

Persoonsvorming op school: een conceptuele analyse

P. Elshout, D. de Ruyter en M. Enthoven

Samenvatting In het Nederlandse debat rond vorming en onderwijs bestaat onduidelijkheid over de betekenis van het woord persoonsvorming. Dit belemmert de discussie over normatieve en empirische vraagstukken rond persoonsvorming. Een conceptuele analyse is uitgevoerd om de regels voor het gebruik van het woord persoonsvorming te verhelderen. Zowel het concept 'vorming' als het concept 'persoon' is generiek en differentiërend geanalyseerd. Dit heeft geleid tot een generieke beschrijving van persoonsvorming als 'blijvende invloed op kenmerkende eigenschappen van een menselijk subject'. Binnen deze beschrijving hebben we drie manieren onderscheiden waarop de betekenis van 'persoonsvorming' kan verschillen, en die bepalen wanneer er sprake is van persoonsvorming. Zo kan persoonsvorming als beschrijvende of voorschrijvende term worden gebruikt, als intentiewoord of als resultaatwoord, en voor vorming tot persoon of vorming van personen. Op basis van onze analyse stellen wij voor om de term 'persoonsvorming' te gebruiken voor de generieke beschrijving en niet voor meer specifieke betekenissen. Dit generieke concept vormt de basis voor verschillende betekenissen en voor verschillende concepties. Dit zijn normatieve interpretaties van persoonsvorming. Scherp gebruik van het verschil tussen concept en concepties en de verschillende betekenissen, zou voor meer helderheid in de discussie kunnen zorgen.

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 12 juni 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:
27 maart 2025

Geaccepteerd: 6 mei 2025

Online: 25 augustus 2025

Contactpersoon

Peter Elshout,
Peter.elshout@inholland.nl

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

Het artikel maakt onderdeel uit van een
promotieonderzoek dat gefinancierd
wordt vanuit de promotiebeurs voor
leraren van NWO (dossiernummer
023.019.006).

Belangen

-

191

PEDAGOGISCHE STUDIËN

[https://doi.org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

rsx0cg61

(102) 191-215

Kernwoorden persoonsvorming, scholen, onderwijs, conceptuele analyse

Persoonsvorming op school: een conceptuele analyse

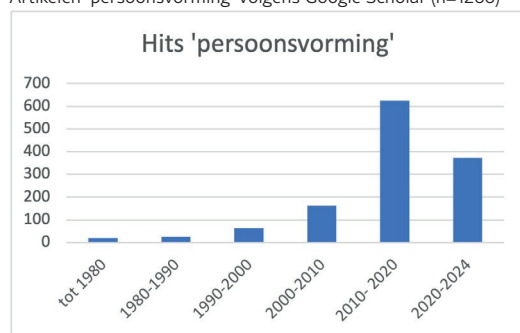
P. Elshout, D. de Ruyter en M. Enthoven

1 Persoonsvorming op school

In de afgelopen vijftien jaar was in het Nederlandstalige onderwijsdebat veel aandacht voor de doelen van onderwijs. Zowel academici als beleidsmakers beargumenteerden, vaak expliciet als tegengeluid tegen de nadruk op efficiëntie en effectiviteit, dat scholen ook een verantwoordelijkheid hebben op het gebied van sociale, morele en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (Biesta, 2010, 2022; Dohmen, 2022; Hermans, 2020; Klarus & De Beer, 2015; Onderwijsraad, 2011b, 2016; Platform Onderwijs, 2016). Hiervoor gebruikten zij begrippen als 'brede vorming' (Onderwijsraad, 2011b), 'subjectificatie' (Biesta, 2012), 'bildung' (Dohmen, 2022; Van Stralen & Gude, 2012) en 'character education' (Sanderse, 2012). Ook Belgisch pedagogen verrijkten dit debat met bijdragen over 'vorming als opvoedingsdoel' (Vlieghe, 2024) en 'vorming en personalisering' (Simons & Masschelein, 2017; Vlieghe, 2024). De term 'persoonsvorming' werd steeds vaker gebruikt, zoals een zoekopdracht in Google Scholar (uitgevoerd op 12-06-2024) laat zien (figuur 1).

Figuur 1

Artikelen 'persoonsvorming' volgens Google Scholar (n=1266)



Verschillende adviserende organen, zoals de Onderwijsraad (2011a, 2011b, 2016), de commissie Ons Onderwijs 2032 (Schnabel et al., 2016) en de Inspectie van het Onderwijs (2022) hebben sinds 2010 het woord 'persoonsvorming' gebruikt om te pleiten voor een bredere verantwoordelijkheid van scholen rondom de vorming van leerlingen. Daarbij werden prangende vragen gesteld die leidden tot debat, zoals de vraag of persoonsvorming meetbaar is (Biesta, 2012; Dijkstra, 2012; Meeter, 2021), en de vraag of persoonsvorming opgenomen zou moeten worden in het curriculum van scholen (Biesta, 2020; Bruin-Raven et al., 2016; IJsseling, 2019; Visser, 2016).

Na ruim vijftien jaar van discussie blijkt dat er nog steeds veel onduidelijkheid is over de precieze betekenis van het woord persoonsvorming (Biesta, 2022;

Dohmen, 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2022). Zo worden onder ‘persoonsvorming’ diverse vaardigheden en eigenschappen geschaard. De term wordt bijvoorbeeld betrokken op cognitieve vaardigheden zoals kritisch denken (Onderwijsraad, 2016), sociale en emotionele vaardigheden zoals weerbaarheid, zelfvertrouwen, rekening houden met de gevoelens van anderen (Schnabel et al., 2016) en morele eigenschappen en deugden zoals verantwoordelijkheid dragen voor het eigen handelen en karaktervorming (Onderwijsraad, 2016; Schnabel et al., 2016). Ook wordt het woord ‘persoonsvorming’ gebruikt om verschillende aspecten van het onderwijs aan te duiden, zoals identiteitsontwikkeling (Inspectie van het Onderwijs, 2022), sociaal-emotionele vorming (Van Overveld, 2017) en burgerschapsvorming (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Er zijn meerdere visies op persoonsvorming, die elk eigen terminologie en bronnen gebruiken om te beschrijven wat persoonsvorming wel en niet is (Jansen & Volman, 2020; Visser, 2016). Op basis van deze visies wordt persoonsvorming op verschillende manieren afgebakend van andere dimensies van onderwijs. De onderwijsraad bakent persoonsvorming bijvoorbeeld af met behulp van het door Biesta (2012) gemaakte onderscheid tussen ‘kwalificatie’, ‘socialisatie’ en ‘persoonsvorming’ (Onderwijsraad, 2016). Daarbij wordt gesteld dat ‘persoonlijkheidsvorming’ (de ontwikkeling van persoonlijkheidskenmerken en identiteit) en ‘character education’ (de ontwikkeling van karaktereigenschappen) geen persoonsvorming zijn, maar vormen van socialisatie. Ook kwalificatie, gedefinieerd als ‘verworven kennis en vaardigheden die kinderen in staat stellen om in bepaalde contexten en situaties te functioneren’ (Onderwijsraad, 2016, p.20), wordt door de onderwijsraad onderscheiden van ‘persoonsvorming’.

Het advies ‘Ons onderwijs 2032’ (Schnabel et al., 2016) gebruikt bij de afbakening van de term persoonsvorming een andere drieslag: ‘kennis ontwikkeling’, ‘persoonsvorming’ en ‘maatschappelijke toerusting’. Omdat geen heldere criteria worden gegeven voor het onderscheid tussen deze onderdelen, blijft onduidelijk op welke manier ‘persoonsvorming’ verschilt van ‘kennis ontwikkeling’ en ‘maatschappelijke toerusting’, en welke vaardigheden en eigenschappen of onderdelen van onderwijs op basis van welke criteria bedoeld worden met ‘persoonsvorming’.

Er zijn verscheidene pogingen ondernomen om de overeenkomsten en verschillen tussen visies op persoonsvorming in kaart te brengen (Jansen & Volman, 2020; Visser, 2016; Visser-Vogel & De Muynck, 2019; Wassink & Deelen, 2016), maar geen van de overzichtsartikelen biedt criteria om onderscheid te maken tussen visies als ‘bildung’, ‘subjectificatie’ en ‘character education’ of om te kunnen bepalen welke visies beschouwd kunnen worden als een interpretatie van persoonsvorming.

