

Idealen en praktijken

Een poging tot reflectie

Bram de Muynck en Piet Murre

Dit materiaal is onderdeel van het compendium christelijk leraarschap dat samengesteld is door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook www.christelijkleraarschap.nl

Samenvatting	In dit artikel worden de inzichten van diverse pedagogen (Plato, Augustinus, Herbart, Newman, Van Koetsveld en Bavinck) geordend aan de hand van zes aspecten: motivatie, lesplan, zwakke leerlingen, idealen, samenhang en geloof en vakinhoud. Met reflectievragen
Bronvermelding	Muynck, B. de en Murre, P.M. (2012) Idealen en praktijken. In Vitale idealen, voorbeeldige praktijken (pp. 103-119) Buijten & Schipperheijn Amsterdam.
Thema *	Leraar
Gebruik **	Hart
Plaatsingsdatum	2012
Gerelateerde artikelen	n.v.t.
Trefwoorden	Pedagogische idealen, motivatie, lessenplan, geloof en vakinhoud, zwakke leerlingen, samenhang in leerstof

* In het compendium wordt al het materiaal verdeeld over de acht thema's van christelijk leraarschap: *onderwijs, inspiratiebronnen, leraar, leerling, leerstof, didactiek, schoolteam, leidinggevenden*.

** Het materiaal kan gebruikt worden als onderbouwing en visievorming (*hoofd*), bezinning en reflectie (*hart*) of biedt concrete handreikingen en voorbeelden (*handen*).





Hoofdstuk 8

Idealen en praktijken

Een poging tot reflectie

Bram de Muynck en Piet Murre

Inleiding

In dit slothoofdstuk maken we de balans op van de inzichten die de besproken pedagogen ons meegeven. Aan onderwijzen, leren, leraar-zijn zitten veel verschillende kanten. Niet iedereen vindt elke invalshoek even belangrijk, en niet in elke situatie of tijd speelt elk aspect een even grote rol. Elke pedagoog heeft zodoende zijn eigen karakteristieke invalshoek gehanteerd en eigen accenten aangebracht. De dingen waar de een veel aandacht voor heeft, spelen bij de ander minder. Wellicht kunnen we stellen dat bij iedere pedagoog één belangrijk hoofdthema zijn werk bepaalt. De voorgaande hoofdstukken overziend is het mogelijk om een verbinding te maken tussen een pedagoog die in dit boek besproken wordt en een belangrijk thema dat hij aansnijdt. We zien de volgende thema's oplichten:

- Plato: welke pedagogische idealen heb je als docent? (ca. 427-347 v.Chr.)
- Augustinus: hoe zit het met de motivatie van leraren? (354-430)
- Herbart: hoe maak je een les of een lessenplan? (1776-1841)
- Newman: wat is de relatie tussen geloof en vakinhoud? (1801-1890)
- Van Koetsveld: hoe ga je om met zwakke kinderen? (1807-1893)
- Bavinck: hoe zit het met de samenhang in de leerstof? (1854-1921)

In de verschillende hoofdstukken klinkt meestal ook iets door van de andere aspecten waar het beroep rijk aan is. We ordenen de oogst nu aan de hand van de genoemde zes aspecten: motivatie, lesplan, zwakke leerlingen, idealen, samenhang en geloof en vakinhoud. We kijken daarbij allereerst naar de pedagoog die daarbij hoort. Vervolgens gaan we na wat de andere pedagogen over dit thema hebben gezegd. Niet alle besproken pedagogen komen in iedere paragraaf terug. Of dit gebeurt laten we afhangen van de vraag in hoeverre de thematiek ook daadwerkelijk aan de orde is gekomen in het hoofdstuk van die betreffende pedagoog.

In de laatste paragraaf maken we naar aanleiding van verschillende pedagogen nog enkele opmerkingen over de lerarenopleiding. Hoewel we ervan uitgaan dat de lezer zelf verbindingen kan leggen met de eigen lespraktijk, hebben we in de tekst steeds geprobeerd om een vergelijking te maken met huidige ontwikkelingen in het onderwijs. Dit is in de tekst zichtbaar door cursivering.

Pedagogische idealen van de docent

In het tweede hoofdstuk zijn we in de tijdmachine gestapt en hebben we een les van Plato meegemaakt. Daarin werd duidelijk dat hij de ideale leraar zag als iemand die de leerling helpt de waarheid te ontdekken. Een leraar is niet iemand die de leerlingen kennis laat reproduceren, maar een begeleider die de leerling helpt om vanaf de wereld van de schaduwen naar de wereld van het licht te reizen. Op de steile trap naar het licht gaat dat met vallen en opstaan. De leerling moet soms zijn ogen uitwrijven omdat de ontmoeting met het licht pijn doet. De leraar vangt dit op en helpt hem te ontdekken en te geloven dat de echte waarheid belangrijker is dan de schijnwaarheid. De leraar die dit doet, kent ook wel teleurstellingen. De leermeester van Plato, Socrates, moest zijn passie voor de waarheid zelfs met de dood bekopen. En Plato zelf was ook teleurgesteld omdat een van zijn leerlingen een tiran werd.

De pedagogische idealen die we bij Plato zien, kunnen ons helpen om niet oppervlakkig over onderwijs en onderwijzen te denken. Leerboeken en methoden versmallen soms het leren tot stampen en oefenen. En als je het boek uit hebt, dan heb je kennis. Zo is het niet, zou Plato zeggen. Onderwijs geven is veel lastiger. Je bestijgt samen met de leerling een steile trap naar het licht. Je moet daarbij gebruik maken van het verlangen naar het licht dat er in de leerling eigenlijk al is. Het verlangen van de leerling naar het licht en jouw verlangen om hem bij het licht te brengen, maken onderwijs mogelijk.

Wijsheid ontdekken

Het hoofdstuk heeft laten zien dat deze gedachtegang samenhangt met de manier waarop Plato de wereld beleefde. Alles bestaat bij Plato in drieën. De mens stelt hij in een driedeling voor: de driften, de wil en het denken. De werkelijkheid om ons heen bestaat uit drie lagen: het materiele, het aardse en de ideeënwereld. De taal van de mensen verwijst naar de hogere ideeënwereld. Alle woorden van de leraar zijn eigenlijk bedoeld om de leerling tot dat hogere te leiden. Een pedagoog verlost een leerling uit een lagere staat en leidt hem naar een hogere staat.

