



BIJZONDER GEVORMD

Over vorming in het christelijk onderwijs



Theologische Universiteit
GEREFORMEERDE KERKEN

Voorjaar 2019

Tekst: Tirza van Laar-Jochemsen

INHOUDSOPGAVE

Woord vooraf	5
Inleiding	7
1. Wat is vorming?	11
2. Christelijke visie op de mens	21
3. Wat is christelijke vorming?	27
4. Christelijke vorming in de praktijk	41
5. Inspiratie uit de praktijk	45
Noten	55
Literatuur	56



WOORD VOORAF

Er wordt in het onderwijs vandaag veel gesproken over vorming. De aandacht voor persoon, karakter, specifieke talenten, individuele ontwikkeling, geloof, moraal, burgerschap, is terug en wordt ook verwelkomd. Men zegt dat het een reactie is tegen een teveel aan denken in rendement en nut van het onderwijs. Een reactie ook op het gevoel dat de school vooral op goede scores draait en meetbare uitkomsten moet kennen. Waar is in onze aanpak de leerling als persoon gebleven?

Ik denk dat in het christelijk onderwijs de aandacht voor de persoon nooit weg is geweest. In *Mensen kunnen bloeien*, de publicatie die ook aan dit boekje ten grondslag ligt, schreven we: 'Persoonsvorming centraal maken is geen keuzeoptie voor het christelijk onderwijs. Het is het christelijk onderwijs. Het christelijk onderwijs is ontstaan om mensen te vormen voor het leven'. Dit besef leeft natuurlijk nog steeds. Maar juist tegen deze achtergrond is het ook voor het christelijk onderwijs belangrijk gericht na te denken over vorming.

Dit boekje wil daar een handreiking voor zijn. Het stelt zich de vraag wat onder vorming als zodanig moet worden verstaan. Vervolgens: wat is christelijke vorming, van welke mensbeelden gaat dit uit en hoe gaat vorming in z'n werk in de dagelijks omgang op school, in het bijzonder tussen docent en leerling? Vorming heeft te maken met het innerlijk van een persoon, de sturing en zelfsturing die daar plaatsvindt, en met grotere en wijdere perspectieven op wat mens-

zijn is. Vorming gebeurt in het licht van wat we belangrijk vinden in onze relatie met God, mens en wereld. Daar kan en moet het onderwijs een visie op hebben.

Dit boekje is geschreven door Tirza van Laar-Jochems en een product van de leerstoelgroep 'Identiteit en Onderwijs' aan de Theologische Universiteit Kampen. In het kader van ons project Identiteit als Sterk Merk doen we van tijd tot tijd handreikingen aan het christelijk onderwijs. Dit is er een van. Het boekje wordt ook gepresenteerd op het digitaal platform Identiteitsplein.nl, waar discussies over dit thema te volgen zijn. We danken Tirza voor wat ze heeft samengebracht in dit boekje, haar heldere inleiding en inspirerende betoog, en de praktische handreikingen voor docenten aan het slot. We bedanken haar dochters Salomé en Naomi (11 jaar) voor de tekeningen in dit boekje.

*Roel Kuiper, Hoogleraar 'Christelijke identiteit',
Theologische Universiteit Kampen*



INLEIDING

"De leerlingen van H3C komen gezamenlijk meer dan vijf minuten later de les binnen. Ik vraag aan een leerling, Rob, wat er aan de hand is. Hij vertelt dat ze een 'preek' hebben gehad van de vorige docent over wat er mis is met de manier waarop zij tegen de wereld aankijken. Rob vindt het onzin van de leerkracht en als ik daar over doorvraag begint de hele klas erover te klagen. Een jongen in het bijzonder, Rudi, doet een harde uitspraak. Daarop staat Tineke op en begint vol vuur te praten dat het niet goed is dat Rudi zo praat. De hele klas wordt stil en luistert. Tineke vertelt dat ze boos is omdat ze vindt dat de vorige docent wel een punt heeft. En dat iedereen zo met zichzelf bezig is. Rudi, tegen wie het verhaal in eerste instantie gericht is, gnuift een beetje. Tineke wordt daarop woedend. Dan neem ik het gesprek over. Ik vertel vanuit mijn eigen tienertijd hoe bepaalde keuzes, die ik zelf toen nog niet doorhad, anderen hadden beschadigd en hoe keuzes en gedrag een grote invloed kunnen hebben op anderen. Ik merk aan de hele klas dat ze in complete stilte en met respect luisteren en dat ik vanuit mijn eigen fouten hun ogen kan laten opengaan over hoe ze soms zelf bezig zijn".

Chantal (fictieve naam),

Leerkracht van De Passie Scholengemeenschap

'Vorming, wat is dat eigenlijk?' Deze vraag is regelmatig aan de orde bij docenten. Als leerkracht ben je elke dag bezig met vorming. Het vindt elke dag plaats in je klas. Maar om nou precies te benoemen wat het is? Je voelt het, je beleeft het, je kan er soms ook woorden aan geven, maar het precies vastpakken blijkt lastig. Is er sprake van een vormend

moment in klas H3C in het voorbeeld van hierboven? Wie vormt zich? Hoe? En is vorming überhaupt meetbaar? Al deze vragen komen in dit 'vierkante boekje' aan de orde.

Dit boekje toont een weergave van gedachten en noties die in de loop van het project 'Identiteit als Sterk Merk' (IASM)*, zowel in de literatuur, het publieke debat, als in de praktijk (heidagen, trainingen, gesprekken, schoolbezoeken) naar boven zijn gekomen. Het heeft niet de pretentie uitputtend of totaal te zijn of de waarheid in pacht te hebben. Er zijn al veel gedegen werken geschreven over vorming, Bildung en hun relatie tot het onderwijs. Dat wordt hier niet overgedaan. In dit boekje zet ik op een rij wat verschillende deelnemers aan het project tot nu toe onderling over vorming deelden en verbind ik dat met extra literatuur over het thema. Verder trek ik lijnen door naar de dagelijkse onderwijspraktijk, in samenwerking met de praktijk zelf. Het verhaal sluit aan bij de publicatie *Mensen kunnen bloeien*** en is daar een verder uitwerking van.

Docenten, bestuurders, ondersteuners en anderen die werkzaam zijn in het onderwijsveld vormen dus de doelgroep. Daarom staan in dit boekje voornamelijk de dingen over vorming die van belang zijn voor het onderwijs. Het heeft als doel om bij te dragen aan de bewustwording, verdieping en concretisering van vorming in het (christelijk) Primair Onderwijs (PO) en Voortgezet Onderwijs (VO).

De hoofdvraag van dit boekje luidt: wat is de betekenis

* Dit project is een gezamenlijk initiatief (geweest) van het LVGS en de leerstoel 'Christelijke identiteit in maatschappelijke praktijken' aan de Theologische Universiteit in Kampen (2015-2018).

** *Mensen Kunnen Bloeien* is een uitgave van de leerstoel Christelijke identiteit van maatschappelijke praktijken, Kuiper, 2017

van een doordachte christelijke visie op vorming voor de dagelijkse onderwijspraktijk? Eerst is er aandacht voor wat een 'doordachte christelijke visie' op vorming is. Daarvoor ga ik te rade bij diverse professionals die hierover iets gezegd of geschreven hebben, zowel algemeen/seculier (wat is vorming? Hoofdstuk 1), als christelijk (wat is 'christelijke vorming?' Hoofdstuk 3). Vervolgens kijken we naar de implicatie van deze visie voor het onderwijs. Hoe krijgt het gestalte in de dagelijkse onderwijspraktijk (hoofdstuk 4)? Hier geef ik handreikingen voor, waarbij ook de praktijk zelf aan het woord komt in hoofdstuk 5.







1. WAT IS VORMING?

Het begrip vorming is weer helemaal terug in het publieke discours. Je hoeft de krant maar open te slaan, onderwijsontwikkelingen te volgen op social media of artikelen over onderwijs te lezen: overal is steeds meer aandacht voor vorming in het onderwijs. We vinden de persoon van de leerling weer belangrijk en hebben aandacht voor zijn of haar morele attitude, vaardigheden en horizon. Gert Biesta heeft hier een belangrijke aanzet toe gegeven door naast de aandacht die er voor kwalificatie in het onderwijs is juist ook het belang van socialisatie en subjectificatie te benadrukken.* Het gaat om de vorming van de persoon als geheel, niet alleen om zijn kennis en vaardigheden. Deze brede vorming is ook de kern en de inzet geweest van het project 'Identiteit als Sterk Merk'.

Tegelijk blijkt het lastig te zijn een goede definitie te geven van wat (brede) vorming precies is. Daarover doen verschillende ideeën en visies de ronde. Vaak zijn ze niet helder omschreven. Dit is ook moeilijk; we constateerden in de inleiding dat we allemaal aanvoelen waar het over gaat, maar dat een definitie lastig te geven is.

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van verschillende onderwijs-pedagogische denkers (zowel seculier als christelijk) gekeken welke eigenschappen of kenmerken van vorming breed genoemd en erkend worden. Die zetten we op een rij. Ook komt in dit verband het begrip *Bildung* aan de orde. Is dat hetzelfde als vorming of is het iets anders?

Zo ontstaat langzamerhand een conceptueel kader met betrekking tot vorming. Dit raamwerk is vanwege bepaalde keuzes niet neutraal, maar zal in onderwijsland grote

instemming genieten, omdat het gebaseerd is op de visies van erkende onderwijspedagogen van nu en vroeger. Bovendien biedt dit raamwerk verschillende levensbeschouwingen de mogelijkheid om vorming een eigen invulling te geven. Met de piketpaaltjes die gezet zijn, kan een ieder inhoudelijk richting geven naar eigen keuze en geloof. In hoofdstuk 3 zullen wij dat doen vanuit het christelijk geloof, overeenkomstig de visie van het project 'Identiteit als Sterk Merk' en met het oog op versterking en inspiratie van vorming in het christelijk onderwijs.

Bildung

In verband met vorming valt regelmatig het woord *Bildung*. Ik zal hier kort wat over zeggen, met de opmerking dat verder in dit boekje gekozen is om de term vorming te gebruiken en het woord *Bildung* dus niet. Dat heeft te maken met het feit dat de term *Bildung* verwarrend kan zijn, omdat het door verschillende eeuwen en denkers op verschillende manieren is geïnterpreteerd en uitgelegd.

In de Oudheid gebruikten de Grieken het woord *Paideia* (opvoeding, het geleerde, wetenschap) om de vorming in de zogeheten 'zeven vrije kunsten'** aan te duiden. *Paideia* kan als voorloper worden gezien van het moderne vormingsbegrip. Het woord *Bildung* zelf wordt voor het eerst echt gebruikt in de Middeleeuwen door mystiek theoloog Meister Eckhart. Hij gaat ervan uit dat de mens geschapen is als beeld van God, het *Bild*. *Bildung* is dus letterlijk Bild-ung, beëlding. De mens dient het beeld van God dat hij in zich draagt steeds opnieuw te verlevendigen, te actualiseren.¹ In de achttiende

* Zie bijvoorbeeld het boek van Gert Biesta *Het prachtige risico van onderwijs*

** Grammatica, logica, retorica, rekenkunde, geometrie, muziek en astronomie

eeuw krijgt het onder invloed van het Verlichtingsdenken een wat andere invulling. *Bildung* wordt dan opgevat als het ideaal van de innerlijk gevormde mens, dat samen opgaat met het ideaal van de beschaafde mens. Deze beschaving is een zaak van actieve ontwikkeling van de menselijke geest. *Bildung* verbindt zich dan met de 'hoge cultuur': taal, geschiedenis, kunst, poëzie en literatuur. De zich vormende persoon is in deze visie actief zijn eigen vorm, waarbij hij zich vormt aan datgene wat op hem afkomt en aansluit bij wat hij al in huis heeft.²

Zo zijn er door de eeuwen heen verschillende eigenschappen van *Bildung* geaccentueerd. Daniël Lechner komt, na een uitgebreide literatuurstudie, uiteindelijk tot de volgende kenmerken: *Bildung* betreft een natuurlijke ontwikkeling van de gekregen talenten en vermogens, die plaatsvindt door persoonlijke inspanning en wilskracht. Het is een innerlijke, spirituele aangelegenheid die niet door buitenaf te sturen of te initiëren is. Zonder vorming kan de mens niet zijn innerlijke bestemming vinden; ieder mens heeft derhalve het recht om in aanraking te komen met de hoge cultuur. En tot slot: ware vorming heeft een element van vervreemding (je ontdekt nieuwe, 'vreemde' dingen in het vormingsproces, je transcendeert) en is dus nooit 'af', het is een voortdurend proces.³

Veel, zo niet alle, van deze eigenschappen van *Bildung* gelden ook voor vorming. Voor velen zijn deze twee termen dan ook synoniem. Toch is de 'geur' van *Bildung* voor sommigen anders dan van vorming: *Bildung* ruikt meer naar het gedachtegoed van het Verlichtingsdenken, wat de aandacht op de maakbaarheid en het individu richt. Bovendien heeft *Bildung* als risico dat het bepaalde

kennisgebieden als verhevener beschouwt dan andere.⁴ Daarmee heeft het een zeker elitair karakter.

Biesta maakt onderscheid tussen *Bildung* (vorming-van-persoon; interactief en reflexief proces, maar het blijft buiten beeld wat een leerling met de *Bildung* gaat doen) en *Erziehung* (vorming-tot-persoon-willen zijn; verlangen in hen wekken om zich op een volwassen wijze tot hun vrijheid te verhouden). Zijn voorkeur als pedagoog/filosoof ligt, niet verwonderlijk, sterk bij de *Erziehung*. 'Het gaat er hier dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of naar bepaalde principes of waarden te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken'.⁵

Omdat de term vorming minder de associaties van elitaire cultivatie en individuele maakbaarheid heeft dan *Bildung*, gebruiken we in het vervolg van dit boekje de term 'vorming'.

Vorming: enkele kenmerken

Wat is nu vorming? We horen het woord steeds vaker en meer in het onderwijs. Maar weten we waarover we praten? Wat houdt vorming in? Over die vragen heeft onder andere Pieter Vos zich gebogen. Hij stelt dat het bij vorming in het onderwijs gaat om het zich verhouden tot dat wat geleerd is (met de hele persoon, in een persoon zelf, door en aan anderen, met een bepaalde oriëntatie) aan de hand van bronnen van waarde.⁶ Ook bij Biesta betreft vorming de volle breedte van het mens-zijn; je zou kunnen zeggen dat vorming plaatsvindt op het moment dat zijn drie welbekende dimensies subjectificatie, kwalificatie en socialisatie in

* Deze balans kan overigens per tijd, plaats en persoon verschillen. Biesta, 2018

balans zijn.* Zo is er afgelopen jaren door verschillende onderwijs-pedagogen en -deskundigen al vele malen gesproken en geschreven over de inhoud en betekenis van vorming in het onderwijs. In dit hoofdstuk zetten we een aantal kenmerken van vorming op een rij dat elke keer in het oog springt als je de literatuur erop naslaat.

Het eigene van onderwijs

Je zou kunnen zeggen dat vorming het 'eigene' is van opvoeding en onderwijs. Het is datgene wat de onderwijs-praktijk kwalificeert en waarzonder de praktijk dus niet tot haar bestemming komt.* Dat geeft nog geen definitie van het begrip vorming zelf, maar geeft wel aan dat vorming fundamenteel verbonden is met de onderwijspraktijk. In deze praktijk heeft *liefde*, de betrokken en aandachtvolle relatie tussen leerkracht en leerling, een ontsluitende functie voor de vorming. Daarover later meer.

Uiteraard vindt vorming plaats in veel meer praktijken dan alleen onderwijs of opvoeding. Denk bijvoorbeeld aan sportclubs, vriendengroepen, de kerk, de straat en social media. In al die verbanden worden mensen net zo goed gevormd, alleen het verschil is dat die praktijken niet door vorming worden *gekwalificeerd*. Het geeft niet de inherente bestemming van de praktijk aan.** Een vriendengroep blijft een vriendengroep, ook als er geen vorming zou plaatsvinden. Het wordt gekwalificeerd door het sociale aspect. Als dat wegvalt, valt het verband ook weg. Dat geldt ook voor de praktijk van het onderwijs, maar dan met het vormings-aspect. Vindt er geen vorming plaats op school, dan is het geen onderwijs. Dan is het misschien een gezellige boel (sociaal), of gaat het juist alleen maar om de (CITO)

scores (kenniseconomie), maar dan is het geen onderwijs. Dit wordt ondersteund door filosoof Cornelis Verhoeven² die onderscheid maakt tussen opleiding en onderwijs. Opleiding kenmerkt zich volgens hem doordat het te plannen is in doelstellingen en intenties (doelen, toetsen en scores). Onderwijs daarentegen wordt gekenmerkt door vorming, wat een persoonlijk proces is, waarvan het resultaat niet te voorspellen of intenderen is.*** De vraag is of het wijs is deze twee zo tegen elkaar uit te spelen. Omvat vorming in het onderwijs niet óók bijvoorbeeld de plannen, toetsen, scores, dus ook de 'opleiding'? In de paragraaf 'vorming en meetbaarheid' (hoofdstuk 3) meer hierover.

Overigens: de enige andere praktijk die ook gekwalificeerd wordt door vorming, in nauw verband met liefde, is de opvoeding. Niet alle filosofen zullen hiermee instemmen, maar de pedagogen over het algemeen wel. Opvoeding is niet slechts het overdragen van tradities, waarden en normen, maar het is een vormingsproces, waarbij het kind met alles wat in hem is wordt uitgedaagd tot bloei te komen, in liefdevolle relatie met ouders en de verdere omgeving. Daarom zal in dit boekje daar waar 'onderwijs' staat regelmatig ook de term opvoeding te vinden zijn. Vele kenmerken van vorming gelden namelijk ook voor opvoeding.

