

Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek

Juliëtte van Deursen-Vreeburg*

Summary

Young people in the Netherlands enjoy a lot of freedom to make their own choices. Because of processes of secularization and individualization, they are expected to base their life choices on their own personality and search for their own individual and authentic sources of meaning. This pressure results in an increase of mental health problems among secondary school students in the Netherlands. It is necessary and important that secondary schools pay more attention to the personhood formation of their students. Not only for individual young people, but also for society. This paper analyses the concept of personhood formation in order to formulate a definition of this concept for confessional schools. Personhood formation is a process of moral and existential transformation of students. To promote this process of transformation, we need a different pedagogical approach in secondary education: a contemplative pedagogy. Through contemplative pedagogy the teacher can create in his or her classroom opportunities for a slower and deepening learning process. This means we must create contemplative forms, for example by using forms from the monastic tradition such as lectio divina. These forms need to be re-interpreted to fit into our contemporary, diverse and secularized schools.

'Education understood to involve formation and the whole person implies an effort to foster an increased openness, attentiveness, and truthful responsiveness to a deeper reality and a deeper experience of the whole self.'

(Del Prete 1990, 10)

I Inleiding

Jongeren in het Nederland van de 21^{ste} eeuw hebben veel ontwikkelingsmogelijkheden en keuzevrijheid. Dit gaat tegelijkertijd gepaard met onzekerheid over keuzes die moeten worden gemaakt. Uit recent onderzoek blijkt

* Juliëtte van Deursen-Vreeburg is docent vakdidactiek en interreligieuze dialoog aan Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing (FHTL) te Utrecht en docent en promovendus religieuze educatie aan de Tilburg School of Theology te Utrecht.

dat middelbare scholieren een hoge prestatiedruk ervaren en last hebben van klachten veroorzaakt door stress. Veelvuldig gebruik van sociale media leidt, naast alle plezier en voordelen, ook tot een toename van psychische problemen, die vooral samenhangen met het streven naar een ‘perfect plaatje’ van het eigen leven (RIVM 2018). Juist daarom is het belangrijk dat middelbare scholen jongeren leren om te gaan met prestatie- en keuzestress en dat zij zorg dragen voor een schoolsysteem dat niet eenzijdig de nadruk legt op prestaties en uiterlijk succes. Jongeren hebben een innerlijk moreel kompas nodig om zich in de ingewikkelde hedendaagse samenleving te kunnen ontplooiën. Dit vraagt om meer aandacht voor persoonsvorming in het voortgezet onderwijs (Van Dijk-Groeneboer 2018, 272-273).

Het begrip persoonsvorming wordt op veel verschillende manieren gebruikt en roept verwarring op. Wie googelt op ‘persoonsvorming’ stuit al snel op: ‘spraakverwarring’, ‘wat bedoel je?’, ‘een complex begrip’ etc. In dit artikel wordt de betekenis van het begrip persoonsvorming verkend vanuit godsdienstpedagogisch perspectief. In de godsdienstpedagogiek als wetenschappelijke discipline komen theologie en pedagogiek samen in een fundamentele spanning, waarbij beide vakgebieden elkaar idealiter wederzijds aanvullen. Het gaat hier om wetenschapsgebieden die beide zowel descriptief als normatief-reflectief zijn, dus gericht op het beschrijven van de levensbeschouwelijke opvoeding én op het nadenken over een ideaal waar die opvoeding zich op zou kunnen richten. In dit artikel wordt vanuit literatuurstudie gekeken naar verschillende (godsdienst)pedagogische invullingen van het begrip persoonsvorming (descriptief) met als doel om te komen tot een godsdienstpedagogische definitie van persoonsvorming die richting geeft aan het confessioneel onderwijs in Nederland (normatief-reflectief). Vervolgens wordt een nieuw pedagogisch paradigma voorgesteld als antwoord op de vraag *hoe* persoonsvorming vorm kan krijgen in het onderwijs, namelijk via een contemplatieve pedagogiek (Alii 2009, 11-37).¹

Het maatschappelijk belang van persoonsvorming in het onderwijs wordt breed gedeeld in de onderwijswereld. De eerste paragraaf van dit artikel schetst een beeld van de actuele maatschappelijke discussie over persoonsvorming aan de hand van enkele (overheids)rapporten. Deze rapporten worden besproken om duidelijk te maken waarom juist in onze hedendaagse samenleving het onderwijs meer ruimte dient te maken voor persoonsvorming. Ook maken deze rapporten duidelijk dat de vraag ‘Wat is persoonsvorming nu eigenlijk?’, niet eenvoudig te beantwoorden is. In paragraaf twee worden drie categorieën van visies op persoonsvorming beschreven die in de hedendaagse discussie te onderscheiden zijn. Hiermee wordt duidelijk

wat het onderscheidende is van het (godsdienst)pedagogische perspectief op persoonsvorming. Vervolgens wordt op basis van een analyse van de benaderingen van verschillende (godsdienst)pedagogen een voorstel gedaan voor een (godsdienst)pedagogische definitie van persoonsvorming (paragraaf 3). Tot slot (paragraaf 4) beargumenteer ik dat het serieus nemen van persoonsvorming een andere pedagogische aanpak veronderstelt in het voortgezet onderwijs en dat het ontwikkelen van een contemplatieve pedagogiek daarvoor volop mogelijkheden biedt. Het artikel sluit af met een conclusie.

2 De actuele maatschappelijke discussie over persoonsvorming in het onderwijs

De laatste jaren wordt er in Nederland veel gesproken en gepubliceerd over de vraag: wat is goed onderwijs? Dient onderwijs zich te richten op het opleiden van jongeren voor een plek op de arbeidsmarkt of moet er (meer) ruimte komen voor de persoonsvorming van leerlingen? Onder docenten, ouders, leerlingen, pedagogen en filosofen komt een onderliggende onvrede over de huidige situatie van het voorgezet onderwijs samen in een oproep om meer aandacht te besteden aan persoonsvorming, culturele vorming en burgerschapsvorming. Dit om tegenwicht te bieden aan de eenzijdige nadruk op het meetbare en het beheersbare, op toetsing en controle (Derkse 2011).