Het is goed om hier eens even bij stil te staan, zeker wanneer je dit wereldbeeld wilt vergelijken met de voorstelling die de Bijbel ons geeft. In het boek Spreuken, (bijvoorbeeld in hoofdstuk 4 vers 7) blijkt dat ook daar de leraar bezig is de leerling de wijsheid te laten ontdekken. Wijsheid is het ontdekken wat in een gegeven situatie verstandig is om te doen of niet te doen. In de Bijbel is de wijsheid echter niet een abstract begrip, maar verbonden met de God van Israël. De vreze, het ontzag voor Hem is het beginsel van de wijsheid.

Liefde

Als de tijdmachine ons een aantal honderden jaren verder brengt, komen we bij de christen Augustinus. Bij hem is het ideaal waar men heen moet, gevuld met één begrip, namelijk de liefde. Het opvoedingsideaal van de pedagoog is dat van een deugdzaam leven. Dat is niet zomaar een deugdzaamheid van een onberispelijk leven, maar een deugdzaamheid die voortkomt uit liefde tot God. De pedagoog moet die liefde voorleven. Het voorbeeldig pedagoog zijn, heeft een andere gevoelswaarde dan de begeleiding naar de waarheid. Onderwijzen is ook opvoeden. 'De deugd (in de betekenis van liefde) concentreert de krachten in de mens; de zonde versplintert ze', zo wordt in de tekst samengevat. De liefde tot God zorgt voor een harmonische ontwikkeling van zijn vermogens, geeft karakter en leidt tot de ware vrijheid.

Deugdzaamheid

Bij Herbart zitten we wat de pedagogische idealen betreft in een heel andere sfeer. De verlichting heeft haar intrede gedaan. En de autonomie van het kind gaat benadrukt worden. Een kind moet ruimte en tijd krijgen om een zelfstandig ethisch oordeel te ontwikkelen, in lijn met wat Kant beweert. Ook hier is het opvoedingsdoel – weliswaar anders dan bij Augustinus - uiteindelijk deugdzaamheid. Hij en andere tijdgenoten gingen er vanuit dat veel kennis automatisch leidt tot deugdzaam burgers.

Als we in notities van dit moment lezen over burgerschapsvorming zien we dat dit ideaal soms nog mee speelt. Men verwacht bijvoorbeeld dat burgers door kennis van culturen en van godsdienstige achtergronden van anderen, meer tolerantie en respect ontwikkelen.

Herbart is ook een representant van de verlichting als het gaat over de oorsprong van de idealen. Volgens hem moet je een scheiding aanbrengen tussen de idealen (de pedagogiek) en de wetenschap die je helpt om deze idealen te bereiken (de psychologie). De pedagogiek valt onder de ethiek, terwijl de psychologie de bouwstenen aanreikt voor de didactiek.

Intellectuele vorming en volledige toerusting

De rooms-katholieke theoloog Newman heeft zijn idealen ontwikkeld in de context van het universitaire onderwijs. Zijn ideaal met dit onderwijs is om jonge mensen intellectueel te vormen. Weliswaar ben je in het hoger onderwijs breed vormend bezig, en besteed je in tutoraat bijvoorbeeld ook aandacht aan de geestelijke ontwikkeling, maar het gaat uiteindelijk om de ontwikkeling van denkvaardigheden.

De protestantse theoloog Bavinck formuleert de opvoedingsidealens breder. Op grond van 2 Timotheus 3:17 is het ideaal hoog en breed: het gaat om 'de volmaakte toerusting', waar alles in zit. In zijn gehele werk benadrukt Bavinck dat zowel hoofd, hart en handen betrokken zijn in opvoeding en onderwijs. Bavinck stelt dat de opgroeiende mens in zijn algemeenheid een lijn volgt van onmondigheid naar mondigheid. De mondigheid is echter niet het verlichtingsideaal van de verlichte mens, maar die van een mens die godsvrucht verbindt met beschaving.

Als we dit smalle ideaal (intellectuele vorming) en dit brede ideaal (volledige toerusting) proberen terug te vinden in de achterliggende decennia, constateren we dat het intellectuele ideaal niet populair is geweest. De hoofdlijn van het pedagogisch denken is vooral getekend door dat van brede vorming.

Het goede en schone laten zien

Richt de aandacht zich bij Newman vooral op het hoger onderwijs, Van Koetsveld komt vanwege zijn domineesambt in aanraking met mensen van allerlei aard en niveau. In de ontmoeting met dit geschakeerde publiek ontdekt hij dat er een grote kloof kan zijn tussen het gestelde ideaal en wat de kinderen in huis hebben, wat betreft intellectuele capaciteiten en sociale vaardigheden. In termen van Plato ontdekt Van Koetsveld dat de trap naar het ideaal erg steil is. Van Koetsveld merkt dat je vanuit het kind moet denken als je de idealen ook daadwerkelijk bereiken wilt. Wanneer je dat niet doet, zul je een aantal kinderen in het rijk van de schaduwen laten en ben je niet in staat hen iets van het goede en het schone te laten zien. Daarbij moeten we natuurlijk bedenken dat Van Koetsveld leefde in een tijd waarin de kloof tussen rijk en arm groot was, evenals de kloof tussen de zich ontwikkelende wetenschap en de kennis van de gewone man.

De motivatie van leraren

Het hoofdstuk over Augustinus belicht een thema voor leraren van alle tijden en plaatsen. Iedere leraar kent momenten waarbij hij zijn motivatie verliest of

dreigt te verliezen. Opmerkelijk is dat Augustinus inzet bij de liefde. Leraren moeten leerlingen liefde bijbrengen. Als zij dat voorbeeldig willen doen, zullen zij hun werk doen uit liefde. De liefde is echter niet altijd actief omdat een leraar ook wel eens gefrustreerd wordt, bijvoorbeeld als het niet lukt om de leerstof goed uit te leggen. Met zijn adviezen steekt hij leraren een hart onder de riem.

De zeven tips die in het hoofdstuk over Augustinus beschreven worden, klinken ook voor eenentwintigste eeuwse leraren actueel. We vatten ze kort samen. Als leerlingen je niet kunnen volgen, probeer dan op het niveau te komen waar de leerling zich bevindt. Augustinus motiveert dit Christologisch: zoals Christus in ons aardse bestaan is afgedaald, moet een leraar afdalen naar het niveau van de leerling. Een volgend advies heeft te maken met creativiteit: durf je aanvankelijke plan los te laten. Als je te gebonden bent aan je tekst, bereik je de leerling niet. Het kan saai worden als je steeds hetzelfde moet herhalen. Op dat punt laat Augustinus zien wat de kracht van de liefde is, en dat overgave aan de inhoud samenbindt. Door je te verbinden aan de inhoud die jij al kent en die de leerling gaat kennen, kom je tot een gemeenschappelijke ervaring die Augustinus prachtig verwoordt: ‘Dan wonen wij in elkaar.’

