

Handreiking

GOED LEZEN, GOED LEVEN?

Morele vorming en
jeugdliteratuur in de pabo

Wouter Sanderse
Claske Kordelaar
Renée Langens

Juni 2018



Hogeschool Kind & Educatie

**DENK
GROTER**

INHOUDSOPGAVE

1. OPZET VAN HET TAALLAB	3
Inleiding.....	3
Werkwijze	3
Thema	3
Programma en proces	3
2. FLANKEREND ONDERZOEK	5
3. RESULTATEN	6
Interviews met studenten	6
Interviews met docenten	16
4. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	17
Conclusies	17
AAnbevelingen	18
5. VERDER LEZEN	20
BIJLAGE A: Logboek	21



1. OPZET VAN HET TAALLAB

INLEIDING

Dit is een handreiking voor lerarenopleiders die hun (taal)onderwijs meer willen inzetten om studenten voor te bereiden op de vorming van hun leerlingen. De handreiking is gebaseerd op ervaringen die zijn opgedaan met het Taallab, een project voor Tilburgse pabostudenten, waarvan de opbrengsten onderzoeksmatig zijn gevolgd. In sectie 1 bespreken we opzet en achtergronden van het project. Daarna lichten we toe hoe de data is verzameld waarop deze handreiking is gebaseerd. In sectie 3 gaan we uitgebreid in op de inzichten die studenten en begeleiders hebben opgegaan over de relatie tussen jeugdliteratuur en morele vorming. Tot slot trekken we enkele conclusies en volgen een aantal aanbevelingen richting lerarenopleiders die meer werk willen maken van vorming.

WERKWIJZE

In het najaar van 2017 heeft FHKE Tilburg voor de tweede keer een Taallab georganiseerd, opnieuw samen met Bibliotheek Midden-Brabant en ditmaal met ondersteuning vanuit het lectoraat Beroepsethiek van de leraar. Dit is een concept waarbij een tiental pabo-studenten zich, onder begeleiding van enkele begeleiders en experts, in een aan taal verwant onderwerp verdiept en vervolgens de vertaalslag maakt naar hun stages. Het betreft een onderwerp dat in de opleiding zelf nog weinig aan bod komt, en waarbij studenten en docenten samen, deels buiten de muren van de pabo, kennis op doen over wat de thematiek voor het onderwijs betekent, en die met anderen delen. De uitgangsvraag waar de studenten zich dit jaar over bogen was: hoe kan jeugdliteratuur een positieve bijdrage leveren aan de morele vorming van kinderen?

THEMA

Aan de studenten is bij aanvang van het project de volgende nog vrij open omschrijving van 'morele vorming' meegegeven: "Kinderen in staat stellen een goed leven te leiden door hen in aanraking te brengen met 'bronnen van waarde'". Over wat een 'goed leven' is, wat 'bronnen van waarde' zijn en hoe dit 'in aanraking brengen' in zijn werk gaat, is geen consensus. Er zijn daarom vier invloedrijke benaderingen van morele vorming besproken, die deze elementen anders interpreteren: waardeoverdracht, waardeverheldering, karaktervorming en cognitieve ontwikkeling (zie bijv. Vos, 2006). Studenten mochten zelf bepalen welke benadering het beste aansloot bij henzelf en wat ze bij hun leerlingen wilden bereiken.

PROGRAMMA EN PROCES

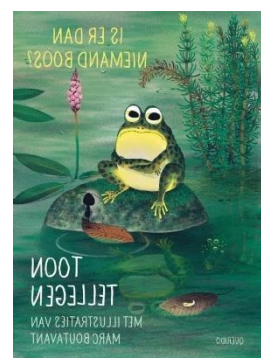
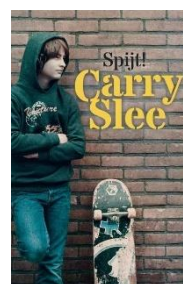
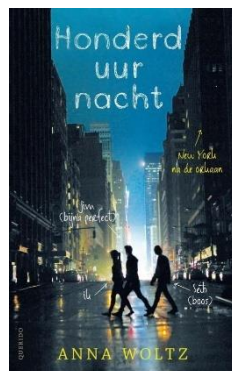
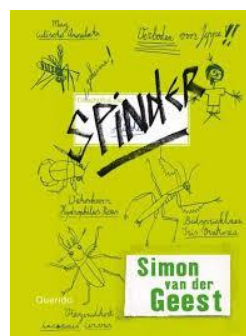
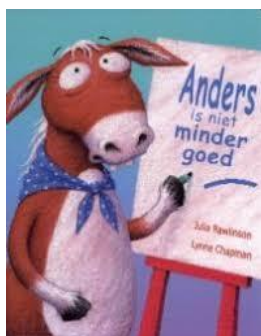
Taalopleiders van FHKE Tilburg (Sanne Broeders-Ronde, Katinka de Croon, Wilbert Simonse), lector Beroepsethiek Wouter Sanderse, en medewerkers van de bibliotheek Midden-Brabant (Coosje van der Pol en Renske Jongejan) hebben in het voorjaar van 2017 een traject van vijf bijeenkomsten opgezet, waarbij studenten werken volgens de methode van ontwerpend leren (Klapwijk & Holla, 2014), die zes stappen kent. In hun ontwerpproces doorliepen de studenten verschillende fasen, te weten: (1) inleven, verkennen en verwonderen, (2) een probleem formuleren, (3) ontwerpen, (4) een prototype maken, (5) testen en optimaliseren, en (6) presenteren. In Tabel 1 staat in grote lijnen het programma.



Tabel 1: programma Taallab morele vorming 2017-2018

Bijeenkomst 1	Inleiding	Fase 1
2 november 2017	<ul style="list-style-type: none"> *Inleiding bij het Taallab *Theoretische achtergronden (wat is morele vorming, relatie tussen morele vorming en literatuur, functie van verhalen) 	
Bijeenkomst 2	Bronnen zoeken bestuderen	Fase 1 en 2
15 november 2017	<ul style="list-style-type: none"> *Bezoek bibliotheek *Bekijken van corpus met kinderboeken die aansluiten bij het centrale thema *Kiezen van een boek 	
Bijeenkomst 3	Ontwerpen van een les	Fase 3 en 4
22 november 2017	<ul style="list-style-type: none"> *Studenten ontwerpen een les voor hun eigen leerlingen over het gekozen boek *In periode tot bijeenkomst 4 voeren ze de les uit. 	
Bijeenkomst 4	Evalueren en verbeteren	Fase 5
20 december 2017	<ul style="list-style-type: none"> *Studenten hebben de ontworpen les gegeven en blikken terug op hoe het ging. *Voorbereiden op presentatie *Interviews met studenten 	
Bijeenkomst 5	Presentaties	Fase 6
21 februari 2018	<ul style="list-style-type: none"> *Studenten presenteren hun ontwikkelde les tijdens een seminar, en gaan aan dialogotafels in gesprek met publiek over stellingen *Lezing van schrijfster Lydia Roodt 	

De boeken die studenten kozen als uitgangspunt van hun lessen, waren onder andere: *Anders is niet minder goed* van Julia Rawlinson, *Spinder* van Simon van der Geest, *Vos en Haas* van Sylvia Vanden Heede, *Honderd uur nacht* van Anna Woltz, *Samen sterk* van Inne Vanden Wijngaert, *Spijt!* Van Carry Slee, en *Is er dan niemand boos?* van Toon Tellegen.



2. FLANKEREND ONDERZOEK

Om in kaart te kunnen brengen wat het project opleverde, heeft het lectoraat Beroepsethiek van de leraar op drie manieren data verzameld:

De studenten hebben tijdens het project een logboek (zie bijlage) bijgehouden, waarin ze aan de hand van in totaal 15 vragen verslag doen van hun ervaringen tijdens de fases van ontwerpend en onderzoekend leren. Er startten 14 studenten, zeven studenten presenteerden hun les tijdens de laatste bijeenkomst en vijf daarvan leverden na afloop hun logboek in.

