

**G I D**

← **EEN CHRISTELIJKE SCHOOLPEDAGOGIEK** →

**S E N**

**Bram de Muijnck | Bram Kunz**

Met medewerking van  
**Piet Murre en Neely-Anne de Ronde-Davidse**

KokBoekencentrum Uitgevers • Utrecht

Ontwerp omslag: Andries Mol  
Vormgeving binnenwerk: Elgraphic  
ISBN 978 90 435 3497 0  
ISBN e-book 978 90 435 3498 7  
NUR 847  
[www.kokboekencentrum.nl](http://www.kokboekencentrum.nl)

© 2021 KokBoekencentrum Uitgevers, Utrecht  
Copyright: Driestar educatief  
De Bijbelteksten in dit boek zijn afkomstig uit de Statenvertaling en de Herziene Statenvertaling.

Alle rechten voorbehouden.

Uitgeverij KokBoekencentrum vindt het belangrijk om op milieuvriendelijke en verantwoorde wijze met natuurlijke bronnen om te gaan. Bij de productie van het papieren boek van deze titel is daarom gebruikgemaakt van papier waarvan het zeker is dat de productie niet tot bosvernietiging heeft geleid.

# INHOUDSOPGAVE

Inleiding	9
<b>HOOFDSTUK 1</b> Hoopvol onderwijzen	15
1.1 De inzet	15
1.2 Brongerichte benadering	18
1.3 Triadische pedagogiek	20
1.4 Relaties	23
1.5 Context	26
1.6 Uitleiding	28
<b>HOOFDSTUK 2</b> Schoolpedagogiek en theologie	29
2.1 Inleiding	29
2.2 Theologie	31
2.3 Pedagogiek	34
2.4 De pedagoog tussen theologie en pedagogiek	37
2.5 Empirisch en conceptueel-normatief	39
2.6 Verhouding theologie en pedagogiek	44
2.7 Pedagogisch relevante theologische thema's	51
2.8 Uitleiding	56
<b>HOOFDSTUK 3</b> Christelijk leraarschap als pedagogische praktijk	58
3.1 Inleiding	58
3.2 Het pedagogische in het christelijk leraarschap	59
3.3 Christelijk leraarschap als sociale praktijk	69
3.4 Christelijk leraarschap als normatieve praktijk	76
3.5 Uitleiding	81

HOOFDSTUK 4	De leerling als beeld van God	83
4.1	Inleiding	83
4.2	De mens als beeld van God	85
4.3	De leerling als beeld van God	96
4.4	Uitleiding	110
HOOFDSTUK 5	Kennisverwerving: betekenisvinding en betekenisgeving	111
5.1	Inleiding	111
5.2	Wat staat er op het spel?	113
5.3	Kennis en kennisverwerving	115
5.4	Kennis en wijsheid in de Bijbel	117
5.5	Drie kentheoretische posities	122
5.6	Kritisch realisme: subjectieve kennisverwerving van een objectieve werkelijkheid	127
5.7	De leerling als <i>wise interpreter</i>	135
5.8	Curriculum	138
5.9	Dienstbare kennis	142
5.10	Uitleiding	145
HOOFDSTUK 6	De leraar als gids	146
6.1	Inleiding	146
6.2	De gids is betrokken (het hart)	150
6.3	De gids kent zijn wereld (het hoofd)	157
6.4	De gids wijst de weg (het handelen)	160
6.5	De verhouding tussen hart, hoofd en handen	170
6.6	Uitleiding	172
HOOFDSTUK 7	Pedagogisch handelen	173
7.1	Inleiding	173
7.2	De pedagogische relatie	175
7.3	Pedagogische situatie	180
7.4	Presentie	182
7.5	Pedagogische tact	184
7.6	Traditie en gezag	187
7.7	Pedagogisch gezag	190
7.8	Beïnvloeding en indoctrinatie	193
7.8	Uitleiding	199

HOOFDSTUK 8	Didactiek	200
8.1	Inleiding	200
8.2	Definities	201
8.3	De didactische diamant	205
8.4	De ontwerpprincipes van de didactische diamant	207
8.5	Model didactische analyse	218
8.6	Uitleiding	233
HOOFDSTUK 9	De herbergzame school	236
9.1	Introductie	236
9.2	Gemeenschap als christelijk ideaal	238
9.3	Gemeenschap en inclusie	252
9.4	Leraren leren gezamenlijk	259
9.5	Uitleiding	266
HOOFDSTUK 10	De missie van de school	267
10.1	Inleiding	269
10.2	De algemene opdracht van het onderwijs	274
10.3	Missie en identiteit	272
10.4	Missie als het unieke verstaan van de opdracht	276
10.5	Missie in context	280
10.6	Het vuur brandend houden	286
10.7	Uitleiding	291
Literatuur		293
Verantwoording		313
Register van personen		315
Zakenregister		320
Register van Bijbelteksten		326

## INLEIDING

Met dit boek hebt u een nieuwe christelijke schoolpedagogiek in handen. De titel is programmatisch: hij laat zien hoe leraarschap in deze tijd volgens ons gestalte moet krijgen. *Gidsen* is een zelfstandig naamwoord: het zet de leraar centraal. In dit boek zeggen wij dat de leraar een opdracht heeft, waardoor hij zich geroepen weet in een lange christelijke traditie te werken. Maar *Gidsen* is ook een werkwoord. De christelijke invulling van het leraarschap komt tot uiting in het handelen. Leraarschap moet, zo stellen wij in dit boek, een belichaamde praktijk worden.

Met de uitwerking van deze hoofdgedachte gaat een lang gekoesterde wens van Driestar educatief in vervulling. Die wens werd concreter toen Driestar educatief in de afgelopen jaren een onderzoekscentrum startte en een leerstoel christelijke pedagogiek vestigde aan de Theologische Universiteit Apeldoorn. In het kader van onderzoekscentrum en leerstoel kregen de auteurs de opdracht om een academisch verantwoorde schoolpedagogiek te schrijven in de denktraditie van Driestar hogeschool. Sinds de stichting van kweekschool De Driestar in 1944 is er gereflecteerd op pedagogiek vanuit gereformeerd perspectief. Die is gevoed door Bijbels denken in de geest van wat Paulus tegen opvoeders zegt: ‘Voedt ze op in de lering en vermaning des Heeren’ (Ef. 6:4 SV; zie hierover Golverdingen, 2003, pp. 12-15). Ze is ook gekleurd door een bevindelijke spiritualiteit, die we samengevat zien in ‘de vreze des HEEREN is het beginsel van wijsheid’ (Ps. 111:10 HSV).