Demotiverend is ook als je geen reactie van de leerlingen krijgt. De beste remedie is om voortdurend zelf betrokken te blijven op de leerlingen: word je begrepen, of loop je te ver vooruit. Je kunt motivatie van je leerlingen weer terug krijgen door humor of door iets over jezelf te vertellen. Een leraar kan ook afgeleid worden doordat hij zich bezig moet houden met dingen die er naar zijn gevoel niet toe doen. Dan moet hij zich, zo adviseert Augustinus, voor ogen houden dat hij zijn plicht moet doen. Je moet je niet aan de taak onttrekken die God nuttig vindt. Iets anders is ergernis, negatieve energie die je moet omzetten in positieve energie. Zie het als een kracht die je aan kunt wenden om nog vuriger de inhoud over te dragen. Ten slotte kun je last hebben van je eigen fouten. Maar die moeten je er niet van weerhouden om je leerlingen het goede te leren. In woorden van de eenentwintigste eeuw helpt het niet om een negatief zelfbeeld te voeden. Je kunt je aandacht beter richten op je taak dan op een sombere zelfevaluatie. Met deze adviezen laat Augustinus zien dat de *hilaritas*, het blij gemoed, de basis is van goed leraarschap. De positieve energie ontstaat in het proces. De leraar is erop gericht om dit optimaal te laten verlopen.

Passie voor de waarheid

Bij Plato heeft de motivatie van de leraar een meer inhoudelijk accent, namelijk de passie voor de waarheid. Het gaat daarbij niet zozeer om de leerling, maar om de aantrekkingskracht van het goede, het ware en het schone. Daar wil de leraar de leerling heenleiden. Als je Augustinus met Plato vergelijkt zou de reflectie over het werk bij Augustinus meer bepaald worden door de vraag:

‘Heb ik nog lief?’ en bij Plato door de vraag ‘Breng ik mijn leerling dichter bij de waarheid?’ Bij beide is reflectie op het eigen handelen van belang. Dit zien we op een heel andere manier ook bij Van Koetsveld. Wanneer zijn onderwijs geen resultaat boekt, zoekt hij niet eerst de schuld in het tekort van de leerling, maar in zijn eigen handelen. In zijn terugblik op weinig effectieve catechisatielessen concludeert hij dat hij het anders had moeten aanpakken: *‘Ik was begonnen met vragen, terwijl ik had moeten beginnen met onderrigten.’*

Niet het leerboek slaafs volgen

In het hoofdstuk van Herbart lezen we weinig over de motivatie van de leerling. Hij is de grote denker over de opbouw van de leerstof. Vanaf de tijd van Herbart worden leerboeken steeds aangevuld met de nieuwste kennis uit de natuurwetenschappen. Het curriculum wordt van bovenaf gestuurd. Sinds die tijd kennen we ook de nationale curricula, waardoor de leraar steeds meer gewend is geworden om zich te oriënteren op de voorgeschreven leerstof. De leerstof is goed uitgewerkt en de onderwijsmethode van tevoren doordacht.

Een handleiding bij de methode kan je enorm helpen. Maar het legt een motivatieprobleem bij leraren bloot als je een leerboek slaafs volgt. Intellectuele luiheid ligt op de loer. Je wordt minder creatief in het bereiken van jouw leerlingen als je slechts een handleiding volgt.

Bij Bavinck heeft de persoonlijke verantwoordelijkheid voor leerstofinhoud en voor de didactiek een prominente plaats. In zijn optiek moeten leraren goed gevormd zijn. Dat betekent dat ze een eigen idee moeten hebben van hoe onderwijs in elkaar zit, bijvoorbeeld als het gaat over de samenhang der dingen. Dat betekent ook dat leraren niet kritiekloos tekstboeken moeten volgen maar veel moeten doen aan bezinning.

Hoe maak je een les of een lessenplan?

Een van de dingen die leraren in de opleiding leren, is hoe je een les opbouwt. Vaak zijn we er ons niet van bewust dat in veel lesmodellen de inzichten van Herbart te herkennen zijn. Misschien is dit ook logisch als we bedenken dat onderwijs een generiek karakter heeft. Als je lesgeeft moet je immers altijd dingen doen als begrippen uitleggen, aandacht besteden aan hoe de leerstof matcht met wat er in het hoofd van de leerling omgaat en bevorderen dat het geleerde beklijft. Toch is het verschillend hoe leraren dat door de geschiedenis heen hebben gedaan. Dit heeft te maken met verschuivende wereldbeelden en mensbeelden.

Dat was ook bij de filosoof Herbart zo. Als we hem volgen in zijn uitleg over hoe je een les logisch opbouwt, zien we op de achtergrond zijn wereldbeeld en zijn mensbeeld meespelen. Doordat hij sterk werd beïnvloed door de opkomende natuurwetenschappen, stelde hij zich de menselijke geest voor als een reservoir van voorstellingen. Als leraar ben je bezig om dit reservoir te vullen en daarin orde aan te brengen. Herbart komt dan tot een strenge ordening van de leerstof. Bij alle vakken is er een vaste volgorde waarin je de leerstof aanbiedt: eerst verhelder je als docent de begrippen, vervolgens verken je samen met de leerlingen de inhoud nader, daarna ga je de verkende stof verder verdiepen met aanvullende informatie en orden je alles tot een betekenisvol geheel. Ten slotte is er de fase van wat wij noemen de ‘verwerking’. Wat de leerlingen passief hebben geleerd moeten ze door middel van een bepaalde werkvorm actief toepassen. Op die manier wordt kennis verankerd in de voorstelling-wereld van de leerlingen.

De auteur van hoofdstuk 4 verbindt de informatie over Herbart met het oude en het nieuwe leren, begrippen die aan het begin van de eenentwintigste eeuw veel werden gebruikt, maar nu niet meer het onderwijsdebat beheersen. Herbart heeft model gestaan voor kennisoverdracht, waarbij alle leerdoelen door de docent werden bedacht. Toch zit er ook bij hem een constructivistisch element, met name in de tweede fase als de leerlingen zelf uitgenodigd worden om de leerstof nader te verkennen. Wat bij Herbart ontbreekt, en wat juist erg richtinggevend is geweest voor het nieuwe leren, is het denken vanuit betekenisvolle problemen. Als leerlingen een aansprekend probleem ervaren, zal hun denken geactiveerd worden, zo is de gedachte. Leerlingen zullen hun kennis gemakkelijker verbreden als ze actief gaan zoeken naar oplossingen.