Iets hogers en iets innerlijks

Welke literatuur je er ook op naslaat, of welke docent je er ook over spreekt, als we het over vorming hebben, dan gaat het over iets hogers en iets innerlijks. Nu kan dat 'hogers' op verschillende manieren worden opgevat: 1) het verwijst naar de hogere spirituele, intellectuele vermogens. In de klassieke oudheid verwijst dat naar bijvoorbeeld

* Vlg De Graaff, 1966; Hij spreekt (in lijn met het Dooyeweerdiaanse gedachtegoed) over 'exercising formative power over the individual development of people's lives' Overigens niet te verwarren met vormen in de zin van beeldhouwen, maar met respect voor eigenheid kind. Vgl ook De Mynck, 2006

** Zie voor uitgebreide uitleg hiervan De Graaff, 1966 of T.W. van Laar-Jochimsen, 2006

*** Pieter Vos maakt een vergelijkbaar onderscheid en gebruikt hiervoor de termen 'scholing' tegenover 'vorming'; Vos, 2011

de schone kunsten, eruditie, letteren en filosofie (vergelijk de vakken lichamelijke *opvoeding* en kunstzinnige *vorming*).¹ Of 2) het verwijst naar iets hogers in de zin dat het jezelf overstijgt, transcendeert. Vorming stimuleert je de grenzen van je 'gewone zelf' te overschrijden en zo gevormd te worden aan en door iets wat buiten jezelf ligt. Vorming impliceert altijd een zinperspectief dat buiten de mens zelf ligt en waar je als mens naar 'uitstaat'. Dat is een perspectief op het goede leven, op je bestemming of de zin van mens-zijn. In dit boekje houd ik vast aan de tweede betekenis van het hogere.

Naast het hogere wordt ook breed erkend dat vorming een proces is dat in het diepste innerlijk van de mens plaatsvindt. Daarom is het ook zo lastig te benoemen, te pakken of te meten. Je kan als docent de leerling op weg helpen, gidsen, aanmoedigen of motiveren, maar uiteindelijk zal er iets in de leerling zelf op gang moeten komen: het vormingsproces. Er vindt een innerlijk dialoog plaats waarbij de leerling uiteindelijk voor de vraag staat van persoon-willen-zijn, of passender, tot-zijn-bestemming-willen-komen. Leerkrachten zijn snel geneigd te denken aan hun eigen bijdrage aan de ontwikkeling: 'we zijn bezig met de vorming van de leerling'. Maar vorming is 'een ontwikkelingsproces van wederzijds beïnvloed worden en van het zelf grip krijgen op je ontwikkeling'.⁷ De leerling is subject. Vorming is een act van de zich vormende persoon, weliswaar in relatie tot iets of iemand anders. En daar komen we nu over te spreken.

Wat op dit moment in H3C gebeurt (zie de casus in de inleiding) raakt de leerkracht en de klas van binnen. In de eerste plaats zie je dat aan de emoties die los komen: 'vol vuur', boosheid, woede en tot slot stilte en respect. Hier is iets

'innerlijks' aan de gang. Op het moment dat de leerkracht het gesprek overneemt voor de leerling een nieuwe perspectieven opent vanuit eigen keuzes en falen, trekt zij de leerlingen naar 'iets hogers'. De stilte en het respect laten zien dat ze boven hun eigen 'zelfgenoegzaamheid' uitgetild worden en inzicht krijgen in iets dat hen transcendeert.

Iets persoonlijk en iets sociaals

Een leerling wordt persoonlijk gevormd, op zijn eigen unieke manier, zélf (vergelijk het 'innerlijk'), maar wel aan iets anders dan jezelf of door anderen dan jezelf.⁸ Je hebt de ander nodig om te ontdekken wie je zelf bent. We leven niet als losse individuen, maar hebben sociale verbanden en relaties nodig om ons aan te spiegelen, om in dialoog te zijn, om elkaar in de ogen te kijken, om te schuren, te wrijven, te schaven, te confronteren en zo door de ander te ontdekken wie je zelf bent. Vorming vindt uiteindelijk ook plaats in de relatie van hart-tot-hart. Deze gedachte is in het pedagogische veld al zeer oud. Ter illustratie noem ik enkele namen. Filosoof en pedagoog John Dewey ziet als meest centrale probleem van de opvoeding de coördinatie van de individuele en sociale factoren. Alleen in en door de omgang met andere mensen zal het kind lid van de menselijke cultuur en daarmee mens kunnen worden.⁹ Ook Kohnstamm besteedt in zijn boeken ruim aandacht hieraan: 'De opvoeder daarentegen kan zich geen ideaal vormen van een mens los van de gemeenschap, want buiten de gemeenschap is een mens geen mens meer (...).'¹⁰ In *Mensen kunnen bloeien* wordt hier overigens de term 'onzelfgenoegzaam' gebruikt, wat uitmondt in de *individualiseringsparadox*: 'mensen lijken autonome individuen, op weg naar nog meer

individuele autonomie en zelfontplooiing, maar in werkelijkheid zijn zij afhankelijk van inzicht, wijsheid en kennis die zij niet uit zichzelf bezitten en zijn zij aangewezen op anderen.' Dat 'aangewezen op anderen' refereert naar de titel van het boek van Els Lodewijks-Frenken *Op opvoeding aangewezen*, waarin zij de individualistische cultuur van de jaren tachtig hekelt en aangeeft dat kinderen anderen nodig hebben om niet als onverschillige individualisten op te groeien. De bekende Russische psycholoog Lev Vygotsky spreekt over een constante wisselwerking tussen rijping en leren. Naast wat een kind al zelfstandig beheerst is er de 'zone van naaste ontwikkeling', waarbij hulp van bekwaamere anderen nodig is, totdat ook dat nieuwe wordt beheerst. De leerpsychologie van Vygotsky ligt ten grondslag aan visies op ontwikkelingsgericht leren.* Ook Biesta benadrukt dat subject en omgeving met elkaar verbonden zijn: 'het 'tot tegenwoordigheid komen' betekent altijd in tegenwoordigheid van *anderen* komen'.¹¹ Het curriculum zou niet uitsluitend een lijst moeten zijn van kennis en vaardigheden die leerlingen zouden moeten verwerven – ofschoon dat in het onderwijs aan de orde is – maar 'als een scala van manieren waarop we de fysieke en sociale wereld kunnen ontmoeten en onszelf en onze vrijheid in verhouding tot die wereld ontmoeten'.¹²

Vorming betreft dus iets persoonlijks en iets sociaals. Bert Roebben zegt het eenvoudig en treffend: 'ik word 'ik' dankzij jou, een andere weg is er niet'.¹³ Of, zoals Siebren Miedema het destijds in zijn rede aan de Vrije Universiteit zei: 'onze autonomie bestaat slechts bij de gratie van ons geworteld zijn in een gemeenschap (MacIntyre; Sandel), onze subjectiviteit ontstaat pas in en door een oneindige verantwoordelijkheid voor de Ander (Levinas)'.¹⁴

* Lees meer hierover op <https://wij-leren.nl/ogo-ontwikkelingsgericht-onderwijs.php>

** Daarbij moet worden opgemerkt dat Kohnstamm dit 'opvoeden met een ideaal' nooit bedoeld heeft om daarmee het kind te vormen zoals de opvoeder het wenst. 'Wij kunnen helpen, en mogen en moeten daarom helpen, maar wij mogen ons nooit verbeelden het eigenlijke werk aan het kind uit handen te kunnen nemen', p.137, Ph. Kohnstamm (1965), p.137

*** 'met het oog op de humaniteit', voegt hij er dan aan toe. Vos, 2011, p.41

Persoonlijke gevoelens van individuele leerlingen in de klas (onverschilligheid bij Rob, boosheid bij Tineke, hardheid bij Rudi) zijn in de sociale context van de klas gedeeld. Daardoor ontstaat interactie met elkaar. De leerlingen ontdekken hun persoonlijke mening en voorkeur door het te uiten in de gemeenschappelijke context. Die onderlinge uitwisseling is ook vormend, maar beperkt: de vraag is of de klas alleen verder zou komen dan het uitwisselen van meningen en emoties. Op het moment dat de leerkracht het gesprek overneemt, tilt zij in en door de relatie met de klas, vanuit haar persoonlijke ervaringen, de leerlingen uit boven zichzelf en geeft ze hen een richting, waarvan het de vraag is of ze die zelf zouden hebben ontdekt. Er is sprake van een interactie tussen persoonlijke en sociale factoren bij H3C.

Richting het ideaal

Kohnstamm liet het woord 'ideaal' al vallen. Volgens hem dwingt opvoeding ons tot reflectie op wat en wie de mens is en wat hij behoort te zijn. Dat laatste weerspiegelt een ideaal. Iedere opvoeder moet een ideaal bezitten; zonder ideaal kan je niet opvoeden¹⁵, aldus Kohnstamm.^{**} Dat is niet een verlopen gedachte uit de vorige eeuw, maar dat wordt nog steeds door veel (onderwijs)pedagogen erkend en onderstreept. Zoals we bijvoorbeeld eerder al zagen bij Vos gaat het bij vorming om een oriëntatie voor het leven.^{***} Doret de Ruyter benoemt het belang van morele idealen in de opvoeding, zowel voor de opvoeders, als voor de kinderen. Deze idealen fungeren als *navigation aid*, ze geven richting en betekenis aan iemands leven.¹⁶ Wim ter Horst stelt in dit verband de vraag naar de *Paideia*: wat maakt de mens tot mens? Volgens hem is het een onvermijdelijke vraag voor de leerkracht:

wat heb je met de leerlingen voor ogen?¹⁷

Een ideaal moet echter niet verward worden met een 'doel' van opvoeding. Deze laatste gedachte past binnen het instrumentele denken over onderwijs en opvoeding. Een doel is een statisch eindpunt wat wel of niet gehaald kan worden. Daar past een beeld bij van hoe de leerling er na zoveel jaar precies uit moet zien en wat hij precies moet kunnen. Op deze wijze maak je het doel los van de inherente bestemming van de onderwijspraktijk, namelijk vorming. En vorming is, zoals we hebben gezien, iets waar je als docent aan kunt bijdragen, maar waar je uiteindelijk niet de vinger op kunt leggen. Het is onder andere iets 'innerlijks, hogers, persoonlijks'. Wij staan hier liever een teleologische manier van denken voor: de 'doelen' of idealen komen voort uit de kwalificatie van de praktijk zélf, in ons geval vorming. Wordt dit losgekoppeld, dan wordt opvoeding en onderwijs instrumenteel, causalistisch en deterministisch. Vertrek je echter vanuit de inherente normativiteit van de onderwijspraktijk (die gekwalificeerd wordt door vorming), dan komt onderwijs en daarin de leerling tot zijn recht, tot zijn bestemming. In feite is dit ook de tegenstelling die Biesta maakt: onderwijs is geen hard, productieachtig proces, maar een zwak, existentieel proces.¹⁸ We hebben in het onderwijs zoals hij schrijft niet te maken met 'causale relaties tussen interventies en effecten – de logica van biljartballen, om het maar even plastisch te zeggen – maar met relaties tussen het beoogd en bedoeld handelen van opvoeders en leraren enerzijds, en de *mogelijke* gevolgen van dit handelen bij kinderen en jongeren anderzijds.' ¹⁹ Of, zoals De Muynck & Vos het zeggen: 'wanneer je met onderwijs wilt bijdragen aan de vorming van leerlingen, dan is

vorming in feite een intentie, een verlangen en niet zozeer een objectiveerbaar doel dat je nastreeft. Het opmerkelijke van dit verlangen is dat het nooit volledig werkelijkheid wordt, simpelweg omdat vorming een proces is dat nooit af is.²

Chantal, de leerkracht van 3HC, geeft (on)bewust een ideaal mee in haar boodschap. Zij laat de leerlingen zien dat bepaalde keuzes in haar verleden ook niet constructieve gevolgen hebben gehad voor anderen. Daarachter schuilt het idee (ideaal) dat je niet alleen voor jezelf leeft (overigens een hele leeftijdsadequate houding voor HAVO 3 leerlingen), maar dat je verantwoordelijkheid hebt voor jouw daden en voor de mensen om je heen.

Breed en niet te meten

Uit het voorgaande is gebleken dat vorming een proces betreft dat de hele persoon in zijn breedte aanspreekt en zich in zijn innerlijk afspeelt. De vorming die hier beschreven wordt is een *brede* vorming: 'ze bestrijkt alle aspecten van het leven en krijgt vorm in een breed scala aan vakgebieden.'²⁰ Leerlingen dienen niet alleen onderwezen te worden in parate kennis die nuttig gemaakt kan worden in en voor de economie, maar leerlingen moeten de kans krijgen zich, met inzet van al de talenten en vermogens, te vormen in de breedte van wat het leven te bieden heeft. Dit staat tegenover smalle vorming in een neoliberaal kader, waarbij alles gericht is op het vinden van een goede baan in winstgevende bedrijven. Velen hekelen deze visie en de consequenties daarvan.* Zo constateert Joep Dohmen dat er bezuinigd wordt op geesteswetenschappen zoals geschiedenis, filosofie, kunst, theologie en klassieke talen, omdat ze geen aantoonbaar

*Vgl De Muynck & Vos, 2014, Derkse, 2014, Dohmen, 2016, Van Crombrugge in De Muynck & Vos, 2014

economisch nut hebben.²¹ Volgens Vos is onderwijs daarmee steeds meer een bedrijf geworden. Hij tekent daarbij aan dat economie en techniek als zodanig niet problematisch zijn, maar wel de allesbepalende invloed daarvan.⁶ Als economisch nut of winst inderdaad het (onbewuste, verborgen) doel in onderwijs wordt, of anders gezegd: als we dat maken tot de inherente bestemming van de onderwijspraktijk, dan betekent dat de nekslag voor het onderwijs. Dan is het namelijk geen onderwijs meer, omdat we hadden geconstateerd dat onderwijs gekwalificeerd wordt door brede vorming en niet door economisch nut. Onderwijs gaat in het laatste geval haar bestemming voorbij. Scherp gezegd: het is een bedrijf geworden en geen onderwijspraktijk.

Ook Wil Derkse is een fervent tegenstander van het denken vanuit de kenniseconomie binnen het onderwijs. Dat denken wordt volgens hem gekenmerkt door functionalisme, instrumentaliteit, het denken over leerlingen in termen van klanten en kostenefficiënt, controledwang en transparantie en tot slot ook meetbaarheid. Dit betekent uiteraard niet dat al het onderwijs in Nederland daardoor gekenmerkt wordt. Hier wordt alleen gewaarschuwd voor de invloed van het neoliberalisme in het onderwijs en de mogelijke gevolgen daarvan.

Over de transparantie en meetbaarheid een paar woorden meer. Derkse hekelt een te groot accent op transparantie, omdat dat volgens hem '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.'²² Hij wijst erop dat het neoliberale markt-denken vooral gericht is op uitwendige output, terwijl de alternatieven die de traditie aanreikt vooral te maken hebben met het 'innerlijke', zoals we eerder al zagen.

Laten we even zeggen dat Chantal docent Frans is. Het is de vraag of ze door het gesprek met de klas dat lesuur alle 'benodigde' stof heeft kunnen behandelen. De 'scholing' of het 'lagere orde leren' is mogelijk tekort geschoten dat uur. Maar er is wel iets anders gebeurd. De leerlingen zijn in het hart geraakt. Er is iets 'hogers en innerlijks' gebeurd in de sociale interactie tussen klas en docent. Overigens was dit zeer waarschijnlijk niet gebeurd als ze de 'preek' van de vorige docent niet hadden gekregen. Deze (schijnbare) eenzijdige overdracht van docent op klas was de basis waarop Chantal verder kon bouwen. Zij tilt het vervolgens uit boven de weerstand en de zelfgerichtheid van de klas en verbindt hoofd met hart en handen.

Samenvattend

De zoektocht door de literatuur heeft een aantal kenmerken van vorming opgeleverd, die consequent boven komen drijven als het gaat om vorming:

- a) Vorming betreft het 'eigenlijke' van onderwijs en opvoeding, zonder vorming is er geen onderwijs maar (slechts) scholing.
- b) Het betreft iets hogers, een zinperspectief dat je overstijgt. Dit zegt iets over de plek waar vorming start.
- c) Vorming gebeurt in de leerling zelf, maar wel in interactie of relatie met zijn omgeving.
- d) Het is breed, in die zin dat vorming de hele persoon

aanspreekt en niet slechts een enkel aspect van het mens-zijn (hoofd, hart én handen). Daardoor is vorming moeilijk te meten.

e) Tot slot heeft vorming een richting, al dan niet aangegeven door idealen: het 'waartoe' van de vorming.

Samenvattend, vorming betreft:

- Het eigene van onderwijs
- Iets hogers en iets innerlijks
- Iets persoonlijks en iets sociaals (hoe)
- De hele persoon (brede vorming) (wat)
- Richting ideaal (waartoe)

Deze kenmerken en samenvatting vormen een raamwerk, een conceptueel kader, dat een ieder vervolgens kan gaan invullen met zijn eigen levensbeschouwing als richtinggevend principe.* Natuurlijk, in het ontwikkelen van het raamwerk zijn ook al bepaalde keuzes gemaakt, die niet vrij zijn van levensbeschouwelijke en/of morele waarden. Denk aan de beperkte meetbaarheid van vorming en de keuze voor het teleologische denken in plaats van het technisch-instrumentele denken over onderwijs en vorming. Toch is dit raamwerk een weergave van wat er momenteel in onderwijsland leeft. Deze kenmerken en noties vertegenwoordigen de visie van het gros van de onderwijspedagogen en werknemers die werken in en voor het onderwijs.

Tot slot van deze paragraaf nog dit. Volgens Thom Geurts kan vorming (hij gebruikt de term *Bildung*) niet losgekoppeld worden van religie. 'Als religie wordt verwaarloosd, verliest *Bildung* een bron voor zijn kritische functie.'²³ En daarmee

komen we bij de titel van dit boekje: bijzonder gevormd. Dit is een verwijzing naar het 'bijzonder onderwijs', dit boekje handelt immers over vorming binnen het christelijk onderwijs. Tegelijkertijd zegt het ook dat leerlingen op een christelijke school op een unieke, een bijzondere manier gevormd worden. Religie is nodig, volgens Geurts, maar wij gaan een stap verder. Niet religie, maar de heilzame boodschap van Gods genade is voor christenen onmisbaar in de vorming op hun scholen.

In het volgende hoofdstuk gaan wij daarom het conceptuele kader vullen vanuit een christelijke visie, die zich baseert op Gods Woord, de Bijbel. Zo komen wij tot een vierslag, die voor ons leidinggevend is voor een 'christelijke visie op vorming', namelijk: het hart (hogers en innerlijks), in relatie (persoonlijk en sociaal), de hele persoon (brede vorming, niet te meten) en tot *Shalom* (richting het ideaal).

