

# PEDAGOGISCH HANDELEN PERSOONSVORMING

OP WELKE MANIER KAN JE ALS OPVOEDER  
PERSOONSVORMING BIJ KINDEREN EN JONGEREN  
STIMULEREN, UITLOKKEN EN BEVORDEREN VANUIT  
EEN CHRISTELIJK PERSPECTIEF?



Gouda, april 2022

**Auteur:** Annemieke Ossewaarde

**In samenspraak met:** Daniël Bos, Marianne Golombek, Bertine Haverhals, Henk Vermeulen

Dit document is gemaakt in opdracht van het MT van Driestar educatief en Gouwe Academie.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door printouts, kopieën, of op welke andere manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

© 2022, Driestar educatief / Gouwe Academie.

## Inhoud

Inleiding .....	5
<b>Hoofdstuk 1: Onderbouwing pedagogisch handelen .....</b>	<b>8</b>
1.1 Idealen persoonsvorming .....	8
1.2 Pedagogisch handelen .....	9
1.3 Samenvattend .....	15
<b>Hoofdstuk 2: Uitwerking pedagogisch handelen .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Een niet-perfect voorbeeld zijn .....</b>	<b>16</b>
Leeswijzer .....	16
Wat is een (niet-perfect) voorbeeld? .....	16
A. Wat wil je bereiken bij de jongere? .....	18
B. Hoe kan je handelen? .....	18
C. Voorbeelden van handelen .....	21
D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd .....	23
E. Gespreksvragen .....	24
<b>2.2 Voeden .....</b>	<b>25</b>
Leeswijzer .....	25
Wat is voeden? .....	25
A. Wat wil je bereiken bij de jongere? .....	25
B. Hoe kan je handelen? .....	25
C. Voorbeelden van handelen .....	29
D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd .....	31
E. Gespreksvragen .....	32
<b>2.3 Schudden .....</b>	<b>33</b>
Leeswijzer .....	33
Wat is schudden? .....	33
A. Wat wil je bereiken? .....	35
B. Hoe kan je handelen? .....	35
C. Voorbeelden van handelen .....	38
D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd .....	39
E. Gespreksvragen .....	40
<b>2.4 De jongere met aandacht leren luisteren naar de ander en de Ander .....</b>	<b>41</b>
Leeswijzer .....	41
Wat is met aandacht leren luisteren naar de ander en de Ander? .....	41
A. Wat wil je bereiken? .....	42
B. Hoe kan je handelen? .....	42

C. Voorbeelden van handelen .....	43
D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd .....	46
E. Gespreksvragen.....	47
<b>2.5 De jongere afstand leren nemen van eigen inzicht en zich verplaatsen in het gezichtspunt van de ander .....</b>	<b>48</b>
Leeswijzer .....	48
Wat is afstand leren nemen van eigen inzicht en zich verplaatsen in het gezichtspunt van de ander?.....	48
A. Wat wil je bereiken? .....	49
B. Hoe kan je handelen?.....	49
C. Voorbeelden van handelen .....	50
D. Waar je op moet letter per ontwikkelingsleeftijd.....	53
E. Gespreksvragen .....	54
<b>2.6 De jongere creativiteit laten inzetten .....</b>	<b>55</b>
Leeswijzer .....	55
Wat is creativiteit laten inzetten? .....	55
A. Wat wil je bereiken? .....	56
B. Hoe kan je handelen?.....	56
C. Voorbeelden van handelen .....	57
D. Waar je op moet letter per ontwikkelingsleeftijd.....	60
E. Gespreksvragen .....	61
<b>2.7 De jongere aanmoedigen en ruimte geven om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander, Ander en de wereld.....</b>	<b>62</b>
Leeswijzer .....	62
Wat is aanmoedigen en ruimte geven om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander, Ander en de wereld? .....	62
A. Wat wil je bereiken? .....	64
B. Hoe kan je handelen?.....	64
C. Voorbeelden van handelen .....	67
D. Waar je op moet letter per ontwikkelingsleeftijd.....	69
E. Gespreksvragen .....	71
<b>2.8 De jongere aanmoedigen en ruimte geven om zichzelf te verbinden aan overtuigingen, de ander en de Ander .....</b>	<b>72</b>
Leeswijzer .....	72
Wat is aanmoedigen en ruimte geven om zichzelf te verbinden aan overtuigingen, de ander en de Ander? .....	72
A. Wat wil je bereiken? .....	73

B. Hoe kan je handelen? .....	74
C. Voorbeelden van handelen .....	76
D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd.....	77
E. Gespreksvragen .....	78
Referenties .....	79
Bijlage 1: samenhang omschrijving persoonsvorming én de drie deeledealen .....	83
Figuur 1: Matrix idealen – Kernelementen Persoonsvorming .....	83

## Inleiding

Persoonsvorming, een begrip dat veel associaties oproept. In de totstandkoming van dit document werden verschillende leerkrachten bevraagd op dit begrip. De antwoorden liepen uiteen van persoonlijkheidsvorming, burgerschap tot religieuze vorming. Eén van de leerkrachten stelde zelfs de vraag of het wel juist is om mensen te willen vormen. Kortom, persoonsvorming lijkt een diffuus thema te zijn. Dit wordt onderstreept door Visser (2016) die verschillende perspectieven en benadering van persoonsvorming beschrijft. Visser (2016) onderscheidt vier historische perspectieven op persoonsvorming: persoonsvorming als religieuze en morele vorming, Bildung, kwalificatie en zelfontplooiing. Ook noemt hij een aantal actuele perspectieven waarbij persoonsvorming pedagogisch of psychologisch wordt benaderd of waarbij over persoonsvorming wordt gesproken in termen van personalisering ('talentontwikkeling' 'differentiatie'). De veelkleurigheid aan benaderingen maakt duidelijk dat eerst moet worden beschreven hoe persoonsvorming in dit document wordt benaderd.

### *Omschrijving persoonsvorming*

Binnen Driestar educatief wordt persoonsvorming als volgt beschreven: *“De vorming van mensen tot verantwoordelijke personen, die verlangen om voor God, de ander en in deze wereld hun taak en roeping uit te oefenen”*. In deze omschrijving komen vier kernelementen naar voren:

- Met *onderscheidingsvermogen*: leren zien waar het op aan komt - op een christelijke manier naar de wereld en jezelf leren kijken
- In *verantwoordelijkheid*: nemen en dragen
- Georiënteerd door het *liefdesgebod*: voor God en de ander willen leven
- In *gemeenschap*: voor en met de ander

### *Vraag naar concretisering*

Wat betekent de omschrijving persoonsvorming voor het handelen van de beroepsopvoeder? Doel van voorliggend document is om op deze vraag een antwoord te geven. We hopen de (beroeps)opvoeder met dit document iets in handen te geven waarmee concreet aan de slag kan worden gegaan in de praktijk van alledag. We beschrijven daarom hoe persoonsvorming, passend bij de ontwikkelingsleeftijd, kan worden uitgelokt, gestimuleerd en bevorderd.

Wat beogen we met persoonsvorming? Gekozen is om het *waartoe* te formuleren in termen van idealen. Of anders geformuleerd: wat zouden we kinderen en jongeren in de ideale situatie gunnen op het gebied van persoonsvorming? Om toe te werken naar de idealen, kunnen opvoeders keuzes maken in hoe ze hun pedagogisch handelen vormgeven. Dit document geeft hiervoor concrete handvatten. In dit document worden acht aspecten van het pedagogisch handelen genoemd om persoonsvorming uit te lokken, te bevorderen en te stimuleren. Per aspect staat beschreven hoe de opvoeder kan handelen. Ook worden concrete voorbeelden gegeven die passen bij de verschillende ontwikkelingsleeftijden van 0 t/m 18 jaar. Direct naar de concrete handvatten per ontwikkelingsleeftijd? Klik dan [hier](#).

Uit bovenstaande uiteenzetting kan het idee ontstaan dat persoonsvorming iets is wat je als beroepsopvoeder kan bewerkstelligen. Dat is echter niet de insteek van dit document. We realiseren ons dat de vorming van mensen tot verantwoordelijke personen, die verlangen om voor God, de ander en in deze wereld hun taak en roeping uit te oefenen, niet maakbaar is en niet alleen in de macht van de opvoeder ligt. Het is belangrijk dat ruimte gelaten wordt voor de notie dat Gods Geest werkzaam is in de persoonsvorming.

### *Voor wie?*

Dit document is bedoeld als input voor onderwijsadviseurs en docenten die in hun werk aandacht besteden aan (thema's die gerelateerd zijn aan) het uitlokken, stimuleren en bevorderen van persoonsvorming. Omdat het zwaartepunt van dit document ligt bij het handelen van de opvoeder, krijgt het aspect van de vorming van de opvoeder zelf, door de jongere, minder aandacht. Toch willen we de lezer uitdagen om bij alle aspecten van het pedagogisch handelen steeds na te gaan; hoe zit dit bij mij? We zijn van mening dat als opvoeders hun eigen persoonsvorming onder de loep nemen, dit ten goede komt aan de vorming van kinderen en jongeren.

### *Hoe hangt persoonsvorming samen met andere ontwikkelingsgebieden?*

Burgerschapsvorming, sociaal-emotionele vorming, mediawijsheid: hoe hangen deze en andere vormingsgebieden samen met persoonsvorming? Bij het zoeken naar de verbinding tussen persoonsvorming en andere ontwikkelingsgebieden bestaan er twee valkuilen:

- Aan het ene uiteinde van het spectrum bestaat de kans dat persoonsvorming een containerbegrip wordt. Dit gebeurt als alles wat niet direct een 'schoolvak' aangaat, geschoven wordt onder het begrip persoonsvorming. Dat is jammer omdat hiermee elementen van subjectivering (*hoe ben ik*) ondersneeuwen.
- Aan het andere uiteinde van het spectrum bestaat de kans op het isoleren van het thema persoonsvorming. Dat is eveneens jammer omdat juist de kernelementen van persoonsvorming, denk bijvoorbeeld aan onderscheidingsvermogen, ook relevant zijn bij bijvoorbeeld burgerschap of mediawijsheid. Andersom geldt ook dat wat bijvoorbeeld bekend is over de ontwikkeling op het sociaal-emotionele gebied verrijkend is voor hoe in de context van persoonsvorming een element als 'verantwoordelijkheid nemen voor de ander' kan worden uitgewerkt.

In dit document zijn we ons terdege bewust van bovenstaande uitersten. Gekozen is om letterlijk middenin het beschreven spanningsveld te gaan staan. Persoonsvorming wordt hier gezien als de onderlegger van de verschillende ontwikkelingsgebieden. Tegelijkertijd wordt wel steeds de omschrijving persoonsvorming voor ogen gehouden en deze is dan ook leidend voor de concrete uitwerking. De kernelementen van persoonsvorming maken daarnaast duidelijk hoe persoonsvorming te verbinden is met andere ontwikkelgebieden. Neem bijvoorbeeld het kernelement 'onderscheidingsvermogen': dit element doet er ook toe bij burgerschapsvorming, karaktervorming, etc. De verbindingen met andere ontwikkelgebieden zijn niet alleen 'mooi meegenomen' maar ook broodnodig omdat persoonsvorming anders in het luchtledige blijft zweven. De verbinding tussen persoonsvorming en de andere ontwikkelgebieden zal in dit document niet bij elk aspect van het pedagogisch handelen voor elk ontwikkelgebied worden toegelicht; dat voert te ver. Wél willen we de lezer uitdagen om bij elk aspect van het pedagogisch handelen zélf de verbinding te maken naar andere ontwikkelgebieden dan de gebieden die beschreven staan. In vertrouwen laten we dit over aan de professionaliteit van de lezer.

### *Leeswijzer*

Hoe dient dit document gelezen te worden? Allereerst moet gezegd worden dat voorliggend document een *eerste aanzet* is om concreet persoonsvorming te bevorderen, te stimuleren en uit te lokken voor de ontwikkelingsleeftijden van 0 t/m 18 jaar. Op dit moment is in deze uitwerking van persoonsvorming met name gebruik gemaakt van bronnen die binnen Driestar educatief een belangrijke plek innemen, waarbij bijvoorbeeld gedacht kan worden aan het boek *Hier ben ik* van Elsbeth Visser-Vogel en Bram de Muynck. Qua benaderingen zijn in dit document met name waardenonderwijs, morele ontwikkeling, karaktervorming en deugdethiek sterk vertegenwoordigd. We realiseren ons dat de huidige uitwerking niet uitputtend is en dat dit document verrijkt kan

worden met andere benaderingen en perspectieven. Tegelijkertijd moet er voor gewaakt worden dat persoonsvorming een 'theorie-van- alles' wordt door alles onder de noemer persoonsvorming te schuiven. Verdere verrijking van dit document – in de vorm van het toevoegen van bronnen, perspectieven en benaderingen – moet altijd in lijn zijn met de omschrijving persoonsvorming zoals eerder geformuleerd.

Dit document bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt een theoretische onderbouwing gegeven van de praktische uitwerking. In de onderbouwing staan onder andere de idealen beschreven. Ook staat toegelicht hoe de idealen met elkaar samenhangen en hoe deze idealen aanknopingspunten bieden voor het verder uitwerken van het pedagogische handelen. Dit pedagogische handelen wordt beschreven vanuit acht zogenaamde aspecten van het pedagogisch handelen. In de onderbouwing staan deze aspecten van het handelen toegelicht.

Na een theoretische onderbouwing volgt in het tweede gedeelte de praktische uitwerking van de acht aspecten van het pedagogisch handelen. Steeds staat per aspect beschreven wat verstaan wordt onder het aspect van het pedagogisch handelen. Vervolgens staat beschreven hoe je als opvoeder kan handelen. De concrete voorbeelden die daarna gegeven worden zijn illustratief bedoeld en geven een indruk van waar aan gedacht kan worden bij het aspect van het pedagogisch handelen. Ook staan er per aspect een aantal ontwikkelingspsychologische kenmerken geformuleerd. Tot slot wordt elk aspect afgesloten met een aantal gespreksvragen en/of stellingen om (met elkaar) verder te (spreken en) denken.

Gebruik onderstaand menu om direct naar de gewenste informatie te gaan.

#### Hoofdstuk 1 – Onderbouwing van het pedagogisch handelen

- a) [De idealen waar de praktische uitwerking op gericht is](#)
- b) [De acht aspecten die de kapstok vormen voor de verdere uitwerking](#)
- c) [Het totaaloverzicht van de omschrijving persoonsvorming, de idealen en de acht aspecten van het pedagogisch handelen](#)

#### Hoofdstuk 2 – Uitwerking van de acht aspecten van het pedagogisch handelen

- 1) [Een niet-perfect voorbeeld zijn](#)
- 2) [Voeden](#)
- 3) [Schudden](#)
- 4) [De jongere met aandacht leren luisteren naar de ander en de Ander](#)
- 5) [De jongere afstand leren nemen van eigen inzicht en zich verplaatsen in het gezichtspunt van de ander](#)
- 6) [De jongere creativiteit laten inzetten](#)
- 7) [De jongere aanmoedigen en ruimte geven om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander, Ander en de wereld](#)
- 8) [De jongere aanmoedigen en ruimte geven om zichzelf te verbinden aan overtuigingen, de ander en de Ander](#)

**N.B. Kinderen en jongeren worden in deze publicatie beiden aangeduid met 'de jongere', tenzij anders aangegeven.**



# Hoofdstuk 1: Onderbouwing pedagogisch handelen

## 1.1 Idealen persoonsvorming

Zoals reeds in de inleiding staat beschreven, wordt het waartoe van persoonsvorming geformuleerd in termen van idealen. Omdat het boekje *Hier ben ik* (Visser-Vogel & De Muynck, 2019) binnen Driestar educatief een belangrijke plek inneemt bij het spreken over persoonsvorming, zijn de idealen gebaseerd op de idealen van *Hier ben ik*. Het gaat om drie idealen:

### *1. De persoon ervaart in denken en handelen dat hij een onderdeel is van een groter geheel.*

Dit ideaal is geformuleerd op basis van de wetenschap dat God de mens als schepsel binnen het grote geheel van de schepping heeft geplaatst. De persoon leert op twee niveaus dat hij een onderdeel is van een groter geheel:

- a) Het 'grotere geheel' waartoe de persoon zich mag leren verhouden is niet direct de wijde wereld, maar begint bij de kleinere groepen waarvan hij een onderdeel is (gezin, klas etc.). De persoon wordt gesocialiseerd in de gebruiken, normen en waarden van de groep. Hij leert en oefent wat deugden zijn en wat het goede is.
- b) De persoon leert dat hij een onderdeel is van Gods grote werkelijkheid en dat hij tegenover de Schepper staat. Het verlangen van de persoon mag gewekt worden om in vrede te leven in dat grotere geheel.

### *2. De persoon vormt zich tot een integere eenheid: een persoon met een stabiele identiteit.*

Bij dit ideaal gaat het om de vorming van een stabiele identiteit in een snel veranderende wereld. De persoon leert wie hij is: wie ben ik? Waar sta ik voor? De persoon weet welke deugden (positieve eigenschappen) hijzelf zou willen hebben en wordt in steeds sterkere mate zelfstandig en zelfbewust. De persoon krijgt ook steeds meer oog voor de wereld. Hij leert dat de wereld ook iets van hem als persoon vraagt en dat hij dus verantwoordelijkheid heeft. Het zich vormen tot iemand met een stabiele identiteit betekent tot slot ook dat de persoon oog krijgt voor zondigheid en verkeerde verlangens onderkent, om daarnaast ook te oefenen met zelfbeheersing.

### *3. De persoon vormt zich tot iemand die actief en met onderscheidingsvermogen verantwoordelijkheid neemt.*

Bij dit ideaal gaat het er om *hoe* de persoon is en niet zozeer om *wie* de persoon is. Centraal staat de vraag: hoe is de persoon ten opzichte van de wereld, de ander en de Ander? De persoon vormt zich binnen dit ideaal tot iemand die actief, met onderscheidingsvermogen, in zijn handelen verantwoordelijkheid neemt. Mét onderscheidingsvermogen betekent dat de persoon kan bepalen aan welke verbale of non-verbale roep hij actief gehoor geeft, en belangrijker, *hoe* hij gehoor geeft. Onderscheidingsvermogen betekent ook dat de persoon zichzelf de vraag kan stellen; is wat ik wens wel wenselijk voor de ander en de wereld? En bovendien: hoe verhoudt zich dat wat ik wens tot het grotere geheel van Gods werkelijkheid?

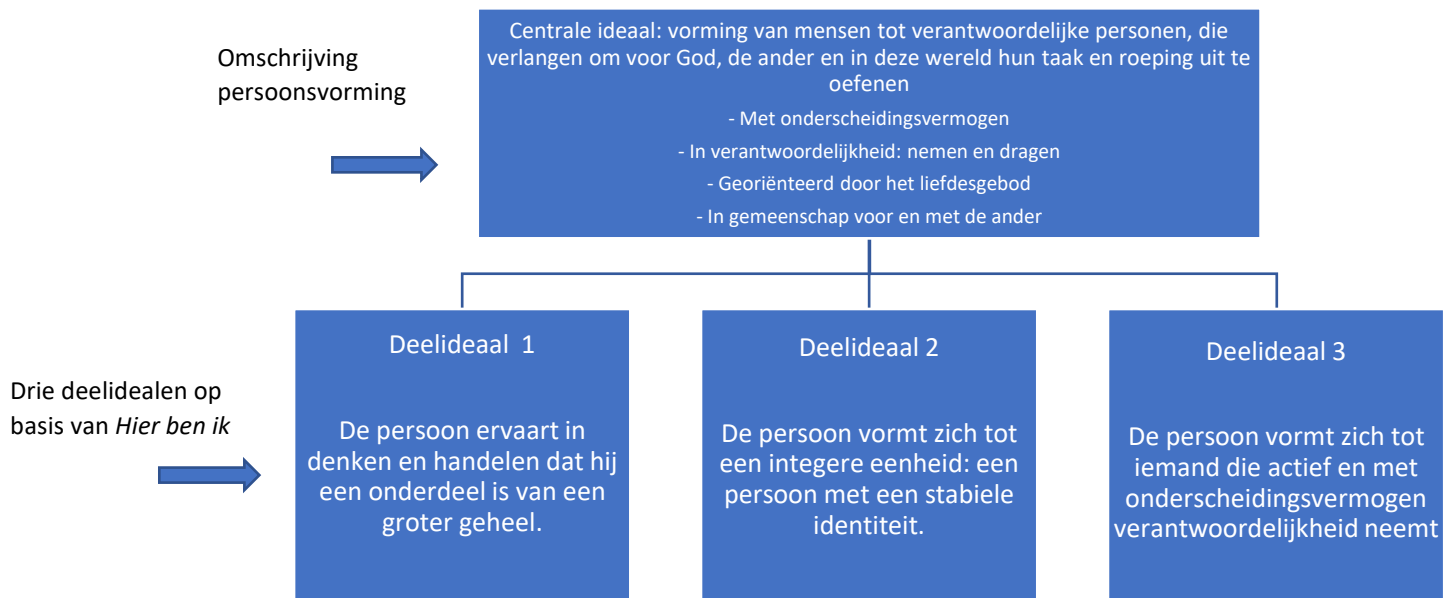
In [bijlage 1](#) staat verantwoord hoe de idealen zich verhouden tot de omschrijving persoonsvorming.



De drie idealen kunnen ondergebracht worden onder de omschrijving persoonsvorming. Met andere woorden, de omschrijving persoonsvorming wordt gezien als het centrale ideaal, met daaronder drie deelidealen (Figuur 1).

Figuur 1

### Centrale Ideaal en de Drie Deelidealen



## 1.2 Pedagogisch handelen

Vanuit de geformuleerde idealen kan vervolgens verder gedacht worden over het pedagogisch handelen. Onder pedagogisch handelen verstaan we pedagogische praktijken, handelingen en activiteiten die bijdragen aan persoonsvorming. Waarbij het kan gaan om een activiteit die speciaal gekozen is, of een activiteit die al plaatsvindt, maar waar de opvoeder door zijn handelen tegelijkertijd persoonsvorming bevordert, uitlokt en stimuleert. Getracht wordt om een holistische benadering na te streven. Dit betekent dat als uitgangspunt geldt dat het *geheel* van het pedagogische handelen bijdraagt aan de persoonsvorming van jongeren.

Op basis van het boekje *Hier ben ik* én aanvullende literatuurstudie, is gekomen tot het formuleren van acht aspecten van pedagogisch handelen om persoonsvorming uit te lokken, te bevorderen en te stimuleren. Deze acht aspecten van pedagogisch handelen staan weergegeven in [figuur 2](#) en zullen verderop in het document worden toegelicht. Deze acht aspecten kunnen gezien worden als acht kapstokken om de deelidealen verder uit te werken.

Figuur 2

Model Aspecten van het Pedagogisch Handelen Persoonsvorming



In [Figuur 2](#) is te zien dat onderscheid is gemaakt tussen het pedagogisch handelen waarbij de nadruk ligt op het zelf in actie komen van de opvoeder (geel) én het pedagogisch handelen waarbij de nadruk ligt op de jongere die zelf in actie komt (blauw). In [Tabel 1](#) staan de acht aspecten van het pedagogisch handelen uitgebreider toegelicht. De acht aspecten dragen samen bij aan de persoonsvorming van jongeren.

*Tabel 1*

Toelichting op de Acht Aspecten van het Pedagogische Handelen

	Begrip <i>Hier ben ik</i>	Aspect van het pedagogisch handelen	Dit betekent o.a.
De opvoeder zelf in actie	-	1. Een (niet-perfect) voorbeeld zijn (Onder andere Sanderse, 2012)	De opvoeder expliciteert waarom hij op een bepaalde wijze denkt en handelt. Hij verwoordt hoe hij verlangt om voor de ander, de wereld en de Ander te leven. De opvoeder heeft tegelijkertijd ook oog voor gebrokenheid en erkent dan ook geen perfect voorbeeld te zijn. Dat laat de opvoeder zien door bijvoorbeeld twijfels te expliciteren.
	Voeden	2. Voeden (Onder andere Visser-Vogel & de Muijnck, 2019)	De opvoeder voedt de jongere met (Bijbelse) kennis en ervaringen (bijv. door hem in een nieuwe situatie te brengen)
	Schudden	3. Schudden (Onder andere Visser-Vogel & de Muijnck, 2019)	De opvoeder leert de jongere dat er meer opvattingen zijn dan alleen de eigen opvatting. Hij verwoordt vragen die bij de jongere leven en durft alternatieve overtuigingen te plaatsen naast de overtuiging van de jongere. Samen met de jongere gaat de opvoeder op zoek naar antwoorden, zonder dat de opvoeder alles voorkauwt.
De opvoeder zet de jongere aan tot actie	'Leren luisteren'	4. De jongere met aandacht leren luisteren naar de ander en de Ander (Onder andere Visser-Vogel & de Muijnck, 2019)	De opvoeder beoefent allereerst zelf een luisterhouding (zowel de jongere als de opvoeder is namelijk onderhorig aan Gods gebod). Daarnaast leert de opvoeder de jongere in momenten van stil zijn om met aandacht te luisteren naar wat God zegt in bijvoorbeeld de Bijbel.
	-	5. De jongere afstand leren nemen van eigen inzicht en zich te verplaatsen in het gezichtspunt van de ander (Onder andere Meirieu, 2016)	De opvoeder ondersteunt de jongere om afstand te nemen van de eigen zienswijze. De opvoeder kan bijvoorbeeld de jongere in dialogische situaties brengen om hem bewust te maken van het perspectief van de ander.

	-	6. De jongere creativiteit laten inzetten (Onder andere Hoogendijk- van Dam & Vermeulen, 2019; Meirieu, 2016; Sanderse 2012)	De opvoeder leert de jongere zichzelf uitdrukken op een creatieve manier door hem iets te laten creëren dat hem vormt óf hem helpt om tot verinnerlijking van bijv. waarden te komen
	'Leren antwoorden'	7. De jongere aanmoedigen en ruimte geven om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander, Ander en de wereld (Onder andere Visser-Vogel & de Muynck, 2019)	De opvoeder helpt de jongere om in verschillende contexten verbaal of non-verbaal te zeggen 'Hier ben ik' door bijvoorbeeld een autonomie-ondersteunende opvoeding.
	'Laten verbinden'	8. De jongere aanmoedigen en ruimte geven om zichzelf te verbinden aan overtuigingen, de ander en de Ander (Onder andere Visser-Vogel & de Muynck, 2019)	De opvoeder ondersteunt de jongere om na een periode van exploratie, uiteindelijk te komen tot het zich verbinden. Bijvoorbeeld door de jongere door een waarde te laten gaan om zo tot toe-eigening te komen.

### De plaats van de acht aspecten t.o.v. de idealen

Tot nu toe is het volgende beschreven:

- De omschrijving persoonsvorming
- De drie deelidealen
- Acht aspecten van het pedagogisch handelen

De vraag kan opkomen hoe de acht aspecten van het pedagogisch handelen kunnen worden toegevoegd aan [Figuur 1](#) waarin de omschrijving van persoonsvorming en de drie deelidealen staan weergegeven. Gekozen is om per pedagogisch aspect één blok toe te voegen aan Figuur 1. Ter illustratie staat in [Figuur 3](#) het blok 'een (niet-perfect) voorbeeld zijn' weergegeven. Om inhoud te geven aan het blok is het Pedagogische Analyseschema (Biesta & Verkuyl, 2002) gebruikt. Het Pedagogische Analyseschema (PAS) bestaat uit een aantal vragen die helpen om vanuit een ideaal stap voor stap tot concreet pedagogisch handelen te komen. Het PAS helpt dus om te handelen in de lijn van het ideaal. Twee kernvragen van het PAS staan weergegeven in het linker blok van figuur 3, namelijk A) wat wil de opvoeder bereiken en B) hoe kan de opvoeder handelen? Met vinkjes wordt steeds aangegeven welke deelidealen naar voren komen in het pedagogisch handelen. Ook staat per ontwikkelingsleeftijd een concreet voorbeeld geformuleerd (C).

