

Onderzoek

Vorming volgens de leerkracht

Brede vorming in het geïnterpreteerde curriculum van basisscholen

Peter Elshout en Mascha Enthoven, Hogeschool Inholland

Omdat Inholland het onderwerp ‘brede vorming’ en de mogelijkheden ervan voor het curriculum graag samen met het werkveld wil verkennen, is een onderzoek uitgevoerd waaraan teams van basisscholen van drie besturen in Dordrecht hebben meegewerkt. Dit verkennende onderzoek heeft zich ten doel gesteld een eerste schets te maken van de manier waarop basisscholen brede vorming hebben opgenomen in hun curriculum. Wat doen scholen op dit gebied, en waarom doen ze dat? En welke taal gebruiken ze als ze over de brede vorming van kinderen spreken? Dit artikel beschrijft hoe dit verkennende onderzoek is uitgevoerd en wat de belangrijkste uitkomsten ervan zijn. Het eindigt met een aantal aandachtspunten voor verder onderzoek en voor het ontwikkelen van brede vorming in het curriculum van zowel de basisscholen als de lerarenopleiding.

Probleemstelling

Wie geïnteresseerd is in brede vorming in het onderwijs, kon de afgelopen jaren zijn hart ophalen. Een stroom van publicaties heeft de discussie over vorming in het onderwijs aangewakkerd (onder andere Onderwijsraad, 2011; Platform Onderwijs 2032, 2015; Klarus & De Beer, 2015). Pedagogen als Gert Biesta (2012) en Gerard van Stralen (2012), en filosofen als René Gude (2012) en Joep Dohmen (2015) hebben vragen rondom persoonsvorming en morele vorming in allerlei lagen van het onderwijs weer op de agenda gezet. Ook in het basisonderwijs en de lerarenopleidingen staan deze vragen op de onderwijsagenda, getuige de Velon studiedag in november 2018 over vorming (Geerdink & De Beer, 2018).

Het is geen vanzelfsprekende zaak dat deze ideeën hun weg naar de onderwijspraktijk weten te vinden. Zo is het abstractieniveau van de discussie rondom brede vorming vaak hoog, waardoor het niet altijd even duidelijk is wat de betekenis voor de praktijk is. Het onderwerp wordt vaak (soms expliciet, bijvoorbeeld Klarus & De Beer, 2015) vanuit een onderwijsfilosofische kant benaderd. Zoals Kees van der Wolf (2003) verwoordde, spreken theoretici in een taal “...die leraren vaak esoterisch, om niet te zeggen onbegrijpelijk vinden”. Tevens is er het gevaar dat de wetenschappelijke taal die in de discussie gebruikt wordt, niet toereikend is om de complexe ervaringen rondom brede vorming zoals ze zich in het onderwijs voordoen, adequaat te beschrijven. Zoals de pedagoog Max van Manen schrijft: “*The danger of scientific or theoretic languages is that they cannot capture the more subtle and complex aspects of human existence. Therefore, human science must ultimately be understandable in the ordinary language of the lifeworld*” (2014, p. 354). Juist als het gaat om deze subtiele en complexe aspecten van ons bestaan, doet het er dus toe welke woorden we gebruiken.

¹ Inholland heeft ervoor gekozen het begrip ‘brede vorming’ te gebruiken in de discussie rondom de vorming van leerlingen. In dit artikel gebruiken we de term ‘brede vorming’ als paraplu-begrip waar andere terminologie die in de discussie gebruikt wordt, zoals ‘Bildung’, ‘socialisatie’, ‘subjectificatie’ en ‘persoonsvorming’, onder valt, zonder daarin bij voorbaat een classificatie aan te brengen.

Het feit dat brede vorming de laatste jaren in discussies rondom Bildung, persoonsvorming en socialisatie aandacht krijgt, betekent dus niet automatisch dat basisscholen en lerarenopleidingen er in de praktijk ook meer aandacht aan schenken. Hoewel er de afgelopen jaren zeker publicaties verschenen zijn die een meer praktische invulling van brede vorming in het onderwijs bepleiten (bijv. Wessels, 2017; Bruin-Raven, Wassink, & Bakker, 2016), blijft een belangrijke vraag in hoeverre de regen van ideeën rondom brede vorming ook echt de plaatsen bereikt waar die nodig is: de praktijk van het basisonderwijs, waar leerkrachten dag in dag uit bezig zijn met het vormen van leerlingen.

Het lectoraat De Pedagogische Opdracht heeft als vertrekpunt de ervaring van de leerkracht voor de klas gekozen, en wil van daaruit richting geven aan het onderwijs op de pabo's van Inholland. We willen, uitgaande van de ervaring van de leerkracht, een collectief opbouwen waarin leerkrachten, lerarenopleiders en studenten met elkaar onderzoeken wat het betekent om leerkracht te zijn en, in dit specifieke onderzoek, wat het betekent om kinderen breed te vormen (Enthoven, 2020). De vraag op welke manier brede vorming door leerkrachten wordt geïnterpreteerd en ervaren, is daarom een belangrijke vraag voor lerarenopleiders. Eerder onderzoek naar brede vorming, zoals het omvangrijke onderzoek op basis van enquêtes door het lectoraat Morele Vorming van de Gereformeerde Hogeschool in Zwolle (Vreugdenhil, Kranenburg, & Vos, 2010), is daarbij nuttig, maar niet uitputtend. Vanuit onze visie als lectoraat willen we niet beginnen bij de theorie om vervolgens te vragen in hoeverre leerkrachten deze herkennen, maar juist beginnen bij de ervaring en manier van spreken van leerkrachten, voordat we deze proberen te analyseren met behulp van taal en modellen uit het huidige discours. Een theoretische verkenning is voor ons onderzoek uiteraard belangrijk, maar zal voor een groot deel pas bij de analyse een rol spelen.

