

Studie

Essays over vorming in het onderwijs



ONDERWJS raad

Essays over vorming in het onderwijs

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.

Studie Essays over vorming in het onderwijs.

Nr. 20110113/973, maart 2011

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2011.

ISBN 978-946121-014-2

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.

Ten geleide

In zijn advies *Onderwijs vormt* gaat de raad op verzoek van de Eerste Kamer in op de vraag waar de kansen liggen voor een eigentijdse invulling aan vorming in het onderwijs. Vorming gaat over cultuuroverdracht in brede zin. In het onderwijs kunnen jongeren kennismaken van alles wat in onze samenleving is opgebouwd: van tradities, literatuur, filosofie, techniek. De raad vindt het belangrijk dat leraren aan jongeren kennis, waarden en idealen meegeven waarmee zij in dialoog kunnen gaan, zodat zij zelf kunnen ontdekken wat zij richtinggevend en waardevol vinden. Om dit te bewerkstelligen doet de raad in het advies vijf aanbevelingen. De aanbevelingen zijn niet alleen gericht aan leraren, maar ook aan de hen omringende partijen: de lerarenopleidingen, de scholen, de minister en de Eerste Kamer.

Ter voorbereiding op het advies heeft de raad aan zeven deskundigen gevraagd een essay te schrijven over vorming in het onderwijs. Wat verstaan zij onder vorming? Waarin schuilt voor hen het belang van vorming? In hoeverre besteden scholen/instellingen en leraren/docenten naar hun oordeel aandacht aan vorming en waar liggen de kansen voor verbetering? En ten slotte: welke eisen stelt vormend onderwijs aan de professionele bagage van leraren?

In het eerste essay van de bundel geeft Derkse een nadere duiding van vorming en beargumenteert hij het belang van vorming. Van Crombrugge plaatst in zijn essay het vormingsbegrip in historisch perspectief. Wat zijn overeenkomsten en verschillen tussen 'Bildung' en vorming, in hoeverre is vorming een contextafhankelijk begrip? In de daarop volgende essays staat steeds een van onderwijssectoren centraal. De Haan verkent de mogelijkheden voor vorming in het primair onderwijs. De kansen voor vorming in het voortgezet onderwijs worden door Vos beschreven. Van Rosmalen concentreert zich in zijn bijdrage op het middelbaar beroepsonderwijs. Borman en De Graaf richten zich op vorming in het hoger beroepsonderwijs. In het laatste essay beschouwt Noorda de vormende waarde van het wetenschappelijk onderwijs.

De essayisten zijn eensgezind in het belang dat zij hechten aan vorming en de vormende rol van leraren en docenten. De uitwerking die zij hieraan geven, laat echter verschillen zien. De essays illustreren de rijke verscheidenheid die de huidige onderwijspraktijk biedt aan mogelijkheden voor vorming. Naast aandacht voor de kansen voor vorming, gaan de essayisten ook in op belemmeringen en knelpunten. Aandacht voor vorming is niet overal vanzelfsprekend en er moet soms nog veel gebeuren aan de benodigde randvoorwaarden.

De essays geven stof tot nadenken. De raad dankt de auteurs voor hun waardevolle bijdragen aan het advies.

Namens de Onderwijsraad,

Prof. dr. G.T.M. ten Dam
Voorzitter

Inhoud

Ten geleide	3
1 Vorming en het belang daarvan (Wil Derkse)	7
2 Vorming tussen gisteren en morgen (Hans van Crombrugge)	17
3 Persoonsvorming en ontwikkelingsgericht onderwijs (Dorian de Haan)	23
4 Oriëntatie voor het leven: vorming in het voortgezet onderwijs (Pieter Vos)	35
5 Het belang van vorming en persoonsontwikkeling in het middelbaar beroeps- onderwijs (Karel van Rosmalen)	49
6 Persoonlijkheidsvorming en 'Bildung' in het hoger beroepsonderwijs (Ron Bormans en Ad de Graaf)	55
7 Vorming en het wetenschappelijk onderwijs (Sijbolt Noorda)	61

1

Vorming en het belang daarvan¹

Wil Derkse

Wil Derkse was tot 2010 als hoogleraar-directeur verbonden aan het Soeterbeeck Programma van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij is bijzonder hoogleraar wijsbegeerte bij de Open Universiteit Nederland.

¹ Meer specifiek gericht op het middelbaar onderwijs werd deze thematiek eerder belicht in Derkse, 2002.

Wanneer we spreken over iemands fysieke conditie – met name in samenhang met sportbeoefening – dan gebruiken we vaak de uitdrukking dat iemand goed ‘in vorm’ is. Ook van een sportteam kunnen we zeggen dat bijvoorbeeld een elftal goed ‘in vorm’ is. We beseffen natuurlijk dat je niet zomaar, bij toeval of vanzelf, in vorm bent. Je bent in vorm *gekomen*, in een lang vormingsproces van training, je grenzen overschrijden (‘zelftranscendentie’, in de terminologie van de filosoof), goede voorbeelden, een veeleisende trainer, je eigen volharding en de stimulansen van je teamgenoten. Voor een celliste die toegegroeid is naar een meesterlijk musiceren, als soliste én als lid van een strijkkwartet, spelen vergelijkbare factoren een rol. En wanneer het gaat over onze geestelijke vitaliteit in het algemeen (onze ‘spiritualiteit’) – en het ‘in vorm zijn’ van de voetballer en de celliste valt ook binnen deze categorie – kunnen dezelfde aspecten worden genoemd. Het ‘proces waarin een zieltje een ziel wordt’ (een compacte definitie van educatie en vorming die ik eens las), is tegelijk persoonlijk én sociaal. Groeien als zelftranscendentie gebeurt *aan* iets anders dan jezelf (bijvoorbeeld het *Tweede Strijkkwartet* van Brahms, dat je nooit zelf bedacht zou *kunnen* hebben) en *door* anderen dan jezelf (je docent, je medekwartetleden), maar je groeit wel *zélf*. In een bepaald opzicht is zo’n groei merkwaardig ‘ex-centrisch’: het centrum van je aandacht, inspanning en toewijding ligt buiten je persoon (de muziek van Brahms, het kwartet), maar je eigen groei gaat daarmee gelijk op. In modern jargon: groei of vorming is een ‘win-win-aangelegenheid’, zowel persoonlijk als sociaal. Dat geldt voor een excellent kwartet, een winnend voetbalteam, een florerende universiteit en een vruchtbare commerciële onderneming. Als iemand vraagt wat het belang is van vorming en persoonsontwikkeling, dan liggen in dit domein de antwoorden.

Opleiding en vorming bij Plato en Aristoteles

Dit alles weten we natuurlijk al lang. Zoals bij zoveel andere interessante kwesties was het de Griekse denker Plato die deze thematiek grondig heeft verkend. In zijn dialoog over de educatie (van goede bestuurders), de *Politeia*, werkt hij zijn kijk op educatie en vorming in meerdere beelden en verhalen uit. Ik moet me beperken tot een beknopte weergave en interpretatie van één daarvan: het verhaal van de grot.

Volgens Plato moet onze ziel letterlijk ópgeleid worden, de grot uit: e-ducatie. In zijn verhaal zitten de zielen van mensen ‘vast’ in een tamelijk duistere grot. Ze kunnen daarom maar één kant op kijken. Op de grotwand zien ze schaduwen geprojecteerd, afbeeldingen van voor hen onzichtbare poppen en figuren, verlicht door een vuurtje. Omdat ze nooit iets anders dan die schaduwen zien, houden ze dat schouwspel voor de werkelijkheid.

Om een andere, helderder en vooral ruimere kijk op de werkelijkheid te krijgen, heeft zo’n grotbewoner de hulp van een ander nodig. Van iemand die niet meer vast zit. Die hem kan helpen door hem van zijn boeien te bevrijden en zijn ziel om te draaien. De losgemaakte en omgedraaide ziel wordt vervolgens door de bevrijder mee naar boven gesleurd – dat gaat met enige moeite, tegenzin en ‘geboortepijn’ gepaard. Wat dat laatste betreft, Plato’s verteller Socrates meldt opvallend vaak dat zijn moeder vroedvrouw was. De gang de grot uit heeft iets van een geboortekanaal, de opleider kan dus analoog als een vroedvrouw worden beschouwd. Uiteindelijk bereikt men de grotuitgang en treedt men in het daglicht. Daar ziet de losgemaakte en opgeleide alles anders. Het oog van zijn ziel doet bijna pijn van de onbereikbare, maar alles verlichtende zon – metafoor voor het allerhoogste op het gebied van verhelderende waarheid, aanstekelijke schoonheid en hartverwarmende morele kwaliteit.

Na deze gang van schaduw naar licht, moet de tot verheldering gekomen opgeleide nog een keer omkeren. Hij moet terug de grot in, om anderen te helpen bij hun omkeer- en groeiproces

en in hen het verlangen te wekken naar wat waar, mooi en de moeite waard is. De opgeleide wordt vroedvrouw en opleider. Dat kan alleen wanneer hij zelf voortdurend in contact blijft met verhelderende bronnen.

Een oud verhaal over onderwijs en vorming, niet meer van deze tijd? Ik ben scheikunde gaan studeren vanwege mijn scheikundeleraar die, hoewel al lang afgestudeerd, dagelijks bleef studeren én dagelijks zich voedde met teksten uit de Spaanse mystiek. Ik was zelf veertien jaar leraar scheikunde. Verschillende oud-leerlingen gingen scheikunde studeren, enkele promoveerden in dat mooie vak, twee werden op hun beurt leraar scheikunde.

Aristoteles – leerling van Plato – voegde nog een belangrijk element toe, die we nu aanduiden als deugdethiek. In het goede leven (de wijsgerige ethiek reflecteert daarop) gaat het er niet allereerst om dat mensen zich braaf aan de normen en regels houden, al kan dat meestal geen kwaad. Maar je kunt je aan alle regels houden en toch innerlijk een sluwe intrigant zijn. Evenmin is het voldoende om besef te ontwikkelen van waarden als morele oriëntaties, al is dat wel een belangrijk deel van educatie en vorming. Waar het echt om gaat is in het concrete gedrag, en de houdingen die zich daarin tonen. Juist in dit domein is de grootste groei mogelijk. Een houding waarin iemand voortreffelijk uitgroeit, noemt Aristoteles een deugd. Wij denken dan misschien aan een houding van keurige braafheid, maar het Griekse woord voor deugd, *aretè*, heeft de betekenis van voortreffelijkheid en excellentie. Een deugd is een geleidelijk door oefening en in contact met een meesterlijk voorbeeld verworven *habitus* van voortreffelijkheid. Een deugdelijke levenshouding weet het waardevolle op voortreffelijke wijze in te brengen in het domein van het concrete en alledaagse. Dat geldt voor de meestercellist, de topkok, een goede atleet, een voortreffelijke bestuurder, een geleerde, een docent die ook vroedvrouw is.

Bernard Lonergan: groei als authenticiteit

In de doordachte mensvisie van Bernard Lonergan keren verschillende van bovenstaande ideeën terug. Het denken van de Canadese jezuïet Bernard Lonergan (1908-1984), die doceerde in Engeland, Rome, Canada en de Verenigde Staten, is op het Europese continent vrijwel onbekend. Buiten ons werelddeel wordt hij gezien als een van de grote denkers van de twintigste eeuw. Er zijn universitaire Lonergan-centra gevestigd in onder meer Boston, Washington, Ontario en Sydney. Er verschijnen jaarlijks tientallen dissertaties die door zijn ideeën zijn gestimuleerd, op gebieden die uiteenlopen van de fundamentele theologie tot de macro-economie. In het kader van deze bijdrage beperk ik me tot een (uiteraard zeer beknopte) weergave van zijn mensvisie. Die kan in één korte zin worden samengevat: de mens is een groeier, en behoort in de groei te blijven. Lonergans centrale these is namelijk dat mensen op geestelijk (of voor wie dat liever wil: op innerlijk) vlak een groot en vrijwel onbeperkt groei- en verbeteringsvermogen hebben. Fysiologisch zijn we duidelijk aan vrij nauwe grenzen gebonden. Een atleet die goed in vorm is kan de 100 meter in rond de 10 seconden lopen. Het wereldrecord ligt daar nog een fractie onder. Maar geen enkele atleet, hoe goed getraind ook, en evenmin een atleet in de verre toekomst, zal die afstand in één seconde kunnen afleggen. Ook is het weinig realistisch om te verwachten dat we ooit 25 meter hoog zouden kunnen springen of bij het gewichtheffen nog eens 5000 kg kunnen stoten. Maar in het innerlijke of geestelijke domein kunnen we grenzen blijven overschrijden en blijven groeien, zoals bijvoorbeeld de wetenschapsgeschiedenis ons overtuigend toont. En ook in onze persoonlijke levensloop kunnen we dit ervaren. We komen de brugklas binnen met hopelijk enige vaardigheid in simpele rekenkundige zaken. Onder goede begeleiding en ijverige inzet kunnen we zes jaar later differentiaalvergelijkingen oplossen. We beginnen aarzelend wat te krassen op de viool, en twaalf jaar later kunnen we een inspirerende uitvoering van het vioolconcert van Brahms spelen. We maken een stunte-

lend politiek debuteert en verzetten ons tegen de apartheidspolitiek die niet de schoonheidsprijs verdient, en zijn decennia later een wijze president die met welgekozen woorden een burgeroorlog voorkomt. Wat een grensoverschrijding en zelftranscendentie is er met deze voorbeelden gemoed! En dat geldt in de meest uiteenlopende domeinen. Lonergan rubriceert ze in vijf met elkaar verbonden gebieden van het menselijke 'innerlijk' leven: we kunnen blijven groeien in aandacht, kennis, verstandig oordeel, verantwoordelijkheid, en de toewijding van het hart aan zaken en mensen die je hoog hebt. Je zou kunnen stellen dat de aanhangers van de zogeheten kenniseconomie of (soms bijna als synoniem gebruikt) de kennissamenleving, zich beperken tot de eerste twee groeidomeinen van alerte aandacht en toepasbare slimheid. Die zijn beide belangrijk, maar missen nog de verstandige oordeelsvorming, de deugd van het passende antwoord (verantwoordelijkheid) en de toewijding van het hart. Educatie en vorming op hun best proberen mensen ook in die domeinen te laten groeien. Bij de verstandige oordeelsvorming houdt dat in dat jonge mensen in contact komen met waarden en waardencontexten, leren hoe men in complexe situaties deze waarden probeert af te wegen (evaluatie) en te bezien welke waarde in deze situatie zou moeten prevaleren. Het verstandig oordeel is niet mogelijk zonder een besef van gradaties die er in morele kwaliteit kunnen meespelen.

Maar het groeien naar een verstandig oordeel dat niet in concreet gedrag uitmondt, zou je terecht *onverantwoordelijk* kunnen noemen. Je hebt een situatie opgemerkt en zorgvuldig bezien (aandacht), je hebt begrepen wat er aan de hand is (kennis), je hebt afgewogen en beoordeeld welk antwoord gepast zou zijn (het verstandige oordeel), maar je laat dat antwoord na. Dat betekent meteen dat je hart nog niet werkelijk op de situatie betrokken is. Het is het groeien in hartelijke en toegewijde betrokkenheid die je je grenzen in de domeinen van de aandacht, de kennis, het oordeel en de verantwoordelijkheid leert overschrijden.

Voor Lonergan hoort dit groei- en verbeteringsvermogen wezenlijk bij de menselijke conditie. De groei in de genoemde groeidomeinen niet cultiveren doet daaraan onrecht. In zijn terminologie zijn we dan inauthentiek. In de groei blijven past écht bij ons, is de ware menselijke authenticiteit. Het zal duidelijk zijn dat dit veel verder gaat dan het gemakkelijke 'gewoon jezelf zijn'. Educatie en vorming op hun best stimuleren je juist om de grenzen van je 'gewone zelf', het zelf dat zich nog 'in de grot' bevindt, te overschrijden. Dan leer je hetzelfde anders te zien, verruimt je horizon zich, en leer je naar je inzicht en oordeel te handelen, gericht op wat van waarde is.

Voor deze processen heb je goede vroedvrouwen en stimulerende voorbeelden nodig. Die brengen je in contact met wat onze aandacht echt verdient, met wat boeiend en interessant is en wat je wilt begrijpen, met verhalen en historische voorbeelden die waardencontexten en beoordelingskwaliteit bevatten, en ook exemplarische mensen die zich verantwoordelijk en toegewijd tonen.

Vorming in de hedendaagse context

Wat betekent vorming in de eenentwintigste eeuw? Hetzelfde als 2.500 jaar daarvoor, omdat ons groeivermogen tot de universele antropologische constanten behoort, net zoals alle mensen van alle tijden en culturen rood bloed hebben. Maar natuurlijk gebeurt vorming nu in andere vormen en binnen andere randvoorwaarden.

Want zowel de context van vormingsprocessen en de randvoorwaarden waarbinnen deze plaats kunnen vinden zijn natuurlijk volstrekt anders dan die in een Griekse stadstaat of een vroegmiddeleeuws klooster. Die context en die randvoorwaarden van heel wat van onze

publieke sectoren, zoals de zorg, de trias van politie, justitie en rechtspraak, en niet het minst ook het onderwijs, worden meer dan menigeen zich realiseert momenteel vooral bepaald door de ideologie en de praktijk van het *New Public Management*, zelf weer een vrucht van Amerikaanse *think tanks*, zoals de Rand Corporation.

Vanwege de beperkte ruimte kan deze ideologie slechts met enkele (geenszins uitputtende) trefwoorden worden aangeduid, die de betrokkenen uit de genoemde sectoren echter snel genoeg zullen herkennen. Ik teken daarbij meteen aan, dat deze trefwoorden veelal eigenschappen en kwaliteiten aanduiden die zeker nastrevenswaardig kunnen zijn, maar schade zullen toebrengen wanneer vergeten wordt waartoe zij *dienen*. Voorts concentreer ik me vooral op processen van onderwijs en vorming.

Inhoud en inrichting van ons onderwijs, met name in het voortgezet en hoger onderwijs, lijken te worden gedomineerd door een *functionalistisch* perspectief. De vraag staat voorop wat nuttig is voor het kunnen deelnemen aan een vervolgstudie, en wat nuttig is voor een toekomstig economisch en maatschappelijk functioneren. Deze vraag is zinnig en relevant, *maar zou ondergeschikt moeten zijn aan de vraag naar de intrinsieke waarden* waarop dit nuttige is gericht.

Een tweede aspect is de nadruk op de *instrumentaliteit* van het onderwijs, die al meeklinkt in termen als *tools* en *competenties*. Wanneer schoolmanagers het hebben over de vergroting van de zogeheten professionaliteit van hun docenten, dan denken ze, zo vrees ik, eerder aan vergroting van hun arsenaal aan tools en competenties dan aan inhoudelijke verdieping en stimulering van hun intellectuele passie.

Een derde aspect toont zich in de neiging om je leerlingen en studenten als 'klanten' en 'consumenten' te beschouwen, die kostenefficiënt en in minimum-doorlooptijd hun liefst 'leuke' en in kleine porties verpakte kennis en competenties aan hun portfolio toevoegen. Dat is nogal een ander beeld dan wanneer je hen allereerst ziet als medemensen die aan je zorg zijn toevertrouwd, en wier zielen je als een goede en genereuze vroedvrouw het levenslicht laat zien.

Een vierde kenmerk is de nadruk op de *meetbaarheid* van liefst op korte termijn te behalen resultaten van het onderwijsproces, in plaats van de toewijding aan de verhoopde en niet te meten vruchtbaarheid op langere termijn.

Ten slotte (maar niet uitputtend) is nog het accent op *controle*, transparantie en gelijke behandeling te noemen, een accent dat op gespannen voet staat met de traditionele en vruchtbaar gebleken praktijk dat onderwijs- en vormingsprocessen het best verlopen in een klimaat van vertrouwen, discretie, en een fijn gevoel voor de verschillen van de jonge mensen die aan je zijn toevertrouwd. De merkwaardig succesvolle documentaire *Être et avoir*, waarin een Franse dorpschoolmeester zijn leerlingen toeleidt naar het niveau dat bij ieder persoonlijk past, brengt dit prachtig in beeld.

Opvallend aan al deze kenmerken van de vigerende onderwijsideologie is dat ze zo gericht zijn op het *uitwendige*, terwijl de alternatieven die de traditie aanreikt vooral te maken hebben met het *innerlijke*.

Het verlangen naar een andere visie op onderwijs en vorming

In de recente jaren kwamen er nogal wat signalen van onvrede met de vigerende onderwijsideologie, gepaard met het verlangen naar een alternatieve visie, die eerder aansluit bij beproefde tradities. De vraag naar de betekenis en het belang van innerlijke vorming is ook zo'n signaal.

Er werden bovendien nogal wat initiatieven genomen die van een andere visie getuigen. In het hoger onderwijs zijn bijvoorbeeld de (overtekende) *university colleges* te noemen, de (overtekende) *honours programs*, de (overtekende) *liberal arts Bachelor* en het (overtekende) beuzenprogramma van de Radboudstichting, nu Stichting Thomas More geheten, dat wo- en hbo-afgestudeerden de mogelijkheid biedt een aanvullend jaar filosofie, theologie, ethiek of spiritualiteit te studeren.

De vorming van innerlijke houdingen van voortreffelijkheid in de domeinen van het verstandig oordeel, de verantwoordelijkheid en de toewijding naast, of liever boven die van de kennis is om meerdere redenen van belang. Ik beperk me tot twee.

De opvatting dat onderwijs allereerst gericht moet zijn op toepassing in het latere beroep is kortzichtig. Het blijkt dat hooggeschoolde vaklui als ingenieurs, medisch specialisten, juristen, chemici, en zelfs theologen, zo'n vijftien jaar na hun afstuderen veelal niet meer allereerst in de eigen discipline actief zijn. Ze leiden dan de *human resource* afdeling van een groot technisch bedrijf, zijn afdelingshoofd geworden van een universitair medisch centrum, zijn schoolbestuurder, omroepdirecteur, ambassadeur of bankdirecteur geworden. Dan kan het geen kwaad dat zij in hun opleiding intensief in contact zijn gekomen met bronnen van morele en andere kwaliteit, die aan hun besluitvormingshorizon oriëntatie kunnen bieden.

Maar ook waar het gaat om degenen die in hun specialisme actief blijven, is het van belang dat hun kennis gepaard gaat met verstandigheid en verantwoordelijkheid. Dit werd recentelijk op overtuigende wijze onderstreept in een inmiddels gepubliceerde lezing die ik de filosoof en deugdethicus Alisdair MacIntyre hoorde uitspreken (MacIntyre, 2009).

Ik concentreer me op een deel van zijn betoog, dat ik in parafrase zal weergeven.

Je kunt aan een specialist de vraag stellen: Wat ben je aan het doen? De meest uiteenlopende antwoorden zijn dan natuurlijk mogelijk. Ik los een vergelijking op; ik voorspel de beurskoersen van de volgende week; ik probeer mijn werkgever te plezieren; ik ben nog laat aan het werk, en eet niet mee met mijn gezin; ik ben een waterput aan het slaan in een gebied waarin het water schaars is, en ik let maar niet te veel op enkele geologische gegevens die voor een generatie later van belang zijn.

Bij sommige van deze activiteiten is specialistische kennis belangrijk. In elk van deze gevallen kan steeds een tweede vraag worden gesteld: Is het wel verstandig wat je aan het doet bent? De beoordeling of iets wel verstandig is, is niet in een specifieke academische discipline te leren. Wel kan een vormingsproces bijdragen aan wat John Henry Newman (1801-1890) een 'educated mind' noemt, die de professioneel geschoolde laat afvragen of het wel verstandig is wat hij aan het doen is. Het is de stelling van Newman, ontwikkeld in zijn befaamde *The Idea of a University*, dat wat belangrijk is voor een hoger opgeleide niet allereerst diens kennis en vaardigheden zijn, maar haar of zijn oordeelsvermogen hoe deze kennis en vaardigheden in praktijk te brengen en hoe te handelen als 'vriend, lotgenoot en burger'.

Het vermogen om deze vraag of iets wel verstandig is, überhaupt te stellen, is niet alleen van belang bij grote sociaaleconomische beslissingen. Ook bij kleine alledaagse besluitvorming is de vraag gerechtvaardigd: is dit wel verstandig? En misschien nog belangrijker, zo stelt MacIntyre, is het dat iedere *burger* voldoende contact met bronnen van morele oriëntatie heeft

kunnen leggen om in staat te zijn te herkennen wanneer degenen die macht over hun leven hebben niet meer weten of het wel verstandig is wat ze aan het doen zijn.

