
Januari 2018

Een school op zoek naar haar ziel

Aeres Hogeschool Dronten en Bildung!



Project 2016-2018



Wislawa Szymborska (1923-2012)

Dit gedicht werd gelezen op onze nieuwjaarsbijeenkomst 2017 door [Rieke de Vlieger](#). Volgens mij is er een nauw verband tussen dit ‘fenomeen van de ziel’ en wat er bedoeld wordt met ‘[Bildung](#)’.

Enige woorden over de ziel

Een ziel heb je nu en dan.
Niemand heeft haar ononderbroken
en voor altijd.

Dagen en dagen,
jaren en jaren
kunnen zonder haar voorbijgaan.

Soms verwijlt ze alleen in het vuur
en de vrees van de kinderjaren
wat langer bij ons.
Soms alleen in de verbazing
dat we oud zijn.

Zelden staat ze ons bij
tijdens slopende bezigheden
als meubels verplaatsen
en koffers tillen
of een weg afleggen op knellende schoenen.

Bij het invullen van formulieren
en het hakken van vlees
heeft ze doorgaans vrij.
Aan een op de duizend gesprekken
neemt ze deel,
maar zelfs dat is niet zeker,
want ze zwijgt liever.

Wanneer ons lichaam begint te lijden en lijden,
verlaat ze stilletjes haar post.

Ze is kieskeurig:
ziet ons liever niet in de massa,
walgt van onze strijd om maar te winnen
en van ons wapengekletter.

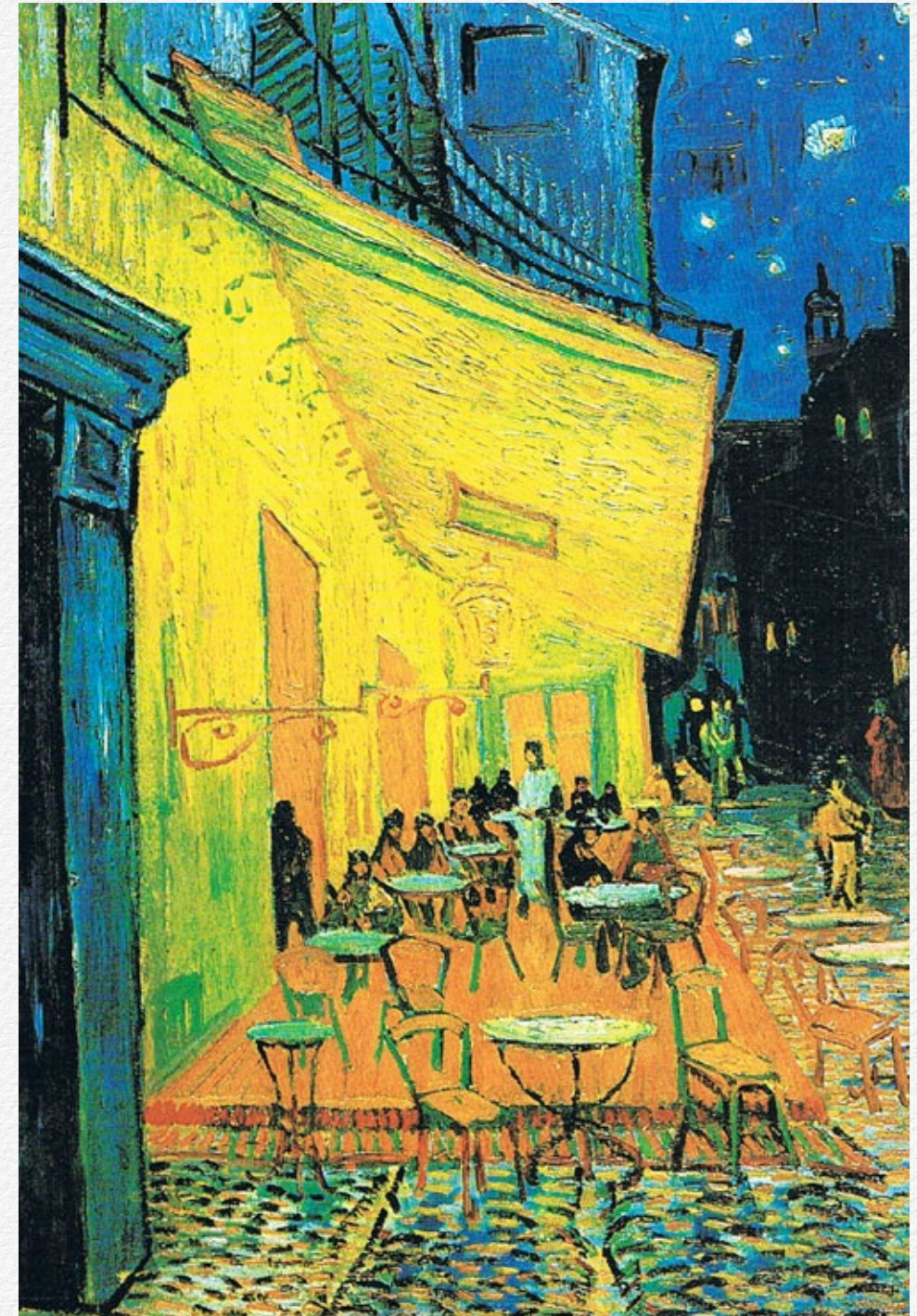
Vreugde en verdriet
zijn voor haar geen verschillende gevoelens.
Alleen als die twee zijn verbonden,
Is ze bij ons.

We kunnen op haar rekenen
wanneer we nergens zeker van zijn,
maar alles willen weten.

Wat materiële zaken betreft
houdt ze van de klokken met een slinger
en van spiegels, die vlijtig hun werk doen,
ook wanneer niemand kijkt.

Ze vertelt niet waar ze vandaan komt
en wanneer ze van ons verdwijnt,
maar lijkt zulke vragen beslist te verwachten.

Het ziet er naar uit
dat net als wij haar
zij ons ook
ergens voor nodig heeft.



Het voorliggende boekje is het resultaat van een persoonlijk verlangen om de vormingstraditie van de Aeres Hogeschool te Dronten te voorzien van een onderbouwing. Deze vormingstraditie dreigde in de vergetelheid te geraken.

Daarnaast is er de roep vanuit de samenleving om 'Bildung' een serieuze plaats te geven in het hoger onderwijs.

Deze twee impulsen zijn voor mij de aanleiding geweest om een voorstel te schrijven aan de directie van onze school om daarnaar onderzoek te mogen doen (voorjaar 2016). Het ging mij daarbij om een literatuuronderzoek en de ontmoetingen met de verschillende geledingen in de school over 'Bildung' en ons onderwijs.

Het onderzoek en de gesprekken hebben onder andere geresulteerd in een lijst van 24 aanbevelingen voor de verankering van de persoonsvorming in de hogeschool. (zie ook: www.boerenwijsheidsite.wordpress.com)

Het boekje is tevens mijn bijdrage aan de viering van het zestigjarige bestaan van onze school.

Rinie Altena, Dronten, 11 december 2017

Een paar mensen bedank ik vanwege hun bijdrage aan de totstandkoming van dit boekje.

In de eerste plaats bedank ik mijn teammanager Lucia van der Weij en mijn directeur Rieke de Vlieger voor het vertrouwen, dat zij in mij hebben gesteld.

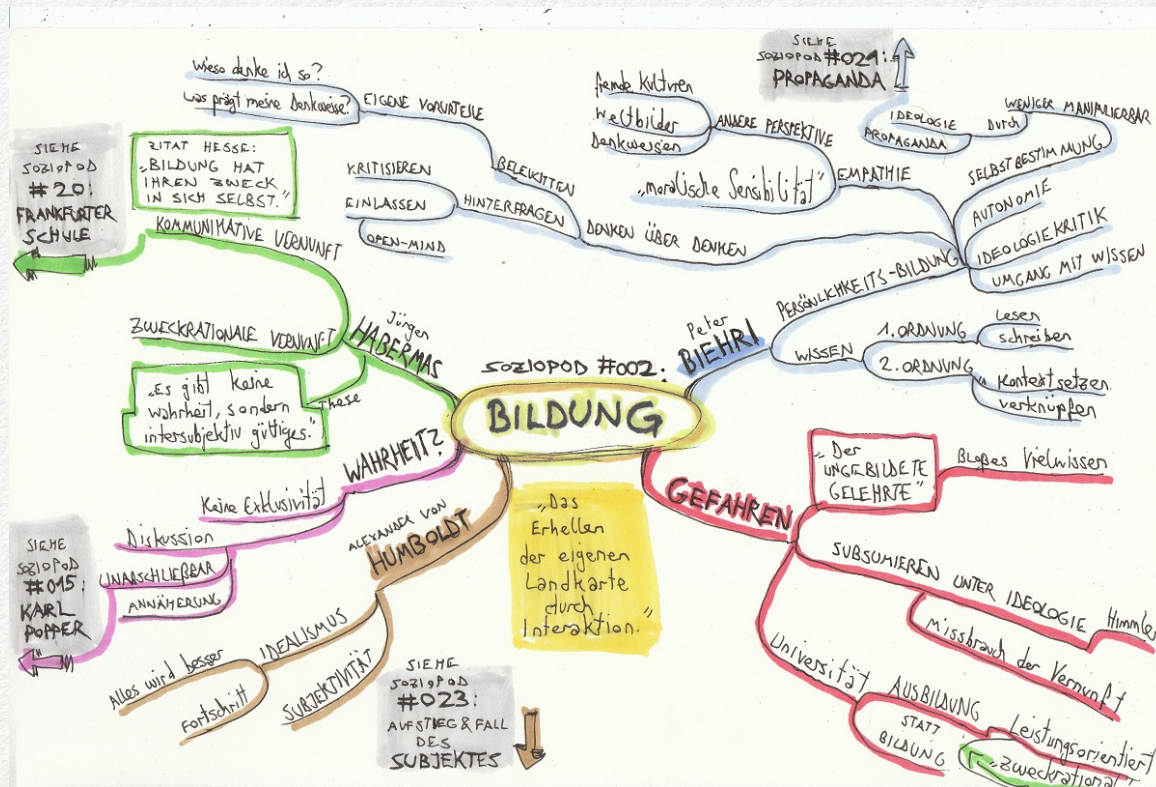
In de tweede plaats bedank ik mijn collega's Wiggele Oosterhoff en Dirk de Groot die vaak als sparringpartner hebben gefungeerd de afgelopen twee jaar.

Tot slot gaat mijn grootste dank uit naar mijn collega Roel Veen, die alles op stijl- en en spelfouten heeft gecorrigeerd en het het boekje van redactionele opmerkingen heeft voorzien.

Waar hebben we het over?

Een poging tot
omschrijving van het
fenomeen 'Bildung'.

Wat is Bildung wel/niet?

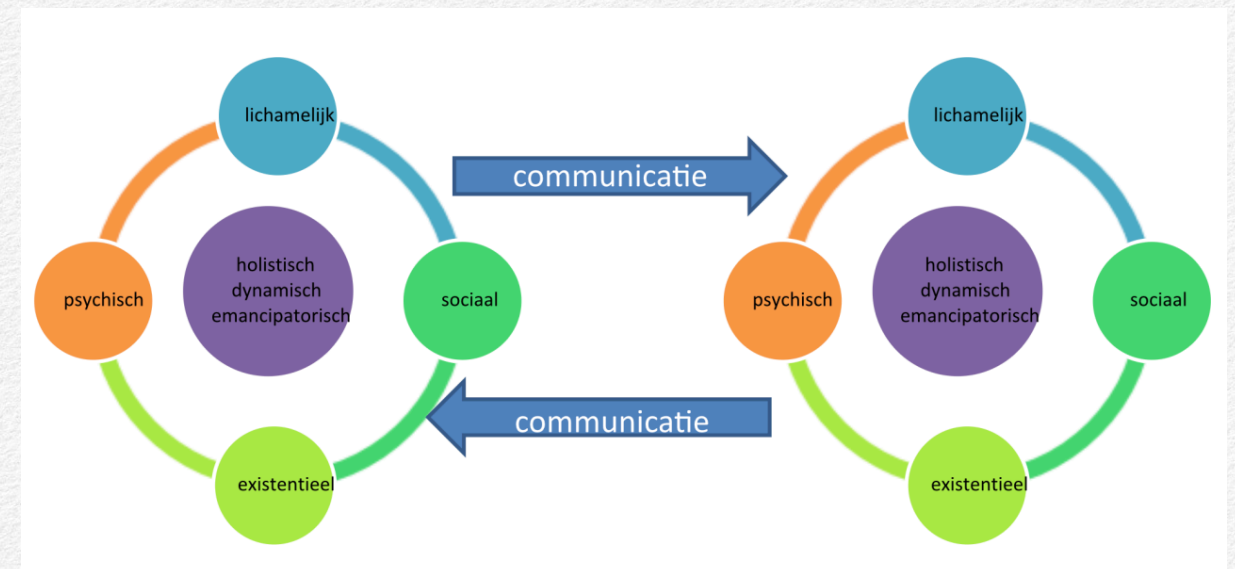


Al enkele jaren verschijnt het begrip 'Bildung' in allerlei beleidstukken, conferenties en [discussies](#) in het hoger onderwijs. Voormalig minister [Jet Bussemaker](#) heeft 'Bildung' tot een van haar beleidsdoelstellingen gemaakt: de academische vorming. Een rondgang ([startnotitie-ho-tour](#)) van twee jaar langs de hogescholen heeft op 16 december 2016 geleid tot een Gemeenschappelijke Agenda Hoger Onderwijs ([gemeenschappelijke-agenda-hoger-onderwijs-lsvb-iso-vh-en-v-snu](#)). Hierin komt het woord 'Bildung' niet meer voor maar dat is vertaald in de 'begrippen': persoonlijke & maatschappelijke vorming en talentontwikkeling.

Dit is nog maar het begin van [ons proces](#) en ik laat het begrip 'Bildung' nog even 'staan' als referentiekader. Hier beperk ik mij tot de vragen welke woorden wel de inhoud benaderen en welke woorden te beperkt zijn als het gaat om 'doel'-omschrijving en de scope/reikwijdte van de concepten. Bij dit onderscheid viel het mij op, dat wat ik bedoel zich niet gemakkelijk laat omschrijven, omdat het een '[cultureel fenomeen](#)' is. Het laat zich eigenlijk voor een wezenlijk deel alleen '[omschrijven](#)' in beelden, [verhalen](#) en/of [gedichten](#). Het gevaar bestaat dat 'Bildung' zich tot een 'containerbegrip' ontwikkelt.

Leerpunt 1

Ik zoek naar een 'omschrijving' die een sterk 'holistisch', integra-
tief, inclusief en 'allesomvattend' karakter heeft. Dus niet 'of-of'
maar 'en-en'. Heel het leven... Life in its fullness.



Wel! In ieder geval
voor een zeer groot
deel

(=beelden/metaforen)

Goede,ware en schone
Gestalt
[Menswording](#)
Ultiem
Geloof, hoop en liefde
Wijsheid
Levenskunst
Bevrijding
Weg
Allesdoordringend
Zin(geving/vinding)
[Persoonsvorming](#)
[De ziel](#)

Niet! Maar heeft er vaak wel (veel) mee te
maken

(= begrippen/concepten/definities)

Didactiek
21st century skills
Kritische reflectie
Ethische vorming
Vaardigheden
Competentie
Een vak
Meer uren
Iets apart
Filosofie
Godsdienst
Burgerschapskunde
Kennis
Attitude
Waarden

Sensitiviteit
Empathie
Prudentie
Kwetsbaarheid
Professionaliteit
Kunst
Spel
Humor
Begrenzing
Keuzes
Poëzie
Literatuur
Tederheid
Religiekunde
Academische
vorming

De levensweg



De losse onderdelen



Een eerste definitie



“Geef eerst eens een definitie van ‘Bildung’; zodat ik weet waarover ik moet praten.” Ik ervoer deze uitspraak van een van de onderzoekers binnen onze school in de eerste plaats als een vraag naar een exacte omschrijving van dit fenomeen. Dit heeft me natuurlijk beziggehouden. Ik lees hierin twee vragen:

- 1 De inhoudelijke omschrijving van het fenomeen ‘Bildung’. Waar gaat dit over? Wat is het?
- 2 Maar ook de wetenschappelijke vraag: wat kunnen we hierover weten? Tot welk kennisdomein behoort dit en hoe komen we daar tot ‘weten/kennis’?

Ik houd mij in dit blog bezig met de tweede vraag: tot welke wetenschappelijke discipline behoort dit verschijnsel en hoe komen we daar tot ‘verantwoord’ weten?

Het is in de [wetenschap](#) gebruikelijk om de disciplines en activiteiten te onderscheiden in twee sterk van elkaar verschillende kennisvelden met de daarbij horende onderzoeksmethoden: die van de [natuurwetenschappen](#) (exakte wetenschappen) en de [geesteswetenschappen](#). Daarnaast is er nog het onderscheid tussen de gerichtheid op theoretische ontwikkeling en de toegepaste wetenschap. Ik richt mij hier op het eerste onderscheid.



Ik weet nog dat dit eerste onderscheid mij vanaf het begin van mijn opleiding tot pedagoog (Utrecht 1970-1980) werd ingeprint als zijnde zeer belangrijk. De [\(wetenschaps\)filosofie](#) is [de moeder](#) van alle wetenschappen. Dit is mij altijd bijgebleven. Het stelt de kenniswerker de vraag in welk speelveld hij zich bevindt en welke kennisverwerving daar plaatsvindt.

Er is namelijk een fundamenteel onderscheid

tussen het object van de natuurwetenschappen en de cultuurwetenschappen (Humaniora) en daarmee ook in het onderzoek en de verworven kennis op deze gebieden. Uiteraard kan ik niet wat op de universiteiten een half studiejaar in beslag neemt in een blog verwerken. De bovenstaande links moeten dat enigszins doen.

Maar in het kader van mijn bestudering van het fenomeen 'Bildung' is dit wel van belang. Het voorziet mijn werk van nuancering en relativering. Aangezien ons fenomeen behoort tot het domein van het menselijk handelen en daardoor tot het studieveld van de geesteswetenschappen, voldoet mijn schrijven hierover aan de volgende fundamentele kenmerken:

Het object:

= Het is een [cultureel](#) fenomeen en daarmee aan verandering (historisch en contextueel) onderhevig. Het is een product van menselijk denken en handelen en daarmee zeer dynamisch.
= Als gevolg daarvan is het ook een praktisch en moreel fenomeen in de zin van hoe het 'ook zou kunnen' en eventueel zelfs zou moeten. "[Wat moeten wij doen](#)"?

Het weten over dit object:

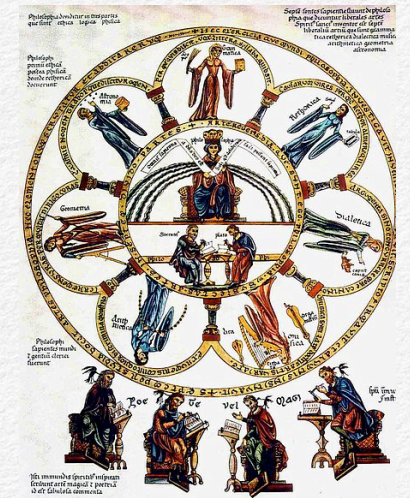
> Het fenomeen is daardoor (zie boven) 'kenbaar' langs de weg van de geesteswetenschappelijke kennisverwerving (> zie onder).
> Deze vorm van wetenschap gebruikt vooral [kwalitatieve](#)/ [fenomenologische](#)/ [hermeneutische](#) methoden.



> De verworven inzichten moeten inzichtelijk en navolgbaar zijn. Zowel in het onderzoek als in de conclusies.
> De onderzoeksresultaten willen naast kennisvermeerdering ook het handelen verheffen/verbeteren.

Uitgaande van het bovenstaande formuleer ik hier een aantal uitgangspunten voor mijn verdere werk:

- 'Bildung' is een **cultureel** fenomeen en ik ga dus te rade bij de geesteswetenschappen.
- Mijn object vraagt om **praktisch** en 'normatief' **weten**. Het gaat om 'beter' en 'goed'.
- Ik wil me zoveel mogelijk **verantwoorden** bij wat ik doe **en** zeg. Daarbij kies ik er om praktische redenen vaak voor om Wikipedia te gebruiken (direct na te lezen en verhelderend genoeg) en ik verwijs naar literatuur via plaatjes van het boek en/of linkjes.
- Ik baseer mij hierbij vooral op gesprek / ontmoeting / ervaring / bronnenstudie (= (beleids)notities) en literatuuronderzoek.
- Mijn werkwijze heeft het karakter van 'actieonderzoek' waarbij mijn onderzoek zelf een positieve energie genereert binnen mijn onderzoeksveld. Het wil echt een positieve bijdrage leveren aan de verheldering en verankering van de 'Bildung' in onze school.



Daarmee krijgt mijn hele project een zeer iteratief karakter. Ik hoop dat dit mij lukt.

Niet alles deugt

Zoals ik al aanduidde in het vorige blog behoort 'Bildung' tot de geesteswetenschappen. Een belangrijk kenmerk daarvan is dat dat vaak ook 'praktische' wetenschappen zijn. De meeste overdenkingen over 'Bildung' komen uit de filosofie en/of pedagogiek.

"De pedagogiek is een wetenschap, welke haar object niet slechts wil kennen om te weten hoe de dingen *zijn*, ze wil – wat ze bestudeert – leren kennen om te weten, hoe gehandeld moet worden". Deze zin vormde vele drukken lang, te beginnen in 1945, de openingszin van Martinus Langeveld's *Beknopte theoretische pedagogiek* en ook in de herziene editie van 1979 is die vrijwel ongewijzigd blijven staan. Veel reden om daar verandering in te brengen is er ook nooit geweest. Over één ding lijken pedagogen niet van mening te verschillen: de pedagogiek is een praktische wetenschap.

*Frieda Heyting & Micha de Winter in **Pedagogiek** 21e jaargang • 4 • 2001 •*

Nu gaat het bij het 'hoe te handelen' om **twee perspectieven**. Bij het eerste perspectief is er de vraag naar 'geordende kennis' over het 'hoe te handelen' in de zin van 'welk handelen' op basis van wetenschappelijk onderzoek 'het meest voor de hand ligt'. Waar het hier om gaat is het **rationeel handelen** ten dienste van het gegeven doel. Een **wetenschappelijk verantwoorde, kritische** inbreng. Betrouwbare kennis ten behoeve van het juiste handelen (pag. 14 e.v.). Voor de beantwoording van deze vragen zal ik te rade gaan bij de pedagogiek, agogiek, ontwikkelingspsychologie, sociologie en aanverwante wetenschappen die inzichten menen te kunnen leveren voor het handelen bij 'Bildung'.



Bij het tweede perspectief gaat het om het '**ethisch**' goede handelen. Hier gaat het om het doordenken van de vraag naar 'hoe wij willen leven?'. Het gaat hier over het normatieve karakter van de (mens)wetenschappen. Nu laat ik hierbij de bron/oorsprong van het goede even [in het midden](#). Waar het mij hier om gaat is dat, als er over 'Bildung' gesproken wordt, er vooral over dat ethische karakter van 'Bildung' veel wordt gezegd. Een paar reflecties laat ik hier de revue passeren.



In de **eerste** plaats noem ik [Marli Huijer](#). Zij heeft zich kritisch uitgelaten over het Bildungsideaal in het jaar dat zij Denker des Vaderlands was. In het artikel '[De tandeloze tijger](#)' verzet zij zich tegen het ideaal van Humboldt van de burgerschapsvorming door daar de 'kritische' burger tegenover te zetten

(overigens is het artikel een uitstekende inleiding in het fenomeen 'Bildung'). Citaat: "Moderne Bildung vraagt om politisering". Daarmee verzet ze zich niet alleen tegen een bepaalde inhoud van het curriculum van 'Bildung', zij maakt ook een morele keuze voor 'kritische/politieke' maatschappelijke vorming. Zij voorziet 'Bildung' van een morele inhoud.

In de **tweede** plaats vond ik de zware morele verankering van 'Bildung' in de ethiek in de recente Duitse literatuur (met dank aan Harry Haasjes) in de onderstaande publicaties.



Alle drie doen ze een poging om het Bildungsideaal van Humboldt te herdefiniëren en te voorzien van een aantal nieuwe 'ijkpunten'. Van elk van de schrijvers geef ik een paar sleutelwoorden weer:

Kirsten Myer: Waarden / Autonomie (wordt gerelativeerd) / Het goede leven / Gerechtigheid.

Hans-Christoph Koller: Transformatorischer Bildungsprozesse (= een zich steeds weer **nieuw** verhouden tot zichzelf en de wereld).

[Andreas Dörpinghaus](#) e.a.: Autonomie en Mondigheid / De bestemming van de mens / Zelf & Medemens & Wereld (Overigens is dit boek een uitstekende inleiding in de diepte en breedte van het Bildungsbegrip).

Tenslotte verwijs ik naar het concept van '[Normatieve professionalisering](#)' zoals meerdere hbo-opleidingen dat hanteren. Het gaat daarbij om de 'kritisch-reflexieve' omgang, als het gaat om waarden en normen in het professionele handelen. Een interessante publicatie in dit kader is een notitie onder de naam van 'Leiderschap in ethiek' van het VNO-NCW en MKB ([leiderschap in ethiek](#)).



Dit alles geeft het fenomeen, onze 'vorming' een kritisch, verplichtend, normatief en onderscheidend karakter. Het gaat om het goede doen. Het inhoudelijke doel bij 'Bildung' 'doet er toe'. Niet alles deugt.



Een literatuurstudie

De belangrijkste bronwetenschappen voor 'Bildung' zijn de Filosofie en Pedagogiek. Het is in ieder geval zo dat vooral wetenschappers uit deze twee disciplines zich hiermee de afgelopen jaren expliciet bezig hebben gehouden.

Het voor mij 'leuke' van deze exercitie is dat ik hiermee terug ben bij de oorsprong van mijn levensweg: de Sociale Pedagogiek. Vlak voor de geboorte van onze zoon (1982) studeerde ik in Utrecht af in de studie naar de 'pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving' ([Perquin Langeveld](#)). De twee genoemde denkers behoorden tot de [personalistische](#) pedagogen, een stroming die het accent legde op de persoon. Bij M.J. Langeveld komt het opvoedingsdoel van de '*zelfverantwoordelijke zelfbepaling*' vandaan. Het is dan ook niet toevallig dat ik aan het eind van mijn loopbaan opnieuw bij de 'Bildung'/persoonsvorming als een taak van het onderwijs terecht kom.

Ik baseer mij bij dit bescheiden literatuuronderzoek vooral op de huidige denkers op dit gebied. Maar ik zeg eerst iets over de oorsprong van het begrip.

Vrijwel iedereen die zich bezig houdt met het fenomeen 'Bildung' verwijst naar [Wilhelm von Humboldt](#) (1767-1835). Hij wordt toch wel min of meer als de bedenker van het concept

'Bildung' gezien. Daarbij spelen woorden als persoonsvorming, algemene vorming tegenover beroepsvorming en burgerschap een rol. Het betreft de vorming van [heel de mens](#) in al zijn facetten. Von Humboldt wilde een verbreding van de vormingsdoelstellingen van het hoger onderwijs: van vakkennis naar persoonsvorming. Sinds die tijd is deze 'Bildung' een steeds terugkerend 'referentiekader' voor de doelstellingen van het (hoger) onderwijs. De afgelopen tien jaar is dit begrip zeer actueel geworden in de literatuur, discussies en beleidsnotities voor het hoger onderwijs.

Ik begin met een Duits [systematisch werk](#) van drie pedagogen. Hier zou je kunnen zeggen dat zij 'Bildung' en pedagogiek als een en hetzelfde zien. De ondertitel is dan ook 'Systematische Einführung in die Erziehungswissenschaft' ([hier een uitgebreide bespreking](#)). Ik ga niet uitgebreid hun doordenkingen weergeven maar focus mij op hun omschrijving van het fenomeen 'Bildung'. Enkele sleutelwoorden komen daaruit naar voren; de **accenten** heb ik aangebracht:



*“Bildung bringt die **Beziehung** zu sich **selbst**, zum **Mitmenschen** und zur gesamten **Welt** zur Sprache (S. 10). Das leitende Bildungsverständnis der Autoren ist „die differenzierte, gedanklich und sprachlich vermittelte **Auseinandersetzung** von Menschen mit sich, mit anderen und mit der Welt ...“ [Bildung] wäre „zu kennzeichnen als ein **Nachdenken, Durchdenken und Weiterdenken** darüber, dass und wie Menschen sich mit sich, mit anderen und mit der Welt, sprachlich-gedanklich vermittelt, auseinandergesetzt haben, gegenwärtig auseinandersetzen und zukünftig vielleicht auseinandersetzen können.“ (S. 10)*



Kirsten Meyer zet in haar boek [Bildung](#) (een bewerking van haar proefschrift) de volgende vraag centraal:

„Wer über Bildung’nachdenkt, muss Fragen zum guten Leben beantworten.“

‘Het goede leven’; daar gaat het bij haar om in ‘Bildung’. Zowel op school als in de universiteit. Ook hier

zie je een zeer ‘omvattende’ opvatting van ‘Bildung’.

Een derde Duitse pedagoog die ik hier noem is [Hans-Christoph Koller](#) die zich [in zijn boek](#) bezighoudt met ‘Transformatorischer Bildung’:



“Mit Humboldt und über diesen hinaus beschreibe Bildung eine „Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen.“ (S. 15f)

Voor zover ik hem hierin begrijp gaat het bij hem bij ‘Bildung’ om de steeds weer hernieuwde uitdaging om in steeds weer nieuwe constellaties een ‘juiste verhouding’ te vinden ten opzichte van zichzelf, de ander en de wereld. Deze alle drie zijn zeer dynamische fenomenen die ook nog eens vanuit hun aard (cultuur) vragen om steeds weer nieuwe keuzes.

Tot zover de gedachten van een aantal Duitse pedagogen. De **Pedagogiek** is bij hen nog steeds de zeer belangrijke grondleggende wetenschap voor onderwijs en vorming.

—

In Nederland is [René Gude](#), die onlangs is overleden, degene die zich het meest met dit thema heeft beziggehouden. In [meer-dere publicaties](#) zijn zijn gedachten hierover te vinden. Naar hem wordt regelmatig verwezen. Twee anderen zijn [Ruud Klarius](#) en [Kees Boele](#). Als je naar deze drie kijkt, zijn het in ons land de **filosofen en onderwijskundigen** die zich met deze vragen bezighouden.

met 'Bildung' namelijk persoonsvorming. Citaat: "Onderwijs werkt ook altijd in op de persoon, dat wil zeggen, op de menselijke individualiteit en subjectiviteit – een dimensie die ik in mijn werk aanduidt als persoonsvorming of *subjectivering*."

"Voor goed onderwijs moeten we ons allereerst de vraag stellen, waartoe het dient. Daarna komt de vraag over de inhoud en de methode."

De uitweg is dan ook een visie op onderwijs en onderwijzen waarin de existentie van het kind – een bestaan in en met de wereld – centraal staat.

Daarvoor introduceert Biesta drie onderwijspedagogische grondbegrippen: in de wereld komen, uniciteit en dialoog."

(bron: <https://onderzoekonderwijs.net/2014/05/19/gert-biesta-over-het-prachtige-risico-van-onderwijs/>)

En weer moet ik hier zeggen dat ik op geen enkele manier recht kan doen aan de hier genoemde denkers en publicaties. Maar een docent aan het hoger onderwijs zou zich toch eens in de vijf jaar in deze filosofische en pedagogische werken moeten verdiepen om als docent 'scherp' te blijven in de zin van waar hij of zij het allemaal voor doet.

De derde Nederlander die ik voor het voetlicht breng, is [Kees Boele](#) met zijn boek 'Onderwijsheid'. Hij is de 'kartrekker' in het hoger beroepsonderwijs als het gaat om 'Bildung'. Bij dit boek van hem ging mijn hart sneller kloppen. Naast dat hij in dit boek zijn visie geeft op het leidinggeven aan een hoger onderwijs in-

stelling, formuleert hij hier ook een visie op de inhoudelijke uitdaging waar het hoger onderwijs voor staat: "waar het echt om gaat". Vooral om dat laatste gaat het mij. Ik focus mij op de eerste drie hoofdstukken ([Boele](#)). In het eerste hoofdstuk stelt hij een diagnose van de huidige wereld waarin de student opgroeit. In zijn ogen is er sprake van een 'informatieschuld'; een overkill aan informatie in onze samenleving. Hij stelt daar de 'wijsheid' tegenover. Voor die wijsheid gaat hij te rade bij vooral de filosofie. Onderwijs moet de student 'wijs' maken. Daarbij gaat het dan om vorming in de 'waarheid', het goede nadenken, het 'goede doen', de morele vorming en tenslotte om de oefening in de 'kunsten'. Het gaat hier dan over de 'Logica', 'Esthetica' en de 'Esthetiek': [het goede, het ware en het schoone](#). Tenslotte de rol van de gezagsvolle docent daarin. Als ik zijn boek goed gelezen heb, dan is ook weer voor hem de filosofie het uitgangspunt voor zijn denken over de vorming van de studenten. Ik weet niet welk woord hij meer gebruikt: vorming of 'Bildung'.



Kan ik hier nu een paar lijnen in herkennen?

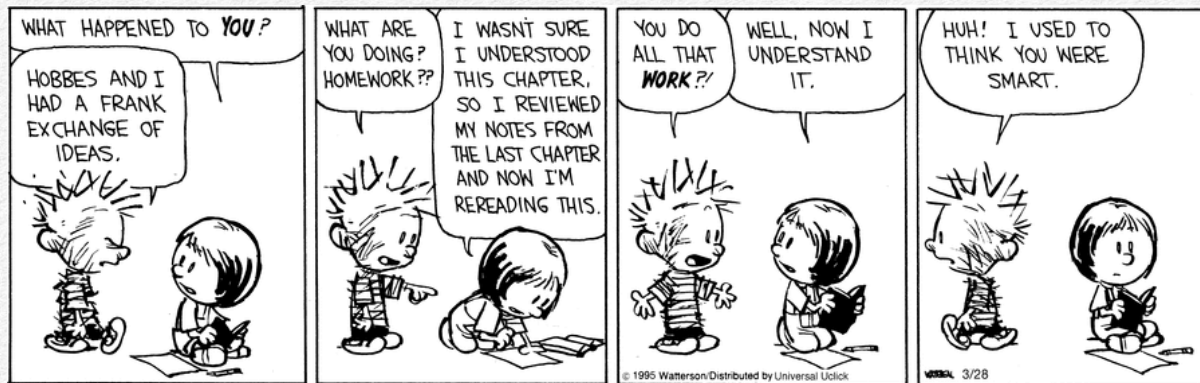
Er is een duidelijke vraag vanuit de pedagogiek en filosofie naar de verbreding van de doelstelling van ons onderwijs; en die is niet nieuw maar wordt de laatste jaren wel weer opgepakt.

