

FLOREREN

Een praktisch-theologisch onderzoek over positieve psychologie in de praktijk van het onderwijs



FLOREREN

Een praktisch-theologisch onderzoek over positieve
psychologie in de praktijk van het onderwijs

Cover design & Layout: Publiiss | www.publiiss.nl
Drukwerk: Ridderprint | www.ridderprint.nl
ISBN: 978-94-6416-981-2

De uitgave van dit boek werd mede mogelijk gemaakt door de J.E. Jurriaanse Stichting en Horizon.

Copyright © 2022 P.D. Baarda

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een computerbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

FLOREREN

Een praktisch-theologisch onderzoek over positieve
psychologie in de praktijk van het onderwijs

(Met een samenvatting in het Nederlands en Engels)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Theologische Universiteit van de
Christelijke Gereformeerde Kerken
in Nederland te Apeldoorn
op gezag van de rector, prof. dr. H.J. Selderhuis,
hoogleraar kerkgeschiedenis en kerkrecht,
volgens het besluit van het college van hoogleraren
in het openbaar te verdedigen
op D.V. 11 april 2022 om 15.00 uur
in de aula van de Theologische Universiteit,
Wilhelminapark 4 te Apeldoorn

door

Petronella Debora Baarda

geboren op 23 november 1979 te Luttelgeest (gem. Noordoostpolder)

Promotores:

Prof. Dr. M.J. Kater

Prof. Dr. A. de Muynck

Prof. Dr. J.W. van Saane

Examencommissie:

Prof. Dr. A. Huijgen

Prof. Dr. F.P. Kruger

Prof. Dr. D.J. de Ruyter

Prof. Dr. J. Schaap – Jonker

Prof. Dr. P.J. Verhagen

In dankbare herinnering aan mijn wijze en liefdevolle moeder (1955 – 2019)

Wie gerechtigheid en goedertierenheid najaagt,
vindt het leven, rechtvaardigheid en eer.

Spreuken 21:21

Inhoud

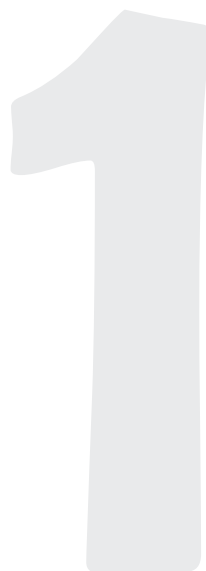
Hoofdstuk 1 Inleiding	13
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	14
De paradox van zelfontplooiing	14
Christelijk onderwijs	16
Peiling	18
1.2 Conceptuele verkenning	19
Zelfontplooiing	19
Floreren	20
Theologische peiling	21
1.3 Probleemstelling, doelstelling en vraagstelling	23
Probleemstelling	23
Doelstelling en relevantie	23
Vraagstelling	24
1.4 Positionering onderzoek	24
1.5 Onderzoeksdesign	25
1.6 Opbouw van deze studie	26
Hoofdstuk 2 Positionering en methodologie	29
2.1 Positionering onderzoek	30
Praktisch-theologisch	30
Theologie in vier stemmen	33
Bronnen literatuuronderzoek	35
2.2 Uitvoering van het empirisch onderzoek	35
Kwalitatief	35
Interviews	36
Respondenten	37
Rol van de onderzoeker	38
Validiteit en betrouwbaarheid	39
Ethische overwegingen	40
Hoofdstuk 3 Leraren en floreren	43
3.1 Idealen van leraren met betrekking tot het functioneren van hun leerlingen	44
Idealen met betrekking tot het geloof in God	45
Idealen met betrekking tot het belang van de ander	46
Idealen met betrekking tot (moreel) gedrag	51
Idealen met betrekking tot het zelf	57
Conclusie	68
3.2 Theologische overwegingen van leraren	70
Conclusie	85

Hoofdstuk 4 Positieve psychologie en floreren	89
4.1 Wat is de positieve psychologie	90
4.2 Floreren	95
Begripsverkenning	95
Indicatoren floreren	99
Vergelijking	104
Evaluatie	106
Conclusie	108
4.3 Praktische uitwerking floreren in het onderwijs	108
4.4 Conclusie	113
 Hoofdstuk 5 Theologie en floreren	 117
5.1 Inleiding	118
5.2 Bijbels-theologische doordenking floreren	119
Verlegenheid	119
Bijbelse grondlijnen floreren	120
Conclusie	133
5.3 Systematisch-theologische doordenking floreren	134
Miroslav Volf en floreren	134
David Kelsey en zijn theologische antropologie	139
Conclusie	146
5.4 Conclusie	147
 Hoofdstuk 6 Slotbeschouwing	 151
6.1 Inleiding	152
6.2 Floreren vanuit empirie, positieve psychologie en theologie	152
Empirisch perspectief	152
Positief psychologisch perspectief floreren	153
Theologisch perspectief floreren	153
6.3 Praktisch-theologische analyse floreren	154
Formele theologie	154
Aangehangen theologie	158
Operante theologie	160
6.4 Discussie naar aanleiding van praktisch-theologische analyse	163
Verhouding positieve psychologie en theologie	163
Theologie en de pedagogische praktijk van leraren	165
Dualistische mensvisie	166
Reflectie op gebruikte onderzoeksmethode	169

6.5 Beantwoorden hoofdvraag	171
Paradigma's	171
Divergeren	172
Convergeren	172
Ingewikkelde professionele praktijk	172
Conclusie	173
6.6 Aanbevelingen	173
Aanbevelingen voor verder onderzoek	173
Aanbevelingen voor de praktijk	175
Samenvatting	179
Summary	187
Dankwoord	195
Literatuurlijst	199
Bijlagen	211
Bijlage 1 Resultaten peiling	212
Bijlage 2 Verslag focusgroep	228
Bijlage 3 Interviewleidraad	236
Bijlage 4 Informed consent	238
Bijlage 5 Codeboom	240

HOOFDSTUK 1

INLEIDING



Het geluksideaal dat het rijke Westen nu al bijna een eeuw beheerst, betreft een ideaal van zelfontplooiing, dat maar een weg kent naar het geluk: alles uit jezelf halen, al je vermogens ontwikkelen. Het gaat om een leven in een geest van authenticiteit, waarbij je je eigen leven leeft en niet dat van een ander. Genieten is belangrijk bij dit streven naar geluk, waarbij elementaire dagelijkse activiteiten momenten zijn van potentiële vreugde.

Carl Cederström, *Ons geluksideaal*¹

Verlangen naar geluk is inherent aan het menszijn en ook van alle tijden. In de filosofie van Aristoteles bijvoorbeeld is bezinning op de *eudaimonia* een belangrijk thema.² Daarbij ging het over de vraag hoe je geluk definieert en wat dat betekent voor zowel het individu als voor de samenleving. Die bezinning op wat een goed leven inhoudt en welke rol geluk daarin speelt, is de eeuwen daarna doorgegaan en mede beïnvloed door economische, politieke en geografische omstandigheden. Vandaag de dag is met name in de Westerse samenleving de beweging van de positieve psychologie³ invloedrijk als het gaat over het stimuleren van geluk, welbevinden en een florerend leven. Dat is niet alleen de verdienste van de positieve psychologie. Het geeft ook iets weer van een voedingsbodem en een klimaat dat hier ontvankelijk voor is, namelijk een klimaat waarin het 'zelf', individuele vrijheid en ontplooiing, autonomie en authenticiteit belangrijke waarden zijn geworden.

Dit praktisch-theologisch onderzoek gaat over de spanning die leraren in het christelijk onderwijs ervaren ten aanzien van het gedachtegoed van de positieve psychologie. Het hoofdstuk geeft allereerst aandacht aan een sociologisch en cultureel perspectief, namelijk hoe de aandacht voor de ontplooiing van het zelf functioneert in de huidige maatschappij. Daarna wordt besproken hoe de hedendaagse nadruk op het zelf beleefd wordt in de professionele praktijk van leraren. Het hoofdstuk vervolgt met een conceptuele verkenning van de begrippen zelfontplooiing en floreren en een theologische peiling van het begrip floreren. Vervolgens wordt de probleemstelling en vraagstelling, positionering van het onderzoek, onderzoeksdesign en opbouw van deze studie beschreven.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

De paradox van zelfontplooiing

De Canadese filosoof Charles Taylor zag de voedingsbodem voor de hedendaags nadruk op zelfontplooiing beginnen in de tijd van de verlichting. Hij typeert die als een periode waarin de mens zichzelf definieert als een autonoom wezen dat zich wil bevrijden van alles wat 'niet-ik' is en bij wie God uit het centrum van het leven is verdwenen.⁴ Taylor typeert onze huidige, naoorlogse tijd als

¹ Carl Cederström, *Ons geluksideaal: Een nieuwe blik op een versleten idee* (Utrecht: Uitgeverij Ten Have, 2018), 7-8.

² Vgl. hoofdstuk 4, p84

³ Deze beweging is eind 20^e eeuw ontstaan als wetenschappelijke discipline binnen de psychologie. Ze heeft als doel meer kennis te verkrijgen over hoe een florerend leven bevorderd kan worden en hoe mensen en organisaties kunnen groeien in geluk en welbevinden. In hoofdstuk 4 van deze dissertatie wordt uitgebreid ingegaan op het gedachtegoed van de positieve psychologie.

⁴ Charles Taylor, *A Secular Age* (Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007), 2-3.18. Vgl. ook

een tijdperk van authenticiteit. Daarbij gaat het dan om het vinden van jezelf, je eigen ding doen, doen wat bij je past en jezelf blijven.⁵ Dit is ook de boodschap van de *Human Potential Movement* waar de namen van Wilhelm Reich, Abraham Maslow en Carl Rogers aan verbonden zijn.⁶ Zij wilden mensen opnieuw laten bloeien door ze te bevrijden van de ketenen van het conformisme.⁷ Men gebruikte het beeld van de ui. Patiënten moesten geholpen worden om de lagen af te pellen en hun karakterpantser te breken. Onder al die lagen bevindt zich, volgens hen, een in wezen goed en liefdevol mens. Het doel is dat mensen zichzelf gaan ontplooien. Dit ideaal van zelfontplooiing heeft een sterke invloed op de huidige opvattingen van geluk en van een goed leven en ligt aan de basis van het door de positieve psychologie gebezigde begrip ‘florener’.

Het verlangen om jezelf te ontplooien en dicht bij jezelf te blijven is niet alleen therapeutisch van belang, maar is een belangrijke culturele waarde geworden. Ze klinkt ook door in allerlei reclame-uitingen, bijvoorbeeld in de slogan van Loesje ‘wees jezelf, er zijn al zoveel anderen.’ In toenemende mate klinkt echter een kritisch geluid ten aanzien van de zelfontplooiingsgedachte. Raakte die kritiek in eerste instantie vooral de *ideologie* van zelfontplooiing,⁸ nu is veelvuldiger een kritisch geluid te horen op het zelfontplooiingsideaal vanwege zijn *gevolgen*. Opmerkelijk is dat die kritiek onder andere komt uit het vakgebied van psychiaters⁹ en psychologen. Zij zijn degenen die geconfronteerd worden met de te grote nadruk op zelfontplooiing omdat ze die in hun eigen praktijk terugzien. Hun ervaringen in de praktijk van de hulpverlening brengen hen tot een aantal cultuurkritische noties.

Cultuurkritische geluiden over het oprukkende *ik-tijdperk* zijn onder andere te lezen in het zomernummer 2014 van de *Groene Amsterdammer*. Het idee dat zelfontplooiing als ideaal de samenleving een stap verder helpt, wordt bestreden en eerder als problematisch ervaren: ‘Het paradoxale resultaat is een mens die nog nooit zo tevreden is geweest over het eigen leven en nog nooit zo veel onbehagen heeft gevoeld over de samenleving als geheel. Een mens, zittend op het topje van de Maslow-pyramide, tevreden uitkijkend over een maatschappij zonder horizon. Instant verzadigd én permanent onzeker over de toekomst.’¹⁰ Het zelfontplooiingsideaal is doorgeschooten en heeft narcistische trekken gekregen.¹¹ Mensen lijden onder de druk van als je echt wat wilt bereiken in je leven je altijd bezig moet zijn met je *BV-ik*.¹² De moderne zelfhulp literatuur fungeert daarin als een belangrijke (ongevraagde) raadgever en als sjabloon voor het vormgeven van het zelfontplooiingsideaal.¹³

De kritiek op de ideologie van zelfontplooiing wordt dus sterker doordat de praktijk van zelfontplooiing

Ron Highfield, *God, Freedom and Human Dignity: Embracing a God-Centered Identity in a Me-Centered Culture* (Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2013), 17-39.

⁵ Taylor, *A Secular Age*, 475.

⁶ Cederström, *Ons geluksideaal*, 53-55.

⁷ Cederström, *Ons geluksideaal*, 52.

⁸ H.J.C. Duijker, ‘De ideologie der zelfontplooiing,’ *Pedagogische Studieën* 53 (1976): 358-373.

⁹ Zie bijvoorbeeld: Dirk de Wachter, ‘Zorgen voor iemand is goed voor jezelf,’ *De Groene Amsterdammer*, 2 juli, 2014, 16-19; Dirk de Wachter, *Borderline Times* (Tielt: Lannoo Campus, 2012); Maartje Somers, ‘Een veilige samenleving vol angst,’ *NRC*, 27 november, 2012, <https://www.nrc.nl/nieuws/2012/11/27/een-veilige-samenleving-vol-angst-a1468483>.

¹⁰ Rob Wijnberg, ‘Nog nooit zo tevreden,’ *De Groene Amsterdammer*, 2 juli, 2014, 11.

¹¹ Casper Thomas, ‘Ken uw selfie,’ *De Groene Amsterdammer*, 2 juli, 2014.

¹² Koen Haegens, ‘Ik is een start-up,’ *De Groene Amsterdammer*, 2 juli, 2014.

¹³ Jop de Vrieze, ‘Doe het zelf hulp,’ *De Groene Amsterdammer*, 31 augustus, 2016.

niet zo ideaal blijkt als gedacht werd. Dit wordt zichtbaar in het feit dat idealen als *jezelf zijn* en *authentiek zijn* steeds meer ter discussie gesteld worden. 'Het ware zelf bestaat niet', schreef Ellen de Bruin in november 2018 in NRC: 'Als het wel zou bestaan, dan is het nog maar de vraag of het gekend kan worden.'¹⁴ Ook bij de gedachte dat het leven zou gaan om *geluk* klinken kritische stemmen. In een interview met NRC zegt David Brooks, columnist van The New York Times het volgende 'Het goede leven draait niet om geluk, maar om vreugde: momenten van intense gedeelde ervaringen met anderen. Het idee dat het leven een individuele tocht is, die jijzelf uitzoekt, die je brengt naar een soort heilige graal: dat is een gevaarlijke misvatting'.¹⁵ De Vlaamse psychiater Dirk de Wachter zegt dat met het actief najagen van geluk juist het tegenovergestelde bereikt wordt, namelijk leegte: 'Geluk moet een gevolg zijn. Het actief zoeken van geluk is, zeker wanneer het heel materieel en individueel wordt ingevuld, de brede weg naar de nietsigheid. Als we verbinding maken, zorgzaam zijn, de ander zien en waarderen, komt het geluk via de achterdeur binnen. Het kleine, vervullende geluk. Een vredige volheid. Niet de wow-ervaring die weer wordt gevolgd door leegte.'¹⁶

Dit is de paradox van de 21^e eeuw en het gevolg wordt onder meer zichtbaar in een groeiend aantal burn-outs onder twintigers.¹⁷ Het idee dat ze het beste uit zichzelf en uit het leven moeten en kunnen halen, legt een te grote druk op hen waardoor ze eerder bij zichzelf vandaan groeien dan dat ze innerlijke rust vinden. Het idee dat een gelukkig en florerend leven haalbaar is en dat jij zelf de sleutel in handen hebt, doet mensen juist opbranden.

Deze paradox en de vragen die gesteld worden bij de idealen van zelfontplooiing om het beste uit jezelf te halen, geven aan dat de tijd rijp is voor bezinning hierop. Bezinning die neerkomt op de vraag wat het goede leven eigenlijk inhoudt, wat het leven waardevol maakt.

Christelijk onderwijs

Deze aandacht voor het zelf gaat ook de christelijke wereld niet voorbij. We hebben nu eenmaal te maken met een samenleving die individualiteit, uniciteit, geluk, welbevinden, zelfontplooiing, autonomie en authenticiteit hoog in het vaandel heeft staan. De vraag is dan hoe deze aandacht voor het zelf is te bezien in het licht van een christelijk perspectief op het leven.

In een deel van het orthodox-christelijk onderwijs¹⁸ is een bepaalde verlegenheid ontstaan toen interventies uit de positieve psychologie hun intrede deden.¹⁹ Met name de zogenaamde kernkwaliteitenbenadering²⁰ roept bij diverse leraren vragen op. Het gaat in die benadering om

¹⁴ Ellen de Bruin, 'Je ware zelf? Dat bestaat niet,' NRC, 23 november, 2018, <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/11/23/je-ware-zelf-dat-bestaat-niet-a2756312>.

¹⁵ Wouter van Noort, 'Het is een grote misvatting dat je jezelf gelukkig kunt maken,' NRC, 23 augustus, 2019 <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/08/23/het-is-een-grote-misvatting-dat-je-jezelf-gelukkig-kunt-maken-a3970966>.

¹⁶ Huib de Vries, 'Psychiater Dirk De Wachter strijdt tegen ikkigheid en nikserigheid,' *Reformatorisch Dagblad*, 17 augustus, 2018, <https://www.rd.nl/meer-rd/gezondheid/psychiater-dirk-de-wachter-strijdt-tegen-ikkigheid-en-nikserigheid-1.1507082>.

¹⁷ https://www.rivm.nl/sites/default/files/2019-05/011281_120429_RIVM%20Brochure%20Mentale%20Gezondheid_V7_TG.pdf.

¹⁸ Bram de Muynck, *Een goddelijk beroep: Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse onderwijs* (Heerenveen: Uitgeverij Groen, 2008).

¹⁹ Vgl. voor de redeneerlijn bijvoorbeeld Steef Post, 'Gehoorzaamheid bijbels doel van de opvoeding,' *Reformatorisch Dagblad*, 13 februari, 2012, <https://www.rd.nl/ opinie/gehoorzaamheid-bijbelse-doel-van-de-opvoeding-1.655371>.

²⁰ Peter Ruit, Fred A.J. Korthagen, and Judith Schoonenboom, 'The Impact of Working with Core Qualities on

het ontdekken en ontwikkelen van iemands sterke kanten. Iemand leert in deze benadering hoe hij zijn kernkwaliteiten in kan zetten in situaties die lastig zijn of hoe hij zijn kernkwaliteiten kan cultiveren om het welbevinden te vergroten en gelukkiger te worden. Sommige orthodox-christelijke leraren vragen zich af of het uitgangspunt dat ieder mens kernkwaliteiten bezit niet schuurt met de belijdenis dat de mens geneigd is tot alle kwaad en onbekwaam tot enig goed.²¹ Past de mensvisie van de positieve psychologie wel bij een christelijke mensvisie?

Opmerkelijk is dat bij andere psychologische interventies niet of nauwelijks vragen gesteld worden in relatie tot de christelijke identiteit. Zo wordt bijvoorbeeld veelvuldig gebruikgemaakt van methodieken en werkvormen die de cognitieve gedragstherapie als uitgangspunt hebben. Hoe dit zich verhoudt tot een christelijke mensvisie is nauwelijks onderwerp van gesprek. Blijkbaar roept dat minder vragen op dan een kernkwaliteitenbenadering. Mogelijk dat de gebezigde taal hierin een belangrijke trigger is. Een bepaalde terminologie lijkt mensen alert te maken en vragen op te roepen zoals een *kernkwaliteitenbenadering*, *kanjertraining*,²² *autonomie* etc. Voor een deel van de christelijke achterban schuurt dit jargon met dat wat in de theologie over de mens gezegd wordt. Begrippen als *kanjer* en *kernkwaliteiten* suggereren een heel ander mensbeeld dan wanneer gesproken wordt over de mens als zondaar en onbekwaam tot enig goed. *Autonomie* heeft in de kerkelijke traditie de lading van 'jenzelf tot wet zijn'. In ethische discussies rondom euthanasie en abortus is deze terminologie bijvoorbeeld veelvuldig gebruikt en daardoor als begrip in christelijke kringen 'verdacht' geraakt.²³ Wanneer *autonomie* dan opduikt als belangrijk aspect in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen,²⁴ roept dat bij een deel van de christelijke achterban vragen op. Andere leraren ervaren echter geen spanningsveld bij het gebruik van positief psychologische interventies of hanteren bijvoorbeeld het criterium 'als het werkt, is het toch goed?'

Primary School Pupils' Wellbeing,' *Educational & Child Psychology* 36, no. 3 (2019): 7-17.

²¹ Heidelberger Catechismus vraag en antwoord 8; Dordtse Leerregels hoofdstuk 3/4.

²² Deze training beoogt het onderling vertrouwen binnen een groep te stimuleren. Het wordt ook wel ingezet als training om pesten tegen te gaan. Kern van deze training is vervat in het volgende statement: '*Hier ben ik. Het is goed dat ik er ben. Er zijn mensen die van mij houden. Niet iedereen vindt mij aardig. Dat hoort zo. Ik luister wel naar kritiek. Ik zeg wat ik voel en wat ik denk. Blijft iemand vervelend tegen mij doen? Dan haal ik mijn schouders op. Jammer dan. Doet iemand naar, dan doe ik niet mee. Ik gedraag me als een kanjer. Want ik ben een kanjer.*' Bron: kanjertraining.nl.

²³ 'Mars voor het Leven staat óók in teken van hoop,' *Reformatorisch Dagblad*, 16 november, 2019, <https://www.rd.nl/opinie/commentaar/mars-voor-het-leven-staat-%C3%B3k-in-teken-van-hoop-1.1610817>.

²⁴ 'Handelingsuggesties ZIEN!,' Parnassys Academie, zomer 2018, <https://www.driestar-educatief.nl/medialibrary/Driestar/Advies-en-begeleiding/Documenten/0000-Handelingsuggesties-ZIEN-zomer-2018-Totaal-incl-voorkant-en-inhoudsopgave.pdf>.

Peiling

Er worden dus verschillende reacties waargenomen op het gebruik van interventies uit de positieve psychologie in de praktijk van het christelijk onderwijs. Minder zicht is er op de reikwijdte en de aard van deze diversiteit. Daarom is in het kader van dit onderzoek eind 2015 een peiling gedaan om deze thematiek verder te verkennen. Aan leraren in het christelijk primair onderwijs is via een vragenlijst gevraagd hun mening te geven over aspecten die te maken hebben met de positieve psychologie.

Deze empirische verkenning²⁵ waar 270 leraren aan hebben meegewerkt, heeft duidelijk gemaakt dat vijftig procent van de respondenten een spanningsveld ervaart tussen de gebruikte methodieken en de christelijke identiteit. De grootste groep respondenten is gematigd positief over benaderingen die het positieve in de mens veronderstellen. Ze zien kansen maar hebben ook hun bedenkingen. Een deel van de leraren is enthousiast over positief psychologische interventies. Het sluit in hun optiek goed aan bij een christelijke mensvisie. Er is een klein deel van de leraren (4%) dat juist moeite heeft met een positieve benadering van kinderen in methodieken. Bijna een kwart van de respondenten vindt dat er onvoldoende rekening wordt gehouden met de 'totale verdorvenheid van de mens'. Verder is er een kleine groep leraren die niet zo bewust bezig is met de vraag welke mensvisie achter een methode of benadering schuilt of die vooral pragmatisch aan de slag is 'als het werkt, is het toch goed?'

Bij een aantal bevroegde thema's worden kerkelijke verschillen zichtbaar. Degenen die zich rekenen tot de Gereformeerde Kerken Vrijgemaakt (GKV) en/of werken in het Gereformeerd Vrijgemaakte onderwijs lijken een positievere mensopvatting te hebben dan zij die horen bij de rechterflank van de gereformeerde gezindte. Dat gaat dan bijvoorbeeld over aspecten als 'een parel in Gods hand zijn' of 'geloven dat de wil van het kind moet worden gebroken'. Ook vinden zij, samen met hen die zich rekenen tot de Protestantse Kerk Nederland (PKN), zelfverloochening een minder wezenlijk aspect voor een christelijke school. Ook zijn deze twee groepen respondenten veel enthousiaster over de positieve benaderingen uit de moderne menswetenschappen dan zij die zich rekenen tot andere kerkgenootschappen. Zij die horen bij de Gereformeerde Gemeenten in Nederland (GGN) hebben op een aantal punten (significant) meer bedenkingen bij een positieve mensopvatting dan zij die lid zijn van andere kerkgenootschappen. De meeste respondenten (79%) zien zelfontplooiing als een gekregen opdracht. Ruim 10% is het daar niet mee eens. Voor sommigen (8%) staat zelfontplooiing haaks op de christelijke identiteit. Deze respondenten zijn voornamelijk afkomstig uit de GGN. Zij zien significant meer contrasten tussen zelfontplooiing en de christelijke identiteit dan diegenen die horen bij andere kerkgenootschappen.

Concluderend kan gezegd worden dat deze peiling bevestigt dat er bij een ruime meerderheid van de respondenten (ruim 56%) aarzelingen zijn ten opzichte van het gebruik van interventies die het positieve in de mens veronderstellen. Bijna 20% van de respondenten ervaart die aarzelingen niet omdat ze er óf nooit over nagedacht hebben óf uitgaan van het principe 'als het werkt, is het goed'.

Beide groepen laten zien dat er op dit vlak een probleem is. In het ene geval is dat verlegenheid met het gedachtegoed van de positieve psychologie en niet goed weten hoe dat te rijmen

²⁵ Een uitgebreide rapportage is opgenomen als bijlage 1 bij dit onderzoek.

is met de christelijke identiteit. In het andere geval is dat een pragmatisch accepteren van positief psychologische interventies terwijl dat niet expliciet in rapport gebracht wordt met de christelijke identiteit.

Dit probleem concentreert zich op de verhouding van positieve psychologie en christelijke identiteit. Zelfontplooiing is daarin een belangrijk thema. Om tot een werkbare en heldere probleemstelling te komen, is het van belang om de thematiek nog wat scherper in kaart te brengen. De conceptuele verkenning die nu volgt, maakt duidelijk dat het begrip zelfontplooiing onvoldoende bruikbaar is voor dit onderzoek en dat het begrip *floreren* beter volstaat. Vervolgens zal het begrip *floreren* onderworpen worden aan een eerste theologische peiling om zo zicht te krijgen op hoe het begrip *floreren* functioneert in de theologie.

1.2 Conceptuele verkenning

Zelfontplooiing

Bij een zoektocht in de recente psychologische literatuur valt op dat de term zelfontplooiing nauwelijks gehanteerd wordt.²⁶ De terminologie is vooral te vinden bij de vertegenwoordigers van de humanistische psychologie, Abraham Maslow (self-actualization) en Carl Rogers (self-actualizing tendency). Beiden zien zelfontplooiing als een innerlijke behoefte om het eigen potentieel te ontwikkelen. Behalve deze voorbeelden uit de humanistische psychologie, is zelfontplooiing niet een term die als zodanig veel gebruikt wordt in de huidige wetenschappelijke psychologie. Het is vooral een term die is overgenomen in andere sectoren zoals het onderwijs, managementwereld en personeelwetenschappen. Binnen de psychologie en met name binnen de positieve psychologie staat de *inhoud* van de zelfontplooiing wel centraal en wordt het vooral gezien als een middel om tot geluk en welbevinden te komen.²⁷ Het komt tot uitdrukking in begrippen als 'floreren',²⁸ 'tot bloei komen', 'authentiek zijn', etc.

Daarnaast wordt over zelfontplooiing vooral gesproken als cultuurfenomeen, dan betreft het meer de sociologische kant van het begrip. Sociologen als Anthony Giddens²⁹ en Christien Brinkgreve³⁰ analyseren de nadruk op zelfontplooiing in het licht van een cultuur die individualiteit, autonomie en persoonlijke ontwikkeling hoog in het vaandel heeft staan. Voor een psychologische kijk op zelfontplooiing, kan men daarmee niet om de sociologische benadering heen. Juist hierin wordt zichtbaar hoe *beschrijvende* kennis over het psychisch functioneren van de mens geleidelijk is overgegaan in *voorschrijvende* kennis over het functioneren van de mens. In de hedendaagse

²⁶ William C. Compton and Edward Hoffman, *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing* (Wadsworth: Cengage Learning, 2007); Martin E.P. Seligman, *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-being – and How to Achieve Them* (London: Nicholas Brealey Publishing, 2011); Mark R. Leary and June Price Tangney, eds., *Handbook of the Self and Identity* (New York: The Guilford Press, 2003); C.R. Snyder and Shane J. Lopez, eds., *Oxford Handbook of Positive Psychology* (New York: Oxford University Press, 2009).

²⁷ www.positiefonderwijs.nl; www.lesseningeluk.nl.

²⁸ Randall Curren, 'Education and the Human Good,' (Paper presented at XXII Deutscher Kongress für Philosophie, Ludwig-Maximilians-Universität, München, September 11-15, 2011); Doret J. de Ruyter, 'Ideals, Education and Happy Flourishing,' *Educational Theory* 57, no. 1 (2007): 23-35; Doret J. de Ruyter, 'Pottering in the Garden? On Human flourishing and Education,' *British journal of Educational Studies* 52, no. 4 (2004): 377-389.

²⁹ Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1991).

³⁰ Christien Brinkgreve, *De ogen van de ander: De sociale bronnen van zelfkennis* (Amsterdam: Atlas Contact, 2009).

Westerse maatschappij is bijvoorbeeld waarneembaar hoe de behoefte aan zelfontplooiing in de samenleving uitgemond is in de opdracht tot zelfontplooiing.³¹ Juist die maatschappelijke kijk op het zelf en zelfontplooiing heeft weer invloed op de psychologische beleving van het zelf.

Gezien het feit dat het begrip zelfontplooiing niet als zodanig gehanteerd wordt in de (positieve) psychologie, is het minder geslaagd dit begrip als uitgangspunt te nemen voor dit onderzoek omdat het moeilijk te operationaliseren is. Een begrip dat de laatste jaren meer in opmars is en meer recht doet aan de huidige stand van zaken in het onderzoek van de positieve psychologie is het begrip 'floreren'. Met de studie naar floreren is ook meer oog gekomen voor het welbevinden van de ander dan bij het begrip zelfontplooiing. In de volgende paragraaf zal dat verder besproken worden.

Floreren

Het stimuleren van floreren is het doel van de positieve psychologie. Floreren staat synoniem voor een hoge mate van welbevinden.³² Dat wordt bijvoorbeeld duidelijk in de visie van de Amerikaanse psycholoog en grondlegger van de positieve psychologie, Martin Seligman: 'I now think that the topic of positive psychology is well-being, that the golden standard for measuring well-being is flourishing, and that the goal of positive psychology is to increase flourishing'.³³

Uit de literatuur blijkt dat welbevinden en daarmee ook floreren een multidimensionaal begrip is en dat het niet makkelijk in één model te vangen is.³⁴ Aspecten die genoemd worden bij floreren zijn competentie, emotionele stabiliteit, betrokkenheid, zingeving, optimisme, positieve emoties, positieve relaties, veerkracht, eigenwaarde en vitaliteit. Daarnaast worden meer psychodynamische begrippen als zelfacceptatie, autonomie en persoonlijke groei gehanteerd als aspecten die gerelateerd zijn aan het begrip floreren.³⁵ Het omvat hiermee zaken die ook alles te maken hebben met zelfontplooiing. Floreren gaat echter wel verder dan het begrip 'zelfontplooiing' omdat het niet alleen zelfrealisatie op het oog heeft, maar ook rekening wil houden met de ander.³⁶ Floreren is nauw verwant aan het begrip *eudaimonia*. Dit Aristotelisch begrip wordt ook wel uitgelegd als 'what is good *in* a person is also what is good *for* that person and that it should be felt *to be* so by that person'.³⁷

Niet alleen binnen de psychologie maar ook in de pedagogiek wordt het thema floreren bestudeerd. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het werk van Doret de Ruyter. Zij schrijft vanuit een

³¹ Brinkgreve, *Ogen van de ander*, 13,15; Herman Paul, 'Inleiding: Zelfontplooiing als narratief sjabloon,' in *Zelfontplooiing: Een theologische peiling*, red. Herman Paul en Wouter Slob (Zoetermeer: Boekencentrum, 2015), 7-24; Gerrit Glas, 'Heteronomie, eccentriciteit en 'het' postmoderne zelf,' *Psyche en Geloof* 10, no. 1 (1999): 57-70.

³² 'One of the difficulties with the eudaimonic perspective is that it encompasses a fairly broad collection of approaches to well-being. For the ancient Greeks it referred to wisdom; for the twentieth century existentialists to authenticity; for humanistic psychologists it tends to mean self-actualization; and for many positive psychologists, it connotes flourishing,' Compton, *Positive Psychology*, 43.

³³ Seligman, *Flourish*, 13.

³⁴ Felicia A. Huppert and Timothy T.C. So, 'Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being,' *Social Indicators Research* 110, no. 3 (2013): 843.

³⁵ *Ibid.*, 851.

³⁶ Richard Ryan, Randall Curren, and Edward Deci, 'What Humans Need: Flourishing in Aristotelian Philosophy and Self-Determination Theory,' in *The Best within Us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia*, ed. A.S. Waterman (Washington: American Psychological Association, 2013), 67.

³⁷ *Ibid.*, 59. In hoofdstuk 4 wordt verder uitgewerkt.

pedagogisch perspectief over floreren en is geïnteresseerd in de vraag wat het voor opvoeders³⁸ betekent om kinderen en jongeren te helpen floreren.³⁹ Dát kinderen volwassenen moeten gaan worden die floreren is voor De Ruyter geen vraag,⁴⁰ wel hangt het ervan af hoe je floreren definieert. De Ruyter is vooral geïnteresseerd in de wijze waarop de idealen die opvoeders hebben, kunnen bijdragen aan het floreren van kinderen en jongeren. Voor haar definiëring grijpt De Ruyter terug op dezelfde filosofische en psychologische bronnen die in de positieve psychologie gebruikt worden.⁴¹ Zij pleit voor een combinatie van objectieve en subjectieve theorieën:⁴² 'I believe that human flourishing consists of two aspects: generic goods that are objectively identifiable and the meaningful interpretation of these goods by the person herself.'⁴³ De taak van opvoeders is dan hen te leren wat dat 'goede' is en ze op te voeden tot verstandige mensen; mensen die zorgvuldig kunnen onderscheiden wat een goed leven bevordert.⁴⁴

Uit bovenstaande verkenning wordt duidelijk dat de wetenschappelijke studie van floreren een actuele zaak is en naar meer aspecten kijkt dan het eigen geluk en zelfontplooiing. Bestudering van floreren doet meer recht aan de wetenschappelijke stand van zaken van het psychologisch (en pedagogisch) onderzoek dan wanneer alleen gefocust wordt op zelfontplooiing.

Theologische peiling

Hoe kan de nadruk op floreren theologisch gewaardeerd worden? In Nederland bestaat er, voor zover mij bekend, nog geen theologische bezinning op het begrip floreren.⁴⁵ In Amerika hebben twee systematisch theologen zich beziggehouden met het begrip floreren. Beiden zijn verbonden (geweest) aan Yale University. David H. Kelsey is emeritus-hoogleraar theologie aan Yale Divinity School en Miroslav Volf is als hoogleraar en directeur verbonden aan het Yale Centre for Faith and Culture.

Kelsey gaat in zijn *Eccentric Existence. A Theological Anthropology* uitvoerig in op de essentie van het menselijk bestaan. In drie delen ontvouwt hij een theologische antropologie waarin hij een beeld geeft van de mens: 'eccentric, centered outside itself in the triune God in regard to its being, value, destiny, identity, and proper existential orientations to its ultimate and proximate context'.⁴⁶ In zijn theologische antropologie fungeert floreren als een van de kernbegrippen. Menselijk floreren en Gods eer zijn volgens Kelsey onlosmakelijk met elkaar verbonden: 'I am suggesting that the glory of God defines human creaturely flourishing.'⁴⁷ Kelsey heeft zijn werk opgebouwd aan de hand van een aantal antropologische vragen zoals 'What are we?; 'How ought we to be set into and oriented toward our lived worlds?' and 'Who am I?; 'who are we?'. Floreren is voor hem verbonden met de drie christelijke deugden 'geloof, hoop en liefde'. Kelsey is een belangrijke

³⁸ Opvoeders kunnen zowel ouders als leraren zijn, vgl. Ruyter, 'Ideals', 33.

³⁹ Ruyter, 'Ideals'; Ruyter, 'Pottering'.

⁴⁰ Ruyter, 'Ideals', 23-24.

⁴¹ Ibid.

⁴² In hoofdstuk 4 wordt dit verschil verder uitgelegd onder de noemer van eudaimonische en hedonische aspecten van floreren.

⁴³ Ruyter, 'Pottering', 384.

⁴⁴ Ibid., 386.

⁴⁵ Wel heeft er theologische bezinning plaatsgevonden op het begrip zelfontplooiing. Vgl. Herman Paul en Wouter Slob, red., *Zelfontplooiing: Een theologische peiling*. (Zoetermeer: Boekencentrum, 2015).

⁴⁶ David H. Kelsey, *Eccentric Existence: A Theological Anthropology* (Louisville: Westminster John Knox Press, 2009), 893.

⁴⁷ Ibid., 314.

theologische gesprekspartner rondom de thematiek van floreren. Het is voor dit onderzoek de vraag welke consequenties deze systematisch-theologische studie heeft voor het christelijk onderwijs en hoe deze zich verhoudt tot de visie van de positieve psychologie op floreren.

In de (recentere) publicaties van Miroslav Volf neemt het begrip floreren een centrale plaats in. Hij doet dat tegen de achtergrond van twee ontwikkelingen die hem bezighouden. Als eerste is dat de vraag op welke manier een geglobaliseerde samenleving goed kan functioneren en hoe levensbeschouwingen en religies daar een constructieve en vruchtbare bijdrage aan kunnen leveren zonder dat de interreligieuze verschillen de boventoon voeren.⁴⁸ Je kunt volgens Volf namelijk niet om religies heen als het gaat om een visie op het goede leven: ‘religions are carriers of compelling visions of flourishing’.⁴⁹ De tweede reden waarom hij zich als theoloog bezighoudt met het begrip floreren, heeft te maken met het feit dat Volf een crisis signaleert in de Westerse academische theologie. Dat heeft niet alleen te maken met een krimpend publiek, maar ook met een krimpende arbeidsmarkt voor theologen en een tanende reputatie van de theologie.⁵⁰ Volf geeft aan dat het niet beperkt blijft tot een externe crisis, maar dat er ook sprake is van een interne crisis. Die interne crisis heeft er volgens Volf mee te maken dat de theologie weggegroeid is bij haar eerste roeping, namelijk: ‘to critically discern, articulate, and commend visions of the true life in light of the person, life, and teachings of Jesus Christ’.⁵¹ De theologie heeft in de optiek van Volf het descriptieve en normatieve van elkaar losgemaakt, waardoor ze haar relevantie heeft verloren en onvoldoende in staat is adequaat te reageren op hedendaagse kwesties. In de bestudering van de thematiek van floreren kan de theologie weer tot haar doel komen. Waarom? ‘Simply put, because Christian faith in its entirety is about flourishing – good life, true life, or, in biblical terms, ‘abundant life’ (Jn. 10:10) or ‘the life that really is life’ (1 Tim. 6:19). Flourishing life should be the encompassing purpose that all theologian’s endeavors serve.’⁵² Volf heeft een model ontwikkeld met betrekking tot floreren dat religies en levensbeschouwingen kan helpen hun specifieke visie op floreren te analyseren en in een vruchtbare dialoog te brengen met andere religies en wereldbeschouwingen.⁵³ Omdat hij zelf nadrukkelijk vanuit een christelijke levensovertuiging wil leven en studeren, heeft hij samen met Matthew Croasmun aan de hand van de geschriften van Paulus een christelijke visie op floreren beschreven in het boekje ‘*For the Life of the World*’. Beide auteurs geven aan dat dit een eerste stap is in een theologie over floreren. Ze sporen theologen en andere wetenschappers aan verder te studeren op het thema floreren vanuit theologisch perspectief. Volf is een interessante gesprekspartner voor dit onderzoek omdat hij ook in gesprek wil blijven met andere religies en levensbeschouwingen en tegelijkertijd vasthoudt aan zijn eigen christelijke identiteit. De positieve psychologie zou je met haar opvatting over floreren en het goede leven ook kunnen zien als een levensbeschouwing. Het model van Volf kan dan helpen bij het vergelijken van een christelijke en een positief psychologische visie op floreren.

⁴⁸ Dat komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in zijn boek *Flourishing. Why We Need Religion in a Globalized World*.

⁴⁹ Miroslav Volf, *Flourishing: Why We Need Religion in a Globalized World* (New Haven, CT: Yale University Press, 2015), xi.

⁵⁰ Miroslav Volf, and Matthew Croasmun, *For the Life of the World: Theology that Makes a Difference* (Grand Rapids, MI: Brazos Press, 2019), 36-45.

⁵¹ *Ibid.*, 45.

⁵² *Ibid.*, 61.

⁵³ <https://faith.yale.edu/joy/formal-structure-human-flourishing>.

Naast systematisch-theologische studies zijn er ook Bijbels-theologische studies die de thematiek van floreren bestuderen,⁵⁴ zij het dat dat soms ook gebeurt onder de noemer van ‘happiness’⁵⁵ of ‘the good life’.⁵⁶ Een eerste kennismaking met deze literatuur wekt de indruk dat deze Bijbels-theologische studies relevante informatie bevatten voor een theologische kijk op floreren.

1.3 Probleemstelling, doelstelling en vraagstelling

Probleemstelling

Een aanzienlijk deel van de leraren in het christelijk onderwijs ervaart een spanningsveld ten aanzien van het gedachtegoed van de positieve psychologie in relatie tot de christelijke levensbeschouwing. Er is ook een deel van de leraren dat op dit punt geen spanningsveld ervaart. Beide groepen laten zien dat er op dit vlak sprake is van een probleem. Enerzijds is dat verlegenheid ten aanzien van het integreren van inzichten uit de positieve psychologie met het christelijk gedachtegoed. Anderzijds is dat een kritiekloos of pragmatisch accepteren van inzichten uit de positieve psychologie zonder dat de vraag gesteld wordt hoe zich dit verhoudt tot de christelijke identiteit. Dit probleem komt neer op de vraag hoe de verhouding van positieve psychologie en christelijke identiteit functioneert bij orthodox-christelijke leraren en hoe dit doorwerkt in hun handelen.

Vanuit het verkennend literatuuronderzoek wordt duidelijk dat concentratie op het begrip floreren recht doet aan de huidige stand van zaken in het onderzoek binnen de positieve psychologie. Floreren is ook een begrip dat vanuit theologisch perspectief belangrijk is. De studies van onder meer Volf en Kelsey bevatten waardevolle bezinning op het begrip floreren. Kelsey benadert het thema van floreren voornamelijk theologisch-antropologisch en voor Volf is de theologische bestudering van floreren met name bedoeld om het interreligieuze gesprek aan te gaan. Ook bestudeert Volf het begrip floreren in het licht van de hedendaagse culturele opvattingen over floreren. Zowel de benadering van Kelsey als die van Volf over floreren bevatten echter geen dialoog met de positieve psychologie. Ook in het Bijbels-theologisch onderzoek over floreren ontbreekt die dialoog.

Floreren is een belangrijk begrip in zowel theologie als positieve psychologie, maar er is sprake van een academische leemte in de verhouding van positief psychologische en theologische kennis ten aanzien van floreren. Dit onderzoek beoogt te voorzien in deze leemte.

Doelstelling en relevantie

Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Enerzijds is het doel van dit onderzoek empirisch inzicht te verwerven in de wijze waarop floreren psychologisch en theologisch geduid wordt door leraren en hoe dat doorwerkt in hun handelen. Deze kennis is van belang voor leraren zelf omdat dat stof biedt tot reflectie op hun opvattingen en handelen. Daarnaast kunnen de inzichten uit dit

⁵⁴ Zie bijvoorbeeld: Jonathan T. Pennington, *The Sermon on the Mount and Human Flourishing: A Theological Commentary* (Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2017).

⁵⁵ Brent A. Strawn, ed., *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life* (Oxford: Oxford University Press, 2012).

⁵⁶ R. Norman Whybray, *The Good Life in the Old Testament* (New York: T&T Clark, 2002).

empirisch onderzoek lerarenopleiders inzicht geven in de opleidingsbehoeften van aanstaande leraren. Directeuren en bestuurders in het onderwijs kunnen deze inzichten gebruiken om inzicht te verwerven in hoeverre hun personeel aandacht besteedt aan reflectie op de verhouding van psychologie en christelijke identiteit en welke vragen zich daarbij voordoen.

Het tweede doel van dit onderzoek is gelegen in het verwerven van theoretisch inzicht in de wijze waarop floreren theologisch en positief psychologisch geduid wordt. Er bestaat geen geïntegreerde kennis van een theologische en positief psychologische benadering van floreren en dit onderzoek beoogt in deze kenniskloof te voorzien. Hiermee wil dit onderzoek op academisch en professioneel niveau bijdragen aan doordinking van de verhouding van theologie en psychologie,⁵⁷ in het bijzonder de relatie positieve psychologie en theologie. Dit onderzoek wil aan de hand van het thema floreren de dialoog tussen (positieve) psychologie en theologie bevorderen. Floreren is een belangrijk thema in beide disciplines, maar positieve psychologie en theologie hebben beide ook hun eigen benadering van en visie op floreren. Dialoog is nodig om elkaar kritisch te bevragen en aan te sporen tot verdere reflectie om zo een scherper zicht te krijgen op dit stukje van de werkelijkheid. Het theoretisch deel van het onderzoek beoogt ook op professioneel niveau bij te dragen aan het integreren van positief psychologische en theologische kennis. Leraren in het christelijk onderwijs hebben in hun handelen te maken met zowel positief psychologische als theologische inzichten. Zij zijn in hun handelen als professional gediend met een benadering die beide disciplines met elkaar kan verbinden. Dat geldt eveneens voor onderwijsadviseurs, orthopedagogen en psychologen die werkzaam zijn in het christelijk onderwijs.

Vraagstelling

Hoe verhouden een positief psychologische en een theologische benadering van floreren zich tot elkaar in de praktijk van het onderwijs?

Deze vraag zal uitgewerkt worden in de volgende deelvragen:

1. Hoe denken leraren in het christelijk primair onderwijs over floreren en hoe verbinden ze dat met hun christelijke identiteit?
2. Op welke manier duidt de positieve psychologie het begrip floreren?
3. Op welke wijze komt het begrip floreren ter sprake in de theologie?

