

Advies

Onderwijs vormt



Onderwijs vormt

"Als ik verder heb gezien dan anderen, komt dat doordat ik op de schouders van reuzen stond"
Isaac Newton in een brief van aan zijn collega-onderzoeker en rivaal Robert Hooke (1677)

Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

Advies Onderwijs vormt, uitgebracht aan de Voorzitter van de Eerste Kamer der Staten-Generaal.

Nr. 20110097/973, maart 2011

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2011.

ISBN 978-946121-013-5

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad

Nassaulaan 6

2514 JS Den Haag

email: secretariaat@onderwijsraad.nl

telefoon: (070) 310 00 00 of via de website:

www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

www.balyon.com

Drukker:

DeltaHage grafische dienstverlening

© Onderwijsraad, Den Haag.

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

Aan de Voorzitter van de
Eerste Kamer der Staten-Generaal
Drs. P.R.H.M. van der Linden
Postbus 20017
2500 EA Den Haag

Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag
Telefoon: 070 310 00 00
Fax: 070 356 14 74
secretariaat@onderwijsraad.nl
www.onderwijsraad.nl

Org kenmerk
20110097/973

Contactpersoon

Plaats/datum
Den Haag, 29 maart 2011

Oie kenmerk

Doorkiesnummer

Onderwerp
Advies Onderwijs vormt

Mijnheer de Voorzitter,

In een bespreking tussen de leden van de Commissie Onderwijs van de Eerste Kamer en de Onderwijsraad is van de zijde van de Eerste Kamer aandacht gevraagd voor het vormende aspect van ons onderwijs. Bij die gelegenheid heeft de raad toegezegd hierover aan uw Kamer te zullen adviseren. Met genoegen biedt de Onderwijsraad u thans zijn advies *Onderwijs vormt* aan.

Aandacht voor vorming betekent in de eerste plaats dat er in het onderwijs plaats is voor algemene cultuur-overdracht. Dit geeft leerlingen en studenten oriëntatie en een bredere kijk op de wereld. Vorming houdt ook in dat leerlingen en studenten noties meekrijgen die richting geven en aangeven wat van waarde is.

De leraar vervult hierbij een cruciale rol. Leraren reiken kennis aan, tonen deskundigheid en laten in hun handelen waarden en idealen zien.

De Onderwijsraad wil vorming nadrukkelijk op de agenda plaatsen van beleidsmakers, scholen en instellingen, en de samenleving als geheel. De raad doet daarom de suggestie aan uw Kamer om één of meer debatten te organiseren over de vraag wat eigentijdse vorming kan inhouden en wat daarvoor nodig is. In het advies worden enkele meer specifieke vragen en aandachtspunten voor deze debatten genoemd.

Met beleefde groet,



Prof. dr. G. ten Dam
Voorzitter



Drs. A. van der Rest
Secretaris

Inhoud

Samenvatting	7
1 Kansen voor vorming in het onderwijs	9
1.1 Het onderwerp vorming in het onderwijs leeft, maar roept vragen op	9
1.2 Adviesvraag: hoe kan een eigentijdse invulling van vorming gestimuleerd worden?	10
1.3 Antwoord op de adviesvraag: zorg dat leraren systematisch bestaande mogelijkheden benutten	12
1.4 Vijf aanbevelingen voor het benutten van de mogelijkheden voor vorming	13
2 Historische en sociaal-culturele context van vorming	16
2.1 Het klassieke Bildungsideaal	16
2.2 Sociaal-culturele ontwikkelingen die van invloed zijn op vorming	17
3 Leraren: onderken uw rol bij vorming en ontwikkel gevoel voor vorming	21
3.1 De leraar is altijd vormend, bewustwording daarvan biedt kansen	22
3.2 Benut de praktische mogelijkheden voor vorming	23
4 Lerarenopleidingen: schenk aandacht aan vier bekwaamheden	26
4.1 Vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch bekwaam zijn	26
4.2 Sociaal en pedagogisch betrokken zijn bij leerlingen en studenten	27
4.3 Vormingsgericht zijn: erop gericht zijn leerlingen/studenten oriëntatie mee te geven en uit te nodigen tot zingeving	27
4.4 Zelf gevormd zijn: blijven leren en zoeken naar inspiratie	29
5 Scholen: zorg voor visie, betrokkenheid, tijd en ruimte	31
5.1 Zorg voor coherentie: denk na over centrale waarden en ontwikkel een pedagogische visie op vorming	31
5.2 Creëer randvoorwaarden: zorg voor een positief sociaal klimaat, maak ruimte voor contact en betrek partners	32
5.3 Stel eisen aan de professionaliteit van leraren en docenten, en geef daarvoor ook ruimte en vertrouwen	33
6 Minister: benadruk dat eigentijdse vorming en kennisoverdracht bij elkaar horen	35
6.1 Speel in op de behoefte aan een eigentijdse invulling van de vormingstaak	35
6.2 Ga uit van de gedachte dat goede leerresultaten en vorming elkaar versterken	36
6.3 Beschouw vorming als aspect van onderwijskwaliteit	37
7 Eerste Kamer: organiseer het debat over vorming	38
Afkortingen	40
Literatuur	41

Geraadpleegde deskundigen	45
Bijlage	
Bijlage 1: Adviesvraag	47

Samenvatting

Kansen voor vorming in het onderwijs

Hoe kan het onderwijs worden gestimuleerd om een eigentijdse invulling te geven aan vorming? De Onderwijsraad geeft in dit advies antwoord op deze vraag van de Eerste Kamer.

Aandacht voor vorming houdt in de wereld van leerlingen/studenten verbreden door middel van brede cultuuroverdracht, wat hen oriëntatie geeft. Vorming houdt ook in leerlingen/studenten noties meegeven die richting wijzen of aangeven wat van waarde is. Aandacht voor vorming is belangrijk en gewenst. Niet alleen omdat het een wettelijke taak is van scholen in alle sectoren, maar ook omdat de huidige sociaalculturele context erom vraagt. De complexe, pluriforme en dynamische samenleving stelt hoge eisen aan jongeren, zowel aan hun persoonlijkheid als aan hun functioneren in sociaalmaatschappelijk en beroepsmatig opzicht. Vormend onderwijs bereidt hen daarop voor. Het is belangrijk dat aandacht voor vorming op een eigentijdse manier gebeurt. Kinderen en jongeren hebben behoefte aan brede cultuuroverdracht, waaronder kennis van tradities en moraal. Ze zullen deze kennis niet zo gauw meer op andere plekken kunnen opdoen. Het is belangrijk dat jongeren zaken meekrijgen waarmee zij in dialoog kunnen gaan, zodat zij zelf kunnen ontdekken wat zij richtinggevend en waardevol vinden. Tegenwoordig zijn authenticiteit en persoonlijke ervaring belangrijk. Die brede cultuuroverdracht zal daarom vaak via personen en persoonlijke verhalen moeten plaatsvinden. Bijvoorbeeld door leraren en docenten die zelf beschikken over een brede kennisbasis en oriëntatie en overtuigend kunnen laten zien wat deze zaken voor hen betekenen. Hedendaagse jongeren zijn soms ook sterk gericht op onmiddellijke behoeftebevrediging. Dat vraagt om voorbeelden van mensen die laten zien hoe afstand daarvan nemen en zich inzetten voor iets groters, jezelf kan verrijken.

Dit advies stelt de rol van de leraar centraal. Om zich te kunnen vormen hebben kinderen en jongeren anderen nodig, waaronder leraren, die kennis aanreiken en deskundigheid tonen en die bepaalde waarden of idealen in hun handelen laten zien. Leraren en docenten vervullen daarmee een belangrijke voorbeeldrol voor leerlingen en studenten. Maar dit is niet het enige: een leraar is met wie hij is en hoe hij optreedt altijd vormend bezig, bedoeld en onbedoeld. Het is belangrijk dat leraren en docenten zich bewust zijn van hun vormende rol, zodat zij die rol doelgericht kunnen inzetten.

De raad doet vijf aanbevelingen die leraren/docenten beter in staat stellen systematisch aandacht te besteden aan hun vormende taak. De aanbevelingen zijn niet alleen gericht aan leraren/docenten, maar ook aan de hen omringende partijen: de lerarenopleidingen, de scholen, de minister en de Eerste Kamer. De aanbevelingen zijn bedoeld als opmaat voor een debat over de vormende taak van het onderwijs.

Aanbeveling 1 voor leraren: onderken uw rol bij vorming en ontwikkel gevoel voor vormende mogelijkheden in onderwijssituaties

De Onderwijsraad vindt het belangrijk dat leraren/docenten zich bewust zijn van de rol die zij vervullen in de vorming van leerlingen. Bewustwording van deze rol biedt kansen. Vorming kan goed plaatsvinden tijdens vaklessen, zoals lessen godsdienst/levensbeschouwing, natuurwetenschappen, literatuur, geschiedenis en filosofie. Door met passie je vak te geven, door de buitenwereld in je lessen te betrekken en daarmee het belang van je vak laten zien, door met

leerlingen in gesprek te gaan over meer achterliggende vragen, of door te laten zien wat een vak voor je als professional betekent, kan een leraar of docent vormend zijn. Vorming vindt in belangrijke mate óók plaats door hoe een leraar of docent zich opstelt tegenover leerlingen/studenten: in de manier waarop hij contact maakt en de manier waarop hij reageert. Vorming zal daarmee in de onderwijspraktijk vaak ook in het alledaagse zijn te vinden.

Aanbeveling 2 voor lerarenopleidingen: schenk aandacht aan vier bekwaamheden

De centrale rol van de leraar bij vorming stelt hoge eisen aan de beroepsgroep. De leraar moet zich kunnen presenteren als iemand die zelf gevormd is, in vakkennis en deskundigheid, maar ook als persoon. De Onderwijsraad adviseert de lerarenopleidingen meer aandacht te schenken aan vier bekwaamheden: 1) vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch bekwaam zijn; 2) sociaal en pedagogisch betrokken zijn bij leerlingen/studenten; 3) vormingsgericht zijn; en 4) geïnspireerd zijn en zich blijven ontwikkelen.

Aanbeveling 3 voor scholen en instellingen: zorg voor visie, betrokkenheid, tijd en ruimte

Op dit moment gaat veel aandacht uit naar kennis en vaardigheden die nodig zijn voor economisch succesvol functioneren. Deze kennis en vaardigheden zijn belangrijk, maar scholen/instellingen zouden leraren/docenten ook in staat moeten stellen hun vormende rol goed te vervullen. Dat begint met goed nadenken over de vraag wat de school/instelling wil met zijn onderwijs en welke waarden voor de school/instelling centraal staan. Wat willen we leerlingen/studenten bieden aan oriëntatie en zingeving; welke tradities en kennis vinden we daarbij van belang? Het is belangrijk te zorgen voor een heldere pedagogische visie waaraan alle betrokkenen zich verbinden en waarmee de school zich ook profileert. Dit vraagt tevens om aandacht voor coherentie tussen verschillende activiteiten binnen de school/instelling. Verder is een goed pedagogisch of sociaal klimaat een voorwaarde voor vorming. Daarnaast zou het onderwijs zo georganiseerd moeten zijn dat er voldoende gelegenheid is voor langer durende en meer persoonlijke contacten tussen leraar/docent en leerling/student. Dat vraagt doorgaans om kleinschalige onderwijs- en begeleidingsvormen. Tot slot is het zinvol ervoor te zorgen dat partners van buiten, zoals ouders, andere professionals en vrijwilligers, worden betrokken bij vormingsactiviteiten op school.

Aanbeveling 4 voor de minister: benadruk dat eigentijdse vorming en kennisoverdracht bij elkaar horen

De minister kan het belang van een eigentijdse invulling van vorming regelmatig onderstrepen. Vorming is een wettelijke taak van het onderwijs, die leraren en docenten belangrijk vinden. Beleid voor alle onderwijssectoren zou getoetst moeten worden op de mate waarin dit ruimte laat voor vorming. De raad wijst erop dat vorming niet los staat van of tegengesteld is aan het werken aan goede leerprestaties. Vorming zal in de praktijk vaak juist plaatsvinden in de overdracht van vakkennis. Een leraar of docent die met passie zijn vak geeft, die de wereld voor zijn leerlingen/studenten verbreedt en hoge verwachtingen koestert, kan leerlingen/studenten tot hoge prestaties brengen en tegelijkertijd een belangrijke vormende rol vervullen. Het verdient daarnaast aanbeveling dat de aandacht die scholen/instellingen besteden aan vorming betrokken wordt in de verantwoording van de onderwijskwaliteit van een school.

Aanbeveling 5 voor de Eerste Kamer: organiseer het debat over vorming

Vorming is geen thema dat met een aantal aanbevelingen afdoende onder de aandacht is gebracht. De Onderwijsraad wil vorming nadrukkelijk op de agenda plaatsen van beleidsmakers, scholen en instellingen en de samenleving als geheel. De raad doet daarom de suggestie aan de aanvrager van dit advies – de Eerste Kamer – enkele debatten te organiseren.

De Onderwijsraad vraagt in dit advies aandacht voor het onderwerp vorming. Aandacht voor vorming is belangrijk en gewenst. Daarbij dient gezocht te worden naar een eigentijdse invulling. De raad formuleert vijf aanbevelingen, gericht op leraren, scholen, lerarenopleidingen, de minister van Onderwijs en de Eerste Kamer.

1

Kansen voor vorming in het onderwijs

1.1 Het onderwerp vorming in het onderwijs leeft, maar roept vragen op

De Eerste Kamer heeft de Onderwijsraad gevraagd advies uit te brengen over vorming in het onderwijs. De Eerste Kamer ziet (algemene) vorming als een belangrijke taak van scholen; scholen zouden hier meer of nadrukkelijker aandacht aan kunnen besteden. Dit roept wel vragen op, zo blijkt uit schriftelijke reacties op de adviesvraag van enkele fracties in de senaat. Wat is (algemene) vorming precies? Eerste Kamerleden noemen verschillende elementen: moreel leren oordelen, bevorderen van kritisch denken, analytisch en conceptueel leren denken, leren debatteren, verwerven van communicatieve vaardigheden, aandacht voor democratisch burgerschap, leren omgaan met diversiteit in overtuigingen en culturele achtergronden, leren leren, enzovoort.

Een andere vraag is op welke manier scholen aandacht kunnen besteden aan vorming. Hoe kan dit zonder dat andere zaken te veel in het gedrang komen, en zonder de indruk te wekken dat scholen alle maatschappelijke problemen kunnen oplossen? De Onderwijsraad beantwoordt met dit advies de vragen van de Eerste Kamer.

Het onderwerp vorming leeft niet alleen in de senaat. Al in 1992 riep toenmalig minister van Onderwijs Ritzen scholen op om hun pedagogische opdracht opnieuw serieus te nemen. Kinderen en jongeren moesten worden opgevoed in het sociale en collectieve domein, en deze opvoedingstaak zou in belangrijke mate ook bij scholen liggen. Sindsdien laait de discussie over de opvoedende of vormende taak van scholen steeds weer op.¹

Ook in het buitenland zijn pleidooien te horen voor meer aandacht voor vorming. In OESO-verband (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) wordt bijvoorbeeld nagedacht over hoe menselijk en sociaal kapitaal via onderwijs kunnen worden versterkt. De OESO vindt dat onderwijs, vanwege de eisen die de huidige economieën stellen, moet investeren in het versterken van “non-cognitieve vaardigheden, waarden, normen en houdingen ten aanzien van gezond gedrag en maatschappelijke en sociale participatie”. *Social Outcomes of Learning*, een onderzoeksproject van de OESO, probeert meer zicht te krijgen op mogelijke stappen die daar naar leiden, en op mogelijk bewijs dat beschikbaar is voor bruikbare strategieën. Hoewel nog

¹ Zie hierover bijvoorbeeld: Oers, 2009; Wardekker, 2005; Wardekker, Geerdink & Volman, 2006.

onvoldoende bekend is over causale verbanden tussen beleidsinterventies en gemeten sociale opbrengsten van scholen, is wel duidelijk dat onderwijs op dit gebied veel potentie heeft.²

Waarom leeft de vormingstaak zo?

Sociaalculturele ontwikkelingen maken dat de vorming van jongeren complexer en minder vanzelfsprekend is dan vroeger. Kennis, cultuur en wetenschap worden steeds meer geplaatst in het kader van economisch nut en rendement. Een vormingscultuur lijkt te zijn verdwenen, zowel in de samenleving als in het onderwijs. Veel jongeren ervaren druk: de huidige complexe samenleving stelt hoge eisen aan zowel hun kennis als hun (sociale) vaardigheden. De traditionele levensbeschouwelijke instituties die vroeger een belangrijke vormende rol vervulden, zijn grotendeels verdwenen. De samenleving is in cultureel en religieus/levensbeschouwelijk opzicht pluriformer geworden. De huidige samenleving is een netwerksamenleving, waarin mensen deel uitmaken van zeer uiteenlopende, kortdurende verbanden en groepen die ook dynamischer en internationaler zijn. Deze ontwikkelingen hebben belangrijke positieve gevolgen gehad, zoals emancipatie, meer keuzevrijheid, meer ruimte voor individualiteit en meer aandacht voor zelfstandig en kritisch denken. Maar er zijn ook keerzijden. Er is geen vanzelfsprekende sociale verbondenheid meer. Kinderen en jongeren zijn meer op zichzelf aangewezen als het gaat om hoe zij hun leven kunnen inrichten en zin kunnen geven. De toegenomen vrijheid is tegelijk een plicht: jongeren moeten kiezen en 'authentiek' zijn. Mensen zoeken tegenwoordig de bron voor zingeving steeds vaker in zichzelf, in plaats van daarbuiten. Ieder individu dient zichzelf uit te drukken en te ontplooien. Deels betreft dit een proces van constructie, maar deels is het ook een proces van ontdekking: het ontdekken van 'de waarheid' over jezelf. Hoofdstuk 2 geeft een beschrijving van sociaalculturele ontwikkelingen die van invloed zijn op vorming.

Regelmatig stilstaan bij een hedendaagse invulling van vorming

Tegen deze achtergrond is het belangrijk om regelmatig stil te staan bij de vraag waartoe kinderen en jongeren precies moeten worden gevormd, en hoe dat kan. Door de tijd heen zijn verschillende vormingsidealen ontstaan. Veranderende omstandigheden noodzaken steeds opnieuw tot een andere invulling van deze wettelijke taak van scholen.

