

Een curriculumkader voor vormend onderwijs

Een perspectiefgerichte benadering

FRED JANSSEN

Wat is nu echt de moeite waard om te onderwijzen? Deze vraag naar de inhoud en doelen van het onderwijs staat centraal in de landelijke integrale curriculumherziening (voor primair en voortgezet onderwijs) die momenteel wordt uitgevoerd onder de noemer Curriculum.nu. Twee antwoorden op deze vraag zijn in discussies over het curriculum duidelijk herkenbaar en hoorbaar (Janssen et al, 2020). Vertegenwoordigers van een op leerstof gerichte benadering wijzen op het belang van vakspecifieke kennis en procedures. Vertegenwoordigers van een leerlinggerichte benadering vragen vooral aandacht voor brede vaardigheden, relevante contexten en keuzeruimte voor leerlingen om voort te bouwen op hun interesses en talenten. In de voorstellen voor Curriculum.nu zien we beide posities terugkomen. Daarmee lijkt de kous af te zijn. Of toch niet?

In deze bijdrage wil ik laten zien dat in de huidige discussie onvoldoende aandacht is voor het vormingsdenken, een belangrijke maar weinig invloedrijke denktraditie over de inrichting van het curriculum (Meijer, 2013). In deze traditie staat de vraag centraal wat een gevormd persoon eigenlijk is en wat dit voor het curriculum betekent. Het is op zijn minst opmerkelijk te noemen dat het vormingsdenken nauwelijks invloed heeft, omdat niemand zal bestrijden dat het funderend onderwijs (po en vo) een vormende opdracht heeft. Ik zal eerst het vormingsdenken beknopt karakteriseren. Daarna werk ik een perspectiefgerichte benadering uit om het vormingsdenken handen en voeten te geven in het curriculum.

Vormend onderwijs: de wereld openen voor de persoon en de persoon voor de wereld

Het vormingsdenken heeft een lange geschiedenis (zie Cuypers (2020) voor een beknopt overzicht). In de Griekse oudheid en de middeleeuwen werd dit idee al uitgewerkt. Toen was vorming nog bestemd voor een bepaalde elite. Het idee van algemene vorming voor iedereen ontstond in de moderne tijd, met

Comenius als vroege vertegenwoordiger. Het vormingsdenken is bepaald geen uniforme denktraditie; het kent meerdere stromingen. Er kan echter wel een gemeenschappelijke kern worden onderscheiden die door Klafki met de term “dubbele ontsluiting” is aangeduid (Klafki, 1959): onderwijs zou de wereld moeten openen voor de leerlingen en tegelijk leerlingen moeten openen voor de wereld.

Tegen deze achtergrond kunnen twee vormingstaken worden onderscheiden: een initiërende opdracht en een existentiële opdracht. De initiërende opdracht bestaat eruit voor leerlingen een wereld te openen. Onderwijs moet met andere woorden zorgen voor verbreding van de horizon. Dit stelt op zijn beurt leerlingen weer in staat tot persoonlijke betekenisverlening waar vanuit ze richting kunnen geven aan hun eigen vorming en leven. Leerlingen worden zo geopend voor de wereld. Beide taken veronderstellen elkaar. Persoonlijke betekenisverlening zonder horizonverbreding is navelstaarderij. Horizonverbreding zonder expliciete aandacht voor persoonlijke betekenisverlening is half werk. De onderwijsfilosoof Richard Peters heeft veel werk gemaakt van de initiërende taak (Peters, 1965; Cuypers, 2020). Hij heeft een viertal criteria geformuleerd waaraan vormend onderwijs moet voldoen. Allereerst moet wat leerlingen leren niet louter instrumenteel van belang zijn maar ook existentiëel relevant. De leerstof moet kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een kijk op het leven. Tegen deze achtergrond houdt Peters ook een pleidooi voor het belang van de menswetenschappen voor vorming. Ten tweede is Peters van mening dat leerlingen niet alleen moeten worden ingeleid in specifieke kennis en procedures, maar ook inzicht moeten verwerven in onderliggende principes (weten waarom) en de wijze waarop kennis kan worden ontwikkeld en kritisch kan worden getoetst. Dit wordt het kenmerk diepte van de leerstof genoemd. Peters houdt in dit verband een pleidooi leerlingen in te leiden in fundamentele manieren van ervaren, denken en werken. Leerlingen moeten met andere woorden niet alleen leren over geschiedenis, kunst of wiskunde maar historisch, kunstzinnig en wiskundig leren denken en werken.