Aan de onduidelijkheid rond persoonsvorming op school ligt een gebrek aan conceptuele helderheid ten grondslag. Om het gesprek te kunnen voeren over

de empirische vraag hoe persoonsvorming werkt of de normatieve vraag hoe persoonsvorming zou moeten werken, moet eerst duidelijk zijn wat bedoeld wordt met het *concept* persoonsvorming en wat daar wel en niet onder valt. Hiervoor is een conceptuele analyse nodig. De vraag die we door middel van die analyse willen beantwoorden is: *Wat betekent persoonsvorming op school?*

2 Methode: conceptuele analyse

Het doel van een conceptuele analyse is om helderheid te creëren over de betekenis van een concept of begrip¹ door de noodzakelijke criteria voor het gebruik daarvan te expliciteren (Meijer, 1997; Steutel & De Ruyter, 2019; Straughan & Wilson, 1983). Het gaat daarbij om een analyse van de taal rond een concept, waarbij de focus ligt op correct, courant en paradigmatisch taalgebruik (Steutel & De Ruyter, 2019).

Het doel van de analyse in dit artikel is om de betekenis van het begrip persoonsvorming op school te verhelderen door een beschrijving te geven van regels die we impliciet gebruiken als we daarover spreken. We maken daarbij onderscheid tussen het *concept* persoonsvorming, en de normatieve *concepties* van persoonsvorming (Steutel, 1991). Mensen met verschillende normatieve ideeën over persoonsvorming, kunnen pas een zinnig gesprek voeren als ze met het concept 'persoonsvorming' hetzelfde bedoelen. De beschrijving van het concept moet daarom gebaseerd zijn op semantische regels, en niet op normatieve regels (Steutel, 1991). 'Geëngageerd christen-zijn' (De Muynck, 2016, p. 44) bijvoorbeeld, of 'het ontwikkelen van begrip voor opvattingen en keuzes van anderen' (Schnabel et al., 2016, p.26) zijn normatieve persoonsidealen die een specifieke interpretatie geven aan het begrip persoonsvorming, maar die niet bepalend zijn voor wat we taalkundig met 'persoonsvorming' bedoelen. Ons doel is om het *semantische* concept persoonsvorming binnen de context van de school te verhelderen, niet om een normatieve conceptie van persoonsvorming te verdedigen.

We gebruiken hiervoor als instrument allereerst de generieke conceptuele analyse zoals beschreven door Wilson(1970) en vervolgens de differentiërende conceptuele analyse zoals beschreven door Soltis (1978).

Wilson beschrijft verschillende stappen die gezet kunnen worden in een conceptuele analyse.

1. *Paradigmatische voorbeelden formuleren.* Een conceptuele analyse begint met het genereren van voorbeelden van duidelijk 'juist' gebruik. Daaruit wordt een paradigmatisch voorbeeld geselecteerd: '... an instance which we are absolutely sure is an instance of the concept' (Wilson, 1970, p. 28), en worden de noodzakelijke kenmerken van het juiste gebruik in kaart gebracht.

194

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

[org/10.59302/rsx0cg61](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

2. *Tegenvoorbeelden formuleren.* Vervolgens worden voorbeelden gezocht van gebruik dat duidelijk niet juist is, en wordt geanalyseerd waarom deze voorbeelden geen goede voorbeelden van het concept zijn. Dit leidt mogelijk tot aanpassing van de noodzakelijke kenmerken.
3. *Gerelateerde voorbeelden bespreken.* Concepten die verband houden met het geanalyseerde concept, en soms als synoniemen gebruikt worden, worden geanalyseerd om te bepalen op welke manier en in welke gevallen de concepten verschillen.
4. *Rand-voorbeelden bespreken.* Veel concepten hebben, in de woorden van Wittgenstein 'rough edges' (Wittgenstein, 1953). Er zijn daarom voorbeelden te bedenken waarbij het twijfelachtig is of ze 'tellen' als voorbeeld van het concept. 'By seeing what makes them odd or queer we come to see... what the central criteria of the concept really are.' (Wilson, 1970, p. 30)
5. *Fictieve voorbeelden bespreken.* Het kan behulpzaam zijn om voorbeelden van het gebruik van het concept te analyseren die fictief zijn en juist daarom heel precies opgesteld kunnen worden als paradigmatische voorbeelden van het concept.

Deze stappen hebben de auteurs gezamenlijk doorlopen om zowel het concept 'vorming' als 'persoon' te verhelderen. Voorbeelden van juist en onjuist gebruik zijn besproken en geanalyseerd en rand- en tegenvoorbeelden zijn opgeworpen en weerlegd, waarbij de argumentatie de regels voor het correct gebruik van het woord blootlegde. De geformuleerde regels zijn vergeleken met de semantische regels van vergelijkbare concepten (zoals 'groei', 'ontwikkeling', 'beschaving', 'opvoeding' en 'onderwijs') en op basis daarvan aangescherpt. Als paradigmatische voorbeelden hebben we uiteindelijk twee fictieve voorbeelden gebruikt. Voor de bespreking van 'vorming' is een fictief vignet opgesteld. Bij 'persoon' is gekozen voor een passage uit een fictief verhaal dat een model-voorbeeld is voor twee betekenissen van het woord 'persoon' die relevant zijn in een schoolcontext. Dit heeft geleid tot een generieke beschrijving van 'persoonsvorming op school'.

Een complex begrip als 'persoonsvorming' kan verschillende betekenissen hebben. Om deze verschillen betekenissen te analyseren is gebruik gemaakt van de '*differentiation type*' methodiek van Soltis (1978).

Dit type analyse begint met het onderscheiden van verschillende betekenissen die een term kan hebben, zoals dat in een woordenboek gebeurt. Vervolgens worden deze betekenissen gegroepeerd en worden paradigmatische voorbeelden, tegenvoorbeelden en rand-voorbeelden van iedere specifieke betekenis die het woord kan hebben opgeworpen en geanalyseerd. Het doel is om te komen tot '...the key marks or characteristics by which each category in the system was distinguished by any other.' (Soltis, 1978, p. 102).

De betekenissen die volgens de Van Dale aan ‘vorming’ en ‘persoon’ toegeschreven worden, zijn als uitgangspunt genomen voor het in kaart brengen van de verschillende manieren waarop ‘persoonsvorming op school’ gebruikt wordt. Deze betekenissen zijn vervolgens door tegenvoorbeelden en verschillen met andere concepten geanalyseerd, wat uitmondde in criteria om ze van elkaar te onderscheiden.

3 Bevindingen

3.1 ‘Vorming’

We beginnen met een (fictief) paradigmatisch voorbeeld van taal rond persoonsvorming zoals het in de praktijk van het basisonderwijs gebruikt zou kunnen worden. Dit voorbeeld gebruiken we om het gebruik van ‘vorming’ in de context van persoonsvorming op school in kaart te brengen.

‘Ik kan wel zeggen dat het jaar in groep 4 me heeft gevormd als mens. Ik was altijd bang om fouten te maken. Dan zat ik soms met tranen in mijn ogen een toets te maken. Misschien komt dat wel door mijn opvoeding. Het was nooit goed genoeg voor mijn vader. Maar de juf van groep 4 was anders. Die straalde in alles uit dat het gewoon ok was om te falen, om de verkeerde keuze te maken. Ik hoor ons nog roepen, met heel groep 4: ‘Van proberen, kun je leren!’ Ik zeg het zelf vaak tegen mijn kinderen nu, grappig genoeg. Ik vind het belangrijk dat ze een beetje relaxed om kunnen gaan met fouten.’

3.1.1 Generieke analyse van ‘vorming’

Een eerste belangrijke observatie is dat vorming in bovenstaande voorbeeld gebruikt wordt om een proces van verandering aan te duiden. Als we vragen wat iemand gevormd heeft, willen we weten welke gebeurtenissen of processen hebben gemaakt dat iemand is zoals ze nu is. Vorming is noodzakelijk verandering. In dit geval een verandering van een meisje dat bang is om te falen naar een volwassene die daar niet meer bang voor is. Maar is elke verandering vorming? Wat zijn de criteria om verandering ‘vorming’ te noemen?

Blijvende verandering

Als we voor een veranderingsproces het woord ‘vorming’ gebruiken, zoals in het voorbeeld hierboven, gebruiken we een analogie. Het proces waarbij iemand verandert, wordt vergeleken met een proces waarin bepaald materiaal verandert van vorm. Letterlijk gezien kan een persoon niet gevormd worden. Wat maakt dat we ‘vorming’ toch als analogie kunnen gebruiken als het gaat om een persoon?

Net als bij letterlijke vorming van materiaal, is er pas sprake van vorming wanneer de verandering niet van heel korte duur is. De persoon die aan het woord is in het voorbeeld, zegt dat de handelingen van haar juf in groep 4

196

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

[org/10.59302/rsx0cg61](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

vormend zijn geweest omdat het *blijvend* heeft veranderd hoe ze omgaat met fouten. Dat is wat we normaal gesproken ook bedoelen als we zeggen dat iets ons gevormd heeft. Dit 'blijvend' hoeft niet permanent te zijn; materiaal kan vaak ook later weer opnieuw gevormd worden, wat niet betekent dat de eerdere vorming geen vorming was.

