en behoeftes onderscheiden en wordt er een morele keuze gemaakt (Nucci, 2001). De ontwikkeling naar de hogere niveaus is geen vanzelfsprekendheid. Er wordt (vooral bij jongens) ook een terugval gemeten naar een lager niveau rond het twaalfde levensjaar (Turiel & Nucci, 2009). Door rekening te houden met de domeinen en zowel op school als thuis expliciet aandacht te schenken aan morele situaties construeert het kind meer en meer (voorbeeld)situaties waarin morele keuzes gemaakt worden en met moreel jargon geoefend wordt.

Morele intuïtie, morele emoties & morele oordeelsvorming

Vanuit de gedragspsychologie heeft vrij recent ook het intuïtief en het zogenaamde duale systeem van oordelen aan terrein gewonnen (Kahneman, 2011). In de kern geeft de theorie aan dat van veel oordelen waarvan wij denken dat we ze overdacht hebben, ze in werkelijkheid slechts een achteraf logische invulling zijn geweest (systeem II) van een snel intuïtief oordeel (systeem I). Systeem I is dan kort gezegd de intuïtie en systeem II de bewuste overdenking. Hoe doordacht maken we dan onze morele oordelen? Hoewel op het eerste gezicht lijkt dat we nu de cognitieve morele oordeelsvorming kunnen schrappen, is het tegendeel eerder waar: het verschil tussen systeem I en II zit hem in het 'inoefenen'. Of, in psychologentaal: de frequentie waarmee systeem II toegang krijgt tot de verschillende cognitief-morele schema's. Hoe meer een (moreel) schema wordt gebruikt, hoe sneller en gemakkelijker het is om te oordelen vanuit dat schema (Lapsley & Hill, 2008). Zo ontstaat routine in oordelen en lijkt dit telkens intuïtiever plaats te vinden. Hiermee wordt als het ware de morele bril gevormd waarmee men dan - als ondertussen morele expert - naar de wereld kijkt. In leken-terminen: oefening baart kunst. Hiermee sluit dit goed aan bij Rest (1999) en Narvaez' (2009) interpretatie van morele vorming.

Tot nu toe is morele oordeelsvorming uitgelegd als een vooral cognitieve aangelegenheid. Dit wil niet zeggen dat emoties geen rol spelen. Martha Nussbaum (2012) stelt dat bepaalde emoties je juist informeren over 'de stand' van je morele kompas en als zodanig een aanzet zijn tot morele reflectie, of juist tijdens het proces van morele oordeelsvorming, als 'check' of een gekozen alternatief 'goed voelt'. Als je bijvoorbeeld schaamte ervaart na een interventie in de klas, kan dit een sterk signaal zijn om eens goed te reflecteren op je morele afwegingen in de les. Een sterk ontwikkelde ontvankelijkheid voor morele emoties helpen dus om je moreel kompas te 'lezen' en is daarmee een sterk hulpmiddel in je morele oordeelsvorming.

Besluit

We zien nu drie interpretaties van ontwikkeling van moreel redeneren:

- 1 Als ontwikkeling naar steeds abstracter denken vanuit morele principes;
- 2 Als ontwikkeling naar telkens meer rekening houden met de ander en de gedeelde context, en
- 3 Als het inzien van steeds complexer wordende morele situaties, waarbij men onderscheid maakt in en rekening houdt met de drie domeinen.

Alle drie de interpretaties gaan uit van het leren inzien van de morele context of geladenheid van een situatie die men meeneemt in de reactie daarop. Op de lerarenopleiding kan men

dan dit geabstraheerde ontwikkelmodel losjes leggen over de idee van de opbouw in moeilijkheid van het werkplekleren. Gedurende de studie worden voor de student de eisen hoger en de verantwoordelijkheden uitgebouwd. Hij krijgt steeds meer oog voor de complexiteit van de onderwijspraktijk en dient zich tot dat groeiende inzicht te verhouden en met groeiende professionaliteit te gedragen. Deze logische opbouw valt dus goed te koppelen met het (geabstraheerde) ontwikkelingsmodel van morele vorming.

Deel II: Morele vorming op de lerarenopleiding

Functioneel gezien valt morele vorming op de lerarenopleiding op twee manieren op te vatten: ten eerste dat de lerarenopleiding de eigen studenten - de leraren in wording - moreel vormt. Dan is het dus de taak van de lerarenopleider om van de studenten 'ethische professionals' te maken. Ten tweede kan morele vorming opgevat worden als een doel voor leerlingen, hetgeen impliceert dat leraren in opleiding morele vorming als 'vak' krijgen, met inhoud, vaardigheden en dus ook een specifieke didactiek. Deze tweede opvatting impliceert natuurlijk de eerste: om een vak te kunnen geven lijkt het vanzelfsprekend dat de docent 'boven de stof' staat: je moet immers weten waarover je lesgeeft. Dus om leerlingen zover krijgen dat ze zich meer bewust worden van hun morele kompas, dat ze vaardig worden in het moreel redeneren, dat ze zichzelf zien als 'morele personen', dan geldt dit ook voor de leraar en de lerarenopleider.

**Bewuste
morele vorming
begint bij kennen en
kunnen toepassen
van 'moreel
jargon'.**

In eerste instantie lijkt het voor de hand te liggen dat de eerste opvatting met name een plek kan vinden in die onderdelen van de studie die gericht zijn op reflectie. Men denke aan stageverslagen, (digitale) portfolio's, visiestukken of studiebegeleidingsgesprekken. De reflectie kan men dan meer of minder moreel inkleuren. De tweede opvatting is in de huidige situatie op veel lerarenopleidingen lastiger in te bedden. Gezien het feit dat morele vorming/ethiek in het voortgezet onderwijs normaliter geen apart vak is, of geen specifieke plaats heeft in het curriculum, heeft dit in de lerarenopleidingen ook geen expliciete plek in het curriculum. Expliciete morele vorming heeft echter wel sterk de voorkeur, aangezien het vak van leraar ten diepste een moreel vak is.

Lesgeven ter bevordering van morele vorming

Wil men aan de slag met morele (oordeels)vorming op de lerarenopleiding, dan loont het zich de moeite om eerst een zestal hiermee gepaard gaande meer algemene kenmerken mee te nemen in het curriculumontwerp (vgl. Stengel, 2013):

- 1 **Taal.** Er worden nieuwe (morele) concepten aangeleerd, die in verschillende omstandigheden anders worden gewogen zowel door de zender als ontvanger.
- 2 **Tijd.** Moreel redeneren om bij te dragen aan de eigen morele vorming en die van anderen kost tijd. Van de leraar in opleiding wordt verwacht dat het professionele oordeel een afwijking is van veel verschillende interpretaties in steeds wisselende omstandigheden. Hiervoor moet veel worden geoefend om juist het proces van morele oordeelsvorming in te laten slijten: het moet een gewoonte worden en dat kost tijd.

- 3 **Bewijs.** Belangrijk is dat dit (uitgestelde) morele oordeel gebaseerd is op de 'feiten' en de verschillende interpretaties daarvan. Er wordt verwacht van leraren dat ze om kunnen gaan met verschillende soorten relevante data; van resultaten uit wetenschappelijk onderzoek, tot observaties uit klassen, tot zelfs je eigen onderbuikgevoel. Alle beschikbare relevante gegevens moeten doordacht worden.
- 4 **Perspectief.** Allereerst dient men zich te realiseren dat ook de eigen mening een bepaald perspectief is en dat dit nooit de hele werkelijkheid vertegenwoordigt. Wil men een completer beeld dan vraagt dit om meerdere perspectieven en de vaardigheid om zich te kunnen verplaatsen in het perspectief van anderen.
- 5 **Macht.** Als leraren(opleider) heb je altijd een bepaalde machtspositie, waarvan men zich bewust moet zijn. De grootste sprongen in moreel (en kritisch) denken worden gemaakt als de leraren(opleider) zich eerder naast dan boven de student plaatst. Zo laat hij de meeste ruimte voor het denkwerk bij de student en stimuleert men ook het democratische denken.
- 6 **Moed.** Een belangrijk kenmerk van de 'morele werkelijkheid' is dat vaste 'juiste' antwoorden niet bestaan. Het is veelal een realiteit met veel grijstinten, telkens afhankelijk van de context, waarmee rekening gehouden moet worden. Er is dus moed voor nodig om als leraren(opleider) onderwijs te maken waarvan de antwoorden van tevoren niet vast staan.

Curriculum

Bovenstaande kenmerken komen hoe dan ook naar boven drijven indien men morele vorming in het curriculum wil integreren. Op welke manier werkt dit het beste?

Campbell (2013) pleit voor een expliciete plaats voor morele vorming in het curriculum van de lerarenopleiding. Welke variant van morele vorming het is en in hoeverre het verweven is met studiebegeleiding, pedagogiek of onderwijskunde of een combinatie hiervan, is volgens haar van minder belang. Daarnaast geeft zij aan dat het bij voorkeur 'spiraal-curriculair' zou moeten worden georganiseerd (Campbell, 2013): elk jaar komt de materie op een hoger niveau terug. Dit zorgt dan voor herhaling, verbreding en verdieping. Hiermee geeft de opleiding dan ook direct de boodschap dat morele vorming belangrijk is.

De opbouw van de (voltijds) lerarenopleiding is hiermee in overeenstemming: gedurende de vier jaar worden de stages langer en intensiever, omdat de verantwoordelijkheden als beginnend leraar steeds toenemen, met als eindstage een jaar bijna volledig meedraaien in een vakgroep of team. Gekoppeld aan de stage zou morele vorming een logische plek innemen in het curriculum, met een breder en dieper wordend programma. Als men in plaats hiervan kiest voor de integratie van morele vorming met andere standaardonderdelen van het curriculum, dan is de kans groot, aldus Campbell (2013, p. 13), dat morele vorming vervliegt in het *hidden curriculum*, en dat de retentiefactor samen met de betekenis die men aan morele vorming geeft, verdwijnt. Parallel aan deze vakinhoudelijke en vakdidactische aanpak kan de morele vorming van de leraar in opleiding zelf bij de reflectieve en meer beschouwende onderdelen een plek krijgen (houden). Verbindingen tussen beide kunnen nu expliciet vorm krijgen. Dit kan ook binnen de vakinhoudelijke vakken. Het is aan de lerarenopleider om met zijn morele sensitiviteit de moreel of waardengeladen onderwerpen uit het vak te destilleren en om er bij vakdidactiek mee aan de slag te gaan. Dit is volgens Nucci (2001), Narvaez (2009)

en Sanderse (2017) een prima manier om morele onderwerpen te behandelen bij studenten en leerlingen.

Pedagogische bouwstenen voor morele vorming

Het moge duidelijk zijn dat ook - nee juist - voor dit type onderwijs de pedagogische bouwstenen voor de les zoals Tom Kroon (2009) ze noemt in orde behoren te zijn. Deze voorwaarden van veiligheid, erkenning, positieve bekrachtiging en goed klassenmanagement gelden altijd en hebben dan ook een sterk positief effect op morele vorming (Berkowitz, 2005, 2011). Het is binnen de context van deze bijdrage niet de plek om diep in te gaan op deze pedagogische bouwstenen.

Moreel jargon

Hiervoor gaven we al even de noodzaak van taal aan. Kennis van sleutelbegrippen uit de wereld van de moraliteit en ethiek is nodig om kinderen bewust moreel te vormen. Dit begint dus bij kennen en kunnen toepassen van 'moreel jargon' maar wordt idealiter aangevuld met kennis op begripsniveau van de belangrijkste ethische theorieën (Socokett & LaPage, 2002). Naast het kunnen stellen van de relevante morele of ethische vragen, moet een leraar ook uit de voeten kunnen met de antwoorden die leerlingen dan geven, of met vervolgvragen die ze dan stellen. Een moreel begrippenkader gerelateerd aan de belangrijkste ethische theorieën (zoals bijvoorbeeld plichtsethiek, gevolgenethiek of deugdethiek) kan de wereld van de studenten flink verbreden en helpt bepaalde praktijksituaties beter moreel te doorgronden: vanuit welk moreel perspectief heeft iemand gehandeld? Theorie geeft meer betekenis aan de kennis van het morele jargon. Moreel jargon wordt gevormd - net als iedere andere taal - door ermee te oefenen.

Het lastige is echter dat morele kennis niet zozeer op zichzelf staat, maar dat die verweven is met de persoon van de leraar. Zoals we al zagen is morele vorming ook steeds gaande op een sluimerende, verborgen manier. Onder andere door de morele houding die de leraar zelf aanneemt en het morele kompas waarop hij belangrijke keuzes in de klas baseert. Morele kennis is bij grote voorkeur verinnerlijkt in het gedrag van de leraar. Bij morele vorming heeft kennis dan ook een aparte status, omdat het doel van de kennis gedrag(sverandering) veronderstelt, hetgeen je dan dus ook bij de leraar verwacht. Is dat 'goede' gedrag niet aanwezig, dan zal de kennis er ook niet meer toe doen.

Voor de lerarenopleiding houdt dit in dat studenten met dit jargon aan de slag moeten. Betekenisvolle situaties uit bijvoorbeeld de stages zullen moeten worden aangegrepen en gecreëerd om met studenten morele termen te leren toepassen. In werkvormen waarin het oefenen met morele sensitiviteit centraal staat, zal dit altijd hand in hand gaan met het vergaren en inslijpen van moreel jargon.

Na de vragen waarom, of en waar gestuurde ontwikkeling van morele oordeelsvorming in het curriculum moet of kan plaatshebben, is het tijd geworden om te kijken naar het 'hoe'. Dit gebeurt in deel III.

Deel III Didactiek van moreel redeneren

Dit deel gaat in op de ontwerpfase van het onderwijs. Waar dient de lerarenopleider rekening mee te houden als hij het curriculum gaat invullen? Instructie op en didactiek van morele (oordeels)vorming sluit prima aan bij een aantal bestaande en in lerarenopleidingen reeds geïnstrueerde leertheorieën en lesmodellen. De kunst is om deze zo in te vullen dat het bij de bovenstaande zestal algemene kenmerken en eigenaardigheden van moreel redeneren past, en klopt met de 'ontwerpeisen' hieronder. Het is voor een deel nieuwe inhoud toepassen in reeds bestaande structuren, rekening houdend met het bijzondere karakter van die inhoud, het doel en de rol van de leraren(opleider).

Morele sensitiviteit:

1. Wie zijn de betrokken partijen?
2. Staan alle feiten op een rij?
3. Welke morele waarden betreft het?
4. Welke handelingsalternatieven zijn er?
5. Welke gevolgen hebben deze alternatieven voor de betrokken partijen?
6. Welke reactie kun je bij de alternatieven verwachten?

Morele oordeelsvorming:

1. Welke morele insteek hebben de alternatieven?
Welke morele principes liggen eraan ten grondslag?
2. Weeg per alternatief de volgende vragen af:
 - a) In hoeverre berokkent dit schade op de betrokkenen?
 - b) Kan het gekozen alternatief de publiciteit/sociale media verdragen?
 - c) Kan het gekozen alternatief een 'commissie van wijzen' doorstaan?
 - d) Als het alternatief jou betrof i.p.v. de ander, hoe zou jij hierin staan?
3. Welk alternatief wordt het?

Figuur 2. Basisvragen voor morele sensitiviteit en morele oordeelsvorming.

Tot nu toe is in vrij abstracte termen morele sensitiviteit en morele oordeelsvorming beschouwd. Maar heel concreet: hoe komt men tot een bewust moreel oordeel? In de kern staan telkens dezelfde vragen centraal die deels ook weer voortkomen uit de zes kernpunten bij morele vorming (zie in het kader).

Morele oordeelsvorming lijkt zo simpelweg niet meer dan het afdraaien van een 'protocolletje'. Helder en overzichtelijk. In de praktijk blijkt dit allemaal niet zo helder te zijn. Zeker wanneer het morele dilemma's betreft. Hoe reageer je op een student die voor de reguliere colleges grotendeels afwezig is, maar bij een honorsprogramma zijn gezicht wel laat zien? In eerste instantie lijkt het simpel: weg met het honorsprogramma! Kom eerst maar eens bij de reguliere colleges net als ieder ander! Houd je aan de regels, lijkt het devies. Maar na doorvragen en bij nader inzien blijkt de student overdag veel te moeten werken om bij te dragen aan het gezamenlijk inkomen van de familie, omdat de werkloze alleenstaande vader een gok-en drank-probleem heeft, en dat het honorsprogramma het enige is dat de student in de avond kan volgen om zo toch nog zichzelf te kunnen ontwikkelen. En dit is nog maar het tipje van de sluier. Stuur je de student nog dezelfde boze mail? Wil je hem nog steeds uit het programma zetten?

De vragen bij Figuur 2 geven alleen richting aan het in stelling brengen van het morele bewustzijn: hoe verhouden de handelingsalternatieven zich tot mijn moreel kompas? Het echte (denk)werk moet dan nog beginnen.

Sociaal-constructisme en morele vorming

De ontwikkeling van morele oordeelsvorming kan veel baat hebben bij een sociaal-constructivistische visie op kennis en kennisvergarig. We volgen de kenmerken volgens Pelech en Pieper (2010). Het sociale karakter en de nadruk op betekenisgeving door aansluiting op de voorkennis van de student zorgen ervoor dat meerdere perspectieven - andere meningen - moeten worden vergeleken. Op de lerarenopleiding moet in die zin onderwijs ontworpen worden waarbij de stage-ervaringen een integraal onderdeel zijn van het opleidingsonderwijs. Hieruit komt relevante casuïstiek. Deze kan als basis dienen voor probleemgestuurde onderwijsvormen. Dit is meer dan intervisie, maar eerder een uitgangspunt van lesontwerp. Studenten zijn volgens het sociaal constructivisme met elkaar actief bezig en zoeken gericht naar andere dan de voor de hand liggende oplossingen. Dit open karakter past precies binnen de kenmerken van morele oordeelsvorming. Vullen we sociaal-constructivistisch geïnspireerde lessen met morele inhoud, dan wordt er actief geoefend met moreel jargon, krijgt deze inhoud meer betekenis doordat morele praktijkvoorbeelden op het niveau van de student leidend zijn en hoort men van elkaar telkens alternatieve oplossingen, omdat voorkennis en ervaringen bij eenieder afwijken. Impliciet pleit dit ook voor probleemgestuurde invullingen van onderwijs, maar dan bij voorkeur vanuit de lespraktijk van studenten.

