

# Bouwstenen voor breedvormend onderwijs

**Auteurs:** Leone de Voogd, Peter van Olst, Marco Snoek, Nynke Verdoner, Aziza Mayo & Willemijn van Woerkum

**Februari 2024**

In het Whole Child Development programma onderzoeken we wat er nodig is van leraren, scholen en lerarenopleidingen om breedvormend onderwijs te bieden aan alle kinderen, vanuit een pedagogische oriëntatie. De inzichten uit dit vierjarige programma zijn uitgewerkt in zes bouwstenen voor breedvormend onderwijs. Deze bouwstenen dienen als instrument, zonder voorschrijvend te zijn, waarbij de kwaliteit van het eigen proces centraal staat. We nodigen je uit om mee te denken over breedvormend onderwijs en de bouwstenen verder te ontwikkelen.

Binnen verschillende leergemeenschappen (op het niveau van scholen, lerarenopleidingen en hun samenwerking) zijn we naar de gedeelde uitgangspunten van breedvormend onderwijs gaan zoeken.

**Het Whole Child Development programma is een samenwerking tussen Stichting NIVOZ, Porticus, de lerarenopleidingen van Hogeschool Leiden, Driestar Educatief, Hogeschool van Amsterdam, Windesheim; en een aantal scholen: Zuiderlicht College, Spring High, De Globe en Openbaar Onderwijs Zwolle.**

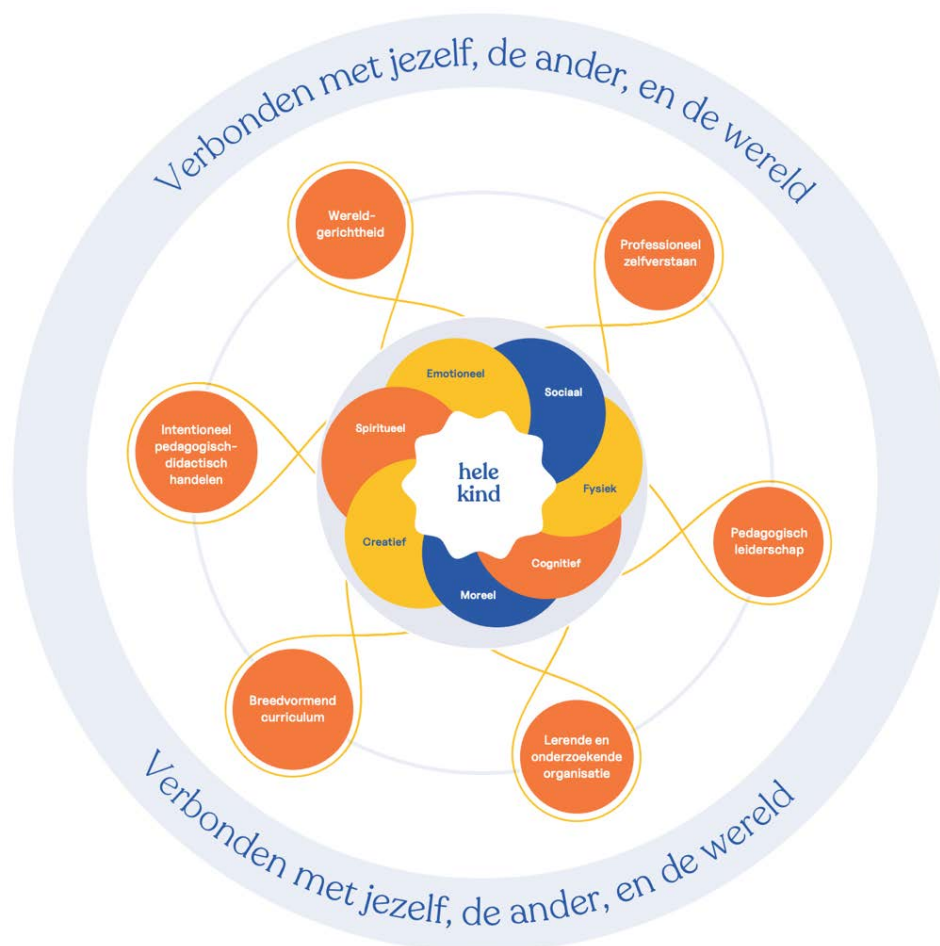
Om vervolgens te kijken naar wat er nodig is om breedvormend onderwijs een gewaardeerde en oprechte plek binnen het onderwijs te geven, zowel op scholen als lerarenopleidingen. Daartoe zijn in de loop van de tijd verdiepingsgroepen gevormd met vertegenwoordigers van de vier opleidingen, rondom thema's als

'adversity' en 'assessment' en is er gezocht naar 'bouwstenen voor breedvormend onderwijs'. Inzichten en lessen uit het vierjarige programma zijn hierbij tastbaarder en inzichtelijker gemaakt.

## Bouwstenen

De zes bouwstenen komen voort uit een voortdurende uitwisseling tussen literatuuronderzoek en praktijkervaringen in lerarenopleidingen en scholen. Daarbij heeft de dialoog hierover ook tot nieuwe inzichten geleid. Die ervaringen zijn opgehaald via interviews met leraren, studenten, opleiders en opleidingsontwikkelaars, binnen en buiten de leergemeenschappen. Ook inzichten vanuit de andere verdiepingsgroepen hebben bijgedragen aan deze bouwstenen, die bovenal een weergave zijn van lang nadenken en onderzoeken.

Bij de vorming en formulering van de bouwstenen is de achterban geïnformeerd en bevroegd over de stappen die zijn gezet, zodat de bouwstenen congruent blijven met de ervaringen en ideeën van de stakeholders in dit programma. Hieronder presenteren we de zes bouwstenen en hun samenhang, hetgeen niet betekent dat dit een definitieve versie is. Juist omdat het een proces is waarin we lerende zijn en blijven, is het geen doel op zich om een eindproduct te creëren. Het model en de theorie erachter zijn open voor input, beweging en verandering. Ondertussen kan het ons wel helpen om een gemeenschappelijk kijkkader en taal te geven om breedvormend onderwijs te kunnen opmerken, zien en bevorderen. Het zijn elementen van je onderwijs en onderwijsorganisatie waar je naar kunt kijken in de ontwikkeling van breedvormend onderwijs.