9

### *Waarom dit boek?*

Waarom is deze nieuwe christelijke schoolpedagogiek geschreven? In de eerste plaats om een eigentijdse positiebepaling te geven. Gedurende het ruim 75-jarige bestaan van Driestar educatief heeft het instituut zich ontwikkeld van een kweekschool tot een kenniscentrum met een grote onderwijsadviesafdeling (Exalto, 2012, 2014). Omdat dit kenniscentrum in die in het scholenveld een voortrekkersrol speelt, is het van belang de eigen posi-

tie te verhelderen. Dit is nodig voor de eigen staf, maar ook voor het brede spectrum van scholen waarmee Driestar educatief samenwerkt. In de loop van de tijd speelden er steeds andere vragen. Met dit boek schetsen we een denklijn die past bij de 21<sup>e</sup> eeuw. De christelijke school staat in een pluriforme context. Door de invloed van digitale onderwijsmogelijkheden, verfijnde leerlingvolgsystemen en de vraag naar gepersonaliseerde leertrajecten is er een sterke aandacht voor onderwijstechnische vraagstukken. Gidsen wil in deze context vóór alles een pedagogisch boek zijn dat tegemoetkomt aan de behoefte om de pedagogiek weer onder de aandacht te brengen. Dit boek is niet bedoeld om de politieke, juridische of maatschappelijke functie van de christelijke school te thematiseren. Verwijzingen naar bijvoorbeeld artikel 23 en aanverwante thema's zijn dan ook nauwelijks te vinden.

10 In de tweede plaats is dit boek bedoeld om opleidingen van studiemateriaal te voorzien. De primaire doelgroep zijn studenten en alumni van masteropleidingen. Hoewel het boek op master-niveau is geschreven, zijn delen ervan ook bruikbaar in bacheloropleidingen. Overigens moet daarbij opgemerkt worden dat deze uitgave niet bedoeld is als een praktijkgids voor het lesgeven – ook al is die praktijk op de achtergrond voortdurend aanwezig. Naast het gebruik als studiemateriaal in opleidingen zien we Gidsen graag functioneren als achtergrondstudie voor opleiders en voor scholingsmomenten voor onderwijsprofessionals die zich in de aard van het christelijk leraarschap willen verdiepen.

### *Een lange denktraditie*

Hoe positioneren we ons ten opzichte van de vele anderen die over pedagogiek in de school hebben nagedacht? Met dit boek staan we in een lange christelijke denktraditie over opvoeding en onderwijs. Die traditie begint met de Bijbel als primaire bron, maar heeft een lange geschiedenis via vroegchristelijke denkers als Augustinus (354-430), middeleeuwse denkers als Thomas van Aquino (1225-1274) en denkers uit de periode van de Reformatie, zoals Calvijn (1509-1564) en Comenius (1592-1670). Specifiek voor de geestelijke traditie waarin Driestar educatief staat, zijn vertegenwoordigers van de Nader Reformatie van belang, zoals Johannes de Swaef (1594-1653), Johannes Hoornbeeck (1617-1666) en Jacobus Fruytier (1659-1731). Van de latere gereformeerde pedagogen weten we ons met name geïnspireerd door Herman Bavinck (1854-1921) en Marinus Golverdingen (1941-2019) als directe vertegenwoordiger van de Driestar-achterban. Wat betreft de eigentijdse denkers zijn we vooral schatplichtig aan het werk van David Smith (Calvin University, VS), Trevor Cooling (Christ Church University Canterbury, VK) en Hans van

Crombrugge (Hoger instituut voor Gezinswetenschappen, Brussel). Mede vanwege samenwerking in allerlei verbanden en hun gastdocentschap bij Driestar hogeschool hebben wij veel van hen kunnen leren. Hoewel we met dankbaarheid alle genoemde denkers erkennen als gidsen, komen ze niet allen expliciet aan de orde en bespreken we hun werk niet in afzonderlijke secties. De genoemde namen zijn overigens een allesbehalve complete lijst van hen wier denken over schoolpedagogiek wij van belang achten.

### *Leeswijzer*

Bij wijze van leeswijzer maken we de lezer attent op een paar kenmerken van de tekst, die vooral te maken hebben met het gegeven dat het boek geschreven is als academisch boek dat onder andere gebruikt wordt voor opleidingsdoelen. Het lopende betoog van de hoofdtekst wordt hier en daar onderbroken door verdiepende stukken tekst in kleine letter waarin we achtergronden bij ons standpunt geven en de discussie met vakgenoten voeren. De hoofdtekst kan echter ook los daarvan gelezen worden. Dat we naast de Bijbel met diverse bronnen in gesprek zijn, laten we in ieder hoofdstuk zien door een voor het betreffende hoofdstuk belangrijke Bijbelpassage aan te halen en een citaat van een gesprekspartner. De link met de praktijk blijkt uit de casuïstiek die we in de inleiding van ieder hoofdstuk noemen. De casus komt in het vervolg van de tekst terug.

II

### *Inhoudelijke impressie*

We geven een impressie van wat de lezer in dit boek kan verwachten. In hoofdstuk 1 leggen we onze kaarten op tafel. We kiezen Psalm 78 als Bijbels beginpunt van pedagogisch denken. Het gaat erom dat leerlingen in het christelijk onderwijs zich leren oriënteren op het Woord van God en van daaruit hun hoop op God gaan stellen. We leggen in dit hoofdstuk ook uit dat we de pedagogische driehoek (leraar, leerling, leerstof) benutten als structurerend kader voor het boek. De theologische inzet bij Psalm 78 stelt voor de vraag hoe pedagogiek en theologie zich tot elkaar verhouden. Dit thema stellen we in hoofdstuk 2 aan de orde. Daarin maken we duidelijk dat denken vanuit de Bijbel niet gelijk is aan het rechtstreeks vertalen van Bijbelteksten naar het onderwijs. Christelijke pedagogiek is ook geen toegepaste theologie, maar kan alleen begrepen worden vanuit een gelaagd denken over de twee vakgebieden theologie en pedagogiek. In hoofdstuk 3 schetsen we een beeld van de professionele context waarover schoolpedagogiek uitspraken doet. We leggen uit dat christelijk leraarschap begrepen moet worden als een sociale praktijk en als een normatieve praktijk. Er is een aantal soorten normen die elk op hun eigen manier iets te zeggen hebben voor de schoolpraktijk.



De volgende drie hoofdstukken bespreken een visie op de drie hoekpunten van de pedagogische driehoek. Hoofdstuk 4 gaat over de mens. Wie is de leerling als lerende die zich door gidsen de weg laat wijzen? We stellen voor om de leerling te zien als iemand die een *wise interpreter* moet worden. Het begrip wordt ontleend aan de reeds genoemde Trevor Cooling (2021). Omdat een vertaling gekunsteld zou overkomen, laten we het onvertaald. Hoofdstuk 5 geeft een overzicht van wat we vanuit een Bijbels verstaanskader onder kennis en leren verstaan. Dat is niet alleen van belang in verband met het feit dat het in de school voortdurend gaat over kennis, leren en leerstof, maar ook voor de manier waarop de leraar op een eigentijdse maar constructief-kritische manier zijn eigen praktijk beziet. We laten zien dat een kritisch realistische positiebepaling daarvoor perspectief biedt. Hoofdstuk 6 schetst een beeld van de leraar. Hier gaat het over de persoon van de gids. Wat heeft hij idealiter in huis: wat kenmerkt zijn hart, hoofd en handen? Hier komt de kerngedachte terug dat hij iemand is die ergens op wijst, en tegelijk van zichzelf af wijst. Leerlingen gaan zo anders kijken dan ze deden, maar niet noodzakelijkerwijs zoals de leraar kijkt.