Theoretische verkenning

Eerst zullen we kort schetsen wat de belangrijkste inhoudelijke vraagstukken in het discours rond brede vorming lijken te zijn, en welke terminologie daarbij wordt gebruikt. Daarna zullen we de theorie rondom niveaus, verschijningsvormen en componenten van het curriculum van Thijs en Van den Akker (2009) bespreken, zodat we tot een hoofdvraag over brede vorming in het curriculum kunnen komen.

Wouter Sanderse (2018) schetst de ideeëngeschiedenis van drie actuele benaderingen van vorming. Deze schets vormt een mooi beginpunt voor het in kaart brengen van de discussie. Sanderse onderscheidt de karaktervormende benadering van onder anderen Nussbaum (2010), die uiteindelijk terug te voeren is op Aristoteles, de Bildungsbenadering, met vertegenwoordigers als Bieri (2008) en Dohmen (2015), die vooral geassocieerd wordt met de Duitse onderwijshervormer Von Humboldt, en de theorie rondom subjectificatie van Gert Biesta (2018), die het oude thema van de vrijheid om volwassen keuzes te maken weer op de onderwijsagenda heeft gezet.

Hoewel het zeker helpt om de discussie op deze manier in drie hoofdstromen samen te vatten, zijn de stromen geen netjes afgescheiden rivieren met aparte mondingen. Ze putten regelmatig uit dezelfde bronnen en hebben onderling overlappende doelen, waardoor een rivierdelta misschien een beter beeld zou zijn van de ideeëngeschiedenis rondom brede vorming. In de discussie worden de benaderingen dan ook door elkaar heen gebruikt en geciteerd. Hierna zullen we de belangrijkste discussiepunten bespreken waarop verschillende benaderingen van brede vorming het met elkaar oneens zijn. Speciale aandacht zal daarbij uitgaan naar de manier waarop de terminologie gebruikt wordt die voortkomt uit de schets van Sanderse. Het gaat dan om de termen 'Bildung', 'karaktervorming', 'socialisatie', 'subjectificatie' en 'persoonsvorming'.

Socialisatie/subjectificatie

Het gebruik van de term 'Bildung' legt meteen een van de belangrijkste vraagstukken in de discussie bloot. Door Biesta wordt deze term heel duidelijk vereenzelvigd met zijn eigen notie van socialisatie. Het draait bij Bildung volgens Biesta om het overbrengen van culturele noties. Dit vormt de basis voor zijn kritiek op

het Bildungsideaal (Biesta, 2017b; 2018). Er zou naast deze cultuuroverdracht ook ruimte moeten zijn voor *Erziehung*: het vormen van een eigen mening en het maken van volwassen keuzes. Deze *Erziehung* vindt volgens Biesta plaats binnen het domein van de subjectificatie. Hoewel dit op zich een helder onderscheid is, wordt het verwarrend als we dit naast de theorie van Bildungsdenker Bieri leggen: “De ontwikkelde mens is iemand die zelf beslist over de houding van zijn ziel... Daardoor wordt hij in emfatische zin een subject” (2008). Eenzelfde geluid klinkt bij Joep Dohmen als hij schrijft: “Het gaat om het bevorderen van zelfstandig denken en autonoom handelen. In die zin is Bildung juist geen disciplineringsstrategie, maar een anti-disciplineringsbeweging” (2015, p. 227). Het lijkt er sterk op dat wat Bieri en Dohmen Bildung noemen in elk geval voor een groot deel overlapt met wat Biesta juist subjectificatie noemt en afzet tegen Bildung.

Het blijkt dus lastig om de ideeënstromen vanuit de Bildungsbenadering te vergelijken met de ideeën rondom subjectificatie van Biesta, omdat ze werken met een eigen vocabulaire, waarbij ze de term ‘Bildung’ verschillend interpreteren. Toch is het duidelijk dat in beide benaderingen de mening heerst dat bij brede vorming zowel het ingewijd worden binnen een bepaalde cultuur als het persoon-zijn ten opzichte van een cultuur een rol speelt. Hoewel de taal dus verschilt, komt het vraagstuk in hoeverre brede vorming vooral cultuuroverdracht is zowel in de Bildungsbenadering als in de subjectificatiebenadering terug.