Veranderingen in stemming of emoties, of louter het veranderen van gedachten noemen we geen vorming. Als de persoon in het voorbeeld alleen een keer bang was geweest voor een toets en de leerkracht haar getroost had, zou er nog geen sprake zijn van 'vorming'. Als we spreken over emotionele vorming (zoals bij lessen sociaal-emotionele vorming in het onderwijs), gaat het dan ook niet om het veranderen van de stemming of emotie die kinderen op dat moment hebben, maar om het leren omgaan met emoties als ze zich voordoen (Zie bijv.: Van Overveld, 2017). Het leren van deze vaardigheden kan wel vormend genoemd worden, juist omdat dat erop gericht is dat de vaardigheden blijvend zijn. Als we spreken over 'vorming', doelen we dus op blijvende verandering. Maar kunnen we alle blijvende verandering 'vorming' noemen? Dat hangt af van de verschillende betekenissen die het woord 'vorming' kan hebben.

3.1.2 Differentiërende analyse van 'vorming'

Het woordenboek van Van Dale geeft vier betekenissen voor het woord 'vormen'.

1. de gedaante hebben, geven van: *we vormen nu een kring*
2. vervaardigen, maken, laten ontstaan: *een kabinet vormen*
3. zijn, uitmaken: *de rivier vormt de grens met het buurland; een onderdeel vormen van*
4. opvoeden, ontwikkelen, beschaven: *iemands karakter vormen*

De derde betekenis ('zijn, uitmaken') wordt niet voor het vormen van personen gebruikt. De andere drie betekenissen geven een eerste indicatie van de verschillende manieren waarop 'vorming' ook in de context van persoonsvorming op school wordt gebruikt.

Vorming van / vorming tot

De eerste betekenis ('de gedaante hebben, geven van') gaat uit van een bestaand materiaal waaraan een bepaalde vorm wordt gegeven. In de context van het onderwijs kan deze betekenis van vorming als analogie gebruikt worden voor een leerling (bestaand materiaal) die een bepaalde vorm krijgt door de dingen die op school gebeuren.

De tweede betekenis ('vervaardigen, maken, laten ontstaan') verschilt daar op een belangrijk punt van. Hoewel je ook bij 'maken' bepaald materiaal kunt gebruiken, ligt de nadruk nu juist op het nieuwe dat ontstaat. Deze verschillende betekenismogelijkheden van 'vorming' maken dat *persoonsvorming* op twee

verschillende manieren kan worden begrepen. Als een proces waarin een persoon (als materiaal) van vorm verandert, en als een proces waarin een persoon (als vorm) ontstaat. Dit verschil kan benoemd worden als het verschil tussen ‘vorming van’ en ‘vorming tot’.

Het onderscheid tussen deze ideeën vinden we terug in de literatuur (Biesta, 2018; Snik, 1990) en het alledaags taalgebruik rond persoonsvorming en hangt samen met verschillende opvattingen over opvoeding en onderwijs (Spiecker, 1977). Omdat het onderscheid tussen ‘vorming van’ en ‘vorming tot’ sterk samenhangt met verschillende ideeën over wat een persoon is, zullen we dit in de analyse van ‘persoon’ hieronder verder uitwerken.

Voorschrijvend / beschrijvend

De vierde betekenis uit het woordenboek (‘opvoeden, ontwikkelen, beschaven’) is het meest kenmerkend voor persoonsvorming op school, zoals ook blijkt uit het door de Van Dale gegeven voorbeeld van het vormen van iemands karakter.

De drie woorden die de Van Dale gebruikt om deze vierde betekenis te kenmerken, zijn alle drie op een bepaalde manier prescriptief, of voorschrijvend. Dit geldt zeker voor de woorden ‘beschaven’ en ‘opvoeden’, die pas van toepassing zijn als bepaalde specifieke doelen worden nagestreefd of bereikt zijn. Een ‘beschaafd’ mens is gevormd op bepaalde gebieden, zoals kunst en cultuur, en heeft bepaalde ideeën, normen en waarden waardoor die het label ‘beschaafd’ verdient. Dit normatief gebruik wordt ook wel uitgedrukt met het begrip ‘statuswoord’. Zo wordt ‘opvoeden’ als statuswoord gebruikt, aangezien een opgevoed mens deze status krijgt door aan bepaalde eisen te voldoen (Steutel & De Ruyter, 2019). ‘Ontwikkelen’ kan op dezelfde manier als normatief statuswoord gebruikt worden. Met een ‘ontwikkeld mens’ duiden we bijvoorbeeld iemand aan die bepaalde kennis, vaardigheden of houdingen heeft opgedaan (Zie bijv.: Bieri, 2008). Voor ‘ontwikkelen’ geldt echter deze normatieve betekenis niet noodzakelijk.

Zo maakt Spiecker (1985) onderscheid tussen twee ontwikkelingsbegrippen: ontwikkeling als *initiatie* en ontwikkeling als *actualisatie*. Bij ontwikkeling als initiatie gaat het om het eigen maken van intellectuele en morele disposities, “... waarbij de mate van progressie in de ontwikkeling bepaald wordt door publieke maatstaven of standaarden.” (Spiecker, 1985, p. 268) Ontwikkeling als actualisatie is daarentegen een biologisch proces, “...in die zin ‘natuurlijk’ dat aangeboren vermogens zich onder bepaalde condities (en na rijping) actualiseren.” (Spiecker, 1985, p. 268). Ontwikkeling als actualisatie omschrijft dus een natuurlijk proces (dat echter wel in samenhang met condities uit de omgeving plaatsvindt), terwijl ontwikkeling als initiatie een cultureel proces beschrijft dat logisch verbonden is met hulp van anderen die het individu inwijden in gewoonten en regels. Voor ontwikkeling als initiatie, waarbij de invloed van andere mensen noodzakelijk is, wordt ook het woord ‘vorming’ gebruikt. Voor ontwikkeling als actualisatie,

198

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

[org/10.59302/rsx0cg61](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

waarbij biologische groei centraal staat, wordt ‘vorming’ niet gebruikt (Zie bijv.: Pols, 2016; Simons & Masschelein, 2017; Vlieghe, 2024). Vorming is dus blijvende verandering *door een bepaalde invloed*. We benadrukken daarbij dat het niet om biologische of lichamelijke veranderingen gaat (die ook onder invloed van bepaalde factoren plaatsvinden).

Vorming valt niet volledig samen met ‘ontwikkeling als initiatie.’ Een belangrijk verschil is bijvoorbeeld dat ‘vorming’, in tegenstelling tot ‘ontwikkeling’, ook voor invloed met negatieve effecten gebruikt kan worden. Het gaat hier om de vraag welke *soort* invloed vormend is. In het paradigmatische voorbeeld wordt verteld dat de angst voor falen van de verteller waarschijnlijk is ontstaan in haar opvoeding, doordat ze het nooit goed kon doen in de ogen van haar vader. Ook hiervoor kunnen we het woord ‘vorming’ gebruiken. Het gedrag van haar vader heeft de verteller negatief gevormd, terwijl het gedrag van haar leerkracht in groep 4 haar positief heeft gevormd. Vorming impliceert dus niet altijd groei of positieve ontwikkeling. Een leraar kan, puur uit woede omdat een kind hem vernederde bijvoorbeeld, het kind openbaar voor schut zetten. Dit kan een vormende invloed zijn. Een kind kan hierdoor bijvoorbeeld voor altijd bang blijven om in het openbaar te spreken. ‘Vormen’ kan dus zelfs synoniem zijn voor ‘beschadigen’. Maar we gebruiken het woord dan op een andere manier, en niet meer als synoniem voor ‘beschaven’ of ‘ontwikkelen als initiatie’.

Het verschil kunnen we verduidelijken met behulp van de term ‘opvoeding’ die door Van Dale ook als synoniem voor de betekenis van vormen als beschaving gegeven wordt. Brezinka (1974) maakt in zijn analyse van ‘opvoeding’ onderscheid tussen opvoeding als *beschrijvende* en als *voorschrijvende* term (Meijer, 1997; Zie ook: Steutel & De Ruyter, 2019). In *voorschrijvende* zin spreken we van opvoeding als er bepaalde gewenste resultaten tot stand gebracht zijn of als opvoeders deze resultaten beogen (“We hebben ons best gedaan om hem op te voeden”). In *beschrijvende* zin daarentegen, gebruikt iemand een term zonder daarbij een norm te stellen of waarde te veronderstellen. Zo bekeken kan opvoeding ook heel andere resultaten opleveren dan beoogd, en toch ‘opvoeding’ heten (“Het is zijn opvoeding die hem zo opvliegend heeft gemaakt”).

