

Beschouwend artikel

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

Peter Elshout en Mascha Enthoven, Hogeschool Inholland

Het lectoraat 'De pedagogische opdracht' doet aan de pabo's van Inholland onderzoek naar persoonsvorming in het basisonderwijs. Dit onderzoek is erop gericht te ontdekken wat persoonsvorming inhoudt om vervolgens studenten aan de pabo beter te kunnen voorbereiden op hun toekomstige rol op dit gebied. Op het onderwerp 'persoonsvorming' is lastig grip te krijgen. Hoewel het volgens leerkrachten een belangrijke rol speelt in het onderwijs, geven deze zelfde leerkrachten uiteenlopende beschrijvingen van wat persoonsvorming precies inhoudt, en op welke momenten ze ermee bezig zijn (Elshout & Enthoven, 2020; Vreugdenhil, Kranenburg & Vos, 2010). Ook de theoretische discussie is niet eenduidig, omdat bij de vorming van een persoon allerlei ingewikkelde filosofische en psychologische vragen meespelen (Bos, 2013; Elshout & Enthoven, 2021; Volman & Jansen, 2020). In een eerder artikel hebben we een voorstel gedaan voor een manier van spreken over persoonsvorming die recht doet aan deze complexiteit en tegelijk bruikbaar is in de praktijk van het basisonderwijs (Elshout & Enthoven, 2021). We beschrijven daarin persoonsvorming als de vorming van het 'zelf'. Het zelf definiëren we daarbij als 'het uniek ervarende subject, dat continuïteit heeft over een langere periode en dat de basis vormt voor het handelen van de persoon.' In dit artikel brengen we in kaart wat deze definitie van het zelf betekent voor persoonsvorming in het basisonderwijs en voor de manier waarop we aankomende leraren voorbereiden op hun rol op dat gebied.

Persoonsvorming als doeldomein(en)

Sinds een aantal jaren is het woord 'persoonsvorming', mede door het door Biesta (2012) gemaakte onderscheid tussen de drie onderwijs-doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, vooral gebruikt om een bepaald domein van onderwijs aan te duiden (Biesta, 2012, 2015b; vgl.: Onderwijsraad, 2011; Visser, 2016). Zo wordt persoonsvorming in sommige publicaties als synoniem gebruikt voor subjectificatie (zie bijv. Biesta, 2012; Bruin-Raven, Wassink & Bakker, 2016), en gebruikt Biesta (2018) de term tegenwoordig voor zowel het overbrengen van normen, waarden en ideeën ('vorming-van-personen' of socialisatie), als het geven van ruimte voor de ontwikkeling van een authentiek zelf dat eigen keuzes maakt ('vorming-tot-persoon-willen-zijn' of subjectificatie). Maar of persoonsvorming nu wordt gezien

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

als vorm van subjectificatie, socialisatie of beide, persoonsvorming is in het huidige debat vooral een antwoord op de vraag 'waartoe onderwijs dient' (Biesta, 2015b).

De vraag die hier logisch uit voortkomt is wat de taak van het onderwijs op het gebied van persoonsvorming dan zou moeten zijn (Biesta, 2015b; Onderwijsraad, 2011; Platform Onderwijs 2032). De discussie gaat dan ook snel over de vraag welke (kern)doelen hieraan verbonden zouden moeten worden om dit domein te kunnen borgen in het onderwijs. Biesta (2020) zelf waarschuwt voor deze tendens in zijn reactie op de voorstellen van curriculum.nu. Hij pleit ervoor om van persoonsvorming geen apart leergebied te maken *"... omdat persoon-zijn niet als leerdoel begrepen moet worden, en we er dus voor moeten uitkijken dat het niet in het 'vakje' leeropbrengsten of onderwijsuitkomsten terecht komt."* (zie ook: Biesta, 2018). Maar het idee dat persoonsvorming op een doelmatige manier in het curriculum te verwerken is, komt deels voort uit de keuze om persoonsvorming als domein van onderwijs naast kwalificatie te positioneren. Het wordt daarmee een gebied waarop het onderwijs een bepaalde bedoeling heeft. In het volgende stellen we ter discussie of we het onderwerp persoonsvorming wel recht doen door het als doeldomein te formuleren. We stellen als alternatief voor om persoonsvorming in eerste instantie als 'doelloos' proces te benaderen waarin het onderwijs zich mengt. We bepleiten dat, ook wanneer er geen specifiek persoonsvormend doel zou zijn, het onderwijs zich bewust moet zijn van de invloed op het gebied van persoonsvorming en verantwoording moet kunnen afleggen over de richting waarop het deze invloed uitoefent. Ten slotte beschrijven we de manier waarop we aan de pabo's van Inholland studenten voorbereiden op hun rol in dit doelloze, maar zeer waardevolle proces van de persoonsvorming van kinderen.

