

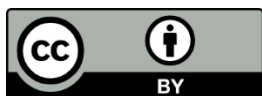
-
- Persoonsvorming
- als curriculaire
uitdaging?!

Een conceptueel vooronderzoek

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo

Verantwoording



2016 SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteur: Alderik Visser

Met medewerking van: Coen Gelinck, Desirée Houkema, Jean Huntjens,
Ger van Mossel, Han Noordink

Informatie

SLO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 9.7601.701

Inhoud

Inleiding	4
Historische perspectieven	6
Religieuze en/of morele vorming	6
Bildung en/of algemene vorming	7
Persoonsvorming als/door kwalificatie	7
(Zelf)ontplooiing	7
Actuele perspectieven	8
Personalisering	8
Pedagogisering	9
Psychologisering	11
Drie scenario's	12
De vak-variant	12
De uitgesmeerde- of <i>bildung</i> -variant	13
De integrale- of <i>community</i> -variant	13
Inspiratiekaart persoonsvorming (concept)	15
Referenties	16

Inleiding

In januari 2016 presenteerde het Platform Onderwijs2032 haar rapport over het curriculum van de toekomst. Onder andere wordt daarin bepleit dat de curricula in het funderende onderwijs meer evenwichtig aandacht besteden aan drie domeinen waarin onderwijs geacht wordt werkzaam te zijn, te weten de kwalificatie van leerlingen, hun maatschappelijke toerusting en hun persoonsvorming.

In het kader van een onderzoek naar bestaande praktijken van curriculum- en onderwijsontwikkeling op Nederlandse scholen en ter nadere bepaling van mogelijke ideeën omtrent een 'curriculum van de toekomst' probeert SLO onder andere in kaart te brengen wat er zoal leeft en gebeurt rond die domeinen 'maatschappelijke toerusting' en 'persoonsvorming'. Omdat rond het thema 'maatschappelijke toerusting', en dan met name rond het deelaspect 'burgerschap' de laatste jaren al veel onderzocht en ook ontwikkeld is (o.a. Bron, 2006; Bron, Veugelers & Van Vliet, 2009),¹ concentreren we ons in dit stadium vooral op het wat diffuse thema 'persoonsvorming' op en door de school.

Diffuus is of lijkt dat thema in de eerste plaats, doordat niet zomaar duidelijk is wat persoonsvorming wel is en wat niet, en in hoeverre het conceptueel dan wel praktisch te scheiden is van socialisatie c.q. maatschappelijke toerusting. Niet alleen in een alledaags of meer professioneel gesprek, zelfs in kringen van experts bestaan daar soms zeer uiteenlopende ideeën over. Historisch en actueel zijn er verschillende termen voor in omloop, die elk verwijzen naar andere – filosofische, pedagogische, politieke en ook religieuze – opvattingen over wat kinderen in essentie zijn, wat zij als volwassen mensen kunnen en/of moeten worden, en hoe dat wordings- of ontwikkelingsproces (mede) op en rond de school bewust bijgestuurd kan (mag) worden.² Ook is of lijkt de grens tussen persoonsvorming en kwalificatie, zoals we zullen zien, veel minder scherp dan wel wordt gesuggereerd. Het rapport van het Platform Onderwijs2032 omschrijft persoonsvorming onder andere in de volgende termen:

- 'Onderwijs dat bijdraagt aan persoonsvorming, motiveert en vormt leerlingen in brede zin. Het sluit aan bij wat ze aanspreekt, maar verbreedt ook hun horizon en laat ze kennismaken met zaken waar ze niet uit zichzelf mee in aanraking komen.'
- 'De school draagt bij aan de vorming van zelfstandige volwassenen die maatschappelijk verantwoord kunnen en willen handelen, zowel op de arbeidsmarkt als in de samenleving [...] en helpt hen na te denken over hun persoonlijke drijfveren en ambities.' (Bureau2032, 22).

¹ Zie ook: <http://burgerschapindeschool.nl/>

² Voor het begrip zijn – zowel historisch als in de huidige context – verschillende termen in omloop, die elk voor zich sterke connotaties hebben en/of steeds naar iets (net) anders verwijzen. Naast persoonsvorming kennen we zo het bredere begrip 'vorming', maar ook persoonlijke ontwikkeling, persoonlijke vorming, individuatie, identiteitsvorming, identiteitsontwikkeling, ontplooiing, zelfontplooiing, zelfactualisatie, subjectificatie, enzovoorts. Vaak ook wordt in dit verband verwezen naar 'de pedagogische functie' van het onderwijs – waarbij open wordt gelaten, wat dan 'pedagogiek' is. In deze tekst zal voor het gemak steeds het woord persoonsvorming worden gebruikt, waarbij nadrukkelijk open wordt gehouden wat dat dan precies is.

Hiermee, alsmede met enkele andere toespelingen en verwijzingen, verspreid door de tekst, lijkt de commissie te haken naar verschillende opvattingen en tradities rond persoonsvorming. Bovendien lijkt zij haar direct dienstbaar te maken aan de andere domeinen, te weten kwalificatie en maatschappelijke toerusting. De belangrijkste vraag, namelijk of, en zo ja hoe, persoonsvorming überhaupt in termen van leerplannen kan worden gevat, wordt bovendien gesteld noch beantwoord.

Om onderzoek naar concrete vormen of uitwerkingen van persoonsvorming als een eigenstandig domein mogelijk te maken, leek het raadzaam eerst meer conceptuele helderheid te krijgen over het begrip en haar verschijningsvormen. Met dat oogmerk is uitgebreid literatuuronderzoek gedaan en is er een expertmeeting georganiseerd met hoogleraren, lectoren, docenten én leerlingen.³ Verder zijn er ervaringen opgedaan met bezoeken aan scholen die duidelijk voorbeeldmatig zijn op het gebied van persoonsvorming en scholen die daar minder uitgesproken in zijn.

Deze notitie is een voorlopige weerslag van het eerste deel van deze conceptualiserende fase en is vooral gebaseerd op het literatuuronderzoek. De opbrengsten van de expertmeeting, en van het onderzoek naar praktijken op scholen, dat immers nog in volle gang is, zijn hierin maar beperkt meegenomen. Daarmee is het laatste woord ten aanzien van persoonsvorming als curriculaire thema dus ook nog lang niet gezegd.

Centrale vraag in dit exploratieve onderzoek is, hoe persoonsvorming op en door de school geconcipieerd kan worden en hoe daar mogelijk concreet vorm aan kan worden gegeven – al dan niet in de vorm van een 'curriculum'. Om die vraag te beantwoorden presenteren we hier eerst vier verschillende categorieën of stromingen, waarin persoonsvorming zich historisch heeft voorgedaan. Daarna beschrijven we drie vormen of varianten die in het huidige debat een rol spelen. Ten slotte schetsen we een drietal scenario's over hoe persoonsvorming meer concreet op school kan worden gedacht en gedaan. Aan het einde presenteren we een zeer voorlopige schets van een inspiratiekaart 'persoonsvorming op school'. We hopen dat deze notitie het denken van scholen, docenten en anderen die rond dit belangrijke, spannende, maar ook ingewikkelde thema werken, verder aan kan scherpen.

