

Wanneer ben je gevormd?

Een overzicht van drie actuele benaderingen

Wouter Sanderse, Fontys Hogescholen

Samenvatting

De vormende opdracht van het onderwijs wordt breed onderschreven, maar niet iedereen heeft direct beelden bij de betekenis, waarde en aanpak van vorming. Daarom worden in dit hoofdstuk drie actuele vormingsbenaderingen beschreven en vergeleken. Dat zijn de ideeën van Aristoteles over karaktervorming, die van Wilhelm von Humboldt over bildung en die van Gert Biesta over subjectificatie. In elke sectie komt kort aan de orde wat de actualiteit én historische wortels van de benadering zijn, wat auteurs onder 'vorming' verstaan, en in hoeverre leraren leerlingen eigenlijk kunnen vormen. Naarmate het hoofdstuk vordert zullen verschillen en overeenkomsten duidelijk worden, die aan het eind van het hoofdstuk worden samengevat. Opgave voor lerarenopleiders is daarbij om met aankomende leraren de vertaalslag te maken naar wat het voor kinderen en jongeren in onze wereld anno nu betekent om zich te vormen.

Vorming: hoe, wat en waarom?

De afgelopen pakweg twintig jaar is een groeiend ongemak ontstaan over de richting waarin onderwijs zich ontwikkelt. In veel landen zijn vanaf halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw meetbare opbrengsten, *accountability* en overheidscontrole steeds dominanter geworden (Biesta & Miedema, 2002). Het gaat vooral om opbrengsten op een beperkt aantal domeinen, zoals taal en rekenen. Nu zijn lezen, schrijven en rekenen cruciaal om een vervolgopleiding te kunnen gaan doen, te functioneren in een beroep en te kunnen deelnemen aan de samenleving, maar de vraag is of met deze kwalificatiefunctie alles over de bedoeling van onderwijs gezegd is. Gaat onderwijs niet om meer? Om uit te kunnen leggen wat dit 'meer' is, is de afgelopen tien jaar vanuit politiek, beleid en onderwijs een beroep op 'vorming' gedaan (De Muynck & Vos, 2006; Onderwijsraad, 2010; Van Stralen & Gude, 2012).

Hoewel de vormende waarde van onderwijs onder druk heeft gestaan, is het onwaarschijnlijk dat de vormingsgedachte ooit helemaal uit de hoofden en harten van leraren is geweest. Als Nederlandse leraren wordt gevraagd wat ze de belangrijkste lesdoelen vinden, dan gaan bijdragen aan talentontwikkeling en hen stimuleren om goede en gelukkige mensen te worden boven het halen van goede cijfers (DUO, 2015). Niet alleen leraren, maar ook lerarenopleiders en schoolleiders zien doorgaans het belang in van vormend onderwijs (ResearchNet, 2016). Er zijn allerlei initiatieven om vorming verder te doordenken en concreet te verankeren in curriculum en didactiek. Een paar voorbeelden: verschillende lerarenopleidingen onderschrijven expliciet dat ze 'bezielde', 'normatieve', 'waardevolle' of 'karaktervolle' leraren willen opleiden. Meerdere lerarenopleidingen werken via aparte modules of een integratieve aanpak expliciet aan bildung. Er is

De vormingsgedachte is nooit helemaal uit de hoofden en harten van leraren geweest.

bovendien een keur aan recente methodes waarmee leraren en scholen aan de slag kunnen (Steenhuis, 2015; Bruin-Raven, Bakker, & Wassink, 2016; Sanderse, 2017; Sanderse & Kole, 2018; Wessels, 2017; Van Stralen, 2017).

Dat de vormende taak van het onderwijs breed wordt onderschreven en een groep voorlopers dit thema voortvarend oppikt, is hoopgevend, maar dit betekent niet dat er consensus is over wat 'vorming' inhoudt. Sterker nog, voor veel leraren(opleiders) lijkt te gelden wat tien jaar geleden met betrekking tot morele vorming is geconstateerd: ze voelen zich verantwoordelijk, maar hebben vragen over wat vorming inhoudt, wat het doel is, en hoe je er het beste aandacht aan kunt besteden (Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2008). Wat is 'vorming' en waarom is het momenteel wenselijk en nodig? Dat zijn goede maar tegelijk lastige vragen. Als leraren(opleiders) wel willen, maar helderheid over de aard, wenselijkheid en implementatie uitblijft, kan dat leiden tot gevoelens van incompetentie of handelingsverlegenheid, waardoor vorming haar momentum verliest.