Samenvattend kan je zeggen dat, gezien de genoemde kenmerken van vorming, klas H3c een vormend moment heeft gehad. De leerlingen zijn persoonlijk van binnen aangeraakt, zijn in interactie/relatie/dialog met de leerkracht 'vervreemd' van hun eigen denken, uitgetild naar iets dat op dat moment boven hen uitging richting het ideaal van goed (samen) leven. Dat is vorming.

* De regulatieve zijde volgens Dooyeweerd





2. Christelijke visie op de mens

Kohnstamm zei al dat opvoeding en onderwijs ons dwingt tot de reflectie op wat de mens is en wat hij behoort te zijn. Een christelijke vorming komt misschien wel het meest expliciet tot uiting in het verwoorden van dat ideaal, het 'waartoe' van de vorming. En het waartoe is onlosmakelijk verbonden met de mensvisie die je hebt. Hoe heeft God de mens geschapen, hoe heeft Hij hem bedoeld? Als we daar geen zicht op hebben, wordt het lastig om het waartoe van een vorming te formuleren, waarin we als mens tot onze bestemming komen. Daarom starten we dit hoofdstuk met aandacht voor een christelijke mensvisie. Deze noties zijn nodig om het ideaal te verwoorden dat de richting van vorming aan geeft. Vervolgens zullen de vier genoemde kenmerken van christelijke vorming in hoofdstuk 3 toegelicht worden (hart, relaties, hele persoon, *Shalom*).

Christelijke mensvisie

Suzanne is blijven zitten. Ze vindt alles in de lessen saai. Zij heeft weerstand bij alles wat in de les gebeurt (leerkracht 3 VMBO, wiskunde).

Bart is een vervelend, betweterig, altijd naar de ander wijzend kereltje met goede verbale eigenschappen, maar weinig zelfreflectie (leerkracht 3/4 VMBO, economie).

Zomaar twee voorbeelden uit het dagelijks leven van een klas.* Deze twee voorbeelden vergezellen ons als we langs de kernen van een christelijke mensvisie lopen. Deze mensvisie staat in lijn met het levens- en wereldbeschouwelijke kader zoals deze is gepresenteerd in *Mensen kunnen*

bloeien. Daarin worden fundamentele noties zoals schepping, het kwaad en lijden, genade en verlossing, vernieuwing en verantwoordelijkheid nader uitgelegd. De hier beschreven mensvisie staat in het licht van deze noties.

Religieus wezen – Geschapen

Vanuit het christelijk geloof wordt de mens gezien als een *religieus wezen*. Ieder mens, ongeacht leeftijd, positie of wat dan ook, is in wezen religieus, omdat hij door God geschapen is naar zijn evenbeeld. 'A child does not develop into a person, he is a person from the start, he is a religious being.'²⁴ Hij vertoont als 'beeld van God' trekken van zijn Schepper, onder meer in zijn creativiteit, dialogische aard en sociale betrokkenheid op anderen. Hij is een *persoon*.

Wat is de consequentie hiervan? Een mens, dus ook een leerling, kan nooit worden gezien als een object van vorming en onderwijs. In dat geval wordt namelijk voorbijgegaan aan de eigenheid en de religieuze natuur van de mens. De leerling die onderwezen en gevormd wordt, dient daarentegen te worden gezien als een subject dat in *waarde* gelijk is aan de leerkracht. Dat betekent dat de leerkracht fundamenteel respect heeft voor de leerling die voor hem staat en vice versa.

Dat is ook de primaire houding van mij als leerkracht richting Bart en Suzanne. Bart en Suzanne zijn kinderen, geschapen door onze Hemelse Vader, hoe irritant ze soms ook doen. In wezenlijke waarde zijn ze gelijk aan mij als leerkracht. Niet meer, niet minder. Ze zijn mijn geestelijke broer en zus. Dat betekent dat ik hen respectvol benader (ook al druist

* Deze voorbeelden/cases hebben leerkrachten genoemd tijdens een workshop van het project Identiteit als Sterk Merk op een van de christelijke scholen Voortgezet Onderwijs die bij het project betrokken zijn.

mogelijk alles in mij daartegenin) en met hen in gesprek ga om te zoeken wat de achtergrond is van hun houding en gedrag.

De relatie tussen leraar en leerling is hiermee een *subject-subject relatie*. Beiden hebben daarin hun eigen verantwoordelijkheid en vrijheid. Zowel de leraar als de leerling hebben invloed op de vorming. De leraar beïnvloedt de vorming van de leerling, die door zijn reactie en karakter op zijn beurt weer de leraar beïnvloedt, enzovoort. Er is sprake van *wederkerigheid* in deze relatie. Tegelijk is de relatie tussen leraar en leerling een *asymmetrische* relatie. Er is sprake van invloed van een 'meerdere' in iets (namelijk kennis, levenservaring, gezag, professionaliteit en kwalificatie*) richting een 'mindere', de leerling. Dit gaat niet over meer of minder in waarde – het moge inmiddels duidelijk zijn dat zowel leraar als leerling unieke schepselen van God zijn, in *waarde* gelijk. Het gaat hier over dat wat een leraar meer heeft, waardoor hij ook leraar is.

Er is dus een zekere spanning tussen enerzijds het gezag van de leraar en anderzijds het dienende karakter van het leraarschap. Deze spanning wordt ook wel getypeerd als *erkende ongelijkheid*: leraar en leerling zijn gelijkwaardig in hun zijn en leervermogen, maar verschillend in deskundigheid.

Als leerkracht ga ik respectvol met uniek schepsel Bart en uniek schepsel Suzanne om. Tegelijkertijd ben ik daarin wel de leerkracht. Het ontbreekt mogelijk nog wat aan de 'erkende ongelijkheid', vooral op het stukje 'erkende', maar dat neemt niet weg dat ik als leerkracht gekregen gezag heb over hen. Ik heb een idee, een richting over wat nodig is om hen beide weer te laten bloeien. Dat mag ik inzetten. Ik

probeer te ontdekken wat er in hen leeft, welke bijzonderheden, gaven, communicatiepatronen zij hebben, zodat ik hen bij de hand kan nemen en hen weer in hun eigen positieve vormingsproces kan helpen.

Overigens, om zowel de leerling als de leraar als 'subject' te zien, hoeft je niet per definitie christelijk te zijn. Deze notie wordt breed gedeeld in onderwijsland. Onder andere Biesta benoemt regelmatig dat leerlingen geen objecten zijn die in een mal moeten worden geperst, maar subjecten met een eigen handelingsvrijheid en verantwoordelijkheid.** De veel gehoorde slogan op christelijke scholen 'elk kind is een uniek schepsel van God' heeft ook hiermee te maken. De mens is een religieus wezen, geschapen naar het evenbeeld van God, daarmee een subject in elke relatie op aarde en geschapen om te beantwoorden aan zijn roeping. Daarmee komen we op de tweede notie.

Antwoordend wezen - Geroepen

De mens is een *antwoordend wezen*. Hij is niet zomaar geschapen, maar geschapen met een opdracht, wat een antwoord op zijn Schepper noodzakelijk maakt. 'Mijn 'zijn' is gehoorzaamheid aan de opdracht 'er zij!'.²⁵ Ieder mens heeft een roeping ten aanzien van zijn maker. Hoe beantwoordt jouw 'zijn' aan Gods bedoeling? God verlangt een reactie, een antwoord op zijn niveau. Daarnaast wordt het ook concreter. De eerste vraag die God de mens stelt (Genesis 3), is 'waar ben je?'. Onze Schepper wacht op een antwoord van ons en tegelijkertijd staan wij antwoordend en reagerend tegenover de mensen om ons heen en hebben wij ook ver-antwoord-elijkheid voor de mensen en de dingen om ons

* Miedema (2015) spreekt in dit verband over de leerkracht als cultuurkenner, stofkenner, kindkenner en maatschappijkenner

** Vgl bijvoorbeeld Biesta, 2015

heen. Wat geven wij in woord en daad terug aan mensen, de natuur en de dingen om ons heen die een appèl op ons doen? Van nature hebben wij de neiging daarop te reageren. Dat heeft God in ons geschapen als mens.

Wat betekent dat voor het christelijk onderwijs? Het gegeven dat de mens een antwoordend wezen is – van nature erop gericht om te reageren, te antwoorden op zijn maker en roeping – geeft de leerkracht de verantwoordelijkheid het onderwijs dusdanig in te richten dat de leerling ook in die context de mogelijkheid heeft zijn persoonlijk antwoord te ontdekken. 'The question (...) for religious educators actually is: how to create an 'opening' in which the o/Other can speak to the student, and in which the student can speak, can respond to the otherness of the o/Other.'²⁶

Concreet betekent het voor Bart en Suzanne dat ik hen als leerkracht ruimte geef om te ontdekken hoe zij om willen gaan met mij als leerkracht en met de klas. Daarvoor is het waarschijnlijk nodig dat ik hen ook een spiegel voorhoud met betrekking tot de manier waarop ze nu reageren. Ieder mens reageert, antwoordt, dat is in onze natuur gelegd. Maar hóe reageren we? In de ongelijke en gelijkwaardige subject-subject relatie mag ik als leerkracht respect- en liefdevol vragen stellen aan Bart en Suzanne en hen wijzen op hun antwoord én hun ver-antwoord-elijkheid. Verantwoordelijkheid voor hun gedrag en houding. Ik wijs hen ook op mijn verantwoordelijkheid richting hen. Ik denk daarbij na over de vraag hoe ik het klimaat en de voorwaarden zo kan scheppen, dat zij de ruimte ervaren open op zoek te gaan naar hun eigen antwoord.

Sociaal wezen - Gekend

Dit maakt de brug naar de volgende christelijk notie op de mens: de mens is een sociaal wezen. 'The human nature is nothing in itself, that is, it is nothing as long as we view it apart from the three central relations which alone give it meaning: our relation to the temporal order of our existence, to the egos of our fellowmen, and to our Creator and Lord.'²⁷ God zag dat het niet goed was dat de mens alleen was (Genesis 2) en hij gaf Adam een metgezel. De mens heeft een plaats in verbanden en gemeenschappen, in families waar hij ontvangen wordt, in de kerk, in vriendschappen, als lid van clubs, als klasgenoot en onderdeel van de bredere samenleving. Een kind moet al van jongs af aan leren omgaan met dit sociale universum. In de manier waarop mensen metgezel zijn van andere mensen, hun naasten en verwanten, komt hun morele houding aan het licht.* Die morele houding moet gevormd worden en dat gebeurt onder meer in het onderwijs.

Welke consequentie heeft dit voor het onderwijs? Onderwijs vindt plaats in de relatie tussen leraar en leerlingen en leerlingen onderling. Een school is bij uitstek een plaats waar dusdanig veel relaties aanwezig zijn, dat een persoon daar verder in gevormd kan worden en kan beantwoorden aan zijn sociale zijn. Leren is het resultaat van een gebeurtenis, een ontmoeting tussen leraar en leerling, waar beiden anders uitkomen.¹⁸ Dat geeft de leerkracht verantwoordelijkheid daar oog voor te hebben en daar een voorbeeld in te zijn. Dat brengt ook mee dat een school expliciet aandacht heeft voor de sociaal(-emotionele) ontwikkeling en vorming van een leerling en daar ook middelen voor heeft. Volgens Roebben zal goed onderwijs, geconcretiseerd door

* Roebben gebruikt ook veel het woord 'metgezel'. Scholing, als voorbereiding op en inlijving in een maatschappijmodel, die enkel uit is op presteren uit eigenbelang ten koste van anderen, doet wezenlijk tekort aan de mens in zijn hoedanigheid van metgezel-zijn'. Roebben, 2011, p.45

bevlogen leraren, altijd opnieuw aandacht vragen voor leven en leren onder 'met-gezellen', onder mensen die deugd beleven aan de ervaring van verbondenheid met en overgave aan zinvolle anderen in het leerproces.²⁸

Bart en Suzanne zitten niet alleen in 3VMBO. Ze zijn onderdeel van een klas. Hun individuele gedrag heeft invloed op de hele klas, inclusief op mij als leerkracht en zelfs breder in de school zal enige invloed ervaren worden. Als leerkracht mag ik duidelijk maken aan hen dat zij in relatie staan met de anderen en dat ze ook daarin verantwoordelijkheid hebben. Dat het betweterige van Bart en de verveelde weerstand bij Suzanne een negatieve invloed hebben op de sfeer en de werkhouding van de klas als geheel. Daar hebben zij een (beperkte) verantwoordelijkheid in. Dat geldt andersom ook. De klas als sociale gemeenschap kan ook wat betekenen voor Bart en voor Suzanne. Hoe kan ik als leerkracht de klas betrekken in het laten bloeien van Bart en Suzanne? Dat geheel is dan weer mijn eigen verantwoordelijkheid, die ik door de relaties die ik inmiddels opgebouwd heb met de leerlingen op respectvolle en liefdevolle wijze aan de orde breng.

Bij elk kopje hierboven staat niet alleen wat de mens in wezen is, maar ook in totaal een drietal andere woorden: geschapen, geroepen, gekend. Dit zijn woorden die van toepassing zijn op elke leerling en die corresponderen met de noties van de mensvisie: religieus wezen – geschapen, antwoordend wezen – geroepen, sociaal wezen – gekend. We zetten het nog even kort op een rijtje:

Bart en Suzanne, net als alle andere leerlingen, zijn:

- **Geschapen** (naar Gods beeld): een persoon, een subject,

met unieke gaven en talenten; elke leerling heeft bovendien ontwikkelingsperspectief en creativiteit;

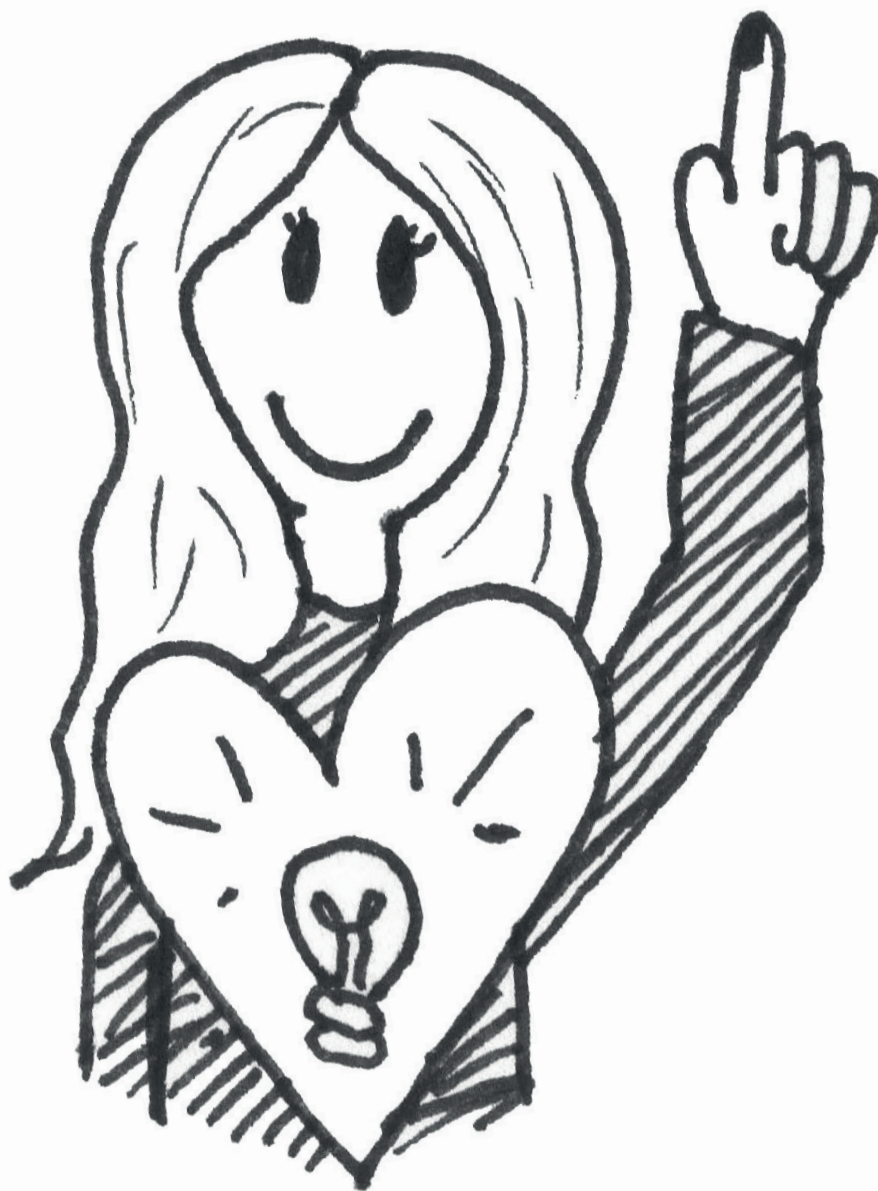
- **Geroepen**: elke leerling is geschapen in een opdracht, wat een antwoord op zijn Schepper noodzakelijk maakt. Elk mens heeft een eigen ver-antwoord-elijkheid, voor zichzelf, voor anderen en voor de samenleving.
- **Gekend**: elke leerling staat in relatie met zichzelf, de ander en de Ander;
- Boven alles: **Geliefd** kind van God: dat is de eerste en diepste identiteit van elke leerling; dit geldt overigens ook voor leerkracht.

Geliefd

Het laatste woord, *geliefd*, is nog niet expliciet aan de orde geweest, maar vormt in zekere zin de context waarin al het andere plaatsvindt. Iedere leerling is een geliefd kind van God. Ongeacht of hij goed is in vakken zoals taal, wiskunde, of handvaardigheid, ongeacht welke feedback hij krijgt van de leerkracht of pesterijen ondergaat van mede-leerlingen en ongeacht of hij veel vrienden heeft, populair is of derdehands kleding draagt. Hij is en blijft een geliefd kind van God als eerste en diepste identiteit. Daarbij is ook elk kind en elke leerkracht een *geval*len mens. Die val en de daarbij komende gebrokenheid uit zich in het dagelijks schoolleven ook in de diverse relaties, in het gekend zijn en het geroepen zijn. De realiteit is vaak misvormd, gebroken, beschadigd. Dat stemt uiteindelijk mild. We hebben de leerling niet lief uit een soort superioriteit. In de liefde voor elk schepsel van God zit de blik die door de gebrokenheid heen kijkt en weet: ik ben net zo goed *geval*len. Uiteindelijk is iedereen afhankelijk van dezelfde genade. Al het onderwijs waar een christelijke leerkracht in betrokken is, heeft dit als basis.