1.4 Positionering onderzoek

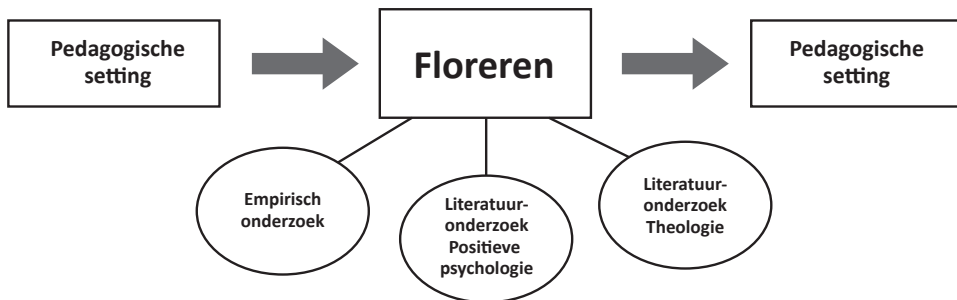
Dit onderzoek is praktisch-theologisch van aard omdat het vanuit een theologische invalshoek wil reflecteren op het gedachtegoed van de positieve psychologie en op het gebruik daarvan in het christelijk onderwijs. Daarmee onderscheidt dit onderzoek zich van een godsdienstpsychologische benadering die juist vanuit psychologisch perspectief wil reflecteren op religieuze praktijken. In dit onderzoek is een christelijke praktijk de aanleiding, namelijk de spanning in het christelijk onderwijs tussen het gebruik van de positieve psychologie in relatie tot theologische overtuigingen.

⁵⁷ Vgl. bijvoorbeeld Eric L. Johnson, ed., *Psychology and Christianity: Five Views, Second Edition* (Downers Grove, IL: IVP Academic, 2010); David N. Entwistle, *Integrative Approaches to Psychology and Christianity: An Introduction to Worldview Issues, Philosophical Foundations, and Models of Integration*, Third Edition (Eugene, OR: Cascade Books, 2015).

In de kern gaat dit onderzoek om de verhouding van theologie en psychologie. De context is het christelijk onderwijs. Dat dit interdisciplinaire onderzoek plaatsvindt vanuit de praktische theologie heeft twee redenen. Als eerste is het christelijk onderwijs een praktijk waar het evangelie wordt gecommuniceerd en derhalve is ze een van de praktijken uit het domein van de praktische theologie. De tweede reden is dat leraren christelijke professionals zijn die theologisch reflecteren op hun beroep. In hoofdstuk 2 zal verder in gegaan worden op de positionering van dit onderzoek en het praktisch-theologisch karakter.

1.5 Onderzoeksdesign

Dit praktisch-theologisch onderzoek bevindt zich op het grensvlak van psychologie en theologie en vindt plaats in een pedagogische setting. Het bevat een empirisch deel en een deel dat bestaat uit literatuuronderzoek. Schematisch ziet dat er als volgt uit:



Figuur 1. Schematische weergave onderzoeksdesign.

De waarde van empirisch onderzoek is dat het kennis genereert over de praktijk van het leven. In het geval van dit onderzoek is het doel kennis te genereren over opvattingen van leraren ten aanzien van floreren. Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek omdat het begrijpen van het denken van leraren de doelstelling is. Kwalitatief onderzoek beoogt verheldering van die verschillende opvattingen en de aard ervan.

Het literatuuronderzoek beoogt te analyseren wat er precies verstaan wordt onder floreren vanuit positief psychologisch en theologisch perspectief en op welke wijze deze begrippen geconcretiseerd worden. De kennis die hierdoor verkregen wordt, zal vergeleken worden met de gegevens die het kwalitatief deel van het onderzoek heeft opgeleverd. Het vergelijkende aspect is echter niet zonder risico's. Er is een aantal factoren dat een vergelijking tussen een theologisch perspectief enerzijds en een positief psychologisch perspectief in combinatie met een hedendaagse praktijk anderzijds voor een tweetal uitdagingen stelt.

Een eerste aspect is het verschillende karakter van de bron van onderzoek. In de (positieve) psychologie gaat het om het beschrijven van het gedrag en de mate van welbevinden van mensen. Dat heeft daarmee meer een descriptief karakter. In het theologisch onderzoek is de Bijbel een

belangrijke bron en die heeft als zodanig een normatief karakter. De uitdaging voor dit onderzoek is de vraag hoe het normatieve en het descriptieve zich tot elkaar verhouden en kunnen verhouden.

Ten tweede is er het verschil in tijd en context. Theologisch onderzoek heeft de Bijbel als belangrijkste bron, een verzameling van boeken die in een totaal andere tijd en context zijn geschreven of tot stand gekomen zijn. Dat impliceert niet dat de Bijbel geen zeggingskracht en gezag heeft voor het leven in de eeuwen daarna. Het is daarentegen wel van belang rekening te houden met de verschillende tijd en context omdat de kwesties, vragen en omstandigheden van het leven van de mens in het Oude en Nieuwe Testament niet een op een overgezet worden naar onze westerse, 21^e-eeuwse samenleving en vice versa. Dat wordt bijvoorbeeld al zichtbaar in het woord *floreren*, dat komt als zodanig niet voor in de Bijbel en dat geldt ook voor termen als *autonomie*, *authenticiteit*, *veerkracht*, etc.

1.6 Opbouw van deze studie

Na dit inleidende hoofdstuk volgt in hoofdstuk 2 een verantwoording van de methodologie en positionering van het onderzoek. Hierin wordt niet alleen rekenschap gegeven van de gekozen benadering van het kwalitatieve deel van het onderzoek, maar ook van de aard van en visie op het praktisch-theologisch onderzoek.

Hoofdstuk 3 is gewijd aan verslaglegging van het kwalitatief onderzoek. In dit hoofdstuk worden uitkomsten van de interviews geanalyseerd en geïnterpreteerd en wordt deze gerelateerd aan de onderzoeksvraag.

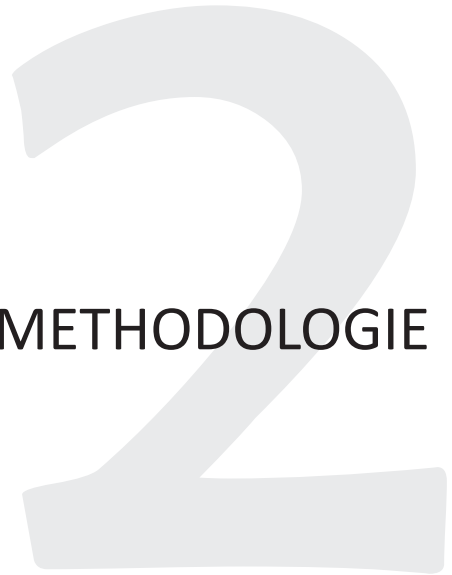
In hoofdstuk 4 volgt een positief psychologische studie naar het begrip *floreren*. Er blijken in de positieve psychologie verschillende modellen te zijn. Er wordt gekeken naar overeenkomsten en verschillen, maar ook naar onderliggende vooronderstellingen. In het tweede deel van dit hoofdstuk wordt specifiek ingegaan op de vertaling van inzichten uit de positieve psychologie naar het onderwijs.

Hoofdstuk 5 bevat een theologische verkenning van begrippen die verband houden met *floreren*. Daarbij worden zowel bronnen uit de systematische theologie alsook uit de Bijbels-theologische disciplines gebruikt omdat die in deze studie beide van belang zijn voor een praktisch-theologische visie op *floreren*.

In hoofdstuk 6 wordt een antwoord gegeven op de hoofdvraag en wordt praktisch-theologisch gereflecteerd op de bevindingen gevolgd door een aantal aanbevelingen.

HOOFDSTUK 2

POSITIONERING EN METHODOLOGIE



2.1 Positionering onderzoek

Praktisch-theologisch

Dit onderzoek is een praktisch-theologische bezinning op het begrip *floreren*. Theologie speelt een belangrijke rol in de afweging die genoemd wordt in de onderzoeksvraag. Voor de theologische bronnen wordt gebruikgemaakt van Bijbels-theologisch en systematisch-theologisch onderzoek. Daarmee kan de suggestie gewekt worden dat praktisch-theologisch onderzoek een smeltkroes is van verschillende bevindingen en fungeert als een soort toepassingswetenschap.⁵⁸ De praktische theologie is meer dan dat, omdat ze haar eigen object van onderzoek heeft, namelijk de praktijkkant (*praxis*) van de theologie. Het is dan wel de vraag wat er precies onder dat praktische verstaan wordt en hoever het begrip 'theologie' in dit geval reikt. De geschiedenis van de praktische theologie laat zien dat er verschillende opvattingen zijn. Er wordt nu eerst ingegaan op de reikwijdte van het domein van de praktische theologie, dus de vraag wat er onder het 'praktische' verstaan wordt. Vervolgens wordt besproken wat verstaan wordt onder het begrip 'theologie' in de praktische theologie. Op deze manier wordt een verantwoording gegeven vanuit welk perspectief in deze studie gewerkt is.

Als eerste gaat het om de vraag wat de reikwijdte is van het adjectief 'praktische' in de praktische theologie. Wat is haar object en wat is haar onderzoeksdomein? In de visie van Gerben Heitink is het object van de praktische theologie het intermediair handelen vanuit de christelijke traditie binnen de context van de moderne samenleving.⁵⁹ Hij ziet de praktische theologie als theologische handelingswetenschap die zich concentreert op een aantal handelingsvelden zoals 'mens en religie', 'kerk en geloof', 'godsdienst en samenleving'.⁶⁰ In zijn spoor gaat ook Kees de Ruijter door 'het handelen van de kerk in dienst van het evangelie'⁶¹ als uitgangspunt voor de praktische theologie te nemen. Hij kiest echter wel voor een bredere invulling dan Heitink deed en spreekt over 'handelingspraktijk'. Het gaat hem namelijk niet alleen om het handelen van de kerk, maar ook om het theologisch betekenisstelsel waarbinnen dat handelen gebeurt en de concrete handelingscontext waarbinnen het handelen plaatsvindt.⁶² Nadrukkelijker dan Heitink, legt De Ruijter het accent op het handelen van God, waarbij de kerk geroepen wordt om mee te werken met God.⁶³ Hij omschrijft dit als een dubbel perspectief, waarbij het handelen van God en het handelen van de mens (de kerk) op spanning moeten blijven staan.

Gerrit Immink wijst erop dat de benadering van de theologie als handelingswetenschap te eenzijdig is. Er wordt in die benadering namelijk onvoldoende verdisconteerd dat de mens ook een geestelijk wezen is.⁶⁴ De insteek voor de praktische theologie moet daarom volgens Immink niet alleen de concrete praktijk zijn, maar ook het geleefde geloof. De mens is namelijk niet alleen aan het werk, God is ook aan het werk met en in die mens: 'Godsdienstige praktijken zijn

⁵⁸ G.D.J. Dingemans, *Manieren van doen: Inleiding tot de studie van de praktische theologie* (Kampen: Uitgeverij Kok, 1996), 15,18.

⁵⁹ Gerben Heitink, *Praktische theologie: Geschiedenis, theorie, handelingsvelden* (Kampen: Uitgeverij Kok, 1993), 144.

⁶⁰ *Ibid.*, 231vv.

⁶¹ Kees de Ruijter, *Meewerken met God: Ontwerp van een gereformeerde praktische theologie* (Kampen: Uitgeverij Kok, 2005), 16.

⁶² *Ibid.*, 17.

⁶³ *Ibid.*, 39.

⁶⁴ F.G. Immink, *In God geloven: Een praktisch-theologische reconstructie* (Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2003), 51.

uitingen van het geloof, en tegelijkertijd zijn het oefenplaatsen van het geloof. In praktijken zijn mensen aan het handelen, maar er voltrekt zich ook iets aan de mensen die handelen.⁶⁵ De geloofsdimensie die Immink toevoegt aan het domein van de praktische theologie is essentieel omdat het laat zien dat het handelen van de mens niet losstaat van de relatie met God. Handelen en geloven zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en daarom kan de praktische theologie niet beperkt worden tot een handelingswetenschap.

De praktische theologie heeft naast de concrete praktijk en het geleefde geloof echter nog een domein van onderzoek, namelijk het kritisch, theologisch reflecteren op maatschappelijke ontwikkelingen die interacteren met geloofspraktijken. Dat aspect komt bij de hierboven genoemde auteurs niet of zijdelings aan de orde.⁶⁶ In de visie van Swinton en Howat op wat praktische theologie is, komt dit aspect wel naar voren. Zij benadrukken dat praktische theologie niet alleen het reflecteren op geloofspraktijken (kerkelijke praktijken én ervaringen van christenen) behelst, maar ook het reflecteren op praktijken in de samenleving die interacteren met geloofspraktijken.⁶⁷ De praktische theologie heeft zich ook te bezinnen op dat wat er buiten de kerk gebeurt omdat dat deel uitmaakt van Gods werkelijkheid: 'The practices of the Church cannot be understood as ontologically separate or different from the practices of the world. Both occur within God's creation and both are caught up in God's redemptive movement towards the world'.⁶⁸ Tegelijkertijd zijn er ook verschillen tussen dat wat er in de samenleving en dat wat er in de kerk gebeurt. Het verschil volgens Swinton en Howat is dat de kerk beseft dat deze wereld niet van haar is en verzoening nodig heeft en dat zij de Christus herkent, die voor de wereld verborgen is.⁶⁹ Dat is nodig om het eigene van de kerk helder voor ogen te blijven houden, aldus Swinton en Howat: 'The task of Practical Theology is to 'remind' the Church of the subtle ways in which it differs from the world and to ensure that its practices remain faithful to the script of the Gospel'.⁷⁰ In het bestuderen van en reflecteren op de positieve psychologie gaat het om de vraag of en zo ja hoe dit gedachtegoed gebruikt kan worden in een christelijke context. Dat illustreert waarom bezinning op praktijken in de samenleving een taak is van de praktische theologie.

De praktische theologie bevindt zich daarmee op drie terreinen, namelijk dat van de concrete praktijk, het geleefde geloof en praktijken in de maatschappij (die interacteren met geloofspraktijken). Dit zijn geen afzonderlijke domeinen, zoals tot uitdrukking komt in een venndiagram (zie figuur 2).

⁶⁵ Gerrit Immink, 'Theologie van de praktijk,' in *Instemmend luisteren: Studies voor Kees de Ruijter*, red. Marinus Beute en Peter van de Kamp (Utrecht: Uitgeverij Kok, 2014), 180.

⁶⁶ Heitink bespreekt wel het domein 'godsdienst en samenleving', maar beperkt dat dan vooral tot de diakoniologie, evangelistiek en diakoniek. Heitink, *Praktische theologie*, 277-292.

⁶⁷ John Swinton and Harriet Mowat, *Practical Theology and Qualitative Research* (London: SCM Press, 2006), 7.

⁶⁸ *Ibid.*, 8.

⁶⁹ *Ibid.*, 8; Vgl. ook Joh. 17:25.

⁷⁰ *Ibid.*, 9.



Figuur 2. Drie domeinen praktische theologie.

Ze hebben hun eigenheid, maar vertonen deels ook overlap. In dit onderzoek blijkt dat als volgt: de positieve psychologie met als kernbegrip ‘floreneren’ beslaat de eerste cirkel, het terrein van een praktijk uit de samenleving. De tweede cirkel beslaat de praktijk van het christelijk onderwijs. De derde cirkel, die van het geleefde geloof, komt indirect aan de orde in de interviews met de leraren namelijk op het punt ‘in hoeverre het christelijk geloof hun denken over de vorming van leerlingen beïnvloedt’.

Het tweede aspect dat aandacht vraagt is de aard en plaats van het ‘theologische’ in de praktische theologie. Het theologisch gehalte wordt niet alleen bepaald door het subject van het onderzoek: die zaken die te maken hebben met geloven en kerk zijn. Het theologisch karakter komt vooral tot uitdrukking in het op theologische wijze onderzoek doen om theologische uitspraken te doen.⁷¹ Dat blijkt bijvoorbeeld ook uit de onderzoeksvraag, de onderzoeksmethode en de bronnen van onderzoek. Theologisch onderzoek doen houdt in dat de onderzoeksvraag vanuit theologisch perspectief wordt beschreven en geïnterpreteerd. In het model van de Amerikaans praktisch-theoloog Richard Osmer valt dat onder de noemer van de descriptief-empirische (wat is er aan de hand?) en de interpretatieve (waarom gebeurt dit?) taak van de praktische theologie. Daarnaast onderscheidt hij de normatieve en de pragmatische taak van de praktische theologie. Bij de normatieve taak worden theologische bronnen aangewend om antwoord te krijgen op de vraag of dat wat uit het onderzoek naar voren komt ‘is zoals het zou moeten zijn’.⁷² De centrale vraag bij de pragmatische taak is ‘welke (re)actie vraagt dit?’ In deze fase van het onderzoek wordt gekeken hoe de huidige praktijk verbeterd kan worden.⁷³

Osmer benadrukt dat theologisch onderzoek doen niet betekent dat de pragmatische taak het eindstation is, maar dat praktisch-theologisch onderzoek functioneert als een spiraal,⁷⁴ een cyclus die steeds doorgaat. Dat impliceert wel dat deze taken altijd in deze volgorde worden doorlopen en dat kan het onderzoek ook wat statisch maken. Een model dat dynamischer is en

⁷¹ Harm Wijnalda, ‘Een gereformeerde visie op praktische theologie,’ *Theologia Reformata* 52, no. 4 (2009): 339.

⁷² Richard R. Osmer, *Practical Theology: An Introduction* (Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans Publishing Company, 2008), 4.

⁷³ *Ibid.*, 4.

⁷⁴ *Ibid.*, 11.

meer ruimte biedt voor gesprek tussen verschillende theologische stemmen is dat van Helen Cameron en collega's, ontwikkeld aan de afdeling Pastorale en Sociale studies van het Heythrop College in London.

Theologie in vier stemmen

Het 'theologie in vier stemmen' model laat zien dat er op vier verschillende niveaus sprake kan zijn van theologie en daarom heeft het de naam *four voices of theology*.⁷⁵ Dit is oorspronkelijk ontwikkeld door het project *Action Research Church and Society* (ARCS) onder de methodologische noemer van *Theologisch Actie Onderzoek* (Theological Action Research).⁷⁶ Men wilde door oecumenisch en interdisciplinair onderzoek een beter zicht krijgen op de relatie tussen God en de alledaagse praktijk. Daarbij waren ze ervan overtuigd dat er niet alleen sprake is van theologie op het moment dat er gereflecteerd gaat worden op bepaalde praktijken, maar dat er ook al sprake is van theologie in die praktijken.⁷⁷ Actieonderzoek is een vorm van kwalitatief onderzoek die ook in de sociale wetenschappen gebruikt wordt.⁷⁸ *Theologisch Actie Onderzoek* benadrukt het theologische bij deze vorm van onderzoek doen, omdat: 'research done into faith practices is 'theological all the way through'.⁷⁹ Het 'theologie in vier stemmen' model is echter ook bruikbaar en inzichtgevend wanneer niet gebruikgemaakt wordt van theologisch actieonderzoek.

De eerste stem is die van de operante theologie (operant theology) en gaat over het geleefde geloof. Op welke manier komt het geloof van mensen tot uitdrukking in de praktijk van het leven? De tweede stem is de beleden of aangehangen theologie (espoused theology). Wat zegt iemand te geloven of hoe komt dit tot uitdrukking in zijn (theologische) overtuigingen? In de derde stem, de formele theologie (formal theology), is de theologie van de theologen het uitgangspunt en vindt er (eventueel) een dialoog met andere disciplines plaats, bijvoorbeeld een dialoog met de psychologie of communicatiewetenschappen. De laatste en vierde stem is die van de normatieve theologie (normative theology). Dat is de stem die het theologisch gezag tot uitdrukking brengt zoals die wordt toegekend door de onderzochte populatie. In het geval van dit onderzoek onder gereformeerde leraren zijn dat onder meer de Schrift en de Drie Formulieren van Enigheid. Deze vier stemmen staan niet los van elkaar, maar overlappen en zijn onderling verbonden, gestoeld op de overtuiging dat ondanks een verschillend accent ze elkaar vinden in dezelfde waarheid: 'It does so in the conviction that there is, in all this diverse articulation, a certain coherence – a coherence of faith, of the truth being revealed to faith in the Spirit.'⁸⁰ Deze vier stemmen vormen een eenheid en hebben elk een gelijkwaardige positie. Ze fungeren als lens voor theologische praktijken.

⁷⁵ Helen Cameron, Deborah Bhatti, Catherine Duce, James Sweeny, and Clare Watkins, *Talking about God in Practice: Theological Action Research and Practical Theology* (London: SCM Press, 2010), 53.

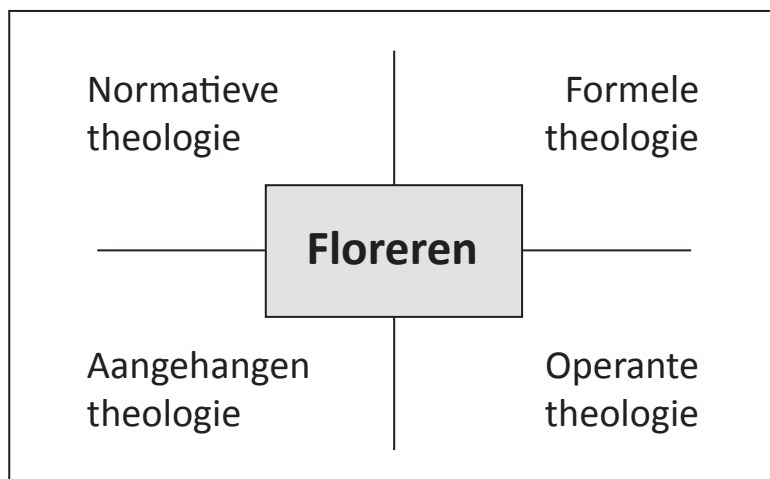
⁷⁶ *Ibid.*, 49.

⁷⁷ *Ibid.*, 51.

⁷⁸ Alan Brymann, *Social Research Methods: Fourth edition* (Oxford: Oxford University Press, 2012), 397.

⁷⁹ Cameron, *Talking about God*, 51.

⁸⁰ *Ibid.*, 53.



Figuur 3. Theologie in vier stemmen.

Het model van Cameron en collega's biedt een handreiking om theologie niet te reduceren tot de theologie van de theologen of de theologie van de Schrift, maar om op een brede manier theologisch onderzoek te doen en de verschillende stemmen met elkaar in gesprek te laten gaan. De *four voices of theology* sluit ook goed aan bij de structuur van mijn onderzoek. In het empirisch onderzoek gaat het namelijk om het verhelderen van dat wat leraren verstaan onder floreren en of en zo ja hoe ze dat verbinden met het christelijk geloof. Dat bevindt zich dan op het snijvlak van de *operante* en de *aangehangen* theologische stemmen. Daar waar leraren hun opvattingen illustreren met praktijkvoorbeelden is dat een uiting van de meer *operante* theologie. Als bijvoorbeeld doorgevraagd wordt op hoe leraren denken over de belijdenis van de totale verdorvenheid van de mens in relatie tot hun pedagogisch handelen of hun theologische overwegingen bij geluk of dankbaarheid, bevindt zich dat op het vlak van de *aangehangen* theologie. In het literatuuronderzoek wordt beschreven wat er in de academische theologische literatuur naar voren wordt gebracht als het gaat om floreren. Dit wordt onder andere in rapport gebracht met de positief psychologische literatuur over floreren. Met deze (theologisch) academische exercitie wordt vooral de *formele* theologische stem in kaart gebracht. Op de achtergrond doet daarbij ook de *normatieve* stem mee in bijvoorbeeld de vraag naar de belijdenis van de totale verdorvenheid van de mens uit de gereformeerde belijdenisgeschriften, te weten de Drie Formulieren van Enigheid.⁸¹ Het model van de *four voices of theology* helpt om inzichtelijk te maken op welke niveaus theologische stemmen met elkaar in gesprek kunnen zijn. Tegelijkertijd illustreren de voorbeelden hierboven ook dat de stemmen elkaar overlappen en niet altijd scherp af te bakenen zijn.

⁸¹ Heidelberger Catechismus vraag en antwoord 8; Nederlandse Geloofsbelijdenis artikel 15; Dordtse Leerregels hoofdstuk 3/4.

Bronnen literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek gaat vooral in op de vraag op welke wijze het begrip *floreren* functioneert in de positieve psychologie en in de theologie. In twee separate hoofdstukken wordt gereflecteerd op hoe in beide disciplines het begrip gedefinieerd en uitgewerkt wordt. Het psychologisch hoofdstuk maakt gebruik van literatuur uit de positieve psychologie die op conceptueel niveau studie gemaakt heeft van het begrip *floreren*. Daarnaast wordt literatuur besproken die meer de praktische interventies, voortvloeiend uit het ideaal van *floreren*, bestudeert.

Voor het theologisch onderzoek naar *floreren* wordt gebruikgemaakt van literatuur uit de systematische theologie en de Bijbelse theologie. In beide subdisciplines wordt aandacht besteed aan het onderwerp 'floreren'. Systematisch-theologische (dogmatische) studies en Bijbels-theologische studies over *floreren* zijn complementair aan elkaar omdat zo niet alleen vanuit de grote, meer conceptuele, lijnen van de Bijbel, maar ook vanuit woordstudies en exegese van Bijbelteksten een helderder inzicht ontstaat in een Bijbelse opvatting over *floreren*. Inzichten uit Bijbels-theologisch onderzoek werpen ook nieuw licht op dogmatische vragen. Systematisch-theologische studies daarentegen zorgen voor verdieping van het Bijbels-theologisch onderzoek door vooronderstellingen in het bestuderen van Bijbelteksten te ontmaskeren en een theologische lezing van Bijbelteksten te stimuleren.⁸²

2.2 Uitvoering van het empirisch onderzoek

Kwalitatief

Voor het empirisch deel van dit onderzoek is gekozen voor kwalitatief onderzoek met een beschrijvend karakter omdat dit een geschikte methode is om meer zicht te krijgen op de visies die leraren hebben op (aspecten van) *floreren* in relatie tot hun theologische overtuigingen.⁸³ Bij kwalitatief onderzoek staat het perspectief van de respondent centraal.⁸⁴ Het geeft een beeld van de varianten die bij de respondenten aanwezig zijn ten aanzien van meningen, houdingen en gedrag.⁸⁵ De opzet van dit onderzoek is de varianten ten aanzien van de opvattingen en percepties van leraren over *floreren* nauwkeuriger in kaart te brengen en te begrijpen hoe ze dit verbinden met hun christelijke identiteit.

Het discours van *floreren* en de positieve psychologie in relatie tot theologie is ook taalkundig gezien een domein waarop veel verschillende beelden leven en daarom is deze onderzoeksmethode geschikt om een duidelijker beeld te krijgen over wat men eronder verstaat. Anders gezegd komt het neer op de vraag welke constructies leraren in het dagelijks leven hanteren die hen in staat stellen om de gebeurtenissen en ervaringen die zij in het klaslokaal ontmoeten te plaatsen en te begrijpen.⁸⁶

⁸² <https://www.tua.nl/assets/admin/plugins/kcfinder/upload/files/Discriminating%20Love%20program%20BEST%202018-2023%20webversie%202019%2002.pdf>.

⁸³ Ilja Maso en Adri Smaling, *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie* (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 1998), 11.

⁸⁴ Jeanine Evers, red, *Kwalitatief interviewen: Kunst én kunde* (Amsterdam: Boom Lemma uitgevers, 2015), 6.

⁸⁵ Muynck, *Een goddelijk beroep*, 134.

⁸⁶ Hennie Boeije, *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen* (Amsterdam: Boomonderwijs, 2006), 31.

Er zijn binnen het kwalitatief onderzoek verschillende stromingen die teruggevoerd kunnen worden op twee benaderingen, namelijk een pragmatische en een paradigmatische. Het verschil tussen deze twee hoofdstromingen heeft onder andere te maken met een verschillende epistemologische en ontologische basis.⁸⁷ Een paradigmatische benadering volgt een bepaalde theoretische stroming die past bij het te onderzoeken probleem.⁸⁸ Een pragmatische benadering neemt de probleemstelling als leidraad en bindt zich niet expliciet aan een sociaal-wetenschappelijke stroming of benadering.⁸⁹

Dit onderzoek kenmerkt zich door een meer pragmatische benadering omdat gekozen is voor een methode die past bij de onderzoeksvraag. Het onderzoeksinstrument, kwalitatieve interviews, blijkt de meest geschikte en passende interventie te zijn voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag. Deze benadering wordt ook wel aangeduid als algemeen kwalitatief onderzoek.⁹⁰

Interviews

Er is voor het empirisch deel van dit onderzoek gekozen voor individuele diepte-interviews, zodat gerichter doorgevraagd kan worden op argumenten, motieven, overwegingen, etc. van de betreffende respondenten. Het kwalitatieve interview onderscheidt zich van een gewoon gesprek of van een journalistiek interview omdat het wetenschappelijke en praktijkgerichte pretenties heeft.⁹¹ Voor een definiëring van het kwalitatieve interview, sluit ik aan bij de definitie van Jeanine Evers: 'Het is een vorm van informatieverzameling, waarbij de interviewer een of meer respondenten bevraagt op grond van een onderzoeksvraagstelling. Daarbij geeft de interviewer aan de respondenten ruimte voor uitweiding – in hun eigen woorden – over de door hen ervaren feiten, hun beleving, betekenisverlening en nuanceringen met betrekking tot het onderwerp van onderzoek en eventuele effecten daarvan op hun leven. De interviewer probeert daarmee de leefwereld van de respondenten te begrijpen en doorgronden'.⁹²

Ter voorbereiding op de individuele interviews is een focusgroepgesprek georganiseerd om de thematiek van dit onderzoek door middel van een gesprek met de beoogde doelgroep verder te verkennen. Er is in deze fase vooral om praktische redenen gekozen voor een groepsinterview, namelijk dat het minder tijdrovend is dan wanneer gekozen zou zijn voor een aantal individuele interviews. In een twee uur durend gesprek is met zeven deelnemers doorgesproken over de thematiek van de vragenlijst.⁹³ Dit groepsinterview diende als opmaat voor de individuele gesprekken. Het heeft inzicht gegeven in de overwegingen die (kunnen) spelen bij leraren ten aanzien van inzichten en interventies uit de positieve psychologie en breder, ook die overwegingen die leraren hebben bij de keus voor een methode voor de sociaal-emotionele vorming van leerlingen.⁹⁴

⁸⁷ Bryman onderscheidt drie epistemologische posities, namelijk het positivisme (natuurwetenschappelijke benadering); realisme en een interpretatieve manier van kennisverzameling. Qua ontologie onderscheidt Bryman twee posities, namelijk het objectivisme en het constructivisme. Bryman, *Social Research*, 27-33.

⁸⁸ Evers, *Kwalitatief interviewen*, 7; Bryman, *Social Research*, 630.

⁸⁹ Evers, *Kwalitatief interviewen*, 8.

⁹⁰ Boeije, *Analyseren in kwalitatief onderzoek*, 24.

⁹¹ Jeanine Evers en Fijge de Boer, 'Het kwalitatieve interview: kenmerken, typen en voorbereiding,' in *Kwalitatief interviewen: Kunst én kunde*, red. Jeanine Evers (Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 2007), 25.

⁹² *Ibid.*, 27.

⁹³ Om te peilen in hoeverre de thematiek van dit onderzoek leeft onder leraren heeft er voorafgaande aan het onderzoek een peiling plaatsgevonden door middel van het afnemen van een vragenlijst bij de doelgroep van dit onderzoek. Voor meer informatie daarover zie hoofdstuk 1 en bijlage 1.

⁹⁴ Zie bijlage 2 voor een verslag van dit focusgroepgesprek.

Voor de individuele interviews is gebruikgemaakt van een interviewleidraad. Zo'n conversatiehulp heeft als functie de hoofdlijn gedurende het interview in de gaten te houden⁹⁵ en consistent te zijn in het stellen van de hoofdvragen aan de betreffende respondent. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview dat niet is ontwikkeld vanuit een expliciet theoretisch kader. De reden voor dat laatste aspect is dat ik in het empirisch deel van het onderzoek niet zozeer het positief psychologisch concept van floreren wil toetsen aan de christelijke onderwijspraktijk maar van leraren in het christelijk onderwijs wil weten in hoeverre de thematiek van floreren leeft en gestalte krijgt in hun onderwijspraktijk.⁹⁶

De opbouw van het interview was als volgt. Na een korte introductie over het onderzoek heb ik toestemming gevraagd voor het maken van een geluidsopname. Ook heb ik de deelnemers gevraagd in hoeverre zij bepaalde vragen of verwachtingen hadden en heb ik uitgelegd wat mijn rol als onderzoeker inhoudt. Elk interview begon met deze vraag: 'Kun je de volgende zin eens afmaken: 'Ik wil dat mijn leerlingen volwassenen worden die...'' Door de interviewer is in het hele interview bewust het woord 'floreren' vermeden om zo de geïnterviewde niet te beïnvloeden of (onbewust) te sturen in zijn reacties. Met de vraag naar zijn ideaal met betrekking tot de persoon van de leerling is verondersteld dat er reacties gegeven worden die alles te maken hebben met floreren, zij het dat die anders ingevuld zou kunnen worden dan de wijze waarop de positieve psychologie of de theologie dat doet. In het vervolg van het gesprek is doorgevraagd hoe leraren deze opvatting gestalte geven in hun onderwijspraktijk en op welke manier ze dit verbinden met de christelijke identiteit. Bij dat laatste is expliciet de vraag gesteld welke betekenis de belijdenis voor hen heeft dat de mens geneigd is tot alle kwaad.⁹⁷

Respondenten

Voor dit onderzoek zijn 13 respondenten geïnterviewd. Deze zijn benaderd naar aanleiding van de vragenlijst waar hierboven al aan gerefereerd is. Aan het einde van die vragenlijst was een vraag opgenomen in hoeverre men bereid was om in een vervolgesprek verder door te spreken over deze thematiek. Daarop hebben diverse leraren positief gereageerd. Vervolgens is een selectie gemaakt waarbij rekening is gehouden met verschillende kenmerken, zodat de geïnterviewde personen een redelijke afspiegeling vormen van de doelgroep. Vanuit het punt van saturatie (verzadiging),⁹⁸ is een zo groot mogelijke variëteit qua respondenten wenselijk. Qua selectie van kenmerken is gekeken naar leeftijd, kerkelijke achtergrond, geslacht, werkervaring en het type christelijke school waar de leraren werkzaam zijn.

De respondenten zijn via e-mail benaderd en afhankelijk van hun voorkeuren is het interview thuis of op hun werkplek afgenomen. De interviews duurden ongeveer twee uur en de respondenten zijn vooraf niet op de hoogte gebracht van de inhoud van de vragen. De keuze voor 13 respondenten is ingegeven door het aantal mensen dat zich naar aanleiding van de vragenlijst heeft aangemeld. Er waren nog wel meer respondenten die mee wilden werken aan een interview, maar zij waren op dat moment niet werkzaam als leraar en met het oog op de

⁹⁵ Evers, *Kwalitatief interviewen*, 34.

⁹⁶ Zie bijlage 3 voor de interviewleidraad.

⁹⁷ Vgl. ook H.G. de Graaff, *Onbekwaam tot enig goed!? De plaats van de 'totale verdorvenheid' in prediking en pastoraat* (Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 1996).

⁹⁸ Maso, *Kwalitatief onderzoek*, 75.

vraagstelling vond ik het wel belangrijk dat zij met concrete voorbeelden vanuit de lespraktijk zouden kunnen komen.

De respondenten zijn allen werkzaam in het christelijk primair onderwijs dat Reformatorisch (Ref) of Gereformeerd Vrijgemaakt (GV) van signatuur is. Er waren naar aanleiding van de oproep op de vragenlijst wat minder aanmeldingen voor een interview van leraren uit het Gereformeerd Vrijgemaakt onderwijs. Daarom is bewust en gericht verder gezocht naar leraren die werkzaam zijn in dat type onderwijs met als resultaat twee extra aanmeldingen. In de tabel hieronder staat een overzicht van de kenmerken van de respondenten die meegewerkt hebben aan de individuele interviews.

	Naam	Datum interview	Geslacht	Leeftijd	Soort school	Werk ervaring	Kerkgenootschap
1	Erik	14 apr 2016	m	24	Ref	1-5	Hersteld Hervormde Kerk (HHK)
2	Jantine	20 apr 2016	v	Niet bekend	GV	Niet bekend	Gereformeerde Kerken Vrijgemaakt (GKV)
3	Harm	20 apr 2016	m	28	Ref	6-10	Protestantse Kerk Nederland (PKN)
4	Jetty	21 apr 2016	v	23	Ref	1-5	Oud Gereformeerde Gemeenten (in Nederland) OGG(IN)
5	Job	21 apr 2016	m	30	Ref	6-10	Gereformeerde Gemeenten in Nederland (GGN)
6	Dirma	9 mei 2016	v	57	Ref	>25	PKN
7	Gerdien	9 mei 2016	v	56	GV	>25	GKV
8	Otmar	18 mei 2016	m	32	Ref	6-10	Gereformeerde Gemeenten (GG)
9	Ymke	25 mei 2016	v	32	Ref	11-25	GG
10	Jasmijn	27 mei 2016	v	Niet bekend	GV	Niet bekend	GKV
11	Jasper	31 mei 2016	m	40	Ref	11-25	GG
12	Patrick	1 jun 2016	m	53	Ref	>25	GG
13	Cora	8 jun 2016	v	49	Ref	>25	GGN

Tabel 1. Overzicht deelnemers interviews.

Rol van de onderzoeker

Van essentieel belang bij kwalitatieve interviews is de persoon van de onderzoeker. Deze is een belangrijke schakel in het verkrijgen van de gewenste informatie. In de interviews gaat het om ontmoeting waar diverse factoren op van invloed kunnen zijn, zoals fysieke omstandigheden (lawaai, slechte verstaanbaarheid, vermoeidheid bij interviewer, afleidend gedrag etc.), semantische obstakels (vakjargon, culturele betekenissen), emotionele blokkades (gebrek aan interesse bij respondent of interviewer, vooroordelen, angst bij interviewer om controle tijdens het interview te verliezen etc.).⁹⁹ Het kwalitatieve interview vraagt een actieve luisterhouding van de interviewer waarbij hij niet alleen oog moet hebben voor de verbale communicatie,

⁹⁹ Evers, *Kwalitatief interviewen*, 73.

maar ook voor de non-verbale signalen. Dat maakt deze onderzoeksmethode tot op zekere hoogte kwetsbaar omdat er veel afhangt van de persoon en de betrokkenheid van zowel de interviewer als de geïnterviewde. Het is voor de onderzoeker van belang dat hij zich hiervan bewust is en vervolgens ook kan reflecteren op de ontmoeting. Subjectiviteit van de onderzoeker is inherent aan kwalitatief onderzoek en derhalve ook niet problematisch, mits men deze erkent, thematiseert en controleert.

Wat betreft mijn rol tijdens de interviews was ik me ervan bewust dat het een voor- en een nadeel was dat ik de achtergrond van de geïnterviewden zowel professioneel als qua identiteit van binnenuit ken. Als professional ben ik als schoolpsycholoog werkzaam in het primair onderwijs en in dat kader ben ik geregeld met leraren in gesprek over zorgleerlingen. In die gesprekken gaat het onder andere over de vraag wat zij als leraar nog meer kunnen betekenen voor de betreffende leerling en hoe ze dat gestalte kunnen geven. Ik ben dus gewend om met leraren in gesprek te gaan, maar moest me er tijdens de interviews van bewust zijn dat ik als onderzoeker een andere rol heb. Als psycholoog ben ik er onder meer op gericht om de ander een stap verder te helpen en begripvol te reageren. Als onderzoeker kijk ik met meer distantie en heb ik zelf een kennisbelang. Dat heb ik aan het begin van het interview ook expliciet benoemd naar de leraren.¹⁰⁰ Op het punt van de christelijke identiteit ken ik die leefwereld ook van binnenuit. Dat heeft als voordeel dat je als onderzoeker bekend bent met de taal en de gebruiken binnen deze subcultuur en daar dan ook gemakkelijker bij aan kunt sluiten en niet op alles hoeft door te vragen. Dat heeft als keerzijde dat je sneller meent iets te begrijpen of op een bepaalde manier interpreteert en daar vervolgens niet (goed) op doorvraagt. Ik ben me van dit risico steeds bewust geweest en heb daar in mijn luisterhouding op geanticipeerd.

Validiteit en betrouwbaarheid

In kwalitatief onderzoek hebben validiteit en betrouwbaarheid een eigen karakter. Bij validiteit gaat het letterlijk om de geldigheid van de gevonden informatie ofwel 'of de geproduceerde kennis de werkelijkheid correct weergeeft'.¹⁰¹ Er kan onderscheid gemaakt worden tussen interne en externe validiteit.¹⁰² Interne validiteit is validiteit binnen het betreffende onderzoek en betreft de deugdelijkheid van argumenten (verzamelde gegevens) en de redenering (onderzoeksopzet en analyse) die tot de onderzoeksconclusies geleid hebben.¹⁰³ Er is in dat kader commentaar gevraagd aan collega's buiten het project op zowel de interviewleidraad alsook op fragmenten van de uitgetypte interviews. Ook zijn memo's gemaakt als geheugensteun om later beter te kunnen herleiden op grond waarvan bepaalde keuzes zijn gemaakt.

¹⁰⁰ Dit aspect was ook de reden waarom ik niet met leraren in gesprek wilde gaan die ik ook in mijn dagelijks werk als schoolpsycholoog tegenkom, omdat dat verwarrend zou kunnen zijn voor óf mijn rol als onderzoeker óf mijn rol als hulpverlener.

¹⁰¹ Willem L. Wardekker, 'Criteria voor de kwaliteit van onderzoek,' in *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek*, red. Bas Levering en Paul Smeyers (Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers, 1999), 55.

¹⁰² *Ibid.*, 55; Maso, *Kwalitatief onderzoek*, 71-74.

¹⁰³ Maso, *Kwalitatief onderzoek*, 71.

Externe validiteit gaat over de generaliseerbaarheid van onderzoeksconclusies naar andere personen, situaties etc. dan die van het onderzoek.¹⁰⁴ Dit is een ingewikkeld aspect in kwalitatief onderzoek omdat met generaliseerbaarheid in geen geval representativiteit in statistische zin bedoeld wordt.¹⁰⁵ Het gaat er in kwalitatief onderzoek om dat met de gekozen steekproef een zo groot mogelijke variatie van de verschijnselen wordt weergegeven.¹⁰⁶ In dit onderzoek is die variatie nagestreefd door respondenten te selecteren die een afspiegeling vormen van leraren die werkzaam zijn in het reformatorisch en gereformeerd vrijgemaakte onderwijs en tegelijkertijd verschillen op kenmerken zoals leeftijd, geslacht, aantal jaar werkervaring, kerkelijke gezindte.

Betrouwbaarheid beoogt toevallige of onsystematische vertekeningen zoveel mogelijk te voorkomen.¹⁰⁷ Net als bij het aspect van validiteit kan onderscheid gemaakt worden tussen interne betrouwbaarheid en externe betrouwbaarheid. Interne betrouwbaarheid gaat over consensus en instemming binnen het onderzoek en over de consistentie van de onderzoeker. Het vergroten van de interne betrouwbaarheid is nagestreefd door geregelde bespreking van de resultaten met de promotoren; het afzonderlijk coderen van eenzelfde stuk tekst door twee promotoren en mijzelf en dat gezamenlijk te bespreken. Een ander belangrijk instrument om de betrouwbaarheid te verhogen is het gebruik van het softwareprogramma *Atlas-TI*, omdat op die manier op een consequente, navolgbare manier codes toegekend kunnen worden aan uitspraken van respondenten. Externe betrouwbaarheid in kwalitatief onderzoek betreft de navolgbaarheid van het hele onderzoek.¹⁰⁸ Het onderzoek zou herhaald kunnen worden op grond van de gevolgde onderzoeksrouten. In dit onderzoek heb ik ernaar gestreefd zo precies mogelijk te beschrijven op grond waarvan scholen en geïnterviewden zijn geselecteerd, wat heeft bijgedragen aan het opstellen van de interviewleidraad en op welke manier de interviews zijn geanalyseerd.

Ethische overwegingen

Een belangrijk ethisch aspect in het doen van kwalitatief onderzoek is *informed consent*. Dat is een weloverwogen instemming van de deelnemers aan het interview. Concreet betekende dat voor dit onderzoek dat de geïnterviewde voorafgaand aan het interview op de hoogte was van de wijze waarop er met de data wordt omgegaan; toestemming geeft voor een geluidsopname, vertrouwelijkheid gegarandeerd wordt en deelname vrijwillig is. Alle deelnemers hebben deze *informed consent*¹⁰⁹ ondertekend. Alle namen van de geïnterviewde personen zijn gefingeerd alsook de namen die zij zelf soms tijdens het onderzoek hebben genoemd wanneer zij een voorbeeld gaven ter illustratie. De ruwe data zijn versleuteld opgeslagen en zijn op verzoek beschikbaar.

Analyse van de data

Elk interview is volledig op schrift gesteld en leidde tot een zogenaamd verbatim. Vervolgens is elk verbatim met behulp van het softwareprogramma *ATLAS-TI* geanalyseerd en gecodeerd. Ik ben per topic van de vragenlijst begonnen met het 'open coderen' van de data omdat ik wilde

¹⁰⁴ Ibid., 73.

¹⁰⁵ Ibid., 73

¹⁰⁶ Ibid., 74.

¹⁰⁷ Ibid., 68.

¹⁰⁸ Ibid., 70.

¹⁰⁹ Zie bijlage 4.

weten welke idealen¹¹⁰ leraren voor ogen hebben als het gaat om hoe ze hun leerlingen graag volwassen willen zien zijn. Dat leverde een grote hoeveelheid codes op die ik vervolgens nog een keer kritisch heb bekeken. Dat heeft ertoe geleid dat sommige codes samengevoegd konden worden omdat ze beide een nuancering waren van eenzelfde aspect. Vervolgens is gekeken of er een clustering aangebracht kon worden in de codes, zodat er meer structuur in de grote hoeveelheid data zou komen. Dat heeft erin geresulteerd dat er met betrekking tot de idealen van leraren zoals gevraagd tijdens het interview vier categorieën onderscheiden konden worden. Er is leraren ook gevraagd naar de interventies die zij inzetten om hun idealen te bereiken. Deze interventies zijn als zodanig niet opgenomen in dit onderzoek, maar de reacties op deze vraag hebben nog meer idealen van leraren blootgelegd en die zijn meegenomen in de analyse en het proces van coderen zoals hierboven beschreven. Ook hebben de reacties op deze vraag bijgedragen aan een beter inzicht in hoe leraren hun idealen vormgeven en concretiseren in hun onderwijspraktijk en hun overwegingen daarbij.