Expliciteren van gedachten: dialogisch onderwijs

Een specifieke variant van samenwerkend leren dat op sociaal-constructivistische leest geschoeid is, is het zogenaamde dialogisch onderwijs. Dialogisch onderwijs is gericht op de dialoog tussen studenten onderling en tussen de studenten en de docent. Doel is dat de docent de kennis van de leerlingen helpt construeren (Hajhosseiny, 2012). Het is een specifieke invulling van het onderwijsleergesprek zoals al door Ebbens en Ettehoven (2009) beschreven. Dialogisch onderwijs kan ook worden ingezet om het kritisch denken van studenten te vergroten. Kritisch denken wordt dan breed geïnterpreteerd door niet alleen de (meta-)cognitieve vaardigheden te bevorderen, maar ook de disposities, de karaktertrekken die nodig zijn om een kritisch houding aan te spreken. De stap naar morele vorming is dan maar een kleine: dialogisch leren is bevorderlijk voor het 'waardengeladen' kritisch denken (Frijters, Ten Dam, & Rijlaarsdam, 2008).

Dialogisch onderwijs voor de studenten omvat allerlei werkvormen waarbij men in dialoog of discussie gaat met elkaar. Dit betekent dat studenten hun gedachten moeten expliciteren, hierop reacties krijgen en dat ze hun argumenten eventueel aanpassen. Het houdt in dat de lerarenopleider impliciet en expliciet op zoek gaat naar de 'zone van naaste ontwikkeling' in moreel denken. Welk perspectief is nog niet doordacht? Welke soort ethische theorie past in deze situatie? Veel hangt af van de kwaliteit van de discussie. Uitstel van moreel oordeel is dan ook van belang. Door dialogisch onderwijs structureel in te bouwen in de lessen, oefent de student sociale vaardigheden, kritisch denken en moreel redeneren. Een mooie structuur is die van Schuitema, Van Boxtel, Veugelers en Ten Dam (2011) die drie elementen zien die in effectief dialogisch onderwijs thuishoren:

1. Uitwisseling van ideeën en meningen.
2. Co-constructie: meningen van de ander meenemen in het vormen van je eigen opinie.
3. Op waarde schatten: hoe beoordelen we elkaars morele waarden in de geuite opinies?

Dialogisch onderwijs heeft veel baat bij een strakke structuur en een leraar die die structuur kan handhaven en het doel van de dialogen en klassikale discussies helder voor ogen heeft (Schuitema, Radstake, & Veugelers, 2011). Een meer filosofische invulling van dialogisch onderwijs zien we terug in het socratische gesprek of in moreel beraad (Delnoij, 2003).

Multiperspectiviteit

Een onontkoombaar element van curriculumontwerp voor morele oordeelsvorming is multiperspectiviteit. In het sociaal-constructivisme, samenwerkend leren, dialogisch onderwijs, maar ook in de bovengenoemde 'protocollen' van morele sensitiviteit en oordeelsvorming, zagen we telkens het andere perspectief terugkomen. Multiperspectiviteit is meer dan alleen het bekijken van gebeurtenissen, contexten en personen vanuit verschillende oogpunten, het behelst volgens Strandling (2003) ook een intentie om vanuit een ander perspectief te kijken. Dit vooronderstelt dus een acceptatie van a) dat er meerdere manieren zijn om naar de wereld te kijken, die in principe gelijkwaardig zijn en b) dat men bereid is zich te verplaatsen in het andere perspectief. Deze invulling van multiperspectiviteit dient dan zowel op het niveau van leerling, student, leraar en lerarenopleider te worden gestimuleerd.

De cognitieve dissonant

Het verdient een sterke voorkeur om ter introductie van een nieuw onderwerp een zogenaamde 'cognitieve dissonant' of 'cognitief conflict' in te zetten. Hiermee genereer je vragen en aandacht bij de student. Zeker als ingang voor morele oordeelsvorming in dialogisch onderwijs is dit een handig hulpmiddel. Een cognitieve dissonant is een zogenaamde 'trigger' die leerlingen zien, horen, lezen, of ervaren die niet strookt met hun voorkennis, of die op zichzelf conflicterend is (Aardema, De Vries, en Havekes, 2011; Berkowitz, 1985). Het veroorzaakt enige verwarring, verwondering of verbazing (let wel: niets shockerends) waardoor leerlingen vragen gaan stellen. Binnen de morele vorming betreft het vaak een ander (moreel) perspectief dan ze gewend zijn. Je werpt als het ware een klein probleem op dat moet worden opgelost. Dilemma's opwerpen voor de leerlingen is een van de meest voor de hand liggende ingangen voor het oefenen met morele oordeelsvorming (Wood, Hymer, & Michel, 2007; Simon, 2001).

Ten slotte wil de auteur de lerarenopleider attenderen op een drietal aspecten die in de lespraktijk (voor morele vorming) van meerwaarde kunnen zijn. Hiermee kan men dan bij het ontwerpen van curricula, colleges en lessen rekening mee houden. Het betreft 'de voorbeeldfunctie', het 'in- en uitzoomen' en 'scaffolding'.

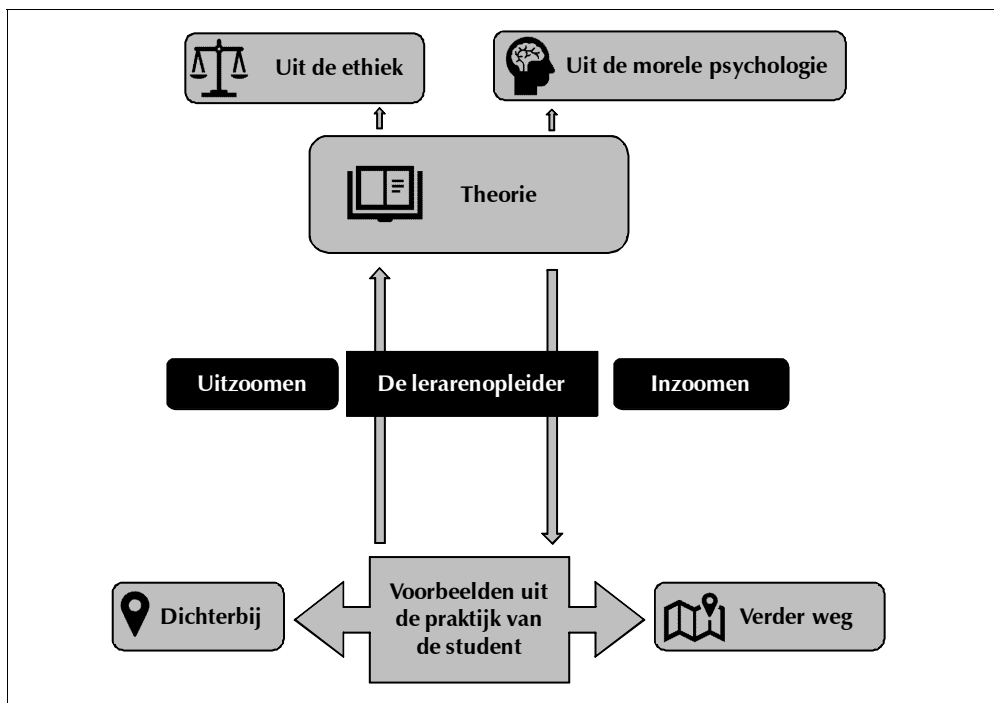
Voorbeeldfunctie: in- en uitzoomen

De lerarenopleider heeft sowieso een bijzondere rol. Waar een docent geneeskunde niet in zijn studenten gaat snijden om zijn vak uit te leggen, gebeurt dit *mutatis mutandis* bij de lerarenopleider wel. Zijn werk is direct het werk van zijn studenten. Dus de voorbeeldfunctie is des te

belangrijker. Lunenberg, Korthagen en Swennen (2007) geven aan dat juist voor de lerarenopleider de voorbeeldfunctie in hoe hij doet - veel minder in wat hij zegt dat de studenten moeten doen - de manier is waarop hij lesgeeft. De effectiviteit hiervan kan worden verhoogd als hij zijn handelen op meta-niveau met theorie verbindt.

De voorbeeldfunctie van de lerarenopleider is bijzonder: zijn werk is het werk van de studenten.

De techniek van het 'in- en uitzoomen' helpt om consequent theorie en praktijk te verbinden. Bij uitzoomen abstraheert de lerarenopleider: in hoeverre past dit concrete praktijkgeval bij een morele waarde, deugd of ethische theorie? Of, wat zien we met dit praktijkvoorbeeld terug in de mate van moreel redeneren? En bij inzoomen doet hij het tegenovergestelde: concretiseren. Welke concrete (eigen) praktijkvoorbeelden kan de student aan de behandelde theorie koppelen? De meest voor de hand liggende praktijkvoorbeelden zijn die uit de eigen praktijk. Men kan echter ook kiezen voor voorbeelden uit vroeger tijden, andere culturen en alles wat daartussen zit.



Figuur 3. In- en uitzoomen in de les.

Scaffolding

De kunde om de vertaalslag naar de student (of leerling) te maken, komt expliciet naar voren als we kijken naar 'scaffolding'. Dit is de kunde om de juiste ondersteuning te bieden op het juiste moment om lerenden verder te helpen in hun ontwikkeling (De Bruyckere, 2017). Deze vaardigheid is op zichzelf al moreel van aard, namelijk wat is de 'juiste' ondersteuning, wat is

het 'juiste' moment? In de praktijk komt hier een dosis praktische wijsheid bij kijken, waarbij je pedagogische, onderwijskundige en vakinhoudelijke keuzes afweegt en combineert; niet alleen met betrekking tot de lerende in kwestie, maar ook tot de klas als geheel en de doelstellingen van de les.

Bij morele vorming zien we scaffolding met name terug bij de constructivistische aanpak. Hier zijn de doelstellingen in fasen cognitief te duiden. Men gaat uit van telkens complexere morele situaties, die men 'op moet lossen' (Nucci & Turiel, 2011). Het betreft hier dan ook de ontwikkeling en stimulering van een bijzonder soort van probleemoplossend vermogen. Scaffolding is dan het ondersteunen door middel van het stellen van de juiste hulpvragen, om de student (of leerling) een denkstap verder te helpen. Scaffolding is een onmisbaar element bij activerende didactiek in een sociaal-constructivistische context (Pelech & Pieper, 2010). Welke precieze vragen nodig zijn, hangt af van zaken als de student, de context, de casus, of de doelstelling van de werkvorm of les, maar ook van het ontwikkelingsmodel van morele vorming dat wordt aangehouden.

Tot slot

Morele vorming op de lerarenopleiding kan doorwerken op drie niveaus: de lerarenopleider vormt de leraar in opleiding die op zijn beurt de leerling helpt (zich) moreel te vormen. Zowel de lerarenopleider als leraar hebben hierin een voorbeeldfunctie. Deze gelaagdheid zou mooi tot uiting kunnen komen in een cursus als didactiek van morele vorming, waarin helder wordt dat de leraar in opleiding een onvermijdelijke (moreel) vormende taak heeft. Vanzelfsprekend wordt dan dat hijzelf (en ook de lerarenopleider) ook op dit gebied zich een 'professional' moet tonen. Dit hoofdstuk heeft getracht hier een bijdrage aan te leveren, door met name te kijken naar de didactiek van morele oordeelsvorming als noodzakelijke stap voor de ontwikkeling tot de 'morele professional' voor de klas.

Referenties

- Berkowitz, M. (1985). The Role of Discussion in Moral Education. In M. Berkowitz, F. Oser, *Moral Education: theory and application* (pp. 197-218), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berkowitz, M. (2002). The science of character education. In W. Damon (red.), *Bringing in a new era in character education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Berkowitz, M. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research* 50, 153-158.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: ethiek politiek en democratie*. Meppel: Boom Lemma.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature' *Psychological Bulletin* 88(1), 1-45.
- Boele, K. (2016). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Zoetermeer: Klement Pelckmans.
- Cairns, J., Garner, R., & Lawton, D. (2006). *Education for Values: Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. New York: Routledge.
- Campbell, E. (2013). 'Cultivating Moral and Ethical Professional Practice: interdisciplinary Lessons and teacher Practice'. In M. Sanger, & R. Osguthorpe, *The Moral Work of Teaching and Teacher Education. Preparing and Supporting Practitioners* (pp. 29-43) New York: Teachers College Columbia University.

- De Bruyckere, P. (2017). *Klaskit. Tools voor leraren*. Leuven: Lannoo Campus
- De Vries, J., Havekes, H., & Aardema, A. (2011). *Leerlingen construeren het verleden. Actief Historisch Denken 3*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Delnoij, J. (2003). *Het socratisch gesprek*. Eindhoven: uitgeverij Damon.
- Ebbens, S., & Ettekoven, (2009). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Frijters, S., Ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). *Effects of Dialogic learning on value-loaded critical. Thinking Learning and Instruction, 18*, 66-82.
- Gillian, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (red.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hajhosseiny, M. (2012). The effect of Dialogic Teaching on students' Critical Thinking Disposition, International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). In *Social and Behavioral Sciences 69*, 1358-1368.
- Hess, D., & Mcavoy, P. (2015). *The political classroom. Evidence and ethics in Democratic Education* New York: Routledge.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart.
- Kroon, T. (2006). *De morele intuïtie van kinderen. Respect en verantwoordelijkheid, vrijheid en geweten*. Amsterdam: SWP Uitgeverij.
- Lapsley, D., & Hill, P. (2008). On dual processing and heuristic approaches to moral cognition. *Journal of Moral Education 37*(3), 313-323.
- Lapsley, D., Holter, C., & Narvaez, D. (2013). Teaching for Character. Three alternatives for Teacher Education. In M. Sanger & R. Osguthorpe, *The Moral Work of Teaching and Teacher Education. Preparing and Supporting Practitioners* (pp.115-128) New York: Teachers College Columbia University.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). *Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. Pedagogiek 24*(4) 361-375.
- Levering, B. (2012). De ontwikkelingspsycholoog en de pedagoog, of hoe de pedagogiek uit de pedagogiek verdween. In Wubbels, Th. e.a. (red.) *Du choc des opinions jaillit la lumière. Liber Amicorum Willem Koops* (pp. 145-154). Amsterdam: SWP.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). 'The teacher educator as a role model', *Teacher and Teacher Education, 23*, 586-601.
- Narvaez, D. (2008) Schemas. In: F.C. Power, R.J. Nuzzi, D. Narvaez, D.K. Lapsley, & T.C. Hunt (red.) *Moral education: a handbook*. Vol. 2. (Westport, CT, Praeger), 396-398.
- Narvaez, D., & Rest, J. (1995). The four components of acting morally. In W. Kurtines, & J. Gewirtz (eds.), *Moral behavior and moral development: An introduction* (pp. 385-400). New York: McGraw-Hill.
- Narvaez, D., Bock, T. (2009). *Ethical Judgment. Nurturing character in the classroom* (ethex series book 2) Notre Dame: Alliance for Catholic Education Press.
- Nucci, L. (2008). Social Cognitive Domain Theory and moral Education. In L. P. Nucci & D. Narvaez, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 291-309). New York: Routledge.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *De breekbaarheid van het goede. Geluk en Ethiek in de Griekse filosofie en literatuur*. Amsterdam: Ambo.
- Onderwijsraad, (2011). *Onderwijs vormt*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2011/onderwijs-vormt/volledig/item281>
- Pelech, J., & Pieper, G. (2010). *The Comprehensive Handbook of Constructivist Teaching. From theory to practice*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Pike, M., & Halstead, M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in Action: learning through action and reflection*. New York: Routledge.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, (2014). *Kernwaarden van de Nederlandse samenleving*. PDF te downloaden op: <https://www.prodemos.nl/wp-content/uploads/2016/04/KERNWAARDEN-NEDERLANDS-S73-622356.pdf>

- Rest, J., Narvaez, D. Bebeau, M.J., & Thoma, S.J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar*. (lectorale rede) Eindhoven: Fontys.
- Sanderse, W. (2018). Werken aan vorming als karaktervorming, bildung en subjectificatie. In Geerdink, G., & De Beer, (2018). *Kennis-basis voor Lerarenopleiders, Katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>, pp 35-46.
- Schuitema, J., Radstake, H., & Veugelers, W. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. (Pedagogische kwaliteit; Nr. 85). Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.
- Schuitema, J. Van Boxtel, Veugelers, W., & Ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 85-107.
- Simon, K. (2001). *Moral questions in the classroom. How to get kids think deeply about real life and their schoolwork*. New Haven: Yale University Press.
- Strandling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E., & Nucci, L. (2009). Capturing the complexity of moral development and Education. In *Journal of International Mind, Brain and Education Society*, 3(3) 151-159.
- Van Grinsven, V., & Van der Woud, L. (2015). *Morele vorming in het voortgezet onderwijs. Duo Onderwijsonderzoek*. Te downloaden op: <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2015/04/Morele-vorming-VO.pdf>
- Van de Ven, P.H., & Oolbekkink, H. (2008). Pragmatic and politically neutral: The image of the Academic Secondary School Teacher in the discourse of Teacher Education. In J. Ax., & P. Ponte (Eds). *Critiquing Praxis. Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession*. Rotterdam, Taipei: Sense, 21-46.
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). *Docenten en het beoordelen van waarden (Onderwijs en Samenleving: No. 101)*. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.
- Vozzola, E. (2014). *Moral Development. Theory and Applications*. New York: Routledge.
- Wood, Ph., Hymer B., & Michel, D. (2007). *Dilemma-Based Learning in the humanities. Integrating social emotional and thinking skills*. Wakefield: The Charlesworth Group.

De toekomst van educatie over de Holocaust: zijn de lessen van Auschwitz geschikt voor burgerschapsvorming?