Dit is reactie op de verarming van het onderwijs tot kennisinstituut met de focus op efficiëntie en de complexe uitdaging van onze moderne wereld ('Global' / multicultureel / milieucrisis / secularisatie / ...

In de doelstellingen komt een aantal zaken terug:

- *de persoonsvorming in zijn totale zijn;*
- *de focus op de 'verhouding' tot zichzelf, de ander en de wereld;*
- *het dynamische en transformatieve karakter;*
- *de vorming tot kritische burger;*
- *met het oog op het goede, het ware en het schone.*

Kan ik nu een 'definitie' geven van 'Bildung'? Nee, wel een 'omschrijving' aan de hand van allerlei min of meer gelijklopende woorden: menswording / volwassenwording / persoonsvorming / vorming / en dergelijke.



Tussenbalans I: 'Bildung' wat??



ons Bildungslogo

Aan de hand van de vier voorgaande blogs kan ik nu enkele conclusies trekken. Ik wilde via allerlei omtrekkende bewegingen het fenomeen 'Bildung' nader preciseren. Ik hoop hiermee voldoende te hebben ontdekt om verder te kunnen gaan. Ik weet nu ongeveer wat het is en waarom het belangrijk wordt gevonden. Hoofdstuk 1 is nu geschreven. In de volgende vier tot zes blogs (dat zal hoofdstuk 2 worden) toon ik aan wat het essentiële / existentiële belang is van ons werk in dezen.

Deel 1 [Wat is 'Bildung' wel/niet?](#)

Hier kwam ik met een 'intuïtief' onderscheidende benadering van het begrip door het zeer nadrukkelijk te plaatsen tegenover allerlei omschrijvingen die maar een aspect/deel uitmaken van wat we hier bedoelen. Dat is zeer belangrijk omdat ons daarmee de essentie van 'Bildung', of wat we dan ook maar mee bedoelen, kan ontgaan. De woorden die 'Bildung' omschrijven hebben altijd een **'holistisch', integratief en inclusief karakter** en daarmee 'elusive'/ vluchtig karakter.

Deel 2 ['Bildung'; waar heb je het over?](#)

In dit deel wilde ik duidelijk maken 'waar ik moet zoeken'; welk 'soort' fenomeen 'Bildung' is en bij wie moet ik gaan 'shoppen'. Ik trok conclusies en maakte een plan voor de verdere voortgang.

Het **weten** over dit object

- Het fenomeen is daardoor (zie boven) 'kenbaar' langs de weg van de geesteswetenschappelijke kennisverwerving.
- Deze geesteswetenschappen gebruiken vooral kwalitatieve/ fenomenologische/ hermeneutische methoden.
- De verworven inzichten moeten inzichtelijk en navolgbaar zijn. Zowel in het onderzoek als in de conclusies (= wetenschap).
- De onderzoeksresultaten willen naast kennisvermeerdering ook het (pedagogisch) handelen verheffen/verbeteren.

Deel 3 'Bildung': niet alles deugt

Hier trek ik de conclusie dat 'Bildung' behoort tot de categorie van de 'handelingswetenschappen' waarin het gaat om 'het beste handelen', maar ook om het 'moreel betere/goede handelen'. Bij dat laatste deel komen we bij de ethiek. We bevinden ons hiermee op een speelveld waar het er 'echt toe doet' en niet alleen in de praktische/technische zin. Dit is iets wat de laatste jaren vooral binnen de economische wetenschappen erg 'ondergesneeuwd' is geraakt. Hier komt ook de 'roep' om (persoonlijke) [ethische codes](#) vandaan.



Deel 4 'Bildung'; een literatuurstudie

Vervolgens heb ik een grondige literatuurstudie gedaan om 'the state of the art' te kunnen vaststellen.

Er is een duidelijke vraag vanuit de pedagogiek en filosofie naar de verbreding van de doelstelling van ons onderwijs; die is niet nieuw maar wordt de laatste jaren wel weer opgepakt.

Dit is een reactie op de verarming van het onderwijs tot kennisinstituut met de focus op de efficiëntie en op de complexe uitdaging van onze moderne wereld ('Global' / multicultureel / milieucrisis / secularisatie / ...

In de doelstellingen komt een aantal zaken terug:

- *de persoonsvorming in zijn totale zijn;*
- *de focus op de 'verhouding' tot zichzelf, de ander en de wereld;*
- *het dynamische en transformatieve karakter;*
- *de vorming tot kritische burger;*
- *met het oog op het goede, het ware en het schone.*

Aan de hand van de bovenstaande conclusies ben ik aan de slag gegaan met de zoektocht naar de 'omvattende' beschrijving van [mijn opdracht](#) (zie Hoofdstuk 2 en 3).

Daarnaast heb ik een rondgang gemaakt door de school om te ervaren [hoe dit onderwerp bij de collega's leeft](#). Daar heb ik in ieder geval de conclusie kunnen trekken dat de zaken waar naar 'Bildung' verwijst, breed gedragen worden binnen onze school (zie sectie 6).

‘Bodemonderzoek’ in de school



Zeer snel nadat aan [dit project over ‘Bildung’](#) begonnen was, kwam ik er achter dat ik niet iets kon gaan zaaien en oogsten (als dat al zou kunnen) zonder eerst een grondig ‘bodemonderzoek’ te doen naar de impliciete beelden in de school over het fenomeen ‘Bildung’: de [‘tacit knowledge’](#). Dat heb ik gedaan in de periode oktober 2016 tot en met januari 2017 door alle teams te bezoeken en hun de vraag voor te leggen wat zij onder ‘Bildung’ verstonden. Het onderwijsondersteunend personeel en de studenten moet ik nog bezoeken. Ik heb er bewust voor gekozen vooraf geen invulling te geven aan dit begrip om

op deze wijze zo dicht mogelijk bij dit ‘impliciet weten’ te komen; hun intuïtief weten. We hebben namelijk een rijke traditie op dit gebied aan deze school (dit blog komt medio 2017). Ik vermoedde dat er veel ‘weten’ over dit fenomeen aanwezig zou zijn in de school.



Ik doe kort verslag van de ontmoetingen en voeg er het ‘verslag’ van de ontmoeting bij. Ik leg de nadruk daarbij vooral op de vraag welke thema’s er bij elk team ter sprake kwamen en wat daarbij bij mij opviel. Aan het eind hoop ik een profiel van aandachtspunten ‘in de grond’ te kunnen herkennen. (De verslagen zijn te vinden op de website)

Het team Bedrijfskunde & Agribusiness

In de nabespreking kreeg ik het gevoel dat School & Student & Docent & Werkveld/Wereld de kernwoorden waren. Als ik alles goed lees, zie ik er deze aandachtspunten in:

- = ‘Bildung’ stelt eisen aan de *schoolorganisatie en cultuur*.
- = de *persoon* van de student staat centraal en zijn en haar *vorming*.
- = Het werkveld staat ook in de *morele* zin centraal.
- = dit vraagt iets van de *docent* tot en met *zijn wijze van zijn* voor de klas.



En als ik kijk naar ‘kwalificerende’ woorden dan lees ik ‘mens centraal’ / authenticiteit / vorming als persoon. Maar bestudeer het vooral zelf: [TEAM BA](#).



Team Duurzame Veehouderij & Ondernemerschap

Uiteraard vallen mij, ook in vergelijking met andere teams, bepaalde zaken op. Ik zie hier de *grondslag/visie* (vooral christelijk) in

combinatie met de *student* die iets meekrijgt waar hij of zij de *toekomst* tegemoet kan gaan. Ook de *werkvorm/didactiek* komt daarbij ter sprake (raden/besturen/PvB's). Ook het toekomstige *bedrijf* en zijn *omgeving* werd opmerkelijk vaak genoemd. Als het gaat om de woorden bij 'Bildung' dan vallen 'persoonlijke levensfilosofie', persoonsvorming en gewetensvorming op. [TEAM DVO](#)

Team Agrotechniek en Management

Opvallend voor mij waren de terugkerende woorden '*praktisch*' en *student als persoon in ontwikkeling* en het groene karakter van de school. Bij de 'persoon' vallen mij woorden als 'de waarom vraag', passie en zelfontplooiing op. [TEAM ATM](#)



Team Toegepast Onderzoek

Hier hoorde ik veel oog/oor voor de 'onderliggende' waarden en voor de ontwikkeling in het door-denken en na-denken van de student. En als ik het goed 'gelezen' heb, 'wil' de docent/onderzoeker nogal wat: vooral het 'leren door-denken' van de student. Natuurlijk doet mijn plaatsing van opmerking in die ordening zeker ook iets met het materiaal maar het valt wel binnen de driehoek Docent<Waarden>Student. De aandacht is vooral gericht op de ethiek (*als inhoud en competentie*) en de kritische reflectie (*competentie*). [TEAM TPO](#)

De teamleiders



Ik heb een aparte ontmoeting gehad met de teamleiders. Samen met Jolanda Berntsen van de HAN (en voormalig collega) hebben we een hele ochtend gereflecteerd op dit thema. Mij viel hier de 'uitdaging tot excelleren' op. De student stimuleren tot 'meer' dan het gewone. Daarnaast ligt de nadruk op de 'hele persoon' en de constatering dat de huidige structuur van het onderwijs veel kansen biedt voor 'Bildung' en dat het niet gaat om de kwantitatieve verbeteringen maar vooral de kwalitatieve ont-

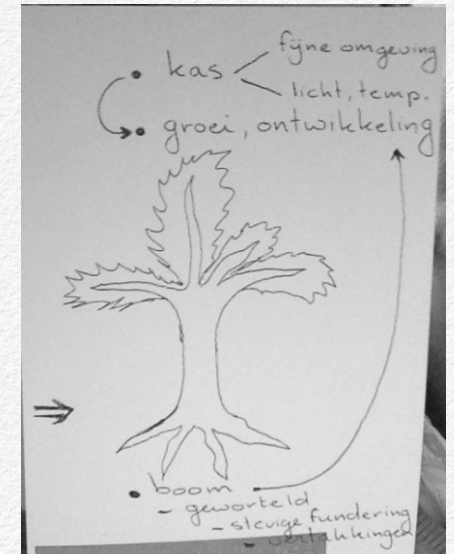
wikkelingen binnen de bestaande kaders. Daarnaast kwamen we tot een 'agenda' voor ons project:

- Het is heel belangrijk dat we **ons DNA, onze genen, onze traditie** kennen. Waar komen wij 'als school' vandaan? Wat heeft ons gemaakt tot wat wij zijn? Waarom komen oud-studenten naar ons terug? Wat vonden zij hier? Het komende jubileumjaar (17-18) biedt daarvoor goede kansen.
- **'Bodemonderzoek'** naar wie wij (als school) nu zijn? Vooral de rondgang langs de team was/is als zodanig bedoeld. Hoe staan wij hier nu in en waarnaar zoeken wij? Wat is onze impliciete en expliciete ambitie? En welke rol speelt onze christelijke identiteit hierin? En welke nieuwe bronnen van inspiratie leven er in onze school?
- **Zelfonderzoek** naar hoe elke medewerker van deze school hier zelf in staat en hoe die daar een rol in wil spelen in de toekomst? Hier gaat het ook om onze ambities op dit gebied. Een persoonlijk onderzoek naar je eigen bron(nen) van inspiratie in relatie tot ons onderwijs; wat ik de studenten meegeven in die vier tot vijf jaar?

Dit vraagt tijd en ruimte, reflectie en gesprek, bezinning en 'verhalen vertellen'. Op de kamer, in de teams, via zelfstudie en gemeenschappelijke studie en bezinning op schoolniveau. Hier gaat het om iets wat je ook met je studenten wilt doen. *Practice what you preach*. Als je dit zelf niet doet, kun je dat ook niet met je studenten doen? 'Bildung' is in de eerste plaats iets wat we zelf als persoon en school doen. Wijzelf moeten doen aan **menswording/ persoonsvorming**. [Teamleideroverleg 2016](#)

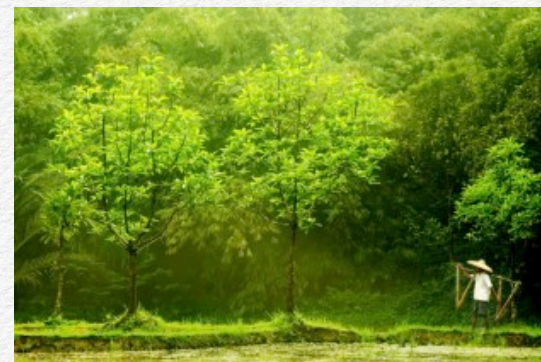
Team Tuin- en Akkerbouw & Ondernemerschap

Ik merk dat elk team een eigen uniek perspectief heeft geformuleerd met geheel eigen accenten. Bij dit team kwam ik mooie beelden & woorden tegen zoals 'Boom' / de school als 'kas' / Gestalt / familie. Een nieuw thema hier was de nadruk op 'wereldoriëntatie'. Bij deze groep kwam ik de meeste 'cultuur' woorden tegen. Ik bedoel daarmee dat er oog en oor is voor andere culturen. Het lijkt erop dat elk team een eigen taal voor het fenomeen 'Bildung' heeft ontwikkeld. [TEAM TAO](#)



Team DISC (Department of International Studies and Consultancy)

Hier valt in de eerste plaats de nadruk op 'wereld-wijsheid' op en dat is mijns inziens logisch. In de tweede plaats is er sprake van een sterke aandacht voor de persoonlijke groei en verbreding van de blik van de student. En in de derde plaats zijn er meerdere opmerkingen over de erfenis van deze school. Uiteraard is het onderbrengen van de opmerkingen onder bepaalde titels mijn keuze! Overigens constateer ik dat die wereldwijde



blik van de school er altijd al is geweest via de internationale stages, de projecten (al onder Agrotransfer), de ontwikkelingssamenwerking en de internationalisering; het behoort inmiddels tot ons DNA. Een onderdeel van het Bildungs-denken is 'burger-schap'; in ons verband zou ik dan willen spreken van het wereldburgerschap... [TEAM DISC](#)

Team Hippische Bedrijfskunde

Wat mij opvalt uit de opgeschreven woorden, als ik ze nu teruglees, zijn de 'cultuur'-woorden en -typeringen. School, docent, student en onderlinge omgang worden gekenmerkt door een aantal waarden/normen/typeringen. Als ik het in een zin zou moeten zeggen: dan excelleert de school in betrokkenheid en respect voor elkaar'. En dat in verschillende constellaties: docent-student, student-student en in de klas. [Team HB](#)



Team Dier en Gezondheid Management

Opvallende woorden uit deze ontmoeting waren voor mij talent/persoonlijk/'education permanente' voor docenten. En in relatie daarmee de vraag om de school(structuur) in balans te brengen met de 'tijdgeest'. Een belangrijke thema dat ik ook nog hoorde was de vraag om de groepsgrootte in over-



eenstemming te brengen de trainingen. Te grote groepen vormen een gevaar voor het **leer- en ontwikkelingsklimaat**. In de nabespreking werd er een groot belang gehecht aan een cultuur, regels en sfeer die energie generen bij docenten en studenten. Het werken aan het **sociaal kapitaal** bij school en studenten. [Team DGM](#)

Team 'Kantoortuin'

In deze ontmoeting was ik verrast door de grote mate van betrokkenheid en openheid waarmee dit perspectief op de school werd besproken. Intuitief voelde iedereen haarfijn aan waar het hier over gaat. Het meest verassend vond ik het gevoel voor de persoonlijke **pedagogische** rol op weg naar de zelfstandige verantwoordelijkheid van de student. Dit stelt eisen aan jezelf (voorbeeldgedrag), de kwaliteit van de relatie (respect) en het oog voor de hele persoon van de student. Wederom voor mij een bewijs van de aanwezigheid van een diep bewustzijn van de dimensie van 'Bildung'/ menswording van de student. Dit vraagt om koestering hiervan.



Een paar conclusies

In de eerste plaats doet dit overzicht op geen enkele manier recht aan de rijkdom van de verschillende ontmoetingen. Zelfs de verslagen kunnen dat niet volledig weergeven. De ontmoeting op zich waren al 'Bildung'. Wel maakt dit overzicht de inhoud toegankelijk voor anderen en eventueel zelfs bereikbaar

voor nadere bestudering. Bijvoorbeeld alleen al door de kernwoorden te tellen en daarmee inzicht in de 'chemie' van het 'bo-demmonster' te krijgen).

Ik kan al wel iets meer zeggen over de 'gebieden' die hierbij zichtbaar zijn geworden.

- 1 Bij alle besprekingen: **School & Docent & Student;**
- 2 Bij meerderen: **Werkveld**/bedrijfsleven & **Samenleving**/wereld;
- 3 Bij een enkeling (maar daarmee niet minder belangrijk): **Didactiek**/vorming & **Klas & Team & Visie**/fundament.

Voor mij betekent dit dat in ieder geval deze dimensies, volgens onze mensen en daarmee voor mij, direct te maken hebben met het wat/wie/hoe/waar/waarom van 'Bildung'.

In de tweede plaats komen er steeds weer woorden terug die alles met 'persoonsvorming' te maken hebben. Vooral in het 'wat' en het 'hoe'.

Wat: reflectie/ identiteit/ **persoonsvorming**/ zelfkennis/ talentontwikkeling / ...

Hoe: uitdagen / aandacht / inspireren / (school & klas) sfeer / ervaren / samenleving / ...

Wie weet lees jij nog veel meer belangrijke aspecten. Laat me dat dan weten of zet dat in 'commentaar' hieronder. Ook als je 'achteraf' nog iets hebt bedacht... Samen weten we meer.



wordt vervolgd...



De 'opdracht' tot 'Bildung'

Een onderzoek naar de
impulsen tot 'Bildung'.



Mijn opdracht in kaart gebracht

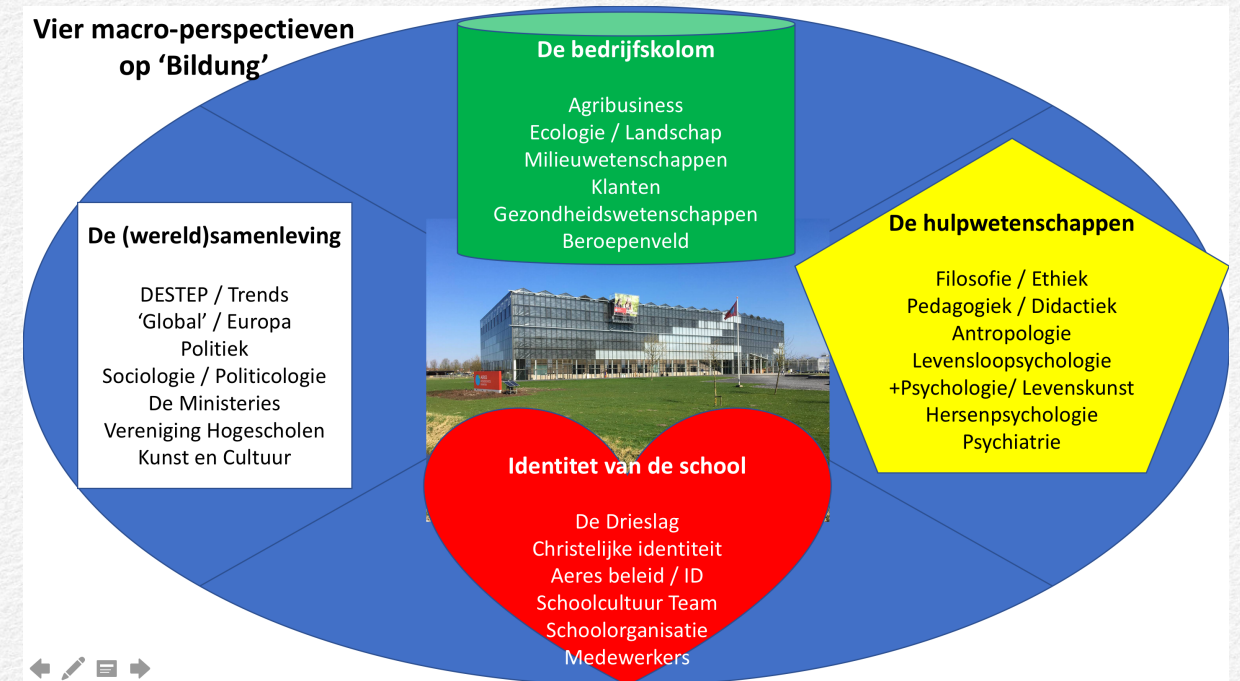
Inleiding

De onderstaande 'landkaarten' doen een serieuze poging mijn veld van onderzoek overzichtelijk te maken. De vier 'macros' maken inzichtelijk van wat er kan gaan komen. Ik breng in kaart wat er met 'Bildung' te maken heeft en de perspectieven die een bijdrage kunnen leveren aan de invulling van dat vormingsperspectief. Vaak overlappen ze en/of vullen ze elkaar aan. Ik ruil ze graag in voor betere indelingen. In ieder geval is er een ordening van macro>meso>micro en van 'buiten' naar 'binnen', naar innerlijk. Belangrijk is hier de Zenwijsheid dat de kaart niet het landschap is. Het echte leven is vele malen rijker en ingewikkelder.

Het 'buiten'/macro-perspectief

Diverse ervaringen hebben mij op dit idee gebracht; dit wijds perspectief. In de eerste plaats was dat de ontmoeting met het team Duurzame Veehouderij & Ondernemerschap waarin men nadrukkelijk bij 'Bildung' het thema van '**omgevingsbewustzijn/contextuele sensitiviteit**' noemde. Ik vond dat een zeer waardevol vormingsthema. Dit sluit feilloos aan bij wat ik in de [Duitse literatuur](#) vond over de dynamische en transformationele verbindingen tussen jezelf, de ander en de wereld in de 'Bildung'.

Daarnaast betrek de geesteswetenschappen bij de inhoud van het vormingsprogramma als het gaat om de laatste fase van volwassenwording en 'Bildung'. Tevens beschouw ik het beleid van de hogeschool op het gebied van haar dragende identiteit en doelen als macro-omgeving.



Het 'binnen'-perspectief

Hier gaat het over de 'fysieke' aspecten van de directe omgeving van de student waarin de 'Bildung'/vorming/volwassenwording plaatsvindt. Deze thema's ontleen ik aan de besprekingen met de verschillende teams. Ik reken de ondersteunende diensten tot de 'organisatieomgeving'; de balie, het restaurant, de administratie, ict, marketing ... Ook zij zijn de relevante, mede spelbepalende, spelers in dit spel van vorming!

Het micro- / binnen-perspectief: de spelers en spelregels in het Bildungs-spel



Het micro- / binnen-perspectief: de Diensten



De kern



Hier komen we bij het 'hart' van de zaak **waar het om gaat**. De vierjarige opleiding doet echt wat met je. De **student(e)** die er achter komt dat hij/zij er echt toe doet. Dat er een levensweg op hem en haar wacht van geluk/ongeluk. Van mogelijkerwijs werk, een partner, vrienden en, wie weet, kinderen. Dat er een **'God'** is of 'iets' wat alles draagt. Of dat het in elk geval zeer de moeite waard is. Dat het er toe doet wat je er van maakt. Dat je een speler mag zijn in een echt **wereldspel**. Dat je in die vier jaar hbo-opleiding van puber/adolescent tot volwassene bent geworden die bijdraagt aan de toekomst van deze wereld. Je hebt voldoende bagage opgedaan om **jezelf steeds weer opnieuw 'uit te vinden'**; je **'zelf'** steeds weer opnieuw geboren laten worden.

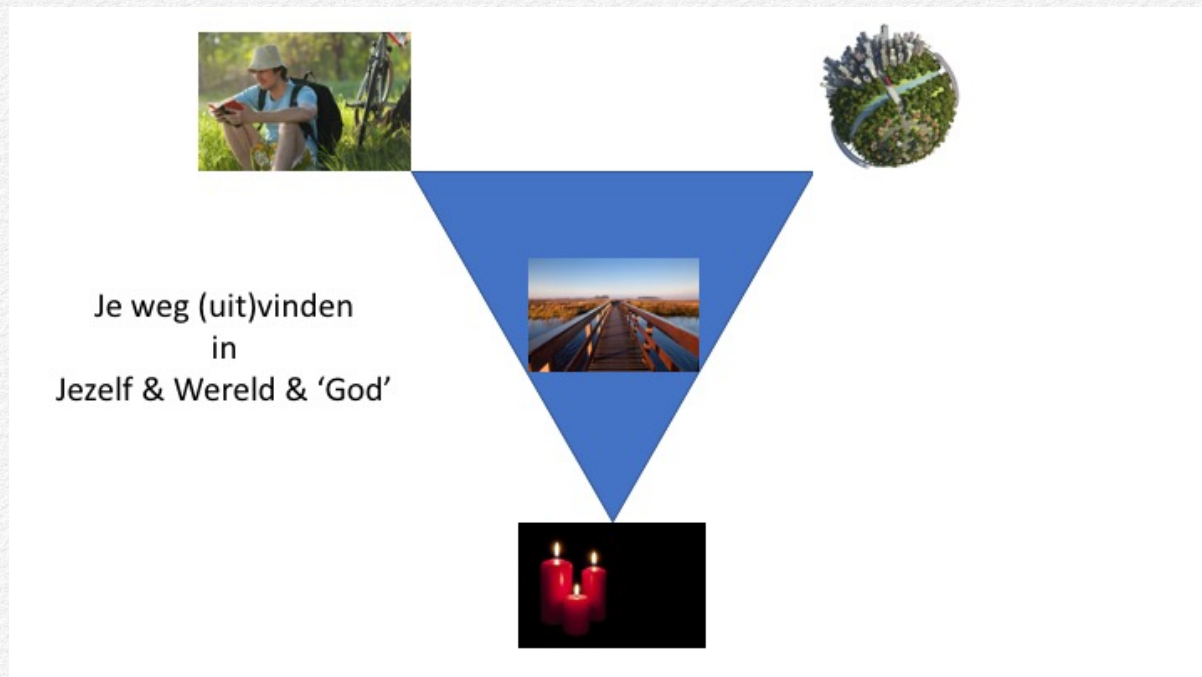
De voorgaande 'schetsen' zijn de context en de 'kraamkamer' van dit alles. Hier bevinden we ons op het gebied van het 'geheim' van het leven. 'That's what its all about'... Maar daar 'beschikken' wij niet over; daar dragen we hoogstens als school aan bij. Als school en docent richt je de 'kraamkamer' optimaal in. Als we het maximaal goed doen, dan faciliteren wij dit slechts en staan we, als een vroedvrouw, vooral niet in de weg. Maar dan krijgen we ook te maken met tekort, lijden, dood,

kwaad en schuld. Op al de drie dimensie van ons leven: ons zelf, de wereld en 'God'. We willen student helpen zich [daartoe te verhouden](#).

We bevinden ons hier op het existentiële vlak van de levenskunst, welzijn en geluk. De school zou, in navolging van [Buthan](#), parameters moeten invoeren in onze kwaliteitszorg op het gebied van welzijn en geluk van de studenten. Psychische gezondheid maakt daar ook deel van uit.



(Andere sleutelwoorden: Levenskunst / Levensverhaal / Levensweg / Queeste / Beelden / Taal van de ziel)



Een dynamische (wereld-)samenleving vraagt om 'Bildung' (Macro 1)

Vier macro-perspectieven op 'Bildung'

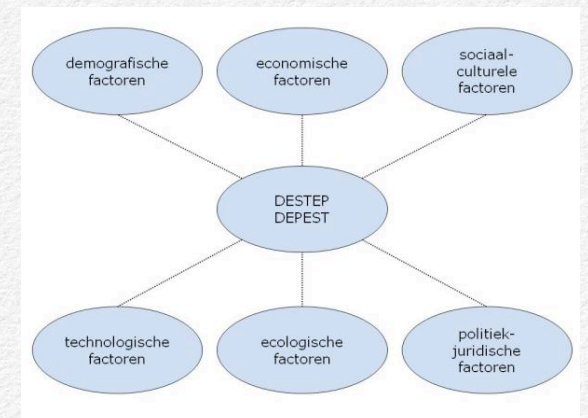


Het team Duurzame Veehouderij & Ondernemerschap maakte mij bewust van het vormingsdoel van ons onderwijs waarin de persoon van de ondernemer nadrukkelijk geplaatst wordt in de relatie tot zijn omgeving: 'Entrepreneurship of life'. Het gaat er

hierbij om dat de student zichzelf leert verhouden tot de totale/ gehele context van zijn handelen/ondernemen. In de context van onze hogeschool hebben we het dan over de agribusiness in het bijzonder en alles wat daarmee samenhangt. Maar er is ook de opdracht als hoger onderwijs om ons bezig te houden met de vorming tot kritische burger. Enkele gedachten:

DESTEP

Een veel gebruikt acroniem is de DESTEP. Dit is een poging om alle aspecten van onze macro omgeving/de werldsamenleving en de daarbij horende trends in kaart te brengen. Elke keer als ik hier mee bezig ben in de lessen met een accent op strategisch handelen, valt het mij op in wat voor onvoorstelbare

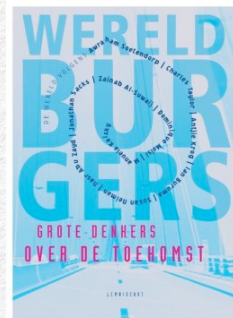


dynamische wereld wij leven waarin veel traditioneel oriënterende instituten hun rol zijn kwijtgeraakt (als gevolg van de secularisering). We hebben het er hier over de student die zich persoonlijk moet 'verhouden tot' deze wereld (zie de Duitse literatuur hierover). Vanuit dit perspectief is de opdracht van 'Bildung': de vorming tot bewuste en kritische wereldburger. De student leert hierin 'alles' mee te nemen in zijn denken en handelen. Er is altijd een relatie tussen zijn persoonlijk handelen in werk en persoonlijk leven en de grote uitdagingen van deze wereld. In de context van ons onderwijs zijn dat het milieu, de gezondheid, het wereldvoedselprobleem, het dierwelzijn en de armoede. Maar in de positieve zin ook zaken als creativiteit, inno-



vatie, de schoonheid van het landschap en verbinding met de directe omgeving. Voor de student betekent dat elk vak een moment van bezinning kent op de relatie met de huidige werkelijkheid en haar toekomst: [het goede, het ware en het schone](#). Wat is ‘waar’; wat klopt? Wat deugt? En wat maakt de wereld mooier? Het maakt de student tot een creatieve participant van alle politiek-maatschappelijke discussies en handelen. Europa, wereldhandel, Global warming, dierwelzijn, migratie, arm-rijk en de dynamische machtsverhoudingen in deze wereld zijn voor de student dagelijkse kost.

Wat we vooral niet willen is dat studenten vanuit een angstige/rigide ‘Fight&Flight&Freeze-modus’ reageren op deze trends en ontwikkelingen. Alle vakinhoudelijke doelstellingen krijgen hiermee altijd een macro-maatschappelijke inbedding. In dit verband, het denken over de actualiteit en de toekomst, noem ik hier de serie ‘[De wereld tien jaar na 9/11](#)’ (DVD/ [Deel 1](#) / [Deel 2](#) / [Deel 3](#) / [Deel 4](#)) en het daar bijbehorende boek. En natuurlijk het programma [Tegenlicht](#) van de VPRO.



Het ministerie van OCW

samenleving. Kwaliteit van onderwijs is niet alleen kennis of vakmanschap, maar is ook een brede ontwikkeling van iedere student. In de 21^{ste} eeuw staat **Bildung** voor meer begrip van de wereld, een sterk moreel kompas en empathie, grensverleggend denken en doen, en zelfontplooiing gedreven door nieuwsgierigheid en kritisch denkvermogen.

Onze ‘opdrachtgever’ is het ministerie van OCW. In haar [strategische-agenda-hoger-onderwijs](#) uit 2015 wordt er een duidelijk opdracht geformuleerd tot de brede vorming van de student; ‘Bildung’ is daarbij een kapstokwoord. Het gaat daarbij om een evenwicht tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. ‘Bildung’/ persoonsvorming werd hiermee op de agenda gezet van het hoger onderwijs. Ik heb het idee dat er in de laatste beleidsnotities het woord ‘Bildung’ niet meer expliciet voorkomt en dat er gekozen wordt voor de woorden **socialisatie** en **persoonsvorming**. ‘Bildung’ staat er dan tussen haakjes achter ([prestatieafspraken-het-vervolgproces-na-2016](#)). Een veel gebruikt ‘nieuwer’ woord in deze beleidsnotities veel is ‘**talentontwikkeling**’. De voormalige minister [Jet Bussemaker](#) heeft zich in diverse contexten nadrukkelijk positief uitgelaten over de ‘Bildung’ als doelstelling binnen het hoger onderwijs ([zie hier](#) & [zie hier](#) & [zie hier](#)).



Vereniging Hogescholen



HOGESCHOLEN STREVEN NAAR VERANTWOORDELIJKE AFGESTUDEERDEN

In hun onderwijs laten hogescholen zich leiden door de drie functies socialisatie, kwalificatie en persoonsvorming. Hogescholen trappen niet in de valkuil van ‘u vraagt, wij draaien’; de hogeschool is geen supermarkt met studenten als klant en bedrijven als betalende opdrachtgever. Hogescholen voegen vanuit hun ervaring en deskundigheid het nodige toe. Het onderwijs kent richting studenten drie leidinggevende principes: betrokkenheid, bekwaamheid en bewustzijn:

- Studenten zijn betrokken bij de samenleving en de mensen om hen heen, waarbij ze hun plek vinden in allerlei sociale verbanden en in democratisch burgerschap.
- Studenten zijn (vak)bekwaam, op de hoogte van de nieuwste kennis en ontwikkelingen met de juiste vaardigheden.
- Studenten zijn bewust, onafhankelijk in denken en doen. Alleen met deze bagage kunnen beroepsbeoefenaars reflecteren op hun handelen en – misschien nog belangrijker – bijdragen aan vernieuwing en het verkennen van toekomstige mogelijkheden.

