

Dit is een conceptversie.

Niet te citeren zonder toestemming van de auteur.

De definitieve versie van deze tekst is verschenen in:

Sanderse, W. (red.) (2017). *Lezen voor het leven. Deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW.

## Karaktervorming op school

Wouter Sanderse | Fontys Hogescholen | [w.sanderse@fontys.nl](mailto:w.sanderse@fontys.nl) | april 2017

### Inleiding

Leraren die literatuur-, kunst- en cultuuronderwijs verzorgen hebben een goudmijn tot hun beschikking om in hun lessen aandacht aan ethische thema's te besteden – dat maakt dit boek wel duidelijk. Maar ook in andere vakken is het mogelijk om aandacht aan morele vorming te besteden. In dit hoofdstuk gaan we op twee manieren in waarop scholen het onderwijs karaktervormend kunnen maken. Enerzijds kijken we naar voorbeelden van hoe deugden ook bij de gamma- en bètavakken aan de orde kunnen komen. Dit kan talentdocenten inspireren om met collega's van deze vakken samen op te trekken. Anderzijds kijken we naar de didactiek die iedere docent, ongeacht het vak dat hij of zij geeft, kan inzetten om de ontwikkeling van deugden te stimuleren. Ook als je niet de morele thema's in romans benoemt en bespreekt, kun je door de manier waarop je lesgeeft ook al moreelvormend bezig zijn.

### Karaktervorming

Voordat we kijken naar een aantal manieren waarop scholen aan karaktervorming kunnen doen, lichten we het begrip 'karaktervorming' kort toe.

#### *Deugd en karakter*

Wat hebben 'deugden' nu te maken met 'karakter'? In hoofdstuk X zagen we al dat een deugd een voortreffelijke karaktertrek of houding is die aanzet tot goede handelingen, gedachten en gevoelens. Een deugd als moed is een voorbeeld van zo'n karaktertrek. We zeggen pas dat iemand 'karakter' heeft als hij of zij een geïntegreerde verzameling van zulke deugden heeft, oftewel 'integer' is. Het ideaal is dus dat deugden een eenheid vormen. Misschien dat je in een commerciële baan soms bijna wreed moet zijn om je *targets* te halen, terwijl je thuis een liefdevolle en zorgzame vader bent. Wanneer je 'karakter' toont, kun je uitleggen hoe de verschillende (on)deugden in verschillende domeinen toch een consistent geheel vormen. Je hebt een verhaal over wat de deugden die je in verschillende rollen nodig hebt met jón te maken hebben.

Het vermogen om één mooie en stevige stof te weven van de verschillende 'deugdendraadjes', staat bekend als praktische wijsheid. Dat zorgt er ook voor, zagen we in hoofdstuk XI, dat je in elke situatie het juiste midden treft. Stel je een geduldig persoon voor:

hij of zij wacht niet zozeer heel lang, maar heeft de praktische wijsheid om in allerlei situaties te bepalen wanneer je te lang, te kort en precies genoeg wacht. Als je die praktische wijsheid hebt inzake geduld, dan kun je die kennis in principe ook toepassen in andere domeinen, zoals bij de verdeling van schaarse goederen – al kan dat nog de nodige ervaring vergen. Praktische wijsheid helpt dus niet alleen om in concrete situaties het goede te doen. Doordat het die functie voor alle deugden heeft, bewerkstelligt het tegelijkertijd de eenheid of integratie van deugden onderling. Het is de ‘lijm’ die deugden bij elkaar houdt, zodat we kunnen zeggen dat iemand een persoon uit één stuk is. Dat mag het morele ideaal zijn; in de praktijk zullen mensen vaak uitblinken in een paar deugden, terwijl ze op andere fronten nog moeite hebben om het goede te doen.