Het soms zo pijnlijke en schadelijke verschil tussen kennis en verstandigheid illustreert MacIntyre aan de hand van de stelling dat zo'n verrassend aantal problemen van de tweede helft van de twintigste en het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw mede zijn aangericht door "some of the most distinguished graduates of some of the most distinguished universities in the world and this as a result of an inadequate general education, at both graduate and especially undergraduate levels, that has it made possible for those graduates to act decisively and deliberately without knowing what they were doing" (zijn definitie van onverstandig handelen – kennis toepassen zonder beoordeling).

Zijn voorbeelden zijn onder meer: de Vietnamoorlog, de politiek van de Verenigde Staten jegens Iran in de voorbije halve eeuw, de huidige financieel-economische crisis en een (bijna fataal geworden) voorloper daarvan: de ineenstorting van het hedge fund Long Term Capital Management in 1997, met twee Nobelprijswinnaars economie in het bestuur daarvan. Aan economische en wiskundige vakkennis heeft het hen zeker niet ontbroken. Ze ontwikkelden (en begrepen!) zeer complexe wiskundige modellen die het – zo geloofden ze – mogelijk zouden maken grootschalige beleggingsderivaten met meetbare risico's en zonder gevaar op de markt te brengen. Waar het hun wiskunde en economische theorie betreft, zo wisten ze, nog steeds aldus MacIntyre, heel goed waarmee ze bezig waren. Maar het ontbrak hen aan de historische kennis en voldoende gevoel voor verschillende politieke culturen die de markten beïnvloedden die nodig zouden zijn geweest om het verstandige oordeel te vellen dat de ineenstorting van hun fonds (en alle persoonlijke en sociale lotgevallen die daarmee verbonden waren) had kunnen voorkomen.

Kan het anders?

Wie merkt dat hij op een doodlopende weg rijdt, doet er niet verstandig aan nog wat extra gas te geven. Hij zal moeten omdraaien, en een nieuw georiënteerde route kiezen die wel ergens heen leidt. En het kan best een *oude* route zijn, die je toch *vooruit* helpt.²

Ik geloof niet dat je 'vorming in verstandigheid' zou kunnen invoeren als nog een vak erbij. Vorming dient geen luxe extraatje te zijn, als een soort moreel verpakkingje van een verder waardevrije inhoud. Bronnen van verstandigheid zouden eerder in het *core-curriculum* van een opleiding een plaats moeten hebben. Wat stel ik me daarbij voor? In navolging van Newman en MacIntyre zou ik in het hoger onderwijs graag een verplichte minor in alle bacheloropleidingen zien, gewijd aan ideeëngeschiedenis, wijsbegeerte, ethiek, theologische reflectie (ook in niet-confessionele universiteiten en hogescholen) en, wellicht het meest, aan de grondige lectuur van de 'maîtres à penser et vivre', en niet allereerst met het oog op meer kennis (hoewel die zeker een vrucht kan zijn), maar met het oog op de voeding van het hart en de verstandigheid.

Dat voert me naar één zo'n oude weg die toch vooruit kan helpen – en ik doe dat in het volle besef dat er meerdere van deze beproefde maar ook vitaliserende wegen bestaan. De oude weg die ik kort voor het voetlicht wil zetten is die van de Benedictijnse spiritualiteit, geënt op de zesde-eeuwse *Regel voor monniken* van Benedictus van Nursia. Merkwaardig hoe een kloosterregel, geschreven voor Italiaanse plattelandsmonniken van bijna 1.500 jaar geleden, zo vitaal en bruikbaar is gebleven, en nu een leidraad biedt voor tienduizenden eenentwintigste-

² Vergelijk het prikkelende boek van Anthony O'Hear, 1999.

eeuwse monniken en monialen van Zweden tot Zuid-Afrika en van Brazilië tot Vietnam, alsook voor minstens zo veel geassocieerde leden, zoals de auteur van dit essay. Bovendien laten zich elementen uit deze weg naar geestelijke vitaliteit goed vertalen naar niet-monastieke en niet-religieuze contexten.³ Ik beperk me hier tot één element uit deze vorm van spiritualiteit. En die stelt dat de weg van de monnik een levenslange weg van educatie en vorming is. Benedictus noemt namelijk zijn klooster een oefenschool voor de dienst van de Heer, die overigens veelal verschijnt in de taak die voor je ligt of in het gezicht van de mens die tegenover je staat.

Deze oefenschool is gericht op het floreren van persoon en gemeenschap. Een van de vaste 'roosteruren' in deze oefenschool betreft de dagelijkse studie of 'lectio divina'. Alle zusters en broeders, ook de niet-intellectuelen, maken dagelijks een aanzienlijke tijd vrij voor de 'geestelijke lezing', om daarmee hun innerlijke geestelijke vitaliteit te voeden, die natuurlijk ook van invloed is op de vitaliteit van de gemeenschap. Wat je in jezelf 'in circulatie' brengt, komt ook in de bloedsomloop van de gemeenschap.

Breng het waardevolle in circulatie

De monastieke lectio divina is een beproefde wijze van de 'éducation permanente', van vorming die is ingebed in een narratieve context. Dagelijks mooie zaken inwendig in circulatie brengen zal zijn uitwerking ook buiten jezelf hebben. Dit sluit ook aan bij een duidelijk te observeren verlangen naar voedende bronnen: naar goede verhalen en inspirerende voorbeelden. Het succes van de Harry Potter-verhalen is hiervan een illustratie. Het is een merkwaardig fenomeen dat tienduizenden kinderen in Sjanghai laat in de avond wachten op de beschikbaar komen van de Chinese vertaling van het meest recente deel van de Harry Potter-cyclus. Een reeks verhalen uit toch de voor hen heel vreemde Engelse kostschoolcultuur, maar blijkbaar voldoende herkenbaar waar het gaat om de spanning tussen goed en kwaad, om vriendschap en andere vormen van affectie, om voorbeeldige leraren. Ik ken voorbeelden van nabij van drukke jongens van zoals dat heet vmbo-niveau, die beeld- en geen tekstkinderen zouden zijn, en waarvan de 'spanningsboog' nog geen twintig minuten zou bedragen, die vervolgens urenlang verdiept in Harry Potter lezen (met lange zinnen met daarin een rijk idioom), en die hun vader toeroepen: "Pap, zet de tv eens uit, ik ben aan het lezen".

Waar het gaat om vormingsprocessen wordt wel eens gesproken over de 'handelingsverlegenheid' van leerkrachten en docenten. Er zou geen consensus meer zijn over wat voor vorming belangrijk zou zijn, bijvoorbeeld gezien de plurale samenleving – waarbij ik dan meteen aan die kinderen in Sjanghai denk.

Voor een deel zou die 'handelingsverlegenheid' kunnen voortkomen uit een gebrekkige of zelfs afwezige cultivering van de eigen geestelijke vitaliteit. Wellicht ook omdat men in de eigen opleiding niet of nauwelijks docenten tegenkwam die dit zélf dagelijks op de agenda hadden staan.

Hier toont zich meteen een probleem: dat van de vorming van de 'handelingsverlegen' vormers zélf. Tegelijk tekent zich een oplossing af: breng juist bij hen waardevolle bronnen in circulatie. In plaats van professionaliseringscursussen: inspirerende sessies waarin de lectio divina wordt beoefend en getraind. Om de docenten en vormers trek te geven om dat dagelijks zelfstandig voort te zetten. Wat zij zo bij zichzelf in circulatie brengen, zal ook vruchtbaar een plekje krijgen bij de jonge mensen die aan hen zijn toevertrouwd.

³ Ik heb dat geprobeerd in Derkse, 2001 en Derkse, 2007.

Het benodigde budget hiervoor lijkt me tamelijk beperkt. En de vruchten ervan zouden wel eens groot en verrassend kunnen zijn.

Literatuur

- Derkse, W. (2001). *Een levensregel voor beginners. Benedictijnse spiritualiteit voor het dagelijks leven*. Tiel: Lannoo.
- Derkse, W. (2002). *Vitaal leren. Pleidooi voor een onderwijswende*. Vught: Radboudstichting en Damon.
- Derkse, W. (2007). *Gezegend leven. Benedictijnse richtlijnen voor wie naar goede dagen verlangt*. Tiel: Lannoo.
- MacIntyre, A. (2009). The Very Idea of a University: Aristotle, Newman and Us. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 347-362.
- O'Hear, A. (1999). *After Progress. Finding the Old Way Forward*. London: Bloomsbury.

2

Vorming tussen gisteren en morgen

Hoe heeft het vormingsbegrip zich door de eeuwen heen ontwikkeld?

Hans van Crombrugge

Wir sind auf einer Mission. Zur Bildung der Erde sind wir berufen. (Novalis)

Hans van Crombrugge is hoofdlector aan het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen van de Hogeschool-Universiteit Brussel

Vormingsvraag, vormingsideaal en vormingsbegrip

Elke samenleving die onderwijs inricht heeft te maken met de vraag naar vorming. Met de *vormingsvraag* doelen we op de drievoudige vraag: welke inhouden zullen we welke leerlingen met welk doel aanbieden? Wat, wie, waartoe? Doorheen de geschiedenis is de vormingsvraag op verschillende wijzen geformuleerd en zijn ook verschillende antwoorden gegeven. De discussies over vorming hangen in hoge mate samen met feitelijke maatschappelijke kenmerken. Wie toegang heeft tot vormend onderwijs, welke leerinhouden aan bod komen, welke de doelstellingen van dat onderwijs zijn, zijn vragen die verband houden met sociale, economische, culturele, politieke, religieuze en andere maatschappelijke kwesties. De antwoorden die gegeven worden op deze vragen, kunnen in kaart gebracht worden als *vormingsidealen*: beelden en verbeeldingen van gevormde personen, van de kenmerken van vorming als proces en product van onderwijs en opvoeding.

In de hedendaagse discussies betreffende vorming staat de klassieke idee van vorming – hét *vormingsbegrip* – zoals geïkt einde achttiende, begin negentiende eeuw in Duitsland vaak centraal. Vooral de formulering van het antwoord op de vormingsvraag door Von Humboldt lijkt onvermijdelijk om de problemen en discussies betreffende het vormend gehalte van onderwijs te begrijpen. Niemand zal betwisten dat Von Humboldt veel heeft nagedacht over de vormingsvraag en dat zijn antwoord typisch is voor de wijze waarop bij de veralgemening van onderwijs en de beginnende academisering van de pedagogiek vorming begrepen werd. Maar of de feitelijke ontwikkelingen in onderwijspraktijk en onderwijsbeleid schatplichtig zijn aan zijn ideeën is toch maar de vraag. Veel van zijn gedachten over vorming waren lange tijd voor het publiek niet toegankelijk en dateren uit een periode dat hij nog geen politieke verantwoordelijkheden inzake onderwijs had. In het buitenland bestudeerde men ook niet Von Humboldts ideeën over de vorming van de geest van de burger, om onderwijs gestalte te geven. Wel stuurde de Nederlandse minister van Onderwijs mensen naar Pestalozzi die heel concreet gewone volkskinderen wou vormen in en door een nuttige (beroeps)opleiding. Zijn ideeën over vorming van 'hoofd, hart en hand' – die een kritiek en alternatief zijn op het klassieke vormingsbegrip – hebben wellicht een grotere impact gehad op de praktijk en het beleid van onderwijs in Europese landen. Dat de ideeën van Von Humboldt voor latere generaties van 'Bildungsbürger' een inspiratiebron zijn geweest om bijvoorbeeld de positie van klassieke talen en geschiedenis in het onderwijs te verdedigen tegen de groeiende impact van natuurwetenschappen, wiskunde en techniek is duidelijk. Ook voor diegenen die ontgoocheld, beschaamd en verontwaardigd waren over de rol van de 'gevormde' intellectuelen in Nazi-Duitsland en zochten naar verklaringen voor het schandaal van Auschwitz, was de klassieke verwoording van het vormingsbegrip een dankbaar aangrijpingspunt. Hierin werd immers duidelijk op welke wijze de drang naar vrijheid en macht van de burgerij vergeestlijkt en geïmmuniseerd was geworden in een vrijblijvende 'vorming van de geest' die zo feitelijk kon functioneren als rem op maatschappelijke kritiek en revolutie. En ook voor hen die de dag van vandaag de feitelijke instrumentalisering en kolonisering van onderwijs door de economische logica onder kritiek willen stellen en een vormend onderwijs bepleiten, kan Von Humboldt een interessante en inspirerende gesprekspartner zijn. Evenwel niet zozeer omwille van zijn concrete voorstellen voor organisatie van onderwijs in 'zijn' Duitsland, maar wel omwille van de achterliggende principes van waaruit hij over vorming wenste na te denken in een maatschappij en cultuur die hij zag veranderen en om zo antwoorden te formuleren op de vormingsvraag die vandaag opgeroepen wordt door de huidige maatschappelijke en culturele ontwikkelingen.

Kortom: als we de huidige problemen willen begrijpen tegen de achtergrond van het verleden, als we ons afvragen wat de betekenis kan zijn van de traditie van vorming voor de dag van

vandaag en morgen, als we 'lessen' zouden willen trekken uit de geschiedenis van de wereld van vorming en onderwijs, dan moeten we naar het verleden kijken vanuit de vormingsvraag en niet vanuit 'het' vormingsbegrip. Doorheen de geschiedenis kunnen we verschillende vormingsidealen onderscheiden, die allemaal in meerdere of mindere mate voor ons onderwijs inspirerend zijn (geweest). De klassieke idee van vorming, hoe belangrijk ook, is daar een van. Zelf geven we er de voorkeur aan om vooral oog te hebben voor de spanningen, conflicten, discussies, tegenstellingen die doorheen de geschiedenis zich manifesteren in de antwoorden op de driedelige vormingsvraag. Vaak is het ene vormingsideaal immers een antwoord op een kritiek ten aanzien van een ander ideaal.

Vorming tussen vrijheid en noodzaak

Van bij de aanvang van het nadenken over opvoeding en onderwijs is er een antropologische spanning tussen wat de mens tot mens maakt en dat wat de mens nodig heeft om te overleven. Dienen opvoeding en onderwijs het 'wezen' van de mens (mee) te realiseren – de mens meer mens te maken – of dienen opvoeding en onderwijs de mens die vaardigheden en kennis bij te brengen die nuttig zijn voor het eigen functioneren in een gegeven maatschappij en zich nuttig te maken voor die maatschappij? Vorming is traditioneel verbonden met het wezen van de mens dat evenzeer traditioneel gezocht is in de rede (de geest, het verstand, de taal, de 'logos'). Vorming betreft de 'hogere' bestemming van de mens. De 'lagere' lichamelijke behoeften en maatschappelijke functies zijn geen voorwerp van vorming, tenzij hoogstens negatief als wat in een ascetische vorming overwonnen moet worden om werkelijk vrij te zijn. Even traditioneel is de gedachte dat de eigenlijke leiding in de wereld aan de gevormden zou moeten toekomen: alleen wie toegang heeft tot de waarheid, kent het goede (en het schone). Tot op de dag van vandaag leven we met deze (platonische) erfenis: opvoeding en vorming betreffen de mens als mens, dat wil zeggen als geestelijk 'belangeloos' wezen. Deze opvatting heeft evenwel onmiddellijk altijd weerstand opgeroepen of wellicht juist is te zeggen dat deze opvatting over vorming zelf een reactie is tegen een andere overtuiging: met name dat opvoeding en onderwijs zich moeten richten op het aanbieden van en instrueren in nuttige kennis en vaardigheden.

We kunnen de historische varianten van deze spanning hier niet in kaart brengen. Zolang een samenleving heel duidelijk geordend is in standen en klassen waartoe mensen van geboorte toe behoren, leidt deze spanning niet echt tot problemen. Alleen de geestelijke stand of de hogere klasse geniet onderwijs en dus vorming. Deze spanning wordt maar conflictueus wanneer onderwijs meer en meer veralgemeend wordt. Als iedereen in principe recht op onderwijs heeft om zijn bestemming die niet door stand of geboorte gedetermineerd kan of mag zijn, te vinden, waarin en waartoe zal dan onderwezen worden? Als deze 'bestemming' opgevat wordt als het 'wezen' van de mens, dan moet iedereen gevormd worden. Maar wat dan met de maatschappelijke functies die opgenomen moeten worden? Niet toevallig zal 'bestemming' van de mens door sommigen opgevat worden in termen van talenten. Onderwijs kan dan vormend zijn wanneer het toelaat mensen toe te leiden naar die functies waarvoor ze talent hebben. De eerste optie – iedere mens in staat stellen zijn wezen te realiseren – is deze van de klassieke idee van vorming (vooral bekend in de formulering van Von Humboldt, maar dat ook als neo-humanistisch vormingsbegrip verwoord werd door Niethammer, en dat ook reeds vroeger terug te vinden is in het (christelijke) vormingsbegrip van Comenius). De tweede optie is deze van bijvoorbeeld de filantropijnen, Pestalozzi en een eeuw later Kerschensteiner met hun voorstellen voor beroepsvorming. Beide vormingsbegrippen willen de mens tot zijn 'bestemming' of 'roeping' brengen: het klassieke en humanistische vormingsbegrip houdt vast aan vooral de Griekse erfenis van de 'geestesvorming', terwijl het filantropijnse concept maar

mogelijk en begrijpelijk is tegen de achtergrond van Luthers theologie waarin 'beroep' en 'roeping' met elkaar verbonden werden.

Vorming tussen inhoud en vorm

In de klassieke idee van vorming is de alomvattendheid van vorming een belangrijke dimensie. Op de vraag 'wat' aangeboden moet worden in vormend onderwijs is het antwoord 'alles', ten minste 'alles wat waardevol is'. Niet nuttige kennis of vaardigheden, maar cultuur en wel 'hogere cultuur' (in het Duits is Bildung niet toevallig én cultuur én vorming). Alle kunsten – beeldende, woord-, dramatische – in hun historische gestalten geven doorheen ontmoeting met schoonheid toegang tot de waarheid van mens en wereld (en zo ook tot goedheid waarop we verderop ingaan).

Wordt door de Duitse romantici en classici vooral de omvattendheid van het 'esthetische' gethematiseerd, anderen zullen bij de verwoording van deze klassieke vormingsidee meer teruggrijpen op oudere vormingsidealen die vooral gekend zijn uit de renaissance en het humanisme. Denken we aan de 'uomo universale' die in alle werkelijkheidsdomeinen uitmunt en die als gevormd persoon niet te vangen is in een (beroeps)categorie en die belichaamd wordt in Da Vinci als prototype en in Goethe als laatste representant.

Naarmate het inzicht groeit dat de werkelijkheid te complex is om in micro-macrokosmische schema's te vatten, zal deze inhoudelijk gevormde universele mens afgelost worden door het *genie*: hij die door middel van een veelzijdige vorming geoefend wordt in zijn cognitieve (meta) vaardigheden en op deze wijze zich overal zal kunnen ontplooiën. Dit laatste zal zich bijvoorbeeld naar onderwijs vertalen in het Herbartiaanse adagio van de vorming van de veelzijdige belangstelling. In andere Europese cultuurgebieden zullen we nog andere vertalingen van een vergelijkbare intuïtie terugvinden. We denken hier aan de veelzijdige openheid van de Engelse gentleman als ideaal van 'liberal education'. In het Franse taal- en cultuurgebied liggen de zaken iets complexer, daar hier meer dan elders omwille van de politieke context algemene vorming sinds de Franse revolutie met burgerschap en de rede met 'raison d'état' verbonden werd. Maar het Franse concept van polytechnische vorming lijkt terug te grijpen op zowel het ideaal van alomvattende vorming als dat van 'beroeps'vorming.

Vorming tussen kennis, wilskracht en oordeelsvermogen

Naast de elementen van 'alle mensen' en 'alomvattendheid' in de antwoorden op de vormingsvraag, is er ook de kwestie van 'waartoe' men gevormd wordt. We spraken reeds over het wezen, de bestemming, de roeping van de mens waartoe vorming wil bijdragen. In vele, zo niet alle vormingsidealen leeft de overtuiging dat vorming en onderwijs noodzakelijk zijn om de mens meer en beter mens te maken en zo doende de wereld ook humaner en beter te maken. Dit kan op verschillende wijzen verwoord worden naargelang de culturele context en de filosofische vooronderstellingen van de vormingstheoretici. De klassieke vormingsidee zal spreken over het 'realiseren van de algemene idee van menselijkheid' (Kant) in elke mens. Inzet van vorming is dat de mens tot inzicht zou komen in het Goede en naar deze idee zou handelen.

Tegen de klassieke vormingsidee die vooral de nadruk legt op kennis en inzicht als voorwaarden van moreel hoogstaand handelen, wordt in andere vormingsconcepten meer de nadruk gelegd op vorming van de wil. Wilskracht en doorzettingsvermogen kunnen in en door het leren gevormd worden. De inleiding in kennisgebieden is immers niet alleen de waarden ervan eigen maken, maar vergt ook inzet om de persoonlijke weerstand en de weerbarstigheid van het werkelijkheidsgebied te overwinnen. Op deze wijze wordt men gehard om stand te hou-

den tegen oppervlakkigheid, onverschilligheid en onwaarachtigheid en om zich te verheffen (Von Humboldt: een vlucht te nemen in de wereld van de ideeën) boven het 'lagere'.

Tegen zowel de opvatting dat kennis volstaat, als tegen de opvatting dat de wil gevormd moet worden, zal een aantal vormingstheorieën vorming vooral in verband brengen met 'denken'. Kennis en wilskracht volstaan niet: de mens moet gevormd worden om te leren denken en te kunnen oordelen. De inzet van vorming is de mens leren denken en een oordeel te vellen over de waardevolheid van situaties. Als denken de inzet van vorming is, dan is het waartoe van vorming niet vast te leggen. Als het morele oordeel niet zonder meer het logisch besluit is waarbij een geval onder een algemene regel geplaatst wordt, maar wel het komen tot een redelijk standpunt na zorgvuldige bezonnen overweging van wat in een situatie aan de orde is, dan kan vorming niet beperkt worden tot het aanleren van een algemene regel. En dan is het besluit van het oordeel mee afhankelijk van de situatie en dus niet te voorzien. Vorming is dan in wezen niet-affirmatief en open. Wat het resultaat van het denken van de leerling zal zijn, kan en mag door vorming niet vooraf vastgelegd worden. Op grond van deze redenering is vanuit kritisch-pedagogische hoek de idee zelf van vorming als morele persoonsvorming zwaar aangevallen en afgewezen als contradictoir. De vraag of deze kritiek geldig is, moeten we hier niet beantwoorden. Gegeven de aan ons voorgelegde vraag en onze strategische keuze om met de vraag om te gaan, kunnen we wel wijzen op twee zaken. Vooreerst moet een onderscheid gemaakt worden tussen wat een bepaald vormingsideaal inhoudt en hoe dat de facto functioneert. En dan moeten we vaststellen dat menig vormingsideaal denken hoog in het vaandel draagt, maar dat onderwijs dat vormend wil zijn daarin vaak mislukt en ontaardt in kennisoverdracht en 'halbildung' (Adorno). Een tweede, meer historische opmerking is dat denken als inzet van vorming niet een recent gegeven is en zelfs veel ouder is dan de klassieke vormingsidee. Om een voorbeeld te noemen: in de middeleeuwse school – de 'Paracletus' (de Heilige Geest!) – van Abelard beperkte vorming zich uitdrukkelijk tot het geven van voorbeelden van denken met het doel de leerlingen zelf aan het denken te zetten. De Geest zou zijn werk zelf wel doen. Hiermee werd de kritiek op de scholing ('ruminatio') die Bernard van Clairvaux en waarin de leerstof eindeloos 'herkauwd' werd tot de leerling deze volledig zelf eigen gemaakt had (of beter: tot dat de leerling volledig bezeten werd door de leerstof) in praktijk gebracht.