Dezelfde vijf studenten waren bereid om individueel te worden geïnterviewd (15 minuten per persoon) over hun ervaringen met het Taallab. Dit waren allemaal studenten die Pabo University doen, dat wil zeggen: het zijn vwo'ers die in vier jaar tijd de hbo-Bachelor of Education halen, én een universitaire Master of Arts. Uitgangsvragen zijn: (1) hoe heb je deelname aan het Taallab ervaren, (2) welke les heb je ontworpen, en wat heb je geleerd over (3) morele vorming, (4) jeugdliteratuur, en (5) de relatie tussen beiden, nl. hoe je met jeugdliteratuur de morele vorming van leerlingen positief kunt beïnvloeden?

In mei 2018 zijn vier van de zes begeleiders als groep geïnterviewd (40 minuten). Uitgangsvragen kwamen grotendeels overeen met de vragen aan studenten, met als grootste verschil dat hen niet werd gevraagd naar wat morele vorming van *leerlingen*, maar naar wat het Taallab hen had geleerd over hoe zij *pabo-studenten* kunnen voorbereiden op hun rol in de persoonsvorming van leerlingen.

In deze notitie staan de inzichten centraal die zijn opgedaan uit de gesprekken die achteraf zijn gevoerd met studenten en de begeleiders. Omdat twee van de drie auteurs van deze handreiking niet structureel bij het Taallab betrokken waren, gaven de logboeken hen vooral een idee van wat de studenten precies hebben ontwikkeld.

3. RESULTATEN

Hieronder worden achtereenvolgens de resultaten besproken van de interviews met vijf studenten die aan het Taallab deelnamen, en met de vier van de begeleiders.

INTERVIEWS MET STUDENTEN

Wat maken de studenten duidelijk over de relatie tussen morele vorming en het gebruik van jeugdliteratuur in de les? Om die die vraag te kunnen beantwoorden, hebben we de interviews met vijf studenten geanalyseerd, met de volgende drie deelvragen in ons achterhoofd.

1. Doelen met betrekking tot morele vorming bij leerlingen. Wat wilden de studenten rond morele vorming bij leerlingen bereiken? Denk bijvoorbeeld aan waardeverheldering, waardeoverdracht, kritisch denken, enzovoorts.
2. De functie van het gebruik van jeugdliteratuur: wat zeggen de studenten over wat ze de meerwaarde van het gebruik van boeken in de les zagen? Denk aan: het biedt voorbeelden van dilemma's; het is een aanleiding voor een gesprek.
3. De rol van de studenten in hun eigen les: wat deden de studenten zelf tijdens de uitvoering van de les, hoe benoemen ze de houding van waaruit ze dat doen, hoe ging dat? Denk aan: waren ze sturend, stelden ze zich neutraal op, stelden ze veel vragen?

Tijdens de interviews is de studenten beloofd dat hun bijdrage anoniem is, en in onderstaande uitwerking zijn de namen van de studenten vervangen met een nummer.

1. Wat bereiken met morele vorming?

Bekendheid van studenten met morele vorming

De studenten waren bij aanvang van het traject wisselend op de hoogte van waar 'morele vorming' over ging. Student 4 gaf aan dat ze er 'echt geen beeld bij' had voordat ze aan het traject begon. Een andere student gaf aan het onderwerp juist wel al te kennen, omdat ze filosofie had gehad op de middelbare school. De andere drie studenten zaten hier wat betreft voorkennis tussenin. Ze hadden er van te voren wel eens van gehoord, en dachten dat het iets te maken had met (de omgang met) emoties of met wat er scholen gebeurt aan sociaal-emotionele ontwikkeling. Ze vonden het vervolgens lastig om de verschillen ertussen duidelijk te maken. Student 1 gaf bijvoorbeeld aan te denken dat je morele vorming en sociaal-emotionele ontwikkeling 'algauw door de war haalt'.

Een mogelijke verklaring voor de nog relatieve onbekendheid van morele vorming die enkele studenten zelf aandroegen, is dat vanuit morele vorming naar leerlingen kijken een heel ander perspectief op onderwijs bood dan ze in hun opleiding tot dusver gewend waren. Morele vorming ging namelijk niet over wat in hun ogen vaak centraal staat in het (basis)onderwijs, namelijk kennisoverdracht. De volgende citaten maken dat duidelijk:

Student 3: "Het [morele vorming] is iets heel anders dan aardrijkskunde of rekenen. Het gaat in deze les over gevoel en hoe ga je daarmee om."



Student 1: "...met mijn visie ben ik ook bezig met persoonsontwikkeling van kinderen, omdat ik vind dat in het huidige onderwijs heel veel de nadruk ligt op de kennisoverdracht en dat het andere een beetje blijft liggen, met name in groep 3..."

Wat leerden de studenten naar eigen zeggen tijdens het traject over morele vorming? Ze benoemden het traject onder andere 'leuk', 'verdiepend' en 'interessant', bijvoorbeeld omdat ze in aanraking kwamen met vier verschillende benaderingen van morele vorming. Juist omdat ze het begrip meestal nog niet zo goed kenden, vonden ze de informatieve presentaties tijdens de eerste bijeenkomst leerzaam. Student 4 zegt daar bijvoorbeeld over:

"Ik vond vooral in het begin heel interessant, toen we echt veel informatie kregen over morele vorming en jeugdliteratuur. Bijvoorbeeld toen jouw lezing, vooral die vier verschillende stappen van morele vorming."

Wat ook regelmatig wordt genoemd is dat het leerzaam was om verderop in het traject aan de hand van een boek een concrete les voor je eigen stage te ontwikkelen. Er zat bewust een opbouw in het programma, waarbij studenten na een oriënterende fase een boek kozen en daarover een les maakten. Die opbouw werd herkend door student 5:

"Wat ik er interessant aan vind, is dat je eerst echt de theorie krijgt, dus je krijgt eerst houvast, morele vorming, wat is nu precies jeugdliteratuur, en daarna mag je daarmee gewoon zelf mee een eigen les gaan ontwerpen."

Student 1 geeft ook aan dat ze het project interessant vond omdat het "een onderwerp [is] waar je niet snel zelf iets mee zou gaan doen, dus vanuit de opleiding Fontys zal dit niet snel aan je gevraagd worden." Het project stelde haar daarmee ook in staat om zich van andere studenten te onderscheiden.

Na afloop van het traject wisten meerdere studenten beter het verschil tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en morele vorming te verwoorden. Morele vorming gaat niet alleen over je gevoel, zeggen ze, maar ook over de gevolgen van de manier waarop je gevoelens uit voor anderen, en vervolgens vraagt wanneer die gevolgen 'het beste', 'gepast' of 'wenselijk' zijn. Student 1 benoemde het verschil als volgt:

"Nou dat je niet alleen maar benoemt, ja, behandelt: wat is dat nou, boos zijn, waarom voel je je nou boos, maar ook verder kijkt. Wat zijn nou de gevolgen als je boos bent en hoe kun je dat dan het beste zijn? Hoe kun je het beste uiting geven aan je emoties en hoe reageren anderen daarop? Wat is wenselijk en wat voel je echt?"

En dat onderscheid kwam terug in de beschrijving die student 3 gaf over wat ze wil bereiken:

"Mijn les ging over boosheid en hoe daarmee om te gaan en hoe het per persoon anders is hoe daarmee om te gaan en dat dat past bij wie je bent. En dat het prima is om boos te zijn. Maar dat niet iedere reactie een gepaste reactie is."

Na de kennismaking met morele vorming vonden studenten niet dat het onderwijs wel zonder aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling kon. Ze gaven wel aan dat er veel meer uit te halen valt, dat er nog 'een stap' gemaakt kan worden. Idee lijkt hier dat morele vorming verdieping aan sociaal-emotionele ontwikkeling kan bieden. Student 1 omschreef morele vorming als 'de basis' die je kinderen volgens haar zou moeten meegeven.