In de strategische visie ‘#hbo2025: Wendbaar & Weerbaar’ uit 2015’ ([hbo2025wendbaarweerbaar strategische visie vereniging hogescholen](#)) wordt het woord ‘Bildung’ niet gebruikt maar wel de ‘drieslag’: kwalificatie & socialisatie & persoonsvorming. Op haar [website](#) daarentegen komt het woord 2000 keer voor in allerlei notities en toespraken. Zelfs in de toelichtende tekst op deze notitie. De woorden socialisatie en persoonsvorming komen steeds voor in ‘samenspraak’. Als je de verschillende artikelen en toespraken scant dan zie je dat ‘Bildung’ als kapstokwoord wordt gebruikt voor persoonsvorming van de student in de context van de werldsamenleving.

Hogescholen

Niet alleen op het niveau van de vereniging maar ook bij meerdere van haar leden besteed men expliciet aandacht aan ‘Bildung’. Er is zelfs een samenwerkingsverband van hogescholen dat zich toelegt op ‘Bildung’ in het onderwijs. Een paar leden van dat verband staan op [deze website](#).



[De HAN](#) noem ik hier expliciet. Haar bestuursvoorzitter Kees Boele is zeer actief op dit gebied en hij heeft zelfs een boek hierover geschreven ‘[Onderwijsheid](#)’. Zijn analyse begint bij een



‘overprikkelde samenleving’ waarin de student lijdt aan ‘infobesitas’. De remedie zou dan ‘vorming tot wijsheid’ moeten zijn waar de hogescholen zich op zouden moeten toelagen ([Boele](#)). Deze scholen houden zich in hun beleid en praktijk bezig met het vorm en inhoud geven aan ‘Bildung’. Een ander voorbeeld is een presentatie van Hans Reijnierse van de [Hogeschool van Zeeland](#); hij benoemt vier activiteitsvelden benoemt waarin de student studiepunten moet halen. Daar vindt, volgens hem, voor een belangrijk deel de persoonsvorming plaats.



drs. Hans Reijnierse

Wat mij in deze voorbeelden stoort, is dat ze nauwelijks elders bekend zijn geraakt. Toen we het competentieleren invoerden in ons onderwijs gingen we zeer uitgebreid bij elkaar te rade.

Wat ik daarin wel leuk vind, is dat daardoor elke school zijn eigen 'taal' en 'spel' is gaan ontwikkelen en elk van hen 'Bildung' net weer even anders 'definieert': Wijsheid (HAN) & 'Bildung' ([De Bildung Academie](#)) & Persoonsvorming & Normatieve Professionaliteit ([Hogeschool Utrecht](#)) & Betrokkenheid & Talentontwikkeling & Transformationeel Leiderschap & ... Maar elk begrip definieert een program en dat kan soms een 'beperkende' factor zijn. Persoonlijk houd ik van een zo breed mogelijke reikwijdte (met het risico daarmee vaag te zijn).

Conclusie

Een aantal ontwikkelingen daagt ons onderwijs uit:

- 1 De **wereldsamenleving** met haar **dynamiek** op **al** haar fronten. Daarbij zitten meerdere 'crises' en 'faillissementen': het milieu, de verschuivende machtsevenwichten, de economie in haar huidige vorm. Het failliet van de traditionele vormingsconglomeraten (zie het einde van de [verzui-ling](#) en de [secularisering](#)) en hun inhouden die nauwelijks meer antwoord geven op essentiële vragen van deze tijd. Ook de migratie en de aanwezigheid van de Islam in onze samenlevingen stellen ons voor een uitdaging.
- 2 Het **onderwijsbeleid** dat ons vraagt om de student voor te bereiden op die bovenstaande 'werkelijkheid' en hem te voorzien van voldoende bagage en persoonsvorming. Om zich vervolgens positief en kritisch deze wereld in te begeven en zijn bijdrage te leveren aan de toekomst daarvan.
- 3 Bovenstaande dwingt ons tot bewustwording in onze hogescholen van onze uitdaging en de adequate vormgeving van ons onderwijs in het **wat** en het **hoe** van deze **persoonsvorming/ 'Bildung'**. Het **waarom** en **waartoe** we-

ten we inmiddels nu (zie ook de drie andere macro-perspectieven).

Sommige scholen zijn daarmee al zeer actief bezig. Volgens mij hebben [wij](#) daarin een prachtige traditie maar moeten we ons wel hergroeperen om niet achterop te raken. Ja, we hadden een voorsprong; daar ben ik zeker van.

Tot slot nog een citaat van de voormalige minister Jet Bussemaker uit de 'Strategische agenda hoger onderwijs 2015-2025'.

"We hebben een dynamische en ongewisse toekomst voor de boeg. De studenten van nu zullen als leiders van de toekomst complexe situaties tegenkomen die we nu nog niet eens kunnen bedenken. Dat betekent dat leiderschap meer inhoudt dan management in de letterlijke zin van het woord. Meer dan het beheren of hanteren van de realiteit, zal leiderschap gaan om je continu verhouden tot de veranderende realiteit(en): er op inspelen, er op vooruitlopen en een visie ontwikkelen op wat veranderingen betekenen voor jezelf én je omgeving. Dat vraagt om kennis en kunde, maar ook om responsiviteit, flexibiliteit en creativiteit. En om een bestaan op de grenzen van je comfortzone." (pag. 2)



De opdracht vanuit de identiteit van onze school (Macro 2)



Als ik ze al niet kende van aangezicht tot aangezicht dan was het wel uit de verhalen: de 'founding fathers' van de school. De Christelijke Hogere Landbouwschool in Ede (CHLS). En 60 jaar later is de 'geest' van de school uit die tijd nog steeds [aanwezig](#) in deze school. Ik ga hier niet de [geschiedenis](#) van de school

vertellen, die zal het komende jubileumjaar wel aan bod komen, maar ik probeer wel haar (dynamische) [identiteit](#) te typeren met een aantal fasen in haar geschiedenis.

Identiteit

- = een verhaal
- = over een waarom en waartoe
- = in relatie tot een transcendentie
- = waarin we 'normatief' uitleggen
- = wie we wel willen zijn
- = en wat niet
- = in ons handelen

Zeer vrij naar:
Identiteit is kwaliteit van Joost Dupont

Identiteit is kwaliteit
Een uitspraak van Joost Dupont

De oprichting (1957)

"Give a boy a task and he becomes a man" (Van Harten?)

Ik bedoel hier de periode 'Van Harten' vanaf de stichting in Ede (CHLS) in 1957 tot en met de eerste 20 jaar in Dronten. Later in Dronten ging met met verder onder de naam Christelijke Agrarische Hogeschool (CAH). Aan de hand van de literatuur ([Een goed jaar voor wijn](#)) maar meer nog misschien de [verhalen](#) destilleer ik drie kenmerkende elementen uit die tijd.



In de **eerste** plaats wilde de school een nadrukkelijk '**Christelijke**' school zijn. Waarbij in het begin de [protestants-christelijke](#) en de reformatische variant de boventoon voerde. De eerste rooms-katholieke docent aan school was 'legendarisch'. De vergaderingen werden geopend met bijbellezing en gebed en in de klassen begon het eerste lesuur van die dag met een dagopening. Ik heb nog (vanaf 1990) de gemeenschappelijke weekope-

ningen met een overdenking door verschillende docenten meegemaakt en zelfs twee keer zelf gedaan. Je werd er zeer nadrukkelijk op geselecteerd. In die tijd (1990) wilde de school in de volle breedte van de christelijke identiteit staan waardoor alle stromingen in kerkelijk Nederland min of meer vertegenwoordigd waren. Of dat een bewuste keuze was of een gevolg van de ontzuiling is niet meer te achterhalen. De school liep zeker niet op de troepen vooruit.

Een **tweede** belangrijk vormgevend element was de 'internaatfilosofie'. Van Harten ontleende deze gedachte aan de [Engelse kostschool](#) en de [Deense volkshogescholen](#). Het werd onder zijn leiding een concept van **samen wonen, werken en leren** van studenten, docenten en de 'schoolboerderij'; een school als een samenleving. **De Drieslag** was dan ook de naam van het conglomeraat van school, boerderij en studenten/docenten-huisvesting. In die tijd waren de docenten verplicht om in Dronten te komen wonen. In 1990 was ik een van laatsten met deze verplichting. De studenten moesten het eerste jaar op het internaat wonen. Er was sprake van een zeer actieve studentenvereniging: de USRA. Daarnaast was er een bloeiend conglomeraat van studentenraden, commissies en verenigingen. Deze formule creëerde een zeer hechte school en studentengemeenschap. Er werden vriendschappen en relaties voor het leven gevonden. Maar deze internats- en radenformule werd vooral gekozen om zijn '**persoonsvormende**' effecten.



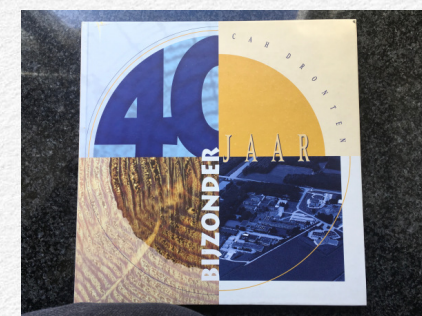
Het **derde** element was de 'Drieslag Didactiek' die in de jaren '97-99' zijn expliciete formulering kreeg ([De Drieslag Didactiek 1999 compleet](#)). We wilden een '**praktijkgerichte**' hogeschool

zijn en natuurlijk agrarisch. Vandaar ook de altijd aanwezig gebleven schoolboerderij en de studentbedrijven. Je zou deze didactiek kunnen typeren als een zeer intensieve dialoog tussen praktijkvragen en leren.

Deze **drie** elementen, naast natuurlijk de 'gewone inhoud' van de opleiding tot de agribusiness, vormden de hoofdgerechten van de regelmatig weerkerende meerdaagse onderwijsconferenties en de openingsdagen aan het begin van elk schooljaar. Ik weet overigens nog steeds niet welke van deze drie de belangrijkste was. Er was zelfs een heuse 'filosofenkring' waarin allerlei inspirerende denkers, ook theologen, besproken werden. Deze 'cultuur' was zo intensief en op allerlei momenten aanwezig dat je als vanzelf werd ingewijd en mede-eigenaar werd gemaakt van deze denk- en handelingswijzen. Nieuwe impulsen hadden meestal te maken met verbreding en/of verdieping van dit gedachtegoed. Ontwikkelingssamenwerking en Internationalisering waren 'natuurlijke' groeimomenten.

40 jaar Bijzonder (rond 1998)

Het 40-jarig bestaan van de school is te beschouwen als **een hoogtepunt van volwassenheid** van de school. We hadden een serieuze crisis in studentenaantallen achter de rug (rond 1990 750 studenten). Daarna gebeurde er door de tijd heen vervolgens heel veel. We kregen een avond/deeltijdopleiding, de nieuwe schoolboerderij en een redelijke opererende tak van consultancy (AgroTransfer/ [derde geldstroom](#)/ Agrojobs) en er was sprake van een sterk groeiende internationalisering. De crisis in de instroom van studenten is voor al deze initiatieven een belangrij-



ke impuls geweest. Er werden meerdere opleidingsrichtingen uitgeprobeerd waarvan de Hippische Bedrijfskunde, Diergezondheid en Agrotechniek blijvertjes waren. Ook de inmiddels zichzelf bedruipende internationale opleidingen reken ik hiertoe. Op didactisch gebied ontstond een onderwijs in geïntegreerde modules waar later het fenomeen van [competentiegericht onderwijs](#) aan toegevoegd werd. Dit laatste was voor de school niet echt nieuw omdat we altijd al praktijkgericht en geïntegreerd wilden werken in het onderwijs ([Onderwijsconcept Aeres Hogeschool Dronten en Almere](#); de eerste versie hiervan stamt uit begin 2000).

Ik denk dat omstreeks het jaar 2000 nog zeker 20% van de staf van de school bestond uit oudgedienden die nog zeer cultuurbepalend aanwezig waren. Ze zaten in het college van bestuur of waren teamleiders/opleidingscoördinatoren. Het zelfvertrouwen in de kracht van de 'eigen' school was zelfs zo groot dat in 1997 een geplande fusie met Larenstein/Velp werd geblokkeerd door de medezeggenschapsraad.

Maar de eerste tekenen van de '[secularisering](#)' waren inmiddels ook aanwezig. Meerdere collega's hadden de band met de kerk verloren en/of beschouwden zichzelf niet meer als christelijk/gevolg. Regelmatig werden er pogingen ondernomen om de dagopeningen en/of de weekopeningen levend te houden.

Wat tevens opvallend bleef dat er steeds weer 'oud-studenten' na een carrière in het agrarische bedrijfsleven naar een baan op school solliciteerden onder andere vanwege hun goede herinneringen aan die tijd. Vanaf 1990 is er een zeer terughoudend aanstellingsbeleid geweest vanwege de serieuze crisis in de studenteninstroom.

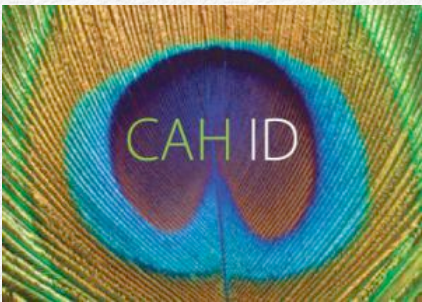
Je zou kunnen zeggen dat omstreeks het jaar 2000 de 'geest' van de begintijd nog volop aanwezig was en de school als onderneming weer springlevend was na de serieuze crises.

De nieuwe school: AERES Hogeschool Dronten



Inmiddels leven we in 2017 en zijn we twee logo's verder. De school in Dronten is een onderdeel geworden van de [Aeres Hogeschool](#). We kregen een [prachtige nieuwe school in een kas](#). Sommige aspecten van deze transitie verliepen redelijk soepel (het nieuwe gebouw) andere (zoals de fusie en de nieuwe naam) verliepen moeizamer. De school bloeit als nooit tevoren. De instroom is elk jaar weer hoger. Meerdere van de nieuwe docenten zijn nog steeds oud-studenten. Nieuw is de Onderzoeksgroep/leerlijn ([Onderzoeksgroep/leerlijn Aeres Hogeschool Dronten en Almere](#)): een nieuwe 'tak van sport' binnen de school die ook inmiddels geworteld is in de school. Praktijkleren staat nog steeds hoog in het vaandel van de school ([Visie op Praktijkleren](#)). [In Almere](#) werden nieuwe opleidingen gestart.

In 2010 schreef Wim van de Weg een nieuw pamflet CAH ID ([Identiteit Aeres Hogeschool Dronten en Almere](#)) waarin hij een serieuze poging deed de essentie van de school in een nieuwe context te verwoorden. Onder de naam van de “Economy of Life” schetste hij de ontwikkeling van een ‘productie’-gerichte school naar een ‘betekenis-instelling’.



Voor zover ik kan zien, zijn de buitenstaanders die bij ons solliciteren, enthousiast over deze poging tot verwoording maar het kreeg in school niet die status dat het zou moeten/mogen/kunnen hebben. Overigens verbindt de school zich in dit pamflet nog steeds met de Christelijke Identiteit. ‘Geven’ en ‘delen’ zijn sleutelwoorden.

Nu staat de school in de context van de AERES Hogeschool. In 2016 publiceerde het college van bestuur het boekje Perspectief 2020 ([Aeres-instellingsplan-spreads](#)) waarin men de richtinggevende lijnen uittekent voor de toekomst. Er worden AERESbrede speerpunten benoemd maar ik wil mij hier toeleggen op de persoonsvormende aspecten in dit boekje. Vooral de pagina’s 22 en 23 zijn voor ons verhaal hier van belang.

Hoofdstuk 2	
De mens in de context van de beroepsomgeving is de kern van onze speerpunten	22
Professioneel ontwikkelen In interactie met anderen en in een kleinschalige omgeving	23
Grenzen verleggen Verruimt de blik en stimuleert perspectiefwisseling	24
Innovatief ondernemen Is ruimte bieden, kansen benutten en waarde toevoegen	25
Contextueel leren Leren werken in de authentieke context van werkveld en praktijk	26
Duurzaam handelen Toekomstgericht werken en handelen vereist duurzaamheidsperspectief	27

Bij Aeres Hogeschool is het uitgangspunt dat iedereen zich gekend weet in een kleinschalige sociale omgeving. Dit draagt bij aan de vorming van professionals. Bij Aeres Hogeschool maakt het werken in een gemeenschap en het bouwen van een netwerk voor de toekomst deel uit van het leren.

De mens staat centraal in Aeres Hogeschool. Het gaat om meer dan kennisoverdracht, het gaat om Bildung en professionele ontwikkeling. Dat wil zeggen dat studenten leren nadenken over kwaliteit en zij gestimuleerd worden om het eigen waardenbesef te ontwikkelen. Als individu, maar vooral als onderdeel van en samen met de wereld om hen heen.

Van alle studenten en medewerkers wordt verwacht dat zij uit de rij durven stappen en vanuit een brede blik op de wereld verantwoord beslissingen (leren) nemen en keuzes (leren) maken, gericht op duurzame waarde creatie.



Perspectief 2020 pag. 23

Hier wordt nadrukkelijk gekozen om ‘de mens’ centraal te stellen en om naast kennisoverdracht en professionele vorming ook de nadruk te leggen op Bildung. Later wordt het woord Bildung nog een keer genoemd in de context van de professionele ontwikkeling maar vooral ook met de blik op de ‘voortdurende veranderende maatschappij’ waarin wij leven. Ik was overigens zelf blij verrast met deze zinnen over ‘Bildung’ en ‘de mens’ in de ‘speerpunten’ van dit beleidsstuk. De christelijke identiteit wordt wel direct verbonden met de faculteit in Dronten maar speelt slechts in de ‘periferie’ een rol op de andere locaties door het document over de ‘Economy of Life’.

Professioneel ontwikkelen

In onderwijs en onderzoek is aandacht voor Bildung. Dit draagt er aan bij dat studenten, ondernemers, werkgevers en werknemers hun professionele verantwoordelijkheid willen nemen en een verantwoordelijke rol spelen in de voortdurend veranderende maatschappij waarin wij leven.

Conclusies

Ik herken in deze beschrijving van de geschiedenis van de school een aantal zaken die kleur geven aan wie wij zijn en willen zijn:

- de persoonsvorming behoort tot het hart van de traditie van onze school.
- en zij vormt nog steeds een belangrijke kern!
- de christelijke traditie hoort bij de oorsprong maar ik vraag mij af of zij nog breed gedragen wordt.
- de school wil in haar vorming de student nog steeds toerusten voor de toekomst.



‘Bildung’ is ons niet wezensvreemd al behoort het nog niet tot de sleutelwoorden in ons verhaal over onszelf. Het mens- en persoonsgerichte is nog steeds een van de belangrijkste smaakmakers van onze school en een reden waarom oud-studenten naar ons terugkomen om hier te werken. Het is ons DNA?

‘Bildung’ en de opdracht van de menswetenschappen (Macro 3)



In dit blog leg ik als sociaal-pedagoog de nadruk op de persoonsvormende aspecten en de bijdrage van de menswetenschappen. Ik laat hier de bijdragen van de agrarische economie en agrarische sociologie buiten beschouwing. Ook daar zal de vraag beantwoord moeten worden 'hoe wij willen leven' maar daar mogen anderen 'hun tanden op stuk bijten'.

De hulpwetenschappen: geesteswetenschappen

De Geesteswetenschappen hebben de geschiedenis en cultuur geïnterpreteerd, bekritiseerd, en alternatieve scenario's voorgesteld, en op deze manier een maatschappelijke ruimte mogelijk gemaakt waar individuele vrijheid en gemeenschappelijke identiteitsvorming met elkaar verbonden konden worden.

Ik denk dat dit de moeilijkste blog wordt van deze website. Hoe kan zoveel 'weten' in een leesbaar blog 'proppen'. En dan bedoel ik niet 'mijn weten' maar al die inzichten vanuit de geesteswetenschappen, cultuurwetenschappen en filosofie over 'persoonsvorming'. De gedragswetenschappen behandel ik apart.

Filosofie

Wat is de bijdrage van de filosofie aan de beantwoording van onze vraag naar 'Bildung'? In een recente publicatie over Fareed Zakaria van Taede Smedes staat:

"Zakaria betoogt dat een 'liberal education' meer doet dan klaarstomen voor de arbeidsmarkt. Het gaat ook om het verbreden van de persoonlijke horizon, voorbereiden op de snel veranderende wereld en het opbouwen van de capaciteit voor vrijheid."

Het boek is een pleidooi voor het belang van de geesteswetenschappen in wetenschappelijke vorming van studenten. Een belang dat in de Amerikaanse Universiteiten zwaar onder druk



staat door de ‘vernatuurwetenschappelijking’ van alle studierichtingen. Alleen wat meetbaar en telbaar is relevant.



Een tweede recente publicatie is die van [Hans Thijssen](#) in zijn essay ‘Wat filosofen weten’. Ook hij houdt een vurig pleidooi voor het belang van de filosofie als het gaat om “geluk, liefde voor wijsheid (Sophia) en de prioriteit van ‘waarde’ boven nut.” (pag 101 e.v.)

De filosofie biedt *“een mentale training die de individuele beoefenaar helpt een gelukkiger leven te leiden en bestuurders helpt een betere samenleving tot stand te*

brengen”(105). Maar misschien wel de belangrijkste internationale pleitbezorgster is Martha Nussbaum in haar publicaties ‘Niet voor de winst’ en ‘Politieke emoties’. Beide boeken benadrukken het belang van de geesteswetenschappelijke benadering van onze werkelijkheid tegenover die van de natuurwetenschappen/exacte wetenschappen. De laatsten geven geen antwoord op de vragen naar ‘zin’, geluk, liefde, de ziel, rechtvaardigheid en wijsheid. Vragen die van levensbelang zijn voor persoon en samenleving. Het gaat [Martha Nussbaum](#) daarbij om *“indringend kritisch denken, gedurfde verbeelding, empathisch begrip voor allerlei sterk uiteenlopende menselijke ervaringen en besef van de complexiteit van de wereld waarin wij leven”*(23). Elk onderwijsstelsel dient, volgens haar, daaraan bij te dragen.



Je hoort hier de thema's van ‘kritisch denken’ en de levenskunst. Op de ‘levenskunst kom ik in mijn ‘Intermezzo’ terug. In Nederland kennen we de al eerder genoemde namen van [Rene Gude](#) en [Kees Boele](#).

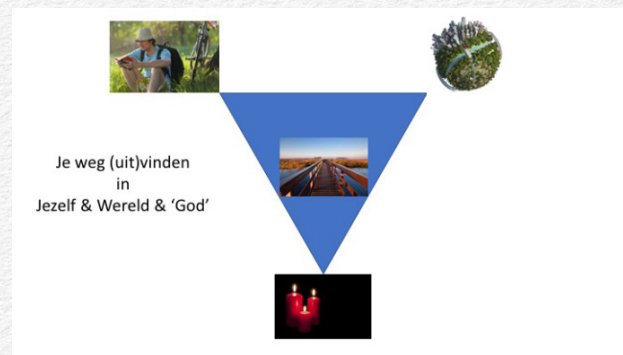
Deze ‘golfslag van belang’ is ook in onze school te zien. Twintig jaar geleden kende elke vakgroep zijn vakfilosofen/theologen. ‘Mannen’ die zich bezig hielden met fundamenteel onderzoek naar weten en handelen. We hadden een ‘filosofenkring’. Er waren cursusonderdelen die hier expliciet over gingen. In het ‘geweld’ van de ‘integratie’, de ‘[modularisering](#)’ en het competentie-gerichte onderwijs zijn deze vakken min of meer ondergesneeuwd geraakt. Is het vreemd als ik zeg dat deze inbreng is overgenomen door ‘de onderzoekers’? Maar ik vraag me af of daar de grondleggende vragen worden gesteld naar het ‘waarom’, ‘waartoe’ en het ‘existentiële hoe’ van de agribusiness en ons handelen daarin? Als ik [Janne van den Akker](#) beluister, gebeurt dat zeker en ook de vraag daarin naar de toekomst van de samenleving en ethiek. Er dient ruimte en tijd te worden gemaakt voor een verantwoord doordenken van deze vragen.

Theologie en Spiritualiteit

Dag Hammarskjöld

"Vele wegen kent het leven, maar van al die wegen is er een die jij te gaan hebt. Die ene is voor jou, die ene slechts. En of je wilt of niet, die weg heb je te gaan. De keuze is dus niet de weg, want die koos jou. De keuze is de wijze, hoe die weg te gaan. Met onwil om de kuilen en de stenen, met verzet omdat de zon een weg die door ravijnen gaat, haast niet bereiken kan. Of met de wil om aan het einde van die weg milder te zijn en wijzer, dan aan het begin. De weg koos jou, kies jij ook hem?"

Laat ik beginnen door te zeggen wat ik, in deze context, bedoel met theologie en spiritualiteit. Onze 'levenswerkelijkheid' kan in kaart worden gebracht aan de hand van de woorden Jezelf & De wereld & De ander & 'God'. Als



we het in dat verband dan hebben over theologie en spiritualiteit dan hebben we over de doordenking ([Theologie](#)) en de doordrenking ([Spiritualiteit](#)) van die werkelijk tot op de ver-/voonderstelde alles omvattende en doordringende werkelijkheid van God/ iets/ Boeddha natuur/ geest/ niets/ ..

Hoe je het wendt of keert, we hebben allemaal zo onze impliciete en/of expliciete ideeën over die werkelijkheid (=levensbeschouwing) en we leggen ons er soms zelfs actief op toe (geloofspraktijken/spiritualiteit). Ik laat hier [de discussies](#) over [levensbeschouwelijke vorming](#) en/of [religiekunde](#) buiten beschouwing. Maar in 'Bildung'/persoonsvorming kunnen we er niet omheen dat impliciet/expliciet er een geleefde levensbe-



schouwing aanwezig is in alles/allen; cultuur is in ieder geval ook 'gestolde' spiritualiteit. Net als dat er sprake moet zijn van morele vorming en sensitieve vorming, dienen wij ook de bezinning op de eigen spiritualiteit een plaats in ons onderwijs te geven. En zeker als de school expliciet meent zelf een exponent te zijn van een spirituele traditie. In ons geval is dat de christelijke maar dat kan ook de humanistisch, antroposofische of agnostische traditie zijn. En omdat 'inspiratie' of zo'n 'Bron' een

alles doordringend fenomeen is, zal zij zich ook in school (moe-

ten) manifesteren in de schoolcultuur, de docent, de vakken en de klas. Die 'spiritualiteit' is er allang; maak dan, als school **de keuze er in een of twee heel goed te zijn**. Veel van de hier naar voren gebrachte denkers menen dat ons onderwijs is 'vergeven van' natuurwetenschappelijk, [neoliberaal](#), efficiency en rendementsdenken.

Er bestaat overigens een grote hoeveelheid literatuur over [management](#)/ leidinggeven en spiritualiteit. Je kunt daarbij denken aan de boeken die inspiratie vinden in de monastieke spiritualiteit (zie [Anselm Grun](#)) maar ook aan de boeken over [Zen en management](#). Een naam die hier absoluut genoemd moet worden is [Paul de Bot](#) die vanaf 1980 veel hierover publiceert en in meerdere functies aan de Nyenrode Business Universiteit actief is op dit gebied. Zie [hier](#) een studie naar de invloed van levensbeschouwing op de 'managementstijl'.



Het gaat bij deze impulsen om een 'intieme relatie' tussen spiritualiteit en persoonsvorming. Die overigens niet 'per definitie' positief hoeft te zijn zoals je kan zien in het eerder genoemde proefschrift van [Belt/Moret](#). Een voor mij inspirerend positief voorbeeld van die 'intimiteit' vond ik al heel lang geleden in een van de teksten van [Thomas Merton](#) (1915-1968) in een brief aan paus Johannes XXIII:

De boodschap van hoop die de contemplatief u aanzegt, houdt dan ook niet in dat u uw weg moet gaan zoeken in de jungle van de taal en de problemen waardoor God tegenwoordig is omgeven; maar wel, of u het begrijpt of niet, dat God u bemint, dat hij in u tegenwoordig is, dat hij leeft in u. Ja, hij woont in u, roept u, redt u en geeft u licht en inzicht, dingen die onvergelijkbaar zijn met alles wat u ooit heeft kunnen lezen in boeken of horen in preken. Het enige wat de contemplatief u te zeggen heeft is nogmaals u te verzekeren dat, als u in uw eigen stilte durft door te dringen en onbevreesd in de eenzaamheid van uw eigen hart durft voort te gaan en daarbij het waagt om deze eenzaamheid te delen met de andere enkeling die God zoekt door u en met u, dat u dan zeker het licht krijgt en het vermogen om te begrijpen wat ligt aan gene zijde van woorden en theorieën, omdat het te dicht bij is om uit te kunnen leggen: het is namelijk het intieme één-zijn in het diepste van uw eigen hart, van Gods Geest met uw eigen verborgen binnenste zelf, zodat u en Hij samen in waarheid slechts één Geest zijn. Ik heb u lief in Christus.

Thomas MERTON

De gedragswetenschappen en 'de volwassenheid in wording'

De tweede categorie van wetenschappen die bijdragen aan ons inzicht in de 'Bildung' van studenten zijn de [gedragswetenschappen](#): de bestudering van de handelende mens. Daarbij gaat het hier, in de context van het hbo, om de actuele en toekomstige levensfase(n) van studenten; 16-22 jaar. En vervolgens om de pedagogische en agogische taak in deze levensfase van de studenten aan het hbo. De adolescentie wordt in de meest recente literatuur hierover ook wel 'the emerging adulthood' genoemd.

([ARNETT 2007 Emerging Adulthood What is it and What](#))

Studenten ronden deze volwassenwording min of meer af en stappen na hun opleiding in de nieuwe levensfase van de echte volwassenheid met haar werk, relaties, gezin en de daarbij behorende levensovertuigingen. Het gaat hier uiteraard om een 'vereenvoudiging' (= een model) om over die late [adolescentie](#) iets te kunnen zeggen en daarnaar te kunnen handelen. Zoals

ik al heb gezegd, bevinden deze wetenschappen zich altijd op het gebied van '[beschrijven](#)', [evalueren](#) naar welk [praktisch handelen](#) 'het beste' lijkt maar ook het formuleren van waarden en normen voor het **goede** handelen. We gaan te rade bij die wetenschappen die belangrijke dingen hebben te vertellen over deze levensfase.

[Pedagogiek/Agogiek](#)

Eigenlijk hebben we, vanuit de levensfase van de student gezien, te maken met drie fasen en de **drie** fundamenteel verschillende rollen van **de begeleider/pedagoog/agoog** (zie de ook de volgende paragraaf). Elke levensfase/ontwikkelingsfase wordt volgens [Erik Erikson](#) gekenmerkt door de actuele (= laat adolescent) maar ook nog door de voorafgaande (= puberteit) en de volgende (= volwassenheid).

1. oraal-sensorisch stadium: basaal [vertrouwen](#) versus basaal [wantrouwen](#) 0-1 jaar
2. anaal - urethaal - spierstelsel (loslaten en vasthouden): [autonomie](#) versus [twijfel](#) en [schaamte](#) 1-3 jaar
3. Locomotorisch stadium: [initiatief](#) versus [schuld](#) 3-6 jaar
4. Schooljaren (latentie): [vlijt](#) versus [minderwaardigheid](#) 6-12 jaar
5. [Adolescentie](#) ([seksualiteit](#)): [identiteit](#) versus [rolverwarring](#) 12-20 jaar
6. Vroege volwassenheid: [intimiteit](#) versus [isolatie](#) begin twintig tot midden dertig
7. Middenvolwassenheid: [generativiteit](#) versus [stagnatie](#) midden dertig tot midden vijftig - midden zestig
8. Late volwassenheid: [integriteit](#) versus [wanhoop](#) vanaf midden vijftig tot de dood

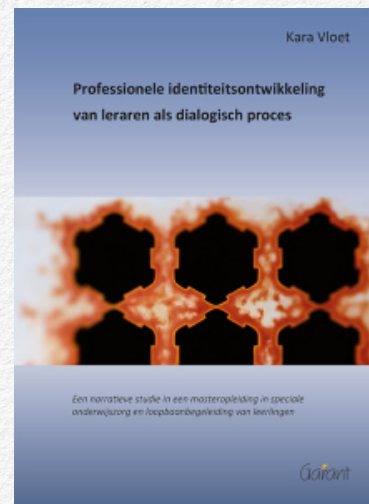
Erik Eriksons levensfasen; Bron Wikipedia

Dit vraagt in onze situatie twee tot drie toch wel heel verschillende grondhoudingen van degenen die verantwoordelijkheid dragen voor de vorm en inhoud van hun vormings-/wordingsprogramma.

De rolverdeling van de **agoog**-student gaat uit van de fundamentele gelijkwaardigheid en zelfstandige beslissingsbevoegd-

heid van de student. Deze is eigen aan de levensfase van de volwassenheid. De rolverdeling van de **pedagoog**-leerling gaat in de puberteit uit van een fundamentele ongelijkheid als het gaat om de competentie van volwassenheid. De identiteitsvorming moet nog komen. De student is iets *nog niet* wat het *moet worden*. Onze student/adolescent bevindt zich in een overgangsgebied tussen die twee tot drie rollen. En de docenten/coaches/mentoren zijn een situationele mix van pedagoog, **pedagoog/agoog** en agoog. In de laatste twee rollen nodig je de student als het ware uit om de eigen voorlopig identiteit te realiseren en de stap te maken naar de volgende fase van volwassenheid. Je wordt, als het goed is, als docent steeds meer agoog in de interactie. Vandaar dit recente (2016) briljante citaat uit een mail van een collega:

“Na vier jaar sta ik vaak tot tranen geroerd op een diplomering omdat ik de afgelopen vier (of meer) jaar van die student nog eens aan me voorbij zie trekken en dan denk ik “man, wat een reis maar wat ben je gegroeid en je staat er maar mooi, klaar voor de wereld”. Dan vind ik dat we goed werk hebben gedaan met zijn allen en dat het maatwerk is. Maar zoals wij het dan proberen te vangen in het mentoraat voor de hele groep lijkt het geen recht te doen of erger nog door de student gezien als een verplicht en nutteloos nummer op het lijstje. We zijn afwisselend politieagent, moeder en gids afhankelijk van de gemoedstoestand waar de student in zit. Het zijn net mensen. En die verschillende rollen zijn misschien allemaal wel nodig voor die vorming. En misschien is dat niet strak te programmeren...”