Marc van Berkel, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Samenvatting

Ruim zeventig jaar na de bevrijding van Auschwitz verbinden veel leraren die de Holocaust in hun lessen behandelen historische vraagstukken ten aanzien van dit thema aan actuele vraagstukken of morele vorming. Met een toenemende afstand tot het verleden wordt de Holocaust vaker ingezet als retorisch instrument in dienst van 'burgerschapsvorming'. Mede hierdoor is de Holocaust koploper geworden in een reeks van thema's die in het onderwijs aangewend worden om misstanden in de samenleving - zoals discriminatie, racisme, uitsluiting - aan de orde te stellen. Voor veel leraren is niet meer het historische aspect van de Holocaust het meest relevant, maar het vormende aspect ervan. Immers, doelen als antiracisme raken aan de door Biesta (2011) geformuleerde dimensies van goed onderwijs (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie). Niettemin ligt er ook ten aanzien van deze doelen een aantal gevaren op de loer wanneer jongeren geen goed beeld krijgen van de historische complexiteit van de Holocaust. Het kan leiden tot oppervlakkig (geschiedenis)onderwijs en bovendien zijn sociaal-morele leeropbrengsten moeilijk kwantificeerbaar. De genocide op de Europese Joden is een moeilijk te begrijpen proces van gedetailleerde, genuanceerde en complexe ontwikkelingen. De huidige kennis van veel leraren(opleiders) en leerlingen daarover schiet te kort, zo blijkt uit onderzoek. Ook bieden veel leermiddelen onvolledige, onjuiste of eenzijdige informatie over de Holocaust. Ik wil betogen dat degelijk gecontextualiseerd historisch onderwijs jongeren beter zal uitrusten voor burgerschapsvorming.

In dit hoofdstuk zal ik beargumenteren waarom deze veronderstelde dichotomie ten aanzien van 'civiele leerdoelen' enerzijds en een 'contingente historische contextualisering' anderzijds, een schijnbare tegenstelling is. Een onvolledige bewustwording van de hierboven beschreven paradox kan echter risico's met zich mee brengen die niet alleen kunnen leiden tot slecht geschiedenisonderwijs, maar ook tot ineffectieve vormen van burgerschapseducatie. Lerarenopleiders doen er naar mijn mening goed aan om bij de ontwikkeling van toekomstige leraren aandacht te besteden aan deze discussie, opdat de zowel historische dimensie van een thema als de Holocaust als ook de door Biesta geformuleerde drie functies van goed onderwijs aan bod kunnen komen.

Inleiding

De Holocaust, de systematische vervolging en moord op Joden en andere slachtoffergroepen door de nazi's en hun bondgenoten voor en tijdens de Tweede Wereldoorlog, is een complex en gevoelig thema in het onderwijs en in het publieke debat. De moord op zes miljoen Europese Joden, die grotendeels plaatsvond in vernietigingskampen en tijdens massa-executies in Oost-Europa, is een fenomeen dat verschillende historici hebben geprobeerd te beschrijven en te verklaren. In de loop van de tijd zijn er talloze debatten geweest over de Holocaust, die vaak gepaard gingen met controverses. In de Nederlandse historiografie is sinds de jaren tachtig

sprake van een 'normalisatie' van het discours, die gekenmerkt wordt door een groeiende afstand tot en afnemende moralisatie van het thema. De traditionele dichotomie 'collaboratie en verzet' is in de loop van de jaren genuanceerd door beargumenteerde introductie van het adagio dat veel Nederlanders zich nauwelijks hebben verzet tegen de Duitse bezettingspolitiek. Een van de meest geruchtmakende bijdragen aan de historische duiding van de ontwikkelingen in Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog, was de publicatie *Grijs Verleden* van historicus Chris van der Heijden. Vanaf het moment van verschijning was dit een zeer omstreden boek. In zijn openingszin maakte Van der Heijden zijn boodschap duidelijk: 'eerst was er de oorlog, daarna het verhaal van die oorlog. De oorlog was erg, maar het verhaal maakte de oorlog nog erger' (Van der Heijden, 2002, 9). Hij weerlegde de stelling dat de meerderheid van de Nederlanders tijdens de Tweede Wereldoorlog loyale nationalistes waren, en beweerde dat de meeste Nederlanders gewoon ' bezig waren met hun leven'. Ze waren collaborateurs, noch dappere verzetshelden en werkten in veel opzichten samen met de nieuwe heersers. Van der Heijden stelde fundamentele vragen over de uniciteit van de Holocaust en vergeleek de nazi-genocide met andere massamoorden. Vergelijkingen met de Duitse historicus Ernst Nolte werden gemakkelijk gemaakt: beiden trachtten de Holocaust te historiseren, wat - zoals sommigen vreesden - zou kunnen leiden tot een verontschuldigende houding of vergeetachtigheid ten opzichte van de slachtoffers.

Ook het onderwijs over de Holocaust wordt vaak omgeven door discussies, bijvoorbeeld over de tegenstelling tussen een uitsluitend 'historische' benadering van het thema enerzijds en 'morele' en/of 'sociale' leerdoelen anderzijds (Hector, 2000; Russel, 2006).

Dat het onderwijs jongeren voorbereidt op het functioneren in de maatschappij is niets nieuws; tegenwoordig noemt men dat 'burgerschapsvorming'. Veugelers (2015) onderscheidt drie typen burgerschap, die verschillende educatieve oriëntaties aanduiden: aanpassingsgericht burgerschap (sociale oriëntatie), individualiserend burgerschap (persoonlijke ontwikkeling) en kritisch-democratisch burgerschap (gericht op het functioneren als burger in een diverse samenleving). Uit een onderzoek onder Nederlandse leraren in het voortgezet onderwijs komt naar voren dat 53% van de leraren een kritisch-democratisch burgerschap nastreeft, 29% een individualiserend en 18% een aanpassingsgericht type. Bij alle vormen van burgerschapsvorming is het van belang dat jongeren leren een thema vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken en eigen meningen te formuleren en onderbouwen. Dergelijke cognitieve vaardigheden worden vaak ontwikkeld in de vaklessen, zoals bij geschiedenis. Sommige geschiedenisleraren (en lerarenopleiders geschiedenis) zijn bezorgd over een dergelijke instrumentalisering van historische onderwerpen - zoals de Holocaust - als middel tot burgerschapseducatie. Dit zou ten koste gaan van een degelijke historische benadering van deze thema's.

Tendensen in Holocausteducatie

Holocausteducatie bevindt zich in een staat van constante evolutie. Naarmate nieuwe generaties opgroeien en de temporele afstand tot de Holocaust toeneemt, is het van belang om de didactische en pedagogische uitgangspunten van Holocausteducatie te herzien. In een Brits onderzoek (Pettigrew, 2009) werd aan bijna zeshonderd geschiedenisdocenten gevraagd om aan te geven welke leerdoelen zij hadden met betrekking tot onderwijs over de Holocaust. Een ruime meer-

derheid verklaarde dat 'het ontwikkelen van een beter begrip van de wortels en vertakkingen van vooroordelen, racisme en stereotyperingen in elke samenleving' alsmede 'leren van de Holocaust en ervoor zorgen dat een dergelijke gruweldaad nooit meer voorkomt' voor hen de belangrijkste leerdoelen waren (gekozen door respectievelijk 67% en 55% van de leraren). Ogen-schijnlijk duidelijkere 'historische' doelen, zoals 'verdieping van de kennis van de Tweede Wereldoorlog en de geschiedenis van de twintigste eeuw' en 'het begrijpen en verklaren van menselijke gedragingen in tijden van een ongekende historische gebeurtenis', werden minder van belang geacht (door respectievelijk 26% en 17,5% van de leraren)(Pettigrew, 2009).

Een voorlopige conclusie uit een soortgelijk onderzoek in Nederland onder ruim tweeduizend jongeren in het voortgezet en middelbaar beroepson-derwijs en hun leraren (Van Berkel, 2018), wijst eveneens uit dat een grote meerderheid van de leraren met Holocausteducatie iets anders voor ogen heeft dan uitsluitend duiding of verklaring van het historisch fenomeen zelf. Veel leraren formuleren universele leer-doelen die transdisciplinair van aanpak zijn. Educatie over de Holocaust staat heden ten dage veelal in het teken van lessen over antisemitisme, racisme, discriminatie of tegengaan van stereotyperin-gen. In het Nederlandse onderwijs is - in andere woorden - in toene-mende mate sprake van 'leren van de Holocaust', in plaats van 'leren over de Holocaust'. Een van de problematische aspecten van Holocausteducatie is de toenemende inter-disciplinaire benadering van het onderwerp. Onderwijs over de Holocaust is geïntegreerd in verschillende vakgebieden, zoals burgerschap, sociale wetenschappen, literatuur, rechten, filo-sofie, religie, wetenschap, muziek en kunst. Hoewel een dergelijke interdisciplinaire pedagogie van grote waarde kan zijn, zou ik willen stellen dat de Holocaust dient te worden begrepen vanuit de unieke historische factoren die deze gruweldaden mogelijk hebben gemaakt. Prioriteit moet derhalve worden gegeven aan het opleiden van leraren vanuit een permanente professio-nale ontwikkeling in samenhang met academische inzichten, gebaseerd op onderzoek.

**In onderwijs
wordt de Holo-
caust steeds vaker
als instrument voor
mensenrechten-
educatie ge-
bruikt.**

Instrumentalisering van de geschiedenis

'Instrumentalisering' van de Holocaust als middel tot burgerschapseducatie of in dienst van morele vorming is in meerdere opzichten problematisch. Ten eerste kan ondeugdelijke histori-sche contextualisering leiden tot verkeerde aannames, zoals de veronderstelling dat er een gelei-delijke en rechtlijnige ontwikkeling plaatsvond van een antisemitische ideologie naar genocide. Dat er een *twisted road to Auschwitz* bestond, wordt daarmee over het hoofd gezien (Schleunes, 1970). Sommige onderzoekers hebben al eerder gepleit voor een 'restauratie van de complexiteit van het verleden' (Salmons, 2010, 60). Door jongeren te laten kennismaken met meervoudige perspectieven en verschillende historische modellen, en op basis van degelijk historisch onder-zoek, kunnen simplificerende verklaringen voor het ontstaan van genociden worden vermeden. Zo ontdekken jongeren dat SS-ers wel degelijk straffeloos bevelen konden weigeren, dat veel daders bezweken onder groepsdruk, dat Nederlandse ambtenaren en politiemensen actief betrokken waren bij de Jodenvervolgingen en dat antisemitisme in Nederland wijd verspreid was, ook na de oorlog. In de context van de cognitieve dissonantie tussen dit complexe verleden en de manier waarop men het verleden ervaart vindt mijn inziens een intensief leerproces

plaats: het gaat niet alleen om het aanleren van nieuwe kennis, maar ook om een fundamentele heroriëntatie van bestaande concepties ten aanzien van het verleden. Volgens Walsh zijn er dan ook geen eenvoudige antwoorden op fundamentele historische vragen: "history is made easier at the price of making it less significant" (Walsh, 1992, 42).

Het scheiden van 'lessen uit het verleden' van de historische context lijkt derhalve een problematisch en weinig effectief middel om jongeren op te leiden tot kritische burgers. Dat stelde ook de Duitse filosoof Theodor Adorno in zijn beroemde artikel *Education after Auschwitz* (Adorno, 1971). In de eerste zin hiervan formuleert hij de essentie van zijn betoog: 'De belangrijkste eis aan alle onderwijs is dat Auschwitz niet opnieuw gebeurt'. Adorno beschrijft vervolgens de blinde onderwerping aan het gezag, de verheerlijking van hiërarchische functies en processen van uitsluiting als oorzaken van de tragedie. Hoewel men in eerste instantie geneigd is om Adorno's pleidooi te beschouwen als een oproep tot herziening van het onderwijs dat in het teken zou moeten staan van bezinning op fundamentele mensenrechten, is het zinvol om de instructie van Adorno kritischer te beschouwen. Adorno benadrukt namelijk ook dat de 'specifieke, historisch objectieve omstandigheden' van de Holocaust begrepen moeten worden. Juist deze voorwaardelijke omstandigheden raken ondergesneeuwd wanneer leraren menen dat er met Holocausteducatie in eerste instantie 'diepere' doelen gediend moeten worden, die gericht zijn op overkoepelende sociale, morele en/of maatschappelijke kwesties. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek uitgevoerd door Hector (2000), Russell (2006) en Pettigrew (2010).

Het tweede bezwaar tegen instrumentalisering van de Holocaust betreft de betrekkelijke kwantificeerbaarheid. Vaak worden met betrekking tot onderwijs over de nazi-vervolgingen leerdoelen geformuleerd die zouden moeten leiden tot een antiracistische houding, tot het bevorderen van tolerantie, wederzijds respect en empathie en tot een beter begrip van sociale diversiteit. De geschiedenis van de Holocaust wordt zo 'gebruikt' als waaklicht tegen discriminatoire tendensen in de huidige samenleving. Het probleem is echter dat prestaties en vorderingen van jongeren in dit opzicht niet altijd goed kunnen worden gekwantificeerd (Brett, 2004). In tegenstelling tot historische vaardigheden als bronnenonderzoek, het ontwikkelen van chronologisch besef of oorzaak-gevolgrelaties, die in verschillende vormen van toetsing binnen het geschiedenisonderwijs voorkomen, zijn beoogde leeropbrengsten als 'het tegengaan van racisme, stereotyperingen en vooroordelen' of 'het stimuleren van tolerantie, diversiteit en empathie' - hoe sympathiek ook - in veel gevallen moeilijk meetbaar te maken. Leerlingen zullen uitingen van racisme, vooroordelen, stereotyperingen of discriminatie vaak verwerpelijk achten, zonder dat duidelijk wordt of ze deze fenomenen in de essentie goed begrepen hebben. Daarmee kunnen dergelijke leerdoelen verworden tot retorische exercities waarbij het maar de vraag is of en in hoeverre deze bijdragen aan kwalificatie, socialisatie en/of subjectificatie van jongeren (Brett, 2004, Pettigrew, 2010).

Een derde probleem met betrekking tot de genoemde instrumentalisering van de Holocaust heeft te maken met de complexiteit van dit historische thema. De geschiedenis van de Holocaust onderkent een verzameling van maatregelen, attitudes, acties en besluitvorming die gericht was op onderdrukking, vervolging en moord op diverse slachtoffergroepen. De nazi's en hun handlangers hebben onder meer Europese Joden, Sinti en Roma, homoseksuelen, politieke tegenstanders, Jehova's Getuigen, criminelen, politieke tegenstanders, krijgsgevangenen, etnische

groeperingen en lichamelijk en verstandelijk gehandicapten vervolgd en vermoord. De ideologische achtergronden ten aanzien van al deze slachtoffergroepen zijn - in het kader van deze geschiedenis - divers en verschillend. Racisme en intolerantie zijn dus geen vastomlijnde fenomenen, maar tijd-, plaats- en contextafhankelijk. Ontkenning of veronachtzaming van deze historische complexiteit kan leiden tot 'intentionele' reductie van de genoemde verschijnselen alsof een handvol individuen er voor verantwoordelijk waren.

Een vierde bezwaar betreft de complexiteit van het thema in relatie tot de toegenomen multiculturele samenstelling van schoolklassen. In de afgelopen jaren, en vooral na de aanslagen van 11 september 2001 in de Verenigde Staten, heeft het onderwijs over het nationaalsocialisme en de Holocaust verschillende problemen ondervonden. Toenemend antisemitisme, vaak verbonden met anti-Israëliëse attitudes, belemmert soms het onderwijzen over de Holocaust. In 2010 werd een enquête gehouden door ResearchNed in opdracht van het weekblad Elsevier onder 339 leerkrachten geschiedenis. Een ruime meerderheid beweerde dat de Holocaust het 'meest interessante aspect' van deze geschiedenis was. Bijna een kwart (werkzaam in de vier grootste steden in Nederland) van de geïnterviewde leraren beweerde echter dat het steeds moeilijker werd om les te geven over de Holocaust (Elsevier, 2010). Bij het behandelen van dit onderwerp werden leraren soms geconfronteerd met afstand en/of onwil. Sommige leerlingen weigeren te luisteren naar de leraar die vertelt over Joods slachtofferschap, ontkennen (aspecten van) de Holocaust of impliceren parallellen met de Israëlische politiek ten opzichte van Palestijnen. De notie dat er lessen van de Holocaust kunnen worden geleerd, suggereert dat concepten als 'democratie', 'identiteit' of 'gelijkheid' universeel en onomstreden zouden zijn. Maar leraren weten wel beter: jongeren met een migratieachtergrond hebben vaak andere ideeën over dergelijke meta-concepten (Grever, 2009). 'Joden' worden bovendien vaak - zeker in een multiculturele klassenomgeving - geassocieerd met 'Israël' en de kwetstieuze politiek in het Midden-Oosten. Bovendien is de Joodse cultuur nagenoeg verdwenen uit Europa, wat empathie met de slachtoffers eveneens moeilijk maakt. Bovengenoemde universele en transdisciplinaire leerdoelen met betrekking tot Holocausteducatie en/of 'morele ontwikkeling' van leerlingen zijn derhalve moeilijk te beoordelen of te vertalen in de pedagogische praktijk. 'Leren van' de Holocaust met de bedoeling om ervoor te zorgen 'dat zo iets nooit meer kan gebeuren' leidt in (geschiedenis)lessen vaak tot oppervlakkig en impliciet onderwijs dat niet zonder meer geconsolideerd raakt in opvattingen, houding of gedrag van jongeren (Brett, 2004).

Cognitieve dissonantie

Niettemin verdwijnt - ook onder jongeren van Nederlandse afkomst - kennis over de geschiedenis van de Holocaust gestaag. In een onderzoek van Elsevier (2010) kwamen veel tekortkomingen in de basiskennis van leerlingen over de Holocaust naar voren. Meer dan de helft van de jongeren meende dat uitsluitend Hitler verantwoordelijk was geweest voor de vervolgingen. Jongeren wisten vaak niet wie de nazi's waren of wat het aantal joodse slachtoffers was. En weinigen waren zich bewust van de verschillende rollen die de samenwerkende regimes of gewone mensen innamen bij de ontwikkeling van de Holocaust. Uit het recente onderzoek naar kennis van jongeren over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust (Van Berkel, 2018), blijkt dat een derde van de jongeren geen idee heeft wat het begrip 'Holocaust' inhoudt, dat meer dan

de helft het begrip 'antisemitisme' niet kent, en bijna driekwart niet weet wat de definitie van 'genocide' is. Kennis van de chronologie en geografie van de Holocaust is zeer beperkt. Uit het Britse onderzoek (Pettigrew, 2009) bleek dat een meerderheid van de jongeren wist dat Joden de belangrijkste slachtoffers van de Holocaust waren, maar niet waarom ze

vervolgd werden. Hun verklaringen leunden vaak op misvattingen en stereotypen. Enkele jongeren noemden de Joden als een 'rijke' of 'machtige' groep die daarom als een bedreiging werd gezien. Bijna zeventig procent van de jongeren wist niet wat antisemitisme betekent (Pettigrew, 2009).