Vorming tussen hoogmoed en bescheidenheid

Naast de andere ideeën over de verhouding van kennis, wilskracht en denken in vorming, is er ook een derde vorm van meningsverschil over de 'algemeenheid' als inzet van algemene vorming. Vele vormingsidealen – en de klassieke idee van vorming behoort daar zeker toe – delen de fundamentele overtuiging dat vorming de mens confronteert met algemeen geldende en objectieve inhouden en dat de morele persoonsvorming een universele vorming is. Vorming als vorming mag niet eenzijdig, noch particulier zijn. In de strijd van de moderne pedagogiek om zich als autonome wetenschap een plaats te verwerven, is dit een heel belangrijk punt geweest. Steeds weer – en zeker de laatste decennia – wordt vanuit allerlei hoeken erop gewezen dat dit een onhoudbare veronderstelling en niet alleen irrealistische, maar ook onwenselijke ambitie is. Zelfs het meest 'redelijke' vormingsbegrip is gefundeerd in niet-rationeel te verantwoorden grondovertuigingen. Elke vormingsideaal, hoe redelijk en coherent ook het intern opgebouwd is, is gefundeerd in welbepaalde intuïties over wat goed en waar is. De rationaliteit van een vormingsideaal staat of valt met het ten gronde liggende project inzake mens en wereld. Door te vertrekken van de idee dat het eigen vormingsproject absoluut objectief geldend is, ondergraaft men zichzelf doordat men de omvattendheid niet openstelt voor andere realiteiten en de eigen vermeende universele idee van mensheid niet onder kritiek stelt van andere 'algemene ideeën van menselijkheid'. In plaats van een vorming waarin de menselijke

persoon begin en eindpunt is, krijg je een totalitair ondernemen waarin het grote gelijk de inzet is. Deze vorm van kritiek is op zijn minst zo oud als de moderne vormingsidealen: vanuit religieuze hoek (heel duidelijk verwoord door Schleiermacher) is de autonome pedagogiek en vormingstheorie steeds begrepen als gewoon een andere levensbeschouwelijke theorie van vorming. Het zelf bewust worden en bewust zijn van de eigen niet redelijk te verantwoorden vooronderstellingen wordt door levensbeschouwelijke vormingstheorieën juist begrepen als een ideaal van vorming. Deze benadering van vorming heeft de laatste jaren onder invloed van de realiteit van de multiculturele samenleving opnieuw aan gezag gewonnen en heeft met het ideaal van actief-pluralisme de idee van een 'neutrale' vorming verworpen.

Op welke wijze zinstichtende vormingsidealen geformuleerd kunnen worden vanuit tegelijk dit inzicht in de fundamentele pluriformiteit van levensbeschouwingen en culturen, als vanuit de even fundamentele overtuiging dat universele verklaringen over de mens meer dan ooit noodzakelijk zijn in een steeds kleiner wordende wereld, is een belangrijke vraag die evenwel in deze bijdrage niet beantwoord kan worden.

Literatuur

- Crombrugge, H. van (2001). Opvoeden na Hiroshima. Vorming als groundbegrip van opvoedend onderwijs. In H. Van Crombrugge & B. Vanobbergen (red.), *Opvoedend Onderwijs. Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardecommunicatie op school* (77-110). Gent: Academia Press.
- Crombrugge, H. van (2005). Leren leven met jezelf en de ander. Vorming in het spanningsveld van culturen, waarden en levensbeschouwingen. In F. Bank e.a., *Verscheiden maar toch één. Reflecties over de interculturele vorming van jongeren* (65-86). Gent: Academia Press.
- Crombrugge, H. van (2006). Comenius – Vorming en Europees burgerschap. In H. van Crombrugge, *Van voetnoot tot gesprekspartner. Nadenken over opvoeding en vorming in gesprek met het verleden* (23-39). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

3

Persoonsvorming en ontwikkelingsgericht onderwijs⁴

Dorian de Haan

Dorian de Haan is lector ontwikkelingsgericht onderwijs Hogeschool INHolland

⁴ Graag wil ik Bert van Oers, Bea Pompert en Wim Wardekker bedanken voor hun commentaar op de eerste versie van dit essay.

Dit essay gaat in op de theorievorming en de praktijken van ontwikkelingsgericht onderwijs (ogo). Ogo is gericht op jonge kinderen en is ontstaan in de jaren tachtig van de vorige eeuw vanuit de kritiek op de stand van zaken in de pedagogische theorievorming en de ontwikkelingen rond de invoering van de basisschool.

In het hiernavolgende zal ik eerst kort ingaan op ontstaan en uitgangspunten van ogo en vervolgens op een aantal vragen die zijn voorgelegd vanuit de Onderwijsraad. Na een beknopte bespreking van persoonsvorming voor jonge kinderen in kindercentra en onderwijs wordt de vraag beantwoord om welke vorming het gaat in ogo en wat de rol van leerkrachten is aan de hand van praktijkvoorbeelden en de instrumenten van ogo. Ten slotte komt aan de orde wat er, gezien de huidige praktijk, nodig is.

Ontwikkelingsgericht onderwijs

Ogo is in de jaren tachtig ontstaan uit de samenwerking tussen theoretici en praktijkmensen gericht op een theoretisch gefundeerde onderwijspraktijk voor jonge kinderen. De theoretici waren op zoek naar een onderwijspedagogiek die, anders dan de vigerende dominante onderwijsbenadering die vanuit de psychologie geïnspireerd en vooral cognitivistisch en individualistisch georiënteerd was, het belang van de culturele context van ontwikkeling zou kunnen verantwoorden en een pedagogische perspectief zou kunnen bieden. Tegelijkertijd waren er initiatieven vanuit de praktijk om het onderwijs aan jonge kinderen te vernieuwen rond het tot stand komen van de basisschool in 1985 (Wet op het basisonderwijs) waardoor kleuter- en lagere school werden samengevoegd. Ook voor de praktijkmensen was één van de drijfveren tegenwicht te bieden tegen ontwikkelingen in de richting van een eenzijdig cognitief curriculum, die met de invoering van de basisschool steeds meer veld wonnen. Men vond elkaar in een pedagogisch concept dat het belang van aandacht op school voor de brede ontwikkeling van jonge kinderen in relatie tot de sociaal-culturele context waarin het kind opgroeit benadrukt. In dit concept wordt een cruciale rol toebedeeld aan de leerkracht, die wordt beschouwd als bemiddelaar tussen kind en cultuur. De inspiratie voor dit concept bood de theorievorming rond het werk van Vygotsky (1896-1934), de grondlegger van de cultuurhistorische theorievorming over ontwikkeling en onderwijs (Van Oers, in voorbereiding). Deze theorievorming vormt inmiddels wereldwijd de inspiratiebron voor verwante onderwijsbenaderingen (o.a. Wells & Claxton, 2002).

Uitgangspunt van ogo is dat persoonsvorming, de binding van het kind met de cultuur, de kern is van onderwijs. De leerkracht moet zich ten doel stellen de verbinding vorm te geven tussen wat het kind meebrengt naar school en wat de cultuur biedt, in een gezamenlijke inspanning met het kind. In de opvatting van ogo over leren worden kinderen vanaf het begin gezien als deelnemers aan de wereld om hen heen. Dat betekent dat ze gekend moeten worden in hun behoeften om te leren en handelingsmogelijkheden moeten krijgen aangereikt om die deelname in interactie en verbondenheid met anderen op een steeds hoger niveau inhoud te geven. Volgens Vygotsky vindt leren zijn oorsprong in de motiverende sfeer van het bewustzijn; behoeften om te leren komen voort uit de emotie, de wil, belangen en cognitie. Het zijn fundamenteel behoeften om deel te nemen aan de omgeving. De taak van de leerkracht is om (die behoefte aan) deelname aan de wereld, de 'agency' uit te lokken, verder op gang te brengen, te voeden en kwaliteit te geven. Daartoe maakt de leerkracht het gereedschap van de cultuur geschikt voor kinderen om er op hun niveau mee te werken, en biedt ze zo de mogelijkheid tot reflectie, tot inzicht in hun verhouding tot de wereld. Leren heeft in deze opvatting dus een affectieve, een wils- en een cognitieve dimensie, die onverbreekelijk verbonden zijn. In de doelstelling de brede ontwikkeling van kinderen verder te brengen wordt in ogo aan al deze dimensies in samenhang gewerkt.

Persoonsvorming in de educatie van jonge kinderen

Het denken over persoonsvorming binnen ogo sluit aan bij inzichten over ontwikkeling en opvoeding van jonge kinderen en wordt verder uitgewerkt vanuit het concept van kinderen als deelnemers aan hun omgeving. In de literatuur wordt het belang van de aandacht voor persoonsvorming vanaf het begin van het leven van een kind onderkend. Riksen-Walraven (1992) heeft voor het vroege begin, voor kinderen van 0 tot 2 jaar, drie centrale thema's genoemd voor een evenwichtige ontwikkeling: naast veilige gehechtheid en socialisatie noemt zij ook autonomie-ontwikkeling.

Kinderen ontwikkelen in toenemende mate behoefte aan zelfstandigheid en exploratie, en het is essentieel voor een evenwichtige ontwikkeling dat opvoeders, in een goede relatie met het kind, tegemoetkomen aan deze behoeften, maar tegelijkertijd de situatie structureren en grenzen stellen. Deze thema's *in samenhang* bieden een richtsnoer voor het denken over persoonsvorming in de educatie van jonge kinderen. Ze gaan over een breed concept van ontwikkeling, waarin het handelende kind en de sensitieve en stimulerende opvoeder in interactie ontwikkeling construeren in een veilige omgeving. In de opvattingen over opvoeding in kindercentra zijn deze thema's te herkennen. In het pedagogisch kader voor de kinderopvang gaat men ook uit van het actieve kind dat een aangeboren drang heeft tot leren en ontdekken. Het creëren van vertrouwde relaties tussen de pedagogisch medewerker en kinderen en tussen kinderen onderling, en van een gevoel van bij elkaar horen in de groep zorgen voor veiligheid, evenals een structuur met regels waardoor de omgeving herkenbaar en voorspelbaar wordt. Interactie, luisteren naar kinderen, ze de kans geven om zelf problemen op te lossen, ze overzichtelijke keuzes laten maken en stimuleren van sociaal gedrag zoals elkaar helpen en samen plannetjes maken, bevorderen de autonomie en het groepsgevoel (Singer & Kleerekoper, 2009).

Deze uitgangspunten worden algemeen gedeeld als leidraad voor het professionele werken met jonge kinderen in de jaren voorafgaand aan de basisschool. In de algemene discussie over de vormgeving van het onderwijs wordt echter nauwelijks naar deze uitgangspunten verwezen. In deze discussie wordt het scheppen van veiligheid opgevat als 'de pedagogische opdracht', vaak als een eigenstandige taak voor de leerkracht *naast* de centrale focus op het curriculum. De meeste expliciete aandacht gaat uit naar kwalificatie, en autonomie-ontwikkeling verdwijnt als richtinggevend thema. Slechts in beperkte mate worden de lijnen doorgetrokken die zijn uitgezet voor het begin van de educatie aan jonge kinderen, en worden veiligheid, socialisatie en autonomie-ontwikkeling in samenhang vorm gegeven.

Discontinuïteiten bij de overgangen van kindercentra naar school, van onderbouw kleuters naar groep 3, en verder naar bovenbouw van de basisschool en ten slotte naar het voortgezet onderwijs zijn voor een belangrijk deel terug te voeren op verschillen in het denken over en de vormgeving van persoonsvorming in de verschillende educatieve settings, dat wil zeggen over de samenhang daarvan met de thema's veiligheid en socialisatie. Voor ogo is continuïteit en samenhang wezenlijk: op zingevingsniveau, op identiteitsniveau en op leerstofniveau (Van Oers, 2008a). In de bespreking van de instrumenten van ogo om persoonsvorming vorm te geven zal daar verder op worden ingegaan.

Ontwikkelingsgericht onderwijs: om wat voor vorming gaat het precies?

Ogo onderscheidt zich van andere onderwijsbenaderingen door een consistente conceptvorming van onderwijs vanuit het belang van persoonsvorming van kinderen. Van Oers noemt als basiskentmerk "het emancipatorische doel dat wordt nagestreefd in de vorming van het individu" en verstaat onder persoonsontwikkeling: "leerlingen door onderwijs tot kritische, zelfverantwoordelijke deelnemers te maken van het maatschappelijke en culturele leven in

de toekomstige samenleving" (Van Oers, 1992, p.54). Wardekker (1997) maakte bij de oprichting van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, het platform van alle betrokkenen bij ogo, duidelijk dat het bij 'de ontwikkeling van de totale persoon van de leerling' fundamenteel gaat om de verwevenheid van persoonlijke, maatschappelijke en beroepsvorming. "Mensen kunnen alleen maar tot persoon worden wanneer en voor zover ze adequaat leren deelnemen in de activiteiten waaruit onze cultuur bestaat" (Wardekker, 1997, p.7). Persoon-zijn is in zijn ogen een morele categorie: het gaat om de kwaliteit van het deelnemen aan de samenleving, de kwaliteit van de interacties tussen mensen. Uitgangspunt is niet de zelfontplooiing van het individu, zoals later ook Koops (2000) en De Winter (2004) hebben benadrukt, maar de verbondenheid met de wereld.

Sinds deze beginselverklaringen is er veel tot stand gekomen, zowel in de theorievorming als in de praktijken van ogo. In het hiernavolgende zal ik proberen om theorie en praktijk aan de hand van een aantal praktijkvoorbeelden te verhelderen. Ik zal achtereenvolgens ingaan op doelen, inhouden, werkwijzen en curriculum.

Praktijkvoorbeelden

Peuterleidsters Barbara en Erika werken met het programma Startblokken.⁵ Voor het thema slapen hebben zij samen met de kinderen, voor wie het Nederlands de tweede taal is, een slaapkamer nagebouwd. Ze bedenken van alles samen in de kring en begeleiden de kinderen in hun spel individueel of in kleine groepjes. In een interview vertellen ze over *betrokkenheid* van de kinderen in het spel als hun eerste oriëntatie. Door spel op te zetten rond betekenisvolle thema's ontstaat betrokkenheid waardoor de kinderen kunnen deelnemen in de activiteiten. In hun begeleiding vormt de taal een belangrijk aandachtspunt: de aanpak is die van 'woorden doen', verbonden met het spel. De relatie tussen leidster en kinderen en kinderen onderling speelt een grote rol: de leidsters hechten er veel waarde aan "dat de groep eerst een groep wordt. Spelen gaat anders niet. Spelen doe je met elkaar". Ze zijn erop uit kinderen in het spel op elkaar te betrekken, kinderen nieuwsgierig naar elkaar te maken, kinderen samen te laten spelen (De Haan & Schut, 2006).

Leerkracht Marijke heeft met de kleuters voor het thema voedsel verschillende hoeken ingericht; een restaurant waarin kinderen en leerkracht om beurten klant, ober en kok spelen, en een supermarkt met klanten en werknemers die achter de kassa zitten, de vakken vullen en prijzen aanbrengen op de schappen. Er wordt in het restaurant gewerkt met menu's, recepten en rekeningen; in de supermarkt telt het elektronisch oog van de kassa de bedragen op, en de kinderen betalen met geld en de kassier geeft het wisselgeld terug. Zo werken ze onder andere aan doelen voor ontluikende geletterdheid en gecijferdheid, vanuit in het spel opgeroepen behoeften (De Haan, 2005). Zo leren ze in verschillende rollen deelnemen in activiteiten die ze in hun dagelijks leven tegenkomen. Zo leren ze zaken die in het kader van persoonsvorming van belang zijn: een ander helpen, op je beurt wachten, vragen naar de wensen van een ander, bedenken wat je zelf wilt, je best doen, een bijdrage leveren aan een gezamenlijk project.

Leerkracht Judith heeft groep 4. Ze schrijft: "Mijn bedoeling met dit thema is dat kinderen ervaring opdoen met planten en kleine diertjes, een aantal veel voorkomende planten en dieren in de tuin kunnen benoemen en dat ze zich verantwoordelijk gaan voelen voor hun eigen leefomgeving. Dit sluit prachtig aan bij de kerndoelen voor natuuronderwijs.(...) Daarnaast biedt het thema ruimte voor taalonderwijs. Ik wil dat de kinderen leren hoe ze informatie uit een

⁵ Startblokken is een programma voor de voor- en vroegschoolse educatie, vanuit de benadering van ontwikkelingsgericht onderwijs (Janssen-Vos & Pompert, 2003).

tekst kunnen halen. Ook wil ik dat ze leren deze informatie vorm te geven in eigen teksten. Daarbij maak ik gebruik van de tussendoelen gevorderde geletterdheid" (Van Oers, 2008b, p. 95-96). Plaats van handeling: het klaslokaal, en de 'drijvende' tuin vlakbij school die de gemeente vanwege verwaarlozing wil afbreken. Door mensen van de gemeente uit te nodigen in de klas, de kinderen te laten werken in de tuin en te laten lezen en schrijven over de natuuronderwerpen zorgt de leerkracht voor integratie van de vakken, maar bovenal koppelt ze deze aan een betekenisvolle activiteit: is het niet belangrijk om de tuin voor de buurt te behouden? Zo leren kinderen vooral ook dat ze zelf een rol van betekenis kunnen spelen in hun omgeving: ze bereiken dat de tuin behouden blijft, ze zijn er trots op dat ze er zo veel van weten, en "ze voelen zich hoogst verantwoordelijk voor een stukje natuur in hun eigen buurt en zullen daar veel voorzichtiger en met veel respect mee omgaan" (Van Oers, 2008b, p.106).

In groep 8 van leerkracht Ingeborg is besloten een winkel op te zetten: een drogisterij. De leerlingen kunnen op deze manier verschillende rollen spelen en onderzoek doen. De groep wordt verdeeld in een productiegroep die zeep gaat maken, een afdeling verkoop, een afdeling personeelszaken en een financiële administratie. De leerkracht maakt met iedere groep plannen en een 'routeplanning' met vaardigheden en werkwijzen, en zorgt voor werkmappen waarin ze hun activiteiten omschrijven, plannen noteren, vorderingen bijhouden enzovoort. Ze formuleren samen vragen, die ze onderverdelen in opzoek- en onderzoeksvragen. Ze doen veldwerk via gesprekken in winkels en met een bankdirecteur, ze nodigen een manager uit om in de klas te praten over de kunst van het vergaderen. Voor al deze activiteiten bedenkt de leerkracht welke kernactiviteiten rekenen/wiskunde, lezen/schrijven en wereldoriëntatie aan de orde kunnen komen. De leerlingen ervaren hoe ze samen moeten werken, met medeleerlingen en met mensen van buiten school, hoe ze plannen moeten maken, door moeten zetten als het moeilijk is, hoe ze zaken kunnen organiseren en daarvan kunnen leren, welke verantwoordelijkheden ze aankunnen. De leerkracht schrijft: "De drogisterij heeft het mogelijk gemaakt dat de leerlingen mede-eigenaren van het onderwijs werden. Zij kregen in de loop van het thema steeds meer aspecten van de activiteiten in eigen beheer. Ze groeiden van betekenisverlening naar zingeving" (Jansen, 2008, p.51).

Instrumenten van ogo

Betrokkenheid, behoeften/motivatie, betekenisvolle activiteit, deelnemen/participatie, reflectie, zingeving: het zijn praktijknabije begrippen in het kader van persoonsvorming die voortkomen uit de conceptualisering van ogo en de cultuurhistorische theorievorming over ontwikkeling en onderwijs. Deze benadering zal ik verder toelichten aan de hand van een aantal didactische instrumenten van ogo.

1.

Doelen in ogo zijn geordend in de vorm van een tweetal concentrische *doelencirkels*: één voor de onderbouw en één voor de bovenbouw (Janssen-Vos, 2003; Van Oers, 2009a). Deze cirkels zijn bedacht vanuit de behoefte om samenhang te waarborgen tussen verschillende activiteiten die in een periode aan de orde zijn, en om continuïteit vorm te geven in de overgang van respectievelijk het onderwijs aan kleuters naar de groepen 3 en 4 bij de totstandkoming van de basisschool, en vanuit de onderbouw van de basisschool naar de bovenbouw. Deze continuïteit is terug te vinden in de opbouw van beide cirkels: de binnenste cirkel, de *spil*, wordt gevormd door de basiskenmerken voor persoonsontwikkeling 'emotioneel vrij zijn/bevorderen van zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid' voor de onderbouw en voor de bovenbouw door 'veilige en onbelemmerde communicatie, vrij om te construeren/reflecteren'. Het zijn doelen met het oog op de *emotionele* basis voor een betrokken en actieve deelname van kinderen.

Activiteiten worden ontworpen en doordacht vanuit deze spil, vanuit een veilig klimaat en de betrokkenheid, dat wil zeggen de belangen en motivaties van de kinderen. In het ontwerpen van de activiteiten leidt dit tot een *startactiviteit om de betekenisverlening op gang te brengen*: kinderen worden verleid na te denken, vragen te stellen, zaken in te brengen en samen plannen te maken voor vervolgvragen rond een thema dat een aantal weken centraal staat. Aanleiding tot een startactiviteit kunnen vragen en interesses van kinderen zijn, gebeurtenissen buiten school of ideeën van de leerkracht. In de verslaglegging over de startactiviteit in onder andere *Zone*, het tijdschrift voor ontwikkelingsgericht onderwijs, staan daarover uitspraken als: "Dat willen zij ook! Daar heb ik op gehoopt, want zo kan ik de hoofddoelen gewoon aanhouden" (Van der Linden, 2008, p.24) en "Instemming alom. Het is gelukt. De kinderen gaan ervoor" (Van Oers, 2008b, p.98). Het gaat erom kinderen zeggenschap te geven over inhoud, ze te binden aan het thema, de klas om te smeden tot een leergemeenschap waarin kinderen in groepjes en soms individueel werken aan afzonderlijke activiteiten binnen een gemeenschappelijk kader. In de tweede cirkel staan activiteiten voor de brede ontwikkeling verwoord, zoals onder andere communiceren en taal, samenspelen en samen werken voor de onderbouw en modelvorming en representeren, experimenteren en communiceren voor de bovenbouw. Bij deze 'brede bedoelingen' gaat het om persoonsvorming in brede zin: doelen voor algemene vaardigheden die functioneel zijn in de maatschappelijke omgeving. Ten slotte, in de derde 'buiten'cirkel, worden doelen genoemd die betrekking hebben op de specifieke vakken en vaardigheden (taal, lezen, rekenen, wereldoriëntatie, beeldende vorming, en dergelijke). Deze activiteiten moeten doordacht zijn vanuit de twee binnenste cirkels en persoonlijke betekenis hebben voor de kinderen, hun functionele handelingsrepertoire uitbreiden en hun vermogen tot reflectie aanscherpen.

Persoonsvorming is op deze wijze doordacht vanuit alle drie cirkels *in samenhang*: vanuit persoonlijke betrokkenheid en motivatie wordt gewerkt aan algemene, 'brede' en specifieke vakken en vaardigheden. Vanuit deze doelen-in-samenhang ontstaat voor kinderen continuïteit op zingevingsniveau: door de hele school heen wordt gewerkt door een beroep te doen op hun persoonlijke inzet en betekenisgeving (Van Oers, 2008a).

2.

Het concept van de *sociaal-culturele activiteit* is een belangrijke tweede bouwsteen van ogo. In de huidige discussies over canon en kennisbasis is het idee van persoonsvorming nauwelijks terug te vinden, bevreesd als men is dat het onderwijs leerlingen te weinig meegeeft van wat in de verschillende vakken van belang geacht wordt. Deze opstelling getuigt van een onderwijsopvatting waarin kennisoverdracht de leidraad is en de vakdisciplines het uitgangspunt vormen. In de opvatting binnen ogo vormt kennis een belangrijk onderdeel, zij het vanuit een visie die ook wel 'de derde weg' wordt genoemd: een derde weg naast de genoemde opvatting waarbij een vast programma of methode standaard wordt gehanteerd enerzijds en kindvolgend onderwijs anderzijds. De kern in de ogo-visie is dat kinderen zich alleen kennis eigen maken als deze zinvol voor ze wordt doordat ze een verbinding kunnen leggen met sociaal-culturele praktijken die ze als relevant ervaren (Wardekker, 1998; de Haan, 2005; Van Oers, 2009b; Chaiklin & Hedegaard, 2009; Wardekker, 2010). De opdracht van het onderwijs is het leggen van die verbinding, in interactie met de leerlingen. Vak- én leerlingperspectief zijn beide aan de orde. De vraag is vervolgens om welke kennis het daarbij gaat, welke inhoud relevant zijn.