Figuur 3

Een (niet-perfect) Voorbeeld Zijn



Aan de rechterkant staan voorbeelden van het handelen per ontwikkelingsleeftijd. Steeds worden per aspect van het pedagogisch handelen voorbeelden gegeven voor verschillende ontwikkelingsleeftijden (0-4, 5-8, 9-12, 13-15, 16-18). Hoewel persoonsvorming ook na het 18<sup>e</sup> levensjaar doorgaat, is gekozen om persoonsvorming hier tot en met 18 jaar uit te werken. De reden hiervoor is dat Driestar educatief zich vooral richt op kinderen en jongeren tot 18 jaar.

In het spreken over ontwikkelingsleeftijd in de context van persoonsvorming moet rekening gehouden worden met twee zaken:

- Het gaat om de *ontwikkelingsleeftijd*. Als een kind dus 7 jaar oud is, maar een ontwikkelingsleeftijd van een vijfjarige heeft, stem je als opvoeder je handelen af op die ontwikkelingsleeftijd.
- In een schoolse setting waarin aan lesdoelen wordt gewerkt, is het gebruikelijk om activiteiten aan te bieden in de zone van de naaste ontwikkeling van het kind. De zone van de naaste ontwikkeling is het verschil tussen wat de leerling zelf kan en wat de leerling met hulp kan doen (Driscoll, 2014). Door activiteiten aan te bieden in deze zone, help je de leerling groeien in (leer)doelen. Voor persoonsvorming zou dit bijvoorbeeld betekenen dat je als opvoeder voor een kind met een ontwikkelingsleeftijd van 4 jaar, de concretisering voor de leeftijd 5-8 gebruikt. Bij persoonsvorming vinden we het echter minder passend om te werken in de zone van naaste ontwikkeling. Per slot van rekening gaat het bij persoonsvorming niet om doelen maar om idealen. Een aanvliegroute vanuit de zone van naaste ontwikkeling impliceert té sterk dat je bepaalde kennis, vaardigheden en houdingen kan 'afstrepen' als je ze eenmaal hebt bereikt. Kortom, primair gaat het bij persoonsvorming niet om het groeien naar een hoger ontwikkelingsstadium, maar om het groeien in wat er staat beschreven in het centrale ideaal, namelijk de vorming van mensen tot verantwoordelijke personen, die verlangen om voor God, de ander en in deze wereld hun taak en roeping uit te oefenen.

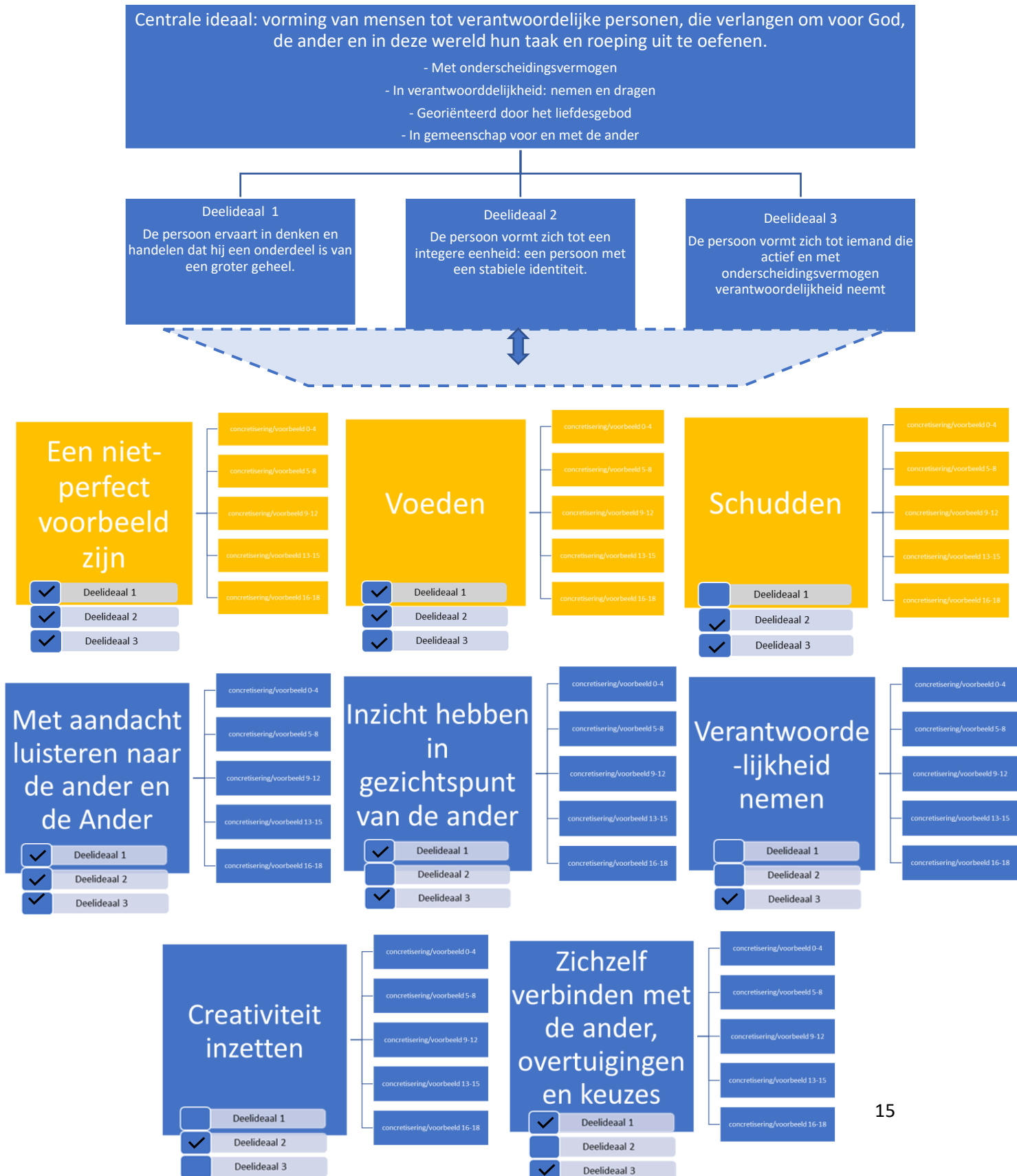
In hoofdstuk 2 van dit document staan alle acht aspecten van het pedagogisch handelen één voor één uitgewerkt. Daarbij willen we wel onderstrepen dat de aspecten van het pedagogisch handelen altijd in samenhang gezien moeten worden, waarbij de deelidealen in het achterhoofd gehouden dienen te worden.

### 1.3 Samenvattend

In voorgaande paragrafen is toegelicht hoe vanuit het centrale ideaal, via deelidealen uiteindelijk tot pedagogisch handelen gekomen wordt. Het tot nu toe besprokene staat samengevat in onderstaand model.

Figuur 4

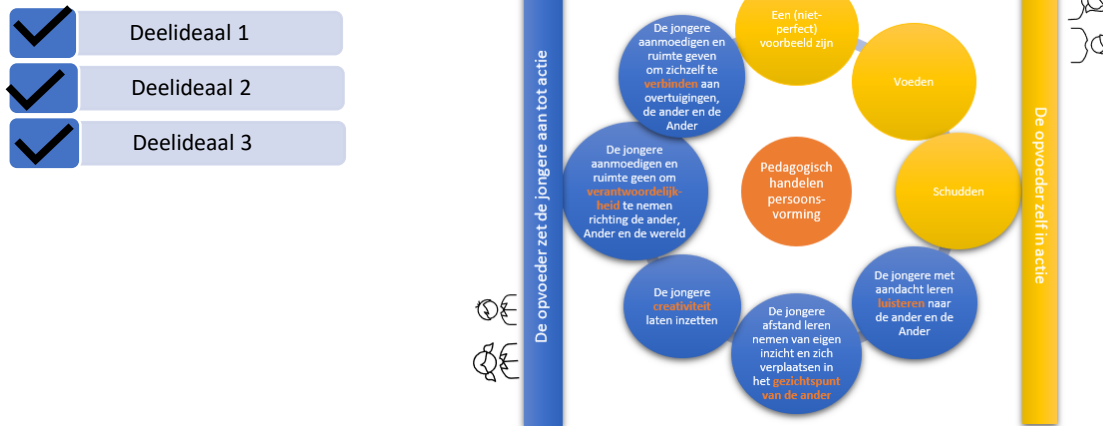
Samenvatting Structuur Pedagogisch Handelen Persoonsvorming





## Hoofdstuk 2: Uitwerking pedagogisch handelen

### 2.1 Een niet-perfect voorbeeld zijn



#### Leeswijzer

In dit hoofdstuk vind je onderstaande koppen. Klik op de kop om direct naar de desbetreffende informatie te gaan.

[Wat is een \(niet-perfect\) voorbeeld?](#)

[A. Wat wil je bereiken?](#)

[B. Hoe kan je handelen?](#)

[C. Voorbeelden van handelen](#)

[D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd](#)

[E. Gespreksvragen](#)

Wat is een (niet-perfect) voorbeeld?

*Wanneer ziet de jongere de opvoeder als goed voorbeeld?*

Voordat wordt toegelicht hoé de opvoeder een (niet-perfect) voorbeeld is, moet eerst de vraag beantwoord worden wanneer een jongere een rolmodel überhaupt als voorbeeld ziet. Onderzoek van Strasser-Burke & Symonds (2020) suggereert dat jongeren een volwassene een voorbeeld vinden als deze hem met regelmaat emotioneel en psychisch ondersteunt. Jongeren in dit onderzoek beschreven hun rolmodellen vaak als 'behulpzaam', 'vriendelijk' en 'zorgzaam'. Een jongere voelt zich sterker met een rolmodel verbonden als deze een vergelijkbare achtergrond, ervaring of interesse heeft. Ook de mate waarin de jongere het rolmodel succesvol vindt, speelt een belangrijke rol. Dit onderzoek – en er zijn meer vergelijkbare onderzoeken- impliceert dat een persoonlijke, warme relatie belangrijk is om daadwerkelijk een rolmodel te zijn.

De aanwezigheid van een rolmodel zorgt volgens de studie van Miharu et al. (2019) voor een significant hoger niveau van zelfregulatie bij 12-jarigen ten opzichte van het niet hebben van een rolmodel

### *Niet-perfect*

Hoe ben je nu als opvoeder een goed voorbeeld? En: moet een goed voorbeeld altijd een perfect voorbeeld zijn? Visser-Vogel en De Muynck (2019) schrijven dat een goed voorbeeld geen perfect voorbeeld hoeft te zijn. Een vergelijkbare gedachte is te lezen in het werk van Hoogendijk-van Dam en Vermeulen (2019): “identificatiefiguur ben je ook voor je leerlingen door te durven tonen dat je niet perfect bent” (p. 25). Juist het niet-perfecte van een rolmodel kan aanleiding zijn om stil te staan bij de gebroken werkelijkheid. De jongere ervaart bijvoorbeeld dat het rolmodel een afspraak vergeet. Het is krachtig als het rolmodel dit toegeeft en vervolgens laat zien hoe hij dit oplost, ook daar leert de jongere van.

### *Emulatie i.p.v. imitatie*

Een opvoeder die een (niet-perfect) voorbeeld wil zijn, is zich bewust van het gegeven dat de jongere de waarden die hij als opvoeder zelf laat zien, over kan nemen en zich kan toe-eigenen. Wouter Sanderse (2012) gebruikt de begrippen ‘imitatie’ en ‘emulatie’ om te laten zien dat jongeren op twee verschillende manieren karaktertrekken overnemen van identificatiefiguren. Alhoewel Sanderse zich richt op karaktervorming, lijkt zijn gedachtegoed ook bruikbaar in het denken over persoonsvorming: het gaat immers in beide gevallen om *vorming* van de persoon. Onder ‘imitatie’ wordt verstaan dat de jongere een waarde van de opvoeder na gaat doen, gaat imiteren en probeert uit te leven. Onder ‘emulatie’ wordt verstaan dat de jongere ontdekt en bedenkt dat hij bijvoorbeeld een bepaalde karaktertrek nog niet heeft (cognitief). Vervolgens roept dit gebrek een bepaalde ‘pijn’ op (emotionele trigger). De jongere krijgt de wil om die karaktertrek (of de deugd/waarde) ook te verkrijgen en gaat daartoe acties ondernemen (gedrag) om die karaktertrek te bemachtigen (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019).

Als je een (niet-perfect) rolmodel wilt zijn als opvoeder, is het dus aan te bevelen om emulatie na te streven in plaats van imitatie. Bij imitatie is de kans namelijk groot dat de jongere in de afwezigheid van de opvoeder toch andere keuzes zal maken. De historische pedagoog Kohnstamm gebruikt in deze context het begrip ‘dressuur’ wat qua inhoud raakt aan het begrip ‘imitatie’: “Alle inwerking op anderen – en op onszelf voor zover dit mogelijk mocht zijn- die de strekking heeft om hen te binden aan beslissingen en handelwijzen die zij innerlijk niet hebben geaffirmeerd en niet erkennen kunnen als de diepste en meest wezenlijke uiting van hun persoonlijkheid, rekenen wij tot dressuur” (Kohnstamm, 1929, p. 60,61, spelling aangepast). Bovendien bestaat bij imitatie – dressuur zo je wil volgens Kohnstamm- het gevaar dat de (beroeps)opvoeder wenst dat de jongere precies zo moet worden als de opvoeder, waardoor er weinig ruimte is voor de uniciteit en de verantwoordelijkheid van de jongere.

Overigens kan imitatie voor jonge kinderen wel heel zinvol zijn om bepaald (deugdzaam) gedrag aan te leren. Het moet alleen niet bij imitatie blijven want door imitatie wordt je niet een verantwoordelijk en zelfstandig persoon (Visser-Vogel & De Muynck, 2019). Bij emulatie daarentegen gaat iemand zich wel cognitief, emotioneel en gedragsmatig verbinden aan bepaalde keuzes (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019).

### **Modelling en jonge kinderen**

Edwards et al. (2022) deden onderzoek naar het effect van rolmodellen op eetgedrag van jonge kinderen in de leeftijd van 4 tot 6 jaar. Wat bleek? Als het rolmodel positief stond ten opzichte van de groente en dit liet zien in de gezichtsuitdrukking, waren kinderen onder andere bereid om meer broccoli te eten dan de kinderen uit de controlegroep van het experiment.

## A. Wat wil je bereiken bij de jongere?

- ❖ De jongere verbindt zich cognitief, emotioneel en gedragsmatig aan karaktertrekken/deugden/waarden/keuzes door [emulatie](#) (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019)
- ❖ Door het kijken naar goede voorbeelden ontwikkelt de jongere praktische wijsheid die hij kan toepassen bij keuzes in andere situaties (Visser-Vogel & De Muynck, 2019). De jongere ziet ook hoe het niet-perfecte voorbeeld leeft in een gebroken wereld waarin hij zelf en de mensen om hem heen fouten maken. Oók ervaart hij dat het niet-perfecte voorbeeld zijn weg heeft te gaan in een met lijden gevulde wereld. Hierdoor ontwikkelt de jongere eveneens praktische wijsheid.

“Zijt een voorbeeld der gelovigen in woord, in wandel, in liefde, in den geest, in geloof, in reinheid.”  
1 Tim. 4:12

## B. Hoe kan je handelen?

- Allereerst, om de toon te zetten; besef bij al het handelen dat je als christelijke opvoeder de omgang met God en Zijn wereld mag voorleven. Tegelijkertijd is het goed om je te realiseren dat het startpunt van dit voorleven niet je eigen opvoedingskwaliteiten zijn, maar dat het de opdracht is die je van God ontvangt (Kunz & van Doleweerd, 2021).
- Besef dat je als opvoeder voor jonge kinderen het eerste **voor-beeld van God** bent dat het hele leven een rol blijft spelen (Ter Horst, 2010).
- De opvoeder is een niet-perfect rolmodel (Visser-Vogel & De Muynck, 2019; Kavelin-Popov, 2005) waarbij de opvoeder nastreeft dat de jongere zijn gedrag niet alleen imiteert maar ook eigen maakt. Dit betekent dat de opvoeder een voorbeeld is in termen van [emulatie](#): de opvoeder streeft er naar dat de jongere zich cognitief, emotioneel en gedragsmatig verbindt aan karaktertrekken/deugden/waarden en keuzes:
  - Wees een **leesbare brief** voor het kind (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019).
  - Maak je gedrag expliciet: **geef woorden aan** wat je doet en waarom je het doet (Hoogendijk- van Dam & Vermeulen, 2019).
- Wees je als opvoeder er van bewust dat het er niet om gaat dat de persoon precies gelijk wordt aan het rolmodel. Het gaat om het **toepassen** van waarden en deugden van het voorbeeld in de eigen situatie (Visser-Vogel & De Muynck, 2019).
- Wees geen opvoeder die moralistisch onderwijst, maar wees een **moreel onderwijzer** (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Dit betekent dat je niet blijft bij ‘dit mag wel’ en ‘dit mag niet’, maar dat je als opvoeder in je eigen handelen laat zien wat bijvoorbeeld nederigheid is in een meningsverschil.

Nadenker: Rolmodellen onderscheiden zich niet door hun argumentatie, maar door hun persoonlijkheid – Sanderse (2013)

- Wees je als opvoeder bewust van de **woorden** die je kiest (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Welke woorden gebruik je als opvoeder bijvoorbeeld als het gaat over mensen uit een andere cultuur? ‘Vreemd’, ‘anders’, ‘schepsels’? Ook in woordkeuze ben je als opvoeder (onbewust) een voorbeeld.

Wanneer zijn rolmodellen aantrekkelijk voor jongeren? Volgens Sanderse (2013) waarderen jongeren eerlijke, hardwerkende en succesvolle mensen die door hun omgeving gerespecteerd worden. Ook behulpzaamheid en een vleugje humor worden sterk gewaardeerd.

- Toon **echtheid** als rolmodel. Ter Horst (2010) zegt hierover “Als de Heilige Verhalen hem – de opvoeder- niets doen, doen ze de kinderen ook niets. Alleen vuur kan vuur ontsteken” (p. 40).
- Houd als opvoeder een ‘professioneel ethisch **dagboek**’ bij (Sanderse, 2012): beschrijf en verklaar je pedagogische keuzes in dit dagboek. Beschrijf een morele situatie waarin je je bevond. Beschrijf expliciet je gedachten, gevoelens en handelingen. Beschrijf daarnaast hoe betrokkenen reageerden. Bedenk en beschrijf welke (on)deugden je bij jezelf zag. Beschrijf tot slot wat de beste reactie zou zijn geweest en welke deugden je nodig hebt om dit realiteit te maken.
- **Lees** en ga het **gesprek** aan over (persoons)vorming (Sanderse, 2012), dit kan je als opvoeder helpen om taal te vinden. Hoe kan jij jezelf bijvoorbeeld uitdrukken over je handelen richting kinderen en jongeren?
- Besef als niet-perfect rolmodel dat **impliciete socialisatie altijd aanwezig is**; door je handelen laat je zien welke normen je belangrijk vindt. Wat betekent dit? Biesta (2017, 2020, 2021) noemt drie doeldomeinen van onderwijs (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie). Bij socialisatie gaat het onder andere om het overbrengen van bijvoorbeeld bepaalde waarden en normen. Het kan gaan om kwesties als ‘in deze klas hebben we respect voor elkaar’ en om kleine zaken als ‘eerst je handen wassen voor het eten’. Socialisatie komt expliciet in de onderwijscontext naar voren in bijvoorbeeld de wettelijke opdracht om ‘actief burgerschap’ te bevorderen (Eidhof et al., 2021). Socialisatie kan echter ook impliciet plaatsvinden in de vorm van ongeschreven regels. Een kleuter in groep 1 weet al dat hij zijn jas niet aanhoudt in de klas maar op de gang aan de kapstok hangt. Kortom, als rolmodel socialiseer je dus hoe dan ook. Je handelen laat altijd iets zien van onderliggende normen en waarden.
- Bied ruimte om sociale rollen te imiteren in spel. Rollenspel ontstaat niet spontaan maar is gebaseerd op ervaringen van het kind. Het is dan ook de taak van de beroepsopvoeder om het kind rijke en betekenisvolle ervaringen op te laten doen. Denk daarbij aan het voorlezen van verhalen, het samen doen van dagelijkse taken, uitstapjes e.d. (Freitas Bissoli, 2014). Optie voor het voortgezet onderwijs: oefen met de sociale rollen of met bepaalde waarden en normen, bijvoorbeeld respect. Een mentor ziet bijvoorbeeld dat er in zijn klas niet naar elkaar geluisterd wordt en dat leerlingen elkaar belachelijk maken. De mentor kan dan besluiten om hier voor langere tijd aandacht aan te besteden en hier concreet mee te oefenen. Er wordt bijvoorbeeld een teken afgesproken voor als er niet respectvol met elkaar wordt omgegaan. De mentor wil graag bereiken dat leerlingen handelingsalternatieven weten.
- Wees ook een voorbeeld in hoe je over God een geestelijke zaken spreekt. Uit het lectoraatonderzoek ‘Vorming vanuit de Bron’ van het Hoornbeeck blijkt dat het geloofsgesprek tussen ouders en jongeren broodnodig is. De Wilde (2018, 3 oktober) schrijft dat achter de verwijten die jongeren maken richting de kerk, het verlangen naar betekenisvolle ontmoetingen schuilgaat. Jongeren hebben volwassenen nodig die in het geloofsgesprek iets laten zien van hun binding met God en geloof.



### Emulatie & de zelfdeterminatie-theorie

De zelfdeterminatie-theorie stelt dat mensen drie psychologische basisbehoeften hebben: relatie, competentie en autonomie. Hoe meer aan deze drie basisbehoeften wordt voldaan, hoe groter de kans dat iemand intrinsiek gemotiveerd is of raakt (Deci & Ryan, 2000). De zelfdeterminatie-theorie valt te verbinden met de begrippen 'emulatie' en 'imitatie' (Sanderse, 2012):

- Imitatie: als de opvoeder niet autonomie-ondersteunend is en een basishouding heeft in de trend van 'doe dit omdat het zo hoort', is de kans kleiner dat de persoon intrinsiek gemotiveerd raakt (Ryan & Deci, 2000). Een niet autonomie-ondersteunde pedagogische benadering valt te verbinden met het begrip 'imitatie'. In beide gevallen gaat het namelijk om handelen waarop de jongere zelf niet cognitief, affectief een handelend betrokken is vanuit een intrinsieke motivatie.
- Emulatie: als de opvoeder autonomie-ondersteunend is, onderbouwt de opvoeder waarom iets belangrijk is. Ook is er ruimte voor de stem en de inbreng van de jongere. Een autonomie-ondersteunende benadering correspondeert met het begrip emulatie. In beide gevallen wordt de jongere gemotiveerd om te handelen 'van binnenuit'.

Belangrijke kanttekening: het begrip 'autonomie' kan een niet-Bijbelse connotatie hebben. Daarom wijden we enkele woorden aan de toelichting van het begrip 'autonomie' in de context van persoonsvorming. In dit document bedoelen we met het begrip autonomie níét dat de mens autonoom is. De mens is immers in alles afhankelijk van God. Tegelijkertijd is de mens wél geroepen tot rentmeesterschap en het nemen van verantwoordelijkheid (Visser-Vogel & De Muijnck, 2019). Of, om met de auteurs van *Gidsen* te spreken, tot betekenisgeving. Autonomie zien we daarom als een begrip dat nauw samenhangt met verantwoordelijkheid. Om verantwoordelijkheid te tonen heeft de jongere een autonomie-ondersteunende opvoeder nodig, die hem in de vrijheid stelt om wel of niet zijn verantwoordelijkheid te nemen ten opzichte van de ander, de Ander en de wereld.

Tip: laat bewust eens een jonge kleuter jouw plek als rolmodel innemen. Jonge kinderen zijn nog sterk gericht op extern gezag. Ze weten hoe ze zich moeten gedragen als de opvoeder aanwezig is, maar zodra de opvoeder even weg is, lukt dit minder goed. Goed en kwaad wordt nog sterk gebaseerd op eventuele beloning of straf. Door een kleuter een volwassen rol te geven, ervaart hij dat zijn eigen belangen kunnen conflicteren met de belangen van de opvoeder.

Voorbeeld: De leerkracht van groep 2 stelt een zandbakbaas aan. Deze leerling is verantwoordelijk voor het opruimen van de schepjes. De leerling spreekt leerlingen aan die verder spelen in de opruimtijd. De egocentrische neiging van deze zandbakbaas is dat hij eigenlijk ook wil spelen in plaats van opruimen. Hij wordt daar zeker toe verleid als zijn vriendjes wél in de zandbak blijven spelen. Toch is de kans groot dat de zandbakbaas stand houdt omdat hij actief de voorbeeldrol op zich neemt. Hij ziet zichzelf 'als groot' en dit werkt als een barrière om toch niet mee te doen met zijn vriendjes. Daag een kind dus in verschillende situaties eens uit om 'als groot' te zijn. Het kind gaat dan verantwoordelijkheid nemen voor moreel gedrag. Bovendien gaat het kind zichzelf ook 'als groot' zien op deze manier (Wolters, 1994)

### C. Voorbeelden van handelen

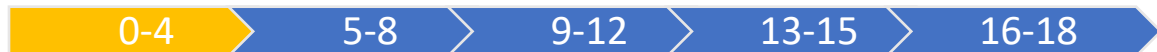
Hieronder wordt per ontwikkelingsleeftijd een voorbeeld of concretisering gegeven van de pedagogische handeling 'een (niet-perfect) voorbeeld zijn'. Het doel van het geven van voorbeelden en concretisering is om een praktische, toegankelijke en heldere illustratie te geven van wat het voor de opvoeder per ontwikkelingsleeftijd kan betekenen om een niet-perfect voorbeeld te zijn.