12

In hoofdstuk 7 belichten we enkele pedagogische momenten die we voor een christelijke schoolpedagogiek van groot belang achten. De pedagoog sticht een relatie met leerlingen en hanteert van daaruit de situaties die zich de hele dag door voordoen. In dit hoofdstuk gaan we ook na wat we onder gezag moeten verstaan en wat de grenzen zijn van manipulatie en indoctrinatie. Hoofdstuk 8 gaat over een aantal aspecten van didactiek. Met behulp van de didactische diamant wordt een christelijk perspectief op lesgeven geschetst. De leraar heeft een instrumentarium nodig voor het lesgeven én een goede visie op lesgeven. Beide krijgen in dit hoofdstuk aandacht. Hoofdstuk 9 bespreekt de kwestie hoe een school om kan gaan met diversiteit. Het kernwoord hiervoor is herbergzaamheid. Met dit begrip betogen we dat de gaven van alle leerlingen gezien en gerespecteerd moeten worden en dat dit gevolgen heeft voor de cultuur in school. Het heeft echter ook gevolgen voor de omgang als collega's met elkaar. Hoofdstuk 10, ten slotte, gaat in op de vraag hoe de school die zich christelijk noemt haar roeping moet verstaan in deze tijd. Het hoofdstuk is zo geschreven dat studenten en leraren in verschillende contexten kunnen toedenken naar hun eigen situatie. De plaats waar ieder geroepen wordt om goed te doen, is immers verschillend. Door een aantal gangbare benaderingen naast elkaar te plaatsen, bieden we de lezer de mogelijkheid om de eigen situatie te spiegelen aan andere mogelijkheden. Dit hoofdstuk staat met opzet aan het slot van het boek en niet aan het begin, omdat dit boek de nadruk beoogt te leggen bij het christelijk leraarschap als

pedagogische praktijk. De belichting van die praktijk vult het eerste en grootste deel van het boek, terwijl we pas aan het eind de aandacht vestigen op de school als instituut.

### Betrokkenen

Het schrijven van dit boek is een leerzaam traject geweest. We hebben ons niet alleen kunnen laven aan allerlei geschreven bronnen, maar hebben ook talloze gesprekken gevoerd met mensen in de hogeschool en in het werkveld. Op die manier konden we scherp in beeld houden wat de uitdagingen van het huidige onderwijs zijn. De vrucht van dit gesprek is inmiddels op allerlei plaatsen terug te vinden. We zijn onze collega's Piet Murre en Neely-Anne de Ronde dankbaar voor hun substantiële bijdrage aan de tekst. Piet nam de volledige tekst van hoofdstuk 8 voor zijn rekening en Neely-Anne delen van hoofdstuk 9. Verder danken we onze collega's uit allerlei gremia van het instituut voor de uitwisseling van kennis en inzichten. Tijdens het schrijven hebben we leraren uit het veld bevestigd over hun praktijk. We zijn Yneke Broer, Christine Renes, Niels de Jong en Marlena Jongeneel erkentelijk voor de voorbeelden die ze ons hebben gegeven. Een grote kring van meelezers zijn we dank verschuldigd voor hun constructieve feedback. Binnen Driestar educatief waren dat Petronelle Baarda, Nico Broer, Marianne Golombek, Arjan Groeneweg, Manita Hoeke, Marloes Hoencamp en Willemieke de Jong. Uit het werkveld lazen mee: Arjen van Kralingen (Hoornbeek college), Gert van Leeuwen, Jan Otte en Richard Toes (namens het bestuurdersoverleg reformatorisch voortgezet onderwijs) en Christine Renes (Johannes Calvijnschool, Gouda). Vanuit de academische gemeenschap is de tekst (of een gedeelte ervan) becommentarieerd door Gerdien Bertram-Troost, Hans van Crombrugge, Wolter Huttinga, Maarten Kater, Roel Kuiper, Siebren Miedema, Piet Raes en Wim van Vlastuin. De reacties hebben er dikwijls toe geleid dat we het betoog scherper en consistentier konden maken. Wij als auteurs dragen vanzelfsprekend de volledige verantwoordelijkheid voor de tekst. Het boek was er niet gekomen zonder de aandachtige en consciëntieuze betrokkenheid van collega Henk Vermeulen. Mede dankzij zijn talrijke vragen en vele kleine en grote vingerwijzingen is het boek inhoudelijk en redactioneel geworden zoals het nu voor u ligt. Linda Wolswinkel bedanken we voor het vele administratieve werk en Wenneke de Ruijter voor de redactionele assistentie in de eindfase. Wij zijn het college van bestuur van Driestar educatief zeer erkentelijk voor het in ons gestelde vertrouwen. Tot slot spreken we de wens uit dat het gesprek over de tekst van dit boek de praktijk verder helpt in het zoeken van de juiste richting.

## HOOFDSTUK 1

# HOOPVOL ONDERWIJZEN

*Ik wil mijn mond met spreuken opendoen en van aloude verborgenheden doen overvloeien, die wij gehoord hebben en weten en onze vaders ons verteld hebben. Wij zullen ze niet verbergen voor hun kinderen, maar aan de volgende generatie de loffelijke daden van de HEERE vertellen, Zijn kracht en Zijn wonderen, die Hij gedaan heeft. Want Hij heeft een getuigenis ingesteld in Jakob, een wet vastgesteld in Israël; die heeft Hij onze vaders geboden om ze hun kinderen bekend te maken, opdat de volgende generatie ze zal kennen, de kinderen die geboren zullen worden, en zij opstaan en ze weer aan hun kinderen vertellen; zodat zij hun hoop op God stellen en Gods daden niet vergeten, maar Zijn geboden in acht nemen, en niet worden als hun vaders: een opstandige en ongehoorzame generatie, een generatie die zijn hart niet richtte op God en van wie de geest niet trouw was aan God.*

(Ps. 78:2-8 HSV)

15

### 1.1 De inzet

In het christelijk denken over onderwijs neemt de leraar een belangrijke plaats in. Hij is voor leerlingen een identificatiefiguur en hij deelt met hen zijn kennis en levenservaring. Psalm 78 laat echter ook een ander beeld van de leraar zien. Weliswaar staan er in deze psalm mooie dingen over onderwijs en over de rol van opvoeders: iedere generatie is geroepen om haar kinderen de daden en geboden van God te vertellen, zodat die hun hoop op God stellen (Ps. 78:4-7). Deze opdracht staat echter tegen de achtergrond van de feilbaarheid van opvoeders. Zij moeten hun kinderen onderwijs geven, zodat die niet worden zoals hun voorvaders. Die voorouders worden in Psalm 78 opstandig, ongehoorzaam en ontrouw genoemd (Ps. 78:8). Dit blijkt uit het ontluisterende beeld van falende volwassenen (Ps. 78:9-58). Vanuit het perspectief van opvoeders is de psalm een treurig relaas. Het moet destijds een onthutsende boodschap zijn geweest. Je bent geroepen om je kinderen te onderwijzen, omdat ze anders op jou gaan lijken.