Het concept van de sociaal-culturele activiteit heeft betrekking op die inhoud van het onderwijs. Het gaat daarbij om praktijken waarmee kinderen in hun dagelijks leven te maken (kunnen) hebben. Wardekker (2009, p.22) omschrijft deze praktijken als "een cultureel gevormde

manier om bepaalde doelen te bereiken, een manier die bijvoorbeeld bepaalde werktuigen, procedures en vormen van taalgebruik omvat, maar meestal ook machtsverhoudingen, regels en taakverdelingen." In deze omschrijving zit het perspectief vervat dat inhouden een doel moeten hebben, een *handelingsperspectief*, dat kennis *functioneel* is. Dat is dan ook het uitgangspunt: leren op school gaat over onze wereld om daarin te kunnen handelen. Onderwijs is niet een voorbereiding op een leven later, maar een instrument om op een eigen niveau beter te kunnen deelnemen in de sociaalculturele werkelijkheid. De peuters in de groep van Erika en Barbara leren woorden die te maken hebben met thema's zoals slapen; woorden waarmee ze hun ervaringen en ideeën over naar bed gaan, ziek zijn, dromen enzovoort leren uitdrukken en erover leren communiceren. In groep 4 leren de kinderen discussiëren, lezen en schrijven over hun omgeving en maatschappelijke kwesties die daarin spelen zoals het opruimen en weren van zwerfvuil, het bestrijden van het slakkenoverschot, de regels voor de tuin. De leerlingen van groep 8 leren wat je allemaal aan kennis en vaardigheden nodig hebt om een winkel te runnen. Ze leren hoe een vak waarmee ze weinig affiniteit hebben, toch de moeite waard is als ze door zeep te maken in aanraking komen met scheikundige processen die ze willen begrijpen. In deze activiteiten leren kinderen ook veel over zichzelf: zij krijgen ruimte voor eigen vragen, ze hebben een stem, en doen ervaringen op waardoor ze, op specifieke domeinen en in specifieke rollen, niet alleen zicht krijgen op hun interesses, voorkeuren, talenten maar er ook aan kunnen werken. In die activiteiten leren ze nieuwe vragen stellen, leerbehoeften te formuleren, en als het goed gaat leren ze kennis belangrijk en zinvol te vinden. Zo gaat *leren* iets voor ze *betekenen*. Volgens Vygotsky zijn het "de affectieve processen waardoor interacties in de Zone van de naaste ontwikkeling door het individu worden waargenomen, toegeëigend en verwerkt in het eigen denken" (Mahn & John-Steiner, 2002, p.49). Dit begrip zone van de naaste ontwikkeling, dat wil zeggen de afstand tussen wat het kind kan en wat het kan leren in interactie met anderen, wordt vaak beperkt gehanteerd in termen van louter cognitief leren. In ogo gaat het erom dat deze interacties verandering teweegbrengen in betekenisgeving (Wardekker, 2009). Ogo mikt op leren als emotionele ervaring, op de verbinding tussen cognitie en emotie. Als kinderen werkelijk betrokken zijn in wat ze leren, als leren iets teweegbrengt, leren ze iets over zichzelf, *over wie ze zijn*. In die zin is leren verbonden met persoonsvorming, met de vorming van een *identiteit* (Volman & Wardekker, 2008).

Leerkracht Ingeborg kijkt met de leerlingen van groep 8 terug op wat ze hebben geleerd van het werken met de drogisterij. Die leerlingen noemen vooral wat ze over zichzelf hebben geleerd: weten dat je iets kunt, door kunnen zetten, meer begrijpen van de echte wereld, problemen kunnen oplossen, samenwerken en verantwoordelijkheid nemen (Jansen, 2008). Voor deze leerlingen zijn persoonlijke, maatschappelijke en beroepsvorming verweven geraakt.

Vakdisciplines zijn voor ogo belangrijk, omdat ze ertoe bijdragen dat kinderen aan maatschappelijke praktijken kunnen (leren) deelnemen. In sociaalculturele praktijken is de kennis van deze disciplines ingebed. In verschillende domeinen van het leven gaat het om specifieke kennis en vaardigheden, en zijn brede, overstijgende kennis en vaardigheden belangrijk. In de *thema's* waaraan in ontwikkelingsgerichte scholen wordt gewerkt worden keuzen gemaakt voor specifieke domeinen, en komen kennis en vaardigheden van verschillende disciplines geïntegreerd aan bod. Zo zal geschiedenis in het thema over het beleg van Alkmaar in verband met een jubileum dat groots wordt gevierd in de stad een extra accent krijgen, aardrijkskunde in het werken over de orkaan Katrina en beeldende vorming bij een museum in de klas. Maar in deze thema's formuleren leerkrachten ook doelen voor gespreksactiviteiten, lezen en schrijven, rekenen/wiskunde. De vakken vormen dus niet het ordeningskader voor de lessen, maar zijn belangrijk omdat ze perspectieven bieden op een deel van de werkelijkheid dat in een thema

aan de orde is. De bronnen voor ontwikkeling zijn divers – de actualiteit, zaken die kinderen zelf inbrengen, maar ook het plan om aan bepaald kerndoelen voor de wereldoriënterende vakken te werken. Voor de uitwerking kunnen de methodes voor de verschillende vakken worden geraadpleegd, informatie van internet, de domeinbeschrijvingen van de verschillende vakken, en uiteraard de kennis en ervaring van de leerkracht of het team zelf en die van de kinderen en mensen in de omgeving. De voorwaarde voor een ‘goed’ thema is dat er voldoende mogelijkheden zijn met kleinere subthema’s voor de verschillende leerdomeinen en het werken aan de symbolsystemen van het schrift, rekenen/wiskunde, schema’s en modellen en de bij de vakken horende notatiesystemen. Het thema biedt een gemeenschappelijk kader en voor de subthema’s moet er sprake zijn van samenhang en verdiepingsmogelijkheden (Pompert, 2004). Niet alle vijftig vensters van de geschiedenis canon of alle onderwerpen uit de domeinbeschrijvingen voor de wereldoriënterende vakken passeren in de loop van de schooltijd daarbij de revue, maar het streven is wel de kern van de disciplines te pakken te krijgen; zoals historisch en geografisch *beseft* en de concepten die verbonden zijn met de kernvragen van een vakgebied.

Het achterhalen van het leerlingperspectief, het te rade gaan bij de kinderen, ze leren te reflecteren over de wereld en hun plaats daarin, en ze leren verantwoordelijkheid te nemen voor het leren vormt een wezenlijk onderdeel van de activiteiten. Een thema geeft ruimte voor eenheid in verscheidenheid. Participatie is een kernbegrip; Wardekker (1997) spreekt van het kind als ‘cultuurmaker’, Van Oers (2009a) van kinderen als ‘medeauteur’ om de actieve deelname van kinderen te benadrukken. Het gaat erom de voorwaarden te scheppen voor écht leren: biedt een thema aanknopingspunten om eigen vragen te ontwikkelen, om op zoek te gaan naar antwoorden? Biedt het thema herkenningpunten, verbindingsmogelijkheden om te willen leren? Van Oers (2008a, p.16) noemt dit aspect als de kern van continuïteit op identiteitsniveau: het streven om door onderwijs een leerdispositie te bewerkstelligen, een “houding om op zoek te gaan naar nieuwe mogelijkheden”.

3 De vijf impulsen en de horeb/portfolio als didactische instrumenten

Verbonden met het pedagogische concept van ogo is ook een specifieke didactiek. De kern daarvan is dat de leerkracht zelf onderwijs ontwerpt, afgestemd op haar specifieke groep leerlingen, aan de hand van de doelencirkels.

In het ontwerp van een thema werkt de leerkracht volgens het stramen van de *vijf impulsen*: ze plant een oriëntatie, vervolgens bedenkt ze activiteiten om het thema te verdiepen, verbreden en handelingsperspectieven te bieden, en ten slotte zorgt ze voor reflectie (Janssen-Vos, 2003, Pompert, 2004). De focus bij deze onderdelen is ook altijd gericht op persoonsvormende aspecten. Voor het onderdeel oriëntatie is de startactiviteit al genoemd, waarin vragen centraal staan als: Welke betekenis heeft het voor de kinderen? Wat weten ze al? Op basis van deze startactiviteit, waarin met de kinderen het onderwerp verkend wordt en naar voor hen relevante subthema’s wordt gezocht, wordt het vervolg bedacht. Soms is een bijstelling nodig, omdat er weinig betrokkenheid blijkt te zijn (Linden, 2008). Vervolgens zoekt de leerkracht naar de mogelijkheden tot verdiepen, waarbij de ontwikkelingsmogelijkheden en uitdagingen voor de individuele kinderen centraal staan. Voor het verbreden naar/de integratie van verschillende ontwikkelingsdomeinen (gesprekken, lezen/schrijven, rekenen/wiskunde, constructieve activiteiten, spelactiviteiten, onderzoeksactiviteiten) wordt een ‘webmodel’ of ‘ontwerpschema’ gehanteerd. In alle activiteiten is de leerkracht op zoek naar handelingsperspectieven voor de kinderen om hun repertoire aan strategieën en vaardigheden uit te breiden. Ze hanteert daarbij didactieken zoals meedoen in symbolisch spel om samenspel te bevorderen bij de peuters, samen bedenken van symbolen zoals in de kleutergroep van leerkracht Marijke bij de menu’s in het kader van ontluikende geletterdheid, oefenactiviteiten voor het automatiseren bij het

aanvankelijk leesonderwijs, vragen stellen om zelfsturing te stimuleren in de middenbouw, werken aan vraagvaardigheid om te onderzoeken. De vijfde impuls, reflectie, is gericht op het achterhalen van signalen van de individuele kinderen over hun ontwikkeling en op gezamenlijke reflectie. Werken aan 'betekenissen en bedoelingen' vormt de leidraad: de verbinding van betekenis van kinderen met de bedoelingen van de leerkracht. In alle onderdelen is ruimte voor de kinderen een kern. Centrale noties zijn 'praatgelegenheid', 'op verhaal komen', 'creëren van een gezamenlijke basis': het gaat erom dat de leerlingen betekenis kunnen verlenen aan wat ze doen en dat ze een inbreng (leren) hebben (Pompert, Hagenaar en Brouwer, 2009).

Een ander belangrijk instrument is de horeb (handelingsgericht observeren, registreren en evalueren van basisontwikkeling) voor de onderbouw (Janssen-Vos & Pompert, 2007) en de bovenbouw (De Koning, Poland & Pompert, 2009). Het is een instrument om goed naar kinderen te kijken, de vorderingen van de kinderen vast te leggen en in aansluiting daarop onderwijs te plannen. Anders dan veel toetsinstrumenten is de horeb bedoeld om *handelingsgericht* te evalueren wat de onderwijsactiviteiten opleveren, voor het kind en voor de leerkracht. Het instrument bevat een vijftal onderdelen. Het activiteitenboek is bedoeld om het thema te plannen, met een logboek houdt de leerkracht dagelijks bij wat ze de volgende dag gaat doen (welke activiteit, met welke kinderen, wat is mijn rol, welke observatiepunten), en reflecteert ze op de activiteiten van de dag zelf. In een kinderdagboek komen de observaties van een kind. Voor de verschillende brede ontwikkelingsgebieden en de vakken zijn er observatiemodellen waarbij een terugkerende vraag die is naar de betrokkenheid. In deze modellen is een ontwikkelingsperspectief verwerkt. Ten slotte zijn er evaluatieformulieren om een overzicht te hebben voor de overdracht naar de volgende groep. Voor de midden-/bovenbouw is 'mijn portfolio' ontwikkeld (Verkleij & Pompert, 2002): een instrument voor de leerlingen waarmee ze over hun verzamelde producten zelf en samen met de leerkracht (leren) reflecteren over de kernactiviteiten van het onderwijs.

4

Het concept van *leidende activiteit* in de cultuurhistorische theorie (Van Oers, 2009a) heeft betrekking op de activiteit waarvoor kinderen in een bepaalde ontwikkelingsfase het meest gemotiveerd zijn. Deze activiteit heeft vanwege die motivatie op dat moment het meeste ontwikkelings- en zingevingspotentieel. Dit concept heeft richting gegeven aan de keuze voor een *spelcurriculum* in de onderbouw en een *onderzoekscurriculum* in de midden-/bovenbouw. In spelhoeken in de onderbouw zoals de slaapkamer en de supermarkt bij de peuters en de kleuters, vanuit winkeltjes en bedrijfjes zoals het voorbeeld van de drogisterij in groep 8, of in onderzoeksactiviteiten vanuit thema's, wordt de sociaalculturele werkelijkheid geëxploreerd. In manipulatief, constructief en bewegingsspel experimenteren kinderen vanuit vragen die zich voordoen in het handelen, met hun eigen motoriek, zintuiglijke ervaringen, materialen, ruimtelijkheid. In het symbolisch spel wordt kennis van de wereld uitgespeeld en, in het meedoen van de leerkracht, toegevoegd.

Spel is voor jonge kinderen de manier om deel te nemen in de wereld en daarvan hun eigen versie te maken (Janssen-Vos, 2004). Aan het spel ontleent het kind zelfvertrouwen en de behoefte aan samendoen. De leerkracht organiseert het speelveld, speelt mee en verdiept de activiteiten. In de communicatie met de leerkracht, in de taal, krijgen de ervaringen structuur en groeit het bewustzijn van de sociale en materiële wereld en van zichzelf. Dat bewustzijn vormt de basis van de onderzoeksactiviteiten in de midden- en bovenbouw. Impliciete ervaringskennis krijgt zo vorm in taal en taal wordt de basis voor leren, onderzoeken en reflectie. De exploratie van de werkelijkheid krijgt nu de dimensie van bewust willen weten en doelgericht

zoeken. Van Oers (2009c) ziet dit *willen* weten, die betrokkenheid, als kern van zowel spelen als onderzoeken. Aan beide vormen van kennisverwerving liggen vragen van kinderen zelf ten grondslag: in het spel nog ongearticuleerd, voortkomend uit de spelhandelingen zelf, en in het onderzoek expliciet verwoord. Er is ruimte voor wat ook wel *emergent goals* wordt genoemd: de vrijheid om nieuwe vragen te stellen, voortkomend uit de spel- of onderzoeksactiviteit zelf. De continuïteit in spel- en onderzoekscurriculum is gelegen in enerzijds de waarborgen voor betrokkenheid en vrijheid van de kinderen om eigen vragen te (leren) beantwoorden, anderzijds in de regels en conventies die in de sociaal-culturele werkelijkheid gelden en die de leerkracht inbrengt (Van Oers, 2008a). Die balans tussen vrijheid en sturen vormt de kern van persoonsvorming in ogo.

Competenties van leerkrachten en randvoorwaarden

De SBL-competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) voor leerkrachten zijn gespecificeerd voor ogo (Academie voor Ontwikkelingsgericht onderwijs, 2009). De specifieke invulling heeft betrekking op het vermogen van de leerkracht tot binding van leerlingen met hun omgeving, ze vertrouwen te geven in hun eigen kunnen, zich verbonden te voelen met de anderen en met de inhoud en doelen van het onderwijs. De context is die van een zich steeds vernieuwendde samenleving die onzekerheden met zich meebrengt. De leerkracht moet kinderen kunnen begeleiden in het deelnemen daarin, ze begeleiden in het ontwikkelen van een eigen stem en verantwoordelijkheidsgevoel en ze leren het gereedschap van de cultuur eigen te maken. Dat vereist dat een leerkracht reflecteert, in staat is onderwijs te ontwerpen, vanuit een grondige pedagogische, vakinhoudelijke en vakdidactische kennis, in samenspraak met teamgenoten en betrokkenen in de grotere ogo-leergemeenschap.

In ogo is de leerkracht de spil, die met de klas een leergemeenschap vormt. In de coconstructie met leerlingen is de leerkracht grote Co, voorpost van onze cultuur en samenleving (De Haan, 2005; Pompert, Hagenaar & Brouwer, 2009). De ogo-leerkracht is een 'dikke leerkracht' om in termen van Van Oostrom (2007) te spreken: niet de dikke methodes bepalen wat de (dunne) leerkracht doet, maar de leerkracht heeft zelf het vermogen om onderwijs te maken vanuit een grote hoeveelheid bagage aan kennis en pedagogisch inzicht.

Wat is nodig?

Er is behoefte aan 'dikke' leerkrachten. Dikke leerkrachten kunnen de drie thema's in de ontwikkeling van jonge kinderen invulling geven. Zij weten hoe ze veiligheid moeten creëren, dat wil zeggen hoe ze leerlingen door de hele schoolloopbaan heen vertrouwen kunnen geven door gezamenlijk een herkenbare *verbinding* te leggen met de omgeving van mensen en dingen, met wat een kind al kent en kan, weet en wil (Wardekker, 2006). Dikke leerkrachten kunnen autonomie bevorderen door leerlingen, vanuit het vertrouwde en herkenbare, op nieuwe terreinen een weg te leren zoeken, keuzes te leren maken en verantwoordelijkheid te leren ontdekken, de handelingsbekwaamheid te leren ervaren die vervat is in het Engelstalige concept 'agency' en ze eigen leerbehoeften te leren formuleren.

Dikke leerkrachten definiëren zichzelf als bemiddelaars tussen kind en cultuur. Ze vatten socialisatie op als samen leren met leerlingen over de maatschappelijke praktijken waarin ze functioneren en persoonlijke waarde moeten leren toekennen (Chaiklin & Hedegaard, 2009). Ze zijn gericht op het aanreiken van cultureel erfgoed en het leren reflecteren over de eigen manieren van omgang daarmee. Een 'dikke' leerkracht moet zich voortdurend kunnen voeden. De initiële opleiding in samenwerking met de opleidingsschool biedt daarvoor de basis. Voor de toekomstige ogo-leerkracht blijkt de praktijk van het opleiden vaak weerbarstig. Idealiter zou

het motto 'teach what you preach' op de opleiding gestalte moeten krijgen. Dat is in het geval van ogo mogelijk als er op de opleiding kan worden gewerkt vanuit een conceptueel coherent kader waarin de sociaalconstructivistische principes van ogo vorm hebben gekregen. Dat houdt in een leeromgeving waarin *verbindingen* mogelijk zijn en docenten en mentoren met studenten gezamenlijk kunnen reflecteren over concrete onderwijspraktijken. Als vanuit de opleiding een individueel-constructivistische oriëntatie gangbaar is, waarbij zelfstandigheid en keuzevrijheid van studenten leidend zijn in plaats van de verbinding van docenten, studenten en mentoren als leergemeenschap, wordt dat echter bemoeilijkt (Teunissen, 2008; 2009). Een groot accent in het voedingsproces ligt dan bij de nascholing, waarin leren en ontwikkelen praktijknaabij georganiseerd kan worden en de motivatie en betrokkenheid van de zich ontwikkelende leerkracht en de school als leergemeenschap het vertrekpunt vormen.

Dikke leerkrachten hebben baat bij een educatieve infrastructuur waarin de mogelijkheden tot persoonsvorming, dat wil zeggen tot het vormgeven aan een kritische, onderzoekende verhouding tot de eigen praktijk, ook in het professioneel functioneren de leidraad vormt. Persoonsvorming is een proces dat niet is afgesloten met een diploma van de opleiding tot leraar basisonderwijs. De professionele identiteit van de 'bemiddelende' leerkracht is, evenals de omringende wereld, aan verandering onderhevig.

Literatuur

- Academie voor Ontwikkelingsgericht onderwijs (2009). *OGO competenties*.
- Chaiklin, S. & Hedegaard, M. (2009). Het leren van vakinhouden en identiteitsontwikkeling: een 'radicaal-lokaal' perspectief. In B. van Oers, Y. Leeman & M. Volman (eds.), *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* (161-170). Assen: Van Gorcum.
- Haan, D. de (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Lectorale rede, Hogeschool INHolland, Alkmaar.
- Haan, D. de & Schut, J. (2006). *Kennis door spel: co-constructie van leidster en kinderen*. Amsterdam: paper voor de Onderwijs Research Dagen, 10-12 mei.
- Jansen, I. (2008). Leerlingen als mede-eigenaar van hun onderwijs. In D. de Haan & E. Kuiper (eds.), *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (42-51). Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2003). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en spelontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. & Pompert, B. (2003). *Startblokken van basisontwikkeling. Een goed begin voor peuters en de jongste kleuters*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. & Pompert, B. (2007). HOREB-PO. *Handelingsgericht observeren, registreren en evalueren van basisontwikkeling. Handleiding*. Assen: Van Gorcum.
- Koning, L. de, Poland, M. & Pompert, B. (2009). *Horeb 2. Handelingsgericht observeren, registreren en evalueren in de Bovenbouw. Het Activiteitenboek*. Alkmaar/'s-Hertogenbosch: De Activiteit.
- Koops, W. (2000). Pedagogiek moet opvoedingsdoelen formuleren. Waarheen, waarvoor? *Tijdschrift voor de Jeugd*, 10, 40-45.
- Linden, T. (2008). In de 'verzuip' met OGO. *Zone*, 7(4), 23-25.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In G. Wells & G. Glaxton (eds.), *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives on the future of education* (46-58). Oxford/Malden: Blackwell.

- Oers, B. van (1992). Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw: contouren van een cultuurhistorische visie. In B. van Oers & F. Janssen-Vos (red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (53-71). Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (2008a). Continuïteit in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In D. de Haan & E. Kuiper (eds.), *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (13-20). Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (2009a). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. Alkmaar/'s-Hertogenbosch: De Activiteit.
- Oers, B. van (2009b). Wat doen we met de canon? *Zone*, 8(2), 4-8. Persoonsvorming in Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Oers, B. van (2009c). Onderwijzen in de kennissamenleving. In B/van Oers, Y. Leeman & M. Volman (eds.), *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling* (7-16). Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (in voorbereiding). Developmental Education: foundations of a play-based curriculum. In: B. van Oers (ed.), *Developmental Education for the early years: concept, practice, and implementation*. Springer.
- Oers, J. van (2008b). Groep 4 en de drijvende tuin van Yuppopolus. In D. de Haan & E. Kuiper (eds.), *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (95-106). Assen: Van Gorcum.
- Oostrom, F. van (2007). *Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling*. Amsterdam: Kohnstamm lezing.
- Pompert, B. (2004). *Thema's en taal*. Assen: Van Gorcum.
- Pompert, B., Hagenaar, J. & Brouwer, L. (2009). *Zoeken naar woorden. Gespreksactiviteiten in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1992). *Instapje. De ontwikkeling van een interventieprogramma voor ouders met kinderen van 12 tot 18 maanden*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Singer, E. & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier.
- Teunissen, F. (2008). Opleiden voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In D. de Haan & E. Kuiper (eds.), *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (215-223). Assen: Van Gorcum.
- Teunissen, F. (2009). Dilemma's van ontwikkelingsgericht opleiden. In M. Hogenes, F. Teunissen & W. Wardekker (eds.), *Opleiden in Ontwikkelingsgericht perspectief* (158-163). Assen: Van Gorcum.
- Verkleij, H & Pompert, B. (2002). *Mijn Portfolio. Werken met portfolio in de bovenbouw*. St.Maarten: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Volman, M. & Wardekker, W. (2008). Identiteitsvorming op school. In D. de Haan & E. Kuiper (eds.), *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (23-32). Assen: Van Gorcum.
- Wardekker, W. (1997). *Onderwijs: participatie en reflectie*. Alkmaar: De Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Wardekker, W. (1998). Scientific concepts and reflection. *Mind, culture and activity*, 5(2), 143-153.
- Wardekker, W. (2006). Onderwijs met pedagogische kwaliteit. In G. Geerdink, M. Volman & W. Wardekker (red.), *Pedagogische kwaliteit in de basisschool* (19-26). Baarn: HB uitgevers.
- Wardekker, W. (2009). Cultuurhistorische theorie. In M. Hogenes, F. Teunissen & W. Wardekker (eds.), *Opleiden in Ontwikkelingsgericht perspectief* (16-26). Assen: Van Gorcum.
- Wardekker, W. (2010). De rol van kennis in OGO. *Zone*, 8(4), 4-6.
- Wells, G. & Claxton, G.L. (2002). *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford/Malden: Blackwell.
- Winter, M. de (2004). Opvoeden: waarden en waartoe? In R. Diekstra, M. van den Berg & J. Rigter (eds.), *Waardenvolle of waardeloze samenleving?* (175-187). Uithoorn: Karakter Uitgevers.

4

Oriëntatie voor het leven. Vorming in het voortgezet onderwijs

Pieter Vos

...ontplooiën en groeien doe je vooral in contact met anderen en het andere, met waardevolle bronnen van oriëntatie, en groeien gaat meestal langzaam. (Wil Derkse⁶)

Pieter Vos is lector morele vorming aan de Gereformeerde Hogeschool Zwolle

⁶ In het voorwoord bij De Visscher, 2000, p.8.

Einde van het vormingsideaal?