³ Met medewerking van o.a. Gert Biesta (Brunei University/Artez Hogeschool/UvH) / Jacqueline Boerefijn (docent en publicist), Aziza Mayo (Hogeschool Leiden), Bram de Muijnck (Driestar Gouda), Monique Volman (UvA) en Wiel Veugelers (UvH), drie docenten en vier leerlingen.

Historische perspectieven

Aandacht voor het thema persoonsvorming is in Nederland allesbehalve een nieuw verschijnsel. Vermoedelijk al sinds de late achttiende eeuw, en zeker vanaf het midden van de negentiende, wordt er over onderwijs gesproken in termen van '*hoofd, hart en handen*' (Dekker & Baggerman, 2002; Los, 2005; Verhoeven, 1995).⁴ Wel is het zo dat de aandacht voor het persoonsvormende aspect of doel van het onderwijs min of meer cyclisch is, waarbij economische omstandigheden een bepalende rol lijken te spelen (Verhoeven, 1995; WRR, 2003).

Thema's als *alzijdige vorming* en ook persoonlijke (economische) ontplooiing speelden zo een rol bij de curriculumdebatten rond 1860, een periode waarin het relatief goed ging in Nederland (Stolk, 2015). Ook in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw was persoonsvorming, in de gedaante van zelfontplooiing, een belangrijk onderwerp, dat in de jaren tachtig, onder invloed van de economische crisis, weer op de achtergrond verdween (Duyvendak, 2008; Hooge, 2014; Tonkens, 1999). Na een aantal decennia waarin *outputsturing* en kwalificatie een dominerende rol lijken te hebben gespeeld – maar het onderwijs niettemin een sterke socialiserende rol is toebedeeld (vgl. o.a. Brink, 2004; Onderwijsraad 2013) – lijkt persoonsvorming anno 2016 dus weer terug op de agenda.

Over de vraag hoe het *hart* van kinderen op school moet worden aangesproken of gevormd, ontstonden in de afgelopen twee eeuwen verschillende, soms nauw met elkaar verwante en overlappende, maar niettemin conceptueel te onderscheiden opvattingen en tradities. Uit een ietwat vluchtige historische analyse drijven er daar vier van boven.

Religieuze en/of morele vorming

Persoonsvorming is lange tijd in de eerste plaats opgevat in termen van religieuze en/of morele vorming, en daarmee tegelijk ook als socialisatie in de eigen kerkelijke, standgebonden en/of nationale kring. Het ging en gaat er bij deze soort van persoonsvorming om, het kind op te voeden tot een individu met de gewenste overtuigingen en disposities. Die opvoeding verwijst daarmee (impliciet) naar autoriteit in en door een vaak als homogeen gedachte gemeenschap. Gaandeweg de vorige eeuw, en dan vooral sinds de jaren vijftig, zijn hier niet alleen buiten, maar ook binnen religieuze kringen wel alternatieven voor bedacht die veel meer individualiserend, en minder op gemeenschappelijkheid zijn ingericht (Mellink, 2013; Tonkens, 1999). Evengoed verkeert deze variant van persoonsvorming als levensbeschouwelijke/morele vorming, inclusief (staats)burgerlijke vorming, in een latent spanningsveld tussen persoonsvorming en socialisatie, en daarmee tussen vrijheid en (sociale) dwang (Visser, 2004; Veugelers, Stolk & Bron, 2015).⁵

⁴ in Nederland vaak toegeschreven aan Jan Ligthart, eigenlijk van de Zwitserse verlichtingspedagoog Pestalozzi: *Kopf, Herz und Hand*. De trits is letterlijk opgenomen in de Mammoetwet (1968) als meta-doel van funderend onderwijs in Nederland. Ook in het rapport 'O2032' komt de frase vrijwel letterlijk terug (p. 26)

⁵ zo lijkt de betekenis van het begrip 'burgerschap' in de laatste jaren dusdanig uit te dijen, dat 'alles', inclusief de vorming van individuen als (democratische) personen / met zulke 'burgerlijke' identiteiten, daaronder lijkt te gaan vallen. vgl. Onderwijsraad 2012; SLO, 2016

Bildung en/of algemene vorming

Persoonsvorming werd in Nederland sinds het midden van de negentiende eeuw, expliciet gedacht als brede, algemene vorming. Ook zulke *bildung* is in essentie natuurlijk socialiserend – in de klassieke cultuur van het Gymnasium, in de meer natuurwetenschappelijk georiënteerde cultuur van de HBS – maar zij heeft in theorie althans het doel om kinderen (uit de elite) meer- of zelfs alzijdig op te leiden en op te voeden, en hen middels 'veelvormigheid van ervaringen' tot zelfbewuste, vrije burgers te maken (Humboldt, 2005; Lenders, 1998; Mill 1913; vgl. Huijer, 2015; Verhaeghe, 2017). Deze *bildung*sgedachte ligt ook ten grondslag aan het algemeen vormend onderwijs (mavo, havo en vwo), zoals dat in 1968 ingevoerd is. In het rapport van het Platform Onderwijs2032 komen we persoonsvorming onder andere tegen als 'brede vorming', en daarmee als de wens om kinderen op school een ruim palet aan ervaringen te bieden c.q. hun horizon te verbreden (Bureau2032, 2016, 22; 44).

Persoonsvorming als/door kwalificatie

In zekere zin is ook kwalificatie – beroepsvorming, een diploma – regelmatig in termen van persoonsvorming gedacht, en wel in het (politieke) jargon van verheffing, emancipatie, sociale stijging en dergelijke. Hoewel deze doelen of beelden niet zelden gekoppeld zijn aan andere die hier genoemd worden, zoals *bildung* en/of (*zelf*)ontplooiing, en de effecten van zulke processen zeker persoonsvormend kunnen zijn, is het de vraag of deze emancipatie *op zichzelf* tot het domein van de persoonsvorming gerekend kan worden. Mede omdat varianten van deze gecombineerde persoonsvorming als/door kwalificatie, zoals we verderop zullen zien, ook in het huidige debat een flinke rol spelen,⁶ nemen we haar evengoed in onze overwegingen mee.