Ook voor een christelijke schoolpedagogiek lijkt de inzet bij Psalm 78 vooral ontmoedigend. Leraren zijn immers identificatiefiguren. Hierbij past niet dat ze opstandig, ongehoorzaam en ontrouw zijn. Dit beeld dat Psalm 78 van opvoeders schetst, is niet alleen ontmoedigend, maar zelfs storend. Mogen we van opvoeders als ouders en leraren niet meer verwachten? Hoewel deze psalm bij christelijk denken over onderwijs een belangrijke plaats inneemt, blijft het storende ervan dikwijls achterwege. De positieve boodschap van hoop past nu eenmaal beter bij het gangbare beeld van christelijk onderwijs dan dat van falende opvoeders.

## Hoop

Volgens Psalm 78 staat de pedagogische praktijk onder het voorteken van de ontrouw en ongehoorzaamheid van opvoeders. Voor een schoolpedagogiek lijkt dit een zwaarmoedig begin bij zonde en menselijk falen. Bij nader inzien is het echter juist bevrijdend. Leraren moeten het goede voorbeeld geven, maar dit doen ze niet door op zichzelf te wijzen. Wie van leerlingen hetzelfde gedrag verwacht als de opvoeder laat zien, kopieert daarmee ook zijn eigen zonden en gebreken. Christelijke leraren zijn een voorbeeld als ze zelf hun hoop op God stellen, want alleen Hij doorbreekt de vicieuze cirkel van zonde en gebrokenheid (Ps. 78:59-72). Vanuit het Nieuwe Testament wordt dit nog duidelijker: alleen Christus verlost ons van onze zonde. Een christelijke schoolpedagogiek staat daarom niet slechts in het teken van ontrouw van opvoeders, maar vooral in het teken van Gods trouw en genade. Wie christelijk over pedagogiek wil denken, kan niet buiten Christus om.

## Verbond

Laten we nog wat nauwkeuriger kijken naar het geheel van de psalm. Onderwijzen staat in Psalm 78 in het kader van het verbond. De HEERE maakt Zich bekend als de God van Israël. Op zijn beurt is het volk geroepen om zijn hoop op God te stellen en Hem in liefde te dienen. Deze verbondspraktijk krijgt gestalte in het intergenerationele leren (Ps. 78:3-6). Ondanks al hun falen zijn opvoeders geroepen om kinderen in Gods getuigenis en wet te onderwijzen (Ps. 78:5). In dit verband betekent het woord *wet* de weg die je moet gaan om je bestemming te bereiken; het woord *getuigenis* is de vermaning die je ervoor moet behoeden om de verkeerde kant op te gaan.

Het tweede dat in het kader van het verbond opvalt, is dat opvoeders een gezagvol verhaal vertellen. Dat is niet hun eigen verhaal: ze moeten de woorden van God aan hun kinderen doorgeven, zoals ze die zelf van hun eigen opvoeders ontvingen (Ps. 78:3). Leraren spreken niet op eigen gezag: het

verbond scheidt een gezagvolle traditie, omdat God de opdracht geeft om Zijn daden door te vertellen.

### *Zingevend kader*

Psalm 78 biedt een zingevend kader voor opvoeding in haar algemeenheid en voor christelijk leraarschap in het bijzonder. Christelijke leraren zijn in het verlengde van primaire opvoeders als ouders geroepen om hun leerlingen bekend te maken met God en Zijn wereld. Daarbij hoeven ze hun zonden en gebreken niet te verzwijgen; de psalm biedt juist ruimte om zonde en gebrokenheid te erkennen. Hij is voor leraren ook een oefening in nederigheid: je bent geroepen om leerlingen te onderwijzen, zodat ze niet op jou gaan lijken. Dat is echter tegelijk ontspannend: je hoeft van leerlingen geen kopie van jezelf te maken. Nieuwtestamentisch gezegd: ze moeten juist het beeld van Christus gaan weerspiegelen. Psalm 78 geeft leraarschap ook inhoud: leraren komen niet met hun eigen verhaal, maar ze leiden leerlingen in Gods wereld in (vergelijk Wannenwetsch, 2021). Ten slotte biedt de psalm hoop: God roept mensen om leerlingen onderwijs te geven, opdat ze bevrijd worden uit de vicieuze cirkel van zonde en schuld. Leraren mogen hun leerlingen als gids voorgaan, zodat die hun hoop op God zullen stellen. Vanuit het Nieuwe Testament krijgt dit alles zijn vervulling in Christus: mensen zijn geroepen om hun hoop op God te stellen, omdat Christus de Heiland is van falende opvoeders en zondige kinderen. Christelijk leraarschap leeft van Zijn genade.

17

### *Opdrachtgeleide pedagogiek*

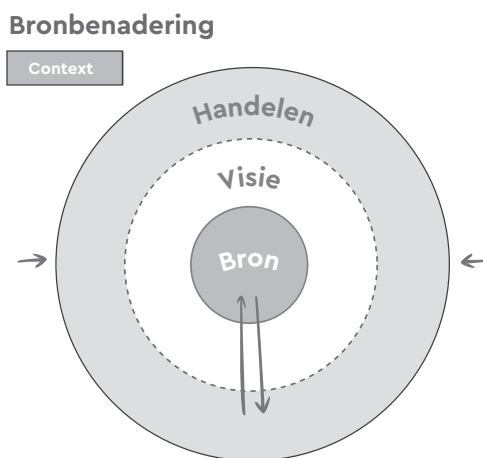
Deze eerste lezing van Psalm 78 maakt duidelijk dat een antropologische inzet voor een schoolpedagogiek onvruchtbaar is. Een inzet bij de essenties van het mens-zijn, bij de vermogens van de mens en zijn tekorten en hoe de leraar hier het beste bij aan kan sluiten, werpt de leraar op zichzelf terug. Onderwijs is er echter op gericht dat kinderen niet even opstandig worden als hun voorvaders. Het leidmotief van dit boek is daarom dat christelijk denken over leraarschap begint bij de opdracht die God opvoeders geeft. Ze zijn geroepen om leerlingen te onderwijzen, opdat die hun hoop op God stellen, Zijn daden niet vergeten, Zijn geboden bewaren en niet worden als hun ongehoorzame vaders. Nieuwtestamentisch gezegd is christelijk onderwijs erop gericht dat leerlingen in alles zullen toegroeien naar Christus, het Hoofd (Ef. 4:15). Hiermee nemen we afstand van een essentie-pedagogiek, die begint bij de kwaliteiten van de leraar of de leerling. Onderwijs ontleent zijn zin niet aan het feit dat leraren zelf het goede voorbeeld geven, maar aan Gods roeping om leerlingen te onderwijzen, zodat zij hun hoop op God zullen stellen.