Persoonsvorming als vorming van het zelf

Persoonsvorming wordt door ons gedefinieerd als de vorming van het zelf. Hiermee benadrukken we dat het een proces is dat buiten het onderwijs begint. De vorming van persoonlijkheid, identiteit en karakter (Elshout & Enthoven, 2021), gebeurt immers niet alleen op school, maar ook binnen het gezin, de sportclub en de woonwijk. De school is daarin niet uniek. Natuurlijk worden kinderen onder schooltijd op honderden manieren beïnvloed in wie ze zijn. Maar als we persoonsvorming in eerste instantie zien als de vorming van het zelf, en niet als één van de doeldomeinen van het onderwijs, is de school niet meer dan één van de vele plekken waar persoonsvorming plaatsvindt. De vraag wordt dan ook niet in eerste instantie welke doelen de school op dit gebied zou moeten bereiken. De vraag wordt op welke manier het proces van persoonsvorming verweven is met het proces van onderwijs. De normatieve vraag wat de taak van

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

onderwijs zou moeten zijn op dit gebied, volgt pas later. Want ook zonder deze vraag te beantwoorden, speelt vorming een rol in het onderwijs. De leerkracht kiest bijvoorbeeld dagelijks (bewust of onbewust) om boos te worden, een grap te maken of juist niets te zeggen. Om samen te laten werken of juist niet. Om een knipoog te geven of het hoofd te schudden. Dat is het niveau waarop persoonsvorming op school begint; daar waar de leerkracht zich mengt in de vorming van het zelf.

De normatieve vragen rondom persoonsvorming komen uit deze momenten vóórt. Zij liggen, in eerste instantie, vaak niet expliciet ten grondslag aan het handelen. Maar als een leerkracht haar handelen moet verantwoorden, omdat ouders er hun vraagtekens bij hebben bijvoorbeeld, of omdat er een discussie over ontstaat tijdens een overleg, dan wordt de persoonsvorming die zo vaak schuilgaat in het verborgen curriculum (Jackson, 1991), onderwerp van gesprek of reflectie. Dan komt de vraag wat de school beoogt en hoe het team dat met elkaar wil bereiken naar boven. Maar deze vragen komen naar boven *vanuit* de dagelijkse ervaring van de leerkracht waar de vorming van het zelf steeds vanzelf aan de orde is.

In het volgende beargumenteren we dat doelen stellen om vervolgens te bepalen hoe deze bereikt kunnen worden, niet wenselijk en niet nodig is om grip te krijgen op persoonsvorming.

Persoonsvorming als doelloos proces

De vorming van het zelf is in eerste instantie een doelloos proces. Het is het eindeloze proces van beïnvloeding door een grote hoeveelheid bronnen, dat ieder mens maakt tot wie hij of zij op een bepaald moment is. Je bent als mens nooit af. Hoewel er, zeker als je eenmaal de volwassen leeftijd hebt bereikt, ongetwijfeld eigenschappen en waarden zijn die heel duidelijk bij jou passen en er altijd sprake is van een bepaalde continuïteit van het zelf (Bos, 2013; Elshout & Enthoven, 2021), is er ook altijd sprake van ontwikkeling.

In hoeverre die veranderingen ontwikkeling genoemd kunnen worden, hangt helemaal af van wat iemand (jijzelf, een onderwijzer, een ouder) op dat gebied wil bereiken. Pas als je als leerkracht bijvoorbeeld hebt besloten dat 'het om kunnen gaan met de eigen emoties' een belangrijke eigenschap is die mensen zouden moeten bezitten, kan dit onderdeel van persoonsvorming een bewust aspect van je onderwijs worden. Maar ook vóór die tijd leerde een kind zijn emoties te reguleren. Door de teleurstelling te verwerken toen het buitenspelen niet doorging. Of door bestraft te worden toen hij de vervelende jongen naast zich een klap gaf. De leerkracht was op die momenten misschien helemaal niet

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

bewust aan het vormen. Maar persoonsvorming gebeurt ook als we ons er niet bewust mee bemoeien. Dit is anders bij meer kwalificerende onderdelen van onderwijs, zoals rekenen of lezen. Als leerkrachten geen doelen stellen en toetsen in hoeverre kinderen deze vaardigheden ontwikkelen op basis van hun lessen, zullen de meeste kinderen zich deze vaardigheden niet of maar heel beperkt eigen maken. Maar de ontwikkeling van het zelf gebeurt voortdurend, ook zonder dat de leerkracht dit bewust stuurt.