Figuur 1

De bouwstenen betreffen zowel aspecten van de ontwikkeling en het handelen van de individuele leraar of opleider, als van het collectief en de organisatie waarin deze opereert. Er is hierbij altijd sprake van een wisselwerking, zoals ook de verschillende bouwstenen onderling verbonden zijn en in samenhang bijdragen aan breedvormend onderwijs.

Bij het werken met en aan de bouwstenen proberen we aandacht te houden voor de verschillende lagen in het onderwijs en de onderlinge verwevenheid: wat beogen we voor kinderen? Wat vraagt dit van de leraar? Wat betekent dit voor het opleiden van leraren en voor de opleiders zelf? Om toekomstige leraren te helpen zich te ontwikkelen in het vormgeven van breedvormend onderwijs, is immers ook persoonlijke, professionele en organisatieontwikkeling nodig op het niveau van de opleiding. Daar waar dit onderscheid niet expliciet gemaakt wordt, kan natuurlijk ook zelf gezocht worden naar de betekenis van de bouwstenen binnen de eigen context en voor het eigen handelen.

We hopen dat de bouwstenen een helpend instrument zijn, zonder voorschrijvend te zijn. Juist de kwaliteit van het eigen proces is essentieel als het gaat om brede vorming. Daarbij zullen we altijd weer voorbeelden vinden in uithoeken van het onderwijs die ons op andere gedachten zullen brengen. Dus voel je uitgenodigd mee te denken over breedvormend onderwijs en de bouwstenen verder vorm te geven.

*OPROEP: heb je zelf een voorbeeld, ideeën of een vraagstuk uit jouw praktijk waarmee we deze bouwstenen kunnen illustreren of verrijken? Neem dan contact op met programmaleider Willemijn van Woerkum, [w.vanwoerkum@nivoz.nl](mailto:w.vanwoerkum@nivoz.nl).*

Wij zullen de bouwstenen zelf ook verder aanvullen met praktijkverhalen en voorbeelden, die een inkijkje geven in het ontwikkelproces van de betrokken scholen en opleidingen. Als er een ding is dat we de voorbije vier jaar hebben geleerd, is het hoe belangrijk het is om tijd en ruimte te maken voor deze ontwikkeling en om de continuïteit ervan te

bewaken. Een hele uitdaging, in de weerbarstige praktijk van het onderwijs.

## De intentie en uitgangspunten van breedvormend onderwijs

*Bij het werken aan breedvormend onderwijs vertrekken we vanuit de intentie of pedagogische opdracht: wat beogen we voor kinderen?*

We beogen het opgroeien van kinderen die verbonden zijn met zichzelf, de ander en de wereld, en vanuit hun eigen talenten en interesses van betekenis kunnen en willen zijn in de samenleving. Daartoe is het van belang dat kinderen zich in de volle breedte kunnen ontwikkelen, waarbij alle dimensies van hun mens-zijn (fysiek, sociaal, emotioneel, cognitief, creatief, spiritueel en ethisch) gezien, gewaardeerd en gestimuleerd worden.

*Wat zijn daarbij fundamentele uitgangspunten voor goed onderwijs?*

Breedvormend onderwijs vertrekt vanuit een **holistisch mens- en wereldbeeld**: je kunt kinderen (en volwassenen) niet los zien van hun omgeving en de verschillende dimensies van het mens-zijn niet isoleren. In de ontmoeting in het onderwijs neemt iedereen zichzelf mee als 'heel mens' en iedereen als zodanig zien en erkennen is nodig om daadwerkelijk met elkaar te verbinden.

De onderwijsprofessional vertrekt daarbij vanuit een **pedagogische grondhouding**. Daarmee bedoelen we vertrekken vanuit de pedagogisch vraag van het kind én vanuit vertrouwen. De leraar is voortdurend op zoek naar wat dit kind, in deze context, en op dit moment, nodig heeft en gaat daarbij uit van de mogelijkheden van ieder kind.

Breedvormend onderwijs is **wereldgericht** en beoogt de **agency** van kinderen te versterken: de leraar laat kinderen kennismaken met de wereld en nodigt hen uit zich daar op hun eigen manier toe te verhouden. Kinderen ontwikkelen **hun eigen stem** en vermogen richting te geven aan hun leven, altijd in relatie tot anderen en wat de wereld van hen vraagt. Dat betekent dat ook de leraar oog heeft voor de omgeving. Hij toont betrokkenheid en verantwoordelijkheid.

Bij het vormgeven aan breedvormend onderwijs is de leraar zijn eigen instrument. Daarom is het essentieel dat ook de leraar zich als heel mens kan (blijven) ontwikkelen en voortdurend blijft reflecteren op het eigen handelen. Breedvormend onderwijs kan niet zonder **intentioneel pedagogisch-didactisch handelen**: het vraagt om goed lesgeven, beredeneerde keuzes in het curriculum, en balanceren tussen sturing en vrijheid.

Hieronder werken we uit hoe deze intenties en uitgangspunten zichtbaar kunnen worden op verschillende domeinen van het onderwijs en welke processen bij kunnen dragen aan het vormgeven daarvan.

## Bouwstenen voor breedvormend onderwijs

Op welke domeinen kunnen de intenties en uitgangspunten zichtbaar worden en waar kun je aan werken?

### Professioneel zelfverstaan

*Wie ben jij als leraar of opleider, wat is je visie, vertrekpunt en oriëntatie, en hoe ben jij als leraar of opleider in de ontmoeting?*

Breedvormend onderwijs richt zich op de ontwikkeling van het 'hele kind'. Het wil eraan bijdragen dat kinderen zich verbonden voelen met zichzelf en de wereld. Dat vraagt ook om leraren, schoolleiders en opleiders die als 'heel mens' en vanuit hun unieke menszijn bijdragen aan breedvormend onderwijs. Zij zijn daarbij zelf een instrument. Om jezelf als instrument in te kunnen zetten, moet je je dus ook als heel mens kunnen ontwikkelen, zodat je het instrument leert kennen, weet te 'bespelen' en ermee kunt improviseren, afstemmen en samen spelen.

Een centraal concept hierbij is wat Geert Kelchtermans (2009) het 'professioneel zelfverstaan' noemt. Het is het beeld dat de leraar van zichzelf heeft: haar zelfbeeld, taakopvatting, drijfveren en verwachtingen. Dit hangt nauw samen met het beeld van wat de leraar goed onderwijs vindt, wat zij daarin kan brengen en wat daarvoor nodig is. Kelchtermans noemt dit de 'subjectieve onderwijstheorie'. Het professioneel zelfverstaan is geworteld in de

persoonlijke en professionele biografie en kan verder ontwikkeld worden door diepgaande reflectie op de eigen ervaringen en het eigen handelen. Ook de eigen positie in de samenleving ten opzichte van anderen 'kleurt' het instrument en vormt dus onderwerp van bewuste reflectie. Wie zicht heeft op zijn eigen verlangens, valkuilen, normen, waarden, positie en privileges kan betekenis geven aan onderwijsgebeurtenissen en steviger blijven staan in zijn verankerde pedagogische opdracht.