(Zelf)ontplooiing

Als meest authentiek persoonsvormend, ten slotte, doet zich die brede (onder)stroom in de pedagogische openbaarheid voor, die het doel van opvoeding en onderwijs ziet in de ontplooiing van het individuele kind, en die de opvoeding c.q. de school het liefst zou aanpassen aan haar noden en wensen. Als idee zingt die 'zelfontplooiing', schatplichtig aan Rousseau, in Nederland al sinds 1900 rond, mogelijk al langer (Dekker & Baggerman, 2002; Los, 2005; Stolk, 2015). Als romantisch beeld van kinderen en andere mensen én als kritiek op de school en andere instituties is dit zelfontplooiingsideaal sinds de jaren zestig van de vorige eeuw een vast onderdeel geworden van onze populaire cultuur, ons taalgebruik en ook onze daadwerkelijke omgang met kinderen (Doorman, 2008; 2012; Tonkens, 1999; 2012). Zij toont zich als een *common sense* van kindgerichtheid die in de Nederlandse (school)cultuur stevig wortel heeft geschoten. Die laat zich bovendien gemakkelijk verbinden met noties van ontwikkeling en leren die een verdergaande individualisering van de school beogen of impliceren (vgl. Mellink, 2013, Visser, 2015).

⁶ Overigens staat ook het thema 'verheffing' sinds kort weer op de politieke agenda vgl. Pinxteren & De Beer, 2016; Putnam, 2015; Inspectie van het Onderwijs, 2016.

Actuele perspectieven

Hoezeer de hierboven genoemde vier stromingen of categorieën van persoonsvorming ook hun historische werkzaamheid gehad hebben, tegelijk was en is allerminst duidelijk wat dat op de school precies inhield en kan inhouden – wat, kortom, haar doel is, haar inhoud, haar grens en haar concrete vorm(en). Mogelijk ook kan dat niet anders dan alleen situationeel, op schoolniveau worden bepaald, en/of op klasniveau domweg worden *gedaan* door pedagogische professionals.

Hieronder bespreken we aantal vormen waarin persoonsvorming anno nu zowel in het publieke domein en als in meer professionele debatten over onderwijs verschijnt. Dat veld is groot en divers en kan hier opnieuw niet volledig recht worden gedaan.

Personalisering

Een sterk vertoog rond persoonsvorming clusterd zich rond begrippen als 'talentontwikkeling', 'excellentie', 'maatwerk', 'differentiatie', 'personalisering', enz. Als begrippen én als praktijken hebben die elk voor zich een eigen (meer of minder recente) ontstaans- en werkingsgeschiedenis en worden zij gedragen door verschillende groepen in en rond het onderwijs. Wat ze gemeen hebben, is dat ze het schoolse leren van individuele kinderen centraal stellen en daarbij naar manieren zoeken – organisatorisch, didactisch – om gepercipieerde nadelen van het leerstofjaarklassensysteem voor zover mogelijk tegen te gaan of zelfs op te heffen.

In een 'smalle' variant gaat het er hierbij om, aan te sluiten bij reële (ook: vermeende en verwachte) verschillen tussen kinderen wat betreft bijvoorbeeld leertempo en -niveau, om zo het beste uit ieder kind te halen. Wie aan een willekeurige docent vraagt wat persoonsvorming is en wat zij daar op haar school aan doet, krijgt vaak iets te horen over dit soort van individuele begeleiding (vgl. IJsseling, 2016.) Individuele aandacht en- arrangementen zijn zonder meer persoonsvormend, op de manier waarop alle ervaringen in de school potentieel persoonsvormend kunnen zijn. Over de vraag, echter, of dit *op zichzelf* de soort van persoonsvorming is die voor een 'curriculum van de toekomst' is bedoeld, scheiden zich echter de wegen.⁷

In een bredere variant zijn talentontwikkeling en maatwerk evengoed vrij eenvoudig te verbinden met opvattingen van *bildung* als brede (algemene) vorming. Door kinderen op basis van individuele talenten en preferenties te laten of te helpen kiezen uit een variëteit aan inhouden – cognitief, sportief, artistiek, reflectief, eventueel ook spiritueel – kunnen zij zichzelf mogelijk niet alleen in de diepte, maar ook meer in de breedte ontwikkelen of ontplooien. Precies op deze manier lijkt in het rapport van het Platform Onderwijs2032 talentontwikkeling en maatwerk verbonden te worden met brede vorming als persoonsvorming (Bureau2032, 2016, 23; 26). In het licht van het gehele rapport roept dat nochtans conceptuele, en daarmee ook curriculaire vragen op. Hoe breed kan deze brede vorming zijn in het licht van de wens, de curricula in het funderend onderwijs minder overladen en meer met elkaar in samenhang te brengen? En hoe verhoudt zich het sterk individualistische karakter van deze soort van persoonsvorming conceptueel en praktisch tot wensen die er tegelijkertijd bestaan ten aanzien van socialisatie / maatschappelijke toerusting?

⁷ Zo zien sommigen deze en vergelijkbare bewegingen en tendensen – bij gelijkblijvende nadruk op kwalificatie - als uitdrukking van de 'verlering' (learnification) van het onderwijs en daarmee als een vorm van *hyperkwalificatie* (o.a. Biesta 2013, Visser, 2016)

Pedagogisering

Pedagogiek, als de wetenschappelijke, maar tegelijk normatieve reflectie op praktijken van opvoeding en onderwijs, leidt of leidde in Nederland een kwijnend bestaan. In de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw is zij zowel op de universiteiten als op de lerarenopleidingen vrijwel volledig verdrongen door de (empirische) onderwijskunde en de dito onderwijspsychologie (Bos, 2012; Koops, Levering & De Winter, 2014; Levering, 2015).⁸ Wel is er nog een min of meer uitgebreide pedagogische infrastructuur op hogescholen en op de verschillende theologische universiteiten en faculteiten, inclusief de Universiteit voor Humanistiek.⁹

Al sinds 1992 klinkt vanuit de politiek de roep om de pedagogische functie van de school weer in ere te herstellen (Ritzen, 1992, Hirsch Ballin, 1993). Een vergelijkbaar appèl werd opnieuw met kracht gedaan in 2003 (WRR, 2003; Brink, 2004). Wel lag het accent in deze periode heel sterk op integratieve, en dus socialiserende aspecten van onderwijs en opvoeding.¹⁰ Bij wijze van contrapunt tegen twee decennia aan aanpassingsgerichtheid schreef de Onderwijsraad in 2011 een drietal publicaties over persoonsvorming in het onderwijs (Onderwijsraad, 2011a, 2011b; Overdiep 2010). Behalve van overheidswege lijkt deze nieuwe impuls tot meer aandacht voor persoonsvorming ook van onderop te komen. Emeritus orthopedagogiek Luc Stevens richtte in 2003 het *Nederlands Instituut voor Opvoedkundige Zaken* op (NIVOZ), een pedagogisch kenniscentrum met een publieke functie en veel agenderingskracht onder met name docenten (po) en schoolleiders. Rond dat NIVOZ, maar bijvoorbeeld ook in de *slipstream* van *Het Alternatief*, de invloedrijke bundel tegen de zgn. afrekencultuur in het onderwijs (Kneyber & Evers, 2013), is spreken en denken over de persoonsvormende taken van de school zo in brede kring weer *salonfähig* geworden. Opvallend is de vrij plotselinge populariteit van onderwijspedagoog Gert Biesta (Biesta 2012; 2013; 2016), maar ook andere auteurs die meer bespiegelend over onderwijs, opvoeding en waarden schrijven, vinden meer dan ooit gehoor (Berding, 2016; Meijer, 2012; Meijlink, 2014; Meirieu, 2016; Pols 2016).