Dat persoonsvorming een doelloos proces is en dat ontwikkeling op het gebied van persoonsvorming niet zomaar in kaart te brengen is, betekent uiteraard niet dat die ontwikkeling niet te sturen is. Zo zijn er in het basisonderwijs meerdere vakgebieden die de vorming van bepaalde aspecten van het zelf beogen, zoals sociaal-emotionele vorming, burgerschapsvorming en levensbeschouwing (Elshout & Enthoven, 2021). Als we persoonsvorming een doelloos proces noemen, bedoelen we dan ook niet dat er geen richting te bepalen is waarin je als school wilt dat kinderen zich ontwikkelen. Deze richting wordt echter bepaald op basis van bepaalde waarden of idealen, niet op basis van specifieke doelen. De Ruyter en Kole (2010, p.211) spreken in dit verband over 'ideal values'. Dat kinderen volwassen worden bijvoorbeeld (Enthoven, 2020; Neiman, 2014). Of dat ze leren hoe ze gelukkig kunnen worden (Seligman, 2009) of een betekenisvol leven kunnen leiden (De Wachter, 2019). Deze waarden zijn geen doelen te noemen. Er is namelijk geen moment vast te stellen waarop een persoon opeens volwassen is of in staat is een gelukkig leven te leiden. En hoewel deze waarden en idealen kunnen helpen om gezamenlijke afspraken over de sturing op persoonsvorming te maken (Van Kan, 2021), is het nog maar de vraag welke rol ze echt spelen tijdens momenten van vorming. Van Kan (2021, p.30) schrijft: *"... alleen in het licht van idealen zijn mensen in staat om beslissingen te nemen."* Maar dat is nu juist de vraag: worden al deze persoonsvormende beslissingen door leerkrachten daadwerkelijk genomen op basis van hun idealen? Of spelen andere zaken, zoals de opvliegende persoonlijkheid van de leerkracht en de vraag of ze goed geslapen heeft en welke band ze met een bepaald kind heeft, net zo goed een rol? Als dat zo is, spelen idealen en waarden in eerste instantie misschien een grotere rol bij het achteraf *verantwoorden* van bepaalde keuzes dan bij het handelen zelf.

Het proces van persoonsvorming volgt niet zomaar logisch uit de waarden of idealen van een school of leerkracht. De top-down benadering, waarin een school vaststelt wat ze nastreeft in een missie/visie om die vervolgens te vertalen naar onderwijsmomenten, werkt maar beperkt voor persoonsvorming, omdat de vorming van het zelf niet op deze manier werkt. Door op deze manier over persoonsvorming spreken creëer je, als je niet oppast, een schijnwerkelijkheid

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

van waarden, idealen en loffelijke doelen die op papier (in visiedocumenten van de school of sollicitatiebrieven van leerkrachten) prachtig klinkt, maar die weinig te maken heeft met de rommelige, gecompliceerde werkelijkheid waar een leerkracht honderden vormende beslissingen neemt.

Hieronder staan we stil bij twee eigenschappen van het proces van persoonsvorming die maken dat het vormingsproces zo ingewikkeld en lastig vast te pinnen is, namelijk het feit dat het een intersubjectief en een normatief proces is. Daarna zullen we beargumenteren waarom het juist deze eigenschappen zijn die grip kunnen geven op het proces.

Persoonsvorming als subjectief proces

Eén van kenmerken van persoonsvorming is dat het een intersubjectief proces is. Het woord 'subject' is de afgelopen jaren een van de kernwoorden geworden in de discussie rond persoonsvorming (bijv.: Biesta, 2015a; 2018; Pols, 2016). Ieder mens ervaart de wereld op een eigen subjectieve manier (Zahavi, 2014; Moran, 2000; Elshout & Enthoven, 2021). Een rekensom op het bord wordt bijvoorbeeld door ieder kind anders ervaren. Als moeilijk of makkelijk. Als leuk of saai. Als bron van angst of kans tot glorie. Als je als leerkracht een verhaal vertelt in de kring gebeurt er in ieder hoofd iets anders, omdat ieder kind andere ervaringen heeft en dus andere beelden ziet en gevoelens heeft op basis van jouw woorden (Pols, 2016; Enthoven & Elshout, 2021).