Daarnaast is elke leerling een 'geliefd kind van andere ouders', die de leerkracht voor een tijdje onder zijn hoede krijgt. Elke leerling mag ook bij jou als leerkracht geliefd zijn, in de wetenschap dat jij ook een geliefd kind van de hemelse Vader bent. Ter Horst verwoordde het zo: 'Wat zijn de belangrijkste aspecten van een goede leerkracht? Hart (liefde) voor leerlingen en hart voor de leerstof. Wie beide heeft, kan al het andere aanleren.'²⁹





3. WAT IS CHRISTELIJKE VORMING?

In het vorige hoofdstuk hebben we gezien wat de belangrijkste noties van een christelijke mensvisie zijn. Deze noties zeggen vooral iets over het kenmerk 'richting een ideaal', een van de kenmerken van vorming (zie hoofdstuk 1). Deze mensvisie vormt de basis voor het denken over vorming, aangezien het zonder visie op de mens lastig te bedenken is waartoe vorming van de mens dient en waarop deze zich richt. Daarover straks meer bij de paragraaf 'tot *Shalom*'.

Aan het eind van hoofdstuk 1 is samenvattend een conceptueel kader aangereikt met de belangrijkste kenmerken van vorming. Zoals we zagen bestaat dat kader hoofdzakelijk uit enkele kernbegrippen: het hart, de hele persoon, in relatie en tot *Shalom*. Deze begrippen corresponderen met vier kernvragen: waar gaat het om? (hart), wie of wat wordt gevormd? (hele persoon), hoe gebeurt dat concreet? (in relatie), en waartoe? (tot *Shalom*). Deze begrippen worden nu nader uitgewerkt.

1. Het hart

We hebben gezien dat het bij vorming primair gaat om het innerlijk, het 'binnenste binnen' van een persoon en dat het iets 'hogers' betreft. Dat 'binnenste binnen' duiden we hier aan met het hart, dat tegelijkertijd ook wijst naar het 'hogere'. Christelijke persoonsvorming wil bij het hart beginnen. Waarom het hart? In de eerste plaats omdat in de christelijke traditie en visie het hart wordt gezien als het religieuze centrum van het menselijk zijn. Als een centrum dat 'points beyond itself.' Denk aan Bijbelteksten als Spreuken 4:23: 'van alles waarover je waakt, waak vooral over je hart, het is de

bron van je leven' of 1 Samuel 16:7: 'het gaat niet om wat de mens ziet: de mens kijkt naar het uiterlijk, maar de Heer kijkt naar het hart', of Marcus 11:23: 'Ik verzeker jullie: als iemand tegen die berg zegt: "Kom van je plaats en stort je in zee", en niet twijfelt in zijn hart, maar gelooft dat gebeuren zal wat hij zegt, dan zal het ook gebeuren'. Deze teksten, en veel andere met gelijke strekking voor wat betreft spreken over het hart, laten zien dat het hart datgene is waarmee je de diepe verbinding met God maakt en ervaart. Het hart is de bron van je levensoriëntatie, de plek waar de diepste geloofskeuze wordt gemaakt, waar wordt beslist en wat je 'aan God geeft'. 'The heart can only be understood in a religious sense', aldus Gerrit Glas.³⁰

Deze laatste verwijzing is naar de benadering van de mens en van het 'hart', zoals die is verwoord binnen de filosofische beweging in de lijn van Herman Dooyeweerd. Binnen dit denken wordt de mens beschreven als een ik-zelf relatie. Het 'ik' is het centrum van het initiatief, de wortel van het bestaan. Het is een geheim, het transcendeert het bestaan. Oftewel: 'ik' is het hart. Het 'zelf' is wie je bent met je geschiedenis, genetische aanleg, karakter en psyche.* De mens verhoudt zich altijd tot zichzelf. Je kan ook zeggen: het 'ik' verhoudt zich tot het 'zelf'. De mens is een ik-zelf verhouding.** Het mooiste is als alles wat van buiten de mens naar binnen komt, terechtkomt in de ik-zelf relatie. Als het daar wordt verwerkt vindt werkelijke vorming plaats, geworteld in het 'binnenste binnen'. Het heeft immers het hart en daarmee ook je identiteit aangeraakt. Je merkt ook bij zowel anderen als

* 'the I-selfhood relation (...) is a relation between a (transcendental) ego and its (inner) thoughts and perceptions'. Glas, 2010

** Dat is overigens wat anders dan het onderscheid tussen geest en lichaam (mind and body). We spreken hier over een onderscheid tussen het ik als wortel van het bestaan, als geheim of het hart. Het zelf is niet het lichaam, maar zoals gezegd het geheel van je karakter, psyche, genetische aanleg, etc. We staan hier niet een dualisme voor van lichaam en geest.

jezelf: kennis of ervaring die het hart niet heeft bereikt kan resulteren in handelen dat niet uit het hart komt. Het handelen is dan niet doortrokken van je identiteit en kan 'onecht' overkomen.

Wat is het voordeel van deze uitleg voor vorming? Het laat zien dat alle ervaringen, prikkels, indrukken, kennis en overdracht van buiten door de zintuigen binnenkomen in de mens en kunnen binnenkomen in de ik-zelf relatie. Als dat gebeurt is het daarmee onmiddellijk verbonden met het hart en daarmee met de oorsprong van ons bestaan. Vorming is dus ook altijd mede religieus bepaald. Voor een christen betekent dit dat vorming altijd onlosmakelijk verbonden is met zijn geloof in Jezus Christus. 'The human heart is beyond all scientific understanding because it is the *presuppositum* of all conceiving. Knowledge concerning the heart is *religious self-knowledge* and *genuine self-knowledge* is possible only through genuine knowledge of God from Divine World-revelation.'³¹

Wij verstaan het hart dus niet als een concept dat wetenschappelijk kan worden gedefinieerd en geanalyseerd. Het hart verwijst naar het spirituele centrum van ons menselijke bestaan, dat boven zichzelf uitwijst naar de Schepper van alle dingen en wat onderdeel is van het binnenste binnen waar uiteindelijk het vormingsproces plaatsvindt, of in elk geval moet plaatsvinden wil het tot integraal mens-zijn leiden.

Dit betekent uiteraard niet dat elke leerling een christen is. Elke leerling heeft een eigen religieuze bepaaldheid in zijn hart. Op een christelijke school is het waarschijnlijk dat veel leerlingen een christelijke opvoeding krijgen en daarmee een geneigd-zijn naar het geloof en misschien ook al de toewijding van het hart aan hun Verlosser hebben. Als christelijke school houd je daar rekening mee en speel je daarop in. Christelijke

vorming is daarmee eigenlijk een verkeerde term. We worden gevormd aan en door elkaar, door alles wat we meemaken. Het wordt 'christelijk' zodra het verwerkt wordt in een hart dat Christus is toegewijd. Daarom wil christelijke persoonsvorming bij het hart beginnen en mensen leren wat het betekent in verhouding tot God te staan.

In die verhouding tot God zal het komen tot antwoorden. We zijn immers antwoordwezens (vgl. hoofdstuk 2). Het gaat er om de eigen stem te laten klinken als antwoord op de genadevolle liefde en roep van God die de Eerste is. En die bewustwording van het zich leren verhouden tot, het leren ver-antwoord-elijk zijn, vanuit je hart en zo een eigenstandig persoon worden, is vorming op een christelijke school. Die bewustwording gebeurt onder andere aan de hand van betekenisvolle bronnen (waaronder de Bijbel), dialoog en ontmoetingen, want God openbaart zich persoonlijk aan ons. Bij christelijke vorming gaat het om een religieuze ontwikkeling waarin leerlingen steeds meer beseffen dat zij verantwoordelijk zijn in alle dimensies van hun bestaan en dat zij daarin een zelfstandige persoon zijn.

Leerlingen beginnen dat te beseffen als zij in hun hart worden aangesproken. De Muynck haalt in dit verband Jan Ligthart aan, die het heeft over 'belangstelling wekken'. De hoofdzaak bij iedere geestelijke ontwikkeling is: belangstelling wekken. Of, volgens Herman Bavinck: het wekken der opmerkzaamheid.³² In de memoriseercultuur wordt de belangstelling echter teniet gedaan. De Muynck heeft geen bezwaar tegen 'kennisstampen', maar wel als de hele opleiding in die toon is en het de hoofdzaak wordt. Smith noemt christelijk onderwijs dan ook niet het primair doorgeven van Christelijke waarheden, maar de vorming van

mensen die gekenmerkt worden door een set aan verlangens en passies die geleid worden door een zeker *telos*, namelijk het Koninkrijk van God.³³ De Muynck gebruikt, net als James Smith, de term *verlangen*. Hij ziet het hart als de kern van de persoonlijkheidsontwikkeling dat door God gemaakt is om te *verlangen* naar Hem en dat bedoeld is de diepere zin van het leven te vinden.³⁴ Dat verlangen, in het christelijk onderwijs het verlangen om God te dienen en de mensen om je heen, moet je zien aan te wakkeren. En uiteindelijk is dat iets dat in het hart gebeurt. Tegelijkertijd zijn we ook realistisch. Ons verlangen is niet altijd op God gericht. Veel roept ons juist weg van Hem. Hoe mooi is het als je als leerkracht daarin een gids kan zijn zoals de leerkracht in klas H3C: er is stilte, respect en belangstelling als ze in hun hart worden aangesproken door de openheid en kwetsbaarheid van de docent.

2. In relatie

In het christelijk onderwijs hechten we groot belang aan het leren in relaties. Mensen worden gevormd in relaties, in dialogische verhouding. Zoals eerder gezegd heeft God de mens als een sociaal wezen geschapen; hij komt pas tot zijn volle bestemming in relatie met anderen en de Ander. De mens is van zichzelf onzelfgenoegzaam: hij is als individu per definitie incompleet, hij heeft anderen nodig om zichzelf te zijn, te ontdekken wie hij is, iets te worden of te maken, gelukkig te zijn of de zin van het leven te ervaren. De mens is aangelegd op andere mensen, op God als de Ander en in het algemeen op een zinperspectief dat hij niet zelf voortbrengt. Dat betekent dat wij in het christelijk onderwijs leren in relatie (met leerkracht, leerling, lesstof, maatschappelijke praktijken, etc.) centraal stellen. Bovendien hebben we gezien dat vorming altijd iets persoonlijks en relationeels betreft.

Dit sluit individueel en/of zelfstandig leren niet uit, maar het trekt het onderwijs breder en dieper in een sociale context.

(...) De mens kunnen wij in zijn diepste wezen alleen begrijpen vanuit zijn *staan-tegenover-God*. Of anders gezegd, zonder theologie kunn). en wij geen naar de diepte afstekende menskunde, en dus ook geen pedagogiek beoefenen. Maar omgekeerd: God kunnen wij alleen kennen, omdat en voorzover Hij niet gebleven is de Onkenbare en Verborgene, maar in-relatie-getreden is tot ons en Zich heeft geopenbaard in voor ons denken wel ondoorgrondelijke, maar toch ook niet geheel ondoorgrondelijke vormen (Kohnstamm, 1956, p. XVIII)

Voordat we verder gaan kijken naar wat die relatie inhoudt, nog even deze opmerking. Het leren in gemeenschappelijkheid is iets wat veel scholen hoog in het vaandel hebben staan. Daar hoeft je geen christelijke school voor te zijn en daarin ben je als christelijke school dus niet per definitie onderscheidend. In feite is het ook niet het expliciete doel van christelijk onderwijs om onderscheidend te zijn, maar om te leven en handelen vanuit Gods Woord en zijn genade. Dat kan als *gevolg* hebben dat we het onderwijs anders inrichten, maar dat 'anders' zijn is niet het primaire doel.

Zoals gezegd zetten wij als christen het leren in relaties centraal, omdat wij geloven dat de mens als relationeel wezen is geschapen en tot zijn bestemming komt in ontmoeting met anderen. Dat heeft onder andere te maken met de gelijkstelling in het liefdegebod: 'het tweede, *daaraan gelijk*, is: hebt uw naaste lief als uzelf'. De relatie met de ander is voor een christen nooit los te zien van de relatie met God. En omgekeerd kun je God niet dienen met praktijken die de naastenliefde negeren of daarmee in strijd zijn. Dat



betekent veel voor de relatie docent-leerling, maar ook voor het leren in interactie met medeleerlingen of wie dan ook in buitenschoolse context. Daarin krijgt de leerling gelegenheid niet alleen de naaste, maar ook God lief te hebben.

In welke verschillende relaties staat de mens en dus ook de leerling en de leerkracht? In *Mensen kunnen bloeien* worden vier fundamentele relaties genoemd: God, de wereld, de naaste en jezelf. Daar worden vervolgens Bijbelse waarden aan verbonden: eerbied en verantwoordelijkheid (God), zorg en rechtvaardigheid (wereld), respect en dienstbaarheid (naaste), zelfwaardering en bereidheid (zelf). In de praktijk van alle dag komen deze waarden niet altijd tot gelding. Relaties kunnen verstoord en beschadigd zijn. Dan is heling en genade nodig. Dat neemt echter niet weg dat de genoemde waarden richting en betekenis geven aan de vier verschillende relaties, ook in het onderwijs.

Weet je trouwens wat ontzettend goed werkt als je een mooie relatie met leerlingen wilt hebben? Dat je lacht om hun grappen. Gewoon hártelijk lachen om grappen van leerlingen. Dat maakt het zó gaaf! Als je het niet leuk vindt, dan wordt het lastig, als het een hele stomme grap is. Er zijn ook van die leerlingen die altijd een grap moeten maken. Maar als ik zeg: hé, ik vind dat een gave grap, dan neem je hun toch een beetje voor je in en dan gaan die grappen niet meer ten koste van jou, en als je laat merken dat anderen jou aan het hart gaan, gaan ze ook niet meer ten koste van andere leerlingen. Ze doen het niet eens bewust, maar het gaat dan gewoon zo. (...) Zeer waardevol. Het is niet een trucje. Maar ik doe het ook wel bewust, dus soms neigt het misschien naar een trucje, maar ik lach er ook om omdat ik erom kán lachen. Omdat ik vaak denk van: tjonge, als ik leerling was geweest,

had ik gewild dat ik deze grap gemaakt had. Waarschijnlijk was ik niet zo adrem geweest, ... haha!

Leerkracht bovenbouw HAVO/VWO

De relatie tussen leerkracht en leerling is één van de vier fundamentele relaties van de mens (naaste) en binnen het onderwijs een heel bijzondere relatie. Ik noem een aantal pedagogen met hun gedachten over deze relatie.

Thom Geurts spreekt over de pedagogische relatie tussen leerling en leerkracht als een *waarderende interactie*. Het gaat om de verbinding met de ander als waarderend persoon in de manier waarop die de wereld waardeert en opbouwt.³⁵ Dit is in lijn met de antropologische gedachte dat ieder mens als religieus wezen geschapen is en daarmee inherent waardering en respect verdient.

Ter Horst spreekt in dit geval over de leraar als 'gids' en over het 'inleiden in betekenissen': '*voor de leerlingen nieuwe werelden openen en/of nieuwe betekenissen aan het licht laten komen. '(...) Hier moet voluit dialogisch worden opgevoed: aansluiten bij bestaande betekenissen, gevoelens her- en erkennen, serieus ingaan op vragen en ideeën, ruimte geven aan zelfwerkzaamheid en eigen initiatieven, de tijd nemen en zo nu en dan orde op zaken stellen. Leerlingen laten zich gegarandeerd niet inleiden als die nieuwe werelden voor de leerkracht zelf weinig of niets betekenen en hij weigert zelf ook iets nieuws te ontdekken. Doen alsof werkt averechts'*. Daarbij merkt Ter Horst op dat betekenissen hoogstens kunnen worden *aangereikt*. Of ze van binnen worden aangenomen is de vrijheid en verantwoordelijkheid van de leerling zelf.³⁶

De relatie tussen leraar en leerling is echter niet de enige relatie in de schoolpraktijk. De school als geheel is een leergemeenschap. Naast de vormende invloed van de

leraar – leerling relatie vindt vorming bij de leerling uiteraard ook plaats in ontmoeting of relatie met de leerstof, leerlingen onderling, de buurt, de context van de school. In *Mensen kunnen bloeien* wordt dat expliciet benoemd in de derde ontwerpregel voor een krachtige leeromgeving (naast samen leren en leren in de diepte): leren in ontmoeting. Dan gaat het om de ontmoeting met mensen, leersituaties, lesstof, maatschappelijke en sociaal-culturele praktijken, beroepen. Leerlingen kunnen *over*, *van* of *vanuit* een thema leren. Het leerproces wordt actief in dialoog óf actieve wisselwerking met lesstof en leeromgeving. Voor vorming zijn dialogische verhoudingen met al deze facetten onontbeerlijk.*

De relatie met de leerkracht zal echter uiteindelijk het meest richtinggevend zijn, omdat hij in de positie staat om min of meer bewust leiding te geven aan richting (ideaal) en inhoud. Dat geldt zeker ook voor de christelijke leerkracht op een (christelijke) school.

3. De hele persoon

Wat vormt zich in het onderwijs? Op een christelijke school is het antwoord: de héle persoon. Daarmee bedoelen we dat op christelijke scholen niet alleen aandacht kan zijn voor bijvoorbeeld het cognitieve aspect van het menszijn (hoofd), of de sociaal-emotionele kant (hart), of welk aspect dan ook. De mens is als eenheid van hoofd, hart en handen geschapen; een religieus, sociaal, cultureel wezen. Christelijk onderwijs stelt deze hele persoon centraal, met al zijn meer-voudige talenten of interesses.** Al die talenten mogen en moeten worden aangesproken. En dan bedoelen we het aanspreken van talenten niet in neoliberale zin, waarbij de nadruk ligt op een vorm van zelfontplooiing die 'zegt dat het nooit

genoeg is, dat je op je tenen moet lopen om zo hoog mogelijk in het economisch raderwerk mee te rennen'. Volgens Wolter Huttinga wijst 'talent' in Bijbelse zin juist op een transcendente richting die het kind in zijn of haar breedte en diepte wil zien in plaats van als een vat waarvan je 'eruit haalt wat erin zit'. Talent is niet alleen dat wat heel individueel van jou is, maar is iets dat jou als individu overstijgt en dat gezien kan worden als opbouwende gave waarmee je de gemeenschap dient.³⁷ Oog hebben voor de diversiteit aan talenten die God ons mensen geeft past daarom bij een christelijke visie op vorming in het onderwijs. Ik durf hier zelfs de gedachte te wagen dat we God menselijkerwijs gesproken 'tekort doen' als we niet bij elke leerling moeite doen om te ontdekken wat zijn talenten zijn maar in plaats daarvan voornamelijk de cognitieve, meetbare gaven van leerlingen benadrukken en laten ontwikkelen. Dan onderschatten wij de rijkdom aan diversiteit in gaven, talenten en vermogens die God ons geeft. We dragen met elkaar de verantwoordelijkheid om in relatie met de leerling te ontdekken welke kleurrijke verrassingen God in elke leerling heeft gelegd. De leerling mag dat ontdekken en omarmen en uiteindelijk de ander daarmee dienen.