Mogelijk hangt deze hernieuwde interesse in de 'zachte krachten' in het onderwijs samen met reële of vermeende sociale en maatschappelijke problemen waar de samenleving o.a. van de school een antwoord op verwacht. Ook zou je kunnen denken dat er, met het aantrekken van de economie, weer ruimte is om zulke oplossingen niet alleen in termen van socialisatie en integratie, maar ook in termen van persoonlijke ontwikkeling en vrijheid te denken.¹¹ Denkbaar is, tenslotte, dat een en ander een uitdrukking is van de relatief grote ruimte die zogenaamde kosmopolieten en postmaterialisten, mensen die veel waarde hechten aan (zelf)ontplooiing, in de openbaarheid claimen.

⁸ Zo zijn er *du moment* in Nederland nog maar twee reguliere leerstoelen historisch-wijsgerige pedagogiek (aan de VU en de RUG), met – sinds kort – een bijzondere leerstoel voor theoreticus Biesta aan de UvH

⁹ In laatstgenoemde kringen zijn godsdienst- en/of moraalpedagogische kwesties altijd aan de orde gebleven hebben de godsdienstpedagogiek- en didactiek zich als subdisciplines bovendien sterk ontwikkeld en geprofessionaliseerd.

¹⁰ Mede in het licht van debatten over liberaal individualisme versus de gemeenschap en het zgn. multiculturalisme. (vgl. Binder, 2004. Visser, 1995).

¹¹ Onweersproken is deze 'individualiserende' tendens evenwel niet. vgl. Hooge, 2016; Huijjer, 2015, Masschelein, 2017.

Tegelijkertijd lijkt deze pedagogische beweging ook reactief, in zover ze zich ook sterk afzet tegen het utilistische rendementsdenken dat sinds de jaren negentig van de vorige eeuw in het onderwijs (beleid) zou zijn geslopen. Het meest duidelijk is dat te zien aan de verwante beweging die *bildung* weer op de agenda van (hoge)scholen en beleidsmakers probeert te krijgen.¹² Ook nu 'iedereen', inclusief de minister, vóór meer *bildung* is, lijkt het anno 2016 duidelijker wat dit oude begrip niet is, dan wat ze in een nieuw jasje precies wil zijn. Meer uitgewerkte modellen voor het funderende – en het hoger onderwijs (o.a. Gude, 2016; Stralen & Gude, 2012) suggereren wel, dat het algemeen vormende van deze *bildung* misschien minder in de breedte, en meer in de diepte gezocht moet worden. Dat zou kunnen betekenen dat binnen meer vakken, mogelijk zelfs in alle, meer ruimte komt voor open, meer reflectieve / filosofische getinte vragen. Ook op die manier kunnen afzonderlijke vakken meer en meer in samenhang naar elkaar en naar de wereld buiten de school verwijzen.¹³

Doordat het bij deze en andere pedagogische interpretaties van persoonsvorming zo nadrukkelijk om vrijheid, opvoeding en waarden, en ook om (filosofische, pedagogische, religieuze) tradities gaat, lijkt het ondoenlijk het geheel aan stemmen en bewegingen hier onder één noemer te brengen. Wezenlijk is of lijkt de gedachte dat de school niet alleen een plek kan zijn waar de nieuwe generatie op last van de oudere zekere kennis tot zich neemt en zich de gewenste normen eigen maakt. Ze moet ook een 'vrije ruimte' zijn (*σχολή / skholè*) waarin voor leerlingen plek is om zich op eigen kracht te leren verhouden tot zichzelf, de anderen en de dingen (vgl. Masschelein en Simons, 2012)¹⁴. Ook als dat domein misschien alleen in theorie gescheiden kan worden van de andere (kwalificatie, maar vooral socialisatie)¹⁵ is en blijft voor elke school en voor elke docent in elke concrete situatie zinvol om te reflecteren op wat (niet) handelen (ook) kan betekenen voor hoe opgroeiende kinderen 'hun binnenwereld stofferen'. De kleur en het dessin van die bekleding is een kwestie van smaak, waarover in Nederland vooral ouders en ook kinderen uiteindelijk zelf mogen oordelen. Maar dát scholen en docenten daarbij door hun eigen handelen en via de aangeboden lesstof interieuradvies, een kleurenpalet en ook lessen in smaak moeten kunnen bieden, staat buiten kijf.

¹² Een belangrijke impuls voor de heropleving van de bildunggedachte kwam van de universiteiten zelf, die in het kader van het zgn. excellentiebeleid *Colleges* gingen inrichten waar *Liberal Arts* weer centraal kwamen te staan. Andere studenten die ontevreden waren met het schoolse karakter van hun 'gewone' studie bezetten in 2015 het Maagdenhuis, en eisten meer *bildung* ook in de gewone curricula. Sindsdien verschijnt de roep om *bildung* 'overal', dwz. behalve in het wo ook in het hbo en het vo en – opmerkelijk genoeg – ook heel nadrukkelijk in het (v)mbo, traditioneel het domein van de *ausbildung*.

¹³ Samen met de Internationale School voor de Wijsbegeerte (ISVW), die in deze bildungsbeweging belangrijke, aanjagende rol speelt, biedt de AVS inmiddels een populaire cursus 'Bildung voor Schoolleiders' aan. Hoewel er kritiek is op het 'ouderwetse', 'elitaire' en 'individualistische' karakter van *bildung*, is het model dat wijlen René Gude voor en met de ISVW heeft ontwikkeld (het zgn. Agora-model) zoals gezegd nadrukkelijk ook sociaal gedacht.

¹⁴ Generaties docenten in Nederland hebben tussen 1945 en 1975 hiervoor de woorden van de pedagoog M.J. Langeveld uit het hoofd geleerd, nl. dat het uiteindelijke doel van opvoeding en onderwijs 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' is.

¹⁵ Om haar te kunnen onderscheiden van socialisatie noemt Biesta (2013) 'persoonsvorming' bewust anders, namelijk 'subjectificatie'. Niet alleen doordat hij aan zulk volwassen-in-de-wereld-zijn bepaalde normen stelt (beheersing, zorg), maar ook doordat hij dat direct verknoopt met een gewenste democratische houding of dispositie, is of lijkt ook die 'subjectificatie' evengoed verbonden met (politieke) socialisatie.