In de discussie over persoonsvorming op school wordt ‘vorming’ over het algemeen gebruikt als *voorschrijvende* term. Er is dan sprake van vorming op school als kinderen zich ontwikkelen in de richting van een bepaald doel of ideaal. Dit ideaal kan bijvoorbeeld ‘volwassen vrijheid’ zijn (Biesta, 2022), of ‘menselijk floreren’ (Wolbert, 2019). Ook wat precies onder deze normerende doelen en idealen wordt verstaan (zoals de vraag wanneer we floreren of wanneer er sprake is van volwassenheid), kan verschillen.

Deze visies bieden normatieve *concepties* van vorming (Steutel, 1991; Steutel & De Ruyter, 2019). Vorming kan op deze *voorschrijvende* manier gebruikt worden, maar dit is niet noodzakelijk. Het concept ‘vorming’ kan, ook in de context van de school, *beschrijvend* gebruikt worden. Of een gebeurtenis of een

handeling van een leraar vormend is of niet, hangt dan niet af van de vraag of het iemand in de richting van een bepaald (nader beschreven) doel of ideaal vormt, maar alleen van de vraag of het iemand blijvend beïnvloedt (ongeacht in welke richting).

Intentie / resultaat

Uit de vergelijking van 'vorming' met 'opvoeding' komt nog een derde onderscheid naar voren. Zowel bij 'opvoeding' als bij 'vorming' is het verschil tussen intentie en resultaat namelijk van belang. De ene keer spreken we van vorming als er een bepaald *resultaat* optreedt terwijl de oorzaak daarvan er niet toe doet, en de andere keer spreken we van vorming als iemand de *intentie* heeft om vorming teweeg te brengen.

Zo zou je kunnen zeggen dat er in het paradigmatische voorbeeld sprake van vorming is omdat de verteller blijvend veranderd is, en de gebeurtenissen in groep 4 dus een vormend *resultaat* hebben opgeleverd. Maar je zou ook kunnen zeggen dat er sprake is van vorming omdat de leerkracht in groep 4 de *intentie* had om de leerling te vormen. Op deze manier gebruiken we het woord in het onderwijs bijvoorbeeld voor sociaal-emotionele, kunstzinnige en levensbeschouwelijke vorming; we noemen bepaalde onderwijsmomenten 'vorming' omdat we als leerkracht of school op die momenten de intentie hebben leerlingen op een bepaald gebied te vormen.

Het verschil tussen resultaat- en intentiewoorden kan geïllustreerd worden aan de hand van de woorden 'zoeken' en 'vinden', waarbij er van 'zoeken' sprake is als er een bepaalde intentie van de zoeker is (los van de vraag of dit succes oplevert), en van 'vinden' juist sprake is als er een bepaald resultaat is. 'Zoeken' heeft dus intentiecriteria, maar 'vinden' resultaatcriteria (Meijer, 1997). Op deze manier beschrijft Peters (1977) bijvoorbeeld uitgebreid de criteria voor het gebruik van het woord 'onderwijzen', waarvan volgens hem pas sprake is als er niet alleen bepaalde intenties van een onderwijzer zijn (intentiecriteria), maar ook bepaalde effecten op degene die onderwezen wordt (resultaatcriteria). Steutel & De Ruyter (2019) gebruiken dit onderscheid om de criteria voor het gebruik van 'opvoeden' te verhelderen, waarbij geen sprake is van resultaatcriteria, maar wel van intentiecriteria. Er is sprake van opvoeding als een opvoeder bepaalde intenties heeft, ook als deze uiteindelijk niet het gewenste resultaat hebben (Brezinka, 1974; Meijer, 1997; Steutel & De Ruyter, 2019).

Is 'persoonsvorming' een intentiewoord of een resultaatwoord? De leerkracht uit het paradigmatische voorbeeld heeft de intentie om de leerling te vormen. Ook de verteller heeft de intentie haar kinderen te vormen. Als we om die reden vinden dat er sprake is van vorming, gebruiken we 'vorming' als intentiewoord zoals we ook 'onderwijs' en 'opvoeding' gebruiken. Vorming kan, net zoals onderwijs en opvoeding betrekking hebben op allerlei activiteiten of

200

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

[org/10.59302/rsx0cg61](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

handelingen van leraren, zoals instrueren, belonen of met leerlingen een gesprek voeren over waarden of deugden. Het is dan ook mogelijk om een schoolvak ‘persoonsvorming’ te noemen (Bruin-Raven et al., 2016). Dit is dan het vakgebied waarbij we de intentie hebben personen te vormen.

Omdat vorming (in tegenstelling tot onderwijzen en opvoeden) ook een gebeurtenis of onbedoeld proces kan aanduiden, heeft het niet *noodzakelijk* intentiecriteria. Er zijn opvoeders en onderwijzers nodig wil er sprake zijn van ‘opvoeding’ of ‘onderwijs’. Het is dan ook niet gebruikelijk om te spreken van opvoedende of onderwijzende gebeurtenissen. Maar gebeurtenissen kunnen wel vormend zijn. Een ongeluk kan bijvoorbeeld vormend zijn. Een kind dat verdwaalt tijdens een schoolreisje zou daar bijvoorbeeld veel zelfvertrouwen van kunnen krijgen als ze helemaal zelf haar weg terug kan vinden. De dood van een huisdier kan vormend zijn doordat een kind daardoor leert omgaan met verlies en verdriet, en ook de geboorte van een broertje of zusje kan op allerlei manieren een vormende invloed hebben.

Natuurlijk kunnen intentionele processen hier een rol in spelen. Een leerkracht kan praten over het verdriet of een kringgesprek voeren over omgaan met verlies. Maar ook zonder deze intenties kan er al sprake zijn van persoonsvorming, puur op basis van het resultaat van deze gebeurtenissen.

Ook onbedoelde of negatief bedoelde invloed kan vormend zijn (‘Die ruzie heeft haar gevormd’) en ook groepen kunnen iemand onbedoeld vormen (‘Die klas heeft hem gevormd’). Een leerkracht kan door haar positieve of negatieve houding vormende invloed uitoefenen op leerlingen. Hoewel het mogelijk is om intentioneel als voorbeeld te fungeren voor leerlingen, kan er ook sprake van vorming zijn als die intentie er niet is. De vader uit het paradigmatisch voorbeeld heeft zijn dochter waarschijnlijk niet intentioneel willen vormen tot een faalangstig persoon. Maar dat betekent niet dat het geen vorming was. In deze gevallen kunnen we van vorming spreken op basis van resultaatcriteria. Dit is de reden waarom we in deze analyse spreken van ‘persoonsvorming op school’ in plaats van ‘persoonsvorming in het onderwijs’. De tweede zinssnede zou ons beperken tot persoonsvorming als intentionele activiteit, aangezien onderwijs logisch-noodzakelijk intentioneel is (Meijer, 1997; Peters, 1977; Spiecker & Steutel, 1988). Maar hiermee zouden we de betekenis van persoonsvorming in de context van de school te zeer versmallen. Vorming kan dus als resultaat- en als intentiewoord worden gebruikt.

Op basis van de analyse van ‘vorming’ blijkt dat we het woord gebruiken voor een invloed die blijvend is. Als we de regels voor het gebruik van ‘vorming’ in de context van de school scherper proberen te formuleren, levert dit verschillende manieren op waarop het woord binnen deze generieke beschrijving gebruikt kan worden.

Tabel 1

Manieren om ‘vorming’ te gebruiken

Vorming van	Iets bestaands wordt blijvend beïnvloed
Vorming tot	Door invloed ontstaat iets nieuws
Beschrijvende vorming	Bij alle blijvende invloed
Voorschrijvende vorming	Bij wenselijke blijvende invloed
Vorming als intentie	Iemand heeft de intentie invloed uit te oefenen die blijvend is
Vorming als resultaat	Iemand is blijvend beïnvloed door een gebeurtenis of handeling

3.2 ‘Persoon’

Wat betekent het om te spreken van *persoonsvorming*? Om die vraag te kunnen beantwoorden is het nodig om het begrip ‘persoon’ nader te bekijken. Net als hierboven bij ‘vorming’ zullen we door middel van een generieke analyse op zoek gaan naar algemene regels, om vervolgens met behulp van een differentiërende analyse onderscheid te maken tussen verschillende betekenissen die het woord in de context van de school kan hebben. De uitgebreide filosofische literatuur over het concept ‘persoon’ zal soms geraadpleegd worden, maar steeds met als doel om de regels rond de betekenis(sen) van het concept ‘persoonsvorming op school’ te verhelderen.