Vertrekkend vanuit het idee dat onderwijs een vormende taak heeft, stelt dit hoofdstuk als doel om lerarenopleiders meer duidelijkheid te geven over wat 'vorming' kan betekenen, zodat ze daarmee beter voor zichzelf kunnen bepalen met welke (elementen van de) benaderingen ze zich identificeren. In deze bijdrage worden drie benaderingen uitgewerkt en vergeleken. Dit zijn Aristoteles' opvattingen over karaktervorming, Wilhelm von Humboldts ideeën over *bildung* en Gert Biesta's notie van subjectificatie. Hoewel er ook andere theorieën en benaderingen in omloop zijn, komen deze drie vormingsbegrippen veelvuldig in actuele debatten voor en bieden ze elk een uniek perspectief. In elke sectie komt kort aan bod wat de actualiteit én historische wortels van de benadering zijn, wat de auteurs onder 'vorming' verstaan, en in hoeverre leraren leerlingen eigenlijk kunnen vormen. Overigens, waar in het hoofdstuk 'leerling' staat kan 'student' worden gelezen, en waar 'leraar' staat ook 'lerarenopleider'.

Aristoteles' karaktervorming

Karakter in heden en verleden

Van alle actuele vormingsbenaderingen heeft karaktervorming de oudste papieren. Hoewel ze ook voorkomt bij Oosterse denkers als Mencius en Confucius, nemen we hier de Griekse oudheid als vertrekpunt. Rond de vierde eeuw voor het begin van onze jaartelling was 'karakter' een centrale notie bij denkers als Plato en Aristoteles. Karakter stamt af van het Griekse woord dat oorspronkelijk verwees naar het patroon dat in een munt werd gekrast of gestempeld. Je karakter zou je kunnen zien als het geheel van 'krassen op je ziel'.

Karaktervorming heeft een lange geschiedenis, maar is geenszins achterhaald. Met name sinds de jaren tachtig van de twintigste eeuw staat ze weer volop in de belangstelling. De herontdekking begon in de filosofie (MacIntyre, 1984; Nussbaum, 1986), en zette door in de psychologie (o.a. Peterson & Seligman, 2004) en pedagogiek (Van Manen, 1994). Met name in Angelsaksische landen is (neo-Aristotelische) karaktervorming erg populair. Er is een scala aan methodes om leerlingen karaktereigenschappen als respect, rechtvaardigheid, eerlijkheid en verantwoordelijk eigen te laten maken. Er zijn scholen met een geïntegreerde

karaktervormingsaanpak (Arthur, Harrison, Burn, & Moller, 2017) en ook voor (de opleiding tot) allerhande professionals zijn karakterbenaderingen ontwikkeld, waaronder voor leraren (Vos, 2006; Sanderse, 2013; Sanderse & Kole, 2018).

Wat is karakter?

Je karakter is een geïntegreerde verzameling van goede eigenschappen, die aanzetten tot handelingen en gevoelens in allerlei situaties. Wat dit betekent wordt duidelijk in vergelijking met het begrip 'persoonlijkheid'. Hoewel persoonlijkheid en karakter vaak door elkaar worden gebruikt, is karakter moreel en persoonlijkheid amoreel (Kristjánsson, 2018). 'Amoreel' zijn eigenschappen die niet goed of slecht zijn. 'Immoreel' is daartegen synoniem aan 'slecht'. Ook de *Big Five*, een voor psychologen belangrijk persoonlijkheidsmodel, vat openheid, zorgvuldigheid, extravertie, mildheid en emotionele stabiliteit amoreel op. Zorgvuldigheid verwijst bijvoorbeeld naar mensen die doorgaans gedisciplineerd, betrouwbaar en voorspelbaar zijn. Een crimineel kan ook betrouwbaar zijn in de omgang met collega-criminelen. Maar dat maakt hem nog niet in morele zin een goed persoon. Karakter is daarentegen "geëvalueerde of beoordeelde" persoonlijkheid (Allport, 1937, p. 52). Deugden zijn karaktereigenschappen die goed worden geëvalueerd, en ondeugden slecht.

Maar wie bepaalt wat deugden zijn, en wat ondeugden? Ethici die in een Aristotelische traditie staan hebben die vraag verschillend beantwoord, maar de gemene deler is dat mensen dat niet individueel bepalen (Sanderse, 2012). Dat is een controversiële gedachte, omdat ze ingaat tegen de populaire gedachte dat 'goed' datgene is wat je persoonlijk goed vindt of wat goed voelt. MacIntyre (1984) noemt onze cultuur daarom 'emotivistisch'. Rechtvaardigheid is dan alleen een deugd als je daar een goed gevoel bij krijgt, en anders niet. Neo-Aristotelische auteurs als MacIntyre en Nussbaum vinden dit emotivisme problematisch. Oordelen over smaak of schoonheid zijn wellicht subjectief, maar een moreel oordeel veronderstelt ten minste een intersubjectief referentiekader, zoals de heersende mores in een beroepsgroep of samenleving. Ook lerarenopleiders hebben zulke mores. In de grondslag van de *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders* (2012) wordt het belang onderschreven van deugden als betrouwbaarheid, praktische wijsheid en verantwoordelijkheid.