Lesdoelen van studenten met morele vorming

Wat wilden de studenten nu bereiken bij hun leerlingen met de les die ze rond morele vorming en kinderliteratuur hadden gemaakt? Dat werd onder andere duidelijk uit hoe studenten zeiden dat ze rond morele vorming vooral *niet* wilden insteken. De meesten wilden met hun les vooral niet bepaalde waarden overdragen op de leerlingen. Twee studenten zeiden in meer of minder dezelfde bewoordingen dat zij als leerkracht deze keer eens niet willen zeggen wat goed is en fout is, dat niet voor ze willen 'invullen'. Student 3 vertelde bijvoorbeeld at ze heel snel geneigd is om te zeggen 'oh goed' of 'nee, fout', of dat ze op een andere manier instemmend reageert. Deze keer nam ze zich voor om zich niet in het gesprek van kinderen te gaan mengen.

Student 3: "Alleen vond ik het in deze belangrijk om het meer door de kinderen te laten vertellen en ze daar zelf over te laten denken. Van wat vinden wij daarvan, zonder dat de juf zegt: het is goed of het is fout?"

Student 4 beschreef dezelfde valkuil waar ze probeerde uit te blijven:

"Dus toen stelde ik wel eens vragen waarvan ik dacht, oh, misschien dat ik ze nu al een bepaalde richting in duw en ik denk dat openere vragen aan bij zouden kunnen dragen, dat ze meer de mogelijkheid voelen om echt alles te zeggen wat ze denken, in plaats van dat ze voelen dat ik al iets wil horen."

Student 5 gaf aan dat ze juist geen aandacht wilde geven aan (zoals zij het noemt) 'het moraal', maar er de leerlingen zelf over wilde laten nadenken

*"Ik had bewust gekozen voor een prentenboek omdat 7/8 kan daar het moraal al heel duidelijk, het moraal komt er duidelijk in voor, en kunnen ze er heel makkelijk uithalen. En ik wilde juist *niet* heel veel aandacht besteden aan het moraal zelf, maar ik wilde juist het moraal ter discussie stellen in een levensbeschouwelijk gesprek"*

De benadering die het meest aansluit bij wat ze willen bereiken voor hun leerlingen noemden ze 'waardeverheldering'. De studenten gebruiken vervolgens min of meer dezelfde begrippen om te duiden wat ze daarbij precies nastreven: ze willen studenten vooral zelf laten *nadenken*, bijvoorbeeld over wie ze zelf zijn of wat ze belangrijk vinden aan vriendschap. Hieronder twee citaten waarin het belang van zelf nadenken terugkomt.

Student 1: "Hen zelf laten nadenken over wie ze zijn, hen zelf iets laten doen, zelf laten ervaren welke houding ze hebben ten opzichte van 'anders zijn'".

Student 5: "Ja, ik vind dat ze daar zelf over na mogen denken. Vooral het denken is volgens mij belangrijk. We hoeven dat niet zo klakkeloos voor ze in te vullen, ze moeten er zelf mee komen, vind ik."

Doelen die hiermee samenhangen is dat de studenten wilden bewerkstelligen dat hun leerlingen zelf een mening hebben, die kunnen verwoorden en beargumenteren, bijvoorbeeld over wat er in het voorgelezen boek gebeurt. Vinden ze dat goed of niet, en waarom eigenlijk? Daaraan gerelateerd lijkt het doel dat twee student nastreefden om leerlingen inzicht te willen geven in hoe ze zelf in elkaar zitten. Door te kijken wat personages in een boek doen, zouden ze zich bewuster kunnen worden van hoe ze zelf zijn. Dat gebeurt bijvoorbeeld onder de noemer 'bewustwording'. Wanneer student 4 de voordelen van het gebruik van boeken in de les beschrijft, zegt ze:



“Vooral dat ze zich bewuster worden van hoe ze zich in de offline wereld gedragen en wat ze daar zeggen, en wat ze online doen. En niet per se ‘het is slechts als je zulke dingen online zegt’, maar wel ‘waarom zet je het dan wel online?’ of ‘waarom durf je het dan wel online te zetten?’ en ‘ben je je ervan bewust dat je online andere dingen zegt dan offline?’ Dus dat is vooral het stukje...ja, bewustwording en waardeverheldering, dus: wat vind je er dan ook van?”

Een ander voorbeeld is afkomstig van student 1, die kinderen aan de hand van een kinderboek allemaal een dier liet kiezen dat volgens de leerlingen bij henzelf past. Ze beschrijft vervolgens een moment waarop ze dacht dat haar les geslaagd was.

“Sommige leerlingen die kiezen dan een kat omdat ze die heel mooi vinden en een dolfijn, omdat ze goed kunnen zwemmen. Er zijn ook kinderen die echten zitten van, nou ik ben een beetje een leeuw, want ik word best wel snel boos, dan denk ik van yes dat is het, dat wilde ik.”

Voorwaarden voor morele vorming in de les

Dat de studenten met hun les bijvoorbeeld wilden bereiken dat leerlingen zelf gingen nadenken over wat goed en fout is, en hun eigen mening daarover konden verwoorden en beargumenteren, zonder dat ze dit zelf invulden of oplegden, betekent niet dat de studenten alles akkoord vonden wat er in de gesprekken die zich in de klas ontvouwen werd gezegd. Student 1 zei bijvoorbeeld dat er in haar les wel een aantal regels gelden omtrent hoe je met elkaar omgaat.

“Op momenten dat je het gaat hebben over discriminatie of boos zijn of onrespectvol gedrag, dan denk ik dat er in zekere zin wel goed of fout of in ieder geval wel iets wat wenselijk is.”

Ook andere studenten benoemden enkele voorwaarden waaraan voldaan moet zijn wil voordat er in de klas echt sprake kan zijn van een uitwisseling van de eigen meningen van leerlingen. Onderstaand voorbeeld maakt het belang duidelijk van een sfeer waarin leerlingen zich durven te uiten:

Student 4: “Ja... Ik weet niet precies hoe, maar ik wil het iets opener maken, gewoon de les sowieso. Dus iets meer de leerlingen een gevoel geven, van, dat, ja, dat je, datje alles kunt uiten.”

Student 3 merkte op dat “het belangrijk is dat ze [de leerlingen] zich veilig voelen”. Voor de wat langere termijn merkte ze op dat dat ze verwachtte dat:

“Ik denk dat ze dan met een fijner gevoel in de klas zitten en dat als er vervelende dingen gebeuren, dat ze weten wat ze daarmee kunnen doen. En ik denk dat ze zich dan eh... dan voelen ze zich lekkerder in hun vel in de klas, blijer, gelukkiger. Fijner om naar school te gaan.”

In de volgende paragraaf wordt verder ingegaan op de derde en laatste categorie: wat deden de studenten zelf tijdens de uitvoering van de les, en hoe benoemen ze de houding van waaruit ze dat doen?

2. Wat is de meerwaarde van jeugdliteratuur?

Wat zegen de studenten als meerwaarde voor het gebruik van boeken in de les? Bij het doornemen van de interviews, bleek dat in de verhalen van de vijf studenten vaak dezelfde vier redenen terugkwamen, namelijk dat (1) verhalen leerlingen boeien, (2) verhalen een bepaalde moraal presenteren, (3), verhalen een aanleiding vormen voor een gesprek, en dat (4) verhalen kunnen vervangen wat de leraar wil



zeggen. De onderstaande tabel geeft per student weer op welke manier jeugdliteratuur werd ingezet tijdens een leeractiviteit rondom persoonsvorming.

Door de karakter van het opdracht binnen het Taallab, namelijk het organiseren van een moreel vormende activiteit op de basisschool met gebruikmaking van een jeugdboek of meerdere boeken, is de rol van literatuur binnen die activiteit bij voorbaat mogelijk ondergeschikt. De studenten hebben het af en toe over de meerwaarde van leesbevordering, maar ze spreken grotendeels over jeugdboeken als een middel om iets rond morele vorming te bereiken, bijvoorbeeld leerlingen iets te laten ervaren, of hen aan het denken te zetten.