#### *Karaktervorming; impliciet en expliciet*

De vorming van het gehele karakter streeft een geïntegreerde verzameling deugden na en gaat dus verder dan het cultiveren van een bepaalde deugd. Voordat we karaktervorming als een schoolbrede benadering uitwerken, is het belangrijk om in te zien dat onderwijs eigenlijk altijd al karaktervormend is – al gebeurt dat niet altijd even systematisch, en al zal die vorming ook wel eens een *misvorming* zijn (Sanderse, 2015, p. 307). Door het vakkenaanbod, de gedragsregels, en ook de cultuur en organisatie biedt een school een milieu waarin leerlingen zich geleidelijk tot een bepaald soort persoon ontwikkelen. Bijvoorbeeld tot kinderen die meer of minder discipline en doorzettingsvermogen hebben, die al dan niet nieuwsgierig zijn, zich verantwoordelijk opstellen en respectvol met elkaar omgaan.

Veel van deze vorming vindt met goede bedoelingen plaats, maar blijft vaak impliciet, ongestructureerd en weinig onderbouwd. Het hangt er voor leerlingen maar net vanaf welke leraar ze voor zich hebben; de aandacht is vaak incidenteel, nadat er zich iets heeft voorgedaan; en de manier waarop het gebeurt is nogal eens autoritair. Nu zijn er ook allerlei lesprogramma's om de vorming van het karakter beter te laten verlopen: ‘beter’ in de zin dat het op een meer doordachte, verantwoorde en geplande manier gebeurt. Karaktervorming betreft de intentionele en systematische pogingen van een school om bij te dragen aan een geleidelijke ontwikkeling van moreel prijzenswaardige houdingen (deugden), die wanneer ze met behulp van praktische wijsheid een geïntegreerd geheel vormen en in actie worden omgezet, mensen in staat stelt om als mens te floreren (Sanderse, 2012, p. 202).

#### *Floreren als mens*

Een belangrijk onderdeel uit deze omschrijving is het ‘waartoe’ van karaktervorming, namelijk leerlingen in staat stellen om als mens te ‘floreren’. Dat woord komt van het Latijnse *flos* (bloeien), wat we ook nog kennen in ons woord ‘flora’. Hoe draagt karaktervorming eraan bij dat leerlingen ‘tot bloei komen’? Dat wordt duidelijk als we de volgende denkstappen zetten.

Ten eerste is ‘deugd’ synoniem aan ‘voortreffelijkheid’ of ‘excellentie’: het zijn de meest optimale houdingen ten aanzien van essentiële menselijke ervaringen, zoals emoties als genot, angst en boosheid. Ten tweede is het steeds beter kunnen omgaan met deze ervaringen niet een middel om een verder gelegen doel te bereiken, maar een doel op zich. Een voorbeeld. Stel dat je een stuk hardloopt: dat kun je doen als middel tot een ander doel, bijvoorbeeld de trein halen, maar het kan ook een doel op zich zijn. Karaktervorming lijkt in dit opzicht op hardlopen-als-doel-op-zich. De oefening, er steeds beter in worden, is een doel op zich. Ten derde wordt een leven waarin we constant streven naar morele excellentie gekenmerkt door *eudaimonia*, soms vertaald met ‘geluk’, of met ‘floreren’. Het gaat niet om

het ervaren van zoveel mogelijk plezier, maar om het als mens 'wel' zijn, dat wil zeggen: goed 'mens-en' (als werkwoord). Anders gezegd: vanuit een deugdenbenadering gaat het ontwikkelen van je (typisch menselijke) talenten gepaard met geluk. Tenslotte wordt ons geluk niet volledig bepaald door onze eigen houding ten opzichte van het leven. Ook 'mazzel' speelt een rol, zoals bijvoorbeeld welvaart, gezondheid en vriendschappen. Belangrijke dingen die we niet helemaal in de hand hebben. Al zal Aristoteles volhouden dat zelfs bij de grootste tegenslagen onze houding ten opzichte van het lot het verschil maakt.

### **Deugden in het curriculum**

Hoewel taal- en cultuurvakken een logische plaats in het middelbareschoolcurriculum zijn om ethische thema's te behandelen, zijn er wel degelijk ook relaties te leggen met gamma- en bètavakken. In deze sectie bespreken we vier voorbeelden uit onderwijs over informatica, aardrijkskunde, lichamelijke opvoeding en wiskunde. Die voorbeelden kunnen talentdocenten helpen om hun werk te zien binnen het kader van schoolbrede aanpak van karaktervorming, waarbij ze met collega's van andere vakken samen kunnen optrekken. De voorbeelden zijn geïnspireerd op hoofdstuk 5 uit het boek *Teaching Character and Virtue in Schools* (2016).