Aanvankelijk was het ook de bedoeling in dit onderzoek expliciet aandacht te besteden aan de visie van leraren op de rol van het lijden en tegenslag in de ontwikkeling van kinderen. Tijdens de interviews bleek al dat er niet bij ieder interview voldoende tijd was om dit topic goed uit te vragen. Daarnaast bleek tijdens de analyses dat er al zoveel materiaal beschikbaar was voor bespreking dat het onderzoek teveel zou uitdijen als ook hier apart aandacht aan besteed zou worden. Dat betekent niet dat het thema van lijden en tegenslag helemaal onbesproken is in dit onderzoek. De reacties van de betreffende leraren gaven aanleiding om daar wel iets over te melden. Leraren noemen bijvoorbeeld dat het *voorbereid zijn op lijden en tegenslag* deel uitmaakt van een florerend leven. Wanneer deze informatie buiten beschouwing gelaten zou worden, zou dat de variëteit in reacties op de onderzoeksvraag beperken.

Op meerdere momenten is in het interview ter sprake gekomen in hoeverre de christelijke identiteit een rol speelt bij de overwegingen van leraren met betrekking tot floreren. Dat gebeurde soms naar aanleiding van de vraag van de interviewer, soms kwam de geïnterviewde daar uit zichzelf mee. Bij één topic van de vragenlijst is expliciet gevraagd naar een theologisch standpunt. De reacties bij dit laatste topic alsmede de reacties die gedurende het hele onderzoek naar voren gekomen zijn met betrekking tot de christelijke identiteit zijn gecodeerd en geclusterd en uiteindelijk in twaalf categorieën beschreven in hoofdstuk 3.

¹¹⁰ In het vervolg wordt om de leesbaarheid te vergroten alleen gesproken over 'idealén' van leraren. Hiermee worden alleen die idealen bedoeld die betrekking hebben tot de thematiek van dit onderzoek. Leraren kunnen nog meer idealen hebben bijvoorbeeld met betrekking tot hun didactiek, maar dat blijft hier buiten beschouwing.

HOOFDSTUK 3

LERAREN EN FLOREREN



Dit empirisch hoofdstuk geeft aan de hand van de verzamelde data antwoord op de eerste deelvraag die in hoofdstuk 1 genoemd wordt, namelijk: ‘Hoe denken leraren in het christelijk primair onderwijs over floreren en hoe verbinden ze dat met hun christelijke identiteit?’. Het eerste deel van het hoofdstuk geeft een overzicht van de opvattingen die leraren hebben met betrekking tot floreren. Het tweede deel van het hoofdstuk beschrijft welke theologische overtuigingen van leraren hiermee verbonden zijn.

3.1 Idealen van leraren met betrekking tot het functioneren van hun leerlingen

De geïnterviewde leraren is gevraagd om de volgende zin af te maken: ‘ik wil dat mijn leerlingen volwassenen worden, die...’. Dit is theoretisch te vangen met het begrip idealen. Hiermee is verondersteld dat de idealen die zij hebben voor hun leerlingen inzichtelijk maken wat zij verstaan onder floreren. Dat is niet zonder reden. In het onderwijs mag verondersteld worden dat leraren het beste zoeken voor hun leerlingen en zich daarbij laten leiden door wat zij belangrijk vinden met betrekking tot het goede leven en daarmee ook het floreren van hun leerlingen.¹¹¹ Leraren hebben (sluimerende) idealen over wat zij constitutief achten voor een florerend leven en dit laat zich het best omschrijven als een regulatief ideaal.¹¹² Een regulatief ideaal in het onderwijs kan opgevat worden als het beste dat leraren wensen voor hun leerlingen en dat nastreven in hun onderwijs.¹¹³ Een regulatief ideaal is open en niet tot in detail uitgewerkt. Floreren is dan ook te kenmerken als een ultiem, multi-interpretabel ideaal, waarbij niet vastgesteld kan worden wanneer iemand (volledig) floreert of hoe iemand exact tot dat florerende leven komt. De vraag voor dit onderzoek is wat de idealen van leraren onthullen over hun kijk op een florerend leven.¹¹⁴

Elk interview begon met de vraag de volgende zin af te maken: ‘ik wil dat mijn leerlingen volwassenen worden die...’. In de antwoorden op deze openingsvraag komen drie domeinen naar voren, namelijk de relatie tot God, de relatie tot de maatschappij en/of anderen en de relatie tot zichzelf. Er zijn leraren die over alle drie de domeinen iets aangeven zoals Erik ‘ik wil dat mijn leerlingen volwassenen worden die met een positief zelfbeeld een gelukkige positie in de maatschappij hebben, zich lekker voelen en op die manier ook tot hun bestemming komen ten opzichte van de Schepper’. Er zijn ook leraren die in deze eerste reactie een of twee domeinen noemen. Verschillende leraren laten merken dat de relatie tot God, het dienen en eren van God en dat ook zichtbaar kunnen maken, een kernideaal is. Dat religieus gerichte verlangen drijft hen in hun beroep. Ze zijn er open over en het ligt als het ware al voorin de mond.

In de verwerking van de reacties die in de volgende paragraaf zijn beschreven, zijn niet alleen de

¹¹¹ Ruyter, ‘Ideals’, 30.

¹¹² Lynne S. Wolbert, *Flourishing, Fragility, and Family Life: Critical Reflections on Human Flourishing as an Aim of Education*, diss., Vrije Universiteit Amsterdam (2018): 75.

¹¹³ Doret J. de Ruyter, *De betekenis van educatie: De bijdrage aan menselijk floreren in een diverse samenleving* (Utrecht: Uitgeverij Net aan Zet, 2019), 17-18.

¹¹⁴ Dat floreren het ultieme doel is van onderwijs, is eveneens in verschillende onderwijsfilosofieën terug te vinden. Vergelijk bijvoorbeeld Harry Brighouse, ‘Education for a Flourishing Life.’ in *Why Do We Educate? Renewing the Conversation. The 107th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Vol. 1*, eds. David L. Coulter, John R. Wiens, and Gary D. Fenstermacher (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2008); Kristján Kristjánsson, ‘Recent Work on Flourishing as the Aim of Education: A Critical Review,’ *British Journal of Educational Studies* 64, no 1 (2016): 17; Michael J. Reiss and John White, *An Aims-based Curriculum: The Significance of Human Flourishing for Schools* (London: IOE Press, 2013). Ruyter, ‘Ideals, Education, and Happy flourishing’; Ruyter, *De betekenis van educatie*.

directe reacties op de vraag 'Ik wil dat mijn leerlingen volwassenen worden, die...' meegenomen, maar ook de idealen die leraren gedurende het hele interview (terloops) onder woorden hebben gebracht. Er is bekeken in hoeverre deze idealen ook te categoriseren zouden zijn. Dat heeft geleid tot een indeling in vier hoofdcategorieën, namelijk idealen met betrekking tot het geloof in God,¹¹⁵ idealen die gericht zijn op (het belang van) de ander, idealen rondom (moreel) gedrag en tot slot idealen met betrekking tot het 'zelf' of het individu. De eerste categorie beschrijft de idealen met betrekking tot het geloof in God, dat zijn die idealen waarin leraren expliciet het geloof in God of het belang van het christenzijn hebben genoemd. De tweede categorie betreft de idealen waarin nadrukkelijk het belang van de ander, de naaste of de maatschappij in zijn geheel leidend is en waarin leraren aangeven dat ze het belangrijk vinden dat hun leerlingen rekening houden met anderen, van betekenis zijn voor de maatschappij en de waarde van de naaste erkennen en daarnaar handelen. In de derde categorie worden idealen beschreven die voornamelijk het gedragsmatig functioneren van de leerling karakteriseren. Dit bevat onder meer morele aspecten van het functioneren zoals eerlijk zijn en bescheiden zijn. De vierde categorie bevat idealen die het accent leggen op het persoonlijk functioneren van leerlingen in wie ze zijn als individu. Dit betreft idealen waarmee voornamelijk de identiteit van de leerling gemoeid is. De indeling in deze vier categorieën laat echter ook zien dat de categorieën niet scherp af te bakenen zijn. Respect heeft bijvoorbeeld niet alleen betrekking op de houding ten opzichte van de ander, maar kan ook geduid worden als onderdeel van moreel gedrag. Deze vier categorieën met de betreffende idealen worden hieronder beschreven.

Idealen met betrekking tot het geloof in God

Vrijwel alle leraren noemen uit zichzelf de waarde van het christelijk geloof voor hun leerlingen. Het is voor hen een essentieel aspect van hun ideaal als christelijke leraar. Alle leraren geven in diverse bewoordingen weer dat het *ook* of *vooral* het verlangen is dat hun leerlingen God leren kennen en persoonlijk in Hem (gaan) geloven. Er wordt door de leraren een variëteit aan bewoordingen gebruikt. Er zijn leraren die de nadruk leggen op het 'God vrezen en dienen'. Ze vinden het belangrijk dat hun leerlingen God leren kennen en Hem gehoorzamen. In dit soort uitspraken lijkt het vooral te gaan over de verantwoordelijkheid van de mens ten opzichte van God en het doen wat Hij vraagt. Anderen leggen het accent op 'je een geliefd kind van God weten'. Deze leraren noemen dat ze kinderen willen bijbrengen dat God van hen houdt en dat ze zich erkend mogen weten door God. Er zijn ook leraren die meer het accent leggen op de opdracht die een christen in deze wereld heeft. Zij hopen dat hun leerlingen Godvrezende burgers zijn en met een christelijke levenshouding in de maatschappij staan. Het doel van deze leraren is om hun leerlingen toe te rusten om staande te blijven als christen.

Deze idealen zullen hier niet uitgewerkt worden omdat ze in het tweede deel van dit hoofdstuk aan bod komen bij de bespreking van de theologische overwegingen van leraren.

¹¹⁵ Dat dit als aparte categorie wordt opgenomen, kan de indruk wekken dat de volgende categorieën niets te maken hebben met religieuze idealen. Dat is niet het geval. Bij deze eerste categorie wordt alleen weergegeven wat leraren hebben aangegeven over het belang van het christelijk geloof als ideaal. In hoeverre dit vervolgens doorwerkt in de overige categorieën wordt in de tweede helft van in dit hoofdstuk beschreven.

Idealen met betrekking tot het belang van de ander

Liefhebben

Liefhebben wordt door diverse leraren tijdens de interviews zonder meer gezien als een opdracht die God ons geeft. Dat is het vertrekpunt voor het aanwakken van liefde voor God, de medemens, de schepping en zichzelf. Een belangrijk Bijbelvers daarin is het gebod zoals onder anderen Harm dat verwoordt: 'God liefhebben boven alles en de naaste als jezelf'.¹¹⁶ Hij zegt daarbij ook dat dat voor hem de kern is, waaraan hij al zijn handelen probeert te koppelen. De aanleiding voor het belang van een liefdevolle houding ligt in eerste instantie extern, namelijk Gods gebod. Dat nemen de leraren ook heel serieus. Zo probeert Erik zijn leerlingen niet alleen betrokkenheid op de naaste bij te brengen, maar ook liefde voor dieren en zo te laten zien dat insecten bijvoorbeeld geschapen zijn door God. Verder krijgt het gestalte in regels als *we pesten elkaar niet, we leggen elkaar dingen uit, we spelen en zijn vrienden met elkaar, we zorgen voor elkaar*. Jantine bespreekt eveneens met de kinderen wat het concreet betekent om elkaar lief te hebben. Ze vindt het belangrijk dat kinderen een gerichtheid hebben op elkaar en hoe ze dat kunnen laten merken in hoe je met elkaar speelt en werkt, dat je elkaar bijvoorbeeld de ruimte geeft of geduld hebt met elkaar. Bij Harm heeft naastenliefde onder andere te maken met de minste willen zijn, dus niet het grootste stuk taart of het laatste snoepje willen nemen. Hij vindt gesprekken hierover met kinderen belangrijk omdat hij veel egoïsme bij hen ziet. Bij de opdracht om elkaar lief te hebben, geeft Jetty aan dat je daar je kernkwaliteiten goed bij kunt gebruiken. Job besteedt ook aandacht aan het liefhebben van jezelf, want hoe kun je iets aardigs zeggen tegen een ander als je jezelf niet aardig vindt? *Je moet ook in die zin jezelf liefhebben, want anders kun je je naaste niet liefhebben. Het zorgen voor jezelf is ook goed, dat je weet waar je goed in bent. (..) Dat je daardoor dienstbaar kunt zijn aan anderen.*

Daarnaast hebben leraren ook de ervaring dat liefde iets positiefs uitwerkt, dat het fijner is met elkaar in de klas, dat kinderen daardoor floreren. Niet alleen de opdracht van God is daarmee hun motivatie, maar ook de positieve uitwerking die het heeft. Erik heeft zichzelf bijvoorbeeld aangewend om geregeld tegen kinderen te zeggen dat hij van ze houdt. Hij heeft de indruk dat ze dat vaak te weinig expliciet van hun ouders horen en hij ziet ze *weer glimmen* als hij zegt dat hij van ze houdt. Job merkt dat er een wisselwerking is tussen het liefhebben van jezelf en het liefhebben van de ander. *Als jij goed voor jezelf zorgt, kun je dat ook voor een ander. Maar het kan ook weleens zijn dat als je ook voor een ander zorgt, dat je dan ook weer goed voor jezelf zorgt'.*

Oog hebben voor anderen

Verschillende leraren geven er in hun voorbeelden en idealen blijk van dat ze het belangrijk vinden dat kinderen rekening leren houden met anderen en ook oog hebben voor andere mensen. Jasper benoemt dat hij *oog hebben voor elkaar* een belangrijker doel van onderwijs vindt dan discipline. *Omdat ik zorg voor de ander en behulpzaam zijn en eerlijk zijn veel en veel belangrijker vind dan of ze wel in drie tellen bladzijde 82 voor de neus hebben en netjes met hun armen over elkaar zitten*. Jantine is er beducht voor dat kinderen zichzelf gaan zien als kanjers en zich weinig laten gezeggen. Daarom stimuleert ze kinderen oog te hebben voor hun naaste. Verscheidene andere leraren geven in hun onderwijspraktijk aandacht aan het omzien

¹¹⁶ Mk. 12:30-31.

naar anderen. Ze proberen dat te doen door hun leerlingen zich te laten verplaatsen in een ander en daarmee empathie en compassie te stimuleren. Ymke laat haar kinderen bijvoorbeeld altijd zwaaien naar mensen in het bejaardenhuis als ze onderweg zijn naar gym. *Jongens, zwaai eens naar die oude mensen. Misschien ben jij wel de enige zeg maar die vandaag contact heeft. Misschien komt er wel niemand.* Andere leraren geven aandacht aan het thema *omzien naar elkaar* door kinderen concrete opdrachten te geven in het zorgen voor en letten op elkaar. Cora doet dat bijvoorbeeld door kinderen als groep verantwoordelijkheden te geven zonder dat ze daarbij afhankelijk zijn van de leerkracht. Onder de noemer van christelijk burgerschap, wordt er op de school van Dirma ook aandacht besteed aan asielzoekers en krijgen zij pakketjes met tekeningen en speelgoed die door de school verzorgd worden en wordt er rond kerst in de buurt iets uitgedeeld. Op die manier wordt kinderen ook actief en concreet bijgebracht hoe je er kunt zijn voor de ander.

Leraren zijn ervan overtuigd dat het belangrijk is dat je als mens een gevoel van verbondenheid ervaart met andere mensen en in staat bent om relaties aan te gaan en te onderhouden. Voor een aantal leraren zoals Erik, Gerdien en Otmar vloeit dat direct voort uit hun christelijke identiteit. Erik motiveert het vanuit zijn Bijbelse overtuiging, namelijk dat mensen geschapen zijn in relatie tot elkaar. *Dat moet je ook stimuleren. Ik denk dat, hoewel het met schade en schande is, en de zonde overal grote vlekken op legt, je toch moet proberen om van een groep een eenheid te smeden.* Het ervaren van verbondenheid is niet alleen iets dat je kunt ontvangen, maar ook iets waar je zelf actief op betrokken moet zijn vinden leraren. Erik vindt betrokkenheid op elkaar essentieel voor het christelijk onderwijs, het vloeit voort uit het dienen van God. Hij vertelt hoe deze overtuiging ook praktisch gestalte krijgt in de school: *het motto van de school, 'zorgen voor elkaar', is ook het SoVa¹¹⁷-motto. Het is een religieus motto, maar ook het SoVa-motto.* Tegelijkertijd ziet Erik het niet alleen als een scheppingsopdracht maar ook als een heiligingsopdracht. De scheppingsopdracht om voor elkaar zorg te dragen zal kinderen volgens Erik ook leren dat ze eigenlijk verdorven zijn. *Want het lukt ze niet goed, zorgen voor elkaar. Het wordt niet voor niks aangedragen.* Juist dan wordt het ook een heiligingsopdracht zegt Erik. *En het heeft een mooie functie dat het ook soort heiliging kan zijn. Het dienen van elkaar. God liefhebben boven alles en de naaste als jezelf. Dat uit zich ook in de naaste even liefhebben als jezelf.* Hij geeft aan dat het uiteindelijk het werk van de Heilige Geest is. *En je kunt natuurlijk nooit heiliging bevorderen als buitenstaander. Dat doet de Heilige Geest. Dat kun je niet. Het is maar een schamele poging.*

Gerdien weet zich in dat actieve stimuleren van verbondenheid gemotiveerd door Gods bedoeling met de mensheid. Ze zegt dat je als het ware bent geroepen om er met elkaar wat van te maken. *Dat je elkaar mag vertrouwen, want we zitten hier niet zomaar voor niks bij elkaar in de klas. Als je allemaal individuen was, ja jongens dan moet je hier niet zijn. Je bent hier samen als een groep, dus we hebben iets met elkaar. Dus het mag ook niet voorkomen dat je niks met de ander hebt. We hebben hier iets met elkaar. Blijkbaar horen wij hier vandaag bij elkaar te zitten, nou dan gaan wij daar wat van maken toch?* Gerdien ziet ook de functie van dit gemeenschapsdenken. Het heeft namelijk een vormende waarde. *Je moet gevormd worden, heb je anderen bij nodig. Daarmee heb je wel je eigen karaktereigenschappen. Die uniciteit van mensen, die is er. De*

¹¹⁷ SoVa betekent Sociale Vaardigheden.

een is heel introvert, de ander is extravert. Je kunt niet allemaal introvert zijn, dat kan niet. Die verschillen die zijn er, maar je polijst elkaar ook eigenlijk. Dat is vormen. Je leert van elkaar. Je leert van je ouders, van de meester, de juf, iedereen om je heen. Op die manier word je gevormd.

Otmar lijkt het omzien naar elkaar ook als een soort tegenreactie te zien in een cultuur die het heel veel heeft over presteren, over mijn eigen ding doen, gelukkig worden. Dat kan er volgens hem gemakkelijk voor zorgen dat de ander uit het oog wordt verloren en dat er een zakelijke sfeer ontstaat. Hij wil daarom kinderen nu al laten ervaren om *als je samen bent op een christelijke manier dat het goed is en fijn is. En dat je toch, misschien iets van het paradijs hebt, ja klinkt misschien gek, ja toch een klein stukje van de dingen dat het goed is op een bepaalde manier en dat het ook gewoon zit in de kleine dingen. Dat ik jou zie en jij mij en dat we het samen fijn vinden dat we bij elkaar zijn.*

Op verschillende manieren geven leraren blijk van het feit dat ze die verbondenheid bij hun leerlingen willen bevorderen. Voor Patrick is het een belangrijk uitgangspunt dat het fijn is in de klas en hij vraagt daarom ook van zijn leerlingen dat ze daar hun bijdrage aan leveren. Ymke laat haar leerlingen bewust samenwerken rondom projectjes zodat ze ervaren dat ze het goed hebben met elkaar en dat het gezellig kan zijn met elkaar.

Jantine ziet de betrokkenheid op elkaar ook als voorwaarde voor het leren. *In de klas moet je ook betrokken zijn op elkaar. Als kinderen zich niet veilig voelen komen ze niet tot leren, dus dat is wel iets wat allereerst belangrijk is.* Ze stimuleert die zorg voor elkaar actief in de klas *en als er verdrietige dingen zijn, dan noemen we iets, of we sturen ergens een kaart heen, dat soort dingen, wat kun je doen, wat kun je doen voor een opa of oma, of dat soort dingetjes.* Verbondenheid krijgt bij Otmar gestalte in hoe hij zijn leerlingen stimuleert om verantwoordelijkheid te dragen. Hij vindt het leren dragen van verantwoordelijkheid een belangrijke voorwaarde voor een goede sfeer in de klas. Otmar wil zijn leerlingen leren hoe ze zelf verantwoordelijk kunnen zijn voor de sfeer in de groep en het goed met elkaar omgaan.

Dienstbaarheid

Een aantal leraren benadrukt dat kinderen een verantwoordelijkheid hebben ten opzichte van anderen en dienstbaar moeten (kunnen) zijn. Job geeft dat bijvoorbeeld aan als hij het heeft over ontplooiing. Hij vindt het belangrijk dat zijn leerlingen weten wat hun talenten zijn en die inzetten, maar het doel moet wel zijn dat je daarmee dienstbaar bent aan de ander. *Dus in die zin heb je wel je talenten die je gaat inzetten, dat noem ik dan het ontplooiën, maar het moet ten dienste staan van een ander. Het moet niet zomaar van 'ik ga dat wel eventjes doen en nou zie mij eens die berg op gaan zeg maar'. Dan ga ik liever een dal in. Laat mij dan maar hier op deze plek dan is het ook goed. Als ik hier meer dienstbaar kan zijn.* Dienstbaarheid heeft bij Job de connotatie van zelfverloochening. Het dienen van een ander betekent voor hem dat je jezelf soms opzij moet zetten. Job ziet dienstbaarheid voortkomen uit het dienen van God, dat ligt in elkaars verlengde. Dat verband legt Gerdien ook als ze benadrukt dat je geroepen bent om samen God te dienen, maar om er ook voor anderen te zijn.

Voor Patrick is dienstbaarheid een belangrijke waarde. Hij ziet dienstbaarheid als dienen in het koninkrijk van God. Patrick geeft aan dat het dan wel nodig is dat je goed leiding kunt geven aan jezelf. *En als jij goed leiding kan geven aan je eigen leven, dan mag jij misschien ook wel in nog meerdere mate dienstbaar zijn in Gods koninkrijk. Voor God is niets onmogelijk, dat wil ik voorstellen. Maar als mijn leven een puinhoop is, hoe kan ik dan dienstbaar zijn?*

Respectvolle houding tonen

Leraren vinden respect naar anderen toe belangrijk. Ze stimuleren door middel van gesprek en concreet gedrag een respectvolle houding bij hun leerlingen. Het thema respect komt in diverse situaties ter sprake. Jetty heeft het bijvoorbeeld over respect naar klasgenoten die dingen moeilijk vinden of niet goed mee kunnen komen. Jetty noemt daarnaast dat ze het belangrijk vindt dat kinderen haar als leraar moeten respecteren, door bijvoorbeeld stil te zijn als zij praat. Als Cora haar leerlingen voorbereidt op een excursie bespreekt ze onder andere het belang van een respectvolle houding tegenover de gids. Respect betekent ook het niet kwetsen van anderen. Jasper laat merken dat hij bewust bezig is met het bijbrengen van respect. *Dat begint al heel jong, in de rij naar gym lopen. Er loopt iemand langs die er iets anders uit ziet dan wij gewend zijn, dat ze dan gewoon er normaal tegen doen. Dat ze respectvol omgaan met mensen die een andere opvatting hebben dan wij.* Hij heeft het in deze zinnen twee keer over *anders/andere opvatting dan wij* en hij noemt dat in het kader van hoe je christen kan zijn op een positieve manier. Voor Jasper moedigt het christelijk geloof aan om andere mensen te respecteren. Jasper lijkt zich er bewust van te zijn dat juist (reformatorische) christenen een minderheid zijn en daarom vanuit hun eigen ervaring weten wat het is respect nodig te hebben en positief bejegend te worden. Jasper maakt echter niet alleen een vergelijking met mensen die andere opvattingen hebben, maar hij trekt het ook breder en wil dat zijn leerlingen gewoon en normaal doen tegen mensen die een andere huidskleur hebben.

Gerdien spreekt open met kinderen over het belang van respect en zij motiveert zo'n respectvolle houding vanuit het kinschap van God. Wanneer kinderen bij haar uit de klas zonder respect met elkaar omgaan en elkaar flink uitschelden, spreekt zij ze als volgt aan: *hé wat je nu zegt, zal vast niet de bedoeling zijn, want je weet wel dat hij, jouw buurman is ook een kind van God hè net als jij. Zou God dat fijn vinden?* Daarbij lijkt ze tegelijkertijd te werken aan gewetensvorming bij leerlingen door ze vanuit Gods perspectief naar hun eigen leven en dat van de ander te laten kijken. Alleen zeggen *joh, heb respect voor elkaar* is voor haar niet voldoende. Het moet voor haar wel gemotiveerd worden vanuit christelijke waarden.

Daar waar Gerdien redeneert vanuit het kinschap van God met betrekking tot respectvol gedrag, beroept Job zich op de opdracht of het gebod. Hij wil net als zijn collega's kinderen leren dat ze respectvol met elkaar en anderen om moeten gaan. Hij motiveert dat vanuit het vijfde gebod van de wet. *Er kwam een juf binnen en die heeft nogal een accent zeg maar. En ze begonnen acuut na te praten, nou toen heb ik het gewoon stilgelegd. En ik zeg 'sorry'. Dan vind ik het zo belangrijk dat je ze dan ook wijst op onze identiteit van zeg maar, het vijfde gebod.* Er lijkt daarmee een verschil te zijn onder leraren in hoe je je handelingen motiveert. Enerzijds gebeurt dat vanuit relatie, meer persoonlijk (God als je Schepper en God als je Vader), anderzijds ligt het accent op de wet (het gebod).

Job laat zijn leerlingen ook ervaren hoe ze respectvol met anderen om kunnen gaan ook al hebben ze een andere mening. Hij bespreekt dilemma's die je tegen kunt komen in het respectvol met elkaar omgaan en bereidt kinderen er gericht op voor hoe ze deze deugd kunnen toepassen in de maatschappij. *Je mag wel iemands opvattingen veroordelen maar nooit iemand als persoon. Dat vind ik een hele belangrijke dat ze die meekrijgen dat ze daarin, ja dat ze dat eigenlijk in de maatschappij ook kunnen toepassen. Als iemand een andere mening heeft dan wil ik ook graag dat dat gezegd wordt in de klas. Iemand heeft dus een andere mening of ik doe het zelf. Hier ben ik het niet mee eens, hoe moet dat? Nou dat mag je vinden, maar mag ik er dan wel zijn? Ja je mag er wel zijn. Weet je wel zo? Dat vind ik dan respect.*

Taak en/of plek in de maatschappij hebben

Verscheidene leraren brengen onder woorden dat ze hopen dat hun leerlingen goed zullen gaan functioneren in de maatschappij, dat ze goed terecht komen. Leraren zien de school als een plek waar kinderen voorbereid worden op de maatschappij. Dat betekent heel praktisch dat ze daarom bezig zijn met de vakken, het overdragen van kennis en het bevorderen van een goede en nette werkhouding. Harm wijst erop dat het voorbereid worden op deze maatschappij wel in het perspectief van de eeuwigheid moet staan omdat dat het aardse ook leert relativeren. *Maar door het in het perspectief van de eeuwigheid te zetten, zijn er heel veel dingen minder belangrijk. Kijk het maakt niet uit of je dan naar het vwo of naar het vmbo gaat, als je als mens maar tot bloei komt'. Harm zegt op een ander moment in het interview ook dat het er uiteindelijk om gaat dat je nastreeft wat God voor jou bedoeld heeft. God gebruikt iedereen om Zijn doelen hier op aarde te realiseren, om mensen bepaalde taken te geven. Om kinderen klaar te stomen voor de taak die ze later krijgen.* Dirma benoemt dat als het *verticale perspectief, want we zijn natuurlijk niet zomaar op de aarde gezet.*

Daarnaast zien deze christelijke leraren het als hun taak om leerlingen specifiek als christen toe te rusten in de maatschappij. Leraren vinden het namelijk van belang dat hun leerlingen als christen op een positieve manier iets bijdragen aan de maatschappij. Jasper noemt dat *een leesbare brief van Christus zijn*. Hij legt uit dat je dan een voorbeeld bent en herkenbaar bent als christen op een positieve manier. Daarom werkt hij bij zijn leerlingen aan aspecten als betrouwbaarheid, respect, eerlijkheid en je werk zo goed mogelijk proberen te doen. Zijn wens is dat anderen jaloers kunnen worden op christenen. Cora hoop dat haar leerlingen een inktvlek mogen zijn voor de omgeving om hen heen en dat haar leerlingen Godvrezende burgers worden. Ze benadert haar leerlingen als *mannen en vrouwen van de toekomst*. Dirma hoopt dat haar leerlingen iets mogen uitstralen van de liefde van de Heere Jezus zodat op die manier het koninkrijk van God gestalte krijgt. Tegelijk heeft het voorbereiden op het functioneren in de maatschappij bij een enkele leraar ook iets defensiefs in zich, namelijk dat ze *staande kunnen blijven*. Job benadrukt bij zijn leerlingen bijvoorbeeld dat ze keuzes moeten leren maken. *Kinderen komen in de maatschappij met zoveel dingen in aanraking die in strijd zijn met Gods woord en die dus hun ziel verwoest en durf je dan keuzes te maken. Bén je iemand? Dan moet je daarin sterk staan, anders ga je onderuit.* Ook Jetty noemt het belang van *staande kunnen blijven* als christen in de maatschappij. Daarmee bedoelt ze dat kinderen leren uitleggen wat het christelijk geloof inhoudt, daar zelf ook de waarde van in zien en dan niet met een mond vol tanden staan als niet christenen ernaar vragen. Uit deze reacties blijkt dat leraren de taak in de maatschappij serieus nemen. Dat betekent dus ook dat je

je verantwoordelijkheid neemt aldus Job en hij noemt dat het *path of duty*, want je bent volgens hem ergens geplaatst en je hebt daar een roeping.

Idealen met betrekking tot (moreel) gedrag

Bescheiden en nederig zijn

In een aantal interviews geven leraren blijk van het belang van bescheidenheid en nederigheid. Bescheidenheid ziet Jasper als *niet direct met jezelf komen* en het valt op dat, als hij dat verder woorden probeert te geven, hij geregeld het woord 'gewoon' gebruikt. *We hoeven niet zo op de voorgrond te zijn. We moeten gewoon zijn op de plaats waar je gesteld wordt. Daar moet je gewoon je best doen (...) blijf liever gewoon jezelf.* Als hij het heeft over waarom dit voor hem belangrijk is, geeft hij aan dat hij zichzelf lekkerder voelt in een cultuur van *doe maar gewoon*. Jantine vindt het een belangrijke eigenschap voor leerlingen dat ze leren bescheiden te zijn. Ze noemt dat in het kader van de kanjertraining. De kanjertraining moet natuurlijk niet tot gevolg hebben dat kinderen zichzelf gaan zien als *allemaal kleine afgodjes, waar volwassenen achteraan hobbelen*. Kinderen moeten beseffen, ook wanneer ze later als stagiair bijvoorbeeld aan de slag gaan, dat ze nog heel veel moeten leren en daarom vindt Jantine bescheidenheid en integriteit belangrijk. *Je hoeft ook niet overal wat van te vinden altijd.*

Jelle en Ymke willen dat hun leerlingen zowel anderen alsook zichzelf niet op een voetstuk of boven een ander plaatsen. Ze moeten nederig zijn en nederigheid zien ze als een keuze. Dat betekent voor hen echter niet dat je dan een minderwaardigheidscomplex hebt of dat je je een slachtoffer voelt, maar nederigheid is vooral *jezelf opzijzetten voor een ander*. Nederigheid heeft bij hen dus te maken met het juiste midden tussen enerzijds de betweter en anderzijds je minderwaardig voelen.

Verantwoordelijkheid dragen

Leraren verlangen van hun leerlingen dat ze hun best doen en verantwoordelijkheid leren dragen voor hun werk. Erik vraagt van zijn leerlingen stiptheid en nauwgezetheid in het werk en Cora vraagt een positieve inzet en motiveert haar leerlingen door aan te geven dat zij de mannen en vrouwen van de toekomst zijn en daarom goed moeten kunnen schrijven bijvoorbeeld. Een goede werkhouding vindt een aantal leraren belangrijker dan het uiteindelijke resultaat, als maar zichtbaar wordt dat je je best gedaan hebt en je talenten gebruikt hebt. Zo benoemen ze dat ook naar hun leerlingen. Job maakt zijn leerlingen er expliciet bewust van dat God hun inspanningen ziet: *de Heere vraagt niet van je dat je de beste bent, wel dat je je best hebt gedaan*. Hij geeft ze het bewustzijn mee dat het uiteindelijk God is die je werk beoordeelt.

Erik legt de verantwoordelijkheid bij kinderen als ze bijvoorbeeld hun ogen niet dicht doen onder het bidden. Hij wijst ze er dan echter wel op dat God alles ziet, daarmee lijkt hij aan gewetensvorming te werken omdat hij wil dat kinderen zelf keuzes maken t.a.v. goed of fout gedrag. *Ik heb gezegd aan het begin van het jaar: ik kijk niet onder het bidden, ik controleer jou niet, je hebt daar eigen verantwoordelijkheid in, je weet dat God het ziet, ik weet ook dat het moeilijk is om je ogen dicht te houden, ik heb tot in groep 7 gekeken, daarna niet meer.* Cora legt eveneens de verantwoordelijkheid voor goed gedrag bij de kinderen zelf, omdat er

genoeg momenten zijn waarop niemand ze ziet. Daarnaast wil Cora ook dat haar leerlingen zelf verantwoorde keuzes leren maken. Als voorbeeld noemt Cora dat ze van tevoren aangeeft wat zij graag wil voor de kinderen. Willen ze dat niet opvolgen, dan kiezen ze er volgens Cora zelf voor om hun schrijfwerk over te doen, hun psalm over te schrijven etc. *Die drie mogen even blijven zitten. Jullie hebben ervoor gekozen om over te schrijven. Die keus heb je zelf gemaakt. Ik heb heel duidelijk van tevoren gezegd dat je zelf mocht kiezen. Jullie hebben hiervoor gekozen dus jullie mogen even blijven.*

Otmar benoemt dat verantwoordelijkheid leren dragen begint bij hele kleine dingen zoals het schoonhouden van de vensterbank in de klas. Hij ziet dat als opmaat voor het goed leren omgaan met elkaar. *Dus als jij je verantwoordelijkheid niet weet te dragen in kleine dingen zoals bijvoorbeeld materiaalbeheer enz., dan is het de vraag of jij de verantwoordelijkheid ook kunt dragen als het gaat om sfeer en goed met elkaar omgaan.*

Gehoorzamen

Patrick noemt *gehoorzaamheid* expliciet als ideaal voor zijn leerlingen. Hij motiveert dat op grond van het doopformulier waarin kinderen *vermaand worden tot een nieuwe gehoorzaamheid*. Hij verbaast zich erover dat in geen enkel schoolplan gehoorzaamheid genoemd wordt als doel terwijl het toch een Bijbels begrip is. Hij vindt het belangrijk dat er in de klas gedragsregels opgesteld worden. Tegelijkertijd vindt hij de hedendaagse pedagogische inzichten om regels positief te formuleren strijdig met de Tien Geboden waarin juist staat *gij zult níet, gij zult níet*.

Andere leraren nemen het woord gehoorzaamheid niet in de mond, maar lijken de zaak wel na te streven als ze bijvoorbeeld aangeven dat ze het belangrijk vinden dat hun leerlingen naar hen luisteren en doen wat zij zeggen. Kinderen moeten leren zich aan de regels te houden en grenzen in acht te nemen. Dat heeft voor Jantine en Jetty te maken met het respecteren van gezag. Gerdien verbindt het belang van het zich houden aan regels expliciet met de christelijke identiteit en specifiek de gebrokenheid. *We leven hier ook in zonde met elkaar en dat hebben we dus nodig. We moeten dingen met elkaar afspreken anders gaat het niet lukken.*

Dankbaarheid uiten

Dankbaarheid wordt door verschillende leraren actief gestimuleerd bij hun leerlingen. Actief omdat het de ervaring van leraren is dat leerlingen dat doorgaans niet uit zichzelf hebben. Jetty probeert haar leerlingen zo te sturen dat wanneer er bijvoorbeeld fijne dingen in de klas gebeuren, dat ze zich dan realiseren dat ze dat niet van zichzelf hebben en daarom God daar in het gebed ook voor leren danken. Het gebed speelt een belangrijke rol bij het kinderen bewust leren maken van dankbaarheid. Ook Dirma is rondom het gebed bewust bezig om kinderen dankbaarheid bij te brengen en hen te leren daar woorden aan te geven. Het is haar ervaring dat het niet vanzelfsprekend is aan dankbaarheid woorden te geven. Sommige mensen ervaren namelijk een bepaalde schroom om openlijk over God te spreken. *Ik merk gewoon als je de dank aan God brengt of vraagt om gebed, dat het altijd gewoon toch iets is waar mensen zeg maar een beetje schroom voor hebben, dat benoemen op zich.* Dat leerlingen dankbaarheid moeten leren heeft ook te maken met hun ontwikkelingsfase. Het is de ervaring van Jetty, leerkracht van

groep 3, dat leerlingen op die leeftijd nog redelijk egocentrisch zijn. Gezien de ontwikkelingsfase kan ze hun gedrag wel relativeren, maar ze wil hen tegelijkertijd wel een dankbare houding aanleren en daarin ook voorbeeldmatig zijn.

Leraren willen hun leerlingen vooral meegeven dat ze zich realiseren dat wat ze aan capaciteiten, talenten, fijne omstandigheden, goede prestaties etc. hebben gekregen van God en dat ze dat niet aan zichzelf te danken hebben. Jantine maakt dat concreet in de gesprekken die ze met haar leerlingen heeft naar aanleiding van bijvoorbeeld de vluchtelingenproblematiek, Moederdag of een verjaardag. Ze besteedt dan aandacht aan het feit dat het niet vanzelfsprekend is om in een welvarend land te wonen, naar school te kunnen gaan, ouders en grootouders te hebben en op je verjaardag te mogen vieren dat *God je weer een jaar gespaard heeft*. Jantine ziet een dankbaar leven als een soort ‘way of life’, dat je helpt om positiever in het leven te staan en daarmee je welbevinden positief beïnvloedt. *Je leeft zelf uit dankbaarheid en ontvangt zoveel. Dat is wel een goeie manier om tegen het leven aan te kijken. En als kinderen dat leren positief te waarderen, dan gaat het ook beter met ze. Als je in de ellende blijft hangen, dan roept dat alleen maar meer ingewikkelde dingen op vaak.*

Cora daarentegen ziet een dankbaar leven ook wel als een soort ‘way of life’, maar motiveert dat niet vanuit persoonlijk welbevinden. Zij ziet een dankbaar leven enerzijds als bescherming om trots en hoogmoed tegen te gaan en anderzijds als een stimulans om God meer te zoeken en Zijn geboden te houden. Met het stimuleren van dankbaarheid wil Cora haar leerlingen bewaren voor trots en hoogmoed. Ze laat dat bijvoorbeeld niet alleen terugkomen in de Bijbelvertellingen, maar ook in haar gesprek met leerlingen als ze iets goeds hebben gedaan. Ze laat kinderen merken dat ze blij mogen zijn met een goed resultaat, maar benadrukt tegelijkertijd dat kinderen moeten beseffen dat ze de talenten daarvoor van God hebben gekregen. *Dat is een gegeven goed en heeft het goed mogen gaan, daar ben ik blij om, jij ook. Daar zijn we samen blij om, maar dat geeft ons temeer verantwoordelijkheid ten opzichte van de Heere die ons dit gegeven heeft. Hij geeft dit, Hij geeft ook nog dat het goed mag gaan. Dan is Hij het nog des te meer waard om te dienen en te vrezen. Hoeveel geeft Hij ons niet? Dat maakt ons juist schuldig.* Cora verbindt dus echter niet alleen blijdschap en dankbaarheid aan God met elkaar, maar voegt daar ook de elementen ‘schuldig’ en ‘verantwoordelijkheid’ aan toe. Ze wil kinderen een dankbaar leven bijbrengen zodat ze zich realiseren dat je al het goede in het leven ontvangt van God. Het staat bij haar in direct verband met het appel om God te dienen en ze verbindt dat met het woord ‘schuldig’ ten opzichte van God.

Een dankbare levenshouding doet je beseffen dat je tegelijkertijd afhankelijk bent, brengt Gerdien in. Daarom zijn dankbaarheid en genade voor haar ook met elkaar verbonden. Genade is voor haar *erkennen dat God jouw Verlosser is, jouw Redder en dat Jezus echt voor jouw zonden heeft willen betalen*. God geeft mensen volgens Gerdien een opdracht en wil ze leren om afhankelijk van Hem te leven. *Eigenlijk zegt God, leer ook te waarderen wat je allemaal uit genade van God krijgt*. Dat betekent voor Gerdien dan wel dat je een verantwoordelijkheid hebt om met je talenten aan de slag te gaan. *Dus door dat leven te aanvaarden die dankbaarheid te laten zien, moet je niet gaan zitten wachten, want ik denk dat je dan bezig bent met de gelijkenis van de talenten in de grond te stoppen.*

Jetty signaleert een spanningsveld tussen dankbaarheid en zelfvertrouwen. Enerzijds vindt ze dat leerlingen moeten weten wat ze kunnen (zelfvertrouwen), anderzijds moet je je er wel van bewust zijn dat de dingen die je kan en doet niet van jezelf hebt. *Dus zelfvertrouwen kan heel prima denk ik. Alleen moet je nooit uit het oog verliezen dat het niet van jezelf is. Dat is een beetje dubbel.*

Eerlijkheid tonen

Eerlijkheid heeft te maken met de relatie tot de ander. Dat impliceert onder meer niet liegen en de waarheid vertellen. Dat dit niet altijd makkelijk is, beseffen leraren terdege en daarom proberen ze hun leerlingen daar op verschillende manieren ook bij te helpen. Erik en Jetty praten bijvoorbeeld net zo lang met leerlingen over ongewenst gedrag totdat ze zelf toegeven. Erik doet dat omdat die leerling zo zijn eigen gedrag kan 'repareren' en het goed kan maken.

Leraren die zich uitgesproken hebben over eerlijkheid vinden het belangrijk om in klassensituaties eerlijkheid te belonen. Ze willen hun leerlingen meegeven dat eerlijkheid uiteindelijk belangrijker is dan het ongewenste gedrag op zich. Ze belonen hun leerlingen bijvoorbeeld verbaal (complimenteren) of door het onthouden van straf. Jasper geeft expliciet aan dat het bijbrengen van eerlijkheid voor hem een belangrijk ideaal is, belangrijker dan bijvoorbeeld *om in drie tellen bladzijde 82 voor je neus te hebben*. Hij vindt dat omdat juist eerlijkheid een aspect is waarin je iets van je christenzijn kunt laten zien. Het hangt bij hem nauw samen met betrouwbaarheid. Met het stimuleren van eerlijkheid wil Jasper werken aan gewetensvorming. Jantine noemt dat Bijbelverhalen vaak een aanjager zijn om het belang van eerlijkheid aan te geven. Ook zij geeft aan dat het een belangrijk aspect is van het christenzijn *omdat het wel precies komt hoe je de Heere wil dienen*.

Nauw verwant aan eerlijkheid is ook het begrip integriteit dat Patrick inbrengt. Hij verwoordt integriteit als *de goede dingen doen, ook als er niemand kijkt*. Zijn ideaal is dat kinderen integere mensen worden.

Belang van leren inzien

Dat kinderen ook het *belang van leren* inzien en inzien dat ze zichzelf kunnen ontwikkelen is iets dat door een aantal leraren expliciet onder woorden gebracht is. Mogelijk is dit te begrijpen vanuit het gegeven dat het inherent aan het beroep van leraren is kinderen iets aan te leren en hen een stap verder te helpen. Iets dergelijks brengt Gerdien onder woorden als ze zegt *Ik vind ook dat ik kan stimuleren om na te denken. Ik kan het antwoord wel in een keer tegen ze zeggen, maar daarmee leren ze niks, ja dan leren ze voor en nadoen en zijn ze het volgende week weer vergeten*. Fouten maken is voor Gerdien onlosmakelijk verbonden met leren en daarom mag je fouten maken. Leren heeft bij de geïnterviewde leraren niet alleen betrekking op de vakken, maar ook op het gedrag. Negatief gedrag of negatieve gebeurtenissen zijn er bijvoorbeeld om van te leren, zeggen Jantine en Jasmijn. Het zijn geen situaties om bij de pakken neer te zitten, maar leraren willen kinderen juist stimuleren om het opnieuw te proberen.

Leraren noemen een drietal dingen waarom ze kinderen het *belang van leren* bij willen brengen, namelijk: een mooi mens worden, meer zelfvertrouwen krijgen en vaardigheden bijbrengen.

Een mooi mens word je volgens Jantine als je je talenten uitbreidt. Ze legt uit dat kinderen mooie mensen worden als ze zich realiseren dat niet alles wat onmogelijk lijkt, ook onmogelijk is en daarom wil ze dat kinderen hun grenzen verleggen. In de tweede plaats kan *leren* kinderen ook meer zelfvertrouwen geven. Hoe meer positieve ervaringen kinderen opdoen, hoe beter dat is voor hun zelfvertrouwen aldus Jantine. Het is belangrijk als kinderen iets hebben van *hé, ik wist dit niet, nu is het toch gelukt*. Jasmijn wil dat kinderen gaan ervaren dat ze ook in staat zijn zich lastige dingen eigen te maken. Daarom vindt ze het belangrijk dat kinderen niet in hun comfortzone blijven zitten. Het derde doel dat genoemd is, is het belang van vaardigheden. Als dingen op school nog niet lukken, wil Jantine haar leerlingen vaardigheden aanleren om tot een oplossing te komen. Ze hoopt namelijk dat die vaardigheden haar leerlingen ook zullen helpen om *grotere tekorten aan te kunnen als ze ouder zijn*. Cora noemt dit het belang van 'leren te leren'. Dat kan je op volwassen leeftijd helpen je dingen makkelijker eigen te maken, zegt ze.

Beschikken over goede omgangsvormen

Leraren noemen goede omgangsvormen zoals beleefd zijn, je goed gedragen, sorry zeggen, ruzies uitpraten, niet schoppen, slaan, stelen, brutaal zijn, etc. belangrijke onderdelen van het opvoedproces van leerlingen. Vaak wordt dat in de interviews even tussen neus en lippen door gezegd. Dat zou kunnen impliceren dat ze dit min of meer vanzelfsprekend vinden om daar aandacht aan te besteden. Dat blijkt ook wel een beetje uit de reactie van Jetty. Zij zegt dat iedereen op zijn manier wel aanvoelt wat wel of niet kan, *daar hoeft je niet christelijk voor te zijn*. Het zijn doorgaans algemeen geaccepteerde principes om je goed te gedragen. Wel vult Jetty aan dat de reden waarom je op een christelijke school goed gedrag wilt stimuleren heel anders is. Zijzelf probeert dat aan de kinderen uit te leggen aan de hand van de Tien Geboden. Ze zegt dan: *De Tien Geboden zijn er niet om je aan een lijn te leggen, maar juist om het leven voor jezelf goed te houden*.