Tabel 2: functies van jeugdliteratuur volgens geïnterviewde studenten

Functies	S1	S2	S3	S4	S5	Totaal
Verhalen boeien	2	1	3	3	1	10
Verhalen bieden een bepaalde moraal	2		2	3	3	10
Verhalen zijn een aanleiding voor een gesprek	1	2	2	2		7
Verhalen vervangen deels de leerkracht	2	2	1	1		6

Verhalen boeien

Studenten kregen de opdracht om aan de hand van jeugdliteratuur aan de slag te gaan met morele vorming. Terugblikkend op hun experimenten noemen alle studenten dat literatuur bij leerlingen tot de verbeelding sprak. Verhalen voegen een beleving toe aan de onderwerp waarover de les ging, zoals vriendschap of pesten. Student 3 geeft aan:

“[...] dat ze door het verhaal geboeid raken in het onderwerpen en daar mee ideeën, meer gevoel bij hebben en dan beter... dan is het nog steeds dat doel, maar, dat ze het interessanter gaan vinden, de gewone lessen ook.”

Daaraan voegt ze toe:

“...het gaat meer leven denk ik. Kinderen herkennen zich ook in die verhalen. De situaties. [...] Omdat wat ik in het begin al zei, ik heb het idee dat kinderen dan echt meer geboeid zijn. En dat het meer gaat leven.”

Student 1: “Ja ik denk dat de kracht van jeugdliteratuur zit hem ook echt in het meenemen in een verhaal in een situatie, kinderen aanspreken op hun belevingswijze van een boek of van een verhaal. Het spreekt gewoon meer tot de verbeelding van leerlingen.”

Uit de interviews komt een beeld naar voren van dat leerlingen de boeken leerlingen boeiden, dat leerlingen hun aandacht bij het boek hadden. Ze werden meegezogen in de verhalen. Dat had volgens de studenten, hun leraren, te maken met dat leerlingen zich konden herkennen in de verhalen, dat de personages, hun gevoelens en belevenissen aansloten bij de belevingswereld van de leerlingen. Daardoor kregen leerlingen het idee dat bepaalde thema's ook iets met henzelf te maken hadden. Overigens had niet alleen het verhaal dat effect, ook illustraties (in prentenboeken) hielpen daarbij, zoals blijkt uit wat student 2 daarover vertelt:

“Omdat ik denk dat als ik een verhaal vertel dat het voor die kinderen meer gaat leven. Dat ze d'r zich er een beeld bij vormen. Dat ze dat minder hebben als ik iets over mijn eigen ervaring vertel.



Omdat ze plaatjes kunnen zien, omdat het in een boek meer beschreven wordt hoe het er daar uit ziet, wat de dieren voelen.”

Verhalen bevatten een bepaalde moraal

Een andere veelvoorkomende functie, die door bijna alle studenten werd genoemd, was dat de boeken vaak een bepaalde moraal – een boodschap over wat goed of niet goed is – bevatten. Soms koos een student expres voor een moralistisch boek, om leerlingen aan te moedigen zich daar tegen af te zetten; andere keren werd de moraal uit het boek juist als voorbeeldig gezien.

Studenten 1 en 4 benoemen hoe je jeugdliteratuur kunt inzetten om negatieve kanten van een verhaal te benadrukken, als een ‘waarschuwing’ voor de leerlingen:

Student 4: “Ja, ehm, nou vooral Honderd uur nacht, heb ik verschillende fragmenten voorgelezen over hoe zij dus die social media ervaart. Zij heeft er ook heel negatieve ervaring mee.” [...] “Ja, voor mij het stukje afstand nemen. Je kunt je echt focussen op het boek, dus dat vind ik fijn. En ook de reacties van de kinderen, want zij kunnen zich ook richten op het boek en dat is voor hun beleving, zeg maar.”

Student 1: “[...] en wat je bij leerlingen teweeg wil brengen dan denk ik dat daar niet nadelige gevolgen aanzitten en ook als een boek dingen aankaart vanuit een kant die je helemaal niet aan leerlingen wil meegeven, kan het ook zo’n mooie opening geven om daarover in gesprek te gaan, van wat vinden jullie daar nou van?”

Studenten 5 en 3 gingen meer in op hoe jeugdliteratuur juist ook het goede voorbeeld kan geven, of een antwoord kan bieden.

Student 5: “En in het prentenboek komt naar voren dat anders zijn juist goed is.”

Student 3: “Misschien ook het boek meer – aan de andere kant, want ik zeg net dat ik dat niet wilde doen - maar het boek meer gebruiken als een antwoord. Hoe is het in het boek opgelost en wat vinden we daarvan. Ja.”

Student 2 benoemde, tenslotte dat literatuur verschillende visies of oogpunten bij een bepaalde situatie kan belichten. Een boek biedt leerlingen dan de mogelijkheid om indirect iets te ervaren wat ze zelf nog niet meegemaakt hebben.

“Misschien ook voor de kinderen dat ze weten dat niet alleen zij denken over vriendschap, maar dat dat ook in boeken gebeurt en dat op er verschillende manieren naar gekeken kan worden, bijvoorbeeld informatief naar vriendschap maar ook ruzie tussen broers en dat, misschien hebben sommige kinderen nog nooit eerder ruzie met een broer of zus gehad, maar dat het wel dus kan zijn en dat andere kinderen daar misschien wel last van hebben.”

Verhalen zijn een aanleiding voor een gesprek

Of verhalen nu (in de ogen van de studenten) goede of het slechte voorbeelden voorschotelen aan leerlingen, de studenten lieten het niet bij het (voor)lezen van een boek. Ze bespraken vervolgens vaak met de leerlingen de ‘moraal van het verhaal’. Boeken werden ingezet om iets bij leerlingen los te maken, om materiaal te bieden om op te reageren, vaak in de vorm van een klassengesprek.



Student 4: “en we praten over het boek en niet van ‘oh hoe is het dan bij jullie’ en dat kwam ook wel aan bod, maar ze konden heel goed daarop reflecteren, oké, dus zij ziet nu dat dit er gebeurt in de online wereld en zo voelt ze zich in de offline wereld, dus we konden heel mooi die verschillen bespreken en dan wel wat vinden we daarvan. Maar ik denk dat het boek vooral die functie heeft gehad dus dan wordt niet te persoonlijk.”

Student 5: “Ik hoopte eigenlijk in het gesprek na het prentenboek aan het einde te bereiken dat de leerlingen erover zelf een mening hebben, kunnen zelf verwoorden waarom zij het zelf goed vinden waarom iemand anders is, of waarom ze dat niet kunnen, want het thema ‘anders zijn’ is wel vaker aan bod gekomen.”

Boeken bieden dus een bepaalde aanknopingspunten waarover de studenten het vervolgens met de leerlingen over konden hebben.

Student 2: “Lastig om die combinatie te leggen tussen morele ontwikkeling en literatuur omdat ik al snel inderdaad, wat we net zeiden, boeken pak als aanleiding om het over iets te hebben [...]”

Student 1: “Waar ik bang voor was, is dat als ik gewoon een gesprek zou hebben met kinderen, dus een kringgesprek aan de hand van het boek, wat ook prima kan [...]”

Wat boeken daarvoor geschikt lijkt te maken is dat een jeugdboek zorgt voor een bepaalde afstand tot een onderwerp dat leerlingen bezighoudt. De les gaat dan bijvoorbeeld niet gelijk over hoe leerlingen zich zelf online gedragen, maar eerst over een personage in een boek dat dat zus of zo doet. Daarna kunnen leerlingen aangeven wat ze daarvan vinden, en hoe ze er zelf in staan. Het is een meer indirecte, minder persoonlijke manier om het toch te hebben over voor de leerlingen of de klas belangrijke thema's.

Student 4: “En dat boek is gewoon, oké, in dit boek is dit gebeurt, wat vinden jullie ervan dat dit in het boek gebeurt. Dan geeft het meer afstand.” [...] “Was gewoon het stukje jeugdliteratuur, dat het mij wel heeft laten inzien dat het wel op een fijne manier kan, vind ik, dingen aansnijden. Want hoe goed je het dan ook verwerkt, want ik heb ook het hele boek als leidraad gebruiken, anderen hebben er ook andere afslagen genomen.”