Het feit dat iedere gebeurtenis in de klas zo verschillend ervaren kan worden, maakt dat de manier waarop ieder kind gevormd wordt, nooit meer terug te voeren is naar specifieke handelingen die je daarvoor als leraar verrichtte. Wat jouw verhaal over vriendschap in de kring teweegbrengt, verschilt per kind. Misschien dat een kind die middag besluit om eens te vragen of een ander kind wil komen spelen, omdat het verhaal is blijven hangen. Misschien niet. Dit is niet alleen van tevoren niet doelmatig te bepalen, maar ook achteraf niet te toetsen.

Juist op het gebied van persoonsvorming is het belangrijk om te benadrukken dat leerkrachten en leerlingen subjecten zijn met hun eigen 'leefwereld' (Van Manen, 2014a). Persoonsvorming gaat immers om de vorming van dit subject, van dit ervarende, betekenis-gevende zelf (Elshout & Enthoven, 2021).

Ook de leerkracht is op deze manier een uniek ervarend subject (Van Manen, 2014b; Bors & Stevens, 2018). Stevens schrijft: *"Persoon en professie zijn niet te scheiden. Leraren werken vanuit een persoonlijk, subjectief referentiekader."* (Stevens, 2013, p.11; Zie ook Bakker, 2013; Kelchtermans, 2012). Hoe een leerkracht bijvoorbeeld reageert als ze een kind ziet schrikken als ze hem de

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

beurt geeft, heeft met veel meer te maken dan met didactiek. Haar reactie heeft ten eerste te maken met haar subjectieve ervaring van dat moment; met de betekenis die ze automatisch geeft aan de gebeurtenis zoals hij via haar zintuigen binnenkomt (het gezicht van het kind, het geluid van gniffelende klasgenoten) en in haar bewustzijn wordt verwerkt (de herinnering aan een eerder moment waarop het kind niet oplette bijvoorbeeld). Vervolgens heeft haar reactie te maken met de handelingsalternatieven die in haar hoofd opkomen. Spreekt ze hem streng toe omdat het kind niet zat op te letten, of geeft ze juist even de tijd omdat ze verlegenheid vermoedt? Welke handelingsalternatieven de leerkracht op zo'n moment tot haar beschikking heeft, heeft te maken met de manier waarop ze over het algemeen handelt; met wat we eerder *continuïteit* hebben genoemd (Elshout & Enthoven, 2021). Met bepaalde eigenschappen (humor), rollen (ze is leerkracht van groep 8) en waarden ('een kind moet opletten tijdens de les') die bepalen wie ze is. Persoonsvorming is een ontmoeting tussen subjecten, tussen 'zelden'. Ze zijn in hetzelfde lokaal aanwezig en zijn bezig met dezelfde les, maar ze worden, subjectief, gevormd op hun eigen manier. Deze persoonsvorming is daardoor ook vanuit het perspectief van de leerkracht als subject lang niet altijd doelmatig en rationeel.

Persoonsvorming als intersubjectief proces

Persoonsvorming is iets dat gebeurt *tussen* mensen. Hoewel de leefwerelden van een leerkracht en een kind altijd subjectief zijn, zijn er ook allerlei aspecten die overlappen. Deze overlappende aspecten zijn *intersubjectief* (Zahavi, 2014). Dit is de plek waar bovengenoemde ontmoeting tussen subjecten op een bepaalde manier zichtbaar, hoorbaar en 'voelbaar' wordt. Taal is een algemeen voorbeeld van intersubjectiviteit (Searle, 1995). Taal bestaat in eerste instantie in het hoofd van een persoon. De woordenschat en de betekenis die aan ieder woord kleef is bij ieder individu anders. Het woord 'vriendschap' uit het bovengenoemde verhaal in de kring bijvoorbeeld, roept beelden en emoties op die verbonden zijn met ieders eigen ervaring op dit gebied. Maar wanneer jouw idee van vriendschap overlapt met mijn idee ervan, is er een gezamenlijk kern (die waarschijnlijk ongeveer overeenkomt met de definitie in een woordenboek). Daardoor is het mogelijk om ervaringen over vriendschap te delen en überhaupt vrienden te hebben. Voor een werkende vriendschap is een overlappend idee nodig van wat een vriend is en doet. Wanneer we kijken naar persoonsvorming als de vorming van het zelf, is dit waar de leraar invloed op heeft: op het creëren van overlappende ideeën tussen haarzelf en haar leerlingen.