Psychologisering

Minder vanzelfsprekend lijkt een derde, nieuwere variant van persoonsvorming (of *persoonlijkheidsvorming*), die zich in Nederland nog niet heel sterk manifesteert, maar bijvoorbeeld in de Verenigde Staten al wel flink van zich doet spreken. In het rapport van het Platform Onderwijs2032 is deze variant in termen als 'doorzettingsvermogen', 'veerkracht' en 'een ondernemende houding' evengoed sterk vertegenwoordigd (Bureau 2032, 2016, p. 26; onder verwijzing naar OECD, 2015a, 2015b).

Kortweg gaat het in deze beweging om de vaststelling dat kinderen die op jonge leeftijd bepaalde karaktertrekken vertonen c.q. ontwikkelen, op latere leeftijd aantoonbaar gelukkiger, gezonder en meer succesvol zijn. Om redenen van volksgezondheid, welzijn en de economie zou het daarom goed zijn op (de basis)school al te sturen op zaken als doorzettingsvermogen, optimisme, extravertie, meegaandheid, nauwgezetheid, enzovoort. (vgl. Argumentenfabriek, 2016).¹⁶

De wortels van deze beweging liggen in de positieve psychologie, de (populair-) wetenschappelijk tak van de psychologie die zich niet bezighoudt met pathologische verschijnselen, maar zich richt op dat wat het welzijn en geluk van mensen bevordert. Bekende vertegenwoordigers van deze stroming zijn in onderwijsland de Amerikaanse hoogleraren Dweck en Duckworth met hun respectievelijke ideeën over *growth mindsets* en *grit* (Dweck, 2012; Duckworth, 2016; vgl. Shechtman e.a., 2013). Daarnaast bestaat er al wat langer een internationale beweging voor 'positief onderwijs', met een nog bescheiden vertegenwoordiging in Nederland (Boerefijn & Bergsma, 2012). Ook de vigerende trend om op school vormen van yoga / *mindfulness* aan te bieden, zou je losjes in deze 'positieve' categorie onder kunnen brengen (Speckens, 2017).

Met zaken die positief zijn, en bovendien geluk en zelfs succes brengen, kan moeilijk iets mis zijn. Geluuskunde en ook *mindfulness* lijken daarom ook op z'n slechts onschadelijke, op z'n best heel positieve interventies in de klas. Verdergaande ideeën rond persoonlijkheidsvorming of ook karaktervorming lijken daarentegen wel wat te schuren, zowel met de taakstelling van de school in ons bestel, als met culturele vormen en normen in Nederland. De validiteit van de positieve psychologie in het algemeen, en van de theorieën van Dweck en Duckworth in het bijzonder, wordt her en der in twijfel getrokken (Kohn, 2015, 2016; Miller, 2008). Andere, ook spraakmakende onderwijswetenschappers zijn er juist zeer over te spreken. Hoe dan ook verdient het nadere, diepere doordenking of en in welke mate, het inderdaad aan scholen is om zich direct en gericht te bemoeien met het karakter en/of de persoonlijkheid van individuele kinderen. (vgl. Tampo, 2016; Visser, 2014).

¹⁶ *Conscientiousness*, door de Argumentenfabriek abusievelijk vertaald met gewetensvolheid. Zie <http://etalage.argumentenfabriek.nl/verbeter/persoonlijkheid.html>

Drie scenario's

Staatspedagogiek is in Nederland taboe. Dat laat onverlet dat (sommige) kerndoelen en eindtermen voor het funderend onderwijs ook nu al sterk normatieve aspecten hebben c.q. ronduit normatief geformuleerd zijn (vgl. WRR, 2003)¹⁷. Het formuleren van algemene normatieve richtlijnen of kaders als richtingwijzer voor het gehele curriculum of voor onderdelen daarvan, zoals dat in veel andere landen en systemen gebruikelijk is, is in Nederland mogelijk niet aan de orde.

Dat de overheid zich nader met de keuze voor of de invulling van soorten van persoonsvorming op het niveau van scholen zou bezighouden, lijkt in het Nederlandse bestel hoe dan ook onwenselijk. Het mogelijke, het denkbare 'wat' van die vorming is zo wezenlijk verbonden met vragen van het 'hoe' en het 'waartoe', met vragen van zingeving en identiteit, dat alleen scholen hierover kunnen spreken, en de overheid hier grondwettelijk te zwijgen heeft.

Wel kunnen scholen er, in het kader van een 'curriculum van de toekomst', bijvoorbeeld door de Inspectie aan worden gehouden, meer, meer bewust en ook meer merkbaar vorm te geven aan aspecten van persoonsvorming. Dat is, ook onafhankelijk van hoe breed of smal het woord 'curriculum' wordt gedefinieerd, nooit alleen een curriculaire kwestie, maar naar de aard van de zaak iets dat alles (en iedereen) in de gehele school betreft. Dat neemt niet weg dat ook – juist – wij als leerplankundigen daar het een en ander over kunnen zeggen.

In ruwe vorm zien we (nu) drie mogelijke scenario's of dimensies om persoonsvorming op school curriculaire vorm te geven. Wellicht zijn in de toekomst meer scenario's mogelijk. In de hier gekozen volgorde zijn ze complementair en/of inclusief: scenario twee kan ook (onderdelen van) scenario één omvatten, scenario drie elementen van allebei de vorige, en mogelijk nog andere.

De vak-variant

Als persoonsvorming weer meer bevordert c.q. een plicht van scholen wordt, zal mogelijk de vraag rijzen (of de reflex bestaan) om daar voor verschillende schooltypen leerlijnen of zelfs vakken voor te ontwikkelen, zoals daar her en der ook al mee wordt geëxperimenteerd (vgl. Bruin-Raven, Bakker & Wassink, 2016). Het voordeel van zo'n verankering van persoonsvorming als primaire taak van de school, dus als lesinhoud met elementen van kennisoverdracht, is mogelijk dat én het domein én haar inhouden daarmee duidelijk toegewezen en duurzaam in de school 'geborgd' kunnen worden.¹⁸ Te denken valt daarbij o.a. aan een koppeling en nadere doordenking van bestaand aanbod op het gebied van mentoraat/LOB met enkele andere (verplichte) educaties (gezondheid, seksualiteit, enz.), mogelijk aangevuld met wat de school / specialisten wenselijk achten voor de vorming van hun / bepaalde / alle leerlingen. Met het oog op o.a. de haperingen bij het vormgeven van de wettelijke verplichtingen rond burgerschap (SLO, 2016) kan ook gedacht worden aan een gecombineerd vak of leerlijn rond persoonlijke en maatschappelijke vorming, zoals dat op het mbo is ingevoerd.