3.2.1 Generieke analyse ‘persoon’

Een paradigmatisch voorbeeld waarin zowel de algemene criteria als verschillende betekenissen duidelijk naar voren komen, is te vinden in de roman ‘Flowers for Algernon’ van Daniel Keyes (1966). Het boek beschrijft hoe de fictieve Charlie, met een IQ van 68 zich door een experimentele operatie langzaam ontwikkelt tot een genie. Een paar weken na de operatie ontdekt Charlie dat een werknemer van de bakkerij waar hij al jaren eenvoudige klusjes doet, de baas stiekem besteelt. Charlie heeft vóór de operatie nooit begrepen dat dit onder zijn neus gebeurde, maar ziet nu duidelijk hoe ook hij er (onwetend) bij betrokken was. Als hij zijn schuldgevoel hierover deelt met een professor zegt deze dat Charlie niet verantwoordelijk te houden is, zoals een dolk niet verantwoordelijk is voor een moord. Charlie reageert verbolgen:

“But I’m not an inanimate object,” I argued. ‘I’m a person.’
He looked confused for a moment and then laughed. ‘Of course, Charlie. But I wasn’t referring to now. I meant before the operation.’

P. Elshout, D. de Ruyter en M. Enthoven

... 'I was a person before the operation. In case you forgot.'

'Yes, of course, Charlie. Don't misunderstand. But it was different...' (Keyes, p. 69)

In de uitspraak van Charlie dat hij geen 'onbezielt object' is, maar een persoon, vinden we het meest basale criterium om te spreken van een persoon. Hoewel de wereld vol is met objecten, zoals bomen, tafels en dolken, is een persoon een *subject*. Dit betekent niet dat een persoon geen object in de wereld is. Maar een persoon is een bijzonder soort object; een object dat de wereld ervaart (Strawson, 2009; Zahavi, 2014). Zowel de professor als Charlie zijn het erover eens dat Charlie geen 'inanimate object' is, dat hij zowel voor als na de operatie ervaringen had en in die betekenis 'persoon' is.

Kenmerkende eigenschappen

Charlie benadrukt daarnaast dat hij dezelfde persoon is als de Charlie van vóór de operatie. Hij verwoordt hiermee het idee dat we op verschillende momenten in de tijd toch met dezelfde persoon te maken hebben. Ook als die persoon in tussentijd (zoals Charlie) sterk veranderd is. Charlie is nog steeds Charlie. Toch zegt zijn lerares een paar bladzijden verderop: "In a few months or weeks, you'll be a different person" (Keyes, p. 71). Ze bedoelt hier niet mee dat Charlie niet meer dezelfde mens is. Maar ze bedoelt dat de eigenschappen van Charlie zullen veranderen. Hoewel deze verandering in het geval van Charlie extreem te noemen is, kunnen alle mensen veranderen als persoon.

We gebruiken het woord 'persoon' dus voor een menselijk subject dat ook bepaalde eigenschappen heeft (Rorty & Wong, 1990). Een persoon is, naast iemand die ervaart ook iemand met "...een unieke constellatie van biologische en psychologische eigenschappen..." (De Ruyter, 2019, p. 9). Aan de ene kant kunnen we daardoor de persoon op verschillende momenten herkennen als dezelfde. De eigenschappen zijn *kenmerken* van een persoon. Aan de andere kant kan een persoon ook veranderen als die kenmerkende eigenschappen veranderen. De mate waarin en de snelheid waarmee dat gebeurt hebben invloed op de vraag of we van dezelfde persoon spreken – we veronderstellen een bepaalde continuïteit door de tijd heen.

Waaruit bestaat die continuïteit? Waarom ben ik nog dezelfde persoon als vorige maand, of vorig jaar? Daarop zijn door de eeuwen heen veel verschillende antwoorden gegeven (Parfit, 1986; Strawson, 2009). Wat voor persoonsvorming (zeker in de context van de school) belangrijk is, is dat een leerling zowel dezelfde blijft (geen leerkracht twijfelt of een leerling aan het eind van het jaar nog wel dezelfde mens is als aan het begin van het jaar), als veranderingen doormaakt. Het 'materiaal' (de kenmerkende eigenschappen van de leerling), kan aan de ene kant gevormd worden, maar is aan de andere kant ook iets dat over langere tijd hetzelfde blijft. Het gaat om die eigenschappen die iemand over een langere periode kenmerken, om "...traits that typically make a systematic difference to

Persoonsvorming op school: een conceptuele analyse

P. Elshout, D. de Ruyter en M. Enthoven

203

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

[org/10.59302/rsx0cg61](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

the course of a person's life, to the habit-forming and action-guiding social categories in which she is placed, to the way that she acts, reacts and interacts.” (Rorty & Wong, 1990, p. 19). Hoewel ook lichamelijke kenmerken een rol spelen bij het concept ‘persoon’, denken we bij persoonsvorming niet aan blijvende lichamelijke kenmerken. Een leerling die, bij gebrek aan zorg van huis uit, iedere ochtend ontbijt krijgt van de juf, zal gezonder worden, en misschien aankomen in gewicht. Maar verandering in deze kenmerken noemen we geen ‘persoonsvorming op school’. We noemen de handelingen van de juf wel persoonsvorming als ze bijvoorbeeld invloed hebben op de normen en waarden van de leerling, of de keuzes die de leerling zelf maakt rond voedsel. We denken bij persoonsvorming dus aan *innerlijke* kenmerkende eigenschappen, die op hun beurt weer invloed kunnen hebben op lichamelijke kenmerken.

Een persoon is dus in elk geval een menselijk subject met kenmerkende eigenschappen, waarmee we eigenschappen bedoelen die iemand over een langere periode in diverse situaties kenmerken.

3.2.2 Differentiërende analyse ‘persoon’

De woordenwisseling tussen Charlie en de professor laat ook zien dat er in elk geval twee verschillende betekenissen van ‘persoon’ zijn. De professor gebruikt het woord ‘persoon’ voor iemand die verantwoordelijk te houden is voor zijn morele keuzes. In die zin was de ‘oude’ Charlie volgens de professor eigenlijk geen persoon omdat hij door zijn lage IQ niet verantwoordelijk gehouden kon worden voor zijn betrokkenheid bij de diefstal. Charlie zelf benadrukt dat hij ook vóór de operatie al een persoon was. Misschien kon hij inderdaad niet verantwoordelijk gehouden worden voor de diefstal. Maar hij was wel *iemand*.

Het onderscheid dat hier een rol speelt wordt wel benoemd als het verschil tussen een statisch en een dynamisch persoonsbegrip (Snik, 1990). Volgens het statische persoonsbegrip (dat Charlie hanteert) is ‘persoon’ synoniem voor ‘mens’. Volgens het dynamische persoonsbegrip daarentegen zijn er andere criteria voor ‘persoon’ dan voor ‘mens’.

We zullen hieronder beide persoonsbegrippen bespreken en vervolgens de vraag beantwoorden hoe deze manieren om ‘persoon’ te begrijpen samenhangen met de onderscheidingen die we hierboven op het gebied van ‘vorming’ gemaakt hebben.

Dynamisch / statisch persoonsbegrip

De generieke criteria van subjectiviteit en kenmerkende eigenschappen alleen zijn in een dynamisch persoonsbegrip niet voldoende om te kunnen spreken van een persoon. Ook dieren zijn geen ‘inanimate objects’; ze reageren op hun omgeving, hebben kenmerkende eigenschappen, en vertonen tekenen van bewustzijn (Birch et al., 2020). Toch spreken we in deze gevallen niet over personen. In een statisch persoonsbegrip is de reden daarvoor simpelweg dat

204

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

[org/10.59302/rsx0cg61](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

dieren geen mensen zijn. Maar in een dynamisch persoonsbegrip spelen andere criteria een rol. In de middeleeuwen was het niet ongewoon om dieren, zoals een varken dat een kind had aangevallen, te berechten en te straffen voor hun daden. Tegenwoordig doen we dat niet meer. We geloven niet dat dieren op deze manier verantwoordelijk te houden zijn voor hun daden. Daarin ligt (ook voor de professor uit het verhaal) het verschil tussen personen aan de ene kant en dingen en dieren aan de andere kant.

Persoon zijn betekent vanuit het dynamisch begrip niet alleen dat je situaties kunt *ervaren*, maar ook dat je kunt *handelen*. In de grote hoeveelheid literatuur over het dynamische persoonsbegrip vinden we deze nadruk op handelen terug (Parfit, 1986; Rorty & Wong, 1990; Snik, 1990; Strawson, 2009). Handelen wordt daarbij onderscheiden van gedrag. Alle mensen en dieren vertonen gedrag. Op bepaalde manieren omgaan met situaties is iets dat zelfs bomen en planten doen als ze hun bladeren laten vallen in de herfst of hun kelken richten op de zon. Iemand die kan handelen daarentegen, kan verantwoordelijk gehouden worden voor zijn of haar keuzes (Frankfurt, 1971; Snik, 1990). Een plant kiest niet om zich naar de zon te richten, maar is biologisch ‘geprogrammeerd’ om dit te doen. Een persoon die kan handelen, kan op verschillende manieren omgaan met situaties. Een subject dat kan handelen vertoont niet alleen gedrag, maar heeft redenen voor dit gedrag en kan deze redenen verantwoorden (Snik, 1990; Steutel, 1982). Dat veronderstelt wel dat de persoon een zekere vrijheid heeft om keuzes te maken (Snik, 1990). Een baby is daarom volgens het dynamisch persoonsbegrip (nog) geen persoon en iemand zou het persoon-zijn door een ziekte als Alzheimer kunnen verliezen.