Leerkrachten richten een klas niet alleen in met tafeltjes en boekenkasten. Ze creëren, door het jaar heen, ook een gezamenlijke *intersubjectieve* wereld waarin

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

de groep vaak ongeveer dezelfde woorden voor dezelfde dingen gaat gebruiken. Waar gezamenlijke afspraken worden gemaakt bijvoorbeeld over hoe je je gedraagt op het plein en tijdens de rekenles. Deze intersubjectieve zaken zijn belangrijk voor vorming omdat ze voortkomen uit en invloed uitoefenen op de mix van persoonlijkheid, identiteit en karakter van iedere persoon in de klas. Deze invloed is er altijd; ook als de leerkracht zich er niet van bewust is. Dat is de reden waarom die invloed vaak schuilgaat in het verborgen curriculum (Jackson, 1990).

Eerder in ons betoog hebben we ervoor gepleit persoonsvorming niet als doeldomein voor het onderwijs te stellen en daar doelen op te formuleren, maar om persoonsvorming als proces te zien dat altijd gaande is en waar het onderwijs zich dus ook in mengt. Vervolgens hebben we aangegeven dat het een doelloos proces is waarin je als school en leraar hooguit een richting kunt nastreven. Dit komt niet alleen door het intersubjectieve karakter van persoonsvorming. Ook de relatie tussen persoonsvorming en normativiteit is daarin belangrijk.

Persoonsvorming als normatief proces

Het feit dat persoonsvorming niet lineair volgt uit de idealen en waarden die we als scholen en leerkrachten opstellen, betekent niet dat normativiteit er geen rol in speelt. In tegendeel; het is juist deze normatieve lading die voortdurend aan de orde is in bovengenoemde subjectieve en intersubjectieve processen.

Of bepaald gedrag goed of fout is wordt op het moment dat het zich voordoet, beoordeeld (Greene, 2013). Zowel degene die handelt (het kind bijvoorbeeld), als degene die de handeling ziet (de leerkracht) heeft daar een bepaalde subjectieve ervaring van. Ethische oordelen zijn over het algemeen directe intuïtieve oordelen (Haidt, 2015; Flanagan, 2017; Varela, 1999). Het is niet zo dat een leerkracht een kind ziet dat met een voet een ander kind raakt op het plein om vervolgens te bedenken wat ze daarvan vindt. Nee, een leerkracht ziet een schoppend kind dat er gloeiend bij is!

Die daad wordt heel direct ervaren, inclusief de woede of verontwaardiging die erbij hoort. Bovendien geeft die leerkracht er, op basis van die ervaring, meteen

betekenis aan: het is fout gedrag! Pas bij ingewikkelde zaken hebben we soms meer tijd en aandacht nodig om tot een oordeel te komen (Greene, 2013). Normativiteit is opgenomen in de subjectieve blik waarmee leerkrachten de klas in kijken.

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

Het is belangrijk om het ethische, normatieve karakter van persoonsvorming te (h)erkennen om persoonsvorming een goede plaats te geven in het onderwijs. Maar als persoonsvorming inderdaad werkt zoals hierboven beschreven, dan is het nog niet zo eenvoudig om er als school grip op te krijgen. Moet elk schoolteam in detail expliciteren wat zij goed en fout vinden, wat zij wenselijk vinden en wat voor personen zij willen vormen? Om vervolgens op dit domein leerdoelen te formuleren en deze via activiteiten met leerlingen bereiken? Deze beschrijving is inmiddels een realiteit op veel scholen die hun rol in persoonsvorming proberen te expliciteren.

Maar het feit dat persoonsvorming een (inter)subjectief en normatief proces is, dat zich hoe dan ook op allerlei momenten afspeelt, maakt dat het doelmatig en lineair werken aan persoonsvorming, zoals dat in het onderwijs op veel gebieden gebruikelijk is, niet geschikt is om met persoonsvorming om te gaan. Door persoonsvorming te benaderen als intersubjectief proces waarbij de leraar normatief handelt op basis van eigen identiteit, verschuift de manier om er grip op te krijgen van de leerling naar de leraar. Professionalisering op het gebied van persoonsvorming betekent het continu bezig zijn met, en het steeds beter kunnen beantwoorden van de vraag wanneer je weet dat je het goede doet en dat je het goed doet (Ruijters, 2016, p. 23). Dit proces beschrijven we hieronder als 'grip op persoonsvorming'.