Bij Herbart is interessant dat hij het leren als een soort ademen voorstelt. Er is vooral rust en ruimte nodig. Je hebt tijd nodig om het geleerde te herkauwen. Dit spreekt aan in een tijd waarin ook de onrust in de klaslokalen is doorgedrongen. Plato's didactiek kenmerkt zich vooral door geduld. Didactiek heeft bij hem iets weg van het werk van een vroedvrouw: je verlost het kind uit zijn onkunde. Tegelijk kun je altijd appelleren aan een verlangen, iets dat al sluimert in het kind. Als zodanig heb je altijd een aangrijpingspunt. In tegenstelling tot Herbart bestond er bij Plato niet een systematiek in de didactiek. Wel huldigde hij het Socratisch principe van vraag en antwoord. Door in te gaan op vragen leid je de leerling tot het vinden van een antwoord.

Bij Augustinus is de didactiek nauw verweven met de pedagogiek. Augustinus schrijft vanuit zijn ervaringen als retor. Daarin is de directe

interactie met het publiek heel belangrijk. Als die interactie stagneert, merk je dat als spreker in je gemoed en moet je je didactiek aanpassen. Het inspe- len op de situatie lijkt in de didactiek van Augustinus belangrijker dan het vasthouden aan een vooropgezet lesplan. De beweging is altijd gevend, naar de leerling toe, omdat je overtuigd bent van het belang van je taak. Je doet het uit liefde tot God. Hij roept je er toe om je taak met liefde te doen, omdat je ook liefde moet wekken.

Bij Augustinus is in het verband met het curriculum een interessant uitgangspunt de verbinding van de innerlijke aan de uiterlijke leermeester. De aardse leraar is een uiterlijke leermeester die de weg wijst naar de waarheid. De toe-eigening van de leerstof als waarheid gebeurt door de kracht van God, de innerlijke leermeester. Als beiden gericht zijn op God, is er bij voorbaat sprake van optimale afstemming.

Hoe zit het nu met een leerplan als je met een diversiteit aan begaafd- heden te maken hebt, zoals bij Van Koetsveld? Volgens Van Hulst, die in het betreffende hoofdstuk wordt aangehaald, was Van Koetsveld beïnvloed door het denken van Herbart. Je moet voor de minder makkelijk lerende kinderen leerdoelen in kleine stapjes aanbieden. Dan kun je ook resultaat scoren.

Bij Van Koetsveld zien we dat naarmate kinderen minder gemakkelijk leren het van groter belang is dat de didactiek goed doordacht is. Om iets voor kinderen op een lager niveau te kunnen betekenen moet je heel goed nadenken. Het is als wat hij merkte met het maken van een kinderpreek: dat kost meer voorberei- ding dan het maken van een gewone preek. Zo vereist didactiek in het speciaal onderwijs en voor kinderen met bijzondere opvoedingsvragen in het gewone on- derwijs veel kennis en doordenking. Kennis hierover heeft ook zijn weerslag op de gewone didactiek.

De relatie tussen geloof en vakinhoud

Het belangrijkste leerpunt van Newman ligt onzes inziens in zijn inzichten over de aard van kennis. Een goed opgeleid persoon moet in staat zijn om met elk onderwerp en elke gedachte om te gaan. Hij hoeft niet op de hoogte te zijn van alle kennis, zo stelt het artikel over Newman, als de afgestudeerde maar goed omgaat met de kennis die hij tegenkomt. Je moet een weloverwogen oordeel kunnen vormen.

Deze opvatting doet denken aan wat de bedenkers van competentiege- richt opleiden voor ogen hadden: onderwijs bedoelt vooral je in een goede houding te brengen om je kennis eigen te maken, terwijl het niet om de kennis

zelf gaat. Vermoedelijk zou Newman dit niet op die manier voor waar willen houden, omdat kennisverwerving in zijn tijd ook gelijk was met het leren en het je eigen maken van feiten en inzichten.

En ook voor nu geldt dat je een weloverwogen oordeel alleen kunt vormen als je ook voldoende inhoudelijke kennis paraat hebt. Dit maakt het immers mogelijk dat je nieuwe kennis vergelijkt met het raamwerk aan kennis dat je hebt opgebouwd. Alleen door te kunnen vergelijken kun je oordelen.

Samenhangende kennis

Voor het curriculum van opleidingen op alle niveaus (of het nu basisonderwijs, voortgezet onderwijs of hoger onderwijs betreft) is Newmans gelovige uitgangspunt van belang. Hij erkent de Schepper als oorsprong van de werkelijkheid: Hij heeft orde en samenhang aangebracht en deze orde en samenhang zijn ook voor mensen herkenbaar. Dat betekent dat kennis van een stukje van de werkelijkheid (bijvoorbeeld een taal) ook te maken heeft met kennis van een ander stukje (bijvoorbeeld wiskunde). De denkhandelingen die je moet verrichten zijn verschillend, maar ze hebben wel zoveel overeenkomst dat je ze in alle domeinen kunt toepassen.

Bij Plato kunnen we niet spreken van een christelijk ideaal ten aanzien van de samenhang in de kennis. Wel kunnen we vaststellen dat die samenhang in abstracte zin verondersteld wordt. Alle kennis verwijst naar het hogere. Terwijl dat bij Plato een abstract idee is, staat bij Newman het hogere gelijk met de Schepper, de God van hemel en van aarde. Voor Augustinus is de verbinding tussen geloof en leerstof intrinsiek. Alle leerstof is immers gericht op de deugdzaamheid. Die bestaat uiteindelijk uit het dienen van God. Ook de leerstof die je uit niet-christelijke bronnen haalt, draagt uiteindelijk bij aan de deugdzaamheid. Die leerstof is als het goud dat de gelovige Israëlieten meekregen van de heidense Egyptenaren.

Herbart staat als verlichtingsdenker een strikte scheiding voor tussen kennis en ethische beslissingen. In het onderwijs behoort men zelf geen moraal over te dragen. Leraren moeten alleen maar bouwstenen aandragen om leerlingen zelf tot een verlicht ethisch oordeel te laten komen. Zowel bij Newman als bij Herbart ligt er een accent op het denken. Vorming is vooral intellectuele vorming. Daarna en daar doorheen zal zich de moraliteit gaan vormen. Herbart vindt in tegenstelling tot Newman echter dat je nooit godsdienstig onderwijs apart aan mag bieden in die zin dat er dogma's en leerstellingen aangeleerd worden.