Floreren als mens

Waarom zijn professionele deugden, die we voor het gemak ook wenselijke beroepshoudingen kunnen noemen, van belang voor leraren? Het korte antwoord is dat leraren daarmee werk doen dat henzelf en anderen goed doet (Sanderse & Kole, 2018). Een voorbeeld kan dat verhelderen. Een kastanje heeft de potentie om uit te groeien tot een kastanjeboom, en heeft water, licht en voeding nodig om volledig tot bloei te komen. Op soortgelijke wijze hebben mensen ook de mogelijkheid in zich om te floreren. De karaktervorming die teruggaat op Aristoteles heeft daarmee een optimistisch mensbeeld. Ze gaat ervan uit dat mensen verlangen naar wat ze zelf als goed zien, en dat vorming dit verlangen verfijnt en versterkt.

Met haar nadruk op 'floreren' sluit karaktervorming aan bij benaderingen die het doel van onderwijs zien als het bevorderen van het geluk of welzijn van leerlingen (Lovat, Toomey, & Clement, 2010). 'Geluk' is overigens niet hetzelfde als 'plezier' of 'lol'. Er zijn meerdere opvattingen van geluk, bijvoorbeeld opgevat als (a) genot, (b) tevredenheid met je leven, en (c) het

optimaal realiseren van je vermogens (Tiberius, 2006). Karaktervorming zet daarbij in op geluk opgevat als optimale zelfontplooiing. Maar hoe kan geluk zitten in optimale zelfontplooiing? Ons woord 'deugd' komt van het Latijnse *virtus*, dat een vertaling is van het Oudgriekse *arete*. We zouden het ook kunnen vertalen met voortreffelijkheid, excellentie of virtuositeit. Deugden zijn dus voortreffelijke houdingen om om te gaan met ervaringen, zoals genot (de deugd maat), angst (moed) en woede (mildheid). Een leven waarin we actief streven naar voortreffelijkheid, zoals hoe we met mate kunnen genieten, wordt volgens Aristoteles gekenmerkt door *eudaimonia*. Van dat soort geluk is sprake als we floreren als mens, oftewel als we optimaal 'mensen', begrepen als werkwoord: ik mens, jij menst, wij mensen (Bransen, 2013).

Zelf-vorming door herhaaldelijke oefening staat centraal binnen karaktervorming.

Geluk is daarmee eerder objectief dan een subjectief gevoel, net als welzijn of gezondheid. Je kunt jezelf best (subjectief) gezond voelen zonder dat je het (objectief) bent. Op dezelfde manier kun je twijfelen aan het oordeel van een drugsverslaafde die beweert dat hij gelukkig is. Hij voelt zich vast lekker, maar als hij mateloos is en geen praktische wijsheid heeft, zou een Aristotelische karakterbenadering niet zomaar meegaan in het oordeel dat hij goed 'menst'.

Pedagogische strategieën

Hoe maak je deugden eigen? Alle grote en kleine keuzes die je maakt, beïnvloeden niet alleen anderen, maar gaan ook jezelf karakteriseren. Bijvoorbeeld, door constant je e-mail te checken op je mobiele telefoon, word je iemand die lastig zijn aandacht erbij houdt. Hoewel zelf-vorming door herhaaldelijke oefening centraal staat binnen karaktervorming, is dit pas mogelijk als een basis is gelegd door morele opvoeding die kinderen van jongs af aan meekrijgen (Battaly, 2016). Spitsen we ons toe op het onderwijs, dan heeft karaktervorming betrekking op de "meer of minder intentionele en systematische pogingen van een school om bij te dragen aan een geleidelijke ontwikkeling van deugden" (Sanderse, 2012, p. 202). Wanneer leerlingen hun deugden met behulp van praktische wijsheid tot een geïntegreerd geheel vormen en in actie omzetten, stelt het ze in staat om als mens te floreren.

Karaktervorming werkt met een aantal pedagogische strategieën die voor een deel zijn afgeleid uit het werk van Aristoteles, en elders uitgebreider zijn beschreven (Sanderse, 2015). Klassiekers zijn het inzetten van je voorbeeldfunctie op een manier die leerlingen aanzet om zelf deugden te ontwikkelen (Kristjánsson, 2006; Sanderse, 2013), het creëren van mogelijkheden voor kinderen om onder begeleiding moreel gedrag te oefenen (Spiecker & Steutel, 2004), het in aanraking brengen van kinderen met literatuur en anderen kunsten om de ontwikkeling van empathie en compassie te stimuleren (Nussbaum, 1992; Carr, 2012; Sanderse, 2017) en het voeren van Socratische dialogen (Sanderse, 2012; Kristjánsson, 2014). Van een aantal karaktervormende interventies is de effectiviteit empirisch aangetoond (Berkowitz & Bier, 2006; Quinlan, Swain & Vella-Brodrick, 2012).