#### *Informatica/technologie*

Een centrale vraag voor het gebruik van computers en internet is 'Hoe kunnen we technologie wijs inzetten?' (Arthur et al, 2016, p. 83). In de omgang met sociale media wordt daarom ook wel over het bevorderen van 'mediawijsheid' gesproken. In een context van karaktervorming, waarin wijsheid een kardinale deugd is (zie hoofdstuk X), gaat het met name om de vraag hoe leerlingen digitale technologie goed kunnen gebruiken, dat wil zeggen: voor goede doelen en op een verantwoorde manier.

Wanneer we ons op het internet toespitsen, kun je denken aan een vraag als: welke gevolgen heeft het plaatsen van berichten op bijvoorbeeld Facebook voor anderen? Online communicatie maakt het soms gemakkelijker om dingen te zeggen, maar we kunnen ook in de verleiding komen om dingen te typen die we *face to face* nooit zouden zeggen. Maar er zijn nog veel gemenere vormen van digitaal of cyberpesten, zoals *happy slapping*, waarbij filmpjes online worden gezet van jongeren die in elkaar worden geslagen, of van wraakporno, waarbij (vaak) jongens filmpjes of foto's van hun ex op het internet zetten.

Uit Brits onderzoek blijkt dat veel 11 tot 14-jarige jongeren denken dat het internet een moraalvrije zone is, en ze zijn zich niet bewust van de mogelijke gevolgen van hun online gedrag. In de les kunnen leraren met leerlingen daarom bijvoorbeeld nadenken over een 'nettiquette', een etiquette voor het internet, waarbij je formuleert hoe je online met elkaar wilt omgaan. Vriendelijkheid, respect, eerlijkheid en bedachtzaamheid zijn waarschijnlijk deugden die daarbij aan bod kunnen komen.

#### *Aardrijkskunde*

Je kunt aardrijkskunde zien als de discipline die de aarde, inclusief geologische processen, landschappen, planten en dieren en menselijke culturen, bestudeert. Maar het kan ook meer zijn dan dat. Door aardrijkskunde kunnen leerlingen ook aan het denken worden gezet over de voorwaarden die nodig zijn om als mensen te kunnen floreren in een wereld te midden van andere soorten. Wanneer leerlingen meer te weten komen over hoe de aarde fysisch werkt, kunnen ze bijvoorbeeld ontzag krijgen voor de natuur, wat een aanzet kan zijn om er op een verantwoorde en duurzame manier mee om te gaan (Arthur et al, 2016, p. 85). Dat

kun je ook als het achterliggende idee zien van de documentaires van *National Geographic* en BBC-producties met David Attenborough. Ook binnen de sociale geografie zijn er veel aanknopingspunten voor karaktervorming. De oorsprong bestuderen van de kleding die leerlingen dragen kan veel inzicht bieden in hoe sociale, economische, politieke en culturele factoren met elkaar vervlochten zijn. Een voor de hand liggend onderwerp is kinderarbeid, of meer in het algemeen de condities waaronder mensen in bijvoorbeeld Bangladesh of China werken. Aardrijkskundeonderwijs biedt de gelegenheid om de vraag te stellen of de welvaartsverdeling in de wereld 'rechtvaardig' genoemd kan worden, en als dat niet zo is, of leerlingen dan vinden dat ze zelf een taak hebben om bijvoorbeeld slaafvrije of fairtradeproducten te kopen.