Het ware/het goede/het mooie

Een tweede vraagstuk waarover de meningen verdeeld zijn, is de vraag wat de belangrijkste bronnen voor vorming zijn. Wat is de rol van kunst, literatuur, wetenschap, filosofie en religie? Om dit vraagstuk bespreekbaar te maken helpt het om, met bijvoorbeeld Klarus en De Beer (2015) en Howard Gardner (2011), deze domeinen volgens de klassieke driedeling van het ware, het schone en het goede in te delen. De verschillende stromen van brede vorming leggen verschillende nadruk op vragen rondom wat waar is (cognitieve vorming), wat goed is (morele vorming) en wat mooi is (artistieke vorming). Als we kijken naar de drie benaderingen van Sanderse (2018), vinden we in de karakterontwikkelings-benadering bijvoorbeeld een duidelijke nadruk op morele vorming (Nussbaum, 2010), terwijl het Bildungs-ideaal breder lijkt en juist ook cognitieve en artistieke vorming omsluit. Zo omschrijft Bieri (2008) Bildung als ‘historisch bewustzijn’, ‘gearticuleerdheid’ en ‘poëtische ervaring’. Biesta legt minder nadruk op de specifieke morele vorming en benadrukt de rol van kunst bij “het wekken van het verlangen om als subject in de wereld te willen staan” (2017a, p. 27).

Maar ook hier is het lastig een duidelijke scheidslijn tussen de benaderingen te trekken. Zo bespreekt Bieri (2008) Bildung onder de noemer ‘morele sensibeleit’, en ook Joep Dohmen (2015) spreekt expliciet over een moreel Bildungsprogramma, waarin veel ruimte moet zijn voor het vormen van ‘deugden’. De conclusie is dezelfde als bij het vraagstuk rondom het overbrengen van cultuur: er lijkt verschil van mening over de inhoud, maar dit verschil is lastig te duiden doordat de discussie op een bepaald abstractieniveau plaatsvindt.

Cultuur/culturen

Er is nog een derde vraagstuk dat samenhangt met de vorige twee. Dit vraagstuk draait vooral om de woorden ‘cultuur’, ‘maatschappij’ en ‘samenleving’. In het eerste vraagstuk speelt cultuur een rol omdat het de vraag is in hoeverre de cultuur de leerling mag en moet vormen. In het tweede vraagstuk speelt cultuur een rol omdat de vraag is welke onderdelen van een cultuur ingezet moeten worden om deze vorming tot stand te brengen. Maar een derde, onderliggende groep vragen is wat we precies verstaan onder cultuur, en welke cultuur of culturen een rol zouden moeten spelen in het vormen van leerlingen.

De roep om brede vorming wordt vaak onderbouwd door te stellen dat het voor leerlingen een uitdaging is om zich staande te houden in de huidige multiculturele samenleving (bijvoorbeeld Van Stralen, 2012). “De samenleving is in cultureel en religieus/levensbeschouwelijk opzicht pluriformer geworden,” stelt de Onderwijsraad in het rapport *Onderwijs Vormt* (2011). De grote hoeveelheid meningen en manieren van leven die in omloop zijn, vragen om vaardigheden die de leerling helpen een bewuste, weloverwogen

keuze te maken (zie bijvoorbeeld Platform Onderwijs 2032, 2015). De vraag rondom het overbrengen van cultuur neemt hier dan een specifieke wending: welke cultuur geldt als de cultuur van waaruit (of waartoe) socialisatie plaatsvindt? En ook hier speelt de gebruikte taal weer een belangrijke rol. Het woord ‘cultuur’ kan bijvoorbeeld als synoniem worden gebruikt voor de hele maatschappij die inwerkt op leerlingen, maar kan ook staan voor een bepaalde ‘hogere cultuur’, zoals in het klassieke Bildungsideaal (Bartels, Onstenk, Van Nunen, & Feld, 2017). Ten slotte worden culturele bronnen vaak geassocieerd met bepaalde kunstzinnige uitingen (vaak onderdeel van deze ‘hoge cultuur’) en maakt alleen het gebruik van dit woord dus al dat snel richting de artistieke vorming gedacht wordt.

Uit deze korte schets kunnen we opmaken dat er geen eenduidig vocabulaire is dat door hedendaagse auteurs gebruikt wordt in het discours rondom brede vorming. Desondanks kunnen wel een aantal knooppunten aangewezen worden waar verschillende ideeën over brede vorming samenkomen en uitwaaiëren, en waarvan het belangrijk is te weten in hoeverre ze op de werkvloer van het basisonderwijs ervaren worden. Het gaat dan om de volgende drie vragen:

1. De vraag rondom socialisatie/subjectificatie. Hoe verhouden cultuuroverdracht en subject-vorming zich tot elkaar in brede vorming?
2. De vraag rondom het ware/het goede/het mooie. In hoeverre is brede vorming cognitieve, morele en/of artistieke vorming?
3. De vraag rondom cultuur/culturen. Welke cultuur of culturen spelen een rol in brede vorming?

Niveaus, verschijningsvormen en componenten van het curriculum

Als we ons afvragen in hoeverre eerdergenoemde vragen een rol spelen in het basisonderwijs, is het belangrijk scherp te hebben welke aspecten van het curriculum we willen onderzoeken. Thijs en Van den Akker (2009) maken onderscheid in verschillende *verschijningsvormen en componenten* van het curriculum.