Humboldts bildung

Bildung in heden en verleden

Bildung en Wilhelm von Humboldt worden vaak in één adem genoemd. Toch heeft bildung een langere geschiedenis, die teruggaat op de dertiende eeuw, toen theoloog Meister Eckhardt het begrip al gebruikte. Binnen de christelijke imago-leer had het begrip bildung destijds betrekking op het proces waardoor mensen, geschapen naar het evenbeeld van God, dit beeld in zichzelf verder realiseren. De belangrijkste bloeiperiode van bildung breekt een half millennium later aan, als de Franse Verlichting aan het eind van de achttiende eeuw Duitsland bereikt. De revolutionaire geest had in Duitsland minder politieke en maatschappelijke gevolgen dan in Frankrijk en nam er een 'interne' wending.

Bildung werd begrepen als de expressie en ontwikkeling van het innerlijk van de persoon en als zijn of haar autonomie. Tegelijk bestond bildung uit een relatie met de wereld, die niet werd opgevat als de fysieke wereld die je empirisch kunt kennen, maar als een geestelijk geheel waarin je inzicht kunt verwerven. Het achterliggende idee daarbij is dat zich een bepaalde geest, opgevat als redelijkheid, voltrekt in de hele werkelijkheid, de natuur en de geschiedenis. Het doel van bildung is dat mensen inzicht krijgen in deze spirituele totaliteit, waarvan ze zelf onderdeel zijn, oftewel waarvan ze al een bepaald beeld in zich dragen (Gur Ze'ev, 2002).

Als minister van onderwijs had Von Humboldt (1767-1835) grootse plannen met bildung in Pruisen. Bildung moest niet langer een privilege zijn van mensen die zich thuisonderwijs konden veroorloven. Met openbaar onderwijs wilde hij iedereen zoveel mogelijk in staat stellen zich "vrij, breed en diepgaand te vormen" (Lechner, 2006, p. 28). Von Humboldt richtte in het hele land gymnasia op, waar studenten zich in alle rust breed konden ontwikkelen. Algemene mensvorming zag Von Humboldt als het fundament voor latere beroepsvorming. Humboldts ideeën over bildung hebben op allerlei manieren doorgewerkt in Nederland, een van de landen waar Humboldts scheiding tussen algemeen vormende schoolniveaus (basis-school, gymnasium en universiteit) en beroepsopleiding is terug te vinden.

Bildung als proces

Duitse bildungsdenkers probeerden, net als Aristoteles destijds, een antwoord te geven op de vraag wat het in hun tijd betekent om een 'gevormd' mens te zijn. Aristoteles gaf een inhoudelijk antwoord op die vraag: je bent ontwikkeld als je een welomschreven set deugden hebt eigengemaakt, zoals wijsheid en rechtvaardigheid, waarmee je floreert als mens. Bildung is ook een proces met een open eind waarbij iemand zich tot een bepaalde inhoud leert verhouden (Biesta, 2002). Dit kun je 'vorming als proces' noemen: "Leerlingen en studenten krijgen kennis, waarden en richtinggevende noties aangereikt en gaan daarmee in dialoog. Zij gaan zo zelf ontdekken wat zij richtinggevend en van waarde vinden en wat niet; zij gaan zich daartoe op een bepaalde manier verhouden." (Onderwijsraad, 2010, p. 11). Bij Von Humboldt bestonden die 'richtinggevende noties' onder andere uit filosofie, kunst en literatuur, geschiedenis en vreemde talen.

Bildung veronderstelt dat er zoiets als 'hoge cultuur' bestaat. De verhouding tot deze culturele en intellectuele erfenis van de mensheid vond Von Humboldt geslaagd als mensen

daarmee op geheel eigen wijze hun menselijke talenten ontplooiden. Het ging hem dus om algemene mensenvorming, waardoor de volgens hem wezenlijke functies van mensen tot ontwikkeling worden gebracht, en wel op zo'n manier dat ze een "harmonieus, esthetisch geheel" vormen (Lechner, 2016, p. 27). Daar bleef het niet bij. Onderwijs waarin bildung centraal staat, zou de ontwikkeling van allerlei verschillende individuen opleveren, die samen tot een humane samenleving zou leiden.

Hoewel het bildungsideaal in de negentiende eeuw bleef bestaan, kwam het nationale belang van onderwijs steeds verder op de voorgrond te staan (Dewey, 1966). Dit leverde een spanning op tussen subjectieve bildung en het door de overheid betaald openbaar onderwijs dat Pruisen (en Duitsland, vanaf 1871) moest helpen om een politieke en militaire grootmacht te worden. Een manier om met die spanning om te gaan was het idee dat mensen pas via onderwerping aan bestaande instituties hun persoonlijkheid compleet zouden kunnen ontplooiën (Dewey, 1966).

Brede kennisbasis

Wat betekent bildung voor het onderwijs anno nu, en welke rol hebben leraren in de bildung van leerlingen? In de geest van Von Humboldt illustreert schrijver en filosoof Bieri (2008) mooi hoe een ontwikkeld persoon in het leven staat. Allereerst onderscheidt Bieri 'jezelf vormen' scherp van 'een opleiding volgen'. Het gaat er bij bildung niet om iets (nuttig) te kunnen met wat je leert. Het is daarentegen een proces dat op zich de moeite waard is, en waardoor je een persoon wordt. Verder word je opgeleid door anderen, maar is bildung iets wat je zelf ter hand neemt. Bildung is volgens Bieri dus per definitie zelf-vorming.