### *Lichamelijke opvoeding*

Wanneer je niet een heel strikt onderscheid tussen 'lichaam' en 'geest' maakt wordt het mogelijk om te zien hoe lichamelijke beweging kan bijdragen aan geestelijke (en morele) vorming. Al bij de start van de Olympische spelen, rond 800 voor Christus, stond het idee centraal dat sport bijdroeg aan karaktervorming. De Romeinse dichter Juvenalis schreef in de tweede eeuw na Christus de gevleugelde woorden '*mens sana in corpore sano*' oftewel: een gezonde geest in een gezond lichaam. Grappig weetje: de (iets gewijzigde) afkorting daarvan is tegenwoordig de naam van sportmerk ASICS. Bij het vak lichamelijke opvoeding denk je misschien niet in eerste instantie aan karakterdeugden maar aan meer instrumentele deugden als zelfdiscipline, teamwork, probleemoplossing en leiderschap (Arthur et al., 2016, p. 87). Maar gymlessen kunnen ook uitstekend worden benut voor de vorming van deugden als rechtvaardigheid, vriendschap en bescheidenheid.

Door het competitieve element van veel sporten krijgen leerlingen te maken met winst en verlies. Ze zullen moeten leren omgaan met gevoelens van trots en teleurstelling; blij kunnen zijn voor of compassie kunnen tonen met de tegenpartij. Zowel bij de huidige Olympische spelen, en bij veel amateursporten, staat de gedachte centraal dat sport de gelegenheid biedt om op een eerlijke manier te wedijveren, en elkaar op een vriendschappelijke manier uit te dagen. Het meest inspirerende moment van de Olympische Spelen in 2016 was waarschijnlijk toen twee hardlopers elkaar hielpen na een val tijdens de finale van de 5000 meter. De overkoepelende deugd die bij lichamelijke opvoeding getraind wordt zou je 'sportiviteit' kunnen noemen. Wat daarvoor belangrijk is, is dat gymleraren zichzelf niet alleen zien als technische coaches, maar ook als karaktercoaches, die duidelijk maken dat het behalve om winst of verlies ook gaat over hoe die uitslag tot stand is gekomen, en hoe je ermee op een passende manier omgaat.

### *Wiskunde*

Het vak waarbij de link met morele vorming wellicht het minst voor de hand ligt, is wiskunde. Pedagoog Gert Biesta (2009) heeft voor wiskunde duidelijk gemaakt hoe het leerlingen kan kwalificeren en socialiseren en tevens persoonsvormend kan zijn. We kunnen ons afvragen, stelt hij, waarom wiskunde op het curriculum staat. Dat is allereerst om wiskundig inzicht, kennis en vaardigheden op te doen, waarmee we van alles kunnen in ons dagelijks leven. Wiskundeonderwijs is ook socialiserend: het wijdt leerlingen in bepaalde mores in. Dat wiskunde op het curriculum staat onderstreept het belang dat in de samenleving (en in het onderwijs) aan rekenen en meten wordt gehecht, en wiskundeleraren dragen dat weer aan leerlingen over. Die socialisatie is niet onomstreden. Er zijn bijvoorbeeld kritische stromingen die wiskundeonderwijs niet zien als waardevrij, en

het juist een cruciale rol toedichten in engagement met fysieke, sociale en economische issues (Thorton, 2016).

Tenslotte, stelt Biesta, kan wiskundeonderwijs ook persoonsvormend zijn, namelijk als we het zien als onderwijs waardoor leerlingen een bepaald soort persoon kunnen worden. Bijvoorbeeld als mensen die door zelf logisch te redeneren minder afhankelijk worden van anderen. Of als mensen die niet alleen nadenken over of een verdeling klopt, maar ook of die rechtvaardig is. In relatie tot de vorming van het karakter wordt wiskunde verder vaak genoemd in het kader van de ontwikkeling van intellectuele deugden – primaire gericht op waarheid in plaats van goedheid – zoals waarheidsgetrouwheid, open-mindedness en autonomie (Baehr, 2016). Wiskundeonderwijs kan, overigens net als veel ander bètaonderwijs, een belangrijke aanvulling zijn op een te eenzijdige focus op het cultiveren van *karakterdeugden*.

