

Ronddolen in Brede Vorming

René Berends, 2017



In 2012 is *effectiviteit* door de NDV toegevoegd aan de lijst met kernwaarden. En hoewel dat nog niet eens zo lang geleden is, gebeurde dat wel in een andere tijd, toen er in het onderwijs een andere wind waaide. Het was namelijk nog in een tijd waarin men zich grote zorgen maakte over de onderwijsopbrengsten. Die moesten omhoog en met valide en betrouwbare toetsen gemeten worden. Leraren moesten volgens ‘bewezen effectieve’ aanpakken werken. Die boden immers de beste garanties op die hogere opbrengsten.

Daltonscholen reageerden op het opbrengstgericht en evidence-based werken op een tweeslachtige manier. Enerzijds werd er gesteld, dat er niets mis is om naar effectiviteit te streven, anderzijds zag men in dat de manier waarop dat streven aangezwengeld werd – met een focus op hoge toetsresultaten – ervoor zorgde dat het onderwijsaanbod verschaalde. De minder goed meetbare onderdelen in het onderwijs verpieterden. In het verlengde hiervan groeide gaandeweg het besef dat niet alles van waarde meetbaar is en niet alles dat meetbaar is, van waarde.

De afgelopen jaren is het denken over het streven naar effectiviteit verder geëvolueerd. We beseffen (weer) meer dat er geen isgelijktken staat tussen de begrippen ‘effectief’ en ‘goed’. Niet alles dat effectief is, is goed. Het is misschien een schokkend voorbeeld, maar denk maar eens aan IS. Daar zijn ze heel effectief in het opleiden van kinderen tot zelfmoordterroristen. Wel effectief, niet goed!

Het bovenstaande betekent niet perse dat het een vergissing was om effectiviteit toe te voegen aan de daltonkernwaarden en dat we daar dus op zouden moeten terugkomen. De wens om effectief te zijn, blijft namelijk. Maar dan niet (alleen) gezien vanuit hoge scores op de toetsen, maar vooral in het streven om effectieve en efficiënte manieren te vinden die ons in staat stellen om onze eigen onderwijsvisie te realiseren, waarvoor ook een nieuw, nog te ontwikkelen instrumentarium nodig is om dit ‘soort’ effectiviteit inzichtelijk te kunnen maken.

De kernvraag is dan ook hoe we ‘goed’ onderwijs definiëren. Daarna kunnen we de pedagogiek en onderwijskunde de vraag stellen, hoe we dat doel, die visie op een effectieve manier kunnen realiseren.

Traditionele vernieuwingsscholen hebben elkaar altijd gevonden in een streven naar brede vorming, waarbij die brede vorming als alternatief neergezet werd voor het reguliere (klassikale) onderwijs. Goed onderwijs op vernieuwingsscholen gaat niet (alleen) over hoge Cito-scores. Ouders sturen hun kinderen naar een dalton-, jenaplan, montessori-, freinet- of vrijeschool omdat kinderen daar breed gevormd worden.

Het zoeken naar alternatieve antwoorden op wat opbrengstgericht werken op vernieuwingsscholen in zou moeten houden, start dan ook met de vraag wat die vorming inhoudt en hoe breed die zou moeten zijn.

Vernieuwingscholen hebben daarnaast er ook alle belang bij om manieren te vinden om die brede vorming vervolgens op een effectieve en efficiënte wijze te realiseren en om de resultaten daarvan in beeld te krijgen.