Voor Bieri begint bildung met een nieuwsgierigheid naar van alles wat er in de wereld te kennen en te begrijpen valt. Behalve deze wereldoriëntatie onderstreept Bieri het belang van 'verlichting', oftewel inzicht in de grenzen van je kennis. Wat is een bewijs, wat zijn goede argumenten, wanneer is een overtuiging betrouwbaar? Daarmee word je minder afhankelijk van de invloed van modes, retoriek en nepnieuws. Verder heeft bildung een historisch aspect: ontwikkelde mensen vragen zich af hoe het gekomen is dat wij nu zo denken, voelen, praten en leven. Er blijken dan al snel andere leefwijzen en morele opvattingen te zijn. Via de *tour* langs het onbekende kan een ontwikkeld mens zich zijn eigen cultuur en moraal opnieuw eigen maken. Hoewel Bieri hierop niet ingaat, lijkt mij dat leraren nieuwsgierigheid, verlichting en historisch bewustzijn bij leerlingen op allerlei manieren kunnen aanwakkeren. Bijvoorbeeld via vakken als geschiedenis of filosofie, maar ook door - ongeacht het vak dat ze geven - kritische vragen te stellen, documentaires te bekijken, en op poëzie en literatuur in te gaan. Dat levert idealiter een "zo breed en diep mogelijk begrip [...] van de vele mogelijkheden om een menselijk leven te leiden" (Bieri, 2008).

Maar vervolgens hangt het af van wat een leerling of student doet met deze bagage. Bij bildung gaat het er niet om 'geleerd' te worden, maar om je door deze kennisbasis te laten uitdagen, en zo jezelf te veranderen en te verrijken, en daarnaar te leven. Dat betekent bijvoorbeeld je meningen, wensen en emoties beter leren kennen - overigens zonder te verwachten dat je je 'zelf' ooit helemaal kan kennen. Naast zelfkennis gaat het Bieri (2008) om zelfbeschikking. Dat betekent volgens hem niet dat je je niet laat beïnvloeden door anderen. Het betekent wel dat je onderscheid kunt maken tussen invloeden die je vrijer maken en

invloeden die je vervreemden van jezelf. Voor *bildung* in het onderwijs lijkt dit te betekenen dat leraren jonge mensen alleen mogen beïnvloeden op een manier die hun autonomie en authenticiteit bevordert. Leraren kunnen, bij wijze van spreken, van alles op het bordje van jongeren leggen, maar of die het willen eten kunnen leraren niet afdwingen. Om hun honger aan te wakkeren, zouden leraren vooral zelf moeten voorleven hoe smakelijk het genieten is van een ontwikkeld bestaan.

Biesta's subjectificatie

Subjectificatie in heden en verleden

Er zijn maar weinig Nederlandse theoretische pedagogen die internationaal zoveel geciteerd worden en tegelijk zo invloedrijk zijn in de onderwijspraktijk als Gert Biesta. Zijn drieslag kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2012) heeft veel mensen eraan herinnerd dat onderwijs naast presteren in een beperkt aantal curriculumonderdelen nog andere doelen heeft. We bespreken zijn werk hier omdat 'vorming' er een belangrijke plaats inneemt, hoewel zijn verhouding ertoe ambivalent is.

In Nederlandse oren klinkt 'subjectificatie' wat vreemd, maar Biesta ontleent het begrip aan de Duitse pedagogiek, waar het meer ingeburgerd is. In Biesta's (2012) eerdere werk is het Engelse *subjectification* naar het Nederlands vertaald als 'persoonsvorming', en vervolgens als zodanig een geveulegd begrip geworden. Dat is spijtig, omdat volgens Biesta (2016) vorming niet uitsluitend betrekking heeft op subjectificatie, maar op "alles waar we mee in aanraking komen bijdraagt wie we zijn en wat we doen". In zijn recente werk vat hij persoonsvorming dus op als een overkoepelende term voor subjectificatie, kwalificatie en socialisatie. Desalniettemin is Biesta vooral geïnteresseerd in de vraag of onderwijs de verantwoordelijkheid neemt voor de vorming van de leerling als persoon, dat wil zeggen aan diens subjectificatie. Voor de duidelijkheid: dat is iets anders dan identiteitsontwikkeling, dat hij opvat als het actief jezelf identificeren met bestaande tradities en praktijken én het creëren van nieuwe identificatiemogelijkheden (Biesta, 2016). Je kritisch verhouden tot bestaande tradities en praktijken raakt volgens Biesta *niet* de kern van subjectificatie.