De Onderwijsraad, adviesraad voor de regering en de Tweede Kamer op het gebied van onderwijsbeleid, publiceerde in 2011 een uitgebreid rapport over de vraag of scholen wel genoeg aandacht besteden aan de vorming van leerlingen. In dit rapport, getiteld *Onderwijs vormt*, stelt de Onderwijsraad de vraag waarom de vormingstaak momenteel zo leeft in de samenleving. Verschillende redenen worden genoemd om de opleving van het maatschappelijk debat over het belang van vorming in het onderwijs te verklaren. Allereerst de al genoemde tendens om het onderwijs te beoordelen vanuit het paradigma van economisch nut en rendement. Vervolgens dat de traditionele levensbeschouwelijke instituties hun invloedrijke positie in de vorming van jongeren zijn verloren ('het einde van de grote verhalen'). Het wegvallen van deze morele en levensbeschouwelijke kaders bemoeilijkt de vormingstaak van het onderwijs. De vraag is door wie en hoe deze taak kan worden overgenomen. De toename van de culturele en religieuze diversiteit in de Nederlandse samenleving stelt bovendien nieuwe eisen aan de sociale vaardigheden van jongeren om in een complexe samenleving te kunnen functioneren. De hedendaagse samenleving biedt jongeren veel individuele speelruimte.

De keerzijde is echter dat een vanzelfsprekende inbedding in een sociaal verband is weggefallen. Jongeren zijn vrij om zelf richting te geven aan hun leven, maar het is ook een verplichting geworden om als individu keuzes maken. De bron voor zingeving komt steeds minder 'van buitenaf': van jongeren wordt (impliciet of expliciet) verwacht dat zij zichzelf leren kennen en op zoek gaan naar zingeving als uitdrukking van hun eigen authenticiteit. De huidige samenleving is een netwerksamenleving waarin mensen deel uitmaken van veel verschillende vluchtige ('lichte') gemeenschappen waarmee ze veelal kortdurende verbanden aangaan. Voor het onderwijs betekent dit dat er meer bewuste aandacht nodig is voor het creëren van stabiele en duurzame pedagogische gemeenschappen.

De Onderwijsraad baseert zich op de filosofische analyse van het moderne persoonsbegrip van Charles Taylor (Taylor 1989). De moderne mens heeft zelf tot taak om zin te geven aan zijn bestaan. Bovendien moet hij of zij de bron van zin steeds meer zoeken in het eigen innerlijk. Door ontdekking van 'wie hij/zij eigenlijk is' en door ontplooiing vormt de mens zichzelf. Zo komt er een grote nadruk te liggen op het streven naar authenticiteit en op 'trouw zijn aan jezelf'. De subjectieve ervaring vormt hiermee het startpunt én het uiteindelijke beoordelingscriterium voor de persoonsvorming. Veel jongeren worstelen daardoor met identiteitsvragen en onzekerheid en hebben problemen met het maken van keuzes. Volgens Taylor legt de huidige doorgeschoten subjectivering de eenzijdigheid bloot van het moderne persoonsbegrip met zijn nadruk op autonomie en vrijheid. Jongeren hebben ook tradities, geschiedenis en gemeenschap nodig om hun eigen morele identiteit vorm te kunnen geven (Onderwijsraad 2011, 10-20).

Uit een veelheid van vormingsidealen, legt de Onderwijsraad de nadruk op twee aspecten die relevant zijn voor deze tijd en die elkaar aanvullen. Het eerste aspect is de inhoudelijke kant van vorming, namelijk het geven van een oriëntatie aan jongeren. Hierbij gaat het om een brede vorming van kennis over tradities van onze samenleving, waarbij wordt ingegaan op morele inzichten, waarden en vragen over zingeving. Doel van deze brede vorming is niet alleen het opdoen van kennis over verschillende tradities, maar ook het in staat stellen van jongeren om met behulp van deze kennis verstandig en wijs te leren oordelen. Het tweede aspect is de procesmatige kant van vorming, namelijk de uitnodiging tot zingeving. Benadrukt wordt dat het hier om een open proces gaat, waarvan de uitkomst niet van tevoren te bepalen is en zeker niet kan worden opgelegd aan jongeren. Centraal staat de dialoog met waarden en zingeving, zodat leerlingen zelf kunnen ontdekken wat voor hen richtinggevend kan zijn en wat niet, zodat ze leren zich daartoe te verhouden:

‘Gedacht kan worden aan een proces waarbij een leerling of student zich verdiept in zaken, zaken van verschillende kanten beziet en ze kritisch bevraagt, en zaken in verband brengt met eerder verworven inzichten of persoonlijke ervaringen. Op deze manier krijgt een leerling of student een bepaalde betrokkenheid bij waarden, doelen en idealen. Deze affectieve dimensie zorgt ervoor dat morele kennis wordt verbonden met handelen, en juist dit wordt beoogd bij vorming’ (Onderwijsraad 2011, 10-11).

De persoonlijkheid van de docent is van groot belang in dit vormingsproces: de docent die authentiek en via persoonlijk doorleefde verhalen lesgeeft, kan invloed uitoefenen op jongeren en ze een spiegel voorhouden. Kennis en vorming staan niet los van elkaar: kennis van cultuur en tradities biedt juist mogelijkheden om, via de pedagogisch-didactische aanpak van de docent, de leerlingen te vormen in hun persoonlijke en sociaal-maatschappelijke ontwikkeling. De Onderwijsraad roept overheid, schoolbesturen, lerarenopleidingen en docenten op zich bewust te worden van hun vormende taak en samen te zoeken naar mogelijkheden om deze taak binnen de eigen schoolgemeenschap te bevorderen. Dit gebeurt natuurlijk al, er zijn voorbeelden genoeg uit de praktijk van het onderwijs, maar vaak verbrokken en afhankelijk van de persoonlijke inzet van enkele docenten (Onderwijsraad 2011, 23).