Verhalen vervangen deels de leerkracht

Ook heeft de literatuur soms een plaatsvervangende rol voor die van de leerkracht, zeker waar zich ongemakkelijke situaties voordoen op het gebied van het te bespreken onderwerp of op pedagogisch of didactisch gebied. Zo geeft student 1 aan dat lastige situaties via een boek eenvoudiger bespreekbaar zijn dan wanneer je als leerkracht een onderwerp introduceert; je hoeft dan zelf minder aan te geven wat goed of slechte is. In de woorden van student 1:

“[...] ook op de momenten dat je een lastige situatie hebt in de klas of een actuele situatie die je bespreekbaar wil maken, maar je niet goed weet hoe, jeugdliteratuur kun je dan zo goed inzetten dan.” [...] “Ja maar ik denk dat daar ook wel jeugdliteratuur een goede rol kan spelen, omdat kinderen door middel van boeken, door middel van verschillende visies, de handelingen die karakters (*RL: personages*) doen in een boek, zo kun je kinderen laten ervaren wat de gevolgen zijn, wat goed en fout is, zonder dat jij als leerkracht alleen maar zegt van ‘en hier discrimineren we niet, want dat is niet gepast’.”



Student 2 en 3 voegen daaraan toe dat het op het didactische vlak soms gemakkelijk is om een werkvorm in te zetten om leerlingen aandacht bij te laten hebben. Leerlingen zijn tijdens het voorlezen bijvoorbeeld stil, iets wat hun leraren als prettig ervaren. Ook een (ervaren) gebrek aan voldoende leservaring wordt genoemd als argument voor de studenten om jeugdliteratuur in te zetten als middel om een bepaald onderwerp bespreekbaar te maken.

Student 3: "Ik denk dat ik ervaar in mijn stageklas dat ik soms best moeite kan hebben om de leerlingen stil te krijgen en dat ze het interessant vinden om naar me te luisteren en graag mee willen doen en willen leren. Maar op het moment dat ik een verhaal vertel of een boek open doe wil ik iedereen luisteren en dan is iedereen enthousiast."

Student 2: "En voor mijzelf was het ook handig om een boek te gebruiken, omdat ik nog niet heel veel ervaring heb in lesgeven natuurlijk dus om een gesprek te houden over vriendschap zou ik veel lastiger gevonden hebben dan, ja wanneer ik die boeken niet gebruikt zou hebben."

3. Wat vergt morele vorming van de leraar?

Nu we een idee hebben van wat studenten wilden bereiken rond morele vorming, en hoe ze dachten jeugdliteratuur daarvoor te kunnen inzetten, kijken we naar hoe ze het geven van de lessen ervoeren. Wat deden de studenten zelf tijdens de uitvoering van de les, en hoe benoemen ze de houding van waaruit ze dat doen?

Wat deden de studenten tijdens de les?

Alle studenten hebben één of meerdere (prenten)boeken voorgelezen en de eventuele illustraties daarbij laten zien. De een is eerst begonnen met lezen en heeft vandaaruit de opdracht of het gesprek ingeleid zoals student 5 aangaf:

"Het prentenboek had ik eerst voorgelezen... Dus vanuit het prentenboek heb ik ook de praktische opdracht ingeleid."

Een ander, bijvoorbeeld student 3, heeft juist eerst het centrale thema van de les ('boosheid') besproken en is daarna gaan voorlezen.

"Ik ben begonnen met te vertellen wat we gaan doen in de les, wat voor ervaringen kinderen hebben met boos zijn en of ze daarover willen vertellen, het is groep 4. Nog niet zo ingegaan om hoe ze daarmee omgaan, maar meer ben je wel eens boos, hoe voel je je dan. Toen ben ik begonnen met voorlezen van het verhaal, herken je je in die situatie."

Alle studenten gaven hun leerlingen daarna een (creatieve) verwerkingsopdracht. Student 1 geeft expliciet aan deze opdracht zelf ook te hebben gedaan, zodat zij zelf ook het goede voorbeeld zou geven van je kwetsbaar op te durven stellen. Alle studenten hebben met de kinderen gepraat en hen vragen gesteld voorafgaand en/of na het lezen van het verhaal, waarbij allen ook aangeven vooral uit een houding te willen werken die niet te veel 'voorzegt'. Zo zegt student 2 hierover:

"Ik stelde bijvoorbeeld de vraag, wat vind jij belangrijk als je een vriend of vriendin hebt?"

Of student 1:



"Nou wat ik heb gedaan is aan de hand van een kinderboekben ik met de kinderen gaan praten over ... Heb ik niet de nadruk gelegd op dat ik in gesprek ging met kinderen... Zonder mij daar echt als leerkracht in, mee te bemoeien..."

Met welke instelling gaven de studenten les?

De studenten omschreven de lessen veelal als 'waardeverhelderend'. Ze willen niet al te veel aandacht besteden aan de moraal van het verhaal uit het boek als deze er bovenop ligt/expliciet is, maar willen meer het gesprek met kinderen aangaan. Student 1 zegt hierover:

"Nou dat je niet alleen maar benoemt ja behandelt wat is dat nou boos zijn, ..., maar ook verder kijkt ...Ik denk dat dat diepere vragen zijn die vaak blijven liggen."

Dat kwam er concreet op neer dat ze kinderen over hun ervaringen lieten praten en deze vervolgen vergeleken met het verhaal in het boek.

Student 3: "Toen ben ik begonnen met voorlezen van het verhaal, herken je je in die situatie?"

Student 5: "Ik had dan een vraag gesteld 'wat heeft het boek hier dan mee te maken en waarom heb je het boek gebruikt'"

De studenten hebben geprobeerd zo min mogelijk voor de kinderen in te vullen, door hun eigen mening niet (te) snel te geven en vooral proberen vragen te stellen. Student 1 zegt hierover:

"Waar ik bang voor was, ...dat ik dan toch mijn eigen mening daar dan in zou opleggen aan kinderen. Als is het maar gewoon de manier waarop jij kijkt, of net een vraag stelt, dat wilde ik helemaal vanaf halen. Ik wilde voorkomen dat je eigen ideeën over wat goed zijn, op een of andere manier, dat je die dan toch ja oplegt aan leerlingen. Ja, ik wilde kinderen het zelf laten ervaren, zelf laten doen".

Twee studenten vertellen dat ze een (een soort) 'gespreksleider' proberen te zijn die het niet voorzegt, maar kinderen aan het woord laat. Ze willen openheid in de groep creëren en kinderen het gevoel geven zich te kunnen en mogen uiten.

"Ik wil het iets opener maken, gewoon de les sowieso. Dus iets meer de leerlingen een gevoel geven, van, dat, ja, dat je alles kunt uiten."

Dat bevorderen ze bijvoorbeeld door zelf aan de opdracht mee te doen en zich zo kwetsbaar op te stellen. Andere keren grijpen ze in door tegen een leerling te zeggen dat tijdens een klassengesprek iets niet zo gezegd/gedaan kan worden. Student 3 heeft ervaren hoe lastig het is enerzijds kinderen vrij te laten om alles te zeggen, en anderzijds toch te voorkomen dat dit andere leerlingen niet kwetst. En Student 2 wilde duidelijk maken dat in een groepsgesprek iedereen aan bod moet komen.

Student 3: "Als ik daarop reageer, dan geef ik daarmee natuurlijk ook meteen mee aan dat ik het niet oké vind al ze elkaar uitlachen. Ik werd best fel toen. ... ik heb uitgelegd [...] en dat ik dat in mijn les niet wil hebben..... Of ik boos was, weet ik niet. Misschien heeft hij het wel zo ervaren. Ja, misschien was ik wel boos. Echt boos ben ik niet geweest, ik heb 't er vooral over gehad. Het is niet zo dat ik heb gezegd: dit doen we niet, we gaan verder met de les. Ik ben er wel op ingegaan. Dus door daarop terug te komen, dan leren ze misschien hoe ze anders zijn en hoe ze daar ook met elkaar over kunnen hebben en elkaar niet beoordelen omdat ze anders zijn dan de rest."



Student 2: "Ik vond het moeilijk om het kind dan af te kappen zeg maar, om want op een gegeven moment moet je natuurlijk wel een ander kind verder laten praten..."

Wat vonden de studenten lastig?

De studenten wilden vooral met leerlingen in gesprek over wat zij vonden van vragen/issues die het boek opwierp. Ze gaven aan het nog wel lastig te vinden om verhelderende vragen te stellen en waardes van leerlingen ter discussie te stellen. Wat hen vooral bezighield was hoe ze konden voorkomen dat ze hun eigen mening gaven, of dat nu verbaal of non-verbaal is, bijvoorbeeld door instemmend te knikken. Ze expliciteerden in de interviews niet waarom ze dat liever niet doen, maar het lijkt voort te komen uit hun idee van wat voor waardeverheldering bij leerlingen neutraliteit van de leraar nodig is.