Menselijke vrijheid

Biesta is kritisch op de twee eerdere vormingsbenaderingen die we bespraken. Het cultiveren van karaktereigenschappen zoals doorzettingsvermogen vindt hij problematisch, omdat die voor zowel goede als slechte doelen ingezet kunnen worden. Dat zijn Aristotelici overigens met hem eens. Een vergelijkbare kritiek heeft Biesta (2017) op *bildung*. Immers, heel wat cultuurminnende Duitsers hebben een rol in de Holocaust gespeeld. *Bildung* is dus onvoldoende om van een 'gevormd' persoon te kunnen spreken. Belangrijker nog is dat subjectificatie volgens Biesta (2016) iets heel anders is dan "definiëren hoe of 'tot wat' de persoon van de leerling gevormd dient te worden". Als leraren van hun leerlingen een bepaald soort mens willen maken, dan zijn ze volgens hem socialiserend bezig. Leerlingen stimuleren om deugden als tolerantie of respect te oefenen, is toch vooral een kwestie van hen 'onze manieren' aanleren. Biesta schaaft Humboldtiaanse *Bildung* en Aristotelische karaktervorming onder de noemer 'socialisatie'.

Hoewel socialisatie niet onbelangrijk is, gaat pedagogiek volgens Biesta (2017; 2018a; 2018b) in de kern om subjectificatie, dat wil zeggen zich uiteen zetten met het gegeven dat mensen vrij zijn. Die vrijheid is niet voorafgaande aan de ervaring te bewijzen, maar komen we op zeker moment in ons leven tegen. Met de bril van subjectificatie zie je de leerling als een "zelfstandig individu die het vermogen heeft om zus of zo te doen, om wel of niet te handelen, om ja of nee te zeggen, om met de stroom mee te gaan of weerstand te bieden" (Biesta, 2016). Het gaat Biesta daarbij niet om de ontwikkeling van je eigen identiteit in relatie tot sociale groepen. Dit is "allemaal mooi en aardig", schrijft (Biesta, 2017, p. 68), maar daardoor blijft een andere vraag buiten beeld, namelijk wat het individu met een kritisch-reflexieve verhouding tot culturen en tradities gaat doen. Vrijheid is volgens hem een existentiële vraag, een project of opgave. Ieder heeft voor zichzelf een antwoord te vinden op vragen als "hoe leef ik mijn leven?" en "wat ga ik hier en nu doen?". Ieder mens zal deze vragen in zijn handelen voor zichzelf moeten beantwoorden - dat kunnen leraren niet voor leerlingen doen.

Ieder heeft voor zichzelf een antwoord te vinden op vragen als "hoe leef ik mijn leven?"

Pedagogische ondersteuning

Biesta's werk levert niet direct methodes of richtlijnen op die leerlingen vormen, maar hij heeft het wel over de taak van leraren om kinderen en jongeren te 'ondersteunen' in hun subjectwording. Subjectificatie is niet het resultaat van iets dat de leraar bewust doet, maar vloeit voort uit een ontmoeting, zonder dat van te voren duidelijk is wat die ontmoeting tussen leraar en leerling met beiden gaat doen. In die geest beschrijft IJsseling (2016) bijvoorbeeld hoe ze in een taalles oog krijgt voor de subjectificatie van een van de leerlingen. Afgelopen jaren zijn er meerdere pogingen gedaan om Biesta's gedachtegoed richting een curriculum uit te denken. Visser (2016) bespreekt de mogelijkheid om persoonsvorming op school aan te pakken via een vak-variant, de uitgesmeerde variant en de integrale variant. Een voorbeeld van de eerste optie is een apart vak 'persoonsvorming', zoals dat op het Edith Stein College bestaat (Bruin-Raven, Bakker, & Wassink, 2016). De integrale variant vind je bijvoorbeeld bij vmbo-school Het Houtens, waar persoonsvorming naar eigen zeggen doorwerkt in onder andere architectuur, personeelsbeleid, pedagogisch-didactische aanpak en aandacht voor expressievakken.

Dat 'vrijheid' het kernbegrip van subjectificatie is, betekent, tenslotte, niet dat alle manieren waarop leerlingen hun leven in vrijheid leiden even wenselijk zijn. Biesta vindt niet alle uitwerkingen van die vrijheid even goed. De vrijheid die hij 'niet' onderschrijft is 'doen wat je wilt'. Vrijheid is volgens hem pas goed als ze 'verantwoordelijk' en 'volwassen' is, wat betekent dat je je afvraagt of dat wat je wilt bijdraagt aan goed leven en samenleven. Biesta (2012, p. 81) spoort leraren aan te oordelen over de vraag of een leerling zich richting volwassenheid ontwikkelt. Daarmee leggen leraren ook zelf op tafel wat ze onder een goed leven verstaan. Het allerbelangrijkste daarbij is echter dat leraren pas oordelen in de ontmoeting met leerlingen, in plaats van bij voorbaat al te weten wat goed is, en leerlingen in die mal te persen. Dat echoot wat Arendt (1954) schrijft over de opvoeding, namelijk dat opvoeders jongeren de kans moeten bieden iets nieuws te ondernemen, iets dat door de opvoeders zelf niet te voorzien valt. Dat zou je het 'prachtige risico' van opvoeding kunnen noemen.