Een mooie stap in dit proces, was het debat dat de Vereniging van Bijzondere Scholen (VBS) met het Samenwerkingsverband van organisaties voor vernieuwingsonderwijs (SOVO) in 2011 over brede vorming organiseerde. Daaropvolgend heeft de VBS bij het Kohnstamm Instituut een aanvraag gedaan voor een Kortlopend Onderwijsonderzoek. In hun rapport beschrijven Van Kuijk en Emmelot (2013) hoe een visie op brede vorming op zeven verschillende typen vernieuwingscholen inhoud en vorm krijgt, hoe brede vorming op deze scholen geëvalueerd en vastgelegd wordt en welke problemen zich daarbij voordoen. De conclusie van de auteurs is dat – hoe belangrijk brede vorming ook is om als concept te dienen om weerwoord te bieden aan het streven om onderwijsopbrengsten al te zeer te definiëren als uitslagen op testen en toetsen – brede vorming binnen de reformbewegingen een containerbegrip is, waaronder van alles verstaan wordt.

Het lectoraat Vernieuwingsonderwijs van Saxion heeft op basis hiervan brede vorming als een van de vier onderzoeklijnen gekozen, met daarbinnen verschillende onderzoeken naar (aspecten van) brede vorming.

In een van de onderzoeken wordt het begrip *brede vorming* ook vanuit de wetenschappelijke literatuur verkend. De verwachting is dat zo'n wetenschappelijke verkenning een omschrijving zal op kunnen leveren, die in een tweede fase van het onderzoek aan experts wordt voorgelegd. Zij krijgen daarop een tweetal vragen voorgelegd: (1) Als brede vorming is zoals het in het onderzoek omschreven is, wat doe je er dan al aan in jouw praktijk?, en (2) wat zou je er in jouw praktijk aan kunnen doen. De inventarisatie van de antwoorden op deze vragen, kunnen dan vervolgens gebruikt worden om scholen een nadere impuls te bieden om verder vorm te geven aan brede vorming. In een laatste fase van het onderzoek wordt dan ook nog onderzocht hoe opbrengsten van brede vorming meer en beter inzichtelijk gemaakt kunnen worden.

De literatuurfase van het onderzoek nadert inmiddels zijn voltooiing. Opmerkelijk daarbij is dat nu al geconcludeerd kan worden (zoals het Kohnstamm Instituut eigenlijk ook al deed), dat er sprake is van een Babylonische spraakverwarring. *Brede vorming* lijkt een begrip waarover iedereen oppervlakkig gezien het wel eens is. Maar als er vervolgens wat dieper gekeken wordt, valt te ontdekken dat er toch vaak verwezen wordt naar verschillende zaken. Soms gebruikt men brede vorming voor verschillende ideeën, soms voor dezelfde inhouden verschillende termen. Soms worden termen als synoniemen gezien, soms openbaren zich bij zulke synoniemen bij anderen weer betekenisverschillen. Al die verschillen en nuances in betekenissen hebben ertoe geleid dat in de eerste fase van het literatuuronderzoek er 'rondgedoeld' is in het begrip *brede vorming*.

Op dat ronddolen in *brede vorming* ga ik hieronder nog wat nader in.

Er wordt gesproken over *vorming*. Dat doet de vraag opkomen hoe zich dat verhoudt tot de begrippen *leren* en *ontwikkelen*? Wanneer is er sprake van het een, wanneer van het ander?

Er wordt gesproken over *brede vorming*. Is er dan ook zoiets als *smalle vorming*? En kun je de bijvoeglijke naamwoorden *breed* en *smal* ook toepassen op *leren*?

Net als bij *leren* en *ontwikkeling* is *vorming* een term, die in verband gebracht worden met de school – schoolse vormingsvakken –, maar ze wordt ook gebruikt buiten het onderwijs: de vormende waarde van sportclubs, kerkelijke en culturele instellingen, et cetera. De vraag is daarom belangrijk of *vorming* alleen binnen de context van de school besproken moet worden, zeker als bijvoorbeeld Freinet opperde dat 'de wereld zijn klaslokaal is'.

Naast *brede vorming* worden ook termen gebruikt als *algemene en alzijdige vorming* en wordt *vorming* in verband gebracht met verschillende aspecten van het menszijn: *sociale en sociaalemotionele vorming*, *creatieve en culturele vorming*, *maatschappelijke vorming*, *godsdienstige en morele vorming* en *lichamelijke vorming*. Het roept de vraag op hoe deze begrippen zich tot elkaar en tot *brede vorming* verhouden.