Grip op persoonsvorming

De eigenschappen die belemmerend werken om doelmatig en lineair met persoonsvorming in het basisonderwijs om te gaan, vormen tegelijkertijd de kern-ingrediënten voor een handelingscyclus die helpt om grip te krijgen op het proces van persoonsvorming zoals dat zich in een klas, onder de hoede van de leerkracht, afspeelt. In plaats van het stellen van doelen is het daarom op het gebied van persoonsvorming veel belangrijker om oog te krijgen voor de normatieve en (inter)subjectieve processen in een klas. Wat gebeurt er op deze momenten? Welke gevoelens en gedachten gaan er door de leerkracht heen als ze roept dat een leerling voor straf moet blijven zitten? Wat gaat er in het kind om als het wegrent en met de deur gooit? Maakt het uit dat er een volle klas meekijkt op dat moment? Maakt het uit welke afspraken en 'ongeschreven regels' er intersubjectief gecreëerd zijn in die groep?

Hoe meer zicht een leerkracht heeft op de manier waarop hij zelf bepalend is voor de keuzes die hij tijdens deze vormingsmomenten maakt, hoe bewuster hij met deze momenten kan omgaan, en hoe meer hij kan sturen in het creëren van een intersubjectieve ruimte, een 'sfeer', die persoonsvormend is. Deze grip op het vormingsproces is altijd een zachte, onvolledige grip, en daarnaast een heel

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

subjectieve en persoonlijke grip. Dat kan niet anders gezien bovenstaande eigenschappen van persoonsvorming. Maar erkennen dat persoonsvorming op deze manier werkt, is te verkiezen boven pogingen er grip op te krijgen via lineaire, doelmatige processen, die een schijn van controle opwekken, maar geen oog hebben voor de ingewikkelde werkelijkheid van alledag.

Bedachtzaamheid na actie op de pabo

Ook voor de lerarenopleiding is dit een belangrijke conclusie. Leerkrachten voorbereiden op hun taak op het gebied van persoonsvorming kan nooit simpelweg een kwestie zijn van het opstellen van competenties en het ontwikkelen van toetsen waarmee studenten kunnen aantonen dat ze deze competenties bezitten. Je als leerkracht ontwikkelen op het gebied van persoonsvorming is onontkoombaar het ontwikkelen van een *eigen stijl*, een *professionele identiteit*. Ook een pabo kan daarom geen sluitende competenties opstellen voor 'het zelf' van aankomende leerkrachten, dat onlosmakelijk verbonden is met persoonsvorming (Stevens, 2013). De uitdaging voor lerarenopleidingen is om leerkrachten voor te bereiden op de complexe en onverwachte werkelijkheid, waar persoonsvorming voor een groot deel onzichtbaar gebeurt in honderden ontmoetingen en ervaringen.

Pabo Inholland is die uitdaging aangegaan door keuze-onderwijs op het gebied van persoonsvorming te organiseren, waarin derdejaars voltijd- en deeltijdstudenten en tweedejaars verkorte deeltijdstudenten drie maanden lang op zoek zijn gegaan naar vormingsmomenten in hun stage. We onderzoeken mét hen wat persoonsvorming in het onderwijs eigenlijk is, en op welke manieren ze er grip op kunnen krijgen.

In het volgende beschrijven we dit keuze-onderwijs en de eerste ervaringen van studenten met dit onderwijs, als voorbeeld voor de manier waarop wij beogen persoonsvorming een doelloze, maar betekenisvolle plaats te geven in het onderwijs.

Omdat persoonsvorming zich afspeelt in het moment zelf, hebben we een manier van reflecteren gebruikt die zo dicht mogelijk bij de subjectieve ervaring van het moment blijft. Er zijn uiteraard al verschillende reflectiemodellen voor aankomende leerkrachten ontwikkeld. Zo zijn er het ui-model en het proces van 'kernreflectie' zoals beschreven door Korthagen & Nuijten (2018) en het model 'pedagogische professionaliteit' van Van Kan (2021). Maar deze modellen hebben niet altijd genoeg aandacht voor de kloof tussen het moment van handelen en het moment van reflecteren, waardoor het moment van handelen zelf minder centraal staat.

