

Beschouwend artikel

Grip op het zelf – een voorstel voor een theoretisch robuuste en in de praktijk herkenbare manier van spreken over persoonsvorming

Peter Elshout en Mascha Enthoven, Hogeschool Inholland

Inholland bereidt studenten aan de pabo voor op hun rol op het gebied van persoonsvorming. Op dit onderwerp is zowel theoretisch als praktisch gezien moeilijk grip te krijgen. In dit artikel wordt voorgesteld om persoonsvorming te benaderen als de vorming van ‘het zelf’ en daarbij twee strategieën uit de filosofische discussie rond het zelf te gebruiken om een in de praktijk herkenbare manier van spreken te ontwikkelen. Eerst wordt het ‘minimale zelf’ besproken onder de noemers ‘subjectief’, ‘continu’ en ‘handelend’. Vervolgens worden verschillende perspectieven op het zelf die in het basisonderwijs een rol spelen, besproken onder de noemers ‘persoonlijkheid’, ‘identiteit’ en ‘karakter’. Op deze manier ontstaat een manier van spreken over het zelf die zowel theoretisch robuust is, als in de praktijk herkenbaar. Het feit dat het subject in deze manier van spreken centraal staat, benadrukt dat persoonsvorming niet te vereenzelvigen is met gedragsvorming. Het feit dat het zelf vanuit verschillende perspectieven te benaderen is, benadrukt dat persoonsvorming niet eenvoudig in een vakgebied of kerndoel is onder te brengen en op allerlei momenten tijdens een onderwijsdag aan de orde is. Deze conclusies vormen de basis voor een praktisch onderzoek onder studenten dat Inholland vanaf februari 2021 uitvoert.

Inleiding

Het lectoraat De Pedagogische Opdracht onderzoekt aan de pabo's van Inholland de betekenis van persoonsvorming in het basisonderwijs. Het onderzoek is erop gericht te ontdekken wat persoonsvorming inhoudt, om vervolgens studenten aan de pabo beter voor te kunnen bereiden op hun toekomstige rol op dit gebied. Hoewel het voor leerkrachten een vanzelfsprekend onderdeel is van het basisonderwijs (Elshout & Enthoven, 2020), is persoonsvorming een zeer gecompliceerd en veelomvattend begrip waarmee veel verschillende filosofische, psychologische en sociologische theorieën gemoeid zijn. Het is niet voor niets dat een leerkracht persoonsvorming recentelijk beschreef als ‘moeras’ (Jansen & Volman, 2020).

Dit maakt de plaats van persoonsvorming in het curriculum van het basisonderwijs en de pabo, en daarmee de manier waarop studenten worden voorbereid, lastig te bepalen. Dit bleek recentelijk in de discussie rondom curriculum.nu (zie bijvoorbeeld Biesta, 2020), waar de vraag naar voren kwam of persoonsvorming een ‘vakgebied’ zou moeten zijn, met eigen doelen en wellicht eigen lessen (zie bijvoorbeeld Bruin-Raven et al., 2016), of juist niet.

In dit artikel willen we een voorstel doen voor een manier van praten over persoonsvorming die recht doet aan de complexiteit en die tegelijk bruikbaar is in de praktijk van het basisonderwijs. Daartoe moet deze manier van spreken zowel theoretisch robuust als praktisch herkenbaar zijn. In een vervolgartikel (Elshout & Enthoven, in voorbereiding) stellen we de vraag centraal wat deze theoretisch robuuste en praktisch relevante manier van spreken over persoonsvorming betekent voor de vorming van zowel leerlingen als leerkrachten in het huidige basisonderwijs.

Theoretisch robuust

In de theoretische discussie zijn de verschillende kanten van persoonsvorming op allerlei manieren benoemd en in kaart gebracht. Biesta (2012), die de term ‘persoonsvorming’ in de Nederlandse discussie al vroeg op de kaart heeft gezet als vertaling van het Engelse *subjectification*, spreekt tegenwoordig over twee paradigma’s van persoonsvorming, namelijk ‘vorming-van-personen’ (socialisatie) en ‘vorming-tot-persoon-willen-zijn’ (subjectificatie) (Biesta, 2018a). Jansen en Volman (2020) maken onderscheid tussen een filosofisch-pedagogisch perspectief en een psychologisch perspectief op persoonsvorming. Sanderse (2018) biedt een historische schets waarin hij Bildung, karaktervorming en subjectificatie onderscheidt. Visser (2016) geeft vier historische perspectieven en drie actuele perspectieven (personalisering, pedagogisering en psychologisering) om het onderwerp te ordenen. Deze publicaties laten zien dat onder de noemer ‘persoonsvorming’ veel verschillende ideeën schuilgaan, die op diverse manieren geordend kunnen worden. Een theoretisch robuuste definitie zou in elk geval de gebieden moeten beslaan die in de theoretische discussie rondom persoonsvorming op verschillende manieren worden benoemd. Het gaat dan om terminologie als socialisatie, subjectificatie, karaktervorming, Bildung en het filosofische en psychologische perspectief.