In het verlengde van het vorige wordt *brede vorming* ook in verband gebracht met begrippen als *persoonlijke vorming* en *persoonlijkheidsvorming*. Gaat het hier over hetzelfde, zijn er verschillen?

In de schoolse context wordt gesproken over *brede vormingsgebieden*. Daarbij wordt minder aan taal en rekenen gedacht – dat zijn de kernvakken –, maar aan vormende kennisdomein als aardrijkskunde en geschiedenis. Maar kan een vak of vakgebied meer of minder vormend zijn, of gaat *brede vorming* vooral over de manier waarop die vakken gegeven worden?

Rond de millenniumwisseling was er een krachtige discussie over de overladenheid van het curriculum. Als oplossing toen werd gesteld dat het onderwijs wel wat minder breed vormend mocht zijn. Men moest zich maar gaan focussen op de kernvakken taal en rekenen.

Bildung wordt door veel mensen, als klassiek vormingsideaal, gezien als een aan *brede vorming* verwant begrip. Vaak werd dat echter gesteld tegenover het begrip *Ausbildung*, dat verwijst naar het voorbereiden van kinderen op een beroep. Dit levert verschillende vragen op. Moet beroepenoriëntatie en beroepsvorming bijvoorbeeld

tegenover zoiets als persoonsvorming geplaatst worden. Maar heeft *brede vorming* dan niets met het voorbereiden op een beroep te maken? Er zijn juist genoeg scholen die onder het mom van *brede vorming* aan maatschappelijke stages doen.

De vraag naar *brede vorming* trekt ook de dualiteit in het bewustzijn of het er uiteindelijk om gaat kinderen toe te rusten voor de wereld of om ze toe te rusten voor het leven. Gaat het om voorbereiden op de maatschappij of om zelfontplooiing, of toch van allebei een beetje?

Soms wordt *brede vorming* tegenover schools leren geplaatst. Dan besteden scholen, onder het mom van brede vorming, aandacht aan additioneel aanbod. Soms is dat een taal (Chinees of Spaans), soms worden er maatschappelijke stages aangeboden, soms kunnen kinderen kiezen uit verschillende culturele, creatieve of sportieve activiteiten, soms gaat het om vieringen en herdenkingen, soms ook worden er verschillende educaties gegeven: vredeseducatie, levensbeschouwelijke - en waardeneducatie en soms organiseren scholen voor de leerlingen excursies, werkweken en (internationale) studiereizen.

Brede vorming wordt ook in verband gebracht met werkvormen, waarbij het vak- en domeingerichte onderwijs doorbroken wordt: thematisch en projectonderwijs, het werken met een verhalend ontwerp, et cetera.

Soms ook wordt *brede vorming* door leraren gezien als dat wat er gedaan wordt om *toekomstgericht onderwijs* te geven, inclusief de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. Dan wordt er ook wel verwezen naar de ontwikkeling van burgerschapscompetenties en –vaardigheden en naar de ontwikkeling van de vaardigheid om kinderen eigen keuzes te laten maken en om interesses en talenten te leren ontdekken en ontwikkelen.

Het ‘ronddolen’ in het begrip *brede vorming* laat zien dat het begrip eerst conceptueel verhelderd moet worden, willen we het kunnen gebruiken om de eigenheid van onze eigen vernieuwingsconcepten ermee aan te duiden. In het literatuuronderzoek dat door het lectoraat uitgevoerd wordt, gebeurt dat op dit moment. Er wordt daarvoor een classificatieschema ontwikkeld om te laten zien dat definiëring van *brede vorming* om een waardenoriëntatie vraagt. Afhankelijk van zo’n waardenoriëntatie kan pas vormgegeven worden aan brede vorming.