1.2 Adviesvraag: hoe kan een eigentijdse invulling van vorming gestimuleerd worden?

De vraag die de raad in dit advies beantwoordt, luidt: hoe kan het onderwijs worden gestimuleerd tot een eigentijdse invulling van vorming? Voor de precieze formulering van de vraag die de Eerste Kamer heeft gesteld, verwijzen we u naar de bijlage.

Dit advies heeft niet de ambitie om een nieuw vormingsideaal te formuleren. De geschiedenis laat zien dat er door de tijd heen verschillende vormingsidealen zijn geweest; soms sterk gericht op vorming van het individu, soms sterk gericht op vorming in dienst van de gemeenschap.³ Deze idealen werden, ondanks hun normatieve geladenheid, vaak als objectief en universeel geldend gepresenteerd of opgelegd.⁴ In dit advies worden twee aspecten van vorming genoemd die de raad belangrijk vindt voor een eigentijdse invulling van vorming. Het eerste is meer inhoudelijk, het tweede meer procesmatig van aard.

² Organisation for Economic Coordination and Development, 2010.

³ Lechner, 2003; 2006; Muynck & Vos, 2006.

⁴ Crombrugge, 2011, p.7; Vos, 2011.

Inhoudelijk kant van vorming: oriëntatie geven

Inhoudelijk gezien gaat het bij vorming om het bieden van een brede blik op de wereld en oriëntatie. Vorming is kennisoverdracht in brede zin, dat wil zeggen kinderen en jongeren laten kennismaken van alles wat aan kennis en tradities in de samenleving is opgebouwd. Kennisverwerving wordt vormend wanneer daarbij ook wordt ingegaan op richtinggevende noties: (morele) inzichten, waarden en idealen die aangeven wat waar, van waarde, en juist en zinvol is. Kennis hiervan biedt oriëntatie en maakt een verstandig oordeel mogelijk; iemand is daardoor in staat verworven kennis 'met beoordeling en wijsheid' toe te passen.⁵

Vorming als proces: uitnodigen tot zingeving

Het tweede aspect heeft te maken met vorming als proces, met uitnodigen te komen tot zingeving. Vorming is een relatief open proces waarvan de uitkomst ongewis is en niet kan worden opgelegd. 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. Gedacht kan worden aan een proces waarbij een leerling of student zich verdiept in zaken, zaken van verschillende kanten beziet en ze kritisch bevraagt, en zaken in verband brengt met eerder verworven inzichten of persoonlijke ervaringen. Op deze manier krijgt een leerling of student een bepaalde betrokkenheid bij waarden, doelen en idealen. Deze affectieve dimensie zorgt ervoor dat morele kennis wordt verbonden met handelen, en juist dit wordt beoogd bij vorming.⁶ Iemand ontwikkelt 'liefde voor' of betrokkenheid bij bepaalde waarden, doelen of idealen. Deze betrokkenheid beïnvloedt de houdingen en het handelen.

Aard en reikwijdte advies: vorming op de agenda

Dit advies is agenderend en opiniërend van karakter. De inzet is een brede discussie op gang te brengen over het belang van vorming in het onderwijs, zowel binnen scholen en instellingen als daarbuiten. Daarnaast beschrijft de raad enkele bouwstenen voor een hedendaagse invulling van vorming die in een later advies kunnen worden uitgewerkt. Het advies richt zich op alle sectoren, van primair tot wetenschappelijk onderwijs.

Gevolgdewerkwijze

Om de adviesvraag te kunnen beantwoorden is de raad in de eerste plaats nagegaan wat het belang van vorming is, kijkend naar de geschiedenis en naar de huidige onderwijswetgeving.

- Nagegaan is hoe het vormingsbegrip zich door de tijd heen heeft ontwikkeld. Is de betekenis van vorming nauw verbonden met het klassieke 'Bildungsideal' of is de betekenis meer contextafhankelijk (zie hoofdstuk 2)?
- Daarnaast is een analyse gemaakt van debatten die in de Eerste Kamer zijn gevoerd over de grote onderwijswetten (WPO, WVO, WEB en WHW) en majeure wijzigingen hierin. Nagegaan is of in deze debatten specifieke opvattingen over vorming naar voren komen en of zich hierin ook veranderingen voordeden.⁷
- Ter aanvulling is geïnventariseerd welk beleid momenteel wordt gevoerd ten aanzien van vorming. Gekeken is naar overheidsbeleid en naar beleid van de verschillende sectorraden.⁸

⁵ Derkse, 2011 en Vos, 2011.

⁶ Levering, 2010. Levering verwijst hierbij naar een conceptuele analyse van morele kennis van Gilbert Ryle, *On forgetting the difference between right and wrong*, uit 1967.

⁷ Laemers & Thissen, 2010.

⁸ Onderwijsraad, 2011.

In de tweede plaats is onderzoek verricht om een nauwkeuriger beeld te krijgen van de opvattingen van leraren en docenten over vorming, en van de huidige praktijken.

- Er is in opdracht van de raad een enquête afgenomen onder leraren en docenten van alle sectoren.⁹ Vinden leraren dat vorming tot hun taak behoort? Denken zij daarbij aan een bepaald type vorming? In de enquête kwam ook de huidige praktijk aan bod: op welke manier besteden leraren en docenten aandacht aan vorming? Zijn er zaken waarmee zij moeite hebben? En wat zijn volgens leraren en docenten belangrijke kwaliteiten van leraar om vormend bezig te kunnen zijn?
- Naast de enquête is een inventariserend onderzoek verricht naar aansprekende voorbeelden van vorming binnen scholen of opleidingen.¹⁰ In deze inventarisatie is ook in beeld gebracht wat belangrijke randvoorwaarden zijn.
- In aanvulling op deze twee empirische achtergrondstudies zijn twee algemene essays geschreven. Ook is per sector een essay geschreven met als centrale vraag hoe vorming in de desbetreffende sector aandacht kan krijgen, wat voor kwaliteiten van leraren en docenten daarbij nodig zijn, en wat, kijkend naar de huidige praktijk, verder nodig is.

In de derde plaats zijn tijdens de voorbereiding diverse gesprekken gevoerd met experts en mensen uit de onderwijspraktijk. Ook is een panel gehouden waarbij met de essayisten en met mensen uit het onderwijsveld is gesproken (achterin het advies staat een overzicht van gesprekspartners en deelnemers aan het panel).

1.3 **Antwoord op de adviesvraag: zorg dat leraren systematisch bestaande mogelijkheden benutten**

Aandacht voor vorming is belangrijk en gewenst. Niet alleen omdat het een wettelijke taak is van scholen in alle sectoren, maar ook omdat de huidige sociaalculturele context erom vraagt (zie hierover hoofdstuk 2). De complexe, pluriforme en dynamische samenleving stelt hoge eisen aan jongeren, zowel aan hun persoonlijkheid als aan hun functioneren in sociaal-maatschappelijk en beroepsmatig opzicht. Vorming bereidt hen daarop voor. Het is belangrijk bij vorming recht te doen aan zowel het individuele perspectief als aan het belang van gemeenschappen en tradities. Leerlingen en studenten moeten leren zelfstandig te denken, zelf te kiezen en zich daarover te verantwoorden. Zij moeten ruimte krijgen om zich op een eigen manier te gaan verhouden tot wat wordt aangereikt (het individuele perspectief). Maar ook geldt dat vorming niet 'vanuit het niets' kan plaatsvinden. Een leerling of student kan zich alleen vormen wanneer hij iets krijgt aangereikt van anderen (de cultuur, de samenleving). Vorming veronderstelt een volwassen generatie die een voorgegeven traditie en moraal representeert, deze verantwoordt en erover in gesprek gaat (het gemeenschappelijke perspectief).

Het is belangrijk dat aandacht voor vorming op een eigentijdse manier gebeurt. Kinderen en jongeren hebben behoefte aan brede cultuuroverdracht, waaronder kennis van tradities en moraal. Ze zullen deze kennis niet gauw meer op andere plekken kunnen opdoen. Scholen en leraren hebben de taak kinderen en jongeren in te leiden in de opgebouwde kennis en (morele) tradities, zowel door kennisoverdracht als door voorbeeldgedrag en regels. Er is geen reden om daarover geringschattend te doen of hierin terughoudend te zijn uit angst voor indoctrinatie. Het is immers belangrijk dat kinderen en jongeren zaken meekrijgen waarmee zij in dialoog kunnen gaan, zodat zij zelf kunnen ontdekken wat zij richtinggevend en van waarde vinden. Tegenwoordig zijn authenticiteit en persoonlijke ervaring belangrijk. Die brede cultuuroverdracht zal daarom vaak via personen en persoonlijke verhalen moeten plaatsvinden. Bijvoor-

⁹ Vreugdenhil-Tolsma, Kranenburg-Kaptein & Vos, 2010.

¹⁰ Overdiep, 2010.

beeld door leraren en docenten die zelf over een brede kennisbasis en oriëntatie beschikken en overtuigend kunnen laten zien wat deze zaken voor hen betekenen. Hedendaagse jongeren worstelen soms met de vele keuzemogelijkheden of zijn soms ook sterk gericht op onmiddellijke behoeftebevrediging. Dat vraagt om voorbeelden van mensen die laten zien hoe afstand nemen van directe behoeften en je inzetten voor iets groters, jezelf kan verrijken. Die voorbeelden kunnen jongeren helpen meer bewust en zelfstandig keuzes te maken.

Al in klassieke opvattingen en theorieën over vorming werd een cruciale rol toegekend aan de leraar of docent. Ook dit advies stelt deze rol centraal, zonder het belang van de schoolomgeving (bijvoorbeeld visie en aanwezige faciliteiten) te willen veronachtzamen. Om zich te kunnen vormen hebben kinderen en jongeren anderen nodig, waaronder leraren, die kennis aanreiken en deskundigheid tonen en die bepaalde waarden en idealen in hun handelen laten zien.¹¹ Leraren en docenten vervullen daarmee een belangrijke voorbeeldrol voor leerlingen en studenten. Juist in de persoon van de leraar komen de beide aspecten van vorming, oriëntatie en zingeving, samen. Vorming is kennisoverdracht in brede zin, dat wil zeggen kinderen en jongeren laten kennismaken van alles wat aan kennis en tradities in de samenleving is opgebouwd. Maar dit is niet het enige: een leraar is met wie hij is en hoe hij optreedt altijd vormend bezig, bedoeld of onbedoeld. Het is belangrijk dat leraren en docenten zich bewust zijn van hun vormende rol, zodat zij die rol doelgericht kunnen inzetten.

Om op een eigentijdse manier aandacht aan vorming te besteden, hoeft een leraar of een school niet per se altijd iets extra's te doen. De raad heeft verschillende goede voorbeelden van vorming in het onderwijs gevonden. Steeds gaat het om scholen en leraren die de mogelijkheden die er zijn voor vorming, goed benutten. Zij laten bijvoorbeeld zien wat hen zelf inspireert, of hoe je – door je ergens volledig voor in te zetten – onverwachte resultaten kunt boeken, of door de buitenwereld in hun lessen te betrekken en daarmee het belang van het vak te illustreren. Op deze manieren kunnen kennisoverdracht en vorming elkaar versterken. De raad adviseert leraren en scholen om het onderwerp vorming systematischer aan de orde te stellen en de bestaande mogelijkheden in onderwijssituaties beter te benutten. Leraren en docenten kunnen zich meer bewust worden van hun rol in vorming en kunnen systematischer aandacht besteden aan vorming. Scholen (schoolleiders) en lerarenopleidingen kunnen ze daarin gerichter ondersteunen. Ook de overheid – in de persoon van de minister van onderwijs – kan regelmatig het belang van vorming onderstrepen. Zo wordt voorkomen dat vorming vrijblijvend is of te veel afhankelijk wordt van de individuele leraar.

1.4 Vijf aanbevelingen voor het benutten van de mogelijkheden voor vorming

Hoe kunnen scholen/instellingen systematischer aandacht besteden aan vorming? De raad formuleert hiervoor vijf aanbevelingen, die in de volgende hoofdstukken worden toegelicht.

Aanbeveling 1 voor leraren: onderken uw rol bij vorming en ontwikkel gevoel voor vormende mogelijkheden in onderwijssituaties

De Onderwijsraad vindt het belangrijk dat leraren/docenten zich bewust zijn van de rol die zij vervullen in de vorming van leerlingen. Bewustwording van deze rol biedt kansen. Vorming kan goed plaatsvinden tijdens vaklessen, zoals lessen godsdienst/levensbeschouwing, natuurwetenschappen, literatuur, geschiedenis, filosofie. Door met passie een vak te geven, door

¹¹ Deze opvatting is eveneens terug te vinden in de deugdenethiek.

actuele thema's te gebruiken in de les, of door te laten zien wat een vak voor je als professional betekent, kan een leraar of docent vormend zijn. Vorming kan daarnaast goed plaatsvinden in activiteiten die gedaan worden met het oog op cultuureducatie, burgerschap en internationalisering, en tijdens stages en projecten. Vorming vindt in belangrijke mate óók plaats door hoe een leraar of docent zich opstelt tegenover leerlingen/studenten: in de manier waarop hij contact maakt en de manier waarop hij reageert. Vorming zal daarmee in de onderwijspraktijk vaak ook in het alledaagse zijn te vinden. Hoofdstuk 3 gaat nader in op deze aanbeveling.

Aanbeveling 2 voor lerarenopleidingen: schenk aandacht aan vier bekwaamheden

De centrale rol van de leraar bij vorming stelt hoge eisen aan de beroepsgroep. De leraar moet zich kunnen presenteren als iemand die zelf gevormd is, in vakkennis en deskundigheid, maar ook als persoon. De raad adviseert de lerarenopleidingen meer aandacht te schenken aan vier bekwaamheden die nodig zijn voor een goede invulling van de vormende taak: 1) vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch bekwaam zijn; 2) sociaal en pedagogisch betrokken zijn bij leerlingen/studenten; 3) vormingsgericht zijn; en 4) geïnspireerd zijn en zich blijven ontwikkelen. Hoofdstuk 4 licht ze toe.

Aanbeveling 3 voor scholen en instellingen: zorg voor visie, betrokkenheid, tijd en ruimte

Op dit moment gaat veel aandacht uit naar kennis en vaardigheden die nodig zijn voor economisch succesvol functioneren. Deze kennis en vaardigheden zijn belangrijk, maar scholen zouden leraren ook in staat moeten stellen hun vormende rol goed te vervullen. Dat begint met goed nadenken over de vraag wat de school/instelling wil met zijn onderwijs en welke waarden voor de school/instelling centraal staan: wat willen we leerlingen/studenten bieden aan oriëntatie en zingeving? Welke tradities en kennis vinden we daarbij van belang? Het is belangrijk te zorgen voor een heldere pedagogische visie, waaraan alle betrokkenen zich verbinden en waarmee de school zich ook profileert. Dit vraagt tevens om aandacht voor coherentie tussen verschillende activiteiten binnen de school/instelling. Een goed pedagogisch of sociaal klimaat is voorwaardelijk. Daarnaast zou het onderwijs zo georganiseerd moeten zijn dat er voldoende gelegenheid is voor langer durend en meer persoonlijk contact tussen leraar/docent en leerling/student. Dat vraagt doorgaans om kleinschalige onderwijs- en begeleidingsvormen. Tot slot is het zinvol ervoor te zorgen dat partners van buiten, zoals ouders, andere professionals en vrijwilligers, worden betrokken bij vormingsactiviteiten van de school. Hoofdstuk 5 gaat verder in op deze aanbevelingen.

Aanbeveling 4 voor de minister: benadruk dat eigentijdse vorming en kennisoverdracht bij elkaar horen

De minister kan het belang van een eigentijdse invulling van vorming regelmatig onderstrepen. Vorming is een wettelijke taak van het onderwijs, die leraren belangrijk vinden. Meer aandacht hiervoor stelt kinderen en jongeren in staat te komen tot oriëntatie en zingeving, waardoor zij zich staande kunnen houden in de huidige dynamische en pluriforme samenleving die veel van hen vraagt en waarin ze veel keuzes hebben. Beleid voor alle onderwijssectoren zou getoetst moeten worden op de mate waarin dit ruimte laat voor vorming. Uitgangspunt daarbij is dat vorming niet los staat van of tegengesteld is aan het werken aan goede leerprestaties. Vorming zal in de praktijk juist vaak plaatsvinden in de overdracht van vakkennis. Een leraar of docent die met passie zijn vak geeft, die de wereld voor zijn leerlingen/studenten verbreedt en hoge verwachtingen van hen koestert, kan leerlingen/studenten tot hoge prestaties brengen en tegelijkertijd een belangrijke vormende rol vervullen. Het verdient daarnaast aanbeveling dat de aandacht die scholen/instellingen besteden aan vorming betrokken wordt in de verant-

woording van de onderwijskwaliteit van de school. Meer over deze aanbevelingen is te vinden in hoofdstuk 6.

Aanbeveling 5 voor de Eerste Kamer: organiseer het debat over vorming

Vorming is geen thema dat met een aantal aanbevelingen afdoende onder de aandacht is gebracht. De Onderwijsraad wil vorming nadrukkelijk op de agenda plaatsen van beleidsmakers, scholen en instellingen en de samenleving als geheel. De raad doet daarom de suggestie aan de aanvrager van dit advies – de Eerste Kamer – om enkele debatten te organiseren. Een lijst met mogelijke onderwerpen voor de debatten is opgenomen in hoofdstuk 7.

Velen denken bij vorming aan 'Bildung', een begrip dat verwijst naar het humanistische verlichtingsideaal dat einde achttiende eeuw opkwam. Dit hoofdstuk beschrijft dit ideaal uitgebreider. Daarnaast komen enkele belangrijke culturele en maatschappelijke ontwikkelingen aan bod. Bij een eigentijdse invulling van vorming is het belangrijk hiermee rekening te houden.