Deze visie op talenten, op de persoon in zijn totaliteit, vormt ook een achtergrond voor bezwaren tegen een cultuur van meetbaarheid in het onderwijs. Juist aandacht voor de hele persoon, dus ook vorming in het hart, in het niet-zichtbare en het niet-grijpbare, blijft onzichtbaar in de meeste vormen van testen en toetsen. Wat je kan meten is ontwikkeling of datgene wat je leert, maar niet vorming, omdat dat de mens in zijn totaliteit betreft.²

* Zie ook het artikel Geloof en didactiek op Identiteitsplein.nl

** Het gaat hier nu niet om welke talenten, interesses of 'knapheden' er allemaal zijn. Daarom wordt dat hier niet uitgebreid behandeld. Het gaat hier om het idee dat we de leerling als héle persoon benaderen, met alle verkregen talenten etc. en dus dat in vorming de héle persoon wordt aangesproken.

Wat verstaan we onder 'integraal'? "Being integral is a prominent feature of moral formation, which requires a hanging together, a cohesiveness of sorts, or a wholeness. Such an integrative quality has an attractive, almost golden ring to it." Een integraal persoon zijn is, zoals de uitdrukking het zegt 'uit één stuk zijn'. Het betekent dat we in het onderwijs personen opleiden in en tot een eenheid van hoofd (cognitie), hart (geest, ziel) en handen (gedrag). Hegeman, 2011

4. Tot Shalom

Dan komen we nu bij het aspect 'richting het ideaal', een van de basiskenmerken van vorming. Want waartoe vindt vorming plaats? Wat is de richting die een christelijke school voor ogen heeft? Wij benoemen die richting als *vorming tot Shalom*.^{*} Al vanaf Waterink en Kohnstamm is de focus van opvoeding en onderwijs de ontwikkeling van jezelf als persoon, in relatie, ten dienste van de ander, de samenleving en God. Zo zegt Waterink: 'opvoeding is de vorming van de mens tot zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende persoonlijkheid, geschikt en bereid al de gaven, die hij van God ontving, te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden, waarin God hem plaatst.'³⁸ Ook Kohnstamm beschrijft het ideaal, de richting van vorming als iets dat zowel het persoonlijke als het ideale omvat. '... dat het ideaal, dat de opvoeding leidt én de vragen van het individuele (persoonlijke) leven én die van het collectieve (maatschappelijke) leven moet omvatten.'³⁹

Dichter bij onze tijd zegt Ter Horst in zijn boek 'onderwijzen is opvoeden' dat opvoeden ook is dat je bezig bent met leerlingen met het oog op de toekomst. Hij houdt leerkrachten voor om 'richtingsbesef' te hebben: 'Leerkrachten die oprecht zijn

kunnen perspectieven openen, omdat door hun manier van doen de leerlingen ontdekken dat de toekomst – wat er ook gebeurt en ondanks alles – de moeite waard is als ze zichzelf ergens voor inzetten. Door zoiets ontstaat 'richtingsbesef': een soort innerlijk kompas dat de notie geeft welke kant we in het leven uit kunnen bij grensovergangen en op kruispunten.'⁴⁰ Voor hem wordt de richting vervolgens geïnspireerd door de belofte, de droom van de nieuwe hemel en de nieuwe aarde; het Koninkrijk van de Liefde dat alles van doen heeft met de verschijning van Jezus Christus. Dat Koninkrijk begint hier en wordt straks vervolmaakt! Iedereen die probeert leerlingen een toekomstperspectief te bieden dat de liefde (voor elkaar) op het oog heeft, rekent Ter Horst tot zijn pedagogische vrienden en bondgenoten. Daarbij is Ter Horst zich wel degelijk bewust van het feit dat de richting van *Shalom*, het Koninkrijk van de Liefde, juist nodig is, omdat het leven vaak als een woestijn ervaren kan worden. Als bij tijd en wijle moeizaam, dor, gebroken. Juist daarom hebben we een richting van hoop nodig. Of, om het met het lied van Sela te zeggen: 'Vader maak ons tot een zegen, hier in de woestijn.'

Een gevormde leerling mag zich realiseren: ik ben door God gemaakt en dit zijn mijn talenten en dit vind ik lastig. Dus ook gewoon heel reëel. En daar kan ik aan werken. En gebruik je talenten. Ook voor je toekomst. Zet die in, en wat je lastig vindt, ga daarmee aan de gang. Leerkracht Plusklas PO

Het dienen van God in alle levensverbanden waarin Hij je plaatst, tot *heil* van het schepsel (Waterink) en leerlingen laten ontdekken dat de toekomst de moeite waard is als ze

^{*} *Mensen Kunnen Bloeien*, 2017

zich ergens voor inzetten (Ter Horst): het wijst op wat we in *Mensen kunnen bloeien Shalom* genoemd hebben. Het Bijbelse woord *Shalom* verwijst naar een situatie van vrede die gedragen wordt door gerechtigheid. Je zou *Shalom* het hart van het Koninkrijk van God kunnen noemen. Christelijke vorming is gericht op het vruchtdragen in Gods Koninkrijk. *Shalom* is een woord dat Wolterstorff in christelijk onderwijs heeft geïntroduceerd en uitgewerkt. Het is de grondtoon van het Koninkrijk en verwijst naar waarden zoals liefde, recht en gerechtigheid, gelijkwaardigheid en vrede. Volgens hem is de toewijding aan *Shalom* onze roeping. De christelijke school zou leerlingen moeten helpen hun eigen roeping te herkennen en ze voorbereiden op het beantwoorden daarvan. Het doel waar God naar toewerkt is zijn Koninkrijk. De inhoud daarvan is: *Shalom*. 'Shalom is present when a person dwells at peace in all his or her relationships; with God, with self, with fellows, with nature.'⁴¹ Nicholas Wolterstorff benadrukt dat een Shalom-gemeenschap een ethische, verantwoordelijke en blijde gemeenschap is. Leidende kracht daarin is de liefde (vgl Ter Horst). 'Leading the child toward a multifaceted life of gratitude, a life committed to *Shalom*, and doing so out of love and care is how I see Christian education'. Andere leidende waarden van een *Shalom*-gemeenschap zijn recht, gerechtigheid, vrede en dankbaarheid. Laat je school een school zijn waarin dankbaarheid wordt geuit en gecultiveerd in plaats van een school waar leerlingen geschoold worden in gehoorzaamheid.

Christelijk onderwijs wil zowel zelf *Shalom* uitstralen, als leerlingen daarvoor toerusten. Voor dat toerusten geeft Wolterstorff vier richtlijnen:

- 1) Werken aan je mogelijkheden en herstel van disfunctionerende relaties
- 2) Bidden om de komst van *Shalom*
- 3) Genieten/vieren wat er aan *Shalom* is
- 4) Je verdriet uiten over de afwezigheid van *Shalom*

Dit is geen concrete invulling van een curriculum, maar meer een toonzetting, een houding. Je kunt leerlingen inleiden in deze praktijken. Je kunt het als schoolgemeenschap uitstralen en elkaar daarin toerusten.

Eerder gaven wij al aan dat het 'waartoe' van vorming alles te maken heeft met je mensvisie. De mens hebben we in hoofdstuk 2 omschreven als een religieus, sociaal en antwoordend wezen. Als geschapen, gekend, geroepen en geliefd. *Shalom*, als richting van vorming, krijgt de ruimte als een mens, dus ook een leerling, zich geschapen, gekend, geroepen en geliefd weet. Hij is zich bewust van zijn waarde (in Christus), hij is in het hart aangesproken, hij weet zich verbonden, in relatie met zichzelf, de naaste en God, hij kent en neemt zijn verantwoordelijkheid, is gericht op *Shalom* en weet zich geliefd en deelt die liefde uit. De leerling is gevormd. Bijzonder gevormd.

Samenvattend

We hebben uitvoerig stil gestaan bij wat vorming is (hoofdstuk 1) volgens verschillende kenners en denkers van vorming in het onderwijs. Een aantal algemene kenmerken is benoemd, dat voor vorming op alle soorten scholen geldt. Vervolgens hebben we gezien dat de christelijke school daar haar eigen invulling aan geeft (hoofdstuk 3). In het schema hiernaast wordt dit alles op een rijtje gezet.

VORMING ALGEMEEN

Literatuur

Iets innerlijks en iets hogers

Persoonlijk en sociaal

Brede vorming

Richting het ideaal

CHRISTELIJKE VORMING

Sterk Merk (po en vo)

Het hart

In relatie

De hele persoon

Tot Shalom

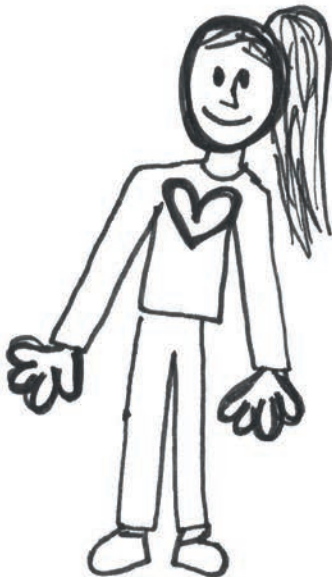
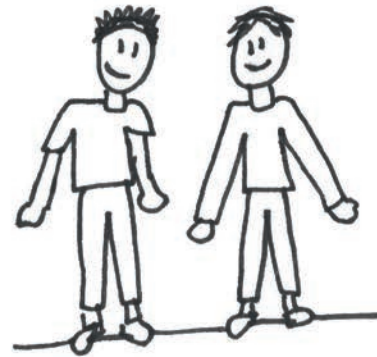
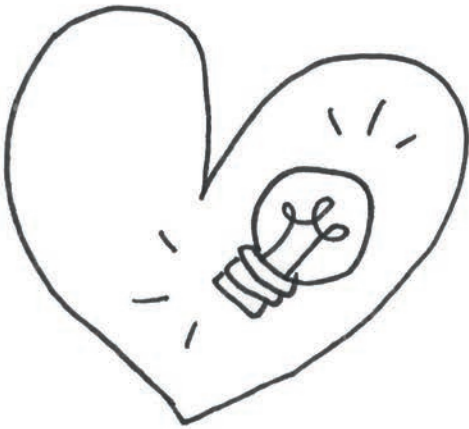
PISA (hbo) – zie excurs

Spiritueel

Aanspreekbaar

Integraal

Gericht op dienen in (beroeps)praktijk



EXCURS | Een 'gevormd' persoon: PISA

Het lectoraat Ethiek van de Zorg van de Christelijke Hogeschool Ede heeft in de jaren 2004-2008 onderzoek gedaan naar de morele vorming van studenten, daarover nagedacht en daarover gepubliceerd.* Na uitgebreid wetenschappelijk en toegepast onderzoek door het lectoraat zijn de auteurs uitgekomen bij een visie op morele vorming van studenten aan een christelijke hogeschool. Deze visie is weliswaar voor het HBO uitgedacht, maar toont veel overeenkomsten met de christelijke visie op vorming in dit boekje. Hegeman et al. komen tot de vier-slag, weergegeven in de acroniem PISA:

P: Praktisch zijn (op de ethiek van de praktijk gericht zijn)

I: Integraal zijn (hoofd, hart en handen)

S: Spiritueel zijn (vanuit diepste bronnen)

A: Aanspreekbaar zijn (verantwoordelijkheid)

Of, in het Engels: being Practice minded, being Integral, being Spiritual, being Answerable.

Een moreel gevormde professional is een persoon die deze vier kenmerken vertoont, die dit als moreel professioneel profiel heeft en dit profiel ontwikkelt in en ten behoeve van de beroepspraktijk. PISA is een houvast voor als je in het beroep je morele profiel en integriteit dreigt kwijt te raken: ben ik nog 'PISA-proof'? Het voert te ver om het model hier verder uit te werken. Maar het illustreert, dat vanuit christelijke onderwijshoek in het algemeen telkens dezelfde kenmerken of waarden boven komen drijven als het gaat om vorming in christelijke context. De kenmerken van PISA komen namelijk overeen met de vier punten die in hoofdstuk 3 zijn aangedragen als richtinggevend voor vorming in het christelijk onderwijs: het start bij het hart (spiritueel), het betreft de hele persoon (integraal), het gebeurt in relatie (ver-antwoord-end) en dient tot *Shalom* voor naaste (gericht op praktijk; in het HBO duidelijk verbonden aan het gekozen beroep).

*Onder andere: Hegeman, Edgell en Jochimsen, 2011. Practice and Profile, Christian formation for vocation. Eugene, Oregon, WIPF & STOCK.

Vorming en meetbaarheid

We komen nu terug op een onderwerp dat in de loop van het betoog een aantal keer aan de orde is geweest: is vorming meetbaar? Hier verschillen de meningen in onderwijsland. Onderwijskundigen zijn eerder geneigd hier instemmend op te antwoorden dan pedagogen, theologen of filosofen. Als we uitgaan van vorming als iets 'innerlijks, hogers, persoonlijk en sociaals' (hoofdstuk 1), dan wordt meetbaarheid op z'n minst lastig. Hoe meet je immers iets van het binnenste binnen van een mens? Gaandeweg zijn al wat kritische noten gevallen met betrekking tot vorming en meetbaarheid. Wat zou je wel kunnen meten met betrekking tot vorming en wat niet? Wat je wel kan meten is een ontwikkeling van bepaalde meetbare doelen. Je kan meten hoever een leerling is ten opzichte van een eerder tijdstip op meetbare doelen zoals kennis, vaardigheden en gedrag. In zekere zin meet je bepaalde effecten van vorming, datgene waarin gevormdheid zichtbaar wordt. Het vormingsproces zelf, gekenmerkt als iets dat zich in het innerlijk voltrekt, dat de persoon transcendeert, is niet meetbaar in scores. De Muynck en Vos zijn daar heel radicaal in: vorming is aandacht voor de totale persoon. Het is hogere-orde-leren dat niet wordt gemeten met CITO-testen. Het is een veelal traag proces wat zich uiteindelijk onttrekt aan metingen. Zij wijzen op de nadelen van de focus op effectiviteit in het onderwijs, zoals de nadruk die het legt op lagere-orde-leren (want dat is makkelijker te meten). Bovendien houdt het geen rekening met een proces (vorming is juist een proces), is het gevaar aanwezig dat meten te snel wordt ingezet om te beheersen in plaats van te stimuleren en kan het de scheve gedachte in de hand werken dat het zichtbaar maken van vooruitgang in ontwikkeling en

leren gelijkstaat aan vorming.² Het gaat er uiteindelijk om dat er een proces bij de leerling op gang komt dat hem aanspreekt en vormt in zijn volle breedte en diepte, waardoor hij een beter mens wordt voor zichzelf en voor anderen.

Aan de andere kant wordt dit beeld genuanceerd door bijvoorbeeld Anne Bert Dijkstra. Hij stelt dat we de 'sociale opbrengsten' van een school steeds belangrijker zijn gaan vinden (naast taal en rekenen), maar dat we er nog maar heel weinig over weten. Scholen werken voornamelijk 'activiteit gericht' aan hun sociale taak en niet 'doelgericht'. Daar valt volgens hem nog veel winst te behalen. Als hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam houdt hij zich bezig met het ontwikkelen van meetinstrumenten op dat gebied. Hij geeft aan dat de sociale opbrengsten van een school (als onderdeel van de brede vorming) wel moeilijker te meten zijn dan bijvoorbeeld taal en rekenen: als je in het donker een fietssleutel kwijt bent, ga je vooral onder de lantaarnpaal zoeken, omdat daar licht is.⁴² Maar dat betekent niet dat er volstrekt niets te meten is op het gebied van vorming. Ook de Onderwijsraad pleit voor meer onderzoek naar instrumenten en methoden die de bijdrage van onderwijs aan brede vorming – door de raad opgevat als kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming – inzichtelijk kunnen maken.^{43*}

Tot slot, de meeste meetinstrumenten die tot nu toe beschikbaar zijn in het onderwijs richten zich voornamelijk op het inzichtelijk maken van de zogenaamde smalle vorming. En uiteraard zijn toetsbare vakken zoals economie, techniek en kennisvakken vormend voor leerlingen en is het van belang de ontwikkeling op dit gebied in beeld te brengen. Het wordt

* Binnen de leerstoel aan de Theologische Universiteit Kampen houdt Berber Vreugdenhil zich bezig met onderzoek naar deze bijdrage van brede vorming in het onderwijs. Daarbij geeft zij aan dat het vormingsproces op zich niet direct te meten is, maar wel de mogelijke opbrengsten daarvan in kennis, vaardigheden en attitudes. Voor meer informatie over dit onderzoek, neem contact op met Berber Vreugdenhil.

alleen problematisch als deze vakken gezien worden als allesbepalend, kwalificerend en het hoogste doel van het onderwijs. Onderwijs is meer, het wil de leerling breed vormen en aanspreken op zijn totale persoon. Daarbij lijkt het niet goed mogelijk om het vormingsproces zélf te vatten in meet-instrumenten. Dat neemt niet weg dat er mogelijkheden zijn om bepaalde *opbrengsten* van en *ervaringen* met de vormende waarde van het onderwijs te onderzoeken en inzichtelijk of in elk geval bespreekbaar te maken.