	Afgeleid van	Concretisering/voorbeeld
0-4	Wees een leesbare brief voor de jongere	Of een thema als rentmeesterschap voor een opvoeder van belang is, blijkt al uit de kleine handelingen in het dagelijks leven die het jonge kind meemaakt. Een peuter raakt bijvoorbeeld gewend aan het feit dat zijn moeder op de fiets naar de supermarkt gaat als ze niet al te veel boodschappen nodig heeft. Het kind zit vaker in zijn fietszitje dan in zijn autostoeltje.
5-8	Bied ruimte om sociale rollen te imiteren  Maak je gedrag expliciet: maak met woorden duidelijk wat je doet en waarom je het doet	Besef als opvoeder dat rollenspel niet spontaan ontstaat maar gebaseerd is op ervaringen van het kind. Het is daarom te verwachten dat een kind niet tot spel komt in de 'restaurant hoek' als hij nog nooit een verhaal of beeldfragment gehoord of gezien heeft óf nog nooit in een restaurant geweest is. Door ook zelf als opvoeder mee te spelen model je bijvoorbeeld bepaalde omgangsnormen.  Elke maandagmorgen zit de combi-klas groep 2/3 in de kring. Om de beurt mogen de leerlingen kort iets vertellen over het weekend. De leerkracht vindt respect (waarde) belangrijk en wil graag aan zijn leerlingen duidelijk maken hoé respect er onder meer uit kan zien. De leerkracht modelt hoe je naar iemand luistert (aankijken, regelmatig knikken, stil zijn, doorvragen). De leerkracht laat vervolgens kinderen benoemen hoe zij zagen dat hij luisterde. Ook onderling laat de leerkracht kinderen op elkaar reageren: 'hoe zag jij dat er naar jouw verhaal geluisterd werd?' 'hoe voelt dat?'.
9-12	Wees je als opvoeder bewust van de woorden die je kiest. Welke woorden gebruik je als opvoeder bijvoorbeeld als het gaat over mensen uit een andere cultuur? 'Vreemd', 'anders', 'schepsel'? Ook in woordkeuze ben je als opvoeder (onbewust) een voorbeeld.	Een leerkracht die werkzaam is in groep 8 is zich sterk bewust van de dorps context waarin de leerlingen opgroeien. Zij beseft zich dat de leerlingen volgend jaar in klas 1 in een meer stedelijke context terecht zullen komen. De leerkracht vindt het persoonlijk van belang dat kinderen alle mensen die ze ontmoeten als schepsel zien. De leerkracht -die zelf wel in de stad woont- nodigt haar Marokkaanse buurvrouw uit om op school te komen koken. De kinderen zien op deze manier hoe hun leerkracht vanuit haar christen-zijn omgaat en spreekt met de buurvrouw (cognitieve component). Een week na de gastles geeft de leerkracht bij taal de opdracht om een bedankbrief te schrijven aan de buurvrouw (affectieve component).
13-15	Wees geen opvoeder die moralistisch onderwijst, maar wees een moreel onderwijzer (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Dit betekent dat je niet blijft bij 'dit mag wel' en 'dit mag niet', maar dat je als opvoeder in je eigen handelen laat zien wat bijvoorbeeld nederigheid is in een meningsverschil.	Het is al een tijdje een probleem: de aula van een middelbare school is een rommel na de middagpauze. Hoewel er al meerdere malen iets van gezegd is, is er weinig verandering te zien. Buiten op het plein lijkt het niet heel veel beter; ook hier zwerven plastic flessen en broodzakken. Eén van de natuurkundedocenten op school vindt dat het zo niet langer kan. Aan het begin van zijn les, vertelt hij zijn leerlingen hun boeken in de tas te laten. Hij zegt: "ik vertel jullie elke week iets over een natuurverschijnsel of natuurwet. Er zit orde en regelmaat in de natuur en dat vinden wij

		<p>heel normaal. Maar sommige dingen lijken door ons toedoen te veranderen: het ziet er bijvoorbeeld naar uit dat een Elfstedentocht in Nederland er niet meer in gaat zitten. Ik zie het als mijn verantwoordelijkheid als mens, maar juist ook als christen, om goed voor de aarde te zorgen. En dat zit 'm in de kleine dingen, zoals geen afval laten slingeren. Wat vinden jullie daar eigenlijk van?" Vanuit de vraag van de deze docent ontstaat spontaan een klassengesprek. Vervolgens laat de docent een filmpje zien over de plastic soep in de oceaan en laat de jongeren hierop reageren. Daarna geeft de docent de leerlingen een keuze en zegt: 'je mag vandaag de keuze maken om dit lesuur te besteden aan je natuurkundehuiswerk óf je mag met me mee de afvalprikkers ophalen en de aula en het schoolplein schoonmaken'.</p>
16-18	<p>Wees je als opvoeder er van bewust dat het er niet om gaat dat de persoon precies gelijk wordt aan het rolmodel. Het gaat om het toepassen van waarden en deugden van het voorbeeld in de eigen situatie.</p>	<p>In deze fase denkt de jongere na over zijn eigen plek in de maatschappij. De opvoeder kan een voorbeeld zijn in de manier waarop hij in de maatschappij staat.</p> <p>Een opvoeder vindt de waarde naastenliefde heel belangrijk. Via de lokale politiek probeert hij beleidsmatig armoede in Nederland te bestrijden. Deze waarde wil de opvoeder graag meegeven aan de jongere. Belangrijk is dat het voor de jongere duidelijk wordt waarom de opvoeder dit doet. Het is daarom van belang dat de opvoeder zijn overtuigingen verbaliseert. Dit betekent echter niet dat de jongere in de politiek moet. Het kan best zo zijn dat de jongere de waarde eigen maakt door actief bij de voedselbank mee te helpen. Zowel bij de opvoeder als bij de jongere is dan naastenliefde op het cognitieve, emotionele en gedragsmatige niveau aanwezig zonder dat de jongere precies gelijk is aan de opvoeder.</p>



#### D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd



Jonge kinderen imiteren volwassenen. Een kind van 1 tot 3 jaar doet 'losse' handelingen van een volwassene na. Een kind wiegt bijvoorbeeld een pop alsof het een baby is (Freitas Bissoli, 2014). Door [imitatie](#) wordt een jong kind gesocialiseerd (Visser-Vogel & De Muynck, 2019). Het kind weet bijvoorbeeld dat het iemand een hand geeft bij binnenkomst. Qua geloofsontwikkeling start in het derde levensjaar de fase van intuïtie en projectie. Deze fase loopt door tot ongeveer 7 jaar. Als het kind meebidt aan tafel, begrijpt het wellicht nog niet zo veel van de woorden en zinnen. Wél begrijpt het kind dat het moment van gebed belangrijk is voor het gezin. Als rolmodel doe je er dus toe, ook op het gebied van geloofsontwikkeling (Kunz & Van Doleweerd, 2021).



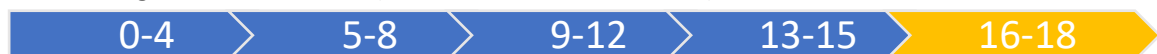
In de spelontwikkeling is te zien dat het nadoen van een enkele handeling (wiegen van een pop) overgaat in rollenspel ('moedertje' spelen) (Freitas Bissoli, 2014). Daarnaast kan het kind van een afstandje naar zichzelf gaan kijken. Het kind kan ook in steeds sterkere mate eigen vaardigheden en eigenschappen benoemen van zichzelf en van de ander (Driestar onderwijsadvies, 2016). Het kind kan nu ook eigenschappen 'na gaan doen'. Als de leerkracht in de klas de kaart laat zien die ze gaat sturen naar haar zieke oma, kan een kind met deze ontwikkelingsleeftijd thuiskomen en zeggen: 'ik wil graag een kaartje maken voor oma'.



In deze periode zet de prepuberteit in (bij meisjes vanaf 10 jaar en bij jongens iets later). Dit is een periode waarin lichamelijke veranderingen optreden die door kinderen met gemengde gevoelens bekeken wordt (Brouwer & Marsman, 2018). In deze periode zijn de kinderen op sociaal vlak gevoelig voor voorbeelden. Kinderen in deze fase zijn sterk gericht op hun sociale identiteit: hoe zien anderen mij? Ze vergelijken zichzelf sterk met leeftijdsgenoten én ideaalbeelden uit de media. Gevoelens van schuld, schaamte en jaloezie komen hierbij duidelijk naar voren (Driestar onderwijsadvies, 2016; Brouwer & Marsman, 2018).



In de periode van 13 tot 15 jaar gaat het kind de feilbaarheid van ouders inzien (Driestar onderwijsadvies, 2016). Dit heeft uiteraard consequenties voor de manier waarop de jongere naar de ouder kijkt. Deze periode wordt gekenmerkt door een sterke gerichtheid op leeftijdsgenoten en andere opvoeders (bijv. docenten). Juist in deze periode kunnen opvoeders inspireren door het tonen van goede voorbeelden (Brouwer & Marsman, 2018).



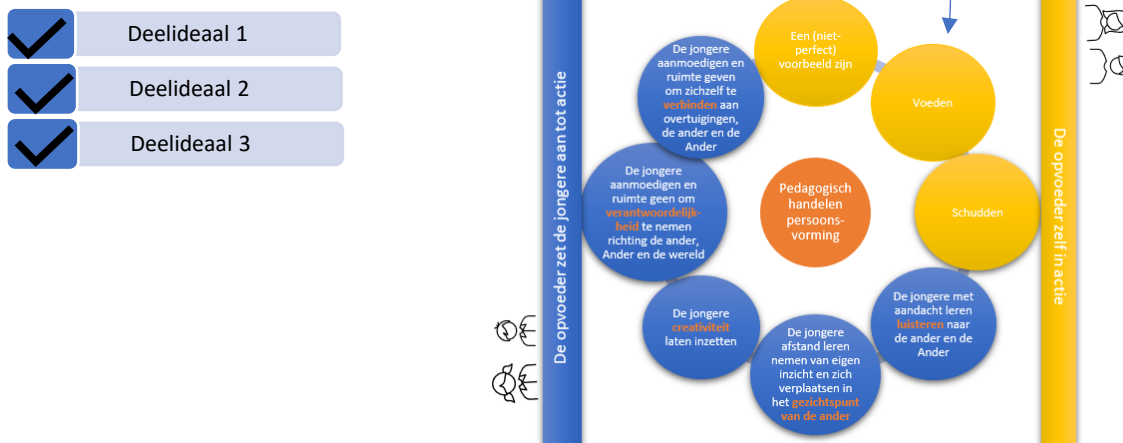
Jongeren in deze leeftijd ontwikkelen metacognitief sterk. Ook denken ze sterk na over hun eigen plek in de maatschappij (Brouwer & Marsman, 2018). Jongeren zullen dus gevoeliger zijn voor de manier waarop het niet-perfekte rolmodel in de maatschappij staat.



## E. Gespreksvragen



## 2.2 Voeden



### Leeswijzer

In dit hoofdstuk vind je onderstaande koppen. Klik op de kop om direct naar de desbetreffende informatie te gaan.

#### [Wat is voeden?](#)

#### [A. Wat wil je bereiken?](#)

#### [B. Hoe kan je handelen?](#)

#### [C. Voorbeelden van handelen](#)

#### [D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd](#)

#### [E. Gespreksvragen](#)

### Wat is voeden?

Voeden in de context van persoonsvorming betekent dat de jongere “voedingsstoffen” krijgt aangereikt van de opvoeder om tot groei te komen. Het gaat om voeding in de vorm van kennis en ervaringen om de wereld waarin de persoon geplaatst is te gaan begrijpen en daarin te gaan handelen (Visser-Vogel & De Muynck, 2019). Door voeden komt de jongere tot betekenisvinding, namelijk tot het leren kennen van de orde en de harmonie in de werkelijkheid (De Muynck & Kunz, 2021).

#### A. Wat wil je bereiken bij de jongere?

- ❖ De jongere heeft kennis (van Bijbelse inhoud) om de wereld te gaan begrijpen en daarin te handelen (Visser-Vogel & De Muynck, 2019)
- ❖ De jongere reflecteert op zichzelf en verhoudt zich daarbij tot de aangereikte kennis (Visser-Vogel & De Muynck, 2019).
- ❖ De jongere toont kritisch denkvermogen met betrekking tot hoe de dingen in de wereld om hem heen gaan (Visser-Vogel & De Muynck, 2019).

#### B. Hoe kan je handelen?

- Besef als opvoeder dat je niet niet-vormt (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Neutrale voeding bestaat dan ook niet. Het is daarom van belang de jongere **gevoelig** te maken **voor** de **waarden** die achter verhalen/handelingen en gebeurtenissen zitten.

- Speel qua kennisinhoud in op **thema's** die op dit moment **relevant** zijn voor de jongere (De Visser-Vogel & De Muynck, 2019). Sluit bij het inleiden in betekenissen aan bij wat het kind zich al eigen heeft gemaakt (Ter Horst, 2010). De betekenissen die namelijk voorhanden zijn, geven een eerste ordening van de werkelijkheid.
- Durf ook **thema's** aan te reiken waar de jongere **zelf niet om vraagt** maar die (in de ogen van de opvoeder) wel belangrijk zijn (Visser-Vogel & De Muynck, 2019).
- Voed **parate Bijbelkennis** (Kunz & van Doleweerd, 2021). Alhoewel memoriseren botst met veel hedendaagse onderwijsvisies, zijn Kunz & van Doleweerd (2021) van mening dat deze kennis juist wel belangrijk is om thuis te raken in de Bijbel, verbanden te kunnen leggen en om de verbinding te maken met je eigen leven. De auteurs geven een aantal technieken die helpen om te memoriseren:
  - Herhalen: in je hoofd of hardop nazeggen
  - Verdiepen: je maakt gebruik van kapstokken (de tekst uitschrijven, rijmstructuren herkennen, raadsels en puzzeltjes bedenken)
  - Uitbreiden: verbindingen maken met andere teksten of verhalen
  - Categoriseren: je brengt de memorisatiestof onder in categorieën, bij de psalmen verdeel je ze bijvoorbeeld in lofpsalmen, boetepsalmen en gebedspsalmen
  - Verbinden met andere informatie: verbinding maken met achtergrondkennis van de jongere
- Gebruik **nieuwsitems** als aanleiding om met voeden bezig te zijn. Het is een manier om de jongere voeding aan te reiken om de (actuele) wereld beter te gaan begrijpen (Visser-Vogel & De Muynck, 2019). Zet daarbij aan tot zelfreflectie en kritisch denken door het stellen van vragen. Bijvoorbeeld: 'hoe zou jij reageren in deze situatie?'.

#### **Indrukwekkende les Nieuwsbegrip**

Vandaag ging de les van Nieuwsbegrip over de bosbranden in Australië. Dit was voor veel kinderen indrukwekkend.

Zo indrukwekkend dat we onderstaande mail van een ouder mochten ontvangen.

Beste juffen,  
 Ise vertelde geschokt over Nieuwsbegrip vandaag, de branden in Australië. We hebben het er samen uitgebreid over gehad en ze vond het zo erg dat ze besloot om te doneren. Ze wilde sowieso meer dan 1 euro, maar kwam er op uit dat ze haar spaarpot helemaal doneert. Ik dacht, ik deel even met jullie wat de impact van Nieuwsbegrip kan zijn. En dat ze daarom heeft besloten geld te geven.  
 Groetjes Karin

Van den Bogaard (20 januari, 2020)

- Voed **bewust** (Visser-Vogel & De Muynck, 2019). Dat wil zeggen: bedenk bewust activiteiten die bijdragen aan persoonsvorming. Laat de jongere bijvoorbeeld nieuwe kennis opdoen over de islam door een gesprek te arrangeren met moslimjongeren.

- Voed door het vertellen van **Bijbelverhalen** (Kunz & van Doleweerd, 2021). Door het vertellen van Bijbelverhalen vertolk je Gods Woord én geef je stem aan geloofservaringen van Bijbelse figuren. Het leven met God blijft dan geen abstractie, maar komt midden in het levensverhaal van de jongere. Je voedt door te onder-**wijzen**: je richt de aandacht van het kind op God en Zijn werkelijkheid (De Muynck & Kunz, 2021).
- Voed door het **vertellen van verhalen** (van der Jagt & Vos, 2010). Verhalen zijn krachtig omdat ze kinderen en jongeren uitdagen om mee te leven met de karakters uit het verhaal. Een goed verhaal doet niet alleen een beroep op het denken van de jongere, maar ook op zijn gevoel. Ook maakt een verhaal inzichtelijk waarom bijvoorbeeld een bepaalde deugd nastrevenswaardig is. De jongere kan door een verhaal gemotiveerd raken om zich bijvoorbeeld met een bepaalde deugd bezig te gaan houden en zo praktische wijsheid te ontwikkelen. Van der Jagt & Vos (2010) maken duidelijk dat het bij voeden dus niet alleen gaat om de cognitieve, maar juist ook om de affectieve kant. Door de jongere te plaatsen in situaties die emoties oproepen, kan de opvoeder een **verlangen** wekken bij de jongere (De Visser-Vogel & De Muynck, 2019).

Onderzoek van Tyler en Miller (2018) suggereert dat kinderen voorkeur hebben voor verhalen die hun eigen culturele waarden reflecteren. Kinderen in het onderzoek werden ingedeeld in twee categorieën (op basis van de Children's Self-Construal Scale): individueel georiënteerd en collectief georiënteerd. Elk kind kreeg 6 verhalen voorgelezen; 3 verhalen met individuele waarden en 3 verhalen met collectieve waarden. Wat bleek? Kinderen in de leeftijd van 9-12 jaar waardeerden verhalen meer als ze consistent zijn met hun culturele oriëntatie. Bij kinderen in de leeftijd van 6 tot 8 jaar was geen verschil te zien.

- **Stimuleer het lezen van fictieve verhalen** omdat deze verhalen de morele groei kunnen bevorderen omdat zowel verhalen als mensenlevens een narratieve structuur delen (Mar, Peskin, & Fong, 2011; Sanderse, 2012). Wél is van belang om je als opvoeder te realiseren dat deze verhalen geen vervanging kunnen zijn van praktijksituaties waarin de jongere moreel gevormd wordt. Reden hiervoor is dat we als mens emotioneel anders betrokken zijn op verhalen dan op 'echte mensen' (Sanderse, 2012).

- Voed door het voeren van **gesprekken over morele vraagstukken aan de hand van proza en poëzie** (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Door verhalen kunnen leerlingen meegenomen worden in morele vraagstukken: waarom handelt deze persoon zoals hij handelt? Zou ik hetzelfde doen in deze situatie? Als de jongere zich kan identificeren met een personage uit het verhaal, kan een bepaalde waarde/deugd/karaktereigenschap verinnerlijkt worden.

Meer weten over hoe literatuur aanknopingspunten biedt voor vorming? In het boek 'Borderless education as a challenge in the 5.0 society' staat een hoofdstuk met de titel 'The praxis of character-building education through children's literature in elementary school'.

- Zorg dat 'voeden' nooit een enkel passief karakter krijgt. Stimuleer leerlingen om **aan de slag te gaan met de voeding**. In de bijlage van les 8b uit het boek *Van toegevoegde waarde* staan suggesties voor **rollenspellen** bij de 10 geboden. Op de kaartjes staat eerst het gebod, bijvoorbeeld 'Gebod 1 en 2: De Heere is God, dien Hem alleen'. Vervolgens wordt een korte casus beschreven: 'Je bent met je buurmeisje in gesprek over het geloven in de God van de Bijbel' waarbij het betreffende buurmeisje zegt: 'Dus jullie geloven in de God van de Bijbel? Daar begrijp ik nou helemaal niets van! Hoe kun je nou geloven dat iemand over het water loopt? Of een man in de buik van een walvis overleeft? Ik geloof liever in iets dat ik kan zien, of dat bewezen is'. Deze kaartjes voor rollenspel zijn hier te vinden.



- Voed door het voeren van een **socratisch gesprek** (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019).

### **Socratisch gesprek**

Een socratisch gesprek helpt leerlingen om in te zien hoe normen en waarden worden omgezet in gedrag en hoe gedrag te maken heeft met je normen en waarden (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Het gesprek is een denkgesprek en bestaat uit vijf elementen volgens het zandlopermodel (Sanderse, 2012):

1. Je start vanuit een vraag. *Bijv. mag je aangeven dat je liever niet met een klasgenoot samenwerkt die steeds laat zien de kantjes er vanaf te lopen?*
2. Bij de vraag wordt een voorbeeld gezocht; een ervaring vanuit de praktijk. *Bijv. het scheikundeverslag dat je laatst moest inleveren was maar net op tijd klaar doordat de ander zijn afspraken niet na is gekomen.*
3. Deelnemers van het gesprek gaan zich verplaatsen in het voorbeeld; hoe zouden zij reageren in het voorbeeld? *Een deelnemer zegt bijvoorbeeld: ik zou gestrest worden*
4. De deelnemers onderbouwen waarom je in het gegeven voorbeeld op een bepaalde manier zou reageren. *Bijv. ik zou stress krijgen als ik op het laatste moment nog werk voor de ander moet doen, zeker omdat ik in de avond vaak al iets anders heb.*
5. Uiteindelijk komt men gezamenlijk tot een inzicht dat weer in een nieuwe situaties gebruikt kan worden. *Bijv. afspraken maken over de taakverdeling.*

Een voorbeeld van een socratisch gesprek is te vinden op bladzijde 190 t/m 197 in het boek *Van toegevoegde waarde* van Hoogendijk-van Dam & Vermeulen (2019).

### C. Voorbeelden van handelen

Hieronder wordt per ontwikkelingsleeftijd een voorbeeld of concretisering gegeven van de pedagogische handeling 'voeden'. Het doel van het geven van voorbeelden en concretisering is om een praktische, toegankelijke en heldere illustratie te geven van wat het voor de opvoeder per ontwikkelingsleeftijd kan betekenen om een niet-perfect voorbeeld te zijn.

	Afgeleid van	Concretisering/voorbeeld
0-4	Voed door het vertellen van Bijbelverhalen	<p>Laat jonge kinderen vertrouwd raken met de Bijbel. Lees en bekijk bijvoorbeeld samen met het kind een passende kinderbijbel. Maak toepassingen die passen bij de leeftijd van het kind. Na het lezen van het verhaal over de barmhartige Samaritaan en het bekijken van de platen in de kinderbijbel, kun je bijvoorbeeld zeggen: wie zullen wij gaan helpen? Of geslotener geformuleerd: hoe kunnen we mama/papa/oma/opa/ buurvrouw ...helpen? Houd het klein en voeg direct de daad bij het woord zodat de verbinding tussen 'woord en daad' duidelijk blijft.</p>
5-8	Voed door het vertellen van verhalen.	<p>Lees het boek 'De leeuw in de muis' interactief voor aan het kind en laat zien en ervaren (dus cognitief en affectief) wat het betekent om moedig te zijn. Stel vragen als:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voel jij je ook wel eens zoals de muis, zo ja, wanneer?</li> <li>- Wat zou jij doen als je de muis was?</li> </ul> <p>Lees tot 'de muis in het huis is wel klein maar niet dom'. Laat het kind vanaf hier bedenken hoe het verhaal verder gaat. Wat kan muis doen? Op deze manier ontstaat er interactie tussen de eigen waarden van het kind en de waarden die het kind beschrijft.</p> <div data-bbox="874 1249 1059 1480" style="text-align: center;">  </div>
9-12	Voed door het voeren van een socratisch gesprek.	<p>In <i>Van toegevoegde waarde</i> staat een voorbeeld van een les voor de bovenbouw (les 9B) waarin het socratisch gesprek wordt ingezet als didactische werkvorm. Leerlingen denken met elkaar na over de vraag met welk doel het heelal geschapen is en hoe een christen zich verhoudt tot ruimtevaart. De les bestaat kort samengevat uit de volgende stappen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stelling: 'Astronaut zijn is een mooi beroep. Ik wil later astronaut worden'.</li> <li>- Kinderen noteren eerst zelf hun reactie op papier.</li> <li>- Daarna volgt een klassikaal gesprek over de keuzes van de leerlingen.</li> <li>- Vervolgens wordt in de kring het socratisch gesprek gevoerd over de vraag hoe een christen zich verhoudt tot ruimtevaart met als centraal dilemma: kun je als christen astronaut worden? De leerkracht geeft tijdens het gesprek</li> </ul>

	<p>Voed door het vertellen van verhalen</p>	<p>geen directe antwoorden maar streeft er naar om verwondering op te roepen. Ook stimuleert de leerkracht het betrekken van de Bijbel bij het gesprek. - Verwerking door het maken van een collage + presentatie</p> <p>In de context van persoonsvorming voedt deze les het onderscheidingsvermogen van leerlingen.</p> <p>Daarnaast geeft <i>Van toegevoegde waarde</i> ook een mooi voorbeeld over het doorgeven van waarde gedragen verhalen. Zie hiervoor bladzijde 238 t/m 243 van het boek. Het verhaal van David Livingstone is hier te vinden.</p>
13-15	<p>Besef als opvoeder dat je niet niet-vormt. Neutrale voeding bestaat dan ook niet. Het is daarom van belang de jongere gevoelig te maken voor de waarden die achter verhalen/handelingen en gebeurtenissen zitten.</p> <p>Gebruik nieuwsitems als aanleiding om met voeden bezig te zijn. Het is een manier om de jongere voeding aan te reiken om de (actuele) wereld beter te begrijpen. Zet daarbij aan tot zelfreflectie en kritisch denken door het stellen van vragen. Bijvoorbeeld: 'hoe zou jij reageren in deze situatie?'</p>	<p>Maak leerlingen bewust van het gegeven dat neutraliteit niet bestaat én wees tegelijkertijd bezig met nieuwsitems door leerlingen tijdens bijvoorbeeld een les maatschappijleer in groepjes verschillende kranten te geven. De leerlingen inventariseren welke rubrieken de verschillende kranten hebben (sport, religie etc.). Vervolgens worden de groepjes uitgedaagd om per rubriek aan te geven (met percentages) hoeveel ruimte deze rubriek inneemt ten opzichte van de gehele krant. Op deze manier ervaren leerlingen dat (voedings-)bronnen zoals kranten niet neutraal zijn en ervaren ze het belang van onderscheidingsvermogen.</p>
16-18	<p>Ondersteun het kind om "in het moeilijke midden" te blijven.</p> <p>Speel qua kennisinhoud in op thema's die op dit moment relevant zijn voor de jongere.</p>	<p>Ondersteunen kan op vele manieren. Eidhof et al. (2021) noemen een aantal vormen, waaronder "Als leerlingen gefrustreerd zijn over een situatie, samen met ze onderzoeken hoe je dat zou kunnen veranderen" (p. 95).</p> <p>Voorbeeld: Havo-5 heeft op maandagmorgen een proefwerk economie gemaakt. De maandag daarna deelt de docent de toetsen weer uit. Veel leerlingen hebben een onvoldoende. Eén van de leerlingen moppert hardop door de klas: "lekker is dat zeg zo'n onvoldoende vlak voor ons examen". Een andere leerling reageert hierop: "waarom moet zo'n toets dan ook op maandag? Zondag mocht ik niet leren van mijn ouders en zaterdag moest ik werken". Een andere leerling reageert: "ik heb stiekem wel even geleerd op zondag, ik móest wel een voldoende halen". Als snel gaat het gesprek over zondagsrust. De docent hoort dit aan en wil leerlingen ondersteunen om als christen hun plaats in te nemen in een '24/7-maatschappij'. De docent geeft erkenning; hij vindt de lage cijfers vevolend voor de leerlingen. Vervolgens stelt hij voor om het thema toetsen-op-maandagochtend kenbaar te maken bij de leerlingenraad. Daarnaast zet de docent de leerlingen in groepjes aan de slag met de opdracht om in de Bijbel te gaan lezen over (zondags)rust. Als leerlingen voorstellen om ook de financiële en gezondheidsaspecten te onderzoeken van (zondags)rust, geeft de docent hier ruimte voor.</p>

#### D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd



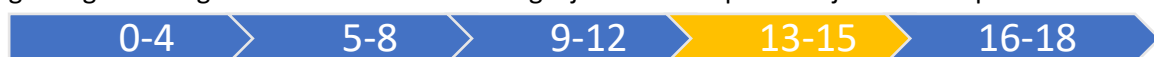
De cognitieve ontwikkeling van een kind van 0 tot 3 jaar is samen te vatten met ‘actie is gelijk aan kennis’ (Brouwer & Marsman, 2018). Concreet betekent dit in de context van voeden dat een kind bijvoorbeeld nog niet verbaal kan toelichten wat bidden is, maar dat het wel weet dat bidden betekent dat je je handen samenvouwt en je ogen sluit (kennis = actie). Houd daarnaast rekening met de relatief korte spanningsboog van het kind (Hooijmaaijers et al., 2016) bij het voorlezen van (Bijbel)verhalen. Tot slot is het goed om rekening te houden met het gegeven dat de taalvaardigheid van jonge kinderen nog sterk in ontwikkeling is. Een kind kan zich daardoor schijnbaar oneerbiedig uiten. Dit vraagt tact van de opvoeder (Visser-Vogel & De Muynck, 2019).



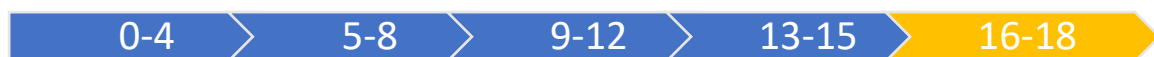
In de periode van 5 tot 8 jaar doorloopt het kind een grote cognitieve ontwikkeling. Het is ook juist daarom dat in deze periode het kind leert lezen, schrijven en rekenen (Driestar onderwijsadvies, 2016). Deze periode is dus ook uiterst geschikt om Bijbelse inhoud aan te reiken. Qua geloofsontwikkeling breekt vanaf ongeveer 7 jaar de mythische en literaire fase aan (Kunz & Van Doleweerd, 2021). Enerzijds begrijpt het kind dat God iets hogers is, anderzijds neemt het kind alles heel letterlijk. Kinderen gaan waaromvragen stellen als: ‘hoe kan Jezus dan wonen in mijn hart’ (wijzend naar de plaats van hun fysieke hart). In de ‘voedingskeuze’ kan aangesloten worden op dit type vragen.



In de periode van 9-12 jaar gaat het kind nadenken over levensvragen (Hooijmaaijers et al., 2016). Qua voeding is het waardevol als een opvoeder hierop weet aan te sluiten. Verder ontwikkelt het kind cognitief sterk (Brouwer & Marsman, 2018). Zo is het kind steeds beter in staat om logisch en geordend na te denken. In de context van voeden betekent dit bijvoorbeeld dat een kind in staat is verbanden te gaan zien tussen het Oude en het Nieuwe Testament. Ook is het kind in staat om geheugenstrategieën te trainen wat het mogelijk maakt om parate Bijbelkennis op te doen.



