

5. Persoonsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling

*Hartger Wassink
Anja Deelen*

Omschrijving en afbakening

Onderzoek naar persoonsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling heeft zich de afgelopen decennia vanuit verschillende disciplines ontwikkeld. Hierdoor bestaan er ook verschillende benaderingen en paradigma die langs elkaar lopen. Globaal onderscheiden we de volgende perspectieven:

1. Dimensionalisering van persoonlijkheidskenmerken ('klassieke' benadering);
2. (Ortho)pedagogiek en ontwikkelingspsychologie (benadering vanuit stoornissen);
3. Ontwikkeling van persoonlijkheidskenmerken (positieve psychologie);
4. Interactieperspectief als uitgangspunt voor persoonsvorming (object-subject verschuiving);
5. Wijsgerige basis voor persoonsvorming (ethiek en pedagogiek).

Onderzoek vanuit verschillende wetenschappelijke domeinen laat zich moeilijk verenigen. Aan de ene kant is er de sociale-, persoonlijkheids- en/of ontwikkelingspsychologie die uitspraken doet over het vóórkomen van bepaalde persoonlijkheidskenmerken in relatie tot bepaalde uitkomsten in termen van sociaal-economische indicatoren. Aan de andere kant komen in het filosofisch-pedagogisch domein ook vragen aan de orde komen over wat wenselijk is in een dergelijke ontwikkeling, en welke indicatoren om welke redenen van belang zijn. Dat kunnen elkaar tegensprekende paradigma's zijn.

Verkenning op basis van wetenschappelijke inzichten

Persoonlijkheidskenmerken en (sociaal-economisch) succes

In de jaren '80 en '90 was onderzoek vooral gericht op het vaststellen van de belangrijkste dimensies van persoonlijkheidskenmerken. Er ontstond consensus over de 'big five': Extraversie, Neuroticisme, Agreeableness, Conscientiousness en Openness to Experience. Er is een grote hoeveelheid onderzoek beschikbaar waarin deze kenmerken worden gekoppeld aan succes gedurende de levensloop, doorgaans vastgesteld in termen van inkomen of een andere economische grootte (Barrick & Mount, 1991). Er is weinig onderzoek beschikbaar naar de consequenties voor de gewenste ontwikkeling van kinderen met betrekking tot deze kenmerken. Dat heeft wellicht te maken met het onderscheid tussen vaardigheden en kenmerken ('skills' versus 'traits'). Deze 'big five' kunnen gezien worden als min of meer stabiele trekken, terwijl skills beter beïnvloedbaar zijn (Lippman, Ryberg, Carney, & Moore, 2015).

Pedagogiek en ontwikkelingspsychologie

Er is een lange traditie van onderzoek naar persoonlijkheidskenmerken en sociaal-emotionele ontwikkeling die zich met name richt op factoren die deze ontwikkeling verstoren. Een centrale theorie hier is bijvoorbeeld de hechtingstheorie, oorspronkelijk ontwikkeld door de Britse psychiater John Bowlby. Deze theorie stelt dat sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen

sterk positief afhankelijk is van een diepe, langdurige affectieve relatie. Dit zorgt voor een gevoel van veiligheid om te exploreren en sociale vaardigheden om contact te maken. Hechting is van belang met zowel ouders/verzorgers als met leraren (Bergin & Bergin, 2009; Dykas & Cassidy, 2011).

Een andere bekende lijn van onderzoek is die naar doorzettingsvermogen. Een pionier hier was Walter Mischel met zijn beroemde marshmallow-experiment (Shoda, Mischel, & Peake, 1990). In recente jaren is daar onderzoek naar 'grit' bijgekomen (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Onderzoek in deze lijn laat zien dat uitstel van behoeftebevrediging en aanhoudende focus op langetermijndoelen leiden tot betere (academische) prestaties tijdens de schoolloopbaan (en daarna). Duckworth waarschuwt overigens voor de methodologische problemen die zich voordoen rond de meetbaarheid van deze persoonlijkheidskenmerken (Duckworth & Yeager, 2015).