Deze nadruk op de opdracht kan op het eerste gehoor nogal wettisch aandoen. Daarmee zou de leraar alsnog op zichzelf zijn teruggeworpen, nu niet omdat hij wordt aangesproken in zijn vermogens, maar omdat hij moet voldoen aan Gods opdracht. In dit verband is het belangrijk om te onderstrepen dat de opdracht in Psalm 78 in het kader van het verbond staat, zoals blijkt uit de Godsnaam HEERE. Opvoeders moeten Gods daden doorvertellen. De opdracht is dus ingebed in Gods bemoeienis met Zijn volk Israël. Op een vergelijkbare manier wordt de ethische imperatief in de brieven van Paulus voorafgegaan door de indicatief van het heil in Christus. Om nieuwe scheefgroei te voorkomen, moeten we in deze schoolpedagogiek dus ernst maken met het adjectief christelijk. Wie vanuit de opdracht wil denken, moet denken vanuit God, vanuit Zijn belofte, vanuit Christus Die de Heiland is.

## 1.2 Brongerichte benadering

In de vorige paragraaf deden we vanuit Psalm 78 een eerste verkenning van christelijk leraarschap. Hiermee kwam deze psalm in een specifiek kader aan de orde: niet als een preek of Bijbelstudie, maar als inzet van een christelijke schoolpedagogiek. We ontleen aan de psalm zelfs het leidmotief van een opdrachtgeleide pedagogiek. Het woord *pedagogiek* komt in Psalm 78 echter niet voor, en *opdrachtgeleid* evenmin. Het gebruik van deze begrippen veronderstelt een vertaalslag, van de Bijbeltekst naar christelijk pedagogisch denken. Hetzelfde geldt van een groot aantal andere begrippen die we in dit boek behandelen. Daarom geven we ons nu eerst rekenschap van het gebruik van een normatieve tekst als Psalm 78 in het kader van een christelijke schoolpedagogiek. We gebruiken hiervoor het model van een brongerichte benadering:

18



Figuur 1.1 Model van een brongerichte benadering

Dit model visualiseert de relatie tussen bronteksten, visievorming en handelen. Wat christelijk denken betreft, gaat het bij bronteksten primair om de Bijbel als bron en norm voor geloven, denken en handelen. Daarnaast horen bij deze bronteksten ook confessies als kerkelijk genormeerde lezing van de Heilige Schrift. In veel gevallen is het echter niet mogelijk een directe verbinding te leggen tussen normatieve teksten en de dagelijkse praktijk. De Bijbel is immers geen leerboek voor pedagogiek en belijdenisteksten bieden geen handelingsplan voor concrete acties in de klas. De doorwerking van deze normatieve teksten in het handelen vraagt om een hermeneutische slag, in het model gevisualiseerd door de ring van visievorming; het gebied van reflectie en theorievorming.

De manier waarop we in de vorige paragraaf Psalm 78 hebben gelezen, laat zien hoe een normatieve tekst van betekenis kan zijn op de visievorming ten aanzien van christelijk leraarschap. Bijbelse gegevens beïnvloeden de visie op onderwijs, bijvoorbeeld het feit dat God opvoeders ondanks hun zonden en gebreken roept om onderwijs te geven. Daarnaast kunnen we denken aan het doel van onderwijs, namelijk dat leerlingen hun hoop op God zullen stellen. Tegelijk bleek echter dat we er met een Bijbelse benadering *an sich* nog niet zijn; zelfs niet met een Bijbels-theologische insteek. Visievorming vraagt ook een pedagogisch-filosofische doordenking, bijvoorbeeld ten aanzien van de manier waarop leerlingen leren of de pedagogisch-didactische keuzes die leraren maken. Daarbij is visievorming geen doel in zichzelf, maar ze staat ten dienste van het verhelderen, verbeteren en inspireren van de onderwijspraktijk.

19

Behalve de beweging van binnen naar buiten kent een brongerichte benadering ook een omgekeerde beweging. Bij de doordenking en vormgeving van de onderwijspraktijk verdisconteren we dat de leraar zijn werk in een bepaalde context doet. In een school namelijk die in verbinding staat met gezin, kerk en samenleving. De context waarin christelijke leraren hun werk doen, stelt vragen aan hun handelen. Een maatschappelijke context waarin inclusiviteit, seksuele diversiteit, tolerantie en burgerschapsvorming hoog op de agenda staan, stelt vragen aan de visie op christelijk leraarschap. Hetzelfde geldt voor de context van gezin en kerk, bijvoorbeeld vanwege een toenemende diversiteit onder de ouderpopulatie of van situaties van gebrokenheid. Bij het beantwoorden van die vragen gaan we te rade bij de bronnen van de christelijke traditie en zoeken we naar de zeggingskracht van deze normatieve teksten voor het handelen van christelijke leraren in onze tijd. Als we Psalm 78 betrekken bij ons denken over

onderwijs, zullen we ons echter wel moeten realiseren dat deze psalm uit een andere context stamt dan de onze, namelijk een Israëlitische cultuur van 2500 jaar geleden. Dat maakt duidelijk dat we bronnen niet een-op-een kunnen toepassen in de huidige situatie.

In dit boek maken we voortdurend de beweging van bronnen naar visievorming en vandaar naar het handelen van de christelijke leraar in zijn context, en andersom. We willen hierbij in de katholiek-christelijke traditie staan, zoals verwoord in de oecumenische belijdenissen, en nauwkeuriger bepaald in de protestants-christelijke geloofstraditie, zoals verwoord in de gereformeerde belijdenisgeschriften. Deze Bijbels-confessionele positionering is niet bedoeld om alleen oude woorden te herhalen. We ontwerpen vanuit de geloofstraditie een christelijke schoolpedagogiek die reflecteert op vragen waar leraren zich vandaag voor gesteld zien. Andersom zoeken we vanuit de vragen waar de westerse cultuur ons voor stelt opnieuw naar de aansluiting bij de normatieve bronnen van onze traditie.

### 1.3 Triadische pedagogiek

20 Als gezegd komen bij de doordenking van christelijk leraarschap behalve Bijbelse gegevens ook pedagogische concepten aan de orde. In deze paragraaf geven we ons rekenschap van het eigene van een schoolpedagogiek. Vervolgens introduceren we een pedagogisch model dat ons helpt om deze christelijke schoolpedagogiek structuur te geven.