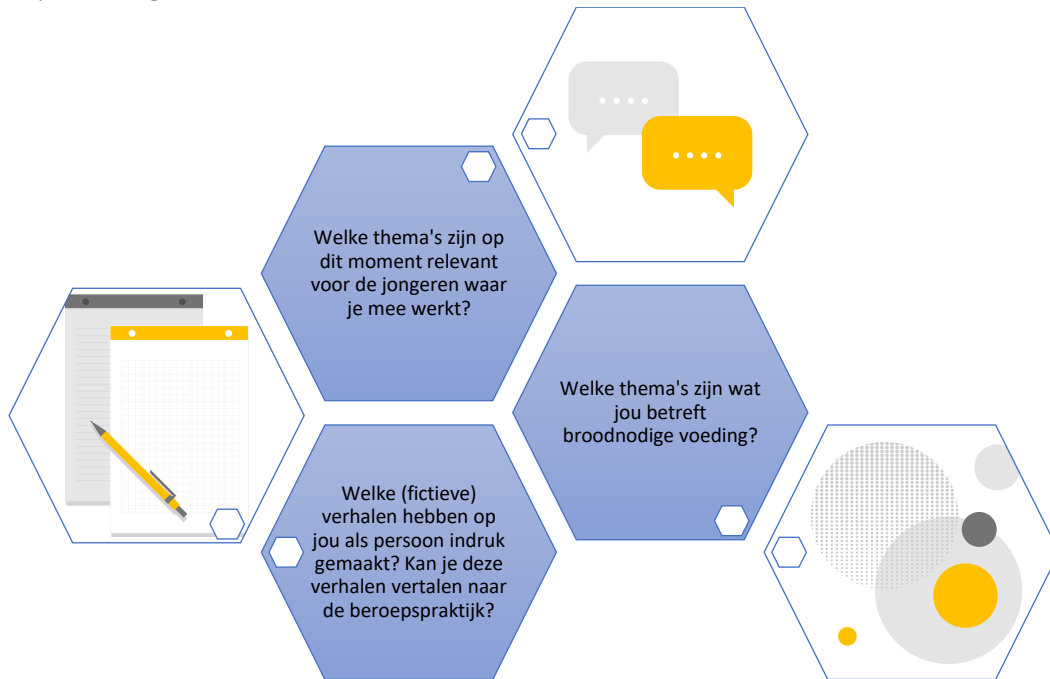
De jongere in deze fase is in staat om breder te denken dan zijn eigen concrete, actuele situatie (Brouwer & Marsman, 2018). De jongere kan zich gaan verhouden tot verschillende groepen in bijvoorbeeld de maatschappij. In de context van voeden betekent dit dat de leerling er aan toe is om op basis van de aangereikte voeding, zichzelf kritisch te gaan verhouden tot de wereld.



Een jongere in deze fase is steeds beter in staat om hypothetisch-deductief te denken (Brouwer & Marsman, 2018). Dit betekent dat de jongere vanuit het abstracte kan overstappen naar het concrete. In de context van voeden biedt dit de mogelijkheid om abstractere inhoud aan te reiken (bijvoorbeeld Bijbelgedeeltes zonder narratieve structuur).



## E. Gespreksvragen



## 2.3 Schudden

<input type="checkbox"/>	Deelideaal 1
<input checked="" type="checkbox"/>	Deelideaal 2
<input checked="" type="checkbox"/>	Deelideaal 3



Leeswijzer

In dit hoofdstuk vind je onderstaande koppen. Klik op de kop om direct naar de desbetreffende informatie te gaan.

[Wat is schudden?](#)

[A. Wat wil je bereiken?](#)

[B. Hoe kan je handelen?](#)

[C. Voorbeelden van handelen](#)

[D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd](#)

[E. Gespreksvragen](#)

Wat is schudden?

### Aan de boom schudden

Bij de pedagogische handeling 'schudden' gaat het er om dat je bij wijze van spreken aan de boom (de jongere) schudt met als doel dat deze boom steviger geworteld raakt. De begrippen *exploratie* en *commitment* zijn twee begrippen uit de theorie over identiteitsontwikkeling van James Marcia (1966) die helpen om het begrip schudden te concretiseren voor de opvoeder. Met exploreren wordt volgens Visser-Vogel en de Muijnck (2019) onder andere bedoeld dat de jongere verschillende identiteitsalternatieven onderzoekt en vragen stelt aan deze alternatieven. Doel van dit exploreren is dat de jongere via een weg van vragen stellen, eventueel twijfelen en het zoeken naar antwoorden, uiteindelijk komt tot een sterker commitment. De Bruin-Wassinkmaat (2021) onderscheidt drie vormen van exploratie die ze waarneemt bij jongeren met een reformatorische achtergrond: a) vragen stellen, b) andere geloven of ideeën verkennen of andere perspectieven op het christelijk geloof en c) dingen doen die niet gewenst of toegestaan zijn binnen de religieuze gemeenschap (rebelleren).

*"Exploreren is een soort verder kijken dan de neus lang is; er op uit trekken, op verkenning gaan, samen de horizon over, nieuwe indrukken opdoen en dan verrijkt terugkeren"* (Ter Horst, 2010, p.54)

Het andere begrip, commitment, wordt door Visser-Vogel en de Muijnck (2019) beschreven als het daadwerkelijke besluit om van een jongere waaraan hij zich wil toewijden.

Visser-Vogel en de Muynck (2019) beschrijven commitment als het daadwerkelijke besluit van een jongere waaraan hij zich wil toewijden. De Bruin-Wassinkmaat (2021) beschrijft in haar onderzoek commitment als de toewijding aan iets of iemand. Deze toewijding behelst onder meer overtuigingen, praktijken, waarden, attitudes, ervaringen en de betrokkenheid bij een kerk/gemeenschap.

Ook Biesta – aan wie al eerder werd gerefereerd in dit document – gebruikt in zijn terminologie begrippen die raken aan ‘schudden’. Zo noemt Biesta (2021) ‘onderbreken’ een pedagogisch gebaar van de opvoeder. Het begrip ‘onderbreken’ raakt aan ‘schudden’ in het gegeven dat in beide gevallen een bepaalde ontwikkeling onderbroken wordt door ‘iets’ anders aan te reiken. Wat Biesta schrijft over het pedagogische gebaar ‘onderbreken’ kan verdere invulling en kleur geven aan het begrip ‘schudden’.

Juist voor kinderen en jongeren die vandaag de dag opgroeien in een steeds meer seculiere omgeving is de pedagogische handeling schudden relevant: de wereld is open en van ieder mens wordt verwacht dat hij zijn eigen weg kiest. Tegelijkertijd is de religieuze wereld niet altijd open. Hoe neem je dan als jongere je plaats in terwijl je ervaart dat ‘de wereld’ en ‘de religieuze wereld’ soms zo ver uit elkaar liggen? Juist in deze tijd lijkt het er op aan te komen dat de jongere weet waarvoor hij staat (Visser-Vogel & De Muynck, 2019).

### **Exploreren vs. Inscherpen?**

Voordat concrete handelingen worden geformuleerd voor de (beroeps)opvoeder, wordt eerst nog een moment stilgestaan bij het begrip exploreren, wat in de christelijk traditie op gespannen voet kan staan met de opdracht tot inscherping. Bij exploreren gaat het er om dat je als opvoeder ruimte geeft aan de jongere. De Muynck en Kunz (2021) noemen deze gegeven ruimte de [hermeneutische ruimte](#). Het geven van deze ruimte kan voor spanning zorgen: want wat als een jongere een andere weg gaat dan je als opvoeder zou willen? Parallel aan dit recht doen aan de hermeneutische ruimte van het kind, klinkt ook de opdracht aan de christelijke beroepsopvoeder om Gods geboden in te scherpen (Deut. 6). In dit document laten we deze spanning, tussen enerzijds ruimte geven om te exploreren en anderzijds de opdracht tot inscherping, bestaan en willen we recht doen aan zowel de exploratieruimte als aan het overdragen en inscherpen. Het overdragen en inscherpen komt met name terug in het pedagogische aspect [voeden](#).

Hier zullen we echter insteken op de ruimte die de beroepsopvoeder de jongere geeft om te kunnen exploreren.

#### **Past de hermeneutische ruimte bij de christelijke traditie?**

Bram de Muynck reageert hierop tijdens het symposium christelijk leraarschap 2022 (Driestar Educatief, 2022): *“de mens wordt aangesproken (in de Bijbel) als een verantwoordelijk wezen die op grond van eigen indrukken, ervaringen, kennis en oordelen in staat is om keuzes te maken. Met de taal van Spreuken: die keuzes gaan altijd de één of de andere richting op (...) die hermeneutische ruimte is dus niet alleen de ruimte waarin de leerling de wereld leert begrijpen, maar ook waarin hij leert handelen”*

En even verderop zegt de Muynck (2022): *“de leraar is er niet om die hermeneutische ruimte in te snoeren, niet om te indoctrineren. Anders is er alleen sprake van socialisatie. De leraar mag wel boeien”*.

## A. Wat wil je bereiken?

- ❖ Mede door exploratie (als concretisering van schudden) gaat de jongere nadenken over zijn eigen identiteit en binding: wie ben ik, waar sta ik voor, hoe wil ik leven, waarom doe ik de dingen zoals ik ze doe? (De Bruin-Wassinkmaat, 2021)
- ❖ Mede door exploratie komen jongeren komen jongeren tot het maken van sterke, geïnternaliseerde bindingen ( Visser-Vogel & De Muynck, 2019).

## B. Hoe kan je handelen?

- ❖ Heb een **open houding** richting de jongere (Visser-Vogel & De Muynck, 2019): wees bereid om naar (non-verbale) vragen van jongeren te luisteren en laat merken dat je hun vragen serieus neemt (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).
- ❖ Heb een accepterende en respecterende houding richting de jongere (De Bruin-Wassinkmaat, 2021): ook als jongeren andere keuzes maken dan gewenst of verwacht of als ze kritische vragen stellen of twijfels uiten. Je hoeft niet alles goed te keuren, maar het uitgangspunt is dat jongeren hun eigenheid in hun religieuze ontwikkeling mogen hebben.
- ❖ Ga in gesprek met jongeren die vragen hebben en kom niet direct met pasklare antwoorden. Zeg liever dat je iets niet weet dan iets als “we doen het omdat het zo hoort.” En ga samen op zoek naar antwoorden (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).
- ❖ Leer de jongere exploreren door hem bewust te maken van zijn vragen en deze vragen expliciet te maken, om ze vervolgens samen met de jongere te beantwoorden (De Bruin-Wassinkmaat, 2021; Visser-Vogel & De Muynck, 2019).
- ❖ Stimuleer exploratie door **thema's aan te reiken** die je als opvoeder belangrijk vindt (De Visser-Vogel & De Muynck, 2019).
- ❖ Maak kinderen en jongeren bewust van (de stelligheid van) hun opvattingen door er andere opvattingen en perspectieven naast te plaatsen (Visser-Vogel & De Muynck, 2019) bijvoorbeeld door verhalen, boeken of een rollenspel.
- ❖ **Geef** de jongere **hermeneutische ruimte**. Dit betekent dat ruimte gegeven wordt om de wereld zelf te verkennen, passend bij de ontwikkelleeftijd. Concrete ontmoetingen met daarbij ruimte voor verwondering zijn hierbij van belang: via de zintuigen het verstand bereiken (Kunz & van Doleweerd, 2021).
- ❖ Schud door verhalenderwijs in de vorm van een **moreel dilemma** twee (of meer) ‘opvattingen’ naast elkaar te plaatsen. Het gesprek naar aanleiding van zo’n dilemma is een mooie gelegenheid om vragen en twijfels van leerlingen expliciet te maken.
- ❖ Leer het kind van jongs af aan dat er verschillende opvattingen zijn en breng hen actief in aanraking met andere ideeën en perspectieven (De Bruin-Wassinkmaat, 2021). Als een kind dit al jong leert, zal hij op latere leeftijd minder snel verstrikt raken in vragen en twijfels (Visser-Vogel & De Muynck, 2019).

- ❖ Geef ruimte om **zelf gestalte te geven** aan een **opdracht** (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Dit betekent dat je als opvoeder niet alleen gesloten opdrachten en taken geeft, maar ook open opdrachten en taken.
- ❖ Durf **emotie** op te roepen bij het inbrengen van nieuwe opvattingen. De opgeroepen spanning kan de jongere de behoefte geven om het op te lossen (Visser-Vogel & De Muynck, 2019).
- ❖ **Gun** de jongere **exploratietijd**. Iedere jongere heeft zijn eigen ontwikkeltempo (Ter Horst, 2010).

Homer Lane heeft een uitdagende klas. Jason is een van zijn leerlingen. Met een strafblad. Jason is duidelijk ongelukkig op school. Dus Lane daagt Jason uit om zich kandidaat te stellen voor de leerlingenraad, zodat hij veranderingen kan voorstellen op school. Wanneer Jason antwoordt dat hij het liefst 'de hele tent zou runnen,' vraagt Lane wat hij als eerst zou doen. Jason twijfelt zichtbaar, en stelt vervolgens dat hij graag die laffe theekopjes en schoteltjes kapot zou slaan. Die zijn immers voor vrouwen en mietjes, zegt hij, en niet voor jongens zoals hij. Lane stelt dan dat hij graag ziet dat Jason gelukkig is, en als het kapotslaan van die theekopjes en schaaltes daarbij helpt, hij dat moet doen. Na wat heen en weer gebluf, slaat Jason een theekopje en schotel kapot. En zo nog twee, wanneer die voor hem neer worden gezet door Lane. Andere jongens in het lokaal beginnen nu Lane te beschuldigen, dat het zijn fout is, omdat hij Jason aan het uitdagen was. En dat de theekopjes en schaaltes eigendom van de school zijn, dus dat Lane het recht niet eens had om dit te doen. Jason zegt nu ook dat hij het vooral heeft gedaan omdat hij geen lafaard is.

Op dat moment zegt Lane: 'Hier is mijn horloge, Jason. Ik daag je uit om het kapot te slaan.' Jason kijkt naar het horloge, en naar de gezichten van zijn vrienden om hem heen. Zijn gezichtsuitdrukking wordt wanhopig, en terwijl hij het horloge kapot dreigt te slaan kijkt hij naar Lane, hopen dat Lane het hem alsnog verbiedt. Maar op dat moment twijfelt Jason, en komt zijn ware aard naar boven. Hij legt het horloge weer op tafel, en zegt 'Nee, ik zal je horloge niet kapotslaan,' op een goedgeluimde toon in een poging zijn gêne te verbergen. Na een tijdje verlaten Jason en zijn vrienden de les. Wanneer hij de volgende ochtend terug in de les is, vraagt hij of Lane nog klusjes heeft in de timmerwerkplaats. Als Lane vraagt waarom hij die vraag stelt, zegt hij met een glimlach: 'Oh, ik moet gewoon wat extra geld verdienen om te betalen voor dat servies dat ik gister kapot heb gemaakt'.

*Nederlandse vertaling overgenomen uit Wereldgericht onderwijs – Biesta in de praktijk (Eidhof et al., 2021)*

Het voorbeeld van Homer Lane laat zien wat verstaan wordt onder subjectificatie. Deze subjectificatie kan verbonden worden aan schudden. In beide gevallen gaat het om het geven van ruimte. In het voorbeeld van Homer Lane wordt niet gezegd 'je mag die kopjes niet kapot slaan', wat vergelijkbaar is met een exploratieproces waarin je niet direct tegen de jongere zegt: 'zo en zo moet je het wel/niet doen'. Wat in het voorbeeld gebeurt, is dat geprobeerd wordt om "een moment te creëren waarin Jason zijn eigen vrijheid kan tegenkomen en tegelijkertijd zo vrij is om zelf te

beslissen wat te doen”(Eidhof et al., 2021, p.26). Juist door niet te zeggen wat Jason moet doen, wordt aan het subject-zijn van Jason geappelleerd en komt Jason tot volwassen vrijheid. Volwassen in die zin dat het gaat om een zelfstandige keuze die niet wordt ingegeven door bijvoorbeeld angst.

### C. Voorbeelden van handelen

Hieronder wordt per ontwikkelingsleeftijd een voorbeeld of concretisering gegeven van de pedagogische handeling 'schudden'. Het doel van het geven van voorbeelden en concretisering is om een praktische, toegankelijke en heldere illustratie te geven van wat het voor de opvoeder per ontwikkelingsleeftijd kan betekenen om een niet-perfect voorbeeld te zijn.

	<b>Afgeleid van</b>	<b>Concretisering/voorbeeld</b>
0-4	Gun de jongere exploratietijd. Iedere jongere heeft zijn eigen ontwikkeltempo	Jonge kinderen ontdekken op een basale manier dat ze in een wereld leven met verschillende verlangens, opvattingen, overtuigingen en meningen. Dit ervaart een kind bijvoorbeeld als het wil kleuren in het schrift van zijn zus, maar deze zus dat niet op prijs stelt. Breng als opvoeder onder woorden waarom het niet op prijs gesteld wordt dat het kind in het schrift kleurt. Op deze manier toon je als opvoeder op een basale manier dat er verschillende verlangens en opvattingen zijn.
5-8	Schud verhalenderwijs in de vorm van een moreel dilemma twee 'opvattingen' naast elkaar te plaatsen waarbij het gaat om intentieverschillen	Vertel een verhaal in de trend van: Jantje fietst op zijn fiets door de tuin. De rem van de fiets blijkt kapot te zijn en Jantje kan niet meer remmen voor het bloemenperkje van zijn moeder. Hij fietst per ongeluk 10 zonnebloemen kapot (situatie 1). Pietje speelt buiten en weet dat hij geen bloemen uit de tuin van mama mag plukken. Pietje plukt 1 bloem (situatie 2). Welke kind is het stoutst?  Jonge kinderen zullen zeggen dat situatie 1 erger is dan situatie 2 omdat er in situatie 1 meer bloemen kapot gaan. Door het gesprek te richten op intentieverschillen, schud je als het ware aan de boom bij de leerling.
9-12	Geef ruimte om zelf gestalte te geven aan een opdracht	Een leerkracht vindt het belangrijk dat leerlingen niet alleen verantwoordelijkheid nemen in contacten met de bekende ander, maar ook met de onbekende ander. In het boek <i>Van toegevoegde waarde</i> wordt een voorbeeld (p. 31) gegeven van hoe leerlingen exploratieruimte krijgen om verantwoordelijkheid te nemen in contact met de onbekende ander. Kort samengevat: groep-8-leerlingen organiseren een kerstdiner voor mensen uit de buurt. Bij de organisatie komen de leerlingen in contact met diverse achtergronden. Zo komt bijvoorbeeld de vraag op of koosjer eten aangeboden moet worden. Op deze manier komen de leerlingen in aanraking met andere opvattingen waarop ze moeten reageren.
13-15	Maak jongeren bewust van (de stelligheid van) hun opvattingen door er andere opvattingen en perspectieven naast te plaatsen) bijvoorbeeld door verhalen, boeken of een rollenspel.  Durf emotie op te roepen bij het inbrengen van nieuwe opvattingen	Eidhof et al. (2021) noemen het concept van de democratische rechtstaat een mogelijkheid om jongeren bewust te maken van de diversiteit aan opvattingen. Verdeel bijvoorbeeld bij maatschappijleer de klas in verschillende politieke partijen. Leerlingen krijgen de opdracht om vanuit de standpunten van hun eigen politieke partij het debat aan te gaan over een actueel thema. Als opvoeder 'schud' je op deze manier aan de leerlingen omdat ze zich moeten verplaatsen in standpunten die hen wellicht vreemd zijn. Of om het in de woorden van Biesta te zeggen: de opvoeder brengt een bepaalde weerstand in. Door dit rollenspel gaan de standpunten van de jeugdige zich verhouden tot de standpunten die hij moet vertegenwoordigen.
16-18	Stimuleer exploratie door thema's aan te reiken die je als opvoeder belangrijk vindt	Een bovenbouwdocent biologie behandelt de vitale organen met zijn klas. De docent maakt hierbij direct de verbinding met het ethische vraagstuk rondom orgaandonatie. Dit is een vraagstuk

dat nog niet direct bij de leerlingen leeft, maar dat de docent wel belangrijk vindt om aan te reiken voordat de leerlingen bericht ontvangen over het wel/niet donor worden. De docent geeft de leerlingen de opdracht om zich in dit thema te verdiepen en verschillende visies te presenteren.

#### D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd



Jonge kinderen zijn van mening dat één manier van doen rechtvaardig is, waardoor ze ontwikkelingspsychologisch nog niet in staat zijn om verschillende opvattingen en overtuigingen naast elkaar te plaatsen en zich daartoe te verhouden (Brouwer & Marsman, 2018).



Jonge kleuters denken nog vrij zwart-wit in wat rechtvaardig is. Ook zijn ze nog egocentrisch georiënteerd waardoor ze wél ervaren dat mensen verschillende verlangens en overtuigingen hebben, maar zich daar nog niet toe kunnen verhouden. In de loop van de kleuterperiode worden kinderen meer altruïstisch en ontwikkelt het empathisch vermogen. In de termen van Kohlberg zit een kind qua morele ontwikkeling in het conventionele stadium. Dit betekent dat kinderen in hun leefwereld gebruikmaken van de regels die ze kennen: ‘zo hoort het, dus zo doe je het’ (=conventie). Gedurende deze periode gaan kinderen de intenties achter de regels begrijpen. Kortom, kinderen in deze periode ontwikkelen het besef dat er verschillende perspectieven en intenties zijn (Hooijmaaijers et al., 2016). Dit besef is een ontwikkelingspsychologische voorwaarde om te komen tot exploreren in termen van verschillende (identiteits-)alternatieven naast elkaar plaatsen.



Kinderen ervaren in deze periode op een basale manier dat er diversiteit is aan waarden en normen. In de context van ‘schudden’ kunnen daarom in deze fase verschillende waarden en normen naast elkaar worden geplaatst (Hooijmaaijers et al., 2016). Bovendien krijgen kinderen in deze fase de behoefte om een eigen mening te formuleren (Brouwer & Marsman, 2018). Wat betreft de geloofsontwikkeling hechten kinderen in deze periode zich sterk aan specifieke opvattingen. Geloof wordt door kinderen (vanaf een jaar of 10) sterk gekoppeld aan vaststaande gewoonten en gebruiken (Kunz & Van Doleweerd, 2021). Kinderen vragen bijvoorbeeld ‘zijn dit ook christenen?’ als ze in een kerk komen met andere gewoonten. Als kinderen komen tot een eigen individuele opvatting over het geloof (en daarvoor ook vrijheid krijgen) ontstaat het vermogen om de eigen groep te onderscheiden. Het contact met anderen draagt hieraan bij.



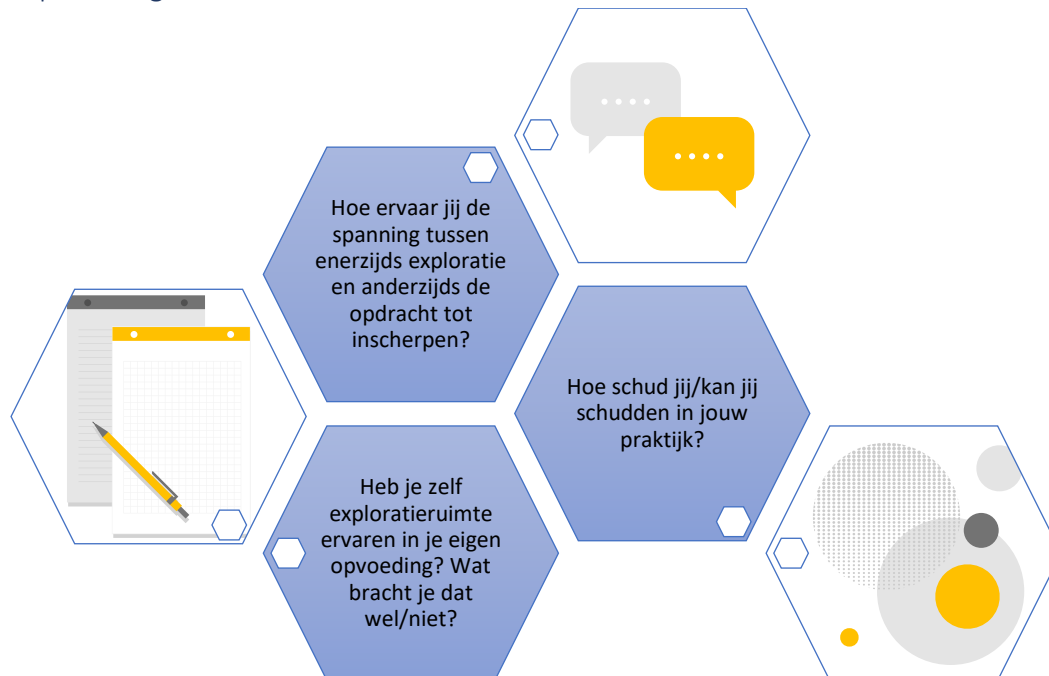
Jongeren in deze periode (start eigenlijk al vanaf het 10<sup>de</sup> jaar) leren zich steeds beter verplaatsen in een ander. Ook gaan ze zich verhouden tot de groep en de bredere wereld waarin ze leven. In de context van ‘schudden’ is het ook belangrijk om notie te nemen van het gegeven dat het kritisch vermogen in deze periode sterk ontwikkelt. Omdat jongeren enerzijds antwoorden zoeken op de vraag wie ze zijn en waar ze voor staan, en anderzijds hoe ze zich verhouden tot het grotere geheel, is deze ontwikkelingsperiode bij uitstek geschikt voor het pedagogische aspect schudden.





Jongeren kunnen meerdere aspecten van het eigen ik zien. Ook ontwikkelen ze een duidelijker eigen geweten en staan ze meer open voor dat wat rechtvaardig is. Na (of naast) exploreren komen jongeren in deze fase tot een duidelijker antwoord op de vraag wie ze zijn en waar ze voor staan (Brouwer & Marsman, 2018). Het exploreren heeft (al deels) geleid tot het vinden van antwoorden.

#### E. Gespreksvragen



## 2.4 De jongere met aandacht leren luisteren naar de ander en de Ander

- Deelideaal 1
- Deelideaal 2
- Deelideaal 3



### Leeswijzer

In dit hoofdstuk vind je onderstaande koppen. Klik op de kop om direct naar de desbetreffende informatie te gaan.

#### [Wat is met aandacht leren luisteren naar de ander en de Ander](#)

[A. Wat wil je bereiken?](#)

[B. Hoe kan je handelen?](#)

[C. Voorbeelden van handelen](#)

[D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd](#)

[E. Gespreksvragen](#)

Wat is met aandacht leren luisteren naar de ander en de Ander?

### **Luisteren naar de Ander**

Het ideaal van persoonsvorming is de vorming van mensen tot verantwoordelijke personen, die verlangen om voor God, de ander en in deze wereld hun taak en roeping uit te oefenen. Het antwoordende karakter veronderstelt echter wel dat er een luisterhouding is ontwikkeld. De Muynck en Kunz (2021) refereren in deze context aan het *Sjema Israel* waarin Israël wordt opgeroepen om te horen: "Luister Israël, de HEERE, onze God, de HEERE is één.." De Muynck & Kunz (2021) benadrukken daarom, met de beelden van het horende Israël voor ogen, dat het onderwijs rijk moet zijn aan praktijken die luisteren en aandachtigheid uitlokken. Bij liturgische praktijken anno vandaag kan gedacht worden aan dagopeningen- en sluitingen, bid- en dankdagen, christelijke feestdagen, verjaardagen e.d. (Kunz & Van Doleweerd, 2021).

Zowel de jongere als de opvoeder is onderhorig aan Gods gebod. Dit betekent dan ook dat zowel de jongere als de opvoeder een luisterhouding moet beoefenen. De Muynck en Kunz (2021) stellen dat goed luisteren geen natuurlijk habitus is: je wordt aangesproken door iets boven of tegenover je. Dit 'gehoor geven aan' dat wat op je afkomt, wordt geoefend door deelname aan praktijken (aandacht, disciplineren, vermaning e.d.).

### Luisteren naar de ander

Bij persoonsvorming is het niet alleen van belang dat leerlingen leren luisteren naar de Ander, maar ook naar de ander. Bij het luisteren naar de ander met een kleine letter gaat het om het luisteren naar de bekende (bijv. oma) en onbekende ander (bijv. de kassière in de supermarkt). Zowel het luisteren naar de Ander als naar de ander vraagt om rust en een open en ontvankelijke houding. Het is overigens belangrijk om te benoemen dat het luisteren naar de ander en de Ander wél met elkaar verbonden zijn, maar niet aan elkaar gelijkgesteld mogen worden.