Hoewel de hoofdvraag vanuit alle zes de verschijningsvormen van het curriculum (denkbeeldig, geschreven, geïnterpreteerd, in actie, ervaren en geleerd) onderzocht zou kunnen worden, is ervoor gekozen om alleen het *geïnterpreteerde curriculum* te onderzoeken. Onze belangrijkste vraag is immers hoe de leerkracht het curriculum rondom brede vorming *ervaart*, en juist deze vraag staat centraal bij het geïnterpreteerde curriculum (Thijs & Van den Akker, 2009).

De tien *componenten* van het curriculum zijn gebruikt om de volledige breedte van het geïnterpreteerde curriculum te onderzoeken. De drie vragen die we net hebben besproken en die een belangrijke rol spelen in het discours rondom brede vorming, hebben vooral te maken met de componenten Visie, Doelen en Inhoud.

De *visie* op brede vorming van leerkrachten zal naar verwachting overlappen met de vragen rondom socialisatie en subjectificatie, die samen met kwalificatie het ‘waartoe’ van onderwijs beschrijven (Biesta, 2012). De vraag of brede vorming vooral moreel, intellectueel of artistiek moet worden opgevat, valt binnen de component van de doelen, en de vraag uit welke cultuur of culturen geput wordt voor de vorming, zal logischerwijs ter sprake komen bij de inhoud van het vormingsonderwijs.

Het gaat er vooral om dat verwacht mag worden dat de onderwerpen die in het discours een rol spelen, ter sprake komen als de componenten in het gesprek als leidraad gebruikt worden. Onder welke noemer dit gebeurt, is minder van belang. De spanning tussen socialisatie en subjectificatie bijvoorbeeld, wordt ook ervaren bij de component Rol van de leraar. En de vraag welke cultuur/culturen centraal staan bij brede vorming, kan evengoed ter sprake komen bij de component Leeractiviteiten.

Component	Kernvraag
Visie	Waarvoor leren zij? (socialisatie/subjectificatie)
Doelen	Waarheen leren zij? (het ware/het goede/het mooie)
Inhoud	Wat leren zij? (cultuur/culturen)
Leeractiviteiten	Hoe leren zij?
Rol leraar	Hoe is de rol van de leraar bij hun leren?
Materialen en bronnen	Waarvoor leren zij?
Groeperingsvorm	Met wie leren zij?
Locatie	Waar leren zij?
Tijd	Wanneer leren zij?
Toetsing	Hoe wordt hun leren getoetst?

Figuur 1. Componenten van het curriculum (Thijs & Van den Akker, 2009) en kernvragen brede vorming.

Na deze korte verkenning van de termen ‘brede vorming’ en ‘curriculum’ zijn we in staat onze hoofdvraag te formuleren. Deze luidt: *Op welke manieren geven basisschoolleerkrachten betekenis aan de visie op, de doelen van en de inhoud van brede vorming, en op welke manier komt deze betekenis tot uiting in hun geïnterpreteerde curriculum?*

Onderzoeksmethodiek

Participanten

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden is vanuit het aan Inholland verbonden lectoraat De Pedagogische Opdracht een verkennend onderzoek opgezet, waarbij op een drietal basisscholen, verbonden aan drie verschillende besturen in Dordrecht, in totaal negen leerkrachten zijn bevraagd over brede vorming. Twee van de besturen hebben een christelijke identiteit, één bestuur is openbaar. Bij twee scholen zijn vier leerkrachten geïnterviewd, verspreid over onder-, midden- en bovenbouw. Bij één school is één leerkracht geïnterviewd. Alle geïnterviewde leerkrachten werken minstens drie jaar in het basisonderwijs. Hun leeftijden variëren van 25 tot 59 jaar. Drie van de negen participanten zijn mannelijk, zes vrouwelijk. De leerkrachten hebben, op verzoek van hun leidinggevende, vrijwillig meegewerkt. Er is uitgelegd op welke manier het onderzoek zou worden uitgevoerd en het verslag is na het onderzoek en vóór publicatie naar de participanten gestuurd ter goedkeuring.

Dataverzameling

Met iedere leerkracht is op de eigen school een zo open mogelijk gesprek gevoerd, zonder vakjargon of uitleg, om op die manier te ontdekken hoe de leerkracht brede vorming in de klas ervaart. De basisvraag was eenvoudig: Waar denkt u aan bij de term ‘brede vorming’? Een onderwerpenlijst gebaseerd op het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009) zorgde er vervolgens voor dat de gesprekken van een uur de hele breedte van het geïnterpreteerde curriculum zouden bestrijken, zonder te sturen op bepaalde onderwerpen die in het debat rondom vorming een rol spelen.

Analyse

De interviews zijn opgenomen en verwerkt door middel van labeling. Hierbij is gebruikgemaakt van thematische analyse, waarbij de tien componenten, zoals geformuleerd door Thijs en Van den Akker (2009), als thema’s hebben gefungeerd (zie Figuur 1). Voor elk interview is een analysedocument op basis van deze thema’s opgesteld, waarin met tijdsaanduidingen en steekwoorden in kaart is gebracht op welke momenten over welke thema’s gesproken is. Vervolgens is per thema (component) geanalyseerd wat de verschillende leerkrachten erover gezegd hebben. Deze analyse leidde tot subcategorieën binnen de thema’s. Om de betrouwbaarheid van deze werkwijze te vergroten is de gebruikte indeling meerdere malen met de co-auteur van dit artikel besproken.