EXCURS | Vorming en groei volgens Lonergan

In het rapport van de Onderwijsraad over vorming in het onderwijs beschrijft Wil Derkse het gedachtegoed van de Jezuïet Bernard Lonergan.⁸ Lonergan stelt dat de mens ten diepste een 'groeier' is. Geestelijk (of: innerlijk) kan hij blijven groeien; fysiologisch is hij aan grenzen gebonden.* In de (geestelijke) groei blijven past bij de mens, het is zijn ware menselijke authenticiteit. Nu zijn er vijf gebieden waarin mensen in het bijzonder geestelijk kunnen groeien. Educatie en vorming op hun best proberen leerlingen in die domeinen te laten groeien. Deze vijf gebieden van menselijk 'innerlijk' leven zijn:

- **Aandacht** (aandachtig luisteren en kijken naar wat zich aandient; aandachtig leven)
- **Kennis** (snappen, begrijpen, orde en structuur kunnen aanbrengen in wat zich aandient)
- **Verstandig oordeel** (mbv waarden(contexten) afwegen en beoordelen wat het passende antwoord is)
- **Verantwoordelijkheid** (het passende antwoord geven; verstandig oordeel in concreet gedrag)
- **Toewijding van het hart** (hartelijke en toegewijde betrokkenheid, waarbij je de grenzen van je 'gewone zelf' overschrijdt)

Derkse neemt waar dat een kenniseconomie, of het markt-denken in het onderwijs voornamelijk aandacht geeft aan de twee eerst genoemde aspecten. Dan stopt het. Naar Biesta's trits zou je kunnen zeggen dat het dan gebleven is bij 'kwalificatie'. Er is sprake van 'smalle vorming', scholing of opleiding, maar niet van brede vorming, waarbij zowel hoofd, als hart en handen zijn betrokken. De vijf kenmerken van

Lonergan geven een vollediger beeld. Bij vorming gaat het om de hele persoon, dat is de persoon met al zijn aandacht, zijn kennis en verstand, zijn morele beoordelingsvermogen, zijn gedrag en zijn toewijding. Er is sprake van vorming als in al deze domeinen groei plaatsvindt. Hoewel dat in principe niet gebonden is aan een volgorde en ze vaak tegelijk oplopen, zal het zeker bij leerlingen toch voorkomen dat er een bepaalde volgordelijkheid is waar te nemen tussen de vijf domeinen.

Ik loop deze vijf domeinen nu even langs. Ten eerste aandacht. Als je de aandacht van de leerling niet weet te pakken, zal veel van de kennis die daarna aan de orde komt niet beklijven. Komt wat er in de les gebeurt binnen in de ik-zelfrelatie en komt het daarmee binnen in het hart? (vgl hoofdstuk 3). Daarbij is aandachtig leven niet uitsluitend bedoeld voor het begin van een les, maar uiteindelijk als een blijvende attitude in een mensenleven. Ook kennis, begrip of verstand, is een onderdeel van vorming. Meetbare, toetsbare en zichtbare kennis is onontbeerlijk in het onderwijs. Er is geen lesstof die zich niet inherent zou lenen voor een vormend moment. Want zonder kennis zal er ook geen begrip kunnen zijn en is er ook geen sprake van het afwegen van waarden in complexe situaties. Meetbare kennis is dus nodig, maar is niet alles bepalend (vgl hoofdstuk 3, vorming en meetbaarheid). Om met Lonergan te spreken: het is 'slechts' één van de vijf domeinen waarin een mens kan groeien en als het niet verbonden wordt met de andere vier, heeft het zijn waarde beperkt, zo niet verloren.

Voor het maken van een verstandig oordeel is het vervolgens nodig dat de leerling waarden en waardencontexten aangereikt krijgt. Binnen het christelijk onderwijs liggen deze waardencontexten voorhanden. De Bijbel en de christelijke traditie reiken waarden aan van waaruit we mogen leven.** Dat betekent niet dat de leerlingen die waarden vanzelfsprekend verinnerlijken. Juist omdat een christelijke school waarden aanreikt, wordt het voor de leerling mogelijk gemaakt om te leren afwegen, beoordelen en te oriënteren in situaties waarin hij keuzes moet maken. Anders gezegd: een school ontnemt leerlingen de mogelijkheid te groeien in verstandig oordelen, als zij hen niet waarden(contexten) aanreikt. Dat staat los van het feit of de leerlingen het eens zijn met die waarden - dat staat immers open en is aan de leerling zelf. Maar ook het aanreiken van waarden hoort bij het proces van vorming en het komen tot een verstandig oordeel. Vervolgens hebben leerlingen volwassenen als voorbeeld nodig om af te kijken hoe je een 'verstandig oordeel' omzet in concreet gedrag in de praktijk, in een 'passend antwoord'. In het dagelijks handelen. Als je dat passende antwoord en gedrag nalaat, betekent het dat je hart er nog niet werkelijk bij betrokken is. In de laatste twee punten van de vijf domeinen kunnen wij als 'volwassenen' laten zien hoe onze kennis en verstandige oordelen concreet worden gemaakt in verantwoordelijk gedrag ('tot *Shalom*') in hartelijke toewijding. Zijn wij zelf bijzonder gevormde mensen? Het mooie is dat volgens Lonergan wij altijd in die groei blijven.

* Een getrainde atleet zal bijvoorbeeld de 100 meter ongeveer in 10 seconden lopen, een fractie minder kan ook, maar nooit in 1 seconde.

** In hoofdstuk 3 zijn enkele waarden genoemd bij de vier relaties met God, jezelf, de naaste en de wereld.

*17.10.1988

+15.11.2015

Pradik Z

+4866684666

HARZ



4. CHRISTELIJKE VORMING IN DE PRAKTIJK

En nu: wat heeft de klas hieraan? In een reclamespotje voor de christelijke studentenvereniging CSFR doet Gert-Jan Segers de uitspraak dat hij 'zeker weet dat de CSFR voor hem meer vormend is geweest dan de studie politicologie'. Hij bedoelt dan het geheel van de gesprekken, het bestuursjaar, de bijbel- en studiekringen, de borrels, de huishoudelijke vergaderingen en de omgang met elkaar. Als we scholen vragen om eens op een rij te zetten wat de meest vormende onderwijspraktijken op hun school zijn*, dan noemen scholen veelal projecten, groot en klein, die de school ontplooit. De meeste zijn vakoverstijgend, extra-curriculair. Dus als meest vormend worden niet de vakken of de toetsen gezien, maar de initiatieven en projecten die naast de 'gewone vakken' opgezet zijn. Het gaat dan om het contact met elkaar buiten het curriculum om, het contact met de buurt, de samenleving. Dit onderstreept wat tot nu toe over vorming is gezegd. Denk aan de genoemde kenmerken: vorming is iets hogers (het transcendeert), iets innerlijks (raakt het hart), iets persoonlijks en sociaals (in relatie) en heeft als richting om dienstbaar te zijn aan jezelf en de naaste, goed leven en goed samenleven (tot Shalom). Dat betekent echter niet dat 'gewone' vakken niet belangrijk en nodig zouden zijn voor de vorming van leerlingen. Zoals de visie van Lonergan uiteenzet is kennis juist een vereiste om verder op te bouwen. Veel extra-curriculaire zaken kunnen niet worden begrepen zonder over basale kennis te beschikken, zoals spelling, rekenen en biologie. Maar zoals gezegd bouwt brede vorming daarop door en spreekt zij het hart aan, reikt zij verder dan de cognitie, vindt zij plaats in de ontmoeting en geeft zij richting.

De hierna volgende 'richtlijnen' voor christelijke vorming richten zich vooral op de genoemde vier kenmerken van vorming. Deze 'christelijke' vierslag, zoals uiteengezet in hoofdstuk 3, is leidend bij het verder uitwerken richting de praktijk. Per onderdeel van de vierslag wordt een aantal vragen gesteld, of worden richtlijnen gegeven. Bewust is gekozen om het bij 'richtlijnen' te houden. Concreter wordt het niet. Elke leerkracht namelijk, en elke leerling, elke school en elke context is uniek. Iedere leerkracht heeft zijn eigen antwoord op bepaalde situaties. De vragen die gesteld worden zijn niet noodzakelijk of sturend, maar bedoeld om de leerkracht te helpen bewust ruimte te geven aan het vormingsproces in de leerling. Het kan bewust maken of en hoe we aandacht kunnen geven aan de (bijzondere) vorming van leerlingen op onze scholen. Ieder kan dat verder zelf concreet invullen, naar eigen smaak, passie, professie en geloofsbeleving. Het zijn ideeën, het is geen checklist. In feite gaat het erom dat ook bij onszelf, als mensen werkzaam in het onderwijs, iets innerlijks en hogers in gang wordt gezet wat leidt tot het bloeien van de leerlingen die aan onze zorg zijn toevertrouwd.

Daarbij is er natuurlijk een onderscheid tussen het primair en het voortgezet onderwijs en daarbinnen tussen onder- en bovenbouw. Vorming verloopt bij een puber anders dan bij een kleuter. Leerlingen verschillen in vermogen, denken en motivatie, om maar wat te noemen. Ieder heeft zijn eigen unieke innerlijke vormingsproces. Dat neemt echter niet weg dat de vier kenmerken van vorming in zekere zin

* Dit is binnen het Sterk-Merk-project gedaan op de heidag van 9 november 2017

universeel zijn; de vier kenmerken krijgen in iedere persoon op eigen unieke wijze gestalte. Dat houdt de vier kenmerken echter overeen. Waar vorming plaatsvindt, blijken deze vier kenmerken aan de orde te zijn. Ze krijgen hun bijzondere kleur en invulling door het bijzondere van de persoon waar de vorming in plaatsvindt. In PO of VO, in onderbouw of bovenbouw.

Hoe krijgt dit gestalte op school?

Vier basisvragen

Wil je als leerkracht dat jouw leerlingen wezenlijk tot (bijzondere) vorming komen, dan zouden deze vier basisvragen kunnen helpen om jezelf te stellen.

- **Hart:** Hoe kan mijn onderwijs het hart van de leerling raken?
- **Persoon:** Hoe kan ik oog houden voor de totale persoon van de leerling?
- **Relatie:** Hoe kan ik de leerling in relatie laten te leren (relatie met leerkracht, medeleerlingen, stof, realiteit, samenleving)
- **Shalom:** Heb ik richtingsbesef?

Uitwerkingen

Er volgt nu een aantal vragen dat jou als docent wellicht zou kunnen helpen na te denken over vorming in en door jouw lessen. Je zult daarin jouw eigen antwoorden formuleren en een eigen stijl ontwikkelen. Misschien heb je suggesties voor andere of aanvullende vragen bij elke basisvraag. Het gaat erom dat de vier basisvragen, die verwijzen naar de vier onderbouwde kenmerken van (christelijke) vorming, allen een stukje laten zien van wat tot vorming leidt. Hoe draag ik als leerkracht eraan bij dat de leerling *persoon wil zijn*? Per basisvraag worden enkele meer specifieke uitwerkingen gegeven.

Basisvraag: **Hart:** Hoe kan mijn onderwijs het hart van de leerling raken?

Uitwerking:

- Hoe kan ik met mijn les inhoudelijk het hart van de leerling raken (belangstelling wekken)?
- Hoe kan ik het onderwijzen verbinden met mijn geloof in God?
- Hoe kan ik het verlangen in de leerling wekken zélf een eigenstandig persoon te willen zijn?
- Hoe kan ik leerlingen in contact brengen met God en de Bijbel?
- Hoe kan ik leerlingen de (veilige) ruimte geven om te reageren op God en Zijn woord? Plenair of individueel?
- Welke woorden en taal kan ik leerlingen aanreiken, waarmee zij hun eigen geloof kunnen verwoorden?
- Heb ik inzicht in waar de leerlingen qua geloofsontwikkeling zitten?
- Hoe kan ik ruimte maken in mijn school en/of mijn lessen voor religieuze ervaringen?

Basisvraag: **Persoon:** Hoe kan ik oog houden voor de totale persoon van de leerling?

Uitwerking:

- Weet elke leerling in mijn klas zich gezien?
- Hoe kan ik leerlingen helpen ontdekken hoe ze in elkaar zitten en wat hun talenten zijn?
- Hoe kan ik oog houden voor alle aspecten van het menszijn (en word ik niet teveel in beslag genomen door een 'toetsende' manier van kijken)?
- Op welke manier kan ik elke leerling waardering geven voor wie hij/zij is en hoe hij/zij geschapen is?
- Hoe draag ik bij aan de bewustwording bij de leerlingen dat

ze met hun talenten 'God kunnen antwoorden', dat ze zich ontwikkelen tot eer van God?

- Hoe kan ik de leerling gepaste verantwoordelijkheid geven in het ontdekken en ontwikkelen en vertrouw ik hem daarin gepaste zelfstandigheid toe (eigenaarschap, leraar als coach)?

Basisvraag: **Relatie:** Hoe kan ik de leerling in relatie laten leren (relatie met leerkracht, mede-leerlingen, stof, realiteit, samenleving)

Uitwerking:

- Hoe is mijn eigen relatie met de leerling?
- Hoe kan ik in de les samen met de leerlingen reflecteren op de vier fundamentele relaties (God, jezelf, naaste, wereld)?
- Op welke manier kan ik leerlingen de gelegenheid geven van elkaar te leren?
- Hoe kan ik leerlingen in relatie brengen met buitenschoolse maatschappelijke, sociale en culturele contexten?
- Hoe kan ik leerlingen helpen te reflecteren op deze ervaringen om beter te ontdekken wie ze zijn?
- Verwonder ik mij samen met de leerling over wat we ontdekken?

Basisvraag: **Shalom:** Heb ik richtingsbesef?

Uitwerking:

- Hoe kan ik mijn leerlingen helpen grote vragen te stellen (bijvoorbeeld: aan wat voor wereld draag ik bij?)
- Op welke manier help ik mijn leerlingen kritisch te kijken naar de wereld, als gevallen schepping en menselijk handelen?
- Hoe kan ik zelf laten zien en kan ik zelf vertellen wat het betekent om te leven uit genade, te verlangen naar gerechtigheid, etc.?

- Hoe kan ik mijn leerlingen helpen dit te verbinden aan eigen mogelijkheden tot handelen?

- Hoe kan ik mijn leerlingen helpen verantwoordelijkheid te nemen voor de ander en de samenleving en ben ik daarin een voorbeeld?

- Hoe maak ik leerlingen gevoelig voor vragen rondom recht en gerechtigheid?

- Op welke manier is mijn handelen in de klas in de sfeer van en wijst het richting Gods Koninkrijk? (eerlijk, rechtvaardig, liefdevol, hoopvol, geduldig, etc.)

- Hoe kan de school een rustplaats zijn voor de leerling, zodat hij/zij zich in rust kan ontplooiën?

We hopen dat al deze vragen op hun eigen manier eraan zullen bijdragen dat de scholing of opleiding van de leerling wordt tot iets hogers, iets diepers, iets breders, namelijk vorming. Dat gaat met vallen en opstaan. Met gouden momenten en met gebroken momenten. Met zonde en met genade. Met realisme en idealisme. Dit boekje wordt voor- namelijk gekleurd door idealisme. Dat betekent niet dat de realiteit niet bestaat. De realiteit dat ben je zelf, dat is de klas, dat zijn de leerlingen, dat is de situatie, dat is de taal. In deze realiteit mogen we samen vol vertrouwen in de ruimte van Gods Koninkrijk staan en werken. In die realiteit mogen we samen het ideaal nastreven om God, de naaste en de samenleving te dienen. Mogen we het hart van de leerlingen aanraken, zodat er ruimte komt voor de leerling om bijzonder gevormd te worden.



5. INSPIRATIE UIT DE PRAKTIJK

In dit hoofdstuk zijn verschillende vragen uit de vorige paragraaf geïllustreerd door verhalen uit de praktijk. Daarvoor zijn drie leerkrachten geïnterviewd. Een leerkracht van een interne en bovenschoolse plusklas PO (vrouw, 46 jaar), een leerkracht groep 7 en 8 PO (vrouw, 26 jaar) en een docent biologie en ethiek van duurzaamheid bovenbouw HAVO/VWO (man, 49 jaar). Zij worden hier niet als voorbeeld gesteld alsof alle docenten zouden moeten doen en denken zoals zij. Het is je eigen keuze of je het als voorbeeld wilt nemen en/of hun visie deelt. Deze drie ervaringsverhalen zijn dus ook geen resultaat van wetenschappelijk onderzoek. Het zijn drie cases waarin drie leraren hun ervaringen en visies delen met het idee dat jij als leerkracht daardoor geïnspireerd kan raken en zélf tot eigen verlangens en keuzes kan komen. Bovendien kan een vraag in eerste instantie abstract lijken, maar door een praktijkervaring kan het dichterbij komen en duidelijk worden wat met de vraag bedoeld wordt. Daarom: lees, blader, kijk, voel, vergelijk, raak geïnspireerd, maak je eigen keuzes en ontwikkel je eigen verlangens!

1. Hart

Basisvraag: Hoe kan mijn onderwijs het hart van de leerling raken?

Enkele uitwerkingen met ervaringen:

- Hoe kan ik met mijn les inhoudelijk het hart van de leerling raken (belangstelling wekken)?

Ik denk ook dat ik geniet van de vrije dingen er omheen, omdat ik dan ook zie dat alle kinderen meer vanuit hun hart gaan functioneren of met elkaar omgaan. Terwijl, als ze hun lesje moeten leren, dan doet niet iedereen dat vanuit zijn hart. En natuurlijk probeer ik als leerkracht dat wel op te zoeken, dat wel aan te wakkeren in kinderen, maar ja, sommige kinderen genieten daar gewoon niet van. En sommige kinderen vinden leren gewoon echt niet leuk en het wordt ook niet leuk, hoe leuk ik het ook probeer te maken. Maar genieten in die vrije momenten kunnen ze wel gewoon vanuit wie ze zijn vanuit hun hart met elkaar omgaan en met elkaar spreken en van elkaar leren.