2 Historische en sociaal-culturele context van vorming

2.1 Het klassieke Bildungsideaal

Velen denken bij vorming aan Bildung zoals dat rond 1800 werd opgevat. Deze vorming was gericht op het cultiveren van hogere geestelijke vermogens en vond vooral plaats via het verwerven van kennis van de hogere cultuur.¹² De verwoording van dit ideaal door Von Humboldt is maatgevend geworden voor het klassieke vormingsideaal. Uit onderzoek naar de ontwikkeling van dit klassieke Bildungsideaal blijkt dat zich in deze periode een strijd voordeed tussen twee vormingsidealen. Aan de ene kant stond het ideaal van maatschappelijke bruikbaarheid en nuttigheid (ook wel realistische vorming), aan de andere kant stond het verlichtingsideaal van individuele vervolmaking en menselijkheid (ook wel humanistische vorming of Bildung).¹³ Binnen de realistische vorming lag het accent op socialisatie, op beroepsvoorbereiding en het zich leren gedragen volgens maatschappelijke normen. Het humanistische vormingsideaal was daarentegen gericht op het bereiken van autonomie door het ontwikkelen van de ratio. Ook lag hierbij een accent op het individu; het ging om individuele zelfontplooiing. Voor deze zelfontplooiing vormden de klassieke oudheid en de schone kunsten een belangrijke inspiratiebron. De maatschappelijke omgeving werd doelbewust op enige afstand gehouden.

Elementen uit dit klassieke Bildungsideaal hebben tot diep in de twintigste eeuw invloed gehad op het denken over onderwijs. Bepaalde invloeden zijn nog steeds aanwijsbaar in het Nederlandse onderwijs, bijvoorbeeld het duidelijk van elkaar onderscheiden van brede, algemene vorming en beroepsvorming. Von Humboldt vond brede algemene vorming het belangrijkste; deze vorming moest voorrang krijgen. Beroepsvorming was op andere principes gebaseerd en kon pas aanvangen na een brede, algemene vorming. Ook moesten zo veel mogelijk leerlingen zo lang mogelijk algemeen vormend onderwijs krijgen. "Wie zich te vroeg specialiseerde, verwerf nooit de behendigheid en vrijheid om zelf initiatieven te ontplooiën in zijn beroepsleven en zou slechts mechanisch imiteren wat anderen al eens gedaan hadden."¹⁴ Pas in de tweede helft van de negentiende eeuw kwam er (opnieuw) meer aandacht voor de economische en maatschappelijke waarde van onderwijs.

¹² Lechner, 2003; 2006; Muynck & Vos, 2006. Zie ook Vos, 2011.

¹³ Lechner, 2003; 2006.

¹⁴ Lechner, 2006, p. 29.

De invloed van het klassieke Bildungsideaal is groot geweest, maar moet niet worden overschat. Historisch onderzoek laat zien dat de ideeën van Von Humboldt vooral een inspiratiebron zijn geweest voor vele latere generaties om bepaalde praktijken in het onderwijs te bekritisieren. Bovendien hebben ook andere vormingsidealen invloed gehad, zoals Van Crombrugge in zijn essay betoogt.¹⁵ Van Crombrugge concludeert dat het vormingsbegrip een context-afhankelijk begrip is. De invulling van vorming verschilt sterk door de tijd, afhankelijk van feitelijke maatschappelijke kenmerken en vigerende opvattingen over onderwijs en opvoeding.

2.2 Sociaalculturele ontwikkelingen die van invloed zijn op vorming

Dit advies roept op tot meer aandacht voor vorming, maar wel op een eigentijdse manier. Aandacht voor vorming moet aansluiten op de huidige sociaalculturele context. Deze paragraaf geeft een beknopte beschrijving van deze context.

Einde van de grote verhalen en de levensbeschouwelijke instituties, grote keuzevrijheid

De huidige tijd wordt wel getypeerd als 'postmodern': de grote ideologische verhalen zijn verdwenen, evenals de traditionele, levensbeschouwelijke instituties als dragers van deze grote verhalen. Daarvoor in de plaats zijn tal van kleine, meer persoonlijk geconstrueerde verhalen gekomen. De samenleving is in cultureel en religieus/levensbeschouwelijk opzicht veel pluri-former geworden. Dit heeft ingrijpende gevolgen voor moraliteit en zingeving. De wereld is 'ontmythologiseerd' en met het einde van de grote verhalen is ook een einde gekomen aan de institutionele inbedding van morele waarden en opvattingen. Deze ontideologisering is deels positief: "de postmoderne mens is bevrijd van de knellende banden van kerk, ideologie, patriarchaat of welke andere autoriteit dan ook", aldus de sociaal-psycholoog Boutellier.¹⁶ Ook heeft deze ontwikkeling bijgedragen aan de emancipatie van individuen en bepaalde groepen zoals vrouwen. Maar er is ook een keerzijde, de nieuwe vrijheid maakt onzeker. "Want waarop baseren wij onze keuzes in de alledaagse omgang met dingen, mensen en organisaties? Hoe laat ik mijn kinderen zien wat een goed leven is en wat vertel ik ze daarover? En waar kunnen we elkaar als medeburgers op aanspreken?"¹⁷ Velen voelen zich op het gebied van moraal onzeker en men stelt zich daarom vaak terughoudend op dit terrein.¹⁸ De toegenomen diversiteit in cultureel en levensbeschouwelijk opzicht voedt deze onzekerheid. Er is een grote keuzevrijheid in levensbeschouwelijk en moreel opzicht, maar wie of wat levert de maatstaven om zaken te waarderen? Het zal duidelijk zijn dat met het wegvallen van duidelijke morele en levensbeschouwelijke kaders ook vorming problematischer is geworden.

Netwerksamenleving

Gemeenschappen spelen een belangrijke rol bij vorming; binnen gemeenschappen worden namelijk waarden en idealen gepraktiseerd en voorgeleefd. Vanuit een oogpunt van vorming is daarbij belangrijk dat die gemeenschappen een zekere duurzaamheid en stabiliteit kennen. Binnen de gemeenschappen waarbinnen kinderen en jongeren tegenwoordig opgroeien, is dat echter steeds minder het geval. De huidige samenleving wordt getypeerd als een netwerksamenleving.¹⁹ Dat betekent onder andere dat mensen nauwelijks nog deel uit maken van zwa-

¹⁵ Crombrugge, 2011.

¹⁶ Boutellier, 2002.

¹⁷ Boutellier, 2002, p.23.

¹⁸ Boutellier baseert zich hierbij op publicaties van de Pools-Britse socioloog/ filosoof Zygmunt Bauman en de Nederlandse filosoof Harry Kunneman.

¹⁹ Van Gunsteren, 1997.

re gemeenschappen, verbonden met traditionele instituties (de kerk, de eigen verenigingen, de familie). Tegenwoordig maken mensen echter vaak deel uit van zeer uiteenlopende, lichte gemeenschappen, die dynamischer en vluchtiger zijn, bijvoorbeeld 'one issue groepen'.²⁰ De samenleving is dynamischer en minder voorspelbaar geworden. Boutellier wijst erop dat deze netwerksamenleving een behoefte oproept aan een nieuwe sociale verbondenheid "die als het ware veroverd moet worden op de centrifugale krachten van de globalisering".²¹ Deze netwerksamenleving maakt dat tegenwoordig veel nadrukkelijker dan vroeger aandacht moet worden besteed aan het creëren van pedagogische gemeenschappen die voldoende stabiel en duurzaam zijn om een vormende rol kunnen vervullen. Dit zal nadrukkelijker moeten worden georganiseerd.²²

Technisch-functionele cultuur²³

Na de Tweede Wereldoorlog hebben zich in economisch en technisch opzicht belangrijke ontwikkelingen voorgedaan. Dit heeft er onder meer toe geleid dat een aanmerkelijk hoger niveau van kennis en vaardigheden wordt vereist. Daarnaast is techniek dominant geworden binnen de wetenschap en heeft het economische denken sterk aan invloed gewonnen. Kennis, cultuur en wetenschap worden steeds meer geplaatst in het kader van economisch nut en rendement, waarbij het economisch belang het laatste woord lijkt te krijgen. Laeyendecker noemt dit de dominantie van beheersingskennis, dat is kennis waarvoor als waarheidscriterium geldt: wat werkt is waar.²⁴ Hij plaatst beheersingskennis tegenover oriënteringskennis, kennis die zicht biedt op wat waar, juist of zinvol is. Voor deze vorm van kennis is tegenwoordig veel minder aandacht. Kennis dient vooral bruikbaar, effectief en maatschappelijk relevant te zijn. Ook onderwijs wordt toenemend gezien in het licht van de kenniseconomie. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de grote aandacht voor opbrengstgericht werken en meetbare resultaten. Bovendien wordt veel belang gehecht aan leren leren en levenslang leren. Flexibiliteit en het vermogen om zich steeds aan te passen aan wisselende omstandigheden en ontwikkelingen zijn daarbij belangrijke vaardigheden. Kennis van tradities en culturele bagage worden in dit verband eerder met enig wantrouwen benaderd.

Subjectivering: zelf zin verlenen en bron daarvoor zoeken in zichzelf

Door het verdwijnen van morele kaders en bezielde verbanden zijn mensen steeds meer op zichzelf aangewezen als het gaat om keuzes over de inrichting van hun leven en hun eigen identiteit. Zij kunnen daarvoor minder terugvallen op vertrouwde gemeenschappen en heldere kaders. Dit hangt samen met een andere ontwikkeling, namelijk subjectivering. De Canadese filosoof Charles Taylor heeft zich hiermee uitgebreid beziggehouden in een analyse van het moderne persoonsbegrip.²⁵ Kenmerkend voor het moderne persoonsbegrip is volgens Taylor dat de mens toenemend *zelf* zijn bestaan zin moet geven. Maar ook zoekt de hedendaagse mens de bron voor zin betekenis steeds vaker *in zichzelf* in plaats van daarbuiten. Een andere centrale gedachte is dat ieder mens moet worden wie hij eigenlijk al is. Ieder individu dient zichzelf uit te drukken en te ontplooiën; deels betreft dit een proces van constructie, maar deels is het ook een proces van ontdekking: het ontdekken van 'de waarheid' over jezelf. Deze opvattingen tezamen hebben ertoe geleid dat tegenwoordig groot belang wordt toegekend aan authenticiteit. Mensen (ook jonge mensen) willen zo veel mogelijk zichzelf trouw blijven

20 Duyvendak & Hurenkamp, 2004.

21 Boutellier, 2008, p. 16.

22 Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling & Raad voor de Volksgezondheid en Zorg, 2009.

23 Dit is gebaseerd op Vos, 2011.

24 Roeleveld, 2006.

25 Taylor, 1989.

in plaats van zonder meer te varen op het kompas van de traditie of de omgeving. Een andere uitingvorm van subjectivering is dat het primaat ligt bij de persoonlijke ervaring en verbeelding van de werkelijkheid. Voor sommigen is het beleven van de wereld zelfs gelijk komen te staan aan het kennen ervan. Daarmee wordt de subjectieve ervaring nog de enige werkelijkheid die ertoe doet; deze ervaringen en emoties kunnen niet meer aan kritiek worden onderworpen.²⁶ Een dergelijke manier van denken bemoeilijkt vorming.

Subjectivering werkt eveneens door in het denken over opvoeding en onderwijs; deze zijn de laatste decennia sterk beïnvloed geraakt door de psychologie en de ontwikkelingspsychologie. Sommigen spreken zelfs van een ‘verpsychologisering’ van opvoeding en onderwijs, waarbij een psychologische benadering van het kind en zijn ontwikkeling het laatste woord krijgt. Een uiting hiervan is dat in de hedendaagse opvoeding inhoudelijke opvoedingsdoelen soms sterk naar de achtergrond zijn gedrongen; alsof het doel van de opvoeding is dat kinderen sociale vaardigheden verwerven en zich in sociaal en emotioneel opzicht evenwichtig ontwikkelen.²⁷ Ook in het onderwijs zijn uitingen van deze verpsychologisering merkbaar, bijvoorbeeld in de aandacht voor emotionele en gedragsproblemen van leerlingen/studenten.²⁸ Ook wordt veel belang gehecht aan zich veilig voelen en het accepteren van leerlingen en studenten zoals ze zijn. Dergelijke accenten verhouden zich slecht met vorming. Streven naar uitdaging past hier niet goed bij, evenmin als kinderen/jongeren confronteren met normen en inhouden waarvan zijzelf niet direct de waarde inzien.

Er is dus sprake van een sterkere gerichtheid op zichzelf en de eigen identiteit. Tegelijk zijn mensen en vooral jongeren meer onzeker over die identiteit; er zijn immers veel keuzemogelijkheden. Jongeren kunnen deze keuzevrijheid als drukkend ervaren, mede door het grote belang dat in de hedendaagse cultuur wordt toegekend aan eigenwaarde en authenticiteit. Vooral bij jongeren in een zwakkere positie, jongeren die minder affectief, sociaal en cultureel kapitaal hebben meegekregen, kan dit leiden tot grote psychologische kwetsbaarheid. Zij ontwikkelen grote, maar onzekere ego’s en voelen zich snel aangevallen of tekortgedaan; het ontbreekt hen aan vaardigheden om zichzelf in toom te houden.

Doorgeschoten vorm: in beslag genomen worden door zichzelf en ervaren van zinverlies

Individualisering en subjectivering zijn op zichzelf niet problematisch, aldus Taylor, wel doorgeschoten vormen ervan.²⁹ Een doorgeschoten vorm van subjectivering zien we bijvoorbeeld bij mensen of jongeren die volledig in beslag worden genomen door zichzelf. Deze sterke gerichtheid op zichzelf is volgens sociaalpsychologen een uiting van het ervaren van zinverlies.³⁰ Dit treedt op doordat mensen hun persoonlijk leven niet meer als een coherent verhaal beleven, een verhaal met een begin en een einde, een verhaal dat eenheid en samenhang geeft, maar ook betekenis en richting. (Religieuze) tradities vormen een belangrijke bron voor dergelijke eenheid biedende en richtinggevende verhalen. Taylor wijst erop dat de doorgeschoten vorm van subjectivering de onjuistheid illustreert van enkele achterliggende gedachten van het moderne persoonsbegrip. De mens is geen volledig vrij en autonoom individu die geheel

26 Heijne, 2009.

27 Koops, 2000a; 2000b; Winter, 2004.

28 Furedi, 2007; 2009. Een vergelijkbare kritiek verwoorden Ecclestone & Hayes, 2008.

29 Taylor, 1989.

30 Layard & Dunn, 2009.

onafhankelijk van zijn omgeving en omgevende tradities keuzes maakt.³¹ Mensen worden daarentegen een persoon dankzij hun omgeving (waaronder tradities): die omgeving vormt een belangrijke voedingsbodem. Toegepast op opvoeding en onderwijs: een kind of jongere kan pas iemand worden met behulp van noties die anderen, de samenleving, de geschiedenis, de tradities, hem aanreiken. Kinderen en jongeren worden een persoon door met aangereikte inhoud een dialoog aan te gaan. Op deze manier kunnen zij ontdekken wat zij van waarde en moreel richtinggevend vinden. Zij gaan zich hiertoe op een eigen manier verhouden.

Gezag moet zich steeds opnieuw waarmaken

Een andere maatschappelijke ontwikkeling die hier van belang is, betreft veranderingen rondom gezag en autoriteit. Formele vormen van gezag lijken te worden ingewisseld voor argumentatieve en persoonlijke vormen van gezag. Moderne gezagsdragers kunnen hun gezag niet meer ontleen aan het feit dat zij vertegenwoordigers zijn van een bepaalde institutie. Zij moeten hun gezag veel meer verdienen, bijvoorbeeld door te laten zien competent te zijn en door een integere opstelling. Bovendien moet dat steeds opnieuw gebeuren, gezag moet zich steeds opnieuw waarmaken en kan ook worden verspeeld door bijvoorbeeld lomp gedrag of een aarzelende houding.³² Het verwerven van gezag is daarmee veel moeilijker geworden. Dat geldt ook, of misschien wel juist voor leraren en docenten. Het vanzelfsprekende verbond tussen volwassenen is verdwenen; ouders kiezen de kant van hun eigen zoon of dochter en bekritisieren soms openlijk leraren. Tegelijk voelen leraren zich onmachtig en onzeker in deze tijd van kritische consumenten en korte lontjes. Optreden van leraren wordt al snel als paternalistisch gezien en veel leraren hebben regelmatig te maken met kritiek van ouders en leerlingen. Dat kan leraren huiverig maken om al te expliciet op waarden en achterliggende overtuigingen in te gaan.³³

Wat betekenen deze ontwikkelingen voor aandacht voor vorming? Hoe kan dit op een eigentijdse manier? We noemen drie zaken. Ten eerste het belang van brede cultuuroverdracht; kinderen en jongeren dienen te worden ingeleid in de opgebouwde kennis en tradities. Het belang van deze brede kennisoverdracht zouden scholen en leraren met meer verve kunnen uitdragen. Leerlingen en studenten kunnen zich alleen vormen wanneer zij zaken meekrijgen die mogelijkheden bieden voor oriëntatie en zingeving. Door hiermee in dialoog te gaan kunnen zij tot een eigen verhouding daartoe komen. Ten tweede zal de persoon van de leraar of docent in deze overdracht vaak een belangrijke rol vervullen, evenals persoonlijke verhalen; authenticiteit en persoonlijke ervaring worden immers tegenwoordig belangrijk gevonden. Dat vraagt om leraren en docenten die beschikken over oriëntatie en een brede kennisbasis en die overtuigend kunnen laten zien wat deze voor hen betekenen. Ten derde slagen niet alle jongeren er goed in zich staande te houden in de huidige dynamische wereld met een overvloed aan keuzemogelijkheden. Sommige worstelen met de veelheid aan keuzemogelijkheden en de sterke drang naar onmiddellijke behoeftebevrediging. Deze jongeren hebben belang bij volwassenen die laten zien hoe afstand nemen van onmiddellijke behoeften en zich inzetten voor iets groters, jezelf kan verrijken. Dit kan deze jongeren helpen meer bewust en zelfstandig keuzes te maken.

31 Het is de vraag of er in de werkelijkheid veel mensen zijn met een dergelijke levenshouding. Empirisch onderzoek laat zien dat mensen in de praktijk vaak dezelfde keuzes maken en ook sterk vergelijkbare levens leiden. Volgens Elchardus (2007) is het daarom nauwkeuriger om van 'detraditionalisering' in plaats van individualisering te spreken. Traditionele kaders van sociale klasse en zuil zijn vervangen door nieuwe kaders waarvan opleiding en mediagebruik de twee belangrijkste zijn. Onderwijs is in toenemende mate bepalend voor de verdeling van maatschappelijke posities. Bron: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010.