Onderwijs moet zorgen voor verbreding van de horizon. Dit stelt leerlingen weer in staat tot persoonlijke betekenisverlening waar vanuit ze richting kunnen geven aan hun eigen vorming en leven.

Hier voegt Peters het kenmerk breedte aan toe. Vorming in het primair en voortgezet onderwijs zou moeten zijn gericht op het inleiden in een breed scala van denken, werken en ervaren, en hun onderlinge samenhang. Een gevormd persoon zou volgens Peters in staat moeten zijn meerdere aspecten in een situatie te onderkennen en deze vanuit de betreffende invalshoeken te

benaderen en te bevragen. Ook zou een gevormd persoon inzichten uit verschillende vormen van denken en werken moeten kunnen verbinden. Het gaat er daarbij niet alleen om dat leerlingen deze denkvormen op school desgevraagd gebruiken, maar dat ze ook daadwerkelijk de kijk van de leerling op het leven beïnvloeden (transformatief). Curriculum dat voldoet aan deze vier kenmerken (existentieel relevant, diep, breed en transformatief) kan een hele wereld voor leerlingen openen.

Dit is een noodzakelijke, maar niet een voldoende voorwaarde voor vormend onderwijs. Onderwijs heeft ook een existentiële taak gericht op het openen van de leerling voor de wereld. Wijsgerig pedagoog Gert Biesta heeft de laatste jaren veel aandacht gevraagd voor dit aspect van vormend onderwijs (Biesta, 2018; 2021). Een mens is geen object, maar een subject dat bestaat in de wereld. In zijn omgang met zichzelf en de wereld ontwerpt de mens zich een toekomst, een bestaan. Dit bestaan is niet iets dat vaststaat, maar wordt telkens opnieuw weer gestalte krijgt in relatie met de wereld. Steeds opnieuw kan een mens zichzelf overstijgen en zijn leven opnieuw vormgeven. De mens heeft met andere woorden de vrijheid om te bepalen wat hij of zij met zijn tot dan toe gevormde zelf gaat doen.

De existentiële opdracht voor docenten bestaat er nu in leerlingen te ondersteunen bij het bewandelen van deze moeilijke middenweg.

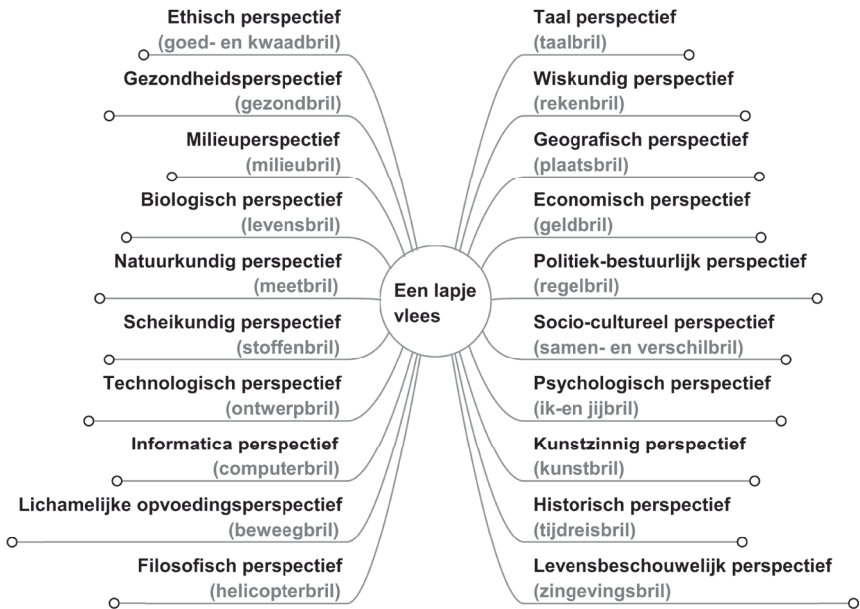
De existentiële opdracht van vorming bestaat er dan uit om leerlingen hun vrijheid te laten ontdekken, hen uit te dagen zelf keuzes te maken en verantwoordelijkheid voor die vrijheid te laten nemen. Biesta laat zien dat er valkuilen liggen aan beide kanten van het pad. Enerzijds bestaat er het risico dat leerlingen hun wil te veel proberen op te leggen aan de wereld, op een manier die ten koste gaat van datgene of diegene die het betreft. Maar het risico is ook heel reëel dat de persoon zich terugtrekt en vlucht voor zijn eigen vrijheid en een speelbal wordt van krachten en machten. Het gaat om het vinden van de moeilijke middenweg waarbij beide valkuilen worden vermeden. Hiervoor reserveert Biesta de term 'volwassen vrijheid', ofwel volwassen in de wereld zijn. Dit moeilijke midden moet elke keer weer opnieuw gevonden worden. De existentiële opdracht voor docenten bestaat er nu in leerlingen te ondersteunen bij het bewandelen van deze moeilijke middenweg.