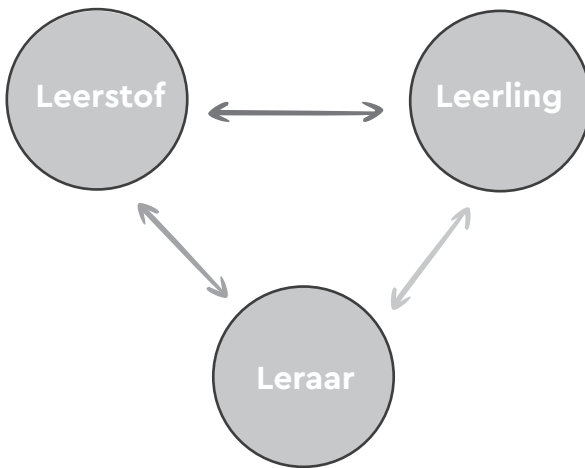
We kunnen pedagogiek omschrijven als reflectie op opvoeding. Een *paidagogos* was in de oudheid een slaaf die het kind (*país*) naar school bracht (*agein*). Deze huisslaaf had in de praktijk dikwijls een bredere opvoedende taak, hoewel de verantwoordelijkheid voor de opvoeding primair bij de vader lag (Böhm, 2004, p. 13; Brezinka, 1978, p. 1). In de Bijbel wordt de wet van God een *paidagogos* genoemd (Gal. 3:24): een tucht- of leermeester. Vanuit het klassieke gebruik van *paidagogos* is eenvoudig een verbinding te leggen met de gangbare betekenis van opvoedkunde: pedagogiek gaat over het leiden van kinderen naar de volwassenheid. Een schoolpedagogiek is daarbij een specificering van algemene pedagogiek. Het gaat om de pedagogische praktijk van het onderwijs; naastliggende praktijken zijn de gezins-pedagogische en de kerkelijk-pedagogische praktijk.

Als wetenschappelijke discipline is pedagogiek op te vatten als handelingswetenschap, omdat deze betrekking heeft op het handelen van de opvoeder (Waterink, 1926, p. 35; Langeveld, 1974, pp. 17-19 en 68-71; Miedema,



1997; Brezinka, 1978, pp. 10 vv.; Ter Horst, 2008). Sinds enkele decennia staat de algemene pedagogiek onder de beheersing van onderwijskunde en orthopedagogiek (Berding & Pols, 2013, pp. 5-6). Hierdoor lijkt het alsof pedagogiek een min of meer technische aangelegenheid is, waarbij normativiteit slechts op de achtergrond aanwezig is. Vanwege haar handelingskarakter is pedagogiek echter altijd beschouwd als een normatieve wetenschap, waarbij bezinning op de aard en het doel van de opvoeding juist een hoofdrol speelt. Die lijn houden we in dit boek vast.

Waar het in een schoolpedagogiek om gaat, kunnen we inzichtelijk maken met behulp van de pedagogische driehoek. Het model (in Nederland vooral uitgewerkt door de pedagoog J.D. Imelman) gaat ervan uit dat onderwijs een leraar, een leerling en leerstof veronderstelt (zie Imelman, 2002, pp. 38-59, 95; Beugelsdijk & Souverein, 1997, p. 62; Meijer, 1997, pp. 236-238; Wilhoit, 1984, zoals besproken in De Muynck, 2018, pp. 85-89). Schematisch ziet dit er als volgt uit:



Figuur 1.2 De pedagogische driehoek

De pijlen laten zien dat de drie constitutieve elementen van onderwijs op elkaar betrokken zijn. De pijl tussen de leraar en de leerstof heeft betrekking op de manier waarop de leraar zich verhoudt tot de leerstof, zoals blijkt uit een nieuwsgierige en respectvolle houding ten aanzien van de leerstof. De pijl tussen de leraar en de leerling staat voor de pedagogische relatie tussen leraar en leerling. Leraren brengen leerlingen in aanraking met de leerstof,

door hen in te leiden in betekenissen. De pijl tussen de leerling en de leerstof betreft het proces van betekenisgeving door de leerling zelf. Tussen deze drie componenten bevindt zich het didactische speelveld waar de leraar zijn keuzes maakt (De Muynck, 2018, p. 88).

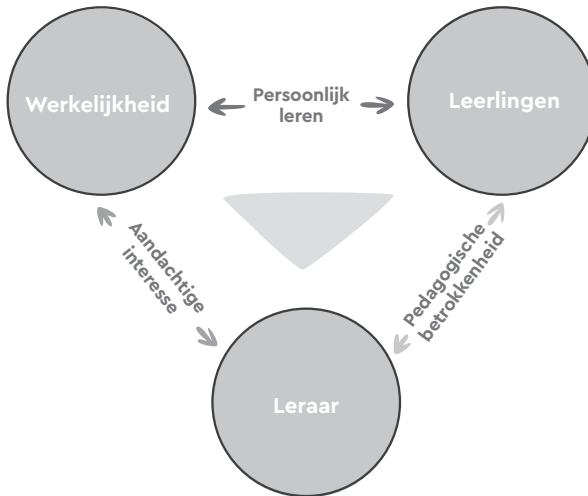
De driehoek maakt inzichtelijk hoe een onderwijssituatie er vanuit pedagogisch perspectief uitziet. De bovenste lijn tussen leerstof en leerling gaat over het doel van onderwijs: leerlingen moeten zelf actieve betekenisgevers worden. Weliswaar komen ze ook buiten de schoolsituatie in aanraking met leerstof, maar in de context van onderwijs is de leraar een cruciale bemiddelaar. Hij vormt de verbinding tussen leerstof en leerling, doordat hij hem inleidt in betekenissen. Anderzijds relativeert de bovenste lijn de rol van de leraar: onderwijs draait om de leraar, maar het is gericht op actieve betekenisgeving door de leerling zelf.

22 Bij een triadische pedagogiek staan de drie elementen in een correlatief verband. Een pedagogische uitspraak over een van de facetten heeft altijd gevolg voor de andere twee. Vanuit het perspectief dat schoolpedagogiek als handelingswetenschap de praktijk van de leraar wil begrijpen en verbeteren, maakt de driehoek inzichtelijk waar de aandacht in het onderwijs vooral naar uit moet gaan. Onderzoekers die zich bezighouden met onderwijsvernieuwingen aan Harvard University benoemen de pedagogische driehoek als ‘instructional core, which represents the critical work of teaching and learning that goes on in classrooms’ (Fullan, 2009, p. 181). Vernieuwingen in bijvoorbeeld de organisatie van een school of de structuur van het curriculum zijn alleen dan zinvol als ze het werk in het geheel van de driehoek ondersteunen.

In deze schoolpedagogiek gaan we uit van dit triadische concept. Onderwijs gaat over de leraar, de leerling en de leerstof in hun onderlinge verhoudingen. Ten aanzien van leerstof maken we bij de invulling van de driehoek overigens een andere keuze dan Imelman. Hij vat het inleiden in betekenissen vooral op als het kritisch om leren gaan met kennis (Imelman, 2002, pp. 48-52). Wij zijn echter van mening dat het niet alleen om een cognitief proces gaat; leraren brengen leerlingen in contact met Gods werkelijkheid. Daarom kiezen we voor het bredere woord *werkelijkheid*, in plaats van *leerstof*.