De oproep van de Onderwijsraad is: neem de vormende taak van het onderwijs serieus. Deze nadruk op persoonsvorming zien we inderdaad terug in de jaren daarna, als vanuit de overheid een brede curriculumontwikkeling op gang komt. In opdracht van staatssecretaris Sander Dekker wordt in 2015 het Platform Onderwijs2032 opgericht. Doel is het uitbrengen van een advies over de vraag welke kennis en vaardigheden leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs nodig hebben om volwaardig te kunnen functioneren in de toekomstige samenleving. In januari 2016 wordt het eindrapport *Ons Onderwijs 2032* uitgebracht, daarna is het proces voortgezet onder de naam Curriculum.nu. Het eindadvies besteedt veel aandacht aan persoonsvorming.² Het Platform onderscheidt drie doelen van onderwijs: kennisontwikkeling, persoonsvorming en maatschappelijke toerusting (‘vaardig, waardig en aardig’). Wat wordt in het adviesrapport *Ons Onderwijs 2032* precies verstaan onder persoonsvorming? Het Platform schaaft een zeer breed scala van doelstellingen (levensbeschouwelijk, moreel, identiteitsvormend, pedagogisch, psychologisch en sociaal) onder de paraplu van persoonsvorming. *‘Het onderwijs helpt leerlingen te ontdekken wie ze zijn en willen worden, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om hen heen verhouden. (...) Leerlingen leren zelfstandig keuzes maken en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen*

handelen. Ze ontwikkelen een ondernemende, initiatiefrijke houding: ze worden weerbaar, krijgen zelfvertrouwen en leren dat het plezierig is om samen met anderen tot een mooi resultaat te komen. Persoonsvorming houdt ook in dat leerlingen op een gepaste manier vorm leren geven aan hun emoties en rekening houden met de positie, de belangen en de gevoelens van anderen' (Platform Onderwijs2032 2016, 22).

Zowel de Onderwijsraad als het Platform Onderwijs2032 zijn overtuigd van het belang van persoonsvorming voor het onderwijs in Nederland. Beide adviesorganisaties hanteren in hun rapport een brede visie op wat dit vormingsbegrip inhoudt. De manier waarop deze vorming concreet gestalte moet krijgen in het onderwijs, wordt overgelaten aan de (godsdienst)pedagogische visie van de school. Het advies aan scholen is om daarbij aansluiting te zoeken bij een bepaalde, al dan niet levensbeschouwelijke, traditie.

3 Het (godsdienst)pedagogische perspectief op persoonsvorming

In 2016 publiceert het SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling) een vooronderzoek naar het begrip persoonsvorming. Dit vooronderzoek is uitgevoerd naar aanleiding van het verschijnen van *Ons Onderwijs 2032*. Het SLO stelt vast dat de beschrijving van persoonsvorming in dat rapport conceptueel onhelder is. Het SLO constateert vervolgens dat het definiëren van het begrip persoonsvorming complex is, vanwege de verschillende onderwijsidealen die richting geven aan het doel van persoonsvorming. Onder die onderwijsidealen gaan allerlei verschillende visies schuil over mens-zijn, religie en levensbeschouwing. Het is niet duidelijk of en hoe we onderscheid kunnen maken tussen begrippen als persoonsvorming, burgerschapsvorming en maatschappelijke vorming. De begrippen vorming, bildung, persoonsvorming, persoonlijke ontwikkeling, identiteitsvorming, karaktervorming en subjectificatie lopen bovendien door elkaar heen in het publieke debat (SLO 2016, 4-10).

Het SLO onderscheidt in het hedendaagse onderwijsdebat drie categorieën van visies op persoonsvorming. Ten eerste de *personalisering*, waarbij het doel van het onderwijs is om individuele talenten van leerlingen naar boven te halen en te ontwikkelen ('excellentie') door zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de individuele leerbehoeften van leerlingen. Ten tweede de *pedagogisering*. De pedagogiek heeft in Nederland de afgelopen decennia moeilijke tijden gehad, maar momenteel is er een hernieuwde interesse in de pedagogiek (SLO 2016) (Biesta 2018). De godsdienstpedagogiek heeft zich in die periode daarentegen

wel sterk ontwikkeld en geprofessionaliseerd. De (godsdienst)pedagogische beweging zet zich sterk af tegen het rendementsdenken in het onderwijs. De school moet méér zijn dan een plek om jongeren klaar te stomen voor een nuttige carrière: de school moet ook een vrije ruimte bieden voor leerlingen om zich te leren verhouden tot zichzelf, tot anderen en tot de wereld. Reflectie, levensbeschouwing en filosofie zouden meer ruimte en tijd moeten krijgen in de school. Ten derde onderscheidt het SLO de stroming van de *psychologisering*, die vooral invloedrijk is in de VS. De basisgedachte van deze stroming is dat bepaalde eigenschappen, zoals doorzettingsvermogen, veerkracht en optimisme, belangrijk zijn voor geluk, gezondheid en succes. Al van jongs af aan zouden kinderen moeten worden gestimuleerd om in hun persoonlijkheidsvorming deze positieve eigenschappen te ontwikkelen (SLO 2016, 9-11).

Dit artikel past, vanwege de godsdienstpedagogische insteek, binnen de tweede stroming van de pedagogisering. Het is inderdaad opvallend dat de godsdienst- en moraalpedagogiek zich de afgelopen decennia sterk hebben ontwikkeld en geprofessionaliseerd. Toch lijkt er een grenslijn te zijn tussen de algemene pedagogiek en de godsdienstpedagogiek. Die grenslijn wordt zichtbaar door te kijken naar de geringe mate waarin de algemene (onderwijs) pedagogiek gebruik maakt van de inzichten uit de godsdienst- en moraalpedagogiek. Een keuze die naar mijn overtuiging niet door inhoudelijke overwegingen wordt bepaald – de godsdienstpedagogiek richt zich immers steeds meer op de morele en levensbeschouwelijke ontwikkeling van álle leerlingen ongeacht hun achtergrond –, maar door de angst om in een levensbeschouwelijke ‘hoek’ te worden geduwd. Als het gaat om onderzoek naar persoonsvorming van leerlingen in het onderwijs hebben de algemene pedagogiek en de godsdienstpedagogiek elkaar echter hard nodig.