Tot slot

Dit hoofdstuk biedt een beknopt overzicht van drie actuele vormingsbenaderingen, die andere ideeën blijken te hebben over het wat, hoe en waarom van vorming. Voor een uitgebreidere vergelijking tussen deze drie (en andere) vormingsbenaderingen en hun filosofische wortels is hier geen ruimte. Wel lichten we afsluitend een aantal opmerkelijke verschillen en overeenkomsten tussen de benaderingen eruit.

We zagen dat voor Aristoteles het cultiveren van je karakter, opgevat als een reeks geïntegreerde deugden, zoals moed en rechtvaardigheid, mensen in staat stelt om een goed, gelukkig leven te leiden. Dat is uiteindelijk een kwestie van zelf-vorming, maar wel op basis van een voedingsbodem die in de opvoeding is gelegd (Battaly, 2016). Een deel van deze Oudgriekse erfenis inspireerde Von Humboldt, die een veel individualistischere tijd leefde, maar net als Aristoteles vorming opvatte als algemene mensvorming. Beide denkers vertrekken vanuit een beeld over wat het betekent om mens te zijn en ze slaan allebei sommige vermogens 'hoger' aan dan andere. Ook willen ze de morele en intellectuele vermogens tot een geïntegreerd geheel ontwikkelen. Ondanks allerlei verschillen delen ze het humanistische ideaal dat we door vorming onze menselijke natuur optimaal kunnen ontplooiën.

Biesta is kritisch op zowel karaktervorming als op bildung, juist vanwege dit humanisme. We moeten het volgens hem niet hebben over de essentie van mens ('wat' de mens is), maar over zijn existentie ('hoe' de mens is). Wat het betekent om mens te zijn, zou nog vrij en open moeten zijn, afhankelijk van hoe iemand verschijnt, als uniek wezen in de wereld komt. Karaktervorming en bildung veronderstellen daarentegen beiden een bepaald ideaalbeeld dat op mensen gestempeld wordt, en in hen gaat werken. Tegelijk wijst Biesta deze (wat hij ziet als) socialiserende benaderingen niet af. Socialisatie is namelijk ook één van de drie doeldomeinen of functies van onderwijs. Biesta (2012) benadrukt dat men kwalificatie, socialisatie en subjectificatie als overlappende en met elkaar verbonden dimensies van onderwijs moet zien, maar wijst er ook op dat ze kunnen conflicteren. En waar hij denkt dat bildung of karaktervorming zo dominant zijn dat ze subjectificatie onmogelijk maken, breekt hij een lans voor het laatste. Maar dat doet niets af aan het belang van karaktervorming en/of bildung.

Mijn intentie met dit hoofdstuk was om leraren(opleiders) helderder te laten krijgen wat ze blijkbaar al onder vorming verstaan, hen kennis te laten maken met nieuwe perspectieven, en op basis daarvan tot een eigen onderbouwde visie op vorming te komen. Op het vlak van vorming blijken er allerlei keuzemogelijkheden te zijn, zowel theoretische als praktische. Dat roept de vraag op: hoe kies je daaruit? De ideeën van denkers als Aristoteles, Von Humboldt of Biesta kunnen niet direct worden overgenomen. Vooral de eerste twee ontstonden in een heel specifieke tijd en plaats; in wat we nu Duitsland noemen in de achttiende en negentiende eeuw of in Griekenland, zo'n 2500 jaar geleden. De cruciale vraag waarvoor leraren(opleiders) gesteld staan is wat het in onze wereld anno nu betekent om gevormd te zijn (Biesta, 2002; Taylor, 2016). En dat betekent dat denken over vorming start met vragen hoe we die wereld überhaupt moeten begrijpen, en voor welke uitdagingen ze een nieuwe generatie jonge mensen en hun leraren stelt.

Dank

Graag wil ik Gert Biesta en Maartje Janssens, net als de leden van de kenniskringen die ik bij Fontys begeleid, danken voor hun behulpzame opmerkingen en vragen bij een conceptversie van deze tekst.