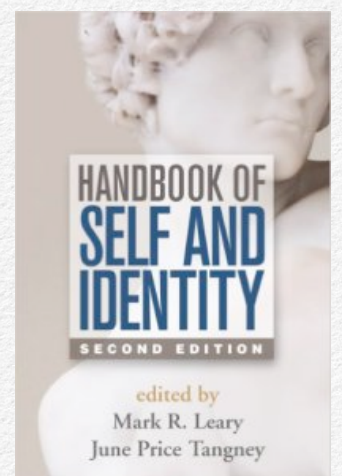
We hebben het hier over een heel subtiel ‘[dialogisch](#)’ proces waarin [bevestiging](#) een essentiële rol speelt waarover door de pedagoog/ filosoof [Martin Buber](#) prachtig geschreven is. Ik kom hier later nog op terug.

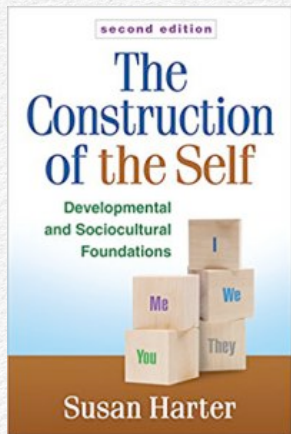
[De ontwikkelingspsychologie](#) / levensloopspsychologie

We hebben het hier over de uitdaging in de ontwikkeling waar **de student** voor staat in deze levensfase: ontwikkelingstaken. Het einddoel is de volwassenheid. Dit 'fasenmodel' zijn wij in de vorige paragraaf al tegengekomen maar hier gaat het om de ontwikkelingstaak die dat **voor de student** met zich meebrengt. In ons werk aan het hbo zijn er drie ontwikkelingstaken relevant.

a. **Tot de adolescentie** heeft de student zich in voldoende mate basisvertrouwen, autonomie, initiatief en allerlei constructieve sociale en leervaardigheden eigen gemaakt. Als daarin sprake is van tekorten die een belemmering voor de verdere ontwikkeling kunnen zijn moet er hulp worden geboden zodat de student zich deze asnog eigen kan maken. Het kan zijn dat er (ontwikkelings-)zaken moeten worden ingehaald.

b. **Gedurende de adolescentie** is de voorlopige constructie van de ‘eigen’ [identiteit](#) de uitdaging. Wie wil, kan en mag **ik** zijn? Dit zijn geen keuzes die geïsoleerd plaatsvinden





maar die altijd in de context van de levensgeschiedenis, de sociaal maatschappelijke omgeving, vriendschappen/relaties en werk hun uitwerking krijgen. Studenten maken over en van zichzelf een *'echt' eigen verhaal* waar zij zich mee kunnen 'identificeren'. Over deze 'identiteitsvorming' is veel geschreven. De laatste jaren wordt er steeds meer accent gelegd in de literatuur op het 'narratieve' karakter van onze identiteit. Een belangrijk aspect daarvan is dat

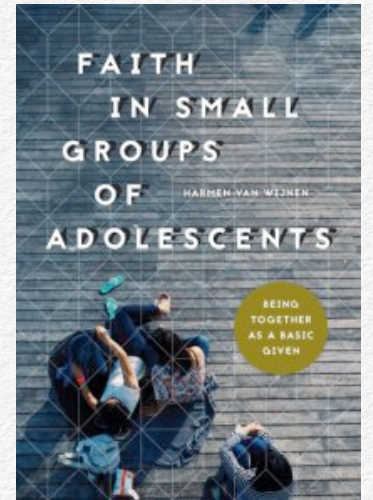
het een leefbaar en hoopvol verhaal moet zijn. Freud noemde niet voor niets zijn therapie *'the talking cure'*. Al vertellend zijn we voortdurend bezig dat verhaal te herschrijven soms maar vooral ook richting te geven. Dat verhaal vertellen en een niet-oordelend en empathisch oor daarvoor zijn in deze fase van levensbelang (weer die dialoog van Buber). Natuurlijk zullen de gesprekspartners in de eerste plaats de vrienden en familie zijn. In de context van de school zijn dat de klasgenoten, mentoren, coaches en docenten. Soms zijn daarvoor vertrouwenspersonen nodig. Eigenlijk ervaren studenten 'aan den lijve' het karakter van *'transities'* en *verandermanagement*; dat het 'mensworden' ingrijpende ervaringen van verlies en nieuwgeboorte zijn.

c. In de volgende fase van volwassenheid speelt **verbinding en intimiteit** een hoofdrol. Je ziet dan dat onze studenten naast het bezig zijn met het vinden van hun autonomie en identiteit, ook bezig zijn met het vinden van verbinding, intimiteit en overgave.



Vriendschappen, kleine clubs/raden/verenigingen maar ook intieme relaties spelen een essentiële vormende rol in het vinden, uitproberen en zich 'eigen maken' van deze **identiteit** en **intimiteiten**.

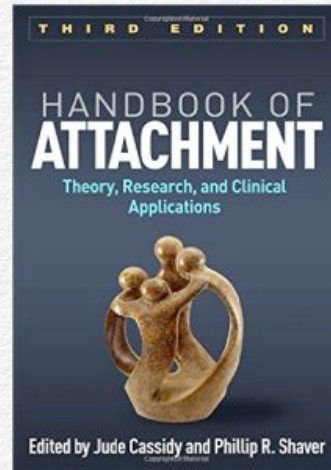
In de literatuur spreekt men hier wel van *'tribale'* karakter van kleine groepen (zie *The Times of Tribes* & *Sacred Stories, Spiritual Tribes*) die hier een zeer belangrijke rol spelen. Misschien is de groep wel een *'transitional object'* in de overgang naar volwassenheid. Zo'n vriendengroep lijkt nog een beetje op het gezin maar vormt de overgang naar de 'eigen groep' en het eigen te vormen gezin/groep. De opmerking van *Har-*
men van Wijnen: "Youth ministry should encourage adolescents and tribal leaders to be aware of the faith possibilities of tribes." zou ik in de context van onze school willen vertalen in het essentiële belang van studiegroepen, raden, verenigingen en bestuursorganen in de school. Ik zie daar prachtige dingen gebeuren met studenten. En ik zie hier voor de ondersteuning van de student in deze ontwikkelingstaken geweldige kansen liggen in het mentoraat en de vertrouwenspersonen.



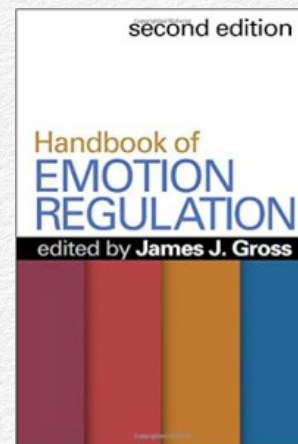
Psychologie (+ hersenen)

Hier gaat het mij om een aantal belangrijke nieuwe inzichten uit de psychologie. Deze zijn mede ingegeven door hersenonderzoek, over de werking van onze hersenen in relatie tot hoe wij met onze emoties omgaan, empathie beleven en leren. Ik stip ze kort aan:

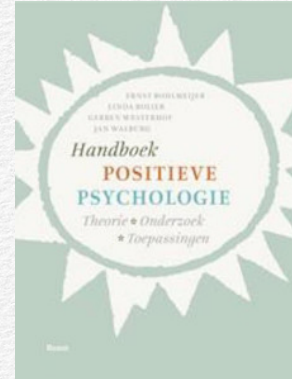
1 Het eerste inzicht gaat over het belang van [veilige hechting](#). Vooral in de context van psychische 'stoornissen' komt men tot de ontdekking dat een [hechtingsstoornis](#) een beschadigende werking kan hebben op de verdere ontwikkeling (zie hieronder). Men ontdekt dat het gevoel van 'veiligheid' essentieel is voor de modus van creativiteit en persoonsontwikkeling. Het gevoel van chaos en/of rigiditeit ligt dan op de loer. Voor begeleiding en klassenmanagement is dit weten van ongelooflijk belang. Zonder deze voldoende veilige modus wordt er niet geleerd. Het verlaten van je 'comfortzone' vraagt om een veilige basis.



2 Een tweede inzicht gaat over [emotieregulatie](#) en [mentaliseren](#). Vooral in relatie tot ADHD, borderline stoornissen en het spectrum van autisme spelen deze twee 'vaardigheden' een zeer belangrijke rol. Bij emotieregulatie gaat het vooral om de constructieve hantering van de eigen emoties. Bij het mentaliseren gaat het om het vermogen tot empathie. Hier zien we meerdere inzichten terug uit het zeer beroemde boek '[Emotionele Intelligentie](#)' van [Daniel Goleman](#).



In beide gevallen gaat het mij daarbij ook om het belang van de emotionele competentie van de docenten en mentoren als het gaat om [klassenmanagement](#), coaching, feedback en mento-



raat. Hun 'zijn' op de bovenstaande punten is een meestal 'impliciet/onbewust' emotionele/relatieve competentie ([TartwijkDocentleerlinginteracties2014](#)). Deze laag in ons 'zijn' werkt in de interactie met studenten helend of destructief. Ik zou hier ook nog de wereld van de positieve psychologie willen benadrukken. Op de docent kom ik later nog terug.

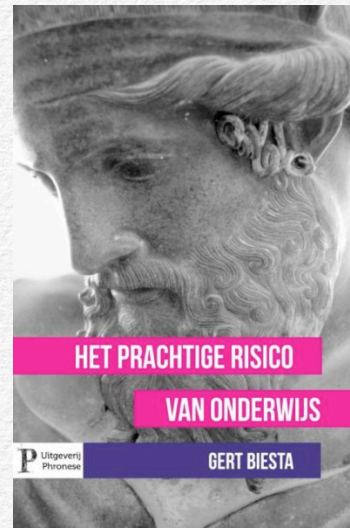
Onderwijskunde

Hier gaat het niet om de [didactiek](#) in het algemeen maar vooral om de onderwijskunde en 'Bildung'/persoonsvorming. Hier



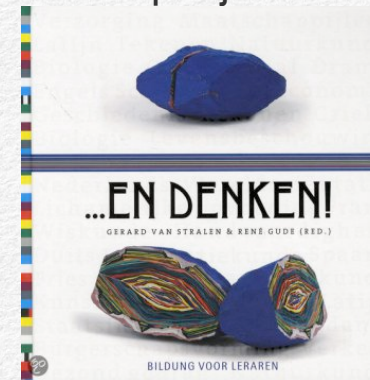
noem ik een paar namen/bijdragen die iets toevoegen aan onze discussie. De eerste impuls komt van [Kees Meijlink](#) in zijn boek 'Denken over onderwijs'. Het is bedoeld om het perspectief van de leerkracht op zijn werk en leren te verdiepen en te verbreden. Ook hij reageert op de verenging van het onderwijs door haar focus op 'nut' en 'effect'. Hij begint (terecht) opnieuw bij de [antropologie](#) en komt via Charles Taylor uit bij verdiepende concepten als zinvol leven, deugden, verhalen, leergemeenschap, 'Bildung' en identiteit. Aan het eind voegt hij aan de taxonomie van Bloom de dimensie '**creëren**' als hoogst leervorm toe. Hij legt in zijn boek het accent op de competenties van kritisch denken, reflecteren en creëren.

De tweede impuls komt van [Gert Biesta](#). Van hem komen de onderwijsdoelen kwalificatie, socialisatie en vorming/subjectivatie. Hij wil 'goed onderwijs' wat in ieder geval ook bijdraagt aan die derde dimensie van subjectiviteit. Alleen komt hij aan de hand van de filosofen [Levinas](#), [Zygmunt Bauman](#) en [Caputo](#) tot een zeer 'eigen-tijds' **subject** begrip. Een paar sleutelzinnen uit [een blog](#) van hem hierover: *"Met subjectificatie – soms omschreven als subject worden, ofschoon het voor mij uiteindelijk om de levenslange uitdaging gaat om subject te zijn – verwijs ik naar het vraagstuk hoe individuen als subject kunnen verschijnen en bestaan."* / *"Subject-zijn en subjectiviteit verwijst naar een situatie waar ieder mens als zelfhandelend individu wordt gezien."*..... *"De benadering van subject-zijn die ik interessant vind is er een die benadrukt dat ons subject-zijn niet in onze eigen handen ligt maar in letterlijke zin te maken heeft met ons zijn, onze existentie, en dat zijn is altijd een zijn met andere mensen en met een wereld buiten ons."* *"de vraag van subjectiviteit, die ik zou willen formuleren als de vraag hoe we zijn – die we ook kunnen lezen als de vraag hoe te zijn"* Vooral het **'worden tot subject'** in de persoonsvorming staat hier centraal en **hoe** we dat doen. Het gaat dan om onderwijs waarin dat subject **'worden'** en **'hoe'** we dat doen wordt opgeroepen, gefaciliteerd, gecreëerd en doordacht. Het leren 'nemen van onze **verantwoordelijkheid** voor onze verantwoordelijkheid' (Zygmunt Bauman). Onderwijs dient hieraan bij te dragen.



Een derde impuls komt van Ruud Klarus onder wiens redactionele hand en in zijn rol als lector aan de HAN er meerdere publi-

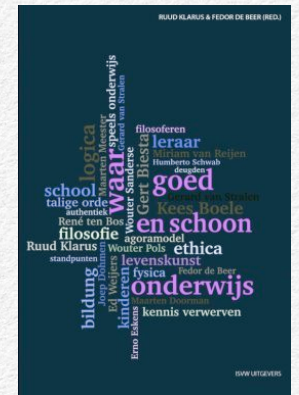
caties verschenen die direct en of indirect een pleidooi houden voor 'Bildung'. In de eerste plaats is er het boek 'Waar, goed en schoon onderwijs' en de inmiddels vijf delen over 'Wat is goed onderwijs' ([Capita Selecta](#) / [Pepagogiek](#) / [Psychologie](#)). Eigenlijk kan ik daar geen opvallende 'eigen hand' in ontdekken maar hij bracht allerlei inspirerende denkers over dit onderwerp bij elkaar.



Levenskunst

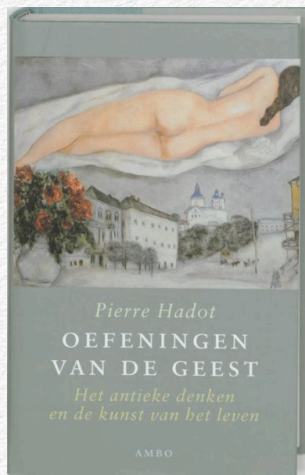
Natuurlijk is levenskunst geen gedragswetenschap op zichzelf maar wel zeer belangrijk onderdeel van [de psychologie](#) en de [filosofie](#). In mijn studietijd viel dit onder de noemer van [psychische gezondheid](#)/ [mental health](#).

*"Het goede leven is volgens Seligman (2002) een plezierig, betrokken en zinvol leven. In **het plezierige leven** (pleasant life) gaat het om het ervaren van positieve gevoelens: in hoeverre voelt iemand zich gelukkig en tevreden? **Het betrokken le-***



ven (engaged life) verwijst naar de inzet van een persoon bij wat hij of zij doet in het leven: in hoeverre ervaart iemand een gevoel van persoonlijke vervulling?

Het zinvolle leven (meaningful life) verwijst naar het leven dat is gericht op iets dat groter is dan de eigen persoon: in hoeverre heeft iemand het gevoel onderdeel te zijn van en bij te dragen aan een groter geheel? Levenskunst bestaat dus uit het balans houden tussen negatief en positief, tussen maakbaarheid en aanvaarding, en tussen plezier, betrokkenheid en zinvolheid.” (citaten uit de inleiding)



Het is logisch dat het tragische en het lijden hier natuurlijk ook bij horen. De vraag is of [onderwijs](#) daaraan dient bij te dragen? Joep Dohmen beantwoordt die vraag positief ([Levenskunst op school LR](#)). Zelf denk ik dat de boeken over levenskunst zeker een bijdrage kunnen zijn als het gaat om de ontwikkeling in 'wijsheid' (zie Kees Boele).

Conclusies

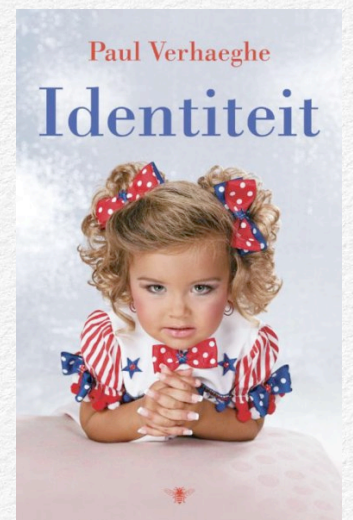
*“Some people got lost in the flood,
some people got away alright”
[Louisiana 1927; Randy Newman](#)*

Helaas ben ik nog niet klaar met het uitpakken van mijn boekenkast maar deze twee denkers passen uitstekend bij mijn conclusies en vormen er zelf een inleiding op. [Dirk de Wachter](#) en



[Paul Verhaeghe](#) hebben beiden een boek geschreven waarin ze 'alarm slaan' als het gaat om psychisch welzijn en de identiteitsvorming van de moderne mens (Nederland/België). Vanuit hun ervaringen met de psychisch gekwelde mensen als psychiater en onderzoeker aan de universiteit menen ze ziekmakende aspecten aan de moderne samenleving te kunnen herkennen. Volgens Dirk de Wachter lijden wij in onze samenleving collectief aan het [borderlinesyndroom](#) als gevolg van een overprikkeld zijn en een chronisch gebrek aan zelfregulering. Paul Verhaeghe ziet de [verhoging van het aantal mensen](#) met angststoornissen, burnouts, depressies en ADHD als een gevolg van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen. Ze zijn een symptoom van een zieke samenleving. Voor hem is de kern in dat alles de onvoldoende 'identiteitsontwikkeling'.

Als je de verkoopcijfers en de populariteit moet geloven dan herkennen mensen zichzelf blijkbaar in de diagnose. Naast een aantal sociaal-economische factoren zien beiden de opvoeding en persoonsvorming als cruciaal. Wat zij doen in de behandelkamer is symptoombestrijding. Er is een probleem als het gaat om de opvoeding/vorming van onze kinderen. Al heel vroeg in de 'hechting' en ook later in onze scholen en maatschappelijke instellingen en cultuur. Het wegvallen van de klassieke ondersteunende instituten (de kerken en de zuilen) en de on-



gelooflijke dynamiek in de sociale en maatschappelijke omgeving (migratie) stellen ons voor een uitdaging. Op een wat dieper en meer omvattend niveau deed de (katholieke) cultuurfilosoof [Charles Taylor](#) dat al eerder met zijn werken [Bronnen van het Zelf](#) en [Seculiere tijd](#). Beide boeken staan overigens op de 'must read' lijst van de [Universiteit voor Humanistiek](#). Ook Taylor gaat uit van een 'crisis' in de tijd.

Een laatste getuige in dit betoog komt ook uit de therapeutische setting: Anne-Mie Jonckheere. Volgens haar is er sprake van armoede als het gaat om existentieel-spirituele levensvragen. Als aan de behoefte om hierover te delen niet wordt voldaan, wordt de mens ziek. *"... waar wezenlijke vragen niet gedeeld raken en geen uitweg vinden in het op gang komen van een spiritueel proces, ontstaat spanning en komt pijnlijke druk te liggen op de psyche-soms zelfs op het lichaam."* (43) Deze levensvragen vragen er om, volgens haar, bespreekbaar te worden gemaakt in een 'verhalend' gesprek. Er wordt gezocht naar een leefbaar levensverhaal. De ervaringen moeten worden **vertaald**. Ze dienen **gedeeld** te worden en op die wijze ook weer verbonden te worden met de **grote gemeenschappelijke verhalen**. Je bent niet gek en/of ziek en/of schuldig maar hier staan we samen voor. Herkenning en erkenning verlost de lijdende uit zijn eenzaamheid. De vroegere (vaak religieuze) taal en georganiseerde plaatsen (kerk en pastoraat zoals de biecht) zijn er niet meer. Maar als die taal en die plaats er niet meer zijn dan vertaalt ons lijden zich in lichamelijke symptomen.



Wat is het gemeenschappelijke in al de bovenstaande inzichten?

- Er is sprake van een historisch bepaalde sociaal-maatschappelijke, morele, existentiële en spirituele **crisis**; inclusief haar ziektesymptomen.
- Die crisis heeft zijn gevolgen voor de **identiteits-/persoonsvorming**.
- Er is een noodzaak van tijd, ruimte en vormen voor die persoonswording.
- Dit stelt alle betrokken bij de persoonsvorming (opvoeders/ scholen/ universiteiten en andere maatschappelijke instellingen die daar bij betrokken zijn) voor een **uitdaging**.
- Wij als hbo-instelling hadden en hebben hier ook een **verantwoordelijkheid**.
- Die 'verdicht' zich onder de noemer van 'Bildung'/ persoonsvorming/ subjectwording/ **identiteitsvorming**/ zelfwording/ menswording.
- En vraagt bepaalde kwaliteiten van ons als werkers in deze instelling.

We weten nu onze **pedagogische/agogische opgave**; binnen die professionele vorming.

Tot slot een citaat van [Hannah Arendt](#), gevonden in het boekje van de pedagoge Daan Rovers:

den. In *The Crisis in Education* schrijft Arendt: 'In de opvoeding wordt beslist of wij genoeg van de wereld houden om er verantwoordelijkheid voor te dragen en haar meteen ook te redden van de ondergang die zonder die vernieuwing, zonder de komst van de nieuwen en de jongeren, onvermijdelijk zou zijn. In de opvoeding beslissen wij ook of we onze kinderen genoeg liefhebben om hen niet uit onze wereld te verbannen en hen aan zichzelf over te laten, noch hun de kans te ontnemen iets nieuws – iets wat niet door ons te voorzien valt – te ondernemen, maar hen integendeel nu al voor te bereiden op hun opgave: het vernieuwen van de gemeenschappelijke wereld.'

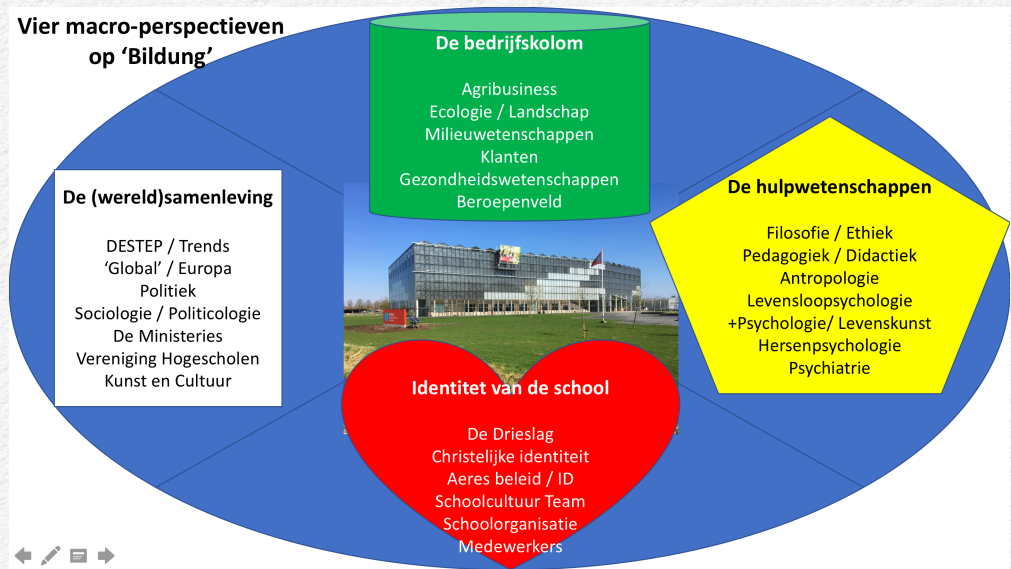
Daan Roovers

MENSEN MAKEN

**NIEUW LICHT
op opvoeden**



De uitdaging van de Agribusiness (Macro 4)



Welke vragen stelt het agrarische bedrijfsleven aan ons? Het gaat niet over de tien competenties waarin de nadruk ligt op de basisvaardigheden in combinatie met de bij de specifieke afstudeervarianten passende eindkwalificaties ([Beschrijving Aeres competenties in groei- en gedragsindicatoren in drie niveaus april 2017](#)). Deze hebben de tand des tijds doorstaan en zijn, in overleg met het desbetreffende bedrijfsleven, min of meer ‘bij de tijd’. De beschrijvingen zijn competentiegericht (= Doen x Weten x Kunnen x Willen x Zijn) ([Je leert iets pas echt als het](#)

[voor het echie is](#)), praktijkgericht, omschrijven de ‘body of knowledge and skills’ ([eindkwalificaties Bedrijfskunde Agribusiness 2013](#)) die bij het werkveld horen en geven een eindniveau aan van de beginnende beroepsbeoefenaar op hbo-niveau. [De hbo-professional](#) in de bedrijfskolom van de agribusiness.

Tabel: Aspecten van succesvol gedrag in een kritische beroepssituatie

Doen	Weten	Kunnen	Willen	Zijn
Jij doet	Jij weet	Jij kunt	Jij wilt	Jij bent
Gedrag	Kennis	Vaardigheden	Motivatie	Persoonlijkheid
Effect	Denken	Trainen	Kiezen	Durven
Succes	Inzicht	Ervaring	Houding	Karakter
Wat bereik je in het leven en in je werk	Waar weet je veel vanaf	Waar heb je veel ervaring mee	Wat drijft je om vol te houden	Wat past goed bij je

Bron: Dirk de Groot

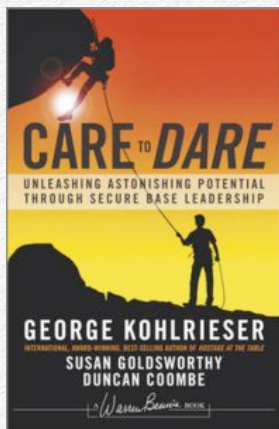
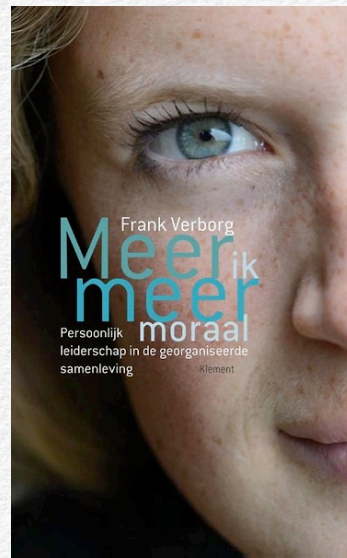
Onze school probeert de volle nationale en internationale breedte van de agribusiness te bedienen. En dat doen we aardig als je kijkt NSE en de HBO-Monitor. De dier- en veehouderijopleiding behoort landelijk al jarenlang tot de top bij evaluaties. Ik heb het hier ook niet over de ‘[innovatie-agenda](#)’ waar de agribusiness voor staat. Zaken als [circulaire economie](#), duurzaamheid en rechtvaardigheid staan hier als inhoud niet centraal in dit blog. Het gaat hier wel om de *innovatieve geest* van de student die al deze uitdagingen creatief en proactief tegemoet treedt.



Ik kwam bij mijn onderzoek twee interessante publicaties tegen die een verbrede/integrale visie op dat eindniveau van onze student formuleren:

Persoonlijk leiderschap

Dit is het boek van [Frank Verborg](#). Vanuit zijn ervaring als managementcoach en zijn brede interesse in filosofie, theologie en psychologie houdt hij een warm pleidooi voor 'persoonlijk leiderschap', tegen het 'dikke-ik'. Twee zinnen uit een [recensie](#) typeren de inhoud: *"Het is wat Verborg noemt de 'creatieve rationaliteit' die hij met dit boek wil aanwakken: "Hoe verhoud ik mij tot mijn omgeving? Wie wil ik zijn? Hoe wil ik leven? Waar kan ik zelf het verschil maken?" "een overzichtelijk boek geworden over de plaats van het individu in een snel veranderende en steeds complexere samenleving."* Enkele woorden uit het slothoofdstuk mogen dit nog nader typeren. Hij heeft het daar



over 'persoonlijk leiderschap' en gebruikt de woorden: ik-kracht & tegenwoordigheid van geest & gericht op dialoog; ik-jij & op zoek naar zin en betekenis. Hij schetst een nieuw soort leiderschap. Deze input kwam ik overigens ook al tegen bij [Daniel Goleman](#) (de man van de [emotionele intelligentie](#)) en de laatste jaren bij [Jacob Wielink](#) en [George Kohlrieser](#) (de man van de 'secure base leadership'). Zij houden een warm pleidooi voor authentiek en sensitief

leiderschap.

Moreel leiderschap



Kernpunten

De kernpunten van leiderschap in ethiek nog eens samengevat:

- Leiderschap in ethiek kan zich uitstrekken van een individuele leidinggevende of medewerker tot een heel bedrijf of hele sector.
- Het gaat verder dan zich houden aan de huidige moraal. Er wordt een nieuwe norm gesteld: proactief, grensverleggend, innovatief. Het gaat niet alleen om dingen niet doen die anderen (nog) wel doen, maar juist ook om dingen doen die anderen (nog) niet doen.
- Het betekent niet alleen dat iemand zich ethisch gedraagt, maar vooral ook dat anderen daarin volgen. De volgers passen hun gedrag aan de nieuwe ethische norm aan.
- Het gaat niet alleen over revolutionaire veranderingen. Een medewerker die het in zijn team voor elkaar krijgt dat er geen discriminerende grappen meer worden gemaakt, kan ook als leider in ethiek worden gezien.

pag. 19

Mijn collega [Eric van Dijken](#) maakte mij attent op deze prachtige publicatie uit de koker van de werkgeversorganisaties (VNO/NCW en MKB Nederland): “Leiderschap in ethiek” ([leiderschap in ethiek](#)). Ook hier weer woorden als ‘complexe wereld’, ‘betekenisvol ondernemen’, ‘nieuwe verdienmodellen’ en ‘duurzaam ontwikkelen’. Ik vond het een verassend leuk boekje waarin ook weer de **persoonlijke** verantwoordelijkheid centraal staat. Een boekje dat elke docent gelezen zou moeten hebben en dat elke student zich aan het eind van de opleiding eigen moet hebben gemaakt.

De uitdaging

Ik denk niet dat ik een innovatievere branche ken dan de agribusiness. Alleen is de uitdaging aan de gemiddelde ondernemer en medewerker in deze branche nog vele malen complexer geworden. De globalisering, migratie, gezondheidseisen, voedselveiligheid,



het milieu (grond/water/lucht/grondstoffen), dierenwelzijn, landschap ... zijn uitdagingen waar onze student direct mee te maken krijgt. Dit vraagt om heel persoonlijke antwoorden/verantwoordelijkheid en leiderschap van de afgestudeerde hbo’er. Ook hier dus weer de focus op de **‘persoonsvorming’**. “Volwassen” mensen die deelnemers worden in de agribusiness op weg naar een ‘andere’ toekomst. Waarin zij volwaardige deelnemers zijn in de koersbepaling en verwerkelijking van de toekomst, als een open vraag.

Tussenbalans II De 'opdracht' tot 'Bildung'



Ik denk dat ik een conclusie kan trekken over 'de absolute noodzaak' tot 'Bildung'/ persoonsvorming. Vanuit de vier beschreven 'perspectieven' is er overduidelijk sprake van een 'opdracht'/ uitnodiging/ uitdaging hiertoe.

Vanuit de samenleving

Er is een breed gedragen gevoel van **crisis** op **vele fronten** die van ons niet alleen om een creatieve reactie vraagt maar ook de vorming tot volwassenheid van onze 'opvolgers' met een uitdaging confronteert. **Het onderwijs** moet onze jongeren **toerusten** voor deze complexe wereld.

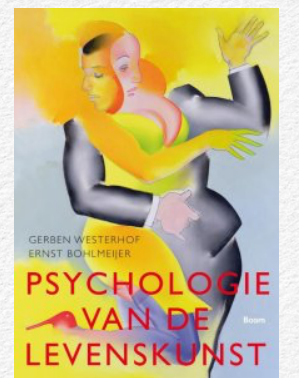


Vanuit de sector

De agribusiness heeft heel direct met deze crisis te maken en vraagt om afgestudeerden die vanuit hun persoon deze uitdaging te lijf willen/kunnen gaan. Het gaat hen daarbij om **persoonlijk & moreel leiderschap**.

Vanuit de menswetenschappen

Filosofen, pedagogen, psychologen en theologen zijn het er over eens dat de 'persoonsvorming' van essentieel belang is en dat het onderwijs daar een **kerntaak** in heeft. Het is altijd al de taak van het onderwijs geweest maar het lijkt erop dat het 'gezin' in deze onvoldoende functioneert (te druk/te gebroken) en allerlei andere instituties als gevolg van de secularisering en ontzuiling verdwenen zijn. Volgens sommigen is onze samenleving zelfs (ernstig) ziek-makend.



Vanuit 'onze' school



Vanuit de (ontstaans-)geschiedenis van onze school in Dronten kunnen we zeggen dat het aspect van de menswording/ persoonsvorming tot de kernwaarden en **kerncompetenties** van ons 'zijn' behoort. Dat maakt dat de eerder genoemde uitdagingen ons op het lijf geschreven zijn?

Ik meen dat ik inmiddels meer dan voldoende **de noodzaak** van 'Bildung'/ persoonsvorming voor onze studenten, vanuit meerdere perspectieven, heb aangetoond. En waarover we het hebben als we spreken over '**Bildung**'. Maar ook dat **deze uitdaging** ons niet vreemd is. Zij past ons als een handschoen. Het **wat** is nu duidelijk en het **waarom**: Rest nog de vraag open naar het **wie**, **hoe**, **waar** en **wanneer**. Maar dat is hoofdstuk vier...