Dit 'blijven staan' is een uitdaging in een vak dat gekenmerkt wordt door een inherente kwetsbaarheid: je bent verantwoordelijk, je moet handelen en verantwoording afleggen, maar je hebt niet alles onder controle (Kelchtermans, 2009). Fouten maken mag, of moet misschien zelfs. Het is onvermijdelijk, wil je het 'prachtige risico van onderwijs' (Biesta, 2015) een kans geven. Wat blijft staan is een sterke pedagogische oriëntatie of grondhouding om op terug te vallen, een basis van waaruit je handelt en je onderwijs vormgeeft. We bedoelen een open houding, met aandacht voor wat dit kind, op dit moment en in deze situatie nodig heeft. Daarbij weeg je steeds af wat wenselijk is voor het kind én voor de wereld. En dit vraagt weer een sterk reflectief vermogen, maar ook door ervaring ontwikkelde intuïtie. Het is een *pedagogische conditie* die je versterkt door voortdurende oefening.

De 'pedagogische conditie' is een term van pedagogoog Max van Manen, aan wie we tevens het concept 'pedagogische tact' ontleen (Van Manen, 2014). Dit beschrijft een manier van begripvol handelen, ook of misschien wel juist in situaties die om een directe respons vragen. Het is een kwaliteit die je onder andere ontwikkelt door ervaring en innerlijke bedachtzaamheid, door met aandacht aanwezig te zijn. Deze voorwaarde voor tactvol handelen noemen Rodgers en Raider-Roth (2006) ook wel 'aanwezigheid': bewust, alert, ontvankelijk en verbonden zijn en vandaaruit een weloverwogen volgende stap kunnen zetten. Lisette Bastiaansen (2022) beschrijft een vergelijkbare combinatie van aandachtig, aanwezig en betrokken zijn als 'aandachtige betrokkenheid'.

*Pedagogische sensitiviteit* is voor elk kind van belang, maar niet in elke leerling-leraarrelatie voldoende of vanzelfsprekend. Je zicht op wat een kind nodig heeft, kan verstoord worden door je eigen blinde vlekken (Hosseini et al, 2021). Daarom is ook de reflectie op je eigen normen, waarden en

achtergronden zo belangrijk (zie ook *Wereldgerichtheid, bouwsteen 2*). Wanneer je leerlingen andere achtergronden en ervaringen meebrengen dan jijzelf, vraagt dit bijvoorbeeld ook om *culturele responsiviteit* (Alhanachi et al, 2021).

Voor de lerarenopleiding betekent bovenstaande dat er aandacht is voor de persoonlijke en professionele biografie van zowel de student als de opleider en hoe deze doorwerken in de visie op onderwijs en het eigen leraar- of docentschap. Werken aan professioneel zelfverstaan vraagt dat er te midden van de dagelijkse drukte van lesdoelen en klassenmanagement ruimte en aandacht gemaakt wordt voor (reflectie op) de pedagogische opdracht en de pedagogische relatie en de rol van de leraar.

## Wereldgerichtheid

***Hoe ben jij als leraar of opleider verbonden met de wereld en hoe draag je eraan bij dat leerlingen en studenten gezien worden, de ander en 'het andere' ontmoeten en zich kunnen verbinden?***

Breedvormend onderwijs is wereldgericht onderwijs. Het nodigt kinderen uit om in de wereld te zijn (Biesta, 2022). Dat begint al op het plein en zet zich voort in het klaslokaal, waar doelgericht nieuwe vensters op de wereld worden geopend. De bagage die leerlingen vanuit hun eigen persoon en achtergrond meebrengen (*funds of knowledge* of buitenschoolse kennisbronnen) vormt hierbij een geweldig potentieel. In het begeleide onderlinge contact tussen leerlingen rijpen niet alleen de redelijkheid en verantwoordelijkheid die persoonswording kenmerken (Van der Ploeg, 2022), maar groeit ook een fundamentele '*sense of belonging*': de ervaring deel uit te maken van een community en een bijbehorend gevoel van veiligheid en geborgenheid (Asher & Weeks, 2014). Die is essentieel om je plek te vinden in de leeromgeving en in de wereld (Dopmeijer & de Jong Weissman, 2021).

Biesta (2022) wijst erop dat leren en ontwikkelen op zichzelf richtingloze termen zijn. Van belang is te weten wát er te leren valt en waarvóór kinderen vorming nodig hebben. De pedagogische vraag van leerlingen is niet los te zien van de wereld waarin zij leven. De pedagogische opdracht die daarbij hoort, is het leveren van een dienende bijdrage aan de

verschijning van het 'ik' in de context van de wereld. Biesta spreekt in dit verband van 'subjectiverend onderwijs', dat bij alle kwalificatie (kennis, vaardigheden) en socialisatie (ingroeien en het aanleren van verantwoord gedrag) uitdaagt tot subjectwording. Subjectwording heeft plaats wanneer leerlingen vanuit vrijheid en zelfstandigheid ervoor kiezen hun unieke bijdrage voor de groep of de individuele ander te leveren. Dit kan ook worden omschreven met het begrip *agency*.

De wereld, waartoe kinderen zich te allen tijde te verhouden hebben, kan een uitdaging vormen. Dit onderstreept volgens Biesta het belang van de klassieke functie van de school. Het is de plek waar leerlingen leren om te gaan met een diversiteit aan mensen en meningen die altijd de kans op polarisatie in zich draagt. Tussen de vaak meer homogene thuissituatie en een wereld gekenmerkt door superdiversiteit en supercomplexiteit, functioneert de school als "*halfway-house*" (Biesta, gebaseerd op Hannah Arendt, 2022, p. 19) tussen het private domein en de wereld. De klassieke functie ervan is de overgang naar die brede en complexe wereld mogelijk te maken. Leraren kunnen leerlingen ondersteunen bij het zich verbinden met zichzelf, de ander en de wereld.