Aan de hand van het werk van Peters en Biesta heb ik een schets gegeven van de initiërende en existentiële opdracht van vorming. Hoe beide opdrachten in onderlinge samenhang kunnen worden gerealiseerd is hiermee nog niet meteen inzichtelijk. Veel werk in de vormingstraditie heeft een hoog abstractieniveau, waarbij een vertaling naar wat dit nu betekent voor het curriculum vaak nog

ontbreekt. Met collega's ontwikkelde ik een perspectiefgerichte benadering, waarmee we proberen vormend onderwijs handen en voeten te geven (Janssen, 2017; Janssen et al, 2019). Ik zal hieronder uitwerken en illustreren wat dit betekent voor zowel de initiërende als existentiële opdracht van vorming.

Perspectieven voor het openen van de wereld voor de persoon

Als inleiden in fundamentele vormen van denken, werken en ervaren zo essentieel is, dan roept dit allereerst de vraag op welke denkvormen in het funderend onderwijs een plek zouden moeten krijgen. Op basis van curriculumonderzoek heb ik met een groot aantal collega-vakdidactici twintig fundamentele denkvormen geselecteerd (Janssen et al, 2019). Deze denkvormen duiden we voor het voortgezet onderwijs aan met de term 'perspectieven' en voor het basisonderwijs met de term 'brillen' (Figuur 1). Een wereld achter elk onderwerp kan worden geopend door het vanuit meerdere perspectieven te benaderen en te bevragen, waardoor ook over zaken die vanzelfsprekend worden gevonden weer verwondering kan ontstaan (Verhoeven, 1967). Ik zal dit illustreren aan de hand van een korte impressie van een lessenserie in een combinatieklas groep 7 en 8, omdat ik hiermee meteen ook wil laten zien dat een perspectiefgerichte benadering past in de doorlopende lijn van onderbouw po tot bovenbouw vo.



Figuur 1 Een lapje vlees in perspectief

Leerlingen zullen er vaak nauwelijks bij stilstaan als ze bij het avondeten een stukje vlees eten. Het is gewoon lekker. Als leerlingen echter met de docent dit lapje vlees vanuit meerdere perspectieven bekijken en bevragen, verliest een lapje vlees al snel zijn vanzelfsprekendheid. Er ontstaat verwondering: er blijkt een hele wereld achter te zitten. Hier volgt een aantal vragen die leerlingen met behulp van de perspectieven en onder begeleiding van de docent hebben gesteld:

- Hebben we vlees echt nodig? (*biologisch perspectief/levensbril*)
- Is vlees eten wel gezond? (*gezondheidsperspectief/gezondbril*)
- Hoeveel vlees eten we gemiddeld per persoon per jaar? (*wiskundig perspectief/rekenbril*)
- Is vlees eten een onderdeel van wie je bent of van de groep waarbij je hoort? (*socio-cultureel perspectief/samen-en-verschil bril*)
- Wat kost het 'maken' van vlees en wat levert het op en wie leven daarvan? (*economisch perspectief/geldbril*)
- Waar komt ons vlees vandaan en waarom daar? (*geografisch perspectief/plaatsbril*)
- Wat zijn gevolgen van vlees eten voor ons milieu? (*milieuperspectief/milieubrill*)
- Wie bepaalt of en hoeveel vlees we in Nederland eten? (*politiek-bestuurlijk perspectief/regelbril*)

De perspectieven helpen leerlingen bij het formuleren van vragen waarmee ze het onderwerp verder kunnen verdiepen en verbreden. In deze lessenserie selecteren leerlingen na deze verkenning de vragen waaraan ze in groepjes gaan werken, waarna ontwikkelende inzichten worden uitgewisseld en verbonden. Dit is slechts één mogelijke variant waarop met perspectieven kan worden gewerkt (zie Janssen (et al, 2019) voor een overzicht van uitvoeringsvarianten waarin zowel het aantal perspectieven en taken, maar ook de wijze van sturing (van docent- tot leerlinggestuurd) wordt gevarieerd).