### **Morele didactiek**

Hierboven stonden vier voorbeelden van hoe je deugden met vakinhoud kunt verbinden. In deze sectie bespreken we tenslotte de didactiek die leraren kunnen gebruiken om de morele ontwikkeling van jongeren te stimuleren, ongeacht hun vak of het curriculum van een school. Uitgangspunt van deze didactiek is dat het ‘onderwijzen’ van deugden geen extra taak (en last) hoeft te zijn, maar handvatten geeft over hoe je dat wat je toch al doet nog beter kunt aanpakken. Zo kan ‘karaktervorming’ veranderen van een toevallig en grotendeels impliciet nevenproduct in een meer doordachte en systematisch project. De vier didactische pijlers die aan de orde komen, zijn:

- 1) een voorbeeld zijn;
- 2) oefening baart kunst;
- 3) deugdentaal gebruiken;
- 4) een goed gesprek.

Een vijfde pijler is het gebruik van literatuur en andere kunsten, maar die wordt hier niet apart besproken omdat dit het onderwerp van het gehele boek is. Het voordeel van deze strategieën (zie ook Sanderse, 2012, 2015) is dat iedere leraar ze in principe in elke les kan inzetten. De voorbeeldfunctie is daarbij fundamenteel: zonder het zelfbewust op je nemen van de morele voorbeeldfunctie gaan de andere strategieën ook niet werken. Dat betekent echter niet dat ‘een voorbeeld zijn’ voldoende is: er is veel meer nodig, en ook veel meer voorhanden, om bij te dragen aan de morele vorming van jongeren.

#### *Een voorbeeld zijn*

Hoe pak je de morele educatie van jongeren het beste aan? Waarschijnlijk is een lesje in ‘waarden en normen’ onvoldoende. Maar hoe dan wel? Uit Amerikaans onderzoek (Sanger & Osguthorpe, 2013) blijkt dat veel leraren-in-opleiding ervan overtuigd zijn dat morele vorming van jongeren primair via ‘modelleren’ gaat. Oftewel: ze denken dat jongeren zich in eerste instantie moreel vormen door het gedrag van leraren en andere voorbeeldfiguren af te kijken. De onderzoekers wijzen ook op de problematische kanten van deze populariteit. Aanstaaende leraren lijken daardoor namelijk geen oog te hebben voor andere manieren waarop de morele vorming van leerlingen kan plaatsvinden (Klaassen, 2002). Maar, gegeven dat het zo’n populaire methode is, ligt het wel voor de hand om te kijken hoe de morele voorbeeldfunctie nog beter kan (Sanderse, 2013).

Ten eerste wordt ‘een voorbeeld zijn’ vaak opgevat als ‘jezelf zijn’. Een school is dan een bonte verzameling van bijzondere types, allemaal met hun eigen authentieke levensstijl

en eigenaardigheden. Leraren zijn een voorbeeld in de zin dat ze jongeren allerlei beelden voorschotelen van hoe ze later kunnen worden. Hoewel authenticiteit een belangrijk ideaal is, gaat morele vorming over meer dan dat. Een voorbeeld zijn op moreel vlak betekent bijvoorbeeld ook dat je eerlijk, integer en verantwoordelijk bent. Dat zijn leraren niet altijd, en ze zijn in dat opzicht dan ook net mensen: ze verliezen wel eens hun geduld, zijn soms onverschillig en nemen wel eens een oneerlijke beslissing. Een moreel voorbeeld zijn voor jongeren betekent dus dat leraren zelf streven naar deugdzaamheid.

Ten tweede is het streven van leraren naar deugdzaamheid op zichzelf nog onvoldoende om hun voorbeeldgedrag te laten slagen. Want wanneer is de voorbeeldfunctie eigenlijk 'geslaagd'? De aanname lijkt nogal eens dat leerlingen gedrag van leraren afkijken en dat dan gaan nadoen. Dit staat ook wel bekend als 'imitatie': we doen puur een handeling na, zonder besef van het achterliggende doel. Hoewel imitatie een krachtig leermechanisme is (Bandura, 1963), is het in een moreel kader ook problematisch. Denk aan de dictatoriale leraar in de film *Die Welle* uit 2008. Schrikbeeld is dat kinderen zo in de ban zijn van een leraar, dat ze hem klakkeloos nadoen, zonder kritische vragen te stellen. Een bepaald idee uitdragen van wat goed is, is dus één; een ander is om jongeren in staat te stellen om daar een eigen idee van te vormen. Dat kan bijvoorbeeld doordat leraren redenen geven voor hun voorbeeldgedrag, waarmee ze leerlingen in staat stellen om te beoordelen of hun leraren wel echt 'morele leermeesters' zijn. Behulpzaam daarbij is het VELG-model, dat staat voor Voorbeeld, Expliciteren, Legitimeren en Gebruiken (Geursen, Korthagen, Koster, Lunenberg & Dengerink, 2012).