¹⁷ sterker nog: elke eindterm is in zichzelf normatief, ook als zij louter cognitieve/kwalificerende eisen stelt.

¹⁸ Waarbij ook de vraag gerechtvaardigd is, in hoeverre deze inhouden zich onderscheiden van al langer bestaand aanbod op het gebied van levensbeschouwelijke vorming / humanistisch vormingsonderwijs c.q. filosofie.

Het op deze manier isoleren van persoonsvorming (al dan niet in combinatie met burgerschap) als iets dat bij een specifieke tijd-ruimtelijke setting en docent lijkt te horen, en dat welbepaalde, eigenstandige inhouden heeft, doet wat gekunsteld aan en is mogelijk niet de meest effectieve optie: behalve dat het pedagogisch-didactische en curriculaire kwesties oproept (transfer, overladenheid, versnippering), kleven er mogelijk organisatorische en technische bezwaren aan (kwaliteitsborging, kwalificatiestructuur van docenten). Niettemin kan deze vak-variant voor scholen (in het vo) een aangrijpingspunt zijn om (verder) vorm te geven aan persoonsvorming op en rond hun school.

De uitgesmeerde- of *bildung*variant

In een andere variant zou persoonsvorming – uitgaande van de uitgewerkte ideeën daaromtrent van een school – gekoppeld kunnen worden aan bestaande inhouden/vakken die al in het leerplan staan c.q. aan nieuw in te voeren elementen of zelfs vakken. Zoals burgerschap op elke school althans in theorie 'organisch' verbonden is met Oriëntatie op jezelf en de wereld, geschiedenis, maatschappijleer en mogelijk nog andere vakken, zo zou persoonsvorming zulke bruggen kunnen slaan naar bestaande en nieuw in te voeren vakken/inhouden als nieuwsbegrip, levensbeschouwing / religiestudies, filosofie / ethiek, geschiedenis, literatuuronderwijs, culturele en kunstzinnige vorming, bewegingsonderwijs, buitenschoolse activiteiten, stages, enzovoorts.¹⁹

Het voordeel van dit scenario zou kunnen zijn dat benadrukt blijft dat persoonsvorming een zaak is van veel / alle vakken / docenten, mogelijk ook van de hele context van de school.

Daarmee blijft persoonsvorming ook vastgeklonken aan zaken en taken die op het leerplan staan of komen, zulke die ook andere doelen dienen en die bovendien kunnen bouwen op een (academische) traditie en een dito infrastructuur. Daarnaast onderstreept en materialiseert deze variant in het ideale geval het idee van samenhang, verdieping en betekenisverlening in en door het hele curriculum.

Een mogelijk nadeel van deze 'uitgesmeerde', *bildung*-achtige variant kan ook hier, net als in het geval van burgerschap, de effectuering ervan zijn, dat wil zeggen, de sprong van plannen naar praktijk. Het is niet ondenkbaar dat scholen onder verwijzing naar een matig uitgewerkt idee van (bijvoorbeeld) 'talentontwikkeling' en een bestaand breed, maar nogal gefragmenteerd aanbod aan vakken en inhouden, nauwelijks *gericht* vormgeven aan persoonsvormende doelen. De uitdaging voor scholen zit 'm hier in het maken van gerichte keuzes met betrekking tot de 'breedte', mogelijk ook de 'diepte' van het (vormings)aanbod buiten het kerncurriculum (zie ook 3.2), en de mate waarin leerinhouden ook gericht verwijzen naar gemeenschappelijk gedragen waarden en doelen.

De integrale- of *community*-variant

In een derde scenario staat niet het vak of de inhoud van persoonsvorming, maar de school als vormend instituut, als pedagogische gemeenschap, zo je wilt, centraal. Persoonsvorming is een contingent gebeuren dat gepland én vooral ongepland, overal en op elk moment kan plaatsvinden. Als een school aan dat proces én meer dan oppervlakkig vorm en richting wil geven, én het tegelijk niet (teveel, met specifieke inhouden of interventies) wil controleren en/of sturen, dan kan zij proberen de omgeving waarin kinderen opgroeien naar haar hand te zetten. In het optimale geval betekent dat, dat het handelen van alle individuen in de school, van

¹⁹ Er dienen zich internationaal legio interessante, ook verrassende opties aan. In het internationale onderwijs worden bijv. *psychology*, *anthropology* en *religious studies* als keuzevakken aangeboden, terwijl epistemologie (*Theory of Knowledge*) verplicht is. In sommige duitstalige Kantons in Zwitserland bestaat het keuzevak PPP (*Psychologie, Pädagogik, Philosophie*).

bestuurder en manager tot docent en conciërge, geijkt is op dezelfde doelen en waarden die de school zich voor haar onderwijs en de vorming van haar leerlingen heeft gesteld.

Dat is een intens pedagogische, en daarmee ook utopische optie, maar daarom niet minder veelbelovend. Bestaande praktijken in bijvoorbeeld het vrijeschool-onderwijs laten zien dat het mogelijk is om scholen te organiseren waarin 'alles', dus ook het meer schoolse curriculum is doordeesemd van een zelfde idee of geest, en dat dat ook echt vormend werkt (vgl. Overdiek, 2010; eigen observaties schoolbezoeken).

Het nadeel van deze totaalaanpak is natuurlijk dat zij vraagt om complexe, langdurige veranderingsprocessen, waarin veel aankomt op de bereidheid en het vermogen van schoolleiders en docenten om uitdrukking te vinden voor wat ze met hun onderwijs willen en waar ze, als groep en als individu, voor staan. Dat vraagt behalve tijd, *goodwill* en optimale randvoorwaarden ook om specifieke (pedagogische, curriculaire) competenties en vooral een lange adem om de school duurzaam tot zo'n pedagogische *community* te smeden.

Het voordeel van deze manier van kijken naar en denken over persoonsvorming, is dat zij aangrijpt op andere veranderingsprocessen die op veel scholen gaande zijn of mogelijk nog zullen komen. Te denken valt hier aan een eventuele curriculumherziening, het nieuwe inspectiekader, andere, bredere definities van kwaliteit en kwaliteitszorg, meer horizontale vormen van verantwoording en leiderschap, enzovoorts (Onderwijsraad 2013; 2016a; 2016b; WRR. 2013). Bovendien is het van alle drie de geschetste scenario's mogelijk niet alleen de meest effectieve optie voor de persoonsvorming van leerlingen, maar ook voor de verdere (pedagogische) professionalisering van leraren en anderen op en rond de school.