Niet alleen bij de Muynck & Kunz (2021) gaat het bij luisteren om een houding van ontvankelijkheid, ook in seculiere bronnen is een zekere mate van ontvankelijkheid waarneembaar:

“Ik verken een alternatieve benadering waarbij het draait om de suggestie dat **alles begint met wat ons is gegeven**, in plaats van dat het draait om wat door ons wordt beweerd, geconstrueerd of geïnterpreteerd” – Biesta, 2021, p. 39

#### A. Wat wil je bereiken?

##### Luisteren naar de Ander

- De jongere leert luisteren, stil zijn, eerbied hebben een aandacht tonen voor wat God vraagt (De Muynck & Visser-Vogel, 2019) waarbij een luisterhouding wordt ontwikkeld waarin de jongere zich met ontzag openstelt voor de stem van God (De Muynck & Kunz, 2021).
- De jongere leert wat God in welke situatie dan ook van hem vraagt (De Muynck & Visser-Vogel, 2019).
- De innerlijke gestalte van de jongere wordt gevormd (De Muynck & Visser-Vogel, 2019).

##### Luisteren naar de ander

- De jongere heeft het verlangen om actief te luisteren naar de bekende en de onbekende ander.

#### B. Hoe kan je handelen?

- Durf als opvoeder **stil** te zijn en te luisteren naar de ander en de Ander (De Muynck & Visser-Vogel, 2019).
- Toon **aandacht** voor de ander. Besef dat iets of iemand, vanuit Gods schepping of de cultuur tot je komt en om die reden de moeite waard is en ook moeite mag kosten (De Muynck & Kunz, 2021).

“Bij alle leeren is opmerkzaamheid, belangstelling, liefde van noode; onbekend maakt onbeminde, men leert slechts kennen in waarheid wat men liefheeft in het diepst zijner ziel”

Bavinck, 1901, p. 26

- Zorg voor een **dagelijks ritme** wat betreft **Bijbellezen, gebed** en **zang** om het verlangen te wekken in de richting van het goede leven met God (De Muynck & Visser-Vogel, 2019). Als

opvoeder ben je als het ware een priester die **liturgische praktijken** beoefend met kinderen en jongeren (Kunz & van Doleweerd, 2021).

- **Leg uit.** Vertel kinderen en jongeren waarom het goed en belangrijk is om te luisteren en liturgische praktijken te beoefenen (De Bruin-Wassinkmaat, 2021). Daardoor krijgen deze meer betekenis, zijn jongeren meer gemotiveerd om mee te doen en wordt het geen lege gewoonte.
- **Toon de jongere dat je luistert** als opvoeder (bijv. door samenvatten, luisteren en doorvragen) en dat je ontvankelijk bent voor wat hij te zeggen heeft (Visser-Vogel & De Muynck, 2019). Volgens Mehrabian (1972) bestaat menselijke communicatie uit 7% gesproken woorden, 38% intonatie en 55% lichaamstaal. Wees je als opvoeder dus bewust van je non-verbale luisterhouding. Leer ook aan de jongere hoe zij op hun beurt naar de ander kunnen luisteren.



- **Schep voorwaarden** om te luisteren. Volgens Meirieu (2016) is een kenmerk van subjectificatie dat jongeren leren om hun aandacht te richten en zich volledig te wijden aan een fysieke of mentale activiteit. Als opvoeder draag je hieraan bij door vruchtbare omstandigheden te scheppen voor een mentale taak (zoals luisteren), bijvoorbeeld door gestructureerde **rituelen**. Denk daarbij bijvoorbeeld aan een leerkracht die voor het vertellen van het Bijbelverhaal, de Bijbel laat openslaan door een leerling. Het is de kunst om een pedagogiek te scheppen die “door stilte in staat stelt om gedachten te ontwikkelen”(Meirieu, 2016, p. 91).
- **Onderbreek.** Met onderbreking wordt bedoeld dat je de ontwikkeling intentioneel onderbreekt omdat je de aandacht van het kind of de jongere ergens op wilt vestigen. Eidhof et al. (2021) lichten dit kernachtig toe: “het richten van de aandacht op iets buiten het kind zelf, vanuit de veronderstelling dat daar voor het kind iets te zien is waarvan het belangrijk is dat hij daar aandacht aan besteedt” (p.40). Dat is précisément waar het om gaat als je als opvoeder bijvoorbeeld een Bijbelverhaal vertelt; je onderbreekt de gang van zaken voor een moment om het kind te laten luisteren naar het Woord van God.

### C. Voorbeelden van handelen

Hieronder wordt per ontwikkelingsleeftijd een voorbeeld of concretisering gegeven van de pedagogische handeling ‘met aandacht leren luisteren naar de ander en de Ander’. Het doel van het geven van voorbeelden en concretisering is om een praktische, toegankelijke en heldere illustratie te geven van wat het voor de opvoeder per ontwikkelingsleeftijd kan betekenen om een niet-perfect voorbeeld te zijn.

	<b>Afgeleid van</b>	<b>Concretisering/voorbeeld</b>
0-4	<p>Durf als opvoeder stil te zijn en te luisteren naar de ander en de Ander (De Muynck &amp; Visser-Vogel, 2019).</p> <p>Schep voorwaarden om te luisteren. Volgens Meirieu (2016) is een kenmerk van subjectificatie dat jongeren leren om hun aandacht te richten en zich volledig te wijden aan een fysieke of mentale activiteit.</p>	<p><b>Luisteren naar de Ander</b> Een peuter roept na het Bijbellezen aan tafel 'God is stom!'. Hoewel het de neiging is van de ouder om direct te reageren/corrigeren, stelt de opvoeder daarentegen de vraag: 'Wat bedoel je precies?'. De peuter zegt: 'Ik vind het stom dat je God niet kan zien'. Door de luisterhouding van de ouder ontstaat vanuit deze opmerking een mooi gesprek. (Voorbeeld ontleend aan <i>Hier ben ik</i> van Visser-Vogel &amp; De Muynck, 2019).</p> <p><b>Luisteren naar de ander</b> Speel met peuters bijvoorbeeld het spelletje 'kiekeboe'. De aandacht van het kind wordt naar de opvoeder getrokken én tegelijkertijd ervaart het kind op een basale manier het zelfbesef: de ander is daadwerkelijk iemand anders dan wie ik zelf ben.</p>
5-8	<p>Zorg voor een dagelijks ritme wat betreft Bijbellezen, gebed en zang om het verlangen te wekken in de richting van het goede leven met God (De Muynck &amp; Visser-Vogel, 2019). Als opvoeder ben je als het ware een priester die liturgische praktijken beoefend met kinderen en jongeren (Kunz &amp; van Doleweerd, 2021).</p> <p>Schep voorwaarden om te luisteren. Volgens Meirieu (2016) is een kenmerk van subjectificatie dat jongeren leren om hun aandacht te richten en zich volledig te wijden aan een fysieke of mentale activiteit.</p>	<p><b>Luisteren naar de Ander</b> De juf van groep 1 leest elke dag voor uit allerlei (prenten)boeken. De leerkracht laat zien dat het Bijbelverhaal echter een ander verhaal is dan de andere verhalen. De leerkracht zingt altijd hetzelfde lied voor ze begint met het Bijbelverhaal. De Bijbel wordt door de hulpjes eerbiedig in het midden van de kring gelegd. Door dit ritueel worden de kinderen stil en weten ze dat het tijd is om naar het Bijbelverhaal te luisteren. (Voorbeeld ontleend aan <i>Hier ben ik</i> van Visser-Vogel &amp; De Muynck, 2019).</p> <p><b>Luisteren naar de ander</b> Speel het spelletje 'doorfluistertje' met kinderen. Op deze manier worden kinderen gestimuleerd om stil te zijn én om hun aandacht te richten.</p>
9-12	<p>Laat de jongeren deelnemen aan liturgische praktijken (Kunz &amp; Van Doleweerd, 2021)</p> <p>Toon de jongere dat je luistert (De Muynck &amp; Visser-Vogel, 2019).</p>	<p><b>Luisteren naar de Ander</b> Laat kinderen niet alleen aanwezig zijn op de avond van de Kerstviering, maar betrek de kinderen van de bovenbouw ook bij de organisatie zodat ze ook meer meekrijgen van de achterliggende gedachten van de liturgische praktijken. Daag leerlingen daarnaast uit om ook na de denken hoe in de periode van advent schoolbreed kan worden toegeleefd naar Kerst.</p> <p><b>Luisteren naar de ander</b> Maak tweetallen en geef de tweetallen een gespreksvraag. Benoem dat allebei de kinderen aan bod moeten komen in het gesprek. Vraag in de plenaire nabespreking niet naar het antwoord van het kind zelf, maar naar datgene wat hij heeft gehoord van de ander.</p>
13-15	<p>Als opvoeder ben je als het ware een priester die liturgische praktijken</p>	<p><b>Luisteren naar de Ander</b></p>

	<p>beoefend met kinderen en jongeren (Kunz &amp; van Doleweerd, 2021).</p> <p>Toon de jongere dat je luistert als opvoeder (bijv. door samenvatten, luisteren en doorvragen) (De Muynck &amp; Visser-Vogel, 2019).</p>	<p>Laat de jongeren zich verdiepen in de manier waarop mensen in de Bijbel stil en eerbiedig werden voor God. Te denken valt aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Liturgische praktijken rondom de tabernakel en de tempel in het Oude Testament</li> <li>→ Personages uit de Bijbel: Daniël die op drie tijdstippen op de dag zich neerboog om te bidden en te danken (Daniël 6: 11)</li> <li>→ De Heere Jezus Zelf: Hij ging de berg op om te bidden (Lukas 6: 12-13)</li> </ul> <p><b>Luisteren naar de ander</b></p> <p>Een docent in het voortgezet onderwijs heeft al een aantal keren een aanvaring gehad met een aantal leerlingen uit zijn klas. Keer op keer gaan ze de discussie weer aan over telefoons in de klas. De docent neemt in de pauze bewust tijd voor deze leerlingen. Al pratende blijkt dat er een hoop narigheid aan de hand is bij deze leerlingen. Ook geven ze aan dat ze niet van plan zijn om nog naar de kerk te gaan als ze straks student zijn. De docent gaat in gesprek met de leerlingen, maar besluit op dit moment vooral te luisteren en geen inhoudelijke tegenspeler te zijn. (Voorbeeld ontleend aan <i>Hier ben ik</i> van Visser-Vogel &amp; De Muynck, 2019).</p>
16-18	<p>Zorg voor een dagelijks ritme wat betreft Bijbellezen, gebed en zang om het verlangen te wekken in de richting van het goede leven met God</p>	<p>Verbind het <b>luisteren naar de Ander</b> met het <b>luisteren naar de ander</b> door een klassikale Bijbelstudie te doen over bijvoorbeeld Mattheüs 25: 34-44. Zorg voor rust en aandacht in de klas. Bespreek met elkaar wie in Mattheüs 25 als naaste wordt gezien. Hoe hangt luisteren naar de Ander samen met luisteren naar de ander?</p> <p><i>Let op: de insteek van deze Bijbelstudie is niet geloof-door-werken of het stimuleren van activisme in termen van 'wat moet ik doen?'. De insteek is daarentegen: wat leer ik uit de Bijbel over wie mijn naaste is?</i></p> <p>Leg de verbinding naar de praktijk zodat ook de affectieve kant ("verlangen wekken") meer aangesproken wordt. Benader organisaties die zich inzetten voor hun naasten (al dan niet seculier) en vraag of deze organisaties een korte presentatie van hun werk komen geven in de klas. Bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De voedselbank ("Ik ben hongerig geweest, ik ben dorstig geweest")</li> <li>- Organisaties die zich inzetten voor vluchtelingen ("Ik was een vreemdeling")</li> <li>- Leger des Heils ("Ik was naakt")</li> <li>- Organisaties die zich inzetten voor zieke mensen in binnen- of buitenland ("Ik ben krank geweest")</li> <li>- Gevangeniswerk ("Ik was in de gevangenis")</li> </ul>

#### D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd



Kinderen van 3 tot 6 maanden richten zich (vorm van luisteren) slechts tot een paar nabije personen, met vaak de voorkeur voor één persoon (Driestar onderwijsadvies, 2016). Daarna gaan kinderen steeds meer openstaan voor communicatie en ontwikkelen ze interesse in de ander.



Kinderen in deze periode zijn steeds beter in staat hun aandacht te richten (Hooijmaaijers et al., 2016). Tegelijkertijd kunnen kleuters een sterke bewegingsdrang hebben (Brouwer en Marsman, 2018), wat het soms lastig maakt om gericht te luisteren. Houd hier rekening mee in de verwachtingen die je als opvoeder hebt ten aanzien van bijvoorbeeld het luisteren naar Bijbelverhalen.



In de periode van 6 t/m 12 jaar ontwikkelen kinderen cognitief sterk. De taalontwikkeling zorgt er mede voor dat kinderen (impulsief) gedrag beter kunnen controleren (Brouwer en Marsman, 2018). De luisterhouding van kinderen verbetert. Let op: het feit dat ze ontwikkelingspsychologisch in staat zijn om gericht naar iemand te luisteren, betekent nog niet per definitie dat ze ook *met aandacht* naar de ander luisteren.



In de periode van 10 t/m 16 jaar ontwikkelt het kritisch vermogen van jongeren. Daarnaast worden ze zich ook bewust van de vermeende tekortkomingen van opvoeders. Jongeren hebben in deze fase relatief gemakkelijk commentaar en gaan graag de discussie aan (Brouwer en Marsman, 2018). Van de beroepsopvoeder zal deze periode dus vragen om een bepaalde tact in het luisteren.



In deze periode verbeteren de mentale vermogen van de jongeren nog verder. Jongeren kunnen zich bijvoorbeeld beter concentreren. Ontwikkelingspsychologisch zouden ze dus in staat moeten zijn om langere tijd naar de ander (in gesprekken) en de Ander te luisteren (in preken bijvoorbeeld) Tegelijkertijd moet daarbij genoemd worden, zoals hierboven ook al staat beschreven, dat daarmee nog niet gezegd is dat ze ook *met aandacht* luisteren.

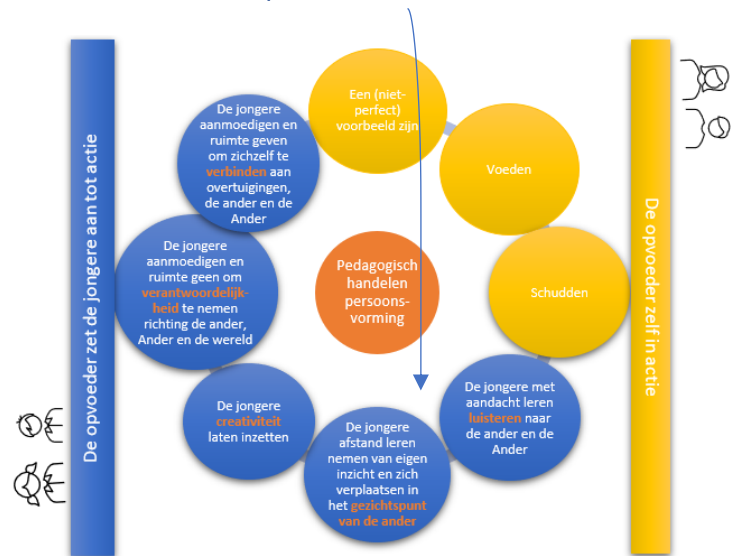
## E. Gespreksvragen





## 2.5 De jongere afstand leren nemen van eigen inzicht en zich verplaatsen in het gezichtspunt van de ander

- Deelideaal 1
- Deelideaal 2
- Deelideaal 3



Leeswijzer

In dit hoofdstuk vind je onderstaande koppen. Klik op de kop om direct naar de desbetreffende informatie te gaan.

[Wat is afstand leren nemen van eigen inzicht en zich verplaatsen in het gezichtspunt van de ander?](#)

[A. Wat wil je bereiken?](#)

[B. Hoe kan je handelen?](#)

[C. Voorbeelden van handelen](#)

[D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd](#)

[E. Gespreksvragen](#)

Wat is afstand leren nemen van eigen inzicht en zich verplaatsen in het gezichtspunt van de ander?

Het centrale ideaal van persoonsvorming is in de inleiding als volgt geformuleerd: *“Vorming van mensen tot verantwoordelijke personen, die verlangen om voor God, de ander en in deze wereld hun taak en roeping uit te oefenen.* Om voor de ander te leven, is het kunnen luisteren naar de ander een eerste voorwaarde. Het pedagogische aspect luisteren is reeds [hier](#) beschreven. Daarnaast is er nog een tweede voorwaarde die een stap verder gaat: niet alleen luisteren, maar je ook kunnen verplaatsen in de ander, empathisch zijn en even afstand doen van eigen inzichten.

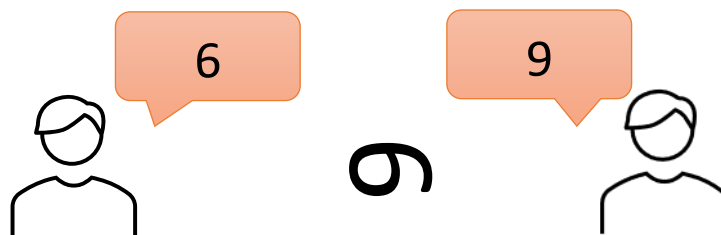
Het zich verplaatsen in de zienswijze van de ander is één van de 10 kenmerken die Meirieu (2016) noemt als kenmerk van een mens-als-subject. Toegegeven, Meirieu legt wel een ander accent dan het centrale ideaal. Meirieu benadrukt dat door rekening te houden met de zienswijze van een ander, het eigen handelen onderzocht kan worden en eigen zienswijzen kunnen verbeteren. Bij Meirieu gaat het er dus voornamelijk om wat je er als persoon zélf aan hebt om je te verplaatsen in de ander. Overigens hoeft dit niet per definitie fout te zijn. Ook in de Bijbel staat immers dat zoals men ijzer scherpt met ijzer, zo ook mensen elkaar scherpen (Spreuken 27:17). Tóch willen we in dit document ook een andere dimensie toevoegen, namelijk het zich verplaatsen in de ander *voor de ander*. Deze dimensie valt eveneens te verbinden met de Bijbel. Te denken valt aan teksten als

“Verblijdt u met de blijden; en weent met de wenende”(Rom 12:15) en “Zijt allen eensgezind, medelijdend, de broeders liefhebbende, met innerlijke barmhartigheid bewogen”(1 Petrus 3:8). Kortom, bij leren afstand nemen van eigen inzicht en zich verplaatsen in het gezichtspunt van de ander, gaat het dus om het aanscherpen van *eigen* onderscheidingsvermogen én het meeleven *voor de ander*.

N.B. Let op: perspectiefnemen is een onderwerp dat veel onderzocht en besproken is in de psychologie. Deze inzichten hebben geholpen bij het vormgeven van dit hoofdstuk. Tegelijkertijd moet onderstreept worden dat het bij persoonsvorming niet gaat om het enkel in staat zijn om je te verplaatsen in een ander, maar ook juist om het verlangen om je als persoon daadwerkelijk in te leven in de ander. Het begrip ‘attitude’ helpt om weg te blijven van maakbaarheids-denken. Bij attitudevorming gaat het volgens Allport (1935) om drie componenten: cognitie (wat je weet), emotie (wat je voelt) en gedrag (wat je doet). Toegepast op perspectiefnemen gaat het er in de context van persoonsvorming om dat iemand cognitief, emotioneel en gedragsmatig zich kan verplaatsen in de ander en empathie kan tonen.

#### A. Wat wil je bereiken?

- De jongere leert onderscheidingsvermogen door de eigen zienswijze naast de zienswijze van de ander te plaatsen (Meirieu, 2016).
- De jongere leert dat er verschillende opvattingen en overtuigingen zijn, waarbij de jongere durft te staan voor eigen opvattingen en overtuigingen én tegelijkertijd respect heeft voor iemand met andere overtuigingen en opvattingen.
- De jongere verlangt er naar om zich met beweging te verplaatsen in een ander en mee te leven met de ander.



#### B. Hoe kan je handelen?

- Zet **rollenspel** in (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Het rollenspel vraagt de jongere om zich in te leven in een persoon. Door in een rol te kruipen, komt de jongere een morele keuze tegen vanuit de rol die hij speelt. De morele keuze uit zijn rol, gaat interacteren met eigen waarden en normen. Hierdoor komt de leerling a) tot het besef dat er verschillende opvattingen zijn en b) wordt hij gestimuleerd zich in te leven in de ander.
- Hoogendijk-van Dam en Vermeulen (2019) beschrijven in hun boek dat ook het voeren van een **discussie** hetzelfde leereffect kan hebben als een rollenspel zoals hierboven beschreven.
- Besteed, passend bij de ontwikkelingsleeftijd, **aandacht aan de basisemoties** bang, blij, boos en verdrietig (Dohle, 1998). Het woorden kunnen geven aan deze emoties helpt om empathisch te zijn richting de ander.
- Bespreek **morele dilemma's** om het denken vanuit de ander te stimuleren
- Speel bewust **spellen** waarin perspectief nemen expliciet naar voren komt (Dohle, 1998)

### C. Voorbeelden van handelen

Hieronder wordt per ontwikkelingsleeftijd een voorbeeld of concretisering gegeven van de pedagogische handeling 'afstand leren nemen van eigen inzicht en zich verplaatsen in het gezichtspunt van de ander'. Het doel van het geven van voorbeelden en concretisering is om een praktische, toegankelijke en heldere illustratie te geven van wat het voor de opvoeder per ontwikkelingsleeftijd kan betekenen om een niet-perfect voorbeeld te zijn.

	Afgeleid van	Concretisering/voorbeeld
0-4	Besteed, passend bij de ontwikkelingsleeftijd, aandacht aan de basisemoties bang, blij, boos en verdrietig (Dohle, 1998). Het woorden kunnen geven aan deze emoties helpt om empathisch te zijn richting de ander.	<p>Gebruik (vanaf 2 jaar) bijvoorbeeld het boek 'Het boze boek!' om aandacht te besteden aan de basisemotie boos. Gezichtsuitdrukkingen komen expliciet naar voren in dit boek. Tegelijkertijd stimuleert dit boek ook inlevingsvermogen: 'waarom is het boek boos?'</p> <p><b>Cognitie:</b> hoe ziet boos zijn er uit? Hoe ziet je mond er uit? Hoe zien je wenkbrauwen er uit?</p> <p><b>Emotie:</b> hoe voelt boos? Waar voel je boos?</p> <p><b>Gedrag:</b> wat doe je als je boos bent? Hoe zie jij dat iemand boos is?</p> 
5-8	Speel bewust spellen waarin perspectief nemen expliciet naar voren komt (Dohle, 1998)	<p>Laat het kind zich spelenderwijs verplaatsen in de ander, bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Speel 'ik zie, ik zie wat jij niet ziet'</li> <li>- Laat het kind een verlanglijstje maken voor iemand anders</li> <li>- Zet een pop in het midden van de kring neer. Geef het kind de opdracht om de pop bijvoorbeeld zo neer te zetten dat leerling x de neus van de pop ziet.</li> <li>- Speel het spel 'wie is het?'. Neem als opvoeder iemand in gedachten en beschrijf deze persoon. Kinderen worden gestimuleerd zich te verplaatsen in de gedachten van de (beroeps)opvoeder.</li> <li>-...</li> </ul> <p>Voorbeeld verdieping bij de suggestie van het verlanglijstje:</p> <p><b>Cognitie:</b> wat wil mama graag voor haar verjaardag? Is dat wat mama wil hetzelfde als wat jij zou willen?</p> <p><b>Emotie:</b> waar wordt mama blij van?</p> <p><b>Gedrag:</b> wat ga je maken/kopen?</p>
9-12	Zet rollenspel in (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019).	<p>In <i>Van toegevoegde waarde</i> (Hoogendijk-van Dam &amp; Vermeulen, 2019) staat beschreven hoe kinderen tijdens de gymles zich leren inleven en verplaatsen in andere mensen. In de betreffende les worden kinderen uitgedaagd om in de huid te kruipen van een ander met een beperking. Leerlingen leggen bijvoorbeeld geblinddoekt een parcours af. Opdrachtkaarten en de opstelling van de gymzaal zijn <a href="#">hier</a> te vinden.</p> <p>Omdat het belangrijk is dat het kind niet alleen ervaart hoe het is om een beperking te hebben, maar ook empathie mag leren, is het</p>

		<p>nagesprek na dit rollenspel belangrijk. Het is mooi als het kind ook het verlangen krijgt om empathisch te zijn.</p> <p><b>Cognitie:</b> wat was anders met de beperking? Hoe zou een schooldag er uitzien met deze beperking?</p> <p><b>Emotie:</b> hoe heb je de beperking ervaren? Wat vind je mooi? Wat vind je moeilijk?</p> <p><b>Gedrag:</b> hoe kan jij omzien naar iemand met een beperking? Waarin kan iemand anders jou juist weer helpen?</p>																								
13-15	<p>Bespreek morele dilemma's om het denken vanuit de ander te stimuleren</p>	<p>Bespreek hypothetische dilemma's. Maak bijvoorbeeld gebruik van de verkorte <i>Defining Issues Test</i> (DIT) die is gebaseerd op wat Kohlberg schreef over de morele ontwikkeling, zie bijlage van <a href="#">deze link</a>.</p> <p><i>2. Het 'Onstnapte Gevangene'-dilemma</i></p> <p>Een man is wegens een ernstig misdrijf veroordeeld tot een gevangenisstraf van tien jaar. Na één jaar ontsnapt hij uit de gevangenis, vestigt zich in het buitenland en verandert zijn naam in Müller. Acht jaar lang werkt hij hard en geleidelijk aan heeft hij zoveel geld gespaard dat hij een eigen zaak kan beginnen. Hij behandelt zijn klanten goed. Zijn personeel betaalt hij een behoorlijk salaris en hij laat hen delen in de winst. Op een dag wordt hij herkend door een vroegere buurvrouw, mevrouw Hendriks, die nog weet dat hij uit de gevangenis is ontsnapt.</p> <p>Wat moet mevr. Hendriks doen? Duid één van de volgende uitspraken aan : <input type="checkbox"/> Ze moet hem aangeven.  <input type="checkbox"/> Ik weet het niet.  <input type="checkbox"/> Ze moet hem niet aangeven.</p> <p>Daarnaast geven leerlingen ook aan welke overwegingen een rol spelen bij hun besluitvorming. De argumenten die een jongere kiest, zeggen iets over zijn morele ontwikkeling. In de regel geldt dat hoe ouder kinderen en jongeren zijn, hoe beter ze verschillende standpunten naast elkaar kunnen plaatsen en intenties van andere kunnen begrijpen.</p> <table border="1" data-bbox="651 1198 1353 1339"> <thead> <tr> <th>Hoe belangrijk vindt u volgende argumenten?</th> <th>heel erg</th> <th>erg</th> <th>nogal</th> <th>weinig</th> <th>niet</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Heeft Müller door zijn goed gedrag bewezen dat hij geen slecht mens is?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Zou de misdadigheid niet bevorderd worden telkens iemand zijn straf ontloopt?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Zou de wereld er niet beter uitzien zonder gevangenis en zonder onderdrukking door de rechterlijke macht?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Cognitie:</b> wat zijn de regels? Wat zijn de wetten?</p> <p><b>Emotie:</b> hoe voelen de verschillende personages zich? Wat raakt je? Wat vind je moeilijk?</p> <p><b>Gedrag:</b> wat is rechtvaardig? Wat zou jij doen?</p>	Hoe belangrijk vindt u volgende argumenten?	heel erg	erg	nogal	weinig	niet	1. Heeft Müller door zijn goed gedrag bewezen dat hij geen slecht mens is?						2. Zou de misdadigheid niet bevorderd worden telkens iemand zijn straf ontloopt?						3. Zou de wereld er niet beter uitzien zonder gevangenis en zonder onderdrukking door de rechterlijke macht?					
Hoe belangrijk vindt u volgende argumenten?	heel erg	erg	nogal	weinig	niet																					
1. Heeft Müller door zijn goed gedrag bewezen dat hij geen slecht mens is?																										
2. Zou de misdadigheid niet bevorderd worden telkens iemand zijn straf ontloopt?																										
3. Zou de wereld er niet beter uitzien zonder gevangenis en zonder onderdrukking door de rechterlijke macht?																										
16-18	<p>Bespreek morele dilemma's om het denken vanuit de ander te stimuleren</p>	<p>Een docent geschiedenis in de bovenbouw van het VO bespreekt WOII met zijn leerlingen. De lessenserie geeft hij vorm rondom de persoon van Dietrich Bonhoeffer.</p> <p>De docent bouwt de lessenserie bewust op en zet bewust verschillende perspectieven in. De leerlingen ervaren hierdoor dat a) perspectieven kunnen schuren, b) onderscheidingsvermogen nodig is en c) ervaren leerlingen dat het uiteindelijk aankomt op "het verlangen om voor God, de ander en in deze wereld hun taak en roeping uit te oefenen" (=omschrijving persoonsvorming)</p> <p>De verschillende 'perspectieven' die de docent o.a. aanreikt en die als raamwerk fungeren voor de lessenserie:  → Wat zegt de Bijbel over het gehoorzamen van de overheid?</p>																								

- Wat is het perspectief van Bonhoeffer en de Bekennende Kirche op de overheid?
- Wat is het perspectief van Bonhoeffer op het nationaal socialisme?
- Wat is het perspectief van Bonhoeffer op antisemitisme?
- Wat is het perspectief van de Gestapo als het gaat om de persoon van Bonhoeffer?
- Wat is het perspectief van de verloofde van Bonhoeffer?