Er is in dit artikel bewust gekozen voor het gebruik van de term persoonsvorming en niet voor ‘subjectificatie’ (Biesta 2018), ‘karaktervorming’ (Van der Ven 1998), ‘Bildung’ (Von Humboldt) of ‘levensbeschouwelijke vorming’ (Roebben 2007). Deze keuze is ingegeven door de onderwijscontext, waarin de term persoonsvorming meer is ingeburgerd dan de andere termen. Subjectificatie is een term die specifiek wordt gebruikt in de onderwijspedagogiek van Biesta. Bildung in de zin van brede, culturele vorming is wel van belang als inhoudelijke basis voor persoonsvorming maar het begrip is te weinig specifiek. De term karaktervorming roept mogelijk beelden op over morele indoctrinatie van jongeren, hoewel Van der Ven zich juist met klem verzet tegen het opleggen van een ‘ideaal karakter’. Roebbens beschrijving van levensbeschouwelijke vorming kent ook een grote overlap met de visies van Biesta en Van der Ven, maar richt zich voornamelijk op het vak

Levensbeschouwing, terwijl de term persoonsvorming een bredere invulling mogelijk maakt. Vandaar de keuze voor de term persoonsvorming. Een complex begrip dat zonder goede (godsdienst)pedagogische definitie te vaag blijft om daadwerkelijk invloed te kunnen uitoefenen op concrete onderwijsontwikkelingen.

4 Een (godsdienst)pedagogische definitie van persoonsvorming

De complexiteit van het begrip persoonsvorming leidt tot een conceptueel onduidelijke beschrijving in *Ons Onderwijs*2032. De Onderwijsraad legt wel accenten, maar laat het geven van richting over aan de scholen zelf. Het vooronderzoek van het SLO geeft kaders voor een verder curriculair proces, dat echter ook door scholen zelf moet worden ingevuld. In deze paragraaf doe ik op grond van een beschrijving van drie visies (descriptief) een voorstel voor een (godsdienst)pedagogische definitie van persoonsvorming (normatief-reflectief). Dit vanuit de overtuiging dat een richtinggevende definitie nodig is om persoonsvorming in het confessionele voorgezet onderwijs pedagogisch-didactisch ‘handen en voeten’ te kunnen geven. Om tot deze definitie te komen is een analyse gemaakt van drie visies die invloedrijk zijn in Nederland. Allereerst het onderwijspedagogisch perspectief van Biesta op subjectificatie, vervolgens het godsdienstpedagogisch perspectief van Roebben op levensbeschouwelijke vorming en tot slot het moraaltheologisch/moraalpedagogisch perspectief van Van der Ven op karaktervorming. Deze verschillende begrippen kunnen worden gevat onder het overkoepelende begrip persoonsvorming. Aan de hand van zes aspecten zijn de drie verschillende benaderingen met elkaar vergeleken. De eerste vier aspecten geven het (godsdienst)pedagogisch kader aan van de verschillende visies: de fundamentele uitgangspunten, de filosofische en/of theologische basis van het persoonsbegrip, het maatschappelijk belang van persoonsvorming en de beoogde kerninhouden/doelen. De laatste twee aspecten vloeien daaruit voort en leggen nadruk op de didactiek: de rol van de docent en de didactische aanpak.

Voor wat betreft het eerste aspect, de fundamentele uitgangspunten, verschillen Biesta, Roebben en Van der Ven van elkaar, omdat zij vertrekken vanuit andere wetenschappelijke disciplines. Biesta (o.a. 2018) richt zich met zijn normatieve onderwijspedagogiek op de omvorming van leerlingen tot volwassen vrijheid (subjectificatie). Roebben (2015) bepleit een mystagogisch-communicatieve benadering van levensbeschouwelijk leren, waarbij het leren een pelgrimage is, een transformatieproces vanuit een existentiële

zoektocht. Van der Ven (1998) stelt, vanuit praktisch-theologisch perspectief, de morele karaktervorming van leerlingen centraal, die plaatsvindt in de concrete interactie tussen individu en omgeving. Bij alle drie betekent persoonsvorming dat de leerling zich ontwikkelt, dat er sprake is van verandering en groei (transformatie of omvorming). Zij baseren zich – het tweede aspect – deels op verschillende theologen en filosofen in de onderbouwing van hun persoonsbegrip. De visies van Aristoteles, Dewey, Ricoeur en Taylor komen echter herhaaldelijk terug. Bij het derde aspect – het maatschappelijk belang van persoonsvorming in het onderwijs – zijn Biesta, Roebben en Van der Ven het grotendeels met elkaar eens: dit belang is groot, zowel voor de ontwikkeling van jongeren zélf als voor het daarmee verbonden welzijn van onze samenleving.

Bij het vierde aspect, de kerninhouden en -doelen van persoonsvorming, krijgen we een duidelijker beeld van wat de verschillende pedagogen voor ogen hebben. Bij Biesta is persoonsvorming de ‘vorming-tot-persoon-willenzijn’, waarbij het omgaan met vrijheid als existentiële vraag centraal staat. Jongeren worden in relatie gebracht met hun eigen vrijheid en er wordt in hen het verlangen gewekt om zich op volwassen (niet-egocentrische) wijze tot deze vrijheid te verhouden. De wereld en de ander zorgen voor begrenzing: de jongere is niet het centrum van de wereld. Het persoon-zijn is zowel gave (inherent in ieder van ons aanwezig) als opgave (we moeten ermee leren omgaan). Roebben benadrukt, net als Biesta dat persoonsvorming dialogisch is: we hebben anderen nodig om ons te kunnen vormen. Existentiële levensvragen moeten, binnen de complexe context van het concrete samenleven in diversiteit, besproken worden om jongeren in te leiden in het geheim van hun bestaan. Door de confrontatie met kleine en grote levensverhalen komt een transformatieproces op gang (narratieve identiteit). Van der Ven beschrijft persoonsvorming als karaktervorming: een open, interactief en narratief vormingsproces gericht op een ‘gelukt’ (goed en gelukkig) leven. Jongeren worden uitgedaagd om praktische wijsheid (onderscheidingsvermogen) te ontwikkelen om in de complexiteit van het concrete samenleven de goede keuzes te kunnen maken.

Kort samengevat: Biesta, Roebben en Van der Ven benadrukken alle drie dat persoonsvorming een open proces is waarvan de uitkomst niet vast staat, omdat het zoekproces van de jongere centraal staat. De drie visies hebben bovendien met elkaar gemeen dat het vormingsproces dialogisch is: vanuit de confrontatie met anderen in de weerbaarheid van het concrete samenleven vindt groei plaats. Persoonsvorming omvat bij Biesta, Roebben en Van der

Ven zowel existentiële als morele vorming. Deze twee horen onlosmakelijk bij elkaar.