Inspiratiekaart persoonsvorming (concept)

persoon/niveau	idee	handelingen / processen	zichtbaarheid/ merkbaarheid
bestuurder	<ul style="list-style-type: none"> in welke levensbeschouwelijke / pedagogische traditie staat mijn bestuur / scholengroep? welke doelen streven we (daarom) met ons onderwijs na? 	<ul style="list-style-type: none"> wat betekent dat voor mijn bestuurlijke handelen? wat betekent dat voor bestuurlijke, financiële (enz.) processen, wat voor HRM, professionalisering, enz.? 	<ul style="list-style-type: none"> in hoeverre is het handelen van mijn bestuur congruent met haar visie / missie / Idee?
schoolleider	<ul style="list-style-type: none"> in welke levensbeschouwelijke / pedagogische traditie staat mijn school? welke zijn de ideeën omtrent onderwijs en/of persoonsvorming die de ouders van de leerlingen huldigen? wat is (daarom) de visie/missie/Idee van deze school? welke doelen streven we (daarom) met ons onderwijs na? wat betekent dat voor de (persoons)vorming van de leerlingen? 	<ul style="list-style-type: none"> wat betekent dat voor mijn stijl van leidinggeven? wat betekent dat voor de vorm van de schoolorganisatie en voor besluitvormingsprocessen? wat betekent dat voor het beleid op het gebied van HRM en professionalisering? wat betekent dat mogelijk voor het schoolklimaat/de schoolcultuur, en hoe verhoudt zich dat tot pedagogiek, didactiek? wat betekent dat mogelijk voor het curriculum in engere zin? (niveau van de vakken / inhouden / aanbod)? 	<ul style="list-style-type: none"> in hoeverre is management en organisatie van de school congruent met haar visie / missie / Idee op welke manieren is de visie/missie/Idee van de school ook zichtbaar in de architectuur/inrichting van het gebouw, de keuzes voor catering, relevante partners, de stijl van communiceren, enz?
curriculum (meso-niveau)	<ul style="list-style-type: none"> wat behoort, gegeven de Idee van de school, tot de kern van het curriculum, en wat bepalen we daarnaast als keuzedelen (en waarom)? wat is (mogelijk) het verborgen curriculum van deze school? 	<ul style="list-style-type: none"> welke vakken / inhouden / vormen passen bij ons idee van onderwijs en/of onze opvatting van persoonsvorming en waarom? welk extracurriculair aanbod past bij [etc.]? wat betekent het mogelijk voor de vorming van leerlingen dat we bepaalde vakken/inhouden niet aanbieden (en wat dan)? 	<ul style="list-style-type: none"> in hoeverre is het curriculum op schoolniveau congruent met onze visie / missie / Idee? in hoeverre zijn de gevolgen van deze keuzes ook zichtbaar / merkbaar in het denken, doen en de houdingen van leerlingen, docenten en ander personeel?
docent	<ul style="list-style-type: none"> wat behoort tot de kern van mijn vak of domein, wat tot mijn / onze keuze (en waarom)? wat is het collectief gedragen, wat mijn eigen Idee van vorming, en hoe kan ik in theorie beide tegelijk pedagogisch en didactisch vormgeven? 	<ul style="list-style-type: none"> wat bied ik aan om vakgebonden leren betekenisvol te maken voor én dat leren zelf én voor de vorming van leerlingen? hoe handel ik in de praktijk pedagogisch en/of didactisch om vorming in en door de les / in interactie met leerlingen vorm te geven? 	<ul style="list-style-type: none"> in hoeverre is mijn vak / zijn mijn lessen / activiteiten / interventies / toetsen congruent met onze gezamenlijke visie / missie / idee? welke merkbare effecten hebben die op de kennis, het handelen en de overtuigingen van leerlingen?
leerling	<ul style="list-style-type: none"> wie ben ik (nu) en hoe wil ik mij (leren) verhouden tot mezelf, de anderen en de dingen? 	<ul style="list-style-type: none"> wat kan, wil en moet ik op / door school leren, doen en meemaken om die vragen te kunnen stellen en voorlopig te beantwoorden? 	<ul style="list-style-type: none"> in hoeverre heeft de school mij erbij geholpen een gebalanceerde jong-volwassene te worden die verantwoording draagt voor zichzelf, haar omgeving en haar keuzes? in hoeverre kan ik zeggen dat ik deel ben (geworden) van de school, en de school een deel van mij?

Referenties

- Beer, P. de & M. van Pinxteren (2016). *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe Klassensamenleving?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Berding, J. (2016). *'Ik ben ook een mens.'* *Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt.* Culemborg: Phronèse.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Amsterdam: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful risk of Education.* Boulder: Paradigm.
- Binder, U. (2003). *Wie viel Gemeinschaft braucht die Erziehung? Die moralerzieherischen Implikationen der Liberalismus-/ Kommunitarismus-Debatte.* Münster: LIT-Verlag.
- Boerefijn, J., Bergsma, A. (2012). *Opvoeden tot geluk. Help je tiener puberen.* Tiel: Lannoo.
- Bos, J. (2011). *M.J. Langeveld. Pedagoog aan de hand van het kind.* Amsterdam: Boom.
- Bovens, M. & A. Wille (2011). *Diplomademocratie. Over de spanning tussen meritocratie en democratie.* Amsterdam: Bert Bakker.
- Brink, G. van der (2003). *Schets van een beschavingsoffensief. Over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland.* Amsterdam: Amsterdam University Press (WRR).
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs.* Enschede: SLO.
- Bron, J., Veugelers, W., Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling.* Enschede: SLO.
- Bruin-Raven, A., Wassink, H (2016). *Kiezen voor Persoonsvorming. Identiteitsontwikkeling van leerling en school.* Culemborg: Phronese.
- Bureau 2032 (2016). *Eindadvies platform onderwijs 2032.* Den Haag: Platform OnsOnderwijs2032.
- Doorman, M. (2008). Émile en het romantische onderwijs van vandaag. In: Goorhuis-Brouwer, S., Essen, M. van, Levering, B., Werf, G. van der (red.) (2008). *Mythes in het Onderwijs.* Amsterdam: SWP.
- Doorman, M. (2012) *Rousseau en ik. Over de erfzonde van de authenticiteit.* Amsterdam; Bert Bakker.
- Duckworth, A. (2016). *Grit. The Power of Passion and Perseverance.* New York: Simon & Schuster.
- Duyvendak, J.W. (1999). *De planning van ontplooiing. Wetenschap, politiek en de maakbare samenleving.* Den Haag: SDU.
- Dweck, C. (2012). *Mindset. Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential.* London: Little Brown.
- Grever, M. (2006). Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving. In: Grever, M., E. Jonker, K. Ribbens & S. Stuurman: *Controverses rond de canon.* Assen: van Gorcum.