Hoe ga je om met zwakke leerlingen?

Van Koetsveld ontmoeten we in zijn werk als een dominee met hart voor kinderen. Tijdens de catechisaties had hij kinderen van alle niveaus voor zich. Hij ontwikkelde in de omgang met deze kinderen een antenne voor hun leefwereld. Werkende weg ontdekte hij waar ze gevoelig voor waren en wat goed voor ze was. Hij paste zich aan aan hun belevingswereld, door zich te verdiepen in hun taal en door zich eenvoudiger te kleden. Ook ontdekte hij dat de didactiek van zijn dagen de leerlingen niet verder bracht in hun ontwikkeling. Traditioneel moesten leerlingen veel opzeggen, maar hij merkte dat ze hiervan maar weinig begrepen.

De veranderingen die Van Koetsveld in gang heeft gezet zijn uitingen van een kindgericht accent in het onderwijs. Een leraar moet uitzoeken waar het kind gevoelig voor is, en daar de methode bij aanpassen. In onze tijd is het gebruikelijk dat bij het leren van kinderen allerlei werkvormen worden toegepast, maar in Van Koetsvelds tijd was het afstappen van het voorzegen en nazeggen een revolutie. Leraren in Afrika maken op dit moment soms eenzelfde soort omslag. De kinderen en hun ouders zijn gewend aan een onderwijsmethode van voorzegen en nazeggen, maar zij ontdekken dat het begrip van de kinderen er niet beter van wordt, en gaan hun aanpak meer afstemmen op de behoeften van de kinderen.

Oog voor diversiteit

Van Koetsveld kreeg ook oog voor de diversiteit van kinderen. We zien hier dat zijn waarnemingen gepaard gaan met een veranderend kindbeeld. In die verandering kun je spreken van 'herbronning', omdat Van Koetsveld zich oriënteert op de Bijbel en daarmee de tradities in het onderwijs kritiseert. Traditioneel beschouwde men een bepaald soort kinderen als ongeschikt voor het onderwijs, wat betekende dat zij gemarginaliseerd werden. Voor Van Koetsveld vertegenwoordigen echter alle kinderen, met welke begaafdheid ook, het beeld van God. En omdat je nu eenmaal de aanleg van kinderen niet kunt veranderen, moest het onderwijs zich gaan richten naar de begaafdheden van kinderen. Daar was creativiteit voor nodig. Ook moest er veel geregeld worden op het gebied van financiën, een goed gebouw, en er was motivatie nodig om te experimenteren.

Bij Van Koetsveld zien we dat aandacht voor het kind met een beperking een impuls geeft aan wetenschappelijk onderzoek. Hij kreeg oog voor statistiek, en dat was in de opvoedkunde van zijn dagen betrekkelijk nieuw. Bij Bavinck zien we eenzelfde soort waardering voor wetenschappelijke inzichten. Als empirisch onderzoek je iets leert over de ontwikkeling van kinderen

of over welke didactiek beter werkt, dan moet je dat gebruiken ten gunste van je leerlingen.

De waardering voor wetenschappelijke inzichten – juist vanuit de orthopedagogiek – heeft in de twintigste en eenentwintigste eeuw veel invloed gehad in het gewone onderwijs. We kunnen dat bijvoorbeeld herkennen in leerlingvolgsystemen, in methodieken voor dyslexiebegeleiding, maar ook in didactische modellen als directe instructie.

Als ieder kind als uniek gezien wordt, roept dat ook weer nieuwe vragen op. Is het reëel om van leraren te verwachten dat ze in een klassikaal schoolsysteem aandacht hebben voor alle afzonderlijke opvoedingsvragen? Is het onderwijs niet te veel 'gepedagogiseerd'?

Gericht op het totale kind

We benoemen nog een paar opvallende elementen in het denken van Van Koetsveld. Hij was eropuit om het hart van het kind te raken en nam daarvoor allerlei initiatieven, zoals kinderkerkdiensten en materiaal voor de catechese. Hij had in alles het totale kind op het oog. Niet alleen het verstand was van belang, maar ook de praktische vaardigheden. Een bijzonder element in zijn aanpak is het aanspreken van het kind op zijn verantwoordelijkheid. Spelen is niet zomaar leren, zo meent hij in tegenstelling tot zijn jongere tijdgenoot Van Alphen. Leren vereist inspanning en als een leerling de inspanning geleverd heeft dan geeft dat voldoening. Vanuit die gedachte is hij er ook een voorstander van om kinderen op ieder niveau inspanning te laten leveren en ze ook aan te spreken op hun verantwoordelijkheid. Hart hebben voor kinderen mag zich dus niet vertalen in pappen en nathouden. Nee, juist ook bij kinderen met een beperking of met een speciale onderwijsbehoefte moet je eisen stellen en het kind motiveren om zich in te spannen.

Wat daarbij ook nu in het speciaal onderwijs belangrijk is, is de aandacht voor de kleine stappen. Als je kleine haalbare doelen stelt, zal het kind ook vreugde beleven aan het behalen van deze kleine doelen.

Bij geen van de andere in dit boek behandelde denkers treffen we de aandacht voor het kind met bijzondere opvoedingsvragen zo sterk aan als bij Van Koetsveld. Het zwakke heeft bij Plato geen aandacht. Onderwijs is in zijn voorstelling heel democratisch in die zin dat iedereen, althans tot en met het middelbaar onderwijs, er toegang toe heeft. Het hoger onderwijs is voorbehouden aan de vorst. Het Platoonse ideaal van onderwijs is wel elitair in die zin dat het hoge verwachtingen heeft van de potenties in de mens. De

begeerten worden in de mens verondersteld. Lagere driften kunnen de mens afleiden van het hogere, maar evenzeer veronderstelt Plato de wil en het denken die de driften kunnen reguleren en beheersen.

Ook in het hoofdstuk van Augustinus treffen we geen aparte aandacht voor zwakke leerlingen. Dat wil niet zeggen dat die er bij Augustinus niet was. Bij hem juist zien we alle aandacht voor de noodzaak om af te stemmen op de eigen pedagogische behoeften van leerlingen. In algemene zin is bij Augustinus onderwijs een uiting van naastenliefde. Voor iedere leerling heeft hij de liefdesplicht om hem met de waarheid bekend te maken. Bij Herbart treffen we het ideaal aan van het veelzijdige onderwijs dat bedoeld is voor allen en niet alleen voor de elite. Volgens het ‘Bildungsideaal’ dat hij aanhangt moet de geest van ieder mens zo rijk mogelijk gevormd worden, onafhankelijk van begaafdheid of afkomst.