Intermezzo

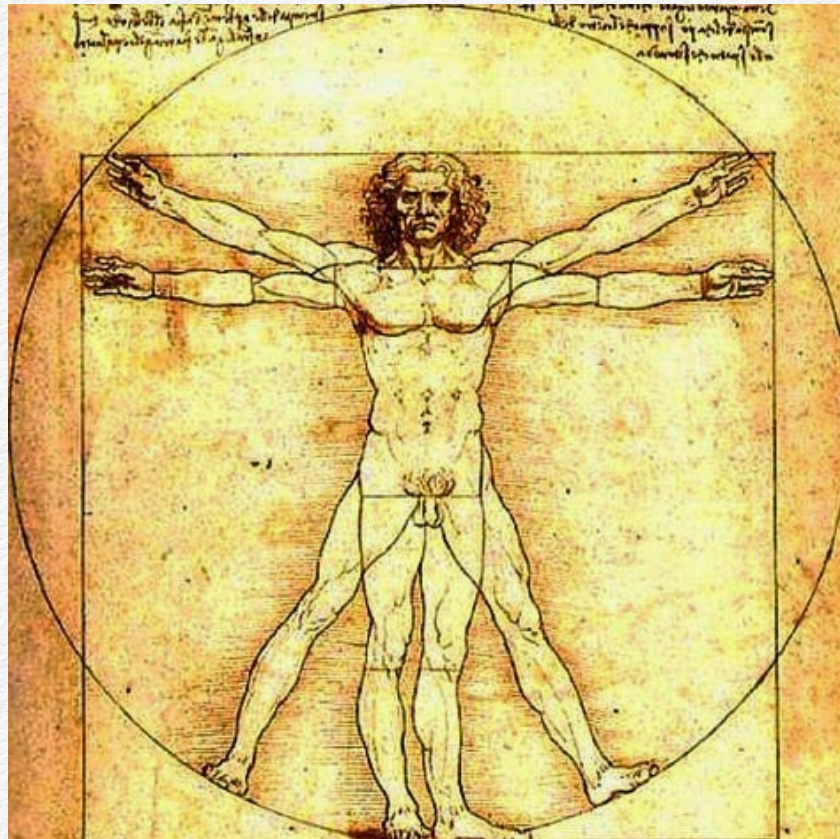
3



Kruisiging 2 Libbe Venema

Ik merkte dat, voordat ik verder zou kunnen gaan, de vraag naar 'wie/wat is de mens' moest gaan beantwoorden. Want persoonsvorming, als doel van 'Bildung' gaat toch in essentie over menswording? Maar waar hebben we het dan over?

De mens volgens de geesteswetenschappen: inzichten en schetsen



Prolegomena

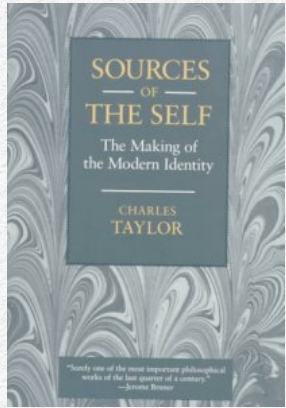
In [hoofdstuk 2](#) van mijn onderzoek heb ik geconcludeerd dat onze hogeschool een pedagogische/agogische/maatschappelijke opdracht heeft in de menswording van onze studenten: [De opdracht tot 'Bildung'](#). Maar voordat wij met die 'menswording' aan de slag kunnen gaan, moeten we weten wat 'een mens' is. Om die vraag naar die 'menswording' systematisch te kunnen beantwoorden stel ik voorafgaand twee vragen:

- 1 Vanwaar de vraag?
- 2 Wie mag daar wat over zeggen?

De **eerste vraag** brengt mij terug naar mijn studententijd waarin het boek van cultureel antropoloog [Han Fortmann](#) 'Wat is er met de mens gebeurd?' zeer populair was. Daarin schetst hij het probleem van de Rooms-Katholieke Kerk van die tijd, die in haar omgang met de mensen in haar pastoraat uitging van een volledig achterhaald mensbeeld. Na [Sigmund Freud](#) (de mens wordt gestuurd door zijn onbewuste) en [Karl Marx](#) (de mens is bepaald door zijn klassenpositie) moest er volgens hem een volledig herzien 'mensbeeld' worden gevonden. Waar hij met zijn gehele werk een bijdrage aan probeerde te geven. Hij was daarin natuurlijk niet de enige, maar wel een wegbereider van het opnieuw doordenken van 'de mens'.



Een standaardwerk uit onze tijd is het boek van [Charles Taylor](#) '[Bronnen van het zelf](#)' waarin hij de geschiedenis schetst van

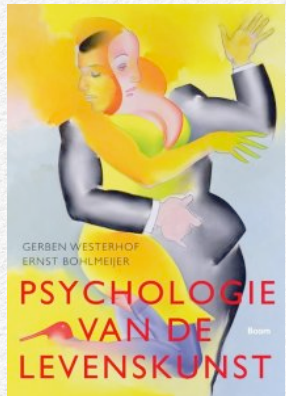


het ontstaan van het moderne ‘zelf’ (individualisme) maar waarin hij ook een morele analyse wil bieden van wat wij als mensen met ons ‘zelf’ aanmoeten. Het gemeenschappelijke van deze twee denkers, en met hen vele anderen, is dat wij als mens op elke moment van de geschiedenis voor de uitdaging staan ons ‘zelf’ opnieuw uit te vinden. En dat geldt niet alleen van ons **‘zelfbeeld’** maar ook van ons **wereldbeeld** en **godsbeeld** (lees voor die allesomvat-

tende driedeling god/mens/wereld [Franz Rosenzweig](#) zijn ‘De ster van verlossing’, het eerste deel). Dat betekent voor onze studenten dat ook zij hun ‘menszijn’, maar ook hun gods- en wereldbeeld voor deze tijd en toekomst opnieuw moeten zien ‘uit-te-vinden’. Een ‘derde bewijs’ van ‘de vraag die



ons menszijn ons stelt’ is de hoos aan boeken over [levenskunst](#) de er de afgelopen jaren zijn verschenen. Tik het woord in op Bol.com en je krijgt een lijst van zo’n 2000 titels. Hoe ons leven vorm en inhoud te geven is een fundamentele vraag geworden en de antwoorden liggen blijkbaar niet meer voor het grijpen als gevolg van onder andere de [secularisering](#).



In het verlengde hiervan kunnen we ook kijken naar de geschiedenis van het taalgebruik op onze school als het gaat over de vorming van onze student/mens. In 1990 was er nog overduidelijk sprake van een redelijk orthodox protestants-christelijke

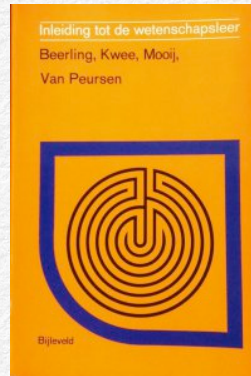
identiteit met week- en dagopeningen. God, wereld en mens werden geduid vanuit een specifiek christelijk perspectief (vooral het orthodoxe protestantisme). Of deze ‘heilsvragen’ ook aan de orde kwamen in het mentoraat zal per docent verschillend zijn geweest. Ook daarin hebben zich fundamentele veranderingen voorgedaan. Een van de gevolgen daarvan is, naar mijn diepe overtuiging, de valkuil van de ernstige reductie van de student tot zijn ‘eindkwalificaties/ competenties/ persoonlijkheidsprofiel’. Deze begrippen **‘framen’** de werkelijkheid van de student. Ze verduidelijken een zaak maar kaderen het daarmee ook. En kan tegelijkertijd verrijking maar ook verarming betekenen. Een van de **kerndoelen** in het mentoraat is het ‘leren reflecteren’. De vraag is of de studenten daarin hun persoonlijke leven en levensvragen herkennen. Daarnaast kunnen we ons ook de vraag stellen welk mens-, wereld- en godsbeeld wij onze studenten voorleven.

Dit zijn genoeg aanleidingen om fundamenteel na te denken over wat we bedoelen met menswording en onze bijdrage daaraan.

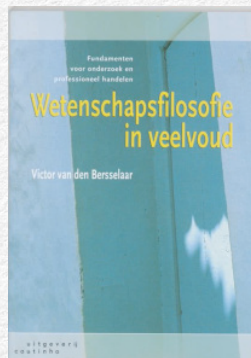
De **tweede vraag** is moeilijker te beantwoorden. Welke **wetenschappen** kunnen ons helpen bij de beantwoording van deze vraag en wat betekent de beantwoording daarvan voor ons denken en handelen? Hoe kunnen we over de mens iets weten en wie mag het zeggen?

Daarvoor begin ik bij een begrippenpaar van [Paul Ricoeur](#): ‘de eerste en tweede naïviteit’. Ik verbind dat met het onderscheid dat de filosoof [Kees van Peursen](#) maakt tussen de voorwetenschappelijke ervaring en het resultaat van de methodisch door-dachte, empirische ervaring van de wetenschap. Tenslotte on-

derscheidt de klinisch pedagoog [R. Lubbers](#) de ‘verwetenschappelijkte menselijke ervaring’. Een voorbeeld van het laatste is het gebruik van diverse psychologische inzichten in het dagelijkse leven. Op deze wijze is er sprake van een dialectisch proces van voortschrijdend inzicht waarin de nieuwe inzichten gemeengoed worden, maar ook steeds weer weerlegd en getransformeerd worden en weer terugkomen in het dagelijks leven. Dat betekent dat ons weten over de mens, de wereld en het transcendente een voorlopig resultaat is van dagelijks ervaringen, doordrenkt met wetenschappelijke inzichten, maar dat steeds weer geijkt moet worden aan de eventuele nieuwe inzichten. Vandaar deze ‘exercitie’ over de mens.



En dan nu een zeer belangrijk [onderscheid in de wetenschappen](#). Er is verschil tussen de mens-/ cultuurwetenschappen en de natuurwetenschappen. Dat wordt veroorzaakt door de aard van de beide objecten: de cultuur en de natuur. Daardoor is er verschil in de wetenschappelijke methodieken en resultaten van hun onderzoek. Er zijn gemeenschappelijke kenmerken in de beide wetenschappen, zoals de waarheidsvinding en herhaalbaarheid. Maar er zijn ook grote verschillen. Beiden gebruiken empirische methoden voor hun onderzoek op maar in de cultuurwetenschappen hebben we het over een fenomeen waarin sprake is van regels, beleving, betekenis/zin, waarden en belangen. [Cultuur](#) is het resultaat van menselijk handelen. We hebben het dan niet over



natuurwetmatige oorzaak en gevolg verbanden, maar over betekenisvolle samenhangen die door onszelf gemaakt zijn.

De discussie is of je de methoden van onderzoek uit de natuurwetenschappen kan toepassen in de cultuurwetenschappen. [Deze fenomenen](#) vragen geheel andere methoden van dan de empirische methoden. De [fenomenologische methode](#) en de [hermeneutiek](#) zijn daarbij wel de belangrijkste. Zij proberen de zin en samenhang in ons handelen en onze ‘zingeving’ te duiden. [Zij houden zich bezig](#) met het proces en het resultaat van menselijk handelen. Natuurlijk is de mens en de cultuur ook door en door natuur, maar door de ‘bepaalde mate’ van vrijheid in handelen ontstaat er steeds weer nieuwe cultuur, geschiedenis en persoonlijke identiteit. Deze twee soorten wetenschappen vertonen echter overeenkomsten en de nodige overlap. Ook in de natuurwetenschappen is er sprake van ‘cultuur’ bijvoorbeeld in de vorm van ethische vragen; in de cultuur is er sprake van natuur onder andere in de vorm van de hersenwetenschappen. Het is zeer belangrijk deze twee alleen uitspraken te laten doen binnen hun eigen vakgebied. Zo dient de theologie zeer terughoudend te zijn als zij zich uitlaat over de evolutie en dient de [hersenwetenschapper](#) zich te onthouden van al te generaliserende uitspraken over [de menselijke wil](#). Wat ik hier vooral wil zeggen is dat de cultuurwetenschappen zich altijd bezighouden met twee perspectieven: dat van [‘Sein und Sollen’](#). Tussen hoe de dingen zijn en hoe ze zouden mogen, kunnen en soms zelfs ‘moeten’ zijn. Ons fenomeen ‘ligt niet vast’. In de menswetenschappen gaat het er niet alleen om hoe dingen ‘zijn’, maar ook over hoe het zou kunnen, mogen en ‘moeten’. En tenslotte natuurlijk hoe we het zouden willen. We zijn in de menswetenschappen naast ‘beschrijvend’ ook ‘praktisch’ en ‘normatief’ bezig.

Ik kies hier voor een meer [fenomenologische](#) benadering van het verschijnsel mens, gelardeerd met empirische wetenschappen. Ik begin niet met een theologische/ christelijke verklaring van het verschijnsel mens: de christelijke antropologie. Toch zul je haar zo nu en dan wel horen. Voor mij is de theologie, en welk ander zinvindingsstelsel dan ook, een diepteduiding van diezelfde werkelijkheid, een poging tot zingeving. Een creatieve en normatieve poging om ons menszijn, onze cultuur vorm, inhoud en richting te geven. De vragen van 'waarom' en 'waartoe' en dat we misschien ergens toe geroepen zijn, spelen natuurlijk voortduren mee in dit alles. Een Stem in het midden van dat alles. Zo ook is het scheppingsverhaal in de bijbel voor mij geen uitleg van de natuur maar van de betekenis en zin van dat alles.

Conclusies tot zover:

- 1 Ons mens-, wereld- en godsbeeld is een dynamisch en cultuur-historisch fenomeen dat steeds weer kritisch doordacht moet worden.
- 2 Daarbij kunnen de geesteswetenschappen ons helpen, terwijl we ons daarbij bewust zijn dat een deel van ons 'zijn' (tweede) natuur is.
- 3 De vraag blijft open wat we dan wel kunnen/ willen/ moeten/ mogen zijn en hoe we daarin verder kunnen komen.



Over ons mens-woorden

“... wat is dan de sterveling dat je aan hem denkt, het mensenkind dat je naar hem omziet?” (Psalm 8: 5)

Ik heb het gevoel dat ik voor een bijna onmogelijke opdracht sta. Een mensbeeld te schetsen wat 'bij-de-tijd' is, inspirerend, integraal, het welzijn dient en handvatten aanreikt voor onze omgang met de student in school. Beelden die de student niet reduceren tot een deelaspect van hun zijn maar die open staat voor nieuwe inzichten in de toekomst. En dat in een hoofdstuk/ blog... Voor mij liggen een aantal stapels boeken geordend vanuit een sleutelwoord dat naar ons zelf verwijst: mens/ zelf/ identiteit/ levenskunst/ narrativiteit/ ziel/ 'mind'/ persoon/ zelfbewustzijn/ antropologie/ ... Om het nog gecompliceerder te maken hebben ze alle ook nog een hun eigen discipline: filosofie/ theologie/ spiritualiteit/ psychologie/ pedagogiek/ hersenpsychologie/ cultuurpsychologie/ ontwikkelingspsychologie/ psychotherapie/ ... Het is wel allemaal literatuur waarbij het weten ten dienste staat van ons praktisch handelen gericht het welzijn van de mens. Het is 'the state of the art' van de menswetenschappen. Mijn einddoel is een zodanige omschrijving van 'de mens' in woorden en beelden uiteen te zetten dat zij inspirerend werkt op onze begeleiding van de studenten. Duidingen die een positief-dynamische interactie tussen onze gods-, mens- en wereldbeelden mogelijk maken.



Ik begin met een aantal omschrijvingen en typering van de mens 'op zijn best'. Dat zijn meestal filosofen, psychologen, the-

ologen en/of therapeuten. Vervolgens ga ik een aantal deelper-spectieven beschrijven die voor ons handelen belangrijk zijn.

De mens is ...

De mens staat centraal in Aeres Hogeschool. Het gaat om meer dan kennisoverdracht, het gaat om Bildung en professionele ontwikkeling. Dat wil zeggen dat studenten leren nadenken over kwaliteit en zij gestimuleerd worden om het eigen waardenbesef te ontwikkelen. Als individu, maar vooral als onderdeel van en samen met de wereld om hen heen.

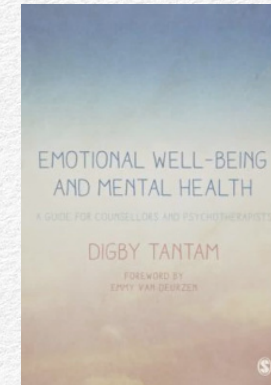
Bron: Aeres Hogeschool: Perspectief 2020

'Heel de mens'

Aan het eind van mijn studententijd kreeg ik steeds meer interesse voor 'heel de mens'. Dat had te maken met mijn kennismaking met de cultuurpsychologie van [Han Fortmann](#) maar ook met mijn geboeid zijn door de [pastorale psychologie](#). Beide vakgebieden hielden zich zeer nadrukkelijk bezig met de vraag naar heil/ heling/ psychische gezondheid van de mens. De traditionele invullingen in de kerken (zonde, schuld, boetedoening/ schuldervaring en vergeving) stonden sterk on-



der druk. De biecht 'deed het niet meer'. Men ging op zoek naar nieuwe inzichten over wat goed was voor de mens. Wat is [psychische gezondheid](#)? Men ging daarbij vooral te rade bij de Rogeriaanse psychologie. Wat mij als jonge student met een sterk reformatische achtergrond vooral boeide was het positieve mensbeeld dat daarin de boventoon voerde. Een positieve [bevestiging](#) van ons menszijn en onze vermogens. Het waren overigens ook de laatste dagen van het [personalisme](#). Deze zoektocht naar 'emotioneel welbevinden', het goede leven en/of die geestelijke gezondheid bezielt mij nog steeds. Veel daarvan herken ik in de literatuur over levenskunst. Een prachtige beschrijving van gezonde mens komt uit de humanistische psychologie: 'The fully functioning person' [Carl Rogers](#)).



Rogers identified five characteristics of the fully functioning person:

- 1. Open to experience:** both positive and negative emotions accepted. Negative feelings are not denied, but worked through (rather than resorting to ego defence mechanisms).
- 2. Existential living:** in touch with different experiences as they occur in life, avoiding prejudging and preconceptions. Being able to live and fully appreciate the present, not always looking back to the past or forward to the future (i.e. living for the moment).
- 3. Trust feelings:** feeling, instincts and gut-reactions are paid attention to and trusted. People's own decisions are the right ones and we should trust ourselves to make the right choices.
- 4. Creativity:** creative thinking and risk taking are features of a person's life. A person does not play safe all the time. This involves the ability to adjust and change and seek new experiences.
- 5. Fulfilled life:** person is happy and satisfied with life, and always looking for new challenges and experiences.

De persoon van de student en haar zinvolle toekomst is wat mij inspireert in het onderwijs: 'Bildung'! Steeds ben ik op zoek naar inzichten die kunnen bijdragen aan ons handelen als docent/pedagoog in de omgang met de mens/student ten dienste van zijn gezonde ontwikkeling/ persoonlijk welzijn.

—

De filosofische antropologie

De [wijsgerige antropologie](#) houdt zich bezig met het beantwoorden van de vraag naar wie wij zijn en waartoe. Waarbij ons geleefde en beleefde leven via reflectie berekend wordt. Tot aan de Verlichting ging de mens in het westen daarvoor te rade bij de theologie ([Thomas van Aquino](#)/ [Thomas a Kempis](#)) om iets wezenlijks te weten te komen over de mens. Na de [Renaissance](#) en de [Verlichting](#) was dat vooral de [filosofie](#) ([Desiderius Erasmus](#)/ [Immanuel Kant](#)/ [Friedrich Nietzsche](#)). De Renaissance duidde **de mens** vanuit 'schepping' met sleutelwoorden als lichaam, ziel en

geest (de geboorte van het humanisme). De Verlichting ging (veel meer) uit van **de rede** en de eigenstandigheid van de mens (de geboorte van het rationalisme). Een beweging van God 'in het centrum' naar de (denkende) mens in het midden heeft een aantal eeuwen geduurd. Maar al deze denkers poogden 'godmens-wereld' omvattend de mens in zijn 'zijn'/'handelen' te beschrijven. Dit leverde op den duur een verzameling van [mensbeelden](#) op die



allemaal de pretentie hadden, de mens in zijn wezen te beschrijven. Tot het midden van de vorige eeuw nog zaten deze beelden allemaal nog verankerd in allerlei [verzuilde](#) systemen. Daar is zeer veel veranderd. Je zou kunnen zeggen dat onze huidige gods-, wereld- en mensbeelden een [bricolage](#) zijn van uiteenlopende invloeden. Eigenlijk ken ik maar een paar filosofen die recent een samenhangend denkwerk over de mens hebben geschreven. Maar dat zijn dan gelijk ook de moeilijkste werken (o.a. Jacques Derrida, Paul Ricoeur, [Peter Sloterdijk](#) en de al eerder genoemde [Charles Taylor](#)). Diverse kenmerken van de mens die ik bij vrijwel iedereen terugvind:

- We zijn een '**Gestalt**'; een samenhangend geheel en niet een optelsom van lichaam, ziel en geest. We **zijn** lichaam / **zijn** geest / **zijn** ziel.
- We hebben een **zelfbewustzijn**; we kunnen over onszelf nadenken en aan onszelf een richting geven. Wij brengen onszelf, god en wereld **in cultuur**. Wij **geven** betekenisvolle vorm en inhoud, **zin** aan ons leven.
- Ons zijn is echter ook zelf een **cultuurhistorisch product**; een voorlopig resultaat van de vorige vormgevers.
- We zijn echter ook door en door **natuur**.
- Een mixture van denken, voelen, willen en handelen.
- Bovenstaande elementen leiden echter ook tot een innerlijk verdeeld, onsaamenhangend en **complex** geheel.
- We hebben in dat alles een bepaalde ma-



te van **vrijheid**.

- We zijn een **open vraag** en we zijn verplicht aan onszelf om daaraan vorm te geven.
- Wij zijn onderhevig aan de vraag naar het Goede, het Ware en het Schone; **de ethiek en esthetiek**. We zijn morele wezens. Waar halen wij onze morele bronnen vandaan (Taylor)?
- De vraag naar het lijden en de tragiek.
- Bij de meeste denkers blijft de vraag naar de rol van het Transcendente / van God in dat alles open.



Open vragen daarin zijn dan ook nog de vragen naar de verhouding tussen vrijheid en gedetermineerd zijn, tussen gevoel en ratio, dier en mens en natuur en cultuur. Maar ook de bron van het morele handelen. En tenslotte natuurlijk of er nog sprake is van iets goddelijks in die drieslag van mens-god-wereld en wat dat dan is en doet.



De laatste twintig jaar zijn er uit de filosofische antropologie niet veel nieuwe perspectieven gekomen. Recent las twee Duitse publicaties waarin nog wel expliciet aan antropologie wordt gedaan maar dan wel vanuit theologisch perspectief. De dogmatisch-theologische uitgangspunten hebben de regie in het beschrijven en duiden van de menselijke existentie. Ik weet dat [Lieke van Stekelenburg](#) op het pastoraal/antropologische model van Doris Nauer is



afgestudeerd. Zij doet mede in opdracht van het hbo onderzoek naar 'Bildung'. Haar promotie gaat voorlopig over 'Ethical Professionalism'. Ik ben benieuwd hoe zij die twee gaat combineren.

De bovenstaande perspectieven maakt ons mens-zijn-in-de-wereld tot een **existentieel geheel** wat in de laatste jaren steeds meer het karakter krijgt van **een levend verhaal** (hier kom ik later op terug)

—

Zelf/ik/subject/identiteit (meerdere geboorten van het zelf)

Ida Gerhardt Verzamelde Gedichten

DE NAAM

Een kind dat niet oplet
en met afwezige ogen,
van anderen afgebogen,
initialen zet.

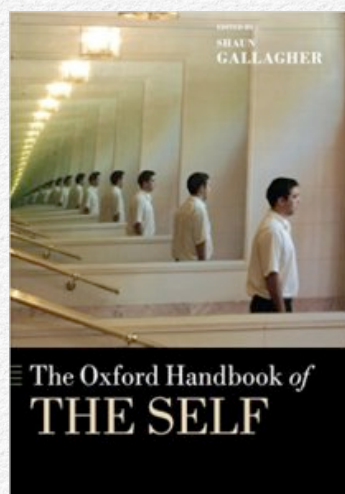
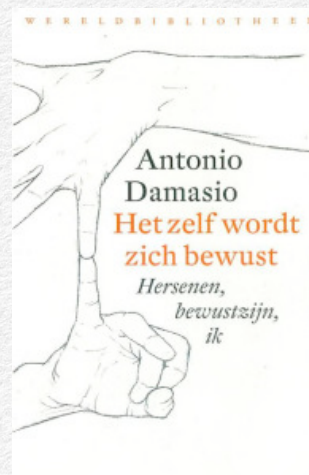
Het zelf — ontwaard met schrik
en trots — geeft eindeloos seinen,
meldende zijn verschijnen
in code: dit ben ik.

Wolken gaan langs het raam.
Het klein gezicht trekt saam. —
Van de overzijde het sein:
'Ik heb u bij de naam
geroepen. Gij zijt Mijn.'



Na het antropologische perspectief over ons menszijn kies is nu voor de kapstok van het woord 'zelf'/'self'. Als ik naar de hoeveelheid publicaties die in de titel dit woord gebruiken kijk, dan lijkt het dat dit het sleutelwoord is aan de hand waarvan denkers/onderzoekers iets over ons menszijn proberen te zeggen. Het boeiende in dit verband is dat hier verschillende wetenschappelijke

disciplines samengaan. Ik heb het over (ontwikkelings-)psychologie, filosofie en de hersenwetenschappen. Vooral de hersenwetenschappers zijn daarvan misschien wel het meest bepalend geweest, de laatste twintig jaar, met [Antonio Damasio](#) als een belangrijke woordvoerder. Hij onderscheid in zijn laatste boek drie 'zelden' / vormen van 'zijn' in de wereld: het lichamelijke (Protoself), het gevoels- (Core consciousness) en het narratieve zelf (Autobiographic self). Deze zijn intens met elkaar verweven. Verstoringen in de ontwikkeling van het ene zelf leiden oorzakelijk tot verstoringen in de andere gebieden/zelden.

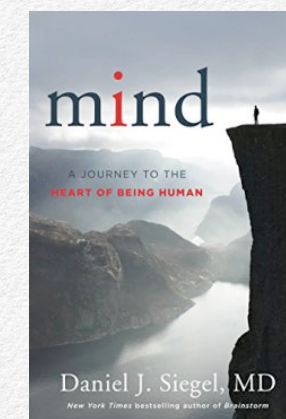


De focus van deze denkers en onderzoekers is de vraag naar alles wat te maken heeft met het ontstaan en werking van ons zelfbewustzijn. De vragen die zij stellen gaan over het bestaan van een vrije wil, de verhouding tussen geest en lichaam, denken en voelen en de vraag of we een vaste, voorgegeven identiteit hebben. En tenslotte wat nodig is voor een gezonde menselijke

ontwikkeling. Er zijn zoveel verschillende disciplines met de vraag naar ons zelf bezig dat ik drie verschillende dikke handboeken tegenkwam. Een citaat uit The Oxford Handbook ter illustratie (pag 27):

Where does this leave us? In the various chapters that compose this volume the reader can trace different conceptions of the self, some set in opposition to others—minimal, narrative, real, not real, existing, illusory, reduced, irreducible, embodied, psychological, social, pathological, socially constructed, and deconstructed. This disparity, which is both problematic and productive, is directly related to the variety of methodological approaches taken within philosophy and in related interdisciplinary studies of the self. They include **introspection**, phenomenological analysis, linguistic analysis, the use of thought experiments, empirical research in cognitive and brain sciences, developmental studies and studies of exceptional and pathological behavior, ethical, social and political analyses. One question is whether different characterizations of self signify diverse aspects of some unitary phenomenon, or whether they pick out different and unrelated phenomena. Regardless of how one answers this question, however, the variety of approaches and definitions found in studies of the self productively reinforces the idea that this concept involves complex and varied aspects that are not easily reducible to one set of principles. As a result, it seems imperative to keep methodological options open and to explore different conceptions of self and non-self in the analyses of philosophy of mind, moral and social philosophy, psychology, psychopathology, phenomenology, neuroscience, psychoanalysis, history, literature, narrative theory, ethnology, cross cultural studies,

In het laatste boek van [Daniel J. Siegel](#) 'Mind' beschrijft hij ons bewustzijn als een **belichaamd** en **relationeel proces** dat ons 'zelf' voortdurend organiseert op basis van steeds weer nieuwe inzichten. Hij noemt dat 'mind'/'geest'. Dat is een zeer energiek proces dat van integratie naar verwarring (**disruption/dis-order**) naar nieuwe samenhangen (**integra-**



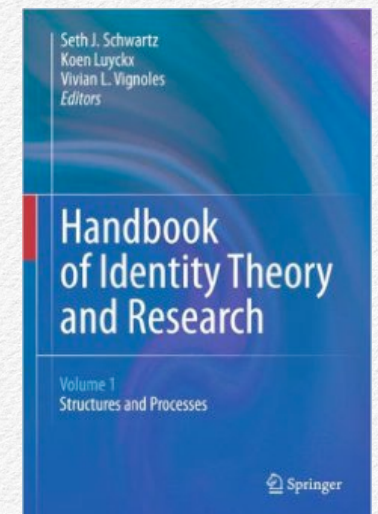
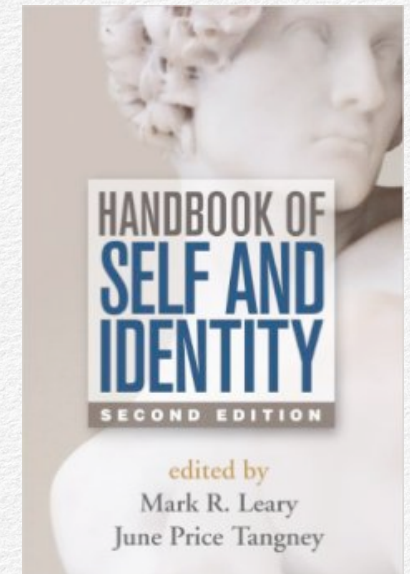
tion) gaat (Daniel J. Siegel, pag 37). We zijn voortdurend bezig om onszelf opnieuw uit te vinden. En dat vinden we zelfs heel leuk als we ons redelijk veilig voelen. Deze innerlijk tendens was al bekend in de filosofie en psychoanalyse als de prospectieve/doelstrevende en integratieve werking van de psyche (Hans Meissner). De mens zoekt 'van nature' naar zin en samenhang. Als die toestand er langdurig niet is, wordt/is hij ziek.



Van een 'aangeboren identiteit' die zich moet verwerkelijken, is in deze literatuur nauwelijks meer sprake. Meestal wordt er gesproken van een samenspel van lichamelijke, psychische, cognitieve, morele, sociale, culturele en spirituele beperkingen en mogelijkheden. Hierbij zijn de verschillende genoemde perspectieven diep van elkaar doordrongen en nooit 'los' te verkrijgen zijn: lichaam = voelen = denken = interactie = doen = wereld = 'god'. Een diep van 'elkaar' doordrongen, dynamisch geheel. Het 'ware zelf' komt dan in de sfeer van de mogelijkheden (innerlijk en in de omgeving), verlangen, vrije keuze en authenticiteit te liggen. Een samenspel tussen een persoon en de omgeving.

De verschillende handboeken over dit onderwerp constateren wel, dat er eigenlijk (nog) geen samenhangende omschrijvingen zijn van het 'zelf' de identiteit. Een gevolg zijn de sterk verschillende invalshoeken die de verschillende onderzoekers hanteren zoals filosofisch, sociologisch, psychologisch, pedagogisch en hersenonderzoek. Een paar gedeelde inzichten zijn:

- Het **zelf** staat het **organiserende** en **sturende bewustzijn** van zichzelf en de wereld; het gaat vooraf aan identiteit. Het **ik** en een woord als **subject** vertonen veel overeenkomsten hiermee. Daniel Siegel spreekt in dit verband van mind/geest.
- Dit zelf/ik/subject denkt na over zichzelf en de omgeving, maakt keuzes en **handelt**.
- Dit zelf is door en door relationeel / intersubjectief.
- Je **identiteit** staat dan veel meer voor de opgebouwde '**inhoud**' van de persoon. Het is de inhoud van onze 'concepten' over onszelf. Het zelf **omvat** wel de identiteit maar is meer dan dat.
- Dat geheel van zelf en identiteit is zeer **dynamisch** en ontwikkelt zich door de tijd heen als gevolg van verlangen, vaardigheden, keuzes, omgeving en uitdagingen.
- Toch is er ook, als het goed is, sprake van innerlijke **samenhang** en continuïteit.
- En dat proces van bouwen aan je identiteit kent zijn **falen** (grootheidswaan en verwarring) en **slagen** (evenwichtigheid en competentie).
- Onze identiteit is een voorlopig eindproduct van een **interactie** tussen **persoon** en **omgeving**. We maken onszelf maar we worden ook gemaakt.

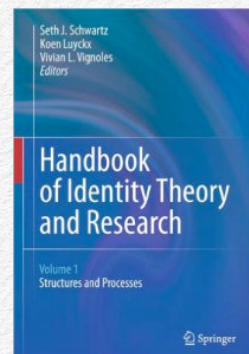


—

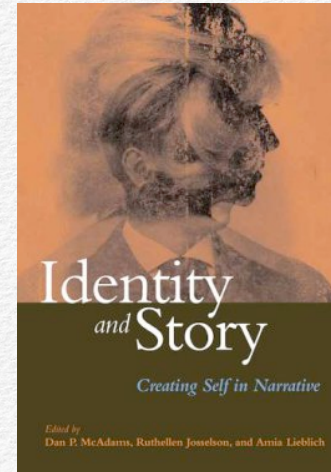
De mens is een verhaal (leefbaar verhaal & verbinding)

De oplettende lezer zal het woord al een paar keer hebben opgemerkt in mijn verhaal. Ik heb het over het ‘[narratieve](#)’ karakter van onze [identiteit](#), ons persoon zijn. Wij zijn een ‘min of meer’ samenhangend verhaal dat wij over onszelf in ons hoofd en aan anderen vertellen: wie ben ik, wat wil ik zijn, waar kom ik vandaan? Dat verhaal heeft het karakter van [queeste](#)/ zoektocht, een gevecht om de zegen of een pelgrimage met hoogte- en dieptepunten. Elk handboek over ons ‘self/identity’ dat ik tegen ben gekomen, benoemde dit als een belangrijke conclusie waarover redelijke consensus is. Naast hechting (zie volgende paragraaf) is dit een belangrijk thema [onder therapeuten](#) geworden. Eigenlijk is het heel oud maar na de grote populariteit van de [humanistische psychologie](#) (1940-1980) en haar [cognitieve](#) opvolger is dit (naast hechting) een nieuw sleutelwoord. Wij zijn een verhaal... (pag.99) Centraal in deze verhalen staat de **betekenis/ zin** van de dingen: making sense. In de context van de school zijn dat de vragen over ‘waarom zou ik dit moeten weten en/of moeten doen?’ ‘Heeft dit zin voor mij en mijn toekomst?’ Gert Biesta noemt dat de [subjectivering](#). Het persoonlijk maken van de dingen.