Om persoonsvorming in de school mogelijk te maken is de rol van de docent, het vijfde aspect, cruciaal. De docent schept ruimte om persoonsvorming mogelijk te maken in de klas. Dit vraagt een andere didactische aanpak, het zesde aspect. Er is een ‘pedagogiek van de onderbreking’ nodig (Biesta 2012 en 2017), waarbij ruimte wordt vrijgemaakt waarin de leerlingen in contact kunnen komen met hun verlangens. Roebben noemt dit een narthicale leerruimte waarin plaats is voor daadwerkelijke aandacht en waarin het leerproces zich verlangzaamt zodat een diepere laag van de persoon naar boven kan komen. De term narthex wordt hier als metafoor gebruikt voor een godsdienstpedagogische methode en niet als een opstapje naar het christelijk geloof. De narthex is de ruimte voor pedagogische en theologische confrontatie. De ruimte waar de ontmoeting tussen het profane en het sacrale kan gebeuren. Van der Ven pleit ervoor dat leerlingen leren van concrete ervaringen uit het leven van alledag. Biesta, Roebben en Van der Ven benadrukken alle drie dat de leerling uiteindelijk *zichzelf vormt* en dat er geen sprake mag zijn van indoctrinatie.

In het onderstaande schema worden de belangrijkste bevindingen van deze analyse samengevat in enkele kernzinnen. De pedagogische visie van de Onderwijsraad (zie paragraaf 1) is hierin meegenomen.

Afbeelding 1 Analyzeschema persoonsvorming

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Visies → | Onderwijsraad (2011) <i>Algemeen pedagogisch</i> | Biesta (2012, 2015, 2017, 2018) <i>Onderwijspedagogiek als normatieve handlingswetenschap</i> | Roebben (2007, 2015) <i>Godsdienstpedagogische visie op levensbeschouwelijke vorming</i> | Van der Ven (1998) <i>Praktisch theologische visie op morele educatie/ moraalpedagogiek</i> |
| Aspecten van analyse ↓ | | | | |
| 1. Fundamentele uitgangspunten | Morele vorming op basis van brede cultuuroverdracht als onderdeel van de pedagogische opdracht van de school. | Subjectificatie is omvorming: van onbegrensde vrijheid naar existentiële, volwassen vrijheid. | Mystagogisch-communicatief leren op basis van ontmoetingsleren. Levensbeschouwelijke vorming is een pelgrimage: een existentieel transformatieproces. | Karaktervorming is het hoogste doel van morele educatie. Morele vorming baseren op het paradigma van interactionisme. |
| 2. Filosofische/theologische basis persoonsbegrip | Taylor: modern persoonsbegrip. | Deugdenethiek Aristoteles; Dewey: democratisch onderwijs; ethische filosofie van Levinas | Theologie van Tillich; moraalpedagogiek van Van der Ven; Ricoeur: narrativiteit en hermeneutiek | Ethiek van Plato en Aristoteles; Dewey; Ricoeur: narrativiteit en hermeneutiek; Taylor: modern persoonsbegrip |
| 3. Maatschappelijk belang van persoonsvorming | Tegenwicht bieden aan paradigma van economisch nut en rendement in het onderwijs. Aandacht voor persoonsvorming noodzakelijk voor jongeren én samenleving. | Tegenwicht bieden tegen meetbaarheidscultuur in het onderwijs. Onze democratie vraagt om een volwassen vrijheid. | Het is voor jongeren zelf én voor onze complexe samenleving van groot belang dat jongeren de kans krijgen een identiteit te ontwikkelen. | Morele vorming is noodzakelijk voor het welzijn van personen én van de samenleving. |

Afbeelding 1 Analyzeschema persoonsvorming (vervolg)

| | | | | |
|------------------------|--|---|---|--|
| Visies → | Onderwijsraad (2011) Algemeen pedagogisch | Biesta (2012, 2015, 2017, 2018) Onderwijspedagogiek als normatieve handlingswetenschap | Roebben (2007, 2015) Godsdienstpedagogische visie op levensbeschouwelijke vorming | Van der Ven (1998) Praktisch theologische visie op morele educatie/ moraalpedagogiek |
| Aspecten van analyse ↓ | <p>Oriëntatie op wat van waarde is met oog op zowel de persoonlijke als de sociaal-maatschappelijke ontwikkeling van jongeren.</p> <p>Doel is om te leren verstandig en wijs te oordelen in een open proces van zingeving.</p> <p>Op grond van kennis en affectieve betrokkenheid een persoonlijke levensvisie opbouwen.</p> | <p>Subjectificatie: het omgaan met vrijheid als existentiële vraag.</p> <p>Subjectificatie is vorming tot 'persoon-willen-zijn': bij jongeren het verlangen wekken om zich op een volwassen wijze tot de eigen vrijheid te verhouden en met anderen samen te leven.</p> | <p>Trage, existentiële levensvragen staan centraal vanuit de weerbaarheid van het concrete samenleven in diversiteit. Doel is jongeren inleiden in het geheim van het bestaan. Dat vraagt om een transformatieproces van zinontdekking door confrontatie tussen kleine en grote verhalen (narratieve identiteit).</p> | <p>Hoogste doel is karaktervorming, gericht op een gelukt, goed en gelukkig leven.</p> <p>Karaktervorming is een open, interactief en narratief, dialectisch vormingsproces.</p> <p>De ontwikkeling van de deugd van de praktische wijsheid (het onderscheidingsvermogen) is essentieel.</p> |
| 5. Rol van de docent | <p>Docent is cruciaal in het vormingsproces als authentiek voorbeeldfiguur met een brede culturele basis.</p> | <p>Docenten dienen gevormd te zijn in de deugd van de praktische wijsheid.</p> <p>Docent en school moeten ruimte scheppen om jongeren in contact te laten komen met hun verlangens.</p> | <p>Docent is cruciaal in levensbeschouwelijke vorming. Docent leert leerlingen taal aan om dit leerproces mogelijk te maken.</p> | <p>Rol van alle opvoeders is essentieel.</p> |
| 6. Didactische aanpak | <p>Dialogisch, kritisch en zelf-ontdekkend leren via personen en verhalen.</p> | <p>Een pedagogiek van de onderbreking en vertraging moet ontwikkeld worden om omvorming mogelijk te maken.</p> <p>Omvormingsprocessen zijn niet beheersbaar of voorspelbaar.</p> | <p>Openen van een narthicale leer-ruimte: aandacht, leegte en verlangzaming. De klas omvormen tot een spirituele leergemeenschap (SLC). Narthicaal leren is 'learning by doing'. Vorming is uiteindelijk 'zelfvorming'.</p> | <p>Cognitief-sociaal ervaringsleren vanuit complexe, kwetsbare en concrete situaties in het leven van jongeren. Via kleine en grote verhalen (tradities): narrativiteit. Gewetensvrijheid is essentieel. Indoctrinatie moet te allen tijde worden voorkomen.</p> |