De samenhang in de leerstof

Bij de besproken personen uit de negentiende eeuw is al een paar keer opgemerkt dat ze leefden in een eeuw waarin de wetenschap zich ontwikkelde. Het bijzondere van Bavinck is dat het hem is gelukt om een eigen levensbeschouwelijke visie op onderwijs te omschrijven en tegelijk volop in rapport te zijn met de tijd. Hij verwerkte in de hier besproken *Peдагогische Beginselen* (1904) en in zijn andere werk allerlei wetenschappelijke inzichten van zijn tijd.

In het gebruik van wetenschap is Bavinck een voorbeeld voor onderwijzsmensen van de eenentwintigste eeuw. Er wordt van hen een onderzoekende houding verwacht. Opleidingen proberen om (aanstaande) leraren te leren om onderzoeksgegevens op hun waarde te schatten. Bavinck laat zien dat dit kan met behoud van eigen visie.

Bij Bavinck zijn woorden als ‘organisch’ en ‘concentratie’ leidend. De basis daarvan ziet hij in de schepping. Als de gehele schepping uit één hand komt, dan is er samenhang in de kennis over de schepping. De visie op kennis die zo ontstaat, heeft een sterke verwantschap met die van Newman. Volgens Newman is de samenhang de reden dat je spirituele kennis niet af kunt splitsen van wetenschappelijke kennis.

Nu religie in de samenleving beslist niet meer vanzelfsprekend is, betreft dit een actueel thema. Op dit moment wordt religie vaak gezien als iets wat er bij komt. Eerst heb je gewone kennis, en dan eventueel voor een paar liefhebbers nog

religie. Bij Newman en bij Bavinck is het andersom. Godskennis komt eerst en alle andere kennis wordt daarin ingepast.

Welke doelen stellen we?

Bavincks opvatting over de samenhang in het curriculum blijkt minder gemakkelijk te realiseren dan je zou denken. In het hoofdstuk over Bavinck treffen we elf factoren aan waarmee je bij curriculumontwikkeling rekening moet houden. Onderwijs is complex en eenvoudige oplossingen zijn dan eigenlijk bij voorbaat verdacht. Toch lukt het Bavinck om een model van drie kringen te ontwerpen, waarin na het godsdienstonderwijs, respectievelijk de talige vakken en de exacte vakken aan de orde komen.

Het probleem van de geringe samenhang in het onderwijs is sinds Bavinck alleen maar toegenomen. We hebben het in een van de voorgaande paragrafen ook gesignaleerd: hoewel er talrijke pogingen zijn ondernomen om onderwijs rondom thema's te organiseren, en ook om met deelteams te gaan werken, wordt het onderwijs voornamelijk gedictieerd door methoden. Als een leraar de samenhang voor de leerlingen wil laten zien, dan moet hij zelf ook een goed beeld hebben van die samenhang. Vanuit het ene vak moet je uitstapjes kunnen maken naar het andere. En je moet in staat zijn om achter de kennis de Schepper aan te wijzen.

De noodzaak hiervan is in onze tijd eerder groter dan kleiner, omdat de druk op 'technisch' goed presteren in het onderwijs hoog is. Scholen moeten streven naar hoge opbrengsten en het gevaar is groot dat een utilitaristische visie op leren het daarmee wint van een principiële. Onderwijs is evenwel cultuuroverdracht. Van Bavinck kunnen we leren dat het uitgangspunt van het onderwijs het kind kan zijn, maar dat de opvoeders de doelen bepalen. Willen we veilig stellen dat er belangrijke culturele tradities worden overgedragen dan zullen de inhoudelijke doelen aan de orde moeten komen. Het is wat dat betreft belangrijk dat lerarenopleidingen weer aandacht besteden aan de kennisbasis van de leraar. Tegelijk leren we van Bavinck dat dit veiligstellen van de inhoud, de school niet maakt tot een 'luisterschool', die hij toeschrijft aan de Herbartiaanse traditie. Bij Bavinck sluimert al veel meer het inzicht dat je de onderwijsmethodiek moet aanpassen aan wat je voor de betreffende doelgroep beoogt.

Vanuit de inzichten van Bavinck kijken we naar de andere besproken auteurs. Bij Plato is er een ordening van kennis die ons op heel andere gedachten over samenhang kan brengen dan bij Bavinck. Wat te denken van een directe verbinding van gymnastiek en muziek?

Ja natuurlijk, je kunt je voorstellen dat bewegen op muziek mogelijk is. Maar we denken er niet aan dat muziek het lichaam met de geest verbindt. Toch zou dit de functie van muziek in het onderwijs concreter kunnen maken. Als je tussen twee vakken door even met de kinderen zingt, maakt dat hun lichaam weer actief en verruimt het hun geest.

Opvallend bij Plato is verder dat de talige vakken vooral in het basisonderwijs aan de orde komen en wat wij de zaakvakken noemen vooral in het voortgezet onderwijs. Augustinus beweegt zich in de traditie van de Romeinse tijd, met een onderwijsstructuur in drie niveaus, waar respectievelijk de litterator, de grammaticus en de retor een taak hebben. De inhoud moest volgens Augustinus zoveel mogelijk afgestemd worden op de Heilige Schrift.

We hebben al geconstateerd dat Herbart een dergelijke afstemming uit den boze zou vinden. Bij Herbart wordt het curriculum sterk bepaald door het wetenschappelijk opgebouwde kennisbestand. Het onderscheid in alfa- en bètawetenschappen is daarbij leidend. Wat men aan kennis heeft gevonden, kan ook vertaald worden in leerdoelen. Het motto *'non multa, sed multum'* (niet veel, maar veelzijdig) bepaalt de manier waarop hij zich de vorming van leerlingen voorstelt. Je moet leerlingen met een grote veelzijdigheid aan kennis in aanraking brengen, dan wordt hun geest het meest harmonisch gevormd.