- Gude, R. (2016). *Het Agora-Model. De wereld is eenvoudiger dan je denkt*. Leusden: ISVV.
- Hooge, E. (2014). *Hoge verwachting, vrije uitvoering, stevige sturing. Een essay*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Hooge, E. (2016). Onderwijs als verbindingspunt van gemeenschapsvorming. <http://nivoz.nl/artikelen/onderwijs-als-verbindingpunt-van-gemeenschapsvorming/> geraadpleegd op 1 oktober 2016.
- Huijjer, M. (2015) *Bildung, de tandeloze tijger*. Dagblad Trouw, 4 oktober 2015. <http://www.trouw.nl/tr/nl/4556/Onderwijs/article/detail/4155679/2015/10/04/Bildung-de-tandeloze-tijger.dhtml> geraadpleegd op 3 oktober 2016.
- Humboldt, W. von (2006). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam (origineel 1782).
- IJsseling, H. (2016). *Spraakverwarring rond persoonsvorming en subjectwording*. http://hesterij.blogspot.nl/2016/09/spraakverwarring-rond-persoonsvorming_16.html geraadpleegd op 17 september 2016.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het Onderwijs 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kneyber, R., J. Evers (red.) (2013) *Het Alternatief. Weg met de Afrekencultuur in het Onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Kohn, A. (2015). *The perils of "Growth Mindset" education: Why we're trying to fix our kids when we should be fixing the system*. http://www.salon.com/2015/08/16/the_education_fad_thats_hurting_our_kids_what_you_need_to_know_about_growth_mindset_theory_and_the_harmful_lessons_it_imparts/ bezocht op 6 oktober 2016.
- Koops, W., Levering, B., Winter, M. de. (2014). Van Onderwijskunde naar Theosofie. Tartwijk, J.W.F.; Brekelmans, M.; den Brok, P.J.; Mainhard, M.T. (ed.). *Theorie en praktijk van leren en de leraar: Liber Amicorum Theo Wubbels*. Amsterdam: SWP.
- Lechner, D. (2003). *Bildung macht frei!. Humanistische en realistische vorming in Duitsland 1600 – 1860*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en Burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek* 24(4) 362-375.
- Levering, B. (2014). Praktische wetenschap als levenslange ambitie. Martinus Jan Langeveld (1905 – 1989) in: Busato, V., Essen, M. van, W. Koops, W. (eds.) (2005). *Vier grondleggers van de pedagogiek*. Amsterdam: Prometheus/Bert Bakker.
- Los, W. (2005). *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18^e eeuw*. Hilversum: Verloren.
- Masschelein, J. & M. Simons (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco.

- Masschelein, J. (2017). Vrije Ruimte. Een interview met Jan Masschelein. In: Kusters, F.I. & A. Visser. *Prestatiepijn. Opvoeding en onderwijs in een overspannen samenleving*. Culemborg: Phronese (in druk).
- Mellink, B. (2013). *Worden zoals wij. Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Mill, J.S. (1913). *On Liberty*. London, New York: Everyman's Library. 114 -15 (origineel 1859).
- Miller, A. (2008). A Critique of Positive Psychology—or 'the New Science of Happiness'. *Journal of Philosophy of Education* 42 (3-4): 591-608.
- OECD (2015a). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015b). *Review study OECD Dutch Curriculum: Onderwijs2032*. Personal Development.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen: scholen kiezen zelfbewust positie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011a). *Onderwijs Vormt. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011b). *Essays over vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016a). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016b). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Overdiep, I. (2010). *Vormen van onderwijs. Inventarisatie activiteiten vorming en persoonsontwikkeling*. Amsterdam: Opus8.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen, Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 221-238.
- Meirieu, Ph. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronèse (Frans origineel: 2007).
- Putnam, R.D. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Somin & Schuster.
- Shechtman, N., DeBarger, A., Dornsife, C., Rosier, S., Yarnall, L. (2013). *Promoting Grit, Tenacity and Perseverance. Critical Factors for Success in the 21st Century*. Washington: U.S. Department of Education. Center for Technology and Learning/SRI International.

SLO (2016). *Generieke Trandanalyse Burgerschap*. SLO: Enschede.

Speckens, A., (2017). Leven of geleefd worden. Een interview met Anne Speckens. In: Kusters, F.I. & A. Visser. *Prestatiepijn. Onderwijs en opvoeding in een overspannen samenleving*. Culemborg: Phronese (in druk).

Stolk, V. (2015). *Tussen Autonomie en Humaniteit. De geschiedenis van het levensbeschouwelijke humanisme in relatie tot opvoeding en onderwijs tussen 1850 en 1970*. Breda: Papieren Tijger.

Stralen, G. van, & R. Gude (2012). *... en Denken! Bildung voor Leraren*. Leusden: ISVW.

Tampio, N. (2016). *Why teaching 'grit' is bad for children, and bad for democracy*.
<https://aeon.co/ideas/teaching-grit-is-bad-for-children-and-bad-for-democracy> bezocht 27 september 2016

Tonkens, E. (1999). *Het zelfontplooiingsregime. De actualiteit van Dennendal en de jaren zestig*. Amsterdam: Bert Bakker.

Tonkens, E. (red.) (2008). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking en professionaliteit in de publieke sector*. Amsterdam: Van Gennip.

Verhoeven, D. (1994). *Ter vorming van verstand en hart. Lager onderwijs in oostelijk Noord-Brabant, ca. 1770 – 1920*. Hilersum: Verloren.

Veugelers, W. & De Kat, E. (2003a). De Pedagogische Opdracht van HAVO en VWO. In: Rupp, J.C.C. & W. Veugelers. *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Apeldoorn / Leuven: Garant.

Veugelers, W. & De Kat, E. (2003b). Moral and Democratic education in secondary schools. In: Veugelers, W. & Oser, F. (2003). *Teaching in Moral and Democratic Education*. Bern (e.a.): Peter Lang.

Visser, A. (1995). Recht und/oder Gemeinschaft. Einiges zur Liberalismus/Kommunitarismus-Debatte. <http://allie.home.xs4all.nl/txt/recht.html> bezocht op 2 oktober 2016.

Visser, A. (2013). Marktfilosofie en Onderwijsutopie. Leraren tussen 'leefwereld' en 'systeem'. In: Kneyber & Evers (2013) *Het Alternatief. Weg met de Afrekencultuur in het Onderwijs*. Amsterdam: Boom.

Visser, A. (2014). *Curriculum, Democratie, Therapie. Trivia bij de discussie over nieuw te vormen curricula*. Geraadpleegd op 27 september 2016 via
<http://alderikvisser.blogspot.nl/2014/06/curriculum-democratie-therapie.html>.

Weijers, I. (2001). *De creatie van het mondige kind. Geschiedenis van de pedagogiek en de jeugdzorg*. Amsterdam: SWP.

WRR (2003). *Waarden, Normen en de Last van het Gedrag*. Den Haag: SDU.

WRR (2013). *Toe zien op publieke belangen. Naar een verruimd perspectief op rijkstoezicht*. Den Haag: WRR.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)

slo