In het interview met Erik komt aan de orde dat hij een leerling een keer betrapt heeft op stelen. Hij heeft dat met die jongen uitgepraat, maar op mijn vraag of in dat gesprek ook aan de orde kwam waarom stelen op grond van de Bijbel niet goed is, geeft Erik aan dat hij dat niet expliciet gedaan heeft omdat hij dat niet nodig vond. Hij zegt wel dat hij zijn leerlingen er subtiel op wijst dat ze om vergeving moeten vragen aan de Heere God.

Cora maakt goed gedrag expliciet en nadrukkelijk bespreekbaar als ze met haar klas bijvoorbeeld op excursie gaan. Ze bespreekt dan met de kinderen dat je opvalt omdat je anders bent (als christelijke school – PDB) en juist daarom benadrukt ze dat het belangrijk is om je goed te gedragen. *Wat zien die andere mensen dan als we bijvoorbeeld naar het Openluchtmuseum gaan. Wat zien die andere mensen dan van ons. Ze kijken naar ons want we zien er anders uit. Wat zien ze dan van ons? Dat we verder net zo onverschillig zijn en vernielzuchtig als eenieder? Brutaal misschien of moet dat juist niet?* In haar spreken over dit soort situaties lijkt Cora dat te benaderen als een confrontatie met de buitenwereld waarin kinderen andere ervaringen zullen opdoen dan in de eigen veilige wereld. Cora wil niet dat de kinderen dan bezig zijn met de dingen die hen opvallen, maar zich daarentegen richten op hun eigen gedrag en de voorbeeldigheid daarin.

Jantine geeft aan het belangrijk te vinden dat leerlingen beleefd reageren en zich beleefd gedragen. Harm maakt gewenst gedrag bespreekbaar met de kinderen waarbij het voor hem belangrijk is hoe je omgaat met leraren, met elkaar en met materialen. Een aantal leraren brengt in dat ze hun leerlingen ook willen leren hoe ze hun excuses kunnen aanbieden en de weg naar herstel van de verstandhouding kunnen betreden als ze iets gedaan hebben dat niet goed was. In deze interviews geven leraren verder niet uit zichzelf aan waarom ze dat belangrijk vinden.

Een aspect van omgangsvormen zijn de sociale vaardigheden, waarbij het draait om de vraag hoe ga je met elkaar om, met volwassenen, burens, vriendjes etc. Het is iets waar op scholen al een aantal jaren expliciet aandacht aan wordt gegeven door middel van sociale vaardigheidslessen. Op een aantal scholen wordt daarnaast een sociale vaardigheidstraining verzorgd voor die leerlingen die op dat gebied wat meer aandacht en begeleiding nodig hebben. Het is iets waar vrijwel iedere leraar mee bekend is. Wel zijn verschillen te zien in aanpak en de mate waarin leraren hier (pro) actief mee bezig zijn. Basisaspecten die bij vrijwel alle leraren wel aan de orde komen zijn het leren opkomen voor jezelf, leren omgaan met winnen en verliezen, omgaan met kritiek, kinderen zelf conflicten laten oplossen etc. Erik en Job zijn van mening dat mensen ook het vermogen hebben gekregen om conflicten uit de wereld te helpen en dingen zelf op te lossen en dat is de reden waarom zij dat willen stimuleren. Patrick is enthousiast over het gedachtegoed van Covey.¹¹⁸ Voor hem zijn die inzichten helpend om kinderen te leren *leiding te geven aan zichzelf*.

Matig zijn en zichzelf beheersen

Cora noemt het thema *matigheid* als een belangrijk aspect in de opvoeding van kinderen. *Ik vind ook de matigheid wel een van de dingen die ik hen aan moet leren. Wees matig in verdriet, wees matig in vreugde, wees matig in alles, ook in eten en drinken.* Ze vindt dat belangrijk omdat dat een van de eigenschappen is die God van ons vraagt, hoewel ze niet meer precies weet waar dat staat in de Bijbel. Ze noemt de frase *voeg bij uw geloof lijdzaamheid* en daar staat volgens haar ook de matigheid. Ze ziet ook het heilzame effect van matigheid, bijvoorbeeld dat matigheid in eten en drinken goed is voor je gezondheid en dat matigheid in spreken belangrijk is omdat luidruchtigheid kan leiden tot ruwe woorden. Cora geeft het voorbeeld van een jongen die zowel in zijn begeerten alsook in zijn emoties zichzelf moeilijk kon beheersen. Ze heeft daar in een gesprekje een keer met hem over doorgesproken en merkte bij hem dat juist de uitleg waarom matigheid belangrijk is (dat het een opdracht van God is) eraan bijdroeg dat hij veranderde. Ze had in het gesprek met hem benoemd dat we op grond van Gods woord gematigd moeten zijn. *Dat trof bij hem doel.* Doorvragend op hoe ze dat verder verklaart, vertelt ze: *Ik denk dat dat de algemene genade, de algemene weerhoudende genade is. Dat dat genade is, dat geloof ik zeker.*

Een andere leraar noemt het thema matigheid of zelfbeheersing niet expliciet, maar laat in zijn feedback aan een leerling die ongevraagd koffie voor zichzelf had gepakt, wel merken, dat hij het belangrijk vindt dat kinderen zichzelf kunnen beheersen en niet ongevraagd iets doen waar ze zelf zin in hebben.

¹¹⁸ Hij doelt op de uitgangspunten van Steven Covey 'de zeven eigenschappen van effectief leiderschap'.

Idealen met betrekking tot het zelf

Kwaliteiten en talenten inzetten

Leraren zijn erop gericht dat kinderen weten wat ze kunnen en waar ze goed in zijn, of met de woorden van Erik: *in hun kracht worden gezet*. Daarom besteden leraren nadrukkelijk aandacht aan het benoemen van de sterke kanten van hun leerlingen. Ze vinden het belangrijk dat kinderen zich daardoor bewust worden van hun kwaliteiten en talenten. De ene leraar lijkt overigens gemakkelijker over kwaliteiten van kinderen te kunnen spreken dan een andere leraar. Verschillende leraren spreken namelijk alleen over talenten terwijl ze hetzelfde lijken te bedoelen. Hierin lijkt 'taal' een belangrijke rol te spelen.

Leraren zien het effect van het benoemen van de kwaliteiten van kinderen. Ze zien bijvoorbeeld dat er dan een glimlach verschijnt op het gezicht van een kind en dat het kind daardoor aangemoedigd wordt om meer van dat positieve te laten zien. Jasmijn vindt het belangrijk dat kinderen het gevoel krijgen dat ze er mogen zijn met hun kwaliteiten en talenten. Het is namelijk haar overtuiging dat God met elk kind een bedoeling heeft. *Ik denk niet dat God Zijn kinderen in de wereld zet met het idee van ik kan niks, want dat klopt niet*. Meerdere leraren zien kwaliteiten van kinderen als iets wat ze gekregen hebben van God. Dat betekent dat je er blij mee mag zijn (Jetty, Jasper), maar niet trots op moet worden (Cora) en moet beseffen dat je niet de baas bent over je talenten (Jetty). Verschillende leraren besteden er in de klas bewust aandacht aan dat iedereen talenten heeft gekregen, maar dat die per persoon wel kunnen verschillen. Jetty heeft daar bijvoorbeeld ook de gelijkenis van de talenten bij betrokken. Het hebben van talenten maakt je verantwoordelijk om ze te gebruiken, zeggen verschillende leraren. Job motiveert dat vanuit een Bijbels perspectief. *Want die talenten heb je niet alleen voor jezelf gekregen, met name om ze in te zetten voor de dienst van de Heere, waar Hij je plaatst en ten dienste van je naaste*. Gerdien wijst erop dat de gebrokenheid van deze wereld de verantwoordelijkheid om je talenten te gebruiken niet opheft. *En jouw talent, hoe beschadigd ook, zet je wel in, dat wordt wel van je verwacht*.

Jetty ervaart in haar onderwijspraktijk dat kinderen dingen hebben waar ze goed in zijn en dat je ze als leraar kunt stimuleren om het goede te laten zien. *We kunnen ook niet ontkennen, tenminste ik kan niet ontkennen dat kinderen geen kwaliteiten hebben*. Tegelijkertijd vindt ze het theologisch nog wel lastig om dit goed uit te leggen hoe dat zich dan verhoudt tot de belijdenis van de totale verdorvenheid en over hoe God naar mensen kijkt.

De laatste jaren is er in het onderwijs meer aandacht gekomen voor de kernkwaliteitenbenadering en een aantal geïnterviewde leraren heeft daar ook ervaring mee. Dirma ziet de kernkwaliteiten als gaven van God die Hij wil gebruiken om je vrucht te laten dragen. Ze is ervan overtuigd dat ook na de zondeval ieder mens zijn kernkwaliteiten heeft. *Kernkwaliteiten zie ik echt als iets algemeen. Die mooier kunnen worden, gaan stralen als je echt vrucht draagt*. Patrick benoemt kernkwaliteiten als krachtbronnen en ziet die ook als door God geschapen. Hij heeft geen enkele aanleiding om te denken dat het niet Bijbels zou zijn om daar mee aan de slag te gaan. Otmar is vooral door het effect van de kernkwaliteitenbenadering overtuigd van het belang ervan. Hij vertelt dat er een trainer op school kwam die het kwaliteitspel introduceerde. Je moest een kwaliteit opzoeken voor jezelf en voor een ander. *En op dat moment merk je dat dat effect heeft*.

Want we hebben het ook nog een keer als team gedaan. Je krijgt van elkaar dus kwaliteiten en nou goed dan ontstaat er ook wat meer openheid naar elkaar. Otmar ziet dat 'het werkt', maar hij wil er verder nog wel over nadenken hoe dat zich verhoudt tot de christelijke identiteit. In dit kader trof hem een keer een opmerking van iemand die zei dat je goedkeuring niet af moet hangen van mensen, maar van God. Hij ziet ook wel dat zijn leerlingen driftig en boos gedrag blijven laten zien ondanks dat ze hun kernkwaliteiten hebben en zich daar van bewust zijn. Tegelijkertijd moet het negatieve dat ook in de mens zit volgens hem geen reden zijn om dan maar niet meer tegen elkaar te zeggen waar de ander goed in is. Want als een mens niet weet waar hij goed in is, welke dingen hij gekregen heeft, dan zwerft hij ook maar wat rond denk ik.

Jezelf zijn

Leraren vinden het belangrijk dat hun leerlingen *echt zijn* en *zichzelf zijn* en *zijn zoals je bent*. Jetty geeft bijvoorbeeld aan dat ze qua aanbod probeert te kijken wat bij een kind past omdat ze het belangrijk vindt dat een kind ook echt zichzelf mag zijn. Erik wil dat zijn leerlingen zich gedragen op een manier die echt is, dat ze dicht bij zichzelf leven. Zo had hij een meisje in zijn klas dat alleen maar lachte en zich verschuilde achter haar glimlach. Hij vindt dat niet authentiek omdat hij ervan overtuigd is dat *een kind heel veel verdriet en heel veel vreugde kan ervaren*. Hoe hij tot die overtuiging komt, wordt op dat moment niet benoemd. Als het vervolgens gaat over de vraag waarom hij het belangrijk vindt dat kinderen dicht bij zichzelf komen en luisteren naar zichzelf, geeft Erik een theologische duiding voor deze overtuiging. Hij betreft dat namelijk op het geschapen zijn en het unieke van elk mens. *Als schepsel zijn wij geen van allen hetzelfde. (...) En daarom is het juist zo belangrijk dat het dicht bij z'n eigen ik leeft. Op die manier zie ik wie iemand werkelijk is. En daar geniet ik van. Op het moment dat zo'n kind echt zichzelf is.* Die motivatie klinkt ook uit de mond van Gerdien. Zij vindt het belangrijk dat kinderen zichzelf zijn, echt zijn omdat je daarmee jezelf erkent als uniek mens, geschapen door God.

Bloeien

Voor een aantal leraren lijkt het geen vraag te zijn dat het doel van de mens is dat hij tot bloei komt. Erik heeft het zowel over bloeien als groeien maar uit wat hij zegt, wordt niet een duidelijk verschil zichtbaar tussen deze twee woorden. In zijn spreken over groeien gebruikt hij de metafoer van de plant. Vanuit dat perspectief ziet Erik het als zijn verantwoordelijkheid het kind, net als een plant, langs de muur omhoog te leiden. Dat kan volgens hem ook betekenen dat je verkeerde zijtakken afknijpt en dingen die niet goed gaan corrigeert. Verder bedoelt hij met groeien en bloeien ook dat een kind moet rijpen en dat eruit moet komen wat er in zit. Harm heeft het in zijn spreken over tot (volle) bloei komen en floreren. Bloeien is voor Harm allereerst God eren, daarnaast ook daar waar je geplaatst bent werken en je talenten benutten. In het bloeien hebben we volgens Harm ook een gezamenlijke verantwoordelijkheid: *ik denk dat als iedereen zich een stukje opoffert om de ander beter te maken, dan denk ik dat we samen tot veel mooiere bloei komen*. Op een andere plek in het interview benoemt Harm dat niet prestatie of je niveau van functioneren bepaalt of je tot bloei komt. Betere prestaties vloeien echter wel voort uit het gegeven dat iemand bloeit. Dirma heeft het ook een keer over floreren. Ze licht dat niet toe, maar zegt het wel in een kader waarin ze de hoop uitsprekt dat kinderen een plek in de maatschappij vinden waar ze doen wat bij ze past.

Andere leraren hebben het niet expliciet over floreren of bloeien, maar lijken met hun omschrijvingen wel hetzelfde te bedoelen en gebruiken ook een term als *een mooi mens worden*. Jasmijn heeft het bijvoorbeeld over *met een mooi karakter in het leven staan*. Jantine heeft het over een *mooi mens zijn*. Ze bedoelt daarmee ook hetzelfde als wat Dirma al leek te zeggen, namelijk dat je doet wat bij je past. Jantine geeft het voorbeeld van een jongen die loodgieter wil worden. *Waar word je een mooi mens van? Die wordt natuurlijk helemaal geen mooi mens als hij allemaal artikelen moet schrijven, want dat gaat ie nooit in zijn leven doen. Die wordt een mooi mens als ie zijn talenten uitbreidt*. Zo iemand wordt ook een mooi mens als hij zich geliefd weet door God. *Hij (God – PDB) ziet me aan ondanks mezelf. Dat maakt ook een mooier mens van je.*

Zelfstandigheid

Het belang van zelfstandigheid wordt door meerdere leraren genoemd als ideaal voor hun leerlingen. Zelfstandig betekent voor Jetty bijvoorbeeld dat kinderen eigen keuzes kunnen maken en daarom wil zij de kinderen bagage meegeven zodat ze die eigen keuzes kunnen maken. Tegelijkertijd benoemen de geïnterviewde leraren wel dat dat geen onbegrensde zelfbepaling is, de norm moet uiteindelijk wel de Bijbel zijn, aldus Job en Ymke. *Als ik eigen keuzes maak, dan ga ik niet met de massa mee. Dat is voor mij eigenlijk gelijk. Als ik het heb over wel je eigen keuzes maken, dan het liefst op grond van Gods woord.*

Leraren geven twee verschillende redenen aan waarom ze zelfstandigheid bij hun leerlingen willen stimuleren: kuddegedrag tegen te gaan en om staande blijven als christen. Harm heeft een sterke drive om kinderen zelfstandig na te laten denken en zelfstandig keuzes te leren maken om zo kuddegedrag tegen te gaan. Hij heeft zelf ondervonden hoe belangrijk dat is in het leven en hij hekelt visieloze mensen. Die zijn er in zijn optiek te veel in het onderwijs waardoor het onderwijs niet tot bloei komt. Dat zelfstandig denken wil hij bij zijn leerlingen al op gang brengen *omdat de mens een kuddedier is*. Harm heeft daarbij nog een verlangen, namelijk dat de kinderen ook zelf over het christelijk geloof gaan nadenken. *Dat ze toch aan de hand van wat er in de Bijbel staat gaan nadenken over de dingen die er spelen rondom geloof en kerkgang en het zingen van psalmen tot het luisteren van Bijbelverhalen. Het zelf lezen van de Bijbel.*

De tweede reden *staande blijven als christen* wordt ingebracht door Jetty. Het lijkt alsof voor haar zelfstandigheid inherent is aan het christenzijn. Ze vindt het belangrijk dat kinderen zelfstandig leren nadenken en weten waarom ze bepaalde dingen doen of geloven. Bij haar is echter een belangrijke drive dat kinderen staande moeten kunnen blijven wanneer ze in een niet christelijke omgeving een studie volgen of een baan krijgen.

Soms worden zelfstandigheid én christenzijn in een adem genoemd, alsof ze samen op moeten gaan. Job zegt bijvoorbeeld dat het zijn ideaal is dat zijn leerlingen de Heere vrezen én op een zelfstandige wijze een bijdrage leveren aan de samenleving. Jetty geeft aan dat ze voor haar leerlingen verlangt dat ze zelfstandig worden én christelijk.

Een aantal bovenbouwleraren brengt het belang van zelfstandig en kritisch denken in, namelijk dat kinderen in staat zijn om zelfstandig ergens een mening over te vormen. Job doet dat bijvoorbeeld als het gaat om het selecteren van nieuwsbronnen. Hij wil zijn leerlingen onder

meer bijbrengen dat ook een nieuwsbron als de NOS niet objectief en neutraal is en hij praat met zijn leerlingen door over dit soort dingen om ze aan het denken te zetten. Zijn doel voor het onderwijs is niet alleen het bijbrengen van kennis, maar ook dat leerlingen zich afvragen: *hoe sta ik daar nu in?* Je zou dat kritisch denken kunnen noemen.

Twee leerkrachten benoemen Halloween als controversieel onderwerp in het christelijk onderwijs. Beiden hopen dat hun leerlingen daar niet in meegaan en leggen ook uit waarom. Tegelijkertijd kiezen ze beiden wel voor een verschillende aanpak. Gerdien kiest ervoor om een les begrijpend lezen over Halloween te vervangen voor een andere en legt aan de kinderen uit waarom ze dat doet. Ymke zoekt juist informatie over Halloween op met de kinderen en legt aan de hand van die informatie uit waarom zij daar als christelijke school niet aan meedoen.

Alle leraren vinden het wel van belang dat het gesprek gevoerd wordt en dat er geluisterd wordt naar elkaars argumenten zodat kinderen gestimuleerd worden zelfstandig ergens over na te denken.

Zelfacceptatie en zelfvertrouwen

Vrijwel alle leraren noemen het belang van een positief zelfbeeld en het stimuleren van zelfvertrouwen bij hun leerlingen. Zelfvertrouwen heeft voor Jetty te maken met het waarderen van jezelf als persoon. Zelfacceptatie heeft voor leraren haar wortels in het feit dat God elk mens uniek heeft geschapen. Jasper vat dat kernachtig samen als *We zijn allemaal schepselen en elk mens mag er zijn zoals hij is*. Otmar noemt dat alle kinderen waardevol zijn omdat ze geschapen zijn naar het beeld van God, ongeacht hun (on)mogelijkheden. Het is voor Otmar niet alleen van belang dat we geschapen zijn, maar ook dat we geschapen zijn naar het beeld van God. Hij illustreert dat met zijn eigen gehandicapte dochtertje: *Ook al heb je niks zoals Ruth, die kan heel weinig dingen ook al zou ze niks hebben, dan nog is ze de moeite waard als mens. Omdat zij zo gemaakt is door God en dus ook al heb je niks dan nog ben je een schepsel en als zodanig omdat je een schepsel bent en notabene bent geschapen tot het beeld Gods*. Je waardevol voelen wordt door meerdere leraren genoemd tijdens de interviews.

Verschillende leraren noemen in het benadrukken van de zelfacceptatie het woord *talenten*, dat is wat ieder mens uniek maakt. Cora verwoordt het zo: *Omdat zij zo gemaakt is zoals zij is, met talenten. Ieder mens is apart. Die mag echt zijn zoals die is*. Dat het belangrijk kan zijn welke taal je kiest in het kader van zelfvertrouwen, blijkt uit wat Job hierover zegt. Hij geeft liever de voorkeur aan het woord talentbesef in plaats van zelfvertrouwen. Hij heeft daarvoor twee redenen. De eerste is dat je het woord zelfvertrouwen niet in de Bijbel terugvindt. Mogelijk dat daarom voor Job het spreken over talentbesef beter Bijbels te motiveren is. De tweede reden waarom Job liever kiest voor talentbesef dan voor zelfvertrouwen is dat hij zichzelf helemaal niet vertrouwt, *voor geen meter*. Hij weet echter wel waar hij goed in is. De moeite voor Job zit dan vooral in het woord 'zelf' omdat de Bijbel voorhoudt dat je juist geen vertrouwen in jezelf moet hebben. Job illustreert dat met de Psalmen: *in de Psalmen dan lees ik vooral 'ik vertrouw op U'. En als iemand op zichzelf ging vertrouwen, een Goliath denk ik dan bijvoorbeeld aan. Er komt niks van terecht. En dan heb ik het niet over het woord, maar wel over wat hij van zichzelf dacht en vond*. In zijn argumentatie is Job er zich van bewust dat het vooral een taalkwestie is omdat

hij er wel van overtuigd is dat zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld belangrijk zijn. Daarnaast illustreert hij aan de hand van de Bijbel dat zelfvertrouwen op zich wel geoorloofd is. Job geeft aan dat David en Salomo namelijk echt wel wisten waar ze goed in waren. Zelfvertrouwen en vertrouwen in God hoeven niet tegenover elkaar te staan zegt Jasmijn. Het zijn voor haar twee perspectieven die in elkaars verlengde liggen. Enerzijds het alomvattende vertrouwen dat je God bij alles nodig hebt en anderzijds concreet vertrouwen op en kennis hebben van je eigen mogelijkheden. *Als ik bijvoorbeeld kijk naar hoe ik mijn opleiding ben gestart, nou, had ik weinig zelfvertrouwen dat ik het kan. Na verloop van tijd, 'oh, ik kan het wel'. Maar het hele proces daarnaast was ik me ontzettend bewust dat ik God daarbij nodig had zeg maar.* Jetty vindt het lastig om goed te beargumenteren waarom ze ervan overtuigd is dat kinderen waardering nodig hebben en dat ze moeten weten wat ze kunnen (zelfvertrouwen). Dat ze dat belangrijk vindt, is vooral haar ervaring vanuit de praktijk. *Dus zelfvertrouwen kan heel prima, denk ik. Alleen moet je nooit uit het oog verliezen dat het niet van jezelf is. Dat is een beetje dubbel.*

Voor Jasmijn staat het scheppingsperspectief (je mag er zijn omdat God je gemaakt heeft) op een lijn met het kind van God zijn. Net als haar collega's is ze ervan overtuigd dat God iedereen verschillend gemaakt heeft. In haar redenering lijkt ze moeiteloos te schakelen tussen het geschapen zijn en het kind van God zijn. *En ik denk niet dat God Zijn kinderen in de wereld zet met het idee van 'ik kan niks'.* Ook geeft ze aan dat het voor haar cruciaal is dat kinderen leren dat hun identiteit geworteld is in het kind van God zijn en vandaaruit ook zichzelf leren accepteren.

Redeneren vanuit de schepping en/of het kind van God zijn bij het stimuleren van zelfacceptatie zijn theologische overwegingen. Soms hebben leraren (daarnaast) ook overwegingen die vooral gestuurd zijn vanuit de ervaring, van wat ze bij zichzelf of in hun omgeving hebben gezien. Jasper geeft bijvoorbeeld aan dat het een intrinsieke behoefte van mensen is zichzelf te kunnen accepteren. *Een mens heeft wel behoefte aan een stukje waardering, gewoon een stukje complimenten, van goed zo. Heb je goed gedaan.* Hij illustreert dat met wat hij in zijn eigen omgeving tegenkwam dat mensen onzeker zijn en aan zichzelf twijfelen omdat ze te weinig waardering hebben gekregen.

Voor christelijke leraren kan het een vraag zijn hoe zelfaanvaarding en de zondigheid van de mens zich tot elkaar verhouden. De reacties van diverse leraren laten zien dat ze beide aspecten naast elkaar laten staan en/of onderscheid maken tussen de persoon en het gedrag van hun leerlingen. Erik en Jasper geven aan dat ze beide perspectieven naast elkaar laten staan. De zondigheid doet niets af van de waarde die de mens heeft als schepsel aldus Jasper. *En ondanks de zonden zijn we wel mens en mogen we ook zijn wie we zijn. Ieder mens heeft toch zijn eigen kwaliteiten en capaciteiten en daar mag je ook blij mee zijn.* Voor Erik is het zonneklaar dat die perspectieven naast elkaar staan en hij ziet het als zijn christelijke plicht als leraar om ondanks die zondigheid het schepsel zijn te benadrukken. *Kinderen zijn, naast dat ze misschien een verkeerde wil hebben, drang hebben tot het kwaad, geneigd zijn tot alle kwaad, ook schepselen van God. En als dusdanig moeten ze geleid worden en heb je de plicht om ze positief te benaderen tot de ontplooiing van een fatsoenlijk zelfbeeld.* In de praktijk van het klaslokaal betekent dat voor Erik dat hij probeert te schipperen tussen het versterken van het zelfbeeld enerzijds (schepselmatigheid) en bewust maken van negatief gedrag anderzijds (zondigheid). *De ene keer leg je het accent op: 'he, zie je*

nou wat je verkeerd hebt gedaan, of wat was je bedoeling eigenlijk'. En de andere keer zeg je: 'ja, zie je, je hebt het goed gedaan'. Ter versterking van het zelfbeeld. Dat moet je niet of-of doen. Op individueel niveau wissel ik dat dus eigenlijk.

Jasmijn, Ymke en Jetty maken onderscheid tussen het gedrag en de persoon van hun leerlingen. Voor Jetty betekent dit dat je respect moet hebben voor iemands persoon omdat die geschapen is. Dat wil niet zeggen dat al het gedrag goed is. Leerlingen moeten wel leren om met hinderlijke dingen om te gaan en zelfacceptatie wil in Jasmijns optiek ook niet zeggen dat alle gedrag toelaatbaar is. *Kijk, als mens maak je gewoon fouten. Dus je bent oké, maar als je fouten maakt of verkeerde dingen doet, eh, dat is op zich niet oké. Dat wil niet zeggen dat jij dan niet meer oké bent. Daar maak ik onderscheid in.* Ymke illustreert dat onderscheid tussen persoon en gedrag met een voorbeeld. Ze vertelt van een jongen uit haar klas die het lastig vindt om op te letten, stil te zijn en op zijn stoel te zitten, *eigenlijk niet mogelijk* zegt ze. Ze vraagt van hem om zich te houden aan regels, maar ze wil ook dat hij weet dat het voor hem wel extra moeilijk is en dat God dat ook weet. Ze heeft tegen hem gezegd: *Jij bent anders dan ik. We zijn allebei geschapen, we zijn allebei zo gemaakt. Dingen die we af hebben gesproken, daar moet je je aan houden. Maar je moet wel rekening houden met dat de Heere ook weet hoe jij bent.*

Een aantal leraren maakt duidelijk dat een positief zelfbeeld en je bewust zijn van je capaciteiten niet alleen een goed gevoel geven, maar ook functioneel zijn. Ze noemen een viertal functies: dienstbaar zijn aan God en de ander, dankbaar leven, getuigend leven en ermee aan het werk gaan.

Het dienstbaar zijn aan God en de ander wordt genoemd door Job. *Want die talenten heb je niet alleen voor jezelf gekregen. Met name om ze in te zetten voor de dienst aan de Heere, waar Hij je plaatst zeg maar en ten dienste van je naaste.* Daarom vindt Job het belangrijk dat kinderen ontdekken waar ze goed in zijn, zodat ze ook positieve dingen bij anderen bemerken. Hij zegt bijvoorbeeld dat het heel lastig is iets aardigs van een ander te zeggen als je niets aardigs van jezelf weet te zeggen.

De tweede functie van zelfacceptatie die genoemd wordt, is dankbaarheid. Jetty voorziet het gevaar van het roemen in jezelf 'kijk mij nou eens' en juist daarom vindt ze het belangrijk dat kinderen leren dankbaar te zijn. *Als je weet dat je bepaalde dingen goed kunt of gewoon aanleg voor hebt of wat dan ook. Dat je er dankbaar voor bent.*

De derde functie is dat zelfvertrouwen belangrijk is om een getuigend christen te zijn. Jetty ziet bijvoorbeeld in haar omgeving dat het mensen door een gebrek aan zelfvertrouwen kan ontbreken aan een stuk durf. Ze heeft een collega die ook nog werkzaam is bij een supermarkt en haar toevertrouwde dat als ze een uitje heeft met haar collega's niet durft te bidden. Ze merkt dat het haar collega ontbrak aan zelfvertrouwen en dat ze daarom niet voor haar geloof uit durfde te komen.

De laatste functie (aan het werk gaan met je talenten) wordt onder woorden gebracht door Gerdien. Zij benoemt dat zelfaanvaarding inhoudt dat je aan het werk gaat met je talenten. Het geeft je dus ook een bepaalde verantwoordelijkheid om het positieve te halen uit wat je hebt gekregen. Ze verwijst daarbij naar de Bijbelse gelijkenis van de talenten *Dus door dat leven te aanvaarden die*

dankbaarheid te laten zien, moet je niet gaan zitten wachten. Want ik denk dat je dan bezig bent met de gelijkenis van de talenten in de grond gaan stoppen. Je hebt al heel veel gekregen.

Geluk en welbevinden

Geluk is voor Erik iets wat zichtbaar is in het leven van elke dag op het moment dat het je naar menselijke maatstaven goed gaat. Dat uit zich bijvoorbeeld in het sociale leven, je arbeidzame leven en in wie je bent als persoon. *Misschien dat ze trouwen, of dat ze in hun kracht worden gezet. Dat hun kwaliteiten worden aangeboord. Of het werk waar ze terechtkomen, dat ze gelukkige relaties kunnen onderhouden en ook blijvend kunnen onderhouden.* Hij vindt het belangrijk dat leerlingen een stuk levensgeluk vinden en zich lekker voelen. Tegelijkertijd blijkt Erik nog een andere opvatting van geluk te hebben. Hij definieert dat als een verticale relatie. *Dat je pas bij waar geluk, het kennen van de Heere, tot je bestemming komt. (...) Het ware gelukkige leven is dat je uitzicht hebt op waar je komt na de dood.* Deze verticale relatie is voor Erik als het ware het kader voor de horizontale relatie, het al eerder aangehaalde levensgeluk.

Meerdere leraren benadrukken net als Erik het verticale kader in het spreken over de essentie van geluk en levenstevredenheid. Ymke legt een verband tussen overgave aan en afhankelijkheid van God enerzijds en geluk anderzijds. *Voor mij zie ik iemand gelukkig die in afhankelijkheid leeft van de Heere zelf. (...) Dan hoeft je niet per se voor jezelf op te komen, je hoeft niet per se alles te moeten, maar dat is ook met de massa mee gaan, wat de massa denkt, wat de massa vindt. Dus je mag daar ook vrij in voelen om te zijn wie je bent. En afhankelijk zijn wil zeggen dat je ook alles krijgt, dus je mag er ook op vertrouwen dat de toekomst ook goed komt.* Eigenlijk komt geluk bij haar neer op het ervaren van vrede in de weg die God met je gaat. Haar invulling van het begrip geluk heeft meer iets in zich van loslaten, overgave en vertrouwen. Vanuit het perspectief zoals Ymke dat woorden geeft, heeft geluk ook te maken met vrijheid omdat je vanuit vertrouwen op God leeft en niet koste wat het kost je eigen geluk hoeft na te streven.

Bij Patrick is welbevinden een kernbegrip en hij omschrijft dat als *een actuele toestand van geluk, dat je je goed voelt.* Patrick verbindt welbevinden in zekere zin aan het dienen van God. Voor hem is welbevinden een voorwaarde om als mens te kunnen functioneren zoals God het bedoelt. *Ik denk dat het heel moeilijk is om God lief te hebben boven alles en je naaste als jezelf als je welbevinden echt onder druk staat. Ik zou niet zeggen dat er in de Bijbel geen voorbeelden te vinden zijn waar mensen wel dienen in Gods koninkrijk terwijl hun welbevinden ernstig onder druk staat.*

Welbevinden wordt door andere leraren ook wel onder woorden gebracht met *blij op school zijn, niet moedeloos worden van wat je niet kan* (Jantine); *lekker in je vel zitten* (Jetty); *ergens blij van worden* (Ymke). Welbevinden is voor verschillende leraren de basis voor het goed kunnen functioneren van kinderen.

Genieten

Kunnen genieten is een aspect dat ingebracht wordt door Jantine en Patrick. Voor Jantine is het belangrijk dat kinderen kunnen genieten van de dingen die heel mooi zijn geweest of die heel positief zijn. Genieten heeft bij deze leraren vooral met dankbaarheid richting God te maken.

Patrick illustreert het belang van kunnen genieten met het verwijzen naar wat hij dacht dat C.H. Spurgeon ooit heeft gezegd: *God had onze vitaminen ook in onsmakelijke, grijze pakketjes kunnen verpakken om ons te voeden. Appels, peren, sinaasappels, bananen, pruimen, frambozen, waarom? Omdat Hij een hemelse Vader is Die wil dat Zijn kinderen genieten. Net zoals ik wil dat ik, een aardse vader, wil dat mijn kinderen genieten en blij worden als ze iets lekker vinden. En blij wordt als ze ergens blij mee zijn.*

Succeservaringen opdoen

Leraren vinden het belangrijk dat kinderen succeservaringen opdoen en ze proberen de omstandigheden soms ook zo te creëren dat hun leerlingen daadwerkelijk succeservaringen hebben. Jantine had bijvoorbeeld een jongen in haar klas die moeite had het niveau bij te houden. Ze wilde niet dat hij moedeloos werd van alles wat hij niet kan en daarom probeert ze hem succeservaringen op te laten doen door hem minder te laten maken dan de rest van de klas *zodat hij misschien eens een keer iets af heeft*. Verschillende leraren benoemen succeservaringen van kinderen naar hen toe. Cora doet dat zowel verbaal als non-verbaal. Jasmijn grijpt die benoemde succeservaringen ook aan op het moment dat kinderen motivatie nodig hebben voor een wat moeilijker taak. *Want dan kan je terug van: weet je nog, de vorige keer is het ook gelukt. We gaan het weer proberen*. Jetty ziet dat kinderen van succeservaringen leren. Dirma ziet dat het kinderen ook helpt in een positief zelfbeeld, vooral wanneer andere kinderen ook nog de succeservaringen van de betreffende leerling benoemen. Ymke wijst erop dat het benoemen van succeservaringen ook van invloed is op het zelfverstaan van kinderen. Als ze te horen krijgen wat ze goed hebben gedaan of waar ze goed in zijn, geeft dat hun ook meer zelfvertrouwen.

Omgaan met dingen die niet vanzelf gaan en/of beperkingen

Jasmijn vindt het belangrijk dat kinderen leren omgaan met een stukje gebrokenheid, maar wil hun vooral ook veiligheid bieden in de klas, namelijk dat ze ervaren dat ze iets kunnen en niet teveel lijden onder hun beperkingen. Gerdien wijst leerlingen die moeite hebben met dingen er ook op dat het bij dit leven op aarde hoort, dat niet alles lukt. Met dat perspectief wil ze kinderen helpen relativeren. Voor Jetty is het eveneens belangrijk om beperkingen van leerlingen te relativeren en ze legt dan een verband met de mens na Genesis 3 (zondeval – PDB). *Soms moeten we heel realistisch zijn. Ze kan het niet. En dan moet je handvatten krijgen om het wel te leren. We moeten ook niet uit het oog verliezen dat we allemaal mensen zijn van na Genesis 3. Perfect zijn we niet meer*. Voor Jetty betekent dit dat ze juist het goede in kinderen wil stimuleren. Tegelijk kijkt ze ook hoe ze kinderen kan ondersteunen bij dat wat ze moeilijk vinden door het organiseren van bijles of het kind laten werken met een koptelefoon. Bij een andere leerling accepteert Jetty dat hij moeite heeft met stilzitten en daarom ziet ze dat gedrag door de vingers: *maar het heel stil zitten op een stoel van een kind met ADHD is ook gewoon onmogelijk. Dan zorg ik gewoon dat hij niet zo in mijn blikveld zit, dat het irritatie opwekt*.

Als leraren zien dat hun leerlingen ergens moeite mee hebben maar dat zelf niet kunnen oplossen, proberen ze externe hulp te arrangeren. Jasper zag bijvoorbeeld dat een van zijn leerlingen moeite had met rekenen en zei toen het volgende tegen hem: *Joh, je vindt rekenen best lastig, ik denk dat we even kunnen kijken hoe we je verder kunnen helpen. Zullen we een keer iemand*

vragen om even te kijken hoe het verder gaat met je op onze school. Het zou toch fijn zijn als het goed gaat met rekenen. Jantine noemt het voorbeeld van een meisje dat sociaal-emotioneel kwetsbaar is en dringend professionele hulp nodig heeft. Ze voert daarover het gesprek met ouders en probeert hen van de noodzaak ervan te overtuigen. Ook geven ze ouders weleens literatuurtips, bijvoorbeeld rondom rouwverwerking.

Jantine probeert bij leerlingen die cognitief gezien niet zo goed mee kunnen komen andere kwaliteiten voor het voetlicht te halen. *Hij kan niet zo goed lezen en niet zo goed rekenen, maar hij heeft zo'n mooi karakter. En hij kan heel goed met alle kinderen in de klas omgaan.* Job noemt het voorbeeld van iemand die het leren erg moeilijk vindt, maar wel sterk is op creatief gebied. Hij probeert haar dan op dat gebied juist complimenten te geven. Ook Cora probeert bij leerlingen die moeite hebben met meerdere vakken aan te sluiten bij wat ze wel weten en van daaruit het kind een stap verder te helpen. Harm ziet het als zijn taak om kinderen te begeleiden vooral in wat ze kunnen. Hij wil eerst kijken naar wat ze kunnen en van daaruit gaan werken en stappen maken. Diverse leraren motiveren deze aanpak vanuit het feit dat ieder kind zijn eigen talenten heeft gekregen. Jetty heeft bijvoorbeeld een gesprekje gehad met een leerling die moeite heeft om mee te komen. Ze heeft toen aangegeven dat iedereen anders is en zijn of haar gaven en talenten van de Heere heeft gekregen.

Jetty geeft aan dat kinderen door hun zwakke punten kunnen leren om afhankelijk van God te leven. *Ik denk dus ook die afhankelijkheid, dat je dan wel anders in het leven staat. Als je weet wat je zwakke punten zijn en je probeert dat vorm te geven op een manier dat het voor anderen niet hinderlijk is en voor jezelf niet hinderlijk is, dan denk ik dat het beter gaat dan je denkt.* Jetty noemt de relatie tussen afhankelijkheid en gebed. Het gebed is een manier om je afhankelijkheid te tonen. Leraren noemen zorgen of beperkingen die leerlingen hebben in het gebed, zonder dat overigens altijd met naam en toenaam te noemen. Jasper wil zijn leerlingen daarmee meegeven dat er een God is die alles weet en dus ook weet wat hen bezighoudt. Daarnaast noemt Jasper soms weleens specifiek de naam van een leerling, bijvoorbeeld in het geval van een jongen die die dag een test zou krijgen. *Ook niet met een omhaal van woorden, maar gewoon dat deze jongen de kracht mag krijgen, dat hij geholpen mag worden, dat wij als school het beste voor hem kunnen doen.* Jantine zegt dat ze kinderen erop wijst dat ze altijd kunnen bidden. Ze zegt dan bijvoorbeeld *Weet je daar kan je ook voor bidden hè, ook als je thuis bent kan je daar ook voor bidden hè of als je je alleen voelt en God is er altijd bij.*

Jasmijn en Jantine laten in wat ze vertellen zien dat ze kinderen niet alleen op de korte termijn willen leren om met complexere situaties om te gaan, maar ook op de lange termijn. Ze noemen allebei een verschillend aspect, namelijk zorg dat je weet wie je (als christen) bent (Jasmijn) en arrangeer preventief hulp (Jantine). Jasmijn is ervan overtuigd dat het voor alles belangrijk is dat je weet wie je zelf bent, maar ook wie je bent als christen. Juist dat kan een stukje bescherming bieden in moeilijke omstandigheden. *Dat je weet wie je bent. Dat je bagage hebt, dat dingen je niet allemaal overkomen, maar dat je een stukje zekerheid, basis hebt. Ja, vooral van Wie je bent en hoe je in het leven staat, als christen dan.* Jantine richt zich meer op preventie. Ze kan zich zorgen maken om de toekomst van kwetsbare leerlingen, daar wil ze voor zover dat in haar vermogen ligt op anticiperen. Ze heeft een meisje op haar netvlies bij wie ze bang is dat die later

het slachtoffer van loverboys kan worden. Ze probeert er alles aan te doen om hulp te arrangeren voor haar en haar ook zelf bewust te maken van haar gedrag. *Nou bij dit meisje schiet mij door het hoofd, dat is misschien wel een beetje ver gedacht. Dit wordt een meisje voor loverboys straks. (...) Als ze nu goed gecoacht wordt, hoeft het niet zeg maar. Als ze op tijd de tools in handen krijgt, hoop ik dat het niet zo eindigt.*

Leraren zetten (klassikaal) verschillende interventies in die kinderen kunnen helpen om een steviger persoon te worden. Zo maakt Patrick gebruik van de inzichten van Steven Covey. Bij Jasmijn op school wordt gebruikgemaakt van de kanjertraining en Job adviseert kinderen een sociale vaardigheidstraining te volgen als ze vastlopen met bepaalde dingen. Het criterium voor het gebruik van deze interventies is, dat het valt onder het domein van de algemene genade als middelen die God geeft (Patrick) of *als het werkt, is het goed* (Job) of als het niet in strijd is met de Bijbel, is het goed. Jasmijn geeft bijvoorbeeld aan dat zij als school de kanjertraining hebben geïntroduceerd en dat pas tijdens het gebruik ervan de vraag gesteld werd of dit eigenlijk wel bij de christelijke identiteit van de school past. Achteraf vond de school van wel en Jasmijn verwoordt het schoolbeleid zo: *Het is niet zozeer 'oh die methode past bij een christelijke school', maar meer er zit niet iets in waardoor het niet zou kunnen. Je kunt natuurlijk als school kiezen voor verschillende methodes en nou ja, dat is dus niet zo heel bewust destijds gebeurd. Maar nu je zo terug kijkt denk ik: Het is prima, ik ben niks tegen gekomen wat daar in strijd mee is.*

Tevredenheid

Tevredenheid bijbrengen is iets dat door een aantal leraren verbonden wordt met zelfacceptatie. Wees gelukkig met wie je bent, wees tevreden met de gaven en talenten die je hebt gekregen. Cora illustreert haar opvatting over tevredenheid met een Bijbels voorbeeld, namelijk Saul die niet tevreden was met zijn koningschap en dat die ontevredenheid zonde is. Bij Otmar speelt een Bijbeltekst een expliciete rol als het gaat om het leren van tevredenheid, namelijk een woord van Paulus 'wees vergenoegd met hetgeen je hebt'.¹¹⁹

Gezondheid

Cora noemt dat ze het belangrijk vindt dat kinderen ook weten wat een gezond leven inhoudt en bespreekt dan bijvoorbeeld thema's als gezond eten en drinken. Ze geeft daarbij uit haar eigen leven aan dat ze van zoetigheid houdt en de kinderen ook graag met een snoepje wil belonen. Tegelijkertijd weet ze dat het niet goed is voor de gezondheid. Ze vindt dat een strijd en heeft dat ook met de kinderen besproken en ze neemt hen dan mee in dat proces. Dat heeft er bijvoorbeeld in geresulteerd dat ze voor haar verjaardag samen met de kinderen gezonde dingen heeft bedacht en ingekocht en koppelde dat aan de biologielessen.

Zelfopoffering

Bij twee leraren komt iets ter sprake over zelfopoffering of zelfverloochening. Harm geeft aan dat het samen bloeien als mensheid van iedereen een stukje zelfopoffering vraagt. Verderop in het interview blijkt ook dat hij dat praktisch stimuleert door kinderen te leren het kleinste stukje taart te kiezen,

¹¹⁹ Fil. 4:11.

de ander te helpen en niet zelf het laatste snoepje te pakken. Ymke heeft het over zelfverloochening als het gaat om het dienen van God. Ze bedoelt daarmee dat je niet voor jezelf kiest, maar doet wat God van je vraagt. Ymke vindt het verder belangrijk dat kinderen leren de minste te zijn, dat ze leren bewust iets voor de ander over te hebben en niet ingenomen zijn met zichzelf. Een leidende gedachte voor haar daarin is datgene wat God voor de mensheid over gehad heeft.

Positieve levenshouding

Jantine vindt het bevorderen van een positieve levenshouding erg belangrijk voor haar leerlingen. Dat blijkt onder andere in het stimuleren van een attitude van dankbaarheid (zie hierboven), maar ook in het stimuleren van optimisme, met een positieve blik de toekomst in kijken. Ze wil daarmee bereiken dat kinderen kunnen genieten, maar ook beseffen dat ze daarmee aantrekkelijker zijn voor anderen. *Dan zie je dat kinderen afhaken in hun sociale contacten. Dus dan is een kind wat negatief is of negatief denkt niet aantrekkelijk voor andere kinderen, dus dan blijft die eenzaamheid ook bestaan.* Harm en Ymke streven net als Jantine ook naar een positieve houding en positiviteit bij kinderen, maar laten ook wel merken dat je daarbij de realiteit niet uit het oog moet verliezen.

Voorbereid zijn op lijden en tegenslag

Een aantal leraren wil hun leerlingen iets meegeven voor momenten dat er zorgen of verdrietige omstandigheden komen of misschien nu al zijn. Erik denkt dan bijvoorbeeld aan het overlijden van familieleden. Hij geeft daar in zijn gesprekken in de klas bewust aandacht aan en hoopt daardoor dat kinderen er niet door overvallen worden als het gebeurt en ze er al enigszins op voorbereid zijn. *Je wapent ze ook voor een onverwacht iets, dat het ze overvalt. En dat het dus echt hard erin hakt. Dat gun je ze niet.* Verder 'wapent' hij zijn leerlingen door ze Psalm 91 aan te leren 'Hij die op Gods bescherming wacht'. Bij het werken over kastelen, leert hij ze met het oog hierop dat God een burcht is en verwijst hij naar het lied 'Een vaste burcht is onze God'. Jantine leert haar kinderen ook bewust liederen aan die ze zich hopelijk zullen herinneren op het moment dat er verdrietige momenten zijn. Een lied dat ze hen bijvoorbeeld aanleert is 'Ergens in de verte ligt een heel mooi land'. Jantine geeft kinderen bewust bagage mee voor momenten dat het moeilijk is. Daarnaast werkt ze er ook bewust aan dat kinderen zich realiseren dat er een God is die er altijd voor je is en bidt ze met en voor de leerlingen als er bijvoorbeeld ziekte of rouw in hun leven is. Ymke wil haar leerlingen mee geven dat hoe het leven ook gaat en ook als je je zorgen maakt om de toekomst, dat God wel degene is die zorgt en erboven staat.