Positieve benadering en geluk

Recent is er, met name vanuit het perspectief van de zogeheten 'positieve psychologie', aandacht voor manieren om persoonlijkheidskenmerken in positieve zin te ontwikkelen. Het wordt gezien als aanvulling op gangbaar psychologisch onderzoek, dat doorgaans is gericht op het vaststellen van tekortkomingen op persoonlijkheidskenmerken die van belang worden geacht. Dat persoonlijkheid op vroege leeftijd te ontwikkelen valt blijkt uit succesvolle programma's in de VS zoals het kleinschalige Perry-program (Heckman, 2010) en het meer grootschalige programma Head Start (Lee, Zhai, Brooks-Gunn, Han, & Waldfogel, 2014). Andere voorbeelden zijn het onderzoek naar een alternatieve 'big five' (PERMA; Conway, 2012; Seligman, 2012), naar 'flow' (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), en naar intuïtief denken (Kahneman & Klein, 2009). Een recente veelbelovende stroming is onderzoek naar mindfulness (Khoury et al., 2013). Een belangrijk uitgangspunt in dit perspectief is dat 'geluk' bereiken, gezien kan worden als een doel op/in zichzelf, los van succes in economische zin.

Interactieperspectief: context en feedback

Het interactieperspectief legt de focus op de interactie tussen mensen, waarmee persoonlijkheidsvorming plaatsvindt. Een invloedrijke stroming die hierin past is de theorie van het 'dialogische zelf' (Hermans, 2002). Deze theorie beschrijft hoe mensen verschillende (affectieve) aspecten van hun persoonlijkheid naar voren laten komen en ontwikkelen, afhankelijk van de situatie en de context waarin ze zich bevinden. De theorie benadrukt dat mensen hier als subject een eigen invloed op kunnen uitoefenen, door bewust keuzes te maken en hun automatische reactiepatronen te veranderen. Het wijkt in die zin af van de onderzoeksparadigma's die de persoon en persoonlijkheidskenmerken als object nemen, die min of meer causaal uit bepaalde omstandigheden of situaties voortkomen.

Dit perspectief past bij een stroming die verstoringen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen niet vanuit een medicaliserend perspectief beschouwt, waarin afwijkingen van leerlingen ten opzichte van een norm worden behandeld (Schuman, 2007; Stevens, 2013). Uitgangspunt in deze stroming is eerder de grilligheid en complexiteit van de pedagogische ontwikkelingsrelatie, die met een lineaire diagnose-behandel aanpak onvoldoende recht zou worden gedaan. Voor de pedagogische ontwikkeling acht Stevens (2013) eerder een dialogisch perspectief nuttig.

Dit interactieperspectief heeft consequenties voor de manier waarop beoordeeld wordt wat een 'normale' of 'gezonde' sociaal-emotionele ontwikkeling is. De vraag is dan namelijk wanneer een beperking daarin daadwerkelijk een beperking is, en wanneer een artefact van de schoolse context (Barton, 2003, in Schuman, 2007). Zo beschouwd verschuift de focus van het individu naar de (voortdurende) interactie van het kind met zijn of haar context. Tevens legt dit perspectief de nadruk op de wijze waarop leraren (en opvoeders) feedback geven aan kinderen.

Pedagogiek en wijsbegeerte

Het bestuderen van wenselijke karaktereigenschappen is zo oud als het menselijk denken. In de westerse traditie zijn de deugdenethiek van Aristoteles en de daaropvolgende inzichten van Immanuël Kant een blijvende inspiratiebron. Recent is er hernieuwde belangstelling voor 'character education' op wijsgerige basis. Onder andere het Britse Jubilee Center laat zien dat leraren weinig ruimte ervaren om aandacht te besteden aan persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (Arthur et al., 2015). Een hieraan gelieerde vraag is waartoe die persoonlijke ontwikkeling zou moeten leiden. Met andere woorden: wat kwalificeren we als succes in het leven? Zo poneert Kristjansson (een van de opstellers van voornoemd rapport) de stelling: "The final end of the good life does not lie beyond the good life itself." (Kristjansson, 2015).