Dit ideaal hebben we teruggezien aan het eind van de twintigste eeuw toen men leerlingen op (wat nu heet) vmbo-niveau en leerlingen op havo/vwo beide een breed aanbod aan kennis en vaardigheden wilde aanbieden. Begaafde leerlingen moesten ook praktische en creatieve dingen leren, en meer praktijkgerichte leerlingen moesten ook algemeen vormende vakken aangeboden worden. Hier zien we het oude 'Bildungsideaal' terugkomen: brede vorming is voor iedereen bedoeld. Op dit moment worden de verschillen in onderwijsbehoeften weer veel meer erkend. Beroepencolleges streven er bijvoorbeeld naar om vooral praktische vaardigheden aan te leren.

De lerarenopleiding

Als we het denken van Newman op ons in laten werken kunnen we de thematiek van de motivatie van leraren verbreden tot de opleiding van leraren. De gedachten over hoe je het beste in een academische setting leert, deed hij op tijdens zijn eigen studie in Oxford. Studenten hadden dagelijkse omgang met docenten en zo vormden ze met elkaar een gunstig leerklimaat. In een gemeenschap ontwikkel je het beste je intellectuele vaardigheden.



Interessant is bij Newman de kwestie hoe je tutoraat op moet vatten. Kun je je hierin beperken tot strikte begeleiding op kennisverwerving en academische denkvaardigheden? Of mag ook het pastoraal-geestelijke hierin een plaats hebben? In de hedendaagse lerarenopleidingen zijn we gewend om reflectie zonder veel moeite ook te betrekken op de persoonlijkheid, de moraal, de biografie en ook levensbeschouwelijke aspecten (Visser, Van Vreeswijk-Van Veldhuizen & De Muynck, 2012). In de negentiende eeuw was dat nog verre van gebruikelijk. Het blijft opmerkelijk dat Newman het doel van de universiteit vooral ziet als intellectuele vorming en niet als morele vorming.

In onze ervaring draagt vooral geestelijke toerusting bij aan morele vorming (vergelijk Hegeman, Edgell en Jochemsen, 2011), maar mogelijk zou Newman ons vanuit zijn tijd uit kunnen leggen dat dit anders ligt.

Newman vindt dat de universiteit aan intellectuele vorming moet werken en niet aan onderzoek. Professoren hebben als eerste doel om goed onderwijs te geven en niet om aan onderzoek te doen.

Als we onszelf op dit punt vergelijken met Newman, blijkt dat wij als doel van onderzoek doen door studenten wijzen op de vorming van de geest. Door onderzoek te doen krijg je een onderzoekende houding. Een afstudeerwerkstuk schrijf je niet alleen om nieuwe kennis op te doen, maar ook om beter te weten hoe je jezelf nieuwe kennis eigen kunt maken.

Praktijkonderzoek

In dit boek hebben we iemand ontmoet die op een voorbeeldige wijze zijn eigen praktijk onderzocht. Al werkend ontdekte hij hoe hij het onderwijs anders kon inrichten. Bij Van Koetsveld zien we wat praktijkonderzoek is: goed kijken, er goed over nadenken, het verbinden met je pedagogische uitgangspunten (ieder kind is uniek!) en experimenteren met iets nieuws.

Bijzonder is dat Van Koetsveld in zijn aanpak al systematiek had. Hij evalueerde systematisch het resultaat van zijn catechisatielessen. Hij stelde zich ook concrete doelen. Als de catechisanten al kunnen opzeggen dan moeten ze nu leren spreken en luisteren. Vervolgens dacht hij ook na over de middelen om die doelen te bereiken. In de catechisatie paste hij zich vooral aan door de taal van de kinderen te leren kennen. Al observerend gaat hij het gedrag van kinderen anders uitleggen: wat ondeugd genoemd werd, noemde hij drang tot ontwikkeling.

Dit patroon van goed kijken en het gedrag op een andere manier gaan benoemen moet ook eigen zijn aan leraren van de eenentwintigste eeuw.

Terugblik

In de voorgaande hoofdstukken is geprobeerd om de pedagogen te plaatsen binnen hun eigen tijd. Dat is van belang om hen beter te begrijpen. Kennis van hun tijd behoedt ons ervoor om hen te overvragen als het gaat om de vertaling van hun ideeën naar onze tijd. We kijken aan het einde van dit boek nog één keer terug naar de tijdperken waarin de denkers leefden. Dan sluiten we af met een paar opmerkingen en vragen over onze eigen tijd.

Opmerkelijk is dat in de teksten herhaaldelijk gezegd wordt dat de auteurs in een overgangstijd leven. Dat begint al bij Plato. Plato is een markeringspunt in de geschiedenis omdat hij opschreef wat zijn leermeester Socrates had gedacht. Het is de tijd van het ontstaan van de filosofie. Zowel in Griekenland als in andere landen rond de Middellandse Zee staan er allerlei denkers op die van zich laten horen. De tijd van Plato werd door de filosoof Jaspers dan ook wel aangeduid als de *'Achsenzeit'*, de as-tijd, de tijd waarin het denken zich om een as keert.

In die tijd begint men ook systematisch na te denken over de mens en de ethiek, en dus ook over de opvoeding. Dat heeft natuurlijk te maken met de veranderende omstandigheden. Bij Plato is dat het ontstaan van de stadsstaat en de democratie. Bij latere denkers zijn de omstandigheden anders. Bij Augustinus heeft het christendom zijn intrede gedaan als leidende godsdienst in het Romeinse rijk en ontstaat er een nieuwe vorm van apologetiek. Als hellenist die tot het christelijk geloof is overgegaan, denkt Augustinus na over God, over het denken van de mens, en over de ontwikkeling van de mens. Als bisschop staat hij voor de taak om na te denken over de vraag hoe jongvolwassenen voorbereid kunnen worden op hun doop en belijdenis. Als geleerde staat hij voor de vraag hoe het onderwijs in zijn tijd gestalte kan krijgen. Hoe verhoudt het christendom zich tot de wetenschap en tot de op dat moment gangbare tradities in het onderwijs?