Het is in het bestek van dit beknopte artikel niet mogelijk om de selectie van twintig perspectieven uitgebreid te verantwoorden. Lezers zullen in de selectie herkennen dat veel schoolvakken hierin als perspectief zijn uitgewerkt. Maar er zijn ook denkvormen toegevoegd die nu niet de status hebben van een schoolvak en slechts een marginale plek krijgen in het curriculum, maar wel essentieel zijn in het kader van algemene vorming (ethisch perspectief; milieuperspectief; gezondheidsperspectief; en het psychologisch perspectief).

Uiteraard is een perspectief meer dan slechts een label (zoals weergegeven in Figuur 1). Een perspectief ontleent zijn gebruikswaarde aan de wijze waarop een perspectief is uitgewerkt (Janssen, 2017). Ik zal deze uitwerking illustreren aan de hand van het biologisch perspectief. Aan elk perspectief ligt een groot idee ten grondslag. Voor het biologisch perspectief kan dit idee als volgt worden samengevat: *organismen zijn aangepast om te functioneren in de omgeving waarin ze voorkomen*. Neem bijvoorbeeld een grote bonte specht. Deze vogelsoort is aangepast om insecten te vangen onder de boomschors. De specht heeft hiervoor bijvoorbeeld een stijve staart en stevige poten om zich tegen de boom te ‘plakken’. Hij heeft een snavel als een priem, schokdempers om een hersenschudding te voorkomen en een extreem lange tong om insecten onder schors te vangen.

Er zijn denkvormen die nu niet de status hebben van een schoolvak en slechts een marginale plek krijgen in het curriculum, maar wel essentieel zijn in het kader van algemene vorming.

Elk (cursief gedrukt) deel van het grote idee kan nu worden geformuleerd als een vraag waarmee onderwerpen passend bij dit perspectief kunnen worden ontleed. Over elk organisme, van Sint-janskruid tot grote bonte specht, kunnen de vragen worden gesteld die in Figuur 2 zijn geformuleerd. Elk van deze vragen aan de basis van het perspectief kan weer worden opgesplitst in deelvragen. In Figuur 3 worden de basisvragen twee of meer niveaus uitgewerkt. Deze deelvragen kunnen op hun beurt ook weer ‘vertakken’ zodat allerlei biologische kennis kan worden verbonden in het biologische perspectief.



Figuur 2 De basisvragen van het biologisch perspectief



Figuur 3 Het biologisch perspectief twee of meer niveaus uitgewerkt.

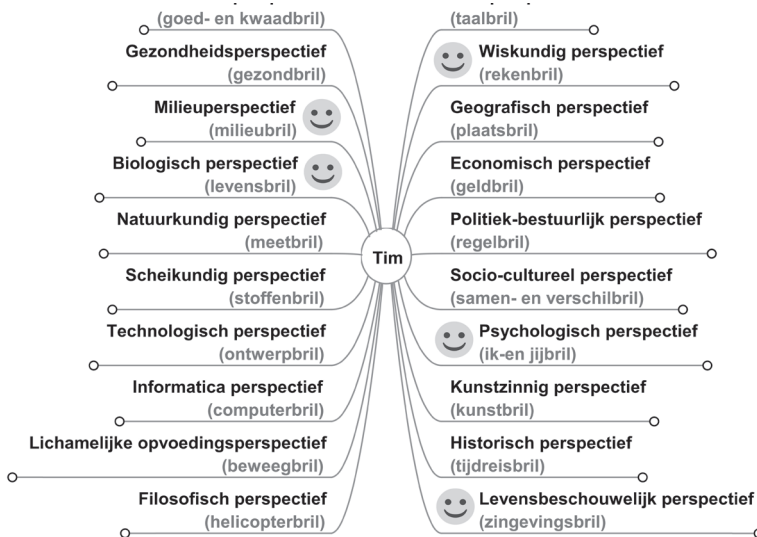
Op deze manier kan een perspectief drie belangrijke functies vervullen (Janssen, 2017). Allereerst fungeert een perspectief als denkgereedschap waarmee onderwerpen vanuit het betreffende perspectief kunnen worden bevraagd en nieuwe kennis kan worden ontwikkeld en kritisch getoetst. Een perspectief is ook een kapstok waaraan veel kennis samenhangend en vraaggestuurd vanuit een kern kan worden verbonden. Ten slotte fungeert een perspectief ook als basis voor een doorlopende leerlijn. De vragen aan de basis van de boom kunnen veelal al vroeg in het primair onderwijs door kinderen onder begeleiding van de docent worden gebruikt om een onderwerp te bevragen. In latere leerjaren vertakt het perspectief steeds verder. De uitwerking zoals weergegeven in Figuur 3 kan bij de introductie van biologie in het secundair onderwijs worden gebruikt, terwijl bijvoorbeeld aan het einde van het vwo de meeste hoofdtakken van het biologisch perspectief vier tot vijf niveaus diep zijn vertakt.