Voor goed leraarschap is het nodig het kind echt te zien en ook oog te hebben voor de eigen inbreng die leerlingen vanuit hun achtergrond in het onderwijsproces kunnen hebben en het actief bestrijden van hindernissen ('adversity') die participatie en 'sense of belonging' in de weg staan. Dit gebeurt in de eerste plaats wanneer de eigenheid van ieder kind niet als belemmering, maar als kans wordt gezien. Ieder kind brengt een eigen wereld (context) mee de klas in en kan vanuit die context een verrijkende

bijdrage leveren aan andere leerlingen en het onderwijsproces, mits de leraar daar oog voor heeft en ruimte aan geeft.

Op collegiaal niveau is van belang dat de leraar zich niet terugtrekt of opsluit in de eigen individualiteit, maar voortdurend verbindingen zoekt met collega's binnen de school en actoren buiten de school. Wereldgericht onderwijs vraagt namelijk ook om leraren en opleiders die verbonden zijn met zichzelf, de ander en de wereld. Zij laten dit bijvoorbeeld zien door zich te richten op samenwerking en gemeenschapsvorming, zowel in de klas, als in de school, de gemeenschap rond de school en de wijk waarin ze zich bevindt. Ook ontwikkelingen in de maatschappij worden door de leraar opgemerkt en pedagogisch 'vertaald' naar de klas (Dasberg, 1980). De (aanstaande) leraar beseft dat een leraar nooit cynisch mag zijn over de wereld, maar *amor mundi* moet uitstralen, hoewel dat soms ook verzet kan betekenen tegen maatschappelijk dominante normen.

De lerarenopleiding kan studenten laten oefenen met wereldgerichtheid door zelf ook wereldgericht onderwijs te verzorgen. Welke vensters worden er binnen de opleiding geopend? In de opleiding is aandacht nodig voor het leren omgaan met andersdenkenden, het overbruggen van verschillen en het ontdekken van de complexe verbondenheid waarin mensen leven en opgroeien. Een *social justice* benadering (Hosseini et al, 2021) kan bijdragen aan het signaleren en bestrijden van vormen van adversiteit en uitsluiting. De lerarenopleiding kan bijdragen aan een 'sense of belonging' van studenten en docenten door een gerichtheid op samenwerking en gemeenschapsvorming (Asher & Weeks, 2014), waarbij ook hier oog is voor de eigen context die eenieder meebrengt.



Figuur 2

## Intentioneel pedagogisch-didactisch handelen

**Wat beoog je met je onderwijs en wat betekent dat voor de vormen die je inricht en de keuzes die je maakt in het moment? Hoe ziet jouw handelingspraktijk eruit en wat zegt dat over jouw visie?**

Goed onderwijs begint bij de pedagogische opdracht en een pedagogische grondhouding, maar ontstaat uiteindelijk in het handelen en in de relatie tussen leraar en leerling. Dat handelen is altijd gesitueerd in tijd en ruimte. Wat ‘goed handelen’ of ‘breedvormend’ handelen is, is dus ook contextafhankelijk. Je moet oordelen en handelen, zonder dat je daarbij beschikt over een onbetwistbare basis (zie ook *professioneel zelfverstaan* en Kelchtermans, 2009).

We spreken hier bewust van **intentioneel** pedagogisch-didactisch handelen: het handelen is verbonden met je intenties, die voortvloeien uit de pedagogische opdracht. Wat beoog je met je handelen, voor de leerling, voor jezelf, voor de klas? De lemniscaat (Modderkolk & Mayo, 2022) kan een behulpzaam instrument zijn om deze intenties te verbinden met het ontwerp van je onderwijs (vormen zoals *breedvormend curriculum en toetsing*) en je handelen in de praktijk (zie Figuur 2). Via het handelen probeer je de pedagogische vraag van het kind en je intenties bij elkaar te brengen. Je doet iets waarvan je hoopt dat het betekenisvol is, dat het ertoe doet voor je leerlingen. Pedagogische tact (Van Manen, 2014) kwam al ter sprake bij het *professioneel zelfverstaan*, als een grondhouding om leerlingen tegemoet te treden. Het toont zich ook in het handelen in het moment.

Pedagogiek en didactiek zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden: wie zijn pedagogische opdracht serieus neemt, vindt het belangrijk de wereld toegankelijk te maken voor kinderen, zodat zij zich (aspecten van) die wereld eigen kunnen maken. Dat betekent dat je doordachte en beredeneerde keuzes maakt in je curriculum en in je handelen. Zowel vakinhoudelijke, didactische als pedagogische kennis, vaardigheden en attitudes doen ertoe. Juist om ermee te kunnen ‘spelen’ moeten deze sterk verankerd zijn, ook in de lerarenopleiding.

Bij het vormgeven aan wereldgericht of subjectiverend onderwijs kunnen de pedagogische handelingsperspectieven van onderbreken, vertragen en ondersteunen zoals Gert Biesta ze omschrijft (2021, 2022) behulpzaam zijn. Een onderbreking kan bestaan uit het richten van de aandacht van een kind of het bieden van weerstand, omdat niet elke ontwikkeling wenselijk is of omdat er iets belangrijks te ervaren is. Door middel van vertraging krijgt het kind de tijd en ruimte om zich te leren verhouden tot de eigen verlangens en tot de realiteit. Bij die zoektocht en het balanceren tussen wensen en grenzen, hebben kinderen ondersteuning door volwassenen nodig. Ook de aanstaande leraar moet soms vertraagd, onderbroken en ondersteund worden om, zoals Biesta (2022) dat noemt, te leren ‘subject te (durven) zijn’.

Hoewel er zoals gezegd geen breedvormende onderwijspraktijken zijn voor te schrijven, is er wel iets te zeggen over de voorwaarden waaronder mensen zich in de volle breedte kunnen ontwikkelen. Leerlingen en studenten hebben een gezonde, veilige, ondersteunende, uitdagende omgeving nodig, waarin zij betrokken worden en kunnen ervaren onderdeel uit te maken van deze (sociale) omgeving. Bijdragen aan deze ‘sense of belonging’ (zie ook *wereldgerichtheid*) vraagt ook om het erkennen en waarderen van en aansluiten bij de interesses, motivatie en ervaringswereld van eenieder. In de praktijk betekent dat bijvoorbeeld ook het aanpassen van instructie, curriculum en inhoud, rekening houdend met verschillen in voorkennis, ervaring, taal, cultuur, en interesse (Alhanchi et al., 2021).