Praktisch herkenbaar

Een in de praktijk herkenbare beschrijving van persoonsvorming zou taal moeten gebruiken die ook in het basisonderwijs regelmatig gebruikt wordt. Maar veel elementen uit de theoretische discussie lijken aan leerkrachten in de dagelijkse praktijk voorbij te gaan (Elshout & Enthoven, 2020). De complexiteit van het onderwerp zou daar een oorzaak van kunnen zijn. Zo bleek uit een eerder onderzoek dat leerkrachten bij ‘vorming’ heel verschillende ideeën hebben. Leerkrachten hebben uiteenlopende opvattingen over de momenten waarop ze vormend handelen en de plaats in het curriculum die vorming zou moeten innemen (Elshout & Enthoven, 2020). Jansen en Volman (2020) komen op basis van een reeks interviews tot vergelijkbare conclusies als het gaat om de rol van persoonsvorming in lerarenopleidingen. Zij geven aan dat docenten verschillende ideeën hebben over wat persoonsvorming is, en pleiten voor een “gemeenschappelijke visie en rolopvatting” en een “concrete gemeenschappelijke pedagogische taal” (p. 58).

Met het huidige artikel willen we een bijdrage leveren aan deze gemeenschappelijke taal. Ons voorstel is daarbij om eerst een stap terug te doen, en te proberen een antwoord te formuleren op een bedrieglijk eenvoudige vraag: wat wordt er eigenlijk gevormd bij persoonsvorming? Het antwoord is natuurlijk: ‘de persoon’. Maar de manier waarop je de vraag beantwoordt wat een persoon is, is cruciaal voor de manier waarop je vervolgens de vorming van die persoon voor je ziet.

Het zelf als startpunt

Er is door de eeuwen heen een behoorlijke verscheidenheid aan theorieën opgesteld als antwoord op de vraag wat een persoon eigenlijk is (Seigel, 2005). Ook in de hedendaagse discussie zijn grote verschillen in visie te onderscheiden (Bos, 2013; Gallagher, 2013), die meestal besproken worden onder de noemer van ‘het zelf’.¹ Voor de een valt het zelf samen met ons brein (Swaab, 2010), of ons lichaam (Cassam, 2013). Volgens de ander is het een apart ‘denkend ding’ dat los staat van het lichaam. De een benadrukt de rol van driften en verlangens als de diepste kern van wie we zijn, terwijl een ander juist de rede benadrukt die deze verlangens (meestal) bedwingt en stuurt. Daarnaast is er discussie over de rol van de verhalen die we over onszelf vertellen en de rollen die we in verschillende sociale situaties op ons nemen (Goldie, 2012; Ricoeur, 1992). Zijn het slechts maskers die over onze diepste kern heen liggen? Of bestaat ons zelf juist uit die verhalen? Bestaat ‘het zelf’ überhaupt wel (Metzinger, 2013)? En als het bestaat, is het dan één ding, of is de vraag wie we zijn beter te beantwoorden door een verzameling van verschillende ‘zelden’ (Haidt, 2006) of verschillende onderdelen te benoemen?

De vraag wat een persoon of zelf is, is dus, op z’n zachtst gezegd, complex. Op het eerste gezicht lijkt de filosofische discussie rond het zelf daarom misschien niet de beste invalshoek om helderheid op het gebied van

¹ We zullen ‘de persoon’ en ‘het zelf’ als synoniemen beschouwen (zie ook: Kelchtermans, 2013).

persoonsvorming te scheppen. Theoretisch robuust? Ja. Praktisch herkenbaar? Niet bepaald. Toch kan deze filosofische invalshoek vruchtbaar zijn, omdat hij persoonsvorming uit de onderwijscontext haalt om deze vanaf een wat grotere afstand te bekijken. In het discours over ‘het zelf’ zijn twee strategieën te herkennen die auteurs toepassen om de complexiteit rond het begrip te verminderen en die ook voor ons vraagstuk verhelderend kunnen zijn: het definiëren van een ‘minimaal zelf’ en het aanwijzen van meerdere aspecten of onderdelen van het zelf.

Het definiëren van het ‘minimale zelf’ is bijvoorbeeld herkenbaar in het werk van Strawson (2009) en dat van Zahavi (2014), waarbij vooral het feit dat het zelf in elk geval een ervarend subject is, centraal staat. De tweede strategie, waarbij juist de breedte van het begrip ‘zelf’ wordt opgezocht, zien we bijvoorbeeld bij Seigel (2005; zie ook: Bos, 2013). Hij schetst drie dimensies die in alle filosofieën van het zelf op verschillende manieren, en met verschillende nadruk, terug lijken te komen. Het gaat dan om het *lichamelijke zelf* (bestaande uit driften en gevoelens), het *sociale zelf* (dat tot stand komt door onze relatie met andere mensen en de cultuur) en het *reflectieve zelf* (dat bestaat uit de vrijheid om eigen keuzes te maken en zichzelf te vormen). Hieronder zullen we beide strategieën volgen. Eerst zullen we het minimale zelf in kaart brengen door een aantal eigenschappen te benoemen die altijd een rol spelen als we spreken over een persoon: subjectiviteit, continuïteit en handelen. Vervolgens zullen we bespreken hoe dit minimale zelf vanuit verschillende perspectieven bekeken kan worden. We kiezen daarbij voor de noemers persoonlijkheid, identiteit en karakter om aan te sluiten bij taal die in de praktijk herkenbaar is gebleken (Elshout & Enthoven, 2020).