Intrinsieke motivatie bereik ik door te kijken op welk niveau de leerling zit en door daar op in te haken. Dat ze vanuit hun eigen niveau nieuwsgierig worden naar: wat is er eigenlijk meer? En soms ook door context toe te voegen... aansluiten bij de beleving. Je ziet ze dan echt genieten van het leren. Je ziet dan een kind met een glimlach, die zelfverzekerd is. En je ziet dat ze dan spontaan vragen gaan stellen. Leerkracht groep 7/8 PO

Op het moment dat je je ergens in gaat verdiepen, dan laat het je niet meer los. En dan wil je verder, en dan denk je: hé, dit ga ik nog eens een stapje verder uitzoeken, dat zijn ook de momenten dat je je kunt concentreren! Dat vind ik zó jammer met hoe die leerlingen dan vaak leren en studeren. Misschien heeft het ook met leeftijd te maken, maar veel mensen hebben dat wel ervaren: als je eenmaal ouder bent, en je duikt ergens in, en je zit te

lezen, en je noteert wat, en je pakt nog eens een boek en je klikt die site en je komt steeds verder en je bent 2, 2,5 uur achter elkaar aan de slag en de tijd vliegt, en en... het is supermooi en productief. Dát! Maar ja, de meeste leerlingen komen daar nooit aan toe, want die hebben geleerd bij studieles dat je een planning moet maken, en je moet niet meer dan 20 minuten achter elkaar met hetzelfde vak bezig zijn. En dat is natuurlijk vanuit een bepaalde optiek.... Ja, als je alles met tegenzin doet, dan klopt dat! Als je alles met tegenzin doet, heb je een planning nodig. Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO VO

- Hoe kan ik het onderwijzen verbinden met mijn geloof in de Here God?

Ik mag hopen dat ik als christen een voorbeeld mag zijn voor de kinderen in de klas. Ik hoop dat ze door mij ook geïnspireerd worden en opnieuw nieuwsgierig worden naar wat hun geloof dan is en hoe dat er dan uit ziet. Dat hoop ik vooral. Leerkracht groep 7/8 PO

Als ik moet uitleggen hoe een nier werkt, een nefron, een nier-eenheid, dan zit daar weinig christelijks in. Behalve dan dat ik met enige regelmaat vol enthousiasme uitroep dat God ons verrekke gaaf gemaakt heeft! Kijk nou toch hoe dit werkt! Heb je het gezien? Hier! Zo werkt het! Hier komt het bloed aan en dan gaat het hier, en osmotische waarde en zus en zo en flup flup en uiteindelijk houd je een beetje pis over en de rest gaat schoon weer terug. Schitterend! Nou, dat soort dingen. Maar ja, dat is dan mijn inbreng. Voor mij maakt dat uit dat ik christen ben. Zeker! Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

- Hoe kan ik het verlangen in de leerling wekken zélf een eigenstandig persoon te willen zijn?

Dan zeg ik altijd, als je wilt leren om anders te reageren, als je gefrustreerd bent, of boos, dan geloof ik gewoon dat je daar verder in kan komen. Maar je moet het wel willen. En dat vind ik mooi als kinderen wat ouder zijn, dat ze ook willen leren. Ik ken een leerling bijvoorbeeld die heel somber is, op het depressieve af. En die zegt: ik wil van die sombere gedachten af. En dat je dan, doordat je het helemaal in kaart brengt en uittekent, dat zo'n leerling zich dan realiseert, van hé, wanneer komen die gedachten en wanneer kan ik daar dus iets aan veranderen. In plaats van: zo ben ik nu eenmaal en dat wordt nooit meer wat.

Leerkracht Plusklas PO

- Hoe kan ik leerlingen in contact brengen met God en de Bijbel?

- Hoe kan ik leerlingen de ruimte geven om te reageren op God en zijn Woord? Plenair of individueel?

Ja, weet je, dat is wel moeilijk, hoor! Want er zijn zoveel leerlingen van mij waarvan ik gewoon weet dat ze zonder God leven of zonder God verder gaan uiteindelijk. Dat wat ik hun kán meegeven, dat geef ik mee. Natuurlijk, als ik het heb over mijn ideaalbeeld, dan is dat een leerling die ook op dát vlak zich heeft zich leren verwonderen. Dat hij een levenshouding van verwondering heeft. Nou, dat! Maar er zijn ook veel leerlingen waar het niet verder gaat dan: 'o, dat is interessant'. Punt. Of: 'ik kan dit heel goed'. Punt. Er zijn gewoon erg veel leerlingen die niet met God blijven verdergaan. Dat vind ik wel heel lastig, maar aan de andere kant, dat is wel een realiteit. En dat wat ik de leerlingen kan meegeven, dat heb ik meegegeven. En aan de andere kant, als ik daar voortdurend aan denk, of mee te maken heb, ja... dan doet me dat wel zeer. Maar ze blijven daarmee waardevol, he! Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

2. Persoon

Basisvraag: Hoe kan ik oog houden voor de totale persoon van de leerling?

Enkele uitwerkingen met ervaringen:

- Weet elke leerling in mijn klas zich gezien?

Ik geloof, dat geloof ik écht, dat het het allerbelangrijkst is dat het kind gezien wordt in wie hij écht is. En ik denk dat als je elke dag, elk kind écht ziet, en dus niet van: 'oké, jij bent ook aanwezig', maar meer van: 'hé, ik zie aan jouw koppie dat het vandaag goed gaat, of juist niet...', dan geloof ik echt dat een kind tot leren kan komen.

Leerkracht Plusklas PO

Ik denk dat ik als christen echt de persoon zie. Met alles wat die persoon in zich heeft, de mooie dingen. En dat je dat dan ook heel erg kan waarderen. Dat je echt het mooie in iedereen kan zien, ook al is het niet je beste vriend, maar dat je wel iedereen waardeert om wie hij is.

Ik denk dat we allemaal een deel van Gods schepping zijn. God heeft dat gemaakt, Hij heeft er over nagedacht en Hij heeft daar iets heel moois van gemaakt. En dan kunnen wij niet een persoon aan de kant zetten. Je ziet vooral het mooie in elkaar. En natuurlijk heb je als christenen heus wel eens onenigheid met elkaar. Maar vanuit de basis heb je de ander lief.

Leerkracht groep 7/8 PO

Ik zou graag willen dat leerlingen die de school verlaten het idee hebben dat het een goede school was. Dat ze tevreden zijn over de aandacht en de zorg voor hen en dat ze merken dat ze gezien zijn. Daar zijn trouwens ook al mijn collega's op uit, als we diploma uitreiken. Iedere leerling krijgt dus zijn eigen verhaaltje van 5-7 minuten. En daar willen we de leerlingen laten zien, stel je voor, ik reik jou je diploma uit, dan

moet jij zeggen van *hé*, wat die gast daar zei: die weet wie ik ben. Die heeft mij gezien. Ik was niet een nummer, maar ik was Tirza en hij kan wat over mij zeggen. *Dát* gevoel wil je ze meegeven. (...) En trouwens ook, dat *als* ze herinnering hebben aan bestraffingen of zeg maar 'de tucht die over hen is uitgeoefend', dat ze het gevoel hebben van: *verdraaid*, het was niet om mij te pesten, maar ik had het er zelf naar gemaakt, of het was bedoeld om mij de goede kant op te duwen. Als ik een leerling aanspreek in de klas, dat ik hem niet zit af te zeiken. Dat ik wel zijn gedrag afkeur, maar nooit de persoon. Ja, dat vind ik toch echt belangrijk, dat ik dat kan meegeven.

Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

- Hoe kan ik leerlingen helpen ontdekken hoe ze in elkaar zitten en wat hun talenten zijn?

Ik vind dat wij de taak hebben op school om een kind in zijn kracht te zetten met talenten die hij van God gekregen heeft. En dat een kind dat ook mag zien. Ik merk vooral bij kinderen die wat meer aankunnen, die wat slimmer zijn, dat ze heel vaak zeggen: 'ja, maar zo ben ik gewoon. Dat kan ik gewoon'. En dat ze niet meer zien hoe bijzonder dat stukje is. En ik vind het juist mooi dat kinderen zich dat ook realiseren. Het is een bijzonder talent waar je de Heer voor mag danken, dat je makkelijk kan leren. Dat heeft natuurlijk ook consequenties, bijvoorbeeld dat het soms heel moeilijk is om dan door te pakken. Dat vind ik wel heel belangrijk, van hoe kijk je naar het kind. Het is een parel van God. En ik vind dat een parel moet stralen, daar is een parel voor gemaakt. En hoe verschillend ook, want anders had God wel robots gemaakt. En het is prachtig als kinderen dat beseffen, van 'ja, we zijn allemaal anders, maar de een is niet meer dan de ander, alleen voor de een is het leven soms wat ingewikkelder dan voor de ander'. En dan hebben we het

daar met elkaar over, dat je daar wel wat mee kan. Leerkracht Plusklas PO

- Hoe kan ik oog houden voor *alle* aspecten van het mens zijn (en word ik niet teveel in beslag genomen door de toetsende manier van kijken)?

Er zijn wel eens discussies op twitter geweest dat mensen kritiek hadden op het feit dat er meer tijd besteed wordt aan musicals dan aan begrijpend lezen. Maar ik denk, ja, maar misschien leren ze juist in die musical wel meer van elkaar, van ik als persoon en over elkaar. En misschien vind ik dat wel juist belangrijker dan begrijpend lezen. Dat ze eerst weten wie ze zijn en wie ze mogen zijn in de maatschappij en dat ze daarna, nou, die kennis, daarvan geloof ik wel dat het erin komt. Dat komt later nog wel. Leerkracht groep 7/8 PO

*Wanneer sprankelt en straalt een leerling? Ik denk als het in zijn kracht komt te staan. En dat kan voor de een zijn van, *hé*, geef mij gewoon heel veel werk op papier, en voor een ander kan het zijn: laat mij alsjeblieft met de handen werken, want zo leer ik. Of laat mij gewoon heel creatief of analytisch denken. Dus dat je dan ook heel erg kijkt waar de talenten van deze leerling liggen. Ik koppel het in de kracht zetten wel heel sterk aan de talenten. Als we daar te weinig mee doen en er teveel van uit gaan dat elk kind op dezelfde manier leert, dan zijn er kinderen die je dan niet ziet sprankelen. Want als je anders leert en daar wordt niet aan tegemoet gekomen, dan kan zo'n kind niet bloeien en ook niet groeien.* Leerkracht Plusklas PO

- Op welke manier kan ik elke leerling waardering geven voor wie hij/zij is en hoe hij/zij geschapen is?

De mooiste momenten met mijn klas vind ik die gezelligheids-

dingen (musical, kamp, etc.), die echt zorgen voor een band met kinderen, dat je echt tijd hebt met kinderen. Dat vind ik misschien nog wel mooier dan het lesgeven zelf. Daar geniet ik het meest van. Dan is er oprecht interesse zeg maar, gewoon in de persoon, wederzijds, ook van kinderen naar mij toe. Zij zijn ook vaak heel nieuwsgierig en zij vinden het leuk om van alles te weten. Maar ook van mij naar kinderen, niet alleen wat je kan qua leren, maar gewoon, wie ben je als persoon, wat zijn je interesses, wat vind je leuk, waar geniet je van? En dat zie je heel erg bij dit soort momenten. En dat vind ik echt heel erg leuk. Leerkracht groep 7/8 PO

- Hoe draag ik bij aan het bewust worden van de leerling dat ze met hun talenten 'God kunnen antwoorden'? (= ontwikkelen tot eer van God)

Talenten heb je gekregen om in te zetten om Gods naam daarmee groot te maken, maar ook om aan de mensen om ons heen te laten zien wat God in ons geeft. Dus als je talenten hebt op het gebied van lekker praktisch bezig zijn, 'niet praten, maar doen', dan moet je dat ook in kunnen zetten en zo laten zien: 'zoals God mij gemaakt heeft: dat is goed'. En iemand anders kan zijn talenten inzetten door wel te praten of op beleidsniveau bezig te zijn. Maar dat je inzet op: de ene mens is niet meer dan de ander, maar God heeft ons juist verschillend gemaakt en Hij wil ons in onze kracht zetten in de maatschappij. Daarmee mogen we uitstralen hoe geweldig God eigenlijk is. En dan kom je weer bij die sprankeling. Leerkracht Plusklas PO

- Hoe kan ik de leerling gepaste verantwoordelijkheid geven in het ontdekken en ontwikkelen en vertrouw ik hen daarin gepaste zelfstandigheid toe? (eigenaarschap, leraar als coach) *Ik laat ze heel veel samenwerken, ze mogen van mij ook altijd*

overleggen. Toevallig komt de inspectie nu en hadden we het over het stoplicht. Het stoplicht zegt wanneer ze wel en niet mogen praten of overleggen. Ik zei: sorry, maar ik wil echt geen stoplicht in mijn klas, dat doe ik gewoon niet. Ze willen een doorgaande lijn in de school, wat zou betekenen dat het stoplicht in elke klas moet zijn, maar ik zei: weetje, in groep 7, 8 doen we dat stoplicht niet meer. Ze overleggen bij mij gewoon altijd, als het maar zachtjes is, als je een ander niet stoort. Dat wordt geaccepteerd nu ik ook aan hen heb laten zien dat dat werkt. Het ging me ook echt specifiek om groep 7 8, dat ik dacht: dat vind ik zó 'n onzin! Dat hebben ze niet meer nodig! Leerkracht groep 7/8 PO

Bijvoorbeeld die ethieklessen die ik geef. Daar zit helemaal niet een cijfer op, dat doe je gewoon, die V5 die krijgen ethiek en ze hoeven niks in te leveren, er komt geen beoordeling, het enige wat ik wil, is DENK, denk na, alsjeblieft. Je bent een denkend mens, homo sapiens, maak daar van gebruik. Dat is ook je verantwoordelijkheid. Dat ze de hersencapaciteit dit ze hebben gekregen ook gebruiken. Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

3. Relatie

Basisvraag: Hoe kan ik de leerling in relatie laten leren? (relatie met leerkracht, mede-leerlingen, stof, realiteit, samenleving)

Enkele uitwerkingen met ervaringen:

- Hoe is mijn eigen relatie met de leerling?

Ik wil dat ze zich gezien weten. En niet alleen door klasgenoten, ook door de leerkracht. Ik hoop dat ze goede sociale contacten hebben in de klas, maar ook een goede verhouding met de leerkracht. Een goede basis, eigenlijk. Dat betekent dat

je elkaar kent. Dat je van elkaar weet wat je moeilijk vindt, maar ook waar je juist van geniet of waar je blij van wordt. En dat je aan het begin van het jaar de verwachtingen naar elkaar uitsprekt. Van: ik verwacht van jou dat jullie zo en zo met elkaar omgaan, ... een soort voorspelbaarheid eigenlijk. En ik denk ook dat dat alleen maar kan werken als ik voorspelbaar ben voor de kinderen, maar de kinderen ook voor mij. Dat we een soort vertrouwensband hebben: zo gaan we het doen en ik heb daar een aandeel in, maar jullie kinderen hebben daar ook een heel groot aandeel in. Leerkracht groep 7/8 PO

Hoe zou ik mijn relatie met de leerling omschrijven? Als warm, betrokken, liefdevol, open, kwetsbaar. Ik heb zo vaak kinderen ook in tranen bij de coaching. Dan denk ik, he, het mag even, het wordt gezien. En dan heb ik het idee dat we samen worstelen. Dan zeg ik, jongens ik weet het ook niet allemaal. Maar dat je wel samen zoekt, dat je echt naast de leerling staat en niet tegenover, van: jij hebt een probleem en ik los het op. Maar we kijken samen naar wat heb je nodig. En werkt het niet, stop er gelijk mee, en dan gaan we verder zoeken. Echt samen. Leerkracht Plusklas PO

Leerlingen voelen zich op hun gemak in mijn les, dat kan ik wel zeggen. Ik heb heus wel wat minpunten, die kunnen ze ook haarfijn aanwijzen. Die zitten bijvoorbeeld in dat ik te lang geduld met mensen die niet mee willen doen. En dan zie ik in een evaluatie: 'Stuur nou toch gewoon die oenen eruit, want wij hebben er last van, en wij willen graag je uitleg horen'. Terwijl ik dan tegen die mensen zeg, nou, weet je, nog even een gesprekje... Heb ik een zwak voor die leerlingen? Ja. Dat is het. Ik was zelf namelijk vroeger minstens zo'n erge etter als zij. Zwak voor etters? Nee, niet speciaal, maar óók voor hen. Als

je mij vraagt: noem even een leerling aan wie je een hekel hebt. Dan zeg ik: nee, nee, ik heb dan niemand. Er zijn wel leerlingen waar ik wat minder mee heb, die ik onsympathieke trekjes vind hebben, maar er zijn veel meer leerlingen waarvan ik juist denk: hé, daar kun je lol mee hebben! Docent biologie bovenbouw HAVO/VWOVO

- Hoe kan ik in de les samen met de leerlingen reflecteren op de vier fundamentele relaties (God, jezelf, naaste, wereld)?
- Op welke manier kan ik leerlingen de gelegenheid geven van elkaar te leren?

Kinderen leren heel erg van elkaar. Ik geef ze met rekenen bijvoorbeeld een strategie, maar als ze met andere kinderen, en juist ook van andere niveaus, gaan overleggen, dan ontdekken ze ook hele leuke andere mogelijkheden. Ze moesten met levelwerk, met rekentijgers een of andere puzzel in elkaar zetten. En een leerling had bedacht, o, dan ga ik eerst gewoon die puzzelstukjes maken op papier en dan ga ik kijken hoe het in elkaar moet. In plaats van tekenen. Nou, dat nam een ander weer over en zo helpen ze elkaar écht en worden ze geïnspireerd door elkaars ideeën. Ik hoef ze niet alles voor te kauwen, samen zijn ze heel creatief. Leerkracht groep 7/8 PO

Minder dan ik zou willen. Ik zou dit echt gaaf vinden, omdat het heel goed is voor diegene die iets aan de ander leert. Je leert het beste van het uit te leggen aan een ander. Dat zeg ik ook tegen mijn leerlingen. Daarom snap ik biologie ook, omdat ik het telkens aan jullie uit moet leggen, niet omdat het zo gemakkelijk is. Doen jullie dat nou ook, dan snap je het ook. Dus eigenlijk zou ik daar gebruik van moeten maken. Wat ik bijvoorbeeld wel doe is het volgende. Na de toetsweek krijgen de leerlingen hun toets terug. Je moet de toetsen nabespreken. Ik deel ze in groepjes in

en ik geef ze allemaal een uitgeprint antwoordmodel en ik laat ze binnen dat groepje gewoon bespreken: vraag 1, allemaal goed? Ja? Nee, jij niet, weet je waarom die fout is? Ja? En dan kunnen ze dat zo aan mekaar uitleggen. En dan kunnen ze ook nog als het nodig is bij mij terecht. Maar in principe: maak gebruik van elkaars vaardigheid. Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

Dat zit hem vooral in de gesprekken die we als groep voeren naar aanleiding van het werk. De kinderen weten natuurlijk: bij mij in de klas hebben ze allemaal individuele leerdoelen. En heel veel weten dat ook van elkaar. En daar kan je het met elkaar over hebben. Van weet je, je zit hier allemaal omdat we wat te leren hebben. En soms laat ik leerlingen ook tips geven aan elkaar. Bijvoorbeeld: deze leerling worstelt met deze hulpvragen, dat was ook jouw leerdoel vorig jaar. Hoe heb jij daar aan gewerkt? En wat voor een tip heb je voor hem of haar? En ik merk dat dat vaak voor de leerling veel meer impact heeft dan wanneer ik daar tussen ga zitten. Individuele coaching is heel waardevol, maar ook juist in de klas. Dat ze ontdekken: ik ben niet dom of gek, hij heeft hetzelfde en hij is daar verder mee gekomen en met die tips kan ik wellicht ook wat. Een stuk erkenning en herkenning. Leerkracht Plusklas PO

- Hoe kan ik leerlingen in relatie brengen met buitenschoolse (bijvoorbeeld maatschappelijke, sociale en culturele) contexten?
- Verwonder ik mij samen met de leerling over wat we ontdekken?