Een andere invalshoek wordt het best gerepresenteerd door de pedagoog Gert Biesta. Hij onderzoekt in een serie boeken de grondslagen van het onderwijs, waarin hij zowel kwalificatie, socialisatie, als persoonsvorming met elkaar in verband brengt (Biesta, 2010; 2013). Persoonsvorming ziet hij als een wisselwerking tussen leerling en volwassene, waarbij beiden als handelend subject gelijkwaardig zijn – hoewel er uiteraard ongelijkwaardigheid in verantwoordelijkheid is. Biesta probeert het accent te leggen op het belang van het ruimte maken voor de onvoorspelbaarheid van het onderwijsproces, omdat daarin de leerling zich als zelfverantwoordelijk, creatief subject ontwikkelt. Juist persoonsvorming vindt volgens hem in die relatieve vrijheid plaats. In de tweede plaats stelt Biesta de ethische vraag naar de wenselijkheid van bepaalde (persoonlijke) vorming opnieuw aan de orde: is wat mogelijk is, ook altijd wenselijk?

Onderzoeksvragen

Uit het voorgaande kunnen we de volgende kernvragen voor nieuw onderzoek ontlenen:

1. Wat is de relatie tussen ontwikkeling in de vroege levensjaren en de latere (schoolse) ontwikkeling?

Er is veel onderzoek dat laat zien dat omstandigheden in de (vroege) jeugd van grote invloed zijn op allerlei aspecten van leren en ontwikkeling bij kinderen, dus ook op de persoonlijke vorming. Hierbij is het met name interessant na te gaan wat 'gevoelige periodes' zijn in deze ontwikkeling. Ook is het van belang te meten wat het effect is van programma's gericht op de vroege levensjaren van kinderen met een achterstand. Voor de VS is veel bekend, maar voor Nederland nog niet (Borghans, Diris, & Ter Weel, 2014).

2. Welke rol heeft het onderwijs in de persoonlijke ontwikkeling van jongeren?

Er is nog maar weinig structureel onderzoek naar effectieve wijzen waarop het onderwijs een bijdrage kan leveren aan persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Hier lijkt een verbinding mogelijk met onderzoek naar het stimuleren van metacognitieve vaardigheden. Ook kan worden aangesloten bij het voorbeeld van het Engelse Jubilee Center naar 'character education'. Verder is het inzicht in de relatie tussen op school geleerde skills en maatschappelijk vertrouwen en sociale samenhang beperkt.

3. Wat zijn longitudinale aspecten van persoonsvorming?
Op welke wijze werken bepaalde patronen in persoonsvorming, zoals ontstaan in de jeugd, door in maatschappelijk succes en persoonlijke geluksbeleving op latere leeftijd? Op welke manier zijn deze patronen stabiel en eventueel te beïnvloeden?
4. Wat zijn alternatieve indicatoren voor de 'opbrengst' van persoonsvorming?
De ontwikkeling van persoonlijkheid wordt in gangbaar onderzoek met name beschouwd vanuit economisch perspectief (maatschappelijk succes, loopbaansucces, effecten op economie). Op welke wijze kunnen andere indicatoren (welbevinden, betrokkenheid, 'flow', ervaring van 'zin') zicht geven op de betekenis van minder voor de hand liggende persoonlijkheidskenmerken?
5. Hoe kunnen we persoonlijke vorming vanuit een (dialogisch) interactieperspectief onderzoeken? Ervan uitgaande dat de leerling/het kind zelf een belangrijke actor is in zijn eigen persoonlijke ontwikkeling, wat betekent het dan om hem als subject te betrekken in deze ontwikkeling? En op welke manier kunnen we dit het best onderzoeken? Dit is zowel een inhoudelijk, als een methodologisch vraagstuk.
6. Wat zijn ethische aspecten van persoonsvorming?
Niet alle persoonlijkheidskenmerken en wijzen van persoonsvorming zijn per definitie 'goed' in morele zin. Daadkracht, innovatie en ondernemendheid kunnen net zo goed ten goede, als ten kwade worden ingezet. Als we ervan uitgaan dat we willen dat leerlingen zich ontwikkelen tot verantwoordelijke burgers, die een constructieve bijdrage leveren aan een zich ontwikkelende democratie, welke persoonsvorming is dan wenselijk? Waar liggen de (normatieve) grenzen van het beschrijven hiervan, en wat betekent dit voor het onderwijs?