32 Van Stokkum, 2010a; 2010b.

33 Gezag gezocht. Interview met Frank Furedi, optimistisch humanist, 2009.

De leraar vervult een centrale rol bij vorming. In zijn of haar persoon komen de beide aspecten van vorming (oriëntatie en zingeving) samen. Dit gegeven stelt hoge eisen aan de beroepsgroep. De leraar moet zich kunnen presenteren als iemand die zelf gevormd is, in vakkennis en deskundigheid, maar ook als persoon. Dit kan een gevoel van druk geven, al zijn veel leraren intuïtief al vormend bezig. De vormingstaak komt beter uit de verf als leraren zich meer bewust worden van de rol die zij bij vorming vervullen en systematischer aandacht besteden aan vorming.

3

Leraren: onderken uw rol bij vorming en ontwikkel gevoel voor vorming

Alle leraren hebben een vormende taak. Onderwijs gaat niet alleen over rekenen, lezen en schrijven, maar ook over morele vorming. Lang niet alle docenten zijn zich van hun voorbeeldfunctie bewust als het gaat om het realiseren van een leefbare en duurzame samenleving waarin verschillende mensen samen leven. Dat is begrijpelijk, gezien de enorme tijdsdruk die vaak wordt ervaren in het voortgezet onderwijs. De nadruk ligt in eerste instantie op het voorbereiden en overbrengen van de lesstof. Toch mag dit niet leiden tot veronachtzaming van morele vorming. Morele vorming is bovendien ook geen extra taak. "Het is leren hoe dat wat iedere docent toch al doet, nog beter kan. Het maakt het verschil tussen onderwijs en voortreffelijk onderwijs".³⁴

Wat moet een leraar daarvoor kunnen? Uit de in opdracht van de raad uitgevoerde enquête onder leraren (en ook uit het andere onderzoek dat voor de raad is gedaan) komen vier zaken naar voren:

- vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch bekwaam zijn;
- sociaal en pedagogisch betrokken zijn bij leerlingen/studenten (persoonlijke aandacht en interesse hebben en houden voor leerlingen/studenten en hun leefwereld, hun zelfstandigheid en eigenwaarde respecteren, toon en inhoud kunnen afstemmen op hun leefwereld);
- vormingsgericht zijn: bereid en in staat om leerlingen iets mee te geven voor hun leven, hun wereld groter te maken; en
- geïnspireerd zijn en zich blijven ontwikkelen, zowel in professioneel als in persoonlijk opzicht.

Lerarenopleidingen kunnen meer aandacht besteden aan deze kwaliteiten. Hoofdstuk 4 gaat hier uitgebreider op in. Maar huidige leraren kunnen zichzelf ook verbeteren op deze punten. Een betere invulling van de vormende taak begint met het ontwikkelen van gevoel voor bestaande mogelijkheden in onderwijssituaties.

³⁴ Leraren moeten de zeepkist op, 2010.

Leraren vinden hun vormingstaak belangrijk, maar moeilijk

Leraren en docenten vinden duidelijk dat vorming tot hun taak behoort, zo blijkt uit de resultaten van de enquête.³⁵ Ze zeggen hier zeer regelmatig aandacht aan te besteden, in de meeste gevallen tijdens reguliere lessen. Tegelijkertijd geven ze aan dat ze moeite ondervinden met vorming. Dat is niet verwonderlijk: het is een moeilijker opgave dan het vroeger was.

Zoals in hoofdstuk 2 bleek, werd er in het klassieke Bildungsideaal van uitgegaan dat de leraar een centrale rol vervulde bij vorming. De leraar werd gezien als stimulator en inspirator, die iets in de pupil op gang kon brengen. Het was de taak van de leraar of de opvoeder om een stimulerende omgeving te creëren waarin de persoon van de leerling tot bloei kon komen. Om die reden werd een goede pedagogische relatie tussen opvoeder en kind, of tussen leraar en leerling, gezien als belangrijke voorwaarde.

Dit laatste wordt nog steeds breed onderschreven, maar de omstandigheden waaronder leraren tegenwoordig werken zijn wezenlijk anders dan ten tijde van het Bildungsideaal. Tegenwoordig hebben leraren vaak hun handen vol aan het bijbrengen van meer basale omgangsregels en aan het realiseren van een goed klimaat dat voorwaardelijk is voor het geven van onderwijs.

In de enquête die is uitgevoerd in opdracht van de raad is onder andere ingegaan op de knelpunten die leraren ondervinden bij vorming. Leraren noemen als knelpunt dat veel leerlingen kampen met behoorlijke (gedrags)problemen, die soms van grote invloed zijn op hun leren en op het klimaat binnen een school of groep. Leraren noemen verder de sterke aandacht voor zo hoog mogelijke leerresultaten en opbrengstgericht werken als knelpunt. In vooral het primair en het voortgezet onderwijs ervaart men het als belemmerend dat de inzet van de school op het gebied van vorming niet wordt meegenomen in de kwaliteitsbeoordeling van de Inspectie. In het hoger onderwijs vinden docenten relatief vaak dat zij onvoldoende zijn opgeleid om een vormende rol te kunnen vervullen. Ook ontbreekt het volgens hen vaak aan een duidelijke visie hierop binnen de instelling.³⁶

Leren de confrontatie aan te gaan

“Men zegt: gezag moet je verdienen. Dat is zo, maar daarvoor moet de docent ook het lef ontwikkelen om dat gezag te claimen. Hij moet de rol van morele agent durven spelen, en zo ook durven optreden. Als ik met docenten door schoolkantines loop, zie ik altijd wel blikjes op de grond vallen. Hoe verleidelijk is het voor een leraar weg te kijken, hoe zwaar, zelfs fysiek zwaar, is het de confrontatie aan te gaan. Dat moeten we weer leren.”

Paul van Tongeren, hoogleraar ethiek aan de Radboud Universiteit Nijmegen, in een interview naar aanleiding van een door hem ontwikkelde cursus morele vorming voor schoolleiders en docenten

Centrale rol leraar biedt kansen

De raad vindt dat de centrale rol van de leraar en docent aangrijpingspunten biedt voor vorming, evenals het belang van een goede pedagogische relatie. Juist in de persoon van de leraar komen de beide aspecten van vorming, oriëntatie en zingeving, samen. Een leraar is met wie

³⁵ Bij deze enquête is gebruikgemaakt van de drieslag morele vorming, cultuurhistorische vorming en intellectuele vorming. Over elk zijn vragen geformuleerd.

³⁶ Vreugdenhil-Tolsma, Kranenburg-Kaptein & Vos, 2010.

hij is en hoe hij optreedt altijd vormend bezig, bedoeld of onbedoeld. Bewustwording van de cruciale rol van de leraar biedt kansen. Vorming kan bijvoorbeeld plaatsvinden door de buitenwereld in de lessen te betrekken en daarmee het belang van het vak te illustreren. Maar vorming kan ook plaatsvinden door als leraar of docent te laten zien wat jezelf inspireert, of door leerlingen/studenten te laten zien hoe zij – door zich ergens volledig voor in te zetten – onverwachte resultaten kunnen boeken. Van vorming zal ook vaker sprake zijn wanneer een leraar of docent zich open en respectvol opstelt tegenover leerlingen/studenten. Vorming zal daarmee in de onderwijspraktijk vaak in het alledaagse beginnen, bijvoorbeeld met een gebaar van de leraar of met een belangstellende vraag.

3.2 Benut de praktische mogelijkheden voor vorming

De Onderwijsraad heeft een inventarisatie gemaakt van aansprekende voorbeelden van vorming in de praktijk.³⁷ Er blijken tal van aansprekende voorbeelden te zijn, maar aandacht voor vorming is binnen scholen en instellingen vaak verbrokkeld. Uit de inventarisatie blijkt dat er voldoende mogelijkheden zijn om expliciet en doelbewust aandacht te schenken aan vorming. Vorming kan goed plaatsvinden tijdens vaklessen, zoals godsdienst/levensbeschouwing, natuurwetenschappen, literatuur, geschiedenis en filosofie.³⁸ Vorming zal in de praktijk vaak plaatsvinden in de overdracht van vakkennis, waarbij de wereld van de leerlingen of studenten wordt verruimd. De Duitse pedagooog Ziehe (2010) verwoordt dit als volgt: "Neem leerlingen mee op reis naar vreemde werelden van symbolen, fictie en wetenschappelijke voorstellingen. Oefen met teksten lezen en met argumenteren, want daarmee hebben ze meer moeite dan vorige generaties. En over deze taak moet de school niet verontschuldigen doen, maar zelfverzekerd. De leraar zie ik als een reisleader naar vreemde gebieden."³⁹

Vos, die een essay heeft geschreven over het voortgezet onderwijs, wijst eveneens op de mogelijkheden die onderwijs in vakken als literatuur en culturele vakken bieden. Juist bij deze vakken "gaat het om het menselijke leven zelf. Wat is in de menselijke bedrijvigheid waarheid, schoonheid en goedheid? Zo leren leerlingen door het lezen van goede literatuur menselijke situaties in beeld te krijgen en te begrijpen. Door leerlingen kennis te laten maken met kunst en cultuur kunnen ze een empathische verbeelding cultiveren die hen leert de motieven en keuzes van anderen te begrijpen."

Maar vorming kan ook goed plaatsvinden tijdens activiteiten gericht op cultuureducatie, burgerschap en internationalisering en bij (maatschappelijke) stages en projecten, bijvoorbeeld in samenwerking met bedrijven en organisaties buiten de school. Van Rosmalen wijst in zijn essay over het middelbaar beroepsonderwijs op het belang van identificatie bij vorming. Leerlingen krijgen hiervoor vooral gelegenheid in professionele 'communities' die zijn te vinden in leerbedrijven en stageplaatsen. Leerlingen kunnen daarin als volwaardig beroepsbeoefenaar functioneren en op die manier werkelijk ingewijd worden in een beroep: "Een leerling wordt vanaf dag 1 beschouwd als een medewerker, een collega-in-de-dop, die weliswaar nog veel moet leren, maar er nu al bij hoort".

De inventarisatie laat voorbeelden zien van leraren en docenten die mogelijkheden voor vorming goed benutten. Uit de casussen komt naar voren dat het eerste aspect van vorming, het

³⁷ Overdiep, 2011.

³⁸ Zie Vos, 2011.

³⁹ Ziehe: jongeren willen dat de school anders is dan hun 'zelfwereld', 2006.

verbreden van de blik van leerlingen en het bieden van oriëntatie, vooral expliciet en doelbewust aandacht krijgt door jongeren in aanraking te brengen met de wereld buiten de school of de beroepspraktijk. De confrontatie met onbekende of onverwachte thema's of gebeurtenissen geeft impulsen tot nadenken over eerder opgedane kennis, het eigen perspectief en de eigen rol. Vooral bij ideële projecten worden leerlingen en studenten aangezet na te denken over meer overstijgende vragen naar zingeving.

Het tweede aspect van vorming, komen tot een eigen verhouding tot wat is aangeboden en een zekere betrokkenheid krijgen bij waarden of doelen (zingeving), krijgt vooral aandacht in reflectiegesprekken. Die kunnen plaatsvinden in een groep (gewoon in de klas, of in het kader van een bepaald vak als filosofie) of individueel (bijvoorbeeld tijdens mentorgesprekken of tijdens persoonlijke gesprekken binnen en buiten de lessen).

Casus: De vmbo-theaterschool van het Goese Lyceum⁴⁰

Het Goese Lyceum biedt vmbo-leerlingen (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) de mogelijkheid om een beroepsgerichte opleiding theater, dienstverlening en techniek te volgen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg. Op de theaterschool bestaat het programma naast algemene vakken uit theaterinhoud (drama, dans, zang, regie, muziek), theatertechniek (licht, geluid, toneel, video, radio), theatervormgeving (decor, grafische techniek) en theaterorganisatie (evenementenadministratie, public relations, basisadministratie). De school streeft ernaar in het onderwijs een sterke verbinding te leggen tussen de wereld binnen en buiten de school. Leerlingen die kiezen voor deze school zijn vaak expressief en extravert; voor hen werkt deze benadering goed. Er kan meer gebruik worden gemaakt van wat leerlingen ook buiten de school leren en hierop wordt systematisch gereflecteerd in gesprekken. "Zo krijgen leerlingen een beter beeld van hun eigen rol en mogelijkheden", aldus de directeur.

In de eerste twee jaren bestaat het onderwijs voor 30 tot 40% uit praktijkopdrachten. Leerlingen hebben bijvoorbeeld een manifestatie georganiseerd in Goes waarvan de opbrengst naar een aantal goede doelen ging. Zij regelden zowel het programma en de optredens als meer organisatorische zaken als de vergunningen. Naast praktijkopdrachten krijgen leerlingen in workshops de benodigde theoretische bagage aangeboden: in elk geval Nederlands, Engels, wiskunde. De theatervakken worden apart aangeboden. Wekelijks is er een gezamenlijke start van de schoolweek en een gezamenlijke afsluiting. Leerlingen houden hun ontwikkelingen bij in een digitaal portfolio, een leerlingvolg-jezelfsysteem. Kennis wordt getoetst in terugkerende kennistoetsen. Daarnaast zijn er reflectiegesprekken met een mentor. Leerlingen hebben gedurende de eerste twee jaar dezelfde mentor.

Deze aanpak stelt eisen aan zowel de docenten als de leerlingen. De leerlingen zijn opener en meer zelf verantwoordelijk voor hun leerproces. Maar het is niet de bedoeling dat leerlingen alles voor het zeggen krijgen; docenten moeten een evenwicht aanbrengen. Een docent: "Je kent de leerlingen heel goed, ook doordat je twee jaar mentor bent en hen veel meemaakt tijdens de lessen en presentaties. Je bouwt er een goede band mee op en kunt ze aanspreken als ze niet werken. Dat geeft betekenis." Het biedt mogelijkheden voor identificatie en zelfreflectie bij leerlingen, maar bijvoorbeeld ook voor gesprekken over overstijgende vragen naar zingeving.

De leerlingen zijn enthousiast over de aanpak. Ze leren hoe met mensen om te gaan en respect te hebben voor elkaar. Door bij drama met elkaar samen te spelen, leren zij elkaar ook beter kennen en accepteren. Een leerling: "Je leert stil zijn, kijken en luisteren, en geïnteresseerd zijn in elkaar." De aanpak geeft zelfvertrouwen: "Ik kan meer dan ik zelf dacht. Ik durf meer omdat ze op school doorgaan op de dingen waar je goed in bent. Door dingen zelf te regelen leer je ook meer". En: "Ik ben zelfverzekerder geworden door te oefenen in spelsituaties en drama. Je leert beter hoe je iets moet brengen."

⁴⁰ Een uitgebreidere beschrijving van deze casus is te vinden in Overdiep, 2010.

Concrete aanbevelingen voor leraren

De raad beveelt leraren aan zich op de volgende inhoudelijke aandachtspunten te richten.

- Organiseer buitenschoolse of praktijkgerichte leerervaringen, bijvoorbeeld door middel van praktijkbezoeken, praktijkopdrachten, gastlessen en stages; creëer mogelijkheden om stages of praktijkleren (al dan niet als verplicht onderdeel van de opleiding) te combineren met maatschappelijk relevante of ideële activiteiten of projecten.
- Organiseer mogelijkheden voor reflectie op opgedane leerervaringen (van binnen en buiten de instelling), waarbij verworven kennis en inzichten worden verbonden met nadenken over de vraag: hoe verhoud ik mij hiertoe?
- Betrek waar mogelijk mensen die werkzaam zijn in de beroepspraktijk bij het onderwijs. Benut zowel hun inhoudelijke kennis en ervaring als hun rol als identificatiefiguur.

Voor wat betreft de houding van leraren en docenten beveelt de raad het volgende aan:

- Zorg voor actieve betrokkenheid van leerlingen en studenten.
- Stimuleer leerlingen en studenten om naar aanleiding van verworven kennis en inzichten na te denken over zichzelf en hun handelen, bijvoorbeeld over: wat betekent dit voor mij persoonlijk, sociaal/maatschappelijk of beroepsmatig?
- Wees je bewust van de rol als identificatiefiguur; handel niet vanuit oordelen en standpunten; stel je authentiek en zo nodig ook kwetsbaar op.
- Creëer een sociaal klimaat binnen de klas of groep waarbinnen leerlingen of studenten zich gezien en serieus genomen voelen. Durf als dat nodig is (morele) grenzen te stellen.
- Zorg dat je zélf breed gevormd bent en blijft. In de eerste plaats geldt dit inhoudelijk; van belang is dat leraren en docenten hun (vak)kennisuitstekend verstaan. Belangrijk is ook dat leraren hun vakkennis in een bredere context kunnen plaatsen, interdisciplinaire verbanden kunnen leggen en zo nodig kunnen ingaan op meer achterliggende, fundamentele vragen en thema's. Naast aandacht voor het op peil houden van een brede kennisbasis, verdient de persoonsvorming van leraren en docenten blijvende aandacht. Meer hierover is te vinden in hoofdstuk 4.

Scholen moeten uiteraard leraren in staat stellen deze aandachtspunten in de praktijk te brengen. Daarvoor moeten randvoorwaarden zijn vervuld; de organisatie moet erop ingericht zijn. Deze randvoorwaarden komen uitgebreid aan bod in hoofdstuk 5.

Aanstaande leraren zijn zich doorgaans goed bewust van hun vormende rol, maar het is de vraag of zij voldoende meekrijgen aan kennis en vaardigheden voor deze rol. Leraren kunnen tijdens hun opleiding meer handvatten aange-reikt krijgen, zodat ze beter in staat zijn de wereld voor hun leerlingen te ope-nen en te verbreden.

4

Lerarenopleidingen: schenk aandacht aan vier bekwaamheden

Het is in het vorige hoofdstuk al opgemerkt: leraren en docenten vinden dat vorming tot hun taak behoort, maar zij vinden uitvoering van die taak niet eenvoudig. Dit is waarschijnlijk voor een deel te verklaren uit het feit dat niet alle leraren of docenten beschikken over de beno-digde kennis en vaardigheden. Lerarenopleidingen kunnen meer aandacht besteden aan de bekwaamheden die nodig zijn voor vorming. Op basis van de essays en de enquête onder leraren en docenten in alle sectoren, zijn vier bekwaamheden te noemen: 1) vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch bekwaam zijn; 2) sociaal en pedagogisch betrokken zijn bij leerlingen/ studenten; 3) vormingsgericht zijn; en 4) geïnspireerd zijn en zich kunnen blijven ontwikkelen.