In de context van de school levert dit dynamische persoonsbegrip vragen op. Want kinderen zijn binnen dit persoonsbegrip personen *in wording*. Van een twaalfjarige leerling wordt over het algemeen verwacht dat hij zijn gedrag kan verantwoorden (en dat hij dus een persoon is) terwijl we dat van een vierjarige kleuter met hetzelfde gedrag vaak (maar niet altijd!) nog niet verwachten. Er is geen duidelijk grens te trekken vanaf wanneer het verantwoord kunnen handelen voldoende ontwikkeld is om te kunnen spreken van een persoon. ‘Het persoon-zijn is een kwaliteit met tal van individuele gradaties’ (Snik, 1990, p.242). Volgens het dynamisch persoonsbegrip beginnen kinderen persoon te worden op school. Ze zijn het nog niet volledig, maar kunnen (in bepaalde contexten) al wel aangesproken worden als subjecten die verantwoordelijk gehouden kunnen worden voor hun handelen.

Vorming van personen / vorming tot persoon

De persoonsbegrippen die we hierboven besproken hebben hangen samen met de vormingsbegrippen die we eerder onderscheiden hebben. Persoonsvorming kan vorming *van personen* zijn, of vorming *tot persoon* (Biesta, 2018; Snik, 1990). Bij vorming *tot* persoon is de persoon, het uiteindelijke doel van

persoonsvorming. Het resultaat van persoonsvorming is dus dat een mens persoon wordt, een handelend subject.

Als we persoonsvorming zien als vorming *van personen* hoeft er geen sprake te zijn van een eindpunt van de vorming. Iedere bestendige verandering in stabiele eigenschappen van een subject telt dan als persoonsvorming. Als we persoonsvorming op deze manier opvatten, moet er dus op een bepaalde manier al sprake zijn van een persoon, anders zou die persoon niet gevormd kunnen worden. Vorming *tot persoon* gaat uit van een dynamisch persoonsbegrip. Het is vorming met een handelend subject als doel, en dat is alleen mogelijk als een mens niet logisch-noodzakelijk al een persoon is. Vorming *van personen* kan uitgaan van een statisch persoonsbegrip. Met 'personen' wordt in dat geval 'mensen' bedoeld en de vorming is niet per se gericht op een bepaald doel, maar op bestendige verandering in kenmerkende eigenschappen van deze mensen. Het dynamisch persoonsbegrip sluit vorming van personen overigens niet uit: nadat iemand tot persoon gevormd is, kan diegene ook nog gevormd worden. In dat geval gaat het dus om een bestendige verandering in de kenmerkende eigenschappen van deze personen.

In de context van de school kunnen we zowel over vorming *tot persoon* als over vorming *van personen* spreken, maar we gebruiken dan niet dezelfde persoonsbegrippen. Het woord 'persoonsvorming' kan daardoor twee verschillende processen van verandering aanduiden. Als iemand een dynamisch persoonsbegrip hanteert, spreken we over het proces dat tot doel heeft dat kinderen *persoon* (handelend subject) worden. Als iemand een statisch persoonsbegrip gebruikt, dan wordt bedoeld op het proces waarbij kinderen als *personen* bestendig veranderen. Deze betekenis van vorming *van personen* kan daarnaast ook betrekking hebben op leerlingen die, volgens een dynamisch begrip, persoon geworden zijn, en daarna nog veranderingen doormaken.

Voorschrijvende vorming *tot persoon*

Een leerkracht die persoonsvorming ziet als vorming *tot persoon*, gaat uit van een voorschrijvend vormingsconcept. Er is sprake van persoonsvorming als een bepaald doel (de vorming tot persoon) bereikt wordt, of als de leerkracht daar de intentie toe heeft. Verschillende ideeën over wat een persoon is of zou moeten zijn, leiden tot verschillende concepties van *vorming tot persoon*. Zijn er bijvoorbeeld bepaalde eigenschappen of vaardigheden die iemand moet bezitten? Of heeft het zijn van een persoon vooral te maken met de wil om volwassen te handelen (Biesta, 2022)? Ook de vraag wat mensen nodig hebben om gevormd te worden tot persoon wordt in deze concepties verschillend beantwoord. Zo bestaan er verschillende opvattingen over de manier waarop vaardigheden aangeleerd of eigenschappen gestimuleerd zouden moeten worden en over de vraag of dat überhaupt zou moeten gebeuren.

Voorschrijvende vorming van personen

Een leerkracht die persoonsvorming ziet als vorming *van personen*, kan ook uitgaan van een *voorschrijvend* vormingsconcept. Het doel van de vorming van personen kan bijvoorbeeld zijn dat leerlingen floreren, toegerust worden om te functioneren in de maatschappij of geëngageerd christen worden. Welke kenmerkende eigenschappen vooral gevormd zouden moeten worden om dat doel te bereiken, hangt af van deze normatieve concepties. Het kan vooral gaan om normen en waarden bijvoorbeeld, om deugden of om sociaal-emotionele vaardigheden. Ook ideeën over de manier waarop deze eigenschappen gevormd zouden moeten worden (door specifieke trainingen, gesprekken, verhalen of het voorbeeld van de leerkracht) verschillen in deze concepties. Deze ideeën hangen samen met het soort kenmerkende eigenschappen dat gevormd zou moeten worden, wat invloed heeft op onderwijsidealen en doelen.

Beschrijvende vorming van personen

Vorming *van personen* kan ook op een *beschrijvende* manier gebruikt worden. In dat geval spelen bovengenoemde normatieve concepties geen rol bij de vraag wanneer er sprake is van persoonsvorming. Alle blijvende invloed op kenmerkende eigenschappen telt dan als persoonsvorming, los van de vraag of deze verandering meewerkt richting een doel of ideaal. Zowel een les met als doel normen en waarden over te brengen als de vervelende opmerking van een medeleerling waardoor iemand gevormd wordt, kunnen in *beschrijvende* zin vorming *van personen* genoemd worden.

Kan persoonsvorming mislukken?

Een hulpmiddel om het verschil tussen voorschrijvende vorming tot persoon en van personen, en beschrijvende vorming van personen scherper te onderscheiden, is de vraag of persoonsvorming kan mislukken.

Als we met persoonsvorming de *voorschrijvende vorming tot persoon* bedoelen, kan persoonsvorming mislukken. Wanneer de vorming geen handelend subject oplevert, is er immers geen persoon gevormd. Ook *voorschrijvende vorming van personen* kan mislukken. Als de kenmerkende eigenschappen niet voldoen aan het ideaal dat gesteld is (en iemand bijvoorbeeld niet kan functioneren in de maatschappij), kunnen we spreken van mislukte persoonsvorming. In de context van de school zou dit kunnen gebeuren als de normen en waarden die een school probeert over te brengen niet door een leerling worden overgenomen en de leerling eigen, andere keuzes maakt. Interessant is dat dit kan betekenen dat de vorming *tot persoon* juist geslaagd is. De leerling handelt immers op een manier waarvoor ze verantwoordelijk gehouden kan worden. Ze kiest andere waarden en normen dan de school misschien had gewild, maar ze kiest wel zelf. In die zin kunnen we spreken van een risico dat we nemen bij vorming tot personen (Biesta,

2015; Wolbert, 2019). Bij *beschrijvend* gebruik van vorming *van* personen kan persoonsvorming niet mislukken. Iedere blijvende invloed op een persoon, telt hier als persoonsvorming, aangezien er geen norm of ideaal is waar die verandering naast gelegd wordt om te bepalen of ze goed is of niet. Positieve of negatieve veranderingen bestaan dan niet, want daarvoor is een norm nodig.

4 Conclusie

De vraag die centraal stond in deze conceptuele analyse is: 'Wat betekent persoonsvorming op school?' Op basis van bovenstaande generieke analyse concluderen we dat elke blijvende invloed op kenmerkende eigenschappen van een menselijk subject, 'persoonsvorming' genoemd kan worden. Dit is als het ware de buitengrens van het concept. Op basis van de differentiërende analyse zijn er drie gebieden waarop er verschillende mogelijkheden zijn om over persoonsvorming te spreken:

1. *Vorming van personen* of *vorming tot persoon*
2. *Beschrijvende* persoonsvorming of *voorschrijvende* persoonsvorming
3. Persoonsvorming als *intentie* of persoonsvorming als *resultaat*

Wat telt als persoonsvorming hangt af van de keuzes die op deze drie gebieden gemaakt worden. Voor vorming *van personen* gelden andere criteria dan voor vorming *tot persoon*. Hetzelfde geldt voor *beschrijvende* en *voorschrijvende* vorming en vorming als *intentie* of *resultaat*.