Kennis van jongeren over de Holocaust vervaagt langzaam maar zeker: het wordt 'geschiedenis'.

Een vergelijkend onderzoek naar Holocaustrepresentaties in Duitse en Nederlandse schoolboeken laat zien dat er in Nederlandse leermid-

delen veel fouten en omissies voorkomen. Een van de oorzaken hiervoor

is de grote afstand tussen het onderwijs en het academisch debat, waardoor leerlingen een sterk gesimplificeerd beeld krijgen van de gebeurtenissen tijdens de oorlog (Van Berkel, 2017). Met het uitsterven van ooggetuigen ervaren jongere generaties bovendien een groeiende afstand tot dit verleden (Schmidt-Denter & Stubig, 2011). Kennis en begrip van deze historische gebeurtenis wordt ipso facto in toenemende mate beïnvloed door fictieve overleveringen en medialisering in de vorm van films, games of graphic novels. Het is daarom van belang om de historische gebeurtenis 'Holocaust' te onderscheiden van de representatie ervan. Veel jongeren gebruiken dergelijke 'overleveringen' als voornaamste kennisbron, wat onvolkomen of onjuiste informatie oplevert. De overvloed aan (leer)materialen betekent niet dat deze per definitie goede onderwijspraktijken omvatten.

Holocausteducatie In Duitsland

Ook in Duitsland, waar de Holocaust nog steeds het centrale referentiepunt van het historische zelfbeeld is, biedt de geschiedenis van de nazi-vervolgingen moeizame aanknopingspunten voor burgerschapsvorming. Men is pas echt Duits, zoals een krant het in januari 2015 stelde, wanneer men zich de wreedheden van de nazi's herinnert en besloten heeft om verantwoordelijkheid nemen voor dit verleden. Onmiddellijk na de Tweede Wereldoorlog legden de geallieerden een nieuwe educatieve infrastructuur aan in Duitsland (*Reeducation*) - een programma dat gericht was op het creëren en behouden van een democratisch Duitsland. Niettemin ontstond er in het westen van Duitsland een 'cultuur van stilte' rondom de jaren van het nationaalsocialisme, die pas in de jaren zestig werd doorbroken toen jongere generaties een dialoog aangingen met hun ouders over wat er was gebeurd tijdens de oorlog. In het hedendaagse Duitsland zijn ideeën over wat jongeren moeten leren over het nationaalsocialisme en de Holocaust relatief onbetwist. Veel leraren in Duitsland menen dat de historische context dient te worden gecombineerd met hedendaagse vraagstukken, zoals mensenrechtenkwesies of migratie en de vluchtelingen crisis. In die zin evolueert het onderwijs in Duitsland eveneens van 'leren over geschiedenis' naar 'leren van geschiedenis'. Of en hoe deze verbinding kan worden geproduceerd, is echter een veelbesproken onderwerp.

In Duitsland, waar ongeveer een derde van de jongeren tot 15 jaar een migratiegeschiedenis heeft, is het niet vanzelfsprekend dat nieuwe generaties deze verantwoordelijkheid kunnen

nemen. De geschiedenis van de Holocaust gaat immers in mindere mate over hen, en maakt nauwelijks deel uit van de geschiedenis van hun ouders, grootouders of overgrootouders. In die zin zijn opmerkingen van de president van Noord-Rijnland-Westfalen, Hannelore Kraft, ter gelegenheid van haar bezoek aan Yad Vashem in 2011 problematisch: "Ik behoor tot de generatie ... die niets te maken had met het nazisysteem. Niettemin hebben we de plicht om onze speciale banden met Israël te koesteren. De huidige jonge generatie zal dat ook doen, zelfs als ze Serap of Murat worden genoemd" (Kraft in de Rheinische Post, 2011).

In multiculturele klaslokalen en multi-etnische samenlevingen ziet de werkelijkheid er vaak anders uit: de kloof tussen het formele onderwijs en de idealen over goed burgerschap en het informele onderwijs, waar jongeren andere versies van de Holocaust of Israël vernemen, is immens. Een bijkomend probleem ontstaat wanneer Holocausteducatie als voornaamste (sociaal-morele) doel heeft om nieuwe generaties te instrueren om 'nooit te vergeten'. In dat geval engageert het onderwijs zich met de herdenking van de slachtoffers van de Holocaust - uiteraard een zeer nobel doel. Echter, Holocausteducatie vanuit een morele verantwoordelijkheid ten aanzien van de slachtoffers van de vervolgingen, is om twee redenen problematisch. Ten eerste is het van belang dat er onderscheid wordt gemaakt tussen educatie en herinnering. Effectief onderwijs over de Holocaust biedt jongeren substantiële kennis en kritische inzichten in de historische ontwikkeling van de genocide. Dit veronderstelt een kritische houding, een mate van zelfreflectie, een onafhankelijke denkwijze ten aanzien van het thema en een zekere afstand tot het verleden. Sympathie met de slachtoffers - hoe begrijpelijk ook - weerhoudt ons ervan om de motieven en werkwijzen van de daders te kunnen begrijpen. Als educatie ingezet wordt ter overbrenging van collectieve herinnering, gaat dat ten koste van een meer historische benadering van het verleden die gekenmerkt wordt door kritische historische verkenningen en debatten. Naar mijn mening leren jongeren pas echt over *la condition humaine* door een beter begrip van de specifieke omstandigheden waarbinnen de Holocaust kon plaatsvinden - de sociale, economische en politieke situatie in Nazi-Duitsland en de bredere Europese context tijdens het interbellum en de ingewikkelde geschiedenis van het antisemitisme.

Functies van geschiedenisonderwijs

Het geschiedenisonderwijs ligt in veel Europese landen onder vuur. De vraag naar de doelen en functies van het geschiedenisonderwijs is actueel en veel bediscussieerd. Anno 2018 willen onderwijshervormers geschiedenis als apart schoolvak vervangen door 'thematische leergebieden' die sterk beïnvloed zijn door sociale wetenschappen. In de jaren zeventig onderscheidde de Duitse historicus Jürgen Kocka sociale functies van geschiedenis en geschiedenisonderwijs die van algemeen nut zouden kunnen zijn. Ook toen verkeerde het geschiedenisonderwijs in West-Europa in een crisis; sommigen pleitten toen eveneens voor afschaffing van het vak. Kocka kwam met zeven functies van de geschiedenis waarvan hij geloofde dat ze immanent waren voor goed onderwijs: het verklaren van hedendaagse verschijnselen, het onthullen van relevante samenlevingen door analogieën, het creëren van alertheid voor de rol van ('verzonnen') tradities, het uitleggen van veranderingen in samenlevingen, het introduceren van menselijke antwoorden op uitdagingen uit het verleden, waarschuwen tegen generalisaties en het weergeven van menselijk gedrag in onderlinge afhankelijkheden (Kocka, 1977). Dat de reactie van

Kocka uit 1977 nog steeds relevant is voor de toekomst van het geschiedenisonderwijs, bleek uit een voorstel van de Nederlandse regeringscommissie voor onderwijsvernieuwing in 2016 ('Onderwijs, 2032'). Historische thema's, zo stelde de commissie, kunnen het beste worden aangeleerd in een context van algemeen burgerschapsonderwijs. Hierop kwam veel kritiek. Historici en leraren zagen in het advies van deze Commissie Schabel een bewijs voor de gebrekkige kennis van de onderwijspraktijk van beleidsmakers. 'Feitenkennis' speelt al lang geen beslissende rol meer in het geschiedenisonderwijs. Het gaat veeleer om historisch denken en redeneren (zoals een 'correcte omgang met historische feiten en causaliteiten', de 'bewustwording van het fundamentele verschil tussen verleden en heden', het 'vermogen om te contextualiseren', en het 'begrijpen van continuïteiten naast veranderingen'). Dergelijke vaardigheden kunnen alleen worden aangeleerd door langdurige en systematische historische oefening.

In navolging van Kocka is naar mijn overtuiging het geschiedenisonderwijs bij uitstek geschikt om hedendaagse fenomenen te verklaren en analogieën te bieden die inzichten kunnen opleveren die van belang zijn voor het heden. Het bestuderen van de Holocaust kan in deze zin leiden tot een breder begrip van mondiaal massageweld en tot bevordering van naleving van mensenrechten en maatschappelijke betrokkenheid. Onderzoek naar de systematische vervolging van Joden en andere slachtoffergroepen roept algemene vragen op over menselijk gedrag. De Holocaust kan daarom worden gezien als de verwoestende illustratie van vooroordelen, discriminatie, antisemitisme en ontmenselijking.

Hoe kunnen we de Holocaust koppelen aan burgerschapsvorming?

Het verband tussen de Holocaust en schending van mensenrechten lijkt op het eerste gezicht gemakkelijk te begrijpen: de Holocaust werd veroorzaakt door antisemitisme, racisme en discriminatie. De historische realiteit is echter complexer, en in de pedagogische of didactische context van het onderwijs is dit niet zo eenvoudig te 'vertalen'. In hun pogingen om via de Holocaust 'democratisch burgerschap' te onderwijzen, dienen leraren(opleiders) voorzichtig te zijn met het leggen van verbindingen tussen heden en verleden. De situatie van de Europese Joden aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog is in de meeste gevallen niet goed vergelijkbaar met die van de huidige vluchtelingen. Een van de obstakels in dit verband is de onbekendheid met de joodse cultuur in het Nederlandse onderwijs. Momenteel wonen er in Nederland zo'n 40.000 Joden, van wie de meerderheid in Amsterdam leeft. Veel jongeren kennen Joden slechts vanuit twee perspectieven: óf als slachtoffers van de Holocaust óf als vertegenwoordigers van de staat Israël. Dat er een rijke geschiedenis valt te vertellen over het Jodendom als vitaal onderdeel van het Europese verleden is vaak onbekend. En in de praktijk van alledag hebben veel leraren te weinig tijd om dergelijke nuances over te brengen. Dat is misschien wel het grootste probleem inzake het onderwijs over de Holocaust: er is geen duidelijk omschreven 'Holocaustcurriculum', waardoor leraren diverse handelingsonbekwaamheden ervaren op dit gevoelige terrein. Het is in dit verband dat de lerarenopleiding geschiedenis van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen een minor heeft ontwikkeld voor aankomende leraren (*Holocaust and Genocides in Education*) waar nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan dit specifieke thema. In deze cursus worden historische verklaringsmodellen voor de Holocaust en andere genociden besproken, alsmede de geschiedenis van de joods-christelijke samenlevingen, diverse mediale uitingen van dit

gedeelde verleden en pedagogisch-didactische uitgangspunten en werkvormen ten aanzien van genocidenonderwijs.

Er zijn verschillende methoden ontwikkeld voor Holocausteducatie die uitgebreid zijn onderzocht en toegepast en kunnen helpen om conceptuele problemen te voorkomen. Een methode die in de Verenigde Staten is ontwikkeld is *Facing History and Ourselves*, die nu ook in Duitsland veel wordt gebruikt onder de naam *Konfrontationen*. De methode richt zich eerst op het individu en vervolgens op de bredere context. Deze onderwijsvorm benadrukt het idee van individuele keuzes en is een belangrijke vorm van empowerment. Jongeren nemen deel aan groepsdiscussies en gebruiken primaire bronnen om meer te weten te komen over verschillende historische gebeurtenissen. De methode heeft als doel om zelfreflectie te integreren in geschiedenisonderwijs, waardoor leerlingen kunnen nadenken over actuele vooroordelen. De vraag: 'wie is verantwoordelijk voor uitsluiting en geweld?' stelt jongeren in staat om vervolgens de keuzes die individuen maken te evalueren (www.facinghistory.org/).

De Duitse historicus en pedagoog Matthias Heyl (sinds 2002 directeur van het International Youth Meeting Centre Ravensbrück en van de educatieve diensten van het Ravensbrück Memorial) heeft materiaal ontwikkeld waarmee de complexiteit van de Holocaust kan worden getoond. Concentrische cirkels laten zien dat je als omstander vele rollen kunt spelen - waarbij langzaam de dichotomie tussen slachtoffer en dader doorbroken wordt. Door deze methode leren jongeren dat hun identiteit, hun gevoelens en hun acties niet enkel kunnen worden ondergebracht in één categorie; mensen zijn niet alleen blank of zwart, joods of christen, jong of oud. Zij waren evenmin alleen slachtoffers, daders of omstanders. Heyl toont hiermee aan dat veel educatieve benaderingen het moeilijk maken voor leraren om de Holocaust (en andere voorbeelden van massamoord, geweld of uitsluiting) effectief te onderwijzen of op verantwoorde wijze te verbinden met burgerschapsvorming. Door het evalueren van keuzes en identiteit, en door het vinden van de grijze gebieden tussen wat lijkt op tegengestelde constructies, kan de verbinding tussen het verleden en het heden zeer organisch worden weergegeven. Want als dat niet gebeurt, kunnen de woorden van Primo Levi waarheid worden: "De Holocaust is gebeurd en daarom kan het weer gebeuren."

De herinnering aan de Holocaust blijft (en is misschien in toenemende mate) belangrijk in publieke debatten. Desondanks wordt de verbinding tussen het verleden en de toekomst niet altijd expliciet gemaakt. Datzelfde geldt voor de bestendiging van het bewustzijn van de Holocaust in verschillende vormen van educatie. Zelfs in Duitsland, waar de Holocaust een enorm belangrijke positie inneemt in onderwijs en het publieke discours, lijkt er sprake van een dramatische wending in de status van *Vergangenheitsbewältigung*. Het feit dat de Duitse politicus Björn Höcke (AfD) in januari 2017 het Berlijnse Holocaust-Mahnmal een 'monument van schande' noemde, weerspiegelt deze verandering in de status van de Holocaust in ons buurland (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18-1-2017).

Tot slot: geschiedenisonderwijs en burgerschapsvorming?

De overtuiging dat er lessen kunnen worden geleerd van de Holocaust suggereert dat dergelijke spanningen en uitdagingen in onze tijd niet meer bestaan. Eén blik in de kranten is echter

voldoende om een dergelijke bewering te logenstraffen. Begrippen als 'identiteit', 'diversiteit', 'democratie' of 'gelijkheid' zijn complexe termen die niet onomstreden zijn in hedendaagse samenlevingen. Veel onderwijsvormen die proberen om jongeren op te voeden tot democratische burgers, lopen het risico om te verzanden in de alledaagse diversiteit van het klaslokaal of in platitudes die niet of nauwelijks beklijven. Als er een relatie wordt gelegd tussen onderwijs over de Holocaust en democratische vorming, dan is een belangrijke voorwaarde voor werkelijk zinvolle burgerschapsvorming dat e.e.a. samen gaat met onderzoek naar en begrip van de specifieke, historisch te objectiveren omstandigheden van de vervolgingen. Anders doet het onderwijs niet alleen de Holocaust tekort, maar ook het werken aan de vormende leerdoelen. Geschiedenisleraren en opleiders zouden via oefening in historisch redeneren hun leerlingen in staat kunnen stellen om de historische nuances in te zien en *daardoor* te komen tot geëngageerd en kritisch burgerschap. Democratisch handelen vereist burgerschap van zijn onderdanen, waarbij actieve participatie, empathische vaardigheden en relevante kennis essentieel zijn. Wellicht kunnen leraren(opleiders) door de confrontatie met de Holocaust in hun onderwijspraktijk een platform creëren waar relevante vragen kunnen worden gesteld en verkend. In die zin kunnen Holocausteducatie en mensenrechtenonderwijs een gezamenlijke rol spelen bij het aanleren van burgerschaps- en democratische vaardigheden. De integratie van deze twee domeinen is relevant voor het stimuleren van processen van sociale harmonie, alsmede voor de politieke toekomst van Europa.

**Educatie
over de Holocaust
moet altijd samengaan
met onderzoek naar
de specifieke histo-
rische context.**

Referenties

- Adorno, Theodor (1971). *Education after Auschwitz* (<http://joss Winn.org/wp-content/uploads/2014/12/AdornoEducation.pdf>)
- 'AfD-Mann Höcke löst mit Kritik an Holocaust-Gedenken Empörung aus', in *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18-1-2017 (<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/afd-geht-nach-umstrittener-rede-auf-distanz-zu-hoecke-14686499.html>) (laatst geraadpleegd 16-3-2018).
- Biesta, G. (2011). 'Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen'. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Brett, P. (2004). *Citizenship Through History: What is Good Practice?* Beschikbaar op: www.citized.info/pdf/commarticles/PB_Citizenship_through_History.pdf.
- Gans, E., (2010). 'Iedereen een beetje slachtoffer, iedereen een beetje dader'. In *De Groene Amsterdammer* (27 januari 2010).
- Grever, M. (2009). 'Fear of Plurality. Historical Culture and Historiographical Canonization in Western Europe'. In A. Eppe and A. Schaser (eds.), *Gendering Historiography; Beyond National Canons*. Frankfurt/New York, 45-62.
- Hector, S. (2000). 'Teaching the Holocaust in England'. In I. Davies. (ed.), *Teaching the Holocaust*. London: Continuum.
- Herziening van het curriculum in het primair en voortgezet onderwijs* (2017) (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/02/13/herziening-van-het-curriculum-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs>).
- Kocka, Jürgen (1977). 'Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft'. In: W. Oelmüller (ed.), *Wozu noch Geschichte?* (München) pp. 427-443.
- Pettigrew, A., (2009). *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools: An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice*. London: HEDP, Institute of Education, University of London.
- Pettigrew, A. (2010). 'Limited Lessons from the Holocaust? Critically considering the 'anti-racist' and citizenship potential'. In *Teaching History* (50-55).