Perspectieven voor het openen van de persoon voor de wereld

Het openen van de wereld is een belangrijke voorwaarde voor het openen van een persoon voor de wereld (Cuypers, 2020; Biesta, 2021). Een persoon die zich niet bewust is van keuzemogelijkheden en consequenties van keuzes is niet echt vrij en kan niet zelf richting geven aan zijn of haar eigen leven. Maar je bewust zijn van mogelijkheden en beperkingen is niet voldoende om verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor je eigen vrijheid. Iedereen geeft immers op zijn of haar eigen wijze betekenis aan de geopende mogelijkheden. Daarin bepaal je wat je belangrijk vindt en op grond daarvan maak je keuzes. Persoonlijke betekenisverlening vindt natuurlijk altijd al in enige mate plaats, maar in het kader van de existentiële taak van onderwijs kan de persoonlijke betekenisverlening op verschillende manieren worden verdiept en verbreed (Hermans & Hermans-Konopka, 2011). Voor een uitwerking en illustratie hiervan ga ik weer terug naar de lessen over het lapje vlees en beschrijf ik wat dit voor één van de leerlingen, Tim, persoonlijk heeft betekend.

Tim ontdekt tijdens de lessen over het lapje vlees dat varkens eigenlijk heel slim zijn en koeien snel vrienden maken. Hij heeft het altijd al interessant gevonden om meer over dieren te weten te komen. Nu realiseert hij zich dat ook dieren op een verschillende manier de wereld om hen heen ervaren. Hij vond al dat we niet goed met dieren omgaan maar vindt het nu extra zielig. Hij wil nu graag meer weten hoe dieren gevangenschap ervaren en hoe we het leven voor hen beter zouden kunnen maken. Hij vraagt de docent of hij een werkstuk over dierenwelzijn mag maken en daarbij ook iemand mag interviewen die daar verstand van heeft. Zijn vriend Karim is vooral geraakt door de effecten van vleeseten voor het milieu en neemt zich voor om twee dagen in de week geen vlees meer te eten. Als Tim dit hoort spreekt hem dat ook aan en wil hij dat ook gaan proberen. Hij vindt dat veel volwassenen slecht met de natuur omgaan, maar wist hiervoor eigenlijk niet goed wat hij daaraan zelf zou kunnen doen.

Dit voorbeeld illustreert dat er tenminste vier manieren zijn om de persoonlijke betekenisverlening te verdiepen en te verbreden. Allereerst is het van belang dat leerlingen worden gestimuleerd stil te staan bij opgedane ervaringen en proberen te formuleren wat ze hieraan persoonlijk belangrijk vinden. Het helpt daarbij vaak als een leerling ook nagaat welke gevoelens de ervaring bij hem of haar oproept. Ook kan de kwaliteit van persoonlijke betekenisverlening worden verhoogd door wat belangrijk wordt gevonden te relateren aan andere zaken of personen die de leerling belangrijk vindt. (Tim zag bijvoorbeeld nu een verband tussen zijn zorg voor het milieu en zijn belangstelling voor dieren.) Kennisnemen van wat anderen belangrijk vinden, je hierin proberen te verplaatsen en de dialoog starten is ook essentieel voor persoonlijke betekenisverlening. Tot slot helpt het als leerlingen worden gestimuleerd om dat wat ze belangrijk vinden ook te laten toetsen aan hun handelen, eventuele belemmeringen op te sporen en ze na te laten denken hoe ze hiermee om kunnen gaan. De betekenissen die een persoon aan de wereld toekent, kunnen in een persoonlijk betekenisstelsel worden georganiseerd. Dit betekenisstelsel laat zien wie een persoon is op dat moment en wie de persoon wil zijn. Het persoonlijk betekenisstelsel van leerlingen kan worden gestructureerd aan de hand van de perspectieven, waarmee zichtbaar wordt hoe een persoon wordt geopend voor de wereld. Ik zal dit ook illustreren met Tim (Figuur 4 en Tabel 1).