Student 2: "Ik heb ook meer op waardeverheldering gezeten dit keer, ook al vond ik het heel moeilijk om niet zelf in te vullen wat ik ervan vond. [...] Ik vond het moeilijk om het kind dan af te kappen zeg maar, om want op een gegeven moment moet je natuurlijk wel een ander kind verder laten praten en om dan te zeggen van 'ja dat vind ik niet'. Dat zeg je dan automatisch sneller denk ik of ja, het was wel lastig om dat kind dan te stoppen want hij was zo enthousiast... Ik denk dat het individueel makkelijker is om zo'n gesprek met een leerling te houden over morele vorming dan dat je dat in een klas doet. Maar ik vind het wel belangrijk, maar ik zou niet weten hoe."

Student 3: "Ik ben heel snel geneigd om te zeggen: 'Oh goed!', ofzo. Of, nee fout! (lacht) Als ze dan zeggen, of als ze een reactie oké vinden of niet oké, dat ik dan heel snel instemmend ga reageren van 'Oh ja, daar ben ik het mee eens en dit en dit en dit'. Maar me dan meer, de kinderen het gesprek te laten hebben in plaats van dat ik me daarin ga mengen. Dus eerder vragen en wat vind jij daar dan van en hoe kijk jij daar tegenaan, van wat het andere kind net zegt. En daar heb ik wel moeite mee, omdat ik dan heel snel geneigd ben om mijn eigen ideeën te delen. "

Er zijn voorbeelden van studenten die samen met de leerlingen bijvoorbeeld onderzochten wat nu een 'passende' manier was om met boosheid om te gaan, maar wat opviel is dat de studenten kinderen doorgaans vooral hun mening 'naast elkaar' geven, zonder verder te kijken hoe ze zich tot elkaar verhouden. Uit de interviews kunnen we niet opmaken dat de studenten hun leerlingen hebben uitgedaagd met beweringen of het tegendeel van waardes te proberen aan te tonen. Het kritisch doorvragen op beweringen en argumentaties van kinderen gebeurde nog weinig in deze lessen.

Tot slot geven ze ook met betrekking tot jeugdliteratuur aspecten aan die lastig zijn, zoals het vinden van goede boeken, en niet dermate te focussen op het verhaal dat de thematiek die ze wilden behandelen of wat er speelt in de klas uit het oog verloren.

Student 2: "Dat je toch snel weer kijkt terug naar het boek denk ik wat er gezegd wordt en over die persoon meer gaat praten in plaats van over de klas misschien of over het thema zelf denk ik."

Student 4: "Omdat ik daar al best wel in vast zat, of dat wilde ik in ieder geval gaan doen, was het lastig om er goede boeken bij te vinden. Ik had gewoon heel sterk al het idee van oké dat wil ik gaan doen. En ik stond niet meer open voor oh misschien kan ik ook dit of dit doen."



INTERVIEWS MET DOCENTEN

Het Taallab is opgezet door twee medewerkers van de bibliotheek Midden-Brabant en vier van Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Gedurende een half jaar bereidden zij het Taallab samen voor. Tijdens het Taallab traden deze mensen op als expert of begeleider. Na afloop van het Taallab hebben vier van hen in een focusgroep van 40 minuten teruggeblikt op het Taallab.

Daarin kwamen de volgende vragen aan de orde:

1. Hoe heb deelname aan Taallab, met name rol als begeleider, ervaren?
2. Wat heeft Taallab je geleerd over hoe je studenten kunt voorbereiden op hun rol in de persoonsvorming van leerlingen? en
3. Neem je iets mee van Taallab in hoe je in je reguliere aandacht besteed aan de morele vorming van je studenten?

Uit het gesprek kwamen zeven inzichten naar boven. Die bieden stuk voor stuk interessante nieuwe perspectieven, ook als ze niet door alle deelnemers gedeeld worden.

- De deelnemende FHKE-opleiders vonden morele vorming een belangrijk nieuw perspectief waarvoor in de opleiding zelf nog te weinig aandacht is, terwijl vorming wel een thema is dat actueel is, dat momenteel leeft in het onderwijs.
- Morele vorming was bij aanvang van het lab gedefinieerd als “kinderen in staat stellen een goed leven te leiden door hen in aanraking te brengen met bronnen van waarde”, en vervolgens waren vier benaderingen toegelicht. Studenten haalden er desalniettemin vaak allerlei andere dingen bij (sociaal-emotionele ontwikkeling, Kanjertraining). Het is belangrijk om het begrip duidelijk af te bakenen.
- De begeleiders hadden het niet makkelijk om studenten uit een modus te halen waarin ze vooral nadenken over hoe ze via hun les kennis overdragen, en hen in de vormingsmodus te zetten. De begeleiders stelden vooral vragen om duidelijk te krijgen wat studenten wilden bereiken rond vorming en gaven suggesties over hoe ze een les over een gekozen boek konden geven.
- In het Taallab ontwikkelden de studenten één les. Dat was voor hen een goede oefening, maar is te weinig substantieel om vorming bij leerlingen te laten beklijven. Daarvoor zijn meerdere lessen nodig. De vraag is wel of afzonderlijke lessen überhaupt wel werken. Het gaat er net zo goed om dat studenten zelf belezen zijn en kennis van (jeugd)boeken hebben, en de pedagogische vaardigheden hebben om die kennis op geschikte momenten in te zetten.
- De studenten zetten in hun les over een boek vaak allerlei (creatieve) werkvormen in en streefden daarmee allerlei doelen na. Daardoor werd het soms teveel en kwam het boek in de verdrukking. Het kan eenvoudiger: tuig niet teveel op, maar kies een boek waarin een controversieel morele kwestie zit, en bespreek dat met leerlingen.
- Hoewel de link tussen vorming en jeugdliteratuur met taal voor de hand ligt, zijn het geen thema's die alleen aan het taaldomein overgelaten zou moeten worden, maar waarbij allerlei verbindingen te maken zijn met andere domeinen, zoals aardrijkskunde of geschiedenis. Er kan nog meer vakoverstijgend gewerkt worden.
- Het is nog een vraag hoever een leraar mag gaan in de persoonsvorming van leerlingen via jeugdliteratuur. Als je de individuele relatie van een leerling met een boek centraal stelt, en je geen oordeel wilt vellen over wanneer die dat proces geslaagd is, dan is lerarenopleider bijvoorbeeld eerder iemand die studenten bewust kan maken van de (impliciete) moraal die verhalen bevatten dan iemand die een bepaalde moraal oplegt.

4. CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

Wat zijn de belangrijkste inzichten die het Taallab heeft opgeleverd voor opleiders die studenten willen voorbereiden op hun rol in de morele vorming van leerlingen en de rol die jeugdliteratuur daar in kan spelen? En wat betekent dit voor lerarenopleiders? Daarop gaan we hier, tenslotte, in.

CONCLUSIES

Morele vorming - opgevat als kinderen in staat stellen een goed leven te leiden door hen in aanraking te brengen met 'bronnen van waarde' - is iets wat leraren, nog ongeacht de vakinhoud waarvoor ze verantwoordelijk zijn, veelal impliciet doen. Ze reageren bijvoorbeeld afkeurend of instemmend op de inbreng van leerlingen, ze bespreken sommige maatschappelijk gevoelige onderwerpen wel of niet, gaan op een meer of minder vriendelijke en betrokken manier met collega's en ouders om. Via hun dagelijkse handelen in de klas en op school schotelen ze leerlingen beelden voor van wat het betekent om goed (samen) te leven. Omdat het eigen mensbeeld en de levensbeschouwing van leraren doorwerkt in hun onderwijs, is onderwijs eigenlijk altijd moreel vormend.