Narrative identity is the internalized and evolving story of the self that a person constructs to make sense and meaning out of his or her life.
(*Handbook of Identity Theory ... pag. 99*)



In deze zienswijze, het menselijke zelf als een verhaal, gaan filosofen ([Paul Ricoeur](#)), hersenbiologen (Antonio Damasio), taalwetenschappers, [pastoraal](#)) [theologen](#) en psychologen ([Dan P. McAdams](#)/ [Hubert Hermans](#)) samen op. Uiteraard zijn er de ‘harde kanten’ zoals de lichamelijke (genetisch bepaald) en de basale persoonlijkheidstrekken ([Big Five](#)) en de sociaal-culturele context, maar daarin/doorheen ontwikkelen zich de competenties en, tenslotte, het zeer persoonlijke levensverhaal / de persoonlijke identiteit.



Deze indentiteit is geen **vastliggende entiteit** maar een door tijd, situatie en keuzes heen ontwikkelde voorlopige constructie. Vooral dit laatste is voor ons werk zeer belangrijk. In de tijd aan onze school wordt aan dat verhaal flink ‘gesleuteld’. Het gevaar daarbij is dat door illusies, angsten en vooronderstelde begrenzungen die ontwikkeling misvormd kan worden of te vroeg kan worden ‘vastgelegd’. Dit vraagt de nodige wijsheid en prudentie. Echte zelfkennis is een schaars goed. We kunnen elkaar vastpinnen op vermeende eigenschappen/ talenten/ persoonlijkheidstrekken en/of het ontbreken daarvan (zie het begrip [Mindset van Dweck](#)). Ook gods- en wereldbeelden kunnen zeer beperkend maar ook bevrijdend werken, zoals man-/vrouwrollen en nationalisme. Talentenontwikkeling en persoonlijkheidsontwikkeling blijken mede door de maatschappelijke [omstandigheden/ de culturele omgeving beïnvloed](#) te worden.

Daarom is het van belang om in de **begeleiding** beelden **open te houden** en zaken ‘voorlopig’ zo te bezien. Om de tijd te ne-

men om op al de gegevens en impulsen van buitenaf en van binnenuit te reflecteren. Er ontstaat als het ware een drieslag van geleefde, vertelde en doordachte identiteit ([Filosofische identiteit Lydia Baan Hofman](#)). Onze rol als gevolg daarvan is een plek te creëren waar studenten 'op verhaal' kunnen komen. De studenten bouwen zo aan een persoonlijk verhaal hoe zij zichzelf zien in die driehoek van zichzelf, wereld en god. En dat uiteraard weer in de context van onze beroepsopleiding. Sigmund Freud noemde niet voor niets de psychoanalyse een 'talking cure'. In een goed gesprek kan veel goeds gebeuren, mits de gesprekspartner aan de eisen voldoet zoals authenticiteit, empathie en onvoorwaardelijke aanvaarding van wat de persoon van zichzelf laat horen en zien.

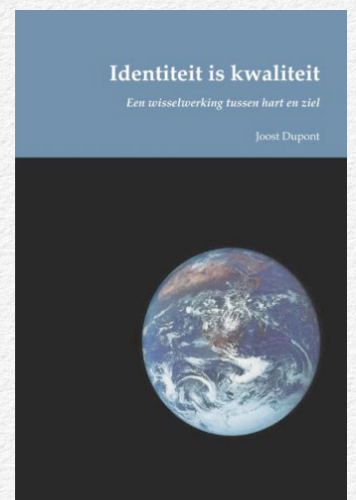
Het gaat uiteindelijk in dat alles om een **leefbaar** verhaal, met een verleden waarmee je verder kunt leven, een nu waarin mogelijkheden zich voordoen en een toekomst met hoop. Dit vraagt om het nodige onderscheidingsvermogen van de docent/coach/mentor.

*"Geef me de moed om te veranderen wat ik kan veranderen.
Geef me de wijsheid om te accepteren wat ik niet kan veranderen.
Geef me het inzicht om het verschil tussen beide te zien".
Franciscus van Assisi (ca. 1181-1226)*

Ik beperk mij hier tot een aantal relevante inzichten waarover consensus is in/tussen de bovengenoemde disciplines:

- Er is zeker sprake van een **zelfbewustzijn** met enige mate van handelingsvrijheid/ regie over ons zijn in de wereld (zie citaat Siegel aan het eind). Dit zelfbewustzijn gaat vooraf aan onze identiteit.

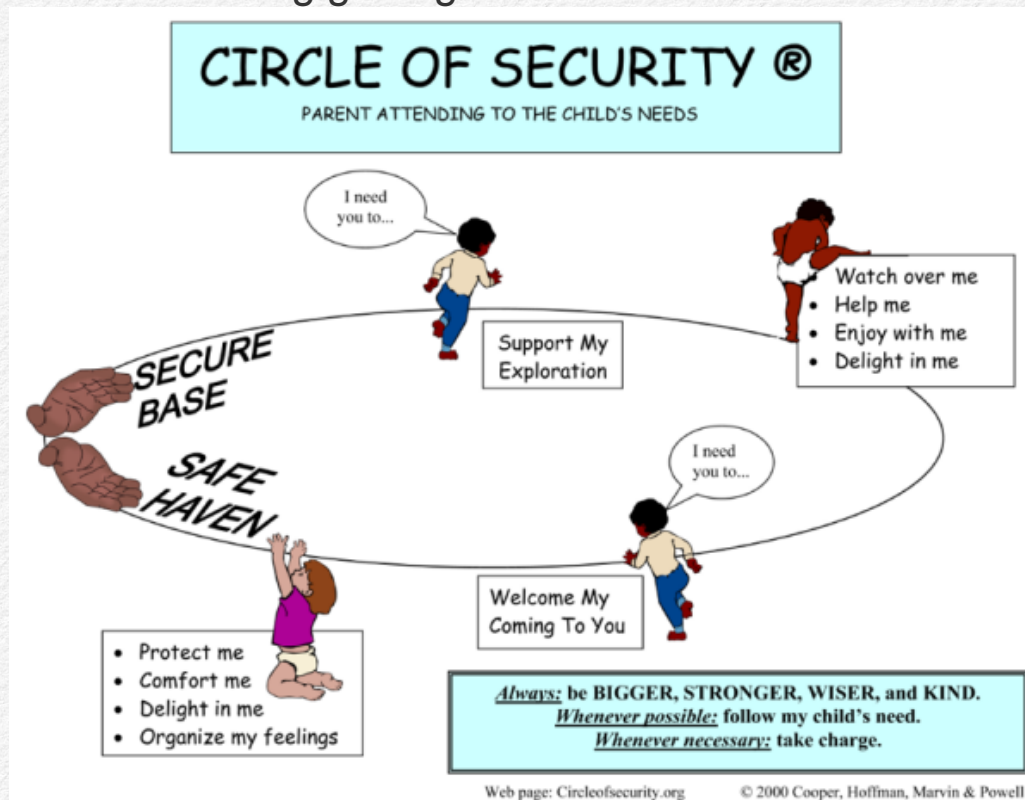
- Daarbij is onze **identiteit** een door tijd en plaats heen gemaakt innerlijk verhaal over wie en wat wij (willen) zijn.
- Dat verhaal bevat ook de nodige ambivalenties (onder andere tussen het verlangen naar zelfstandigheid en verbondenheid).
- Dat **verhaal** kan meer of minder samenhangend en consistent zijn door de tijd heen; het ligt echter niet vast!
- Tussen 16-24 jaar wordt onze student(e) steeds meer de beheerder van zijn eigen identiteit/verhaal.
- Het lichaam, denken, voelen en zijn, zijn een elkaar doordringend **dynamisch geheel**.
- We zijn **intersubjectief/ dialogisch**; we hebben de ander/de ontmoeting nodig om aan ons verhaal te werken ([Hubert Hermans](#) & [Martin Buber](#)).
- Hetgeen ook betekent dat ons zijn ook doordrenkt is van de ander en onze maatschappelijke omgeving.
- Het voorlopige eindresultaat van de bovenstaande dynamieken kan een gezond maar ook een verziekt geheel zijn (zoals autisme, trauma's, therapie en de invloed van een veilig gezin).
- Dit geheel is levenslang in ontwikkeling.
- Het **ik** dat vertelt over zijn identiteit valt niet samen met die identiteit en kan daarover nadenken en daaraan verder richting geven. Dat ik (subject) is de plaats van vrijheid en creativiteit.



- In onze situatie hebben we het met onze studenten over de ontwikkeling van hun **persoonlijke** en **professionele** identiteit; en dan het liefst in samenhang met elkaar. (n.b. Het bovenstaande is evenzeer toepasbaar op de 'identiteit' van een organisatie.)

De (hersen)psychologie (hechting)

Hoewel John Bolwby zijn eerste theorieën over [hechting](#) al in 1958 publiceerde, heeft zijn werk pas de laatste 25 jaar geleidelijk aan de erkenning gekregen die het verdiende. De



essentie van zijn bijdrage aan de psychologie en pedagogiek is de noodzaak van **de veilige hechting** van het kind vanaf de ge-

boorte. Zonder deze veiligheid (safe haven) gaat het kind de wereld en zichzelf niet verkennen (safe base) en komt het in de modus van (soms traumatiserende) stress terecht. [Hersenonderzoek](#) van de laatste dertig jaar toont aan dat als gevolg van deze mogelijk langdurige stresservaring allerlei hersenfuncties, die van essentieel belang zijn voor de sociaal emotionele ontwikkeling, beschadigd kunnen raken of onderontwikkeld kunnen blijven. Men spreekt in dit verband wel van 'modi' van in de wereld zijn. Wij beschikken over een fight, flight, freeze, soothing en seeking modus. Deze modi sturen niet alleen ons gedrag als kind maar ook als volwassene. Deze inzichten zijn inmiddels gemeengoed geworden in de [opvoeding en de \(relatie\)therapie](#). Deze veilige hechting, die alleen onder bepaalde voorwaarden kan ontstaan, blijft ons leven lang de essentiële voorwaarde voor onze ontwikkeling en ons welzijn.



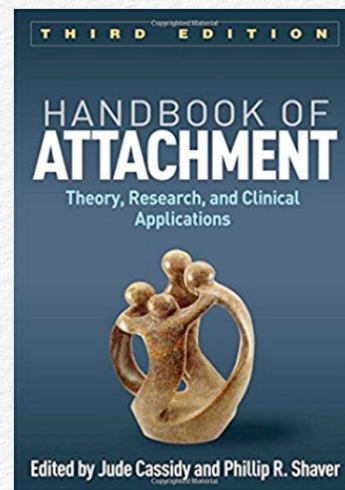
Deze aandacht voor de kwaliteit van de relatie betekende ook een opleving van het [dialogisch](#) denken van Martin Buber. Wij zijn niet in de eerste plaats een individu maar [intersubjectief](#). Mijn persoon bestaat bij de gratie van intieme persoonlijke relaties. Allerlei emotionele en relationele competentie kunnen zich alleen ontwikkelen binnen zo'n veilige relatie. Binnen zo'n veilige en dialogische dynamiek kunnen we leren omgaan met je eigen emoties ([emotie regulatie](#)) en leren we ons in te leven in de emotie en gedachten van anderen ([mentaliseren](#) en empathie). In deze competenties speelt de prefrontale cortex in de



hersenen een essentiële rol. In de levensfase waarin onze studenten zich bevinden is deze prefrontale cortex nog niet uitontwikkeld. En dat terwijl zij in deze periode veel ontwikkelingen doormaken (zelfstandigheid, identiteitsvorming en leren omgaan

met intimiteit). Ze zijn nog niet volledig in staat om hun heftige emoties te reguleren. De student heeft anderen nodig om die laatste stappen in de ontwikkeling naar de volwassen zelfregulerend te maken. De ander in de relatie moet niet alleen al over die competenties beschikken maar daarnaast ook authentiek en onvoorwaardelijk aanvaardend zijn voor het 'zijn' van de desbetreffende student. Zijn subjectiviteit, zijn eigenheid kan zich alleen manifesteren/kan alleen bestaan in deze veiligheid en geborgenheid. Er is geen samenhangende en leefbare identiteitsvorming mogelijk zonder deze relationele/ dialogische veiligheid. Ook hier kunnen we nu een aantal belangrijke gedachten formuleren die essentieel zijn voor onze menswording:

- Wij bestaan bij de gratie van relaties; zonder echte **verbinding** met andere mensen kunnen wij niet. In die verbondenheid zijn we met heel ons zijn betrokken (lichaam, emoties, gedachten en handelen).
- Wij kunnen niet zonder **veiligheid**. Veiligheid is de voorwaarde voor groei, ontwikkeling en exploratie.
- De voorwaarden voor zo'n verbinding zijn een wederzijdse, **openheid**, on-



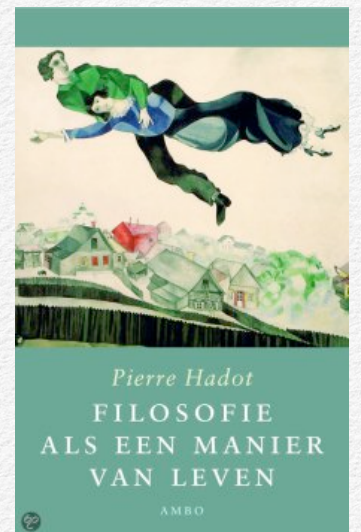
voorwaardelijke **acceptatie**, sensitieve **empathie** en **authenticiteit**.

- In een **pedagogische** relatie, en daar hebben we het hier nog over, zorgt de 'ouder' voor deze veiligheid, geborgenheid en vrijheid.
- Mijn **persoon** zijn/ subject zijn/ identiteit **gedijen** alleen in een omgeving die aan die voorwaarden voldoet.

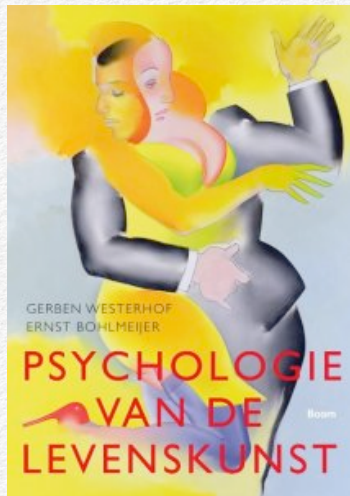
—

De filosofie van de levenskunst

In de filosofie gaat het om de zoektocht naar wijsheid. Toch stond de levenswijsheid zeer lange tijd niet meer in het centrum van de belangstelling van de filosofie. [Het boek](#) van de Fransman [Pierre Hadot](#) uit 1981 bracht deze functie weer onder de aandacht. Zijn boeken vormen een introductie in de discipline van de levenskunst. Ik zeg nadrukkelijk discipline omdat het goede leven echt om inoefening/ exercities van de geest gaat. [Joep Dohmen](#) heeft dit thema van de levenskunst de afgelopen jaren in Nederland geïntroduceerd en de [Universiteit voor Humanistiek](#) heeft dit in haar programma aanbod centraal staan. De mens wordt daarin een [kunstwerk van zichzelf](#). De mens geeft haar eigen levensverhaal, door de tijd heen, vorm en inhoud door bezinning, waarden onderzoek, oefening en vriendschap. In deze levenskunst is de mens de beeldhouwer van zichzelf. Er is wel verschil van inzicht over de mate van vrijheid die we daarin hebben en de vraag naar de plaats van het relationele



in de wording van onszelf tussen verschillende denkers. De joodse filosofie begint bijvoorbeeld bij de relatie (Buber / Levinas).



Een tweede groep van onderzoekers zijn de mensen die zich bezighouden met de [psychologie van de levenskunst](#). Hier combineert men de inzichten uit de wereld van de [positieve psychologie](#) met de inzichten die men ontleent aan de omschrijving van wat 'geestelijke (psychische) gezondheid' is. De [psychische gezondheid](#) is dan het doel van de levenskunst. Het doel is dan om in elke levensfase/situatie naar vermogen emotioneel, existentieel, sociaal en

maatschappelijk welbevinden te realiseren. "... de ervaring van persoonlijke groei door te leven naar eigen wensen en mogelijkheden in goede relatie met anderen." (pag91-92) De bijdrage van de positieve psychologie is de focus op de positieve kanten van de geestelijke gezondheid in de zin van emotioneel welbevinden, zelfrealisatie en maatschappelijke integratie. De focus ligt dus niet op de zieke, negatieve, onbrekende aspecten van het leven. Het gaat in dat alles om de identiteitsontwikkeling, de zingeving en de constructie van een leefbaar levensverhaal binnen de context van steeds weer veranderende levensfase. In de begeleiding op school gaat het ons om de mens/student te helpen om te komen tot een zinvol en samenhangend levensverhaal in de context van deze levensfase van volwassenwording (≡ Daniel Siegel & Mind). Het gaat daarin om zin en waardenrealisatie; het Goede, Ware en Schone; zinvol leven.

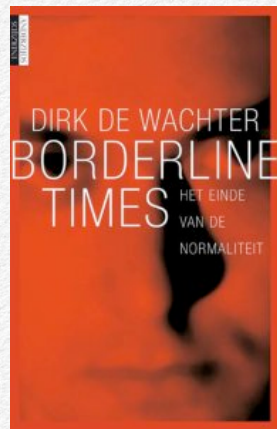
Een derde inzicht dat van belang is voor de levenskunst is dat onze vorming om oefening vraagt. Vooral [Peter Sloterdijk](#) heeft in zijn boek 'Je moet je leven veranderen' zich hierover zeer nadrukkelijk uitgelaten. In onze omgeving was dat [René Gude](#). De [deugden](#) moeten ons eigen worden gemaakt door **doen**. Deugd is een door toewijding verworven goede eigenschap. Dat vraagt discipline. De school werd vroeger ook wel de 'oefenplaats' genoemd. Het woord gymnasium verwijst dan ook naar die [oefenplaats](#) (Gymnastiek). De essentie van deze gedachtengang is dat wij onze persoonlijkheid en karakter eigen maken door het juiste gedrag 'je eigen te maken'/in-te-oefenen. Het goede maken we ons eigen door het **goede te doen**. Een school wordt in dit perspectief een werkplaats/ speelplaats/ oefenplaats van het goede karakter en het goede leven. Peter Sloterdijk heeft deze noodzakelijke 'maakbaarheid' weer onder de aandacht gebracht van de filosofie. In de persoonsvorming [werken we aan ons zelf](#). De filosoof Aristoteles wees al op het belang van [gewoontevorming](#). We hebben het hier over de klassieke karaktervorming, wat niet hetzelfde is als '[het karakter](#)' waar de genetische factoren veel meer bepalend in zijn (zie bijvoorbeeld de [Big Five](#)). Een woord dat in onbruik is geraakt maar binnen het kader van de deugden nog wel gebruikt wordt.



Cultuurpsychologische inzichten

De cultuurpsychologen en filosofen zijn de denkers die de vinger aan de pols van de tijd leggen en een diagnose stellen van

hoe het met ons gaat. Zij hebben het karakter van de ‘[tijdredenaars](#)’ van vroeger. Je kan daarbij denken aan de boeken over de gevolgen van smartphones, sociale media en internet op ons persoonlijke leven. De boeken van Charles Taylor, Peter Sloterdijk en Rene Gude behoren daar ook toe.

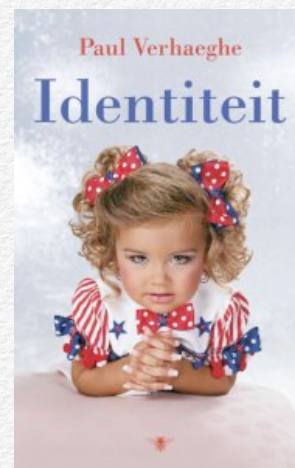


Ik begin met twee Belgen die in hun dagelijks leven psychotherapeut zijn. [Paul Verhaeghe](#) signaleert [de gevolgen](#) van de huidige, in zijn ogen neo-liberale tijd, op de identiteitsvorming van mensen. Hij ziet een cultuur waarin individualisme en persoonlijk succes de boventoon voeren en waarin

kwetsbare mensen ‘buiten de boot’ vallen met als gevolg een wijdverbreide eenzaamheid. [Dirk de Wachter](#) beschrijft onze [moderne westerse samenleving](#) als een wereld die geplaagd wordt door het [borderline](#)syndroom. [Richard Sennet](#) legt de vinger op de flexibilisering van de arbeid die onze identiteit, in de zin



van morele zelfsturing, zou uithollen. Joep Dohmen en Frits de Lange beschrijven in ‘Moderne levens lopen niet vanzelf’ de valkuilen en bedreigingen in de moderne levensloop. De genoemde boeken beschrijven de bedreigingen en ziekmakende dynamieken in onze tijd op de persoons-/ identiteitsvorming. De [analyses](#)



van [Zygmunt Bauman](#) heb ik hier dan nog niet eens genoemd. Wat mij betreft zou elke docent aan onze school, vanwege zijn pedagogische en persoonsvormende verantwoordelijkheid zo’n boek moeten lezen om zijn empathie voor de moderne cultuur bij te scholen.

Het zijn vooral deze boeken (en zie de overeenkomsten met de boeken van Han Fortmann uit mijn studententijd) die mij de noodzaak van ‘Bildung’ voor onze studenten hebben doen inzien. Overigens is het boek van Kees Boele met

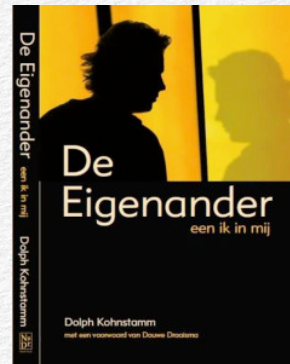


zijn roep om de liefde voor de wijsheid in het onderwijs uit exact hetzelfde hout gesneden. Een zeer recent boek is van de columnist uit Trouw Stevo Akkerman waarin hij allerlei denkers en doeners benadert met de vraag naar de moraal in het maatschappelijk handelen. Daarin is ook een gesprek te vinden met de pedagoog [Gert Biesta](#). Sleutelwoorden die Biesta tegenover het huidige curriculum gerichte onderwijs stelt zijn: ontmoeting, bevestiging, zorg, ecologie, vorming en de docent als pedagoog. Het Nederlandse onderwijssysteem is verarmd, verengd en alleen maar op prestatie gericht in plaats van op menswording/volwassenwording.

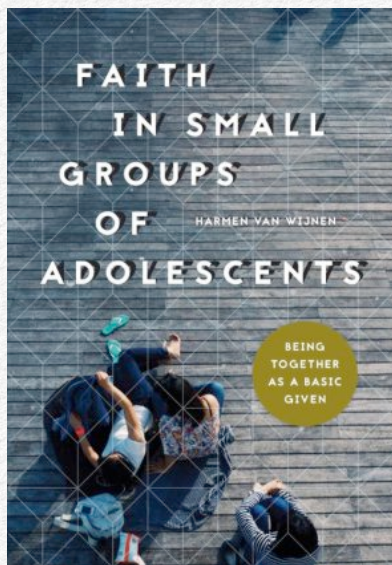
—

De pedagogiek en de ontwikkelingspsychologie

Vanuit de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek gezien legt de student in deze levensfase (17-24 jaar) zijn laatste traject af naar de sociale en maatschappelijke volwassenheid. Hij maakt de eerste keuzes op het gebied van loopbaan, levensbeschouwingen relaties en bepaald 'voorlopig' zijn koers. Men spreekt wel van meerdere 'geboortes' die wij in ons leven doormaken: De **lichamelijke** geboorte op de eerste dag en vervolgens in de eerste acht tot twaalf maanden vindt de **psychologische** geboorte plaats en daarmee ontstaat een eerste basale vorm van zelfbewustzijn. De meer **narratieve** geboorte vindt volgens sommigen plaats rond het twaalfde levensjaar (zie daarvoor het prachtige boek van de pedagoog Dolph Kohnstam). Veel later zou je kunnen spreken van de 'geboorte' van de volwassen professional. Er zijn diverse noodzakelijke voorwaarden aan het goede verloop dit proces (zie de paragraaf over hechting) en de een doet er veel langer over dan de ander. Het voorlaatst genoemde proces van de **persoonlijke** geboorte, dat



ook wel [individuele](#) wordt genoemd, is misschien wel een levenslang proces. Maar waar het hier om gaat is, dat de student in die vier tot vijf jaar aan onze hogeschool, naast de opleiding, ook bezig is met mens-/ zelf-/ volwassenwording op allerlei kerngebieden van zijn leven. 'Het zelf wordt zichzelf' op allerlei gebieden. We hebben dan over de existentiële, sociale, maatschappelijke, morele, politieke, culturele en spirituele dimensies. In en rond de school vinden deze transitie



plaats. Het 'zelf' tot aan de middelbare school is nog ingebed in het gezin/de familie en de directe sociaal-culturele omgeving. Wel speelt op de middelbare school de vriendengroep al een belangrijkere rol. Op het hbo wordt die [peergroup/tribe](#) nog belangrijker in de laatste stap naar volwassenheid. Studentenverenigingen, raden, jongerengroepen en vriendengroepen spelen een sleutelrol in deze tijd (Harmen van Wijnen). Maar er is zeker ook een rol weggelegd voor de mentor in deze processen. Als het goed is, wordt in deze tijd een eerste balans gevonden tussen verbinding en subjectiviteit (zie: [intersubjectiviteit](#)), tussen autonomie en verbondenheid. De omgeving van de student (vrienden / school / stage / docent / mentor) kan deze subtiel ontluikende processen afschrikken en de kop indrukken of als vroedvrouw fungeren van deze prachtige 'geboorteprocessen' van de persoon. We hebben het hier over het ontstaan van het subtiel evenwicht tussen autonomie en verbondenheid/verantwoordelijkheid.

Eerder heb ik het al gehad over **ontwikkelingspsychologische levensstadien** waarvoor onze studenten staan. De tijd waarin zij bij ons op school zijn, kenmerken zich door drie levensfasen met elk hun eigen levenseisen en begeleidingsvragen.

(Ik roep hier weer in herinnering de treffende typering van Natacha Spaargaren: *".... We zijn afwisselend politie agent, moeder en gids afhankelijk van de gemoedstoestand waar de student in zit. Het zijn net mensen. En die verschillende rollen zijn misschien allemaal wel nodig voor die vorming. En misschien is dat niet strak te programmeren..."*)

In deze fasen maken de studenten zich los van thuis en gaan zij allerlei voorlopige keuzes maken als het gaat om sexualiteit,

geloof, politiek partner en loopbaan. Niet altijd even nadrukkelijk maar de eigen verantwoordelijkheid wordt door de tijd van vier jaar heen steeds meer gevoeld. Rondom een mogelijke bedrijfs-overname kan dat soms op allerlei gebieden extra spannend zijn. Vooral de persoonlijke (voorlopige) **identiteitsvorming** en, vanuit die subjectivering, het herdefiniëren van relaties en intimiteit staat in deze tijd. Wie wil, kan en mag **ik** zijn op al deze levensgebieden als politiek, geloof, relaties, loopbaan en seksualiteit? Hier wordt voor het eerst, door het zelf, vorm en inhoud gegeven aan het eigen levensverhaal.

Deze transities, de overgangen naar volwassenheid, hebben het karakter van een 'crisis' met aspecten van rouw voor het verlaten van de (hopelijk) veilige thuiswereld. Een belangrijke rol speelt hier, naast de transities in alle levensthema's, het eventuele tekort in de zelfregulering en mentaliseren van het nog naperend brein. In deze context vindt ook de (eerste) voorlopige vorming van **de (professionele) identiteit** een rol ([Je binnenste buiten Terinzage 1 2](#)). Dit is de derde fase. Dit vraagt extra begeleiding en het daarbij nodige geduld. Bij die identiteits-

Fase 5 (12 tot 19 jaar)

- Identiteit tegenover identiteitsverwarring
- Zelfstandig worden en op eigen verantwoordelijkheden aangesproken kunnen worden is de centrale ontwikkelingstaak in deze periode.
- Eigenschap bij gunstige uitkomst: *loyaliteit*

Fase 6 (19 tot 25 jaar)

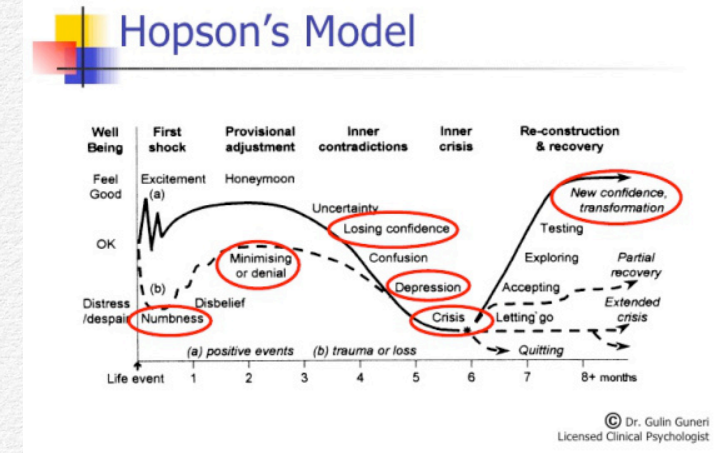
- Intimiteit tegenover isolement
- Het vinden van een levenspartner staat in deze fase centraal en het aangaan van een volwassen seksuele relatie
- Eigenschap bij gunstige uitkomst: *liefde*

vorming komt de macro omgeving weer in beeld als gevolg van afwezigheid van 'vanzelfsprekende' voorbeelden van reeds volwassen mensen. De dynamieken in de (wereld-) samenleving vragen om nieuwe identificatiefiguren. Mannen en vrouwen die passen bij de nieuwe 'global village'. Denk daarbij aan de globalisering, secularisatie en de migratie van mensen met een Afrikaanse en/of Arabische (Islam) achtergrond. Vanuit dit pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch perspectief trek ik de volgende conclusies:

- In deze levensfase staan voorlopige identiteitsvorming en het verbinden aangaan heel centraal.
- Deze transitie kan gepaard gaan met min of meer heftige crisis ervaringen en identiteitsverwarring.
- Die min of meer eindigen in een voorlopige persoonlijke en professionele volwassenheid.

Conclusies

Het zijn echt andere mensen als studenten onze school verlaten. Ik weet niet of de 'mens' centraal de juiste uitdrukking is voor een van de kernkwaliteiten van onze school is (naast het groene/ agrarische/ onderzoekende en praktijkgerichte karakter).



ter) of dat het woord 'persoon' moet zijn. Maar de hele persoonlijke ontwikkeling van de student stellen wij centraal stellen in onze school. Woorden als competentieontwikkeling, morele vorming, burgerschapsvorming en eindkwalificaties dekken deze lading niet. En dat hebben altijd al gedaan. Maar als we dat willen zijn en blijven, dan zullen wij -op basis van de bovenstaande (recente) inzichten uit de menswetenschappen- ons bewust moeten zijn van een aantal zaken:

- De mens heeft een natuurlijke drang naar **zin** en samenhang.
- In onze school willen we **de mens en zijn wording** centraal stellen en dat maakt ons tot een plaats van menswording. Dat is niet iets wat los van al het andere staat, maar is een 'smaakmaker' in alles als een zuurdesem.
- Het '**zelf**' / **zelfbewustzijn** / **zelfsturing** van de student dient daarbij centraal te staan.
- In deze levensfase is de vorming van een leefbare/levensvatbare/weerbare **identiteit** en het in **verbinding** leven met anderen en de wereld een hoofdtak. In ons geval gaat het daarbij ook om de vorming van een professionele identiteit.
- Ons 'zelf' heeft **hechting, veiligheid en verbinding/dialog**, nodig om te kunnen werken aan zijn identiteit.
- Het gaat om een **leefbare** identiteit (=welbevinden) en dat is een hele kunst.
- In een **context**/ samenleving/ cultuur die een bedreiging kan zijn voor een gezonde identiteitsvorming.



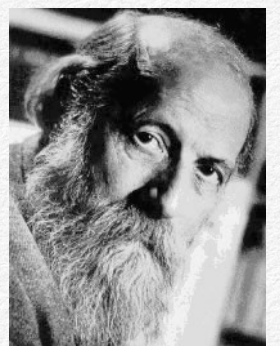
- In de positieve zin vindt hier een eerste volwassenwording plaats op allerlei **existentiële, sociale, maatschappelijke, politieke** en **culturele** gebieden.
- Dat betekent dat de student al doende, vertellend en reflecterend **zijn eigen verhaal** gaat schrijven.
- En dat is een zeer **dynamisch** en interactief proces van vrijheid en creativiteit maar niet niet zonder gevaar.
- Dat maakt dat er altijd een **verschil/spanningsveld** in ons bestaat tussen hoe we zijn (geworden) 'identiteit' en wat we zouden verlangen/willen en nog kunnen worden.
- De eigen **verantwoordelijkheid** speelt daarbij steeds meer een rol (= vrijheid en verantwoordelijkheid).
- En dat vraagt de nodige wijsheid en **levenskunst**.
- En daarin speelt het transcendente / God absoluut een rol. Hoe dan ook, wij zijn op de een of andere wijze een open vraag die om een antwoord vraagt: waartoe ben ik hier?
- Er is daarop geen pasklaar antwoord; wij moeten en mogen onszelf steeds weer opnieuw uitvinden.

—

De pedagoog / levensbegeleider

Waarom ben jij niet Susja geweest?

De wijze Rabbi Bunam zei eens op hoge ouderdom, toen hij al blind was: "Ik zou niet met vader Abraham willen ruilen. Wat zou God er aan hebben, indien aartsvader Abraham" gelijk aan de blinde Bunam zou worden en de blind Bunam gelijk Abraham? En met nog grotere kracht is hetzelfde naar voren gebracht door Rabbi Susja, toen deze kort voor zijn dood zei: "In het toe-



komende Rijk zal mij niet gevraagd worden: 'Waarom ben jij niet Mozes geweest?'. Mij zal gevraagd worden: 'Waarom ben jij niet Susja geweest'".