Figuur 4 De vijf meest betekenisvolle perspectieven voor Tim. Tim is inmiddels 16 en gaat naar 5-havo. In dit figuur wordt met een smiley aangegeven welke vijf perspectieven voor hem op dit moment het meest betekenisvol zijn.

Tabel 1 Twee betekenisvolle uitspraken van Tim voor zijn vijf meest betekenisvolle perspectieven.

Milieuperspectief

Groep 8: Ik wil minder vlees gaan eten, het is veel slechter dan ik dacht.

4-havo: Ik ga met mijn vriend met ons mini-profielwerkstuk kijken hoe we zelf onze CO2 uitstoot kunnen verlagen. Ik ben wel benieuwd hoeveel ik zelf kan doen.

Wiskunde perspectief

Groep 3: Ik vind rekenen leuk, zoals bij koehandel en monopolie. Ik ben het liefst de bank bij monopolie.

4-havo: Wiskunde is gewoon heel logisch. Ik zie die logica en ik houd daarvan.

Biologisch perspectief

Groep 8: Ik heb geleerd dat varkens eigenlijk heel slim zijn en koeien snel vrienden kunnen maken. Best zielig dus hoe we met ze omgaan. Ik wil graag meer weten over wanneer dieren zich fijn voelen.

3-havo: Ik vind het heel bijzonder dat onze voorouders ooit uit de zee zijn gekropen omdat we dan eigenlijk allemaal een soort familie zijn van elkaar.

Psychologisch perspectief

Groep 7: Ik heb een shoot-out op school geïntroduceerd. We spelen dit vaak in de pauze en dat is gezellig. Iedereen vindt dit leuk en daar word ik blij van.

3-havo: Gamen met mijn vrienden is het leukste wat er is.

Levensbeschouwelijk perspectief

Groep 5: Ik vraag vaker aan nieuwe vrienden wat ze geloven. Ik vind dit belangrijk om te weten zodat ik hier rekening mee kan houden.

4-havo: Ik las dat sommige mensen denken dat geloven zijn ontstaan en nodig zijn omdat mensen niet zelf kunnen kiezen. Maar dan moet je wel eerst zelf een geloof kiezen, dus dat vind ik heel raar. Ik vind het ook belangrijk dat mensen zelf nadenken over hun keuzes.

Voorbij leerstofgericht of leerlinggericht

De hier gepresenteerde perspectiefgerichte benadering kan richting geven aan de ontwikkeling van een funderend curriculum dat zijn vormende taken serieus neemt. De perspectiefgerichte benadering integreert waardevolle aspecten van de meer gebruikelijke leerstof- en leerlinggerichte benadering binnen een vormend kader. Vakspecifieke kennis en relevante contexten worden niet uitgewerkt in overladen versnipperde domeinlijsten maar vraaggestuurd en samenhangend verbonden aan een beperkt aantal perspectieven waarmee voor leerlingen de wereld wordt geopend. Brede vaardigheden worden perspectiefgebonden als krachtig denkgereedschap uitgewerkt. Interesses en talenten van leerlingen krijgen volop aandacht, maar worden, gerelateerd aan persoonlijke betekenisverlening, eveneens verbonden aan de perspectieven en gericht op het openen van de leerling voor de wereld.

Literatuur

- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek*. Oratie. Utrecht. Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G. (2021). *World-centered education: A view for the present*. New York: Routledge.
- Cuyppers, S.E. (2020). *Emilie of over opvoeding, onderwijs en opera*. Oud-Turnhout: Gompel & Svacina.
- Janssen, F.J.J.M. (2017). *Grip krijgen op complexiteit. Onderwijs voor het moeras*. Oratie. Leiden. Universiteit Leiden.
- Janssen, F.J.J.M., Hulshof, H. & Van Veen, K. (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*. Leiden: StudioS2B.
- Janssen, F.J.J.M. (2020). *Biesta's drieslag als denkstopper*. Didactief online, maart 2020
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Konopka, A. (2011). *Het dialogische zelf. Positionering en contrapositionering in een globaliserende maatschappij*. Amsterdam: Pearson.
- Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Göttinger Studien zur Pädagogik.
- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP Amsterdam.
- Peters, R.S (1965). Education as initiation. In R.D. Archambault, R.D (ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London (p. 87-111). Routledge & Kegan, Verhoeven, C. (1967). *Inleiding tot de verwondering*. Utrecht. Ambo.