Voor de beantwoording van de hoofdvraag in dit artikel (*Op welke manieren geven basisschoolleerkrachten betekenis aan de visie op, de doelen van en de inhoud van brede vorming, en op welke manier komt deze betekenis tot uiting in hun geïnterpreteerde curriculum?*) zijn de analyses op de componenten Visie, Doelen en Inhoud relevant. De resultaten van deze analyse zullen hier daarom worden gepresenteerd. Omdat de eerste associaties van de leerkrachten op het gebied van brede vorming voor onze doeleinden belangrijk zijn, zullen we de analyse beginnen met het vergelijken van de antwoorden op de startvraag: Waar denkt u aan bij de term ‘brede vorming’?

Resultaten en analyse

Associaties ‘brede vorming’

Allereerst bespreken we de antwoorden op de algemene vraag wat de eerste associaties zijn bij ‘brede vorming’. We kunnen de associaties vatten in drie verschillende categorieën:

Terminologie die brede vorming afzet ten opzichte van andere vakgebieden, zoals: *‘breder vormen dan het schoolse’*, *‘meer dan de normale vakken’*, *‘wat er nog meer bij komt kijken naast het normale in de groep’*.

Terminologie die brede vorming koppelt aan cultuur en maatschappij, zoals: *‘burgerschapsvorming’* (3)², *‘maatschappelijk bewustzijn’* (2), *‘vormen voor de maatschappij’*.

Terminologie die brede vorming koppelt aan het te bereiken doel, zoals: *‘persoonlijke ontwikkeling’* (2), *‘denkontwikkeling’* (2), *‘sociale en emotionele vorming’* (3), *‘levenslessen’*, *‘normen en waarden overbrengen’* (5), *‘je mening vormen’* (3).

Enkele leerkrachten leggen vrijwel meteen de link met de identiteit van de school. Het vormen van leerlingen wordt dan voornamelijk opgevat als het overbrengen van normen en waarden, vaak op basis van christelijke principes. Zo zegt een leerkracht van groep 4: *“Ik vind het heel belangrijk om Bijbelverhalen te vertellen... omdat ik daar zelf een boel aan heb, aan het geloof.”* Een leerkracht van groep 2 lijkt ook automatisch de koppeling met christelijke ethiek te leggen als ze de vraag wat brede vorming is, beantwoordt met: *“Het is niet alleen maar het Bijbellesen, het zingen en de vieringen, maar ook je handelen en hoe je omgaat met elkaar.”* In het algemeen kan gesteld worden dat de leerkrachten op de christelijke basisscholen vinden dat de christelijke identiteit een duidelijke rol in het vormen van leerlingen speelt en zou moeten spelen. De leerkracht van een openbare groep 7 daarentegen, associeert brede vorming in eerste instantie met denkvaardigheden en burgerschapsvorming.

Visie

Op de vraag waar brede vorming toe zou moeten leiden, worden overwegend twee verschillende antwoorden gegeven: *‘geluk’* (3) en *‘goed functioneren in de maatschappij’* (4). Deze bedoelingen worden soms aan elkaar gekoppeld: *“Ik hoop te bereiken dat dit kinderen worden die straks gelukkige burgers zijn... die kunnen functioneren in deze hectische maatschappij als mens.”*

Er kan ook spanning tussen deze bedoelingen optreden. Een van de participanten spreekt bijvoorbeeld over het klaarstomen van kinderen voor de huidige cultuur, waarbij je ze ook zaken *“in hun rugzak”* meegeeft die tegen de algemene tendensen in onze cultuur indruisen, maar die hen wel zullen helpen gelukkig te worden.

² De getallen tussen haakjes geven hier en in de rest van het artikel aan hoeveel van de negen participanten dezelfde terminologie hebben gebruikt.

Als voorbeeld wordt de theorie rondom mindsets genoemd: *“En vooral die mindset is echt een belangrijke als je ziet hoeveel kinderen een fixed mindset hebben, wat hen zo tegenwerkt.”* De materialistische aspecten van onze cultuur worden ook genoemd als voorbeeld van zaken waar kinderen voor gewaarschuwd zouden moeten worden.

Zowel het socialiserende als het subjectificerende karakter van brede vorming wordt door alle ondervraagden benoemd, maar daarbij wordt andere taal gebruikt dan in de theoretische discussie.

Socialisatie

De schoolregels worden door een juf van groep 1/2 aangehaald als zaken die bewust worden overgebracht op de kinderen. *“Die leren we uit ons hoofd en daar praten we over. Daarna worden de regels opgehangen zodat kinderen eraan herinnerd worden als de regels nodig zijn.”* Als doorgevraagd wordt waar deze regels vandaan komen, valt een aantal keer de term *‘normen en waarden’*. Ook een leerkracht van groep 8 is hier duidelijk over: *“Je hebt natuurlijk altijd bepaalde regels, bepaalde dingen, daar moet je je gewoon aan houden.”* Ook zij denkt dan vooral aan regels die het mogelijk maken om goed met elkaar te werken op school, maar waarvan de leerkracht ook hoopt dat ze buiten school blijven hangen. Niet discrimineren en niet schelden zijn voorbeelden die ze noemt. Ook het woord *‘traditie’* wordt door verschillende leerkrachten (5) gebruikt. *“Je wilt de tradities meegeven en de kennis daarvan en het zou mooi zijn als ze daar ook iets aan hebben in hun leven,”* zegt een van de leerkrachten. Ook zij koppelt dit later aan gewenst gedrag: *“Je hoopt wel dat ze na acht jaar basisschool, of ze nou wel of niet in God geloven, en of je nou wel of niet die verhalen hebt, dat ze wel weten: het is mooi als je zo met elkaar omgaat.”*