Uit: *De weg van de mens* [Martin Buber](#)

Heb ik nu gevonden wat ik zocht? Een beeld van 'heel de mens' / de persoon / jij-jouw? Ja, ik ben op zoek naar taal en beelden waarin de docent en de student hun leven, hun verlangen, hun lijden en hun hoop een beter leven voor ons allemaal, in herkennen. Ik ben bang dat ik in deel-perspectieven, aspecten en/of thema's ben blijven hangen net als deze losse paragrafen. Misschien was het beter geweest als ik met een sprookje, een mythe, het scheppingsverhaal en of een chassidische vertelling



was begonnen. Of met een kunstwerk van Chagall of van Vincent van Gogh. Is dit misschien een van de redenen dat er weer filosofen zijn die een pleidooi voeren dat, als we het over de mens hebben, we (weer) gebruik maken van het woord **ziel**?



Herman De Dijn vindt het, als het om mensen gaat in onderwijs en zorg, een noodzakelijk woord. Dat woord zou dan moeten staan voor die elementen die ons tot een unieke soort maken? Dan hebben we het over woorden als vrijheid, zingeving, creativiteit, waarden, betekenis, geluk (in de zin van welbevinden), hoop en liefde. Vaak wordt er in dat verband ook over de



mens als geest gesproken. We bevinden ons dan op het gebied van de levensvragen die een geheel eigen taalspel kennen waarin het samen verstillen/zwijgen een essentiële rol kan spelen. De ziel spreekt in de taal van feiten en definities maar in symbooltaal. Dit is het wat het '[Waardenspel](#)' van Wiggele Oosterhof tot zulke ontroerende ontmoetingen maakt. In dat 'spel' komt de ziel 'ter sprake', komt de ziel 'boven tafel'.

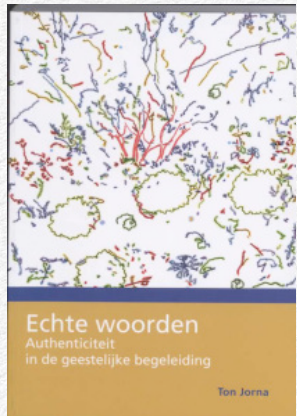


Als we het dan (weer) over de ziel hebben (en ik daarover lees) kom ik deze typering tegen:

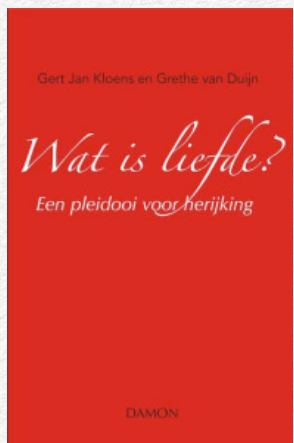
- het diepste en ware zelf;
- mysterie / geheim;
- het belichaamde, gevoelde en gedachte zelf;
- existentieel;
- uniek, persoonlijk, open vraag;
- authentiek;
- creatief, dynamisch, scheppend;
- verlangen;
- verbonden, relationeel.

Als er geen ruimte is voor de ontmoeting en het gesprek voor '**deze**' zaken dan wordt de mens ziek. Als de persoonlijke zingeving buiten beeld blijft, verarmen wij. Onze westerse cultuur lijdt aan reductionisme en/of verwetenschappelijking van het menselijk leven. Daarbij speelt de secularisering ook een grote rol. Religie is vanouds de plek van de zorg voor de ziel. Maar ook dat wordt door veel mensen niet meer zo ervaren. Vermoedelijk om-





teit' in het werk mensen die zich bezighouden met het vormen en begeleiden van mensen. Kees Boele 'scoort' met zijn boek 'Onderwijsheid' in dit verband



of recent oud-student heb meegemaakt. Ouders en broers en zussen van studenten overlijden in de tijd dat studenten bij ons op school zijn, zelfmoord veraf of dichtbij. Ernstige crises op het bedrijf thuis door faillissement en/of bedrijfsbeëindiging. Onvervulde verlangens en verstoorde dromen. Handicaps. Er is zeer veel in het leven om verdriet van te hebben. Het leven heeft altijd een 'verlieskant' en elke volwassene zal moeten leren leven met verlies. En lang niet alles is maakbaar. Ook dat moet een

dat in veel kerken taal en beelden worden gebruikt die door mensen niet meer als daarvoor bedoeld worden herkend. Toch kunnen we niet zonder deze taal van beelden en symbolen. Zelfs de Universiteit van Humanistiek (UvH) raakte de laatste jaren daarvan doordrongen. Allerlei promoties aan de UvH vormen/zijn een pleidooi voor de terugkeer van 'spiritualiteit' in het werk mensen die zich bezighouden met het vormen en begeleiden van mensen. Kees Boele 'scoort' met zijn boek 'Onderwijsheid' in dit verband uitstekend. Een school waarin de zoektocht naar wijsheid bovenaan de agenda staat; daar teken ik voor. Maar waarom dan niet **liefde**? Of is dat te hoog gegrepen?

Een laatste existentieel thema mag hier natuurlijk niet ontbreken en dat is het **lijden**, het tragische. Het leven is kwetsbaar. Ik denk dat ik per jaar wel het overlijden van een student en/



plaats hebben als de school het volle leven van de student wil meenemen in haar zijn. Vooral in de coaching en het mentoraat kan dat, als het goed is, aan de orde komen.

In het verlengde hiervan ligt ook de vraag naar '**goed en kwaad**'. Vanwege de valkuil van het empirisme is de ethiek in veel cul-

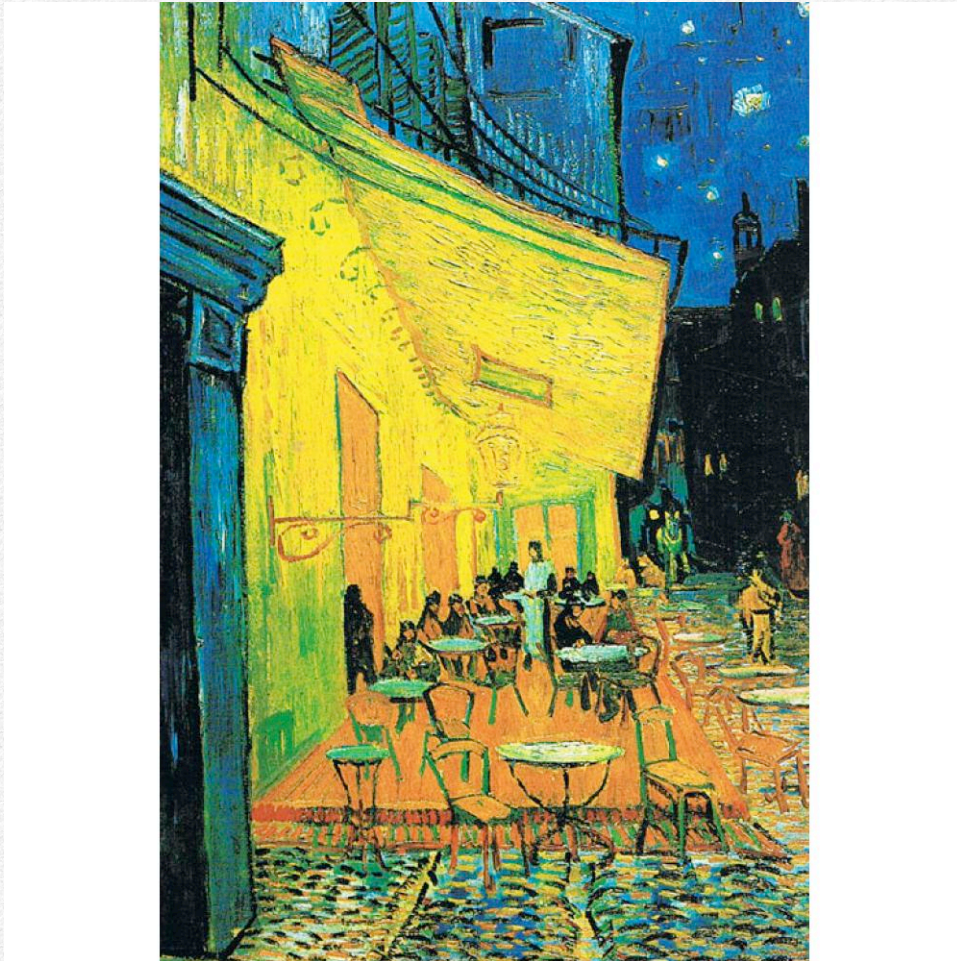


tuurwetenschappen (zoals in de economie) buiten beeld geraakt. Maar dat is letterlijk en figuurlijk levensgevaarlijk. Iedereen is het over eens dat wij morele wezens zijn en dat al ons handelen een vraag naar goed en kwaad kent. Ik ga hier niet apart in op de ethiek, omdat ik vind dat dit een voldoende plaats heeft in ons onderwijs.

Vanuit dit laatste (het tragische) en alle bovenstaande perspectieven wordt een medewerker aan onze school naast vakdocent of medewerker een **pedagoog/levensbegeleider**. Wij helpen de student tijdens zijn transitie naar volwassen burger. Dat vraagt van de gemiddelde medewerker aan onze school, als we blijven kiezen voor dit brede perspectief op de persoon/mens/student, een meer dan gewoon oog, oor en hart voor de persoon van de student. Een bedacht zijn op zijn welbevinden, veiligheid en volwassenwording in de volle breedte van deze wereld. Op de bezieling en inspiratie ga ik in een apart blog in. In dat laatste verband is de uitspraak van een bisschop uit de tweede eeuw een prachtige.



“The glory of God is man fully alive...” [St Irenaeus](#) (130-202)



Vincent van Gogh 1888

Bildung: De student als persoon centraal

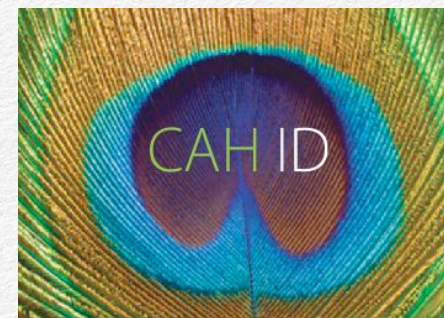


Mijn tijd aan school vanaf 1990 zou ik in drie fasen kunnen indelen. Toen ik kwam, de **eerste fase**, waren de grote mannen 'van den beginne' de directeuren en de teamleiders. Op de staf-meerdaagsen werd de visie van Van Harten, het concept van **wonen, werken en leren** en de **christelijke traditie**, steeds weer centraal gesteld. De dagen van de student begonnen met dagopeningen uit de bijbel en de docenten hielden samen weekopeningen met een vergelijkbaar karakter.



De selectie bij de sollicitatie was streng.

In de **tweede fase**, van na 2000, begon er een kentering te komen in veel van deze zaken. De weekopeningen verdwenen en of elke docent nog de dag begon met gebed weet ik niet meer. In de selectie was kerkelijke meelevenheid inmiddels niet meer verplicht. De nadruk op de stafdagen kwam ook steeds meer te liggen op de onderwijsvernieuwingen: modulair, integratie, competentiegericht en allerlei nieuwe opleidingen werden gestart (deeltijd, internationaal, hippisch en techniek). De laatste



ste 'CAH ID' was nog een serieuze poging de identiteit christelijk te verwoorden. Maar toen waren we nog de CAH te Dronten met een prachtig symbool van een levensboom... De **derde fase** zou ik als de 'Aeresperiode' willen typeren. Vanwege de fusie van allerlei verschillende soorten scholen is de chris-

telijke identiteit op de achtergrond geraakt. De CAH ID wordt dit jaar (2018) aangepast aan de Aeresnaam maar kan mogelijk ook inhoudelijk, op punten, anders geformuleerd worden. Tevens komt [van buitenaf](#) de uitdaging om het fenomeen ‘Bildung’ een plaats te geven in onze school. Volgens mij is dat een goed moment om in Dronten opnieuw de bezieling van de school te formuleren. En dan bedoel ik, in het verband van de ‘Bildung’, vooral ons **vormingsperspectief** en onze **christelijke traditie**. De kern van mijn voorstel is om de ‘**de vorming van de student als persoon**’ centraal te stellen. Daarmee staan we zeer nadrukkelijk in de [Van-Harten-traditie](#) van deze school. Ik zeg eigenlijk niet iets nieuws. Ook het document van de Aeres Hogeschool [Perspectief 2020](#) zet de ‘de mens’ centraal. Op basis van mijn onderzoek naar ‘[de mens](#)’ zet ik een aantal conclusie over onze student op een rij.



Onze student is in de eerste plaats een persoon/ mens

Het ‘persoon’ zijn en de vorming van die persoon staat centraal in ons onderwijs. Dit is geen verbrede visie op onze werkwijze en doelen maar het uitgangspunt. De professionele vorming wordt daarin **meegenomen**. Dat betekent een **inbedding** van de competentieontwikkeling en de eindkwalificaties in een persoon die zich bewust is van zijn plaats in deze wereld. Zij geeft, na de opleiding, op een zeer **persoonlijke** wijze gestalte aan de agrarische professional.

Onze student maakt de ontwikkeling door van puber naar volwassenheid

Gedurende de tijd aan onze school maken de studenten grote veranderingen door. De weg van puber (vaak nog thuis) naar volwassen professional is in allerlei opzichten een zeer grote stap. Ik ga hier de ontwikkelingspsychologische inzichten niet herhalen maar lichamelijk, emotioneel, sociaal, moreel, op het gebied van competenties en in kennis staat er een andere student aan het eind van de opleiding. Als het goed is, heeft hij zich leren inleven in mensen, kan hij zijn eigen emoties mede besturen en ‘staat hij zijn mens’ in de wereldsamenleving. Hij weet beter wie hij is, wat hij kan en wil zijn.

Onze student als een ‘levend verhaal’

Aan de hand van de sleutelwoorden **persoon** en **identiteit** zien wij de student als iemand actief bezig is zijn leven vorm, inhoud en richting te geven. Er is in ons een verlangend zoeken naar verbinding en creativiteit. We willen iets met ons leven. In de vier jaar aan onze school werkt hij aan zijn **eigen** levensverhaal. In het vertel-



len laat de student horen hoe hij over 'zichzelf' denkt en hij zichzelf zichzelf positioneert ten opzichte van 'god' en 'de wereld'. Is hij daarin medespeler of is hij slachtoffer en/of machteloos. Hoe praat zij over zichzelf? Vertelt zij een leefbaar en hoopvol verhaal? Soms moeten wij helpen iemands eigen verhaal (weer) leefbaar te maken. Al vertellend en handelend maakt zij in de loop van de tijd allerlei keuzes die haar koers op het gebied van relaties, werk, politiek, levensovertuiging en loopbaan voorlopig zullen gaan bepalen. Daarin is zij fundamenteel vrij volgens de rechten van de mens. Dat er in de die vrijheid ook sprake is van allerlei bepaaldheden (genen/achtergrond/maatschappij) en verantwoordelijkheden en relaties is vanzelfsprekend. Als het goed is, ontwikkelt hij in de tijd aan school een stabiel en sterk zelf(bewustzijn). Daarbij dienen we ons bewust te zijn dat dit soort keuzes altijd voorlopig zijn en aan verandering, -op basis van wederwaardigheden en keuzes-, onderhevig zijn. Wij stimuleren de student om bewust 'mee te schrijven aan het verhaal van zijn leven'. De student leert niet alleen reflecteren op zijn professionele competenties maar vooral op zichzelf en zijn wereld om hem heen. Een sterk voorbeeld daarvan is de ethiek module in het laatste jaar.

Onze student leeft in een zeer dynamische cultuurhistorische context

Zoals we eerder gezien hebben wordt in de publicaties over 'Bildung' bij een aantal denkers het woord *burgerschapsvorming* gebruikt. De cultuurhistorische context waarin onze studenten opgroeien, vraagt om een grondige bestudering op zijn gezonde en ongezonde; zelfs gevaarlijke ontwikkelingen. Denk daarbij aan de sociaal-economische tegenstellingen en het milieu. We hebben ook gezien dat de persoonsvorming onder druk

staat als gevolg van de individualisering en de werkdruk. De toekomst van de wereld vraagt een aantal fundamentele keuzes. Dat betekent dat in ons onderwijs niet alleen de persoon maar ook de wereld waarin hij opgroeit centraal dient te staan. Het kritisch leren luisteren/kijken naar trends, de media en dergelijke hoort daar zeker bij. Waarheidsvinding, het goede zoeken en bedacht zijn op het schoone in de context van de wereld hoort bij volwassenheid.

Onze student kan zich niet ontwikkelen zonder veiligheid/verbinding

Voor de bovenstaande ontwikkeling is verbinding met andere mensen nodig én een beleefde veiligheid en vrijheid. De mens is niet alleen individu maar ook een door en door sociaal wezen. Dit maakt de school, het wonen, de verenigingen, vriendschappen en de klas zeer belangrijk. Maar ook de kwaliteit van interactie met de docent, mentor en coaches zijn daarin essentieel. Zij zijn mede voorwaarden voor die veiligheid en geborgenheid. Het **gezien, gehoord en bevestigd** worden in deze gemeenschap zijn van levensbelang.



Dit vraagt van onze medewerkers/docenten pedagogische/agogische kwaliteiten

Dit vraagt nogal wat van ons als docent, mentor, coach en medewerker. Hart, oog en oor hebben voor 'het zelf'/ de ziel van de student is geen eenvoudige opgave. Een leefbare, stimulerende en gezonde omgeving voor deze zichzelf wordende student vraagt de nodige, humor, empathie, aanvaarding en [bevestigende kwaliteiten](#). Maar ik denk dat dit de diepste passie is van een iedereen die in het onderwijs werkt. De valkuil van elke pedagoog en agoog is het maken van mensen naar je eigen beeld en gelijkenis; naar wat jij denkt wat de student zou moeten zijn. En het vraagt van de docent ook verder te kijken dan de vakkennis en/of competenties. Vakkennis en competenties dienen ingebed te zijn in de hele persoon van de student. Je zou kunnen zeggen dat het gaat om persoonlijke professionalisering. Daar maakt de normatieve professionaliteit een wezenlijk onderdeel van uit maar is nog niet alles. We zijn niet alleen gericht op zijn professionaliteit maar op zijn psychische gezondheid / zijn welbevinden; heel de mens. Een [“fully functioning person”](#) zoals [Carl Rogers](#) dat noemt En dat is meer dan didactiek... Je wordt dan vroedvrouw van het goede leven.

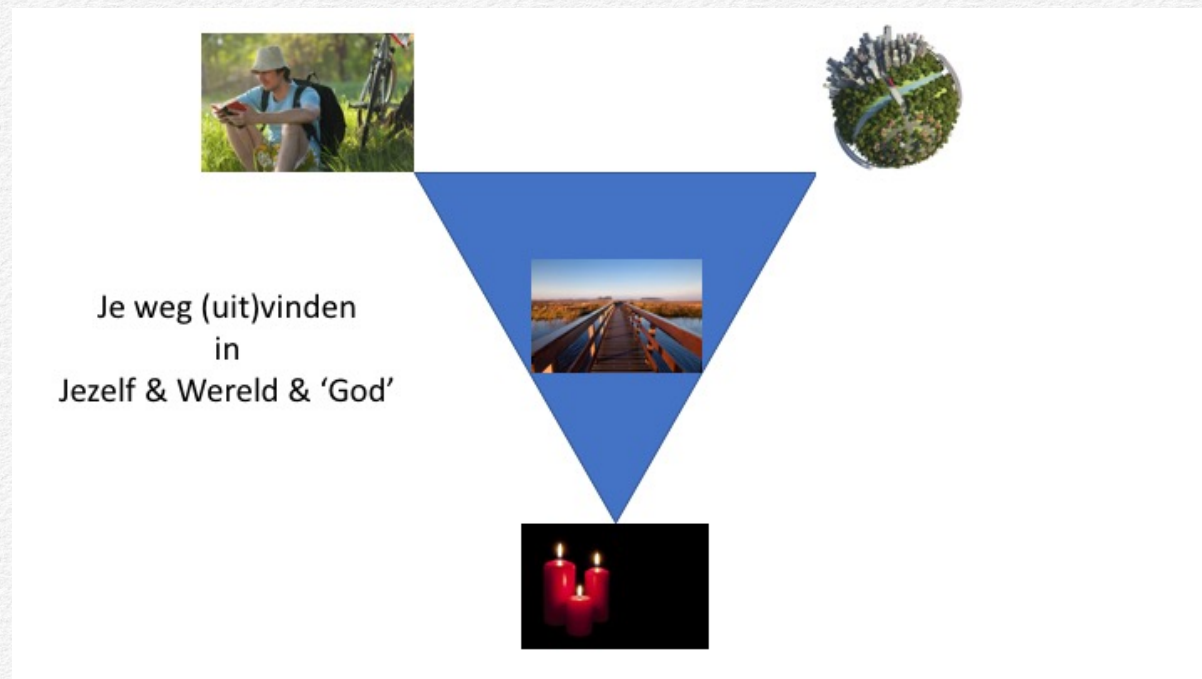


En onze christelijke identiteit?

Daar ga ik in een [volgend blog](#) op in maar dat zal het bovenstaande verhaal niet ontkennen. Over het bovenstaande be-

staat een redelijke consensus in de menswetenschappen. Alleen is er verschil in de spanbreedte van de visie op de inhoud van de vorming. Niet alles is onomstreden maar toch... Aan bovenstaande willen we niets afdoen, hoogstens verdiepend toevoegen. Een nadruk op **heel de persoon** in zijn ontwikkeling naar volwassenheid. En dan zijn we toch weer een beetje terug bij 'wonen, werken en leren'.

De student in spiritueel perspectief



“He not busy being born is busy dying” Bob Dylan

Toen een collega [mijn eerste deel](#) over de mens zag, keek hij mijn werk vluchtig en door vroeg verbaasd: “Maar waar is de christelijke visie?”. Dat brengt mij bij de laatste overdenking van de mens. De mens in **spiritueel** perspectief. Maar ook hier, net als bij de verhalen over ‘Bildung’, kom ik niet eerst met een exclusief ‘christelijke’ visie, maar met een filosofische en godsdienstwetenschappelijke benadering van spiritualiteit. Ik begin daarbij weer bij het model van [Franz Rosenzweig](#): de driehoek van **mens**, **god** en **wereld**. Sommigen verdelen de dimensie van wereld in **de ander** en **de natuur**. Voor mijn verhaal staan de ander, de natuur en de cultuur voor ‘de wereld’.

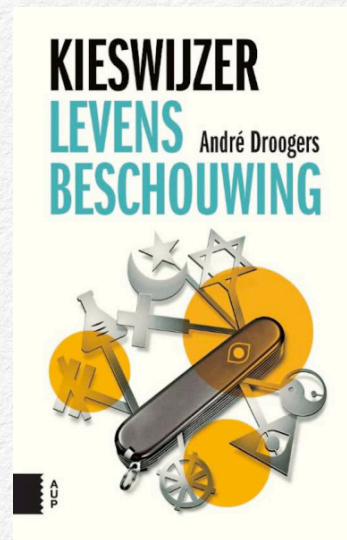


Waar het mij hier om gaat is dat die werkelijkheid van wereld, god en mens kleur, zin en betekenis wordt gegeven in een levensbeschouwing. We bevinden ons dan in de wereld van de filosofie, godsdienst, [religie](#), overtuiging, geloof, spiritualiteit en levensbeschouwing. Ik plaats nadrukkelijk ook de [niet-theïstische](#) en [atheïstische](#) levensbeschouwingen in deze rij. Elke levensbeschouwing geeft een uitleg, een invulling en een inkleuring aan die driehoek. Alle vertellen ze **een verhaal** over het doel, de zin, de dynamiek en de samenhang van onze werkelijk-

heid; het waarom en het waartoe. Ik bedoel hier dat 'totaalplaatje' van god, mens en wereld. Elke levensbeschouwing organiseert zich in grotere en/of kleinere groepen rondom denkers/heilige mythische figuren, heilige boeken en of standaardwerken en ze beschikken over allerlei symbolen, rituelen en voorschriften. Op **persoonlijk niveau** wordt dat [spiritualiteit](#), persoonlijk geloof of persoonlijke levensovertuigingen genoemd. Het persoonlijke verhaal over zichzelf, god en wereld maakt door de tijd en het leven heen een ontwikkeling door. Gods-, mens- en wereldbeelden veranderen door de tijd heen. Op het niveau van een geloofstraditie is dat een collectief verhaal waaraan soms eeuwenlang gewerkt is. En de huidige vorm en inhoud van zo'n geloofstraditie is het gevolg van een lange wordingsgeschiedenis.

Wij hebben allemaal zo'n levenbeschouwelijk verhaal/ persoonlijk geloof. De vorm en inhoud daarvan is het resultaat van ervaringen, opvoeding, vorming, de omringende cultuur, keuzes en mede beïnvloed door onze grondstemmingen en eventuele traumatiserende ervaringen. Daarin is ook vervorming aanwezig als gevolg van ervaringen, cultuur en relaties met voor die persoon ['belangrijke mensen'](#).

Op die manier wordt mijn geloofsverhaal niet 'het verhaal' over God maar mijn belevingsbeeld daarvan op basis van mijn levensweg. Spiritualiteit is altijd de subjectieve kant van geloven, zoals het vorm en inhoud heeft gekregen in mijn persoonlijk leven. Het geeft kleur aan alles van mijn leven. Iemands spiritualiteit kan echter ook 'ziekmakers' of gevaarlijke elementen bevatten zoals een kritiekloos fundamentalisme of van narcistische



trekjes zijn voorzien. Hoewel velen denken dat hun groepje en persoonlijke overtuigingen het pure, zuivere en ware is, is er meestal sprake van een blend/mengeling van allerlei overtuigingen.

In die vier jaar die de student bij ons aan school is vinden op dit gebied belangrijke veranderingen plaats. Van volgzzaam beleefde spiritualiteit naar een persoonlijke gemaakte geleefde spiritualiteit, een persoonlijke levensvisie. Hij gaat zelf onderscheid maken tussen

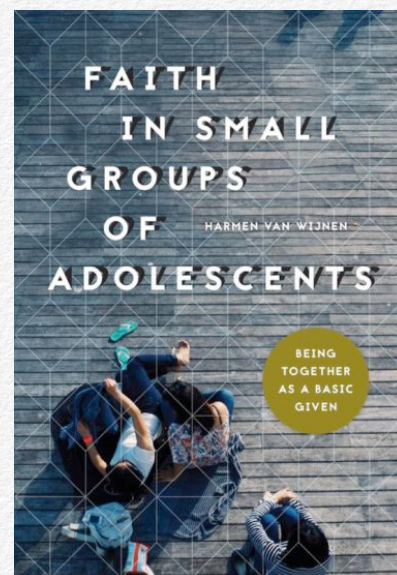
inzichten die hij voorlopig wel wil meenemen op zijn weg en wat niet.

Vanuit de [godsdienstpsychologie](#) in combinatie met ontwikkelingspsychologie is er ook nog wel het een en ander over 'de spiritualiteit' in deze levensfase van de student te zeggen. De godsdienstpsycholoog [James Fowler](#) gebruikt voor deze levensfase van onze studenten twee typeringen als het gaat om hun wijze van omgaan met levensbeschouwingen. Een eerste inzicht van hem gaat er over dat er aan de ene kant de neiging is tot traditioneel en eenduidig denken (een behoefte aan eenvoud en duidelijkheid) en aan de andere kant wordt 'het geloof' gepersonaliseerd en verinnerlijkt. Een tweede belangrijke conclusie vanuit deze ontwikkelingspsychologie is dat deze fasen niet tot dogma moeten worden gemaakt wat namelijk de verdere ontwikkeling van het 'geloofsleven' in de weg zou kunnen staan. Alsof het geloof uit die tijd de enige ware geloofsvorm zou kunnen zijn. Het zijn stadia op weg naar een volwassener levensovertuiging.

Zie hier zijn typering:

- **“Stage 3 – “Synthetic-Conventional”** faith (arising in adolescence; aged 12 to adulthood) characterized by [conformity](#) to authority and the religious development of a personal identity. Any conflicts with one’s beliefs are ignored at this stage due to the fear of threat from inconsistencies.
- **Stage 4 – “Individuative-Reflective”** faith (usually mid-twenties to late thirties) a stage of [angst](#) and struggle. The individual takes personal responsibility for his or her [beliefs](#) and [feelings](#). As one is able to reflect on one’s own beliefs, there is an openness to a new complexity of faith, but this also increases the awareness of conflicts in one’s belief.” (bron Wikipedia)

De [peergroup](#) is in deze levensfase van essentieel belang voor de persoonlijke ontwikkeling als het gaat om die ‘innerlijkheid’/ ‘binnenkant’ van de student. Liefde en sexualiteit, spiritualiteit en levenskeuzes worden in de vriendengroep doordacht. In de sociologie spreekt men wel van de [tribale](#) trekjes van dat soort groepen. Zaken worden ontdekt, onderzocht en uitgeprobeerd. Wat overigens ook geldt voor zelfkennis en het ontdekken van de eigen talenten en ambities. De ziel leeft op in relaties. In ons verband denk ik dan aan het (levens-)belang van onze studentenverenigingen en de bar. Ik sprak al eerder in dit verband over de ‘spiritual tri-



be’. Ik reken daartoe overigens ook de jongere actiegroepen op het gebied van milieu en vluchtelingen.

Voordat ik verder ga heb ik nog twee dingen te zeggen. In de eerste plaats komen een groot deel onze **studenten** niet meer van christelijke huize en als dat wel zo is komen ze voort uit verschillende denominaties. Zoals de Islam zijn soennieten, sji-ieten en salafisten kent zo hebben wij onze evangelischen, orthodoxen en rooms-katholieken. De verschillende groepen kleuren dat verhaal over God, mens en wereld allemaal anders in. Zo schreef een student dat hij wel gelovig was maar nog niet wist of hij wel uitverkoren was. Ditzelfde verhaal kan ik houden over onze **docenten en medewerkers**. De percentages zijn, vermoed ik, wel verschillend. Zelfs het benoemen van God als Schepper in de CAH ID roept dan al weerstand en discussie bij bepaalde collega’s op. Deze diversiteit/ pluriformiteit stelt ons voor een uitdaging. Dat geldt niet alleen voor de klas maar ook onder collega’s. Kan er een gesprek en/of bezinning mogelijk zijn op dit gebied zonder dat we gaan heersen over elkaars geloof? Zonder de waarheid te claimen?

De ziel van de student/ docent/ school centraal



Er zijn [denkers](#) en schrijvers die pleiten voor de terugkeer van het woord **ziel**. Ziel staat dan voor het domein van de diepste bezieling, drijfveren, inspiratie, zinvinding, uniciteit, authenticiteit, vrijheid, creativiteit, verantwoordelijkheid; het 'ware zelf'. Voor de liefdevolle verbondenheid met elkaar en de wereld. Voor het verhaal over mijn oorsprong, roeping en bestemming. Over de 'waarom'-vragen rondom het lijden en het kwaad. De ziel staat dan



voor de ultieme woorden en het geheim van ons zijn. Zou dit het zijn wat de ontmoetingen van de intervisiegroepen bij de module Ethiek in het laatste jaar tot zulke ontroerende ontmoetingen maakt? Omdat daar die ziel daar nadrukkelijk aan het woord komt? Dat is alleen mogelijk in een omgeving van non-directiviteit, onvoorwaardelijke aanvaarding en oprecht respect. Want de ziel is zeer kwetsbaar en lichtgeraakt.

De ziel en 'Bildung'

In de bovenstaande paragraaf hebben wij onze blik op 'heel de mens' tot op de ziel verdiept. De filosofe [Renée van Riessen](#) hield een paar jaar geleden een sterk pleidooi voor de terugkeer van de ziel in het onderwijs. De **ziel** staat dan voor woorden als verlangen, innerlijkheid en het diepere zelf



dat op een unieke persoonlijke wijze in relatie/dialog treedt met de wereld om zich heen. Het is niet meer 'ik denk dus ik ben' maar een doorleefd/ beleefd / gevoeld in betrekking staan tot de wereld. En met 'doorleefd' bedoel ik een door en door lichamelijk, sociaal-emotioneel zelfbewust bestaan in verbinding met de Ander/ de Werkelijkheid. Die *wijze van zijn-in-de-wereld* moeten we steeds opnieuw op onszelf heroveren omdat die verhouding naar binnen en naar buiten toe zeer kwetsbaar is en gemakkelijk 'verdwaalt'.

Bron: Trouw 30 sept 2017:

Onderwijs wordt dan mensen bij die les/ de ziel houden. Je kan je ziel per ongeluk verkopen aan de duivel. Ik heb geen principiële behoefte om het woord ziel hiervoor te gebruiken als we maar werkvormen en moment vinden om deze thema's aanbod/ ter sprake kunnen laten komen. Laat de **student** verhalen vertellen over wat/wie hem bezielt/ inspireert en hoe hij of zij over zichzelf en de wereld denkt. Hoe zij of hij zich wil verhouden tot de werkelijkheid. Welke plaats/ rol heeft God/ het goddelijke/ iets/ niets in dat alles/ Hoe kijkt hij tegen de multiculturele wereld en de andere levensbeschouwingen aan? En dat natuurlijk vooral in de context van de agribusiness. Het boeit mij niet zozeer welk verhaal

Big Think

'W e zijn geobsedeerd door ons werk, we richten ons leven in rond werk, we gaan op tijd naar bed om uitgerust te zijn voor het werk, tijd met familie en vrienden is ondergeschikt aan werk. Zelfs onze vrije tijd lijkt steeds meer op werken, in taalgebruik en activiteit: een productieve 'vrije' dag betekent dat je veel dingen hebt gedaan." Zijn we mensen of instrumenten van productiviteit, vraagt Andrew Taggart. Hij citeert de Duitse filosoof Josef Pieper. Die stelde dat 'vrije tijd' een geestesgesteldheid is, een voorwaarde voor contemplatie om de wereld te doorgronden en dus fundament voor elke cultuur. Pieper vreesde dat na de Tweede Wereldoorlog een periode zou aanbreken van 'totaal werk', en waarschuwde: we vernietigen onze cultuur – en onszelf – tenzij we de kunst van stilte en inzicht terugvinden.

waar is maar wel of de verhalen leefbaar zijn voor jezelf en de ander/wereld. Of het verhalen zijn die hoop geven en tot liefde en verantwoordelijkheid inspireren; of het verhalen zijn die verbinden. Er zijn, zoals ik al eerder zei, gevaarlijke en ongezonde levensbeschouwingen zoals fundamentalisme, seksisme, racisme, facisme, kapitalisme en kolonialisme. Er zijn verhalen van



een [te dik ik](#) maar ook verhalen waarin de persoon te klein en onvrij wordt gemaakt. Of verhalen waarin de eigen identiteit/karakter te absoluut wordt vastgelegd. Het luistert inderdaad nauw. Er is verschil tussen je ware en je 'onechte zelf'. In dat soort gesprekken spelen beelden, poëzie, verhalen, foto's of soms zelf een ding wat aan iemand

herinnert een belangrijke rol. Ik verwijs in dit verband nog een keer naar het [WaardeNspel](#) van Wiggele Oosterhoff. De taal van de ziel is misschien nog wel het meest [de taal van de poëzie](#).