Worsteling met de moderniteit

De overige auteurs zijn voor ons dichterbij in de tijd en vertegenwoordigen allemaal een bepaalde worsteling met de moderniteit. Dit woord verwijst naar de opkomst van de natuurwetenschappen, de techniek en de industrialisatie sinds de zeventiende en achttiende eeuw. Een samenleving die ingewikkelder wordt, vraagt om meer geschoolde arbeidskrachten. In de tijd van Herbart nam daarom de roep om een goed doordacht curriculum toe. Hij maakte de Franse revolutie mee. De Duitse denkers zochten echter hun heil niet in politieke vrijheid en sociale gelijkheid, maar in de vrijheid van de geest (Lechner, 2003). Ook bij kardinaal Newman is de Franse revolutie nog op de achtergrond aanwezig. Kennis mag volgens hem niet in dienst staan van politieke

krachten of van de techniek. Mensen moeten zich in hun denken onafhankelijk kunnen ontwikkelen, zij het in een open houding naar het christelijk geloof. Van Koetsveld werd als gevolg van industrialisatie en verstedelijking geconfronteerd met armoede en grote verschillen in de bevolking. Geïnspireerd door Bijbelse gegevens voelde hij zich uitgedaagd door kinderen met bijzondere opvoedingsvragen. Bavinck ten slotte werd enorm geboeid door de wetenschap, maar wilde zich toch in alles laten leiden door het christelijk geloof. Het lukte hem om voor het onderwijs duidelijk te maken hoe de kloof tussen wetenschap en christelijk geloof overbrugd kan worden.

Balans

Aan het slot van deze tijd-reis maken we een sprong naar onze eigen tijd. Het lijkt erop dat wij opnieuw tijdens een keerpunt in de geschiedenis leven. De filosoof Fukuyama sprak zelfs van het einde van de geschiedenis. Het einde van de Koude Oorlog na de val van de Muur (1989) en de overwinning van het democratisch kapitalisme zou ook gelijk het einde betekenen van alle grote idealen. We zijn weer enkele decennia verder. Intussen heeft 9/11 plaatsgevonden, zijn er oorlogen tegen het wereldwijde terrorisme gevoerd, is een wereld zonder moderne media ondenkbaar geworden, en maken we een mondiale crisis mee op financieel en economisch gebied. Deze veranderingen hebben invloed op ons staan in deze tijd, op ons denken als (aanstaande) leraren en dus ook op ons lesgeven.

In het eerste hoofdstuk stelden we dat het lezen van klassieke denkers kan helpen om kritisch in je eigen tijd te staan. We gaven je de boodschap mee: wees je bewust van je eigen ideaal, weeg wat je leest, confronteer jezelf met de traditie en laat een pedagoog uit het verleden je vergezellen als gesprekspartner. Na confrontaties met zes denkers kun je zeggen wat het je heeft opgeleverd. Wat is de balans? Heeft de confrontatie met voorbeeldige praktijken je meer inzicht gegeven in wie je zelf bent? Weet je beter dan voorheen hoe jij je geloofsovertuiging verbindt met het leraarschap? Zijn de idealen van de hier besproken pedagogen voor jou vitaal gebleken? Leerlingen en jongelui, in welke vorm van onderwijs dan ook, zijn gebaat bij docenten die hun idealen vitaal houden en weten om te zetten in voorbeeldige praktijken.

Reflectievragen

1. *Wellicht kunnen we stellen dat bij iedere pedagoog één belangrijk hoofdthema zijn werk bepaalt. Herken je deze zin uit de inleiding van dit hoofdstuk? Wat is in jouw werk het hoofdthema?*

2. Welke van de in dit hoofdstuk genoemde pedagogische idealen trekken je het meeste aan: het leiden langs de steile trap naar de waarheid, het voorbeeld geven van de liefde, het kind zelfstandig maken tot oordelen, intellectuele vorming? Of heeft jouw pedagogisch ideaal heel andere kenmerken?
3. In het gedeelte over de motivatie van leraren wordt een vergelijking gemaakt tussen Augustinus en Plato. Bij Augustinus zou reflectie meer bepaald worden door de vraag: 'Heb ik nog lief?' en bij Plato door de vraag 'Breng ik mijn leerling dichter bij de waarheid?' Welk type reflectie gaat jou het gemakkelijkste af en waarom?
4. Als leerkracht heb je ongemerkt ook een beeld van wat er zich in de hoofden van de kinderen afspeelt, net zoals dat bij Herbart het geval was (zie het gedeelte 'Hoe maak je een les of een lessenplan?'). Dit beeld bepaalt wat je doet. Kun je daar een voorbeeld van geven? Kun je in het lesmodel dat je hebt geleerd in de opleiding aanwijzen welke elementen door het hedendaagse wereld- en mensbeeld zijn bepaald?
5. In het gedeelte over de relatie tussen geloof en vakinhoud wordt een vergelijking gemaakt tussen de opvatting van Newman over kennis (je moet een houding aanleren om veel kennis te kunnen verwerven) met competentiegericht opleiden (je moet de competentie leren om kennis te gebruiken voor het oplossen van problemen). Vind je deze vergelijking terecht? Wat is het verschil en wat is de overeenkomst?
6. Op verschillende plaatsen in het boek blijkt dat negentiende-eeuwse opvoedkundigen geïmponeerd zijn geweest door de opkomende natuurwetenschappen. In de eenentwintigste eeuw is de wetenschap ook belangrijk. Herken je iets van de fascinatie voor wetenschap? Wat boeit je in wetenschappelijke kennis? Vind je het voor een leraar van belang om deze interesse te hebben? Als de kennis je niet boeit, kun je dan aangeven hoe dit komt?
7. In het gedeelte 'Hoe ga je om met zwakke kinderen?' staat de klacht dat het huidige onderwijs te veel 'gepedagogiseerd' zou zijn. Vind je dat terecht? Hoe pedagogisch en kindgericht vind je de aanpak op jouw school en de aanpak van jezelf?
8. Hoe beoordeel je de samenhang tussen de leerstof die jij in je vak aanbiedt met de leerstof die in andere vakken en in andere jaren wordt aangeboden?
9. Het gehele boek door blijkt dat denkers over onderwijs bepaald zijn door veranderende tijdsomstandigheden. Herken je dat de huidige generatie leraren ook leeft in een overgangstijd? Welke gevolgen van veranderingen in de afgelopen tijd neem je waar in jouw school?

Literatuur

Fukuyama, F. (1992). *The End of history and the Last Man*. New York: Avon Books.

Hegeman, J.J., Edgell, M. & Jochemsen, H. (2011). *Practice and profile. Christian formation for vocation*. Eugene, Oregon: Wipf and Stock Publishers.

Lechner, D. (2003). *'Bildung macht frei!'. Humanistische en realistische vorming in Duitsland 1600 – 1860*. Amsterdam: Aksant.

Visser, L.B., Vreeswijk-Van Veldhuizen, A. van & Muynck, A. de (2012). *Kunnen leraren-opleiders studenten leren nadenken over levensbeschouwing?* Rapportage lectoraat Onderwijs en Identiteit, deel 7. Gouda: Driestar Educatief.