Type onderzoek dat gewenst is

- a. Koppeling van gegevens over persoonsvorming en gegevens over de levensloop is van belang om een systematisch beeld te verkrijgen van de skills die worden geleerd op school en (toepassing) in het latere leven, en de opbrengst daarvan gedurende het leven. De mogelijkheden hiertoe zijn momenteel nog erg beperkt.
- b. Er is beperkte kennis voorhanden over de perioden waarin welke skills het beste geleerd kunnen worden. Er is weinig bekend over de overgangen tussen verschillende levensfasen en de relatie tussen wat geleerd wordt in de ene fase en wat in de andere. Dit maakt het vooralsnog lastig om aan te geven op welk moment welke skills het meest effectief kunnen worden verworven. Dat maakt de verzameling van longitudinale data en mogelijkheden tot koppeling van gegevens over verschillende perioden tot een van de punten die aandacht vragen.
- c. Er is behoefte aan participatief en interpretatief onderzoek, liefst longitudinaal, naar de beleving van kinderen/leerlingen van de eigen ontwikkeling als persoon. Dit biedt aanknopingspunten voor een breder perspectief op wat een wenselijke persoonlijke ontwikkeling is.
- d. Er is behoefte aan ethisch-filosofisch onderzoek naar persoonlijkheid en vorming. In het afgelopen decennium is het wijsgerig pedagogisch onderzoek in Nederland vrijwel verdwenen, waar er tot de jaren '90 hierin een sterke traditie bestond. Dit type onderzoek biedt de legitimering van keuzes in onderzoek naar persoonsvorming vanuit verschillende paradigma's en van het beeld van menselijke kennis en ontwikkeling dat gehanteerd wordt. Die keuzes blijven nu veelal impliciet.

Cohortonderzoek lijkt zeker zinvol, waarbij het van belang is een balans aan te brengen tussen de onderwijsinhoudelijke gegevens die worden verzameld en contextuele gegevens.

Referenties

- Arthur, J., Kristjansson, K., Walker, D., Sanderse, W., & Jones, C. (2015). *Character education in UK schools*. Birmingham: Jubilee Center.
- Barrick, M. K., & Mount, M. K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology, 44*(1), 1.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141-170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder CO: Paradigm.
- Borghans, L., Diris, R., & ter Weel, B. (2014). *Investerings in persoonlijke ontwikkeling verbeteren sociaal-economische uitkomsten*. Den Haag.
- Conway, R. (2012). Flourish: a new understanding of happiness and well-being – and how to achieve them, by Martin E.P. Seligman. *The Journal of Positive Psychology, 7*(2), 159–161. doi:10.1080/17439760.2011.614831
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251.
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: theory and evidence. *Psychological Bulletin, 137*(1), 19.
- Heckman, J. J. (2010). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator, 35*(1), 31. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ920516>
- Hermans, H. J. M. (2002). The Dialogical Self as a Society of Mind Introduction. *Theory & Psychology, 12*(2), 147–160.
- Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist, 64*(6), 515–526.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 33*(6), 763–771. doi:10.1016/j.cpr.2013.05.005
- Kristjansson, K. (2015). Schools can teach character, but what sort of person do we want to produce? Retrieved July 3, 2015, from <http://theconversation.com/schools-can-teach-character-but-what-sort-of-person-do-we-want-to-produce-23201>
- Lee, R., Zhai, F., Brooks-Gunn, J., Han, W.-J., & Waldfogel, J. (2014). Head start participation and school readiness: Evidence from the early childhood longitudinal study–birth cohort. *Developmental Psychology, 50*(1), 202–215.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce Connections. Key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Retrieved July 3, 2015, from <http://www.wfconnections.org/>
- Schuman, H. (2007). Passend Onderwijs: pas op de plaats, of stap vooruit? *Tijdschrift Voor Orthopedagogiek, 46*, 267–280.

- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon and Schuster. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=YVAQVa0dAE8C&pgis=1>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*. doi:10.1037/0012-1649.26.6.978
- Stevens, L. M. (2013). Passend onderwijs. Van selectie naar kans. *Orthopedagogiek: Onderzoek En Praktijk*, 51.

6. Internationale skills

Adinda van Gaalen

Jeanine Gregersen-Hermans

Mirjam Broersma

Omschrijving en afbakening

Leerlingen en studenten maken onderdeel uit van een multiculturele maatschappij die steeds verder globaliseert. Om op een goede manier om te gaan met de diverse achtergrond van mensen die ze ontmoeten, hebben leerlingen en studenten internationale skills nodig (vgl. Onderwijsraad, 2016). Volgens onderzoek van Allen (2013) wordt het opdoen van internationale en interculturele skills tijdens de studietijd een steeds belangrijkere indicator van succes op de arbeidsmarkt. Daarbij wordt internationalisering van het onderwijs ingezet als strategie én als een didactische en pedagogische benadering, omvattende staf- en student/leerlingmobiliteit, Internationalisation at Home (IaH) en Internationalisering van het Curriculum (IoC)/internationaliseringsconcepten (waaronder tweetalig onderwijs (TTO), en Elos, een internationaliseringsprogramma voor het voortgezet onderwijs).

De verschillende sectorraden onderschrijven dat het onderwijs leerlingen en studenten moet uitrusten met deze skills, die hen voorbereiden op zowel de internationale samenleving als arbeidsmarkt (PO-raad⁸, VO-raad⁹, MBO-raad¹⁰, VSNU & VH¹¹). Minister Bussemaker (2014, 2016) kondigt in haar visie op internationalisering in het ho en mbo aan dat ze het verwerven van internationale skills gaat stimuleren en een internationale ervaring zelfs zal presenteren als de norm.

De meeste onderzoeken naar de waarde van internationale skills baseren zich (grotendeels) op percepties van afgestudeerden en van werkgevers (bijv. Europese Commissie 2010, 2014; Kostelijk et al., 2015; Walenkamp et al., 2015). Uit dergelijke studies blijkt dat afgestudeerden, en deels ook werkgevers, internationale skills van belang vinden. Onderzoek dat de daadwerkelijke waarde van de skills voor de arbeidsmarkt belicht ontbreekt.

Aandacht voor de ontwikkeling van internationale skills heeft zich aanvankelijk vooral gericht op het hoger onderwijs. Deze ontwikkelingen lijken echter ook hun weg te vinden naar het voortgezet- en basisonderwijs, en zijn daarom ook voor die sectoren relevant om in kaart te brengen.

'Internationaal competent zijn is voor iedereen belangrijk, ongeacht opleidingsniveau of beroepskeuze' (Onderwijsraad, 2016, p. 9).

Het model voor internationale skills van Simons, Korevaar, Hindrix & Joris (2013) gaat uit van vijf domeinen: interculturele skills, taalvaardigheid, internationale betrokkenheid (zie ook hoofdstuk 4 Burgerschap), internationale vakkennis en persoonlijke groei (zie ook hoofdstuk 5

⁸ <https://www.poraad.nl/ledenondersteuning/toolboxen/internationalisering/internationalisering>

⁹ <http://www.vo-raad.nl/themas/internationalisering>

¹⁰ <https://www.mboraad.nl/sites/default/files/documents/visie-mbo-raad-op-internationalisering-in-het-mbo.pdf>

¹¹ <http://vsnu.nl/files/documenten/Domeinen/Internationaal/Notitie%20Visie%20Internationaal%20definitief.pdf>