Door deze aanpak:

- .. worden alle kennisdoelen bij dit thema behaald;
- .. krijgt persoonsvorming handen en voeten ;
- .. zit de christelijke identiteit verweven in de lessen en is het dus geen 'sausje'.

**Cognitie:** welke verschillende perspectieven zijn er?

**Emotie:** wat raakt je? Wat roepen de keuzes van Bonhoeffer bij je op? Wat waardeer je? Wat vind je moeilijk?

**Gedrag:** Welke situaties in jouw leven vragen om onderscheidingsvermogen waarbij er meerdere standpunten, overwegingen en overtuigingen meespelen?



Koppeling met Wonderlijk Gemaakt (Van der Gouwe-Dingemanse & Van Gemeren-Gijsbertsen, 2010)

Les 1.1 uit de katern voor groep 1/2

Doelstelling van deze les is dat kinderen onder andere leren dat iedereen anders is en dat iedereen er mag zijn. In Wonderlijke Gemaakt worden, kort samengevat, de volgende lesstappen gezet:

- *Intro:* iedereen in de kring ziet er anders uit. God heeft iedereen anders gemaakt.
- *Kern:* uiterlijke verschillen en overeenkomsten van elkaar benoemen en kijken in de spiegel
- *Kern:* ook aan de binnenkant verschillen wij, we kunnen allerlei dingen voelen. Prentenboeken die hier bij passen zijn *Rikki*, *Kikker de kikker*, *Muis is veel te klein* of *Roosje Big en Piepertje muis*. Kinderen worden getriggerd om zich in te leven in de gevoelens van de personages in het boek met vragen als 'Hoe zou de hoofdpersoon zich voelen?'. Ze leren ook emoties bij elkaar waar te nemen. 'Hoe kijk je als je blij bent?'
- *Verwerking kern:* bijvoorbeeld door een stukje van zichzelf te kleien (neus, oor, voet etc.) of door een tekening te laten maken van bijvoorbeeld een moment dat ze blij of verdrietig waren, waarbij je als opvoeder het gesprek hierover stimuleert.

#### D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd



De zogenaamde ‘Theory of Mind’ ontstaat tussen de 18 en 24 maanden: kinderen gaan de eerste tekenen van empathie vertonen (Brouwer & Marsman, 2018). In de leeftijd tot vier jaar beseft het kind dat er naast de fysieke wereld, ook een mentale wereld aanwezig is (Miller, 2013). Kinderen komen ook tot de ontdekking dat iemand anders een verkeerde opvatting (=false belief) van de realiteit kan hebben. Ook leert het kind een bepaalde gedachte aan iemand toeschrijven: “ik denk dat mama denkt dat..”. Dit wordt door Miller (2013) de ‘primaire representatietask’ genoemd. Benieuwd of het kind hiertoe in staat is? Speel de [Sally-Ann taak](#) eens uit met poppetjes met als vraag: waar zal Sally kijken voor de bal?



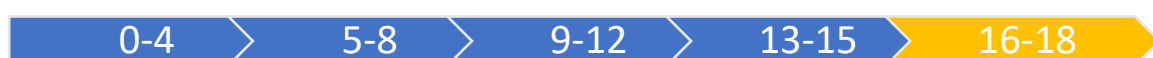
Kinderen van vijf à zes jaar kunnen nog op een niveau dieper redeneren dan de Sally-Ann taak. Voorbeeld van zo’n complexere redentatie: “Ik denk dat Jochem denkt dat Bart denkt dat de gymles op het sportveld is ..” Door Miller (2013) wordt dit type redentatie de ‘secundaire representatie taak’ genoemd. Klik [hier](#) voor een voorbeeld (vanaf minuut 2.21). Daarnaast komt het kind in deze periode tot het besef dat anderen een verschillende standpunt kunnen innemen. Kinderen denken dat anderen verschillende standpunten innemen omdat ze over andere informatie beschikken (Walker, 1980). Ook groeit het empathisch vermogen in deze periode en kunnen kinderen pro-sociaal gedrag laten zien (Brouwer & Marsman, 2018).



In de periode van 8 tot 10 jaar komen kinderen tot het besef dat anderen die over dezelfde informatie beschikken, toch tot verschillende standpunten kunnen komen. Vanaf 10 jaar zijn kinderen in staat om zich tegelijkertijd in verschillende standpunten in te leven (Walker, 1980). Ook zijn kinderen in deze periode in staat om eigen emoties te herkennen en emoties van anderen te beredeneren (Driestar onderwijsadvies, 2016).

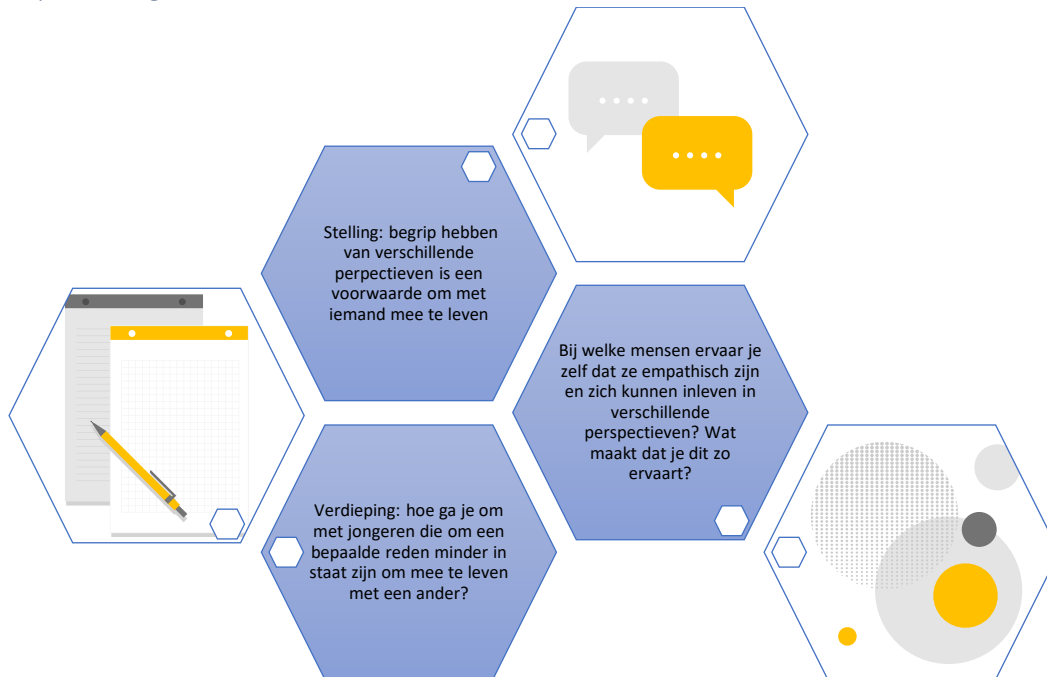


In deze periode zijn jongeren in staat om verder te denken dan hun eigen concrete situatie (Brouwer & Marsman, 2018) waardoor ze perspectief kunnen nemen op basis van conventies (Brouwer & Marsman, 2018). Ook het vermogen om naar zichzelf te kijken en gedachten, gevoelens en emoties bij zichzelf en de ander te onderscheiden, neemt toe (Driestar onderwijsadvies, 2016). Dit is eveneens de periode waarin hechte vriendschappen ontwikkelen (Driestar onderwijsadvies, 2016). In het onderhouden van deze vriendschappen zal ook het verplaatsen in de ander belangrijk blijken te zijn. Overigens gaan jongeren in deze periode ook sociale relaties aan met mensen buiten de vertrouwde omgeving (Driestar onderwijsadvies, 2016) waarbij ze ongetwijfeld te maken krijgen met verschillende perspectieven.



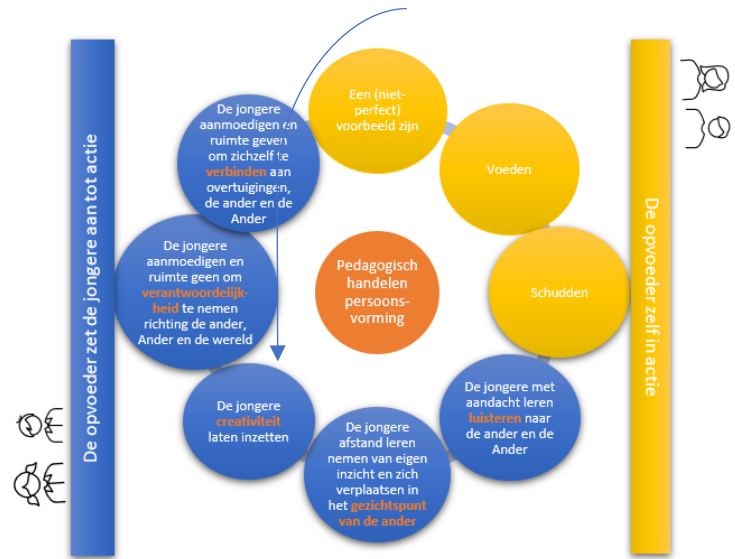
De sociale vermogens worden vanaf 16 jaar volwassener. Ook hebben jongeren meer oog voor het welzijn van de ander wat van invloed kan zijn op het zich inleven in de ander (Brouwer & Marsman, 2018).

## E. Gespreksvragen



## 2.6 De jongere creativiteit laten inzetten

<input type="checkbox"/>	Deelideaal 1
<input checked="" type="checkbox"/>	Deelideaal 2
<input type="checkbox"/>	Deelideaal 3



### Leeswijzer

In dit hoofdstuk vind je onderstaande koppen. Klik op de kop om direct naar de desbetreffende informatie te gaan.

[Wat is creativiteit laten inzetten?](#)

[A. Wat wil je bereiken?](#)

[B. Hoe kan je handelen?](#)

[C. Voorbeelden van handelen](#)

[D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd](#)

[E. Gespreksvragen](#)

Wat is creativiteit laten inzetten?

### Didactische werkvorm

Bij ruimte geven voor creëren gaat het om (didactische) werkvormen waarbij leerlingen bijvoorbeeld aan de slag gaan met beeldhouwkunst, schilderkunst of muziek. Doel van dit inzetten van creativiteit is onder andere om zichzelf te leren uitdrukken en iets te creëren wat de jongere vormt. Hoogendijk-van Dam & Vermeulen (2019) geven in de context van waardenonderwijs het voorbeeld van een klassenlied. De leerlingen in het voorbeeld schrijven een couplet over behulpzaamheid. Op deze manier worden hoofd, hart en handen betrokken bij het verbeelden van de waarde met als doel om de waarde ook te laten verinnerlijken.

### Biesta en kunst

Ook Biesta kent veel waarde toe aan kunst (Eidhof, Janssens, & Ris, 2021). Kunst kan ingezet worden als pedagogische onderbreking: de opvoeder richt daarmee de aandacht op iets buiten de jongere zelf. De opvoeder toont bijvoorbeeld een schilderij waarop onrechtvaardigheid wordt uitgebeeld en gaat van daaruit het gesprek aan om uiteindelijk te komen tot het maken van een eigen creatie bij het thema onrechtvaardigheid. Ook kan kunst ingezet worden om te vertragen: na de pauze stapt de leerkracht de klas weer in waar een discussie is ontstaan over de vraag of het laatste doelpunt in de pauze wel terecht was. De gemoederen lopen hoog op. De leerkracht kiest er voor niet mee te gaan



in de discussie maar iedereen een vel papier te geven met de opdracht 'schrijf een spoken-word over eerlijkheid'. De jongeren krijgen zo de tijd om hun gevoelens op te schrijven en zich te verhouden tot die gevoelens.

Vygotskij (1997) benadrukte eveneens het belang van kunst en de 'esthetische ontwikkeling'. Kunstzinnige vorming biedt leerlingen de mogelijkheid zichzelf (emotioneel) uit te drukken.

#### A. Wat wil je bereiken?

- ❖ De jongere leert zich uitdrukken (mening, emotie) door het creatieve proces (Vygotskij, 1997).
- ❖ De jongere creëert iets dat hem vormt (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019).
- ❖ De jongere wordt door het proces van creëren ruimte geboden om een waarde/deugd/karaktereigenschap te verbeelden, overwegen en mogelijk te verinnerlijken (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019)

#### B. Hoe kan je handelen?

- Laat de jongere met behulp van **kunsten** (schilderen, beeldhouwen, muziek e.d.) aan de slag gaan met een waarde/deugd/karaktereigenschap (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019)
- Laat de jongere **proza en poëzie (af)maken met eigen woorden** (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Op deze manier ontstaat interactie tussen bijvoorbeeld een waarde van de jongere zelf en hetgeen hij beschrijft.

*"De leerling-als-subject dient pogingen te kunnen en durven ondernemen om te creëren, waarbij hij datgene wat het meest intiem voor hem is verbindt met datgene wat het meest universeel is."*

Meirieu, 2016, p. 87

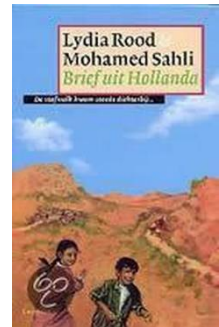
### C. Voorbeelden van handelen

Hieronder wordt per ontwikkelingsleeftijd een voorbeeld of concretisering gegeven van de pedagogische handeling ‘creativiteit laten inzetten’. Het doel van het geven van voorbeelden en concretisering is om een praktische, toegankelijke en heldere illustratie te geven van wat het voor de opvoeder per ontwikkelingsleeftijd kan betekenen om een niet-perfect voorbeeld te zijn.

	Afgeleid van	Concretisering/voorbeeld
0-4	Laat het kind met behulp van kunsten (schilderen, beeldhouwen, muziek e.d.) aan de slag gaan met een waarde/deugd/karaktereigenschap (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019)	In de periode tussen 1 en 3 jaar gaat het kind zichzelf volgens Freitas Bissoli (2014) zien als subject van de acties die hij uitvoert. Dat betekent dat het kind ontdekt dat hij iemand is die invloed heeft op objecten. Geef ruimte voor creëren aan het kind door een rijke ontwikkelomgeving (met materialen zoals klei) te bieden waarin het kind spelenderwijs kan ontdekken dat hij als subject invloed heeft op objecten.
5-8	Laat het kind met behulp van kunsten (schilderen, beeldhouwen, muziek e.d.) aan de slag gaan met een waarde/deugd/karaktereigenschap (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019)	Geef kinderen klei om zichzelf na te maken. Ga daarna het gesprek aan: ‘hoe kunnen we jou herkennen?’ ‘waar ben jij goed in?’ etc. Zorg vervolgens voor een grote tafel in het midden van de kring die bedekt is met papier (bijvoorbeeld behangstroken naast elkaar). Leg in het midden van de tafel een open Bijbel neer. Vertel: “De Heere God heeft ons allemaal gemaakt. Zet je klei-werkje maar om de Bijbel heen”. Trek (zelf) met stift lijnen van elk kleiwerkje naar de Bijbel en vertel: “iedereen is anders gemaakt door de Heere God, zie je wel? En zie je ook dat jij niet de enige bent? We moeten ook voor elkaar zorgen” Vraag vervolgens aan de kinderen of ze wel eens een klasgenootje hebben geholpen, en zo ja, wat ze dan hebben gedaan. Eén leerling vertelt: “ik heb de juf geroepen toen hij [wijst naar medeleerling] gevallen was.” Teken een lijn van het kleiwerkje van de ene leerling naar het kleiwerkje van de andere leerling en schrijf er bij hoe de leerling geholpen heeft. Doe zo een aantal voorbeelden klassikaal en roep vervolgens gedurende de dag de andere leerlingen ook bij je voor aanvullingen. Kom er aan het einde van de dag op terug.
9-12	Stimuleer het lezen van fictieve verhalen omdat deze verhalen de morele groei kunnen bevorderen omdat zowel verhalen als mensenlevens een narratieve structuur delen (Mar, Peskin, & Fong, 2011; Sanderse, 2012).	Geef aan de hand van literatuur ruimte voor creëren. Gebruik de lessen van boekenopdracht.nl.  Voor deze ontwikkelingsleeftijd is het boek ‘de jongen met de vulpen’ met de bijbehorende opdrachten bijvoorbeeld passend ( <a href="https://boekenopdracht.nl/list/info&amp;book_id=158">https://boekenopdracht.nl/list/info&amp;book_id=158</a> .) De kinderen krijgen de opdracht een tijdlijn te maken bij het leven van de hoofdpersoon. Op de tijdlijn komen momenten te staan ‘waarin het er op aan kwam’ (onderscheidingsvermogen). Daarna maken de leerlingen een tijdlijn over hun eigen leven waarbij ze eveneens momenten kiezen waarin het ‘ergens op aan kwam’ (begin nieuwe vriendschappen, verhuizing, gebeurtenis in de familie etc.).



<p>13-15</p>	<p>Stimuleer het lezen van fictieve verhalen omdat deze verhalen de morele groei kunnen bevorderen omdat zowel verhalen als mensenlevens een narratieve structuur delen (Sanderse, 2012).</p> <p>Laat het kind/de jongere proza en poëzie (af)maken met eigen woorden (Hoogendijk-van Dam &amp; Vermeulen, 2019). Op deze manier ontstaat interactie tussen bijvoorbeeld een waarde van het kind/de jongere zelf en hetgeen zij beschrijven.</p>	<p>Geef aan de hand van literatuur ruimte voor creëren. Gebruik de lessen van boekenopdracht.nl. Voor deze ontwikkelingsleeftijd is het boek 'Brief uit Hollanda' met de bijbehorende opdrachten bijvoorbeeld passend (<a href="https://boekenopdracht.nl/list/info&amp;book_id=78">https://boekenopdracht.nl/list/info&amp;book_id=78</a>. ) Het boek gaat over een moeder in Marokko die regelmatig een epileptische aanval heeft. Ze heeft twee kinderen waarvan één niet wil leren en één niet mag leren. De vader van het gezin verdient de kost in Nederland. De situatie lijkt uit de hand te lopen; helpt de post van en naar Nederland nu nog?</p> <p>Leerlingen krijgen de opdracht om een brief te schrijven aan de vader van het gezin. Ze moeten zich daarvoor verplaatsen in de vader. Ook wordt in de opdrachtbeschrijving gestuurd op het schrijven over waarden en normen. Op deze manier vindt interactie plaats tussen het perspectief en de normen en waarden van de leerling enerzijds, en de personage in het verhaal anderzijds.</p>
<p>16-18</p>	<p>Laat het kind/de jongere proza en poëzie (af)maken met eigen woorden (Hoogendijk-van Dam &amp; Vermeulen, 2019). Op deze manier ontstaat interactie tussen bijvoorbeeld een waarde van het kind/de jongere zelf en hetgeen zij beschrijven.</p>	<p>Onderzoek van Hogan (2013) impliceert dat bloggen (als literaire vorm) helpend kan zijn voor betekenisgeving van 16 tot 19 jarige meiden. Tijdens het schrijven van blogs vindt namelijk interactie plaats tussen wie je bent en hoe je je presenteert. In termen van Biesta: door het schrijven van blogs wordt aangezet tot nadenken over <i>wie</i> ben ik en <i>hoe</i> ben ik. Hoewel de studie van Hogan (2013) een kleine, niet te generaliseren studie is, geeft het wel een idee hoe het schrijven van proza en poëzie in deze ontwikkelfase vormgegeven kan worden, namelijk door het schrijven van blogs. Laat leerlingen bijvoorbeeld op toerbeurt een persoonlijke blog schrijven voor de website van de school. Zorg dat er een persoonlijke component in de blog aanwezig is zodat er daadwerkelijk interactie plaatsvindt tussen wie de leerling is en hoe hij zich presenteert.</p>





Een leraar vertelt: 'Ik had een opdracht van de Pauluskerk om armoede te verbeelden. De Pauluskerk draagt zorg voor dak- en thuislozen. Ik werkte samen met een docent van de kunstacademie. We hebben een groep studenten de stad ingestuurd met de opdracht: fotografeer armoede.

Eerst vertelden we de studenten wat over armoede, om ze gevoelig te maken voor het onderwerp. Ook spraken we met ze over wat wij van ze verwachtten. Daarna stuurden we ze naar buiten.

Na een tijdje druppelden ze binnen met allerlei beelden, van colaflesjes in de berm, dichtgetimmerde winkelramen, etc. Eén student kwam binnen, schuchter, gebogen: "Ik heb alleen dit." Ze liet op haar telefoon een filmpje zien van een duif die verloren rondstapte in de koopgoot, tussen alle sneakers en boodschappentassen die doelgericht winkels in- en uitgingen. Verontschuldigend zei ze: "Ik heb alleen maar deze duif die zomaar een beetje doelloos rondloopt." Ze was er onzeker over, maar wij dachten meteen: Dit is zó raak! en dan ook nog in de kerk: de duif, symbool van de heilige geest...

Het raakte me dat ze een beeld had gevangen zonder te beseffen hoe goed het was getroffen. Als ze ernaar gezocht had zou het gekunsteld zijn, maar het verraste en dat vertelden we haar: Je hebt iets gezien waarvan je je misschien zelf nog niet bewust bent, maar dit is zo'n treffend beeld van wat mensen ervaren die leven in armoede, die vaak ook niet weten waar ze naartoe moeten en zich overbodig voelen.

Doordat wij het verwoordden, zag ze opeens een mogelijkheid die ze van zichzelf nog niet kende. Op het moment dat zij ontdekte: "Het is kennelijk iets?" zag ik haar als het ware wakker worden. Alsof ze zich oprichtte en lichter werd.



#### D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd



In de eerste levensjaren is vooral de ontwikkeling van de grove motoriek zichtbaar. Het kind leert bijvoorbeeld omrollen, kruipen en lopen (Driestar onderwijsadvies, 2016). Het coördineren van de fijne motoriek is nog moeilijker in deze periode. Bied daarom materialen aan die bij de ontwikkeling passen (klei, dikkere viltstiften e.d.).



Bij het inzetten van creativiteit op een kunstzinnig manier, moet bij jonge kinderen rekening gehouden worden met de motoriek die nog sterk in ontwikkeling is. In dat kader is het handig om weet te hebben van een aantal ontwikkelingspsychologische gegevens. Vanaf 4 jaar is de hand-oogcoördinatie dermate ontwikkeld dat een kind kan leren knippen. In de periode t/m 8 jaar wordt de fijne motoriek steeds beter en kan het kind gerichte kleur- en knutselactiviteiten uitvoeren (Driestar onderwijsadvies, 2016).



Houd rekening met het feit dat kinderen in deze periode zich sterk gaan vergelijken met anderen. Dit betekent dat ze ook onderling hun creaties gaan vergelijken. Kinderen kunnen zich optrekken aan het werk van de ander, maar de kans bestaat ook dat ze zich minderwaardig voelen als ze het werk van een ander zien (Brouwer & Marsman, 2018). De identiteitsontwikkelingstheorie van Erikson sluit hierop aan. Volgens Erikson bevindt het kind zich in deze periode in het conflict tussen ijver en minderwaardigheid. Het kind is ijverig, maar als de prestaties tegenvallen, kunnen gevoelens van minderwaardigheid opkomen (Hooijmaaijers et al., 2016).

Daarnaast worden kinderen in deze periode motorisch gezien steeds sneller. Hierdoor zijn ze ook in staat om bijvoorbeeld een muziekinstrument te bespelen (Driestar onderwijsadvies, 2016). De creativiteit inzetten kan dus vanaf deze leeftijd ook met behulp van een (eigen) instrument.

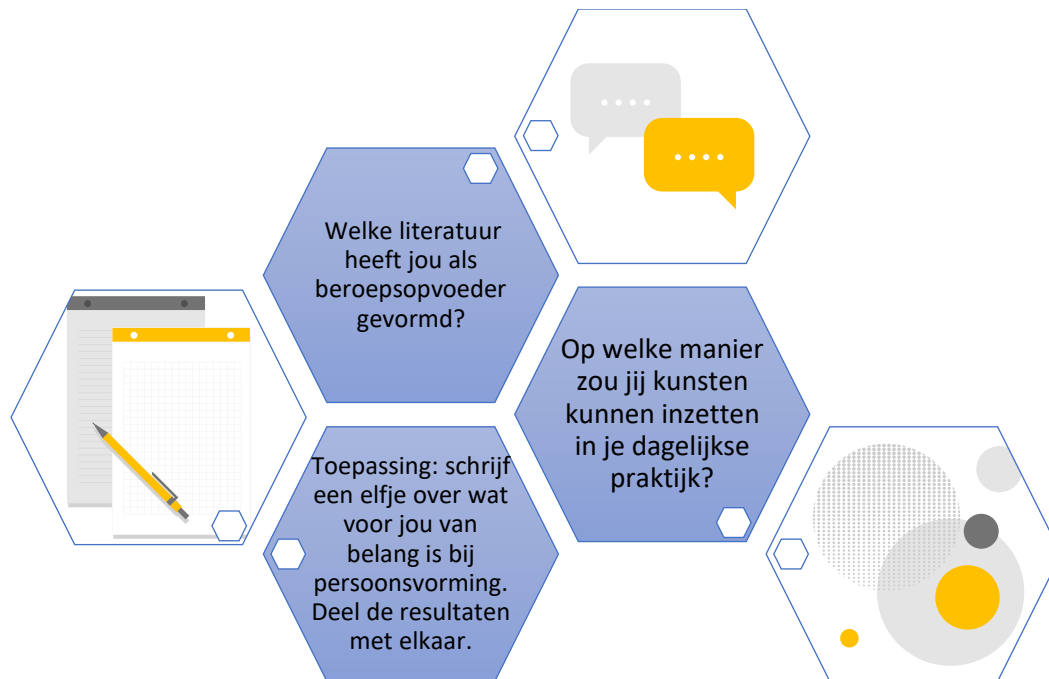


Jongeren in deze periode zijn in staat tot abstract denken. Ze kunnen een mening vormen over bijvoorbeeld maatschappelijke kwesties zoals armoede (Driestar onderwijsadvies, 2016). Kies er bewust eens voor om jongeren zich niet verbaal te laten verhouden tot bijvoorbeeld armoede, maar kies voor het inzetten van creativiteit in de vorm van kunsten of proza/poëzie. Zie dit [voorbeeld](#).



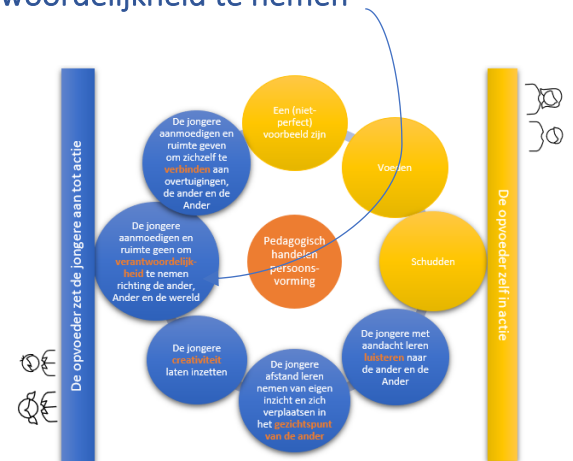
In de periode vanaf 16 jaar pieken de creatieve vermogens van jongeren en kunnen ze steeds beter vanuit het abstracte naar het concrete redeneren (Brouwer & Marsman, 2018).