Vorming – het lijkt erop dat er in het voortgezet onderwijs steeds minder aandacht voor is. Vanaf de jaren zestig is het vormingsbegrip grotendeels van het toneel verdwenen en neemt de pedagogiek een ‘realistische’ wending (Biesta, 2001, p.91). De aloude traditie van ‘Bildung’ lijkt in belangrijke mate plaats gemaakt te hebben voor ‘Ausbildung’, gericht op de ‘nuttige’ voorbereiding op maatschappij en beroep, met volgens sommigen een ‘culturele ongeletterdheid’ tot gevolg.

We kunnen ons inderdaad afvragen of cultuur, kunst en de letteren nog als essentiële elementen van het voortgezet onderwijs worden beschouwd. Wie vroeger voor tekenen en muziek koos als examenvakken, kreeg te horen dat hij toch echt een ‘pretpakket’ had gekozen. Culturele vorming is op het havo en het vwo tegenwoordig wel geborgd in het vak ckv (culturele en kunstzinnige vorming). Daarnaast is er de mogelijkheid van het profiel cultuur en maatschappij, met vakken als kunst en klassieke talen, maar die vakken worden slechts door een deel van de leerlingen gevolgd. In het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) zetten we in op competenties als breed inzetbare vermogens die leerlingen effectief voorsorteren op het toekomstige beroep. Vorming lijkt vooral weggezet te worden in maatschappelijke stage en burgerschapsvorming, maar daarmee is slechts een specifiek aspect van vorming geborgd. Hier komt bij dat het onderwijs in sterke mate begrepen wordt in het kader van de ‘kennis-economie’, waar kennis letterlijk economisch gekwalificeerd is. De neerslag daarvan vinden we bijvoorbeeld in de grote aandacht voor opbrengstgericht leren, waarin vooral het meetbare eindresultaat lijkt te tellen. In het algemeen geldt dat kennis bruikbaar, effectief en maatschappelijk relevant moet zijn. En ten slotte wordt leren opgevat als ‘leren leren’ of ‘levenslang leren’ waarbij vooral de flexibiliteit en het aanpassingsvermogen aan voortdurend wisselende omstandigheden en ontwikkelingen worden beklemtoond. Traditie en culturele bagage vormen bij dit alles eerder een last dan een voordeel (Vanderstraeten, 2001, p.8). En leerlingen zitten ook helemaal niet te wachten op klassieke vorming, zo lijkt het.

Deze korte, wat gechargeerde schets roept in elk geval de vraag op of er in het voortgezet onderwijs nog wel plaats is voor zoiets als ‘vorming en persoonsontwikkeling van de leerling’ en ook waarom daar plaats voor zou moeten zijn. Want is het om te beginnen niet terecht dat de verheven toon waarmee over Bildung en klassiek-culturele vorming gesproken werd, inmiddels is getemperd? Was die zogenaamde vorming niet wat elitair? En waren eenvoudige mensen, die hoogstens een vak konden leren, er sowieso al niet van buitengesloten? En waarom zouden leerlingen hun tijd moeten besteden aan Duitse literatuur, muziek, het vertalen van Latijnse teksten of filosofie als ze voor hun vervolgstudie en toekomstige beroep meer hebben aan economie, natuurkunde en wiskunde?

Opzet van dit essay

Die kritiek is inderdaad niet onterecht. Daarom zal ik in dit essay eerst verhelderen wat vorming volgens mij inhoudt. Daarbij maak ik vorming los van de verheven idealen die het begrip heeft gekregen in de Bildungstraditie, maar behoud ik waar het in die traditie om draaide: de vorming van de persoon met het oog op levensoriëntatie. Tegelijk breng ik een verbreding aan door ook de beroepsgerichtheid en de voorbereiding op de maatschappij als bronnen van vorming op te vatten. De kwestie of er nog aan vorming gedaan wordt, wordt dan niet slechts bepaald door de vraag hoeveel ruimte er in het curriculum is voor cultuur, geschiedenis, filosofie, oude talen, Frans en Duits. Want leerlingen kunnen zich volgens mij ook vormen aan en in onderwijs dat gericht is op beroep en samenleving, exacte vakken en economie. Al gaat dat bepaald niet vanzelf, vooral omdat op beheersing gerichte kennis veelal lijkt te prevaleren

boven wat ik verderop zal typeren als 'oriënteringskennis'. Het komt dus vooral aan op de juiste condities voor een goed vormingsklimaat in het onderwijs. Een van de belangrijkste is dat er bevlogen leraren zijn die inzetten op de pedagogische relatie met hun leerlingen om ze te vormen voor het leven. Ik zal in de loop van mijn bijdrage ingaan op deze en andere condities, steeds met het oog op de dagelijkse onderwijspraktijk van het voortgezet onderwijs.

Vorming, opvoeding en scholing

Wat is vorming? Anders dan in veel andere talen maakt onze taal het mogelijk vorming (vergeleijk ook Bildung in het Duits) te onderscheiden van opvoeding ('Erziehung' in het Duits). Opvoeding betreft het proces van inleiden van een jongere generatie door een oudere generatie in een bestaande cultuur met het oog op de volwassenheid. In de Nederlandse samenleving, thuis en in de voorschoolse en schoolse educatie, omvat opvoeding het hele scala van netjes leren eten, leren lezen en schrijven, ingewijd worden in algemene waarden en normen en eventueel in die van een bepaalde religie, het behalen van een zwemdiploma, inzicht in de werking van de natuur en maatschappelijke verhoudingen tot het behalen van een rijbewijs, het uitoefenen van het actieve kiesrecht, enzovoort. Dat zijn allemaal buitengewoon nuttige zaken, waaraan ook het voortgezet onderwijs een bijdrage levert, maar ze vallen niet samen met vorming.

Bildung

Vorming heeft vanouds een andere betekenis. Denkers in de klassieke periode van de achttiende en negentiende eeuw vatten Bildung op als een hogere intellectuele aangelegenheid die plaatsvindt in het innerlijk van de individuele persoon. Ze is gericht op de leerprocessen waarin hogere 'geestelijke' vermogens worden gecultiveerd. Vorming heeft dan te maken met het verwerven van cultuur – en dan niet de populaire cultuur maar de hogere cultuur, zoals Lechner het klassieke vormingsbegrip typeert (Lechner, 2006, p.15-16). Vorming is verbonden aan vormingsgebieden en vakgebieden die niet alleen als doel hebben om de gevormde in te wijden in bepaalde kennisdomeinen, maar ook zijn persoonlijkheid ermee te vormen en te beschaven. Wie van een dergelijke vorming verstoken blijft kan zijn opvoeding als het ware slechts beperkt vormgeven, zo was de gedachte. Hij komt niet verder dan het toepassen van kennis en vaardigheden die hij geleerd heeft.

Dat laatste is ook in onze tijd nog een goed aanknopingspunt voor vorming. Bildung mag dan met zijn gerichtheid op het 'hogere' en het 'innerlijk' een verheven aangelegenheid zijn die vooral een intellectuele elite lijkt te bedienen en als 'algemene' vorming een onhoudbare universele pretentie hebben (Biesta, 2001), bij vorming gaat het er allereerst om dat de gevormde zich op een bepaalde manier gaat *verhouden tot* datgene wat in en door opvoeding is geleerd. Dat is een kerngedachte die volgens mij ook nu nog van groot belang is. De klassieke opvatting van Bildung heeft zoals gezegd als risico dat bepaalde kennisgebieden als verhevener worden beschouwd dan andere. Daarom hecht ik eraan te benadrukken dat de betekenis van vorming niet allereerst schuilt in bepaalde leerstof. Jacques de Visscher stelt in een essay over vorming zelfs: "Intellectueel inzicht of beschaafd *zijn* of gevormd *zijn* is geen leerstof, behoort niet tot de studeerbaarheid" (De Visscher, 2000, p.59). Dan zou vorming immers verward worden met geleerdheid of beperkt worden tot de specifieke kennis die exclusief in bepaalde vormingsgebieden zoals kunst, cultuur en de letteren, wordt verworven.

Vorming als zelfvorming aan 'de wereld'

Bij vorming gaat het volgens mij onder meer om de ontwikkeling van een zelfstandig en kritisch denkende en handelende persoonlijkheid, en dat is een ideaal dat voor ieder mens in

principe open staat. De Bildungsgedachte kan dan ook niet goed begrepen worden zonder de emancipatorische betekenis die ermee verbonden is. Het begrip werd gemunt aan het eind van de achttiende eeuw en is nauw verbonden met Verlichtingsidealen die een onafhankelijk denkende en handelende burger beoogden, niet langer moreel en intellectueel afhankelijk van adel of clerus (Vanderstraeten, 2001a, p.45-46). In de negentiende eeuw kreeg het begrip een wat andere betekenis, waarbij het erom ging dat ieder mens zijn natuurlijke vermogens tot een harmonieus geheel ontwikkelde (Lechner 2006, p.24,27). De beroemde vormingsdenker Von Humboldt zette zijn ideeën als minister van onderwijs om in een onderwijssysteem waarin iedere leerling eerst 'algemeen vormend onderwijs' diende te krijgen, in drie trappen van basisschool, voortgezet onderwijs en universiteit, waarbij er steeds de mogelijkheid was om uit te stappen naar het beroepsonderwijs. Dit systeem ligt nog steeds aan de basis van het Nederlandse onderwijsstelsel (Lechner 2006, 29). Terwijl Von Humboldt met zijn programma de ontwikkeling van het hele volk nastreefde, kreeg het Bildungsideaal later elitaire trekken en werd het een middel voor het 'Bildungsbürgertum' om op te klimmen op de sociale en maatschappelijke ladder (De Muynck & Vos, 2005, p.60-61).

Laten we daarom teruggrijpen op de oorspronkelijke betekenis die vorming bij Von Humboldt had. Hij omschreef Bildung als het opwekken van de menselijke vermogens in hun totaliteit, die zich ontplooiën door zich 'de wereld' eigen te maken en die tot een zelfstandige persoonlijkheid leiden die de humaniteit verrijkt.⁷

Uit deze omschrijving is een aantal opvallende accenten nog steeds relevant en bruikbaar voor een hedendaags vormingsbegrip. Hoewel het Bildungsprogramma vooral werd opgezet aan de hand van de klassieke cultuur en van de schone kunsten (met hun harmonie en proportionaliteit), gaat het uiteindelijk niet om de kennis daarvan, maar om de ontwikkeling van de zelfstandige persoonlijkheid aan het schone. En dat is dan vervolgens geen doel op zich. Het gaat erom dat de gevormde persoonlijkheid ten goede komt aan de mensheid en de menselijkheid ('de humaniteit'), waarmee meteen ook een morele dimensie gegeven is. Bovendien wijst het woord 'opwekken' op een rol van de opvoeder die anders is dan het aanleren, overdragen of disciplineren zoals dat in opvoeding en scholing plaatsvindt. Vorming is uiteindelijk vooral zelfvorming, zij het dat een goede pedagogische relatie met opvoeders en docenten die stimuleren en inspireren ('opwekken') van groot belang is. Vorming is tegelijk een relationeel proces waarin mensen zich aan elkaar vormen. Vorming bestaat in een toe-eigening van dat wat zich in de wereld voordoet en te kennen geeft. Dat kunnen we zo opvatten dat vorming betrekking heeft op een zich verhouden tot 'het andere', dat zowel de andere mensen als de omringende wereld, cultuur en samenleving omvat (Roeleveld, 2006, 33-35). Vorming maakt onze wereld ruimer. Ik voeg eraan toe dat dit meer dan ooit tevoren nu ook de (mondiale) culturele diversiteit betreft.

Voor het voortgezet onderwijs betekent dit alles onder meer dat vorming een proces is waarvan de leerling in toenemende mate zelf 'eigenaar' is. Gevormdheid is niet de uitkomst van een leerprogramma dat de docent uitvoert en dat cijfermatig afgetoetst kan worden, maar wordt bevorderd door een stimulerende omgeving waar de persoon van de leerling tot bloei kan komen. Vormend onderwijs heeft tot doel de mogelijkheden, interesses, vermogens in de menselijke persoon van de leerling op te wekken en te laten groeien, in contact met bronnen van waarde, zo luidt het in een fraaie formulering van Wil Derkse (Derkse, 2001, p.2). Daar-

7 De definitie aangehaald bij Von Hentig, 1996, p.40 luidt: "Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere."

bij heeft de docent die gedreven wordt door de wens om in zijn of haar leerlingen cognitief en pedagogisch de juiste snaren te raken, een grote vormende waarde (Derkse, 2001, p.1). Als docent kun je tenslotte geen mooier compliment krijgen dan wanneer een oud-leerling je dankt voor de bijdrage die je hebt geleverd aan zijn of haar vorming.

Vorming en scholing

Op de rol van de docent als persoon in relatie tot de persoon van de leerling kom ik nog terug. Om goed zicht te krijgen op vorming moeten we dat begrip eerst nog onderscheiden van het beroepsgerichte en meer technische *opleiden of scholen*. De opleiding of scholing maakt beroepsbekwaam, leidt in in een vakgebied of bereidt voor op de maatschappij. Een opleiding sluit aan bij een toekomstige professie en komt tegemoet aan de eis van maatschappelijke bruikbaarheid. Dit aspect werd door pedagogen benadrukt die zich nadrukkelijk afzetten tegen de 'Bildungspädagogik' en aansloten bij de zogenoemde 'realistische' stroming. Terwijl de 'humanistische' Bildungsgedachte gericht was op de innerlijke vorming van de mens aan de hand van cultuuronderwijs, kunst, geschiedenis en talen, bepleitten de realisten onderwijs dat gericht was op bruikbare kennis zoals natuurwetenschap, techniek, aardrijkskunde, politiek en economie (Lechner, 2003, p.139-191).

De humanistische vormingsidee won het aanvankelijk van de realistische opvatting en heeft tot diep in de twintigste eeuw invloed gehad op het denken over onderwijs. Pas in de tweede helft van de negentiende eeuw kwam er (opnieuw) meer aandacht voor de economische en maatschappelijke waarde van onderwijs. Door de opbloei van technisch onderwijs en beroeps-onderwijs nam de waardering voor realistische vorming en het opdoen van maatschappelijk bruikbare kennis toe. Vanaf 1900 werd het mogelijk Bildung als algemene vorming en beroeps-vorming meer met elkaar te verbinden. Onderwijs en economie werden sterker van elkaar afhankelijk doordat ingewikkelde technische processen ook een gedegen vakopleiding ver-eisten. Dit had tot gevolg dat het vormingsbegrip zich op zo'n manier verbreedde dat ook de beroepsvorming beschouwd kon worden als weg naar algemene menswording en emancipa-tie (Vanderstraeten, 2001a, p.57 e.v.). Ook ons hedendaags voortgezet onderwijs vormt in feite een combinatie van beide stromingen, die terug te vinden zijn in het vakkenaanbod van zowel het havo/vwo als het vmbo, van basisberoepsgerichte tot theoretische leerweg.

Algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs

Ik pleit ervoor om accenten uit zowel de humanistische vormingsfilosofie als ook uit de realis-tische stroming te honoreren. De praktische uitoefening van beroep of vak is niet inferieur aan de vorming van de geest. Scholing en vorming moeten niet tegen elkaar uitgespeeld worden, maar met elkaar verbonden zijn.

Als vorming samen opgaat met scholing en beroepsopleiding, dan betekent dat dat vorming niet uitsluitend 'vorm' krijgt in onderwijs dat gericht is op algemene vorming zoals de basis-school, het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschap-pelijk onderwijs (vwo), het gymnasium en de universiteit. Ook het beroepsgerichte onderwijs van vmbo, middelbaar beroepsonderwijs en hoger beroepsonderwijs moet vormend zijn. Een opleiding gericht op beroep en maatschappij kan slechts tot haar schade de vormings-component veronachtzamen. Wel zal vorming in het beroepsgerichte onderwijs meer aan-sluiten bij de beroepsgerichte vakken. Vorming betreft een bepaalde verhouding tot dat wat geleerd wordt, of dat nu klassieke gymnasiale vakken betreft of de beroepsspecifieke vaardig-heden en competenties van het vmbo. Vorming is iets dat in en met alle dagelijkse onderwijs-activiteiten plaatsvindt. Wat in opvoeding en scholing op gang wordt gebracht, bloeit in de

vorming open. Daarom is vorming altijd heroriënterend, omdat de eerste oriëntatie nog te reproductief is. Vorming is ook een traag proces waarin zich het inzicht over onszelf, ons eigen leven in deze wereld maar langzaam openbaart. Dit inzicht kan niemand ons doceren of overdragen in de zin van overhandigen, zo benadrukt Jacques de Visscher terecht (De Visscher, 2000, 57-59).

Vorming in een technisch-functionele cultuur?

De genoemde economische en technische ontwikkeling, die ook een push heeft gegeven aan het beroepsgerichte onderwijs, kent echter wel een keerzijde, die vooral de humanistische vorming bedreigt. Dit betreft de enorme ontwikkeling van techniek en economie, waardoor wetenschap in hoge mate een technische aangelegenheid geworden is en kennis in economische termen wordt gedefinieerd. Laeyendecker spreekt in dat verband van de dominantie van *beheersingskennis*, met als waarheidscriterium: wat werkt is waar (Laeyendecker, 2001, p.71-72). Dit cognitief-technische complex is vooral na de Tweede Wereldoorlog sterk verweven geraakt met de economie, met als gevolg dat ook kennis, cultuur en wetenschap steeds meer geplaatst worden in het kader van economisch nut en rendement.

Deze ontwikkeling heeft een grote invloed op het onderwijs als geheel. Er wordt veel nadruk gelegd op het effectief verwerven van technisch bruikbare en economisch relevante kennis en vaardigheden. De wereld transparant maken, beheersen en hervormen is een programma dat economie en politiek, ruimtelijke ordening en de medische en psycho-sociale zorg doordringt, en dat zich ook weerspiegelt in het onderwijs. De onderwijsorganisatie en onderwijsprogrammering zijn zelf voorwerp van rationalisering geworden, waardoor onderwijsdoelen afhankelijk worden gemaakt van de vraag of ze te plannen en te organiseren zijn. De verantwoordingsplicht naar de overheid is zo omvangrijk dat het onderwijs een bedrijf is geworden (De Visscher, 2000, p.38-39). De kwaliteit van onderwijs wordt via scorelijsten in *Elsevier* en *Trouw* beoordeeld met behulp van kwantitatieve criteria. Het risico is dat vorming voor beroep en maatschappij eenzijdig wordt begrepen vanuit de economische functie van de samenleving en het succesvol functioneren daarin. Het punt is niet dat economie en techniek als zodanig problematisch of bedreigend zijn, maar wel de allesbepalende invloed ervan. Vorming met het oog op de humaniteit komt daardoor in elk geval onder druk te staan.

Voor leerlingen van het voortgezet onderwijs is deze setting zowel het voorportaal als ook de wereld waarvan ze nu al volop deel uitmaken. Ondanks de economische crisis leven veel leerlingen in grote welvaart. Door bijbaantjes en de support van ouders hebben ze relatief veel geld te besteden en vormen ze vrije en koopkrachtige spelers op de economische markt, waar door de commercie ook gretig op ingespeeld wordt. Alleen al daarvan gaat een werking uit die in principe haaks staat op een op levensoriëntatie gerichte vorming. Nu hoeft dat op zichzelf nog niet een probleem te zijn, tenzij ook de school op allerlei manieren leerlingen gaat beschouwen als klanten met behoeften die tevreden gesteld moeten worden.

Beheersingskennis én oriënteringskennis

Wanneer we met dit rapport dus pleiten voor 'vorming en persoonsontwikkeling' in het onderwijs, dan kan dat niet zonder een dergelijk ideaal in een kritische relatie te brengen tot onze laat-moderne cultuur waarin technisch-functionele kennis en economische dynamiek los is komen te staan van vragen naar zin, betekenis en oriëntatie. Tegelijk zullen we er oog voor moeten hebben dat leerlingen volop deel uitmaken van deze culturele context. Het zijn uiteindelijk de leerlingen die schade oplopen, als we vergeten dat onderwijs eerst en vooral beoogt leerlingen zichzelf te laten worden in plaats van hen effectief te trainen voor maatschappelijke

en economische doeleinden. Een oplossing kan niet gevonden worden door de economisering en vertechnering de rug toe te keren en terug te keren tot een nostalgisch Bildungsideaal. De eenzijdigheid van de functionele cultuur kan wel doorbroken worden door naast *beheersingskennis* het besef levend te houden van de waarde van wat Laeyendecker *oriënteringskennis* noemt en die betrekking heeft op culturele vorming met aandacht voor spirituele bronnen en waardevolle kennis. En dat is precies waar vorming om draait.

In 2001 pleitte een groep mensen uit het onderwijs bij mondde van Wil Derkse al eens voor een 'onderwijswende', als tegenwicht tegen de eenzijdige benadering van onderwijs als een bedrijfsmatig te organiseren sfeer, waarin vooral economische doelen worden gediend: "het mensbeeld dat hierbij hoort is dat van de succesvolle probleemoplosser, de zelfmanager die flexibel weet om te gaan met de ontwikkeling van technische vaardigheden en met de eisen die de omgeving stelt. In onze visie op onderwijs en vorming spelen ontplooiing en groei zich vooral af in contact met anderen en het andere, met waarde(n)volle bronnen van oriëntatie" (Derkse, 2001, p.1-2). Ook hier wordt dus de waarde van oriënteringskennis in het onderwijs bepleit.

Natuurlijk is onderwijs in eerste instantie gericht op het ontwikkelen of bijbrengen van bepaalde deskundigheid. Onderwijs is in die zin scholing. In het beroepsgerichte onderwijs leer je hoe een automotor in elkaar zit en gerepareerd kan worden of hoe de catering georganiseerd moet worden. In het talenonderwijs wordt geleerd hoe de grammatica van een taal werkt en worden taalvaardigheden aangeleerd. Zo kun je door scholing deskundig worden in het repareren van een auto, het verzorgen van de catering, het ontleden van het menselijk lichaam of het schrijven van een Engelstalig verslag. Maar er is in het leven meer dan deskundigheid. Van deskundigheid spreek je niet wanneer je geraakt wordt door de Matthäus Passion of een nieuw nummer van Eminem, als je een ernstige ziekte moet doorstaan, geniet van het samen zijn met vrienden of een conflict hebt met je baas. Toch geldt ook op dit vlak dat sommigen een rijkere ervaringswereld hebben dan anderen. Hier komt het aan op gevormdheid en oriënteringskennis.

In tegenstelling tot beheersingskennis, die 'functioneel' is en gericht is op het zich eigen maken van de nodige vaardigheden, tools en skills, heeft oriënteringskennis te maken met doel en richting van ons bestaan, met het inzicht in goed en kwaad, het onderscheid tussen zin en onzin, tussen wijsheid en dwaasheid, tussen wat smaakvol en smakeloos is. Kortom, ze is gericht op het ware, het schone en het goede, zaken die duurzaam van waarde zijn, oriëntatie bieden voor het leven en bovendien kritisch inzicht geven in de beperkingen van een technocratische cultuur. Goed onderwijs is naast scholing ook gericht op vorming die een leerling meer en beter mens laat worden.

Vormend onderwijs heeft tot doel de mogelijkheden, interesses en vermogens in de persoon van de leerling op te wekken en te laten groeien, in contact met bronnen van waarde. Daarbij geldt dat vorming:

1. een zelfstandige *verhouding* betreft tot wat in opvoeding en onderwijs is geleerd;
2. de ontwikkeling van de *persoonlijkheid* van de leerling omvat;
3. in een proces waarin de vorm *zichzelf vormt*;
4. en tegelijk gevormd wordt door en *aan anderen*;
5. waarbij het gaat om *oriëntatie* voor het *leven* en met het oog op de *humaniteit*;
6. aan de hand van *bronnen van waarde* (betreffende het ware, het schone en het goede);
7. die instrumenteel-technische kennis *overstijgen*.

Als we inzetten op vorming voor het leven, dan is daarmee zeker niet het belang van een goede voorbereiding van leerlingen op samenleving, economie en arbeidsmarkt ontkend, maar wel de allesbepalende nadruk daarop. Zelfs geldt dat personsgericht en vormingsgericht onderwijs ook de economie ten goede kan komen. Dergelijk onderwijs draagt in principe bij aan een stevige bestaansbasis. Wie alleen getraind is om effectief te opereren op de arbeidsmarkt heeft niets anders om op terug te vallen dan de bijbehorende vaardigheden. Dat wreekt zich bijvoorbeeld als de jachtigheid en de stress van het werk hem of haar teveel worden en burnout of overspannenheid zich aandienen. Wie niet al zijn kaarten heeft gezet op snel succes zal beter stand kunnen houden in de gejaagde sfeer van economie en markt. Vorming aan bronnen van waarde, zoals cultuurgoed, levende tradities, vakbekwaamheid, navolgenswaardige voorbeelden en een stimulerende en inspirerende omgeving, is wat dat betreft ook economisch en politiek-beleidsmatig 'rendabel' (Derkse, 2001, p.3).