Jantine wil haar leerlingen ook op een andere manier voorbereiden op moeilijker omstandigheden. Ze wil haar leerlingen vaardig maken als het gaat om het uitpraten en oplossen van ruzies. Ze hoopt dat kinderen hiermee ook vaardigheden leren die ze later kunnen gebruiken als er dingen niet lekker lopen. *Dus je grijpt eigenlijk een klein stukje tekort ook aan om ze vaardig te maken om grotere tekorten aan te kunnen straks.*

Samengevat komen uit de interviews de volgende aspecten van floreren naar voren (zie tabel 2):

Relatie met God	Belangen van de ander	(Moreel) gedrag	Het zelf
<i>God dienen en gehoorzamen</i>	<i>Liefhebben</i>	<i>Bescheiden en nederig zijn</i>	<i>Kwaliteiten en talenten inzetten</i>
<i>De opdracht van de mens in de wereld als christen</i>	<i>Ooghebben voor anderen</i>	<i>Verantwoordelijkheid dragen</i>	<i>Jezelf zijn</i>
<i>Je geliefd weten door God</i>	<i>Dienstbaarheid</i>	<i>Gehoorzaam zijn</i>	<i>Bloeien</i>
	<i>Taak en/of plek in de maatschappij</i>	<i>Dankbaarheid uiten</i>	<i>Zelfstandigheid</i>
	<i>Respectvolle houding tonen</i>	<i>Eerlijkheid tonen</i>	<i>Zelfacceptatie en zelfvertrouwen</i>
		<i>Belang van leren inzien</i>	<i>Geluk en welbevinden</i>
		<i>Beschikken over goede omgangsvormen</i>	<i>Genieten</i>
		<i>Matig zijn en zichzelf beheersen</i>	<i>Succeservaringen opdoen</i>
			<i>Omgaan met dingen die niet vanzelf gaan en/of beperkingen</i>
			<i>Tevredenheid</i>
			<i>Gezondheid</i>
			<i>Zelfopoffering</i>
			<i>Positieve levenshouding</i>
			<i>Voorbereid zijn op lijden en tegenslag</i>

Tabel 2. Aspecten van floreren.

Conclusie

Uit de analyses valt af te leiden dat floreren zich uitstrekt over vier domeinen namelijk: God, de ander, goed gedrag en het zelf.

Leraren vinden het belangrijk dat hun leerlingen een relatie met God krijgen, vanuit die relatie het leven leven en functioneren in de maatschappij. Floreren heeft voor de geïnterviewde leraren ten tweede ook te maken met het rekeningen houden met de belangen van de ander en het je op een positieve manier inzetten voor de maatschappij. Als derde vergt floreren inzet ten aanzien van het ontwikkelen van bepaalde gedragingen zoals respect, eerlijkheid, gehoorzaamheid, etc. Als vierde heeft floreren voor de geïnterviewde leraren ook een zijnslaag, namelijk de innerlijke toestand die een leerling ervaart. Dat zijn aspecten die gelieerd zijn aan de persoon en die het eigene van het individu of het zelf benadrukken.

Floreren omvat in het perspectief van de geïnterviewde leraren dus de relatie met God, met de ander en met zichzelf. Opmerkelijk is wel dat de idealen met betrekking tot het zelf meer aspecten bevatten dan de idealen die betrekking hebben op de belangen van de ander. Het is

de vraag op welke manier de verschillende idealen zich tot elkaar verhouden. De citaten maken aannemelijk dat het uitgebreidere vocabulaire van de leraren bij de idealen rondom het 'zelf' een indicatie is dat er meer aandacht uitgaat naar de ontwikkeling van het 'zelf' van de leerling dan naar het stimuleren van compassie met en opkomen voor de belangen van de ander.

In de interviews is een verscheidenheid aan aspecten van een florerend leven door de leraren ingebracht. Uit de interviews kan niet geconcludeerd worden dat deze aspecten in hun samenhang doordacht zijn. Leraren weten wel welke aspecten ze van belang achten voor het floreren van hun leerlingen, maar brengen dat niet vanuit een samenhangende visie op floreren. Het is dan de vraag in hoeverre zij zichzelf (laten) bevragen op de herkomst van deze idealen en hoe zich dit verhoudt tot een meer bereflecteerde visie op floreren. Een enkele leraar refereerde wel aan een schoolmotto, zoals 'zorgen voor elkaar', maar dat is slechts een enkel aspect van een florerend leven.

Verder blijkt dat er in de door de leraren genoemde idealen onderscheid gemaakt kan worden tussen idealen die uitdrukking geven aan het floreren zelf en idealen die nodig zijn om tot floreren te kunnen komen. Een ideaal als 'bloeien' drukt onmiskenbaar het ideaal van floreren zelf uit. Dat geldt bijvoorbeeld ook voor een ideaal als 'geluk en welbevinden'. Het ideaal dat leerlingen het belang van leren inzien is daarentegen een voorbeeld waarin meer een voorwaarde om tot floreren te kunnen komen wordt uitgedrukt. Leraren geven namelijk aan dat dit ideaal nodig is om een mooi mens te worden of om meer zelfvertrouwen te krijgen en dat zijn weer aspecten van een florerend leven.

Terecht kan opgemerkt worden dat sommige door de leraren genoemde idealen ook te kwalificeren zijn als waarden, deugden of principes. Het ideaal 'eerlijkheid' is bijvoorbeeld ook een waarde en een deugd. Als deugd is het een van de 24 sterke karaktereigenschappen zoals die zijn opgesteld door Peterson en Seligman.¹²⁰ Een ander voorbeeld is het ideaal 'omgaan met dingen die niet vanzelf gaan', dit kan bijvoorbeeld ook geduid worden als principe. Vanuit semantisch perspectief kan er terecht onderscheid gemaakt worden tussen deze genoemde begrippen van idealen, deugden, waarden en principes. Daar is het in dit onderzoek echter niet om te doen. De focus ligt op het in kaart brengen van dat wat leraren kenmerkend achten voor een florerend leven.

¹²⁰ www.viacharacter.org.

3.2 Theologische overwegingen van leraren

Het tweede aspect van de onderzoeksvraag is: 'hoe verbinden leraren floreren met hun christelijke identiteit?'. Dat gaat over de vraag welke theologische overwegingen een rol spelen in het denken van leraren met betrekking tot aspecten van floreren. In dit deel van het hoofdstuk zal nader ingegaan worden op de aard van de theologische argumentatie van de geïnterviewde leraren. Vrijwel alle theologische overwegingen komen uit de leraren zelf op, alleen het punt van de 'totale verdorvenheid' is ingebracht door de interviewer. Dit gedeelte bevat qua voorbeelden soms wat overlap met het eerste deel, dat is bewust gedaan om duidelijker het verband te laten zien.

Schepping

Leraren refereren geregeld aan de schepping als ze het hebben over de talenten en kwaliteiten die ieder mens heeft gekregen. Leraren noemen dat er wel verschil zit tussen de schepping voor en na de zondeval. Erik benoemt dat door de zondeval het geschapene is beschadigd en daarom sturing nodig heeft. Dat verklaart voor hem bijvoorbeeld waarom leerlingen sturing nodig hebben om het goede gedrag te laten zien. Erik zegt dat leerlingen wel vermogens hebben gekregen om het goede te laten zien, maar het komt er niet altijd vanzelf uit. Hij benadert ze positief omdat *je daardoor misschien die restjes aanspreekt die er nog zijn vanuit de schepping*. Job, Patrick en Dirma hebben het in dit verband over overblijfselen van de schepping of van het beeld van God. Dirma ziet bijvoorbeeld kernkwaliteiten als een overblijfsel van de schepping en Patrick heeft het over krachtbronnen. *Ik geloof ook dat mensen krachtbronnen in zichzelf hebben. Stel je voor dat het niet zo was. Ik zou niet weten waarom het niet Bijbels zou zijn om dat te denken. Uiteindelijk heeft God ons ook geschapen met die krachtbronnen*. Job geeft aan dat die overblijfselen wel marginaal zijn. *Misschien niet veel meer, maar een paar, ja die zijn er ook, die zijn er toch nog*.

Een aantal leraren benoemt specifiek dat ieder mens is geschapen *naar het beeld van God*. Otmar bespreekt met zijn leerlingen dat ieder mens waardevol is ongeacht dat wat je aan capaciteiten hebt. *Dus ook al heb je niks, dan nog ben je een schepsel, geschapen tot het beeld Gods*. Erik hoopt dat zijn leerlingen *zich lekker voelen en op die manier ook tot hun bestemming komen ten opzichte van de Schepper*. Dat is voor hem het eerste scheppingsdoel: *mijn grootste wens is dat ze in een goede relatie tot de Schepper komen*.

In de motivering van zelfacceptatie en zelfvertrouwen neemt het scheppingsdenken een belangrijke plaats in. Omdat ieder mens uniek geschapen is, mag ook ieder mens zichzelf zijn, zichzelf aanvaarden en dicht bij zichzelf leven en op die manier Zijn Schepper dienen. Dat schakelt je eigen verantwoordelijkheid niet uit, geeft Jantine aan. *God heeft mensen met een verstand geschapen. Je moet ook zelf nadenken, met je eigen mogelijkheden. Je leert een kind toch ook niet met Gods hulp een rekensom oplossen?*

De schepping als argument speelt ook een belangrijke rol in het ideaal van leraren *oog hebben voor anderen*. Erik noemt dat mensen zijn geschapen in relatie tot elkaar en daarom moet je dat ook stimuleren als leraar. *Mensen zijn geschapen in relatie tot elkaar. Dus je moet dat ook stimuleren. Je moet proberen om van een groep een eenheid te smeden en van twee leerlingen die ruzie hebben weer een gezicht dezelfde kant op te maken*. Dat betekent dat je klaar staat

voor je naaste. Kinderen moeten elkaar blijven zien als schepsel van God ook al is hun gedrag misschien niet altijd even aangenaam zegt Jasmijn. Ze bespreekt dat ook met haar leerlingen: *weet je, God heeft jou gemaakt. Als jij de ander afkeurt wat hij niet kan, dat is eigenlijk heel raar, want God heeft diegene zo gemaakt.*

Liefdesgebod en God dienen

Voor verschillende leraren is het dienen van God een belangrijk ideaal dat hun handelen stempelt. Dat komt onder andere tot uiting in eerlijkheid, matigheid, tevredenheid, zelfverloochening en een respectvolle houding naar anderen. Een aantal leraren noemt expliciet het liefdesgebod,¹²¹ 'God liefhebben boven alles en de naaste als jezelf', als motivatie voor bijvoorbeeld het liefhebben van anderen en het oog hebben voor anderen.

Talenten en kwaliteiten zijn volgens een aantal leraren bedoeld om God daarmee te dienen. In de opdracht om God en je naaste lief te hebben, kunnen kernkwaliteiten ook goed gebruikt worden aldus Jetty. Daarom stimuleert zij het gebruik van kernkwaliteiten bij haar leerlingen. Talenten en kwaliteiten hebben kinderen niet voor zichzelf gekregen, vindt Job. Hij zegt dat talenten bedoeld zijn om ze in te zetten voor de dienst van de Heere, waar Hij je plaatst, en ten dienste van je naaste. Job verbindt dat direct met zelfacceptatie. Hij is ervan overtuigd dat wanneer kinderen weten waar ze goed in zijn hen dat helpt om meer dienstbaar te zijn aan anderen. Een andere leraar verbindt het dienen van God aan een gelukkig leven en omschrijft dat dan als echt geluk.

De Tien Geboden als concretisering van het liefdesgebod wordt door een aantal leraren ingebracht. Jetty noemt dat de Tien Geboden een richtlijn kunnen zijn om goede omgangsvormen te stimuleren en het leven voor jezelf goed te houden. Job noemt het belang van het vijfde gebod in het kader van het stimuleren van respect bij kinderen. Erik geeft aan dat hij ongewenst gedrag, wat niet volgens de normen van de Tien Geboden is, bestraft.

Kind van God zijn, geliefd door God

Een aantal leraren noemt een voor hen belangrijk uitgangspunt in hun visie op kinderen, namelijk dat ze zich geliefd mogen weten door God en dat ze beseffen dat ze een kind van God zijn. Dit komt terug in hun theologische overwegingen bij de idealen *bloeien, zelfvertrouwen* en een *respectvolle houding*.

Jasmijn noemt dat het voor het zelfvertrouwen van kinderen belangrijk is dat ze beseffen dat hun identiteit geworteld is in het kind van God zijn. Ze vindt het ook belangrijk dat kinderen zich geliefd door God weten *zodat ze daaraan terugdenken als ze het later moeilijk hebben*. Jantine noemt dat wanneer kinderen zich geliefd weten door God ze ook een *mooi mens worden*.

In het stimuleren van een respectvolle omgang met elkaar noemt Gerdien als argument dat de ander ook een kind van God is en dat het daarom niet de bedoeling is respectloos met elkaar om te gaan.

¹²¹ Mt. 22:37-40; Mk. 12:30-31; Lk. 10:27.

Eigenschappen van God

Leraren brengen tijdens de interviews verschillende eigenschappen van God in en verbinden dat met bijvoorbeeld het stimuleren van verantwoordelijkheid en het op God kunnen vertrouwen in moeilijke situaties. Erik benoemt naar zijn leerlingen toe dat God alles ziet, ook op het moment dat ze denken dat anderen hun verkeerde gedrag niet zien. Hij wijst ze erop dat God alwetend en alziend is en zegt dat mede in het kader van gewetensvorming. Job geeft aan dat het voor God niet belangrijk is dat je de beste bent, maar wel dat je je best doet.

Erik wil zijn leerlingen daarnaast bijbrengen dat God er is op het moment dat je met verdriet geconfronteerd wordt, zoals bij het overlijden van familieleden bijvoorbeeld. Wat hij lijkt te willen overdragen is dat God een zorgende God is, Die veiligheid en bescherming biedt. Ook Jantine wil dat haar leerlingen beseffen dat er een God is Die er altijd voor ze is, ook als er bijvoorbeeld ziekte of rouw is. Ymke noemt naar haar leerlingen toe ook aspecten van een Godsbeeld, namelijk dat God Degene is Die zorgt en boven alles staat, hoe je leven ook gaat. Dat impliceert voor Ymke ook dat God weet wie je bent en wat je kunt en dat Hij ook weet dat bepaalde dingen voor sommige mensen moeilijk zijn.

Dirma wil kinderen de boodschap mee geven dat God goed is voor mensen en steeds het goede voor hen zoekt. Daarom vindt ze het belangrijk een positieve benadering te hebben naar haar leerlingen. Als namelijk gevraagd wordt hoe ze die positieve benadering ziet in het licht van de christelijke identiteit zegt ze het volgende: *Als je mooie dingen ziet in een klas, dat je die eruit pikt en dat je die vergroot. Dat is ook hoe God naar ons kijkt, wat we allemaal van Hem krijgen. Hoe goed Hij voor ons is, ondanks al onze tekorten.*

Dankbaarheid en afhankelijkheid

De dankbaarheid die leraren bij hun leerlingen willen stimuleren, is voornamelijk theologisch gemotiveerd. Als leraren het hebben over het bijbrengen van een dankbare houding verbinden ze dat aan God die gedankt mag worden voor wat Hij heeft gegeven. Dirma verwoordt dat zo in de klas: *Heere God, dank U wel daarvoor, dat ik deze positieve kernkwaliteit heb.* Jantine dankt God met de klas als er bijvoorbeeld iemand jarig is *dat God ze weer een jaar gespaard heeft.*

Dankbaarheid is een manier om trots, in de zin van hoogmoed, tegen te gaan. Als Jetty het heeft over trots zijn, geeft ze aan dat dat voor haar wel in het kader van de dankbaarheid moet staan en dat je moet beseffen dat je waar je trots op bent van God hebt gekregen. Cora wijst kinderen er eveneens op dat als er dingen goed gaan in het leven, ze zich ervan bewust zijn dat ze dat gekregen hebben van God. Wanneer het over trots gaat in de interviews lijkt er sprake te zijn van een bepaalde ambivalentie. Dirma merkt in gesprekken met ouders dat die lastig uit de voeten kunnen met de vraag 'waar bent u trots op'. *Dan deden we een rondje met de ouders, van 'waar bent u trots op?'. Nou het was echt: oeps. Dat was heel lastig. Sommigen zeiden: dat kan je niet zeggen. Nou, waar ben je dankbaar voor? Dat ik goed kan stofzuigen, dat ik goed kan ramen zemen, weet je wel, zulke dingen.*

Dankbaarheid en afhankelijk zijn van God worden door de geïnterviewde leraren vaak samengenomen. Gerdien geeft aan dat God veel geeft en dat je daarom afhankelijk bent.

Als je het leven aanvaardt dat God je geeft, kan je dankbaarheid laten zien. Dat maakt je ook verantwoordelijk om met je talenten aan de slag te gaan. Er zijn leraren die zelfvertrouwen verbinden met het vertrouwen op God en daarmee met afhankelijkheid. Zelfvertrouwen hoeft een afhankelijke houding van God niet in de weg te staan geeft Jasmijn aan. Afhankelijkheid van God komt bij Ymke terug als zij het heeft over wat een gelukkig leven inhoudt. Dat komt er voor haar vooral op neer dat je je afhankelijk weet van God, weet dat Hij voor je zorgt en daarom een bepaald gevoel van vrijheid kan ervaren. Dankbaarheid ten opzichte van God en genieten horen ook bij elkaar omdat God dingen geeft waar je van kunt genieten.

Leren dat je afhankelijk bent van God, wordt door leraren ook genoemd als het gaat om het leren omgaan met dingen die niet vanzelf gaan. Zo wordt in dat kader het gebed genoemd om daarmee tot uitdrukking te brengen dat God alle dingen weet en het beste voor je kan zorgen. Job maakt zijn leerlingen ervan bewust dat het er ook om gaat dat je je overgeeft aan Gods plan met je leven en je dus ook afhankelijk leert zijn van God. Leven in afhankelijkheid van God wordt echter wel veelal beperkt tot het gebed. Door middel van het gebed wordt gevraagd of God de middelen wil zegenen. Vervolgens kunnen die middelen ook seculiere methodieken zijn zoals de principes van Covey die Patrick gebruikt in zijn onderwijs, een sociale vaardigheidstraining waar Job het over heeft of de kanjertraining die op de school van Jasmijn gebruikt wordt. Voor Patrick valt dit onder het domein van de algemene genade en is het bruikbaar als je ziet dat het effect heeft. Voor Job is het criterium ook *als het werkt is het toch goed*. Job geeft aan dat hij zich niet gerealiseerd heeft dat er in die methodieken ook sprake is van een bepaalde mensvisie. *Wij gebruiken die middelen gewoon zonder dat we doorhebben van wat eigenlijk de uitgangspunten van zo'n methode zijn. Zo van nou ja als het werkt dan is het wel goed. (...) En ik ben er mezelf ook echt niet altijd van bewust hoor. Je probeert er wel over na te denken maar soms trap je zelf ook in die valkuil.* Jasmijn, die de kanjertraining op school gebruikt, geeft aan dat het criterium voor het gebruik van interventies is dat als iets niet in strijd is met de Bijbel, het prima gebruikt kan worden. *Zoals wij het geven, zijn we nog niks tegen gekomen wat in strijd is met onze normen en waarden vanuit de Bijbel.*

Getuige zijn en zichtbaarheid christenen

In de interviews wordt door een aantal leraren het belang van de zichtbaarheid van christenen in de maatschappij genoemd. Ze vinden het belangrijk dat leerlingen er zich van bewust zijn waarom ze christen zijn en waarom er op hen als christenen gelet wordt. Zo stimuleert Jasper eerlijkheid bij zijn leerlingen omdat dat een aspect is, waarin je iets van je christenzijn kunt laten zien. Ook het tonen van respect naar andere mensen is voor hem een vorm waarin je christen kan zijn op een positieve manier.

Cora benadrukt voorbeeldig gedrag en goede omgangsvormen bij haar leerlingen bijvoorbeeld tijdens een excursie. Haar motivatie is dat je als christelijke school opvalt en er dus op je gelet wordt.

Voor Jetty is een belangrijke reden om kinderen *zelfstandigheid in denken* mee te geven dat ze staande kunnen blijven als christen, dat ze kunnen uitleggen waarom ze geloven en waarom ze bepaalde dingen doen of laten. Het is dan wel belangrijk dat je weet wie je zelf bent en een bepaalde mate van zelfvertrouwen hebt, geeft Jetty aan.

Bij het ideaal *een taak of plek in de maatschappij te hebben*, noemen leraren ook dat ze het belangrijk vinden dat christenen een positieve bijdrage leveren aan de maatschappij. Jasper noemt als motivatie dat hij het belangrijk vindt dat zijn leerlingen herkenbaar zullen zijn als christen en een voorbeeld zijn. Dirma geeft een voorbeeld van christelijk burgerschap waarbij haar school leerlingen stimuleert in de zorg voor asielzoekers en mensen uit de buurt van de school. Dirma hoopt ook dat haar leerlingen in de maatschappij iets zullen uitstralen van de liefde van de Heere Jezus, zodat op die manier het koninkrijk van God gestalte krijgt.

Talenten

Geregeld nemen leraren het woord *talenten* in de mond en bedoelen daarmee de sterke kanten of kwaliteiten van leerlingen. Nu is talenten op zich geen theologisch begrip; dat wordt het wel wanneer leraren zelf verwijzen naar de gelijkenis van de talenten uit de Bijbel.¹²² Gerdien noemt bijvoorbeeld dat je jezelf met je eigen mogelijkheden moet aanvaarden en daarmee aan de slag moet. Zij geeft aan dat als je dat niet doet, je dan bezig bent je talenten in de grond te stoppen (een passage uit de betreffende gelijkenis – PDB). Ook Jetty verwijst naar de gelijkenis van de talenten als ze het heeft over de talenten van kinderen. *Vorig jaar heb ik de gelijkenis van de talenten uitgelegd en dat de een meer talenten heeft dan de ander, maar dat het allemaal gebruikt moet worden. Dan zie je bij de kinderen ook wel dat er een verklaring is, waarom de een meer kan leren dan de ander en waarom de een meer goed is in iets dan de ander. Dus ik denk in die zin dat het wel een extra dimensie eraan geeft.*

Een andere leraar spreekt liever over *talentbesef* dan over *zelfvertrouwen* omdat het laatste voor hem niet terug te vinden is in de Bijbel. *Als je het hebt over een positief mensbeeld, is zelfvertrouwen natuurlijk een van de belangrijkste hot items. Terwijl ik dat woord in de Bijbel niet terugvind. Als je het daar hebt over vertrouwen in jezelf, moet je dat juist niet hebben.*

De Heilige Geest

Erik legt in spreken over het stimuleren van sociaal gedrag en het oog hebben voor elkaar een verband met de heiliging, waarbij hij aangeeft dat dat uiteindelijk het werk van de Heilige Geest is. *Door dit te benoemen (sociaal gewenst gedrag – PDB). Je ziet dat het werkt. We hebben heel weinig ruzie. En het benadrukken alleen al zorgt ervoor dat kinderen zoiets hebben van: ‘ja, dit hebben we nodig’. En de rest breng je dan vanuit de Bijbel aan. En je kunt natuurlijk nooit heiliging bevorderen, als buitenstaander. Dat doet de Heilige Geest. Dat kun je niet. Het is maar een schamele poging.* Jasmijn ziet in haar klas, bij zichzelf en bij collega’s dat het niet vanzelfsprekend is goed gedrag te vertonen. Dat hoort bij deze werkelijkheid. Daarom wil ze kinderen ook leren *dat God in je woont, dat de Heilige Geest in je woont*. Gods Geest kan je nieuw maken en helpen om voor het goede te kiezen. *Hij kan je helpen een mooi mens te worden.*

In het gesprek met Dirma over kernkwaliteiten, geeft ze aan dat die overblijfselen van de schepping zijn. Kernkwaliteiten zijn voor haar *algemene dingen die God aan iedereen geeft*. Ze geeft daarbij echter ook aan dat de Geest gebruik kan maken van je kernkwaliteiten. *Ik denk wel dat je kernkwaliteiten natuurlijk zonder meer gaan stralen als jij gewoon zeg maar vrucht*

¹²² Mt. 25:14-30.

draagt. Bij een gelovige is het volgens Dirma zo dat vruchten van de Geest en kernkwaliteiten samenvallen. Misschien is het ook wel zo dat God als je echt tot geloof komt en in dankbaarheid wil leven, dat Hij die kernkwaliteiten bij jou, die komen toch wel weer samen met de vruchten van de Geest, dat Hij die dan op een hoger plan stelt. (...) En als jij geen vrucht draagt, als jij die positieve kernkwaliteiten niet laat zien, dat God je ook weg doet en verbrandt.

Genade

Gerdien legt een verband tussen dankbaarheid en genade, namelijk dat een mens *moet leren waarden wat hij allemaal uit genade van God krijgt.*

Ymke geeft aan dat genade ervoor zorgt dat mensen ook nog in staat zijn om goed te doen, positief gedrag te vertonen. *Als je uit gaat dat de mens totaal verdorven is en geneigd tot alle kwaad en je zou dat als startpunt hebben. Dan begint mijn dag dus, heel zwart/wit gezegd, ik ben geneigd tot alle kwaad, dus ik ga het ook doen. Maar zo sta ik 's morgens vroeg niet op. Dus, dat bedoelde ik eigenlijk ermee te zeggen van, er is ook een stuk genade of liefde of hoe ik het ook maar noemen wil wat gegeven is, waardoor het niet zo is. Dus als je alleen maar die als uitgangspunt zou nemen, van de mens is geneigd tot alle kwaad, dan vind ik ook dat je de genade vergeet.*

Cora maakt onderscheid tussen zaligmakende genade en algemene weerhoudende genade. Toen zij het met een van haar leerlingen had over het belang van matigheid in bijvoorbeeld vreugde, verdriet, eten, explosief gedrag, merkte ze dat hij na dat gesprek rustiger was geworden en minder explosief reageerde. Ze had in het gesprek met hem benoemd dat we op grond van Gods Woord gematigd moeten zijn. *Dat trof bij hem doel.* Doorvragend op hoe ze dat verklaart, vertelt ze het volgende: *Ik denk dat dat de algemene genade, de algemene weerhoudende genade is. Dat dat genade is, dat geloof ik zeker. Want zo'n kind die zo explosief is, naar zulke dingen luistert en dat ook ter harte neemt dat je zelfs de blik in de ogen ziet veranderen en dat dus ook maanden meeneemt. Dat je daar gewoon op terug kunt komen soms alleen maar door te kijken. Ja, dan zie ik dat wel als genade. Maar als een algemene genade waarvan ik bij dit kind ook hoop. Ik hoop juist dat dit sprankelende leven, leven mag tot Gods eer. Dan is het ook werkelijk een sprankelend leven. Dat heb ik ook weleens zo tegen hem gezegd. Dat hoop ik. En ook dan, dan zie je van: 'hoop ik ook juf, dan heb ik wel een nieuw hart nodig'. Niet als de genade, ik zie dit als je dit ziet niet als de zaligmakende genade, maar wel als de algemene weerhoudende genade. Dat hij nog luisteren mag, dat hij dit ter harte mag nemen*

Als Otmar het heeft over de duiding van positief gedrag geeft hij aan dat je dat vanuit twee perspectieven kunt bekijken: enerzijds gewoon een humaan perspectief, anderzijds een theologisch perspectief dat je volgens hem *algemene genade* kunnen noemen. Hij beschrijft een voorbeeld waarin een meisje uit zijn klas langs de deuren kaarten verkoopt voor een goed doel. Hij geeft dan aan dat ze iets doet waarvan je gewoon in het dagelijks leven zegt *goed zo meid*. Tegelijkertijd is het voor hem ook Gods goedheid dat zij zich op deze manier inzet voor andere mensen en vanuit dat perspectief zou je het volgens Otmar *algemene genade* kunnen noemen. Ook bij Patrick komt het begrip algemene genade aan de orde in het gesprek. Hij is enthousiast over het gedachtegoed van Stephen Covey en ziet dat soort gereedschap als algemene genade van God. *Nou, de Heere geeft ons op allerlei manieren middelen en gereedschappen om ons*

daarbij (leidinggeven aan je leven - PDB) te helpen. En ik heb zelf ervaren dat iemand als Covey mij daar enorm bij geholpen heeft. Hij heeft het over twee vormen van 'goed'. Goed zoals mensen ergens naar kijken en dat wat goed is in Gods oog. Kijk mensen als Nelson Mandela en Gandhi die hebben ontzettend veel goeds gedaan, maar of het goed was in Gods oog, dat bepaalt God Zelf. Maar de Bijbel geeft wel de norm. Voor Dirma wordt algemene genade zichtbaar in kernkwaliteiten als positieve dingen die God je geeft.

Vergeving

Job heeft met zijn klas een gesprek gehad over het ontbreken van respect richting een juf. Hij spreekt ze daarop aan en benoemt dat als zonde. Tegelijkertijd wijst hij ze ook op vergeving. *Daar blijft het niet bij. Want dit moet je voor de Heere neerleggen. Dit is voor jou persoonlijk, dit is jouw verantwoordelijkheid, maar er is vergeving, ook dat perspectief hè. Meer dan Jona is hier, dat je probeert te wijzen op de Heere Jezus en Zijn werk. Cora heeft tegen een van haar leerlingen gezegd bij ongewenst gedrag dat hij dan thuis vergeving moet vragen bij God. Ik hoop wel dat je je knieën gaat buigen, een plekje gaat zoeken als je thuiskomt en dat ook eerlijk gaat zeggen wat je nu hebt gedaan. Met alle omstandigheden erbij. En dat je dan ook vraagt of de Heere jou deze zonden wil vergeven. Ook Erik heeft dat, met minder woorden, weleens zo bij een leerling gedaan, zeggen dat ze thuis om vergeving moeten vragen in het gebed.*

Andere leraren hebben het wel over vergeving, maar benoemen dat veelal in haar algemeenheid, niet concreet naar aanleiding van specifieke situaties. Harm zegt daarover: *Aan het einde van de dag bidden we ook altijd om vergeving over de verkeerde dingen die we gedaan hebben. Dan noem ik gewoon heel algemeen dat we elkaar misschien uitgescholden hebben of misschien pijn hebben gedaan of dat we elkaar niet hebben geholpen of dat we niet aardig geweest zijn voor elkaar. Daar kan iedereen zijn eigen toepassing op maken.*

Zonde en gebrokenheid

Met betrekking tot het thema zonde en gebrokenheid blijkt in de gesprekken dat het een enkele keer door een leraar zelf wordt ingebracht. Gerdien bijvoorbeeld noemt bij het belang van *gehoorzaamheid* dat dat nodig is, omdat we hier in zonde met elkaar leven. *We moeten dingen met elkaar afspreken anders gaat het niet lukken.*

In het gesprek met Gerdien over kwaliteiten en talenten van kinderen komt ook de gebrokenheid ter sprake. Het is namelijk geen excuus om niet met je talenten aan de slag te gaan. *En jouw talent, hoe beschadigd ook, zet je wel in, dat wordt wel van je verwacht. Jantine wil dat kinderen beseffen dat we in een zondige wereld leven en dat doet ze in het kader van haar ideaal om kinderen voor te bereiden op lijden en tegenslag. Ik wil kinderen graag leren dat we in een zondige wereld leven. Je ziet de zonde bij jezelf, je ziet de zonde bij andere kinderen. (...) ik wil ze niet iets romantisch van oh, want als je later groot bent, is alles leuk of is alles geweldig.*

Gerdien heeft het met haar klas gehad over gedragsproblematiek zoals bijvoorbeeld ADHD. In het gesprek daarover met de leerlingen heeft ze vervolgens ook een verband gelegd tussen de gevolgen van de zonde en de moeiten die mensen kunnen ervaren in het leven. *Vorig jaar deed een jongen in*

de groep een presentatie over zijn gedragsproblematiek en opeens kwam er een gesprek op gang. Oh maar dit heb ik ook en die heeft het ook en m'n broertje zus en zo ging dat gesprek. Ik zeg, hoe kan dat nou jongens we hebben allemaal iets wat we niet zo goed kunnen, waar we weleens een beetje moeite mee hebben. Hoe zal dat nou kunnen, nou dan zit je zomaar op dat het hier nog niet volmaakt is en hoe komt dat dan? Dat komt door de zonde juf, dat komt door de zonde ja en hoe komt dat dan? En waar merk je dat dan aan? Nou dan komt zo'n gesprek op gang.

In de interviews zijn leraren ook actief bevraagd op wat zij zien als de oorzaak van ongewenst gedrag en dan noemen leraren ook aspecten als gebrokenheid en zondigheid. Harm ziet dat kinderen best heel egoïstisch kunnen zijn. Al pratende komt hij tot de conclusie dat dat uiteindelijk terug te leiden is tot de val in het paradijs. *Uiteindelijk kun je het misschien helemaal terugleiden naar het paradijs. Die sprong heb ik zelf eigenlijk nog nooit gemaakt, dus die ben ik nu aan het maken. Ik denk uiteindelijk dat je het daarop terug kan voeren. Dat de mens ten eerste altijd voor zichzelf zal kiezen.* Hij heeft er hiervoor nooit zo bij stil gestaan dat bijvoorbeeld egoïsme te maken heeft met de zonde van Adam en Eva.

Job noemt een voorbeeld naar aanleiding van zijn ideaal van respect. Zijn leerlingen hadden juist geen respect getoond en hij ziet de oorzaak van dit gedrag in het *boze hart* en hij sluit zichzelf daar ook bij in. Dat benoemt hij ook naar de leerlingen toe. *En ik heb gezegd van hier staat er nog een. Dat is echt dat boze hart, dat wil nooit wat de Heere wil. Hè dat gaat altijd proberen dingen te zoeken ja om tegen de Heere in te gaan, zeg maar.*

Jantine ziet de zondigheid terug in hoe kinderen met elkaar of met eten omgaan. *In het dagelijkse leven zie je dit natuurlijk heel veel op de gang, in de plagerijtjes of de appels die weg gegooid worden, gewoon de zondigheid van de kinderen, of ruzietjes. Dat je denkt o, ja, dat is op deze aarde ook nog zo, je kan elkaar ook zomaar heel veel verdriet doen.* Jasmijn ziet de gebrokenheid terugkomen in de beperkingen die kinderen kunnen ervaren. *Als dingen niet lukken, je moet inderdaad ook leren omgaan met een stukje gebrokenheid, een stukje, dit lukt niet of dit kan ik niet of ik heb misschien die beperking.* Weten dat beperkingen voortkomen uit de gebrokenheid, kan je ook helpen om er wat nuchterder mee om te gaan, zegt Jetty. *We moeten ook niet uit het oog verliezen denk ik dat we allemaal mensen zijn van na Genesis 3. Perfect zijn we niet meer. Dus in die zin kun je dan ook een stuk, ik wil niet zeggen relativiseren, maar wel een stuk nuchterder kijken. De perfecte vorm van de mens krijg je niet.*

Wanneer Erik voorbeelden geeft waarin kinderen niet doen wat er van ze verwacht wordt, zoals bijvoorbeeld je ogen openhouden onder het bidden, verklaart hij dat vanuit verschillende perspectieven. Enerzijds kan dat ongewenst gedrag verklaard worden vanuit de zondigheid, daarnaast ook vanuit de boze machten en als derde heeft het ook te maken met de ontwikkelingsfase waarin in een kind zit. *Dat is ongeloof natuurlijk, en zondigheid en er zijn heel veel boze machten om kinderen heen die ook een grote rol daarin spelen en ze proberen af te leiden. En tegelijk is het ook de vluchtigheid van een kind waar je mee moet rekenen.* Hij vindt dat je die verschillende perspectieven moet laten staan en daar als leerkracht tussen moet pendelen.

Erik ziet in gedrag van zijn leerlingen de zonde en gebrokenheid terug, maar hij benoemt dat niet altijd zo. Hij formuleert dat als leerpunten. *Ieder kind heeft zijn leerpunten. En leerpunten zijn gebreken. En onvolkomenheden. En dat is eigenlijk al zonde. Dus ik heb in gedachte een braverik. Een meisje die echt ook altijd braaf is en ook altijd lacht. Zo'n glimlach is op een gegeven moment zondigheid, want je voelt je niet altijd blij. En het is goed en eerlijk en eerlijkheid is dat je ook eens laat zien dat je boos bent. Dat is ook naar anderen toe eerlijk. Dus daar zit een gebrek bij jou. Dus daar heeft ze al heel wat te leren. Dus dan zoek je hem denk ik op kleinere punten.*

Leraren herkennen en erkennen de gebrokenheid en de zondigheid in het functioneren van hun leerlingen. Tegelijkertijd is het opmerkelijk dat ze er soms huiverig voor zijn om dat in concrete situaties te benoemen. Ze zijn onder andere bang dat het destructief werkt voor het welbevinden van een kind, dat het kan leiden tot een negatief zelfbeeld, dat kinderen onzekerder worden, dat je dingen *platslaat met de Bijbel*, dat kinderen er nog een probleem bij krijgen, etc.

Otmar is zich ervan bewust dat hij in concrete situaties de zondigheid niet ter sprake brengt, maar is daarin verlegen om de juiste woorden. Hij zou willen weten met welke taal je dat zou kunnen doen. Hij is bang dat zijn woorden juist het tegenovergestelde bereiken bij bijvoorbeeld een meisje dat wat onzeker en faalangstig is. *Ik zou bang zijn dat het zo over komt van eh ja joh meisje, weet je wel dat je dat nou hebt dat komt door de zondeval. Ik geloof wel dat ik het zou willen benoemen. Dan zou ik daar wel de taal voor moeten vinden en ook het moment en op de manier waarop je dat moet doen. Weet je wel, anders dan, ja, kan het ook weer zwaar worden.*

Ymke heeft ook een bepaalde huiver om zonde in verband te brengen met specifieke problematiek of specifieke beperkingen. Ze denkt dan onder andere aan een jongen die forse lichamelijke beperkingen heeft. *Ik ben er wel heel voorzichtig mee, met name met deze jongen in de klas. Dat is hetzelfde als de discipelen tegen diegene zeiden van hebben nou zijn ouders gezondigd of hij zeg maar? Ymke lijkt ook wel te zoeken naar wat de definitie is van zonde. Dat is ook dat ik er heel voorzichtig in ben van wat is de gebrokenheid van de wereld en waar ligt de schuld? Is alle gedrag zeg maar of het negatieve gedrag of dingen die we niet kunnen, is dat zonde? Ik benadruk de zonde meer van dingen die wij niet doen ter ere van, die niet zijn tot Gods eer. In plaats van dat ja, van dat er een oma overlijdt of... Ja, dan is het, ik benadruk wel dat de dood als gevolg van de zonde gekomen is. Maar ik leg het niet persoonlijk bij de leerlingen neer van jij gedraagt je nu zo, als gevolg van de zonde. Ymke vindt het ook lastig om goed aan te geven waarom ze ervoor terugdeinst om dingen als zonde te benoemen. Eigenlijk weet ik daar ook niet precies het antwoord op, waarom ik dat precies niet doe. Ze lijkt huiverig te zijn om een directe lijn te trekken tussen gebrokenheid en persoonlijke zonde.*

Jantine is bang dat het bespreekbaar maken van de zonde in gedragingen van kinderen leidt tot een negatief zelfbeeld en daarom wil ze het niet teveel bespreekbaar maken omdat kinderen er anders ook onder gebukt kunnen gaan. *Ja, ik zou het naar vinden als iemand de hele dag gebukt gaan onder, oh ik ben ook zo slecht, ik heb het weer verkeerd gedaan. Dat het haast tot een negatief zelfbeeld leidt. Ze vindt het belangrijker om de focus te leggen op dat je voor God mag leven en dat Hij je ziet ondanks jezelf, want dat maakt een mooier mens van je, aldus Jantine. Ja ik geloof ook niet dat het Gods bedoeling is, dat we allemaal zo negatief en zo, hè dat we helemaal zo naar onszelf kijken. Wel dat we zondig en slecht zijn, maar dat we dat niet los hoeven te zien*

van de genade die God geeft. Dirma denkt ook in diezelfde lijn, vergeving en verzoening moeten centraal staan in het onderwijs. De zonde is een gegeven en ze is er ook van overtuigd dat God de zonde haat, maar het perspectief moet wel steeds zijn dat ondanks onze beroerdigheid, God dat geweldige positieve plan heeft bedacht. *Maar het is wel heel belangrijk denk ik, dat je het wel ziet in het perspectief van vergeving, verzoening en dat je zeg maar samen op de knieën, dat je zo bezig bent met je onderwijs.*

Ook bij Job lijkt sprake te zijn van bepaalde beelden bij het benoemen van zonde bij concreet gedrag. Bij een kwetsbaar meisje is hij bang zo'n meisje te kwetsen en nog verder de put in te praten. *Heel moeilijk [stilte] ja dat vind ik echt een hele diepe. Ik ben ontzettend bang dat je iemand zo kwetst zeg maar in die zin van dat iemand nog dieper de put in gaat zeg maar als je dit zegt. Van dit is zonde. Dat is een manier misschien.* Hij ziet haar gedrag als gevolg van een zwakke psyche en dat is in zijn beleving eerder een ziekte dan een zonde, net zoals dat iemand een gebroken been heeft. Dat heeft wel te maken met de zonde zegt Job, maar hij denkt niet dat je kunt zeggen dat dat zonde is. Tegen het genoemde meisje zou hij liever zeggen *jij vindt dingen heel moeilijk en dat je dat ook voor de Heere neer kunt leggen.*

Volgens Erik werkt het destructief en moralistisch als je bij kleine dingen en futiliteiten de zonde ter sprake brengt. *Maar als het om futiele dingetjes gaat weet ik echt wel dat het verdorvenheid is, maar dat moet je niet opblazen, dat heeft geen zin. (...) Ik denk dat dat destructief werkt, als je dat gaat doen. Kinderen krijgen dan heel erg een afkeer van goed en kwaad en moralisme. Het werkt heel moralistisch en dat is niet de bedoeling. Het moet niet een moralisme op gaan roepen.* Alleen bij peestsituaties of vernieling noemt hij expliciet dat dat zonde is. *Op het moment dat er iets groots aan de hand is, dan doe ik dat wel. Als er bijvoorbeeld echt gepest wordt, of geplaagd, of er wordt een fiets vernield. Dan werk ik aan een stuk berouw.*

Het concreet bespreekbaar maken van zonden in individuele gesprekken met leerlingen kan ook bedreigend overkomen zegt Jetty. *Niet zo letterlijk dat ik Genesis 3 noem. Maar wel in klasverband, zeg maar. Ik doe het niet een op een omdat ik zelf denk dat het wel bedreigend kan overkomen.* Ze denkt daarbij aan een meisje die over heel veel dingen nadenkt en hier dan ook over na gaat denken op een manier die niet helpend is. Ook wil Jetty verkeerd gedrag van kinderen niet benoemen als zonde want in haar beleving is dat platslaan met de Bijbel. *Nee, ik haal er eigenlijk nooit direct een Bijbeltekst bij aan. Misschien ook wel omdat ik ook niet wil platslaan, alsof de Bijbel alleen maar voor een tik op je vingers is. Ik heb het nooit zo aangeknoopt als dat je het over moet geven. Misschien is dat wel een goede, om een keer mee te nemen. Ik weet het niet. Zou bij haar misschien wel landen.* Dit laatste suggereert dat het concreet verbinden van (on)gewenst gedrag met de Bijbel nog niet eerder bij Jetty is opgekomen.

Harm denkt dat het concreet bespreken van de zonde slachtoffergedrag in de hand werkt en daarom wil hij vooral focussen op het positieve en de kracht van de Heilige Geest om het goede weer te doen. *En ik zou ook niet zo snel denk ik als er ruzie is geweest of zo, dan dat als argument of zo naar voren brengen. Van we zijn allemaal zondig. Het klinkt een beetje lijdzaam, dat we het lijdend voorwerp van de zonde zijn. En natuurlijk zijn we dat wel, maar ook vind ik, lezen we in de Bijbel dat door het geloof en door Gods Heilige Geest kracht en energie krijgen om het positieve na te streven.*

Gerdien brengt de zondigheid wel ter sprake, maar vermijdt liever deze terminologie. *Ik zei dan niet bij haar angst 'dat komt dan door de zonde'. Joh, hier is nog niet alles mooi, het zal allicht een keer gezegd hebben dat dat door de zonde kwam. Maar ik praat met kinderen meer van hè hier zijn alle dingen nog niet mooi, je kunt ziek zijn, je kunt boos zijn, verdrietig, dat is hier allemaal, dat is hier ook allemaal dat kan je voelen, dat kan je meemaken dat is hier ook nog zo.* Ze plaatst de gebrokenheid liever in het perspectief van de eeuwigheid en hoe God je in alles kan helpen. *Maar eens wordt alles nieuw en mooi maar dat is dus nu nog niet zomaar je mag het wel aan de Heere God vertellen waar je bang van bent enz. en dan wil Hij je ook helpen.*

In het al dan niet ter sprake brengen van de zonde in relatie tot concreet gedrag kan de leeftijd ook mee spelen. Jetty noemt dat oudere kinderen beter in staat zijn te reflecteren op zichzelf en dat maakt het dan ook makkelijker om dit soort zaken in gesprekken aan de orde te brengen. *Ze kan er gedachten over gaan vormen die dan niet goed zijn voor haar. Als ze ouder was, zou ik het wel doen, denk ik. In groep zes ben je net wat verder gevormd, net iets verder in d'r denken dat ze het aankan. Maar nu is ze vrij jong.*

Een ander aspect van zonde en gebrokenheid wordt ingebracht door Erik. Hij ziet bij leerlingen ook dat ze beïnvloed kunnen worden door kwade machten en dat er sprake is van een geestelijke strijd. Concreet ziet hij dat bijvoorbeeld bij venijn of pestsituaties. *Ja, dat kan wel als er venijn is, of pestgedrag. Dat mensen worden afgebroken in hun persoon. Ja, dan is de duivel wel bezig.*

Totale verdorvenheid

Dit aspect kwam niet zozeer vanuit de leraren zelf op (hoewel dat in zekere zin wel te maken heeft met het aspect hierboven, namelijk zonde en gebrokenheid). De geïnterviewde leraren is gevraagd naar hun visie op de belijdenis omtrent de totale verdorvenheid van de mens¹²³ in relatie tot hun positieve benadering van kinderen.¹²⁴

Een aantal leraren ervaart een bepaalde verlegenheid met de belijdenis van de totale verdorvenheid. Enerzijds geven ze aan van harte achter dit dogma te staan dat de mens tot 'niets goeds in staat is'. Anderzijds zien ze in hun klassenpraktijk dat er wel degelijk mooie dingen kunnen gebeuren en dat leerlingen in staat zijn goed gedrag te laten zien. Erik brengt dat spanningsveld als volgt onder woorden: *als christelijke leerkracht bekijk je je klassenpraktijk ook door het raamwerk van waar je voor staat. Het raamwerk van je dogmatische uitgangspunt. En dat is best wel moeilijk, omdat je dat soms in de praktijk gewoon niet terugziet. Dat vind ik best wel moeilijk.* Hij komt tot de conclusie dat je dan eigenlijk twee soorten 'goed' hebt, goed vanuit Gods perspectief (de intentie waarmee je iets doet) en goed gedrag op zich. Erik illustreert dat met het volgende voorbeeld. *Op het moment dat je ziet dat een kind probeert om iets goed te doen en hij doet het ook en je meent dat hij dat op zo'n moment oprecht goed doet, hij verricht een goede daad, naar menselijke maatstaven, de eerste definitie. En vervolgens weet jij dat dat kind een verdorven natuur heeft, een verdorven aard heeft. Dus de bedoeling waarmee hij het heeft gedaan, of iets aan die daad, is niet goed. Dat kan ik dan niet zien wat dat is. Maar er zit altijd een wortel aan die in de verkeerde aarde staat. Dus de voedingsstoffen die in zo'n daad*

¹²³ Heidelbergse Catechismus vraag en antwoord 8; Dordtse Leerregels hoofdstuk 3/4.