4.1

Vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch bekwaam zijn

Goede vakkennis is noodzakelijk, zowel inhoudelijke als pedagogisch-didactische kennis. Nodig zijn leraren die hun eigen vak uitstekend verstaan, die zich bewust zijn van de manier waarop zij zich verhouden tot hun vak en die het vak voor leerlingen tot leven kunnen bren-gen. Dat vraagt om een brede interesse en om het vermogen om het vak in een ruimere con-text te kunnen plaatsen en interdisciplinaire verbanden te kunnen leggen. Ook kennis van de geschiedenis van een vak en van de invloed van cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen op een vak, is belangrijk. Speciaal voor docenten in het beroepsonderwijs is het belangrijk dat zij voldoende en actuele kennis hebben van de beroepspraktijk, waardoor zij in hun lessen ver-bindingen kunnen leggen met de beroepsuitoefening. Zo kunnen ze levensechte dilemma's uit de praktijk op een overtuigende manier in hun onderwijs brengen en daarover met leer-lingen in gesprek gaan.

Voor de lerarenopleidingen betekent dit dat zij hun studenten een stevige algemene kennis-basis moeten meegeven, met vakken als natuurwetenschappen, filosofie, maatschappijweten-schappen, (historische) pedagogiek en cultuurgeschiedenis.

Daarnaast zijn goede pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden onmisbaar. Het is belangrijk dat leraren en docenten leerlingen kunnen uitdagen om met enige distantie en van-uit verschillende perspectieven na te denken over wat in de les aan bod komt. Het vraagt tevens om leraren en docenten die in staat zijn en het aandurven om met leerlingen een gesprek aan te gaan over bijvoorbeeld morele vragen of vragen rondom zingeving.

4.2 Sociaal en pedagogisch betrokken zijn bij leerlingen en studenten

Het is belangrijk dat leraren en docenten hun leerlingen en studenten individueel kennen en hun handelen daarop kunnen afstemmen. Daarmee creëert de leraar de voorwaarden waaronder vorming kan plaatsvinden. Vorming is in belangrijke mate relationeel, vorming kan alleen binnen een goede relatie tot stand komen.

Goede leraar-leerlingrelaties blijken overigens bewezen positieve effecten te hebben, zowel op leerprestaties van leerlingen als op hun (taak)betrokkenheid (engagement). Uit een recente meta-analyse van een groot aantal internationale empirische studies blijkt dat positieve leraar-leerlingrelaties juist voor leerlingen in het voortgezet onderwijs positieve effecten hebben, vooral bij leerlingen uit een lager sociaaleconomisch milieu. Een goede band met de leraar maakt voor deze leerlingen verschil: zij zetten zich beter in voor die leraar.⁴¹

Meer concreet betekent dit voor de leraar: interesse hebben in leerlingen, hun leefwereld kennen en iets weten van de jeugdculturen waarvan ze deel uitmaken, zodat de leraar toon en inhoud van de lessen daarop kan afstemmen. Ook is het belangrijk dat leraren respect hebben voor de zelfstandigheid en het gevoel van eigenwaarde van hun leerlingen, en dat laten merken. Het is, zoals Van Rosmalen het uitdrukt in zijn essay, de noodzaak om “een beetje van je leerlingen te houden”.

Lerarenopleidingen kunnen gericht aandacht besteden aan deze pedagogische houding en aan de bijbehorende vaardigheden. Dat betekent onder meer aandacht voor het kunnen scheppen van een goed pedagogisch klimaat, waarin sprake is van een gestructureerde, open sfeer en van onderling vertrouwen en respect. Tevens is tijdens de opleiding aandacht voor de leefwereld van kinderen en jongeren en voor hedendaagse jeugdculturen belangrijk. Daarnaast verdient de vaardigheid aandacht om met leerlingen of studenten een goede relatie op te bouwen.

4.3 Vormingsgericht zijn: erop gericht zijn leerlingen/studenten oriëntatie mee te geven en uit te nodigen tot zingeving

Leraren geven in de enquête aan het als een belemmering te ervaren dat hun invloed maar beperkt is op jongeren; andere invloeden op de leerlingen zijn vaak sterker. Mogelijk speelt op de achtergrond hier een rol dat docenten in de praktijk ondervinden hoezeer de eigen wereld van jongeren en studenten verschilt van die van school en opleiding. Zoals hierboven al werd gesteld, is kennis en inzicht bij leraren in de ‘zelfwereld’ van jongeren heel belangrijk. Ziehe publiceert al vele jaren over jongeren en jongerencultuur.⁴² In zijn publicaties en lezingen verwoordt hij mooi beide bekwaamheden, betrokken zijn bij leerlingen en hen kennen, en erop gericht zijn hen oriëntatie te geven en uit te nodigen tot zingeving.

⁴¹ Ook basisschoolleerlingen profiteren van een positieve relatie met de leerkracht, al zijn hier de negatieve effecten van een slechte relatie met de leerkracht groter. Koomen, Spilt, Roorda, Oort & Thijs, 2010.

⁴² Ziehe is historicus, psycholoog en socioloog en was leraar geschiedenis en dans. Hij is momenteel werkzaam aan de universitaire lerarenopleiding in Hannover.

Zelfwerelden

Hedendaagse jongeren leven, zo betoogt de Duitse hoogleraar pedagogiek Ziehe, in een eigen zelfwereld die sterk wordt beïnvloed door leeftijdgenoten, internet, markt, media en vooral door muziek. Dat is niets nieuws, ook eerdere generaties hadden een zelfwereld. Een belangrijk verschil is dat de zelfwereld van eerdere generaties in contrast stond met wat zij in hun opvoeding en op school meekregen. De zelfwereld was ook eerder een eiland, iets dat jongeren geheim hielden voor ouders en leraren. De zelfwereld van hedendaagse jongeren is veel meer publiek, en voor veel jongeren het middelpunt van hun wereld geworden. Zij ervaren nauwelijks nog contrast tussen hun zelfwereld en de wereld daarbuiten, de samenleving. Ook in de samenleving zijn de jongerencultuur en de populaire cultuur immers meer leidend geworden. En in hun opvoeding ervaren veel jongeren evenmin contrast, doordat ook hier vrijheid en zelf keuzes maken leidend zijn.

Ziehe wijst op de keerzijde van deze grote vrijheid: het maakt jongeren onzeker en roept een verlangen op naar stabiliteit en structuur. Voor vroegere generaties vervulden opvoeding en school een belangrijke rol om zich te emanciperen en te bevrijden. De taak van hedendaagse opvoeders en leraren is veel meer om structuur te bieden en te stimuleren tot afstand nemen van de eigen motieven en wensen. In een interview merkt Ziehe hierover op: "Als de school meer vrijheid en keuze aan de leerling geeft, dan verdubbelt ze de zelfwereld van de jongeren. De impliciete boodschap van de jongeren is juist: maak de school anders dan mijn zelfwereld. De meeste leerlingen worden onrustig van te grote openheid en individualisering: 'anders moet ik nog meer kiezen.'" Ook kan de leraar jongeren leren om afstand te nemen van hun innerlijke conflicten, bijvoorbeeld door met hen een voorstelling te maken van iets dat ze op langere termijn kunnen bereiken nadat de nodige inspanning is geleverd en de gevoelens van trots en tevredenheid die dat oplevert: "De school zou de leerlingen zo meer innerlijke vrijheid kunnen geven."

De uitdaging voor leraren is om aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren (zie paragraaf 4.2), maar tegelijk erop gericht zijn om leerlingen en studenten iets mee te geven dat hen oriëntatie geeft en hen uitnodigt tot zingeving. Dat vraagt om leraren die daartoe gemotiveerd zijn en die daarvoor ook voldoende in huis hebben.

Pedagogisch gezien kan het belang van aansluiten op de leefwereld van jongeren niet worden onderschat, maar dit moet niet worden opgevat als 'door de knieën gaan' en verzuimen leerlingen of studenten in aanraking te brengen met een wereld die groter is dan de wereld van hen zelf. Dit wordt bedoeld met vormingsgerichtheid: de gedrevenheid of bevlogenheid om leerlingen of studenten bronnen voor oriëntatie en zingeving te bieden. Op welke manier dit kan, verschilt per onderwijssector. In hoofdstuk 3 werd gewezen op de mogelijkheden die culturele vakken en literatuuronderwijs (bestuderen van grote werken) hiervoor bieden. Binnen het hoger onderwijs lijken de mogelijkheden om studenten bouwstenen voor oriëntatie en zingeving mee te geven beperkter aanwezig. De essayisten die schrijven over het hoger onderwijs pleiten dan ook, in navolging van anderen, voor meer ruimte hiervoor op het onderwijsprogramma.⁴³

Noorda, die schrijft over het universitair onderwijs, pleit voor meer aandacht voor "de oefening in academische verantwoordelijkheidszin. (...) Reflectie op de plaats en rol van academici verdient een standaard plaats in alle universitaire curricula. Daaraan ontbreekt het nog in te veel gevallen." Derkse is voorstander van het invoeren van een verplichte minor in alle bacheloropleidingen, gewijd aan "ideeëngeschiedenis, wijsbegeerte, ethiek, theologische reflectie (ook in niet-confessionele universiteiten en hogescholen) en, wellicht het meest, aan de grondige

⁴³ Anderen die een vergelijkbaar pleidooi voeren, zijn Aben & Rutgers (2009) en Van Wieringen (2010).

lectuur van de ‘maîtres à penser et vivre’’. Deze minor is allereerst vormend bedoeld, gericht op “de voeding van het hart en de verstandigheid”. Kennisvermeerdering komt op de tweede plaats.

Het pleidooi van Derkse sluit nauw aan bij Kronman (2008). Kronman is een Amerikaans hoogleraar rechten en jarenlang zelf betrokken geweest bij universitair onderwijs. Hij pleit voor een eerherstel van de humaniora in de onderwijsprogramma’s van de universiteiten. De vragen naar zin en perspectief zijn volgens hem ten onrechte verdwenen uit de universitaire opleidingen. Studenten hebben er volgens hem veel belang bij handvatten mee te krijgen in hun zoektocht naar zingeving. Dit kan volgens Kronman door de grote letterkundige en filosofische werken uit de westerse cultuur te bestuderen. Studenten komen hierdoor in aanraking met de diverse antwoorden die door de eeuwen heen zijn gegeven op de vraag naar het ware en het goede. Studenten worden zo deelnemer aan “de immer voortgaande conversatie over het westerse denken”.

Lerarenopleidingen kunnen leraren gericht helpen de tegenstelling te overbruggen een tussen enerzijds het kennen en serieus nemen van de leefwereld van leerlingen en studenten, en anderzijds representant zijn van de wereld van volwassenen en de daarin geldende waarden en conventies. Leraren zouden tijdens hun opleiding zodanig toegerust moeten worden dat zij in staat zijn en ook de moed hebben om zichzelf te presenteren als representant van de volwassen generatie: iemand die is gevormd in bepaalde tradities en een bepaalde moraal. Daarbij is tevens aandacht nodig voor de moed van leraren om zo nodig morele grenzen te stellen.

4.4 Zelf gevormd zijn: blijven leren en zoeken naar inspiratie

Leraren/docenten kunnen alleen een vormende rol vervullen als zij zélf breed gevormd zijn en blijven. Dat vraagt om blijvende aandacht hiervoor, gedurende de hele loopbaan. In de eerste plaats geldt dat vakinhoudelijk. De leraar moet daarvoor zelf blijven leren, nieuwsgierig zijn en reflecteren op het eigen vak en de eigen professionele ontwikkeling. Naast aandacht voor het op peil houden van een brede kennisbasis, verdient de persoonsvorming van leraren en docenten blijvende aandacht. Dit kan concreet op velerlei wijze.

In de essays die op verzoek van de Onderwijsraad zijn geschreven, worden verschillende handreikingen genoemd voor blijvende aandacht voor de persoonsvorming van leraren.⁴⁴ Voor leerkrachten in het basisonderwijs zou er een ondersteuningsaanbod moeten zijn dat leerkrachten in staat stelt om na het behalen van hun diploma te werken aan verdieping en verbreding van hun vakkennis, onder meer door het ontwikkelen van een kritische, onderzoekende houding ten aanzien van de eigen onderwijspraktijk. Verder wordt geopperd om docenten in het beroepsonderwijs zichzelf de (beroeps)maat te laten nemen door periodieke beroepsstages of via een combinatie van doceren en beroepsuitoefening. De meest vergaande suggestie is dat leraren en docenten geregeld tijd vrij moeten maken voor ‘cultivering van de eigen geestelijke vitaliteit’. Dat kan dagelijks, maar kan ook door daarvoor een vrije dag te benutten of een sabbatical op te nemen. Om in staat te zijn tot vorming, om leerlingen en studenten in aanraking te kunnen brengen met ‘waardevolle bronnen’, zal een leraar ook zelf met die bronnen in contact moeten blijven staan. De vaak genoemde handelingsverlegenheid van leraren/docenten met vorming zou wel eens kunnen samenhangen met te weinig aandacht voor de inspiratie van leraren en docenten. Het voorstel is om naast vakgerichte professionaliserings-

⁴⁴ Onderwijsraad, 2011b.

cursussen ook tijd in te ruimen voor inspirerende sessies waarin leraren leren hoe zij dagelijks waardevolle teksten kunnen lezen en bestuderen. Leraren worden zo gestimuleerd om dit zelfstandig dagelijks voort te zetten. Bij leraren die dit doen is de kans groot dat dit op de één of andere manier doorwerkt in hun onderwijs. Daarmee komt het ten goede aan hun leerlingen of studenten.

Voor scholen geldt hetzelfde als voor leraren: zij zouden zich meer bewust kunnen zijn van hun wettelijke taak om kinderen en jongeren te vormen. Op dit moment gaat veel aandacht uit naar kennis en vaardigheden die van belang zijn voor economisch succesvol functioneren. Deze kennis en vaardigheden zijn belangrijk, maar leerlingen en studenten hebben ook belang bij vorming. Bestuurders en schoolleiders kunnen leraren en docenten hierbij ondersteunen door te zorgen voor een heldere pedagogische visie, door ervoor te zorgen dat alle partners in en om de school worden betrokken worden bij vorming, en door te zorgen voor tijd en ruimte in het programma.

5 Scholen: zorg voor visie, betrokkenheid, tijd en ruimte

5.1 **Zorg voor coherentie: denk na over centrale waarden en ontwikkel een pedagogische visie op vorming**

Binnen scholen vinden vormende praktijken plaats, maar de activiteiten zijn vaak verbrokkeld en worden ook niet altijd als zodanig benoemd en herkend. Scholen en instellingen kunnen zich meer bewust worden van hun rol als betekenisverlenend instituut. De vormingstaak kan binnen scholen en instellingen hoger op de agenda komen te staan. Dat betekent allereerst een heldere pedagogische visie ontwikkelen. Wat zijn de centrale waarden van de school en wat is de inzet van de school of instelling als het gaat om vorming? Welke activiteiten horen erbij? Laat alle betrokkenen hierover meedenken, zowel leraren en docenten als overige medewerkers: welke verwachtingen ten aanzien van vorming leven er? Het verdient aanbeveling om bij het gesprek hierover in ieder geval de ouders, maar ook andere belanghebbenden te betrekken. Hoe beoordelen zij de huidige rol van de school of instelling als het gaat om vorming en welke verwachtingen en behoeften hebben zij op dit vlak?

Dit zou moeten resulteren in een heldere pedagogische visie, waaraan alle betrokkenen zich verbinden en waarmee de school zich ook profileert. Door zich daarmee te profileren kunnen leerlingen, ouders en studenten dit als criterium gebruiken bij het kiezen van een school.

Meer samenhang in vormende onderwijsactiviteiten kan eveneens worden bereikt door als school of instelling aansluiting te zoeken bij een traditie. Een traditie helpt bij het vinden van een richting voor handelen, het biedt een kader waarbinnen vorming kan plaatsvinden. Zo'n traditie kan een levensbeschouwelijke zijn, maar kan ook de traditie zijn waarin onderwijs een

belangrijke rol vervulde in emancipatie en beschaving, of, eigentijdser verwoord, de traditie van bijdragen aan de vorming van sociaal en cultureel kapitaal. Juist voor scholen met een relatief groot aantal leerlingen uit lagere sociale klassen biedt deze traditie een aansprekend verhaal.

5.2 Creëer randvoorwaarden: zorg voor een positief sociaal klimaat, maak ruimte voor contact en betrek partners

Wanneer een school of instelling eenmaal besloten heeft systematischer aandacht aan vorming te besteden, zal een kritische blik moeten worden geworpen op de inrichting/organisatie van het onderwijs. Daarin moet aandacht zijn voor de volgende punten.

- Creëer een sociaal klimaat binnen de school of instelling waarbinnen iedereen (leerlingen/studenten en leraren/docenten) zich gezien en serieus genomen voelt.
- Zorg ervoor dat het onderwijs zo wordt georganiseerd dat er mogelijkheden zijn voor langer durende en meer persoonlijke contacten tussen leraar/docent en leerling/student. Voor vorming is het essentieel dat er ruimte is voor ontmoeting, voor het leren kennen van elkaar en voor het opbouwen van positieve relaties. Dat vraagt doorgaans om kleinschalige onderwijsvormen en voldoende (individuele) begeleiding.
- Vanwege het belang van langer durende en meer persoonlijke contacten tussen docenten en leerlingen en de behoefte van leerlingen aan structuur, zou een kritische blik geworpen kunnen worden op de manier waarop de roc's (regionale opleidingscentra) momenteel zijn georganiseerd. Let bij invoering van nieuwe pedagogisch-didactische concepten en werkvormen onder andere op de mate waarin leerlingen daarbinnen structuur krijgen geboden.
- Bekijk of leraren of docenten zich voldoende toegerust en gefaciliteerd voelen voor een vormende taak. Organiseer zo nodig extra ondersteuning en facilitering. Ook kan gekeken worden naar het personeelsbeleid en de eisen die worden gesteld aan leraren of docenten. Gelden bijvoorbeeld aanvullende eisen voor docenten met een coachende of begeleidende taak en is hiervoor aanvullende scholing beschikbaar?
- Leg niet alles op de schouders van de eigen docenten en medewerkers. Scholen en instellingen kunnen met het oog op vorming een beroep doen op professionals uit de praktijk, ouders en vrijwilligers. Juist deze mensen van buiten blijken bij uitstek te kunnen fungeren als inspirerende voorbeelden. Scholen doen er goed aan deze mogelijkheden zo veel mogelijk te benutten, bijvoorbeeld via gastlessen.⁴⁵
- Besteed aandacht aan het opbouwen van een gemeenschappelijke, verbindende schoolcultuur, bijvoorbeeld door gezamenlijke, betekenisvolle bijeenkomsten en activiteiten te organiseren op cultureel, sportief en maatschappelijk terrein.⁴⁶ Dat kunnen activiteiten zijn voor de eigen schoolgemeenschap, maar ook activiteiten voor de directe omgeving van de instelling. Daarmee laat de school zien ook voor partners om de school een betekenisvolle rol te willen vervullen.