Morele vorming kan ook vervlochten zijn met allerlei vakinhouden. Daarvan hebben we in het Taallab een mooi voorbeeld gezien: je kijkt dan naar boeken niet alleen als een middel om technisch of begrijpend lezen te bevorderen, maar als een 'bron van waarde' waaruit een bepaald beeld oprijst van een 'goed leven'. Een verhaal toont bijvoorbeeld iets over het belang van een liefhebbende familie, het belang van vriendschap, de mooie maar lastige opgave om eigen keuzes te maken, het belang van verwondering etc. In sommige boeken ligt de 'moraal van het verhaal' er dik bovenop, terwijl andere boeken meer ambigue zijn en lezers uitdagen zelf op zoek te gaan naar de betekenis. Of leraren daar nu oog voor hebben of niet, leerlingen pikken zulke boodschappen uit boeken op, net zoals ze dat doen met andere media.

Als leraren zich bewuster zijn van de manieren waarop ze studenten feitelijk beelden voorschotelen van wat goed (samen)leven inhoudt, komen een aantal vragen op. Wat vinden ze eigenlijk *wenselijk* om leerlingen mee te geven? Willen ze de autonomie van leerlingen bevorderen, of moeten kinderen vooral netjes en aardig op school zijn? Welke boeken zijn meer of minder geschikt om die doelen te bereiken, en hoe bespreek je die boeken dan precies? Wil je dat leerlingen iets 'in hun oren knopen', of wil je ze vooral aan het denken zetten? Vertel je wat je zelf vindt? Mag in de klas alles worden gezegd of gelden er regels in een groepsgesprek? Als leraren zulke vragen aangaan, wordt morele vorming meer een intentioneel, onderbouwd, expliciet, gestructureerd en gepland project.

Dat vergt niet alleen iets van de kennis en vaardigheden van leraren, maar toch in eerste instantie van hun houding of instelling. In de *Generieke kennisbasis leraar basisonderwijs* (2012, p. 12) staat bijvoorbeeld dat leraren, om te kunnen bijdragen aan de brede vorming van leerlingen, zelf ontwikkelde mensen moeten zijn, die zelfkennis en levenswijsheid bezitten, nieuwsgierig in de wereld staan, op de hoogte zijn van maatschappelijke ontwikkelingen en als actieve burgers de wereld de klas binnen brengen. Dat is een belangrijke basis.

In het Taallab ontdekten we dat studenten nog meer nodig hebben: dat ze belezen zijn, jeugdboeken kennen die aansluiten bij leerlingen en die een bepaalde diepgang bieden, en die boeken op een boeiende manier kunnen voorlezen. Ook is van belang dat ze theorieën van morele vorming kennen die hen kunnen helpen bij het bepalen van doelen, en dat ze filosofische vaardigheden in de vingers hebben om op een verdiepende wijze morele thema's uit boeken klassikaal te bespreken. Zoals Bieri (2008) mooi verwoordt: "...het is niet voldoende om een boekenwurm en een veelweter te zijn [...] de ontwikkelde mens is in staat boeken zo te lezen dat ze hem veranderen." Dat geldt ook voor

leraren: ze zouden de kunst moeten verstaan om leerlingen te leren *hoe* ze boeken kunnen lezen op een manier dat het hen prikkelt in hun zoektocht naar wat goed leven voor hen inhoudt.

Voor lerarenopleiders geldt dit in overtreffende trap. In de *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders* (2016, p. 6) staat dat een lerarenopleider “zich bewust [is] van zijn eigen waarden, normen en onderwijskundige opvattingen.” Daarboven op “begeleidt [hij] de moreel-ethische ontwikkeling van (aanstaande) leraren, en daarmee indirect die van de leerlingen” en “stimuleert [hij] visievorming en waardeoriëntatie van de (aanstaande) leraren.” Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat iedere opleider weet hoe je morele ontwikkeling en vorming kunt opvatten (bijvoorbeeld als waardeverheldering of -overdracht), en zulke concepten kan omzetten in keuzes voor bepaalde (leer)doelen, leerinhouden, onderwijsmethodes en omgangsvormen in hun team of klas. Bovendien stimuleren ze hun studenten om hetzelfde te doen.

Dat is al met al een hele kunst. Het Taallab begon van uit het ogenschijnlijk simpele idee dat studenten een les rond morele vorming en jeugdliteratuur zouden ontwerpen, maar er bleek veel nodig om dat te kunnen laten slagen. Het komt erop neer dat aanstaande leraren op basis van een grondige algemene ontwikkeling en kennis van morele vorming, oog hebben voor wat er speelt bij leerlingen, bepaalde morele thema's kiezen (bijv. vriendschap) en dan weten welke boeken bij dat thema en bij de belevingswereld van hun leerlingen passen, om vervolgens vaardig te zijn om dat boeiend voor te lezen en er een verdiepend gesprek met de klas over te voeren.

AANBEVELINGEN

Als opleidingen werk willen maken van morele vorming en jeugdliteratuur, is het goed met de volgende dingen rekening te houden.

1. Vorming is een relatief nieuw perspectief voor studenten én docenten

Morele vorming is een nieuw perspectief in een opleiding waarin kennis- en vaardighedenoverdracht (op taalgebied) centraal staan. Studenten zien het belang van de (morele) vorming van hun leerlingen doorgaans in en vinden het interessant om er meer over te leren, maar ze zijn er nog niet erg bekend mee, en het vergt werk van opleiders om hen in de ‘vormingsmodus’ te krijgen. Het stellen van vragen naar wat ze willen bereiken en het geven van suggesties (van bijv. relevante boeken) is daarvoor nodig.

2. Biedt meerdere perspectieven op morele vorming

Laat studenten kennismaken met verschillende theoretische benaderingen van morele vorming, zoals waardeverheldering, waardeoverdracht, waardecommunicatie en karakterontwikkeling. De benadering die studenten vervolgens het meest aansprak is die van waardeverheldering, opgevat als pogingen om de waarden die leerlingen al hebben te verduidelijken, vooral door het stellen van vragen, waardoor leerlingen zelf gaan nadenken, leren hun eigen mening verwoorden en onderbouwen. Door de verschillende perspectieven werden ze zich er bewuster van dat ze (impliciet) heel veel aan waardeoverdracht doen, maar dat niet altijd wenselijk vinden.

3. Maak als opleiding uiteindelijk een keuze voor een definitie van morele vorming

Juist vanwege de relatieve onbekendheid is het belangrijk om uiteindelijk een duidelijke en afgebakende definitie van morele vorming te kiezen, en in het bijzonder om duidelijk te maken waarin het zich onderscheidt van sociaal-emotionele ontwikkeling. Studenten zien het verschil als volgt: sociaal-emotionele ontwikkeling gaat over bewustwording van je emoties en hoe je die uit, terwijl morele vorming gaat over wanneer het hebben of uiten van emoties ‘gepast’ of ‘wenselijk’ is.



4. Benadruk wat jeugdliteratuur voor een leraar kan doen

Jeugdliteratuur gebruiken is geen last, integendeel. De studenten ontdekten dat de meerwaarde van het gebruik van jeugdliteratuur in de les er allereerst uit bestaat dat verhalen leerlingen boeien, tenminste als de boeken aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en de onderwijshoud die centraal staat. Daarbij bevatten verhalen een bepaalde moraal, die een aanleiding kan vormen voor een gesprek, of die een leraar juist kan inzetten om indirect iets aan leerlingen mee te geven. Literatuur ondersteunde studenten juist op allerlei manieren in hun leraarschap.

5. Maak gebruik van directieve en directieve aanpakken

Morele vorming kan via een directieve aanpak met een voorbereide les over een bepaald thema en boek, maar net zo goed via een non-directieve aanpak waarbij studenten mogelijkheden creëren voor leerlingen om bepaalde onderwerpen te verkennen en hun mening te geven. Daarvoor is het belangrijk dat studenten leren een open en veilig klassenklimaat te creëren waarin controversiële onderwerpen kunnen worden besproken, en verschillende perspectieven (van leerlingen) kunnen worden belicht. Daar hoort bij dat studenten aan leerlingen duidelijk maken hoe je op een geïnteresseerde, vriendelijke en respectvolle manier met elkaar praat.