De bovenstaande analyse geeft zicht op de gemeenschappelijke tendensen in de drie besproken visies. Op grond van deze overeenkomsten én van enkele aspecten uit de visie van de Onderwijsraad is de volgende (godsdienst)-pedagogische definitie voor persoonsvorming in het voorgezet onderwijs opgesteld, die vervolgens verder wordt uitgewerkt:

Persoonsvorming is een open omvormingsproces gericht op zowel de existentiële als de morele vorming van leerlingen in de context (1) van cultureel-religieuze tradities (2) van de hedendaagse pluralistische samenleving en (3) van de contingentie van het menselijk bestaan. Door middel van dialogische interactie tussen leerlingen en anderen in heden en verleden en met behulp van kleine en grote verhalen, vormt de leerling zich in brede zin (hoofd, hart en handen) met het oog op volwassen vrijheid, dat wil zeggen: met het oog op een voor zichzelf én voor de samenleving zinvolle en moreel goede levenshouding. Dit omvormingsproces vereist aandacht, openheid, ruimte, onderbreking en verlangzaming.

Persoonsvorming wordt gezien als een brede *pedagogische opdracht* van de hele schoolgemeenschap. Het is een *open proces van omvorming (transformatie)*, waarin het uiteindelijk de jongere zélf is die zichzelf vormt, daarbij gestimuleerd en uitgedaagd door anderen. Dit omvormingsproces is open en (dus) risicovol: het is niet te beheersen of te voorspellen (Biesta 2015). De *gewetensvrijheid* van jongeren is essentieel. Persoonsvorming kan alleen plaatsvinden in *dialogische interactie* tussen leerlingen en anderen in verleden en heden waarbij de onderwijscontext van *diversiteit en pluralisme* wordt gezien als een gegeven beginsituatie én als een mogelijk vruchtbare bodem voor dialoog, kritische afweging, confrontatie en ontmoeting. Persoonsvorming omvat zowel de *existentiële zoektocht* van jongeren als de *morele vorming*. Die twee aspecten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, want persoonsvorming omvat steeds twee perspectieven: die van jongeren op zoek naar levensoriëntatie én die van de samenleving op zoek naar zinvolle verbindingen met het oog op gemeenschappelijk welzijn. Persoonsvorming is daarom géén ‘ego-gerichte’ vorming die los staat van het belang van goed samenleven. In die twee perspectieven ligt dan ook de verbinding tussen persoonsvorming en burgerschapsvorming, zolang burgerschapsvorming niet wordt ingevuld als het opleggen van een bepaald ideaal van ‘de goede burger’ aan leerlingen. Vanwege de complexiteit van onze pluralistische samenleving is de ontwikkeling van *de praktische wijsheid* (het onderscheidingsvermogen; verstandig en wijs leren oordelen) een centrale deugd in de persoonsvorming, omdat de

praktische wijsheid het jongeren mogelijk maakt om moreel te handelen in de concrete werkelijkheid van het alledaagse leven.

Persoonsvorming omvat cognitieve, affectieve en gedragsmatige aspecten en is gericht op een volwassen, zorgzaam, vrij, goed en gelukkig leven. Daarbij worden de kwetsbaarheid en de contingentie (de beperktheid, de grenzen) van het menselijk bestaan nadrukkelijk meegenomen: persoonsvorming richt zich niet op een onhaalbaar ideaal van een ‘perfecte mens’. In dit omvormingsproces is *narrativiteit* onmisbaar: in de confrontatie tussen persoonlijke levensverhalen en de grote verhalen uit de tradities, ontstaat een proces waarin leerlingen zichzelf vormen en worden gevormd. Ten diepste is *het geheim* van het mens-zijn-onderweg (‘ziel’, ‘narratieve identiteit’) de basis van dit omvormingsproces. Dat betekent in de context van de school dat er ruimte nodig is om dit proces te laten plaatsvinden. Die ruimte wordt gekenmerkt door aandacht, openheid, verlangzaming en pedagogische onderbreking.

5 Ruimte voor persoonsvorming door een contemplatieve pedagogiek

Om de persoonsvorming van leerlingen in het voorgezet onderwijs te bevorderen is aandacht, verlangzaming en pedagogische onderbreking nodig. Persoonsvorming is immers een omvormingsproces gericht op zowel de existentiële als de morele vorming van leerlingen. Natuurlijk vormen leerlingen zichzelf sowieso door het leven, door het leerproces en door het contact met docenten en medeleerlingen. De vraag is of het onderwijs in staat is om dit omvormingsproces actief en bewust te bevorderen. En zo ja, hoe scholen en docenten dit kunnen aanpakken.

Het vak Levensbeschouwing/Godsdienst-Levensbeschouwing in het confessioneel onderwijs richt zich expliciet op de pedagogische taak van (levensbeschouwelijke) persoonsvorming. Dit vak streeft ernaar om de ethische, existentiële en zingevende vorming van alle leerlingen, *ongeacht hun levensbeschouwelijke achtergrond*, te bevorderen. Ook bij andere vakken in het voortgezet onderwijs zijn volop mogelijkheden om bewust ruimte te maken voor persoonsvorming, maar bij Levensbeschouwing is persoonsvorming een belangrijk onderdeel van het kerncurriculum (Visser, Van der Zande, Schelberg & Van der Heijden 2018).³ De roep vanuit het onderwijs om meer aandacht te besteden aan de persoonsvorming van leerlingen, kan dus deels worden ingevuld door het vak Levensbeschouwing meer ruimte te geven. Dat

het aantal uren voor dit vak op veel scholen minder wordt, staat dan ook in schril contrast met de maatschappelijke roep om aandacht voor persoonsvorming in het onderwijs.