- Romijn, P. (2006). *Burgermeesters in oorlogstijd. Besturen onder Duitse bezetting*. Amsterdam.
- Russell, L. (2006). *Teaching the Holocaust in School History*. London.
- Schleunes, K.A. (1970). *The Twisted Road to Auschwitz: Nazi Policy Toward German Jews, 1933-1939*. Chicago.
- Schmidt-Denter U., & Stubig, S. (2011). 'Holocaust Education: Lehrplanrecherche, TV-Recherche und Untersuchungen'. In *Forschungsbericht nr 35 zum Projekt 'Personale und Soziale Identität im Kontext von Globalisierung und Nationaler Abgrenzung'*. Köln.
- Van Berkel, M.L.F., (2017). *Plotlines of Victimhood. Holocaust in German and Dutch History Textbooks, 1960-2010*. Rotterdam.
- Van Berkel, M.L.F., (2018). *Wat weten Nederlandse jongeren over De Tweede Wereldoorlog? Een onderzoek naar kennis, kennisbronnen en attitudes van Nederlandse scholieren in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs*. Nijmegen.
- Van der Heijden, C. (2001). *Grijs verleden. Nederland en de Tweede Wereldoorlog*. Amsterdam.
- Veugelers, W. (2015). *Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs*. SLO.
- Walsh, P. (1992) 'History and Love of the Past'. In Lee. P. (ed.), *The Aims of School History*. London: Tufnell.
- WO 2.0 (2010). Elsevier (http://www.researchnederland.nl/wp-content/uploads/2012/02/ELS017_016-OORLOGSONDERW.pdf) (laatst geraadpleegd 13-3-2018).

Visievorming en pestproblematiek

"Denken zonder ervaring is leeg, maar ervaring zonder denken is blind."
Kant, 1724-1804

Lucy Reijnen, 2College Jozefmavo Tilburg

Samenvatting

Een van de van de mooie en bijzondere kanten van het leraarschap is de afwisseling. Geen leerling, geen klas, geen les is hetzelfde. Het vraagt voortdurend aanpassen, alertheid en creativiteit. Leerlingen, groepen veranderen, ze leren en groeien naar volwassenheid toe. Deel uitmaken van dat proces is interessant, intrigerend, verrassend en leerzaam voor iedereen die in het onderwijs werkt.

Elke klas, elke groep kent zijn eigen dynamiek die bevorderend kan werken op het leren van de leerlingen. Deze dynamiek beïnvloeden is een uitdaging. Hoe krijg je leerlingen zover dat ze elkaar helpen en steunen, hoe krijg je een veilige sociale setting? Hoe leer je collega's in opleiding dat ze met een open blik naar al die verschillende situaties kijken? Hoe leer je ze dat wie zij zijn als persoon belangrijk is, omdat er geen blauwdruk is, geen recept, geen formule van hoe je moet omgaan met moeilijke situaties zoals het voorkomen van pestgedrag.



Tekening:
AemkOne 2016

De middelbare school is de plaats waar jongeren toegang krijgen tot de wereld. Het is een instituut tussen 'thuis' en 'maatschappij'; er wordt kennis gemaakt met dat wat de oudere generatie waard vindt om over te dragen (Meirieu, 2016). Het is een ontmoetings- en oefenplaats voor de maatschappij. Hier leren jongeren omgaan met elkaar en verantwoordelijkheid nemen voor hun gedrag. Hier leren ze voor zichzelf en voor anderen

opkomen. Dat gaat het gemakkelijkst in een veilig sociaal klimaat (Horeweg, 2015). Maar op school een sociaal veilige omgeving creëren is complex, het is meer dan het voorkomen van onveiligheid.

Wat ik soms heel moeilijk vind is wanneer ik weet dat er iets speelt in de klas. Ik voel het aan alles, ik vraag er naar, maar ik kan er de vinger niet opleggen"
(Startende leraar)

Iedereen kent pestproblematiek. Op iedere school komt pesten voor, iedereen heeft weleens iets meegemaakt, hetzij als dader of slachtoffer, hetzij als omstander. Het onderwerp pesten en pestpreventie is actueel en mede door een aantal zeer tragische incidenten, die breed uitgemeten worden in de media, blijft sociale veiligheid een maatschappelijk thema dat telkens weer opduikt. Ook op de politieke agenda blijft het een prangend onderwerp. Het onderwerp zit dicht op de huid van iedereen die met kinderen en jongeren omgaat. Studenten op de lerarenopleiding staan relatief gezien dicht bij de leerlingen van het voortgezet onderwijs. Ook zij hebben verhalen, ervaringen en voorbeelden die vormend zijn voor wie ze willen zijn als leraar wanneer ze met deze complexe problematiek te maken krijgen.

Ik vind het belangrijk om in te steken op dat wat vooraf gaat aan curatief of preventief handelen namelijk het vormen van een visie op pestproblematiek. Juist een goed doordachte visie op hoe sociale veiligheid gecreëerd kan worden en hoe je groepsdynamiek op een positieve manier kunt beïnvloeden kan een student helpen te weten wat nodig is, wat mogelijk is in deze ene specifieke situatie. Ervaring leert dat het in gesprek gaan over deze problematiek, heftige reacties en discussies kan opleveren. Ervaring leert ook dat het met elkaar in gesprek gaan en met elkaar in gesprek blijven een goede basis is voor reflectie en het bijstellen van het handelen in de praktijk.

Er is door mij middels een ontwerponderzoek (Reijnen, 2017) een werkwijze ontwikkeld om te komen tot visievorming op pestproblematiek bij startende leraren opdat zij leren adequaat te handelen. De workshop en de materialen zijn ook zeer geschikt om in de lerarenopleiding (en ook daarbuiten) te gebruiken.

In dit hoofdstuk wordt eerst ingegaan op sociale veiligheid en scholen, er wordt beschreven wat onder pesten en onder pestpreventie wordt verstaan. Vervolgens worden achtereenvolgens de begrippen handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid toegelicht en wat dat betekent voor de lerarenopleiding. Daarna doe ik verslag van het ontwerponderzoek dat ik heb uitgevoerd en waarvan de opbrengsten in de praktijk van instituuts- en schoolopleiders van belang zijn. De in de tekst gebruikte quotes stammen uit dit onderzoek waarin ik studenten, startende leraren, ervaren leraren en leerlingen bevroegd heb. Tot slot geef ik een beschrijving van de opbrengsten hoe deze doorontwikkeld zijn en hoe deze werkvormen in de praktijk van de lerarenopleider geïmplementeerd kunnen worden.

Sociale veiligheid en school

Pesten is een complexe pedagogische situatie die iedereen in het onderwijs steeds opnieuw voor uitdagingen stelt. Wanneer het gaat om omgaan met pestgedrag en het voorkomen daarvan, is de quote van Piaget (1973, p. 93): "Intelligence is knowing what to do, when you don't know what to do." van toepassing.

Leraren die weten wat wel, of juist niet te doen, hebben pedagogische tact (Stevens, 2002).

Ervaren leraren hebben daartoe *tacit knowledge* ontwikkeld. Volgens Polanin (1966) bestaat dit uit handelingen, intuïtie en routines die onbewust geworden zijn. Omdat collega's in opleiding deze kennis nog moeten verwerven, ervaren zij handelingsverlegenheid. Ze hebben maar beperkte (stage)ervaring en nog geen automatisme in hun handelen (Van Aalsum, 2011).

Er bestaat geen 'recept' voor omgaan met pestgedrag, geen 'formule' voor preventie ervan, want iedere situatie is anders. Het vraagt van leraren handelingsbekwaamheid: het juist kunnen oordelen en op basis daarvan handelen afstemmen (Biesta, 2011). Iedere leraar zal op eigen wijze, op basis van eigen ervaringen en inzichten, handelen bij een confrontatie met pestgedrag. Iedere leraar bouwt op eigen wijze een relatie op met leerlingen en zal vanuit deze relatie werken aan een veilig klimaat. Hamachek (1999, p. 189) stelt: "Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are". Dit betekent dat omgaan met pestgedrag en preventief handelen persoonsafhankelijk is. Wat bij de ene leraar werkt is niet een op een te kopiëren naar andere leraren, wat in de ene situatie prima werkt kan in andere situaties weinig tot geen effect hebben.

Dit vraagt van de lerarenopleider, zowel van instituutopleiders als van schoolopleiders, dat de focus in de begeleiding meer moet liggen op persoonsvorming dan op het ontwikkelen van competenties (Rohaar, Beijard, & Vink, 2012). Vaak ligt het zwaartepunt in de begeleiding op klassenmanagement. Hieraan hebben collega's in opleiding ook behoefte. Maar een strak klassenmanagement is echter niet hetzelfde als het creëren van een veilig klimaat; orde houden kan ook op een negatieve, repressieve manier gebeuren (Stigt, 2014). In klassen waar een strak regime heerst zal pestgedrag minder zichtbaar zijn, maar onderhuids kan het aanwezig blijven en het leren en welbevinden van leerlingen sterk beïnvloeden.

Pesten

Pesten is een uitwas van een niet goed functionerend groepsproces (De Winter, 2014). In de definitie van Olweus (1993) staan negatieve handelingen die frequent en langdurig uitgevoerd worden centraal.

Een meer recente definitie is die van Salmivalli (2010) die pesten een subtype van agressief gedrag noemt waarbij een betrekkelijk machteloze ander wordt aangevallen, vernederd en/of wordt buitengesloten door een of meerdere individuen. Belangrijk is de aanvulling die Salmivalli geeft door drie basale kenmerken te onderscheiden: intentionaliteit, herhaling en machtsverschil. Dit is van belang omdat hierdoor pestproblematiek onderscheiden kan worden van plagen of reactief agressief gedrag. Agressief gedrag is pesten wanneer het bedoeld is om leed te berokkenen, wanneer het herhaaldelijk voorkomt gedurende een langere periode en wanneer er verschil is in macht tussen dader en slachtoffer. Pesten is te onderscheiden in direct, openlijk pesten en indirect, relationeel of sociaal pesten. Daarnaast staat cyberpesten volop in de aandacht waarbij via digitale kanalen gepest wordt (Van Overveld, 2015).

Pesten vormt voor zowel pester, gepeste als omstanders een bedreiging voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Onderzoek wijst uit dat juist ook voor omstanders pesten schadelijke gevolgen heeft (Collier, 2013; Van Overveld, 2015). Omstanders hebben daarnaast een sleutelpositie. Hun reactie op pesten is bepalend voor het af- of toenemen van pesten (Evans & Smokowski, 2015). Pesten is een hardnekkig, wijdverbreid maatschappelijk probleem (Polanin, Espelage, & Pigott, 2012) met ernstige gevolgen (Golmaryami et al., 2016).



"Als je zo'n negatieve sfeer weet te keren met een goede mentor-les. Als ze dat 'samen-gevoel' krijgen. Dat is echt wel kicken"
(Leerkracht)

Pestpreventie

Pestpreventieve maatregelen hebben vooral te maken met het tot stand brengen van een veilig pedagogisch klimaat (Cornell & Bradshaw, 2015). Een veilige sfeer werkt door op de school als geheel en heeft invloed op de mate waarin pesten voorkomt en gesignaleerd wordt (Van Rooijen Mutsaers, 2013). Een dergelijk veilig klimaat wordt gekenmerkt door vriendelijkheid, harmonie en respect, waarbij ingestoken wordt op relatie, orde en verbondenheid zowel tussen leerlingen als tussen medewerkers en betrokkenen van de school (Low & Van Ryzin, 2014).

Het creëren van een veilig pedagogisch klimaat in klassen hangt samen met het schoolklimaat. Het zijn normen en waarden die breed binnen de school gedeeld worden en die



"Leraren zien nog niet de helft van wat er allemaal gebeurt in de klas" (Leerling)

voorwaardelijk zijn om tot een veilig schoolklimaat te komen (Goossens, Vermande, & Van der Meulen, 2012).

Internationaal onderzoek (Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003) wijst uit dat preventieve programma's die zich alleen richten op daders en slachtoffers of alleen op de klas of programma's die werken met *silver bullet* interventies, zoals een film vertonen, het minst effectief zijn. Een schoolbrede benadering doet pesten verminderen. Er ontstaat dan een andere schoolcultuur waarin tastbare elementen duidelijk zijn zoals schoolregels en klassenregels die het gedrag sturen. Een cultuur waarin minder tastbare aspecten zoals attitudeverandering en bewustwording van schade die pesten veroorzaakt een plaats hebben (Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003).

De afgelopen jaren is er in de pers veel te doen geweest rondom gevolgen van pesten zoals zelfdodingen van tieners. Steeds vaker worden er daarbij ook vragen gesteld over het handelen van de school. De Wet op het Voortgezet Onderwijs (2016, artikel 3b) is door de staatssecretaris aangescherpt: een pestprotocol, het aanstellen van een anti-pest-coördinator en monitoring van sociale veiligheid van de school is verplicht gesteld. Scholen moeten kunnen verantwoorden welke met elkaar samenhangende interventies, programma's en methoden op individueel, klassikaal en schoolniveau ingezet worden om een veilig klimaat te creëren (Van Helvoirt & Smeets, 2014). Vanaf schooljaar 2017-2018 is de onderwijsinspectie scherper gaan toezien of dit door scholen ook daadwerkelijk wordt uitgevoerd (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

In mei 2018 is de effectiviteit van de tien meest veelbelovende antipestprogramma's/interventies aan een kritisch onderzoek onderworpen en ter discussie gesteld (Slob, 2018). Er blijken maar weinig werkzame programma's te zijn en in de eindrapportage wordt pesten binnen het Voortgezet Onderwijs een groot onopgelost probleem genoemd (Castro & Mulder, 2018).

Handelingsverlegenheid

Handelingsverlegenheid is op te vatten als situaties waarin professionals aarzelen te handelen, terwijl de situatie er wel om vraagt (Bruining & Uytendaal, 2011). Pesten en met name sociaal en digitaal pesten speelt zich vaak af in het verborgene (Bradshaw, 2013). De problematiek is complex, (starrende) leraren hebben onvoldoende handvatten om adequaat te handelen. Een pestprotocol biedt vaak onvoldoende houvast (Van Stigt, 2014).



"Sommige leraren pesten zelf gewoon mee." (Leerling)

Leraren hebben het idee dat ingrijpen na een pestincident het meest effectief is en denken dat schoolbrede interventies en programma's veel minder effectief zijn (Dake et al., 2003). Repressief ingrijpen na een pestincident kan echter zelfs een averechts effect sorteren en tot gevolg hebben dat pesten verergert (Dake et al., 2003; Dekker & Dullaert 2013; Goossens et al., 2012). Scholing op gebied van pestpreventieve maatregelen van leraren blijkt nodig (Helms-Lorenz et al., 2015). Praktijkkennis wordt opgebouwd op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. Deze praktijkkennis heeft een impliciet en intuïtief karakter en is derhalve

kwetsbaar. Daarom hebben leraren collectieve leerprocessen nodig waarbij op concreet professioneel handelen gereflecteerd wordt en praktijkkennis wordt geëxpliciteerd samen met collega's (Verbiest, 2003).

Handelingsbekwaamheid

In de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO) staan bekwaamheidseisen waaraan bevoegde leraren moeten voldoen (ministerie OCW, 2014). Binnen competentiegerichte lerarenopleidingen worden deze bekwaamheidseisen ondergebracht in de hoofdthema's: 'vakinhoudelijk', 'vakdidactisch' en 'pedagogisch' (Ministerie van Onderwijs, 2017). Een leraar kan competent genoemd worden wanneer in belangrijke beroepssituaties juiste taken (doelstellingen) geformuleerd worden en daaruit voortvloeiende acties (adequaat gedrag) uitgevoerd worden met een effectief resultaat (Fontys Lerarenopleidingen, 2011). Ook de in 2017 herziene bekwaamheidseisen zijn vooral technisch-instrumenteel. Hierdoor lijkt de persoonlijke dimensie van het beroep op de achtergrond te raken doordat de nadruk gelegd wordt op extern geformuleerde beroepscompetenties, met een sterk accent op kennen en kunnen (Rohaan, Beijaard, & Vink, 2012). Goed lesgeven kan niet gereduceerd worden tot techniek, goed lesgeven ontstaat vanuit identiteit en integriteit van de leraar (Palmer, 1998). Zeker in moeilijke pedagogische situaties, zoals pestgedrag, is de persoonlijke dimensie belangrijk. Kennis is een belangrijke maar nog geen toereikende voorwaarde voor professioneel en competent handelen. Kennis moet vertaald worden en ingepast in concrete situaties wil men van handelingsverlegenheid komen tot handelingsbekwaamheid. Biesta (2015) voegt daar een morele dimensie aan toe.

Biesta hecht sterk aan het vermogen van leraren om in specifieke situaties juiste oordelen te vellen. Dit is geen vaardigheid of competentie maar een integrale kwaliteit van leraren waardoor deze gericht zijn op het nieuwe en het onverwachte. Door het handelen laat de mens zien wie hij is. Leraren handelen en oordelen op basis van moraal en niet op basis van competenties. Handelingsbekwaamheid wordt gestuurd vanuit visie (Hamachek, 1999).



"Ik was zo opgelucht toen een ervaren collega een keer aan mij vroeg hoe ik cyberpesten zou aanpakken. Ik dacht: ik ben niet de enige die soms met de handen in het haar zit."
(Startende leraar)

Collectief leren, het met en van elkaar leren waarbij activerende didactiek worden ingezet, zorgt voor professionele ontwikkeling die de persoonlijke ontwikkeling raakt. Activerende werkvormen kunnen het authentiek verbinden van theoretische begrip-
penkaders met persoonlijke ervaringen tot stand brengen waardoor er een diepere vorm van leren plaatsvindt (Kelchtermans, Vanassche, & Deketelare, 2014).



"Wat van mij gevraagd wordt? Wat ik allemaal moet kunnen? Phoe!!!!"
(Zittende leraar)

De kwaliteit van de leraar wordt zichtbaar in de mate waarin deze een goede regelstructuur aanbrengt en interactief met leerlingen communiceert. Het bieden van een veilig klassen-klimaat is een voorwaarde om zorgleerlingen ontwikkelkansen te bieden maar heeft ook een positief effect op alle leerlingen (Van de Grift, Jansen, & De Vries, 2012). Wanneer een leraar een responsieve en positieve houding heeft, draagt dat bij aan een veilig pedagogisch klimaat en kan een

positieve invloed hebben op het gedrag van leerlingen. De leraar is een rolmodel. Een effectieve instructie, een uitdagende leeromgeving en een positieve basishouding in het omgaan met verschillen, dragen ook bij aan het voorkomen en verminderen van pestgedrag (Wolf & Beukering, 2009).