6. Stimuleer gespreksvaardigheden van studenten

Cruciaal voor het slagen van morele vorming, ongeacht de benadering, is dat studenten gespreksvaardigheden hebben, zoals het eigen oordeel opschorten, goed luisteren, vragen stellen en durven doorvragen argument, samenvatten, overeenkomsten en verschillen tussen leerlingen benoemen en een verdiepingsslag maken; in plaats van alleen de meningen van leerlingen te inventariseren.

7. Stimuleer belezenheid en boekenkennis bij studenten

Om jeugdliteratuur te kunnen koppelen aan morele vorming moeten studenten niet alleen weten wat morele thema's zijn, die ook nog eens passen bij hun leerlingen, maar moeten ze zeker ook zelf belezen zijn, en een ruime kennis van jeugdliteratuur hebben. Anders lukt het ze niet om boeken te vinden waarin thema's terugkomen, en ook nog eens op zo'n manier dat het boek zich leent voor een bespreking. Dat geldt voor aanstaande leraren, en in overtreffende trap voor lerarenopleiders.

8. Verken de potentie van vakoverstijgend werken verder

Jeugdliteratuur leent zich om te benutten voor morele vorming, maar dat betekent niet dat jeugdliteratuur of morele vorming uitsluitend in taallessen aan bod kunnen komen. Beide onderwerpen lenen zich voor een vakoverstijgende aanpak. Bijvoorbeeld bij geschiedenis kunnen historische jeugdromans worden ingezet, en ook bij rekenen gaat het bijvoorbeeld om 'delen', waarbij kan worden ingegaan op wat een eerlijke verdeling is.

5. VERDER LEZEN

Bieri, P. (2008). Hoe zou het zijn om ontwikkeld te zijn? *Groene Amsterdammer* 34 (22 augustus). Te raadplegen op: <https://www.groene.nl/artikel/hoe-zou-het-zijn-om-ontwikkeld-te-zijn>

Klapwijk, R. & Holla, E. (2014). *Leidraad onderzoekend en ontwerpend leren*. Wetenschapsknooppunt Zuid-Holland. Te raadplegen op: <http://www.wetenschapsknooppuntzh.nl/uploads/Leidraad-onderzoekend-en-ontwerpend-leren-Wetenschapsknooppunt-ZH.pdf>

Sanderse, W. (red). *Lezen voor het leven. Deugden in de wereldliteratuur*. ISVW: Leusden.

VELON (2017, 3^{de} druk). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders*. VELON. Te raadplegen op: https://www.brlo.nl/infosite/wp-content/uploads/2017/02/3eDruk_BRLO_Boekje1_Beroepsst._v2.pdf

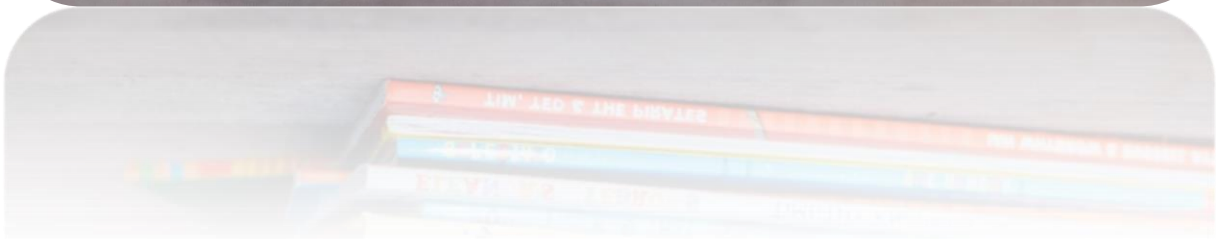
Vereniging van hogescholen (2012). *Kennisbasis leraar basisonderwijs. Generiek*. Den Haag: Vereniging van hogescholen. Te raadplegen op: https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kb_generiek_pabo.pdf

Vos, P. (2006). *Tussen vage waarden en strakke normen. Kansen van een deugdenbenadering voor het onderwijs*. Zwolle: Gereformeerde Hogeschool Zwolle. Te raadplegen op: https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_via:oai:surfsharekit.nl:2ad7a038-6234-45c2-bbbb-d35639422e39



Taallab Morele Vorming 2017/2018

Logboek voor ontwerpend leren



Toelichting Ontwerpend Leren*

Met Onderzoekend en Ontwerpend Leren ga je zelf op onderzoek uit, aan de hand van onderzoeksvragen of een ontwerpopdracht. Deze manier van werken draagt bij aan de ontwikkeling van verschillende vaardigheden zoals observeren, systematisch gegevens verzamelen, ordenen, interpreteren, het ontwikkelen van ideeën en het bedenken van creatieve oplossingen. In je ontwerpproces doorloop je verschillende fasen zoals weergegeven in onderstaande ontwerpcyclus.



Bij het Ontwerpend Leren gaat het om het ontwerpen van een oplossing voor een probleem of een behoefte. Om een relevante, werkende en originele oplossing te vinden is het waardevol om hier vanuit verschillende invalshoeken naar te kijken. Ontwerpen is een creatief proces. De benadering is open, het eindresultaat is niet bij voorbaat bekend.

*Ontleend aan <https://www.utwente.nl/onderwijs/pre-university/pre-u-junior/Downloads/ontwerpopdracht-wonen-in-de-ruimte.pdf>



Stap 1:



Inleven/verkennen/verwonderen

	Richtvragen
Vraag 1	Wat is voor jouzelf een vormend boek geweest, en waarom?
Vraag 2	Wat doe je al rond de morele vorming van leerlingen in je les. Geef één of twee voorbeelden.
Vraag 3	Waar hebben jouw leerlingen in hun morele vorming behoefte aan?



Vraag 4	Wat heb je geleerd over morele vorming na bijeenkomst 1?



Stap 2: Probleem formuleren



Vraag 1	Wat is een probleem of waar ligt een uitdaging rond morele vorming in je les waar je iets aan zou willen doen?
Vraag 2	Waar ben je zelf nieuwsgierig naar? Wat wil je te weten komen?

Stap 3: Ontwerpen/concepten uitwerken en selecteren



Vraag 1:	Brainstorm over een aantal dingen die je in je les zou kunnen gaan uitproberen. (Probeer in deze fase vanuit zoveel mogelijk verschillende richtingen ideeën aan te dragen)
Vraag 2:	Wat is hieruit het meest veelbelovende idee met een grote kans van slagen? (Of: kun je een elementen van bovenstaande ideeën combineren?)

Stap 4: Prototype maken



Vraag 1	Beschrijf zo gedetailleerd mogelijk de nieuwe manier van werken/methode/aanpak die je wilt gaan uitproberen.



Vraag 2	Vóórdat je gaat testen: wat vinden anderen (bijv. een collega) van je aanpak/methode?

Stap 5: Testen en optimaliseren

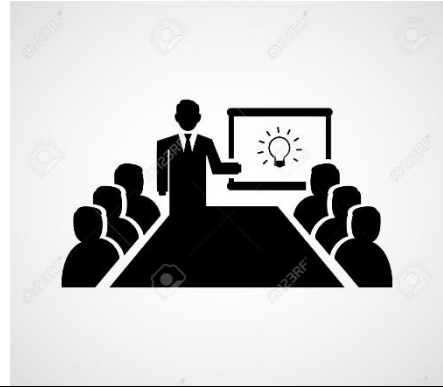


Vraag 1	(a) Wat ga je (b) wanneer en (c) hoe (d) in welke les (e) met welke studenten uitproberen?
Vraag 2	Hoe beviel dit je? Wat ging er goed? Wat kan er beter?

Vraag 3	Welke feedback heb je (van studenten, collega's) gekregen op je test?
Vraag 4	Welke aanpassingen wil je doen je aan je oorspronkelijke ontwerp?



Stap 6: Presenteren



Vraag 1	<p>Probeer in je presentatie in ieder volgende vragen te beantwoorden.</p> <ul style="list-style-type: none">• Het eerste idee was.....• Het probleem dat ik wilden oplossen was• Ik kwam daarop omdat• De handigste oplossing leek• Wat ik heb gemaakt is• Wat ik heb gemaakt werkt wel/niet, omdat• Het leukste/interessantste om te doen was.....• De samenwerking in het Taallab ging goed/kon beter, omdat