⁴⁵ Zie hierover Onderwijsraad, 2010a en 2010b.

⁴⁶ Zie Onderwijsraad, 2007.

Casus: opleiden tot complete dokters bij het Medisch Centrum van de VU

Sinds 2005 wordt in de opleiding geneeskunde van de VU het VUmc-compas gebruikt. Deze beschrijft acht rollen en (kern)competenties voor de toekomstige beroepsuitoefening. Zeven zijn afkomstig uit een internationaal kader (CanMEDS). De rol van medisch expert staat centraal, daarnaast wordt aandacht besteed aan de volgende rollen: beroepsbeoefenaar, communicator, academicus, gezondheidsbevorderaar, organisator, en samenwerker. VUmc heeft hieraan de rol van reflector toegevoegd. Dit hangt samen met de VU-traditie dat studenten verplicht zijn om zes studiepunten wijsgerige vorming te volgen. Invulling van deze rol houdt in dat studenten worden gestimuleerd tot een onderzoekende houding, en leren reflecteren op en communiceren over hun eigen handelen en morele kwesties in de zorgpraktijk. Ze doen al vroeg in hun opleiding praktijkervaring op via korte stages. De werkvormen zijn verder: kleine tutorgroepen en een vaste mentor waarmee leer- en verbeterpunten worden vastgesteld (op basis van een persoonlijk ontwikkelingsplan en een portfolio). Het bevorderen van professioneel gedrag krijgt veel aandacht; daarin komen de verschillende competenties samen. Het winnen van vertrouwen, empathie, lerend vermogen, reflecteren en het kennen van de eigen sterke en zwakke kanten krijgen aandacht in de tutorgroepen en tijdens de stages en portfoliogesprekken. Ook fungeren docenten als rolmodel voor professioneel gedrag.

In de praktijk blijkt dat artsen niet altijd voldoende zijn voorbereid op de eisen die de beroepspraktijk aan hen stelt. Daarom is recent het project *Professionele ontwikkeling* (beroepsvorming) gestart. Kenmerken hiervan zijn: een longitudinale leerlijn (gespreid over meer studie jaren), en klinici als rolmodel en als medeopsteller van praktijkgerichte opdrachten. Beroepsvorming komt ook in de masterfase expliciet aan de orde bij supervisie tijdens de coschappen. De verantwoordelijke hiervoor benadrukt het belang van de inzet van klinici voor onderwijstaken: "Als artsen hun werk leuk vinden en in staat zijn een goede balans aan te brengen in hun werkzame leven, ook tussen werk en privé, zijn ze bevlogen. Daar zijn er veel van. Deze mensen moeten we benutten voor onderwijs. Het moet 'hot' worden om, naast een baan als specialist in het ziekenhuis - of als CEO van Shell - óók onderwijs te verzorgen."

Eén van de gesprekspartners brengt mooi onder woorden wat binnen de medische studie als geheel wordt nagestreefd met deze vormende onderdelen: "Het gaat bij vorming niet om een plusje, om iets extra's aan kennis. Persoonlijke en beroepsmatige vorming zien wij als een wezenlijk onderdeel van beroepsontwikkeling; we leren de mensen hier een vak en dat kan niet zonder persoonsvorming. De persoon die je bent als arts is een deel van je instrumentarium."

De studenten zijn te spreken over de afwisseling in de studie met colleges, practica, stages en tutorgroepen. De (vroegtijdige) stages worden als bijzonder motiverend ervaren en fungeren soms ook als eyeopener. Het onderwijs op basis van competenties ontmoet een gemengd onthaal: "Het ging in het begin veel over competenties, maar ik geloof dat ze daar ook weer vanaf stappen. Wat ik belangrijk vind is dat er hier veel aandacht is voor kennis aan de ene kant en communicatie aan de andere kant."

5.3 Stel eisen aan de professionaliteit van leraren en docenten, en geef daarvoor ook ruimte en vertrouwen

Op een eigentijdse manier aandacht besteden aan vorming stelt hoge eisen aan de professionaliteit van leraren. Dit betekent dat eisen gesteld kunnen worden aan die professionaliteit, maar het vraagt tevens om ruimte voor professionaliteit. Iemand kan pas zijn professionaliteit tonen, wanneer daarvoor handelingsruimte bestaat. Wanneer die ruimte om wat voor reden dan ook de facto wordt ontkend of genegeerd, zal dit zijn professionaliteit aantasten. Leraren en docenten stimuleren tot aandacht voor vorming vraagt dan ook om handelingsruimte voor leraren en docenten: de mogelijkheid om zelf in teamverband, doelen en inhoud van lessen te bepalen en te bepalen op welke manier vorming hierin aan bod komt. Ook is voldoende ver-

trouwen in leraren en docenten in hun vormende capaciteiten een essentiële randvoorwaarde, zeker van bestuur en schoolleiding, maar ook van ouders, samenleving, beleidsmakers en de politiek. Alleen wie vertrouwen krijgt, kan vertrouwen geven. Gezien het belang van coherentie voor vorming kan dit nog sterker worden uitgedrukt: wat van leraren en docenten wordt verwacht in hun omgang met leerlingen en studenten (opbouwen van een goede relatie van onderling vertrouwen en respect, interesse tonen in leerlingen/studenten), zou leidend moeten zijn voor de manier waarop leidinggevendenden met leraren en docenten omgaan.

Scholen kunnen verder gericht aandacht besteden aan het voorbeeldgedrag van leraren en docenten. Leidinggevendenden kunnen dit stimuleren door zelf doelbewust zo consequent mogelijk goed voorbeeldgedrag te laten zien, zowel richting leraren/docenten als richting leerlingen/studenten. Belangrijk is een klimaat waarin leraren en docenten elkaar aanspreken, ook op zaken die niet direct de eigen les, de eigen leerling of student, of het eigen vak betreffen. Dit vraagt om blijvende aandacht van de school of instelling als geheel.

De minister kan het belang van vorming – en het versterkende effect ervan op kennisoverdracht – regelmatig onderstrepen. Scholen en leraren dienen vervolgens hun vormingstaak concreet te maken. Vooral belangrijk is dat het vormingsaanbod van de school voldoende aansluit op de huidige sociaalculturele context.

6

Minister: benadruk dat eigentijdse vorming en kennisoverdracht bij elkaar horen

6.1 **Speel in op de behoefte aan een eigentijdse invulling van de vormingstaak**

De belangrijkste onderwijswetten (Wet primair onderwijs, Wet voortgezet onderwijs, Wet educatie en beroepsonderwijs en Wet hoger onderwijs en wetenschap) noemen diverse doelen die verband houden met vorming. De wetteksten gebruiken diverse begrippen die doorgaans weinig concreet omschreven worden, zoals: brede vorming, algemene vorming, persoonlijke vorming, persoonlijke ontplooiing, bevorderen van actief burgerschap, algemene maatschappelijke voorbereiding en bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Op de website van de Onderwijsraad wordt uitgebreider beschreven wat in de afzonderlijke onderwijswetten wordt opgemerkt over vorming. Uit de inventarisatie naar vorming in het onderwijs die de raad heeft laten maken, blijkt dat er zeker scholen en instellingen zijn die actief zijn op dit gebied. Wel hangen de activiteiten vaak sterk af van de inzet van een individuele leraar. De klassieke verschijningsvorm (Bildung) komt tegenwoordig nauwelijks meer voor. Er is, onder de bevraagde leraren én in de maatschappij, behoefte aan een nieuwe, meer eigentijdse invulling van vorming (zie paragraaf 1.1).

De raad wil hier graag aandacht voor vragen. Hij vindt dat alle leerlingen, op alle onderwijsniveaus, de kans moeten krijgen kennis te nemen van onze cultuur, van de tradities daarbinnen en de belangrijke kennisgebieden daarin, zoals literatuur, filosofie, techniek en geschiedenis. Alle leerlingen moeten worden ingevoerd in onze cultuur, zodat ze voldoende basis meekrijgen, hun eigen plaats kunnen bepalen in de wereld en zich ook daarin kunnen staande houden. Dit is geen eenvoudige opgave. Hedendaagse jongeren kampen soms met de overdaad aan keuzemogelijkheden of geven blijk van wel erg sterke gerichtheid op zichzelf, als gevolg van het onvoldoende ervaren van zin en betekenis. Kinderen en jongeren hebben behoefte aan brede cultuuroverdracht, waaronder kennis van tradities en moraal. Ze zullen deze kennis niet gauw meer op ander plekken kunnen opdoen. Het gaat bij vorming bovendien ook in belangrijke mate om verdieping van kennis, iets dat juist een taak is van onderwijs. Het beleid voor *alle* onderwijssectoren zou dan ook mede hierop gericht moeten zijn.

Ga uit van de gedachte dat goede leerresultaten en vorming elkaar versterken

Vorming vraagt om coherentie in het beleid voor de verschillende onderwijssectoren. Momenteel is die coherentie er nog onvoldoende. Binnen de verschillende onderwijssectoren wisselt de aandacht van beleidsmakers voor vorming. Aandacht voor de vormende taak van scholen in het primair en voortgezet onderwijs in het overheidsbeleid is er vooral in de vorm van aandacht voor burgerschap en cultuureducatie. In het beleid voor het middelbaar beroepsonderwijs is er aandacht voor integrale beroepsvorming, ook in relatie tot burgerschap. In het beleid voor het hoger onderwijs krijgt vorming maar beperkt aandacht. Wel is hier een meer fundamentele discussie gaande over de gewenste breedte en diepte van de opleidingen. Deze discussie geeft aanleiding tot nadenken over de vormende rol van dit onderwijs, zowel bij beleidsmakers als bij de sectororganisaties. Er zijn echter nog geen concrete maatregelen afgesproken, bijvoorbeeld over de vraag hoe de instellingen kunnen bijdragen aan een brede academische vorming en aan het bevorderen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Een belangrijke eerste stap op weg naar meer coherent beleid is de instellingen voor hoger onderwijs ertoe te bewegen hier hernieuwd inhoud aan te geven.

Daarnaast is coherentie tussen de verschillende beleidsonderwerpen belangrijk. Een van de meest genoemde spanningsvelden is die tussen aandacht voor vorming enerzijds en streven naar hoge leerresultaten en opbrengstgericht werken anderzijds. De raad heeft in verschillende adviezen gewezen op het belang van zo hoog mogelijke leerresultaten en het behalen van een bepaald basisniveau in vakken als Nederlands, Engels en rekenen/wiskunde. Zonder dit niveau is deelname aan de samenleving immers onvoldoende mogelijk. De raad vindt het zorgelijk dat binnen onderwijs dit streven zo vaak tegenover aandacht voor vorming wordt gezet. Het lijkt daarbij al gauw te gaan om een uitruil: óf men besteedt aandacht aan goede leerresultaten, óf men besteedt aandacht aan vorming. De raad wijst deze gedachtegang af; vorming staat niet los van of tegenover kennisoverdracht. Vorming zal in de praktijk juist vaak plaatsvinden in de overdracht van vakkennis en in het verdiepen daarvan. Een leraar of docent die met passie zijn vak geeft en hoge verwachtingen koestert van zijn leerlingen of studenten, kan ze tot hoge prestaties brengen en tegelijk een belangrijke vormende rol vervullen.

Met het bovenstaande wil de raad niet suggereren dat zich in de praktijk geen situaties kunnen voordoen waarbij keuzes gemaakt moeten worden: bijvoorbeeld een toets afnemen of tijd nemen voor discussie en reflectie. Dit vraagt om een verstandige afweging. Hier wil de raad vooral onderstrepen dat beide (goede leerresultaten en vorming) elkaar doorgaans versterken en dus zeker niet op gespannen voet met elkaar staan. Beide dienen op de agenda te staan. Scholen zouden zich niet moeten verschuilen achter één van beide om het andere te veronachtzamen. Dit vraagt om een eigen visie op de pedagogische of vormende taak van de school of de instelling.

Dit wetende zou de minister zich kunnen bezinnen op de manier waarop met scholen wordt gecommuniceerd over het belang van verschillende beleidsdoelen. Hoe kan worden voorkomen dat scholen hierover gaan denken in termen van een uitruil (bijvoorbeeld óf leerresultaten óf vorming)? En hoe kunnen scholen worden gestimuleerd tot een visie op hun pedagogische of vormende taak, zodat zij ongevoelig zijn voor uitruildenken?

Met het oog op coherentie in beleid is de raad van mening dat de inzet van scholen op het gebied van vorming en de sociale opbrengsten van onderwijs beschouwd dient te worden als aspect van kwaliteit. Vorming is dan één van de indicatoren waarmee scholen hun onderwijskwaliteit in beeld brengen en zich vergelijken met andere scholen. De raad vindt het de moeite waard een verkenning uit te voeren van de mogelijkheden om vorming meer te betrekken bij het inspectietoezicht. Hiermee laat de overheid de scholen zien belang te hechten aan deze inzet en aan het belang van de baten van onderwijs op het sociale en maatschappelijke domein. De vraag waar de grenzen liggen van het toezien op vorming door de overheid moet volgens de raad onderdeel uitmaken van deze verkenning. Een extra stimulans voor het zichtbaar maken van vorming als aspect van onderwijskwaliteit voor horizontale of verticale verantwoording kan zijn het ontwikkelen van instrumenten of werkwijzen waarmee scholen vorderingen en opbrengsten van vorming kunnen laten zien.⁴⁷ Daarmee kunnen scholen en instellingen zich beter en helderder verantwoorden over hun vormingstaak. Ook stelt hen dit in staat tot een meer planmatige aanpak. Tegelijk liggen hier vragen die nadere uitwerking behoeven waar het gaat om het volgen en meten van resultaten van vorming. Vorming is immers maar ten dele meetbaar, het omvat uiteenlopende aspecten en sommige aspecten van de uitkomsten ervan zullen mogelijk pas na een groot aantal jaren blijken.

Inspectietoezicht in het primair en voortgezet onderwijs

Momenteel beoordeelt de Inspectie enkele aspecten op het sociale domein, namelijk sociale veiligheid, ook mede in relatie tot het schoolklimaat en 'burgerschap en sociale integratie'. Als onderdeel van de beoordeling van opbrengsten en als element van burgerschap wordt ook gekeken naar sociale competenties. Het toezichtkader van de Inspectie voor beoordeling van burgerschapsonderwijs is ontwikkelingsgericht: het toezicht groeit mee met de opvattingen in veld, samenleving en beleid en met wetenschappelijke inzichten over wat gewenste en effectieve invullingen zijn van burgerschapsvorming. Het is, zo lang de beoordeling van opbrengsten nog slechts beperkt mogelijk is, bovendien procesgericht. De Inspectie gaat na in hoeverre het burgerschapsonderwijs van de school doordacht, samenhangend en doelgericht is, en is terughoudend wat betreft de inhoud. Er wordt alleen beoordeeld of in het aanbod de belangrijkste dimensies van burgerschap (volgens de wet) voldoende aan bod komen. Aandachtspunten zijn: het bevorderen van sociale competenties; de samenleving en de diversiteit daarin; het bevorderen van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en democratische kennis; en de school als plaats waar burgerschap wordt voorgeleefd en kan worden geoefend. Hoewel ook de mate waarin de school oog heeft voor de mate waarin het gegeven onderwijs leidt tot realisering van de gekozen onderwijsdoelen, betekent het procesgerichte toezicht voorlopig dat resultaten van burgerschapsonderwijs geen rol spelen bij de bepaling van het oordeel over de kwaliteit ervan. Daarnaast worden bij de beoordeling van de opbrengsten waar mogelijk ook de sociale competenties (sociaalemotionele ontwikkeling, sociale vaardigheden) betrokken, als de school een toets gebruikt die daarin inzicht geeft. Op de meeste basisscholen is dat echter niet het geval, omdat geen toetsen worden gebruikt die vergelijking met een landelijke, gestandaardiseerde norm mogelijk maken.⁴⁸

⁴⁷ Om recht te doen aan het gegeven dat onderwijs ook beoogt bij te dragen aan de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen, is het Cito een onderzoek gestart naar de haalbaarheid van een periodiek peilingonderzoek op het terrein van sociaalemotionele competenties. Deze competenties worden breed opgevat: het gaat om zaken als zelfvertrouwen en zelfbeeld, werkhouding, uitdrukken van gedachten en gevoelens, motivatie, houding ten opzichte van basiswaarden van de democratie, enzovoort (Kuhlemeier, 2011).

⁴⁸ Gebaseerd op gesprek met Anne Bert Dijkstra, programmaleider *Sociale opbrengsten van onderwijs* bij de Inspectie van het Onderwijs.

Vorming is geen thema dat met een aantal aanbevelingen afdoende onder de aandacht is gebracht. De Onderwijsraad wil vorming nadrukkelijk op de agenda plaatsen van beleidsmakers, scholen en instellingen en de samenleving als geheel. De raad doet daarom de suggestie aan de aanvrager van dit advies – de Eerste Kamer – om een of meer debatten te organiseren.

7

Eerste Kamer: organiseer het debat over vorming

Ook de raad zelf kan hieraan bijdragen. Het doel van deze debatten is te zorgen voor meer bewustwording van het belang van vorming binnen het onderwijs. Maar vooral beogen ze meer duidelijkheid en consensus te bereiken over wat een eigentijdse vorming concreet inhoudt en wat daarvoor nodig is op verschillende niveaus (bij overheid/beleidsmakers, instellingen, docenten, en bij leerlingen/studenten, ouders). Hieronder worden enkele gespreks-onderwerpen genoemd voor deze debatten.