¹²⁴ Vergelijk ook hoofdstuk 2

komen hebben de verkeerde ingrediënten. Ik weet dat vanuit mijn overtuiging. En daarom vind ik de daad niet verkeerd, maar het is wel de vraag: 'waarom doe je het'?

Jetty heeft het net als Erik over twee soorten 'goed' als oplossing voor het spanningsveld tussen een belijdenis die zegt dat een mens niet in staat is om iets goeds te doen en een praktijk die laat zien dat kinderen wel positief gedrag kunnen laten zien. Net als Erik maakt zij al redenerend onderscheid tussen de zichtbare en onzichtbare kant van het gedrag en dat je in dat perspectief de catechismus moet lezen. *Ik denk dat daar het verschil zit. Goed in de ogen van mensen, goed in de ogen van God. In mijn ogen is het wel goed als kinderen met elkaar spelen. Ik kan het gedrag van kinderen van wat er op het plein gebeurt zien als goed. Maar ik kan niet zien wat ze denken, wat ze voelen en dat kan God wel. Misschien dat dat het verschil is. Dus in mijn ogen kan het goed zijn, maar in die zin in de ogen van God niet perfect. En ja, ik vind het een lastige vraag als ik eerlijk ben, omdat je vanuit het positieve ook verder probeert te werken, wat goed ging. Alleen in die zin probeer je wat goed ging nog meer perfect te maken. Dat geeft al wel aan dat er misschien iets niet goed zit.* Tijdens het interview zoekt ze naar woorden en al redenerend pakt ze een van de commentaren op de catechismus erbij omdat ze weet dat daarin verwoord staat hoe het zit. Tegelijk blijft ze ook aangeven dat ze het lastig vindt om het goed uit te leggen. Net als Jetty maakt ook Cora onderscheid tussen de zichtbare en de onzichtbare kant van goed gedrag en het feit dat we aan de buitenkant goed gedrag kunnen laten zien, komt door de algemene genade aldus Cora. In het verlengde hiervan ziet Cora ook dat er verschil is tussen goed en goed. Je kunt uiterlijk gezien goed gedrag vertonen en dat is te danken aan de algemene weerhoudende genade volgens Cora. Dat wil echter nog niet zeggen dat je dan ook de juiste motivatie op het oog hebt. Het echte goede is voor Cora het eeuwige goed en dat is vrucht van de zaligmakende genade. *Het kan echt aan de buitenkant zijn van ja, ik doe het zo goed want zo wordt het van mij gevraagd, terwijl je gewoon voelt, vanbinnen deugt het niet. Dat goede dat geloof ik dat dat gegeven wordt. Zo mag dat zijn. En ik hoop dat dat goede uitdrijve naar het goed dat nimmermeer vergaat.*

Patrick komt eveneens tot de conclusie dat je twee soorten goed hebt, maar hij lijkt dat minder als een spanningsveld te ervaren. *Je hebt twee vormen van goed. Je hebt goed volgens de goddelijke norm en als je onze daden legt naast de goddelijke norm dan is dat nooit goed. Dat komt omdat wij zondaren zijn. Maar je hebt ook algemeen goed. En dat hebben we te danken aan Gods algemene genade.* Voor hem zit de oplossing erin dat hij van mening is dat er in de belijdenis staat dat de mens onbekwaam is tot enig 'geestelijk' goed. *Dat wij geneigd zijn, dat wij onbekwaam zijn tot enig en dan wordt vaak gezegd tot enig goed. Maar in ons belijdenisgeschrift staat onbekwaam tot enig geestelijk goed en geneigd tot alle kwaad. Zit daar verschil? Volgens mij wel.*

Erik brengt ook nog in dat dat wat de catechismus schrijft een theologische waarheid is en dat je er daarnaast ook een psychologische waarheid is. Hij is er daarom beducht voor om theologische lijnen te verwarren met psychologische lijnen en vindt dat de belijdenis van de totale verdorvenheid geen consequenties mag hebben voor bijvoorbeeld het zelfbeeld. Hij vindt het ook van essentieel belang om kinderen positief te stimuleren en tegemoet te treden, daar bestaan voor hem geen twijfels over. *In de daden die kinderen doen, in het gedrag dat ze laten zien, moet je goed gedrag stimuleren. Ik ben voor een hele positieve praktijk. Ik werk ook altijd met beloningssystemen. Ik*

prijs kinderen voortdurend. Wel wijst hij ze erop dat ze dingen moeten doen tot eer van God, dus het perspectief laat hij hen wel steeds zien. *Ik wijs kinderen er wel voortdurend op dat ze dingen moeten doen tot eer van God en dat je het ook tot eer van jezelf kan doen.*

Diverse leraren geven aan dat ze de belijdenissen die schrijven over de totale verdorvenheid van de mens helemaal onderschrijven. Tegelijkertijd geven ze verschillende redenen aan waarom dit in hun spreken en handelen niet een prominente plek inneemt. Jasmijn, Gerdien en Jantine zijn er duidelijk over dat je de totale verdorvenheid van de mens iedere dag terugziet, in bijvoorbeeld ruzies, conflicten etc. Wat hen betreft hoeven ze dat de kinderen echter niet bij te brengen omdat dat een gegeven is. Het is gezien deze werkelijkheid volgens Jasmijn juist belangrijk dat we kinderen wijzen op de verlossing, op het goede dat God geeft en wil geven. *Dat hoef ik niet als een theorie te gaan leren, want dat zien we elke dag wel. Ik denk juist omdat je geneigd bent het verkeerde te doen, moet je horen wat het goede is. Dan moet je goede voorbeelden krijgen en moet je je ervan bewust zijn, moet je kinderen leren dat God in je woont, dat de Heilige Geest in je woont.* Daarom heeft ze het in haar gesprekken met kinderen vooral over het belang van de goede keus te maken. Ze zegt de kinderen wel dat ze uit zichzelf verkeerde keuzes maken, maar in haar benadering vindt ze het vooral belangrijk dat we leven vanuit de realiteit dat *God ons verlost en dat God ons uitgekozen heeft en dat Hij ons zijn Geest geeft.* Ze wil tegen anderen niet zeggen *Je bent in aard ook een verdorven mens.* Het is wel waar zegt Jasmijn dat we een verdorven mens zijn, maar dat hoeven we niet tegen elkaar te zeggen en haar motivatie daarvoor is: *Ik denk niet dat God het fijn zou vinden als wij elkaar voortdurend gaan vertellen hoe verdorven we zijn.*

Bij bovenstaande leerkrachten wordt verwezen naar iets buiten de mens dat de verdorvenheid te boven gaat. Harm doet dat ook en wijst op de kracht van de Heilige Geest die sterker is dan het slechte in de mens. Harm onderschrijft ook helemaal de belijdenis dat de mens tot niets goeds in staat is, maar werpt er meteen tegenin dat de Heilige Geest dan toch wel heel krachtig moet zijn omdat je ook nog zoveel goede dingen ziet. *Moet je nagaan hoe sterk de Heilige Geest werkt in ons leven, tot we toch zoveel mooie dingen met elkaar kunnen bereiken.* Harm geeft aan dat je niet in de belijdenis van de totale verdorvenheid moet blijven hangen, het gaat erom dat we zien hoe groot God is, zegt hij. *Doordat ik weet dat ik zondig ben, doordat ik weet dat ik van nature helemaal niet tot God wil komen, dan is het toch onvoorstelbaar dat God wel iets met mij te maken wil hebben. Dat God juist mij opgezocht heeft om voor mij te leven en in het onderwijs een plaats te geven en kinderen hier in dit dorp te vertellen over het werk van Jezus en het werk van de Heilige Geest. Daar wordt God alleen maar groter door.*

Dirma stemt ook in met de belijdenis over de totale verdorvenheid. Zij heeft het niet over iets buiten de mens wat het kwade kan overwinnen (zoals Gods verlossing of Gods Geest). Zij wijst op iets wat nog in de mens is, namelijk *Psalm 8, wij hebben ook dingen die op God lijken.* Ze bedoelt daarmee positieve karaktereigenschappen, waar we God voor mogen danken, ondanks dat het allemaal in gebrokenheid is. Het lijkt alsof ze daarmee zegt dat die totale verdorvenheid niet helemaal zichtbaar is in mensen omdat ze ook nog goede dingen kunnen laten zien.

Een andere redenering wordt gevolgd door Otmar. Hij heeft voor zichzelf een soort gedachte-experiment uitgevoerd waarin hij consequent uitging van het feit dat de mens tot niets in staat is.

Hij vroeg zich af wat er zou gebeuren als je dat principe heel rigide zou hanteren. *De mens is onbekwaam tot enig goed. Dat betekent in feite dat je dan ook geen goede dingen van kinderen meer zou kunnen gaan benoemen als goed en dat je dus ook de kinderen fundamenteel moet wantrouwen. En andersom. Het zorgt er eigenlijk ook voor dat kinderen jou als leerkracht moeten wantrouwen en dat het niet verantwoord is dat jij als leerkracht voor de groep staat. Dat betekent ook dat jouw directeur jou moet wantrouwen, dat ouders jou moeten wantrouwen. En ja, je houdt eigenlijk niks dan over dan alleen wantrouwen. Eigenlijk is de hele ethiek dan onmogelijk als je het helemaal doortrekt want daar gaat het om goed gedrag en dat kunnen we niet want we zijn niet goed. Dus hanteer je het rigide dan krijg je een school waarin iedereen als beesten leeft en elkaar eigenlijk zit af te loeren waar kansen liggen om een ander in elkaar te slaan of leed aan te doen.* Hij is blij dat niemand op deze manier denkt en juist dit gedachte-experiment is voor Otmar van belang om ook het andere perspectief te hanteren, namelijk op zoek te gaan naar wat goed gaat bij kinderen en dat benoemen. Ymke probeert het zich ook voor te stellen wat het zou betekenen als je consequent uitgaat van de slechtheid van de mens en ze geeft aan dat dat onmogelijk is en dat je dan de genade vergeet. *Als je ervan uit gaat dat de mens totaal verdorven is en geneigd tot alle kwaad en je zou dat als startpunt hebben. Dan begin mijn dag dus, heel zwart/wit gezegd, ik ben geneigd tot alle kwaad, dus ik ga het ook doen. Maar zo sta ik 's morgens vroeg niet op.* Het goede dat mensen kunnen laten zien, wordt ze gegeven en dat is genade zegt Ymke.

Otmar wijst verder op een paradox in het uitgangspunt dat de mens tot niets goeds in staat is. Hij zegt dat we kinderen ten diepste niet kunnen leren dat ze een verdorven natuur hebben, omdat dat God het is die je dat duidelijk moet maken. *Ook dat onbekwaam tot enig goed, nee, dat moet ook God doen. Want als wij mensen het zouden willen gaan proberen, dan kunnen we niet verder komen dan alleen maar denk ik psychologisch in elkaar duiken of nou ja, weet je, ja zoiets denk ik.*

In tabel 3 is een overzicht gegeven van zowel de aspecten van floreren als de theologische overwegingen die leraren tijdens de interviews hebben ingebracht. Het doel van deze tabel is om de lezer een visueel overzicht te bieden van de hoeveelheid tekst hierboven. Het doel van deze tabel is niet om te kunnen turven of en zo ja hoeveel theologische overwegingen genoemd worden bij de verschillende aspecten van floreren. Op die manier zou het kwalitatieve onderzoek namelijk een kwantificerende uitwerking hebben en daarmee wordt de leraren geen recht gedaan. De theologische overweging 'totale verdorvenheid' staat als laatste gecategoriseerd. Daar zijn de leraren apart op bevestigd en werd niet uit henzelf naar voren gebracht.

	Schepping	Liefdesgebod en God dienen	Kind van/ geliefd door God	Eigenschappen van God	Dankbaarheid en afhankelijkheid	Getuige en zichtbaarheid christenen	Talenten	Heilige Geest	Genade	Zonde en gebrokenheid	vergeving	Totale verdorvenheid
<i>Liefhebben</i>		x										
<i>Oog voor anderen</i>	x	x				x		x		x		
<i>Dienstbaarheid</i>		x										
<i>Taak/plek maatschappij</i>						x						
<i>Respectvolle houding tonen</i>		x	x			x				x	x	
<i>Bescheiden en nederig zijn</i>												
<i>Verantwoordelijkheid dragen</i>				x								
<i>Gehoorzaam zijn</i>		x								x		
<i>Dankbaarheid uiten</i>					x				x			
<i>Eerlijkheid tonen</i>		x				x						
<i>Belang van leren inzien</i>												
<i>Beschikken over goede omgangsvormen</i>		x				x						
<i>Matig zijn en zichzelf beheersen</i>		x							x			
<i>Kwaliteiten</i>	x	x					x	x		x		
<i>Jezelf zijn</i>	x											
<i>Bloeien</i>			x									
<i>Zelfstandigheid</i>		x				x						
<i>Zelfacceptatie en zelfvertrouwen</i>	x	x	x		x	x	x			x		
<i>Geluk</i>					x							
<i>Genieten</i>					x							
<i>Succeservaringen opdoen</i>												
<i>Omgaan met beperkingen</i>					x					x		
<i>Tevredenheid</i>		x										
<i>Gezondheid</i>												
<i>Zelfopoffering</i>		x										
<i>Positieve levenshouding</i>												
<i>Voorbereid zijn op lijden en tegenslag</i>				x	x					x		

Tabel 3. Aspecten van floreren en theologische overwegingen van leraren.

Conclusie

Het uitgangspunt voor het tweede gedeelte van dit hoofdstuk is de vraag: ‘hoe verbinden leraren floreren met hun christelijke identiteit?’.

Leraren vinden de relatie met God van wezenlijk belang voor floreren. Het geloof in God lijkt te fungeren als een soort raamwerk van waaruit leraren denken en handelen. Dat maakt duidelijk dat hun door het christelijk geloof gestempelde manier van waarnemen ook hun denken over floreren bepaalt. Tegelijkertijd blijkt dat deze overtuiging niet altijd zichtbaar wordt in het pedagogisch handelen van leraren en niet altijd betrokken wordt op hun idealen ten aanzien van floreren. Uit bovenstaande tabel blijkt onder meer dat bij een aantal idealen tijdens de interviews geen theologische overweging is ingebracht. Daarnaast kan geconcludeerd worden dat sommige theologische overwegingen veel en andere theologische overtuigingen nauwelijks genoemd worden. Ook zijn sommige idealen met betrekking tot floreren gemotiveerd door meerdere theologische overtuigingen en andere slechts door een enkele theologische overtuiging. Het is bijvoorbeeld opmerkelijk dat bij het ideaal van zelfacceptatie en zelfvertrouwen een brede range aan theologische overwegingen genoemd wordt. Blijkbaar is dit ook theologisch gezien een aangelegen thema. Opvallend is wel dat een aspect als ‘genade’ dan niet genoemd wordt door leraren als ze het hebben over zelfacceptatie en zelfvertrouwen, terwijl het kunnen aanvaarden van jezelf in theologisch perspectief ook genade is. Daarnaast blijkt dat bij het aspect ‘succeservaringen opdoen’ dit in het geheel niet wordt gerelateerd aan theologische overwegingen. Ook is het opvallend dat de theologische overwegingen die betrekking hebben op het dienen en liefhebben van God een prominente plek lijken te hebben in het theologiseren van leraren. Een begrip als genade daarentegen komt slechts bij een enkel aspect van floreren ter sprake. Een mogelijke verklaring kan zijn dat leraren in hun theologiseren snel terugvallen op voor hen bekende theologische noties en die op meerdere aspecten van floreren van toepassing vinden. Reflectie op de verbinding tussen de idealen van leraren die betrekking hebben op floreren en hun theologische overtuigingen geeft ook inzicht in de mentale strategieën van leraren. Hieronder worden er drie besproken, namelijk impliciet theologiseren, vermijden van bepaalde begrippen en het naast elkaar laten bestaan van een theologisch en psychologisch perspectief

Impliciet theologiseren

Leraren weten theologische argumenten en overwegingen aan te dragen bij hun opvattingen over floreren. Bij een aantal thema's gebeurt dat als het ware vanzelf, bijvoorbeeld als er gesproken wordt over het belang van dankbaarheid, over de plek in de maatschappij of over het belang van een liefdevolle houding ten opzichte van de ander. In een aantal gevallen wordt die argumentatie echter pas ingebracht op het moment dat daarnaar gevraagd wordt, bijvoorbeeld bij een aspect als ‘omgaan met dingen die niet vanzelf gaan’. Blijkbaar is een theologische motivatie wel iets wat onder de oppervlakte aanwezig is, maar niet altijd expliciet gemaakt wordt. De vraag is wat daar de reden van kan zijn. Een verklaring zou kunnen zijn dat het pedagogisch/psychologisch jargon soms heel dicht bij een theologisch jargon staat en daar soms ook ver van afwijkt. ‘Dankbaarheid’ bijvoorbeeld maakt deel uit van zowel een pedagogisch/psychologisch als een theologisch vocabulaire. Een leraar kan dan gemakkelijker het theologische verbinden met het pedagogische. Leraren noemen veel voorbeelden uit hun pedagogische praktijk waarin dankbaarheid gezien wordt als dank aan God.

Bij het aspect 'leren omgaan met beperkingen' kwamen vooral psychologische termen ter sprake als ADHD, faalangst, dyslexie etc. Wanneer leraren daarover vertellen en ter sprake brengen hoe ze hun leerlingen daarmee leren omgaan, is hun argumentatie in eerste instantie praktisch en pedagogisch. Gerichtte vervolgvragen zijn veelal nodig om ook theologische motieven naar boven te krijgen. In dat soort situaties is het psychologisch/pedagogisch taalgebruik van een andere orde dan het theologisch taalgebruik en is het mogelijk ook minder vanzelfsprekend die met elkaar in verband te brengen. Daar waar het taalveld verder uit elkaar loopt, lijkt het minder vanzelfsprekend te zijn om het theologische en psychologische op elkaar te betrekken.

Vermijden van begrippen

Op het gebied van taal is er nog iets wat opvalt in de gehouden interviews. Het maakt voor verschillende leraren uit hoe je iets definieert. Een begrip als zelfvertrouwen bijvoorbeeld roept meer argwaan op dan het woord talentbesef, terwijl er dezelfde inhoud mee bedoeld wordt. Zelfvertrouwen wordt dan gezien als strijdig met vertrouwen op God en de theologische onmogelijkheid om op jezelf te kunnen vertrouwen. Pedagogisch is men er dan echter wel van overtuigd dat het van belang is dat kinderen weten waar ze goed in zijn. Deze spanning wordt dan opgelost met taal, namelijk een ander woordgebruik.

Een begrip dat theologisch eveneens gevoelig ligt, is trots. In de Bijbel ligt trots op een lijn met hoogmoed en een houding van hoogmoed en trots wordt afgekeurd omdat je daarmee God niet erkent als God. Men ervaart een bepaalde ambivalentie bij dit begrip en voor sommigen is het dan ook gemakkelijker wanneer gesproken wordt over dankbaarheid, dus 'waar ben je dankbaar voor' in plaats van 'waar ben je trots op'.

Wat bij beide begrippen gebeurt, is dat psychologisch jargon in meerdere of mindere mate verward wordt met theologisch jargon. Een psychologisch begrip als zelfvertrouwen krijgt een theologische lading en er wordt verondersteld dat vertrouwen op God per definitie strijdig is aan het vertrouwen op jezelf. Het is terecht dat leraren alert zijn op de doorwerking van taal en de scheppende kracht ervan in de realiteit van het leven. Desalniettemin betekent het vermijden van voor hen bepaalde ambivalente begrippen niet altijd dat de inhoud ervan ook niet meer aan de orde komt. Zo blijkt bijvoorbeeld dat een begrip als autonomie in de interviews niet gebruikt wordt door leraren. De psychologische inhoud ervan vinden ze echter wel belangrijk, namelijk dat hun leerlingen zelfstandig en van binnenuit keuzes kunnen maken en dicht bij zichzelf kunnen blijven.¹²⁵

Naast elkaar laten bestaan van een theologisch en psychologisch perspectief

Tijdens de interviews blijkt dat leraren soms een spanning ervaren tussen hun theologische en pedagogische overtuigingen. Dat wordt bijvoorbeeld zichtbaar in het gesprek over de totale verdorvenheid van de mens. Leraren zoeken naar de psychologische betekenis van deze theologische uitspraak dat de mens niet in staat is tot enig goed. In de praktijk van hun klaslokaal zien ze namelijk dat kinderen wel tot positieve dingen in staat zijn, verantwoordelijkheden kunnen dragen en kwaliteiten hebben.

¹²⁵ Vgl. hoofdstuk 1.

Verschillende leraren ervaren een verlegenheid als ze moeten uitleggen dat beide perspectieven voor hen waar zijn. Het laat zien dat leraren op dit punt geen uitgewerkte, bereflecteerde visie hebben, die zowel recht doet aan theologische overtuigingen als aan hun pedagogische praktijk. De praktijk is dat het bij deze verlegenheid blijft waardoor het theologisch en het psychologisch perspectief naast elkaar functioneren. Op dat punt manifesteert zich een vorm van dualisme in het christelijk onderwijs. Enerzijds wordt een psychologisch jargon van goed en kwaad gehanteerd, zoals het benoemen van kernkwaliteiten, competenties, etc. als belichamingen van het goede en oneerlijkheid, ADHD, angst, etc. als gevolgen van het kwade. Daarnaast is er sprake van een theologisch jargon van het goede (genade) en het kwade (zonde) dat bijvoorbeeld in de dagopening en de Bijbelvertelling aan de orde komt.

Leraren ervaren ook verlegenheid ten aanzien van het communiceren van het theologische aspect 'zonde'. Leraren zijn terughoudend om dat te communiceren met hun leerlingen en concreet te verbinden aan bepaalde gedragingen. Ze zijn bang dat het destructief werkt voor het welbevinden van hun leerlingen, dat het leidt tot een negatief zelfbeeld, dat kinderen onzeker worden en dat je dingen platslaat met de Bijbel. Ze brengen het wel in zijn algemeenheid ter sprake bijvoorbeeld tijdens de Bijbelvertelling of naar aanleiding van een peetsituatie, maar in individuele gesprekken met leerlingen zijn ze huiverig om het daarover te hebben. Een van de leraren geeft aan dat hij een bepaalde verlegenheid ervaart en graag taal aangereikt zou willen krijgen dit op een verstandige manier bespreekbaar te maken. Bij andere leraren is het voornamelijk een bewuste keuze de zonde niet concreet te benoemen in bepaald gedrag. Zij zijn van mening dat de zonde en de gebrokenheid een gegeven is en dat vooral een positief Bijbelse boodschap moet klinken. Ze noemen dan als voorbeeld de boodschap van vergeving, de boodschap dat God je kan helpen of de boodschap dat Gods Geest je in staat stelt om het positieve na te streven.

HOOFDSTUK 4

POSITIEVE PSYCHOLOGIE
EN FLOREEREN



Dit hoofdstuk beschrijft hoe het begrip floreren functioneert binnen de positieve psychologie. Het eerste deel van het hoofdstuk gaat in op het ontstaan, de aard en het doel van de positieve psychologie. Vervolgens wordt ingegaan op de inhoud van het begrip floreren. Dit betreft zowel een conceptuele verkenning van floreren alsook de praktische toepassing ervan in het onderwijs.

4.1 Wat is de positieve psychologie

De positieve psychologie wordt wel gedefinieerd als de wetenschappelijke studie van datgene wat individuen en gemeenschappen in staat stelt om te gedijen.¹²⁶ Eind van de twintigste eeuw stelde de Amerikaanse psycholoog Martin Seligman zich ten doel de positieve psychologie op de kaart te zetten. Zijn inspanningen zijn niet zonder resultaat gebleven. Sinds Seligman in 1998 voorzitter werd van de American Psychological Association (APA) is het zijn missie geworden om de psychologische kijk op de mens weer in balans te brengen. Dat was volgens hem nodig omdat psychologen zich de afgelopen vijftig jaar slechts op een onderwerp hadden gestort, namelijk de geestesziekten.¹²⁷ Seligman is daar op zich niet negatief over want deze focus heeft volgens hem zeker zijn vruchten afgeworpen.¹²⁸ Er is meer inzicht gekomen in het ontstaan en ontwikkelen van problemen van psychische aard. Daarmee is ook de kennis over mogelijke behandelvormen en effectieve methodieken gegroeid. Veel psychische problemen kunnen nu, dankzij wat hierover bekend is, goed behandeld worden met medicatie en specifieke vormen van psychotherapie. Ondanks het feit dat Seligman de winst van deze pathologische insteek erkent, is hij van mening dat er wel een hoge prijs voor betaald is. 'Door ons te richten op het verlichten van de omstandigheden die het leven ellendig maken, zijn de omstandigheden die het leven de moeite waard maken op de achtergrond geraakt'.¹²⁹ De hulpverlening en de academische psychologie hebben zich in zijn ogen te veel gericht op de klachten en problemen van mensen in plaats van op hun krachten en mogelijkheden.

Seligman toont aan dat de psychologie over meer moet gaan en dat gezondheid meer is dan afwezigheid van ziekte. In een van zijn eerste artikelen waarin hij de positieve psychologie introduceert gaat hij daarom terug naar de missie van de psychologie zoals die voor de Tweede Wereldoorlog was geformuleerd: 'Before World War II, psychology had three distinct missions: curing mental illness, making the lives of all people more productive and fulfilling, and identifying and nurturing high talent'.¹³⁰ Seligman vervolgt zijn artikel met de constatering dat er na de Tweede Wereldoorlog twee instituten¹³¹ zijn opgericht die ervoor gezorgd hebben dat de psychologie zich alleen nog maar richtte op de eerste missie, namelijk het genezen van psychische aandoeningen. De hulpverlening was daarmee vooral curatief gericht, maar de vraag kwam steeds meer op of er ook geen mogelijkheden zijn om psychische problematiek te voorkomen. Daarom werd 'preventie' het thema van het APA-congres van 1998. Het onderwerp preventie werd de brug naar de opkomst van de positieve psychologie. De toenmalige psychologie kon met haar

¹²⁶ <http://www.ippanetwork.org/>.

¹²⁷ Martin E.P. Seligman, *Gelukkig zijn kun je leren* (Houten: Spectrum, 2002), 9; Martin E.P. Seligman en Mihaly Csikszentmihalyi, 'Positive Psychology: An Introduction', *American Psychologist* 55, no. 1 (2000): 5.

¹²⁸ Seligman, 'Positive Psychology', 6.

¹²⁹ Seligman, *Gelukkig*, 9.

¹³⁰ Seligman, 'Positive Psychology', 6.

¹³¹ In 1946 werd de 'Veterans Administration' opgericht met als een van de doelen een kader van psychologen te vormen voor de behandeling van veteranen met problemen. In 1947 werd het 'National Institute of Mental Health' opgericht, maar dit instituut richtte zich na verloop van tijd uitsluitend op geestesziekten en niet meer op bevorderen van de geestelijke gezondheid in haar algemeenheid.

ziektenmodel onvoldoende antwoord geven op de vragen die er leefden rondom het voorkomen van psychische problematiek.¹³² Onderzoek dat zich richtte op preventie gaf nieuwe inzichten die tevens bruikbaar werden geacht voor de hele psychologie. Uit het preventieonderzoek bleek dat persoonlijke eigenschappen als moed, optimisme, geloof, hoop, eerlijkheid, volharding, etc. kunnen dienen als een buffer tegen psychische ziekten.¹³³ ‘Much of the task of prevention in this new century will be to create a science of human strength whose mission will be to understand and learn how to foster these virtues in young people.’¹³⁴

De positieve psychologie heeft niet als doel de kennis die er is over menselijk lijden en ziekten te vervangen, maar zewilaaande bestaande psychologie een dimensie toevoegen. Vertegenwoordigers van deze stroming willen de bestaande kennis over het menselijk functioneren aanvullen om een evenwichtiger beeld te krijgen van het mentale functioneren van de mens. ‘The intent is to have a more complete and balanced scientific understanding of the human experience – the peaks, the valleys, and everything in between’.¹³⁵ De positieve psychologie rust volgens Seligman op drie pijlers: ‘Ten eerste is er de studie van positieve emoties. Ten tweede is er de studie van positieve eigenschappen, vooral van competenties en deugden, maar ook van ‘talenten’ als intelligentie en sportiviteit. Ten derde is er de studie van de positieve instituties als democratie, hechte families en vrij onderzoek, die de deugden steunen, die op hun beurt de positieve emoties steunen.’¹³⁶ Deze drieslag ligt aan de basis van het onderzoek van Seligman en heeft in het wetenschappelijk onderzoek daarna een hoge vlucht genomen.¹³⁷ De bestudering van positieve ofwel sterke karaktereigenschappen zijn daarin dus een belangrijk element. Samen met Peterson heeft Seligman alle deugden uit de godsdienstige en filosofische tradities bestudeerd. Hun conclusie was dat al deze tradities zes deugden gemeenschappelijk hebben, namelijk: wijsheid en kennis, moed, liefde en menselijkheid, rechtvaardigheid, gematigdheid, spiritualiteit en transcendentie. Deze deugden zijn volgens deze onderzoekers in zichzelf nog te abstract en te onpraktisch voor psychologen die deze deugden bij anderen willen meten en versterken. Ook kan elke deugd nog op verschillende manieren verworven worden. Daarom zijn Seligman & Peterson op zoek gegaan naar de bijbehorende competenties. Competenties zijn volgens hen de route waarlangs de verschillende deugden verworven kunnen worden. Om die competenties te kunnen formuleren, hebben ze een aantal criteria vastgesteld. Een van de criteria is dat het een eigenschap is die zich

¹³² Er was al langere tijd kritiek op het medische model, ook in Nederland. In 1978 is er onder andere in de psychiatrie een discussiegroep ‘medisch model’ opgericht. Jan Pols, ‘De discussiegroep ‘het medisch model’, een terugblik na 35 jaar,’ *Waardenwerk* 56 (2014).

¹³³ Seligman, ‘Positive Psychology’, 7.

¹³⁴ *Ibid.*, 7.

¹³⁵ Martin E.P. Seligman, Tracey A. Steen, Nansook Park, Christopher Peterson, ‘Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions’, *American Psychologist* 60, no. 5 (2005): 410.

¹³⁶ Seligman, *Gelukkig*, 11.

¹³⁷ Seligman is niet de eerste wetenschapper die zich met positieve aspecten van het psychologisch functioneren bezighoudt. Hij baseert zijn theorie op onderzoeken van collega-wetenschappers die zich met deelaspecten bezighielden, zoals intrinsieke en extrinsieke motivatie (Deci & Ryan), psychische gezondheid (Ryff) etc. Het is de verdienste van Seligman dat hij deze kennis bijeenbrengt in de stroming van de positieve psychologie en daarmee nadrukkelijker aandacht vraagt voor welbevinden en geluk. Seligman c.s. wil verder bouwen op het gedachtegoed van de humanistische psychologie, die rond 1954 is ontstaan als ‘Third force psychology’. Deze protestbeweging ontstond als reactie op de twee belangrijkste psychologische stromingen van die dagen, namelijk de psychoanalyse en het behaviorisme. De humanistische psychologie, met namen als Rogers en Maslow, wilde vooral de gedragskenmerken en de emotionele dynamiek onderzoeken van *volledig en gezond* menselijk leven. Kernbegrippen in het gedachtegoed van de humanistische psychologie zijn onder andere, zelfontplooiing, groei, piekervaringen en behoeftepyramide. Charlotte Bühler en Melanie Allen, *Inleiding tot de humanistische psychologie* (Bilthoven: Amboboeken, 1972), 9.

in verschillende situaties en op ieder moment kan laten gelden. Een ander criterium is dat een competentie om zichzelf wordt gewaardeerd, niet om het doel dat er mee bereikt wordt. Een derde criterium voor competenties is, dat ze overall aanwezig zijn, en daarmee bedoelen Peterson en Seligman dat ze in vrijwel alle culturen gewaardeerd worden.¹³⁸ Seligman en Peterson komen uiteindelijk op 24 competenties, verdeeld over de zes deugden. Deze lijst is bekend geworden als de ‘Values in Action (VIA) of Character Strengths and Virtues’.¹³⁹

Met de aandacht voor ‘human strengths’ is de basis gelegd voor het handelsmerk van de positieve psychologie, namelijk geluk en welbevinden. Het oorspronkelijke doel van de positieve psychologie was om het streven naar geluk te bevorderen. Uit de wetenschappelijke en populaire boeken en artikelen die de afgelopen jaren over dit thema zijn verschenen, blijkt dat de huidige positieve psychologie niet meer alleen gaat over geluk en welbevinden, maar ook steeds meer over het bredere begrip *floureren*. In de latere publicaties van Seligman is te zien dat ook hij het begrip geluk heeft ingeruild voor welbevinden en *floureren*.¹⁴⁰ Hij erkent volmondig dat het begrip geluk te eenzijdig was.

Seligman wordt samen met de Amerikaans-Hongaarse psycholoog Mihaly Csikszentmihaly gezien als de grondlegger voor de stroming van de positieve psychologie. Ze wilden nadrukkelijk opereren binnen een academische omgeving en daarom geven deze pioniers de positieve psychologie de volgende definitie: ‘A science of positive subjective experience, of positive individual traits and of positive institutions promises to improve the quality of life and also to prevent the various pathologies, that arise when life is barren and meaningless’.¹⁴¹ De International Positive Psychology Association legt in de missie van de positieve psychologie ook de nadruk op het feit dat het een wetenschappelijke studie is: ‘Positive Psychology is the *scientific study*¹⁴² of what enables individuals and communities to thrive’.¹⁴³ Deze beweging wil dus niet zomaar aandacht vragen voor geluk en welbevinden. Ze wil uitdrukkelijk een wetenschappelijke discipline zijn waarin theorievorming en onderzoek een belangrijke plaats innemen. Daarmee keert ze zich tegen de kritiek dat de positieve psychologie een zogenaamde *happyologie* zou zijn.¹⁴⁴

Dat neemt niet weg dat juist in de achterliggende jaren door diverse onderzoekers nogal wat harde noten gekraakt zijn aangaande de wetenschappelijkheid van de positieve psychologie. Die kritiek omvat diverse aspecten en komt voornamelijk uit de hoek van hen die zich scharen in de beweging van de kritische positieve psychologie.¹⁴⁵ De kritische positieve psychologie heeft haar

¹³⁸ Zie voor de overige criteria: Nansook Park, Christopher Peterson, and Martin E.P. Seligman, ‘Strengths of Character and Well-Being’, *Journal of Social and Clinical Psychology* 23, no. 5 (2004): 605; Seligman, ‘Positive Psychology Progress’, 411.

¹³⁹ Seligman, ‘Positive Psychology Progress’, 412; www.viacharacter.org. Seligman heeft ook een zelftest op zijn eigen website, www.authentichappiness.org. Een verkorte versie van de test is opgenomen in zijn publicaties ‘Gelukkig zijn kun je leren’ (2002) en ‘Flourish’ (2011). Hij gebruikt dezelfde competenties c.q. kwaliteiten, maar hanteert een iets andere indeling.

¹⁴⁰ Seligman, *Flourish*, 24.

¹⁴¹ Seligman, ‘Positive Psychology’, 5.

¹⁴² Mijn cursivering, PDB.

¹⁴³ <http://www.ippanetwork.org>

¹⁴⁴ Compton, *Positive Psychology*, 45; Martin Seligman, ‘Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions’ (lecture, University of Michigan, Michigan, October 7, 2010).

¹⁴⁵ Vgl. Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas, and Francisco Jose Eiroa-Orosa, eds., *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology* (New York: Routledge, 2018).

wortels in de kritische psychologie en in de positieve psychologie.¹⁴⁶ De kritische psychologie¹⁴⁷ is een beweging die in de tweede helft van de vorige eeuw opkwam met als doel in de psychologie op te komen voor onder andere emancipatie en sociale gerechtigheid.¹⁴⁸ De kritische en de positieve psychologie vinden elkaar in het feit dat ze belangrijke elementen missen in de ‘mainstream’ psychologie. Tegelijkertijd stelt de kritische psychologie ook vragen aan de positieve psychologie en wil ze zowel methodologisch als paradigmatisch bezinning op gang brengen.

Een belangrijk punt dat gehemeld wordt in de kritische (positieve) psychologie,¹⁴⁹ is het probleem van zogenaamde ‘scientisme’ in veel positief psychologisch onderzoek.¹⁵⁰ Een scientistische wetenschapsopvatting gaat ervan uit dat het positivistische paradigma de enige methode is om waarheidsclaims te kunnen onderzoeken en de enige methode is om goed zicht te kunnen krijgen op hoe je geluk, welbevinden en floreren kunt bevorderen.¹⁵¹ Er wordt voornamelijk kwantitatief onderzoek gedaan waardoor er teveel nadruk ligt op het criterium van de herhaalbaarheid en daarmee van de validiteit.¹⁵² De positieve psychologie zou meer gebruik moeten maken van kwalitatief onderzoek en ‘mixed methods’.¹⁵³ De thematiek van de positieve psychologie is te complex om dat alleen maar via een logisch-positivistische methode te benaderen aldus de critici. Onderzoek dat gedaan wordt met behulp van ‘mixed methods’ is niet afwezig in de positieve psychologie¹⁵⁴ maar wel marginaal.

Een ander punt dat samenhangt met deze kritiek is dat de positieve psychologie als wetenschap claimt waardenneutraal te zijn. Seligman zelf stelt bijvoorbeeld: ‘De theorie is geen ethiek of een wereldbeeld; ze is een beschrijving. Ik ben er heilig van overtuigd dat de wetenschap moreel neutraal is (maar ethisch relevant).’¹⁵⁵ Vertegenwoordigers van de kritische psychologie, veelal psychologen, bekritisieren deze stellingname en zijn ervan overtuigd dat niets wat je leest of doet waardenneutraal is, ook niet als het wetenschappelijk is.¹⁵⁶ Thema’s die wetenschappelijk bestudeerd worden, zoals bijvoorbeeld ‘het goede leven’, ‘mentale gezondheid’, ‘mentale ziekte’

¹⁴⁶ Piers Worth and Matthew Smith, ‘Critical Positive Psychology: a Creative Convergence of Two Disciplines,’ in *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, eds. Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa (New York: Routledge, 2018), 3.

¹⁴⁷ Er wordt ook wel gesproken van kritische psychologieën omdat het per land of werelddeel kan verschillen waar de focus van de kritiek ligt.

¹⁴⁸ De term ‘kritische psychologie’ komt oorspronkelijk uit het Duits en is verbonden met de naam van Klaus Holzkamp (1927-1995). Hij was ervan overtuigd dat psychologische problemen uit die tijd niet opgelost konden worden met het framework van de toenmalige traditionele psychologie en bepleitte een radicaal andere benadering van de psychologie. Thomas Teo, ‘Critical Psychology’ in *Encyclopedia of the History of Psychological Theories*, ed. Robert Rieber (New York: Springer, 2012), 236-239.

¹⁴⁹ De kritiek van de kritische positieve psychologie is niet nieuw maar is wel toegespitst op de positieve psychologie.

¹⁵⁰ Paul T.P. Wong and Sandip Roy, ‘Critique of positive psychology and positive interventions,’ in *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, eds. Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa (New York: Routledge, 2018), 143-144.

¹⁵¹ Peter C. Hill and M. Elizabeth Lewis Hall, ‘Uncovering the Good in Positive Psychology: Toward a Worldview Conception that Can Help Positive Psychology Flourish,’ in *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, eds. Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa (New York: Routledge, 2018), 253.

¹⁵² Brent Dean Robbins and Harris L. Friedman, *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, eds. Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa (New York: Routledge, 2018), 18-19.

¹⁵³ Worth, ‘Critical Positive Psychology,’ 7.

¹⁵⁴ Vgl. Rachael S. Clark, and Vicki L. Plano Clark, ‘Mixed Methods in Positive Psychology: A Methodological Review’ (paper presented at International Positive Psychology Association 4 th World Congress, Lake Buena Vista, FL, June 25-28, 2015).

¹⁵⁵ Seligman, *Gelukking*, 327.

¹⁵⁶ Worth, ‘Critical Positive Psychology,’ 9; Jeanne Marecek and John Chambers Christopher, ‘Is Positive Psychology an Indigenous Psychology?’, in *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, eds. Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa (New York: Routledge, 2018), 94; Wong, ‘Critique of Positive Psychology,’ 146.

worden gevoed door de cultuur en de tijd. Er zijn geen objectieve criteria om deze thema's te beschrijven, het blijven altijd sociale constructen.¹⁵⁷ Het probleem is niet dat er objectieve criteria ontwikkeld zouden moeten worden, maar dat er in veel academisch onderzoek binnen de psychologie geen verantwoording afgelegd wordt van de wereldbeschouwing die schuilgaat achter de opvattingen van de positieve psychologie. Hill en Hall stellen zelfs dat veel psychologen die actief zijn op het terrein van de positieve psychologie het zelfbewustzijn missen dat er een wereldbeschouwing ten grondslag ligt aan hun methodologie of object van onderzoek.¹⁵⁸ Het maakt bijvoorbeeld nogal uit of je vanuit een Westerse blik naar het individu, het zelf, kijkt of dat je dat doet vanuit Afrikaans of Aziatisch perspectief. Dat verschil wordt niet altijd onderkend en resultaten van onderzoek dat gedaan is in Westerse landen worden gemakkelijk gegeneraliseerd naar de hele mensheid.¹⁵⁹

Als gevolg hiervan zijn er ontwikkelingen binnen de positieve psychologie te zien waarin meer nuance en evenwicht aangebracht wordt (second wave positive psychology).¹⁶⁰ Inmiddels wordt ook gesproken over een *third wave positive psychology*. In deze golf staat men meer open voor de complexiteit van floreren.¹⁶¹ Met de metafoor van de golf wordt dan niet bedoeld dat de jongste golf de voorgaande vervangt of dat eerdere inzichten minder waard zijn. Integendeel, nieuwe inzichten borduren voort op oudere inzichten en zijn allebei van belang 'Each wave, after all, is part of the same deep ocean'.¹⁶² In de eerste golf werd aandacht gevraagd voor positieve fenomenen omdat er in de psychologie te veel aandacht uitging naar stoornissen en disfunctioneren. De tweede golf brengt een meer genuanceerde kijk op positieve en negatieve aspecten in het menselijk functioneren. 'The second wave has then provided further nuance and subtlety that is serving to deepen the insights and impact made by the first wave.'¹⁶³ In de opkomende derde golf¹⁶⁴ is meer oog voor het interdisciplinaire en multiculturele en het gebruik maken van een grotere variatie aan methodologieën. Belangrijker is dat in deze derde golf meer onderzoek gedaan wordt naar de complexiteit van floreren en welbevinden.¹⁶⁵ De focus in het onderzoek ligt nu meer op groepen, organisaties en bredere systemen die een invloed hebben op het welbevinden en minder op het welbevinden van de individuele persoon.

Het gedachtegoed van de positieve psychologie is populair en strekt zich ook uit naar andere disciplines dan de hulpverlening,¹⁶⁶ zoals het onderwijs, de gezondheidszorg en personeelsbeleid

¹⁵⁷ Sam Thompson, 'Positive Psychology, Mental Health, and the False Promise of the Medical Model,' in *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, eds. Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa (New York: Routledge, 2018), 79.

¹⁵⁸ Hill, 'Uncovering the Good,' 248vv.

¹⁵⁹ Joseph Henrich, Steven J. Heine, and Ara Norenzayan, 'The Weirdest People in the World?' *Behavioral and Brain Sciences* 33, no. 2/3 (2010): 1-23.

¹⁶⁰ Tim Lomas, and Itan Ivtzan, 'Second Wave Positive Psychology: Exploring the Positive–Negative Dialectics of Wellbeing,' *Journal of Happiness Studies* 14, no. 4 (2016): 1753-1768.

¹⁶¹ Tim Lomas, Lea Waters, Paige Williams, Lindsay G. Oades, and Margaret L. Kern, 'Third Wave Positive Psychology: Broadening Towards Complexity' *The Journal of Positive Psychology* (2020).

¹⁶² *Ibid.*, 1.

¹⁶³ *Ibid.*, 3.

¹⁶⁴ 'We submit that these interrelated ripples constitute a form of epistemological 'broadening' that merit the label of an incoming 'third wave.' *Ibid.*, 1.

¹⁶⁵ *Ibid.*, 4.

¹⁶⁶ Zie bijvoorbeeld de breedte van het netwerk positieve psychologie op <http://positivepsychology.org.uk/organizations>.

etc. Er is een aantal redenen te geven voor deze enorme belangstelling en populariteit.¹⁶⁷ Als eerste hoeft de Westerse samenleving zich over het algemeen weinig zorgen te maken over veiligheid, gezondheid en vrijheid. Zonder daarmee te zeggen dat er geen problemen (kunnen) zijn, blijkt wel dat deze (relatieve) weldadigheden ruimte scheppen voor ‘filosofische’ vragen als ‘wat is een goed leven?’. Een andere reden voor de groeiende invloed van de positieve psychologie is dat er veel meetinstrumenten zijn ontwikkeld om de sterke kanten van de mens en zijn positieve gevoelens inzichtelijk te maken. Behandelaars, hulpverleners en coaches hebben instrumenten in handen gekregen die zowel de cliënt als henzelf inzicht geeft in de positieve eigenschappen en kracht van de cliënt en hoe die verder ontwikkeld kunnen worden.¹⁶⁸ Een derde reden is dat het gedachtegoed van de positieve psychologie invloedrijk is geworden in het veld van de coaching en op die manier zijn intrede doet onder professionals die in verschillende bedrijfstakken werkzaam zijn. Dat is bijvoorbeeld zichtbaar in de populariteit van oplossingsgericht coachen, een benadering die vooral geïnteresseerd is in wat werkt en niet in de problemen die mensen in hun leven ervaren.¹⁶⁹

De positieve psychologie is een welkome en belangrijke aanvulling op de bestaande psychologie. Ze daagt hulpverleners uit om (ook) oog te hebben voor het *hele* spectrum van gezond, menselijk functioneren, inclusief iemands sterke kanten en potentieel. Ze geeft aandacht aan onderwerpen die lange tijd onderbelicht zijn gebleven en brengt de lacunes van de klinische psychologie aan het licht. De positieve psychologie wil onder meer hulpverleners ervan bewust maken dat welbevinden meer is dan de afwezigheid van klachten. Daarnaast verbreedt ze het handelingsrepertoire en instrumentarium door interventies te ontwikkelen die het positief functioneren van mensen bevorderen.