We hebben persoonsvorming gedefinieerd als een omvormingsproces. Welke pedagogische aanpak is nodig om ruimte te maken voor een verdiept leerproces waarbij jongeren hun eigen existentiële en morele levensvragen durven in te brengen? Waarbij zij niet alleen kennis opdoen, maar zich ook open stellen om zich daadwerkelijk door nieuwe inzichten te laten omvormen? Dit vergt een andere pedagogische aanpak dan doorgaans gebruikelijk is in het voorgezet onderwijs.

In de Verenigde Staten is in het hoger onderwijs een contemplatieve beweging gaande, die zich bezighoudt met het implementeren en bestuderen van contemplatieve praktijken in het hoger onderwijs.⁴ Deze beweging put inspiratie uit verschillende religieuze en filosofische tradities. Onderdeel van die beweging is de opkomst van een contemplatieve pedagogiek. In die contemplatieve pedagogiek is persoonsvorming een belangrijke doelstelling (Komjathy 2018). Parker Palmer is één van de voorlopers geweest van deze beweging met zijn pleidooi voor spiritualiteit in het hoger onderwijs. Zijn boek *Leraar met hart en ziel* is ook in Nederland een bestseller geworden (Palmer 2005). In Nederland houdt het Titus Brandsma Instituut zich bezig met het thema spiritualiteit in het onderwijs (zie onder andere: Aalsum 2011). Theoloog Erik Borgman pleit in zijn recente werk ook voor het ontwikkelen van een contemplatief standpunt in het onderwijs om contact te maken met het verlangen van jongeren naar een leven in volheid en waarheid (Borgman 2017, 181-202). Geïnspireerd door het werk van deze pedagogen en theologen pleit ik voor het ontwikkelen van een contemplatieve pedagogiek voor het voorgezet onderwijs in Nederland.

In mijn onderzoek, dat zich richt op het confessioneel onderwijs, wordt aansluiting gezocht bij de monastieke contemplatieve traditie. De monastieke traditie biedt immers eeuwenoude contemplatieve praktijken die de tand des tijds hebben doorstaan en gericht zijn op de persoonsvorming van monniken en monialen. Deze contemplatieve praktijken kunnen worden geherinterpreteerd en toegepast in de hedendaagse onderwijscontext (zie bijvoorbeeld Keator 2016; ook Lichtmann 2005). Ook in de monastieke traditie is immers de ontwikkeling van de hele mens een centraal uitgangspunt voor de monastieke vorming. De monastieke spiritualiteit kan bovendien op veel aandacht rekenen in de huidige samenleving, ook onder jongeren, juist vanwege de praktische levenskunst die in de kloosters wordt gevonden. De monastieke

spiritualiteit kan zo een bron van inspiratie zijn voor het huidige onderwijs dat zoekt naar inbedding, vormen en uitgangspunten om daadwerkelijk te werken aan de persoonsvorming van leerlingen (Grün, Pieper, Dullemans, Boersman & Roumen 2012, 149-161).

Quartier introduceert de term 'kiemcellen' voor de kracht die de monastieke spiritualiteit kan bieden voor het welzijn van de samenleving. 'Kiemcellen zijn afgezonderd van het weefsel van de aarde, maar ze horen er wel bij. Ze bergen een kracht in zich om een nieuwe werkelijkheid te laten ontstaan' (Quartier 2016, 6). Kiemcellen uit de monastieke traditie bevatten spirituele groei-kracht om in de samenleving verbinding tot stand te brengen tussen spiritualiteit en maatschappelijk engagement. Het gaat hierbij zowel om structuur (monastieke vormen) als om het geven van betekenis (wat is uiteindelijk van waarde? wat is ons heilig?). De vraag is hoe monastieke kiemcellen kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een contemplatieve pedagogiek (Quartier 2015; 2016).

In mijn onderzoek richt ik me op de contemplatieve praktijk, de kiemcel, van de *lectio divina*, de kunst van de heilige lezing. De *lectio divina* heeft tot doel om de lezer te openen voor de persoonlijke en omvormende kracht van een tekst door het cultiveren van een houding van aandacht en openheid voor het onverwachte dat zich aandient. *Lectio divina* sluit aan bij één van de manieren van leren die in het voortgezet onderwijs veel wordt gebruikt, namelijk het lezen van en werken met teksten. De *lectio* biedt ruimte voor het werken met een breed spectrum aan (inter)religieuze, literaire en levensbeschouwelijke teksten en ook voor andere 'media' dan teksten. Bovendien vormen de verschillende stappen in de *lectio divina* (*lectio*, *meditatio*, *oratio* en *contemplatio*) een methodiek die goed past bij een gestructureerd leerproces.

In verschillende bronnen uit de monastieke traditie wordt de omvormende kracht van het leesproces voor de ontwikkeling van de monnik uitgewerkt (zie bijvoorbeeld: Didascalicon en Scala claustralium). In de 20^{ste} eeuw wordt die middeleeuwse traditie 'herontdekt' en toegankelijk gemaakt voor mensen buiten de kloosters. Ook in de filosofie en psychologie ontstaat interesse in het bestuderen van de transformatieve kracht van het leesproces, zoals bijvoorbeeld bij Paul Ricoeur en Michel de Certeau.

De *lectio* is de eerste ontmoeting met de tekst: langzaam lezen en luisteren met ruimte voor verwondering over wat er blijft hangen. In de *meditatio* wordt stilgestaan bij datgene wat onverwacht is binnengekomen. In deze fase zijn aandacht, tijd en discipline nodig om te zoeken naar betekenis. De *oratio* is het reflectieve antwoord op de tekst. In de fase van *contemplatio* staat de ervaring van wijsheid, schoonheid en goedheid centraal om van daaruit concreet handelend de wereld in te gaan (Quartier 2015; Keator 2016, 126-252). 'Dan

gaat het niet om de vaardigheid om letters op papier op een bepaalde wijze te kunnen lezen, maar om een manier van waarneming die een existentiële vorm van monastiek lezen genoemd kan worden' (Quartier 2015, 67-68). De kiemcel van lectio divina biedt door de structuur (de opbouw in stappen) ruimte voor een verdiept en verlangzaamend leerproces. De gekozen teksten geven toegang tot verhalen die, met behulp van verschillende opdrachten en dialogische werkvormen, door de leerlingen persoonlijk worden toegeëigend met het oog op hun eigen morele en existentiële omvorming.