## 1.4 Relaties

In dit boek betogen we dat christelijke leraren leerlingen inleiden in betekenissen, zodat zij actieve betekenisgevers worden. Met behulp van de pedagogische driehoek schetsen we vanuit Psalm 78 de uitgangspunten van een christelijke schoolpedagogiek. Hierbij gaat het niet alleen om de hoekpunten, maar ook om hun onderlinge verbondenheid:



Figuur 1.3 De pedagogische driehoek met de onderlinge verhoudingen

### Leraar als gids

Onderwijs is erop gericht dat leerlingen actief de werkelijkheid leren ontmoeten en kennen. In de pedagogische driehoek wordt dit aangegeven met de bovenste lijn, die de hoekpunten “werkelijkheid” en “leerling” verbindt. Door persoonlijk leren komen leerlingen tot doorleefde ervaring en kennis van de werkelijkheid. In Psalm 78 wordt het ultieme doel van dit proces hopen op God genoemd (Ps. 78:7). Vanuit het perspectief van een schoolpedagogiek lijkt dit een versmalde opvatting van de werkelijkheid. Leerlingen krijgen op school immers niet alleen godsdienstonderwijs, maar ook les in elementaire vaardigheden als rekenen en lezen. Daarnaast krijgen ze zaakvakken aangeboden. Aangezien hopen op God betekent dat deze wereld in het licht wordt gezien van Gods daden en geboden, gaat het hier echter niet om een versmalling, maar om Bijbelse betekenisgeving: deze wereld is Gods wereld, en mensen zijn geroepen om in deze wereld met God te leven.

Opvoeders spelen bij het leren kennen van de werkelijkheid een belangrijke rol. Ze zijn volgens Psalm 78 door God geroepen om leerlingen bekend te maken met Gods wet en getuigenis. In de pedagogische driehoek blijkt de cruciale rol van de leraar uit het feit dat hij bemiddelt tussen de leerling en de werkelijkheid. We spreken in dit boek daarom over de leraar als gids: hij draagt zorg voor de inleiding van leerlingen in christelijke betekenisgeving (zie hoofdstuk 5). Voor de leraar betekent dit dat hij in het onderwijsproces niet alleen in relatie tot de werkelijkheid staat, maar ook in relatie tot leerlingen die hij in de werkelijkheid inleidt.

De relatie tussen de leraar en de werkelijkheid laat zien dat de leraar, evenals de leerling, een actieve betekenisgever is. Hierachter zit het onderwijs dat de leraar zelf heeft gehad van zijn eigen opvoeders. In Psalm 78 blijkt dat onderwijzen in Gods wet en getuigenis een proces is van intergeneratieel leren: de ene generatie geeft de volgende onderwijs. Daarmee behoort de leraar tot een gemeenschap van betekenisgevers. Elke cultuur bestaat uit gedeelde betekenissen (Peacock, 2001, p. 120; zie verder hoofdstuk 5). Een Bijbels-christelijke cultuur is hierop geen uitzondering. De gedeelde betekenissen ten aanzien van de werkelijkheid worden gevoed door de omgang met de Bijbel. In de christelijke traditie heeft die de gestalte gekregen van een gezaghebbend verhaal over God, mens en wereld. In dit boek laten we zien dat een geïnstitutionaliseerd wereldbeeld niet zonder meer samenvalt met een persoonlijk wereldbeeld (zie hierover verder hoofdstuk 5), maar de gedeelde betekenissen zijn wel constitutief voor de vorming van de beelden aangaande de werkelijkheid.

24

Naast de persoonlijke relatie tot de werkelijkheid heeft de leraar ook een pedagogische relatie tot de leerling (zie hierover hoofdstuk 6 en 7). Omdat onderwijs het inleiden in betekenissen beoogt, is deze pedagogische relatie altijd normatief en richtinggevend. Volgens Bavinck blijkt het normatieve van een christelijke opvoeding uit het feit dat een mens bij zijn geboorte niet is wat hij worden kan en nog veel minder wat hij behoort te zijn (Bavinck, 1928, p. 8). Deze tweeledigheid is kenmerkend voor een christelijke schoolpedagogiek. Aan de ene kant heeft deze pedagogiek het ideaal om leerlingen te brengen tot persoonlijke verantwoordelijkheid. Hiermee worden uitspraken gedaan over wat de mens kan worden. Anderzijds is er ook het ideaal om het christelijk geloof door te geven aan de nieuwe generatie. Hierbij gaat het om hoe de mens behoort te zijn. De spanningsvolle relatie tussen beide idealen uit het pedagogische en theologische domein is kenmerkend voor deze christelijke schoolpedagogiek (zie hoofdstuk 2).

Het handelen van de leraar is erop gericht dat de nieuwe generatie zich de woorden van God toe-eigent en zich oefent in christelijke betekenisgeving. Daarom spreken we over een opdrachtgeleide pedagogiek: christelijk leeraarschap wordt gedragen door de opdracht van God om kinderen bekend te maken met Zijn woorden en daden, zodat ze hun hoop op God stellen.

### *Kwetsbaar en hoopvol*

Van de pedagogische driehoek kan de suggestie uitgaan dat onderwijs een lineair proces is, waarbij leraren zelf goede betekenisgevers zijn die door een goede pedagogische relatie van hun leerlingen weer goede betekenisgevers maken. Zoals we hebben gezien, staat onderwijs echter onder het voorteken van de zondigheid en feilbaarheid van opvoeders. Ze moeten hun kinderen opvoeden om te voorkomen dat die op hun opstandige voorvaders gaan lijken. Uit zichzelf zijn opvoeders niet geschikt als identificatiefiguren, omdat er geen garantie is voor een consistente en duurzame innerlijke betrokkenheid op God en Zijn wereld. Leraren kunnen het gezagvolle verhaal dat ze vertellen door tegengesteld gedrag ondermijnen. Als gids moet de leraar zelf ook gegidst worden. Vanuit Psalm 78 betekent dit dat de christelijke leraar rekent met zonde en gebrokenheid, zonder zich hierachter te verschuilen, en dat hij zelf gehoorzaam is aan God.

25

Niet alleen de relatie tussen de leraar en de werkelijkheid is kwetsbaar, maar ook de pedagogische relatie tot leerlingen. In schoolsituaties moeten we eveneens rekenen met zonde en gebrokenheid, waardoor het inleiden in christelijke betekenissen wordt verstoord. In dit verband is het van belang te beseffen dat er naast christelijke betekenisgeving concurrerende beeldvorming is. Bovendien kan in de huidige westerse context de vraag opkomen of de leraar er met zijn pedagogische relatie tot leerlingen nog wel toe doet, gezien de steeds verder oprukkende rol van moderne technologie in het onderwijs.

Ten slotte blijkt het kwetsbare karakter van onderwijs uit het feit dat de leraar de uitkomst van zijn handelen niet kan bepalen. Hij kan het proces van betekenisgeving bij de leerling bevorderen, door hem in te leiden in christelijke betekenissen. Dat de leerling zelf een actieve christelijke betekenisgever wordt, laat zich echter niet afdwingen, evenmin als de opvoeders in Psalm 78 het hopen op God bij hun leerlingen kunnen bewerkstelligen.