In de positieve psychologie is het er uiteindelijk om te doen dat mensen (verder) tot bloei komen, zich ontplooiën en zich welbevinden. Dit komt samen in het begrip floreren. Het is de vraag wat precies wordt verstaan onder floreren en hoe het concreet wordt uitgewerkt en geoperationaliseerd. Dat zal in de volgende paragraaf worden beschreven.

4.2 Floreren

Begripsverkenning

Floreren is een kernbegrip in de positieve psychologie en is nauw verwant aan de begrippen geluk en welbevinden. Deze drie begrippen hangen met elkaar samen en worden vaak door elkaar gebruikt.¹⁷⁰ Door sommigen wordt er echter wel fundamenteel onderscheid gemaakt tussen

¹⁶⁷ Ed Diener, ‘Positive psychology: Past, Present, and Future,’ in *Oxford Handbook of Positive Psychology*, eds. C.R. Snyder and Shane Lopez (New York: Oxford University Press, 2009), 8-9.

¹⁶⁸ Vgl. bijvoorbeeld de interventies die beschreven staan in: Fredrike Bannink, *Positieve psychologie in de praktijk* (Amsterdam: Hogrefe Uitgevers 2009).

¹⁶⁹ Ernst Bohlmeijer en Jan Auke Walburg, ‘Positieve psychologie en coaching,’ *Tijdschrift Positieve Psychologie* 1 (2018): 3-6.

¹⁷⁰ Deze begrippen worden ook niet altijd even duidelijk gedefinieerd en soms ook associatief gebruikt. Vgl. ook Todd B. Kashdan, Robert Biswas-Diener, Robert and Laura A. King, ‘Reconsidering Happiness: the Costs of Distinguishing Between Hedonics and Eudaimonia,’ *The Journal of Positive Psychology* 3, no. 4 (2008): 228; Nel Noddings, *Happiness and education* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 10; Julie Butler and Margaret L. Kern, ‘The PERMA-Profilier: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing,’ *International Journal of Wellbeing* 6, no. 3 (2016): 1.

het begrip geluk enerzijds en floreren en welbevinden anderzijds.¹⁷¹ Bij nadere bestudering van deze begrippen blijkt dat er twee stromingen uit de filosofie aan ten grondslag liggen. Die twee stromingen hebben te maken met twee perspectieven, namelijk een hedonisch perspectief en een eudaimonisch perspectief.¹⁷²

De hedonische benadering stelt vooral de subjectieve beleving van het goede leven centraal, namelijk het plezier dat je kunt ervaren, de mate van tevredenheid, het kunnen genieten. Deze items komen samen in het woord ‘geluk’.¹⁷³

De eudaimonia¹⁷⁴ daarentegen wordt ook wel aangeduid als de meer objectieve beleving van het goede leven en benadrukt vooral die aspecten die voldoening en zin aan het leven geven. Dit Aristotelisch¹⁷⁵ begrip wordt ook wel uitgelegd als ‘what is good *in* a person, is also what is good *for* that person and that it should felt to be so *by* that person.’¹⁷⁶ Bij een eudaimonische benadering gaat het onder andere om zelfverwerkelijking, het vinden van je echte zelf, autonomie, competentiebeleving etc. Het eudaimonisch perspectief omvat een variatie aan benaderingen waardoor het moeilijk is er een eenduidige definitie van te geven.¹⁷⁷ Compton en Hoffman illustreren dat met het volgende: ‘For the ancient Greeks it (eudaimonia – PDB) referred to *wisdom*; for twentieth century existentialists to *authenticity*; for humanistic psychologists it tends to mean *self-actualization*; and for many positive psychologists, it connotes *flourishing*’.¹⁷⁸

Het onderscheid tussen een hedonische en een eudaimonische bestudering van het goede leven werd aanvankelijk niet geproblematiseerd in het wetenschappelijk onderzoek.¹⁷⁹ Vanaf de jaren ‘90 werd echter steeds vaker gepropageerd dat hedonische theorieën tekortschoten als het gaat om het beschrijven van wat het goede leven is.¹⁸⁰ Anderen bestrijden dat en vinden dat het eudaimonische kamp zich te sterk afzet tegen een hedonisch perspectief: ‘Drawing a sharp line between eudaimonic and hedonic well-being creates an artificial moral hierarchy that has the potential to hamper serious scientific inquiry on well-being.’¹⁸¹ Zij zien juist dat hedonische en eudaimonische concepten over welbevinden overlap vertonen en op elkaar inwerken.¹⁸²

¹⁷¹ Vgl. Marijke Schotanus-Dijkstra, *Durf te floreren: Waarom floreren je gelukkiger maakt dan geluk* (Tiel: Uitgeverij Lannoo, 2019).

¹⁷² Ruyter, ‘Ideals’; Compton, *Positive Psychology*, 42-43. Douglas A. MacDonald, ‘Taking a Closer Look at Well-being as a Scientific Construct Delineating its Conceptual Nature and Boundaries in Relation to Spirituality and Existential Functioning,’ in *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, eds., Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas, and Francisco Jose Eiroa-Orosa (New York: Routledge, 2018), 26.

¹⁷³ Compton, *Positive Psychology*, 51-77.

¹⁷⁴ *Eudaimon* komt voor het eerst voor in het werk van Hesiodus (ca 8^e eeuw BC). In de tijd van Herodotus wordt het frequenter gebruikt en heeft twee noties in zich, namelijk die van geluk en die van een godheid: ‘for to have a good daimon on your side is to be lucky (...) and for a daimon is an emissary of the gods who watches over each of us, acting invisibly on the Olympians’ behalf’. Darrin McMahon, *Happiness: A History* (New York: Grove Press, 2006), 3-4.

¹⁷⁵ Verderop in dit hoofdstuk wordt wat uitgebreider ingegaan op Aristoteles’ visie op floreren.

¹⁷⁶ Ryan, ‘What Humans Need,’ 57-75.

¹⁷⁷ Kashdan, ‘Reconsidering Happiness’.

¹⁷⁸ Compton, *Positive Psychology*, 43.

¹⁷⁹ Kashdan, ‘Reconsidering Happiness’, 221.

¹⁸⁰ *Ibid.*, 221.

¹⁸¹ *Ibid.*, 228.

¹⁸² *Ibid.*, 219.

Diverse wetenschappers in de (positieve) psychologie¹⁸³ zoeken in hun conceptualisering van floreren naar een integratie van de eudaimonia en hedonia. Er zijn vier concepten die in de literatuur veelvuldig genoemd worden en waar in het academisch onderzoek en de hulpverlening gebruik van wordt gemaakt.¹⁸⁴ Dat zijn achtereenvolgens *Mental Health Continuum* van Keyes; *Conceptual Framework for defining Wellbeing* van Huppert en So; *PERMA model* van Seligman en *Flourishing Scale* van Diener. De reden dat deze vier concepten voor dit onderzoek beschreven worden, is gelegen in het feit dat in deze concepten het begrip floreren geoperationaliseerd wordt. De operationele kenmerken geven een concreter beeld van de indicatoren die gebruikt worden om de mate van iemands floreren te kunnen bepalen. Er volgt nu eerst een algemene beschrijving van deze concepten en vervolgens wordt in de volgende paragraaf specifiek op de onderliggende indicatoren ingegaan.

Het eerste concept is dat van de Amerikaanse socioloog en psycholoog Corey L.M. Keyes. In zijn wetenschappelijk onderzoek houdt hij zich bezig met mentale gezondheid. Keyes ziet mentale gezondheid niet alleen als de afwezigheid van ziekte, maar ook als de aanwezigheid van iets positiefs. Een goede mentale gezondheid is voor hem hetzelfde als floreren. Voor zijn model over floreren heeft Keyes onder andere gekeken naar de criteria van een mentale ziekte, zoals die zijn opgesteld in toenmalige DSM-III-R (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, third edition revised),¹⁸⁵ namelijk de depressieve stoornis. Keyes ziet de DSM-kenmerken van de depressieve stoornis namelijk als een omgekeerde theoretische richtlijn voor mentale gezondheid en focust zich daarom op de DSM-beschrijving van een depressieve stoornis.¹⁸⁶ Om gediagnosticeerd te kunnen worden met een depressieve stoornis, moeten er niet alleen symptomen zijn van neerslachtige gevoelens (de an-hedonia), maar moet er ook sprake zijn van symptomen die wijzen op disfunctioneren. Het tegenovergestelde van een mentale ziekte is mentale gezondheid en zodoende vond Keyes dat bij floreren sprake moet zijn van zowel positieve gevoelens (hedonia) alsook van positief functioneren (eudaimonia). Daarom hanteert Keyes een combinatie van hedonisch en eudaimonisch welbevinden om floreren te beschrijven: 'To be flourishing is to be filled with positive emotion and to be functioning well psychologically and socially.'¹⁸⁷ Het 'goed functioneren' definieert Keyes als volgt: 'Individuals are functioning well, when they like most parts of themselves, have warm and trusting relationships, see themselves developing into better people, have a direction in life, are able to shape their environments to satisfy their needs, and have a degree of self-determination.'¹⁸⁸

¹⁸³ De reden dat 'positieve' tussen haakjes staat, is gelegen in het feit dat sommige academische psychologen al voor het ontstaan van de positieve psychologie wetenschappelijk onderzoek verrichtten naar thema's die later tot de positieve psychologie werden gerekend. Zo deed Corey Keyes bijvoorbeeld al onderzoek naar de thema's (mentaal) welbevinden en floreren voordat de positieve psychologie als beweging werd gelanceerd, Marijke Schotanus-Dijkstra, 'In gesprek met Corey Keyes', *Tijdschrift Positieve Psychologie* 3 (2018): 9-17.

¹⁸⁴ Lucy Clare Hone, Aaron Jarden, Grant M. Schofield, and Scott Duncan, 'Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing,' *International Journal of Wellbeing* 4, no. 1 (2014): 62.

¹⁸⁵ Deze versie van de DSM is in 1994 opgevolgd door de DSM-IV en in 2000 door de DSM-IV-TR. Sinds 2013 wordt gewerkt met de DSM-5 (de Nederlandstalige editie van de DSM-5 is verschenen in 2014).

¹⁸⁶ Corey L.M. Keyes, 'The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life,' *Journal of Health and Social Behavior* 43, no. 2 (2002): 201.

¹⁸⁷ *Ibid.*, 210.

¹⁸⁸ *Ibid.*, 208-209.

Een tweede concept is dat van de Britse hoogleraar psychologie Felicia Huppert en de onderzoeker Timothy T.C. So. Ten tijde van dit onderzoek waren beiden werkzaam aan het *Well-Being Institute* van de universiteit van Cambridge. Zij gaan in hun onderzoek naar floreren eveneens uit van een combinatie van de twee tradities: ‘Flourishing refers to the experience of life going well. It is a combination of feeling good and functioning effectively’.¹⁸⁹ Zij benadrukken dat floreren meer is dan de afwezigheid van ziekte. In hun onderzoek naar floreren in Europa hebben zij gekeken naar de internationale criteria voor de toenmalige DSM-IV¹⁹⁰ en ICD-10¹⁹¹ (International Classification of Diseases, Tenth Revision) classificaties van angst en depressie en hebben van elk symptoom het tegenovergestelde kenmerk gedefinieerd. Huppert en So hebben voor de symptomen van angst en depressie gekozen omdat dat de twee meest voorkomende psychische ziekten zijn, ze vaak samen voorkomen en het bij andere psychische ziekten zoals een fobie, posttraumatische stressstoornis (PTSS) of een obsessief-compulsieve stoornis moeilijk is om daar een positieve tegenpool bij te vinden.¹⁹² Ze hebben de indruk dat je tot een goede definitie van mentale gezondheid of welbevinden komt, als je deze kenmerken spiegelt: ‘Well-being is seen as lying at the opposite end of a spectrum to the common mental disorders (depression, anxiety)’.¹⁹³ Huppert en So definiëren op basis van de tegenovergestelde kenmerken van depressie en angst uiteindelijk tien criteria met betrekking tot floreren.¹⁹⁴ Verderop in dit hoofdstuk zal ingegaan worden op deze tien criteria.

Het derde concept is van Martin Seligman, de founding father van de positieve psychologie. Hij hield zich aanvankelijk bezig met het concept ‘happiness’. In 2011 verscheen zijn boek ‘Flourish’ waarin hij aangaf dat ‘happiness’ tekortschiet als aanduiding voor het goede leven. Het is volgens Seligman te eenzijdig en slechts eendimensionaal.¹⁹⁵ In plaats daarvan moet het gaan om welbevinden en floreren: ‘I now think that the topic of well-being is flourishing, and that the golden standard for measuring well-being is flourishing, and that the goal of positive psychology is to increase flourishing’.¹⁹⁶ In zijn benadering van floreren gaat het om zowel de objectieve als ook de subjectieve elementen van welbevinden.¹⁹⁷

Het vierde concept is dat van de Amerikaanse hoogleraar psychologie Ed Diener. Net zoals Seligman blijkt geeft van een ontwikkeling in zijn denken over het goede leven, zo is dat ook zichtbaar in zijn werk. Richtte hij zich in zijn onderzoek eerst op subjectief welbevinden, de hedonische kant,¹⁹⁸ de laatste jaren betreft hij ook de eudaimonische kant er bij. Hij heeft twee schalen ontwikkeld die het menselijk functioneren in kaart brengen. De eerste schaal is een schaal die

¹⁸⁹ Huppert, ‘Flourishing Across Europe,’ 838.

¹⁹⁰ Deze versie van de DSM is in 2000 opgevolgd door de DSM-IV-TR en in 2013 door de DSM-5.

¹⁹¹ DE ICD-10 bestaat sinds 1999 en is in 2018 opgevolgd door de ICD-11. De ICD is het internationaal gestandaardiseerde classificatiesysteem van diagnoses van de World Health Organisation (WHO) waarmee alle ziektebeelden en diagnoses wereldwijd worden geregistreerd. Ook psychische stoornissen zijn hierin opgenomen. In Nederland wordt gebruikgemaakt van de DSM.

¹⁹² Huppert, ‘Flourishing across Europe,’ 841.

¹⁹³ *Ibid.*, 837.

¹⁹⁴ *Ibid.*, 843.

¹⁹⁵ Seligman, *Flourish*, 24.

¹⁹⁶ *Ibid.*, 13.

¹⁹⁷ *Ibid.*, 25.

¹⁹⁸ Ed Diener, Eunok M. Suh, Richard E. Lucas, and Heidi L. Smith, ‘Subjective Well-being: Three Decades of Progress,’ *Psychological Bulletin* 125, no. 2 (1999): 276–302.

het subjectieve welbevinden betreft en ingaat op positieve en negatieve emoties.¹⁹⁹ Daarnaast heeft hij de *Flourishing Scale* ontwikkeld met als doel complementair te zijn aan de bestaande maatstaven voor subjectief welbevinden. Hij brengt met de *Flourishing Scale* het psychologisch en sociaal welbevinden in kaart. Diener lijkt floreren als begrip dan te interpreteren als de meer objectieve, eudaimonische kant van het welbevinden.

De definities en concepten laten enige verschillen zien, maar maken ook duidelijk dat floreren een construct is dat zowel objectieve (eudaimonische) alsook subjectieve (hedonische) aspecten bevat. Wat dat betreft denken de genoemde onderzoekers in dezelfde richting en is er sprake van een zekere eenduidigheid. Dat blijkt minder het geval als de concrete uitwerking van floreren onder de loep wordt genomen. Er bestaan namelijk verschillende opvattingen over welke indicatoren bij zouden dragen aan floreren. Dat komt in de volgende paragraaf aan de orde.

Indicatoren floreren

De vier concepten van floreren die hierboven zijn beschreven, hebben alle hun eigen aanpak als het gaat om de indicatoren van floreren. Hieronder zal per concept aangegeven worden wat die indicatoren zijn.

Keyes: driedeling voor mentale gezondheid

Keyes introduceerde het begrip floreren om hoge levels van welbevinden aan te duiden.²⁰⁰ Keyes heeft een zelfbeoordelvragenlijst ontwikkeld, de *Mental Health Continuum Short Form* (MHC-SF) waarbij een lage score een indicatie kan zijn voor *languishing*, een laag level van welbevinden, en een hoge score kan duiden op *flourishing*, een hoog level van welbevinden. Keyes onderscheidt drie soorten welbevinden, namelijk emotioneel, psychologisch en sociaal welbevinden. Deze drie aspecten komen ook aan bod in zijn zelfbeoordelvragenlijst. De verschillende aspecten en bijbehorende indicatoren en vragen zijn weergegeven in tabel 4.²⁰¹ Met betrekking tot de vragen, wordt gevraagd op een zespuntsschaal antwoorde te geven op de vraag die als volgt begint: *In de afgelopen maand, hoe vaak had u het gevoel...*

¹⁹⁹ Ed Diener, Derrick Wirtz, William Tov, Chu Kim-Prieto, Dong-won Choi, Shigehiro Oishi, and Robert Biswas-Diener, 'New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings,' *Social Indicators Research* 97, no. 2 (2010): 144.

²⁰⁰ Corey L.M. Keyes, 'Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health,' *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73, no. 3 (2005): 539-548.

²⁰¹ Omdat deze vragenlijst door een aantal Nederlandse wetenschappers binnen de positieve psychologie ook in het Nederlands vertaald is, is dankbaar gebruikgemaakt van hun vertaling en toelichting. Sanne M.A. Lamers, Gerben J. Westerhof, Ernst T. Bohlmeijer, Peter M. ten Klooster, and Corey L.M. Keyes 'Evaluating the Psychometric Properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHCSF),' *Journal of Clinical Psychology* 67 no. 1 (2011): 99-110.

HOOFDSTUK 4

Componenten	Indicatoren	Vragen
Emotioneel welbevinden		
Positief gevoel	Geluk, plezier in het leven	... dat u gelukkig was?
Positief gevoel	Interesse in het leven	... dat u geïnteresseerd was in het leven?
Levenstevredenheid	Een gevoel van tevredenheid, vrede en voldoening; je wensen en behoeften verschillen weinig van wat je bereikt en presteert.	... dat u tevreden was?
Sociaal welbevinden		
Sociale acceptatie	Positieve houding hebben ten opzichte van anderen in het algemeen; andere mensen erkennen en accepteren, ondanks hun soms moeilijke en lastige gedrag.	... dat u iets belangrijks hebt bijgedragen aan de samenleving?
Sociale actualisatie	Eraan bijdragen en geloven dat de maatschappij zich op een positieve manier ontwikkelt; geloven dat de maatschappij de mogelijkheid heeft positief te groeien; geloven dat de maatschappij mogelijkheden realiseert.	... dat u deel uitmaakt van een gemeenschap (zoals een sociale groep, uw buurt, uw stad)?
Sociale contributie	Het gevoel hebben dat je iets waardevols te geven hebt aan de maatschappij; denken dat je dagelijkse activiteiten gewaardeerd worden door de gemeenschap	... dat onze samenleving beter wordt door mensen?
Sociale coherentie	Een sociale wereld zien die te begrijpen is, logisch en voorspelbaar; zorgen voor en geïnteresseerd zijn in de samenleving en de omgeving.	... dat mensen in principe goed zijn?
Sociale integratie	Je een deel voelen van een gemeenschap; geloven dat je behoort bij, ondersteund wordt door en dingen deelt met de gemeenschap	... dat u begrijpt hoe onze maatschappij werkt?
Psychologisch welbevinden		
Zelfacceptatie	Een positieve houding ten opzichte van jezelf hebben; de verschillende aspecten van jezelf erkennen en accepteren; je positief voelen over je leven tot nu toe.	... dat u de meeste aspecten van uw persoonlijkheid graag mocht?
Persoonlijke groei	Het gevoel hebben van continue ontwikkeling en mogelijkheden; open staan voor nieuwe ervaringen; steeds meer begrijpen en het gevoel hebben effectief te zijn.	... dat u werd uitgedaagd om te groeien of een beter mens te worden?
Doel in het leven	Doelen en richting in het leven hebben; het verleden als zinvol ervaren; overtuigingen hebben die het leven richting geven.	... dat uw leven een richting of zin heeft?
Omgevingsbeheersing	Je in staat voelen om met een complexe omgeving om te gaan; een omgeving kiezen of creëren die bij je past.	... dat u goed kon omgaan met uw alledaagse verantwoordelijkheden?
Autonomie	Zelfbepalend, onafhankelijk zijn, jezelf van binnenuit bepalen; weerstand bieden aan sociale druk; jezelf evalueren met je eigen persoonlijke standaarden.	... dat u zelfverzekerd uw eigen ideeën en meningen gedacht en geuit hebt?
Positieve relaties	Warme, bevredigende en vertrouwelijke relaties hebben; geïnteresseerd zijn in het welzijn van anderen; in staat zijn tot sterke empathie, affectie en intimiteit; begrip hebben voor het geven en nemen in menselijke relaties.	... dat u warme en vertrouwde relaties met anderen had?

Tabel 4. Keyes. Mental Health Continuum Short Form

Iemand hoeft niet aan al deze kenmerken te voldoen wil er sprake zijn van floreren. Er kan volgens Keyes van floreren gesproken worden als iemand in de achterliggende maand op minimaal 1 van de 3 items van emotioneel welbevinden én op minimaal 6 van de 11 items van psychologisch en sociaal welbevinden een score heeft van ‘elke dag’ of ‘bijna elke dag’.

Huppert en So: Tien kenmerken floreren

Huppert en So hebben gebruikgemaakt van de indicatoren op de DSM-IV en ICD-10 voor depressiviteit en angst. Deze indicatoren hebben ze tegenovergesteld geformuleerd zodat er tien positief verwoorde criteria ontstaan waarmee de mate van floreren in kaart gebracht kan worden. Huppert en So komen tot een driedeling op basis van de volgende componenten:

Component	Indicator op de European Social Survey ²⁰²
Positieve eigenschappen (<i>eudaimonisch aspect van floreren</i>)	
Emotionele stabiliteit	(In de afgelopen week) voelde ik me kalm en rustig.
Optimisme	Ik ben altijd optimistisch over mijn toekomst.
Vitaliteit	(In de afgelopen week) had ik veel energie.
Eigenwaarde	Over het algemeen denk ik positief over mezelf.
Veerkracht	Als er dingen tegenzitten in mijn leven, kost het me veel tijd om mezelf te herpakken.
Positief functioneren (<i>eudaimonisch aspect van floreren</i>)	
Betrokkenheid	Ik houd ervan nieuwe dingen te leren.
Competentie	De meeste dagen ervaar ik een gevoel van bekwaamheid in wat ik doe.
Positieve relaties	Er zijn mensen in mijn leven die echt om me geven.
Ervaren zingeving	Over het algemeen heb ik het gevoel dat wat ik doe in mijn leven waardevol en de moeite waard is.
Positieve emoties (<i>hedonisch aspect van floreren</i>)	
Positieve emotie	Hoe gelukkig ben je over het algemeen genomen?

Tabel 5. Huppert en So. Conceptual Framework Well-being.

Deelnemers aan de vragenlijst kunnen op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre ze het hiermee eens zijn (sterk mee eens – sterk mee oneens). Uitzonderingen zijn de vraag naar positieve emoties die gewaardeerd kan worden op een tienpuntsschaal (extreem ongelukkig – extreem gelukkig) en emotionele stabiliteit en vitaliteit die gewaardeerd kunnen worden aan de hand van een vierpuntsschaal ((vrijwel)nooit - (vrijwel) altijd). Wanneer is er volgens Huppert en So nu sprake van floreren? Ook daarvoor hebben ze zich laten leiden door de benadering die de DSM-IV en ICD-10 voorstaan inzake het diagnosticeren van mentale problematieken. Om gediagnosticeerd te kunnen worden met depressiviteit of een angststoornis is het niet nodig dat de cliënt aan alle kenmerken voldoet. Wel moet de meerderheid van de kenmerken aanwezig zijn én moet er sprake zijn van een kernsymptoom. Voor floreren is het nodig dat iemand voldoet aan de volgende criteria: positieve emoties, drie van de vier kenmerken van positief functioneren en vier van de vijf kenmerken van positieve eigenschappen.²⁰³

²⁰² Huppert, ‘Flourishing Across Europe,’ 843. De Nederlandse weergave is een eigen vertaling.

²⁰³ Huppert, ‘Flourishing Across Europe,’ 844-846.

Seligman: PERMA-model

Seligman werkt zijn opvattingen over floreren uit in zijn bekend geworden PERMA-model waarin hij aangeeft dat welbevinden - en daarmee dus ook floreren - bestaat uit vijf elementen, namelijk:

1. Positieve emoties (*Positive Emotions – P*)
2. Betrokkenheid (*Engagement – E*)
3. Positieve relaties (*Positive Relations – R*)
4. Zingeving (*Meaning – M*)
5. Voldoening (*Accomplishment – A*)

Seligman zelf heeft geen instrument ontwikkeld waarmee preciezer bepaald kan worden in welke mate iemand floreert en hoe deze vijf elementen het beste gemeten kunnen worden. Butler en Kern hebben dat wel gedaan en hebben het model van Seligman als uitgangspunt genomen voor hun onderzoek naar een psychometrisch instrument dat deze vijf aspecten operationaliseert, de zogenaamde PERMA-Profiler.²⁰⁴ In tabel 6 staan de vijf componenten van het PERMA-model met de bijbehorende indicatoren volgens Butler en Kern.²⁰⁵ Respondenten kunnen op een tienpuntsschaal aangeven in welke mate ze deze aspecten bij zichzelf waarnemen.

Positieve emotie
Over het algemeen, hoe vaak voel je je blij?
Over het algemeen, hoe vaak voel je je positief?
Over het algemeen, in welke mate voel je je tevreden?
Betrokkenheid
Hoe vaak ga je helemaal op in wat je doet?
Over het algemeen, in hoeverre voel je je enthousiast door en geïnteresseerd in dingen?
Hoe vaak verlies je de tijd uit het oog terwijl je iets doet dat je leuk vindt?
Positieve relaties
In hoeverre ontvang je hulp en steun van anderen wanneer je dat nodig hebt?
In hoeverre voel je je geliefd?
Hoe tevreden ben je met je persoonlijke relaties?
Zingeving
Over het algemeen, in hoeverre leid je een doelgericht en zinvol leven?
Over het algemeen, in hoeverre ervaar je wat je doet in je leven als waardevol en de moeite waard?
Over het algemeen, in hoeverre ervaar je dat je een gevoel van richting hebt in je leven?
Voldoening
Hoe vaak heb je het gevoel dat je vooruitgang boekt bij het bereiken van je doelen?
Hoe vaak bereik je de belangrijke doelen die je jezelf hebt gesteld?
Hoe vaak ben je in staat om goed om te gaan met je verantwoordelijkheden?

Tabel 6. Seligman. PERMA-model.

²⁰⁴ Butler, 'The PERMA-Profiler,' 1.

²⁰⁵ Ibid., 17 (eigen vertaling, PDB).

Butler en Kern voegen aan deze vijftien aspecten nog acht items toe. Deze acht items gaan over je algemene gevoel van welbevinden (één item); negatieve emoties (drie items namelijk: angst, boosheid, verdriet), eenzaamheid (één item) en hoe je je eigen psychische gezondheid inschat (drie items).²⁰⁶ Butler en Kern geven twee redenen voor het toevoegen van deze acht aspecten aan de PERMA-elementen. De eerste is dat deze acht vragen functioneren als ‘opvulitems’ en het invulpatroon (kunnen) doorbreken. De tweede reden is dat deze acht vragen extra informatie geven over mogelijke negatieve aspecten in het functioneren. Zowel methodologisch als theoretisch vinden ze het dus van belang deze acht items toe te voegen aan de vragenlijst.²⁰⁷

Zowel Seligman alsook Butler en Kern doen geen uitspraken over wanneer er nu sprake is van floreren of niet. Je krijgt met het invullen van de vragenlijst alleen zicht op de verschillende aspecten die met floreren en welbevinden te maken hebben. Butler en Kern geven aan dat ze op basis van de resultaten uit hun onderzoek geen ideaal profiel kunnen aanbevelen omdat dit afhankelijk is van verschillende factoren en voor iedereen weer anders is.²⁰⁸

Diener en collega’s: Flourishing Scale.

Diener en collega’s ontwikkelden een *Flourishing Scale* als meetinstrument voor het psychologisch welbevinden. Voor acht onderdelen kunnen respondenten op een zevenpuntsschaal aangeven hoe sterk zij die items ervaren in hun leven.²⁰⁹

Component	Indicator
Doel/ zingeving	Ik leid een doelgericht en zinvol leven.
Positieve relaties	Mijn sociale relaties zijn helpend en de moeite waard.
Betrokkenheid	Ik ben betrokken op en geïnteresseerd in mijn dagelijkse bezigheden.
Sociale bijdrage	Ik heb een actieve bijdrage aan het geluk en welbevinden van anderen.
Competentie	Ik ben competent en capabel in de activiteiten die belangrijk voor mij zijn.
Zelfrespect	Ik ben een goed persoon en leef een goed leven.
Optimisme	Ik ben optimistisch over mijn toekomst.
Sociale relaties	Mensen respecteren mij.

Tabel 7. Diener. *Flourishing Scale*.

Hoe hoger de totale score is op deze zelfbeoordelvingsvragenlijst, hoe sterker er sprake zou kunnen zijn van floreren. Er is geen minimale score nodig om te weten of iemand floreert of niet.²¹⁰ Deze *Flourishing Scale* ‘meet’²¹¹ vooral de eudaimonische kant van floreren.²¹² Diener en collega’s ontwikkelden daarnaast de schaal voor positieve en negatieve ervaringen (Scale of

²⁰⁶ Ibid., 17.

²⁰⁷ Ibid., 17-18.

²⁰⁸ Ibid., 22.

²⁰⁹ Diener, ‘New Well-Being Measures,’ 27.

²¹⁰ Hone, ‘Measuring flourishing,’ 69.

²¹¹ Hoewel de aspecten van deze vragenlijst gaan over de meer objectieve kant van welbevinden, blijft het altijd een subjectieve weergave.

²¹² In het betreffende artikel geven Diener en collega’s wel aan dat de schaal nog verder gevalideerd moet worden, Diener, ‘New Well-being Measures,’ 151.

Positive and Negative Experience (SPANE)) om zo ook een meetinstrument te hebben voor het subjectieve welbevinden.²¹³ Deze schaal bevat twaalf vragen, waarvan er zes gaan over positieve emoties en zes over negatieve emoties.²¹⁴ De *Flourishing Scale* en de *Scale of Positive and Negative Experience* kunnen in combinatie met elkaar gebruikt worden voor degenen die meer zicht willen hebben op de mate waarin zij zich welbevinden. Met het ontwikkelen van beide schalen geven Diener en collega's aan dat zowel de hedonische alsook de meer eudaimonische kant van invloed zijn op het welbevinden.

Vergelijking

Om een vergelijking te kunnen maken, zijn de verschillende aspecten uit bovengenoemde vier modellen in een tabel bij elkaar gebracht (zie tabel 8.).

Keyes	Huppert	Seligman	Diener
Positieve relaties	Positieve relaties	Positieve relaties	Positieve relaties
Doel in het leven	Ervaren zingeving	Zingeving	Zingeving en doel
	Betrokkenheid	Betrokkenheid	Betrokkenheid
Zelfacceptatie	Eigenwaarde		Zelfrespect
Positief gevoel	Positieve emoties	Positieve emoties	
	Emotionele stabiliteit		
	Optimisme		Optimisme
	Competentie	Voldoening	Competentie
	Veerkracht		
Omgevingsbeheersing	Vitaliteit		
Autonomie			
Persoonlijke groei			
Tevredenheid			Sociale relaties
Soc. Acceptatie			
Soc. Actualisatie			
Soc. Bijdrage			Bijdragen aan anderen
Soc. Coherentie			
Soc. Integratie			

Tabel 8. Vergelijking.

Bij een vergelijking van deze vier modellen van floreren, valt op dat er overlap is in terminologie, maar dat met deze termen niet altijd hetzelfde wordt bedoeld. Dit maakt duidelijk dat een eerlijke vergelijking nog niet zo eenvoudig is. Dat is bijvoorbeeld te zien bij het aspect 'betrokkenheid' (engagement). Dit aspect komt in drie van de vier modellen aan de orde, maar de uitwerking ervan verschilt. Hieronder worden de verschillende indicatoren voor 'betrokkenheid' met elkaar vergeleken:

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Ibid., 145.

Auteurs	Indicatoren 'Betrokkenheid'.
Huppert en So	Ik houd ervan nieuwe dingen te leren
Butler en Kern (model van Seligman)	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe vaak ga je helemaal op in wat je doet? • Over het algemeen, in hoeverre voel je je enthousiast door en geïnteresseerd in dingen? • Hoe vaak verlies je de tijd uit het oog terwijl je iets doet dat je leuk vindt?
Diener en collega's	Ik ben betrokken op en geïnteresseerd in mijn dagelijkse bezigheden.

Tabel 9. Indicatoren betrokkenheid.

De vergelijking laat zien dat 'betrokkenheid' zowel 'leren van nieuwe dingen' als 'betrokkenheid op en interesse in dagelijkse bezigheden' kan betekenen. De richting die Butler en Kern opgaan met betrekking tot 'betrokkenheid' komt meer in de buurt van 'flow'.²¹⁵ Wanneer iemand dus op de *Flourishing Scale* (Diener) een hoge score op het onderdeel 'betrokkenheid' heeft, wordt daarmee niet hetzelfde bedoeld als wanneer iemand dezelfde hoge score haalt op de *European Social Service* van Huppert en So.

Bij een begrip als 'competentie' valt op dat Huppert en So dit omschrijven als 'het ervaren van een gevoel van bekwaamheid in wat ik doe', terwijl Diener en collega's het gevoel van competentie versmallen tot het 'competent en capabel zijn in de activiteiten die belangrijk voor mij zijn'. Bij Diener en collega's blijkt competentie dus beperkt te zijn tot activiteiten die je zelf belangrijk vindt en bij Huppert en So lijkt competentie breder bedoeld te zijn.

Verder is er een verschil waar te nemen in het aantal vragen dat gesteld wordt bij een bepaald aspect van floreren. Zo bevatten drie van de vier modellen één vraag/indicator per aspect (Keyes, Huppert and So en Diener et al) en bevat de PERMA-Profiler daarentegen per aspect drie indicatoren. Dat heeft gevolgen voor de betrouwbaarheid. Als er minder indicatoren zijn om een bepaald aspect in kaart te krijgen, is de betrouwbaarheid ook lager.²¹⁶

Daarnaast blijkt dat er een verschillende spanbreedte wordt gehanteerd in de schaalverdeling. Dat varieert van vier antwoordcategorieën tot tien antwoordcategorieën. Bij de vragenlijst van Huppert en So blijkt dat deze verschillen zelfs binnen een vragenlijst voorkomen. Dat heeft gevolgen voor de mate van nuance. In bijvoorbeeld de PERMA-Profiler van Buthler en Kern (tienpuntsschaal) is er meer nuance mogelijk dan in de *Mental Health Continuum Short Form* van Keyes (zespuntsschaal). Ook is de kans aanwezig dat deelnemers op een vragenlijst met vijf, zes of zeven antwoordcategorieën een sterkere indicatie voor hun floreren krijgen dan deelnemers aan een vragenlijst met tien antwoordcategorieën omdat onderzoek heeft laten zien, dat een tienpuntsschaal een lagere uitkomst geeft dan wanneer op een vijf of zeven puntsschaal geantwoord kan worden.²¹⁷

²¹⁵ Flow is de ervaring van het helemaal opgaan in een bepaald moment of bepaalde bezigheid. Het ontstaat als er een juiste balans is tussen enerzijds voldoende uitdaging en anderzijds volledig gebruikmaken van je capaciteiten. Jeanne Nakamura and Mihaly Csikszentmihalyi, 'Flow, Theory and Research,' in *Oxford Handbook of Positive Psychology*, eds. C.R. Snyder and Shane J. Lopez (New York: Oxford University Press, 2009): 195-206.

²¹⁶ Butler, 'PERMA-Profiler,' 5.

²¹⁷ John Dawes, 'Do Data Characteristics Change According to the Number of Scale Points Used? An Experiment Using 5 Point, 7 Point and 10 Point Scales,' *International Journal of Market Research* 50, no. 1 (2008): 61-104.

Evaluatie

Uit bovenstaande vergelijking blijkt dat er enerzijds overeenkomsten zijn in de vier modellen van floreren. Anderzijds ontbreekt het aan eenduidigheid en lijkt er sprake te zijn van een bepaalde willekeur.²¹⁸ Opmerkelijk is dat in twee van de vier modellen floreren afgezet wordt tegen psychiatrische problematiek. In de modellen van Keyes en Huppert en So wordt een tegenovergesteld perspectief van depressie en angst gekozen. Daarmee wordt indirect gesuggereerd dat zodra iemand lijdt aan een depressieve stoornis of angststoornis er geen sprake kan zijn van floreren.²¹⁹

De vier modellen hebben gemeen dat ze floreren zien als een combinatie van je goed voelen en goed kunnen functioneren en dat zowel hedonische als eudaimonische aspecten een rol spelen. Toch blijken deze modellen geen eenduidig antwoord te geven op hoe het begrip floreren het beste te operationaliseren is. Wat daarmee samenhangt is dat onderzoek in de positieve psychologie veelal fragmentarisch is. Veel onderzoeken gaan slechts over een aspect van floreren, zoals 'dankbaarheid', 'vergeving', 'veerkracht', 'optimisme', etc. Dat is begrijpelijk, maar de keerzijde is dat er niet altijd verantwoording wordt gegeven van de samenhang van deze aspecten en wat dit betekent voor een geïntegreerde visie op het goede leven. Dat is opmerkelijk in het licht van het beroep dat in de positieve psychologie vaak gedaan wordt op de deugdenleer van Aristoteles.²²⁰ Zijn *Ethica Nicomachea*, waarin *eudaimonia* een centraal begrip is, is een belangrijke inspiratiebron voor het onderzoek in de positieve psychologie naar floreren. Echter Aristoteles' visie op *eudaimonia* en de hedendaagse invulling van *eudaimonia* divergeren op cruciale punten en in die verschillen wordt zichtbaar welke culturele waarden vandaag de dag belangrijk geacht worden. Kristján Kristjánsson, hoogleraar karaktereducatie en deugdethiek aan de Universiteit van Birmingham, benadrukt terecht dat floreren volgens Aristotelische maatstaven niet een individuele aangelegenheid is, waarbij je alleen op jezelf gericht bent en je eigen geluk en welbevinden vergroot.²²¹ Kristjánsson is dan ook kritisch op bijvoorbeeld het PERMA-model van Seligman. Hoewel Seligman zich beroept op Aristoteles, staat deze benadering volgens Kristjánsson ver vandaan bij hoe Aristoteles floreren heeft bedoeld. Het PERMA-model gaat in zekere zin toch over het subjectieve welbevinden, ook al zijn de variabelen soms wel eudaimonisch van aard.²²²

Zoals gezegd beschrijven de vier besproken modellen floreren als een multidimensioneel begrip. Het kan niet adequaat gemeten worden door een meetinstrument dat slechts een dimensie zou meten.²²³ De vraag is dan echter wel, wie die dimensies bepaalt en daarmee inhoud geeft aan het begrip floreren. Dat het hier om een terechte vraag gaat, blijkt uit de kritiek die er is op de

²¹⁸ Hone, 'Measuring Flourishing,' 63.

²¹⁹ Op dit punt is er sprake van een tegenstrijdig geluid in de positieve psychologie. Enerzijds wordt gesuggereerd dat mensen met psychiatrische problematiek niet zouden kunnen floreren. Anderzijds wordt aangegeven dat je zelf in de hand hebt of je floreert of niet. Belangrijk uitgangspunt in de positieve psychologie is namelijk dat je niet hoeft te lijden als gevolg van negatieve gebeurtenissen of negatieve omstandigheden. Het gaat er uiteindelijk om hoe je daar zelf mee omgaat en de veronderstelling is dat de mens zelf in staat is om daar op een positieve manier mee om kan leren gaan. Er wordt een sterke nadruk gelegd op de eigen verantwoordelijkheid van de mens. Sonja Lyubomirsky, *De maakbaarheid van het geluk: Een wetenschappelijke benadering voor een gelukkig leven* (Amsterdam: Uitgeverij Archipel 2008), 177, 334-335.

²²⁰ Huppert, *Flourishing across Europe*, 839; Seligman, *Flourish*, 16.

²²¹ Kristjánsson, 'Recent work on,' 14.

²²² *Ibid.*, 15.

²²³ Hone, 'Measuring Flourishing,' 71.

invulling van het begrip floreren zoals dat in de positieve psychologie plaatsvindt. De nadruk die in de positieve psychologie gelegd wordt op bijvoorbeeld het zelf,²²⁴ zelfstandigheid²²⁵ en autonomie,²²⁶ etc. is vrucht van het Westerse denken en houdt onvoldoende rekening met culturele diversiteit. Eigenlijk gaat het om de vraag wie er nu eigenlijk bepaalt wat mentale gezondheid is en wie er bepaalt wanneer iemand floreert. De manier waarop in de besproken concepten invulling wordt gegeven aan floreren en welbevinden komt vrij moralistisch over. De indicatoren voor een florerend leven hebben namelijk niet alleen een beschrijvend, maar ook een voorschrijvend karakter en sturen de opvattingen over wat een florerend leven inhoudt: 'If you are not happy like we are, the surveys imply, then you are not happy at all.'²²⁷ Het gevaar van vragenlijsten zoals die hierboven zijn besproken is dat iemand op grond van de vragenlijst moet concluderen dat als hij niet of nauwelijks floreert, dit zijn mentale welbevinden juist negatief kan beïnvloeden en stigmatiserend kan werken.²²⁸ Kwetsbare en gemarginaliseerde populaties zoals bijvoorbeeld dak- en thuislozen en mensen die kampen met verslavingsproblematiek kunnen door (de uitkomst van) dit soort vragenlijsten ontmoedigd raken. Het gebruik van de besproken vragenlijsten is dus niet zonder risico. Hier ligt echter een ander probleem aan ten grondslag, namelijk dat in deze modellen de eigen waarden niet uitgedaagd worden en men de werkelijkheid probeert te vangen in simplistische modellen.²²⁹ Is het nastreven van geluk bijvoorbeeld de meest begerenswaardige en ultieme waarde? Kan men alleen floreren als er sprake is van positieve emoties en positief functioneren? Staan 'languishing' en 'flourishing' echt tegenover elkaar zoals Keyes betoogt of zou er ook ruimte kunnen zijn voor floreren naast of ondanks negatieve aspecten in het menselijk functioneren? Diverse wetenschappers bepleiten een meer gebalanceerde benadering van floreren. Zo voert Wong een pleidooi voor een *Positieve Psychologie 2.0*, waarbij er ook ruimte moet zijn voor de negatieve aspecten van het leven omdat er sprake is van een dialectische interactie tussen het positieve en het negatieve. Wong signaleert in de positieve psychologie een dichotomie in het denken, waarbij men veronderstelt dat er óf op het positieve óf op het negatieve gefocust kan worden.²³⁰ Wong is terecht van mening dat het negatieve en het positieve in de werkelijkheid van het leven naast elkaar bestaan en niet van elkaar gescheiden kunnen worden: 'The main theme of Positive Psychology 2.0. is that in order to achieve healing and flourishing, one needs to confront the dark side of human existence.'²³¹ Anderen hebben het over de 'second wave positive psychology'²³² en benadrukken eveneens dat er bij floreren aandacht moet zijn voor zowel de positieve als de negatieve kanten, de lichte en de donkere kanten in het menselijk functioneren.²³³

²²⁴ Marecek, 'Is PP an Indigenous Psychology?', 86.

²²⁵ Ibid., 88.

²²⁶ Hill, 'Uncovering the Good,' 252.

²²⁷ Thompson, 'Positive Psychology,' *Mental health*, 79.

²²⁸ Ibid., 80.

²²⁹ Robbins, 'The Unavoidable Role,' 22.

²³⁰ Wong, 'Critique of Positive Psychology', 145.

²³¹ Wong, 'Critique of Positive Psychology', 153.

²³² Lomas, 'Second Wave Positive Psychology'.

²³³ Carol D. Ryff and Burton Singer, 'Ironies of the Human Condition: Well-being and Health on the Way to Mortality,' in *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*, eds. L.G. Aspinwall and U.M. Staudinger (American Psychological Association, 2003): 271-287.

Conclusie

Studie van het begrip floreren in de positieve psychologie maakt twee dingen duidelijk. Enerzijds is er consensus over het feit dat floreren niet alleen een hedonische kant heeft (je goed voelen), maar ook een eudaimonische (goed functioneren). Anderzijds zijn er verschillen te zien in de concrete uitwerking en invulling van het begrip floreren. Floreren blijft in zekere zin een abstract begrip en is per definitie een sociaal construct omdat ze beïnvloed wordt door culturele opvattingen. Daarom is de kritiek ook terecht dat de positieve psychologie onvoldoende rekening houdt met de weerbaarheid van het leven;²³⁴ niet waardenneutraal is en eenzijdig is in haar methode van onderzoek.

Zoals eerder aangegeven is de positieve psychologie niet een wetenschap die op zichzelf staat, maar ook doorwerkt in andere disciplines. Een daarvan is het onderwijs.²³⁵ Het empirisch deel van dit onderzoek vindt plaats in de educatieve sector. In de volgende paragraaf staat daarom de relatie floreren en onderwijs centraal en wordt besproken op welke manier floreren praktisch gestalte krijgt in het onderwijs.

4.3 Praktische uitwerking floreren in het onderwijs²³⁶

Wie het onderwijsveld betreedt en zoekt naar hoe welbevinden en floreren daar gestalte krijgen, ontdekt een scala aan initiatieven op kleine en op grote schaal die onder de paraplu van 'Positief Onderwijs' geschaard kunnen worden. Positief Onderwijs is de benaming voor allerlei initiatieven wereldwijd die de inzichten van de positieve psychologie vertalen naar het onderwijs.²³⁷ Het sluit aan bij de trend om niet alleen aandacht te vestigen op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, maar ook op persoonsvorming²³⁸ en mentale gezondheid, de zogenaamde non-academische vorming.²³⁹ Naast Positief Onderwijs zijn er ook andere concepten die in meerdere

²³⁴ De kritiek dat er in de concepten van floreren te weinig rekening gehouden wordt met de fragiliteit van het bestaan is bijvoorbeeld ook te lezen in de dissertatie van Lynne Wolbert. Als pedagoog en onderwijsfilosoof pleit zij voor meer realiteitszin in de pedagogische concepten van floreren. Wolbert, *Flourishing*, 47.