Het minimale zelf

Subjectief

Als we het hebben over ‘het zelf’ of ‘de persoon’, hebben we het over het *ervarende* deel van een mens. Het deel waarmee hij voelt, denkt, droomt en herinnert. Het woord ‘subject’ wordt in de filosofie over het algemeen gebruikt om dit ervarende deel van de mens aan te duiden. Wie jij ook bent, je bent een ‘subject van ervaringen’ (Biesta, 2018b; Pols, 2016; Strawson, 2009; Zahavi, 2014). Hoe eenvoudig dit misschien ook lijkt, het betekent nogal wat. Dat je als mens uniek bent bijvoorbeeld. En dan nog niet eens per se uniek in je karaktereigenschappen, maar uniek in de manier waarop je de wereld ervaart. Niemand weet hoe het is (en zal ooit weten hoe het is) om jou te zijn. Om de wereld te ervaren zoals jij dat doet. Hoewel we taal en allerlei vormen van kunst hebben als uitingsvormen van ons subjectieve innerlijk, blijft er altijd een kloof tussen onze ervaring en de taal waarin we de ervaring uiten.

Dat ieder mens een uniek ervarend subject is, maakt uit voor het onderwijs. “In opvoeding en onderwijs, ontmoeten we kind en jongere nooit louter als object, maar ook altijd als subject,” schrijft Biesta (2018b, p. 16). Dit heeft potentieel grote gevolgen voor persoonsvorming in het onderwijs. Dat wat gevormd wordt, is op een heel basale manier namelijk onbereikbaar voor anderen. Elk kind ervaart een verhaal dat in de kring verteld wordt bijvoorbeeld op een unieke subjectieve manier, die samenhangt met zaken als eerdere ervaringen en temperament. Je krijgt als leerkracht hints van die ervaring, door naar gezichtsuitdrukking en houding te kijken. Maar de ervaring die het kind heeft, is alleen bereikbaar voor het kind zelf. Ook als leerkracht ben je een uniek ervarend individu met een eigen blik op de klas en de wereld. En hoe je ook je best doet je ervaringen en ideeën met kinderen te delen, jouw ervaringen zijn alleen van jou. Dit is de belangrijkste reden waarom persoonsvorming voor een flink deel schuilgaat in het verborgen curriculum (Verhoeven et al., 2017): een groot deel van wat er gebeurt in onderwijs, gebeurt subjectief.

Continu

Ervaringen zijn van korte duur. De zaken die het ervarende subject tot een bepaalde persoon maken, zijn die zaken die langdurig bij hem of haar horen; die hem of haar kenmerken. Maar welke zaken zijn dat? In wat Lakoff en Johnson de ‘Folk Theory of Essences’ noemen, staat het denken in een vaste kern centraal. “You, as an individual, have an Essence that makes you unique, that makes you *you*” (Lakoff & Johnson, 1999, p. 282). Die kern zou dan bijvoorbeeld bestaan uit bepaalde eigenschappen. Je bent vrolijk, nieuwsgierig, hebt een

kort lontje of een groot hart. Hoewel deze manier van denken over het zelf in eerste instantie logisch lijkt, is het maar de vraag of er wel zo'n essentie, die over lange tijd hetzelfde blijft, te vinden is. Eigenschappen bijvoorbeeld zijn duidelijk aan verandering onderhevig. Ben je nog wel dezelfde persoon als je door een heftige gebeurtenis van vrolijk en ondernemend in depressief en onaardig verandert bijvoorbeeld? Vaststellen wat het is dat al onze subjectieve ervaringen over langere tijd bij elkaar houdt, is dus niet zo makkelijk (Bos, 2013; Parfit, 1984). Zijn het onze herinneringen? Onze hersenen? Is het ons lichaam?

Een alternatieve manier van kijken is om de continuïteit niet te zoeken in een essentie. Zo zou je het zelf kunnen zien als een verzameling patronen van gedrag die vastgelegd zijn in neuronen en verbindingen in de hersenen (Swaab, 2010). Maar je zou het zelf ook kunnen zien als een verzameling verhalen die onze ervaringen en ons gedrag op verschillende momenten samenbinden om er een logisch geheel van te maken (Goldie, 2012; Ricoeur, 1992; Schechtman, 2013). Wie we zijn is dan geen kern die op een bepaalde manier in ons huist, zoals het woord 'ziel' bijvoorbeeld suggereert. Er is, zo bekeken, zelfs ruimte voor het idee dat het zelf helemaal niet bestaat (Metzinger, 2013).

Ook deze eigenschap heeft grote gevolgen voor het onderwijs. Als 'het zelf' geen continuïteit zou bezitten, zou vorming bijvoorbeeld geen enkele zin hebben. De persoon zou het volgende moment alle opgedane vorming alweer kwijt kunnen zijn. Maar het andere uiterste, dat een persoon ten diepste eeuwig en onveranderlijk is, zou onderwijs net zo goed onmogelijk maken. Een kind zou dan van begin af aan onvormbaar zijn. Hoewel we de basis ervoor niet willen vastleggen, is het in onze ogen daarom belangrijk om het zelf te zien als iets met een bepaalde continuïteit.