Dit alles maakt duidelijk dat de relaties – anders dan de pedagogische driehoek zou kunnen suggereren – niet ongebroken zijn. Daarom is het op-

drachtgeleide karakter van onze pedagogiek bevrijdend. De leraar hoeft niet eerst te kijken of hij in staat is om deze relaties zuiver te bewaren; hij is geroepen om gehoorzaam te zijn aan Gods opdracht. Zoals we hebben gezien, staat onderwijs volgens Psalm 78 onder het voorteken van zonde en gebrokenheid.

Toch betekent dit geen pessimistische onderwijsvisie. In de psalm is de erkenning van de opstandigheid van opvoeders juist een motivatie om kinderen onderwijs te geven, opdat ze niet worden als hun vaders. Daarmee staat christelijk onderwijs in een hoopvol perspectief. Het is mogelijk om uit zonde en gebrokenheid verlost te worden: God pint mensen niet vast op hun zondige voorvaders, maar Hij geeft zondaren door Christus een hoopvolle toekomst. In het onderwijs brengt de leraar zijn leerlingen in contact met de werkelijkheid; een wereld die mooie kanten kent, maar die ook getekend is door de gebrokenheid door onze zonde. Er is echter meer dan deze wereld: de schepping is Bijbels-theologisch verbonden met de herschepping. Dit biedt voor christelijk onderwijs perspectief: het is gericht op het participeren in deze wereld, maar ook op het deelhebben aan Gods toekomst op de nieuwe aarde.

26

## 1.5 Context

Christelijke leraren leiden hun leerlingen in christelijke betekenisgeving in. Ze doen dit echter niet in een vacuüm, maar in een maatschappelijke context waarin grote bewegingen gaande zijn. We kunnen hierbij denken aan de inzet van digitale technieken in het onderwijs, aan de nadruk op differentiatie bij de leerprocessen van leerlingen, aan passend onderwijs en een toenemend lerarentekort, maar ook aan een veranderende visie op gezag en op de maatschappelijke positionering van de leraar.

Er zijn momenteel twee dominante discoursen van betekenisgeving waar een christelijke schoolpedagogiek zich in moet positioneren: het constructivisme met zijn nadruk op de zelfwerkzaamheid van de leerling en het neoliberalisme met zijn effectiviteitsbenadering in. Juist in het gesprek met deze toonaangevende denkrichtingen krijgt de metafoer van de gids een krachtige betekenis om de rol van de christelijke leraar in de 21<sup>ste</sup> eeuw duidelijk te maken. Omdat deze discoursen op de achtergrond van dit boek een belangrijke rol spelen, expliciteren we ze hier.

Het constructivisme, hier opgevat als onderwijskundige stroming, benadrukt het belang van zelfsturing en zelfontdekkend lerend. Hoewel er be-

langrijke waarheidsmomenten in dit denken zitten, heeft deze stroming de neiging om de onderwijspraktijk in de richting te duwen van het conditioneren van persoonlijke leerexercities van leerlingen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het gebruik van begrippen als *leeromgeving* en *gepersonaliseerd leren*. In onze visie veronderstelt het leren van leerlingen echter dat ze een richting gewezen krijgen. Vanwege de pedagogische relatie is de leraar een gids. Dit is een actief proces, waarbij de leraar de vragen van leerlingen serieus neemt. Hij wacht echter niet lijdzaam af tot de leerling een vraag stelt. Hij brengt zelf ook nieuwe dingen in, ook als de leerling geen vraag stelt. Onderwijzen en leren vormen in dit verband een twee-eenheid. Hiermee is de activiteit van de leraar niet beperkt tot het faciliteren van het leerproces van leerlingen. Op zijn beurt blijft het leerproces niet beperkt tot het reproduceren van de kennis van de leraar. De gidsmetafoor laat iets zien van het mooie, ingewikkelde proces van onderwijzen en leren, waarbij leraar en leerling beiden actief participeren.

Het tweede discours is het neoliberalisme. In het onderwijs leidt dit tot een sterke opbrengstgerichtheid. Om hieraan te kunnen voldoen, tendeeft het onderwijs naar het trainen van vaardigheden die met in- en outputvariabelen te meten zijn. Ten opzichte van dit efficiëntie-denken is de boodschap van de gidsmetafoor dat deze manier van denken ontoereikend is: bij onderwijs is er altijd betekenisvolle inhoud in het geding en vorming van leerlingen is niet vast te leggen in genoemde variabelen. De taak van de leraar is niet slechts nieuwe consumenten en producenten op de economische markt af te leveren. Hij is gericht op de vorming van leerlingen, zodat die zelfstandig hun plaats in de maatschappij kunnen innemen. Dit vraagt in het onderwijs om vorming. Op haar beurt veronderstelt vorming inhoud (zie hoofdstuk 5). De metafoor van de gids en onze uitleg van de pedagogische driehoek laten zien dat het in het leerproces van leerlingen ergens naartoe gaat, namelijk het toe-eigenen van betekenissen, opdat ze zelf actieve betekenisgevers worden. Leren is hierbij geen leeg begrip; het vraagt om inhoud. De leraar is met zijn leerlingen onderweg en ontsluit daarbij voor hen de betekenisvolle wereld. Onderwijzen en leren is een dynamisch proces, waarbij de gids dingen aanreikt en waarbij van leerlingen wordt verwacht dat ze de gids uitdagen. De leraar duidt de werkelijkheid, opdat leerlingen dit op hun beurt ook kunnen doen.

Het neoliberalisme is dikwijls gerechtvaardigd met het argument dat onderwijs vraagt om kwaliteit, en dat dit daarom toetsing veronderstelt. In dit boek stellen wij dat kwaliteitsmetingen wel waarde hebben, maar geen doel in zichzelf zijn. Wie de vormende betekenis van het onderwijs bena-

drukt, weet dat niet alles van waarde meetbaar is (zie Bulterman-Bos & De Muynck, 2014).

## 1.6 Uitleiding

In dit hoofdstuk hebben we de startpunten van de schoolpedagogiek uiteengezet. In theologisch opzicht deden we dit met de inzet bij Psalm 78. Daarvandaan trokken we een lijn naar de taak van de leraar als gids die van zich afwijst en naar de leerling die een zelfstandige positie in de wereld moet gaan innemen. Verder hebben we uitgelegd wat het betekent als we pedagogisch denken in verbinding brengen met de bronnen waardoor we ons laten gezeggen. Ten slotte hebben we het triadische principe uitgelegd, dat in het gehele boek als structurerend kader een rol speelt. De zeggingskracht die we toeschrijven aan de Bijbel en de daarop gebaseerde theologische begripsvorming, stelt ons voor de vraag hoe in een christelijke schoolpedagogiek theologisch en pedagogisch denken zich tot elkaar verhouden. Hier gaan we in het volgende hoofdstuk uitvoerig op in.