Subjectificatie

Dezelfde leerkrachten die duidelijk aangaven dat er bepaalde regels en tradities overgedragen worden op kinderen, geven ook aan dat kinderen moeten leren eigen vrije keuzes te maken. Zo wil de laatstgenoemde leerkracht *“...dat een kind de ruimte krijgt om zijn eigen ideeën te hebben”*, en noemt de leerkracht van groep 8 *“...het eigen keuzes kunnen maken en zelfstandig kunnen zijn”*, als belangrijk doel van brede vorming. De terminologie van het maken van eigen keuzes en beslissingen wordt door meerdere leerkrachten (5) gebruikt. Ook het woord *‘vrijheid’* komt tijdens een aantal interviews (4) naar voren in deze context, waarbij leerkrachten de neiging hebben dit snel aan te vullen met bepaalde grenzen. Hiermee worden socialisatie en subjectificatie al snel gezien als een spanningsveld tussen vrijheid en gebondenheid. *“Op het moment dat je zegt: ‘Ga nu maar’, dan is het wel heel vrij. Ik denk wel dat je ze het moet leren.”*

Spanningsveld subjectificatie en socialisatie

Het spanningsveld tussen subjectificatie en socialisatie komt in verschillende interviews naar voren. Een leerkracht van groep 5/6 zegt: *“De grootste mal ben ikzelf”*, om aan te geven dat hij de leerlingen heel duidelijk bepaalde waarden mee wil geven. Aan de andere kant legt hij grote nadruk op authenticiteit: *“Als je zelf vindt dat kinderen authentiek moeten worden, dan moet je er aan het einde van de rit geen mini-me’s van maken.”*

Ook in groep 1 en 2 wordt nagedacht over dit spanningsveld. Een van de leerkrachten geeft de kleuters veel regels en ideeën mee over wat goed is, maar is zich tegelijk bewust van het feit dat de kleuters moeten leren kiezen: *“Je eigen waarheid zoeken en vinden is belangrijker dan dat ik zeg: ja maar dat is waar... Ik kan dat aan jou aanbieden en jij hebt een keuze wat jij daar mee doet.”* Het woord *‘aanbieden’* vat voor haar samen hoe ze deze spanning probeert op te lossen. Ze kan de kinderen dingen aanreiken die zij belangrijk vindt, maar ze kan niet bepalen of ze deze zaken aannemen.

Hoewel de terminologie verschilt, lijkt duidelijk dat de discussie over deze twee onderdelen van het vormingsproces (socialisatie en subjectificatie) en de relatie tussen de twee ook op de werkvloer gevoerd wordt.

Doelen

Als we de drieslag cognitief, moreel en artistiek gebruiken om de doelen te ordenen, kunnen we het volgende beeld schetsen.

Cognitieve vorming

Terminologie: *'je mening kunnen geven'* (3), *'zelf keuzes kunnen maken'* (2), *'growth mindset'*, *'zelfdenkende mensen worden'*.

Het geven van je eigen mening en de vaardigheden die nodig zijn om deze mening te ontwikkelen en te verdedigen, wordt door een heel aantal leerkrachten benoemd (4). Een gevormd persoon kan volgens hen onder meer luisteren naar anderen, argumenten afwegen, zich een onderbouwde mening vormen, en daarover communiceren.

Morele vorming

Terminologie: *'basisomgang met elkaar'*, *'karakter vormen'* (2), *'respectvol met elkaar omgaan'* (3), *'zelfvertrouwen ontwikkelen'* (3), *'normen en waarden meegeven'* (5).

Over het algemeen valt op dat vooral de morele en sociale aspecten snel worden geassocieerd met brede vorming. Gevormde kinderen kunnen volgens de leerkrachten goed met zichzelf en anderen omgaan. Sociaal-emotionele vaardigheden zijn volgens alle respondenten belangrijke doelen op dit gebied. Er is geen leerkracht die de morele dimensie niet noemt.

Artistieke vorming

Terminologie: *'creativiteit ontwikkelen'* (2), *'stil kunnen staan bij een verhaal of kunstwerk'*, *'verbeelding stimuleren'*.

Van de drieslag cognitief, moreel en artistiek worden de artistieke doelen het minst genoemd, en door sommige leerkrachten (2) zelfs helemaal niet besproken. Voor een van de ondervraagde kleuterjuffen speelt kunst echter juist een heel belangrijke rol bij vorming. *"Het mooie is zo belangrijk omdat dat het licht is, het plezier in het leven."* Als cultuurcoördinator spreekt zij tijdens het interview dan ook uitgebreid over het belang van het ontwikkelen van verbeelding bij kinderen.