Evalueren is een belangrijk onderdeel van pedagogisch-didactisch handelen: lukt wat ik beoog? Wat heeft de leerling of student nodig om een volgende stap te kunnen zetten? Allerlei vormen van assessment kunnen daarbij ingezet worden (zie ook *breedvormend curriculum en toetsing*), met als uitgangspunt dat zij ten dienste staan van de ontwikkeling. We spreken dan van formatief handelen.

Om leraren op te leiden in het intentioneel pedagogisch-didactisch handelen, is het essentieel dat ook opleiders intentioneel pedagogisch-didactisch handelen. Bovenstaande uitgangspunten gelden dan ook voor het onderwijs binnen de lerarenopleiding. Opleiders vervullen een voorbeeldrol in de wijze waarop zij hun onderwijs vormgeven. Daarbij

is het belangrijk dat zij hun pedagogisch-didactische keuzes ook kunnen expliciteren en hier met studenten op kunnen reflecteren.

Kritische reflectie en dialoog over de congruentie tussen intenties, vormen en handelingspraktijken in de opleiding (zie *lerende en onderzoekende organisatie*) en op de (stage)school dragen bij aan het ontwikkelen van het eigen oordeelsvermogen van (aankomende) leraren.

## Breedvormend curriculum inclusief toetsing

**Welke vormen en inhouden passen bij een breedvormend curriculum? Hoe zorg je voor congruentie tussen pedagogische intenties, curriculum en toetsing? Welke rol geef je leerlingen en studenten in hun eigen ontwikkel- en evaluatieproces?**

Breedvormend, wereldgericht en subjectiverend onderwijs vraagt logischerwijs om een breedvormend curriculum. De school (of de opleiding) is een plek die leerlingen (of studenten) helpt *in de wereld te zijn*. Dat reikt verder dan het opdoen van specifieke kennis of vaardigheden.

Een breedvormend curriculum is een holistisch curriculum dat ervan uitgaat dat in de wereld – in de realiteit van het bestaan – alles met elkaar samenhangt en een complex overkoepelend ecosysteem vormt. Afzonderlijke vakken kunnen daarbinnen helpen om structuur te brengen in een complexe wereld, specifieke vaardigheden te oefenen en gevoel te krijgen voor verschillende benaderingen van de wereld. Maar ze zijn nooit afdoende. Het risico is dat ze een gefragmenteerd en versnipperd beeld creëren en gaan concurreren om aandacht. Vakoverstijgend en vakdoorbrekend werken vanuit een holistisch perspectief is van belang voor iedere (vak)leraar om recht te doen aan de gehele mens binnen een complex verbonden wereld.

Bruikbare vormen voor leraren of opleiders om dat voor leerlingen of studenten voelbaar te maken, zijn bijvoorbeeld thematisch werken (waarbij vakken samen een thema benaderen en dragen), projectmatig werken en het werken aan overkoepelende portfolio's. Ook het werken in leergemeenschap-

pen, het verbinden van praktijk en theorie door gastsprekers vanuit de praktijk en het opdoen van nieuwe ervaringen buiten de comfortzone van de eigen school of de eigen omgeving kunnen bijdragen aan brede vorming. Ontmoetingen met nieuwe mensen, bronnen en ervaringen, en het maken en ervaren van kunst (*'art-based learning'*, Rooney, 2004) kunnen tegelijk het hoofd (denken, cognitie), het hart (voelen, beleven) en de handen (praktijk, werken) aanspreken.

Een breedvormend curriculum daagt leerlingen uit om zichzelf te zijn en zich van daaruit met anderen te verbinden. Persoonsvorming is daarom een belangrijk onderdeel van het curriculum. Stimulerend voor de persoonsvorming of -wording is het samenwerken aan opdrachten en het werken in groepsverband. Binnen deze groepen is van belang dat de eigenheid van iedere deelnemer wordt gewaardeerd. Diversiteit hoeft voor het groepsproces geen bedreiging te zijn, maar kan worden benut als kans om het proces juist te verrijken (Agirdag, 2022; Roberge & Van Dick, 2010).

Voor de lerarenopleiding is van belang om ook zelf met een breedvormend curriculum te werken volgens de hierboven genoemde aandachtspunten. Concreet kan worden gedacht aan de vorming van kleinschalige leergemeenschappen waarbinnen individuele studenten worden uitgedaagd tot effectieve samenwerking en zelfstandig werken aan hun professionaliteit. Agency is van belang en de stem van de student (*'student voice'*) is in de lerarenopleiding zowel middel (voor bijvoorbeeld de samenstelling van het curriculum) als doel (de zelfstandige, professionele leerkracht).

### Toetsing

Bij een breedvormend curriculum hoort noodzakelijkerwijs ook een wijze van evalueren en verantwoorden die aansluit bij de intenties van dat curriculum. Toetsing wordt vaak gezien als sluitstuk van het onderwijs, maar heeft ook grote invloed op de vormgeving van het onderwijs en de ervaring, motivatie en het handelen van leerlingen en studenten. Daarom is congruentie of *'alignment'* tussen intenties, curriculum en toetsing essentieel (Kickert et al, 2021).

Bij onderwijs dat leerlingen en studenten uit wil dagen om *agency* te ontwikkelen en vanuit vrijheid en verantwoordelijkheid een eigen plek in te gaan nemen in de wereld, past geen toetsing die deze

ontwikkeling in de weg staat. Gewaakt moet worden voor een overload aan toetsen met nauw omschreven beoordelingscriteria, maar vooral voor het gebruik van toetsen voor selectie.

Het toetsen van een beoogde ontwikkeling kan behulpzaam zijn om te achterhalen welke onderwijsbehoeften een leerling of student heeft om een volgende stap te kunnen zetten om in de wereld te komen. In zo'n geval is de toets een pedagogisch en didactisch middel en in de terminologie van Sluismans en Segers (2018) 'formatief' van aard. De selectiefunctie van toetsen is voor veel leerlingen, studenten en docenten echter de boventoon in onderwijs gaan voeren. Zogenaamde 'summatieve toetsen' waar leerlingen worden beoordeeld ten opzichte van een norm, zijn op veel plekken in het onderwijs de standaard. Waar die norm wordt gehanteerd als 'objectieve maatstaf' staat de vrije ruimte die nodig is voor subjectiverend onderwijs op het spel. Er zijn immers externe eisen om aan te voldoen met directe consequenties, met het risico dat efficiënt punten behalen de boventoon gaat voeren.