4.1 Generiek concept, differentiërende concepten, normatieve concepties

Als we ons afvragen of een bepaalde gebeurtenis persoonsvorming genoemd kan worden, kunnen we op drie manieren antwoord geven: vanuit het generieke concept, vanuit een onderscheiden betekenis, of vanuit een normatieve conceptie.

Het generieke concept vormt de buitengrens van het concept. De term persoonsvorming wordt correct gebruikt voor alle blijvende invloed op kenmerkende eigenschappen van een menselijk subject.

De onderscheiden concepten tonen semantische betekenis mogelijkheden binnen dit concept. Persoonsvorming kan een specifieke betekenis hebben, zoals voorschrijvende intentionele vorming van personen, waarbij er sprake is van persoonsvorming als een leerkracht intentioneel een bepaald doel probeert te bereiken.

Concepties tonen normatieve betekenis mogelijkheden. Deze concepties zijn specifieke invullingen van voorschrijvende persoonsvorming. Ze geven

208

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

[org/10.59302/rsx0cg61](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

verschillende antwoorden op de vraag wanneer persoonsvorming goede persoonsvorming is, en kunnen niet gebruikt worden om de vraag wat *telt* als persoonsvorming te beantwoorden.

Tabel 2

Generiek concept, onderscheiden concepten, normatieve concepties

1. Generiek concept	Blijvende invloed op kenmerkende eigenschappen van een menselijk subject		
2. Onderscheiden concepten	Vorming van personen	Beschrijvende vorming	Vorming als intentie
	Of	Of	Of
	Vorming tot persoon	Voorschrijvende vorming	Vorming als resultaat
3. Specifieke normatieve concepties	Verschillende antwoorden op de vraag wat een persoon is, welke kenmerkende eigenschappen gevormd zouden moeten worden en hoe dat zou moeten gebeuren.		

4.2 Het gebruik van ‘persoonsvorming’

Op basis van onze analyse doen we een drietal voorstellen voor het gebruik van het woord ‘persoonsvorming’ in de context van de school. De eerste betreft het generieke concept, de tweede betreft de onderscheiden concepten en de derde de concepties binnen deze betekenissen.

1. *Gebruik ‘persoonsvorming’ voor zowel beschrijvende als voorschrijvende vorming van of tot personen.*

Ons voorstel op basis van bovenstaande analyse is, om het woord ‘persoonsvorming’ in de context van de school te gebruiken voor het generieke concept. Persoonsvorming is blijvende invloed op kenmerkende eigenschappen van een menselijk subject. Er hoeft daarbij geen sprake te zijn van een specifiek doel en er hoeft geen intentie tot vorming te zijn, maar dit kan beide wel het geval zijn. Dit betekent dat persoonsvorming op school, als we het niet nader definiëren, gaat over alle processen, gebeurtenissen, handelingen, acties of momenten die een leerling blijvend beïnvloeden, of ze nu als positief of negatief worden beoordeeld.

2. Gebruik andere of aanvullende termen waar een specifieke betekenis van *persoonsvorming* wordt gebruikt.

We kunnen het woord ‘persoonsvorming’ ook gebruiken om een specifiekere betekenis van het concept aan te duiden. Bijvoorbeeld om alles dat vorming *tot persoon* tot gevolg heeft aan te duiden, of alle intentionele, voorschrijvende vorming van *personen*. In dit geval wordt het woord *persoonsvorming* correct gebruikt. Maar het is niet correct om te claimen dat de criteria die we dan gebruiken, criteria voor het concept *persoonsvorming* zijn. Zeggen dat er alleen sprake is van *persoonsvorming* als er intentie tot *persoonsvorming* is, bijvoorbeeld, of als er bepaalde doelen bereikt zijn, is een onterechte versmalling van het concept.

Bij het bespreken van (antwoorden op) empirische en normatieve vragen, is onderscheid in de verschillende conceptuele betekenissen van belang. Stel bijvoorbeeld dat we de vraag willen beantwoorden of *persoonsvorming* deel zou moeten uitmaken van het curriculum. Als we uitgaan van het intentiebegrip, kan bijvoorbeeld beargumenteerd worden dat het vak ‘persoonsvorming’ of een *persoonsvormingslijn* in een bepaald type onderwijs zou moeten worden opgenomen. Maar als we *persoonsvorming* alleen als resultaatbegrip zien, wordt dit problematisch. We kunnen dan wel het vak aanbieden, maar of er ook daadwerkelijk sprake is van *persoonsvorming* kunnen we pas zeggen op basis van resultaten. We kunnen dan hooguit spreken van *pogingen* tot *persoonsvorming* op momenten waarop het een plaats in het curriculum heeft. Ook de vraag of we beschrijvende of voorschrijvende *persoonsvorming* bedoelen is hier van belang, aangezien een curriculum doelen heeft en er van *beschrijvende* *persoonsvorming* ook sprake kan zijn zonder een norm te veronderstellen. Het gaat ons er niet om te beargumenteren dat *persoonsvorming* wel of niet op die manier moet worden gebruikt. Het gaat erom dat we helder maken welke conceptuele betekenis we voor ogen hebben als we het woord gebruiken.

Een onderscheid dat hiermee samenhangt is dat tussen ‘persoonsvorming op school’ en ‘persoonsvorming in het onderwijs’. Als we de tweede term gebruiken, gebruiken we een smallere definitie van *persoonsvorming* omdat ‘onderwijs’ een intentiebegrip is. Dit kan een nuttige versmalling zijn, als we *persoonsvorming* in geplande lessen, of de intentie tot *persoonsvorming* van de leerkracht willen bespreken of onderzoeken. Maar het is wel belangrijk om te benoemen dat we dan een specifieke interpretatie van *persoonsvorming* op het oog hebben. In geval van ‘persoonsvorming op school’ kunnen ook de momenten waarop de leerkracht geen specifieke intentie heeft om te vormen toch tot *persoonsvorming* gerekend worden. Stel dat we juist die momenten willen onderzoeken, dan gebruiken we *persoonsvorming* als resultaatbegrip. In beschrijvende zin bijvoorbeeld als we alle bestendige verandering op het oog

210

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

[org/10.59302/rsx0cg61](https://doi.org/10.59302/rsx0cg61)

hebben en in voorschrijvende zin als we willen weten in hoeverre doelen bereikt worden zonder dat de leerkracht de intentie heeft.

3. Maak bij het gebruik van concepties van persoonsvorming duidelijk dat bepaalde normatieve opvattingen centraal staan in plaats van de semantische betekenis.

In het Nederlandstalige discours wordt soms een normatieve conceptie van persoonsvorming gebruikt voor het definiëren van het concept ‘persoonsvorming’. Recente voorbeelden hiervan zijn het gebruik van ‘persoonsvorming’ als synoniem voor ‘subjectificatie’ door Biesta (2022) en het gebruik van ‘persoonsvorming’ als synoniem voor ‘bildung’ door Dohmen (2022).

Biesta definieert persoonsvorming als ‘de levenslange uitdaging om ons op een verantwoorde en volwassen manier tot onze vrijheid te verhouden.’ (Biesta, 2018, p.23). Persoonsvorming is hier voor Biesta vorming *tot persoon*, of in zijn eigen woorden ‘Vorming-tot-persoon-willen-zijn’ (Biesta, 2018). Biesta stelt persoonsvorming gelijk aan ‘subjectificatie’ en stelt dat identiteitsvorming, karaktervorming en persoonlijkheidsvorming *geen* persoonsvorming zijn (Biesta, 2022). Op basis van onze analyse van het concept persoonsvorming is deze smalle afbakening van de term niet gerechtvaardigd. Persoonsvorming kan met recht gebruikt worden voor zowel ‘vorming *tot persoon*’ als ‘vorming *van personen*’ bijvoorbeeld, in zowel de beschrijvende als voorschrijvende betekenis. Dit betekent niet dat ‘subjectificatie’ geen persoonsvorming genoemd kan worden. Maar het is een bepaalde specifieke normatieve invulling, een conceptie van persoonsvorming die valt binnen het generieke concept ‘persoonsvorming’. Het is belangrijk om het concept ‘persoonsvorming’ te onderscheiden van de conceptie ‘subjectificatie’ (waarop de meer specifieke criteria van Biesta (2022) wel van toepassing zijn). Op dezelfde manier zou het concept persoonsvorming ook onderscheiden moeten worden van ‘bildung’ en de specifieke betekenis die Dohmen eraan geeft als ‘begeleide zelfvorming’ (Dohmen, 2022). Het concept ‘persoonsvorming’ is niet noodzakelijk verbonden met zelfvorming, want ook bestendige verandering onder invloed van andere personen en gebeurtenissen kan, zoals we hebben beargumenteerd, gelden als persoonsvorming. Ook hier is het dus belangrijk om te spreken van ‘bildung’ als conceptie van het bredere concept ‘persoonsvorming’.