Biedt het onderwijsaanbod leerlingen en studenten voldoende brede oriëntatie en voldoende handvatten voor zingeving?

Meer specifiek:

- Is in het onderwijsaanbod meer aandacht nodig voor vakgebieden als natuurwetenschappen, maatschappijwetenschappen, filosofie, geschiedenis, godsdienst/levensbeschouwing en culturele vorming? Is dit haalbaar gezien de toch al volle onderwijsprogramma's? Is dit haalbaar in het huidige tijdsgewricht met een sterk accent op de kernvakken Nederlands/taal en rekenen/wiskunde? Zou deze extra aandacht moeten gelden voor alle opleidingen, dus zowel voor beroepsvoorbereidend als voor algemeen vormend onderwijs?
- Is het gewenst dat de overheid meer kaders stelt ten aanzien van het onderwijsprogramma van scholen/instellingen? Bijvoorbeeld door de huidige historische canon (in primair en voortgezet onderwijs) uit te breiden met kennisinhouden uit de bovengenoemde alfa- en gammavakken, en deze uitgebreidere canon ook in het middelbaar beroepsonderwijs in te voeren? Voor het hoger onderwijs kan gedacht worden aan de invoering van een verplichte minor van 30 ect's (european credit transfer punten) in de bacheloropleidingen, te besteden aan bovengenoemde vakken.
- Is meer kaderstellend beleid gewenst ten aanzien van maatschappelijke vorming (burger-schap), bijvoorbeeld door middel van het laten ontwikkelen van een leerlijn voor het funderend onderwijs, waarin tussendoelen zijn beschreven?
- Hoe ver kan en mag de overheid gaan bij het stimuleren en voorschrijven van en toezien op de vormende taak van het onderwijs?
- In hoeverre is meer aandacht voor vorming van beroepsidentiteit, beroepsethiek en beroeps-cultuur gewenst? In hoeverre kunnen de mogelijkheden die 'professionele com-

munities' bieden (waaraan leerlingen/studenten zo veel mogelijk als volwaardige en zelfstandige beroepsprofessionals deelnemen) worden benut in de verschillende onderwijssectoren (van voortgezet onderwijs tot en met universiteit)?

Worden leraren en docenten voldoende toegerust voor en ondersteund bij hun vormende rol?

Meer specifiek:

- Hoe zou een eigen permanente, actieve persoonsvorming van leraren/docenten in de praktijk eruit kunnen zien? Zijn er scholen/instellingen die hiermee ervaringen hebben opgedaan (best practices)? Wat is daarvoor nodig? Hebben scholen en docenten hierbij behoefte aan extra faciliteiten?
- In hoeverre zijn meer praktische aanpakken/handreikingen voor leraren/docenten gewenst om in de praktijk invulling te geven aan hun vormende rol?
- Wat kunnen/mogen scholen/instellingen en leraren/docenten verwachten van ouders en andere partners (kerken, verenigingen, particuliere organisaties, enzovoort) als het gaat om vorming? Hoe kunnen ouders en andere partners op een vruchtbare manier worden betrokken bij de vormingsactiviteiten van de school of de instelling?

De raad verwacht dat de debatten aanleiding zullen geven voor alle betrokkenen de in dit advies genoemde aanbevelingen aan te scherpen, aan te vullen en uit te voeren.

Afkortingen

OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs
WHW	Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek
WPO	Wet op het primair onderwijs
WVO	Wet op het voortgezet onderwijs

Literatuur

- Aben, E. & Rutgers, V. (2009). Maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef in het universitaire onderwijs. In Andersson Elffers Felix, *Jaarboek 2009* (59–63).
- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Bekkers, R., Spenkelink, S. & Ooms, M. (2010). *Maatschappelijke Stage en Burgerschap. Rapportage Schooljaar 2008-2009*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Beschaving vergt onderhoud. Interview met Thierry Baudet (9 april 2010). *NRC Handelsblad*.
- Bormans, R. & Graaf, A. de (2011). Persoonlijkheidsvorming en Bildung in het hbo. In Onderwijsraad, *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Boutellier, J.C.J. (2002). *De veiligheidsutopie. Hedendaags onbehagen en verlangen rond misdaad en straf*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers.
- Boutellier, J.C.J. (2008). *Nodale orde, veiligheid en burgerschap in een netwerksamenleving*. Amsterdam: VU Amsterdam.
- Boomkens, R. (2008). *Topkitsch en slow science, kritiek van de academische rede*. Amsterdam: Van Genneep.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger onderwijsstelsel (2010). *Differentiatie in drievoud*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Crombrugge, H. van (2011). Vorming tussen gisteren en morgen. In Onderwijsraad, *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W. & Miedema, S. (2004). De kern van het onderwijs en de lerarenopleiding in theoretisch perspectief. In G. ten Dam, W. Veugelers, W. Wardekker & S. Miedema (redactie), *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen* (21-43). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Derkse, W. (2011). Vorming en het belang daarvan. In Onderwijsraad, *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Duyvendak, J.W. & Hurenkamp, M. (2004). *Kiezen voor de kudde*. Amsterdam: Van Genneep.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2008). *The dangerous Rise of Therapeutic Education*. Abingdon: Routledge.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J. & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars. Profiel van een beroepsgroep*. Brussel: Uitgeverij Lannoo Campus.
- Furedi, F. (2009). *Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority*. Kohnstammlezing. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Furedi, F. (2007). *Where have all the intellectuals gone?* Londen: Continuum Press.
- Gezag gezocht. Interview met Frank Furedi, optimistisch humanist (24 oktober 2009). *de Volkskrant*.
- Haan, D. de (2011). Persoonsvorming in ontwikkelingsgericht onderwijs. In Onderwijsraad, *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Heijne, B. (2009). De globale verbeelding. In B. Heijne, V. Frissen, F. Laroui, S. Selwood & P. Schnabel, *Cultuur en media in 2015* (8-17). Amsterdam: Ministerie van OCW/Boekmanstudies.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Toezicht op Burgerschap en Integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- ITS & IOWO (2008). *Maatschappelijke oriëntaties in het onderwijs*. Nijmegen: ITS/IOWO.

- Karr, L.B., Meijs, L.C.P.M. & Roza, L. (2010). *De praktijk leert: Een uitgebreide tussenstand na 2 jaar invoering van de maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kesel, M. de (2005). *Onderwijs en Bildung vandaag*. Lezing Lectorienstudiedag Gent. Geraadpleegd op 10 maart 2011 via <http://home.scarlet.be/~mk347385/bestanden/Onderwijs%20en%20Bildung%20anno%202005.pdf>.
- Klaassen, C. (2008). *Morele Moed*. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.
- Klaassen, C. & Veugelers, W. (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. Nijmegen: Pedagogiek en Onderwijskunde, Radboud Universiteit.
- Koekkoek, R. (2009). *Voorbij het modern-consumptieve burgerschap*. Geraadpleegd op 10 maart 2011 via <http://www.waterlandstichting.nl/?p=artikelen&s=bekijken&id=1619>.
- Koomen, H., Spilt, J., Roorda, D., Oort, F. & Thijs, J. (2010). *Leraar leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren*. Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek.
- Koops, W. (2000a). *Gemankeerde volwassenheid*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koops, W. (2000b). Pedagogiek moet opvoedingsdoelen formuleren. Waarheen, waarvoor? *o/25, Tijdschrift over Jeugd, 10*, 40-45.
- Koops, W. (2009). Jaarrede 2009. Geraadpleegd op 16 maart 2010 via <http://gifbeker.ictus.uu.nl/forum3/viewtopic.php?p=9484&sid=2100e6617e04361b5f6a3f41cc04cebo>.
- Kronman, A. (2009). *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. Ann Arbor: Caravan.
- Kuhlemeier, H. (2011). *Op weg naar een peiling sociale emotionele competentie (SEC)*. Arnhem: Cito.
- Laemers, M. & Thissen, A. (2010). *Opvattingen van de Eerste Kamer ten aanzien van vorming in het onderwijs*. Geraadpleegd via de website van de Onderwijsraad, www.onderwijsraad.nl.
- Layard, R. & Dunn, J. (2009). *A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age*. London: Penguin Books.
- Lechner, D. (2003). *"Bildung macht frei!" Humanistische en realistische vorming in Duitsland 1600-1880*. Amsterdam: Aksant.
- Lechner, D. (2006). De geschiedenis van het klassieke vormingsbegrip. In A. de Muynck & P. Vos, *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs (15-32)*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Leeman, Y.A.M. & Wardekker, W.L. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Leraren moeten de zeepkist op. Gesprek met Sjoerd Slagter over morele vorming (29 januari 2010). *Trouw*.
- Levering, B. (2010). De zorgelijke staat van het geweten. In B. Levering, *Praktische pedagogiek als theoretisch probleem (101-120)*. Amsterdam: SWP.
- Manipuleer de student! Nussbaums keurslijf om Academia. Martha Nussbaum bepleit een instrumentele aanpak van het universitaire onderwijs (27 augustus 2010). *NRC Handelsblad*.
- Maslowski, R., Nayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, G.H. & Werf, M.P.C. van der (2010). *Eerste bevindingen van het International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Rapportage voor Nederland*. Groningen: GION.
- MBO Raad (2010). *Loopbaan en burgerschap in het mbo*. Bunnik: MBO Raad.
- Miedema, S. (2009). Het samenspel van levensbeschouwelijke opvoeding met cultuur en traditie. In B. van Oers, Y. Leeman & M. Volman (red.), *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling (69-78)*. Assen: Van Gorcum.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Kennisagenda OCW*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Muynck, A. de & Vos, P. (red.) (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

- Noorda, S. (2011). Vorming in het wetenschappelijk onderwijs. In Onderwijsraad, *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Oers, B. van (2009). Onderwijzen in de kennissamenleving. In B. van Oers, Y. Leeman & M. Volman (red.), *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* (7-16). Assen: Van Gorcum.
- Onderwijsraad (2007). *Verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010a). *Een onderwijsprogramma met maatschappelijke voorhoedes*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010b). *Uitgebreid onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011a). *Achtergronden bij advies Onderwijs vormt*. Geraadpleegd via de website van de Onderwijsraad, www.onderwijsraad.nl.
- Onderwijsraad (2011b). *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostrom, F. van (2007). *Een zaak van alleman*. Kohnstammlezing. Amsterdam: UVA Vossius Pers.
- Organisation for Economic Coordination and Development (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Parijs: OECD.
- Organisation for Economic Coordination and Development (2010). *Reinforcing the social benefits of education*. Geraadpleegd op 11 maart 2011 via http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_21571361_44559030_45587266_1_1_1_1,00.html.
- Overdiep, I. (2010). *Vormen van onderwijs*. Geraadpleegd via de website van de Onderwijsraad, www.onderwijsraad.nl.
- Peschlar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Dam, G. ten e.a. (red.) (2010). *Scholen voor burgerschap*. Antwerpen-Apeldoorn: Scholenpanels Burgerschap en Garant Uitgevers.
- Priestley, M. & Humes, W. (2010). The development of Scotland's Curriculum for Excellence: amnesia and déjà vu. *Oxford Review of Education*, 36(3), 345-361.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling & Raad voor de Volksgezondheid en Zorg (2009). *Investeren rondom kinderen*. Den Haag: RMO & RVZ.
- Roede, E., Derriks, M. & Veugelers, W. (2003). *De inbedding van waarden in de school*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roefs, E.C.J. (2010). *Inspirerende docenten. Inzichten en verhalen uit het hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Garant Uitgevers.
- Rosmalen, K. van (2011). Het belang van vorming en persoonsontwikkeling in het middelbaar beroepsonderwijs. In Onderwijsraad, *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rubens, W. & Berkers, T. (2008). Richt CGL op integrale beroepsvorming. *Profiel*, 17(3), 28-29.
- Rupp, J.C.C. (2002). Waar leiden universiteiten toe op? *Friesch Dagblad*, 28 november 2002.
- Stokkum, B. van (2010a). *Korte lontjes en kwetsbare ego's*. Geraadpleegd op 13 maart 2011 via de website Sociale Vraagstukken, <http://www.socialevraagstukken.nl/site/?p=1221>.
- Stokkum, B. van (2010b). *Wat een hufter! Ergenis, lichtgeraaktheid maatschappelijke verruwing*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Taylor, Ch. (1989). *The Sources of the self. The making of the modern identity*. Harvard: Harvard University Press.
- Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardevormende dialogen*. Universiteit van Amsterdam, ILO.
- Vogels, R. (2008). *Gelukkig voor de klas*. Den Haag: SCP.
- Vos, P. (23 oktober 2010). Moral panic. Morele onverschilligheid. Eerherstel van de volwassenheid. *Durf volwassen te zijn! Nederlands Dagblad*.
- Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het leven. In Onderwijsraad, *Essays over vorming en persoonsontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Vreugdenhil-Tolsma, B.M., Kranenburg-Kaptein, M.M. & Vos, P.H. (2010). *Docenten over vorming en persoonsontwikkeling*. Geraadpleegd via de website van de Onderwijsraad, www.onderwijsraad.nl.
- Vrieze, G., Mok, A. & Smit, F. (2003). *Beroepscultuur en beroepsethiek in ROC's*. Nijmegen: ITS.
- Vrieze, G., Mok, A. & Smit, F. (2004). *Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming*. Nijmegen: ITS.
- Wardekker, W. (2005). Waar is onderwijs goed voor? Over persoonlijke en pedagogische identiteit. *Zone*, 4(4), 4-9.
- Wardekker, W., Geerdink, G. & Volman, G. (2006). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Baarn: H uitgevers.
- We voeden onze kinderen op als idioten. Interview met Frank Furedi (5 april 2007). *Vrij Nederland*.
- Wendrich, E., Blom, S. & Dieleman, A. (2009). Een humanistische vorming voor toekomstige leraren en onderwijskundigen? In B. van Oers, Y. Leeman & M. Volman (red.), *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* (36-45). Assen: Van Gorcum.
- Werfhorst, H. van der (2009). *Diversiteit, ongelijkheid en burgerschap*. Intern Verslag Kenniskamer, 17 juni 2009.
- Wieringen, A.M.L. van (2010). *Persoonlijke ontplooiing en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef in de academie*. Lezing bij de opening van het Academisch Jaar van de Universiteit voor Humanistiek. 6 september 2010.
- Wijnberg, R. (3 maart 2010). Erbij horen werd vervangen door jezelf zijn. En vier andere ontwikkelingen die de behoefte aan een gemeenschappelijke identiteit hebben gekweekt. *NRC Next*.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid.
- Ziehe: jongeren willen dat de school anders is dan hun 'zelfwereld' (30/31 december 2006). *NRC Handelsblad*.

Geraadpleegde deskundigen

De heer drs. Paul Boersma, adviseur identiteit bij de Besturenraad

De heer drs. Taco Visser, identiteitsconsultant, leraar en lerarenopleider godsdienst, eindredacteur *Narthex*, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie

Mevrouw dr. Ria Vogels, onderzoeker SCP, auteur van onder andere *Gelukkig voor de klas*

Mevrouw dr. Marjoke Rietveld, historisch pedagoog VU Amsterdam

De heer dr. Pieter Vos, lector morele vorming, Gereformeerde Hogeschool Zwolle

De heer prof. dr. Wiel Veugelers, hoogleraar educatie Universiteit voor Humanistiek, universitair docent Universiteit van Amsterdam

De heer dr. Anne Bert Dijkstra, projectleider burgerschap en sociale veiligheid Onderwijsinspectie

De heer drs. Hans Hooghoff, hoofd maatschappelijke thema's SLO

De heer drs. Jeroen Bron, medewerker SLO, specialisme burgerschap

De heer drs. René van Kralingen, docent hbo en adviseur/trainer onderwijsadviesbureau Van Kralingen

De heer drs. Dirk Montsma, voorzitter commissie Amateurkunsten en Cultuureducatie, Raad voor Cultuur

Mevrouw drs. Lotte Ravenhorst, secretaris commissie Amateurkunsten en Cultuureducatie, Raad voor Cultuur

Panel

De heer prof. dr. Wil Derkse, bijzonder hoogleraar, directeur Soeterbeeck Programma (faculteit filosofie) Universiteit Nijmegen

De heer dr. Hans van Crombrugge, hoofdlector en stafmedewerker Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, Hogeschool-Universiteit Brussel

Mevrouw dr. Dorian de Haan, lector ontwikkelingsgericht onderwijs, Hogeschool InHolland, Alkmaar

De heer dr. Pieter Vos, lector morele vorming, Gereformeerde Hogeschool Zwolle

De heer drs. Ad de Graaf, directeur HBO-raad

De heer drs. Ron Bormans, voorzitter college van bestuur, Hogeschool Arnhem Nijmegen

De heer Lex van Hamersveld, directeur OBS Avontuur Almere

De heer Adri de Gans, directeur vmbo Goese lyceum (theaterschool)

De heer Kees Grolleman, coördinator Jet-Net Hofstadlyceum

Mevrouw Alice van der Mark, centraal coördinator sociale veiligheid en integriteit ROC Mondriaan

De heer Pieter Bon, directeur Fontys, opleiding creative industries

Mevrouw dr. Lieke van der Scheer, universitair docente filosofie, afdeling metamedica, medische faculteit VU Amsterdam

Bijlage 1

Adviesvraag



Eerste Kamer der Staten-Generaal

Voorzitter Onderwijsraad
de heer dr. A.M.L. van Wieringen
Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag

Buikerkhof 22
postbus 20017
2500 LA Den Haag

telefoon 070-322 92 00
fax 070 322 92 91

internet www.eerste-kamer.nl
internet www.rijksoverheid.nl

datum 23 juli 2009
betroft Algemene vorming in het onderwijs
kerntaak 144571u

Geachte heer Van Wieringen,

Tijdens het als bijzonder nuttig ervaren kennismakingsgesprek tussen een delegatie van de Onderwijsraad en de commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschapsbeleid op 21 april 2009 is door de raad het idee geopperd, gevraagd dan wel ongevraagd, te adviseren over het onderwerp algemene vorming ("Bildung") in het onderwijs.