De rol van de lerarenopleider

Voor de begeleider van de student, de schoolopleider of instituutopleider, is het belangrijk om de student zorgvuldig te begeleiden wanneer het gaat om vaardigheden, kennis en kunde die niet zo expliciet zijn. De student groeit van het stadium 'onbewust bekwaam' (of 'onbewust onbekwaam') naar het stadium 'bewust bekwaam'. De opleider is een rolmodel. In de begeleiding zal de lerarenopleider steeds in staat moeten zijn te expliciteren wat men impliciet weet. Juist die *tacit knowledge*, die onbewuste vaardigheden en kennis, vormen de basis voor handelen en gedrag in de klas. De opleider bevindt zich in het stadium 'onbewust bekwaam' en zal dus bij voortduring moeten expliciteren. Dit heeft als positief bijeffect dat daardoor het reflectief vermogen toeneemt omdat de opleider steeds opnieuw bewust gemaakt wordt en bevraagd (Kelchtermans, 2012). De collega in opleiding staat vaak in leertijd en leefwereld dicht bij leerlingen. Vaak weten ze niet alleen precies wat leerlingen bezig houdt, maar kennen ook de nieuwste (digitale) mogelijkheden die jongeren gebruiken en waarmee eventueel ook gepest kan worden. De behoefte aan praktische tips & tricks is vaak groot (Ceulemans, 2015). Het creëren van een sfeer waarin met en van elkaar geleerd wordt levert winst op voor alle betrokkenen.

Onderzoek en de beroepspraktijk

Binnen de AOSMB (Academische Opleidingsschool Midden Brabant) is de afgelopen jaren onderzocht hoe professionalisering rondom pesten en de preventie daarvan duurzaam verankerd kan worden in schoolorganisaties. Hiertoe is een ontwerponderzoek uitgevoerd dat deel uitmaakte van het VSL-project (Versterking Samenwerking Lerarenopleidingen Scholen). De hoofdvraag van dit onderzoek was: "Hoe kunnen begeleiders van startende docenten, werkzaam binnen 2College, ondersteuning bieden aan starters zodat er op gerichte wijze gewerkt wordt aan visievorming op het gebied van pestproblematiek en pestpreventie?" (Reijnen, 2017, p.9).

Uit het behoefteonderzoek dat werd uitgevoerd bij begeleiders bleek dat er behoefte bestaat aan gerichte begeleiding op het terrein van visievorming op pestproblematiek en dat begeleiders hiervoor een liefst praktische vorm van ondersteuning zouden willen, gericht op visievorming bij starters en uitnodigend om met en van elkaar te leren.

Middels ontwerponderzoek is een workshop ontworpen. Het eerste deel van deze bijeenkomst bestaat uit het kort overdragen van actuele achtergrondinformatie. Theoretische en empirische inzichten over pestproblematiek, sociale veiligheid en groepsdynamiek worden samen met recente ontwikkelingen in de wet- en regelgeving vanuit de overheid toegelicht. Het overgrote deel van de workshop wordt ingevuld door actieve en activerende werkvormen, gebruikmakend van het 'Pestpreventiepakket'. Dit pakket bestaat uit verschillende spellen/werkvormen. Ieder spel/werkvorm heeft weer verschillende werkwijzen die flexibel aangepast kunnen worden aan dat wat groepen nodig hebben of wat goed bij de leerstijl van de groep en de begeleider past (Ruijters, 2006; Bolhuis, 2004).

De resultaten laten zien dat het pestpreventiepakket een bruikbare vorm van ondersteuning gevonden wordt. Begeleiders zijn positief over de workshop en de materialen. De meerwaarde van de workshop en de mooi vorm gegeven materialen ligt in de krachtige wijze waarop theorie aan praktijk gekoppeld wordt en tegelijk aan de persoonlijke professionalisering van de deelnemers. De workshop zorgt voor verdieping maar biedt tegelijk praktische handvatten die direct toepasbaar zijn in de praktijk van alle dag voor de klas.

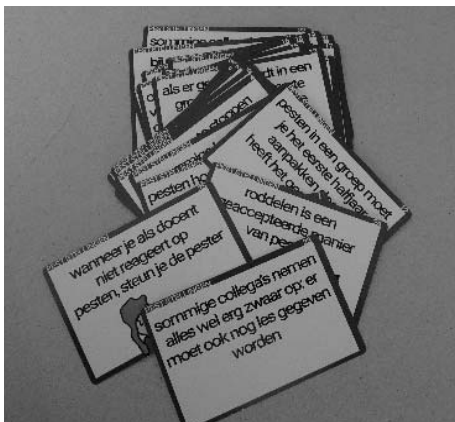
Het geheel is ontwikkeld voor startende leraren maar ook breder toepasbaar in de beroepspraktijk. Het is geschikt voor leraren in opleiding en ook voor meer ervaren leraren, bijvoorbeeld om tot een gezamenlijk gedragen visie te komen of om het antipestbeleid aan te scherpen. In de beroepspraktijk zijn de werkvormen ook gebruikt binnen intervisie. Ook is het materiaal in te zetten in het primair onderwijs, het speciaal onderwijs en het MBO.

Workshops

De workshop kent inmiddels verschillende varianten. Een train-de-trainer gericht op leraren-opleiders die ook geschikt is voor zorgcoördinatoren en teamleiders van scholen in het PO en VO die zelf met hun team aan het werk willen. Met het pestpreventiepakket verkennen collega's samen waar men voor wil staan, wanneer het gaat om pesten en de preventie ervan. Prikkelende stellingen worden onderzocht, uitdagende dilemma's genuanceerd en al kwartettend kan een team komen tot een visie die hen past. Door het gebruik van de materialen gaat men met elkaar in gesprek om zo met en van elkaar te leren.

Verschillende werkvormen

Het 'pestpreventiekwartet' is een ontspannen, laagdrempelige manier om met elkaar in gesprek te gaan over pesten en sociale veiligheid binnen de schoolorganisatie. Het nodigt uit tot nadenken over eigen en andermans ervaringen, belevingen en gedachten. Het kwartet kan op de reguliere wijze gespeeld worden maar er zijn ook werkwijzen bedacht waarmee de diepte ingegaan wordt. Er zijn werkwijzen waarbij



de hele groep betrokken wordt maar ook werkwijzen waarbij in kleine groepjes rondom de thematiek gewerkt wordt.

'Pest-dilemma's' is een actieve en activerende werkvorm om tot een gezamenlijk gedragen visie te komen. Samen met een groep dilemma's onderzoeken, eigen en andermans (voor)oordelen herkennen en erkennen, nuanceren en in verband brengen met de visie en het beleid van de school en het handelen naar de leerlingen toe. Er zijn werkwijzen waarbij beweegruimte nodig is, deelnemers worden daardoor als vanzelf allemaal betrokken bij de dialoog omdat er letterlijk een kant gekozen wordt. Ook zijn er werkwijzen bedacht waarin in twee- of drietallen gewerkt wordt aan opdrachten met behulp van post-its.

De werkvorm 'Pest-stellingen' kan op veel verschillende manieren gebruikt worden. De ene werkwijze is gericht op het bewust worden van eigen en andermans visie, een andere werkwijze zoomt in op het (leren) kijken vanuit verschillende perspectieven. Er is ook een werkwijze die nadrukkelijk gestoeld is op de ideeën vanuit oplossingsgericht werken. De methodiek die Inso Kim Berg met Steve de Shazer ontwikkelde is een krachtige manier van werken die autonomie versterkt en gericht is op oplossingen (Berg & Steiner, 2009). Verder zijn er meer discussiegerichte werkwijzen al dan niet met behulp van 'blended learning' methodieken. Ervaring leert dat het verstandig is als begeleider van een groep of team, goed te kijken naar de inhoud van de kaartjes die men wil gebruiken. Soms zal een kaartje of een kwartet te confronterend zijn.

Doorontwikkeling

Na afsluiting van het ontwerponderzoek en het werken met de workshops en de materialen ontstond er behoefte het product door te ontwikkelen. Op basis van feedback van deelnemers en gebruikers is het geheel opnieuw uitgegeven. De stellingen en dilemma's zijn met name wat aangescherpt en er zijn werkwijzen toegevoegd. Bovendien was er behoefte aan een duidelijke handleiding. Tegelijk werd het via de website (www.kiereso.nl) mogelijk om extra materialen aan te bieden en relevante literatuur. Op deze website zijn het volledige onderzoeksverslag en achtergrondartikelen over sociale veiligheid en visievorming en over groepsdynamische processen en pestproblematiek te vinden. De artikelen hebben een paragraaf met aanbevolen literatuur en links naar verschillende relevante websites. Niet alleen voor startende docenten geschikt maar ook voor studenten aan de lerarenopleiding of pabo.

'GroepsGedoe'

Steeds vaker kwam de vraag of er niet 'zoiets' voor leerlingen kon komen. Ook dat is gerealiseerd. In samenspraak met leraren uit het primair en voorgezet onderwijs is een soortgelijk pakket ontwikkeld en uitgegeven: *GroepsGedoe*; ook met een kwartet spel, dilemma's en stellingen een grote variatie aan speelse, laagdrempelige en creatieve werkwijzen. Met *GroepsGedoe* worden jongeren aan het denken gezet en krijgen ze meer zicht op de impact die pesten heeft op de groep en hoe schadelijk dit is voor iedereen.



Door de werkvormen worden jongeren bewust gemaakt van wat ze samen kunnen doen om voor een veilig sociaal klimaat in de groep te zorgen.

Veel van de werkwijzen in dit pakket zijn gebaseerd op de uitgangspunten van oplossingsgericht werken (Berg & Steiner, 2009; Young, 2012). Met de werkvormen uit dit pakket kan de groepsdynamiek positief beïnvloed worden. GroepsGedoe past bij bestaande antipestprogramma's en kan daarop een mooie aanvulling vormen.



Tot slot

Maatschappelijk gezien is door globalisering en individualisering het onderwijs welhaast bedrijfsmatig gaan werken. Er wordt een 'onderwijsproduct' geleverd dat door 'onderwijsklanten' wordt afgenomen: efficiëntie en hoge rendementen staan centraal (Rotmans, 2015) en niet persoonsontwikkeling (Rohaar, Beijard, & Vink, 2012) en burgerschapsvorming (Biesta, 2015). Langzaam wordt echter de roep om verbinding, om sociale cohesie sterker (De Winter, 2014). Scholen zetten steeds vaker in op het ontwikkelen in de richting van een lerende organisatie.

Duurzame schoolontwikkeling komt tot stand als vanuit concerns van professionals aandacht is voor visievorming. Mensen willen wel veranderen maar mensen willen niet veranderd worden (Senge, 2011). Een visie moet geen papieren tijger zijn maar leven in hoofden en harten van professionals, dan kan het een krachtig middel zijn voor verandering, voor verbinding.

Steeds opnieuw blijkt hoe nijpend het probleem van pesten is. Scholen en leraren lopen steeds opnieuw aan tegen onvoorstelbaar moeilijke en tragische voorbeelden van gevolgen van pestgedrag. Steeds opnieuw wordt ook de vraag gesteld wat de school gedaan heeft om pestgedrag aan te pakken of te voorkomen. Ook wordt kritisch gekeken naar de lerarenopleidingen. In hoeverre wordt de leraar in opleiding toegerust om met deze uiterst moeilijke materie adequaat om te gaan. Er zijn legio antipest-programma's en veel pestpreventiemethoden (NJI, 2017). Aan pestpreventie gaat visievorming vooraf zoals in dit hoofdstuk betoogd wordt. Een pestprotocol en een anti-pest-coördinator garanderen niet dat het pesten in een school afneemt (Van Stigt, 2015). Een duidelijke visie bij leraren die de dagdagelijkse praktijk vormgeven zou wel tot verminderen van pestgedrag door leerlingen kunnen leiden, zeker wanneer leraren met elkaar in gesprek blijven. Visievorming begint in de lerarenopleiding, liefst niet gefragmenteerd maar in een doorlopende leerlijn.

Meer inzicht kan leiden tot meer handelingsbekwaamheid op het gebied van pestproblematiek en alles wat daarbij komt kijken. Handelingsbekwaamheid van leraren, vaardig kunnen handelen wordt gedragen door een zich voortdurend bijstellende visie die samen met andere professionals in de school ontwikkeld wordt. De lerarenopleiding zou de plaats moeten zijn waarin

de aankomende professionals het blijvend met en van elkaar leren als een vanzelfsprekendheid ervaren. Dat is goed wanneer het gaat om de sociale veiligheid binnen scholen maar werkt door in het gehele onderwijs.

Referenties

- Berg, I., & Steiner, T. (2009). *Het spel van de Oplossingen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
- Bolhuis, S. (2004). *Leren en veranderen bij volwassenen* rev. ed. Bussum: uitgeverij Coutinho.
- Bradshaw, C. P. (2013). Translating research to practice in bullying prevention. *The American Psychologist*, 322-332.
- Bruining, T., & Uytendaal, E. (2011, augustus 22). *Leren en werken met elkaar; van handelings-verlegenheid naar handelen*. 's Hertogenbosch: KPCgroep.
- Castro, B.D., & Mulder, S.P. (2018, mei). *Wat werkt tegen pesten?* Opgehaald van [www.uu.nl](http://www.uu.nl/sites/default/files/eindrapport-wat-werkt-tegen-pesten.pdf): <https://www.uu.nl/sites/default/files/eindrapport-wat-werkt-tegen-pesten.pdf>
- Ceulemans, C. (2015). *Beroepsprofiel van de leraar als black box*. Antwerpen Apeldoorn: Maklu.
- Collier, A. (2013, juni 17). *Hurting others hurts us: study*. Opgehaald van [www.connectsafely.org](http://www.connectsafely.org/hurting-others-hurts-us-study/): <http://www.connectsafely.org/hurting-others-hurts-us-study/>
- Cornell, D., & Bradshaw, C. (2015). From a culture of bullying to a climate of support: the evolution of bullying prevention and research. *School Psychology Review*, 499-504.
- Dake, J., Price, J., Telljohann, S., & Funk, J. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 347-355.
- De Winter, M. (2014, december 17). *Pesten als spiegel van de beschaving*. Opgehaald van <http://www.dub.uu.nl>: <http://www.dub.uu.nl/artikel/column/pesten-als-spiegel-beschaving.html>
- Dekker, S., & Dullaert, M. (2013, maart 25). *Plan van aanpak tegen pesten*. Opgeroepen op juni 10, 2013, van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/03/25/plan-van-aanpak-tegen-pesten.html>
- Evans, C., & Smokowski, P. (2015). Peer Bystanders to Bullying: Who Wants to Play with the Victim? *Journal of Youth and Adolescence*, 2289 - 2307.
- Fontys Lerarenopleidingen. (2011). *Competentiekaarten*. Opgehaald van [www.fontys.nl](https://portal.fontys.nl/instituten/lerarenopleidingtilburg/kwaliteitszorg/Accr%20BA%20FLOT%2015/Lero's%20generiek/Bijlagen%20bij%20KR/01.%20Competentiekaarten%20Fontys%20lerarenopleidingen%20vobve.pdf): <https://portal.fontys.nl/instituten/lerarenopleidingtilburg/kwaliteitszorg/Accr%20BA%20FLOT%2015/Lero's%20generiek/Bijlagen%20bij%20KR/01.%20Competentiekaarten%20Fontys%20lerarenopleidingen%20vobve.pdf>
- Golmaryami, F., Frick, P., Hemphill, S., Kahn, R., Crapanzano, A., & Terranova, A. (2016). The Social, Behavioral, and Emotional Correlates of Bullying and Victimization in a School-Based Sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 381-391.
- Goossens, F., Vermande, M., & Van der Meulen, M. (2012). *Pesten op school*. Amersfoort: Boom/Lemma uitgevers.
- Hamachek. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. Lipka, & M. Brinthaupt, *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Horeweg, A. (2015). *Gedragsproblemen in de klas*. Houten: Lannoo.
- Helms-Lorenz, M., Buitink, J., 't Hart, W., Van Mourik, C., Schuurman, G., & Ewalts, H. (2015, oktober). *Begeleiding van beginnende docenten*. Opgehaald van [www.rug.nl](http://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/onderzoek/inductie/handreiking2015mh.pdf): <http://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/onderzoek/inductie/handreiking2015mh.pdf>
- Inspectie van het onderwijs. (2017). *Zorgplicht, toezicht op naleving*. Opgehaald van www.onderwijsinspectie.nl: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/sociale-veiligheid/toezicht-op-naleving-zorgplicht-sociale-veiligheid-op-school>
- Kelchtermans. (2012, oktober). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Opgehaald van www.onderwijsraad.nl: http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf
- Kelchtermans, G., Vanassche, E., & Deketelare, A. (2014). *Lessen uit LOEP*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 306-319.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
- Ministerie OCW. (2014). *Werken in het onderwijs*. Opgehaald van [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html): <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html>
- Ministerie van Onderwijs, C. e. (2017). *Bekwaamheid van leraren*. Opgehaald van [www.rijksoverheid.nl](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/bekwaamheidseisen-leraren): <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/bekwaamheidseisen-leraren>
- NJI. (2017, februari 2). *Antipestprogramma*. Opgehaald van [www.nji.nl](http://www.nji.nl/antipestprogramma): <http://www.nji.nl/antipestprogramma>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Piaget, J. (1973). *Psychologie en kennisleer*. Utrecht: Het Spectrum.
- Polanin, J., Espelage, D., & Pigott, T. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 47-65.
- Reijnen, L. (2017, mei). *Visievorming en Pestproblematiek*. Opgehaald van Kiereso: <https://www.kiereso.nl/wp-content/uploads/2017/06/Eindrapportage-master-Pedagogiek.pdf>
- Rohaan, E., Beijgaard, D., & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit*. Eindhoven: Eindhoven School of Education | IVA beleidsonderzoek en advies.
- Rotmans, J. (2015, maart 11). *Het gaat om veel meer dan het rendementsdenken in het onderwijs*. Opgehaald van [www.janrotmans.nl](http://www.janrotmans.nl/artikelen-columns-en-blogs/het-gaat-om-veel-meer-dan-het-rendementsdenken-in-het-onderwijs/?page=0): <http://www.janrotmans.nl/artikelen-columns-en-blogs/het-gaat-om-veel-meer-dan-het-rendementsdenken-in-het-onderwijs/?page=0>
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren*. Deventer: Kluwer.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120
- Senge, P. (2011). *Lerende Scholen*. Den Haag: Academic Service .
- Slob, A. (2018, mei 24). *Kamerbrief bij rapport 'Wat Werkt tegen Pesten'*. Opgehaald van [www.rijksoverheid.nl](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/05/24/kamerbrief-bij-rapport-wat-werkt-tegen-pesten): <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/05/24/kamerbrief-bij-rapport-wat-werkt-tegen-pesten>
- Smith, P., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 591-599.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Amsterdam: Garant.
- Stigt, M. v. (2014). *Alles over pesten*. Amsterdam: Boom.
- Van Aalsum, L. (2011). *Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit*. *Tijdschrift voor Leraren-opleiders*, 30-36.
- Van de Grift, W., Jansen, E., & De Vries, S. (2012). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 78-89.
- Van Helvoirt, C., & Smeets, M. (2014, september). *Actieplan sociale veiligheid op school*. Opgehaald van [www.vo-raad.nl](http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Sociale%20veiligheid/Actieplan-sociale-veiligheid-op-school-voraad-poraad-webversie.pdf): <http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Sociale%20veiligheid/Actieplan-sociale-veiligheid-op-school-voraad-poraad-webversie.pdf>
- Van Overveld, K. v. (2014). *Groepsplan gedrag*. Huizen: Pica.
- Van Rooijen Mutsaers, K. (2013, december). *Wat werkt tegen Pesten*. Opgeroepen op september 30, 2014, van [www.nji.nl](http://www.nji.nl/nl/Watwerkt_Pesten.pdf): http://www.nji.nl/nl/Watwerkt_Pesten.pdf
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. Van Vilsteren, *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school* (pp. blz. E4300 1-24.). Deventer: Kluwer.
- Wolf, K. v., & Beukering, T. v. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Acco: Leuven/den Haag.
- Young, S. (2012). *Van pesten naar samenwerken*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Lerarenopleiders geven handen en voeten aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie

Een voorbeeld van een leertaak die 'samen leren' op scholen in Zuidoost-Utrecht faciliteert

Joke Rentrop, Graduate School of Teaching (GST), Universiteit Utrecht

Samenvatting

In het kader van 'samen opleiden' op de werkplek heeft het kernteam van de aspirant-Opleidingsschool Christelijk Voortgezet Onderwijs groep Zuidoost-Utrecht (OZU) een leertaak voor studenten ontwikkeld. Het team bestaat uit lerarenopleiders (school-opleiders en instituutopleiders) van vijf verschillende scholen en twee lerarenopleidingen, de Hogeschool Utrecht (HU) en de Graduate School of Teaching (GST) van de Universiteit Utrecht. De ontwikkelde leertaak stuurt de samenwerking tussen studenten van de verschillende scholen en opleidingen aan. De studenten bezoeken in heterogene groepjes qua school en opleiding een van de OZU-scholen en wisselen hun ervaringen uit. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe we in die leertaak handen en voeten geven aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. We gaan achtereenvolgens in op de opleidingsvisie, de doelen, de leertaak en de eerste ervaringen van de studenten hiermee.

Inleiding

Het vormgeven van opleiden op de werkplek vereist een specifieke aanpak waarin zowel theorie, praktijk en zelfsturing met elkaar verbonden worden ten behoeve van het leren van de aanstaande leraren, alsook waar het leren door aanstaande leraren van experts een plek krijgt (Koster, 2013). Lerarenopleiders (school- en instituutopleiders) van de aspirant-Opleidingsschool Christelijk Voortgezet Onderwijs groep Zuidoost-Utrecht (OZU) werken als kernteam nauw samen om het motto 'Leren doen we samen' tot uitvoering te brengen. Daartoe hebben zij de leertaak *Naar OZU-scholen met studenten van verschillende opleidingen* ontwikkeld. De leeractiviteiten binnen de leertaak sturen het leren in de verschillende authentieke leeromgevingen aan en richten zich op het observeren en leren van ervaren leraren. Het kernteam beoogt zelfsturing te bevorderen door studenten zelf de taak binnen de gegeven kaders in te laten vullen. Studenten van de hogeschool en van de universitaire lerarenopleiding bedenken een gemeenschappelijke aanpak en formuleren observatiepunten en doelen. Naast het zelfstandig aansturen van eigen leeractiviteiten en leerproces, nemen zij ook deel aan de gekozen activiteiten, zoals een gesprek voeren met een leraar en leerlingen en de eigen school presenteren.

De leertaak Naar OZU-scholen met studenten van verschillende opleidingen

De leertaak Naar OZU-scholen met studenten van verschillende opleidingen, zie bijlage, is een voorbeeld van hoe de OZU-groep het samen opleiden vanuit drie dimensies, kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2011), tracht vorm te geven. Bij het ontwerpen van de

leertaak maakten we gebruik van de bijdrage en de woorden van Geldens en Onstenk (2011). Deze auteurs hebben in een matrix mogelijke doelen die bij het opleiden van leraar van belang zijn, weergegeven. Wij richten ons hierbij voornamelijk op de doelen vanuit het perspectief van de lerarenopleiders en aanstaande leraren, zoals in tabel 1 is weergegeven.

*Tabel 1 Kernopgaven voor lerarenopleiders en aanstaande leraren
(bron: Geldens & Onstenk, 2016)*

	Kwalificatie	Socialisatie	Persoonsvorming
Leraren-opleiders en aanstaande leraren	Lerarenopleiders begeleiden aanstaande leraren bij het verwerven van competenties die nodig zijn om een goede leraar te worden	Lerarenopleiders leren aanstaande leraren tijdens de opleiding wat 'gebruikelijk' is binnen de beroepsgroep en leren deel uitmaken van de samenleving.	Lerarenopleiders begeleiden aanstaande leraren bij het ontdekken en ontwikkelen van hun passies en beroepsidentiteit en leren hen omgaan met het gegeven dat ze altijd (ook) als persoon voor de klas staan.

Kwalificatie

Voor de lerarenopleiding betekent bijdragen aan kwalificatie concreet het begeleiden van aanstaande leraren bij het verwerven van competenties die nodig zijn om een goede leraar te zijn (Geldens & Onstenk, 2016). Het gaat bij kwalificatie niet alleen om het handelen van de leraar, maar ook om het denken achter dat handelen. In de opleiding moet er expliciet aandacht zijn voor de vraag wat goed onderwijs is en wat dat betekent voor goed leraarschap. Het handelen wordt gevoed door reflectie op de praktijk.

In het kernteam hebben we de inhoud die op de werkplek aandacht behoeven, doordacht. Het opleidingsprogramma waarin deze inhoud aan bod komt, bestaat uit verschillende leeractiviteiten, zoals intervisie, themabijeenkomsten en de, in dit hoofdstuk besproken, leertaak. Om tot een kwalitatief goede leertaak te komen, was het allereerst nodig om doelen vast te stellen. We vinden het belangrijk dat de aanstaande leraren zich ontwikkelen binnen en buiten de context van hun eigen school. Studentopmerkingen geven aan dat zij het belang hiervan ook inzien:

Leuke opdracht want je maakt kennis met scholen die je normaal niet zou bezoeken tijdens je stage.

Je ziet scholen die je niet zou zien, omdat je een keuze hebt gemaakt en sommige scholen passen niet bij deze specialisatie.

We willen het gegeven dat studenten op vijf verschillende scholen stage lopen, benutten om te leren van en met collega's. Het motto van de opleidingsschool is dan ook 'Leren doen we samen'.

De competenties die studenten verwerven hebben betrekking op het kunnen construeren van groeps- en persoonlijke doelen, het ter plekke kennis kunnen verwerven over lesgeven middels observatie, het kunnen reflecteren op de ervaringen en het mondeling en schriftelijk verslag

kunnen doen om hun ontwikkeling inzichtelijk te maken. Het thema van de reflectie is: wat is goed onderwijs en wat betekent dat voor goed leraarschap? De student krijgt enerzijds via de schoolsites informatie over de formele visie en inrichting van het onderwijs en anderzijds informatie over de formele en geleefde visie en inrichting van het onderwijs via de student, leraar en/of leerling.

De volgende procesdoelen doelen zijn opgenomen in de leertaak:

Je doet ervaring op met het samenwerken met studenten (aan-komende leraren) van verschillende scholen en opleidingen, wat exemplarisch is voor het samenwerken op én tussen scholen;

Je kunt je leerproces inzichtelijk maken voor de school- en instituuts-opleiders op school en op het instituut.

Docenten op deze school hebben voornamelijk een sterk pedagogische rol.

Voorbeeld van een studentreflectie op deze doelen:

Het bezoek aan het Seyster College voor praktijkonderwijs heeft een goed inzicht gegeven van wat het is, en met name wat de verschillen zijn met het reguliere onderwijs. Het is een unieke situatie waarin leerlingen in een positieve en vriendelijke omgeving leren. De docenten hebben in het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag een positie van lage invloed, en hoge nabijheid. Uit deze observaties en gesprekken met de leerlingen en docenten blijkt dat de docenten voornamelijk een sterk pedagogische rol hebben.

Socialisatie

Het begrip socialisatie heeft zowel betrekking op beroepssocialisatie als op socialisatie in de samenleving als geheel. Bij beroepssocialisatie gaat het volgens Geldens en Onstenk (2016) om vragen als: wat is gebruikelijk binnen de beroepsgroep, wat zijn de kernwaarden, wat zijn verschillen et cetera. Socialisatie is breder dan alleen beroepssocialisatie. (Aanstaande) leraren moeten zich ook verhouden tot de samenleving. Zij moeten kunnen bijdragen aan het debat over onderwijs en de rol van leraren.

Lerarenopleiders dragen vanuit hun specifieke taak in het onderwijs actief bij aan de samenleving en participeren hierin actief (Geldens & Onstenk, 2016). Het kernteam bestaat uit lerarenopleiders die verschillende rollen (docent, werkplekbegeleider, schoolopleider, instituutsopleider, algemeen didacticus, projectleider, en coach) binnen verschillende contexten (scholen, instituten) vervullen. De uitdaging voor het team ligt in het feit hoe het team de verbinding maakt met de niet rechtstreeks betrokken collega's uit de instituten en de scholen. Lerarenopleiders van de instituten die niet betrokken zijn bij het ontwerp van de leertaak dienen hierover geïnformeerd te worden, vooral om eerder gestelde verduidelijkingsvragen als: "Weet jij meer over een leertaak waar een student uit onze masterstage 2-groep navraag naar doet? De student in kwestie heeft eigenlijk geen ruimte om eraan mee te doen (hij heeft een baan ernaast) en was evenmin als ik bekend met dit programma. Of richt zich dit alleen op masterstage 1-studenten?", voor te zijn. Het antwoord van de cursuscoördinator geeft blijk van de bewustwording die op gang komt om 'samen opleiden' inzichtelijker te maken. "Ik concludeer uit jouw vraag dat het belangrijk is om

alle collega's te informeren over de ontwikkelingen op de opleidingsscholen (er zijn er nog meer) en wat dat betekent voor de studenten en hun begeleiding. Daar ga ik voor zorgen." Studenten lopen een jaar op één school stage en ontwikkelen zich als leraar binnen deze specifieke schoolcontext. Zij worden op die wijze deel van de bestaande tradities en praktijken. Een valkuil kan zijn dat er verkokering plaatsvindt. De student ziet bijvoorbeeld dat zijn stagebegeleider vooral docentgestuurd werkt en wil dit zelf in de praktijk brengen. We vinden het belangrijk dat studenten een bredere blik op onderwijs krijgen. De leertaak maakt decontextualisering mogelijk. Studenten zien meerdere leraren in andere scholencontexten aan het werk. Zij gaan met hen in gesprek over de keuzes achter het handelen van die leraren. Zij worden uitgedaagd hun ervaringen vanuit verschillen en overeenkomsten tussen scholen te verwoorden.

Het volgende doel, gericht op socialisatie, is opgenomen in de leertaak:

Je krijgt een beeld van andere OZU-scholen op het gebied van verschillen en overeenkomsten in het vormgeven van het onderwijs, in het handelen van de leraar en in het leren van leerlingen.

Voorbeelden van studentreflecties:

Ik heb een duidelijker beeld gekregen van de verschillende schooltypes en lesmanieren.

Lekker neuzen, verschillen vergelijken.

Persoonsvorming

Geldens en Ostenk (2016) stellen dat de persoon van de leraar er toe doet. De ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de aanstaande leraar is een belangrijk onderwerp in het opleidingscurriculum. De beroepsidentiteit helpt aanstaande leraren om onder woorden te brengen wat hen motiveert in het leraarschap, wat hen drijft en over welke eigenschappen zij beschikken die zij in kunnen zetten. Het zicht krijgen op de eigen motieven en drijfveren maakt het mogelijk om zelf afgewogen onderwijspedagogische oordelen te vellen en keuzes te maken.

De volgende persoonsvormende doelen zijn opgenomen in de leertaak:

Je wordt je bewust van welk type onderwijs je aanspreekt.

Tweedejaars HU kunnen op basis van deze ervaringen hun keuze voor specialisatie (beroeps-onderwijs of avo) maken.

We willen dat studenten hun ervaringen spiegelen aan ideeën over wie zij zijn en welk type leraar zij willen zijn. Persoonsvorming, door Biesta (2011) ook als 'subjectificatie' aangeduid, heeft volgens hem bovendien betrekking op de relaties tussen het individu en de ander. De ander wordt in deze leertaak zichtbaar als leerling, medestudent, leraar, schoolopleider of lerarenopleider van het instituut. Tijdens het doen van of het reflecteren op de taak, in relatie en in interactie met anderen, wordt het beeld van jezelf als aankomende leraar op de werkplek scherper. Voorbeeld van een studentreflectie:

Voor mij was het bezoek aan het Revis Lyceum Wijk bij Duurstede erg nuttig. Doordat deze school in bijna alles anders is dan het Christelijk Lyceum Zeist vond ik het erg interessant om

te kijken welk onderwijs het beste bij mij past. Voor mij is door dit schoolbezoek duidelijker geworden wat voor type school bij mij past en in wat voor een soort onderwijssysteem ik later graag les zou willen geven.

Tot slot

Met trots blikken we terug op 'onze studenten' die hun eigen school in pitches presenteerden aan studenten van de andere scholen en op 'alle OZU-studenten' die op de andere scholen initiatieven namen om in contact te komen met leraren en leerlingen. Op basis van de eerste ervaringen met de leertaak en de uitwerkingen ervan kunnen we voorzichtig concluderen dat de doelen voor een groot deel bereikt zijn. De studenten gaven aan dat zij geleerd hebben van de schoolbezoeken.

Het gezamenlijk ontwikkelen en begeleiden van de uitvoering van de leertaak en de reflecties van de studenten in het verslag hebben ertoe geleid dat ook wij, de lerarenopleiders uit het OZU-kernteam, geleerd hebben. We hebben meer zicht gekregen op het opleiden vanuit drie dimensies: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Eerder gaven we op de werkplek vooral handen en voeten aan de begeleiding vanuit de dimensies kwalificatie en subjectificatie en minder, of op impliciete wijze, aan de begeleiding vanuit de dimensie socialisatie.

Het leren binnen de dimensie socialisatie gaan we verder faciliteren.

We willen verder onderzoeken wat studenten in de heterogene groepjes qua school en opleiding van elkaar geleerd hebben. In het eerste deel van het verslag beschrijven zij de groepsdoelen en bereiden zij het bezoek voor. In het tweede deel beschrijven zij hun persoonlijke leerdoelen en de leeropbrengst. Het idee is om de leertaak uit te breiden met een vraag die zich richt op de beleving en de kwaliteit van de samenwerking.

Dit zou ten goede komen aan de ontwikkeling binnen het domein socialisatie.

De leertaak *Naar OZU-scholen* met studenten van verschillende opleidingen heeft ons een handvat verschaft dat handen en voeten geeft aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.

Wij verwachten dat de leertaak in deze vorm op eenvoudige wijze gefaciliteerd kan worden op andere opleidingsscholen waarin het 'samen leren' voorop staat.

**De leertaak
geeft handen
en voeten aan
kwalificatie, socia-
lisatie en subjek-
tificatie.**

Referenties

- Biesta, G.J.J., (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Geldens, J., & Onstenk, J. (2016). De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding. Kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming als kernopgaven. *VELON Kennisbasis voor Lerarenopleiders*, Katern 2: De context van het opleiden van leraren, 25-37. Opgehaald van <http://www.leraren-opleider.nl/velon/kennisbasis>.
- Koster, B. (2013). *Andere perspectieven: een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek* (lectorale rede). Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Bijlage:

Leertaak: Naar OZU-scholen met studenten van verschillende opleidingen

Je loopt dit jaar stage op een OZU-school (OZU = Opleidingsschool CVO Groep Zuidoost-Utrecht). De OZU heeft een breed scala aan onderwijstypen en niveaus: van praktijkonderwijs tot tweetalig gymnasium. In de komende tijd ga je buiten je eigen school ervaring opdoen op een andere OZU-school. Je vormt hiervoor een groepje met twee studenten van twee andere OZU-scholen. Op deze wijze pluk je de vruchten van het feit dat je op één van de vijf aspirant-opleidingsscholen je praktijk vormgeeft: de deuren van deze scholen staan namelijk voor je open. Daarnaast heb je hierdoor de gelegenheid om kennis te maken met studenten van de andere scholen, ervaringen uit te wisselen en je kijk op scholen te verbreden. De leraren, schoolopleiders en lerarenopleiders wensen je een plezierige en nuttige uitwisseling toe.