Met bovenstaande analyse is een begin gemaakt met de verbetering van het onderwijsdebat over ‘persoonsvorming’. De analyse zoals uitgevoerd in dit artikel kent ook enkele beperkingen. Conceptuele analyse als instrument is geschikt om de (soms rafelige) buitengrenzen van een concept te verhelderen, maar minder geschikt om de verschillende normatieve interpretaties van dit concept in kaart te brengen. Met het verhelderen van de buitengrenzen van

‘persoonsvorming op school’ is het gebied binnen die grenzen dus nog niet volledig in kaart gebracht. Hiervoor is een analyse van de overeenkomsten en verschillen van de belangrijkste concepties in het Nederlandse debat nodig. Omdat deze concepties alle binnen de conceptuele buitengrenzen vallen zijn er zeker overeenkomsten, maar het vermoeden is dat deze ook op punten van elkaar verschillen, met andere woorden dat er in Wittgensteins bekende uitdrukking louter sprake is van familiegelekenissen (Wittgenstein, 1953). Dit zal in een vervolgstudie geanalyseerd worden.

Noten

¹ Concept en begrip worden in de tekst door elkaar heen gebruikt, omdat we daarmee hetzelfde bedoelen.

Referenties

- Bieri, P. (2008, 22 augustus). Hoe zou het zijn om ontwikkeld te zijn? Bildung volgens Prof Dr. Peter Bieri. *De Groene Amsterdammer*.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigm publ. 10.4324/9781315634319
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Biesta, G. (2018). Persoonsvorming in het onderwijs: Over vorming van personen en vorming tot persoon willen zijn. In G. Geerdink, & F. De Beer (Eds.), *VELON Kennisbasis lerarenop-leiders. Katern 6* (pp. 21–34). Velon.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs*. Phronese.
- Birch, J., Schnell, A., & Clayton, N. (2020). Dimensions of animal consciousness. *Trends in Cog-nitive Sciences*, 24(10), 789–801.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Reinhardt.
- Bruin-Raven, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming: identiteitsont-wikkeling van leerling en school*. Phronese.
- De Muynck, B. (2016). *Tijd voor verlangen: persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Theologische Universiteit Apeldoorn.
- De Ruyter, D. (2019). *De betekenis van educatie. De bijdrage aan menselijk floreren in een di-verse samenleving*. Universiteit voor Humanistiek.
- Dijkstra, A. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Vossiuspers UvA.
- Dohmen, J. (2022). *Iemand zijn*. Ambo/Anthos.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *What Is a Person?* (pp. 127–144). Humana Press. 10.1007/978-1-4612-3950-5_6
- Hermans, C. (Ed.). (2020). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Damon.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De staat van het onderwijs 2022*. Inspectie van het On-derwijs.
- Jansen, C., & Volman, M. (2020). Persoonsvorming in het basisonderwijs: Hoe bereidt de le-rarenopleiding toekomstige leraren hierop voor? *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 41(1), 51–61.
- Keyes, D. (1966). *Flowers for Algernon*. Weidenfeld & Nicolson.
- Klarus, R., & De Beer, F. (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs*. ISWV.
- Meeter, M. (2021). Weg met persoonsvorming. *Didactief*, 51(3), 24–25.
- Meijer, W. (1997). Taalanalytische pedagogiek. In S. Miedema (Ed.), *Pedagogiek in meervoud* (pp. 215–262). Bohn Stafleu Van Loghum.
- Onderwijsraad. (2011a). *Essays over vorming in het onderwijs*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2011b). *Onderwijs vormt*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Onderwijsraad.
- Parfit, D. (1986). *Reasons and persons*. Clarendon.
- Peters, R. (1977). *Authority, responsibility and education*. Allen & Unwin.
- Platform Onderwijs, 2. (2016). *Ons onderwijs2032 Eindadvies*. Platform Onderwijs 2032.

- Pols, W. (2016). *In de wereld komen: Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap* <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:research.vu.nl:publications%2F3f457726-bb61-4182-b960-084ab2353fa7>
- Rorty, A., & Wong, D. (1990). Aspects of Identity and Agency. In O. Flanagan, & A. Rorty (Eds.), *Identity, Character and Morality* (pp. 20–36). MIT Press.
- Sanderse. (2012). *Character Education*. Eburon.
- Schnabel, P., Ten Dam, G., Douma, T., van Eijk, R., Tabarki, F., Van der Touw, A., Verweij, J., & Visser, M. (2016). *Ons onderwijs 2032: eindadvies*. Platform Onderwijs2032.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen aan personalisering*. Acco.
- Snik, G. (1990). *Persoonswording en opvoeding*. Mondiss.
- Soltis, J. (1978). *An introduction to the analysis of educational concepts*. Addison-Wesley.
- Spiecker, B. (1977). Opvoeding en ontwikkeling. In T. Beekman, L. Groenendijk & B. Spiecker (Eds.), *Meedoen en zeker weten. Pedagogisch-antropologische opstellen* (pp. 83–99). Boom.
- Spiecker, B. (1985). Ontwikkeling als pedagogisch grondbegrip. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10, 266–270.
- Spiecker, B., & Steutel, J. (1988). R.S. Peters: Filosofische analyse van ‘Education’. *Pedagogische Studien*, 65(10), 390–403.
- Steutel, J. (1982). *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*. Uriah Heep.
- Steutel, J. (1991). Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 37(1), 81–96.
- Steutel, J., & De Ruyter, D. (2019). Wat is opvoeding?: Een conceptuele analyse. *Pedagogiek*, 39(1), 53–77.
- Straughan, R., & Wilson, J. (1983). *Philosophizing about education*. Cassell.
- Strawson, G. (2009). *Selves: An essay in revisionary metaphysics*. Oxford University Press.
- Van Overveld, K. (2017). *SEL: Sociaal emotioneel leren als basis*. Pica.
- Van Stralen, G., & Gude, R. (2012). ... *En denken: Bildung voor leraren*. ISWV.
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*. SLO.
- Visser-Vogel, E., & De Mynck, A. (2019). *Hier ben ik. Een christelijk perspectief op persoonsvorming in het onderwijs*. Uitgeverij de Banier.
- Vlieghe, J. (2024). *Wat een leraar tot leraar maakt. Vorming, zaakgerichtheid en liefde voor de wereld*. Lannoo Campus.
- Wassink, H., & Deelen, A. (2016). Persoonsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling. In Skills platform (Ed.), *Skills voor de toekomst* (pp. 39–43). Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Wilson, J. (1970). *Thinking with Concepts*. Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Blackwell.
- Wolbert, L. (2019). Floeren als ultiem einddoel van opvoeding en onderwijs: Een kwetsbare onderneming. *Pedagogiek*, 39(1), 95–112.
- Zahavi, D. (2014). *Self and other* (First Edition ed.). Oxford University Press. 10.1093/acprof:oso/9780199590681.001.0001

Auteurs

Peter Elshout is docent-onderzoeker bij het lectoraat *De Pedagogische Opdracht*, Inholland Hogeschool.

Doret de Ruyter is hoogleraar filosofie van Educatie aan de Universiteit voor Humanistiek.

Mascha Enthoven geeft als lector leiding aan het lectoraat *De Pedagogische Opdracht*, Inholland Hogeschool.

Correspondentie: Peter Elshout, Hogeschool Inholland, Leerparkpromenade 40, 3312 KW Dordrecht. E-Mail: Peter.elshout@inholland.nl

Abstract

Forming a person in school. A conceptual analysis

In the past decade, ambiguity has arisen in the Dutch educational debate about the meaning of 'forming a person' (Dutch: *persoonsvorming*). This has hampered the discussion on normative and empirical issues. A conceptual analysis has been carried out to clarify the rules for using 'forming a person' in everyday language. A generic and differentiating analysis of both the concept of 'formation' and the concept of 'person' has been performed. This analysis has led to a generic description of 'forming a person' as 'lasting influence on characteristics of a human subject'.

Within this description, we have distinguished three ways in which the meaning of 'forming a person' can differ. It can be used as a descriptive or prescriptive term, as an intention-word or as a result-word, and as indicating the forming *of* persons or forming *towards* personhood. Based on our analysis, we recommend using 'forming a person' for the generic description, and not for one of these more specific meanings. The generic concept forms the basis for these meanings and for various normative interpretations of personal formation, called *conceptions*. Sharp use of the difference between concept and conceptions and the different meanings could provide more clarity in the discussion.

Keywords forming a person, schools, education, conceptual analysis