Hoewel de commissie positief staat ten aanzien van zowel nadere bestudering van deze materie als ten aanzien van een advies over dit onderwerp, acht zij het op dit moment niet aangewezen een daartoe strekkende formele adviesaanvraag aan de Onderwijsraad te doen uitgaan.

In plaats daarvan zijn in het verlengde van het kennismakingsgesprek door een aantal fracties schriftelijke reacties geformuleerd die de raad zou kunnen betrekken bij een door hem uit te brengen advies. Deze reacties treft u hierbij integraal aan. Naar ik hoop kunnen deze reacties een nuttige functie vervullen bij de ten aanzien van deze eventuele advisering door de Onderwijsraad te maken afweging.

Met vriendelijke groet,

De voorzitter van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschapsbeleid

Prof. mr. A.H.M. Döle

EERSTE KAMER DER STATEN-GENERAAL

Vragen PvdA-fractie voor Adviesaanvraag aan Onderwijsraad inzake Algemene Vorming (Bildung) in het onderwijs (Letjense en Tan)

Mede in reactie op de notitie van de Onderwijsraad d.d. 11 mei 2009 had de PvdA fractie de volgende kanttekeningen.

Allereerst leek het de leden van de PvdA-fractie nodig dat de Onderwijsraad een beschouwing wijdt aan de inhoud van de algemene vorming in het onderwijs (Bildung). De Raad hanteert daartoe het verschil tussen Ausbildung zijnde opleiding, te onderscheiden van Bildung als zelfontplooiing, die een zowel humanistisch als politiek ideaal representeert in het ontwikkelen van het morele oordelen en kritisch denken. Het leek de aan het woord zijnde leden vervolgens zinvol te onderscheiden in de meer cognitieve elementen van vorming enerzijds ten opzichte van maatschappelijk morele elementen anderzijds. Onder de cognitieve elementen noemden deze leden bijvoorbeeld de oefening in analytisch denken, het aanleren van abstractievermogen, conceptueel en logisch denken, het voeren van debat, alsmede het hanteren van en beschikken over vaardigheden in de toepassingen van de informatie- en communicatietechnologie. De techniek begrijpen, hanteren en duiden. Daartegenover onderscheiden zij meer maatschappelijk morele elementen, welke onder andere betrekking hebben op de vorming tot democratisch burgerschap, het aanleren van basale sociale- en communicatieve vaardigheden, het ontwikkelen van empathie en inlevingsvermogen, het leren hanteren van diversiteit in opvattingen, overtuigingen en culturele achtergronden, maar ook het denken in termen van duurzaamheid. Diversiteit in levensbeschouwelijke en religieuze richtingen houdt bijvoorbeeld in dat bij de invulling van het begrip zelfontplooiing niet alleen de kritiek uit christelijke hoek in beschouwing wordt genomen, (de notitie van de Raad noemt deemoed en ootmoed), maar evenzeer die uit sociaal democratische of andere westerse en niet westerse richtingen. De leden van de PvdA zouden van de Raad graag een beschouwing zien van de elementen die de algemene vorming zou moeten omvatten, alsook van de operationalisering van deze elementen.

Het was de leden van de PvdA overigens opgevallen dat bij een van de meer bekende categorieën van algemene vorming, de 'academische vorming', de eensgezindheid over het nut recht evenredig lijkt te zijn aan de vaagheid omtrent de inhoud ervan. Dit riep bij hen de vraag op of de Onderwijsraad in zijn advisering ook de vraag zou kunnen beantwoorden hoe tot een explicitering van de gekozen inhoud van algemene vorming kan worden gekomen en hoe hierover een zekere maatschappelijke consensus kan worden gevormd. Zou concretisering bijvoorbeeld denkbaar zijn door aandacht te besteden aan grondwettelijke mensenrechten en daarbij tevens de EU context te betrekken? Door ook begrippen als democratie en de rechtstaat te onderscheiden en uit te werken? Door de divergerende ontwikkelingen te onderkennen om vervolgens via inleving en debat de zoektocht naar de gemeenschappelijke basis voor gewenste integratie vormen en de verbinding tussen de verschillende stromingen interactief te laten plaats vinden?

De inbedding van de noodzakelijk geachte algemene vorming in het onderwijs vormde naar het oordeel van de leden der PvdA een derde thema waarover zij graag het oordeel van de Onderwijsraad zouden vernemen. Allereerst constateerden deze leden dat kennelijk wordt teruggekomen van een smalle definitie van de taak van de school, namelijk uitsluitend kennisoverdracht. Derhalve het verlaten van het door de raad genoemde businessmodel als uitgangspunt, met weinig academische verbreding omdat de kwaliteit van een diploma

afhankelijk is van de snelheid waarmee het werd behaald. Er is sprake van terugkeer naar en herstel van een bredere taakomschrijving van het onderwijs op alle niveaus. Dat rijp wel de vraag op naar de verbinding van de algemene vorming in de opleidingsinstellingen met de opvoeding thuis en de vorming buiten school (op straat, op de sportclub, in andere verbanden). In de recente discussies over de aanpak van sociale problematiek met jongeren in de samenleving waren bovendien nogal eens tendensen waarneembaar, waarbij het bieden van oplossingen werd afgeschoven op het bord van de scholen. Naar de mening van de aan het woord zijnde leden mag de aandacht voor vorming er niet toe leiden dat scholen met oneigenlijke taken opgezadeld en overbelast raken. Zou niet eerder sprake moeten zijn van empowerment, versterking van de scholen via de invulling van de vormingsopdracht? Inbedding zou zich dan tevens moeten uitstrekken tot gepaste betrokkenheid van de omringende instanties wil er sprake kunnen zijn van een vruchtbare voedingsbodem voor vorming in de school. De analyse en aanbevelingen van de WWR commissie onder leiding van de heer Winsemius wezen in de richting van de jeugdhulpverlening voor het aanpakken van de multi problematiek bij een te grote groep leerlingen. De medewerking van politie en justitie kon onmisbaar zijn voor het waarborgen van basis veiligheid in scholen. In den lande worden in Brede Scholen ervaringen opgedaan met multifunctionele werkverbanden versterkt via gezamenlijke huisvesting. Ook de bijdrage van kunstzinnige vorming verdiende de aandacht. Het ontwikkelen van vermogens tot moreel oordelen en kritisch denken doet immers niet alleen een beroep op het verstand maar evenzeer op de emoties. Overdracht via beeldende en podium kunsten zou daarbij een niet te vermaden middel zijn. De meest in het oog springende voorbeelden waren dan exposities als "De schoonheid van de islam" in de Nieuwe Kerk en dansvormen als hiphop en break dance. Graag hoorden de leden van de PvdA over de inbedding en de begrenzing de mening van de Onderwijsraad.

Binnen de school doet zich vervolgens de vraag voor welke plaats de algemene vorming moet hebben. Zal dit in de kerndoelen en eindtermen een aparte plaats krijgen, of zal de algemene vorming veelal tot uiting komen als facet van de omschrijving van meer cognitieve kerndoelen en eindtermen. Daarbij rijst dan de vraag in welke mate de algemene vorming in aparte vakken aan de orde zal komen, dan wel onderdeel zal moeten zijn van de benadering van bestaande, meer cognitieve schoolvakken. Dit zal, naar het oordeel van de PvdA leden, per element van de algemene vorming verschillen. De vraag in de notitie van de Raad of van leraren redelijkerwijs kan worden verwacht dat zij zelfstandig een breed cultuur aanbod verzorgen beschouwt de PvdA fractie voornamelijk als retorisch in negatieve zin. Zij hoorden dan ook graag van de Onderwijsraad een meer genuanceerde benadering van dit pedagogisch-didactische inbeddingvraagstuk, waarbij het 'parkeren' van de algemene vorming in een of meer aparte vakken door deze leden als minder wenselijk werd gezien.

Het inbeddingvraagstuk roept tenslotte bij de leden van de PvdA vragen op ten aanzien van de rol van de leraar. Zij toonden zich aangesproken door de benadering van de HBO raad die de leraar ook (en vooral) ziet als 'cultuurdrager' en rolmodel voor de leerling. Voorleer in een discussie wordt getreden over de kwaliteit en geschiktheid van de lerarenopleiding op dit punt (die waarschijnlijk te wensen overlaat), achtten deze leden het echter noodzakelijk preciezer te zijn over de kwaliteiten die de leraar hiertoe moet bezitten en de houding en wijze van optreden die hierbij behoren. Dienstbaarheid, permanente educatie, leren leren behoren ongetwijfeld tot de profiel elementen. De canon waar de raad in de notitie naar vervoers waarin "de samenleving aangeeft wat de moeite waard is om door te geven aan en verder op te bouwen met volgende generaties" kan een hulpmiddel zijn bij de operationalisering van "Bildung" zolang die canon niet verwordt tot een strak keurslijf. Daarentegen moet sprake zijn van een dynamisch proces, waarbij bijdragen uit diverse groepen in de maatschappij een

verankering krijgen. Een helderder invulling en vooral ook afbakening van het profiel van de 'goede leraar' vanuit de doelstellingen van algemene vorming zou, naar het oordeel van de PvdA leden, zeer kunnen helpen het leraarsberoep een nieuwe inhoud te geven. Op grond daarvan zou vervolgens met meer vrucht kunnen worden bezien aan welke eisen de lerarenopleidingen moeten voldoen om de benodigde kwaliteit te kunnen leveren en op welke punten dan deficiënties moeten worden gecorrigeerd. Vanuit de leraar bezien zou de (her)nieuw(d)e aandacht voor algemene vorming te plaatsen zijn binnen de context van de dagelijkse praktijk. Gewaakt zou moeten worden tegen een gapende kloof tussen de idealen en de praktijk, die in het beste geval op de lachspieren werkt en in het slechtste scenario bij de leerkrachten cynisme en defaitisme zou oproepen. Er zijn teveel concrete situaties in scholen waarbij het gedrag van leerlingen en ouders te zeer leiden tot een sfeer van onveiligheid. Ook de leraren verdienen het in dergelijke omstandigheden meer te worden gefaciliteerd en bijgestaan dan extra te worden belast. Publicaties als over een op handen zijnd advies van de Raad van State over de positie van homo seksuele leerkrachten op bijzondere scholen dragen daar niet toe bij. Het verzoek aan de Raad zou dan ook zijn aan te geven op welke wijze bij het ontwikkelen van het advies de mogelijkheden van een interactieve aanpak met de dagelijkse praktijk van het onderwijs op alle niveaus zijn toe te passen. Daarmee ware wellicht te voorkomen dat spanning met de uitvoerbaarheid ontstaat. Uiteindelijk diende het geheel immers bij te dragen aan de kwaliteit van het onderwijs en daarmee die van de samenleving.

Notitie bij de concept-adviesaanvraag Eerste Kamer aan de Onderwijsraad
Ten behoeve van de cie. OCW
Anja Meulenbelt
15 juni 2009

In de cie. waren we het er over eens dat 'vorming' meer plaats zou kunnen krijgen in het onderwijs. Scholen zijn meer dan plaatsen waar kennis wordt aangeleerd, het is ook de plaats waar kinderen op allerlei niveau's worden ingevoerd in de cultuur, en of dat nu wordt beoogd of niet, ook veel meekrijgen over onderlinge omgangsvormen. De methoden van lesgeven en de houding van leerkrachten die ook als rolmodellen kunnen worden gezien, hebben invloed op het wereldbeeld en zelfbeeld van kinderen: het maakt uit of ze in een autoritair lesmodel zitten waarin de leerkracht frontaal kennis overdraagt, en de leerlingen geen onderlinge samenwerking leren, of dat ze vaker in een kringvorm leskrijgen, waarin het uiten van de eigen mening, het vragen stellen, belangstelling hebben voor anderen, en samen op onderzoek gaan wordt gestimuleerd - om twee uitersten van het mogelijke spectrum te benoemen.

We waren het er in de cie. ook snel over eens dat een school meer moet doen dan het 'opleiden' en 'kennis overdragen', maar dat het huidige tijdsgewricht vraagt om meer begeleiding en meer vaardigheden - opvallend was daarbij dat dit een partijoverstijgende wens leek.

Dat wat we in steno 'vorming' noemen zou op twee niveau's gezien kunnen worden:
a. Impliciet in de gehanteerde didactiek van de leerkrachten.
b. Expliciet als vak.

Het stimuleren van inlevingsvermogen, en communiceren

In de notitie die we van de Onderwijsraad meekregen is sprake van 'moreel oordelen' en 'kritisch denken'. Dat verwijst al snel naar wat er niet wordt genoemd, dat dat niet alleen gaat om individuele vaardigheden, maar ook om onderlinge communicatie. Wat we in het huidige gepolariseerde klimaat waar kunnen nemen is onvoldoende vaardigheden in het inleven in andersdenkenden en anderslevenden. Kinderen zouden in hun latere burgerschap geholpen zijn wanneer ze beseffen dat we in een pluriforme maatschappij leven, waarbij binnen de grenzen van de rechtsstaat veel verschillende levensstijlen en opvattingen mogelijk zijn, en dat we worden gevormd in onze opvattingen en meningen door onze verschillende achtergronden.

Impliciet kan dit meer aan de orde komen door bijvoorbeeld bij een vak als geschiedenis te laten zien dat er niet een geschiedenis is, maar het verhaal verschilt naar gelang het vanuit het gezichtspunt van het volk of van de heersers is geschreven - dat de geschiedenis van het Nederlands kolonialisme er anders uitziet voor de spreekwoordelijke bewoner van de grachtengordel, of voor een migrant uit Suriname.

Maar het kan ook expliciet. Een leerkracht op een middelbare school geeft les in 'debatteren'. Ze laat de leerlingen met elkaar in discussie gaan vanuit hun stellingen over zaken die hen na aan het hart staan. Gevolg is meestal veel kabaal en emotie. En zelden gebeurt het dat de leerlingen na afloop hun mening hebben bijgesteld of genuanceerd. Dan doet ze een ander spel met hen. Ze geeft hen stellingen: ze worden gevraagd zich in te leven in de mening en positie van een ander en die in de discussie te vertegenwoordigen. Dat gebeurt er iets heel anders, kinderen komen er als van binnen uit achter dat meningen ook gevormd worden door iemands positie of ervaring. Het resultaat is dat ze meer zicht krijgen op de manier waarop hun eigen mening is gevormd. Het is een methodiek die heel goed aan verschillende leeftijden kan worden aangepast. (Ik zou hierbij ook graag de redacteurs van praatshows op de tv willen uitnodigen zich in andere discussiemethoden te verdiepen).

Ik geef dit alleen als voorbeeld: er zijn zeker meer methoden voorhanden die leerlingen waarbij leerlingen getraind worden in een combinatie van inlevingsvermogen en kritisch nadenken. Ze zouden goed passen in een vak 'algemene ontwikkeling', zoals ook is gesuggereerd, waarbinnen ook heel goed methoden passen als gezamenlijk werkstukken maken over voor de leeftijdsgroep interessante onderwerpen, waarbij mensen moeten worden geïnterviewd, en ze zo kennismaken met mensen die andere meningen hebben dan zichzelf. Waarbij, bijvoorbeeld, kennismaking met de religies, culturen en leefwijzen binnen Nederland.

Leren leren

Daarmee kom ik op een tweede punt: het zou tot aanbeveling strekken wanneer er op scholen meer les werd gegeven in het 'leren leren'. Bij vorming hoort meer dan het kennis stampen, al zou het al mooi zijn als kinderen nog konden spellen en rekenen en dat niet aan hun computertjes overlieten - we zouden toch graag willen dat kinderen na afloop van hun schooltijd de lust van het leren niet kwijtraken. Dat ze verder voor hun hele leven leergierig blijven, willen onderzoeken, lezen, nog eens aan iets nieuws beginnen.

Twee anecdotes om dat te illustreren.

Op de middelbare school kreeg ik Nederlands van Rein Bloem. Geheel tegen de regels in gaf hij ons een lijst met vragen die we op het eindexamen zouden kunnen krijgen, met de antwoorden, en zei: ziezo. Nu gaan we doen waar we echt zin in hebben. Hij las Achterberg met ons, en liet ons Onder het melkwoud van Dylan Thomas spelen, zaken die niet geacht werden geschikt te zijn voor kinderen. We genoten ervan als volwaardige gesprekspartners behandeld te worden, en ik denk dat er meer van zijn leerlingen voor de rest van hun leven iets van de liefde voor literatuur hebben vastgehouden dan bij de leerlingen die netjes de verplichte literatuur afwerkten.

In Gaza wordt in de meeste scholen een antieke didactiek gehanteerd. Opdrunen van teksten en tafels. De meester hangt een plaatje van een eend op en dan tekent iedereen een eend. Wat hebben ze dan geleerd? Ze hebben geleerd een eend te tekenen, maar niet om te tekenen. Na schooltijd werd er geëxperimenteerd met een andere aanpak. In de jeugdclubs werden kinderen gevraagd tekeningen te maken (en voor de ouderen: foto's te maken) en verhaaltjes te schrijven over hun dagelijkse leven, hun huis, hun familie, en, de laatste tijd, over de oorlog. In het begin vonden ze dat vreemd, hun eigen leven was 'te gewoon' om over te schrijven. Maar kinderen krijgen al gauw de smaak te pakken wanneer ze beloond worden voor eigen expressie. Ik heb sommige van de werkstukjes en tekeningen gezien en ze waren ontroerend - en de kinderen waren trots.

Ik weet ook uit een Engelse school voorbeelden dat kinderen worden gevraagd al werkstukjes te maken over zaken die hen echt interesseren, en antwoorden te zoeken op hun vragen, als ze nog nauwelijks fatsoenlijk kunnen spellen. Dat spellen komt nog wel. Eerst het stimuleren van de leergierigheid.

Een paar ideeën, nog los uit de pols, die ons hopelijk wat verder brengen in het formuleren wat we onder 'vorming' willen verstaan, en wat we kinderen meer mee zouden willen geven, als toekomstige burgers, dan alleen kennis.

De Onderwijsraad vraagt in dit advies aandacht voor het onderwerp vorming. Aandacht voor vorming is belangrijk en gewenst. Daarbij dient gezocht te worden naar een eigentijdse invulling. De raad formuleert vijf aanbevelingen, gericht op leraren, scholen, lerarenopleidingen, de minister van Onderwijs en de Eerste Kamer.