Bijna alle participanten (7) benadrukken het belang van brede vorming. Een leerkracht van groep 8 zegt over persoonsvorming dat het *"...misschien zelfs nog wel iets belangrijker is"*. Ze stelt brede vorming daarbij tegenover rekenen: *"...de problemen waar volwassenen tegenaan lopen zijn niet dat ze geen wiskundige sommen kunnen oplossen"*. Een leerkracht van een andere school maakt dezelfde vergelijking: *"Wat heb je aan rekenen en taal als je niet met anderen kan omgaan?"*

Inhoud

Bij de component Inhoud bespreken we in hoeverre leerkrachten hebben nagedacht over de specifieke cultuur of culturen die centraal staan in de manier waarop kinderen gevormd worden.

Ook hier lijkt in eerste instantie sprake van een spanningsveld. Aan de ene kant zijn alle respondenten duidelijk over het feit dat er nu eenmaal bepaalde normen en waarden zijn die in onze cultuur belangrijk zijn en die ze daarom proberen over te dragen. Het gaat dan op de christelijke scholen vaak expliciet over het christelijke aspect van onze cultuur – Bijbelverhalen (6), christelijke normen en waarden (5), maar ook de term 'humanistische waarden' wordt genoemd (2) als culturele verworvenheden die aangeboden moeten worden.

Daarnaast zijn de respondenten het er allemaal over eens dat er aandacht moet zijn voor andere culturen en ideeën. Kennis over de verschillende culturen en religies is belangrijk (5), vooral om vaardigheden te leren die te maken hebben met luisteren, en kunnen omgaan met andersdenkenden (4).

Over de relatie tussen deze twee houdingen ten opzichte van cultuur wordt weinig gesproken in de interviews. In tegenstelling tot de relatie tussen socialisatie en subjectificatie die we bij de component Doelen bespraken, wordt het verschil tussen het overbrengen van onze cultuur en het om leren gaan met andere culturen, niet als een spanningsveld ervaren. Het kan allebei, lijkt de vaak onuitgesproken gedachte te zijn. Ook het feit dat openheid (3), respect (4) en tolerantie (4) als belangrijke culturele waarden worden gezien die overgebracht moeten worden, speelt een rol. Zoals een leerkracht van groep 1/2 zegt: *“Ik wil eigenlijk alle culturen, alle geloven meegeven, en aan de andere kant wil je ook wel een klein beetje sturen, van zo zien wij het niet.”*

Het kunnen omgaan met verschillen (4) en het kunnen luisteren naar anderen (3) worden als belangrijke vaardigheden op dit gebied gezien.

Conclusies

De hoofdvraag in dit onderzoek luidde als volgt: *Op welke manieren geven basisschoolleerkrachten betekenis aan de visie op, de doelen van en de inhoud van brede vorming, en op welke manier komt deze betekenis tot uiting in hun geïnterpreteerde curriculum?*

De conclusies die uit een verkennend onderzoek als dit getrokken kunnen worden, zijn uiteraard beperkt. Op andere scholen zou weer anders gesproken en gehandeld kunnen worden. Toch geven de resultaten ons aanwijzingen om de vraag te beantwoorden in hoeverre de regen aan artikelen rondom brede vorming de werkvloer heeft bereikt. In elk geval de werkvloer op de door ons bezochte basisscholen. Er kunnen drie conclusies worden getrokken.

1. Er wordt over brede vorming bijna niet in het vocabulaire van de bekendste publicaties gepraat.

Geen van de leerkrachten was bekend met de term ‘brede vorming’, en ook voor gerelateerde termen als ‘Bildung’, ‘karaktervorming’, ‘socialisatie’ en ‘subjectificatie’ had geen van de ondervraagde leerkrachten een definitie of uitleg paraat. Toch waren de associaties zodanig dat het gesprek naar aanleiding van de term ‘brede vorming’ over onderwerpen ging die inderdaad verband houden met de term.

2. De onderwerpen die onder brede vorming vallen, worden door alle scholen als zeer belangrijk ervaren.

Alle ondervraagde leerkrachten zien het als een belangrijke taak van de leerkracht (en als een persoonlijke taak) om kinderen te vormen door het overbrengen van cultuur. Vooral de morele en sociaal-emotionele aspecten worden als belangrijke (zo niet de belangrijkste) aspecten van het onderwijs benoemd. Ook de cognitieve aspecten, zoals denkvaardigheden, het afwegen van argumenten en het ontwikkelen van een eigen mening, worden als zeer belangrijk ervaren. De artistieke aspecten van brede vorming worden over het algemeen als minder belangrijk gezien (zie ook Vreugdenhil, Kranenburg, & Vos, 2010).

3. De belangrijkste discussiepunten in het discours rondom brede vorming vinden we ook terug in de dagelijkse praktijk.

De drie vragen die centraal staan in de discussie, vinden we in meer of mindere mate ook terug in de ervaring van de leerkrachten.

Socialisatie/subjectificatie: Hoewel geen van de ondervraagden daarbij woorden als ‘socialisatie’ of ‘subjectificatie’ gebruikt, is duidelijk dat de verschillende aspecten van vorming die door Biesta (2012) in deze woorden benoemd zijn, en het spanningsveld daartussen, ook op de werkvloer worden ervaren. De ondervraagde leerkrachten zijn zich er in het algemeen van bewust dat ze leerlingen waarden proberen mee

te geven, en vinden ook dat dit mag. Toch noemen ook deze leerkrachten als belangrijk doel de ontwikkeling van kinderen tot een eigen vrij individu met een eigen mening.