Handelend

Het 'zelf' wordt intuïtief vaak gezien als de basis van waaruit we actieve keuzes maken. "According to the folk theory, it is our Essence that, ideally, should determine our natural behaviour" (Lakoff & Johnson, 1999, p. 282). Wie je bent, bepaalt hoe je doet, is dan de gedachte. Maar op basis van de verschillende visies op de continuïteit van het zelf, zou je ook het omgekeerde kunnen beweren: hoe je doet, bepaalt wie je bent. Want als er niet per se een vaste kern aan te wijzen is die ons maakt wie we zijn, zijn het de patronen in ons gedrag die het meeste zeggen over wie we zijn. Dit idee van het zelf staat aan de basis van de uitspraak dat Facebook en Google ons beter kennen dan wij zelf, omdat data over ons gedrag tot in detail worden bijgehouden (Harari, 2016). We zijn in deze manier van kijken niet meer dan de som van ons gedrag. In dit geval ons klikgedrag. Wat belangrijk is om te benadrukken is dat deze manier van spreken over het zelf niet helemaal strookt met het minimale zelf zoals we het hier beschrijven. Als we ten diepste niets anders zijn dan een berg informatie in de cloud, dan is de grote vraag waar onze subjectiviteit vandaan komt. Iemand zijn is een ervaring, en een berg informatie ervaart niets. Het zelf is bovendien niet alleen dat wat passief ervaart, maar ook dat wat vervolgens keuzes maakt en verantwoordelijk te houden is voor die keuzes. Een *handelend* zelf dus (Biesta, 2018b). Van buitenaf is er misschien alleen gedrag om op af te gaan, maar van binnenuit gaat dat gedrag gepaard met subjectieve ervaring. We hebben *redenen* om ons op een bepaalde manier te gedragen. Dat betekent niet dat al ons gedrag bewust is, of dat we altijd weten waarom we reageren zoals we dat doen. Een flink deel van de keuzes die we maken, maken we niet rationeel of bewust (Kahneman, 2011; Haidt, 2012). Hoewel spreken over gedrag dus het subjectieve aspect buiten beschouwing laat, benadrukken we met het spreken over *handelen* juist wel deze bewuste kant van gedrag. "Handelen is wat mensen doen, en het handelen in opvoeding en onderwijs is *bewust* handelen, *bedoeld* handelen, *handelen-in-relatie*" (Biesta, 2018b, p. 12).

Zodra we ook maar enigszins uitgaan van het idee dat een zelf ook een subjectieve bron van ervaringen is die richting geeft aan ons handelen, is het een ander verhaal. Zoals Biesta benadrukt: "De mens heeft immers niet alleen een buitenkant maar heeft, als persoon, ook een binnenkant of binnenwereld. Die is cruciaal voor ons persoon-zijn, omdat we daar niet alleen onze gedachten en gevoelens maar ook ons zelf op de meest intieme manier tegenkomen en ontmoeten" (2018b, p. 30).

Persoonsvorming is zo bekeken dus meer dan gedragsvorming. Het is het begeleiden van de ontwikkeling

van een zelf dat eigen keuzes maakt, op basis van eigen ervaringen en eigenschappen die bij hem of haar horen. En degene die deze vorming begeleidt, is net zo goed een zelf dat eigen keuzes maakt op basis van eigen ervaringen en eigenschappen. Leerkracht en leerling beïnvloeden niet alleen elkaars gedrag, maar ook elkaars 'zelf'. Praten over gedrag beperkt ons tot het zichtbare objectieve domein, terwijl de vorming van personen zich voor een groot deel afspeelt in het subjectieve domein van gevoel en betekenis.

Persoonlijkheid, identiteit, karakter

Het minimale dat we over 'het zelf' kunnen zeggen is dat het zelf subjectief, continu en handelend is. Maar dat betekent uiteraard niet dat we het zelf daarmee uitputtend beschreven of gedefinieerd hebben. Er zijn allerlei aspecten van 'het zelf' die we hiermee nog niet benoemd hebben, en die in de taal die we gebruiken naar voren komen.