### *Oefening baart kunst*

Van het herkennen van moreel gedrag in voorbeeldfiguren word je niet deugdzaam zolang je dat gedrag zelf niet gaat uitproberen. Voor Aristoteles is 'een goed mens worden' een kwestie van goede, deugdzame gewoonten ontwikkelen (zie hoofdstuk X). We maken deugden op eenzelfde manier eigen als vaardigheden en ambachten: net zoals we bouwmeester kunnen worden door huizen te bouwen, of pianist door piano te spelen, worden we moedig door moedige dingen te doen. De analogie tussen deugden en vaardigheden gaat overigens niet helemaal op. Vaardigheden zijn moreel neutraal, ze vormen niet per se een eenheid, en zijn niet zo met je persoonlijkheid verweven als deugden. Kern is echter dat morele ontwikkeling in de eerste plaats een kwestie van *learning by doing* is, en wel frequent en consistent.

Om met die oefening een begin te maken is vaak de supervisie van iemand nodig die al meer moreel gevormd is. Zo'n mentor brengt jongeren in situaties waarin ze deugden kunnen oefenen (Moberg, 2008). Door slimmere kinderen andere klasgenootjes te laten helpen, bied je hun bijvoorbeeld de gelegenheid om de deugd 'hulpvaardigheid' te oefenen. Ook geven leraren feedback door leerlingen te straffen of te belonen. Dat kan verbaal, bijvoorbeeld wanneer je een leerling aanspreekt die afval op de grond gooit, maar ook door goed- of afkeurende emoties te laten zien bij wat leerlingen doen, zoals blijdschap, opluchting of trots, en boosheid, verdriet of teleurstelling. Zo'n mentor is dan gelijk een toonbeeld van hoe je de juiste middenweg vindt in de omgang met emoties.

Met onze keuzes vormen we een spoor in onszelf, en dit spoor wordt steeds dieper naarmate we het langer volgen, totdat het heel moeilijk wordt om het te verleggen. Of, om een ander beeld te gebruiken: het is een ravijn dat heel langzaam uitgeslepen wordt door een rivier die dag in dag uit de steen verder erodeert. Het is niet toevallig dat 'karakter' etymologisch verwant is aan 'krassen', 'stempelen' en 'graveren'.

Als morele vorming vooral een kwestie is van voortdurend proberen, dan is duidelijk dat kennisoverdracht rond 'normen en waarden', bijvoorbeeld bij vakken als maatschappijleer of levensbeschouwing, onvoldoende is. Kennis over wat goed is, is niet nutteloos. Maar als jongeren niet al door de opvoeding van hun ouders en door eigen keuzes een betrokkenheid hebben op het goede leven, dan zullen louter argumenten hen niet kunnen overtuigen om alsnog het goede te doen. Aan uiteenzettingen over filosofie of ethiek heb je pas wat als, zo schrijft Aristoteles (1999, p. 27), je 'ervaren bent in de praktijk van het leven'.

### *Deugdentaal gebruiken*

In veel romans komen allerlei deugden en ondeugden voor. Dit praktijkboek helpt leraren daarvoor een oog te ontwikkelen, en biedt concrete handvatten om het in literatuurlessen over zulke morele thema's te hebben. Het gebruik van deugdentaal heeft echter nog een bredere toepassing. Het betekent ook dat je in de omgang met leerlingen woorden gebruikt die deugden aanduiden, zoals 'respect', 'verantwoordelijkheid', 'betrouwbaarheid', 'liefde'. Je kunt een leerling bijvoorbeeld vertellen dat ze heel geduldig heeft gewacht, dat de opstandige puber toch heel respectvol is gebleven, of dat een werkstuk van veel toewijding getuigt. Het is een van de vijf strategieën die worden aangeraden in het Deugdenproject van Linda Popov ([www.deugdenproject.nl/index.php/5-strategieen](http://www.deugdenproject.nl/index.php/5-strategieen)).