Waar deze dynamiek optreedt begint zich 'druk' te ontwikkelen. Druk is op zich niet erg - en ook summatieve toetsen kunnen prima worden ingezet - zolang het oogmerk van de druk pedagogisch of didactisch van aard is. Eisen en kaders helpen om grenzen te verleggen, blinde vlekken te ontmaskeren, mogelijkheden te verzilveren. Wanneer de toets niet de ontwikkeling van de leerling dient maar doel op zich is geworden, levert de druk een gerichtheid op om aan specifieke eisen te willen voldoen. Dit staat het ontdekken van eigen mogelijkheden en verlangens en het ontwikkelen van het eigen oordeelsvermogen in de weg. Het werken met meer open en in samenspraak geformuleerde einddoelen en criteria daagt meer uit tot agency.

Toetsing en beoordeling is de plek in het curriculum waar dingen zichtbaar worden, waar dat wat aan de binnenkant ontwikkeld is in feiten, cijfers, producten en uitingen concreet naar buiten komt. Juist daarom is toetsing ook *'the proof in the pudding'* van de interne congruentie van het curriculum en dus ook een belangrijk aandachtspunt om in het opleidingsonderwijs bij stil te staan.

## Pedagogisch Leiderschap

***Welke verantwoordelijkheid neem je als formeel of informeel leider, voor jezelf, de bredere onderwijsgemeenschap en je pedagogische opdracht? Waar richt je leiderschap zich op? Hoe bemoedig je anderen om hun persoonlijk en pedagogisch leiderschap te ontwikkelen?***

Breedvormend onderwijs of subjectiverend onderwijs is in de eerste plaats onderwijs van mens tot mens. Het veronderstelt dat zowel de leerlingen of studenten als de volwassenen die met elkaar dit onderwijs maken als subject worden (h)erkend. Dat wil zeggen dat zij aangesproken kunnen worden als actieve actoren, die van zichzelf zijn en die verantwoordelijkheid (kunnen) dragen (Biesta, 2022).

Door hoe we zijn en wat we doen als volwassenen, dragen we aan kinderen en jongeren in ons onderwijs over wat we waardevol vinden, bijvoorbeeld op het gebied van kennis, vaardigheden, normen, waarden, tradities, perspectieven of handelwijzen. Het is belangrijk dat we ons niet alleen bewust zijn van onze waarden, maar ook dat we steeds blijven werken aan congruentie tussen wat we belangrijk vinden en wat we doen en vragen van onze leerlingen. Zo kunnen we het onderwijs een voorbeeld en oefenplaats laten zijn van hoe je op volwassen wijze vorm kunt geven aan het leven (Mayo, 2022). Juist daarom vragen onderwijsprocessen, zowel in de school als lerarenopleiding, om pedagogisch leiderschap - *leiderschap dat zich oriënteert op de pedagogische opdracht* van het onderwijs en dat de voorwaarden schept waarin leraren zich gesterkt en bemoedigd weten om die verantwoordelijkheid op zich te kunnen nemen (Mayo, 2022). Gedeelde waarden zijn daartoe voorwaardelijk omdat ze richting en betekenis geven aan ons handelen, zorgen voor samenhang in de keuzes die we maken en helpen ons met elkaar verbonden te voelen (Andersen, 2022).

Pedagogisch leiderschap is niet exclusief verbonden aan formele leiderschapsrollen, maar van belang voor elke onderwijsprofessional die mee verantwoordelijkheid draagt voor de gezamenlijke opdracht en de ondersteuning van elkaar. Leiderschap kan gedeeld worden en in wisselende formele en informele rollen ingevuld worden.



Het bewaken van de pedagogische opdracht vraagt van een leider om verantwoordelijkheid te nemen en zorg te dragen voor het versterken van de congruentie tussen enerzijds de visie en intenties (doelen) van de school en anderzijds de vormen, inhouden en handelingspraktijken die ze met elkaar ontwikkelen (Mayo en Modderkolk, 2022; Cijvat, Snoek & Mayo, 2024), zie ook *intentioneel pedagogisch-didactisch handelen, bouwsteen 1*. Bijvoorbeeld door zelf congruent te handelen, maar ook door medewerkers te ondersteunen en aan te spreken op het in de praktijk brengen van gedeelde waarden en ruimte te creëren voor reflectie en dialoog over waar dit wel of (nog) niet lukt (Anderse, 2022).

Het vraagt ook van leiders dat ze aandacht hebben voor hoe de waarden en doelen in het eigen onderwijs zich verhouden tot de waarden en doelen van de nabije en bredere contexten (bijvoorbeeld de gezinnen waarin de kinderen opgroeien, respectievelijk onze overheid). Dat ze zoeken hoe de omgeving benut kan worden om het onderwijs te versterken, en tegelijkertijd een beschermklaag vormen voor het team als verwachtingen van buiten belemmeringen opwerpen, door bijvoorbeeld systeemeisen op afstand te houden.

Als leider kun je hiertoe bewust inzetten op het ontwikkelen van processen die het werken vanuit gedeelde waarden versterken en stimuleren, zoals collegiale lesbezoeken en reflectiegesprekken. Ook kun je mensen in hun taakstelling tijd geven om dit te doen en het tot onderwerp van gesprek maken tijdens studiedagen, vergaderingen en ontwikkelgesprekken. Zo kun je al handelend en reflecterend met elkaar een professionele organisatie bouwen waarin je met en van elkaar kunt leren en waar je gedeelde verantwoordelijkheid en steun ervaart voor ieders bijdrage aan het onderwijs (El Hadioui, 2022, zie ook *lerende en onderzoekende organisatie*).

Om als team te kunnen werken aan en vanuit de pedagogische opdracht zijn zowel vertrouwen als moed nodig: vertrouwen in jezelf, in elkaar en in de leerlingen of studenten. Maar ook in de waarde van het uithouden in het niet-weten (Scharmer, 2018) in het kwetsbare en onvoorspelbare proces dat je iedere dag met elkaar aangaat om goed onderwijs te ontwikkelen en te geven (zie ook *professioneel zelfverstaan*).

Als leider kun je de mensen in de schoolorganisatie bemoedigen door voor te leven hoe jij je eigen handelen kritisch toetst aan je waarden en opdracht, door jezelf als subject – in al je kwetsbaarheid en kracht – te laten ontmoeten en aanspreken, door ook anderen daartoe uit te nodigen of aan te spreken en door steeds weer geduld te tonen en vertrouwen uit te stralen dat de trage, maar zorgvuldige pedagogische processen de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen.