Mijn passie voor biologie zit heel sterk in de hoek van de verwondering. Ja. Verwondering over de Schepping, over de Schepper. Ik organiseer ook natuurdagen. Even een lang

verhaal kort: alle leerlingen die bij ons op school zitten krijgen één keer te maken met een zogenaamde natuurdag. Zij mogen van tevoren twee activiteiten kiezen. Die dag de natuur in. Staan allemaal experts klaar. Jager, imker, vogelkenner, ecooloog, etc. Ze kunnen zó mooi dingen uitleggen. Geweldig! Wat ik wil doen is die leerlingen in een situatie trekken waar ze met de natuur in aanraking komen, en het liefst op een zo positief mogelijke manier. Ze hoeven geen verslag, niks, gewoon.... Meedoen! Kijken! Verwonderd zijn! En het thema leggen we van te voren neer: als je Gods Schepping ziet als een groot kunstwerk, dan geef je hem eer door dat kunstwerk te bewonderen. Als jij voor de nachtwacht staat en je zegt: wat een schitterend schilderij, komt die eer Rembrandt toe. Hij zal er niets van merken, maar de eer is voor de schepper van dat werk. Ik vind het ontzettend belangrijk dat wij dat doen als school. En de motivatie daarvoor komt bij wijze van spreken uit mijn tenen. Ik wil het echt, ik vind het ontzettend belangrijk!
Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

4. Shalom

Basisvraag: Heb ik richtingsbesef?

Enkele uitwerkingen met ervaringen:

- Hoe kan ik mijn leerlingen helpen grote vragen te stellen (bijvoorbeeld: aan wat voor wereld draag ik bij)?

Als je bijvoorbeeld Economie en Maatschappij kiest, dan is dat grof gezegd, wel generaliserend, dan is de belangrijkste vraag in je leven: wat schuift het? En dan probeer ik daar met mijn mooie duurzaamheidslessen een beroep te doen op hun geweten, en beroep te doen op hun logisch denken, een beroep te doen op christen zijn en de consequenties die dat met zich meebrengt: rentmeesterschap, eerlijkheid, eerlijk delen. Soms vinden ze die lessen ook hartstikke interessant, joh! Maar op het moment dat

je komt bij 'wat doe je nou zelf?', dan regent het uitvluchten. Van ja, kijk, het is wel leuk, dat idealisme, maar het helpt natuurlijk geen fluit. En bovendien, ik zal me daar gek zijn. Oftewel: het prisoners dilemma. Je kijkt alleen naar je eigen korte termijn belang, zonder verder te kijken. Er is weinig idealisme in die groepen leerlingen. En er zijn ook ontzettend veel leerlingen die het oppikken. Dat is ook een van de momenten die mij zo blij maken: zegt een van de leerlingen bij de diploma uitreiking bij het handjes schudden helemaal aan het eind van de avond tegen mij: meneer, ik weet het nu zeker, ik ga volgend jaar biologie studeren. Ja, dat is toch mooi? En er zijn ook mensen die worden vegetariër naar aanleiding van mijn lessen. Ik ben daar niet op uit, hoor! Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

- Hoe kan ik mijn leerlingen helpen kritisch te kijken naar de wereld, als gevallen schepping en menselijk handelen? Mensen confronteren met dingen die ver buiten hun comfort-zone zitten. Joh, dat doe ik ook trouwens bij die lessen over duurzaamheid. Haha, dat is soms wel een beetje wreed. Bij de laatste les liepen mensen in paniek de klas uit, ja... hihi... Ik zei: jongens, we gaan nadenken over duurzaamheid, over rentmeesterschap, over hoe je met deze planeet om zou kunnen gaan als verantwoorde christen. Maar er zijn ontzettend veel mensen die daar een mening over hebben, zonder dat ze weten waar ze over praten. Mensen zeggen maar wat. Die hebben tot op het journaal toe, wordt iemand gevraagd zijn mening te geven, waar je van denkt: hou je kop, je snapt helemaal niet eens hoe het zit. Dus ik wil graag dat jullie dieper kunnen nadenken dan alleen maar de emotie, want anders krijg je die Oostvaardersplassenachtige situaties waarbij mensen hooi over het hek mikken, etc. Daarom laat ik beelden zien van zee-

hondjes, en dan leg ik uit dat het zoogdieren zijn die dus jonkies krijgen op het ijs, die moeten gezoogd worden. Mama zit onder het water, en die vangt vis, daar maakt ze weer moedermelk van en, nou zo... en op een gegeven moment zie je daar mannen aankomen met van die knuppels.... Hihi. En daar is iedereen natuurlijk tegen! En ik zeg van tevoren, de beelden die je nu krijgt te zien zijn misschien wel schokkend. Maar goed, als ik aan hen vraag: nou, is er iemand voorstander van de zeehondenjacht? Van het doodknuppelen van zeehonden? Nee, niemand natuurlijk. Oké.

Zijn er ook onder jullie ook mensen met leren schoenen? Zijn jullie allemaal vegetariër? Kun je mij het principiële verschil alsjeblieft uitleggen tussen het doden van een zeehond en het doden van een koe? Ja, maar het doden van een koe gaat heel anders. Ja, dat klopt. Heb ik ook beelden van. Kom maar mee, dan gaan we beelden van een slachthuis bekijken. Je hoeft niet te kijken, he! En dan gaan we nu kijken hoe een koe wordt doodgemaakt ten behoeve van jouw biefstukje en sukadelapje. Dus dat doe ik ook. Ik trek mensen even uit hun comfortzone. En dan realiseren ze zich, 'o, verrek, als ik dit niet wil weten, dan loop ik voor mijn eigen werkelijkheid weg. Want dat beest wordt geslacht omdat ik zo graag vlees wil eten. En als ik zeg: dit is vreselijk, dan moet ik ook consequent zijn!' Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

- Hoe kan ik zelf laten zien en kan ik zelf vertellen wat het betekent om te leven uit genade, te verlangen naar gerechtigheid, etc.? Ik hoop dat ze als gevormde leerling hun christelijk geloof ook mogen uitdragen. En pas hebben we in de klas ook heel mooie gesprekken gehad van: is dat dan altijd praten over God? Want moet je aan iemand die God niet kent gelijk moeilijke bijbel-

teksten vertellen, of kan je je geloof ook op andere manieren laten zien, bijvoorbeeld door iemand te helpen, of omzien naar elkaar, of iemand een kaartje sturen die je niet goed kent, wel je medeleven tonen, of nou ja, hele praktische dingen hebben we eigenlijk besproken. Dus ook aan de buitenwereld laten zien van: ik ben er voor je. Ook gewoon liefde naar de buitenwereld. Ik hoop sowieso dat ze dan ook liefde terugkrijgen, maar ik hoop dat hun geloof niet alleen kennis is, maar dat het ook liefde is.
Leerkracht groep 7/8 PO

- Hoe kan ik mijn leerlingen helpen dit te verbinden aan eigen mogelijkheden tot handelen?

Dat vind ik dus ook mooi, als je vraagt, wat vind je zo gaaf, dat je leerlingen écht blijkt te kunnen beïnvloeden in positieve zin.

Niet zozeer dat ze mij nadoen, maar dat je ze iets hebt kunnen laten zien, of iets hebt kunnen bijbrengen, waardoor hun interesse, hun bewust zijn als het ware opengezet is. Haha, ik deed pas een spel, in mijn lessen over duurzaamheid. Dat spel had ik gedownload van een Belgische site, en daar stond bij: het doel van het spel is de leerlingen te sensibiliseren voor duurzaamheid. Vond ik mooi. Spel werkte niet, helaas. Maar sensibiliseren vond ik wel een mooie kreet. Bewustzijn openzetten. Er gevoelig voor worden. Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

En misschien was niet alles leuk, maar dat hoort bij het leven, he. Daar wordt je groot en sterk van zeg ik altijd. Maar het hoeft niet allemaal leuk te zijn, dat vind ik echt niet. Want het leven is niet alleen maar leuk en makkelijk. Maar wel dat ze hebben ervaren, dat als dingen niet fijn zijn, dat je daar wel van kan leren, van: hoe ga ik daarmee om? Wat kan ik daar zelf mee? Dus dat stukje zelfvertrouwen. Leerkracht Plusklas PO

- Hoe kan ik mijn leerlingen helpen verantwoordelijkheid te nemen voor de ander en de samenleving en ben ik daarin een voorbeeld?

Shalom: ik denk dat als je zelf mag doen waarvoor God jou heeft bedoeld, dat je daarmee Gods naam ook groot maakt, maar dan ook mag uitstralen naar de ander. Dat geloof ik absoluut. En daarom vind ik het ook zo belangrijk dat een kind ontdekt, van hé, wat zijn mijn sterke kanten en dat heb ik van God gekregen. Ja, en niet van 'dat is normaal, want zo ben ik', maar ik zeg: dat is wel een talent van jou, he! Dat geeft God niet zomaar, doe er wat mee! Stop het niet in de grond, maar hoppakee, ga ermee aan het werk! Jaha!! Leerkracht Plusklas PO

Maar ook in mijn biologielessen maak ik uitgebreid ruimte voor bijvoorbeeld vragen rond orgaandonatie. Wat vind je daar nou van? Waarom wel, waarom niet? Of ik roep ze op om, zo gauw ze 18 jaar zijn, naar de bloedbank te rennen. Dat soort dingen. Doet u dat ook meneer? Ja. Docent biologie bovenbouw HAVO/VWO

- Op welke manier is mijn handelen in de klas in de sfeer van en wijst het richting Gods Koninkrijk? (eerlijk, rechtvaardig, liefdevol, hoopvol, geduldig, etc.)

Ik denk dat dat is van waaruit ik in ieder geval lesgeef, vanuit mijn hart... het zat al in mijn hart, dat lesgeven, het komt ook uit jezelf. Ik denk dat ik dat ook in mijn lesgeven, in mijn zijn als juf, met alles heel erg vanuit mijn hart werk en leef en met kinderen praat. Ja, ik werk echt vanuit mijn hart! Leerkracht groep 7/8 PO



NOTEN

1. Lechner, 2016
2. De Muynck & Vos, 2014
3. Lechner, 2016, p.27 e.v.
4. Vos, 2011, p.37
5. Biesta, 2018, p.21
6. Vos, 2011
7. De Muynck & Vos, 2014, p.4
8. Derkse, 2011
9. Dewey, 1999, p.22, 23.
10. Kohnstamm, 1956, p.102
11. Biesta, 2015, p.207
12. Biesta, 2018, p.23
13. Roebben, 2011, p.45
14. Miedema, 2003, p.10
15. Kohnstamm, 1956, p.98
16. De Ruyter, 2003, p.477
17. Ter Horst, 2002, p.40, 41
18. Biesta, 2015
19. Biesta, 2018
20. Van Crombrugge in De Muynck & Vos, 2014
21. Dohmen, 2016
22. Derkse, 2011, p.11
23. Geurts, 2016, p.17
24. De Graaff, 1966; vgl Paas & Peels, 2013
25. Heschel, 1965; Geertsema, 1998
26. Miedema, 2004, p.44
27. De Graaff, 1966, p.109
28. Roebben, 2011, p.60
29. Ter Horst, 2002, p.12
30. Glas, 2010
31. Dooyeweerd in Glas, 2010, p16
32. De Muynck, 2006
33. Smith, 2009
34. De Muynck, 2016
35. Geurts, 2016
36. Ter Horst, 2002, p116-117
37. Huttinga, 2017
38. Waterink, 1958, p.121
39. Kohnstamm, 1956, p.102
40. Ter Horst, 2002, p.47
41. Wolterstorff, 2002, p.101
42. Dijkstra, 2012
43. Onderwijsraad, 2016

LITERATUUR

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij. Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming (inaugurele rede)*. Universiteit voor Humanistiek, Utrecht: Uitgeverij Net aan Zet.
- Buijs, G. J., Blokhuis, P., Griffioen, S., & Kuiper, R. (Eds.) (2005). *Homo Respondens. Verkenningen rond het mens-zijn*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Derkse, W. (2011). Vorming en het belang daarvan. In *Essays over vorming in het onderwijs* (pp. 7-16). Den Haag: Onderwijsraad.
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding. Vertaald en ingeleid door Gert Biesta en Siebren Miedema*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Dijkstra, A.B., (2012, 14 juni). Sociale opbrengsten van onderwijs meetbaar. *Nederlands Dagblad*. Geraadpleegd op 26 november 2018, van <https://www.nd.nl/nieuws/nederland/sociale-opbrengsten-van-onderwijs-meetbaar.298061.lynx#>.
- Dohmen, J. (2016). De noodzaak van Bildung in het onderwijs. *Narthex, Bildung en onderwijs. Nieuwe onderwijshype of pedagogische perspectief?* 16 (1), pp. 27-34.
- Geertsema, H. (1998). *Science and Person: Beyond the Cartesian paradigm*. Proceedings of the Seventh Conference on Science and Theology, Durham, pp.47-64.
- Geurts, T. (2016). Bildung voor leraren. *Narthex, Bildung en onderwijs. Nieuwe onderwijshype of pedagogisch perspectief?* 16 (1), pp.11-17.
- Glas, G. (2005). Homo ipse, homo idem, over de menselijke identiteit. In G. Buijs, P. Blokhuis, S.
- Glas, G. (2010). Christian philosophical anthropology; A Reformational perspective. *Philosophia Reformata*, Vol 75, 141-189.
- Graaff, A. de (1966). The nature of education. In A. de Graaff, *The educational ministry of the church (dissertatie)* (pp.89-137). Vrije Universiteit Amsterdam, Delft: Judels en Brinkman
- Horst, W. ter (2002). *Onderwijzen is opvoeden*. Kampen: Uitgeverij Kok.
- Hegeman, J., Edgell, M. & Jochemsen, H. (2011). *Practice and Profile. Christian Formation for Vocation*. Eugene: Wipf & Stock.
- Heschel, A. (1993). *Wie is de mens?* (12e druk). (H. de Bie, Vert.). Utrecht: VBK Media.
- Huttinga, W. (2017). *Scholen in de ruimte van Gods Koninkrijk. Een theologie voor christelijk onderwijs*. Theologische Universiteit Kampen, LVGS en Verus.
- Kohnstamm, Ph. (1981). *Persoon en samenleving. Opstellen over opvoeding en democratie*. Amsterdam: Boom Meppel.
- Kohnstamm, Ph. (1956). *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V.
- Kuiper, R., Laar, T. van & Vreugdenhil, B. (2017). *Mensen kunnen bloeien. Een basistheorie voor christelijke onderwijs*. Theologische Universiteit Kampen en LVGS.
- Laar-Jochemsen, T.W. van (2006). De aard van opvoeding. In T. van Laar-Jochemsen, J.M. Praamsma & J. Gerkema (Reds.), *Geloofwaardig opvoeden. Op zoek naar richting en ruimte* (pp.13-20). Uitgave van ICS en Sensor. Barneveld: De Vuurbaak.
- Lechner, D. (2006). De geschiedenis van het klassieke vormingsbegrip. In B. de Muynck en P. Vos (Red.), *Leren voor het leven; vorming en bezieling in het onderwijs* (pp.15-32). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding (inaugurele rede)*. Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam: VU boekhandel/Uitgeverij.
- Miedema, S. (2004). Beyond Foundationalism. A Plea for a New Normativity in the Philosophy of Religious Education. In R. Larsson en C. Gustavsson (Reds.), *Towards a European Perspective on Religious Education* (pp.36-45). Stockholm: Artos & Norma.
- Miedema, S. (2015). *De algemeen-pedagogische grondlijnen van een inclusieve godsdienstpedagogiek*, geraadpleegd 12 november 2018, van <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Gdx6r-QZZUYcJ:https://www.acco.be/acco/download.ashx%3Fid%3D9c4a150a-5cf9-4284-8040-e27f1cd-1925d+&cd=88&hl=nl&ct=clnk&gl=nl>
- Muynck, B. de (2006). De praktijk van het onderwijs. In H. Jochemsen (Red.), *Een theorie over praktijken, Het normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs* (1e druk, pp.55-80). Amsterdam: Drukkerij Buijten En Schipperheijn B.V.
- Muynck, B. de en Vos, P. (red.) (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Muynck, B. de & Vos, P. (2014). *Inspire the desire to aspire*. Niet gepubliceerd. Komt in licht gewijzigde vorm in een nog te publiceren bundel over de verhouding tussen Theologie en Pedagogiek,

Theologische Universiteit Kampen.

- Paas, S. & Peels, R. (2013). *God bewijzen*. Amsterdam: Balans.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in 7 stappen*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Ruyter, D. de (2003). The importance of ideals in education. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (3), pp.467-482.
- Smith, J. (2009). *Desiring the Kingdom. Worship, Worldview and Cultural Formation*. Grand Rapids: Baker Publishing Group.
- Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het leven: vorming in het voortgezet onderwijs. In *Essays over vorming in het onderwijs* (pp.35-48). Den Haag: Onderwijsraad.
- Waterink, J. (1958). *Theorie der opvoeding*. Kampen: Kok.
- Wolterstorff, N.P., edited by Stronks, G.G. & Joldersma, C.W. (2002). *Educating for Life. Reflections on Christian Teaching and Learning*. Grand Rapids: Baker Academic.



NOTITIES