Het gebruik van zo'n morele taal heeft allerlei voordelen. Eén voordeel is dat het leraren onderling woorden geeft om het te hebben over de morele aspecten van het onderwijs. De taal die leraren gebruiken is doorgaans doorspekt met psychologisch, onderwijskundig en managementachtig jargon (Sokkett & LePage, 2002). Een ander voordeel zou kunnen zijn dat leerlingen daardoor zelf meer deugdwoorden gaan gebruiken. Ze worden 'moreel geletterd' (Arthur et al. 2014). Die geletterdheid heeft natuurlijk geen zin als het bij het na-apen van leraren blijft. Leerlingen zullen idealiter ook leren wat de deugdwoorden betekenen, en hoe zij ze in allerlei situaties kunnen gebruiken.

Insteek van het gebruik van deugdentaal (en dus niet van ondeugdentaal) is dat opvoeders stimuleren wat er al wel goed gaat, in plaats van leerlingen voornamelijk aan te spreken op slecht gedrag. Deze strategie bemoedigt leerlingen: een leerling kan iets fout hebben gedaan, maar de leraar laat merken dat hij daaruit geen conclusies trekt over zijn persoonlijkheid. Door een deugd te benoemen spreekt de leraar het vertrouwen uit dat de leerling tot beter in staat is, wat vervolgens een *selffulfilling prophecy* kan worden (Alfano, 2013). Risico bij deze strategie is dat je soms te goed van vertrouwen kunt zijn. Wanneer je een leerling blijft prijzen om zijn deugden terwijl hij met opzet slechte dingen doet, zal hij denken dat je naïef bent, en eerder geneigd zijn nog slechter gedrag te gaan vertonen.

### *Een goed gesprek*

Hoewel morele vorming via een deugdenbenadering momenteel populair is, is ze niet onomstreden. Eén van de terugkerende kritiepunten is dat voorbeeldfunctie, kunst en gewoonvorming weinig kritische methoden zijn. Deze didactiek zou gebaseerd zijn op het idee dat opvoeders al weten wat goed is, en dat vorming eruit bestaat om dat idee op een nieuwe generatie over te dragen. Een metafoer is de leraar als kunstenaar, die leerlingen vormt net zoals een kunstenaar klei kneedt. Karaktervorming is dan een soort socialisatie, waarbij leerlingen worden ingewijd in de mores van een bepaalde cultuur en traditie. Maar leerlingen zijn, anders dan hompen klei, personen (in wording) met een eigen wil. Wil

karaktervorming die kritiek kunnen weerleggen, dan moet ze kunnen uitleggen hoe ze jongeren in staat stelt om zich te verhouden tot hun morele opvoeding.

Eén oplossing is om van voorbeeldfunctie, kunst en gewoonvorming kritische methodes te maken. Bijvoorbeeld door van leraren te vragen niet alleen goed gedrag voor te leven, maar ook uit te leggen 'waarvan' ze een voorbeeld zijn, en leerlingen zo in staat te stellen leraren de maat te nemen. Een andere oplossing is om een didactiek te gebruiken die speciaal is toegerust om kritisch denken te bevorderen: 'dialogue', of, in andere woorden, het voeren van een goed gesprek. Aannee daarbij is dat 'je alleen zelf kan denken als je dat niet alleen doet', zoals Alasdair MacIntyre (1987, p. 24) dat eens verwoordde. Kritische vrienden zijn onontbeerlijk om aan het denken te worden gezet: ze stellen prangende vragen, wijzen ons op onze verantwoordelijkheden en confronteren ons met inconsistenties en tekortkomingen. Maar, dat wel op een vriendelijke manier, omdat ze het beste met ons voor hebben, en vanuit de wetenschap dat ze zelf ook niet perfect zijn.