Vorming van vmbo tot gymnasium

Wat betekent dit alles nu voor de dagelijkse onderwijspraktijk? In het vmbo gaat het er bijvoorbeeld om dat een bepaald vak of de opleiding voor een bepaald beroepsprofiel niet losgemaakt worden van een breder zinsperspectief, van een culturele horizon waarin werk, techniek en specifieke beroepskennis zijn ingebed. Een vak of een beroep wordt dan niet als een puur technische zaak gezien en beperkt tot het verwerven van bijbehorende tools en skills. Er wordt dan bijvoorbeeld ook aandacht besteed aan de beroepsidentiteit. Hoe wil de leerling in het beroep als persoon zijn? Welke idealen zijn daarbij te bedenken en hoe kan de leerling zich deze toe-eigenen? Hoe draagt het beroep bij aan wat mooi en goed is? Door dergelijke vragen te stellen rond de beroepsgerichte stage kan zo'n leer- en werkervaring een vormende betekenis krijgen. Want wie alleen maar vakspecialist is, begrijpt niet dat zijn kennis deel uitmaakt van een breder verband, in relatie staat tot maatschappelijke en culturele ontwikkelingen, een morele kant heeft en voortkomt uit een bepaalde visie op het leven. Hij begrijpt evenmin dat het beroep dat hij gaat uitoefenen ook altijd in dienst staat van basale waarden en een 'gemeenschappelijk goed' (Vos, 2010, p.121).

Op het havo en het vwo zal vorming veelal ook verbonden zijn met vakinhouden die raken aan de humaniteit en de intellectuele cultuur, zoals literatuuronderwijs, beeldende kunst en muziek, filosofie, godsdienst en kv. Dit moet echter niet zo vormgegeven worden alsof het hier om louter cognitieve doelen gaat. Encyclopedische cultuuroverdracht mag dan ooit het meest geschikte voertuig voor vorming zijn geweest, het gaat om oriëntatie voor het leven. Die oriëntatie wordt allereerst geboden in culturele, literaire, wijsgerige, levensbeschouwelijke en kunstzinnige vakken (De Muynck & Vos, 2006), het domein van de geesteswetenschappen dus en niet dat van de natuurwetenschappen. Wiskunde, natuurkunde, biologie en chemie leveren ons namelijk wel fundamentele, maar geen essentiële kennis (De Visscher, 2000, p.54). Ze leggen het menselijk leven wel in een abstracte en technische zin bloot, maar niet in een existentiële zin. Ze zijn slechts beperkte perspectieven op dat leven, hoe interessant en belangrijk ook. In literatuur en culturele vakken daarentegen 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 (Dekeyser, 2006, p.115-119). Een goede literaire roman of een excellent kunstwerk is een venster op het leven.

Toch kunnen verder reikende perspectieven ook in de exacte vakken aangedragen worden. Ook bij natuur- en scheikunde kan aan vorming gedaan worden. Natuurwetenschappelijke inzichten en ontdekkingen vinden om te beginnen altijd plaats in een bepaalde cultuurperiode met eigen verwachtingen en visies. In romans en filosofische werken, kunstwerken en cultuuruitingen zijn deze omvattende visies en verwachtingen neergeslagen. Bij exacte vakken kunnen verbindingen gelegd worden met dergelijke visies. Als dit niet expliciet gebeurt, dan komen levensvisies meestal wel impliciet mee in het geboden onderwijs. Maar dan kan dat ook de oogkleppervisie zijn dat alles in het leven draait om methode en analyse, objectivering en ontleding. Het is dan goed om te beseffen dat het waartoe van de natuurwetenschappelijke activiteit door de natuurwetenschappen zelf helemaal niet beantwoord kan worden. Leerlingen met bijvoorbeeld het profiel natuur en techniek moeten daarvan bewust gemaakt worden.

Natuurlijk is het wel te begrijpen dat hiervoor in het voortgezet onderwijs slechts beperkt ruimte is. Toch kunnen leerlingen zo nu en dan best al bepaald worden bij ethische en levensbeschouwelijke vragen die de reductionistische kijk van de natuurwetenschappen relativiseren en de wereld van natuur en techniek in een breder zinkader plaatsen. Het is belangrijk om te laten zien dat wetenschap en techniek als zodanig het menselijk welzijn en geluk niet garanderen. Kernfysicus en literator Jan Terlouw merkt in een bijdrage over natuurwetenschap en onderwijs op: "Het is niet verantwoord om natuurwetenschap te beoefenen of te onderwijzen zonder daarbij aandacht te besteden aan de diepgaande consequenties die wetenschap en technologie hebben voor de menselijke samenleving, voor de wereld, voor de toekomst. Wetenschap en technologie moeten tot hun ware proporties worden teruggebracht. Hun invloed op de westerse cultuur, en daardoor op de hele wereld, is gigantisch. De bijdrage aan het menselijk geluk is bescheiden" (geciteerd via Dekeyser, 2006, p.107).

Vorming is dus niet beperkt tot literaire, historische en levensbeschouwelijke vakgebieden – ook wie natuurwetenschappelijk geschoold wordt of opgeleid wordt voor een beroep, zou vroeg of laat kennis moeten maken met overstijgende vragen naar zin en perspectief. Deze vragen staan bij uitstek centraal in vakken als filosofie en godsdienst/levensbeschouwing. Het is daarom een prachtige ontwikkeling dat filosofie op veel scholen inmiddels tot de keuzemogelijkheden behoort. En het is toe te juichen dat nog veel scholen borg staan voor het vak levensbeschouwing en/of godsdienst.

Vorming van persoon tot persoon

Bij dit alles komt nog een ander belangrijk aspect: goed onderwijs is altijd meer dan een vak doceren. De docent brengt namelijk ook altijd zichzelf als persoon mee. Een goede docent bezit uiteraard de nodige vakkennis en dat op een behoorlijk niveau. En daarnaast moet hij de vakinhoud met passie en onderwijskundig inzicht kunnen didactiseren om leerlingen in het vak te kunnen laten leren. Maar naast deze twee zaken moet hij in de derde plaats ook liefde en feeling hebben voor leerlingen, hij moet in een goede pedagogische relatie met ze kunnen treden. En ten slotte moet hij ze iets voor het leven willen meegeven, dat wil zeggen gericht zijn op hun vorming. Alleen dan kan hij bijdragen aan hun persoonsontwikkeling. Over deze relationele aspecten van vorming tot slot van mijn bijdrage nog wat meer.

Een docent draagt bij aan vorming en persoonsontwikkeling:

1. als hij/zij het vakgebied grondig kent (vakkennis);
2. als hij/zij leerlingen kan onderwijzen en helpen leren in dat vak (didactische en onderwijskundige bekwaamheid);
3. als hij/zij feeling heeft met leerlingen (sociale en pedagogische betrokkenheid); en
4. als hij/zij leerlingen iets wil en kan meegeven voor het leven (vormingsgerichtheid).

De werelden van docent en leerling

Bij vorming die oriëntatie biedt voor het leven, is de relatie met betekenisvolle personen essentieel. Voor vorming is een jongere generatie even onontbeerlijk als een oudere generatie die bronnen van waarde vertegenwoordigt en representeert. In het onderwijs is de docent daarom een cruciale bemiddelaar die leerlingen in contact brengt met bronnen van waarde. Als persoon kan de docent zelf ook zo'n bron zijn, door een voorbeeld en identificatiefiguur te zijn.

Vorming moet dus niet als een hoogst individueel gebeuren worden beschouwd dat zich vooral afspeelt in 'het innerlijk' van de leerling. Levensvragen moeten niet in het privédoelgebied geparkeerd worden. Al is het juist dat ieder mens op een eigen, in zekere zin unieke manier gevormd wordt, daarbij is het aandeel van anderen, van de omgeving die vormend inwerkt onmiskenbaar aanwezig. Wij vormen onszelf en elkaar voortdurend. Met alles wat we doen bewerken we niet alleen iets in onszelf, maar ook bij anderen met wie we omgaan. Persoonsvorming is relationeel, ze komt tot stand in interactie met anderen en de wereld om ons heen. Voor leerlingen geldt dat die wereld voor een niet onbelangrijk deel zich op school afspeelt. Ontmoeting is daarbij cruciaal, zowel met leeftijdsgenoten als met volwassenen, of dat nu de conciërge is of de vakdocent, de mentor of de afdelingscoördinator. Vooral in het vmbo is een goede relatie van de docent met leerlingen een cruciale voorwaarde voor onderwijs. Maar ook op havo en vwo is dit belangrijk, zij het in mindere mate. Als zo'n relatie tussen docent en leerlingen niet tot stand komt, zal er van onderwijs en vorming überhaupt niet veel terecht komen.

Dat betekent dat de docent interesse moet hebben in het wel en wee van leerlingen. Hij moet ook enig inzicht hebben in de leefwereld van leerlingen, in de jeugdculturen waarvan ze deel uitmaken. Sterker nog, hij moet beseffen dat vorming voor een niet onbelangrijk deel plaatsvindt in een ruimte die zich onttrekt aan de traditionele opvoedinstanties zoals gezin, school en (religieuze) gemeenschap. Jongeren van nu leiden een relatief zelfstandig leven in een eigen leef- en tijdsruimte. Deze ruimte heeft grote invloed op wat de Duitse pedagoog Thomas Ziehe de 'zelfwereld' van de jongere noemt (Blom, 2007). De zelfwereld lijkt vooral tot stand te komen onder invloed van leeftijdsgenoten, media, muziek, 'cyberspace' en tal van in markt en commercie aangeboden 'lifestyles'. De 'popular culture' van popmuziek, mode en entertainment levert daarvoor de repertoires. Het oordeel en de waardering van leeftijdsgenoten speelt daarin een grote rol. En dat is bijzonder kwetsbaar. Jongeren zijn vaak onzeker en hebben de steun van volwassenen hard nodig. Leraren kunnen daarbij een belangrijke rol spelen. De zelfwereld van de leerling is bepalend voor de perceptie van de omgeving en wordt als het ware overal mee naar toe genomen: in het uitgaansleven, op de sportclub, in het gezin en ook op school. Dat betekent dat deze ook bepalend is voor de vorming van leerlingen. Sterker nog, het is eerder de wereld van populaire cultuur en de 'peers' die vormend inwerkt op jongeren dan de 'hoge cultuur' waar klassiek vormingsonderwijs voor staat. Wil er iets terecht komen van vorming voor het leven, dan zal de docent werkelijk feeling moeten hebben met die zelfwereld(en) van leerlingen.

Toch is het van belang om meteen ook te benadrukken dat het persoonlijke contact tussen docent en leerling geen doel is op zichzelf, maar pedagogisch van aard is en in contact bedoelt te brengen met overstijgende bronnen van waarde. De docent representeert zoals gezegd een wereld die groter is dan tot waar de horizon van de leerling reikt. De bijdrage van de docent bestaat daarom niet alleen in de sociale bevestiging en de psychosociale ondersteuning van de leerling, al is dat veelal een onmisbare voorwaarde voor een goede pedagogische relatie, maar in de ontmoeting met waardevolle bronnen. En juist die bronnen kunnen perspectief en richting wijzen, waar jongeren ook zelf belang bij hebben als ze keuzes moeten maken (wat ze voortdurend moeten) en oriëntatie zoeken. Ziehe wijst op de valkuil dat leerlingen ook op school veel keuzevrijheid en verantwoordelijkheid wordt gegeven. Want jongeren geven zelf juist de impliciete boodschap: maak de school anders dan mijn zelfwereld, geef me structuur. Dit betekent volgens Ziehe nog niet dat we terug moeten naar klassieke kennis- en cultuur-overdracht. Want het probleem is dat de hoogcultuur van klassieke oudheid, kunst en literatuur niet meer onbemiddeld toegankelijk is voor leerlingen die leven in een wereld die gevuld wordt met de repertoires van de popular culture. Veel kennis is voor leerlingen een vreemde wereld, die alleen maar met een goede verpakking en in aansluiting bij hun leefwereld kan worden ontsloten. Docenten moeten er een boeiend verhaal over kunnen vertellen. Ze moeten leerlingen op die manier meenemen op reis naar vreemde en ongedachte werelden, aldus Ziehe (Blom, 2007). En ten slotte is het zo dat er een grote vormende werking uitgaat van de docent die op een beslissend moment aandacht heeft voor de individuele leerling die vastloopt met een vak, een problematische thuissituatie heeft of even de bevestiging van een volwassene nodig heeft. Dat zijn de momenten die er toe doen, zo geven leerlingen zelf aan.⁸

Morele en intellectuele vorming

In en met het openen van die werelden draagt de docent ook bij aan de morele vorming van leerlingen. Morele vorming is dan niet op te vatten als een apart vakgebied, maar moet vorm krijgen in de diverse vakken en de dagelijkse omgang tussen docenten en leerlingen.⁹ Deze is gericht op het vormen van *goede* karakters. Wat als goed beschouwd wordt, is een 'goed' dat in eerste instantie als het goed van een gemeenschap of samenleving geldt. Het gaat om waarden die in de samenleving als essentieel beschouwd worden. In die zin vormt de opvoeding in waarden en normen – als het gaat om karaktervorming kunnen we beter van deugden of karakterhoudingen spreken – de basis voor de morele vorming.

Het kan echter niet bij overdracht blijven. Want de moreel gevormde persoonlijkheid is niet slechts de neerslag van wat een groep of gemeenschap hem heeft meegegeven. Dan zou vorming opnieuw gereduceerd worden tot opvoeding. De houdingen moeten zo zijn dat de gevormde zich ook zelfstandig tot de gemeenschap of samenleving kan verhouden. De essentie van morele vorming is niet de training in moreel wenselijk gedrag middels disciplineren en sanctioneren, al vormt dat wel een voorwaarde. Wanneer op school eenzijdig gefocust wordt op het stellen en handhaven van de schoolregels, dan kan dat weliswaar bijdragen aan een goed werkklimaat, maar aan morele vorming in diepere zin wordt dan nog maar beperkt vorm gegeven. Ook het zelfstandig en kritisch oordeelsvermogen zal ontwikkeld moeten worden. Een goed gevormde persoonlijkheid is in staat om onafhankelijk te denken, zelf een afweging te maken en zich eventueel te verzetten tegen de mores die hem zijn overgedragen. Terwijl de gevormde enerzijds dus pas kan handelen, denken en spreken dankzij voorwaarden die

8 Dit is een van de uitkomsten van een kwalitatief onderzoek dat door het lectoraat is uitgevoerd onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. Zie voor een beknopt verslag van dat onderzoek: Van Laar, De Kock, Roeland & Vos, 2010.

9 Zie voor een praktische uitwerking hiervan aan de hand van deugden het praktijkboek *Dat doet deugd*, dat is uitgebracht door het lectoraat morele vorming in samenwerking met negen docenten uit het voortgezet onderwijs (Van der Meulen, Vos & Van der Jagt, 2010).

besloten liggen in een cultuur, taal en morele gemeenschap, valt hij anderzijds niet met deze verworvenheden samen (Vos, 2006, p.27-35).

Om zelfstandig en kritisch denken adequaat vorm te kunnen geven is intellectuele vorming vereist. In de *Ethica* van Aristoteles worden de karakterdeugden die algemeen geprezen worden als voortreffelijke morele eigenschappen, vergezeld van intellectuele deugden die de garant zijn van het kritische en zelfstandige oordeelsvermogen. In latere tijden is nog meer nadruk komen te liggen op het zelfstandig en kritisch kunnen denken. In zijn beroemde essay over de Verlichting riep Immanuel Kant zijn tijdgenoten op om zich te bedienen van het eigen verstand als uitdrukking van de ware mondigheid van de verlichte geest.

Kortom, in het samenspel van culturele, morele en intellectuele vorming ingebed in een betrokken relatie tussen docent en leerling ligt de bijdrage van onderwijs aan de vorming en persoonsontwikkeling van de leerling.

Conditie voor vorming op school

Uit dit geheel kunnen we afleiden dat de school een aantal condities kan bieden die een goed vormingsklimaat bevorderen. Daarbij staat steeds de leerling centraal en is de docent cruciaal.

Er moet in de schoolorganisatie blijvend ingezet worden op veelvuldig contact tussen docenten en leerlingen. Eén contactuur per week tussen een docent en een klas kan voor een bepaald kennisgebied afdoende zijn, maar niet vanuit het perspectief van vorming. Omdat een goede relatie tussen docent en leerlingen voorwaardelijk is om überhaupt iets aan vorming te kunnen bijdragen, zal daar veel aandacht en tijd voor moeten zijn.

Bij docenten zullen de eerder genoemde vier aspecten (vak kennis, didactische bekwaamheid, feeling met leerlingen en vormingsgerichtheid) in samenhang aanwezig moeten zijn en ook bepalend dienen te zijn in de sollicitatie- en selectieprocedure.

In het dagelijkse schoolgebeuren moet er voldoende tijd zijn voor ontmoeting tussen docenten en leerlingen in een kleinschalige omgeving. Dat betekent dat de pauzes niet te kort moeten zijn en het programma niet te gedrongen.

Vorming wordt ten slotte bevorderd in een leeromgeving waarin niet de op beheersing gerichte kennis alles bepalend is, maar waar ook kennis die oriënteert voor het leven tot bloei kan komen. Daaraan moet de schoolorganisatie dan zelf ook expressie geven door geen leerfabriek te willen zijn, maar een leerschool voor het leven.

Literatuur

- Biesta, G. (2001). Hoe algemeen kan vorming zijn? Kanttekeningen bij een modern pedagogisch ideaal. In R. Vanderstraeten (red.), *Algemene vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal* (67-88). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Blom, S. (9 januari 2007). Tussen oud en nieuw. Ziehe: Jongeren willen dat de school anders is dan hun Zelfwereld. *NRC Handelsblad*.
- Dekeyser, G. (2006). Algemeen secundair onderwijs, morele vorming en de vakken. In L. Braeckmans (red.), *Ze zijn zo onbeschoft, Mevrouw. Reflecties over morele vorming op school* (93-124). Gent: Academia Press.

- Derkse, W. (red.) (2001). *Pleidooi voor een onderwijs'wende'. Van functionele informatiemarkt naar vitaal leren.*
- Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay.* München/Wien: Carl Hanser.
- Laar, A. van, Kock, J. de, Roeland, J. & Vos, P. (2010). *Jong. Mores en sores van jongeren van nu.* Buijten en Schipperheijn.
- Laeyendecker, L. (2001). Vorming in de 'stemming van de tijd'. In R. Vanderstraeten (red.), *Algemene vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal* (67-88). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lechner, D. (2003). *'Bildung macht frei!' Humanistische en realistische vorming in Duitsland 1600-1860.* Amsterdam: Aksant.
- Lechner, D. (2006). De geschiedenis van het klassieke vormingsbegrip. In B. de Muynck & P. Vos (red.), *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (15-32). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Meulen, G. van der, Vos, P. & Jagt, W. van der (2010). *Dat doet deugd. Praktijkboek morele vorming voor het voortgezet onderwijs.* Zoetermeer: Boekencentrum.
- Muynck, B. de & Vos, P. (red.) (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs.* Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Roeleveld, E. (2006). Over vorming en expliciete factoren in het vormingsproces. In B. de Muynck & P. Vos (red.), *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (33-57). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Vanderstraeten, R. (red.) (2001), *Algemene vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal.* Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Vanderstraeten, R. (2001a). Vorming. Een sociaal-historisch ideaalbeeld van het opvoedingssysteem. In R. Vanderstraeten (red.), *Algemene vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal* (45-66). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Visscher, J. de (2000). *Onderkennen wat beschikbaar is. Een niet zo nieuwe taak voor onze tijd.* Budel: Damon.
- Vos, P. & Muynck, B. de (2005). Hoe vormend is de leraar? Een pleidooi voor brede vorming. *Radix*, 31(2), 55-70.
- Vos, P. (2006). *Tussen vage waarden en strakke normen. Kansen van een deugdenbenadering in het onderwijs.* Lectorale rede, Gereformeerde Hogeschool Zwolle.
- Vos, P. (2010). Filosofie, beroepspraktijk en deugdethiek. In P. van Zilfhout, C. Vergeer & N. Wiskerke (red.), *Ruimte scheppen. Filosofie, Fontys en het hbo.* (119-129). Eindhoven/Tilburg: Fontys hogescholen/Budel: Damon.

5

Het belang van vorming en persoonsontwikkeling in het middelbaar beroeps- onderwijs

Karel van Rosmalen

Karel van Rosmalen is voorzitter van het college van bestuur van de Hogeschool Zuyd te Heerlen, is daarvoor lange tijd werkzaam geweest in het middelbaar beroepsonderwijs

Veel van onze jongeren krijgen hun (beroeps)kwalificerende opleiding aan een school voor middelbaar beroepsonderwijs: een roc (regionaal opleidingscentrum) of een vakschool, of de groene pendant daarvan, een aoc (agrarisch opleidingscentrum). Omdat er wel veel (voor) oordelen over dit type opleidingen bestaan, maar de kennis over dit schooltype niet erg groot is, hecht ik eraan een paar opmerkingen vooraf te maken. Het unieke karakter van dit schooltype is vooral dat er vier kwalificatieniveaus (Europees niveau 1 tot en met 4) worden onderwezen. De variatiebreedte is dus vele malen groter dan in welk ander schooltype dan ook.

Niveau 4 levert het startbewijs voor een ondernemer of de voorbereiding op een (midden) kaderfunctie, het kan ook het entreebewijs zijn voor een vervolgopleiding in het hoger beroepsonderwijs. Veel leerlingen op dit niveau hebben voldoende bagage om zelf een goede loopbaan te vinden en zichzelf verder te ontplooien; een belangrijk deel van onze economie draait op deze krachten.

Niveau 2 is de zogenoemde startkwalificatie voor de arbeidsmarkt: je kunt jezelf redden en je weg vinden als beginnend beroepsbeoefenaar. Dat betekent dat niveau 1, daaronder, die zelfredzaamheid (nog) niet kent. Leerlingen op dit niveau hebben vaak minder goede leerervaringen in primair en voortgezet onderwijs. Zonder te willen stigmatiseren moeten we ons realiseren dat de leerlingen aan de onderkant van het mbo-gebouw (middelbaar beroepsonderwijs) nogal eens de attitude, nieuwsgierigheid of inspiratie ontberen die anderen uit hun omgeving wel meekrijgen. Vaak moeten deze leerlingen op school nog (ze zijn dan 15 of 16 jaar) de basiselementen van persoons-/karaktervorming leren zoals beleefdheid, begrip voor anderen, op tijd komen, belofte nakomen. Wanneer ik in dit essay probeer de centrale vraagstelling van de verkenning voor het middelbaar beroepsonderwijs te beantwoorden, zal dat antwoord dus evenzo gedifferentieerd moeten zijn als dit onderwijstype is.

Vorming van persoon en toekomst

Er zijn veel goede redenen waarom het middelbaar beroepsonderwijs (bij uitstek) veel aandacht zou moeten schenken aan vorming en persoonsontwikkeling.

- Zoals gezegd, een groot deel van de Nederlandse beroepsbevolking wordt door het middelbaar beroepsonderwijs opgeleid (in het schooljaar 2009-2010 namen er bijna 540.000 leerlingen deel aan mbo-onderwijs; ter vergelijking: dat is bijna net zoveel als in hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs samen). Het doorgeven van normen en waarden, van cultuur en traditie kan deze grote groep eenvoudigweg niet onthouden worden, willen we die waarden in een brede maatschappelijke context levend houden.
- Onze maatschappij ontwikkelt zich in een rap tempo in verschillende dimensies, van informatie tot omgangsvormen, van economie tot technologie. Om enige kans te hebben deze ontwikkelingen te begrijpen of er tenminste niet door verward te worden, heeft ieder individu een zekere basis nodig om dat begrip en een mening op te bouwen.
- Vorming en persoonsontwikkeling maken deel uit van wat ik verder in deze bijdrage identificatie zal noemen, een houvast om ergens bij te horen van waaruit een individu zichzelf kan ontplooien en kan socialiseren.

Een basisbehoefte van jongeren is 'ergens bij te horen'. Dat zien we terug in allerlei vormen van jeugd(sub)cultuur en in de groepsvorming in het onderwijsproces zelf. In- en uitgesloten worden is een rode draad in het ervaringsleven van jongeren, terwijl ze ook zelf een belangrijke actor zijn bij het in- en uitsluiten van leeftijdgenoten.