## E. Gespreksvragen



## 2.7 De jongere aanmoedigen en ruimte geven om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander, Ander en de wereld

- Deelideaal 1
- Deelideaal 2
- Deelideaal 3



Leeswijzer

In dit hoofdstuk vind je onderstaande koppen. Klik op de kop om direct naar de desbetreffende informatie te gaan.

[Wat is aanmoedigen en ruimte geven om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander, Ander en de wereld?](#)

[A. Wat wil je bereiken?](#)

[B. Hoe kan je handelen?](#)

[C. Voorbeelden van handelen](#)

[D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd](#)

[E. Gespreksvragen](#)

Wat is aanmoedigen en ruimte geven om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander, Ander en de wereld?

De jongere oefent in verschillende contexten om op de ander en de Ander te antwoorden met de woorden 'Hier ben ik' (De Muynck & Visser-Vogel, 2019). Dit antwoorden kan zowel sprekend als handelend zijn. De pedagoog Langeveld spreekt in deze context van zelfverantwoordelijke zelfbepaling, wat betekent dat je persoonlijk verantwoordelijkheid kunt nemen voor het handelen (Langeveld, 1961)

Het leren antwoorden kan ook geformuleerd worden in termen van subject-zijn. Bij subject-zijn gaat het niet over de vraag wie iemand is maar *hoe* iemand is (Biesta, 2017). Steeds komt er 'uit de wereld' iets op de mens-als-subject af wat om een antwoord vraagt. De jongere wordt gevraagd verantwoordelijkheid te nemen in de vragen die op hem of haar afkomen. Met andere woorden zou je kunnen zeggen dat subject-zijn betekent dat je verantwoordelijkheid neemt over je verantwoordelijkheden. Als er 'iets' vanuit de wereld op de jongere afkomt, realiseert het subject zich; het doet er toe dat ik hier op dit moment ben; ik kan dit niet op een ander afschuiven.

Voorbeeld verantwoordelijkheid nemen over je verantwoordelijkheid:

*“Een kind werkt ijverig aan zijn taak en wordt ineens aangesproken door een verdrietige medeleerling. Het kind kan besluiten om deze ‘oproep’ te negeren en door te werken, of hij kan erop ingaan, bijvoorbeeld door zijn werk naast zich neer te leggen”*(Eidhof et al., 2021, p. 34)

Biesta (2017) stelt dat de kern van subject-zijn bestaat uit redelijkheid en zedelijkheid. Onder redelijkheid wordt verstaan dat de persoon het vermogen heeft om het eigen handelen op een redelijke wijze vorm te geven. Onder zedelijkheid wordt verstaan dat de persoon ook ethisch handelt. In de termen van Biesta betekent het leren antwoorden dus dat kinderen op een redelijke en zedelijke wijze kunnen antwoorden in woorden en daden. Vanuit de begrippen redelijkheid en zedelijkheid valt het ook te begrijpen dat vrijheid volgens Biesta zeer belangrijk is. Het gaat bij Biesta dan niet om een vrijheid in die zin dat je kan doen wat je wilt, maar het is juist een vrijheid om op een redelijke en zedelijke manier te handelen in én met de wereld (Biesta, 2020).

Vanuit het christelijk denken valt echter nog wel een verdiepingsslag te maken. De Muynck & Kunz (2021) stellen dat de christelijke opvoeder het ideaal mag hebben dat de persoon zich ontwikkelt tot een *wise interpreter* die zowel een receptieve als een actieve (antwoordende) houding heeft. Hier wordt nu ingezoomd op de actieve (en dus antwoordende) houding van de *wise interpreter*. De Muynck & Kunz (2021) beschrijven dit ‘antwoorden’ in termen van betekenisgeving. De betekenisgeving komt echter pas altijd ná betekenisvinding. Bij betekenisgeving gaat het om de eigen actie van de persoon waarmee hij de betekenisvinding interpreteert door betekenis te gaan geven aan de wereld waarin hij leeft. Dit betreft ook de opdracht om goed voor de naaste en de waarde te zorgen.

Het adjectief ‘wise’ laat zien dat het niet zomaar om een interpretatie van de werkelijkheid gaat: het gaat om een interpretatie vanuit de geloofsrelatie met Christus Jezus (De Muynck & Kunz, 2021). Overigens is onderscheidingsvermogen ook relevant voor seculiere auteurs zoals Gert Biesta. Niet alle antwoorden zijn per definitie juist. Biesta maakt dit duidelijk in de Parks-Eichmann paradox die hij schetst in een podcast over zijn meest recente boek (Visser, 2021).



*Parks is de vrouw die in de bus bewust weigerde om haar plek af te staan aan een blanke medepassagier, terwijl op het bordje in de bus duidelijk stond geschreven dat het gedeelte achterin de bus was gereserveerd voor zwarten (waar zij dus eigenlijk hoorde volgens de regels).*



*Eichmann is een man die verantwoordelijk was voor de logistiek van de concentratiekampen. Toen hij uiteindelijk ter verantwoording werd geroepen stelde hij dat hij alleen had gedaan wat hem was opgedragen.*

~

Biesta vertelt: zowel Parks als Eichmann zijn op een bepaalde manier ontwikkeld (gecultiveerd). Het cruciale verschil zit uiteindelijk in de manier waarop je hier mee omgaat. Kwalificatie en socialisatie zijn dus niet voldoende. Want met de kwalificatie-bril op zou je kunnen zeggen dat het onderwijs bij Parks gefaald heeft, ze kan immers schijnbaar het bordje in de bus niet goed lezen. Met de socialisatie-bril op zou je kunnen zeggen dat het onderwijs aan Eichmann geslaagd is, hij is gesocialiseerd en doet wat hem wordt opgedragen.

Hierdoor wordt duidelijk dat alleen kwalificatie en socialisatie niet voldoende zijn. Uiteindelijk komt het er op neer *hoe* je bent (=subjectificatie), op onderscheidingsvermogen, op hoe je je verantwoordelijkheid neemt.



#### A. Wat wil je bereiken?

- ❖ De persoon ontwikkelt voelsprietten voor de vragen die op hem afkomen en gaat hier met onderscheidingsvermogen op antwoorden en neemt hierin verantwoordelijkheid (De Muynck & Visser-Vogel, 2019). Het gaat om vragen van:
  - De Ander: De persoon leert persoonlijk antwoorden 'Hier ben ik' op de roep die in het beginsel van de Ander komt.
  - De ander: de persoon krijgt oog voor wat de ander nodig heeft en kan hierin zijn verantwoordelijkheid nemen.
  - De wereld: de persoon geeft gehoor aan de roeping om verantwoordelijk in de wereld te staan.

Bovenstaande antwoorden kan zowel verbaal als non-verbaal zijn.

#### B. Hoe kan je handelen?

- De persoon stimuleren om **open te staan** voor vragen die op hem of haar afkomen. Het is de taak van de opvoeder om kinderen en jongeren te leren niet 'immuun' te worden voor hun omgeving en hen te bevragen: waar doet het er toe dat jij er bent en ben je bij wijze van spreken onvervangbaar? (Biesta, 2017). Wat zou jij kunnen bijdragen?
- **Voorkom een autoritaire pedagogiek** (Biesta, 2017). Dit betekent dat je bij voorbaat al weet en vertelt hoé het kind/de jongere moet antwoorden en wat het juiste antwoord is (De Bruin-Wassinkmaat, 2021). Iets vergelijkbaars zeggen Kunz & van Doleweerd (2021) ook: gun kinderen en jongeren hun hermeneutische ruimte, dat wil zeggen dat je als opvoeder de ruimte geeft om de wereld zelf te verkennen, passend bij de ontwikkelleeftijd.
- Leer de jongere **verantwoordelijkheid nemen** en **geef** de jongere **verantwoordelijkheid** ten opzichte van de Ander, ander en de wereld. De Muynck en Kunz (2021) noemen verantwoordelijkheid leren nemen het kerndoel van de christelijke opvoeding. De jongere moet leren op een zelfstandige manier God en de naaste lief te hebben. Concreet betekent dit dat de leerkracht in de klas bijvoorbeeld iemand aanwijst die verantwoordelijk is voor het ordelijk houden van de boekenkast (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Of in het geval van het VO dat een mentor zijn klas uitdaagt om verantwoordelijkheid te nemen richting alleenstaande ouderen in hun buurt (bijv. door bezoek, door een spelletjesavond, het uitvoeren van een klusje e.d.)

## Korczak en verantwoordelijkheid geven

Janus Korczak was een Joods-Poolse pedagoog die in 1912 een Joods kindertehuis oprichtte. Kenmerkend was dat hij de kinderen zelf verantwoordelijkheden gaf. Zo gaf hij elk kind verantwoordelijkheid door ze een **dagdienst** te laten kiezen. De gekozen dagdienst moest het kind gedurende één maand verrichten. Het ging om bijvoorbeeld het **helpen in de bibliotheek**, het doen van **huishoudelijke klussen** of het **afleggen van ziekenbezoekjes**. In het begin controleerde Korczak de kwaliteit van de uitvoering van de dagdienst. Later liet hij dit over aan de kinderen. Ook kregen de kinderen een actieve inbreng in het alledaagse reilen en zeilen. Zo werd er een '**raam-functionaris**' opgesteld die verantwoordelijk werd gesteld voor het openen van de ramen in de ochtend.

Wellicht is 'de **Kinderrechtbank**' nog wel het meest bekende voorbeeld waarin zichtbaar wordt dat Korczak verantwoordelijkheid en participatie belangrijk vond. De rechters van de rechtbank waren drie kinderen die wekelijks door de kinderen werden gekozen. Het ging er ongeveer zo aan toe: *"... Vóór de rechters stond een lange tafel waaraan zowel de aangeklaagden als de getuigen moesten plaatsnemen. Daarachter stonden de toeschouwers. Een volwassen begeleider was officier van justitie en een ander advocaat, overigens functies die later in het weeshuis ook door kinderen werden bekleed. Tevens werd het zittingsverslag gemaakt door een volwassene. Na het verhoor trokken de rechters zich terug voor beraadslaging, waarna de bel de uitspraak aankondigde. De straffen waren zonder uitzondering zeer licht en bestonden veelal uit arresten van tien tot twintig minuten. Een ernstig vergrijp van enkele jongens, die een geestelijk gestoord iemand met sparappels hadden bekogeld ..."* (Görtzen, 2007, p. 53).

Leverde het geven van verantwoordelijkheid in de Kinderrechtbank nu daadwerkelijk iets op? Korczak zegt hierover het volgende (als iemand vraagt of 43 zittingen in twee maanden niet wat veel is): "als men bedenkt dat twee kinderen die in een kamer spelen in één uur tijd vijf keer ruzie kunnen maken (..), dan is het aantal rechtszaken bij 150 knapen in de loop van vier weken en dan nog eens 150 jongens tijdens de daarop volgende maand op het platteland niet te groot." (Görtzen, 2007, p. 53).

- Help kinderen en jongeren te herkennen welke **rollen** ze in een groep kunnen spelen (Meirieu, 2016). Bespreek bijvoorbeeld:
  - In welke rol kan je verantwoordelijkheid nemen binnen deze groep?
  - Welke rechten en plichten horen bij het nemen van deze verantwoordelijkheid?Wees er alert op dat het kind/de jongere zich niet beperkt tot één rol:
  - Welke andere rol zou je nog op je kunnen nemen?
- **Stimuleer nauwkeurigheid, rechtvaardigheid en waarheid** in de manier waarop jongeren leren antwoorden (Meirieu, 2016). Hier wordt mee bedoeld dat een jongere niet van zijn verantwoordelijkheid wegloopt. Dus concreet: een jongere heeft zich opgegeven om samen met wat vrienden de oliebollenkraam te bemannen voor de markt van de kerk. Op de dag zelf komt hij echter niet opdagen zonder opgaaf van redenen. In dat geval loopt iemand van zijn verantwoordelijkheid weg. Middelmaticheid is geen optie in het nemen van verantwoordelijkheid. Met andere woorden: de jongere leert streven naar nauwkeurigheid, rechtvaardigheid en waarheid.



### Koppeling met de zelfdeterminatie-theorie

Ryan en Deci (2000) stellen met de zelfdeterminatie-theorie dat mensen intrinsiek gemotiveerd raken als tegemoet gekomen wordt aan drie psychologische basisbehoeften, namelijk relatie, competentie en autonomie.

Met name autonomie lijkt in de context van verantwoordelijkheid nemen relevant. De Muynck & Kunz (2021) stelden immers dat verantwoordelijkheid leren nemen het kerndoel is van de christelijke opvoeding. Pas dan leren kinderen en jongeren om op een zelfstandige manier God en de naaste lief te hebben. Kinderen en jongeren verantwoordelijkheid geven, vraagt om een autonomie-ondersteunende pedagogiek. De bouwstenen van een autonomie-ondersteunde pedagogiek (Golombek et al., 2017) kunnen daarom input geven voor de manier waarop je als opvoeder ruimte geeft om te leren antwoorden.

<b>Bouwsteen</b>	<b>Autonomie-ondersteunend</b>
Motivationale bronnen	Voeden van innerlijke motivationale bronnen, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij interesses en voorkeuren, eigen doelen en persoonlijke drijfveren, het prikkelen van nieuwsgierigheid.
Relevante onderbouwing	Bieden van een heldere, leerlinggerichte en betekenisvolle onderbouwing voor wat gevraagd wordt, bijvoorbeeld door uit te leggen wat het uiteindelijke belang en doel is van activiteiten, verzoeken en beslissingen.
Uitnodigende communicatie	Gebruik maken van uitnodigende en informerende communicatie, bijvoorbeeld door taalgebruik als 'ik vraag..', 'ik stel voor..', 'probeer eens..'.
Ontwikkelingsritme	Volgen van het ontwikkelingsritme van leerlingen, bijvoorbeeld door geduldig te helpen, de leerling het zelf laten doen als het dat kan, rekening te houden met verschillen.
Persoonlijke stem van het kind/de jongere	Respect voor de persoonlijke stem van de leerling, bijvoorbeeld door empathisch te luisteren naar de mening, gevoelens en de doelstellingen van de leerling en de waarde van een voorstel of de reden voor weerspanning in te schatten, maar agressie te controleren.
Inbreng van het kind/de jongere	Stimuleren van dialoog, initiatief, participatie en exploratiedrang, bijvoorbeeld door het ruimte bieden voor onderhandeling over nadere invulling, keuzes aan te bieden.

### C. Voorbeelden van handelen

Hieronder wordt per ontwikkelingsleeftijd een voorbeeld of concretisering gegeven van de pedagogische handeling ‘aanmoedigen en ruimte geven om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander, de Ander en de wereld’. Het doel van het geven van voorbeelden en concretisering is om een praktische, toegankelijke en heldere illustratie te geven van wat het voor de opvoeder per ontwikkelingsleeftijd kan betekenen om een niet-perfect voorbeeld te zijn.

	Afgeleid van	Concretisering/voorbeeld
0-4	Stimuleer nauwkeurigheid, rechtvaardigheid en waarheid in de manier waarop jongeren leren antwoorden (Meirieu, 2016). Hier wordt mee bedoeld dat een jongere niet van zijn verantwoordelijkheid wegloopt.	Opruimen is voor peuters geen vanzelfsprekend iets. Veel kleuters moeten leren dat wanneer zij met iets hebben gespeeld, zij dus ook de verantwoordelijkheid hebben om dit op te ruimen. Het boek ‘Tip de muis wil niet opruimen’ kan helpen om kinderen duidelijk te maken waarom het hun eigen verantwoordelijkheid is om op te ruimen. 
5-8	Leer de jongere verantwoordelijkheid nemen en geef de jongere verantwoordelijkheid ten opzichte van de Ander, ander en <b>de wereld</b> .	In <i>Van toegevoegde waarde</i> staat de les ‘Wat een bende!’ (vanaf blz. 133). Alhoewel de les geschreven is voor de bovenbouw, lijkt deze met een aantal aanpassingen ook geschikt voor de lagere groepen. In deze les blijft het thema rentmeesterschap niet theoretisch, maar ook praktisch. Leerlingen worden uitgedaagd hun verantwoordelijkheid te nemen in het afvalprobleem. De kinderen gaan ook daadwerkelijk de schoolomgeving schoner maken.
9-12	Leer de jongere verantwoordelijkheid nemen en geef de jongere verantwoordelijkheid ten opzichte van de Ander, <b>ander</b> en de wereld.	Les 6.1 uit de katern voor groep 5/6 van <i>Wonderlijk Gemaakt</i> (Van der Gouwe-Dingemanse & van Gemeren-Gijsbertsen, 2010) sluit aan bij dit aspect van het pedagogisch handelen.  Doelstelling van deze les is dat kinderen onder andere leren dat vriendschap niet vanzelfsprekend is en dat vriendschap onderhouden moet worden. Vriendschappen onderhouden is één manier om je verantwoordelijkheid te nemen ten opzichte van de ander. Tijdens deze les maken de leerlingen een woordweb over vriendschap. Ze denken na over vragen als ‘Wat is vriendschap?’ ‘Wat voel je voor een vriend(in)?’ ‘Wat doe je met elkaar als je vrienden bent?’ ‘Welke verhalen in de Bijbel gaan over vriendschap?’ ‘Wat moet je ervoor doen om vrienden te blijven?’ Ook wordt in deze les het verschil benoemd tussen ‘vrienden’ en ‘klasgenoten’. Benoemd wordt dat je niet met iedereen vrienden hoeft te zijn, maar dat je wel als medeleerlingen verantwoordelijkheid hebt naar elkaar. De leerlingen schrijven in deze les allemaal hun naam op een briefje en doen dit briefje in een bak. Vervolgens worden de briefjes weer uitgedeeld en krijgt iedereen een briefje met de naam van een ander. De kinderen krijgen de opdracht om voor die persoon iets leuks te schrijven/tekenen gedurende de week. *

13-15	Help kinderen en jongeren te herkennen welke rollen ze in een groep kunnen spelen (Meirieu, 2016).	Bespreek hoe de jongere zijn eigenheid kan inzetten in de contexten waarin hij zich bevindt en daarin op een passende manier verantwoordelijkheid kan nemen. Gebruik hiervoor bijvoorbeeld het kwaliteitspel: <a href="#">Ken je Kwaliteitspel (jeugd)kwaliteitspel (PO en VO)   Blijfwijs.nl</a> 
16-18	Dit raakt aan het pedagogische gebaar 'vertragen' dat Biesta (2020) noemt: geef tijd voor bezinning en reflectie. Dit is een voorwaarde om tot volwassen handelen te komen.	<p>Creëer ruimte en rust om te een gesprek te voeren naar aanleiding van een kunstwerk.</p> <p>Voer een (klassen)gesprek aan de hand van het schilderij <i>De barmhartige Samaritaan</i>. Lees voorafgaand aan dit gesprek met elkaar het Bijbelgedeelte over de barmhartige Samaritaan (Lukas 10: 25-37).</p>  <p>Zorg in elk geval dat de volgende subonderwerpen aan bod komen in het gesprek:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De mannen die voorbij liepen zijn nog vaag te zien op het schilderij. Wat zijn de motieven van deze mannen om niet in te gaan op de roep die tot hen kwam?</li> <li>2. Zijn er momenten in jouw leven geweest waarop je ook verderliep?</li> <li>3. Wat zou de Samaritaan bewogen hebben om zijn verantwoordelijkheid te nemen?</li> <li>4. Op welke manieren zou jij verantwoordelijkheid kunnen nemen?</li> </ol> <p>Sluit af met een uitdagende opdracht: leg zelf eens met je telefoon een voorbeeld vast waarin bleek dat het er op aan kwam dat jij je verantwoordelijkheid nam (bijv. een stilleven van de vaat)</p> <p>Deze opdracht valt te verbinden aan maatschappijleer, godsdienst, kunstzinnige vorming of burgerschapsvorming.</p>

“En zo wie u zal dwingen een mijl te gaan, gaat met hem twee mijlen” – Mat. 5:41

**Bekend met Wonderlijk Gemaakt?**

\* Naast de beschreven les in de [tabel](#), sluiten onderstaande lessen uit de methode *Wonderlijk Gemaakt* ook aan bij dit pedagogische aspect van persoonsvorming.

Les 5.3	Sluit aan bij het verantwoordelijkheid nemen voor de ander
Les 6.3	Sluit aan bij het ontwikkelen van onderscheidingsvermogen



#### D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd



Voor jonge kinderen is het nog lastig om in te schatten wat een ander nodig heeft en daarin verantwoordelijkheid te nemen voor de ander (Hooijmaaijers et al., 2016). Dit is ook de reden waarom bij [C. Voorbeelden](#) is ingestoken op de eigen verantwoordelijkheid. Het kind neemt in eerste instantie verantwoordelijkheid in de manier waarop hij de eigen taak uitvoert, bijvoorbeeld bij het opruimen van speelgoed.

##### Bekend met PCM?

[Dit coöperatieve spel](#), gebaseerd op PCM, daagt leerlingen samen uit om na te denken hoe ze verantwoordelijkheid kunnen nemen en dragen ('zo draag ik mijn steentje bij').



Gedurende de kleuterperiode is er een vermindering van egocentrisme waarneembaar bij kleuters: ze zijn steeds beter in staat om rekening te houden met een ander. Ook de sociale cognitie neemt toe waardoor het ontwikkelingspsychologisch mogelijk is om verantwoordelijkheid te nemen richting de ander. Als een medeleerling zijn eten en drinken vergeten is, zegt een leerling in deze periode gerust 'je mag wel een koekje van mij'. Kinderen in deze periode zijn sterk gericht op het concrete hier en nu. Verantwoordelijkheid nemen in de context van de wereld als groter geheel, is nog niet aan de orde (Hooijmaaijers et al., 2016).



In deze periode verwerven kinderen een plek in diverse sociale groepen en verbanden (Brouwer & Marsman, 2018). Ze ervaren dat bij die groepen bepaalde verantwoordelijkheden horen. Bij de muzikles is het bijvoorbeeld je eigen verantwoordelijkheid dat je je instrument bij je hebt en dat je op tijd bent. In deze periode is het kind ook volop bezig met het ontwikkelen van vriendschappen. Dat betekent dat het kind geconfronteerd wordt met verantwoordelijkheden op het sociale vlak (Brouwer & Marsman, 2018). Daarnaast worden kinderen in deze periode steeds nieuwsgieriger naar de wereld. Ook kunnen ze in deze periode allerlei interesses ontwikkelen voor specifieke onderwerpen (vlinders, ruimtevaart etc.)(Driestar onderwijsadvies, 2016). Ze krijgen op een basale manier besef van hun 'taak en roeping in de wereld', bijvoorbeeld als het gaat om duurzaamheid.



Op het sociale vlak zijn jongeren steeds beter in staat om verantwoordelijkheid te dragen, al worden ze in hun keuzes wel sterk bepaald door de groep (Driestar onderwijsadvies, 2016).

Gedurende deze periode zijn jongeren daarnaast steeds beter in staat om abstract te denken en kunnen ze verder denken dan alleen de eigen, concrete situatie (Brouwer & Marsman, 2018).

Verantwoordelijkheid nemen kan in deze periode bijvoorbeeld vormgegeven worden door na te

denken en mee te denken over kwesties in de samenleving. Het geven van verantwoordelijkheid aan jongeren helpt om het zelfrespect van de jongeren te vergroten (Driestar onderwijsadvies, 2016).



De jongeren zijn in staat om op grotere schaal 'hun taak en roeping in deze wereld uit te oefenen'. Ze nemen meer verantwoordelijkheid op maatschappelijk vlak en op relationeel vlak (Verhulst, 2017). Hiertoe zijn ze in staat omdat hun sociale, intellectuele en morele vermogens volwassener worden (Brouwer & Marsman, 2018).

## E. Gespreksvragen





## 2.8 De jongere aanmoedigen en ruimte geven om zichzelf te verbinden aan overtuigingen, de ander en de Ander

- Deelideaal 1
- Deelideaal 2
- Deelideaal 3



### Leeswijzer

In dit hoofdstuk vind je onderstaande koppen. Klik op de kop om direct naar de desbetreffende informatie te gaan.

[Wat is aanmoedigen en ruimte geven om zichzelf te verbinden aan overtuigingen, de ander en de Ander?](#)

[A. Wat wil je bereiken?](#)

[B. Hoe kan je handelen?](#)

[C. Voorbeelden van handelen](#)

[D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd](#)

[E. Gespreksvragen](#)

Wat is aanmoedigen en ruimte geven om zichzelf te verbinden aan overtuigingen, de ander en de Ander?

Mensen zijn relationele wezens al vanaf het begin van de Bijbel. Mensen staan niet alleen in verbinding met elkaar, maar ook in verbinding met de Heere God. De mens is immers niet voor eigen eer geschapen maar tot eer van de Heere God. De manier waarop de jongere zich wel of niet verbonden weet met de Ander en de ander, bepaalt óók aan welke keuzes, overtuigingen, opvattingen e.d. de jongere zich verbindt.

Het begrip 'verbinden' viel al eerder in de uitwerking van het pedagogische aspect [schudden](#). Volgens Marcia (1966) vindt het proces van verbinden plaats na een proces van exploreren. Met exploreren wordt volgens Visser-Vogel en de Muynck (2019) onder andere bedoeld dat de jongere verschillende identiteitsalternatieven onderzoekt en vragen stelt aan deze alternatieven. Doel van dit exploreren is dat de jongere via een weg van vragen stellen, eventueel twijfelen en het zoeken naar antwoorden, uiteindelijk komt tot een sterker commitment. De Bruin-Wassinkmaat (2021) onderscheidt drie vormen van exploratie die ze waarneemt bij jongeren met een reformatische achtergrond: a) vragen stellen, b) andere geloven of ideeën verkennen of andere perspectieven op het christelijk geloof en c) dingen doen die niet gewenst of toegestaan zijn binnen de religieuze gemeenschap (rebelleren).

Mede door een proces van exploratie, komt de jongere tot binding: tot commitment. Visser-Vogel en de Muynck (2019) beschrijven commitment als het daadwerkelijke besluit van een jongere waaraan hij zich wil toewijden. De Bruin-Wassinkmaat (2021) beschrijft in haar onderzoek commitment als de toewijding aan iets of iemand. Deze toewijding behelst onder meer overtuigingen, praktijken, waarden, attitudes, ervaringen en de betrokkenheid bij een kerk/gemeenschap. Kortom, bij de uitwerking van dit aspect van het pedagogisch handelen gaat het dus om de begrippen commitment en verbinding.

De Bruin-Wassinkmaat (2021) onderscheidt in haar onderzoek over jongeren met een reformatorische achtergrond vier typen bindingen, die staan weergegeven in Tabel 2.

**Tabel 2**

*Typen bindingen van jongeren met een reformatorische achtergrond*

Type binding	Kenmerkend
Verbonden aan vertrouwen op God	Hebben een persoonlijke relatie met God/noemen zich bekeerd (in sommige gevallen is er overlap in hun commitment met waarden, overtuigingen en praktijken uit hun opvoeding; anderen hebben juist een eigen binding geconstrueerd)
Verbonden aan zichzelf	Afstand genomen van wat ze in hun opvoeding hebben meegekregen. Hechten belang aan het zelf bepalen van hun eigen leven.
Verbonden aan rationeel geloof	Maken onderscheid tussen geloven met het hart en geloven met het hoofd. Dit laatste is op hen van toepassing.
Verbonden aan het nog niet weten	Deze binding komt ook voor (op 1 situatie na) bij jongeren die verbonden zijn aan zichzelf. Door het afstand nemen van het christelijk geloof, weten ze op dit moment niet goed waar ze staan.