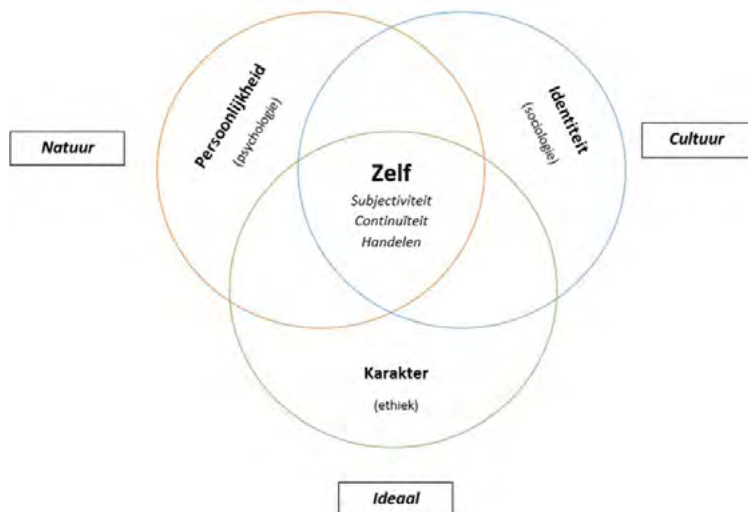
Misschien is de vergelijking met liefde op z'n plaats. Het zelf en de liefde hebben veel gemeen. Als je mensen vraagt of liefde bestaat, zullen de meeste mensen volmondig 'ja' antwoorden. Als je vervolgens vraagt waar die liefde dan is, zul je allerlei verschillende antwoorden krijgen. Het is iets tussen mensen, een relatie. Het zijn ten diepste stofjes in de hersenen die het gevoel van liefde opwekken. Het is verankerd in de herinneringen die je hebt aan wat je met iemand hebt beleefd. Technisch gezien is het zelfs prima te beargumenteren dat de liefde helemaal niet bestaat. Je kunt het niet vastpakken en moeilijk bewijzen.

We gebruiken het woord 'liefde' voor een onderdeel van de werkelijkheid dat we als mens heel sterk kunnen ervaren, maar dat niet eenvoudig op één bepaalde plaats in de werkelijkheid is aan te wijzen. Er worden daarom allerlei termen gebruikt om het concept 'liefde' onder woorden te brengen, zoals: genegenheid, vriendschap en verliefdheid. Maar ook verschillende woorden voor de betrokkenen: maatje, partner, minnaar. Al deze woorden hebben hun eigen smaak, roepen hun eigen beelden en gevoelens op. Deels overlappend dekken ze op verschillende manieren de lading van dat ingewikkelde fenomeen 'liefde' (Fredrickson, 2013). Als het om de liefde gaat, lijken woorden zelfs nooit helemaal de lading te dekken, getuige de onafgebroken stroom aan gedichten, verhalen en liederen die door de eeuwen heen geschreven zijn om het concept te vangen.

Als we nu de sprong maken naar het zelf, zien we iets soortgelijks gebeuren. Er zijn allerlei woorden die we gebruiken om dat 'ongrijpbare zelf', zoals Jacques Bos (2013) zijn boek heeft betiteld, te vangen. Denk bijvoorbeeld aan: individu, identiteit, persoon, zelf, karakter, brein, ziel. En als we op een betekenisvolle, herkenbare manier met elkaar willen praten over dat zelf, zullen we verschillende termen moeten gebruiken. Als we dat niet doen, lopen we het risico een bepaalde ervaring of een bepaald onderdeel voorrang te geven en andere onderdelen te verwaarlozen (Seigel, 2005).

We willen daarom drie gangbare woorden voor het zelf in het onderwijs, en de manier waarop ze elk een eigen lading van het zelf dekken, bespreken. Het gaat dan om *persoonlijkheid, identiteit en karakter*². Zoals in Figuur 1 te zien is, hangt elk van deze termen op een specifieke manier samen met het zelf.

2 Hoewel het woord 'karakter' in het Nederlandse taalgebruik vaak als synoniem wordt gebruikt voor 'persoonlijkheid', gebruiken wij het hier in de betekenis van *character* in het Engels, waar het een duidelijker morele lading heeft. Hierover meer in de paragraaf Karakter, verderop in dit artikel.



Figuur 1. Persoonlijkheid, identiteit, karakter en het zelf.

Persoonlijkheid

Als we het zelf bespreken onder de noemer ‘persoonlijkheid’, dan kijken we vooral naar eigenschappen en vaardigheden, de dingen die ‘van nature’ bij ons lijken te horen. Daarbij is het bijvoorbeeld logisch om te denken aan de ‘big five’ persoonlijkheidskenmerken uit de psychologie (McAdams, 2015). Jansen & Volman (2020) scharen onderzoek dat zich richt op ‘relatief stabiele karaktereigenschappen’ onder het ‘psychologisch perspectief’ op vorming. Het gaat dan bijvoorbeeld om zaken als creativiteit, inlevingsvermogen, gevoel voor humor en doorzettingsvermogen. Deze eigenschappen zijn een combinatie van de genen die we mee hebben gekregen en de ervaringen die we tot nu toe in ons leven hebben opgedaan. Het spanningsveld dat hier vaak aan de orde is, is het befaamde nature-nurture-debat. Wie we zijn op het terrein van de persoonlijkheid, is een ingewikkeld samenspel van aangeleerd en aangeboren gedrag (McAdams, 2015).