In mijn ervaring als bestuurder in het middelbaar (en hoger) beroepsonderwijs kan het belang van identificatie niet overschat worden; een leerling moet zich kunnen identificeren, zich ingesloten voelen, veilig voor onverwachte of negatieve ervaringen die in elke leerloopbaan zullen voorkomen. Daarbij zijn twee vormen van identificatie aan de orde:

- de binding met de familie, het gezin (in welk patroon dan ook) waaruit ideeën worden geput over het nu (wie ben ik, wat kan ik) en idealen voor de toekomst (wie wil ik zijn, wat wil ik worden); en
- de binding met een rol of positie in de maatschappij; in de context van het beroepsonderwijs is dat een beroep.

Leerlingen die zich niet kunnen identificeren langs een van deze bindingen verzuipen bijna letterlijk in het onderwijs. Zij richten zich vrijwel uitsluitend op het 'ergens bij horen' en kunnen geen relatie leggen tussen het leren nú en een doel in de toekomst. Het zijn ook vooral deze leerlingen die op geen enkele manier tot een overwogen studiekeuze kunnen komen. Docenten in "mijn roc" formuleerden het zo: als leerlingen met weinig bagage thuis niet gestimuleerd of zelfs niet gesteund worden, of niet een heel duidelijk beroepsbeeld hebben, haken ze heel snel af.

Beroepsvorming is ook algemene vorming

Zeer tegen het klassieke 'Bildungs'ideaal, (dat altijd in zijn zeer elitaire context van onderwijs voor de 'happy-few' begrepen moet worden), vooral verwoord door Von Humboldt, ben ik van oordeel dat het beroepsgerichte onderwijs en de Bildung, vorming, geen te scheiden of gescheiden werelden zijn. Jongeren die in het middelbaar beroepsonderwijs worden opgeleid, ontlenen veel houvast aan de identificatie met het beroep. Dat staat algemene vorming zeker niet in de weg. Het veronderstelt wel extra aandacht voor algemene vormingsaspecten.

In mijn ervaring zijn de beste beroepsopleidingen ('beste' niet alleen in mijn oordeel, maar gestaafd door onafhankelijke oordelen van Inspectie of NVAO) die opleidingen die uitgaan van het concept van de 'professional community'. 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 leerling wordt aangesproken als bakker of kok, als verzorgende of graficus en krijgt allereerst de normen en waarden van het metier mee. Op tijd komen, collegialiteit, niet van slag raken bij een tegenvaller, zijn als basis evenzo belangrijk als de hamer hanteren of kennis van de kneedmachine. De Nijmeegse hoogleraar Ben Hövels heeft in meerdere publicaties laten zien hoe belangrijk deze beroepsvorming voor de algemene ontwikkeling van met name de laagste niveaus is.

Voor de hogere niveaus werkt de professional community ook op intellectueel niveau; de professionals laten de leerlingen zien hoe het beroep zich ontwikkelt. Hoe leuk het is om nieuwsgierig te zijn en om te leren leren. In het hoger beroepsonderwijs komt daar dan nog de kritische reflectie bij op het beroep en de uitoefening daarvan. Dat in het beroepsonderwijs de analogie met de gilden met hun meester-gezelverhouding nogal eens wordt gebruikt, is geen hang naar het oude, maar een belangrijke overlevering in onze onderwijs- en vormingscultuur. In mijn hogeschool heb ik de lector professionalisering van onderwijs gevraagd om te onderzoeken of onze waarneming met betrekking tot het concept van de professional community empirisch kan worden onderbouwd en welke karakteristieken dan vooral van belang zijn.

Mijn stelling is nu dat beroepsvorming een prima mogelijkheid is om leerlingen van uiteenlopende niveaus een brede en algemene vorming te bieden, zij het met een sterke identificatie met het beroep. Een leerling die in de verpleging wil gaan werken zal dat vooral doen vanuit de behoefte om iets te betekenen voor andere mensen. In de beroepsvorming leert hij (meestal zij) dat er grenzen zijn aan wat een professional kan/mag doen, én begrijpen dat een patiënt, hoe ziek ook, de eigen autonomie zo lang mogelijk wil behouden. Ook de aspirant-bakker leert in de beroepsvorming dat wanneer hij een 'baaldag' wil opnemen, zijn collega's zijn werk moeten overnemen, zoals hij dat moet doen als zij er niet zijn. De context van het beroep hoeft dus niet beperkend te zijn voor algemene vorming. Het is mijn stellige overtuiging dat de context van (alleen) het 'vak' zoals veel docenten hun rol vroeger invulden in het beroepsonderwijs, die beperking wel heeft opgelegd.

Rol en competenties van docenten

Geen enkel concept of onderwijsideaal werkt als docenten er niet volledig achter staan en het zich eigen maken. En docenten moeten ook een beetje van hun leerlingen houden, ik kom daar nog op terug.

Voor het concept van de professional communities moet een docent zich opstellen als een professional in het beroep en dat is echt iets anders dan als vakdocent. In de eerste plaats betekent het dat een docent ervaring in de beroepspraktijk moet houden, verbindingen moet kunnen leggen met de uitoefening van het beroep. Alleen dan kunnen levensechte dilemma's en waarden in de praktijk op een overtuigende manier in het leren worden gebracht. Daarnaast moet de docent iedere leerling op de eigen merites leren kennen en beoordelen: welke bagage neemt de leerling al mee, wat en hoe moet de leerling verder leren.

Door het beroep, de standaard van het beroep, cognitief, ethisch, kwalitatief, als maatstaf te nemen heeft de docent een 'objectieve' maat waaraan een leerling kan zien hoever hij/zij is in de leerweg naar een start in het beroep. En vervolgens moet een docent zelf doen wat hij wil overdragen: nieuwsgierig zijn, samenwerken met andere docenten, reflecteren op ontwikkelingen in het beroep, (zelf)kritisch zijn. Ik heb leerlingen van het laagste niveau feilloos de vinger op de zere plek zien leggen als zij enig verschil zagen tussen de *gedoeerde* en de *ervaren* praktijk. Het beste laat een docent zichzelf ook de (beroeps)maat nemen door periodieke beroepsstages of een combinatie van doceren en beroepsuitoefening.

Onderwijs is een dienstverlenend vak, waar de toegevoegde waarde groot is. Bevlogen docenten kunnen leerlingen bezielen en vormen. Dat is veel meer dan vakkennis overdragen en daarmee heeft een docent in het beroepsonderwijs een hele zware (en mooie) taak. Rendementscijfers zijn voor mij nooit heilig geweest. Over onderwijsrendement nadenken wel. Het kan niet zo zijn dat we een zo belangrijke, maatschappelijke en vormende dienst verlenen waarbij wij 30 of 40 % van de instroom 'bij de krokodillen achterlaten'. Dat heeft niks met vervelende bestuurders te maken, maar met fatsoen en professionaliteit. Onderwijsmensen, docenten en bestuurders, moeten zich verantwoordelijk voelen voor het leersucces van leerlingen en zich ook verantwoorden voor hun inspanningen voor dat succes. Te vaak relativieren leidt tot cynisme en daarom wil ik altijd en overal over het rendement spreken en aangesproken worden. Een goede docent merkt dat een leerling die niet in goede doen is, problemen heeft, verzuimt. Een goede docent kijkt niet naar de rendementspercentages, maar naar het lijstje namen van leerlingen die aan hem zijn toevertrouwd. Daarom moet je een beetje van je leerlingen houden.

En dat houden van, in de goede betekenis, gaat vooral over vorming en persoonsontwikkeling en minder over werktuigbouw of anatomie: omgaan met tegenslag, een eigen standpunt innemen onder groepsdruk, een zelfbeeld ontwikkelen met het oog op de eigen toekomst. De docenten die ik me nog kan herinneren uit mijn (lange) eigen leerloopbaan, spraken mij aan op deze aspecten van algemene persoonlijke ontwikkeling: Zij vormden, zij lieten de bekende 'vonk' overspringen.

Praktijk in het middelbaar beroepsonderwijs

Roc's hebben het niet gemakkelijk; de publieke opinie is niet positief en de roc's slagen er maar moeilijk in om het beeld van groot, amorf en ongeorganiseerd te veranderen.

Zeker, met het competentiegerichte leren (niet uitgevonden door bestuurders maar een lang en sterk gearticuleerde wens vanuit de beroepspraktijk) hebben roc's twee grote problemen over zich heen geroepen (of gekregen).

- De lessentabel met klokuren is altijd het organisatieprincipe van het leren geweest, met als input de beschikbaarheid van docenten. Het loslaten daarvan om ruimte te geven aan andere werkvormen, meer praktijkopdrachten, enzovoort, heeft bij zowel docenten als studenten een houvast weggenomen, waarvoor niet direct een nieuw kompas is ontwikkeld. Erger nog: aanvankelijk is het vernieuwen doorgeschoten en ontstonden misvattingen als zouden hoorcolleges geen rol meer spelen tussen andere werkvormen.
- Het ideaal van vier niveaus bij elkaar (geen stigmatisering, in de beroepspraktijk werken meester en assistent ook samen) komt in de leerpraktijk en in ieder geval in de publieke opinie niet gemakkelijk uit de verf. Zo is het bijna 1:1 onderwijs in sommige afdelingen voor de laagste niveaus niet zichtbaar binnen 'het grote roc', en worden acculturatie- en integratieproblemen binnen de zeer heterogene instroom toch erg geaccumuleerd binnen de lagere niveaus. Hoezeer ik ook zelf een aanhanger van dit ideaal ben, realiseer ik me dat we kritisch moeten zijn ten aanzien van een aantoonbare meerwaarde van dit model.

Dit alles baart zorgen en behoeft veel aandacht, zeker, maar moet ook tijd gegund worden om succesvol te kunnen worden. Er zijn namelijk naast vervelende voorbeelden van 'doorschieten' en 'over de hoofden van docenten vernieuwen' ook hele goede ontwikkelingen te zien, met een veel bredere basis, geworteld in de professionaliteit van de docenten.

Zo'n voorbeeld was, enkele jaren geleden al, de afdeling bouw/infra van het roc van Twente. De docenten voerden, aanvankelijk zeer tegen hun zin, het competentiegericht werken in, en bleven nadenken over wat zij, als professionals, van elkaar en van hun leerlingen verwachten. De grootste scepticus heb ik horen zeggen: "wij gaven goed onderwijs, dat vind ik nog steeds; maar nu leren we onze leerlingen ook kennen, en vormen we ze. We hebben veel meer contact, kunnen beter rekening houden met wat individuele leerlingen kunnen en nodig hebben".

Inmiddels gaat het professionele debat binnen roc's niet zozeer over modellen en innovatie, maar over de maat en het maatwerk voor individuele leerlingen. Steeds meer docenten pakken hun rol, naast de nog steeds belangrijke kennisoverdrager, van studieloopbaanbegeleider en merken hoezeer dat hun leerlingen en hun eigen functioneren verbetert.

Waar het gaat om de facilitering van de rol van docenten bij vorming en persoonsontwikkeling is er nog een wereld te winnen.

- In de eerste plaats is de aandacht voor het middelbaar beroepsonderwijs bij onderwijs- onderzoekers gering, zeker als we de intensiteit van dit onderzoek relateren aan de omvang

van het middelbaar beroepsonderwijs. Tegen die achtergrond heb ik me heel boos gemaakt over adviezen van bijvoorbeeld de Onderwijsraad, waarin verontwaardiging werd uitgesproken over mbo-bestuurders die zonder 'evidence based' onderzoek met ingrijpende vernieuwingen bezig waren. Hoe waar en relevant deze kritiek ook is, als dergelijk onderzoek niet of nauwelijks voorhanden is, is er ook weinig alternatief.

- In de tweede plaats is het onderwerp van vorming en persoonsontwikkeling vrijwel alle afdelingen en teams van roc's aan de orde. Maar er is weinig professionele hulp in termen van tools, materiaal en op het middelbaar beroepsonderwijs toegesneden onderzoek voorhanden. Het is veelal ieder voor zich, en het wiel telkens opnieuw uitvinden.

Toen in 2004 de roc's Twente Plus en Oost-Nederland fuseerden, is het plan opgevat om, liefst met een aantal collega-roc's een bijzonder leerstoel beroepsethiek te vestigen bij de Universiteit Twente, om als motor te fungeren bij het ontwikkelen van faciliteiten voor de docenten in het middelbaar beroepsonderwijs (en ja, 'evidence based'). Zo'n idee heeft helaas nogal wat tijd nodig en is onderhevig aan de conjunctuur van de financieringsperikelen in het middelbaar beroepsonderwijs. Maar ik geloof nog steeds dat docenten veel ondersteuning en gemak, maar vooral ook erkenning van hun eigen pogingen op dit terrein, zullen krijgen van een soortgelijke voorziening.

Vorming en persoonsontwikkeling zijn wat mij betreft van essentieel belang in het middelbaar beroepsonderwijs. De visie van Von Humboldt op vorming zit dat belang in de weg: de beroepspraktijk, en de identificatie daarmee, vormt een krachtige leeromgeving waarvan leerlingen en hun docenten kunnen profiteren. De vele docenten die al op hun eigen wijze zoeken naar geschikte methodes, tools, materiaal en dergelijke, zouden zeer geholpen zijn bij een goede onderzoeks- en ontwikkelingsfaciliteit. En zij die vinden dat het middelbaar beroepsonderwijs meer evidence based moet vernieuwen op dit gebied, doen er goed aan om er in hun eigen onderzoek meer aandacht aan te besteden. Onze cultuur en traditie zijn een dergelijke investering in de helft van ons tertiair onderwijs meer dan waard.

6

Persoonlijkheidsvorming en 'Bildung' in het hoger beroepsonderwijs¹⁰

Ron Bormans en Ad de Graaf

Ron Bormans is voorzitter van het college van bestuur Hogeschool van Arnhem en Nijmegen;
Ad de Graaf is directeur van de HBO-raad

¹⁰ In deze notitie wordt voortgeborduurd op een aantal notities die door de HBO-raad en de schrijvers in een eerder stadium zijn opgesteld. Verwezen wordt naar het 'Green Paper' van de HBO-raad (*Naar een nieuwe verenigingsagenda*) van januari 2009, *Kwaliteit als Opdracht*, augustus 2009 en een notitie die geschreven is voor de weblog van de Hogeschool Arnhem Nijmegen in het voorjaar van 2010.

Inleiding

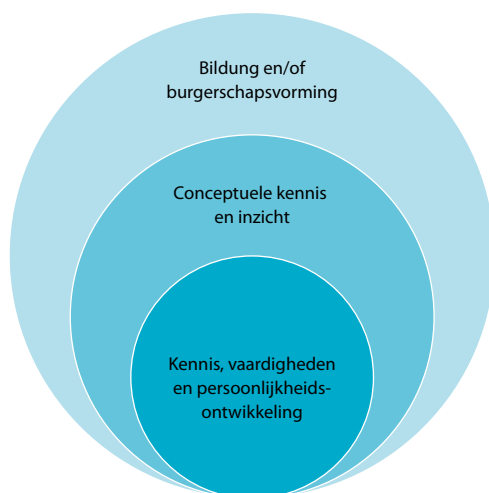
De discussie over persoonlijkheidsvorming in het onderwijs is zo oud als het onderwijs zelf. Onderwijs is altijd gezien als een 'mechanisme' om (jonge) mensen bagage mee te geven in de zin van kennis en vaardigheden voor een later beroep, maar ook als een mechanisme om (jonge) mensen breder te ontwikkelen in termen van hun persoonlijkheid. Dit heeft een vertaling gekregen in het onderscheid tussen 'Bildung' en 'Ausbildung'.

Het is natuurlijk mogelijk om een analytisch onderscheid te maken tussen Bildung en Ausbildung, tussen vorming of persoonlijkheidsontwikkeling aan de ene kant (de Bildung) en beroepskwalificerende trajecten aan de andere kant (de Ausbildung). In de loop der decennia is het analytische onderscheid echter vertaald in de binariteit die het Nederlandse onderwijsstelsel na de basisschool kenmerkt. Je hebt het algemeen voortgezet onderwijs (dat vaker wordt gezien als algemeen vormend onderwijs) en je hebt het beroepsonderwijs. Je hebt het hoger beroepsonderwijs en je hebt de universiteit. Wanneer het analytische onderscheid tussen Bildung en Ausbildung wordt vereenzelvigd met een institutionele scheiding tussen onderwijstypen, verschaalt ons onderwijs. Naar onze overtuiging is het noodzakelijk dat we op zoek moeten gaan naar een modern evenwicht tussen Bildung en Ausbildung, waarbij het vanzelfsprekend zo is dat afhankelijk van de leerling of de student en afhankelijk van het onderwijstype andere accenten moeten worden gelegd.

In dit essay beperken we ons daarbij tot de hogescholen en het hoger beroepsonderwijs.

Drie kringen

Het hoger beroepsonderwijs behoort jonge mensen inzichten en vaardigheden mee te geven waarmee ze op een hoog niveau een beroep kunnen uitoefenen, dat beroep - en de omgeving waarin dat beroep uitgeoefend wordt - kunnen doorontwikkelen waarbij ze invulling kunnen geven aan een bepaalde vorm van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. De gezamenlijke hogescholen hebben dit nader beschreven in *Kwaliteit als Opdracht* en gesteld dat elke hbo-bacheloropleiding (hoger beroepsonderwijs) ervoor moet zorgen dat studenten beschikken over een gedegen theoretische basis, dat zij het onderzoekend vermogen verwerven dat hen in staat stelt om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van het beroep, dat zij over voldoende professioneel vakmanschap beschikken, en ten slotte de beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie ontwikkelen die past bij een verantwoordelijke professional.



In deze hbo-bachelor standaard zien we van binnen naar buiten terugkomen de drie kringen van kwaliteiten, competenties waarover onze afgestudeerden behoren te beschikken.

De binnenste kring heeft betrekking op de kennis van het vakgebied waar de beroepsbeoefenaar werkzaam zal zijn in samenhang met de daarbij behorende vaardigheden. De middelste kring gaat verder en heeft betrekking op wat je zou kunnen noemen de conceptuele kennis die noodzakelijkerwijs verbonden is aan het verwerven van een verdiept inzicht en

het vermogen zelf betekenisvolle kennis te ontwikkelen. De buitenste kring gaat om Bildung en burgerschapsvorming. Het gaat uiteindelijk om de ontwikkeling van verantwoordelijk opererende beroepsbeoefenaren.

De binnenste kring: kennis, vaardigheden en persoonlijkheidsontwikkeling

Elke afgestudeerde van een hogeschool verwerft gedurende de opleiding een geheel aan kennis en vaardigheden die passen bij het (beroeps)domein waar de opleiding op voorbereidt. Oneerbiedig zou dat kunnen worden aangeduid als de 'toolkit' van een hbo'er. Het specifieke karakter van het hoger beroepsonderwijs brengt met zich mee dat een deel van deze kennis en vaardigheden wordt verworven in binnenschoolse situaties en een deel tijdens praktijkleerperiodes, stages en dergelijke. Het verwerven van de aan het beroep verbonden kennis en vaardigheden kan niet zonder aandacht voor persoonlijkheidsontwikkeling. Dit is sowieso belangrijk omdat we overwegend van doen hebben met jonge mensen die zich in een fase van het leven bevinden die zich bij uitstek kenmerkt doordat de persoonlijkheid zich (door)ontwikkelt. Het worden wel eens de jaren des ondersheids genoemd en elke docent kan treffende verhalen vertellen welke enorme transformatie hun studenten gedurende de periode 17-22 jaar hebben ondergaan. Dat voltrekt zich los van wat de opleiding daaraan denkt te doen, maar dringt zich daarmee ook op aan de opleiding.

Echter, persoonlijkheidsontwikkeling staat daarnaast in nauwe relatie met de te verwerven beroepsvaardigheden. Bij elke opleiding waarbij het object van de beroepsuitoefening later de mens zelf is, is persoonlijkheidsontwikkeling voorwaarde voor competentie-ontwikkeling. Voorbeeld: bij sociaalagogische opleidingen verwerven jonge mensen vaktechnische kwaliteiten, maar ze dienen zichzelf tegelijkertijd zodanig te ontwikkelen dat ze in interactie met cliënten tot goede therapeutische settings komen. En dat geldt voor meer opleidingen. Daarmee zit persoonlijkheidsontwikkeling in de kern van het vak. Op een andere manier geldt dat ook voor technische opleidingen. De jonge mensen die deze opleidingen volgen hebben de neiging zich te concentreren op de inhoud, terwijl de uitoefening van het vak gebeurt in multidisciplinaire, communicatieve en interculturele omgevingen.

De middelste kring: conceptuele kennis, inzicht

Een moderne hbo-opleiding kan er niet mee volstaan dat kennisverwerving identiek is aan feitenkennis of ervaringskennis zonder dat er sprake is van het kunnen abstraheren en het vermogen zelf op een betekenisvolle wijze feiten te vergaren en ervaring op te doen.

Furedi stelt dat empirie en ratio elkaar zijn kwijtgeraakt. Hij stelt dat kennis momenteel vaak gezien wordt "als een geprefabriceerd, hapklaar product dat 'geleverd', 'overgedragen', 'op de markt gebracht' en 'geconsumeerd' kan worden" (Furedi, 2006, p.16). Kennis wordt gereduceerd tot concrete feitenkennis, hanteerbaar om in identieke situaties toe te kunnen passen, maar dat is iets anders dan de kennis en het overzicht die hoger opgeleiden moeten hebben. Kennis is niet hetzelfde als fragmentarische ervaringen die worden opgedaan. Kennis is pas kennis als het deel uitmaakt van een breder theoretisch framework, waardoor je weet hoe je hiermee kunt omgaan in uiteenlopende (beroeps)situaties. Kennis wordt pas echte kennis door reflectie, door beschouwing en door discussie.

Dus wat we studenten moeten bijbrengen is niet slechts op de actuele uitoefening van het beroep toegespitste kennis en vaardigheden, maar het vermogen daarvan te abstraheren en op basis daarvan te conceptualiseren. Maar ook dat is nog niet genoeg. Moderne beroepsbeoefenaren op het niveau van het hoger onderwijs moeten we ook de vaardigheid meege-

ven eigenstandig kennis te nemen van relevante empirie. Niet alleen omdat bijvoorbeeld het uitvoeren van 'benchmarks' wel eens noodzakelijk kan zijn voor het betekenisvol conceptualiseren, maar ook om in staat te zijn referenties op te bouwen voor vernieuwing. Om succesvol te zijn in het doorontwikkelen van het beroep c.q. de context waarin dat beroep uitgeoefend wordt, moet de beroepsbeoefenaar het wezen daarvan weten vast te leggen in concepten én in staat zijn referenties en evidenties te organiseren. Beroepsonderwijs moet doordrenkt zijn van daarop toegespitst onderzoek. Het is noodzakelijk voor het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen bij studenten, en is voorwaarde voor een zelfbewuste attitude voor innovaties.

De buitenste kring: Bildung en/of burgerschapsvorming

In de eerste kring gaat het om te verwerven kennis en vaardigheden voor de uitoefening van een beroep. Dit is verbonden aan een persoonlijkheidsontwikkeling die past bij een volwassen beroepsbeoefenaar die op hoog niveau moet functioneren. Echter, de waarde hiervan is beperkt als die kennis en vaardigheden niet kunnen worden geïnterpreteerd vanuit meer conceptuele kennis, kennis die relatief losstaat van de individuele gebeurtenis. Beroepsbeoefenaren, professionals moeten 'boven de stof' kunnen staan én de stof kunnen onderzoeken, doorgronden en voorzien van evidenties en referenties. Elke situatie, elke gebeurtenis moet op zijn eigen merites worden beoordeeld. Geen enkele is dezelfde. Vandaar het belang van die middelste kring, de conceptuele kennis en het inzicht.

Maar ook dan blijft het gaan om handelen waarbij het probleem vanuit een 'eng disciplinaire' optiek wordt beschouwd, ontdaan van maatschappelijke, ethische of morele waarden. Of, zoals Savater stelt: niemand zal toch durven te beweren "dat zelfs de beste technische opleiding zonder tenminste een begin in onderricht in moreel inzicht en politieke onafhankelijkheid iets beters zal voortbrengen dan duur betaalde robots" (Savater, 2001, p.46).