Het ware/het goede/het mooie: Brede vorming wordt vooral als morele, en in mindere mate als cognitieve vorming gezien. Artistieke vorming lijkt een minder dominante rol te spelen, maar alle drie zien we ze in wisselende samenstelling terug. Omdat alle leerkrachten de morele dimensie benoemen, lijkt duidelijk dat aan brede vorming niet gewerkt kan worden zonder het morele aspect.

Cultuur/culturen: Zowel de eigen (overwegend christelijke) cultuur, als andere culturen worden als bron gebruikt, zonder dat daar grote spanningen worden ervaren. Een open en respectvolle houding naar andere culturen wordt als belangrijk gezien, en juist benoemd als onderdeel van 'onze Nederlandse cultuur'. De bronnen voor de normen en waarden die worden overgebracht, worden vooral in de eigen christelijke en humanistische traditie gevonden.

Implicaties voor het opleiden van leraren in het basisonderwijs

Tot slot willen we een aantal opmerkingen maken over de mogelijke implicaties van dit verkennend onderzoek voor het opleiden van leraren en eventueel vervolgonderzoek.

- Het feit dat de bevroegde leerkrachten brede vorming zo belangrijk vinden, sterkt ons in het idee dat ook aandacht ervoor in lerarenopleidingen belangrijk is.
- De conclusie dat de taal waarin deze discussie gevoerd wordt, niet automatisch de taal van leerkrachten is, maakt dat in de opleiding aandacht geschonken moet worden aan de manier waarop we over deze belangrijke onderwerpen praten. Het starten bij de ervaring van leerkrachten om van daaruit aansluiting te vinden bij het discours, lijkt een veelbelovende strategie om praktijk en theorie met elkaar te verbinden.
- De conclusie dat leerkrachten de morele kant van brede vorming belangrijk vinden, suggereert dat de manier waarop de persoonlijke ethiek van de (aankomend) leerkracht meespeelt in het vormen van leerlingen, aandacht verdient.
- De conclusie dat het spanningsveld tussen socialisatie en subjectificatie door leerkrachten duidelijk gevoeld wordt, wijst erop dat deze ervaren spanning onderwerp van gesprek zou moeten zijn in de opleiding van toekomstig leraren.
- Een eventuele volgende stap zou zijn om te onderzoeken op welke manier brede vorming bespreekbaar gemaakt kan worden in het collectief van leraren, studenten en lerarenopleiders. Zijn er gereedschappen te vinden of te ontwikkelen die aankomend leerkrachten vanuit de ervaring van de leerkracht voorbereiden op deze belangrijke taak als brede vormers?

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.

Peter.elshout@inholland.nl

Dr. 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.

Mascha.enthoven@inholland.nl

Referenties

- Bartels, R., Onstenk, J., Van Nunen, A., & Feld, P. (2017). *Bildung als persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming*. ONI Inholland.
- Bieri, P. (2008). Hoe zou het zijn om ontwikkeld te zijn? *De Groene Amsterdammer*, 34. Geraadpleegd op 18 januari 2019, van <https://www.groene.nl/artikel/hoe-zou-het-zijn-om-ontwikkeld-te-zijn>
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2017a). *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Biesta, G. (2017b). In de ban van Bildung. *Didactief jan/feb 2017*. Geraadpleegd op 18 januari 2019, van <https://didactiefonline.nl/blog/gert-biesta/in-de-ban-van-bildung>
- Biesta, G. (2018). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In G. Geerdink & F. de Beer (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen*. Breda: Velon.
- Bruin-Raven, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming*. Culemborg: Phronese.
- Dohmen, J. (2015). Over de toekomst van ons onderwijs. Pleidooi voor een moreel bildungsprogramma. In R. Klarus & F. de Beer (Reds.), *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISNW.
- Enthoven, M. (2020) *Bedachtzaamheid na actie*. Leraar willen zijn vanuit een krachtig collectief. Haarlem: Inholland.
- Gardner, H. (2011). *Truth, Beauty and Goodness Reframed*. Educating for the Virtues in the Twenty-First Century. New York: Basic Books.
- Geerdink, G. & De Beer, F. (Reds.). (2018). *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen*. Breda: Velon.
- Klarus, R. & De Beer, F. (Red.). (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISNW.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for the profit, why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Onderwijsraad. (2011). *Onderwijs Vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Platform Onderwijs 2032 (2015). *Analyse Onderwijs 2032*. Den Haag: Platform Onderwijs 2032.
- Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. In G. Geerdink & F. de Beer (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de Lerarenopleidingen*. Breda: Velon.
- Thijs, A. & Van den Akker, J. (Reds.). (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Van der Wolf, K. (2003). *Met het oog op de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk*. Utrecht: HvU.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. London: Routledge.
- Van Stralen, G. & Gude, R. (2012). *...En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Vreugdenhil B., Kranenburg, M., & Vos, P. (2010). *Docenten over vorming en persoonsontwikkeling*. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.
- Wessels, K. (2017). *Dan maken we ons onderwijs zelf wel!* Leusden: ISVW.