Zoals hierboven al naar voren komt, is pedagogisch leiderschap belangrijk op alle lagen van het onderwijs, zowel binnen de school als binnen de lerarenopleiding. Dit vraagt in eerste instantie iets van het opleiden van leidinggevend en is in mindere mate onderdeel van het opleiden van leraren. Tegelijkertijd kan pedagogisch leiderschap gezien worden als een kwaliteit die voor elke onderwijsprofessional van grote waarde is. Je vervult immers altijd een voorbeeldfunctie als volwassene in een lerende relatie en draagt met collega's een gedeelde verantwoordelijkheid voor je leerlingen en onderwijsorganisatie. Dit betekent ook dat je als leraar of opleider de verantwoordelijkheid hebt om eigen morele afwegingen te maken en in dialoog met je omgeving tot professionele oordeelsvorming te komen om je gezamenlijke opdracht invulling te geven. Dit laatste kan ook in de opleiding voorgeleefd en geoefend worden.

## Lerende en onderzoekende organisatie

***Hoe draagt de inrichting van je school of opleiding als leer- en werkomgeving bij aan breedvormend onderwijs? Welke aspecten van structuur en cultuur helpen om samen lerend te zijn?***

Het mooie van onderwijs is dat er altijd sprake is van een dubbele bodem. Leraren zijn rolmodel voor leerlingen en lerarenopleiders zijn weer rolmodel voor (startende) leraren. Op eenzelfde wijze zou de school als leer- en werkomgeving voor leraren en schoolleiders ook opgebouwd kunnen worden volgens vergelijkbare pedagogische principes: de klas als leer- en werkomgeving voor leerlingen. Op het niveau van de schoolorganisatie gaat het dan om de vraag hoe brede vorming van leraren en schoolleiders gefaciliteerd kan worden om daarmee de brede vorming van leerlingen mogelijk te maken.

Bij het inrichten van de school als leer- en werkomgeving kan net als bij het ontwerpen van breedvormend onderwijs gebruik gemaakt worden van de lemniscaat (Mayo en Modderkolk, 2022) als middel voor reflectie en dialoog. De vraag is dan welke visie en intenties er zijn ten aanzien van het werken en leren van onderwijsprofessionals? En: in hoeverre deze congruent zijn met het ontwerp van de leer- en werkomgeving en het handelen hierbinnen?

De pedagoog Max Van Manen constateert dat “more than many vocations, the task of educating young people is particularly demanding and consuming of a person’s spirit. [...] What teachers need to do is create conversational communities with others to be able to discuss and address experiences.” (Van Manen, 1991, p82).

De lemniscaat kan een handvat bieden voor dergelijke *conversational communities*, waarbij het gesprek niet alleen gaat over vraagstukken rond het onderwijs aan kinderen of studenten, maar juist ook over de school of de opleiding als leer- en werkomgeving voor onderwijsprofessionals (zie bijvoorbeeld Cijvat, Snoek & Mayo, 2024). Zo kunnen vaak impliciete keuzes ten aanzien van de inrichting van de school meer expliciet gemaakt worden, waarbij iedere actor binnen de school gezien en gehoord wordt. Dit draagt ook bij aan een gedeelde taal en gedeelde betekenisgeving.

Een ‘lerende organisatie’ roept vaak als eerste een associatie op met het begrip cultuur: de houdingen, mindsets, bereidheid, etc. van betrokkenen ten aanzien van samen werken, samen leren en samen ontwikkelen. Cultuur wordt echter in grote mate bepaald door de structuur die randvoorwaarden creëert en het wel of niet mogelijk maakt om samen te werken en samen te leren. Een belangrijke rol speelt daarbij de inrichting van scholen. Veel scholen zijn georganiseerd rond het klassenmodel waarbij één leraar in zijn of haar eentje verantwoordelijk is voor het lesgeven aan een groep leerlingen (in het voortgezet onderwijs ook nog in een specifiek schoolvak). Dat heeft grote impact op schoolculturen. Er is vaak beperkt sprake van gedeelde verantwoordelijkheid voor de dagelijkse praktijk. Dat kan betekenen dat leraren zich ook buiten de klas – in wat Iliass El Hadioui (2022) het ‘coulissenlandschap’ van de school noemt – soms professioneel eenzaam voelen. Daarmee versterkt de structuur van veel scholen een eenzaam en statisch

beroepsbeeld (Snoek, Dengerink & de Wit, 2019), wat kan leiden tot patronen die een lerende cultuur kunnen belemmeren (Cijvat & Snoek, 2023a). Het doorbreken van die patronen vraagt om bewuste acties zoals het stimuleren van samenwerking in professionele teams, waardoor een veilige context kan ontstaan en er ruimte is voor kwetsbaarheid en het leren van elkaar, maar ook voor het creëren van gezamenlijke ontwikkeltijd om bijvoorbeeld samen de lemniscaat te doorlopen (Snoek & Cijvat, 2023, Cijvat & Snoek, 2023b).

Een lerende en onderzoekende cultuur vraagt om een omgeving die ontwikkelingsgericht is en ondersteunend, waarbij onderwijsprofessionals zich kunnen bewegen in de zone van naaste ontwikkeling. Bij professionalisering van leraren ligt vaak de nadruk op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar in de klas. Vanuit een perspectief van brede vorming ligt het voor de hand om het perspectief ten aanzien van professionele ontwikkeling te verbreden naar elementen die het handelen in de klas overstijgen, bijvoorbeeld ten aanzien van onderwijsontwikkeling, praktijkonderzoek, meedenken over schoolbeleid, ondersteunen van collega’s, netwerkvorming en samenwerking met de omgeving.

Het creëren en versterken van een lerende cultuur en een schoolstructuur die dit faciliteert is niet de exclusieve verantwoordelijkheid van de schoolleiding. Het is van belang om de ontwikkeling van breedvormend onderwijs te zien als gezamenlijke opgave, waarbij alle actoren (leraren, schoolleiders, bestuurders, ...) zich de vraag stellen wat dat van hen vraagt, wat ze daarin hebben te ontwikkelen en hoe anderen hen daarbij kunnen ondersteunen en zij anderen daarbij kunnen ondersteunen. Dat kan bestaande hiërarchische patronen doorbreken en gedeeld eigenaarschap versterken.