#### A. Wat wil je bereiken?

- ❖ De jongere verbindt zich aan iemand. De jongere gelooft dat de verbinding met de Ander het belangrijkste is in zijn leven, waarbij het verlangen ontstaat om vanuit die verbinding te leven.
- ❖ De jongere verbindt zich, met onderscheidingsvermogen, van harte met de bekende en onbekende ander. Dit is een zelf gekozen, authentieke binding en dus geen binding die opgelegd of geforceerd is (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).
- ❖ De jongere staat handelend in de wereld, niet omdat de (beroeps)opvoeder dit van hem vraagt, maar omdat hij dat zélf wil. Hij kan niet anders dan het zo te willen; hij is zo (De Muynck & Visser-Vogel, 2019): hij heeft zich verbonden aan overtuigingen/praktijken/waarden/deugden/attitudes/ervaringen etc (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).

'Er blijkt een significant verband te bestaan tussen een warme relatie tussen de ouders en de mate van commitment die kinderen ervaren met het christelijke gedachtegoed'

Citaat van Steven Middelkoop (2019) uit het co-referaat, gehouden op het slotsymposium op 20 november 2019

## B. Hoe kan je handelen?

- **Bezin** allereerst; welke waarden vind je als beroepsopvoeder belangrijk? Pas dan wordt duidelijk wat verpersoonlijkt moet worden. De waarden mogen daarna als bermpaaltjes dienen langs “de Weg naar het Koninkrijk van de Liefde” (Ter Horst, 2010, p. 131). Het gaat bij Ter Horst om bermpaaltjes en niet om dranghekken. Met andere woorden, als opvoeder mag je richting geven, maar niet dwingen. Jongeren committeren zich juist sterker als het hun eigen keuze is (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).

‘Het lijkt alsof de jongeren niet zo veel op onderzoek uitgaan, maar zich wel verbonden voelen aan de christelijke traditie. Als opvoeder kan je dat een fijn gevoel geven. Maar ik denk dat de identiteit van deze jongeren niet zo sterk is. Ik zie dat er verbondenheid is, maar het onderzoek toont ook dat dit oppervlakkig is en vaak afhankelijk van het gezag van ouders en catecheten’

Elsbeth Visser-Vogel in het artikel *Zorg om verbondenheid refojongeren* in het Reformatorisch Dagblad van 13 februari 2018

- Stel jezelf als opvoeder de kritische vraag: wélk commitment heb ik voor ogen?

Tegelijkertijd denk ik dat het belangrijk is dat ouders nadenken over waartoe ze hun kinderen willen opvoeden. Is het doel een perfect gesocialiseerd reformatorisch jongere? Of is dat een jongere die zich met hart en ziel verbonden weet aan God?

Anne-Marije de Bruin-Wassinkmaat in het artikel *Jonge refo wil ruimte om eigen weg in geloof te vinden* in het Reformatorisch Dagblad van 3 december 2021

- **Affectie** en **liefdevolle zorg** ondersteunen commitment. Een té controlerende houding zonder affectie lijkt minder effectief te zijn (Dudley, 2006).
- Stimuleer het toe-eigenen van waarden door **attitudevorming** (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019). Waardenonderwijs probeert te bouwen aan de attitudes van kinderen en jongeren. Onder attitude vallen cognitie, emotie en gedrag. Waardenonderwijs heeft het beginsel dat de jongere door de waarde heen moet om de waarde te kunnen toe-eigenen. Jongeren moeten dus cognitief, emotioneel en gedragsmatig aangesproken en benaderd worden om zich uiteindelijk te kunnen verbinden waarbij “nadenken, ervaren, ontdekken en doen” (Hoogendijk-van Dam & Vermeulen, 2019, p. 26) sleutelwoorden zijn. Om te komen tot verbinden, moet je als het ware ‘door de waarde heen’.
- Daag kinderen en jongeren uit om na een proces van exploratie zich te verbinden. Maak ze bewust van het feit dat ze een **keuzemogelijkheid** hebben en dat ze verantwoordelijkheid dragen voor de keuzes die ze maken (De Muynck & Visser-Vogel, 2019). Enerzijds hebben jongeren vandaag de dag haast onbeperkte keuzemogelijkheden. Anderzijds blijken jongeren vaak onzeker om daadwerkelijk keuzes te maken en hebben jongeren het nodig om

geworteld te zijn in een diverse en fragmentarische samenleving (De Bruin-Wassinkmaat, 2021). Hoe helpt de beroepsopvoeder de jongere om bindingen aan te gaan?

- Rijk argumenten aan in het keuzeprocess (Wolters, 2018, 21 maart)
  - Breng jongeren in contact met inspirerende voorbeelden waarmee ze zich kunnen identificeren (uit de literatuur of uit hun omgeving) of wees zelf zo'n voorbeeld (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).
  - Probeer niet te overtuigen maar vertel hoe je zelf tot een bepaalde keuze bent gekomen (De Bruin-Wassinkmaat, 2021; Van Steensel, 2019, 20 november)
  - Probeer er in liefde woorden aan te geven als jongeren keuzes maken die niet Bijbels zijn (De Wilde, 2018, 3 oktober) en heb een accepterende houding jegens jongeren die andere wegen gaan (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).
- Durf het **(geloofs-)gesprek** aan te gaan en deel daarin open over hoe je als opvoeder zelf in het geloof staat: over wat jou hoop en kracht geeft, maar ook over je vragen en twijfels (De Bruin-Wassinkmaat, 2021; De Wilde, 2018, 3 oktober)
- Laat de jongere meedoen aan **godsdiensstige rituelen** en **tradities** om zich te verbinden met het geloof (De Muynck & Visser-Vogel, 2019). Leg uit wat voor jou als opvoeder de betekenis is van deze rituelen en tradities (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).
- Bevorder het **participeren** in een **geloofsgemeenschap** met ouders, gemeenteleden en religieuze leiders (De Muynck & Visser-Vogel, 2019). Ondanks dat participatie in toenemende mate een individuele keuze lijkt te zijn, stelt Van Wijnen (2016) dat geloofsgemeenschappen wel degelijk een functie hebben onder jongeren. Juist een kleine groepje waarin geloofservaringen gedeeld worden, blijkt de plek te zijn waar jongeren elkaar vinden. Stimuleer specifiek christelijke jongerenactiviteiten zoals Bijbelstudiegroepen en jeugdgroepen. Leeftijdsgenoten blijken een hele positieve invloed te hebben op de religieuze vorming van jongeren omdat ze zich herkennen in elkaars vragen en twijfels en elkaar aanmoedigen en bemoedigen in het geloof (De Bruin-Wassinkmaat, 2021).
- Help de jongere om de Bijbel en de christelijke traditie met de leefwereld van de jongere te verbinden zodat de jongere zich kan verbinden aan de Bijbel en de christelijke traditie. Vormen van verbinden zijn het vertellen van **Bijbelverhalen**, het aanleren van **christelijke psalmen** en **liederen**, **dagopeningen** houden, **gesprekken** voeren, **Bijbelleeslessen** organiseren en christelijke **vieringen** leiden (Kunz & van Doleweerd, 2021). Het is daarbij van belang dat expliciet de verbinding wordt gemaakt met de leefwereld van de jongere.

### C. Voorbeelden van handelen

Deze paragraaf wijkt bewust af van de eerdere paragrafen waarin voorbeelden van handelen werden gegeven. Dit is een bewuste keuze omdat dit achtste aspect van het pedagogische handelen van een andere aard is dan de zeven andere aspecten van het pedagogisch handelen.

Hoe zit dit precies? We vinden dit achtste aspect waarbij de nadruk ligt op de verbinding, zeer relevant. Op de vorige pagina's staan daarom ook waardevolle noties over het begrip 'verbinden'. De daadwerkelijke verbinding is echter moeilijk maakbaar voor de beroepsopvoeder. Intuïtief voel je aan dat van alle besproken aspecten van het pedagogisch handelen, dít bij uitstek het aspect is waarbij de nadruk ligt op de jongere die zélf in actie komt. Bovendien blijkt dat wanneer we het woord 'verbinden' concreet willen maken, er overlap ontstaat met andere aspecten van het pedagogisch handelen. Ter illustratie: een manier om verbindingen te stimuleren is door als opvoeder een niet-perfect voorbeeld te zijn die met woorden toelicht waarom hij bepaalde keuzes maakt en bepaalde overtuigingen heeft. Om te komen tot een binding aan geloof en God, helpt het ook als de opvoeder het geloofsgesprek durft aan te gaan. Deze concrete handelingen werden echter al eerder in het document beschreven.

#### D. Waar je op moet letten per ontwikkelingsleeftijd



Kinderen in deze periode ontwikkelen het besef van een eigen ik; het kind wil het zelf doen (Hooijmaaijers et al., 2016). Kinderen in deze periode maken keuzes als ‘pasta of pindakaas op je brood?’ en ‘doe je zelf je jas aan of zal mama je helpen?’. Dit zijn echter keuzes van een andere orde dan een besluit om je bewust in te zetten voor bijvoorbeeld duurzaamheid. Toch zijn de keuzes van jonge kinderen belangrijk. Op deze manier komen ze tot zelfbesef en ontdekken ze dat ze als subject invloed hebben op objecten én in verbinding staan met andere subjecten (Freitas Bissoli, 2014). Morele keuzes worden in deze periode gebaseerd op de bijbehorende gevolgen (straf of beloning). Regels worden dan ook zwart-wit toegepast (Driestar onderwijsadvies, 2016).



Gedurende de kleuterperiode gaan kinderen mét elkaar spelen in plaats van naast elkaar: ze zoeken de verbinding met de ander (Hooijmaaijers et al., 2016). In deze periode leert het kind daarnaast van een afstandje naar zichzelf kijken. Hooijmaaijers et al. (2016) schrijven dat als de kinderen een goed zelfbeeld hebben en hun binnenwereld kennen, ze ook weten hoe ze hier in de buitenwereld mee om moeten gaan. Dit biedt een stabiele basis om jezelf te verbinden aan anderen en aan keuzes. Overigens zijn de keuzes die kinderen maken in deze periode conventioneel van aard: ‘zo hoort het, dus zo doe je het’ (Hooijmaaijers et al., 2016).



In de prepuberteit (10 tot 13 jaar) kunnen kinderen zich onzeker gaan voelen, mede door de lichamelijke veranderingen (Driestar onderwijsadvies, 2016). Het is voorstelbaar dat deze onzekerheid invloed kan hebben op de mensen aan wie kinderen zich verbinden. Daarbij komt dat kinderen in deze periode sterk op zoek zijn naar hun sociale identiteit en zichzelf vergelijken met anderen (Driestar onderwijsadvies, 2016). Keuzes om bepaalde dingen wel of niet te doen, worden sterk bepaald door de sociale omgeving. In deze periode komen tot slot ook levensvragen op en wordt er bewust nagedacht over waarden en normen. Dit is een beginpunt om verder na te denken over de vraag; wat doet er toe? Waar leef ik voor? Hoe wil ik mijn leven invullen? Dit is een eerste stap richting het verbinden aan bepaalde keuzes, opvattingen e.d.

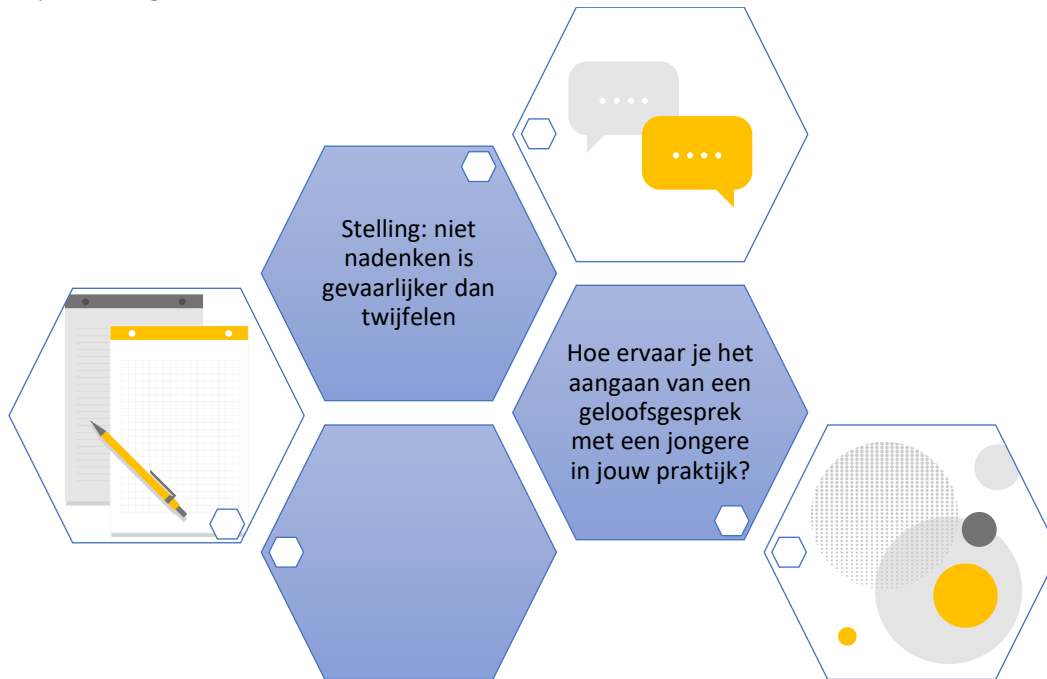


In deze periode zijn jongeren in staat zich te verbinden aan bekenden en ontstaan hechte vriendschappen. Tegelijkertijd zijn jongeren ook in staat om sociale relaties aan te gaan buiten de vertrouwde omgeving. Waar de jongere voor staat, wordt mede bepaald door de groep. Kenmerkend voor deze periode is dat jongeren niet willen afwijken van de groep (Driestar onderwijsadvies, 2016).



De jongere is in staat om zich te verbinden aan verplichtingen ten aanzien van maatschappelijke posities en persoonlijke relaties (Verhulst, 2017) wat komt doordat de intellectuele, sociale en morele vermogens volwassener worden (Brouwer & Marsman, 2018). Jongeren in deze periode komen tot duidelijkere antwoorden op de vragen als ‘wie ben ik?’ en ‘waar sta ik voor?’ (Brouwer & Marsman, 2018).

## E. Gespreksvragen



## Referenties

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Bavinck, H. (1901). *Schepping of ontwikkeling*. Kok
- Biesta, G.J.J., & Verkuyl, H.S. (2002). Woorden en daden: Het Pedagogische Analyseschema. In G. J. J. Biesta, H. S. Verkuyl, & F. A. J. Korthagen (Red.), *Pedagogisch bekeken: De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. (pp. 93 – 108). Uitgeverij Nelissen.
- Biesta, G.J.J. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Biesta, G.J.J. (2021). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 39-54.
- Breeuwsma, G. (2021, 8 april). Republiek der kinderen. *Didactief online*. Geraadpleegd van, <https://didactiefonline.nl/artikel/republiek-der-kinderen>
- Brouwer, B., & Marsman, P. (2018). Handreiking ontwikkelingspsychologie: Kijk op de ontwikkeling van kinderen. Geraadpleegd van, <https://www.curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/05/Handreiking-ontwikkelingspsychologie.pdf>
- De Bruin-Wassinkmaat, A.R. (2021). *Finding one's own way: Exploring the religious identity development of emerging adults raised in strictly Reformed contexts in the Netherlands*. Doctoral thesis.
- De Muynck & Kunz (2021). *Gidsen*. De Banier.
- De Wilde, E. (2018, 3 oktober). Jongere heeft geloofsgesprek met ouders broodnodig. *Reformatorisch Dagblad*. <https://www.rd.nl/artikel/893487-jongere-heeft-geloofsgesprek-met-ouders-broodnodig>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Dohle, M. (1998). *Morele opvoeding: Waarden en normen in het onderwijs*. Bekadidact.
- Driestar Educatief [Driestar Onderwijsadvies] (26 januari 2022). *Symposium christelijk leraarschap* [Video]. YouTube. Geraadpleegd van, <https://www.youtube.com/watch?v=p7i5khUnmkE&t=10883s>
- Driestar onderwijsadvies (2016). *Opvoedhandreiking media 0-5* [brochure].
- Driestar onderwijsadvies (2016). *Opvoedhandreiking media 5-9* [brochure].
- Driestar onderwijsadvies (2016). *Opvoedhandreiking media 9-12* [brochure].



- Driscoll, M.P. (2014). *Psychology of learning for instruction: Pearson new international edition* (3de editie). Pearson.
- Doleweerd, J. & Kunz, B. (2021). *Stapstenen*. De Banier.
- Duriez, B. (1998). De ontwikkeling van het moreel denken. De ideologische basis in de theorie van L. Kohlberg. Inclusief de verkorte versie van de Deining Issues Test van J. Rest.  
[https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwji38DHsO32AhWJ7KQKHZPkB\\_4QFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Flirias.kuleuven.be%2Fretrieve%2F517668&usg=AOvVaw3If\\_XTi9nvL1jD8M6graygb](https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwji38DHsO32AhWJ7KQKHZPkB_4QFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Flirias.kuleuven.be%2Fretrieve%2F517668&usg=AOvVaw3If_XTi9nvL1jD8M6graygb)
- Dudley, R. (2006). The relationship of parenting styles to commitment to the church among young adults, <https://www-tandfonline-com.vu-nl.idm.oclc.org>
- Eidhof, B., Janssens, M., & Ris, J. (2021). *Wereldgericht onderwijs: Biesta in de praktijk*. Stichting Nivoz.
- Freitas Bissoli, de, M. (2014). Development of children's personality: *The role of early childhood education. Psicologica em Estudo* 19(4), 587-597
- Golombek-Jansen, M., Veenstra- van Pruissen, A., & Visser-Vogel, E. (2017). *De allerbeste wensen: aan de slag met opvoedingsidealen*. De Banier.
- Hogan, Kattie. (2013). Narratives of possibility: Adolescent girls constructing and negotiating front and back stage identities through blogs. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 74(5-A(E))
- Hoogendijk-van Dam, H., & Vermeulen, H. (2019). *Van toegevoegde waarde: waardenonderwijs in de klas*. Driestar educatief.
- Hooijmaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs* (3de ed.) Koninklijke van Gorcum.
- IJseling, H. (2019, 16 oktober). Persoonsvorming is meer iets wat je overkomt, dan wat je actief doet. Maar als leraar kun je er ruimte voor scheppen. Geraadpleegd van, <https://www.nivoz.nl/nl/persoonsvorming-is-meer-iets-wat-je-overkomt-dan-wat-je-actief-doet-maar-als-leraar-kun-je-er-ruimte-voor-scheppen>
- Kavelin-Popov, L. (2005). *Het deugdenboek voor het onderwijs: Breng het beste in je leerlingen en jezelf naar boven*. De Zaak.
- Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording. Schets eener Christelijke opvoedkunde*. Haarlem.
- Kunz, B., & van Doleweerd, J. (2021). *Stapstenen*. De Banier.
- Langeveld, (1961). *Beknopte Theoretische pedagogiek* (8ste editie). Wolters.
- Mar, Raymond A, Peskin, Joan & Fong, Katrina. (2011). *Literary arts and the development of the life story*. Habermas, Tilmann [Ed]. The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. Hoboken, NJ, US: Jossey-Bass/Wiley, US; pp. 73-84.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.

- Mehrabian, A. (1972). Some subtleties of communication. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 3(4), 62-67.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Phronese
- Middelkoop, S. (2019, 20 november). Geheel anders?!: Afsluiting lectoraat Vorming vanuit de Bron. Geraadpleegd van, [https://www.hoornbeeck.nl/app/uploads/2021/01/Brochure-lectorat\\_DEF\\_20191118\\_totaal.pdf](https://www.hoornbeeck.nl/app/uploads/2021/01/Brochure-lectorat_DEF_20191118_totaal.pdf)
- Miharu, N., Syudo, Y., Kaori, E., Shuntaro, A., Yuko, M., Shinya, F., Kanata, S., Takahashi, Y., Furukawa, T.A., Richards, M., Hiraiwa-Hasegawa, M., Kasai, K., & Nishida, A. (2019). *The association between role model presence and self-regulation in early adolescence: A cross-sectional study*. PLOS ONE, 14(9).
- Miller, S. A. (2013). Children's understanding of second-order false belief: comparisons of content and method of assessment. *Infant and Child Development*, 22(6), 649–658.
- Sanderse, W. (2012). Character education: A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue. Eburon.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
- Strasser-Burke, N., & Symonds, J. (2020). Who do you want to be like? Factors influencing early adolescents' selection of accessible and inaccessible role models. *The Journal of Early Adolescence*, 40( 914-935).
- Ter Horst, W. (2010). *Wijs mij de weg!* (10de druk). Kok.
- Collette, T. L., & Miller, R. L. (2018). Cross-cultural differences in children's preferences for moral tales. *International Journal of Developmental Science*, 12(3-4), 175–187.
- Van de Bogaard (30 januari, 2020). Verantwoordelijkheid nemen voor de wereld: de rol van het onderwijs en de leraar volgens Jelmer Evers. Geraadpleegd van, <https://nivoz.nl/nl/verantwoordelijkheid-nemen-voor-de-wereld-de-rol-van-het-onderwijs-en-de-leraar-volgens-jelmer-evers>
- Van der Gouwe-Dingemanse, P.M., & Van Gemeren-Gijsbertsen, S. (2010). Wonderlijk gemaakt: methode seksuele vorming voor het basisonderwijs. Driestar onderwijsadvies.
- Van der Jagt, W., & Vos, P. (2010). *Doe me een deugd: Praktijkboek morele vorming van de basisschool*. Boekencentrum.
- Van Steensel, N. (2017, 3 februari). Vorm jongeren door als opvoeder te leven uit de Bron. *Reformatorisch Dagblad*. <https://www.rd.nl/artikel/696444-vorm-jongeren-door-als-opvoeder-te-leven-uit-de-bron>
- Van Steensel, N. (2019, 20 november). Beëindiging lectoraat Vorming vanuit de Bron: Afscheidsrede. Geraadpleegd van, [https://www.hoornbeeck.nl/app/uploads/2021/01/Brochure-lectorat\\_DEF\\_20191118\\_totaal.pdf](https://www.hoornbeeck.nl/app/uploads/2021/01/Brochure-lectorat_DEF_20191118_totaal.pdf)

- van Wijnen, H., & Barnard, M. (2017). Faith tribes as powerful communities of adolescents in highly differentiated societies. *Religious Education*, 112(4), 418–430.
- Verhulst, F.C. (2017). *De ontwikkeling van het kind*. Koninklijke Van Gorcum.
- Visser-Vogel, E. (2018, 13 februari). Zorg om verbondenheid refojongeren. *Reformatorisch Dagblad*. <https://www.rd.nl/artikel/744624-zorg-om-verbondenheid-refojongeren-aan-christelijke-traditie>
- Visser-Vogel, E. & De Muynck (2019). *Hier ben ik: Een christelijk perspectief op persoonsvorming in het onderwijs*. De Banier
- Vygotskij, L. S., Rieber, R. W., & Veer René van der. (1997). The collected works of I. s. vygotsky (Vol. Vol. 3, problems of the theory and history of psychology : including the chapter on the crisis in psychology / transl. [from the russian] and with an introd. by rené van der veer ; prol. by rené van der veer and jeffrey wollock ; ed. of the english transl.: robert w. rieber and jeffrey wollock, Ser. Cognition and language). Plenum Press.
- Walker, L. J. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51(1), 131–139.
- Wolters, G. (21 maart, 2018). Kwart refo (v)mbo-jongeren twijfelt over christen-zijn. *Reformatorisch Dagblad*. <https://www.rd.nl/artikel/749077-kwart-refo-v-mbo-jongeren-twijfelt-over-christen-zijn>
- Wolters, M.A. (1994). Rechtvaardig verdelen: Argumenten, gedrag en voorkeur voor verdeelregels van vijf- tot twaalfjarigen. In T. Oolthof & D. Brugman (Reds.), *Het ontstaan van moreel besef* (pp. 147-176).

## Bijlage 1: samenhang omschrijving persoonsvorming én de drie deelidealen

De deelidealen geven elk een ander facet weer van persoonsvorming. Dat riep de vraag op: hoe verhouden deze drie idealen zich tot de omschrijving persoonsvorming?

Om na te gaan of de idealen de lading dekken van de kernelementen, zijn de idealen en de kernelementen tegenover elkaar gezet in een matrix.

De matrix toont overlap tussen de idealen en de kernelementen uit de omschrijving persoonsvorming. Dit gegeven bood aanknopingspunten om de idealen én kernelementen van de omschrijving persoonsvorming gezamenlijk te laten fungeren als uitgangspunt voor deze opdracht. Wél moet bij dit figuur bedacht worden dat in de praktijk deze vakjes geen losse idealen zijn en ook onderling samenhangen. Het element 'God liefhebben en de ander als jezelf' hangt namelijk bijvoorbeeld ook samen met de vorming van een stabiele identiteit. Het doel van figuur 1 is dus om te tonen dat de kernelementen van de omschrijving persoonsvorming raken aan de drie geformuleerde idealen.

Figuur 1: Matrix idealen – Kernelementen Persoonsvorming

Kernelementen Omschrijving Persoons- vorming  Idealen	Centrale ideaal: vorming van mensen tot verantwoordelijke personen, die verlangen om voor God, de ander en in deze wereld hun taak en roeping uit te oefenen			
	De persoon beschikt over onderscheidingsvermogen: ziet waar het op aan komt en kijkt op een christelijke manier naar de wereld en naar zichzelf.	De persoon neemt en draagt verantwoordelijkheid.	De persoon leeft in gemeenschap voor en met de ander.	De persoon heeft God lief boven alles en de ander als zichzelf.
De persoon ervaart in denken en handelen dat hij een onderdeel is van een groter geheel.			3	4
De persoon vormt zich tot een integere eenheid: een persoon met een stabiele identiteit.		2		
De persoon vormt zich tot iemand die actief en met onderscheidingsvermogen verantwoordelijkheid neemt.	1	2		

1. Het ideaal 'De persoon vormt zich tot iemand die actief en met onderscheidingsvermogen verantwoordelijkheid neemt.' wordt toegelicht in *Hier ben ik* door Visser-Vogel en de Muynck (2019). Zij stellen dat een persoon onderscheidingsvermogen moet hebben om te bepalen aan welke roep hij gehoor geeft en hoe hij gehoor geeft. Dit onderscheidingsvermogen wordt ook genoemd in één van de kernelementen, namelijk 'de persoon beschikt over onderscheidingsvermogen': hij ziet waar het op aan komt en kijkt op een christelijke manier naar de wereld en naar zichzelf. Kortom, in beide gevallen gaat het erom hoe de persoon is ten opzichte van anderen, de wereld om hem heen en God. De persoon geeft een antwoord op de roep die klinkt.
2. Het ideaal 'de persoon vormt zich tot iemand met een stabiele identiteit' wordt toegelicht in *Hier ben ik* door Visser-Vogel & de Muynck (2019). Bij dit ideaal gaat het erom dat de persoon een steeds beter beeld heeft van wie hij is en waar hij voor staat. De persoon leert dat hij iemand is met verantwoordelijkheden. Dit is precies waar het in het kernelement om gaat, namelijk 'de persoon neemt en draagt verantwoordelijkheid'. Het ideaal 'de persoon vormt zich tot iemand die actief en met onderscheidingsvermogen verantwoordelijkheid neemt' heeft daarnaast ook alles te maken met het nemen en dragen van verantwoordelijkheid; de persoon gaat antwoorden op de roep die vanuit de ander, de Ander en de wereld op hem afkomt en gaat ook daadwerkelijk verantwoordelijkheid nemen.

3. Het ideaal 'De persoon ervaart in denken en handelen dat hij een onderdeel is van een groter geheel.' betekent dat de persoon gaat ervaren dat God de mens als schepsel in het grotere geheel van de schepping heeft geplaatst (Visser-Vogel & de Muynck). Dit raakt aan het kernelement 'de persoon leeft voor en met de ander' want de persoon leeft niet voor zichzelf, maar is – in de bewoording van het ideaal- onderdeel van een groter geheel.
4. Visser-Vogel en de Muynck (2019) schrijven dat idealiter de persoon leert dat hij onderdeel is van Gods grote werkelijkheid. Daardoor mag het verlangen van de persoon gewekt worden om in dat geheel in vrede te leven. De persoon ontdekt dat het tegenover God de Schepper staat die vraagt om naar Zijn liefdesgebod te leven. Dit liefdesgebod komt expliciet naar voren in één van de kernelementen van de omschrijving, namelijk 'de persoon heeft God lief boven alles en de ander als zichzelf.'