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

Er kan nu eenmaal geen time-out aangevraagd worden in een onderwijsmoment. Er moet beslist en gehandeld worden en voor een groot deel gaat dat intuïtief (Atkinson & Claxton, 2000; Schön, 1991; Smith et al., 2009). Je kunt daarna terugdenken aan een onderwijsmoment, maar je kunt het nooit in z'n volledige volheid terughalen.

De fenomenologisch georiënteerde reflectiemethodiek van Van Manen (1997, 2014b), waarop we ons gebaseerd hebben, maakt het mogelijk om wel dichtbij de ervaring in het moment te blijven. Zoals Enthoven (2020) schrijft, heeft de 'pedagogische tact' waarover Van Manen (2015) schrijft twee met elkaar verbonden betekenissen. Het gaat zowel om het handelen-in-het-moment als om een innerlijke bedachtzaamheid. Bij handelen-in-het-moment gaat het dan om het weten wat je moet doen op het moment zelf, als er geen tijd is om te reflecteren (zie ook: Stevens & Bors, 2018). De innerlijke bedachtzaamheid betreft *"...de analyse van geleefde ervaringen waardoor de eerste vorm - het zichtbaar handelen in het moment - actief geoefend kan worden."* (Enthoven, 2020, p. 31). Door, bijvoorbeeld aan het einde van de dag, bedachtzaam terug te kijken op vormingsmomenten, en deze zo scherp mogelijk voor de geest te halen, kun je als leerkracht gaan zien wat er aan de orde was op zo'n moment; welke gevoelens, gebeurtenissen en gedachten ertoe leidden dat je deed wat je deed. Door je de volgende dag weer in nieuwe ervaringen te storten en te handelen-in-actie, zul je, dankzij de bedachtzaamheid, net iets anders kijken. De bedachtzaamheid van de reflectie op eerdere momenten, gaat deel uitmaken van nieuwe momenten, waardoor je bewuster en intuïtiever handelt. Op deze manier creëer je als leerkracht een cyclus van bedachtzaamheid na actie (Enthoven, 2020), die dichter bij het moment van handelen zelf blijft.

Om deze cyclus zo praktisch mogelijk te integreren in het onderwijs van alledag, vullen studenten tijdens het keuze-onderwijs dagelijks een bureaublad in. Dit ligt voor het grijpen in de klas terwijl ze lesgeven, zodat studenten zodra zich in hun ogen een vormingsmoment voordoet een korte aantekening kunnen maken. Aan het einde van de dag vullen de studenten deze korte aantekeningen aan met gegevens over de duur van het moment, het vakgebied waarbinnen het zich afspeelde en de betrokkenen. Vervolgens kiezen de studenten dagelijks één moment, dat ze het meest interessant vinden, om uit te werken in een journal volgens de methodiek van de Lived Experience Description (Van Manen, 1997). Hierin beschrijven ze het moment zoals ze het subjectief ervaren hebben, en kijken ze terug op hun emoties en gedachten tijdens het moment. Door middel van ervaringsreconstructies wordt op deze dagboekfragmenten vervolgens met groepjes studenten gezamenlijk gereflecteerd, waarbij vooral de vraag naar

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

handelingsalternatieven centraal staat (zie voor een recent voorbeeld van het gebruik van dagboeken, waaruit o.a. het belang van de koppeling met intervisie blijkt: Meulenbroeks & Ummels, 2021).

De bureaubladen, journals en ervaringsreconstructies leveren zeer waardevolle data op over de manier waarop studenten persoonsvorming in de praktijk tegenkomen en de manier waarop ze deze momenten subjectief ervaren. Uiteindelijk is de vraag die we willen beantwoorden of deze cyclus van bedachtzaamheid na actie de studenten helpt grip te krijgen op persoonsvorming.

Peter Elshout

Peter Elshout studeerde theologie aan de VU en heeft zestien jaar als leerkracht in het basisonderwijs gewerkt. Tegenwoordig is hij docent levensbeschouwing aan de pabo van Inholland in Dordrecht en doet hij onderzoek naar persoonsvorming voor het lectoraat De Pedagogische Opdracht.