Doelen:

- ▮ Je krijgt een beeld van andere OZU-scholen op het gebied van verschillen en overeenkomsten in het vormgeven van het onderwijs, in het handelen van de leraar en in het leren van leerlingen;
- ▮ Je wordt je bewust van welk type onderwijs je aanspreekt;
- ▮ Je doet ervaring op met het samenwerken met studenten (aankomende leraren) van verschillende scholen en opleidingen, wat exemplarisch is voor het samenwerken op én tussen scholen;
- ▮ Je kunt je leerproces inzichtelijk maken voor de school- en instituutopleiders op school en op het instituut;
- ▮ Tweedejaars HU kunnen op basis van deze ervaringen hun keuze voor specialisatie (beroeps-onderwijs of avo) maken.

Voorbereiding:

Individueel:

- ▮ Bereid voor 11 oktober een pitch van 1 minuut voor waarin je jezelf, maar vooral je school presenteert;
- ▮ Bekijk de schoolsites van de desbetreffende scholen;
- ▮ Denk vast na wat je wilt 'halen' op andere scholen en wat je leervragen zijn.

In drietallen:

- ▮ Bij de eerste themabijeenkomst op het Christelijk Lyceum Zeist op 11 oktober maak je kennis met de studenten van het 2e en 3e jaar van de Hogeschool Utrecht en de minor en master-studenten van de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht. Na afloop van de pitches, maak je groepjes van drie. Zorg ervoor dat je ten minste met één student van een andere lerarenopleiding een groepje vormt. Bespreek in je groepje wat je wilt leren, welke groeps- en persoonlijke doelen jullie nastreven, op welke punten je gaat observeren in de klas en welke vragen je in ieder geval aan leraren en leerlingen wilt stellen. Je maakt hiervan een groepsverslag van een half A4tje.
- ▮ In de week na de herfstvakantie kun je de woensdag (25 oktober) gebruiken om het eerste schoolbezoek in te plannen. Als dit jouw school is, plan dan vanaf 10.30 uur, samen met de leraren van je school het bijwonen van minimaal twee lessen en het gesprek met de leraar en leerlingen;
- ▮ Plan ergens tussen week 44 en 49 een andere dag waarop jullie de tweede school bezoeken. De student van die school organiseert dat schoolbezoek. Je kunt hiervoor de woensdag gebruiken, maar je mag ook een andere dag kiezen.

Uitvoering:

In drietallen:

- ▮ Bezoek de scholen, presenteer jouw school aan de anderen, observeer in de klassen en ga in gesprek met een leraar en leerlingen.

Terugblik:

Bespreek in je groepje in welke mate de groeps- en persoonlijke doelen bereikt zijn. Vul het groepsverslag m.b.t. de voorbereiding aan met een half A4tje over de leeropbrengsten en stuur dit, uiterlijk twee weken na de schoolbezoeken, naar je schoolopleider of instituutopleider. De verslagen plaats je verder ook in je praktijkdossier (GST) of in het S&W-verslag (HU).

Over de auteurs

Informatie over de auteurs die meewerkten aan katern 5, in alfabetische volgorde

Naam: Fedor de Beer

Functie: Docent en Onderzoeker

Organisatie: Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, Faculteit Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Fedor de Beer is op de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen werkzaam als docent bij verschillende (master)opleidingen. Daarnaast houdt hij zich als onderzoeker binnen het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren bezig met onderzoek naar pedagogische kwaliteit, burgerschapsvorming en professionalisering van leraren(opleiders). Fedor de Beer schrijft kinderboeken en is als teaching fellow lid van het Comenius-netwerk.

Info: Fedor.deBeer@han.nl

Naam: Gert Biesta

Functie: [1] Professor of Education; [2] Hoogleraar Pedagogiek

Organisatie: [1] Department of Education, Brunel University London, UK; [2] Leerstoelgroep Educatie, Universiteit voor Humanistiek

Gert Biesta is Professor of Education in het Department of Education van Brunel University London, UK, en is daarnaast voor een dag in de week Bijzonder Hoogleraar voor de Pedagogische Dimensies van Onderwijs, Opleiding en Vorming aan de Universiteit voor Humanistiek (NIVOZ leerstoel). Zijn onderzoek richt zich op de theorie en het beleid van onderwijs en opvoeding, curriculum, leraarschap, burgerschap en democratie, en op de theorie en filosofie van onderwijspedagogisch en sociaalwetenschappelijk onderzoek. Hij is associate editor van het tijdschrift Educational Theory en co-editor van het British Educational Research Journal. Sinds 2015 is hij geassocieerd lid van de Onderwijsraad.

Info: www.gertbiesta.com

Naam: Koen Cools

Functie: Docent Wereldoriëntatie en Educatie/Wereldburgerschap/Cultuur

Organisatie: Departement Lerarenopleiding van de Thomas More Hogeschool in Vorselaar

Koen Cools is historicus en werkt als docent Wereldoriëntatie en Educatie/Wereldburgerschap/Cultuur voor de bacheloropleiding lager onderwijs aan de Thomas More Hogeschool in Vorselaar. Zijn expertisedomeinen zijn Tijd en Maatschappij. Tijdens het schooljaar 2017-2018 is hij blogger voor het Vlaamse lerarentijdschrift Klasse van het Departement Onderwijs en Vorming.

Info: koen.cools@thomasmore.be / www.possible-futures.be

Naam: Stan Frijters

Functie: Lerarenopleider en onderzoeker

Organisatie: Aeres Hogeschool Wageningen.

Stan Frijters studeerde biologie, was biologiedocent en vakdidacticus biologie. Hij is als onderzoeker en docent educatief ontwerpen nu verbonden aan de Aeres Hogeschool Wageningen. Hij heeft zich met name gespecialiseerd in transitiegericht onderwijs, zoals Leren voor Duurzame Ontwikkeling. Als praktijkgericht onderzoeker heeft hij in samenwerking met docenten uit het voortgezet- en middelbaar onderwijs bijgedragen aan tal van innovatieve leerlijnen. Namens de hogeschool is hij ook projectleider van de opleidingsschool voor de Agrarische Opleidingscentra.

Info: S.Frijters@Aeres.nl

Naam: Gerda Geerdink

Functie: Associate lector Kwaliteiten van Lerarenopleiders

Organisatie: Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Gerda Geerdink werkt als associate lector voor de Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Het thema van haar lectoraat is 'kwaliteiten van lerarenopleiders'. Thema's en projecten waaraan ze met en voor lerarenopleiders/lerarenopleidingen werkt zijn diversiteit, professionalisering en kwaliteitsverbetering door kennisdisseminatie. Geerdink is hoofdredacteur van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en vanuit die positie tevens bestuurslid van de VELON. In opdracht van het bestuur is ze verantwoordelijk voor de actualisering van de kennisbasis.

Info: gerda.geerdink@han.nl

Naam: Rémi Hartel

Functie: Lerarenopleider Geschiedenis

Organisatie: Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Rémi Hartel werkt als lerarenopleider geschiedenis en staatsinrichting aan het Instituut van leraar en School van de Faculteit Educatie van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Hij heeft bijzondere interesse in didactiek, van zowel geschiedenis als meer vormende vakken als 'bildung' en pedagogische en morele ontwikkeling. Al geruime tijd verzorgt hij workshops hierover op nascholingen en conferenties. Hij ontwikkelt mede nieuwe vormen van onderwijs om op het instituut van leraar en school het curriculum beter te laten aansluiten bij de nieuwe pedagogische bekwaamheidseisen.

Info: Remi.Hartel@han.nl

Naam: Joke Klaassen

Functie: Docent Beeldende Vorming en Educatie/Wereldburgerschap/Cultuur

Organisatie: Departement Lerarenopleiding van de Thomas More Hogeschool in Vorselaar

Joke Klaassen is illustrator en werkt als docent Muzische Vorming en Educatie/Wereldburgerschap/Cultuur voor de bacheloropleiding lager onderwijs aan de Thomas More Hogeschool in Vorselaar. Haar expertisedomein is Beeldende Vorming. In 2017 behaalde zij met succes de expertenopleiding cultuureducatie van Canon Cultuurcel (Departement Onderwijs en Vorming).

Info: joke.klaassen@thomasmore.be / www.possible-futures.be

Naam: Fred Korthagen

Functie: Emeritus hoogleraar onderwijskunde en directeur van Korthagen Opleidingen

Organisatie: Korthagen Opleidingen

Prof. dr. Fred Korthagen is emeritus hoogleraar onderwijskunde van de Universiteit Utrecht en heeft als specialisaties opleiden, training, coaching en persoonsvorming. Hij publiceerde honderden artikelen en verschillende boeken over deze onderwerpen in acht verschillende talen. Korthagen ontving diverse internationale prijzen voor zijn publicaties. Hij kreeg de eretitel *Fellow* van de American Educational Research Association, als erkenning voor zijn wetenschappelijk werk. Hij geeft vanuit zijn organisatie Korthagen Opleidingen over de hele wereld lezingen en cursussen, met name over Krachtgericht en Zijnsgericht coachen.

Info: www.korthagen.nl / fred@korthagen.nl

Naam: Karen Laarveld

Functie: Netwerkcoach Stichting Technasium

Organisatie: Stichting Technasium

Karen Laarveld studeerde Nederlandse Taal en Letterkunde en onderwijskunde en is na een aantal jaren docentschap in het voorgezet onderwijs en bijna 15 jaar beleidsadvieswerk en belangenbehartiging bij de VO Raad en de AOC Raad, sinds 2014 als netwerkcoach werkzaam bij de Stichting Technasium (www.technasium.nl). Zij begeleidt en adviseert de scholen in drie technasiumnetwerken (Zuid Holland, Noord Holland en Rijnland) bij de implementatie, doorontwikkeling en kwaliteitsborging van hun Technasiumonderwijs en werkt daarnaast mee aan de doorontwikkeling van de kwaliteitssystematiek en de formules van het Technasium. Gedurende haar loopbaan heeft zij zowel onderwijskundig als beleidsmatig bijgedragen aan de ontwikkeling, verbetering, implementatie en kwaliteitsborging van examenprogramma's en curricula in het vmbo (groen) en havo/vwo.

Info: k.laarveld@technasium.nl

Naam: Bram Kunz

Functie: Docent godsdienst en onderzoeker

Organisatie: Driestar educatief, Gouda

Bram Kunz is docent godsdienst en onderzoeker bij Driestar educatief. Hij promoveerde in 2013 aan de Universiteit Leiden op een proefschrift over de Nederlandse Geloofsbelijdenis. Dit geschrift, dat een beleden identiteit van orthodoxe christenen weergeeft, vormt een belangrijke inspiratiebron voor christelijk onderwijs in Nederland. De vraag is echter op welke manier de verbinding wordt gelegd tussen beleefde en beleden identiteit, en hoe de vertaalslag wordt gemaakt tussen christelijk geloof en de dagelijkse praktijk van de leraar. In dit kader doet hij onderzoek naar een christelijke pedagogiek: wat betekent een christelijk perspectief voor de manier waarop je aankijkt tegen opvoeden en onderwijzen?

Info: a.j.kunz@driestar-educatief.nl

Naam: Ellen Nuijten

Functie: Senior-trainer, coach en consultant

Organisatie: Korthagen Opleidingen en Spirit in Learning

Ellen Nuijten is Master of Human and Organizational Behavior. Zij is personal coach en teamcoach en is gespecialiseerd in het activeren van het psychologisch kapitaal van individuen en teams. Samen met Fred Korthagen heeft ze de benadering van Kracht- en Zijnsgericht coachen ontwikkeld en daarover gepubliceerd. Ze geeft bij Korthagen Opleidingen cursussen aan coaches, docenten en leidinggevenden en begeleidt organisaties bij het ontwikkelen van een krachtgerichte en dialogische werkwijze. Nuijten is door de Nederlandse Orde van Beroepscoaches (NOBCO) geaccrediteerd als Master Coach.

Info: www.korthagen.nl / ellen@korthagen.nl

Naam: Wouter Pols

Functie: Onderzoeker Kenniscentrum Talentontwikkeling Hogeschool Rotterdam

Organisatie: Hogeschool Rotterdam

Wouter Pols is leraar, pedagoog en onderzoeker. Hij werkte achtereenvolgens in het speciaal onderwijs en het (hoger) beroepsonderwijs. Tot 2012 werkte hij op de Hogeschool Rotterdam als lerarenopleider. Hij publiceert op het gebied van opvoeding en onderwijs. Samen met Joop Berding schreef hij *Schoolpedagogiek*, waarvan in mei 2018 de vierde druk verscheen. Hij promoveerde in 2016 op het proefschrift *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap* (Antwerpen/Apeldoorn: Garant). Momenteel doet hij fenomenologisch-hermeneutisch onderzoek naar het pedagogisch denken van mbo-leraren.

Info: w.pols@hr.nl

Naam: Lucy Reijnen

Functie: Docent Drama

Organisatie: 2College Jozefmavo

Lucy Reijnen is docent Drama op 2CollegeJozefmavo een VMBO TL school, zij heeft als schoolopleider binnen de AOSMB gewerkt. Ze studeerde omgangskunde, volgde daarna de Master SEN- opleiding en heeft onlangs de Masteropleiding Pedagogiek afgerond. Ze is gespecialiseerd in pestpreventie en ontwikkelt daartoe trainingen en spel- en werkvormen. Verder publiceert zij regelmatig in verschillende vaktijdschriften. Op aanvraag is haar volledig afstudeeronderzoek op te vragen via: pestpreventier@kiereso.nl. Op www.kiereso.nl is meer informatie over de workshop en de bijbehorende werkvormen te vinden.

Info: reijnen.l@2college.nl

Naam: Joke Rentrop

Functie: Lerarenopleider

Organisatie: Graduate School of Teaching Universiteit Utrecht

Joke Rentrop werkt als lerarenopleider voor de Graduate School of Teaching Universiteit Utrecht. Zij is betrokken bij een pilot waarin samen opleiden met vijf scholen van één bestuur en meerdere opleidingsinstituten vorm krijgt.

Info: j.s.rentrop@uu.nl

Naam: Peter Ruit
Functie: Senior opleidingsdocent
Organisatie: Driestar hogeschool, Gouda.

Peter Ruit is senior opleidingsdocent (Master Leren en innoveren), onderzoeker, supervisor en coach. Hij heeft onderzoek gedaan naar de betekenis van de positieve psychologie voor het onderwijs en richtte zich daarbij op de effecten van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op welbevinden en het zelfbeeld van kinderen in het basisonderwijs. Hij heeft een ruime ervaring met het opleiden van (school)opleiders en het geven van teamtrainingen. Daarnaast is hij beoordelaar voor de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland (VELON).

Info: p.ruit@driestar-educatief.nl

Naam: Wouter Sanderse
Functie: Lector Beroepsethiek van de leraar
Organisatie: Fontys Hogescholen

Wouter Sanderse is filosoof en werkt als universitair docent Educatie bij de Universiteit voor Humanistiek en als lector Beroepsethiek van de leraar bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Zijn onderzoeksinteresse gaat uit naar de professionele ethiek van leraren, en naar hun rol in morele ontwikkeling en educatie, in het bijzonder vanuit een deugdedithisch perspectief. Afgelopen jaren schreef hij *Character Education* (2012), *Leraren met karakter* (2013) en als co-auteur *Teaching character and virtue in schools* (2017). Hij redigeerde *Lezen voor het leven* (2017) en, samen met Jos Kole, *Karakter. Deugden voor professionals* (2018).

Info: w.sanderse@fontys.nl

Naam: Hüseyin Susam
Functie: Lerarenopleider
Organisatie: Hogeschool Ipabo

Hüseyin Susam is momenteel als docent pedagogiek werkzaam op de Hogeschool Ipabo. Hij is van oorsprong taal- en letterkundige en werkte in die hoedanigheid een aantal jaren als leraar in Turkije. Na de opleiding Pedagogische Academie in Amsterdam heeft hij in 1992 zijn studie onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit afgerond. Susam promoveerde in 2015 op *Cultureel sensitief leraarschap. Ontwikkeling van beroepskwaliteiten van aanstaande leraren voor pluriforme scholen*. Over deze en aanverwante onderwerpen op opvoedingsfilosofische en onderwijspedagogische objectdomeinen heeft hij enkele boeken en artikelen gepubliceerd.

Info: h.susam@ipabo.nl

Naam: Marc van Berkel

Functie: Docent/Opleider/Onderzoeker Geschiedenis

Organisatie: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Marc van Berkel werkt als docent contemporaine geschiedenis aan het Instituut voor Leraar en School aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Daarnaast is hij zelfstandig onderzoeker, onder meer in dienst van het Ministerie van VWS. Zijn voornaamste onderzoeksthema's zijn 'Holocaust en Educatie', 'Transnationale Herinneringsculturen' en 'Schoolboekanalyse'. Van Berkel is lid van de International Holocaust Remembrance Alliance, een internationale denktank voor bevordering van educatie, onderzoek en herinnering over en aan de Holocaust.

Info: marc.vanberkel@han.nl

Naam: Petra van Haren

Functie: Voorzitter

Organisatie: Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS)

Sinds 2014 is Petra van Haren voorzitter van de AVS, de vak- en beroepsorganisatie van en voor leidinggevenden in het funderend onderwijs. In deze rol vertegenwoordigt zij de beroepsgroep vanuit de leden. Zij is aan diverse tafels betrokken bij ontwikkelen, vaststellen en uitvoeren van beleidszaken rond onderwijs en onderwijsarbeidsmarkt. De AVS behartigt het perspectief van de leiders hierbij. Manifesteren, positioneren en ontwikkelen van leiderschap met een visie op de toekomst en in de context van de sector staat centraal. Tevens vervult zij een aantal bestuurlijke zetels bij onder andere de Stichting van het Onderwijs, het Arbeidsmarkt Platform Primair Onderwijs, het Vervangingsfonds, het Participatiefonds en de Europese schoolleidersorganisatie ESHA en maakt zij deel uit van de landelijke coördinatiegroep.

Info: p.vanharen@avs.nl

Naam: Elsbeth Visser-Vogel

Functie: Onderzoeker en docent

Organisatie: Driestar educatief, Gouda

Elsbeth Visser is docent aan de master Leren en innoveren en onderzoeker binnen het onderzoekscentrum van Driestar educatief. Haar onderzoek richt zich met name op persoonsvorming en identiteitsontwikkeling. Rondom deze thematiek verzorgt zij geregeld lezingen en cursussen.

Info: E.Visser@driestar-educatief.nl