In het curriculum van basisscholen vinden we dit perspectief bijvoorbeeld terug in het vakgebied *sociaal-emotionele ontwikkeling*. Het gaat daarin om het vormen van eigenschappen en vaardigheden die maken dat een persoon op een bepaalde manier omgaat met zichzelf en de ander. Maar ook op allerlei andere momenten tijdens een lesdag is het perspectief van de persoonlijkheid, zowel die van het kind als die van de leerkracht, aan de orde. Je houdt als leerkracht rekening met eigenschappen van een kind en bent beperkt door je eigen eigenschappen. Een kind met een kort lontje treed je anders tegemoet dan een kind dat snel huilt. Maar ook een leerkracht met een kort lontje handelt anders dan een leerkracht die snel huilt. Bovendien ben je als leerkracht vaak ook bezig om een kind te leren omgaan met die eigenschappen; je probeert bijvoorbeeld te zorgen dat een kind minder snel huilt, of minder snel boos wordt. Hoewel het perspectief van de persoonlijkheid dus heel direct opgezocht wordt bij sociaal-emotionele vorming, is het op veel meer momenten aan de orde. Het lijkt er soms op dat leerkrachten de lessen sociaal-emotionele ontwikkeling als dé plek zien waar aan persoonsvorming gewerkt wordt (Elshout & Enthoven, 2020). Daar willen wij tegenoverstellen dat het perspectief van de persoonlijkheid niet alleen op veel meer momenten aan de orde is, maar dat het ook maar één perspectief is op het zelf, dat aangevuld dient te worden met dat van de identiteit en het karakter.

Identiteit

Een ander perspectief op het zelf is dat van de identiteit. Omdat hier de relatie tussen het zelf en de cultuur centraal staat, gaat het om het spanningsveld tussen de sociale en reflectieve dimensies van het zelf (Seigel, 2005). Het draait bij identiteit dan ook niet zozeer om eigenschappen of vaardigheden, maar om meningen, houdingen en rollen. Waar hou je van? Wat doe je graag? Het gaat dus om manieren waarop het zelf verbonden is met en gevormd wordt door de sociale wereld, door de cultuur. Vragen over identiteit worden logischerwijs snel verbonden met een narratieve visie op het zelf (Schechtman, 2013; Kelchtermans, 2013). De rollen die je speelt, krijgen immers betekenis in een verhalende structuur.

Identiteit, als relatie tussen het zelf en de sociale omgeving, speelt in het debat rondom persoonsvorming in het onderwijs een belangrijke rol, en staat in verschillende perspectieven centraal. Bildung bijvoorbeeld wordt door Van Stralen en Gude (2012) gedefinieerd als: “Het proces van innerlijke ontwikkeling op basis van een brede beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen...”

De spanning tussen zelf en cultuur betekent niet dat ze altijd tegenover elkaar staan. Het is juist de vraag in hoeverre cultuur een zelf creëert (zoals de relatie tussen zelf en cultuur in de Bildungstraditie overwegend wordt gezien) en in hoeverre een zelf juist wordt gevormd tegenover een cultuur (zoals in de traditie van de kritische pedagogiek bijvoorbeeld sterk naar voren komt (Appiah, 2007; Giroux, 2011)).

Het spanningsveld dat bij het perspectief van de identiteit aan de orde is, is in het huidige discours terug te zien in de spanning tussen socialisatie en subjectificatie (Biesta, 2018a); tussen het overbrengen van normen, waarden en ideeën, en het daarmee vormen van een persoon, en het geven van ruimte voor de ontwikkeling van een authentiek zelf dat eigen keuzes maakt.

Het is geen nieuwe gedachte om socialisatie en subjectificatie (of de sociale en reflectieve dimensies van het zelf; Seigel, 2005) tegenover elkaar te plaatsen in een pedagogisch spanningsveld. Zo beschrijft Hintjes de antinomie *Subject-objectieve cultuurwereld*, die in de geesteswetenschappelijke pedagogiek als een van de basale spanningsvelden werd gezien als “...de tegenstelling tussen aan de ene kant het kind en zijn mogelijkheden zich te ontplooiën, en aan de andere kant de objectieve ‘geestelijke’ cultuurwereld met haar waarden, voorstellingen en instituties” (Hintjes, 1981, p. 135). Persoonsvorming gebeurt volgens Hintjes binnen dit spanningsveld: “Het kind neemt niet passief de voorstellingen en regelpatronen van de cultuur waarbinnen het leeft op, maar geeft daar een eigen inhoud aan en vormt zo zijn unieke persoonsvorm.”

In het curriculum van zowel de basisscholen als de pabo’s vinden we identiteit vooral terug in vakgebieden als burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming, waar het draait om de manier waarop kinderen en leerkrachten zich verhouden tot anderen en de wijdere cultuur. Maar ook op allerlei andere momenten, zoals in lessen wereldoriëntatie of kunstzinnige oriëntatie, is deze spanning tussen het overdragen van cultuur en het ontwikkelen van een eigen kijk aan de orde.

Karakter

Aangezien ‘handelen’ zoals we zagen een belangrijk onderdeel is van het zelf, is ethiek, de vraag wat dan goed en fout handelen is, logischerwijs nauw verbonden met persoonsvorming. In de woorden van filosoof Charles Taylor: “Selfhood and the good, or in another way selfhood and morality, turn out to be inextricably intertwined themes” (1989, p. 3).