De verantwoordelijkheid voor het creëren van een lerende schoolorganisatie is dus niet enkel voorbehouden aan schoolleiders of andere formele leidinggevenden, maar vraagt om gedeeld leiderschap of ‘*community based teacher leadership*’ (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019). Gedeeld leiderschap vraagt om leiderschapskwaliteiten en agency van alle actoren (zie *pedagogisch leiderschap*). De ontwikkeling van die kwaliteiten en agency kan al een plek krijgen binnen de lerarenopleiding, maar zal verder uitgebouwd moeten worden na afloop van de opleidingen.

Zoals *wereldgerichtheid* van belang is voor de brede vorming van kinderen, is het ook van belang voor de ontwikkeling van scholen. Een school die brede vorming wil bieden en een lerarenopleiding die haar studenten wil toerusten voor breedvormend onderwijs kunnen geen gesloten en naar binnen gerichte organisaties zijn, maar hebben zich te verhouden tot en te verbinden met de wereld waarin kinderen en jongeren opgroeien. Dat vraagt om sensitiviteit ten aanzien van de bredere context waarin de school staat en gevoeligheid ten aanzien van maatschappelijke ontwikkelingen.

## De bouwstenen

### 1. Professioneel zelfverstaan

Wie ben jij als leraar of opleider, wat is je visie, vertrekpunt en oriëntatie, en hoe ben jij als leraar of opleider in de ontmoeting?

### 2. Wereldgerichtheid

Hoe ben jij als leraar of opleider verbonden met de wereld en hoe draag je eraan bij dat leerlingen en studenten gezien worden, de ander en 'het andere' ontmoeten en zich kunnen verbinden?

### 3. Intentioneel pedagogisch-didactisch handelen

Wat beoog je met je onderwijs en wat betekent dat voor de vormen die je inricht en de keuzes die je maakt in het moment? Hoe ziet jouw handelingspraktijk eruit en wat zegt dat over jouw visie?

### 4. Breedvormend curriculum en toetsing

Welke vormen en inhouden passen bij een breedvormend curriculum? Hoe zorg je voor congruentie tussen pedagogische intenties, curriculum en toetsing? Welke rol geef je leerlingen en studenten in hun eigen ontwikkel- en evaluatieproces?

### 5. Pedagogisch Leiderschap

Welke verantwoordelijkheid neem je als formeel of informeel leider, voor jezelf, de bredere onderwijsgemeenschap en je pedagogische opdracht? Waar richt je leiderschap zich op? Hoe bemoedig je anderen om hun persoonlijk en pedagogisch leiderschap te ontwikkelen?

### 6. Lerende en onderzoekende organisatie

Hoe draagt de inrichting van je school of opleiding als leer- en werkomgeving bij aan breedvormend onderwijs? Welke aspecten van structuur en cultuur helpen om samen lerend te zijn?



## Bronnen

- Agirdag, O. (2022). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: Uitgeverij EPO.
- Alhanachi, S., de Meijer, L.A.L., & Severiens, S.E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698
- Andersen, I. (2022). Inleiding; Er staat veel op het spel. In: I. Andersen, L. Ulterwijk-Luijk & K. van der Vloed (red.). *Wor- den, waarden en werkelijkheid. Leidinggeven aan waardenge- richt werken in scholen*. (p8-11). Uitgeverij Plca.
- Arendt, H. (1977). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books
- Asher, S.R. & Weeks, M.S. (2014). 'Loneliness and Belonging in the College Years', in: Coplan, R.J. & Bowker, J.C. *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. Wiley
- Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Garant Uitgevers
- Biesta G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2021). *De terugkeer van het lesgeven*. Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2022). *Wereldgericht onderwijzen – Een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese.
- Cijvat, I., & Snoek, M. (2023a). Patronen in scholen. [Waarom het leren van leraren problematisch is. Van Twaalf tot Achtien](#), april.
- Cijvat, I. & Snoek, M. (2023b). *Minder uren, betere lessen? Hoe kan er meer ontwikkelruimte komen voor leraren? Inzichten uit een podcast-reeks*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Cijvat, I. Snoek, M., & Mayo, A. (2024). Bridging research and practice in teacher education. Creating a conversational community to support curriculum development in teacher education. In: V. Symeonidis (Ed.). *Enhancing the value of teacher education research: Implications for policy and practice*. Brill Publishers.
- Dasberg, L. (1980). *Pedagogie in de schaduw van het Jaar 2000 of: Hulde aan de hoop*. Boom, Meppel/Amsterdam.
- Dopmeijer, J. & de Jong Weismann, J. (2021). *Sense of belonging als fundament voor community-vorming in een blended leeromgeving*. NRO Symposium Hoger Onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie?
- El Hadioui, I. (2022). *Grip op de mini-samenleving. Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen in een stedelijke schoolcultuur*. Van Gennep.
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 42, 4.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching Education*, 15(2), 257–272.
- Kickert, R., Meeuwisse, M., Stegers-Jager, K.M., Prinzie, P., & Arends, L.R. (2021). Curricular fit perspective on motivation in higher education. *Higher Education*, 83, 729–745
- Mayo, A.Y. (2022). Subjectiverend onderwijs zoals het vrijeschoolonderwijs vraagt om pedagogisch leiderschap. In: Mayo (Ed.) *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst* (p91-95). Leiden: Hogeschool Leiden.
- Modderkolk, W. & Mayo, A. (2022) De lemniscaat: bouwen aan een brug tussen ideaal en realiteit. In: *Werken aan waarde(n) vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden
- Ploeg, P. van der (2022). [Persoonswording versus persoons- vorming 1: verantwoordelijkheid](#). Opgehaald van academia.
- Roberge, M.E., & Van Dick, R. (2010). Recognizing the benefits of diversity: When and how does diversity increase group performance? *Human Resource Management Review*, 20, 295–308
- Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287.
- Rooney, R. (2004). *Art-Based Teaching and Learning. Review of the Literature*. Rockville (MA): WESTAT
- Scharmer, C.O. (2018). *De essentie van theorie U. Kernprinci- pes en toepassingen*. Uitgeverij Christofoor.
- Sluismans, D. M. A., & Segers, M. (2018). Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs. Culemborg: Phronese.
- Snoek, M., & Cijvat, I. (2023). Minder uren, betere lessen? Het belang van 'trage tijd'. *Van Twaalf tot Achtien*, maart 38-39.
- Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competen- ce frameworks. *European Journal of Education*, 54, 413– 425.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2014). Vertaling: Geert Bors. 'Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen – Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen'. Driebergen: NIVOZ.
- Venmans, P. (2016). *Amor Mundi. Hoe komen we tot een betekenisvolle relatie met de ander?* Atlas contact