Er zijn allerlei methodes voorhanden om door middel van dialogen kritisch denken in de klas te bevorderen, zoals de Socratische methode (Kessels, 1997) of de methodes van *Philosophy for Children* (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980; McCall, 2010). Sommige filosofische gespreksmethodes zijn al geschikt voor kinderen uit groep vier, en gaan over vragen als 'Kunnen dieren denken?', 'Wanneer is iets normaal?' of 'Hebben alle vragen een antwoord?' Om deze methodes klassikaal in te zetten heeft een gespreksbegeleider vaak de nodige scholing en oefening nodig. Maar ook als je niet de tijd hebt om een hele les aan zo'n onderwerp te wijden, zijn er andere manieren waarop je elementen uit een dialoog een plaats in je les kunt geven. Veel docenten wilden bijvoorbeeld op de ochtend na de aanslagen in Parijs hier even met de klas over doorpraten.

Ook als je geen gespreksmethode volgt, kun je nog steeds een goed gesprek begeleiden zolang je als leraar de volgende basisvaardigheden laat zien: luisteren naar leerlingen, ze vragen stellen, bij samenvatten zo dicht mogelijk bij hun eigen taal blijven, ze uitspraken laten concretiseren aan de hand van hun eigen ervaring, leerlingen te onderbreken bij uitweidingen en ze juist aan te moedigen waar ze niet goed durven. Ook kun je verschillen en overeenkomsten tussen ideeën benoemen, al naar gelang er een conflict dreigt, of er juist te snel overeenstemming lijkt te komen (Bolten & Van Rossem, 2014). Wat vooral van belang is een houding van 'professionele onwetendheid', namelijk om alles wat je in het gewone leven voor waar en goed aanneemt even te parkeren, en vanuit een aan naïviteit grenzende nieuwsgierigheid door te vragen naar wat leerlingen vinden, en waarom. Ook hierin kun je een voorbeeld zijn voor leerlingen, met als doel dat leerlingen leren hoe ze elkaar kunnen helpen kritisch na te denken over morele vraagstukken.

### Bronnen

- Alfano, M. (2013). *Character as moral fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles (1999). *Ethica Nicomachea*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K., Davidson, I., Hayes, D., Higgins, J. (2014). *Knightly virtues : enhancing virtue literacy through stories: research report*. Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. Gedownload van <http://epapers.bham.ac.uk/1946/1/KnightlyVirtuesReport.pdf>.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. & Wright, D. (2016). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.



- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 33–46.
- Baehr, J. (reds.) (2016). *Intellectual virtues and education: essays in applied virtue epistemology*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bolten, H. & Rossem, K. van. (2014). Socratisch beraad. In: H. van Dartel & B. Molewijk (reds.) *In gesprek blijven over goede zorg. Overlegmethoden voor ethiek in de praktijk*. Amsterdam: Boom, p. 96-112.
- Geursen, J., Korthagen, F., Koster, B., Lunenberg, M., Dengerink, J. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 33(3), 4-9.
- Kessels, J. (1997). *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*. Amsterdam: Boom.
- Klaassen, C. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education* 18, 151-58.
- Lipman, M., Sharp, E.M. & F. Oscanyan (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- MacIntyre, A. (1987). The idea of an educated public. In: G. Hadon (red.), *Education and values: the Richard Peters lectures*. London: Institute of Education, pp. 15-36.
- McCall, C. (2010) *Anders denken. Filosoferen vanaf de basisschool*. Antwerpen: Garant.
- Moberg, D. (2008). Mentoring for protégé character development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16(1), 91-103.
- Sanderse, W. (2012). *Character education. A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education* 42(1), 28-42.
- Sanderse, W. (2015). Karaktervorming in het onderwijs. Een alternatief voor morele vorming als overdracht van waarden en normen. In: R. Klarus & F. de Beer (reds), *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW. pp. 304-327.
- Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2013). Modeling as moral education: documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 29, 167-176.
- Sockett, H. & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education* 18(2), 159-171.
- Thorton, S. (2016). Mathematics, virtues and 21st century competencies. In: P.C. Too & B. Kaur (reds.), *Developing 21st century competencies in the mathematics classroom* (Association of Mathematic Educators Yearbook 2016). Singapore: World Scientific Publishing, pp. 13-32.