Het gaat daarbij om zaken als normen, waarden, principes en deugden. Het verschil met het perspectief van de persoonlijkheid (dat in de volksmond vaak als synoniem wordt gebruikt), is juist de ethische component die bij ‘karakter’ aanwezig is (Carr, 2003; Sanderse, 2018). Zeker in Engelstalige bronnen wordt ‘character’ over het algemeen gebruikt voor het morele aspect van ons zelf (zie bijvoorbeeld Lakoff & Johnson, 1999; MacIntyre, 1981).

Het verschil met het perspectief van de identiteit is niet absoluut. Ethiek maakt immers ook deel uit van het pakket aan ideeën dat wordt overgedragen in het socialisatieproces. Toch is er, als het om karakter gaat, een ander spanningsveld in het geding. Waar identiteit voornamelijk een sociologische term is, die de verhoudingen tussen individu en groep onderzoekt zonder een oordeel te geven, begeven we ons in het perspectief van het karakter op het gebied van de ethiek. Het gaat daarbij juist wel om de vraag of deze waarden, normen en ideeën goed of fout zijn, en hoe we dat bepalen (Bakker, 2013).

Bij karakter gaat het om de spanning tussen hoe een persoon is, en hoe hij zou kunnen of moeten zijn, of, klassiek gezegd: tussen ‘is’ en ‘ought’. In de geesteswetenschappelijke pedagogiek was veel aandacht voor dit spanningsveld, dat Hintjes (1981) betitelt als antinomie *Ideaal-werkelijkheid*.

De befaamde ontwikkelingspsycholoog Erik Erikson heeft het over ‘oughtness’: “Without becoming aware of a change in mood, we find ourselves involved in thoughts of ‘oughtness’: what we ought to have done instead of what we did do” (Erikson, 1995, p. 171). Volgens Erikson en de Freudiaanse traditie van waaruit hij schrijft, is dit verinnerlijkte ideaalbeeld een belangrijk onderdeel van ons zelf.

Ook in de persoon van de leerkracht vinden we deze component terug. Het ideaal dat we zelf hebben (ons beeld van wat een goede wereld, een goed mens, een goede leerkracht is) bepaalt voor een flink deel wat we kinderen mee willen geven. Een leerkracht moet regelmatig kiezen tussen 'is' en 'ought'. Tussen een "realistische, op de natuur van het kind en zijn feitelijke situatie georiënteerde benadering, en een idealistische, op zijn toekomstige volwassenheid... georiënteerde benadering" (Hintjes, 1981, p. 146).

In het curriculum van de basisschool vinden we zaken die over dit spanningsveld gaan voornamelijk terug bij levensbeschouwing en burgerschapsvorming. De vraag wat een goed mens is, en wat goede daden zijn, komt hier expliciet naar voren. Maar ook de vorming van karakter zal net als de vorming van persoonlijkheid en identiteit gedurende een onderwijisdag op allerlei momenten een rol spelen.

Perspectief	Zelf t.o.v.	Vaak benoemd als	Basisspanning
<i>Persoonlijkheid</i>	<i>Natuur</i>	<i>Eigenschappen, vaardigheden</i>	<i>Nature / Nurture</i>
<i>Identiteit</i>	<i>Cultuur</i>	<i>Rollen, houdingen, meningen</i>	<i>Socialisatie / Subjectificatie</i>
<i>Karakter</i>	<i>Ideaal</i>	<i>Normen, waarden, deugden</i>	<i>Werkelijkheid / Ideaal</i>

Figuur 2. Perspectieven op het zelf.

Conclusie en vooruitblik

We zijn in dit artikel op zoek gegaan naar een theoretisch robuuste en in de praktijk herkenbare manier van spreken over persoonsvorming. We hebben twee strategieën gebruikt, geïnspireerd door de huidige discussie rond 'het zelf': het definiëren van het minimale zelf en het in kaart brengen van verschillende manieren van spreken over het zelf. Wat voegt onze zoektocht toe aan een al behoorlijk ingewikkeld discours?

Persoonsvorming gaat over meer dan waarneembaar gedrag.

We zijn in het onderwijs geneigd om te spreken over bepaald gedrag, omdat dit een zichtbare en soms meetbare component is. Maar door 'het zelf' als uitgangspunt te nemen, zetten we dit gedrag in een breder perspectief door er de subjectieve elementen (hoe ervaren kind en leerkracht dit handelen, en waarom op die manier?) en de continue elementen (op welke manier komt dit handelen voort uit het zelf, of is het bepalend voor het zelf?), die niet direct waarneembaar zijn, te benadrukken.

Persoonsvorming is niet terug te brengen tot één perspectief.

De verschillende termen die we hanteren als we spreken over het zelf helpen ons de veelzijdigheid van het concept te grijpen. Het benoemen van persoonlijkheid, karakter en identiteit helpt om aandachtspunten aan te brengen in deze complexiteit zonder het zelf uitputtend te definiëren. De veelzijdigheid en de ongrijpbaarheid van het zelf betekenen voor het basisonderwijs dat persoonsvorming niet is terug te brengen tot een kerndoel of een vakgebied. Zoals we zagen spelen meerdere vakgebieden, zoals sociaal-emotionele vorming, burgerschapsvorming en levensbeschouwing, een belangrijke rol. Maar persoonsvorming, als vorming van het zelf, is niet tot een van deze 'vakken' terug te brengen, en gebeurt, als vorming van persoonlijkheid, identiteit en karakter, ongetwijfeld voortdurend.