In *Kwaliteit als Opdracht* formuleren de hogescholen het als volgt: "HBO-bachelors zijn geen eenzijdige toepassers, maar beroepsbeoefenaren die relaties moeten leggen met maatschappelijke en soms ethische vraagstukken, die beschikken over een culturele bagage, die – in de ware betekenis van het woord – academische vorming hebben genoten. Het wordt steeds belangrijker professionals voor de zorg op te leiden die kritisch kunnen reflecteren op de waardigheid van het leven, economen op te leiden die zichzelf vragen stellen over de relatie tussen winstmaximalisatie op de korte termijn en het vertrouwen in het economisch stelsel op de langere termijn en ingenieurs voor te bereiden op een werkzaam leven waar aandacht voor duurzaamheid meer centraal komt te staan.

Het gaat om het bewustzijn van de betekenis van aangeleerde kennis en vaardigheden in hun maatschappelijke context. Van studenten mag worden verwacht dat zij beschikken over het vermogen om kennis kritisch te beoordelen aan de hand van morele waarden" (HBO-raad, 2009, p.18).

Hier ontmoeten burgerschapsvorming en Bildung aan de ene kant en de Ausbildung aan de andere kant elkaar. En hier ontmoeten toekomstige professionals de verscheidenheid van onze samenleving die niet kan worden begrepen zonder enige kennis van historische wortels. Ethische kwesties in de zorg kunnen vaak niet los worden gezien van de historische wortels van het individu dat een streng gereformeerde, katholieke, mohammedaanse of agnostische achtergrond heeft. Geen enkel begrip van kennis van deze achtergronden zet de beroepsbeoefenaar dan wel op een achterstand. Bij de lerarenopleidingen kan meer aandacht voor vertelkunst gebaseerd op enig historisch-cultureel besef positief bijdragen aan burgerschapsvorming,

aan levendige kennis van historische gebeurtenissen en van de wortels van onze Nederlandse samenleving. Bij technische opleidingen is het inzicht in historische feiten over positieve of juist negatieve gevolgen van nieuwe technologische ontwikkelingen uitermate behulpzaam bij het verwerven van een eigen, kritische beschouwing van de toepassing van kennis in concrete situaties.

Daarmee zien we ook dat Bildung in het hoger beroepsonderwijs geen abstract gebeuren is, maar direct gekoppeld aan kennis en vaardigheden die in de concrete beroepssituaties worden toegepast.

Naar een herstel van het evenwicht tussen Bildung en Ausbildung

Hierboven hebben we de drie soorten kwaliteiten beschreven waarover een hbo-afgestudeerde behoort te beschikken. Het gaat om de actuele vakkennis en de bijbehorende vaardigheden. Het gaat vervolgens om een verdieping aangeduid met conceptuele kennis en via onderzoek het verdiepende inzicht dat hoort bij het jezelf ontwikkelen, bij het ontwikkelen en het vernieuwen van het beroep dat je uitoefent. Zonder dat is er stilstand. En ten slotte gaat het om enige kennis van de wereld waarin we ons bevinden, de geschiedenis die hieraan ten grondslag ligt, de diversiteit van normen en waarden en het vinden van een eigen positie hierin.

Hier zien we de ontmoeting tussen de oude Bildung en Ausbildung. Het blijvend hanteren van het analytische, begripsmatige onderscheid is een goede zaak. Echter, het is heilloos om dit onderscheid te vereenzelvigen met een scheiding tussen schooltypes. Natuurlijk zal in het beroepsonderwijs op een heel andere manier vorming, burgerschapsvorming en Bildung aan de orde komen dan in het algemeen voortgezet onderwijs of op de universiteit. Bij hogescholen zal de aandacht voor Bildung vooral vanuit de beroepscontext gestalte moeten krijgen. Dit is noodzakelijk omdat de nadere invulling hiervan zal verschillen al naar gelang de richting van het hoger beroepsonderwijs. Maar ook zal onze studentenpopulatie een andere benadering vergen dan die aan de universiteit. Dit biedt interessante perspectieven bij de zoektocht naar een grotere integratie van Bildung en Ausbildung in het curriculum.

Literatuur

Furedi, F. (2006). *Waar zijn de intellectuelen?* Amsterdam: Meulenhof.

HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad.

Savater, F. (2006). *De waarde van opvoeden*. Utrecht: Bijleveld Press.

7

Vorming en het wetenschappelijk onderwijs

Sijbolt Noorda

Sijbolt Noorda is voorzitter van de VSNU (vereniging van Nederlandse universiteiten)

Dit opstel stelt en beantwoordt drie vragen rond vorming en het wetenschappelijk onderwijs: (1) waarover gaat het eigenlijk; (2) hoe staat het er voor in Nederland; en (3) moet er iets aan gedaan worden?

Waarover gaat het eigenlijk?

Het onderwerp van dit opstel is een omvangrijk onderwerp. Vorming is een brede, rafelige term. Het wetenschappelijk onderwijs is minstens zo veelomvattend en veelzijdig. Wie deze beide brede begrippen met elkaar in verband brengt, heeft het over een semantisch landschap met verre grenzen en veel variatie.

Vorming is een onprecieze term. Ik geef een voorbeeld. Wie in willekeurig welke academische discipline hoger opgeleid is, heeft in vergelijking met de rest van de bevolking een sterkere belangstelling voor politiek, meer vertrouwen in de medemens en een betere gezondheid. Dat blijkt voor Nederland te gelden, maar ook voor de andere OESO-landen (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling; Organisation for Economic Coordination and Development, 2010). Ook wanneer rekening gehouden wordt met inkomensfactoren blijft de correlatie tussen hoger onderwijs en deze positieve attitudes en condities overeind. Uit een vergelijking met degenen die geen hoger onderwijs, maar wel voortgezet onderwijs hebben genoten, kan worden opgemaakt dat niet de vooropleiding, maar juist het hoger onderwijs deze attitudes en condities zo al niet aankweekt, dan toch terdege versterkt. Deze effecten van hoger onderwijs worden doorgaans toegeschreven aan *de* vormende werking ervan. Daarmee is nog niet gezegd waar in onderwijs of studie die 'vorming' plaatsvindt. En wat we er precies onder moeten verstaan.

Vorming is een containerbegrip. In de container vorming zitten academisch niveau, achtergrondkennis, attitude, beschaving, 'Bildung', cultuur, educatie, ethiek, geestelijke bagage, habitus, intellectuele openheid, maatschappelijke verantwoordelijkheid, opleiding, opvoeding, persoonlijke ontwikkeling, professionele houding, sociale waarden. De opsomming is niet volledig. Het *wetenschappelijk onderwijs* lijkt in vergelijking met vorming een nauwkeurig te bepalen verschijnsel. Maar dat beeld is bedrieglijk. Wie nader toeziet, merkt een grote verscheidenheid.¹¹ Het kent verschillende fasen (minstens drie; wie de postacademische studie meetelt: vier), zeer diverse disciplines, vakgebieden en sectoren (brede zoals geesteswetenschappen en techniek, smalle zoals medische antropologie of maxillo-faciale prothetiek), drie onderling samenhangende aspecten (onderrichten, studeren en onderzoeken) en een structurele spanning tussen aangeboden programma's en leerwegen enerzijds en feitelijke individuele studiewegen en prestaties anderzijds, tussen ideaal en werkelijkheid, het ontwerp van de universiteit en de praktijk.

Het semantisch domein van vorming en wetenschappelijk onderwijs wordt nog verder verbreed, verdiept of gecompliceerd wanneer men historische dimensies en generatieverschillen toevoegt, specifieke maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen erbij betreft of verschillende nationale tradities. Geen wonder dat er gemakkelijk begripsverwarring ontstaat en niet verbazingwekkend dat auteurs die zich op dit uitgestrekte terrein begeven, een beperkte vraagstelling of doelstelling kiezen. Anders is het einde zoek.

¹¹ Jankarel Gevers, mijn voorganger als voorzitter van de Amsterdamse universiteit, noemde de universiteit eens naar haar aard 'een al-legaartje', 'een archipel', vanwege haar grote interne diversiteit en veelvormigheid. Hij zei het plagerig en uitdagend, maar het is ter zake (Gevers, 1991).

Toch brengen zulke beperkte stellingen flinke risico's mee. Een klassiek voorbeeld is het beroep op 'Humboldt'. Humboldt staat dan voor Bildung in tegenstelling tot Ausbildung, brede geestelijke vorming in tegenstelling tot academische beroepsopleiding. In het huidige Duitse debat over de merites van het Bologna-proces beroepen tegenstanders ("het gaat in de academie vooral om Bildung") zich steevast op dit contrast en verwijten de voorstanders verraad aan de academische vormingsidealen, als zou Bologna de universiteit beperken tot Ausbildung. Men vergeet daarbij dat het in de Duitse academie van het begin van de negentiende eeuw - ook in de geest van Humboldt - om vorming én opleiding, om geleerdheid én beroepsuitoefening ging.¹² Wat destijds en steeds op het spel staat zijn de verhouding en verbinding van die beide, niet de uitsluiting of devaluatie van de ene of de andere kant van de zaak.

Dergelijke debatten worden vrijwel onhanteerbaar wanneer er ook nog eens generatieverschillen meespelen. Het onderwijs van vroeger krijgt dan kwaliteiten en resultaten toegedacht die heden ten dage teloor gegaan zijn. Met een enkel suggestief voorbeeld van de vermeende geleerdheid van vorige generaties wordt op het onderwijs van vandaag het etiket crisis geplakt. En dat terwijl in elke generatie het onderwijs in essentie voor vergelijkbare uitdagingen staat, ook al zijn de schaal (massale deelname), dynamiek (snelle veranderingen, ook op de arbeidsmarkt) en status (maatschappelijke waardering) anders.

Een ander voorbeeld van ongelukkige beperking van het begrip vorming is de opvatting als zou ze betrekking hebben op hetgeen men leert *buiten* een specifieke academische discipline. Gespecialiseerde vakkennis en disciplinaire scholing zouden dan op gespannen voet staan met academische vorming. Mijns inziens spreekt Kees Schuyt deze opvatting op goede gronden nadrukkelijk tegen (Schuyt, 2006, p.214-232). Naar zijn mening bereikt men "juist het zoveel gevraagde academische denk- en werkniveau en verkrijgt men de zo gewilde academische vorming via een degelijke introductie in een van de vele wetenschappelijke disciplines".

Een derde factor die het discours over vorming in het wetenschappelijk onderwijs beïnvloedt, vormen de verschillen in opbouw en context van het curriculum in het hoger onderwijs. In Nederland bestaat een stevige traditie van vanaf de eerste fase gespecialiseerde studieprogramma's met grote, vrijwel uitsluitende aandacht voor de vakken van een bepaalde, gekozen vakdiscipline, terwijl studenten in Noord-Amerika traditioneel beginnen met bredere programma's en eerst gaandeweg een hoofdvak kiezen. Het 'undergraduate' curriculum omvat daar meer achtergrondvakken en multidisciplinaire onderdelen dan in Nederland. Bovendien studeert men vaak in residentiële 'colleges' waar zich het hele studentenleven afspeelt, inclusief hooggestemde opvoedingsidealen.¹³ Zulke verschillen maken nogal wat uit voor de voorstelling die men heeft van vorming en haar plaats in het wetenschappelijk onderwijs. Wie het Amerikaanse model idealiseert en als uitgangspunt neemt, is snel geneigd een leemte in de Nederlandse situatie aan te wijzen en te verzuimen de specifiek Nederlandse academische inrichting (met haar vakspecialistische nadruk) op haar eigen merites te beoordelen.

12 Aldus mijn Berlijnse collega Christoph Markschies (2010), die er terecht op wijst dat men Humboldt misverstaat wanneer men zich alleen baseert op de enkele bladzijden die hij aan de opzet van de Berlijnse universiteit wijdde. Markschies interpreteert hem aan de hand van zijn collega en geestverwant Schleiermacher, die zich veel uitvoeriger en explicieter over de universiteit heeft uitgelaten.

13 "College catalogues regularly announce an intention to go beyond intellectual pursuits to nurture such behavioral traits as good moral character, racial tolerance, and a commitment to active citizenship" (De karakterisering is van mijn Amerikaanse collega Derek Bok, 2006, p.58).

Ik schets al deze complicaties niet om ze in het korte bestek van dit opstel te ontrafelen en alle recht te doen. Dat gaat eenvoudig niet. Ik zal me beperken tot enkele kenmerken en trends in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs.

Hoe staat het er voor in Nederland?

Hoe gaat het met vorming in het wetenschappelijk onderwijs? Dat is mijn *tweede* vraag, die ik beantwoord met beperking tot de Nederlandse situatie. Om een antwoord te kunnen geven is, gezien de geconstateerde veelzinnigheid en rafeligheid, enige ordening essentieel. Ik stel voor vorming te bezien vanuit *twee invalshoeken*, die van de academische discipline c.q. het geheel van de academie (a), naast die van de persoon van de student als individu respectievelijk als sociaal wezen (b).

Vanuit de eerste hoek gezien betreft vorming (a1) de specifieke vorming van een *bepaalde* vakdiscipline: de habitus van een jurist of historicus, die van een geneeskundige of die van een ingenieur, elk met een wetenschappelijke kant en een professionele kant (ze lopen overigens in elkaar over) respectievelijk (a2) de brede vorming van *elke* vakdiscipline, in termen van argumentatievermogen, cultuur, denkkraft, intellectuele openheid en onafhankelijkheid, onderzoekdrang en professionaliteit.

De tweede invalshoek ziet vorming als (b1) *persoonlijke* ontwikkeling, in verband met het eigen talent, het eigen leven en de eigen gezondheid, de eigen achtergrond en creativiteit, rol in teamwork, vrouwelijke c.q. mannelijke karakteristieken respectievelijk (b2) *sociale* ontwikkeling, in de zin van besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid, rol als burger en drager van sociale waarden, met de bereidheid het algemeen belang te dienen.

In het algemeen geldt dat vorming van het type a1 en a2 niet als zodanig op het studierooster voorkomt. De bedoelde vormende werking zit ingeweven in de vakken van het curriculum en is relatief zelden het effect van expliciet op vorming gerichte onderwijsprogramma's. Natuurlijk zijn er specifieke vindplaatsen zoals de feedback die een coassistente krijgt op haar professionele houding tegenover verpleegkundigen, collega's of patiënten. Of het seminar ethiek van het ondernemen in een business school. Maar doorgaans geschiedt academische vorming impliciet in allerlei onderwijs-/leersituaties waarbij het vormingsaspect vaak 'tacit knowledge' is en blijft. Uitdrukkelijk gethematiseerd wordt ze wel in vakfilosofische, methodologische of ethische studieonderdelen. Een universitaire opleiding 'academiseert', 'professionaliseert' en 'socialiseert'. Dat wil zeggen dat ze iemand maakt tot een academicus/a, een professional en een vertegenwoordiger van een bepaalde wetenschappelijke discipline. In het doorsnee curriculum in het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs gebeurt dat alles hoofdzakelijk in en door de gekozen vakstudie. Men wordt socioloog of tandarts met de daarbij horende kenmerken en kwalificaties.

Vorming van het type b1 en b2 is als proces lastiger te isoleren. Hier is de relatieve invloed van geregeld onderwijs en studie moeilijk af te zonderen van persoonlijke kenmerken en ervaringen respectievelijk van extracurriculaire invloeden en allerlei omgevingsfactoren. Persoonlijke en sociale waarden die iemand 'van huis uit' meeneemt, spelen een belangrijke rol, positief of negatief.

Verder geschieden persoonlijke ontwikkeling en sociale vorming in de informele verbanden van sportverenigingen en andere studie- en studentenverenigingen en bij incidentele onderwijsactiviteiten als studium generale, actualiteitencolleges en debatten.

De Nederlandse universiteiten kennen weinig tutoren of docenten met een vergelijkbare taak, die individuele studenten begeleiden en stimuleren bij hun persoonlijke ontwikkeling. Wel is er de laatste jaren een zekere introductie ervan in university colleges en bij brede bachelorprogramma's waar de sociale setting steviger is (studenten en docenten zien elkaar frequenter en intensiever) en persoonlijke aandacht voor individuele studenten in ruimere mate voorhanden.

Hoe staat het er met de zo gedefinieerde academisch-professionele respectievelijk persoonlijk-sociale vorming van de Nederlandse studenten voor? Ik ken geen internationaal vergelijkend onderzoek dat een aanknopingspunt zou bieden. Ook de vraag of het klassieke Angelsaksische model van hoger onderwijs (met rudimenten uit vroeger tijden toen hoger onderwijs vooral vorming in de zin van socialisatie van een maatschappelijke elite beoogde) qua vorming effectiever is dan het Nederlandse universitaire onderwijs, is bij mijn weten nooit vergeleken-derwijs beantwoord. Bij gebrek aan dergelijke degelijke data moeten eigen observaties volstaan, al zijn die per definitie beperkt geldig en waardevol.

In mijn waarneming zijn Nederlandse studenten in het algemeen gesproken zich sterk – vermoedelijk zelfs in toenemende mate – bewust van het belang van hun persoonlijke kwaliteiten, hun 'cv', als slaag-faalfactor voor hun carrière. Wie de grote nationale of internationale carrièredagen of job events bezoekt, valt op hoezeer studenten rekening houden met factoren die in de arbeidsmarkt belangrijk zijn. Waar persoonlijke skills en prestaties respectievelijk maatschappelijke activiteiten een belangrijke rol spelen, zorgen ze ervoor dat ze die te bieden hebben. Het is dikwijls een sterk motief voor sociaal engagement in en buiten de universiteit.

Waar het gaat om professionele academische vorming, valt op dat in vergelijking met veel buitenlandse zusterinstellingen studenten vroeg en intensief betrokken worden in de werkelijke beroepspraktijk (bijvoorbeeld via klinische onderdelen in het geneeskunde curriculum, schoolwerk met supervisie in de lerarenopleidingen, praktijkonderdelen in de juridische opleiding, maar ook allerlei veldwerk en praktijkonderzoek in de sociale wetenschappen). Dat brengt hen in aanraking met de beroepshouding respectievelijk de cultuur van de sector en bevordert zodoende de aanleg van bij het desbetreffende vak horende attitudes en verantwoordelijkheden.

Een derde in dit verband relevante waarneming betreft internationale ervaring. Nederlandse studenten blijken behoorlijk gemotiveerd om een deel van hun opleiding buitenslands te volgen. Zeker in vergelijking met hun Amerikaanse of Britse collega's, die niet of nauwelijks voor een gedeeltelijk buitenlandse studie kiezen, is er een wereld van verschil. Dat heeft terdege effect op hun vorming en maatschappelijke ontwikkeling. Immers, door de verschillen die ze observeren, raken ze zich sterker bewust van cultuur en contextfactoren en leren ze zich in uiteenlopende omgevingen te handhaven.

Moet er iets aan gedaan worden?

Is er, de Nederlandse situatie overziende, dan geen reden voor veranderingen en interventies? Of zijn er onbenutte kansen of achterstanden waaraan iets gedaan moet en kan worden? Dat is de *derde* en afsluitende vraag van dit opstel.

Men hoort nogal eens beweren dat de universiteit schoolser is geworden en sterker inzet op meetbare output (snelheid van afstuderen, slaagpercentages) dan op kwalitatieve factoren. Die laatste zouden in het gedrang komen in de hedendaagse universiteit. Voor zover deze

bewering juist is, heeft ze eerder betrekking op bedoelingen en voornemens dan op resultaten en realiteiten. De slaagpercentages verbeteren *de facto* nauwelijks, de feitelijke studietijd is nog steeds lang en nevenactiviteiten zijn en blijven de gewoonste zaak van de wereld. Vooral mannen zijn niet sneller gaan studeren, integendeel.

Ook betwijfel ik of kwalitatieve factoren 'vroeger' sterker tot hun recht kwamen. Ik herinner me van vroeger eerder het omgekeerde: de groep die academisch en/of maatschappelijk 'actief' was, was een minderheid. Bovendien waren er niet of nauwelijks faciliteiten die deze activiteiten bevorderden. Vergeet niet dat bestuursbeurzen en dergelijke pas sinds de jaren tachtig actieve studenten in staat stellen zonder extra kosten of formele vertraging veel meer te doen dan hun studie in engere zin.

Studenten benutten die ruimte niet alleen om deel te nemen aan interne activiteiten (van studieverenigingen en medezeggenschapsorganen tot culturele centra en studia generalia), maar tonen zich ook sterk betrokken op de samenleving, getuige allerlei initiatieven van en door studenten die maatschappelijk engagement als middel en doel hebben, bijvoorbeeld de Model United Nations (met zijn jarenlange schaduw VN-organen zoals TEIMUN en UNISCA), de Nationale Denktank over allerlei maatschappelijke issues, en studentmentoren die leerlingen in het voortgezet onderwijs bijstaan.

Zonder twijfel is er meer denkbaar en mogelijk, maar in het algemeen gesproken is er weinig reden van een crisis te spreken op het stuk van vorming en wetenschappelijk onderwijs. Er is dan ook geen aanleiding voor generieke interventies of wetgeving. Wel zijn er naar mijn oordeel twee aspecten die benadrukt zouden kunnen worden en in de praktijk van het wetenschappelijk onderwijs meer aandacht verdienen.

Mede als neveneffect van de schaal waarop het universitair onderwijs is georganiseerd, komt met name de student in de 'undergraduate' fase persoonlijke aandacht te kort. Ik doel niet op advies en begeleiding bij studieproblemen of keuzevragen, maar op rechtstreekse individuele begeleiding en coaching door docenten ten gunste van individuele academische ontplooiing. Het is geen zeldzaamheid wanneer een docent bij derdejaars opmerkt dat deze studenten nog niet eerder individuele feedback hebben gehad op hun vaardigheid om op academisch niveau te redeneren, spreken en presenteren. Zo blijkt hoe gemakkelijk expliciet in het curriculum genoemde academische kwaliteiten algemene doelen blijven zonder begeleiding bij individuele implementatie. Daarvoor zijn de gekozen werkvormen dikwijls ongeschikt en/of ontbreekt de tijd. Dat kan anders. Undergraduate research is een goed instrument om dit bezwaar weg te nemen. Individuele taakuitvoering en feedback zijn daarbij immers essentieel.

Een ander aspect dat meer nadruk en systematische aandacht verdient, is de oefening in academische verantwoordelijkheidszin. Studenten zijn niet langer een elitaire minderheid die tijdens haar studie als maatschappelijke elite gesocialiseerd wordt. Ze worden opgeleid en gesocialiseerd als academici, en mogen en moeten aangesproken worden op de kwaliteiten en verantwoordelijkheden die die rol met zich brengt. Hun vorming is vorming als wetenschapper, wetenschappelijk opgeleid beroepsbeoefenaar of wetenschappelijk onderzoeker. Gezien de maatschappelijke belangen die in veel gevallen op het spel staan, hoort bij de beheersing van een academische discipline het vermogen het academisch vak op maatschappelijk verantwoorde wijze uit te oefenen en van die uitoefening verantwoording uit te leggen. Studenten worden als wetenschappers gesocialiseerd en daarbij hoort verantwoordelijkheidszin. De universiteit kent gedragscodes voor haar onderzoekers, menig vakgebied kent specifieke onder-

delen gewijd aan de ethiek van het vak, maar reflectie op de plaats en rol van academici verdient een standaard plaats in alle universitaire curricula.¹⁴ Daaraan ontbreekt het nog in te veel gevallen.

Literatuur

- Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges*. Princeton: Princeton University Press.
- Gevers, J. (1991-1992). *De universiteit als allegaartje*. *Universiteit en Hogeschool*, 38, 174-175.
- Markschies, C. (2010). *Was von Humboldt noch zu lernen ist*. Berlin: Berlin University Press.
- Moor, R. de (1991). De missie van de universiteit. *Sociale Wetenschappen*, 34, 157-170.
- Organisation for Economic Coordination and Development (2010). *Education at a Glance*. Parijs: OECD.
- Schuyt, K. (2006). Academische vorming en scholing in het wetenschappelijk onderwijs. In K. Schuyt, *Steunberen van de samenleving* (214-232). Amsterdam: Amsterdam University Press.

¹⁴ De Tilburgse rector Ruud de Moor sprak hierover in zijn rede bij de overdracht van zijn rectoraat in 1991 (De Moor, 1991, p.160-162). Hij weet het gebrek aan systematische aandacht aan een combinatie van waardenpluralisme en waardenfragmentering. Die verklaring gaat nog steeds op. Ze is echter tegelijkertijd het sterkste motief om die systematische aandacht juist wel te geven.

In deze bundel laten enkele deskundige auteurs hun licht schijnen over vorming in het onderwijs. De bundel hoort bij het advies van de Onderwijsraad *Onderwijs vormt*.