Mascha Enthoven

Dr. Mascha Enthoven is lector van het lectoraat De Pedagogische Opdracht, dat leraren ondersteunt bij het vervullen van hun pedagogische opdracht. De ondersteuning gebeurt door deze opdracht te formuleren binnen hun handelingsinvloed, door ervarings- en collectief leren binnen hun schoolcontext mogelijk te maken en dit te voeden door middel van onderzoek.

Referenties

Atkinson, T., & Claxton, G. (Red). (2000). *The Intuitive Practitioner*. United Kingdom, Open University Press.

Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie*. Universiteit Utrecht.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.

Biesta, G. (2015a). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

Biesta, G. (2015b). Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt? In Klarus, R., & De Beer, F. (Red.). *Waar, goed en schoon onderwijs*. ISNW.

Biesta, G. (2018). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In Geerdink, G., & De Beer, F. (Red.)

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de Lerarenopleidingen. Velon.
www.velon.nl

Biesta, G. (2020). *Gert Biesta over de voorstellen van curriculum.nu*. Didactief
jan/feb 2020. <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/gert-biesta-over-de-voorstellen-van-curriculumnu>

Bors, G. & Stevens, L. (2018). *Pedagogische tact*. Garant.

Bos, J. (2013). *Het ongrijpbare zelf*. Bert Bakker.

Bruin-Raven, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming*.
Phronese.

De Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: On the
necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching.
Teachers and Teaching: Theory and practice, 16 (2), 207-218.

De Wachter, D. (2019). *De kunst van het ongelukkig zijn*. Lannoo.

Elshout, P., & Enthoven, M. (2020). Vorming volgens de Leerkracht: Brede
vorming in het geïnterpreteerde curriculum van basisscholen.
Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 41(2), 122-132. www.velon.nl

Elshout, P., & Enthoven, M. (2021). Grip op het zelf. Een voorstel voor een
theoretisch rubuuste en in de praktijk herkenbare manier van spreken over
persoonsvorming. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(3), 33-43. www.velon.nl

Enthoven, M. (2020). *Bedachtzaamheid na actie*. Inholland.

Flanagan, O. (2017). *The geography of morals*. University Press: Oxford.

Greene, J. (2013). *Moral tribes*. London: Penguin.

Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind*. Londen: Penguin.

Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. Teacher College Press.

Jansen, C., & Volman, M. (2020). Persoonsvorming in het basisonderwijs: hoe
bereid de lerarenopleiding toekomstige leraren hierop voor? *Tijdschrift voor
Lerarenopleiders* 41(1), 51-61. www.velon.nl

Grip op persoonsvorming: Hoe bedachtzaamheid na actie aankomende leerkrachten kan
voorbereiden op hun rol op het gebied van persoonsvorming

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Onderwijsraad.

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2018). Bijdragen aan persoonsvorming in de lerarenopleiding. In G. Geerdink & F. de Beer (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen*. Velon. www.velon.nl.

Meulenbroeks, R., & Ummels, M. (2021). Ervaringen met dagboekreflecties binnen de universitaire lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42(2), 49-58. www.velon.nl

Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. London: Routledge.

Neiman, S. (2014). *Waarom zou je volwassen worden?* Ambos.

Onderwijsraad (2011). *Onderwijs Vormt*. Onderwijsraad.

Platform Onderwijs 2032 (2015). *Analyse Onderwijs 2032*. Platform Onderwijs 2032.

Pols, W. (2016). *In de wereld komen*. Garant.

Ruijters, M. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. *M&O*, 6, 79–93.

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner*. Ashgate Publishing.

Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. London: Penguin.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35(3), 293-311.

Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. Los Angeles: Sage.

Stevens, L. (Red.). (2013). *Leraar, wie ben je?* Garant.

Van Kan, C. (2021). *De waarde(n) van onderwijs*. Hogeschool Rotterdam uitgeverij.

Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Second Edition*. London: Routledge.

Van Manen, M. (2014a). *Phenomenology of practice*. London: Routledge.

Van Manen, M. (2014b). *Weten wat te doen, wanneer je niet weet wat te doen*. NIVOZ.

Varela, F. J. (1999). *Ethical Know-How*. Stanford: University Press.

Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! SLO*.

Vreugdenhil, B., Kranenburg, M., & Vos, P. (2010). *Docenten over vorming en persoonsontwikkeling*. Gereformeerde Hogeschool.

Zahavi, D. (2014). *Self & Other*. University Press: Oxford.

Zahavi, D. (2019). *Phenomenology. The basics*. London: Routledge.