De docenten en medewerkers moeten natuurlijk niet met hun ziel 'te koop lopen' maar op het moment dat een docent een foto van de bergen laat zien waarin hij gewandeld heeft en zijn verwondering over zulke schoonheid komt ter sprake dan is de ziel aan het woord. Maar ook de vraag naar wat ons heilig is, behoort tot het gebied van de ziel.

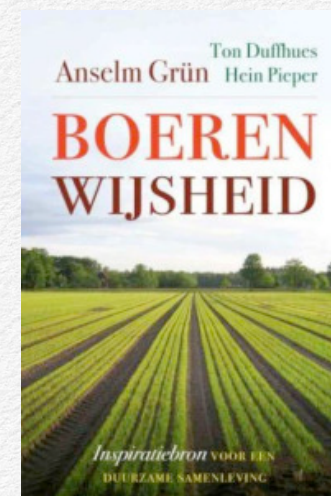
In de klas, in de coaching, in het mentoraat maar ook in de gang bij een terloopse ontmoeting kunnen deze thema's, kan de ziel aan het licht komen.

Christelijk geïnspireerde denkers en doeners over mens, wereld en (agri)bussines

Ik denk hierbij aan [Jan Huijgen](#) en [Martine Vonk](#) en aan het boek van Anselm Grün 'Boerenwijsheid'. In exposities en jaarlijkse prijzen kunnen we bezielde initiatieven en denkers centraal stellen. Laat studenten onderzoek doen naar het wereld, mens en godsbeeld wat een bedrijf bezielt. Wel mens-



beeld staat centraal in HRM? Hoe komt het dat die reformatische mannen die Chicken-friend runden in zo'n verschrikkelijke valkuil terecht konden komen? Ik denk hierbij ook weer aan het eerder genoemde prachtige boek van Stevo Akkerman 'Het klopt wel maar het deugt niet'.



Liefde?

Een collega vertelde mij in gang over haar gefilmde onderzoek over een collega die afscheid nam van de school. En dat ze vond dat de studenten zo liefdevol over hem spraken en wat ze vervolgens ook tegen hen zei. Waarop zij spontaan zeiden; Ja, maar zo was hij ook tegen ons: liefdevol". Ik wil God niet gebruiken om te overtuigen want dat vind ik oneigenlijk gebruik van De Naam. Maar hoe je het ook wendt of keert, het is een sleutelwoord in de christelijke traditie/ bij-

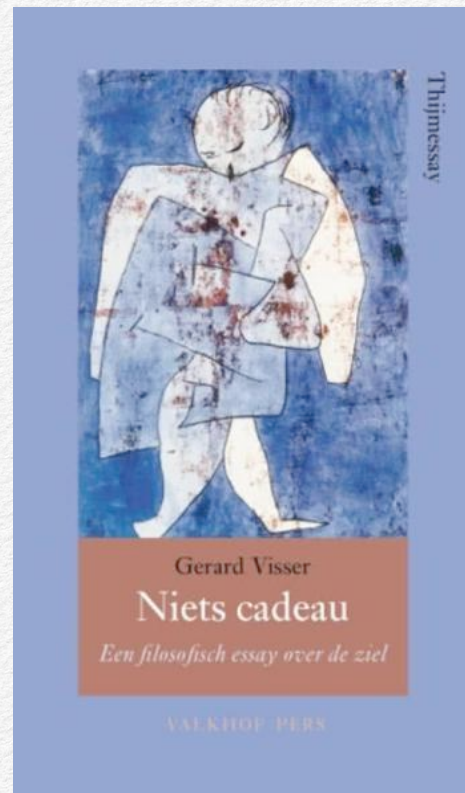


bel. Het is een typering van God en de liefde wordt het belangrijkste in het leven genoemd. Ik huiver om dat woord te gebruiken omdat ik het zo essentieel en tegelijk zo kwetsbaar vind. En misschien wel te pretentief voor een school om het als woord te gebruiken. En te moeilijk om het 'waar te maken'. Maar gaat het in de christelijke traditie, in navolging van haar God, niet om de genade- en liefdevolle omgang met onszelf en de wereld? Dus nog een keer:

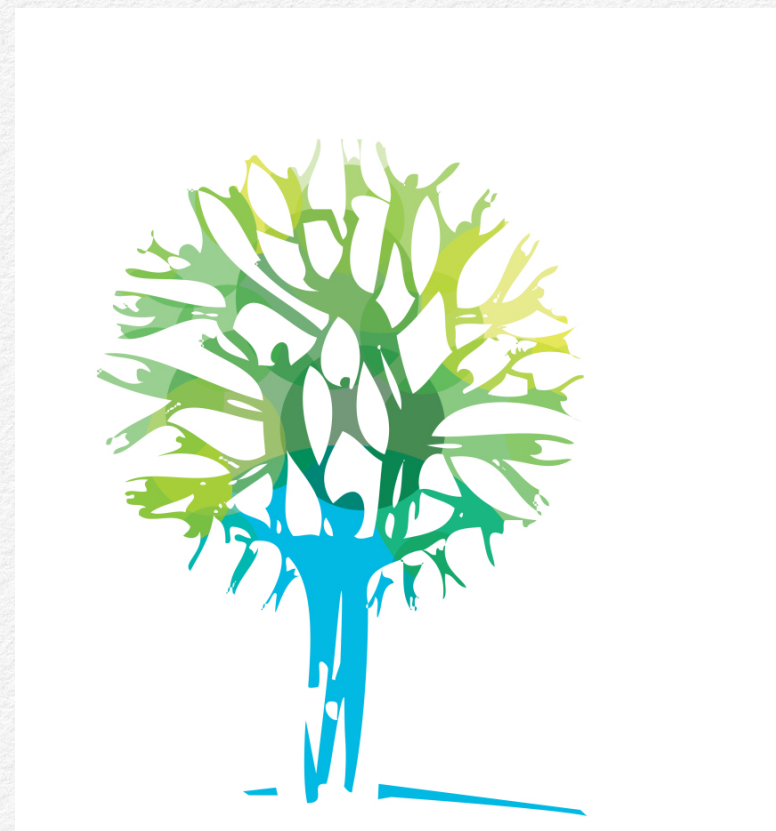
“The glory of God is man fully alive....” [Irenaeus \(130-202\)](#)

Conclusie

Hiermee voeg ik nog een laatste typering toe aan mijn samenvatting over de mens: de mens is ook ziel. Klassiek gesproken is de mens misschien wel ten diepste ziel. Maar dan niet in de oude zin dat we een ziel zouden hebben, een soort los iets in ons, maar als het meest kernachtig en typerende aan ons. Woorden die ik dan tegenkom in de [literatuur](#) zijn: ondoordringelijk, mystieke 'kern', vrijheid, open, maar niet grijpbaar, onbepaald, het raadsel van onze individualiteit, ons diepste zijn, ons ware zijn, werkelijke (inter)subjectiviteit. Iedereen weet er van en voelt het aan maar kan het niet benoemen. Lees het prachtige gedicht van Wislawa Szymborska [‘Enige woorden over de ziel’](#) dat Rieke de Vlieger aan ons voorlas op een sta-



fontmoeting. Wij dienen in ons werk de ziel van de student de ruimte te bieden en aan het licht te laten komen. De student op zijn unieke weg te bemoedigen en te laten ontluiken. De student zien in dat spirituele perspectief. Moge dát het unieke zijn aan onze school. Dan wordt de tijd aan onze school tot een onvergetelijke 'geboortetijd' tot volwassenheid en een creatieve vindplaats van een eigen identiteit. Een plek waaraan de student met dankbaarheid terugdenkt. Misschien is dat wel de meest unieke kans die de roep om 'Bildung' ons biedt: onze aandacht opnieuw richten op 'het echte zijn' en de hele menswording van de student. Ik gebruikte al eerder het woord 'vroedvrouw' voor die bezigheid... Dat vraagt wel om een zeer veilige en liefdevolle omgeving. En wie weet wordt de dan ook nog eens geraakt door dat liefdevolle en hoopvolle christelijke verhaal over onszelf en onze wereld.



Tussenbalans III



Voordat ik overga naar de aanbevelingen voor onze school vat ik hier samen wat het onderzoek naar 'de mens' heeft opgeleverd. De vraag naar 'de mens' kwam naar voren omdat de [uitdaging van 'Bildung'](#) nadrukkelijk vraagt om een verbrede kijk op de professionele vorming in ons hoger onderwijs. De subjectivering zoals Gert Biesta dat noemt. Ik bewandel hier de omgekeerde weg en zal de professionele vorming inbedden 'in 'het-persoon-zijn' en de persoonsvorming. Daarover gingen mijn vorige drie blogs: [de mens](#), [de student](#) en [de ziel](#). Dat betekent dat we niet beginnen met het '**wat**' (= de doelen) en '**hoe**' (= de didactiek) maar met het '**waarom**' en '**waartoe**' (= de zingevingsvraag) en het '**wie**'. De vraag: "Wat willen wij met onszelf en deze wereld?". Uiteraard doen wij dat hier in de agrarische context en zijn beroepsvorming op hbo-niveau.



De mens centraal

Wij mensen zijn in de eerste plaats een dynamisch **mens-in-de-wereld**, onderweg onder een **open hemel**. Wij vinden onszelf steeds opnieuw uit. Elke nieuwe tijd vraagt dat van ons maar ook de steeds weer nieuwe situaties en levensfasen. Wij staan daarbij niet op onszelf maar in voort-



durende dialoog/ interactie/ verbinding met de mensen en de wereld om ons heen. We hebben daarbij een zelfbewustzijn en maken voortdurend keuzes naar aanleiding van deze uitdaging.

Volwassenwording

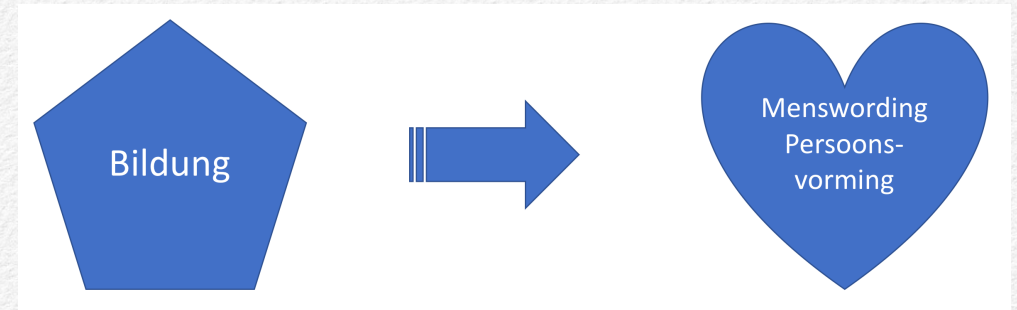
Onze studenten bevinden zich in de overgangsjaren van adolescentie naar volwassenheid. De student wordt steeds meer verantwoordelijk voor zijn 'zijn' en 'worden'. In deze transitie werkt de student aan de **volwassenwording** op alle levensgebieden:

- de persoonlijke **identiteit** (wie wil, moet, kan en mag ik zijn?);
- de **volwassenheid**;
- sociaal-emotioneel (de interne en externe [emotionele intelligentie](#));
- relationeel (verbondenheid/ vriendschap);
- moreel (o.a. de [ethiek](#));
- maatschappelijk (burger-schap);
- cultureel (esthetiek);
- existentieel (levenskunst);
- spiritueel / levensbeschouwelijk ('de ziel');
- professioneel (competent handelen in een specifieke beroepscontext op hbo-niveau).



Ik pleit ervoor deze vorming ('[Bildung](#)') niet tot een van deze gebieden 'verengen'. Het gaat altijd om meer dan 'normatieve' vorming, burgerschapsvorming en/of levenskunst. Hoewel de benadering vanuit de levenskunst wel dicht in de buurt komt bij wat ik bedoel: een zo breed mogelijke en integrale/holistische visie

op



vor-

ming.

De opdracht

Ons hoger onderwijs is een van de plaatsen waar **dit menszijn** en **deze vorming** moet plaatsvinden. Wij hebben de historische, pedagogische, morele en maatschappelijk [opdracht](#) om dit te doen. We weten nu **wat** ons te doen staat en **waarom** dat zo is: Maar nu **hoe**? Hoe kunnen we als school zo'n plaats zijn waar royaal aandacht en ruimte is voor de persoonlijke ontwikkeling? Dat wordt mijn laatste deel.

De student als persoon centraal

4

In dit deel werk ik mijn
slotvisie en aanbevelingen
aan de Aeres Hogeschool
Dronten uit.

Ik wil dat we een school
blijven waar 'heel de mens'
centraal staat.

De borging



*Met het oog op de toekomst
koesteren wij onze oorsprong
De context verandert
de essentie blijft*

Ik heb aangetoond dat de verbrede en integrale visie op de opleiding en vorming van onze studenten noodzakelijk is en duidelijk gemaakt wat ik daarmee bedoel (Tussenbalans [I](#), [II](#), [III](#)). Nu is het de tijd om deze visie te verankeren in alle zijnswijzen van onze school.

De nuance

Deze borging mag natuurlijk niet ten koste gaan van alles wat we nu al doen. Maar ik wil wat we aan het doen zijn van de juiste 'inbedding' voorzien. We hebben een goed bouwwerk in ons onderwijs als het gaat om competentieontwikkeling ([Competenties](#)). Ons niveau en de inhoud van de opleiding zijn geborgd in de eindkwalificaties (zie: [eindkwalificaties Bedrijfskunde Agribusiness 2013](#)) en ons recent geïmplementeerde toetsbeleid ([Toetsbeleid Aeres Hogeschool Dronten en Almere](#)). Ons didactisch ontwerp ([De Drieslag Didactiek 1999 compleet](#)), het praktijkleren ([Praktijkleren](#)) en ons onderzoek ([Onderzoeksleerlijn Aeres Hogeschool Dronten en Almere/ Onderzoeksprogramma Duurzaam Ondernemen Aeres Hogeschool Dronten en Almere](#)) en de internationalisering ([Programma Internationalisering Aeres Hogeschool Dronten en Almere 2016-2020](#)) staan als een huis. We doen het voldoende tot goed als het gaat om de NSE en de accreditaties. Dat moeten we vooral zo houden en onderhouden. Met enige regelmaat komen er nieuwe opleidingsvarianten bij zoals de AD, ondernemerschap en dergelijke. Al deze zaken behoren tot het **wat** en **hoe** van de professionele vorming van de studenten aan onze (agrarische) hogeschool. Het bovenstaande wordt in publicaties wel de 'instrumentele' kant van de professionele vorming genoemd: het



kennen en kunnen. Aan de Hogeschool van Utrecht en de Universiteit van Utrecht heeft men een lectoraat gestart om tot een verbreding en verdieping van deze instrumentele professionele vorming te komen. Men noemt dat de 'normatieve' professionalisering ([Leraren en het goede leren](#)). De context daar is anders (de vorming van de leraar tot professionaal)



maar de argumentatie is sterk in overeenstemming met mijn verhaal ([Het Goede Leren](#); zie hiervan alleen het referaat). Ik was verrast door de parallellen. Met deze 'normatieve professionalisering' bedoeld men:

Normatieve professionalisering verwijst naar een voortdurende activiteit, een nooit afgerond proces waarin professionals vanuit waarden als zorg, vriendschap, compassie, burgerschap, rechtvaardigheid en solidariteit de systemen in hun praktijk verrijken (Van Houten, 2008, p. 72-74).

In de context van onze school zou ik willen spreken van de 'existentiële' professionalisering. Het gaat hier om de [verbreding](#) en [verdieping](#) van de visie op onze taak. Dit is geheel in de lijn van [onze traditie](#); de inbedding van ons werk in de persoon van de student. De aandacht voor de algemene persoonsvorming op weg naar zijn volwassenheid en de voorlopige identiteitsvorming in de context van een zeer dynamische wereld.

De implementatie en borging.

Hier volgt een uitwerking van **wat** deze opdracht tot persoonsvorming voor **wie** binnen onze school zou kunnen betekenen. Ik doe dat in de vorm van 23 concrete aanbevelingen. Het Management Team kan zich vervolgens uitspreken wat het wil doen met deze aanbevelingen en welke men wil realiseren. Het zou ook nog aan de verschillende teams kunnen worden voorgelegd ter verbetering en aanvulling.

Ik begin met het perspectief van de school als **organisatie**. Daarna werk ik de consequenties uit voor de **docenten/onderzoekers**, de staf en **medewerkers** en tenslotte de **studenten**.

Aeres Hogeschool (Dronten) / de organisatie



Onze faculteit zal deze uitdaging expliciet moeten opnemen in hun **missie**, **visie** en **strategische** plannen, zoals ze dat gedaan hebben met het onderzoek, de toetsing en de valorisatie. Dit is een blijvende opdracht. In de brochure 'Perspectief 2020' wordt daar wel iets over gezegd maar verdient een nadere uitwerking in een apart hoofdstuk. Deze verbrede en verdiepte visie op de persoonsvormingen zal voor de toekomst van onze school geborgd moeten worden (zie ook [advies van de Onderwijsraad](#) 2011). Deze pedagogische/agogische verantwoordelijkheid zal expliciet verwoord en vormgegeven worden in het **aannamebeleid** en het **inwerkprogramma**. Vooral het expliciet hierover praten is van wezenlijk belang in het zich eigen maken van deze identiteit. Hetzelfde geldt overigens voor onze christelijke identiteit. In de **PR** kan dit als een aanbod aan de toekomst

stige studenten expliciet worden verwoord in de folders. Het logo van de boom kan daarbij als ‘merkteken’ van aandacht voor de vorming van de studenten op onze school worden gebruikt.

Op de **stafdagen** moet dit thema van de persoonsvorming met regelmaat terugkomen in de vorm van inspirerende (nieuwe) inzichten en impulsen door sprekers van buiten en/of van binnen (bijvoorbeeld [Gert Biesta](#)). Hetzelfde geldt voor de **teamdagen**.



Ook de **inspiratiesessies** en

Ted-talks lenen zich hier uitstekend voor. Op dat soort momenten wordt de schoolcultuur van **inspiratie** voorzien.

Tenslotte moet het een wezenlijk onderdeel zijn van het intern **professionaliseringsbeleid**

(oud: [Professionaliseringsplan 2014-2017 Aeres Hogeschool](#)).

Je zou je kunnen voorstellen dat in de **HR-gesprekscyclus** dit onderwerp eens per twee jaar expliciet aan de orde wordt gesteld in de vorm van een persoonlijke reflectie van de medewerker hoe hij/zij dit thema in de omgang met de student en in de lessen laat terugkomen. Net als overigens de andere strategische speerpunten (zie: **De Nuance**) van de school.

Een niet te vergeten punt is dat als je als school een kwalitatief ‘mensgericht’ klimaat wilt hebben dat dit dan in de **stijl van leidinggeven** en het **teamklimaat** terug te vinden moet zijn. Ook dit kan worden getoetst in de driejaarlijkse evaluatie van het management (Kwaliteitszorg).

Tenslotte kan deze aandacht voor de persoonsvorming als **kwaliteitscriterium** worden opgenomen in de **kwaliteitszorg** van de school. Denk daarbij aan de **evaluaties** van de leerdoelen, de **sfeer** in de klassen (veiligheid), docenten en mentoren. Maar denk ook hier weer aan het management en de strategische doelstellingen van de school op dit gebied.



Docenten en onderzoekers

Op het niveau van het onderwijs moet deze uitdaging terug te vinden zijn in de **eindtermen** en **leerdoelen** van de verschillende modules, vakken, cursussen en trainingen. Daarmee komt het automatisch terug in de lessen, werkvormen, coaching, opdrachten en toetsing. Hierover vond ik zeer zinnige ideeën en voorbeelden in de prachtige publicatie: [‘Is alles van waarde](#)

Vorming betreft de hele mens

In het vormingsparadigma is oog voor de hele mens. Het accent van het instrumentele denken op deelvaardigheden wordt als erg smal ervaren. In alle soorten van (beroeps)onderwijs zou men oog moeten hebben voor diversiteit in talenten van studenten. Deze opvatting hangt samen met een, wat we noemen, holistische visie op de mens. De mens is niet alleen een denkend wezen maar heeft ook gevoelens en een wil en is aangelegd op handelen. Hoofd, hart en handen zijn de aspecten die allemaal belangrijk zijn in de vorming van studenten. Er wordt dus vorming nagestreefd in brede zin, met inbegrip van verstandelijke, emotionele, sociale, geestelijke en morele aspecten. (pag. 130)

[meetbaar Bulterman & de Muynck 2014’](#). Bulterman en de Muynck stellen twee onderwijsparadigma’s tegenover elkaar:

dat van het *instrumentele* tegenover het *vormingsparadigma* waarin de persoonsvorming centraal staat. Ik combineer deze notitie van hen met de notie van Cor Bakker over het goede leren ([Leraren en het goede leren](#)) waarin hij spreekt over de nor-

matieve professionalisering tegenover de instrumentele professionalisering. Ik constateer dat de vormingsbenadering vraagt om aanvullende leerdoelen, specifieke **werkvormen** en andere **toetsingsvormen**. Het betreft hier het domein

van de zingevingsvragen, de existentiële thema's, de waarden (en normen), de levenskeuzes en het verlangen. Dan hebben we het over de hoogste vormen van leren voor het **cognitieve** domein in de herziene taxonomie van [Anderson en Krathwohl](#) zoals *creëren* en de complexere vormen van het **affectieve** domein zoals *personaliseren* en *waarderen* (zie: 'Is alles van waarde meetbaar', pag. 45). Het gaat dan om **betekenisvol** onderwijs waarin ruimte is voor persoonlijke reflectie (zie de subjectivering van Gert Biesta). Dat is in het evalueren en toetsen is een prachtige uitdaging. Een vorm die ik daarbij steeds meer tegenkom binnen school is het essay. Het is in dezen niet of/maar en/en. **Toetsplannen** zullen expliciet aandacht moeten schenken aan deze persoonsvormingsdimensie. En het is vervolgens terug te vinden in de **lessen, leertaken, PvB's, assessments en reflectieverslagen**.

De **werkvormen** voor deze 'aandacht voor de ziel' van de student hebben vaak een sterk dialogisch karakter wat ook weer

INSTRUMENTELE BENADERING	VORMINGSBENADERING
1) De student wordt gevormd door het onderwijs volgens een vastgesteld traject.	1) De student vormt zichzelf in een sociaal-culturele omgeving waar het onderwijs deel van uitmaakt. De uitkomsten staan niet vast.
2) Het onderwijs is gericht op toetsbare kennis en uiterlijk waarneembaar gedrag.	2) Het onderwijs betreft de hele mens en is gericht op het volle leven.
3) Het onderwijs is gericht op objectieve kennis.	3) Het onderwijs is gericht op kritisch denken en leren oordelen.
4) In het onderwijs wordt op basis van objectieve criteria geselecteerd en gedifferentieerd.	4) In het onderwijs wordt niet geselecteerd, vorming is voor allen.

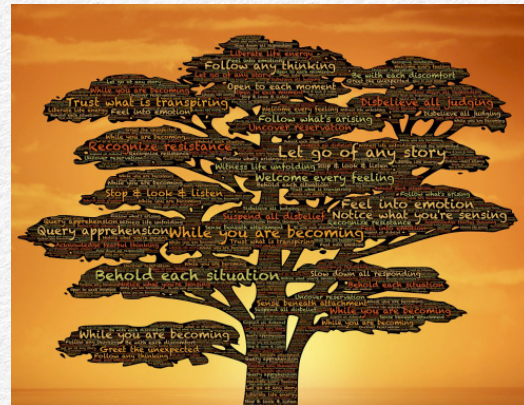
Om deze ruimte voor dialoog te maken, dienen verhalen als primaire bron en aanknopingspunt. Met verhalen bedoelen we hier de specifieke vorm waarmee we onze ervaringen met anderen delen. In een verhaal dat we vertellen, verbinden we een concrete gebeurtenis aan onze eigen gevoelens en opvattingen. Het is van belang dat zo'n verhaal als start voor een dialoog zorgvuldig geformuleerd en verteld wordt. (Leraren en het goede leren, Cor Bakker pag. 31)

specifieke eisen stelt aan de **docenten en coaches**. Zie hiervoor weer de notities van de lector van de Hogeschool van Utrecht Cor Bakker. Het vraagt van docenten en medewerkers een andere sensitiviteit. Die is er overigens, als het goed is, al lang. De klas, de ontmoeting en het coachingsgesprek krijgt dan op dat moment het karakter van zoektocht naar het goede, ware en schone. Ontmoetingen die van levensbelang zijn. Ik denk dat dit ook nieuwe kansen biedt voor de dagopeningen zoals we die vroeger deden (sommigen overigens nog steeds). Het vraagt ook de aandacht voor het **klassenmanagement** omdat dit alleen kan gebeuren in een **veilige** omgeving. Dit moet ook meegenomen worden in de **didactische vorming** van de docenten!

Op de een of andere wijze scoren we in de NSE steeds zwak als het gaat om de **stagebegeleiding**. Dat zou vanuit onze persoonsgerichte visie en het belang van de stage voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling niet mogelijk moeten zijn. Het moet toch mogelijk zijn om de begeleiding op afstand via skypen en andere digitale verbindingen meer vorm en inhoud te geven.

Tenslotte noem hier het **mentoraat**. Hier liggen grote kansen maar dat vereist wel een aantal veranderingen.

In de eerste plaats een **aandachtsverschuiving** van de wat ‘instrumentele’ benadering van de **competentieontwikkeling**. We beschikken over een zeer goed uitontwikkeld en uitgewerkt traject van vier jaar competentieontwikkeling (zie daarvoor: [Modulewerkboek jaar 1](#) / [Modulewerkboek Jaar 2](#) / [Modulewerkboek Jaar 3](#) / [Modulewerkboek Jaar 4](#)). Deze werkwijze moet zich verbreden naar een **persoonsbegeleidende** benadering op weg naar een persoonlijke identiteit en volwassenheid. Uiteraard moet deze werkwijze geïntegreerd worden met de ontwikkeling van de professionele identiteit. Ik pleit hier zelfs voor het herinvoeren van de student-besprekingen één keer per jaar. Op dat moment formuleren de docenten als team een gezamenlijke feedback naar de student over zijn door **ons** geziene kwaliteiten, talenten en mogelijke kansen. De mentoren moeten tevens een grote sensitiviteit hebben voor de **transities** die de student doormaakt op weg naar een voorlopige persoonlijke identiteit en volwassenheid. Dit zal of ten koste moeten gaan van de aandacht voor competentieontwikkeling of meer tijd vragen om beide goed te kunnen doen.



In de tweede plaats vraagt deze taak om de **juiste keuze** van mentoren en hun **scholing**, begeleiding/ intervisie en **kwalitatieve beoordeling**. Een zeer belangrijk aandachtspunt hierbij is de **facilitering** in tijd. Om iedere student met enige regelmaat persoonlijk te kunnen spreken vraagt dat een flinke tijdsinvestering. Belangrijk hierbij is dat ook de goede studenten de nodige aandacht krijgen. Een **kernteam** van mentoren zou zich hiermee bezig kunnen houden.

Medewerkers/ staf

Tenslotte moeten **de staf** en de **ondersteunende diensten** ook worden meegenomen in deze doelstelling en benaderingswijze van studenten. Ze hebben bijna dagelijks met hen te maken en elke ontmoeting heeft ook altijd een pedagogisch en agogisch karakter. In de ontmoeting met deze medewerkers viel het mij op hoe belangrijk zij deze persoonsgerichte en vormende omgang met de studenten vinden. Het gaat hier over de ‘bejegening’ en de uitdaging aan de studenten tot volwassen optreden; de student bewust laten worden van zijn eigen gedrag en effect. Uiteraard in de positieve zin van waardering en respect toen maar ook op de corrigerende momenten. Ook hier kun je weer denken aan **training** en beoordeling.

De studentengemeenschap

We hebben een traditie hoog te houden als het gaat om de band tussen de docenten en de **studentengemeenschap**. Vroeger woonden er zelfs docenten op de campus. Natuurlijk hoeven we daar niet naar terug maar er zijn wel allerlei mogelijkheden om de ‘natuurlijke’ band tussen studenten en de school te versterken. In de eerste plaats wordt de verbinding met de studentengemeenschap gelegd via de mentoren en de klassenvertegenwoordigers, de ‘Vinger-aan-de-pols-gesprekken’ en de onderwijscommissie. In de tweede plaats worden deze verbanden gerealiseerd via de verenigin-



gen, raden en nog een keer de onderwijscommissie. Tenslotte kun je daarbij denken aan de studentbedrijven. Op deze en andere momenten waarop studenten zich manifesteren zoals de feesten moet het toch mogelijk zijn dat docenten acte de présence geven.

Mijn laatste aanbeveling

Tenslotte pleit ik er voor om het schoolteam te versterken met een vrouw of een man die speciaal de aandacht vestigt op deze dimensie van persoonsvorming aan onze school. Iemand met een pedagogische, didactische, theologisch/spirituele en/of agogische opleiding. Die de school 'bij de les' kan houden als het gaat om deze zaak. Uiteraard iemand die les geeft maar dit in zijn portefeuille heeft. Nog beter zou het zijn wanneer dit een mededirecteur/staffunctionaris persoonsvorming, didactiek en spiritualiteit is. De [HAN heeft een voorzitter](#) van het college van bestuur met economische, filosofische en theologische kwaliteiten. En dat mag best een schaal 12-functie zijn. Een 'klein beetje' lector persoonsvorming in het HBO. Iets wat ik zelf een klein beetje heb mogen zijn de afgelopen twee jaren...

(zie volgende pagina voor de aanbevelingen)

Aanbevelingen voor de borging van de persoonsvorming/ Bildung aan de Aeres Hogeschool Dronten			
Nr.	Wat	Wie	Ja
Niveau school en organisatie			
1	De hogeschool maakt de persoonsvorming tot een van haar kernpunten van haar beleid en zal dat steeds weer opnieuw verwoorden in haar strategische plannen (Missie & visie & strategie).	Het MT (Directie en teamleiders)	
2	In haar aannamebeleid wordt dit expliciet besproken en meegewogen in de besluitvorming.	Het MT	
3	In het inwerkprogramma wordt een dagdeel gewijd aan deze kerntaak van de school.	Directie & Matthijs Breel	
4	In de PR en communicatie wordt deze kerntaak expliciet verbeeld (de Boom) en verwoord.	Afdeling PR en Communicatie	
5	Op stafdagen en/of openingen wordt een keer per twee jaar in de een of andere vorm een dagdeel gewijd aan dit thema.	Het MT	
6	Een keer per vier jaar wordt een dagdeel van de teamdag besteed aan de verwerking van dit onderwerp naar het onderwijs.	De teams	
7	Bij het organiseren van de inspiratiesessies en 'Ted-talks' e.d. wordt dit onderwerp expliciet meegenomen.	Siegrid van Dijk	
8	In het professionaliseringsbeleid wordt dit meegenomen (o.a. in het scholingsbeleid) en in de HR-cyclus komt dit onderwerp eens per twee jaar op de agenda in de zin van hoe de medewerker zich tot deze kerntaak verhoudt.	MT en de teamleiders	
9	In de training , coaching en opleiding van de teamleiders dient deze cultuurvorming meegenomen te worden.	Directie en teamleiders	
10	In de kwaliteitszorg wordt deze kerntaak in toetsbare kwaliteitscriteria voor alle aspecten van onze school vertaald.	Directie en kwaliteitszorgteam	
11	Stuurgroep persoonsvorming met vertegenwoordiging uit alle teams	7 Docenten/ mentoren	
Niveau onderwijs			
12	Deze persoonsvorming wordt expliciet verwoord en verbeeld in de eindkwalificaties en leerdoelen van de modules.	Teamleiders en module coördinatoren	
13	Deze doelen (zie 11) worden vertaald in lesinhouden, werkvormen, coaching, opdrachten en de toetsing.	Docenten en onderzoekers	
14	Docenten worden getraind in dialog en veiligheid in de klas en groepen.	Scholingsbeleid/ MT	
15	In het mentoraat komt dit terug in de taakomschrijving en de gebruikte begeleidings methodieken . De mentoren worden geselecteerd op hun kwaliteiten op het gebied van deze pedagogische/agogische taken.	Matthijs Breel, Teamleiders en mentoren	
16	De mentoren dienen geschoold te worden in deze taak.	Idem	
17	Deze verbreding en verdieping van de taken van de mentoren moeten voldoende gefaciliteerd te worden in uren .	Directie en MT	
Medewerkers/Staf			
18	Zie aanbevelingen 2,3,5,6,8 en 10. Vooral de interactie tussen de medewerkers en de studenten is een kans op persoonsvorming van de studenten.	De medewerkers	
De studentengemeenschap			
19	De studentraden zijn zich zeer bewust van hun taak en verantwoordelijk in de persoonsvorming van de studenten. Denk daarbij o.a. aan coaching door docenten en scholing van de studenten zelf.	Directie en MT/ SR USRA/ Vis Vitalis/ Ichthus Docenten & coaches	
20	De introductieweek is de plek waar deze eerste cultuurvorming plaatsvindt. Liefdevolle en respectvolle omgang staan hier centraal naast verantwoordelijkheid.	Directie Introductieteam, docenten en coaches	
21	2^{de} jaars PvB's en commissiewerk.	Monique de Zoet e.a.	
22	De studentbedrijven zijn bij uitstek kansen voor persoonlijke groei mits daarop ook geacht wordt.	Docenten/ coaches	
23	De onderwijscommissie ziet de persoonsgerichtheid als een van de ijkpunten van de kwaliteit van de school (+ klassenvertegenwoordigers).	Docenten en studenten Wolter v.d. Kooij	
Tot slot			
24	Aanstelling van een stafid/ docent/ lector persoonsvorming die zich speciaal focust op het onderhoud van dit thema, schoolbreed. Het liefst iemand met een pedagogische, agogische en theologische achtergrond.	Directie en MT	