Persoonsvorming definiëren als vorming van het zelf maakt het, zoals bovenstaande conclusies laten zien, geen eenvoudiger onderwerp. Het roept juist veel vragen op. Als de vorming van het zelf op zoveel manieren en momenten op een onderwijisdag een rol speelt, bij zowel leerkracht als leerling, hoe kunnen we het dan een plek in het curriculum geven? En wat gebeurt er tijdens momenten van persoonsvorming? Op welke

manier bepalen leerkrachten hun handelen op deze momenten, en hoe bereiden we leerkrachten voor op hun rol in de vorming van het zelf?

We menen dat onze bespreking van het minimale zelf en het zelf als persoonlijkheid, identiteit en karakter niet alleen vragen oproept, maar ook helpt om grip te krijgen op dit belangrijke onderwerp. We zullen deze terminologie daarom hanteren in ons onderzoek dat gericht is op het beantwoorden van bovenstaande vragen.

Peter Elshout

Peter Elshout studeerde theologie aan de VU en heeft zestien jaar als leerkracht in het basisonderwijs gewerkt. Tegenwoordig is hij docent levensbeschouwing aan de Pabo van Inholland in Dordrecht en doet hij onderzoek naar persoonsvorming voor het lectoraat De Pedagogische Opdracht.

Peter.Elshout@inholland.nl

Dr. Mascha Enthoven

Dr. Mascha Enthoven is lector van het lectoraat De Pedagogische Opdracht, dat leraren ondersteunt bij het vervullen van hun pedagogische opdracht. De ondersteuning gebeurt door deze opdracht te formuleren binnen hun handelingsinvloed, door ervarings- en collectief leren binnen hun schoolcontext mogelijk te maken en dit te voeden door middel van onderzoek.

Mascha.Enthoven@inholland.nl

Referenties

- Appiah, K. A. (2007) *Ethics of Identity*. Princeton University Press.
- Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie*. Universiteit Utrecht.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.
- Biesta, G. (2018a). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In G. Geerdink & F. de Beer (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de leraren-opleidingen*. Velon.
- Biesta, G (2018b). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Net aan Zet.
- Biesta, G. (2020). Gert Biesta over de voorstellen van curriculum.nu. *Didactiefjan/feb 2020*. Geraadpleegd op 13 maart 2020, van <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/gert-biesta-over-de-voorstellen-van-curriculumnu>
- Bos, J. (2013). *Het ongrijpbare zelf*. Bert Bakker.
- Bruin-Raven, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming*. Phronese.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education*. Routledge.
- Cassam, Q. (2013). The Embodied Self. In S. Gallagher (Red.), *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford University Press.
- Elshout, P., & Enthoven, M. (2020). Vorming volgens de leerkracht: Brede vorming in het geïnterpreteerde curriculum van basisscholen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(2), 122-132. www.velon.nl
- Erikson, E. (1995). *Childhood and Society*. Vintage Books.
- Fredrickson, B. (2013). *Love 2.0. Creating Happiness and Health in Moments of Connection*. Perigee.
- Gallagher, S. (Red.). (2013). *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford University Press.
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury.
- Goldie, P. (2012). *The Mess Inside. Narrative, Emotion & the Mind*. Oxford University Press.
- Haidt, J. (2006). *The Happiness Hypotheses*. Arrow Books.
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind*. Penguin.
- Harari, N.Y (2016). *Homo Deus*. Harville Secker.
- Hintjes, J. (1981). *Geesteswetenschappelijke pedagogiek*. Boom.

Jansen, C., & Volman, M. (2020). Persoonsvorming in het basisonderwijs: hoe bereidt de lerarenopleiding toekomstige leraren hierop voor? *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 41(1), 51-61. www.velon.nl

Kahneman, D. (2011). *Ons onfeilbare denken*. Business Contact.

Kelchtermans, G. (2013). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Onderwijsraad.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. Basic Books.

MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. Bloomsbury.

McAdams, D. (2015). *The Art and Science of Personality Development*. Guilford.

Metzinger, T. (2013). The No-Self Alternative. In S. Gallagher (Red.), *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford University Press.

Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Oxford University Press.

Pols, W. (2016). *In de wereld komen*. Garant.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago University Press.

Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. In G. Geerdink & F. de Beer (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 6: Vorming in de Lerarenopleidingen*. Velon.

Schechtman, M. (2013). The Narrative self. In S. Gallagher (Red.), *The Oxford Handbook of the Self*. Oxford University Press.

Seigel, J. (2005). *The Idea of the Self*. Cambridge University Press.

Strawson, G. (2009). *Selves*. Oxford University Press.

Swaab, D. (2010). *Wij zijn ons brein*. Contact.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Harvard University Press.

Van Stralen, G., & Gude, R. (2012). *...En denken! Bildung voor leraren*. ISVW.

Verhoeven, M., Poorthuis, A., & Volman, M. (2017). *Exploreren kun je leren. De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.

Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! SLO*.

Zahavi, D. (2014). *Self and Other*. Routledge.