6 Conclusie

De druk op jongeren om zelf tot goede levenskeuzes te komen is toegenomen door het wegvallen van traditionele kaders en door individualiseringsprocessen. Jongeren in Nederland hebben veel individuele vrijheid en speelruimte, maar er ontbreekt een vanzelfsprekende inbedding in een sociaal verband. Van jongeren wordt verwacht dat ze zichzelf leren kennen en dat ze vervolgens op zoek gaan naar eigen, authentieke bronnen van zingeving. De druk om de juiste keuzes te maken, leidt tot een toename van stress en psychische problemen onder middelbare scholieren. Meer aandacht voor persoonsvorming in het voortgezet onderwijs is daarom belangrijk en noodzakelijk. Niet alleen voor de ontwikkeling van jongeren zelf, maar ook voor het – daarmee verbonden – welzijn van onze samenleving als geheel. Persoonsvorming hebben we in dit artikel vanuit (godsdienst)pedagogisch perspectief gedefinieerd als een open omvormingsproces gericht op zowel de existentiële als de morele vorming van leerlingen. Dit vraagt om een contemplatieve pedagogiek die zorgt voor ruimte om stil te staan bij existentiële en morele vragen. Hiervoor zijn contemplatieve vormen nodig die leiden tot onderbreking, verlangzaming en verdieping van het onderwijsproces. Die vormen kunnen onder andere worden gevonden in de eeuwenoude monastieke traditie die ons kiemcellen aanreikt om dit omvormingsproces mogelijk te maken. Hiervoor is van belang om deze oude en beproefde tradities, zoals de lectio divina, te herinterpreteren om ze krachtig te kunnen inzetten in de hedendaagse, laatmoderne onderwijscontext die wordt gekenmerkt door individualisering en door culturele en levensbeschouwelijke diversiteit. Hoe lectio divina concreet kan worden toegepast in de lespraktijk van het voortgezet onderwijs om bij te dragen aan de persoonsvorming van leerlingen, is het onderwerp van mijn verdere onderzoek.

Noten

- 1 Dit artikel gaat over het eerste deel van mijn promotieonderzoek. In dit promotieonderzoek wordt de vraag onderzocht welke mogelijkheden monastieke praktijken, zoals lectio divina (de kunst van het lezen voor het leven, 'heilige lezing'), kunnen bieden voor het bevorderen van persoonsvorming in het confessionele voorgezet onderwijs in Nederland. Dit promotietraject wordt begeleid door prof. dr. Monique van Dijk-Groeneboer (TST) en prof. dr. Thomas Quartier (o.a. KU Leuven).
- 2 In het eindrapport *Ons Onderwijs 2032* wordt echter niet verwezen naar *Onderwijs vormt* van de Onderwijsraad (2011), terwijl andere rapporten van de Onderwijsraad wel zijn geraadpleegd.
- 3 Het kerncurriculum voor GL is momenteel in ontwikkeling. Het is bedoeld voor alle scholen, ook voor openbare scholen voor voorgezet onderwijs.
- 4 Zie bijvoorbeeld: <http://www.contemplativemind.org/> en <http://www.sandiego.edu/cas/contemplative-studies/>

Literatuur

- Aalsum, L. van (2011),
Spiritualiteit in het onderwijs. Een handreiking, Delft: Eburon.
- Alii, E. (2009),
Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden, Zoetermeer: Meinema.
- Biesta, G. (2012),
Goed onderwijs en de cultuur van het meten, Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G. (2015),
Het prachtige risico van onderwijs, Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2017),
The Rediscovery of Teaching, New York: Routledge.
- Biesta, G. (2018),
Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming, (Inaugurale rede; Universiteit voor Humanistiek).
- Borgman, E. (2017),
Leven van wat komt. Een katholiek uitzicht op de samenleving, Utrecht: Meinema.
- Del Prete, T. (1990),
Thomas Merton and the education of the whole person, Birmingham: Religious Education Press.
- Derkse, W. (2011),
 Vorming en het belang daarvan, in: *Essays over vorming in het onderwijs*, (Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag), 7-16.

- Dijk-Groeneboer, M. van (2018),
 Het vak levensbeschouwing op middelbare rooms-katholieke scholen. Waar moet het aan voldoen? in: *Religie & Samenleving*, 13 (3), 271-280.
- Grün, A., H. Pieper, N. Dullemans, P. Boersman & T. Roumen (2012),
Levenslessen. Inspiratiebron voor het onderwijs, Utrecht: Ten Have.
- Keator, M. (2016),
Re-appropriating the ancient monastic practice of Lectio Divina: a contemplative pedagogical method of inquiry to experience wisdom embedded in the humanities, Newport: ProQuest.
- Komjathy, L. (2018),
Introducing Contemplative Studies, Wiley Blackwell.
- Lichtmann, M. (2005),
The Teacher's Way. Teaching and the Contemplative Life, New Jersey: Paulist Press.
- Onderwijsraad (2011),
Onderwijs vormt, Den Haag.
- Palmer, P. J. (2005),
Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Platform Onderwijs2032 (2016),
Ons Onderwijs 2032 Eindadvies, Den Haag.
- Quartier, T. (2015),
Anders leven. Hedendaagse monastieke spiritualiteit, Berne: Berne Media.
- Quartier, T. (2015),
 'Een school voor de dienst aan de Heer'. Perspectieven voor liturgische en monastieke spiritualiteit, in: *Tijdschrift voor Theologie*, 55 (3), 219-230.
- Quartier, T. (2016),
Kiemcellen. Van klooster naar wereld, Heeswijk: Berne Media.
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid (2018),
Opgave voor de toekomst: de mentale druk op jongeren en jongvolwassenen neemt toe, Bilthoven.
- Roebben, B. (2007),
Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming, Leuven/Voorburg: Acco.
- Roebben, B. (2015),
Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming, Leuven/Den Haag: Acco.
- SLO (2016),
Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek, Enschede.

Taylor, C. (1989),

Sources of the self. The making of the modern identity, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Ven, J. A. van der (1998),

Formation of the Moral Self, Michigan/Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.

Visser, T., S. van der Zande, B. Schelberg & G. van der Heijden (2018),

Kerncurriculumvoorstel vanuit de beroepsgroep, in: *Narhex*, 18 (4), 3-9.