Referenties

- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt.
- Arendt, H. (2006 [1954]). *The crisis in education*. In *Between past and future*. Penguin: New York, pp. 170-193.
- Arthur, J., Harrison, T., Burn, E., & Moller, F. (2017). *Schools of virtue. Character education in three Birmingham Schools*. Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues. Geraadpleegd op: <http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/SchoolsOfVirtueResearchReport.pdf>
- Battaly, H. (2016). Developing virtue and rehabilitating vice: Worries about self-cultivation and self-reform. *Journal of Moral Education*, 45(2), 207-222.
- Berkowitz, M. W. and Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators, Character Education Partnership*. Te raadplegen op: www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_What_Works_Practitioner.pdf
- Bieri, P. (2008). Hoe zou het zijn om ontwikkeld te zijn? *De Groene Amsterdammer*, 22 augustus 2008. Te raadplegen op <https://www.groene.nl/artikel/hoe-zou-het-zijn-om-ontwikkeld-te-zijn>
- Biesta, G. (2002). How general can bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2016). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie?* Geraadpleegd op: <http://downloads.slo.nl/Documenten/essay-persoonsvorming-gert-biesta.pdf>
- Biesta, G. (2017). Tussen reflexiviteit en vrijheid: 'Bildung' en 'Erziehung' als twee paradigma's voor persoonsvorming in het onderwijs. *Waardenwerk 70/71* (december), 85-92.
- Biesta, G. (2018a). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming (oratie)*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G. (2018b). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In Geerdink, G., & De Beer, F. (2018). *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: VELON. Te raadplegen op: <http://www.lerarenopleider.nl>, pp. 21-34.
- Biesta, G., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Bransen, J. (2013). *Laat je niets wijsmaken. Over de macht van experts en de kracht van gezond verstand*. Zoetermeer: Klement.
- Bruin-Raven, A., Bakker, C., & Wassink, H. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming. Identiteitsontwikkeling van leerling en school*. Culemborg: Phronese.
- Carr, D. (2012). *Virtue, practical judgement and emotion in literary and arts education* (proefschrift, VU). Te raadplegen op <http://hdl.handle.net/1871/38403>.
- De Muynck, B., & Vos, P. (Red.) (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten, & Schipperheijn.
- Dewey, J. (1966). The democratic conception of education (hoofdstuk 7). In *Democracy and education*. New York: Free Press/MacMillan.
- DUO (2015). *Rapportage morele vorming in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: DUO. Te raadplegen op: <https://onderwijsdata.bank.s3.amazonaws.com/downloads/Morele-vorming-VO.pdf>
- Gur Ze'ev, L. (2002). Bildung and critical theory in the face of postmodern education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 391-408.
- Ijsseling, H. (2016). *Driedimensionaal schaken in de taalles. Een case study*. Te raadplegen op: <http://hesterij.blogspot.nl/2016/01/driedimensionaal-schaken-in-de-taalles.html>

- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49.
- Kristjánsson, K. (2014). On the old saw that dialogue is a Socratic but not an Aristotelian method of moral education. *Educational Theory*, 64(4), 333-348.
- Kristjánsson, K. (2018). Hoe meet je professionele karakterontwikkeling? In W. Sanderse, & J. Kole (Red.), *Karakter. Deugden voor professionals* (pp. 169-182). Leusden: ISVW.
- Lechner, D. (2006). De geschiedenis van het klassieke vormingsbegrip. In B. de Muynck & P. Vos (Red.), *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs* (pp. 15-32). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Red.) (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht: Springer.
- MacIntyre, A. (1984, 2de ed.). *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame, Ill: University of Notre Dame Press.
- Nussbaum, M. (1986). *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (1992). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Onderwijsraad (2010). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145-1163.
- ResearchNet (2016). *Eindrapportage Peiling Onderwijs2032*. Te raadplegen op: www.researchned.nl/wp-content/uploads/2016/11/Eindrapportage-Peiling-Onderwijs2032-16-november-2016.pdf
- 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. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar* (lectorale rede). Eindhoven: Fontys.
- Sanderse, W. (2015). Karaktervorming in het onderwijs. In R. Klarus & F. de Beer (Red.), *Waar, goed en schoon onderwijs* (pp. 304-327). Leusden: ISVW.
- Sanderse, W. (Red.) (2017). *Lezen voor het leven. Deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW.
- Sanderse, W., & Kole, J. (Red.) (2018). *Karakter. Deugden voor professionals*. Leusden: ISVW.
- Schuitema, J.A., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.
- Spiecker, B., & Stutel, J. (2004). Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 531-550.
- Steenhuis, P. (2015). *De Zaanse Agora*. Leusden: ISVW.
- Taylor, C.A. (2016). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education*, 74(3), 419-435.
- Tiberius, V. (2006). Well-being: Psychological research for philosophers. *Philosophy Compass*, 1(5), 493-505.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- Van Stralen, G. (2017). *Bildung speciaal. Bildungsverhalen uit de praktijk van het (speciaal) onderwijs*. Leusden: ISVW.
- Van Stralen, G., & Gude, R. (2012). *...En Denken. Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- VELON (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders*. Te raadplegen op http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2013/09/BRLO_Boekje1_Beroepsstandaard.pdf
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging. Een conceptueel vooronderzoek*. Enschede: SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Vos, P. (2006). *Tussen vage waarden en strakke normen, Kansen van een deugdenbenadering voor het onderwijs* (lectorale rede). Zwolle: Gereformeerde Hogeschool.
- Wessels, K. (2017). *Dan maken we ons onderwijs zelf wel. Een bildingsvisie*. Leusden: ISVW.