²³⁵ <https://ppc.sas.upenn.edu/our-mission>.

²³⁶ Over de relatie floreren en onderwijs (en opvoeding (in het Engels vallen die twee samen in het woord 'education') worden vanuit de pedagogiek ook behartenswaardige dingen geschreven. Vergelijk bijvoorbeeld Harry Brighouse, 'Education for a Flourishing Life.' in *Why Do We Educate? Renewing the Conversation. The 107th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Vol. 1*, eds. David L. Coulter, John R. Wiens, and Gary D. Fenstermacher (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2008); Michael J. Reiss and John White, *An Aims-based Curriculum: The Significance of Human Flourishing for Schools* (London: IOE Press, 2013). Ruyter, 'Ideals, Education, and Happy Flourishing'; Doret J. de Ruyter, *De betekenis van educatie: De bijdrage aan menselijk floreren in een diverse samenleving* (Utrecht: Uitgeverij Net aan Zet, 2019). Deze publicaties kenmerken zich door een meer conceptuele en theoretische benadering van floreren. In mijn onderzoek staan primair de psychologische en theologische opvattingen over floreren centraal. Het pedagogisch perspectief zal niet apart gethematiseerd worden. Daar waar het relevant is, zal worden verwezen naar pedagogische literatuur over floreren.

²³⁷ Deze initiatieven komen onder andere samen in het in 2014 opgerichte International Positive Education Network (IPEN) <http://ipen-network.com/>; vgl. ook World Government Summit, *The State of Positive Education* <https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document/8f647dc4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>; Jacolyn M. Norrish, *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey* (Oxford: Oxford University Press, 2015).

²³⁸ Aandacht voor de persoonsvorming van leerlingen is ook een reactie op ontevredenheid die er heerst op het huidige Westerse onderwijscurriculum. Een veelgehoorde zorg is dat het in het onderwijs teveel cirkelt rondom efficiency en effectiviteit en gedomineerd wordt door een economisch (technocratisch) taalgebruik bijvoorbeeld in termen als input en output. Vgl. Wolbert, *Flourishing*, 4.

²³⁹ Er is in Nederland overigens al wel langere tijd aandacht voor thema's die gezond leven bevorderen. Aandachtsgebieden die vanuit de overheid via het 'loket gezond leven' geagendeerd worden via lespakken etc. zijn bijvoorbeeld relaties en seksualiteit, genotmiddelen, sport en beweging, voeding. Daarmee wil men onder andere

of mindere mate aandacht besteden aan non-academische vaardigheden. Dat zijn onder meer burgerschapseducatie, morele educatie, karaktereducatie en sociaal-emotioneel leren.²⁴⁰ De inhoud van deze programma's is niet scherp afgebakend en kan soms ook overlap bevatten met andere programma's.²⁴¹ In Positief Onderwijs is de invloed van de positieve psychologie het meest nadrukkelijk aanwezig en die benadering zal nu verder worden beschreven.

Een van des grondleggers van de positieve psychologie, Martin Seligman, heeft zich ervoor ingezet dat de inzichten van de positieve psychologie toegepast worden in het onderwijs. Seligman heeft een aantal belangrijke redenen om op school actief aan de slag te gaan met het welbevinden van leerlingen.²⁴² De eerste heeft te maken met een toename van depressiviteit. Onderwijs in veerkracht en welbevinden kan dan dienen als een soort tegengif. Daarnaast is het een manier om levenstevredenheid te verhogen en is het een hulpmiddel voor beter leren en creatiever denken.²⁴³ Positief onderwijs wil de inzichten uit de positieve psychologie combineren met goede onderwijspraktijken om scholen en leerlingen tot floreren te brengen.²⁴⁴ Belangrijk uitgangspunt daarbij is dat de programma's die gebruikt worden evidence based zijn.²⁴⁵

Het schoolvoorbeeld van een succesvolle toepassing van positieve psychologie in het onderwijs is de Geelong Grammar School (GGS) in Australië.²⁴⁶ Deze school is in 2008 gedurende zes maanden intensief begeleid en getraind door Seligman en een team van internationale experts via een 'whole school approach'.²⁴⁷ Dit programma stoelt op Seligmans eigen PERMA-model en bevat zes domeinen, namelijk: 1) positieve emoties 2) positieve betrokkenheid 3) positieve prestaties 4) positieve doelen 5) positieve relaties 6) positieve gezondheid. Het onderliggende uitgangspunt voor deze zes domeinen is dat iedere leerling wordt aangesproken op zijn kwaliteiten en sterke punten. Al het personeel, dus niet alleen de leraren, worden op vier manieren uitgedaagd dit vorm te geven, namelijk 'learn it, live it, teach it and embed it'.²⁴⁸ Het grote doel is om leerlingen tot floreren te brengen en de school weet zich daarbij ook geïnspireerd door de opvattingen van Huppert en So en Keyes²⁴⁹ over floreren. De school kiest voor de invulling van floreren als 'feeling good and doing good'.²⁵⁰ Om dit te realiseren wordt onder andere gebruikgemaakt van twee programma's, namelijk het Penn Resiliency Program (PRP) en het Strath Haven Program (SHP). Het Penn Resiliency Programma is gebaseerd op de cognitieve gedragstherapie en heeft als doel de overgewicht tegengaan, waarschuwen tegen loverboys en jongeren voorlichten over de gevolgen van alcohol- en drugsgebruik, www.loketgezondleven.nl.

²⁴⁰ World Government Summit, *The State of Positive Education*, 42-43.

²⁴¹ *Ibid.*, 42.

²⁴² Seligman noemt dat 'to teach well-being'. Dat is enigszins ambivalent onder woorden gebracht omdat welbevinden in zichzelf nooit subject van onderwijs kan zijn, het is altijd een gevolg ergens van. Vgl. Seligman, *Flourish*, 63-97.

²⁴³ *Ibid.*, 80.

²⁴⁴ Norrish, *Positive Education*, xxviii.

²⁴⁵ Seligman, *Flourish*, 81.

²⁴⁶ Linda Bolier, Jan Auke Walburg en Jacqueline Boerefijn, 'Positieve psychologie op school,' in *Handboek positieve psychologie: Theorie, onderzoek, toepassing*, red. Ernst Bohlmeier, Linda Bolier, Gerben Westerhof en Jan Auke Walburg (Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2013), 334.

²⁴⁷ Jacolyn M. Norrish, Paige Williams, Meredith O'Connor, and Justin Robinson, 'An Applied Framework for Positive Education,' *International Journal of Wellbeing* 3, no. 2 (2013): 148.

²⁴⁸ Erin Hoare, David Bott, and Justin Robinson, 'Learn it, Live it, Teach it, Embed it. Implementing a Whole School Approach to Foster Positive Mental Health and Wellbeing through Positive Education,' *International Journal of Wellbeing* 7, no 3 (2017): 56-71.

²⁴⁹ Zie bespreking hierboven in respectievelijk 3.3.1 en 3.3.2.

²⁵⁰ Norrish, *Positive Education*, 60.

leerlingen emotioneel veerkrachtiger te maken en hun handvatten te geven die preventief werken tegen angst, depressiviteit en gedragsproblemen.²⁵¹ Het Strath Haven Programma is er op gericht leerlingen hun kernkwaliteiten te laten ontdekken en hen te stimuleren die vaker in te zetten in het dagelijks leven.²⁵² Daarnaast worden de inzichten uit de positieve psychologie toegepast in de concrete vakken en wordt mindfulness ingezet om de mindset van studenten te vergroten.²⁵³

Er wordt op de GGS volop onderzoek gedaan naar de effecten van deze ‘nieuwe’ aanpak met betrekking tot positief onderwijs.²⁵⁴ De aanpak van de GGS is voor velen een inspiratiebron en verschillende onderdelen uit dit concept zijn vertaald naar andere lesprogramma’s en benaderingen. Kijkend naar Nederland is bijvoorbeeld het depressie-preventie programma voor adolescenten ‘Op volle kracht’²⁵⁵ een bewerking van het Penn Resilience Programma (PRP). Net als de PRP is het programma ‘Op volle kracht’ voornamelijk gebaseerd op de principes van de cognitieve gedragstherapie.²⁵⁶ Het draagt bij aan het versterken van veerkracht en beoogt preventie van angst en depressiviteit bij jongeren, een belangrijke pijler van positief onderwijs.²⁵⁷ De principes van het Strath Haven Programma zijn te vergelijken met die van de kernkwaliteitenbenadering die ook op Nederlandse scholen gebruikt wordt.²⁵⁸

Schoolbrede aanpakken die in het Nederlandse onderwijs vertegenwoordigd zijn en in de buurt komen van het principe van een heleschoolbenadering, zijn de vrij recente initiatieven: ‘Leer- en Veerkracht’²⁵⁹ en ‘Positief Educatief Programma’.²⁶⁰ ‘Leer- en veerkracht’ is een integrale aanpak om welbevinden te bevorderen. Dit programma wil schoolteams ondersteunen en onderwijzen in hoe ze strategieën, vaardigheden en eigenschappen die leiden tot veerkracht kunnen verweven met hun lesstof en dagelijkse lespraktijk.²⁶¹ Tegelijkertijd is in deze aanpak het welbevinden van leerkrachten net zo belangrijk als het welbevinden van de leerlingen en wordt er ook geïnvesteerd in het psychologisch kapitaal van leraren.²⁶² ‘Leer- en Veerkracht’ weet zich wetenschappelijk gezien verbonden met het veld van de positieve psychologie.²⁶³ Het ‘Positief Educatief Programma’ richt zich op het vergroten van welbevinden en betrokkenheid en verbindt dat met de kernwaarden van

²⁵¹ Seligman, *Flourish*, 83.

²⁵² Seligman, *Flourish*, 84.

²⁵³ Norrish, ‘An Applied Framework,’ 151.

²⁵⁴ Research Discoveries from Geelong Grammar School, <https://www.ggs.vic.edu.au/Institute/Research>.

²⁵⁵ Onderzoek naar het effect van ‘Op volle kracht’ laat geen positief resultaat zien op symptomen van angst en depressie: Yuli R. Tak, Anna Lichtwarck-Aschoff, Jane E. Gillham, Rinka M.P. van Zundert, and Rutger C. M. E. Engels, ‘Universal School-Based Depression Prevention ‘Op Volle Kracht’: a Longitudinal Cluster Randomized Controlled Trial,’ *Journal of Abnormal Child Psychology* 44, no. 5 (2016): 949-961. In ander onderzoek wordt wel een positief effect waargenomen op depressieve symptomen: Ron H.J. Scholte, Lieke A.M.W. Wijnhoven, Daan H.M. Creemers, Ad A. Vermulst en Rutger C.M.E. Engels, ‘De effectiviteit van een depressie preventieprogramma (‘Op Volle Kracht’) bij adolescentie meisjes met verhoogde depressieve symptomen,’ *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen* 91 (2013): 405-413.

²⁵⁶ Bolier, ‘Positieve psychologie op school,’ 332.

²⁵⁷ Seligman, *Flourish*, 83.

²⁵⁸ Ruit, ‘The Impact of Working with Core Qualities’ 7-17.

²⁵⁹ <http://www.leerenveerkracht.nl>.

²⁶⁰ Jochem Goldberg, Marjolein Blomesath-Prenger, Aleisha Clarke, Teuntje Elfrink, Karlein Schreurs en Ernst Bohlmeijer, ‘Het positief educatief programma,’ *Tijdschrift Positieve Psychologie* 1 (2017): 42-47.

²⁶¹ <https://leerenveerkracht.nl/waarom/#goed-zorgen-voor-je-leerlingen>.

²⁶² <https://leerenveerkracht.nl/waarom/#goed-zorgen-voor-je-team>.

²⁶³ R.M.P. van Zundert, *Een integrale aanpak welbevinden voor scholen: De wetenschappelijke achtergrond* (‘s Hertogenbosch: Leer- en veerkracht, 2014), 9.

de school.²⁶⁴ Het programma komt tot uiting in vier domeinen, namelijk: sterke kanten, compassie, plezier en positieve relaties.²⁶⁵ Het is gebaseerd op de positieve psychologie en afgeleid van het Australische *Geelong Grammar School model* voor positieve educatie beschreven door Jacolyn Norrish.²⁶⁶ Deze twee benaderingen, 'Leer- en veerkracht' en 'Positief educatief Programma', vinden gaandeweg meer ingang in het Nederlands onderwijs. Deze programma's zijn gekoppeld aan wetenschappelijk onderzoek naar hun werkzaamheid en effectiviteit.²⁶⁷

Er zijn ook verschillende losse programma's die gebruikt worden op scholen in Nederland, waar het gedachtegoed van de positieve psychologie in verwerkt is en die het positief functioneren van leerlingen beogen te bevorderen.²⁶⁸ In deze programma's wordt niet expliciet verwezen naar een bepaald concept van floreren. De reden om deze programma's wel te bespreken is gelegen in het feit dat in deze methodieken verschillende aspecten van floreren de aandacht krijgen die ook beschreven zijn in 4.2. zoals veerkracht, positieve relaties, geluk, positieve emoties, sterke karaktereigenschappen etc.

Een programma dat expliciet gebruikmaakt van inzichten uit de positieve psychologie is *Aan de slag met positieve psychologie*.²⁶⁹ Dit programma is gericht op leerlingen van 10 tot 15 jaar en beoogt meer veerkracht en zelfvertrouwen. Het positief psychologisch karakter blijkt onder meer uit de thema's die in zes blokken worden behandeld, zoals positief zelfbeeld, positieve emoties, positieve relaties, etc. Leerlingen worden uitgenodigd te reflecteren op wat geluk is, maar hen wordt ook voorgehouden dat zonder geluk het leven minder geslaagd is. De benadering van deze methode is typerend voor de positieve psychologie, namelijk dat leerlingen zelf invloed hebben op de mate van hun geluk.

Een andere interventie die eveneens gebaseerd is op wetenschappelijke bevindingen uit de positieve psychologie is *Lessen in geluk*.²⁷⁰ Het positief psychologische blijkt onder meer uit de aandacht die er is voor de waarde van geluk, het benutten van sterke kanten en het belang van relaties. Het is een vrij kort programma en daarom is het wel de vraag wat het effect is van deze interventie op lange termijn. Er is nog geen wetenschappelijk onderzoek naar het effect van deze benadering gedaan. Dat is wel het geval bij de lessenserie die ontwikkeld is voor groep 1 tot en met 8 van de basisschool. Dit lesprogramma heet 'Gelukskoffer',²⁷¹ Door middel van het bespreken van thema's als geluk, dankbaarheid, positief denken beoogt men onder meer het welbevinden van kinderen te vergroten en een positiever klassenklimaat te bevorderen. Onderzoeken laten zien dat er op korte termijn wel een effect is te zien, maar op de lange termijn niet altijd.²⁷² Op de website van 'geluuskoffer' wordt deze methodiek ook gepresenteerd

²⁶⁴ Goldberg, 'Het positief educatief programma', 44.

²⁶⁵ <https://www.positieve-educatie.nl/domeinen/>.

²⁶⁶ Goldberg, 'Het positief educatief programma', 44; Norrish, *Positive Education*.

²⁶⁷ Rinka van Zundert, 'Heleschoolbenadering positieve psychologie,' *Tijdschrift Positieve Psychologie* 1 (2017): 73-80. Goldberg, 'Het positief educatief programma'; <https://www.positieve-educatie.nl/onderzoek/>.

²⁶⁸ Ik beperk me tot de Nederlandse scholen omdat dit onderzoek plaatsvindt in de Nederlandse context.

²⁶⁹ Ilona Boniwell en Lucy Ryan, *Aan de slag met positieve psychologie: meer veerkracht en zelfvertrouwen voor leerlingen van 10 tot 15 jaar* (Amsterdam: Uitgeverij SWP: 2016).

²⁷⁰ <https://www.lesseningeluk.nl/lessen-in-geluk/>.

²⁷¹ www.geluuskoffer.nl.

²⁷² https://issuu.com/liesbethkok-timmer/docs/121201publieksverslag_merel_huyser; https://issuu.com/liesbethkok-timmer/docs/121130_publieksverslag_suzanne_leeu; https://issuu.com/liesbethkok-timmer/docs/120325_publieksverslag_anne_floor_d

als een heleschoolbenadering onder de noemer 'de gelukkige school'.²⁷³ Er wordt daar echter niet toegelicht op welke manier deze methodiek precies vormgeeft aan het principe van een heleschoolbenadering en in hoeverre ze daarmee voldoet aan criteria die van belang zijn in een heleschoolbenadering.²⁷⁴ Het programma *Happyles* richt zich op jongeren tussen de 13 en 25 jaar op het VMBO en MBO.²⁷⁵ Het heeft een sterk preventief karakter omdat het depressieklachten wil verminderen door mentaal welbevinden te bevorderen. Deze benadering sluit aan bij de inzet van de positieve psychologie om mentale problemen te voorkomen en zich te richten op het versterken van beschermende factoren in de jongere.²⁷⁶

Van de genoemde interventies is alleen *Happyles* beoordeeld door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) en het loket gezond leven van het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) beoordeeld als 'goed onderbouwd'.²⁷⁷ De programma's 'Lessen in geluk' en 'Gelukskoffer' zijn door het RIVM beoordeeld als 'goed omschreven'.²⁷⁸

Het is te verwachten dat er de komende jaren meer aandacht uit zal gaan naar methoden en programma's die het welbevinden en floreren van leerlingen positief willen beïnvloeden. Sinds 1 augustus 2015 zijn scholen namelijk ook verplicht om in verband met het thema 'veiligheid' onder andere het welbevinden van hun leerlingen te monitoren.²⁷⁹

De zojuist besproken benaderingen en lesprogramma's zouden als veelbelovend en aantrekkelijk beoordeeld kunnen worden. Want welke leraar wil nu niet het geluk en het floreren van zijn of haar leerlingen bevorderen? En welke school zou niet willen investeren in een positiever en hoopvoller klimaat binnen de school? Dat is ook het mooie en waardevolle van deze programma's, ze helpen leerlingen, leraren en directies om op een positieve manier naar de wereld, naar elkaar en naar zichzelf te kijken. Toch zijn er ook bedenkingen bij deze 'gelukslessen'.²⁸⁰ Een van die bezwaren is terecht dat de gebruikte programma's normatief zijn in hun opvatting over geluk.²⁸¹ Wat daarmee samenhangt, is de kritiek dat correlatieve verbanden uit wetenschappelijk positief psychologisch onderzoek voorschrijvend worden voor individuele situaties.²⁸² Een normatieve benadering op zich is niet het probleem. Wel dat in dit soort onderwijsprogramma's dat niet als zodanig wordt beschreven en dat de suggestie gewekt wordt dat wanneer iets 'wetenschappelijk bewezen' (evidence based) is het per definitie objectieve waarheden zijn. Dit raakt aan de kritiek die hierboven ook al aan de orde is gekomen, namelijk dat de positieve psychologie niet waardenutraal is, maar dat wel suggereert te zijn.

²⁷³ <https://www.gelukskoffer.nl/de-gelukkige-school>.

²⁷⁴ Zundert, 'Heleschoolbenadering', 73.

²⁷⁵ <https://www.trimbos.nl/aanbod/happyles-depressiepreventie-bij-jongeren>.

²⁷⁶ <http://happyles.nl/site/info%20voor.../zorgverleners/>.

²⁷⁷ <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Happyles>.

²⁷⁸ <https://interventies.loketgezondleven.nl/interventieoverzicht5/po/aanbevolengoed>; <https://interventies.loketgezondleven.nl/leefstijlinterventies/interventies-zoeken/1401090>.

²⁷⁹ <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/sociale-veiligheid/toezicht-op-naleving-zorgplicht-sociale-veiligheid-op-school>.

²⁸⁰ Zie voor een bespreking van verschillende kritiekpunten: Kristján Kristjánsson, *Virtues and Vices in Positive Psychology: A Philosophical Critique* (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), 211-214 en 225-228.

²⁸¹ Judith Suissa, 'Lessons from a New Science: On Teaching Happiness in Schools,' *Journal of Philosophy of Education* 42, no. 3-4 (2008): 576.

²⁸² Suissa, 'Lessons from a New Science,' 581.

Een andere bedenking heeft te maken met de motivatie van interventies die gericht zijn op het (helpen) floreren van leerlingen. Er wordt nogal eens over welbevinden of floreren gesproken als een middel om tot een doel te komen. Een florerend leven zou bijvoorbeeld de economie ten goede komen en kosten in de gezondheidszorg drukken omdat het preventief werkt voor psychische problematiek²⁸³ en schoolprestaties erdoor verbeteren.²⁸⁴ In zekere zin zijn dit nastrevenswaardige motieven die een samenleving gunstig in de oren klinken. Tegelijkertijd laat het wel zien dat prestaties en economische vooruitgang belangrijke waarden zijn van onze maatschappij. Dat dit een neveneffect kan zijn van aandacht voor floreren en gelukslessen is begrijpelijk, maar het wordt dubieus als dit de reden is waarom er in het onderwijs aandacht is voor floreren.

Wat zou dan wel het hogere ideaal kunnen zijn met betrekking tot positief onderwijs? Wolbert geeft in haar dissertatie aan dat floreren in zichzelf waardevol is en dus niet een ander doel nodig heeft.²⁸⁵ 'Flourishing, however is always chosen for itself and never for the sake of something else. Thus, we do not strive to flourish in order to reach some other goal. It is the other way round'.²⁸⁶ In dit geval zou floreren het doel van positief onderwijs zijn. Floreren vat Wolbert dan op in Aristotelische zin, namelijk dat floreren niet een bepaalde status is, maar een activiteit,²⁸⁷ iets dat inzet van je vraagt.

Dat roept de vraag op in hoeverre onderwijs het floreren van leerlingen als doel zou moeten en ook zou kunnen hebben? En in hoeverre kan floreren überhaupt beschouwd worden als doel van het leven? Hoe is dat vanuit christelijk perspectief te waarderen? Dit zijn vragen waar aan het slot van deze dissertatie op terug gekomen zal worden.

4.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is een overzicht gegeven van hoe het begrip floreren functioneert in de positieve psychologie. In de eerste helft van dit hoofdstuk is floreren op conceptueel niveau beschreven en in de tweede helft van dit hoofdstuk is weergegeven hoe floreren concreet gestalte krijgt in het onderwijs.

De positieve psychologie is een relatief jonge stroming die als doel heeft op een wetenschappelijke wijze kennis te generen over dat wat mensen in staat stelt te gedijen. Ze wil complementair zijn aan de bestaande psychologische inzichten over het menselijk functioneren. De inzichten van de positieve psychologie hebben een toegevoegde waarde en worden in toenemende mate gebruikt in andere disciplines waaronder het onderwijs. Tegelijkertijd is er ook kritiek op de positieve psychologie omdat haar methode van onderzoek eenzijdig is, ze moreelneutraal claimt te zijn, terwijl er wel een wereldbeschouwing uitgedragen wordt en onvoldoende rekening houdt met de weerbaarheid en negatieve kanten van het leven. In de tweede en opkomende derde golf van de positieve psychologie is meer ruimte voor de complexiteit van het begrip floreren.

²⁸³ Bolier, 'Positieve psychologie op school,' 335.

²⁸⁴ <https://www.positieve-educatie.nl/58-2/>.

²⁸⁵ Vgl. ook Aristoteles voor wie floreren (eudaimonia) het hoogste goed is en het onvoorwaardelijke doel van het leven. Aristoteles, *Ethica Nicomachea*, vert. Charles Hupperts en Bartel Poortman (Eindhoven: Uitgeverij Damon, 2005), 87-89.

²⁸⁶ Wolbert, *Flourish*, 23.

²⁸⁷ Wolbert noemt het in haar framework wel een 'dynamische status', maar bedoelt daarmee 'activiteit', vgl. Wolbert, *Flourish*, 21.

Zo is er meer nuance ten aanzien van negatieve emoties en focust het onderzoek zich niet altijd meer op de individuele persoon.

Floreren is in de positieve psychologie een kernbegrip. Het is een begrip dat veelomvattend en multidimensionaal is. Uit de besproken concepten blijkt dat floreren zowel een hedonische als een eudaimonische kant heeft en gaat over je goed voelen en goed functioneren. In een tweetal modellen worden de kenmerken van floreren tegenover die van angst en depressiviteit gezet waardoor gesuggereerd worden dat depressieve en angstige personen niet kunnen floreren. De invulling van het begrip floreren laat zien dat het een sociaal construct is, dat gevoed is door een Westerse wereldbeschouwing vanwege zijn aandacht voor het individu en zijn zelfontplooiing.

In het onderwijs wordt de invloed van de positieve psychologie in toenemende mate zichtbaar. Onder de noemer van Positief Onderwijs ontstaan er wereldwijd allerlei initiatieven die de inzichten van de positieve psychologie vertalen naar het onderwijs. Belangrijke aanleiding is de preventie van depressie en het verhogen van de levenstevredenheid. Dat krijgt gestalte in programma's die leerlingen emotioneel veerkrachtiger moeten maken en die hen leren hun kernkwaliteiten te ontdekken en actief leren in te zetten. Ondanks de waarde van deze programma's zijn er ook bedenkingen. Een van die bedenkingen heeft te maken met het voorschrijvende karakter met betrekking tot de inhoud van geluk en welbevinden. Daarnaast is er in sommige gevallen een economische of politieke aanleiding om floreren te agenderen als onderwijsprogramma en waarmee het de eigenheid van floreren in gevaar kan brengen.

HOOFDSTUK 5

THEOLOGIE EN FLOREREN



Dit hoofdstuk verkent het begrip floreren vanuit theologisch perspectief. Na de inleiding volgt een Bijbels-theologische doordenking van floreren aan de hand van de Bijbelse begrippen ‘ashre’ en ‘makarios’. Vervolgens wordt floreren vanuit een systematisch-theologisch perspectief verder verkend aan de hand van het werk van Miroslav Volf en David Kelsey. In de conclusie worden de belangrijkste bevindingen van beide perspectieven bij elkaar gebracht.

5.1 Inleiding

In de literatuur die een relatie legt tussen theologie en floreren, wordt het begrip *floreren* als zodanig niet altijd systematisch besproken of uitgewerkt. Floreren komt bijvoorbeeld naar voren als een gegeven (dat we floreren) of als een wens (hoe we (meer) kunnen floreren). Een illustratie hiervan is te vinden in *Theological Reflection for Human Flourishing*. De slotzin is exemplarisch voor de vanzelfsprekendheid van floreren zoals daar in dit boekje vanuit wordt gegaan: ‘Through this theological conversation we can gain the confidence and grace to act as flourishing humans while recognizing that the world is not yet as God desires.’²⁸⁸ De essaybundel *Theology and Human Flourishing* benadert floreren als een gegeven zonder verdere begripsverheldering te geven. Illustratief is de slotzin in het voorwoord van deze bundel: ‘The essays treat everything from city life to human curiosity, but they are united by a passion to make theological sense of human life, for the sake of human flourishing.’²⁸⁹

In dit theologische deel van het onderzoek gaat het echter om de vraag wat er inhoudelijk gezegd is over floreren en dat heeft het zoekcriterium bepaald. De literatuur die inhoudelijk ingaat op het begrip *floreren* levert globaal gezien onderscheid op tussen Bijbels-theologisch georiënteerde publicaties en systematisch-theologische studies. Er zijn diverse Bijbels-theologisch georiënteerde studies die het begrip floreren als uitgangspunt nemen voor onderzoek, zoals *The Sermon on the Mount and Human Flourishing*,²⁹⁰ *God and the Art of Happiness*,²⁹¹ *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*.²⁹² In deze studies wordt het begrip floreren inhoudelijk beschreven en bestudeerd waardoor meer zicht gekregen wordt op hoe floreren functioneert in het Oude en Nieuwe Testament en in welke terminologie daarover wordt gesproken.

Een systematisch-theologische benadering van floreren is te vinden bij de Amerikaanse theoloog David Kelsey. Hij heeft zich grondig met het begrip floreren beziggehouden in het kader van een theologische antropologie. In zijn *Eccentric Existence: A Theological Anthropology* bespreekt hij floreren vanuit drie invalshoeken: floreren op geleende adem (geloof), in geleende tijd (hoop) en door de dood van iemand anders (liefde). Kelsey is een belangrijke gesprekspartner voor het theologisch doordenken van floreren zoals beoogd in dit onderzoek omdat bij hem inhoudelijk wordt gereflecteerd op een theologisch verstaan van floreren.

²⁸⁸ Helen Cameron, John Reader, Victoria Slater, and Chris Rowland, *Theological Reflection for Human Flourishing: Pastoral Practice and Public Theology* (London: SCM Press, 2012), 126.

²⁸⁹ Mike Higton, Jeremy Law, and Christopher Rowland, eds., *Theology and Human Flourishing: Essays in Honor of Timothy J. Gorringer* (Eugene, OR: Cascade Books, 2011), ix.

²⁹⁰ Pennington, *Sermon on the Mount*.

²⁹¹ Ellen T. Charry, *God and the Art of Happiness* (Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2010).

²⁹² Strawn, *The Bible and the Pursuit of Happiness*.

Een andere systematisch theoloog die zich bezighoudt met de thematiek van floreren is de vanuit het voormalige Joegoslavië afkomstige Miroslav Volf. Hij is directeur van het *Yale Center for Faith and Culture* aan de Yale universiteit en in dit centrum vindt theologische bezinning plaats op floreren en het goede leven. Volf is in dit centrum de initiator van een groot project over 'God and Human Flourishing'.²⁹³ Het doel van dit project was om te komen tot een bruikbare definitie van floreren en het op gang brengen van de dialoog met andere disciplines en levensbeschouwingen ten aanzien van floreren en dat wat het leven de moeite waard maakt.

In dit hoofdstuk zal allereerst aandacht besteed worden aan inzichten uit het Bijbels-theologisch onderzoek met betrekking tot floreren. In het tweede deel van dit hoofdstuk zal het begrip floreren systematisch-theologisch besproken worden en in dat kader komen de benaderingen van floreren door Miroslav Volf en David Kelsey aan de orde.²⁹⁴ Bijbelse en systematische theologie complementeren elkaar en geven een breder zicht op de theologische betekenis van floreren. Beide perspectieven samen vertegenwoordigen in het model van Cameron de stem van de formele theologie.²⁹⁵

5.2 Bijbels-theologische doordening floreren

Verlegenheid

In de theologie heeft het thema 'geluk en floreren in dit leven' niet veel aandacht gekregen. Spreken over geluk werd vooral gereserveerd voor het leven na dit leven en kreeg daarmee een eenzijdige lading.²⁹⁶ In *God and the Art of Happiness* betoogt de Amerikaanse theoloog Ellen T. Charry hoe het bij een aantal theologen uit de (Westerse) kerkgeschiedenis waaronder Augustinus, Van Aquino, Luther en Calvijn, ontbreekt aan een substantiële leer met betrekking tot floreren.²⁹⁷ Dat wil volgens Charry echter terecht niet zeggen dat er vanuit de theologie van deze kerkvaders geen lijnen te trekken zouden zijn naar een visie op het goede leven. Ter illustratie een uitweiding over Calvijn:

Calvijn thematiseert 'aards geluk' niet apart maar dat betekent niet dat het afwezig is in zijn theologie. Geluk op aarde is voor Calvijn de eenheid met Christus en de heilige band met God.²⁹⁸ Geluk heeft bij Calvijn een hemelse gerichtheid: 'Het gaat er niet om dat wij een onbekommerd en rustig leven leiden, rijk en welvarend zijn, van alle kwaad gevrijwaard blijven en overvloedig genieten van alles wat ons vlees altijd begeert; nee, het gaat om het geluk dat eigen is aan het leven in de hemel'.²⁹⁹ De kern van het christelijk leven is voor

²⁹³ Tussen 2007 en 2015 heeft dit instituut voor het project 'God and human flourishing' elk jaar een conferentie georganiseerd met diverse gerenommeerde wetenschappers, voornamelijk theologen, over een aspect van de relatie tussen theologie en floreren. Een van die conferenties heeft geleid tot een bundel, namelijk Miroslav Volf and Justin Crisp, eds., *Joy and Human flourishing: Essays on Theology, Culture, and the Good Life* (Minneapolis, MN: Fortress Press, 2015).

²⁹⁴ Dat zowel Volf als Kelsey zogenaamde 'Yale-theologen' zijn is toevallig en de keuze voor deze theologen is alleen ingegeven door het feit dat zij theologisch hebben gereflecteerd op floreren.

²⁹⁵ Vgl. hoofdstuk 2.

²⁹⁶ Charry, *God and the Art of Happiness*, ix.

²⁹⁷ Charry, *God and the Art of Happiness*, 157.

²⁹⁸ Charry, *God and the Art of Happiness*, 116; Johannes Calvijn, *Institutie of onderwijzing in de christelijke godsdienst*, vert. C.A. de Niet (Houten: Den Hertog, 2009), III.25.2, 192-193.

²⁹⁹ Calvijn, *Institutie*, II.15.4, 488.

Calvijn daarom ook zelfverloochening.³⁰⁰ Hij bedoelt daarmee dat je minder aan jezelf denkt:³⁰¹ 'Dat wij onszelf nagenoeg vergeten of in elk geval het van minder belang achten rekening te houden met onszelf en proberen onze inspanningen getrouw te richten op God en Zijn geboden. Wanneer de Schrift ons namelijk opdraagt niet meer aan ons persoonlijk belang te denken, schrappt zij daarmee niet alleen de hebzucht, het streven naar macht en waardering door mensen uit ons hart, maar roeit zij ook alle eerezucht en streven naar roem bij de mensen en andere, dieper verborgen kwalen met wortel en tak uit.'³⁰² Daarnaast verbindt Calvijn emoties die bij geluk horen, zoals blijdschap met de voorzienigheid en het heilswerk van God.³⁰³ Dat blijkt bijvoorbeeld in zijn commentaar op de tekst *Verblijd u altijd* uit 1 Thessalonizensen 5,16. Daar geeft Calvijn aan dat het blijdschap geeft om te steunen op de voorzienigheid van God en groot te denken over de weldaden van God, want dat overwint de droefheid.³⁰⁴

Bij Calvijn wordt duidelijk dat de hemelse gerichtheid op geluk doorwerkt in het aardse leven en onder andere tot uitdrukking komt in zelfverloochening en positieve emoties. Charry stelt dat aards geluk in de theologie nogal eens versmald is geraakt tot het bevrijd zijn van zonde en ontkomen zijn aan de wraak van God: 'The dogmatic theological backstory on happiness is thus that Christian doctrine in this mode narrowed terrestrial happiness to relief from dread of a wrathful punishing God who concluded that humanity is bad news from the Garden of Eden'.³⁰⁵

In de laatste decennia gaat de theologische bezinning op geluk, floreren, etc. meer dan voorheen over de vraag wat dat betekent voor dit leven. Er zijn verschillende Bijbelse begrippen die meer licht werpen op de betekenis van floreren in dit leven. Hieronder wordt uiteengezet welke lijn zich in de Bijbel lijkt af te tekenen met betrekking tot een Bijbels-theologische visie op floreren.

Bijbelse grondlijnen floreren

Er zijn in het Bijbels Hebreeuws en Grieks diverse begrippen en uitdrukkingen die aspecten van een florerend leven tot uitdrukking brengen. Te denken valt aan de vraag die de dichter van Psalm 34 opwerpt in vers 13:³⁰⁶ *Wie is de man die vreugde vindt in het leven, die dagen liefheeft om het goede te zien?* Hier wordt gevraagd naar de inhoud van het goede leven. Het antwoord dat de dichter geeft, heeft betrekking op de omgang met anderen, namelijk: de waarheid spreken, het goede in plaats van het kwade doen en de vrede zoeken en najagen. Het verband van deze perikoop laat zien dat de bron van dit gedrag gezien wordt in de relatie met God en het ervaren van Zijn goedheid: *Proef en zie dat de HEERE goed is* (vers 9).³⁰⁷ Een andere omschrijving van het

³⁰⁰ Calvijn, *Institutie*, III.7, 668-676.

³⁰¹ Vgl. ook Tim Keller, *Bevrijd van jezelf: De weg naar echte christelijke blijdschap* (Franeker: Uitgeverij van Wijnen, 2012), 28: 'Bijbelse nederigheid is: niet aan mezelf hoeven te denken. Geen dingen met mezelf hoeven te verbinden'.

³⁰² Calvijn, *Institutie*, III.7.2, 669-670.

³⁰³ 'Although Calvin did not develop a discrete teaching on happiness, his thoughts on the subject are implied in his doctrine of providence that elevates absolute divine sovereignty.' Charry, *God and the art of Happiness*, 114.

³⁰⁴ Johannes Calvijn, *Thessalonicensen*, vert. A.M. Donner (Kampen: De Groot Goudriaan, 2004), 42-43.

³⁰⁵ Ellen T. Charry, 'The Necessity of Divine Happiness: A Response from Systematic Theology,' in *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, ed., Brent A. Strawn (Oxford: Oxford University Press, 2012), 233.

³⁰⁶ Deze vraag wordt met iets andere bewoordingen aangehaald in 1 Pt. 3:10.

³⁰⁷ Vgl ook Psalm 4:7 en 8 waarin beleden wordt dat God de bron is van het goede leven.

goede leven wordt gegeven in Psalm 1 en Jeremia 17 met de beeldspraak van een boom, geplant aan waterbeken, die op zijn tijd vruchten geeft en altijd groen blad heeft. Dit suggereert leven, productiviteit, gezondheid, vrucht zien op je werk.³⁰⁸ Om zo'n florerend leven te leiden, wordt net als in Psalm 34 gewezen op de relatie met God en het voortdurend met Hem in contact blijven.³⁰⁹ In de vraag naar het goede leven, ligt de nadruk op het Hebreeuwse woord *tov*. Er zijn nog meer oudtestamentische begrippen die iets uitdrukken van een florerend leven. Eén daarvan is *shalom*, met *shalom* wordt vrede als de sfeer waarin het leven in de gemeenschap kan gedijen uitgedrukt.³¹⁰ Het heeft niet zozeer te maken met een individueel gevoel, maar met een situatie waarin het gewone leven geleefd wordt. Tegelijkertijd heeft juist zo'n situatie wel iets tastbaars in zich en beleeft men het met zijn hele existentie, naar lichaam en ziel.³¹¹ Ook andere begrippen worden in verband gebracht met een florerend leven, zoals het woord *barukh* dat 'gezegend' betekent of *hallel* (vreugde).³¹² Voorbeelden van Nieuwtestamentische begrippen die verband houden met een florerend leven zijn *arkeo* (tevredenheid); *eucharisteo* (dankbaarheid); *chairo* (blijdschap, vreugde); *agapao* (liefhebben), *eirene* (vrede).³¹³

Er is dus een veelheid aan begrippen beschikbaar dat uitdrukking geeft aan het florerende leven. Een begrip dat nog niet is genoemd, maar het meest in de buurt komt van de hedendaagse accentuering van floreren, is het Hebreeuwse woord *ashre* (geluk). De eerste keer dat het in de canon voorkomt, is in Genesis 30,13. Bij de geboorte van Aser roept Lea het uit: Wat ben ik gelukkig! Want de vrouwen zullen mij gelukkig prijzen. En zij gaf hem de naam Aser.³¹⁴ De naam Aser betekent geluk.

In het Nieuwe Testament komt het Griekse *makarios*³¹⁵ in de buurt van het Hebreeuwse *ashre* en wordt in de Septuaginta ook gebruikt als vertaling van *ashre*.³¹⁶ *Makarios* is een centraal begrip in de Bergrede uit Mattheus 5 en Lukas 6 waarin diegene *makarios* is (gelukkig geprezen of zalig gesproken) die leeft volgens de regels van het Koninkrijk van God.

In zowel het Oude als het Nieuwe Testament zijn dus aanwijzingen te vinden voor een Bijbels spreken over floreren. In deze studie zal via de Bijbelse begrippen *ashre* en *makarios* inzicht verkregen worden in hoe floreren Bijbels-theologisch functioneert. Er is om twee redenen voor deze begrippen gekozen. De eerste reden heeft te maken met focus en beperking. Weliswaar maakt een breder begrippenkader deel uit van een Bijbelse visie op floreren, maar het bestek van dit onderzoek laat het niet toe om op alle begrippen in te gaan. De tweede reden is dat de

³⁰⁸ Tremper Longman III, *Psalms: An Introduction and Commentary*, Tyndale Old Testament Commentaries (Downers Grove, IL: Inter-Varsity Press, 2014), 57.

³⁰⁹ Longman III, *Psalms*, 57; Geoffrey W. Grogan, *Psalms*, The Two Horizons Old Testament Commentary (Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2008), 42-43.

³¹⁰ Stendebach, 'Shalom', in *Theological Dictionary of the Old Testament*, vol. 15, eds. G. Johannes Botterweck, Helmer Ringgren, and Heinz-Josef Fabry, trans. David E. Green (Grand Rapids, MI: William. B. Eerdmans Publishing Company, 2006) 15-49.

³¹¹ *Ibid.*, 40.

³¹² Michael Chan, 'A Biblical Lexicon of Happiness,' in *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, ed. Brent A. Strawn (Oxford: Oxford University Press, 2012), Chan, 348.

³¹³ Voor een uitgebreid overzicht van alle Hebreeuwse en Griekse woorden die verband kunnen houden met floreren, wordt verwezen naar het Bijbels lexicon van Chan, 'A Biblical Lexicon of Happiness,' 323-370.

³¹⁴ Charry, *God and the Art of Happiness*, xi.

³¹⁵ *Makarios* heeft veel verwantschap met *eudaimon* en deze woorden werden in de tijd van het Nieuwe Testament ook wel door elkaar gebruikt, vgl. 'Virtually interchangeable with *eudaimon*, *makarios* was frequently used as a direct synonym, although it gradually acquired a slightly more exalted sense.' McMahon, *Happiness: a History*, 77.

³¹⁶ Pennington, *Sermon on the Mount*, 43,46.

begrippen *ashre* en *makarios* een adequate equivalent zijn van de hedendaagse invulling van floreren,³¹⁷ omdat daarin het aspect van ‘gelukkig zijn’ sterker naar voren komt dan in de andere Bijbelse begrippen. Juist het aspect van gelukkig zijn is een belangrijk kenmerk van een positief psychologische opvatting van floreren.³¹⁸

In de bestudeerde theologische literatuur blijkt dat floreren via de begrippen *ashre* en *makarios* omschreven kan worden aan de hand van een aantal karakteristieken. Deze zullen in de volgende paragrafen verder worden uitgewerkt.

1. God centraal

Een eerste kenmerk van floreren is dat niet de mens, maar God centraal staat. In verschillende studies rondom deze thematiek wordt benadrukt dat God de mens roept tot een relatie, een verbond³¹⁹ met Hem (Exodus 24) en dat menselijk floreren begint bij een relatie met God: ‘Happiness means living a life centered on YHWH, in obedience to YHWH’s Torah, in a Torah-centered community with YHWH’s people’.³²⁰ God is het Die het initiatief heeft genomen om de mensheid opnieuw aan Zich te binden en haar opnieuw geluk en zegen te laten ervaren. In een ‘asheristische’ visie op het leven heeft Gods verbond met de mensheid een belangrijke plaats.³²¹ Hij is de handelende persoon in het floreren van de mensheid. Dat blijkt onder meer in een aantal Psalmen met *ashre*-uitspraken waarin sprake is van Gods vergeving, Gods verkiezend handelen, Gods opvoeding en bescherming, etc.³²²

Dat met name wordt verwezen naar de Psalmen, heeft zijn oorzaak in het feit dat *ashre* het meest voorkomt in het Psalmboek.³²³ Ook is het een belangrijk sleutelbegrip voor alle Psalmen, gezien de functie die het vervult in de eerste twee openingspsalmen, Psalm 1 en Psalm 2. Omdat *ashre* aan het begin van Psalm 1 en aan het slot van Psalm 2 staat, functioneert dit als een inclusie die de beide openingspsalmen met elkaar verbindt. Deze twee openingspsalmen fungeren als een venster op het hele Psalmboek.³²⁴ Hieronder wordt geïllustreerd hoe de relatie tussen Gods handelen en *ashre* functioneert in een aantal Psalmen.

³¹⁷ Pennington, *Sermon on the mount*; Charry, ‘The Necessity of Divine Happiness,’ 230-247.

³¹⁸ Vgl hoofdstuk 4.

³¹⁹ Charry, *God and the Art of Happiness*, 202; Pennington, *Sermon on the Mount*, 296.

³²⁰ Jacqueline Lapsley, ‘A Happy Blend: Isaiah’s Vision of Happiness (and Beyond),’ in *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, ed. Brent A. Strawn (Oxford: Oxford University Press, 2012), 78.

³²¹ Charry, *God and the art of Happiness*, 182.202.

³²² William P. Brown, ‘Happiness and its Discontents in the Psalms,’ in *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, ed. Brent A. Strawn (Oxford: Oxford University Press, 2012), 99-100.

³²³ Cazelles, ‘Ashre,’ in *Theological Dictionary of the Old Testament*, vol. 1, eds. G. Johannes Botterweck and Helmert Ringgren, trans. John T. Willis (Grand Rapids, MI: William. B. Eerdmans Publishing Company, 1974), 446.

³²⁴ Niet alleen het begrip *ashre* is daar verantwoordelijk voor ook de inhoud van beide Psalmen speelt daarin mee. Vgl. Bruce K. Waltke and Charles Yu, *An Old Testament Theology: an Exegetical, Canonical, and Thematic Approach* (Grand Rapids, MI: Zondervan, 2007), 884-885.

In Psalm 32,1 en 2 is *ashre* het gevolg van Gods vergeving:

Welzilig is hij van wie de overtreding vergeven,
van wie de zonde bedekt is.

Welzilig de mens wie de HEERE de ongerechtigheid niet toerekent,
en in wiens geest geen bedrog is.

Het *ashre* in Psalm 33,12 is een gevolg van Gods verkiezend handelen

Welzilig het volk dat de HEERE tot zijn God heeft,
het volk dat Hij Zich als eigendom verkozen heeft.

Psalm 94,12 en 13 laat zien dat het Gods opvoeding en bescherming is waardoor een mens tot *ashre* kan komen:

Welzilig de man die U bestraft, HEERE,
en die U onderwijst uit Uw wet.

Zo geeft U hem rust voor dagen van onheil,
totdat de kuil voor de goddeloze gegraven wordt.

Daarnaast is er een aantal Psalmen dat wat meer nadruk legt op het menselijk handelen met *ashre* tot gevolg. Tegelijkertijd blijkt ook dan dat God nog steeds centraal staat. God is het object van aanbidding (Psalm 89,16) en vertrouwen (Psalm 84,13):

89,16 **Welzilig** het volk dat de klank van de bazuin kent,
zij wandelen, HEERE, in het licht van Uw aangezicht.

84,13 HEERE van de legermachten,
welzilig de mens die op U vertrouwt.

In het Nieuwe Testament is *makarios*, net als *ashre* in het Oude Testament, onlosmakelijk verbonden met God en gaat het in *makarios* om de relatie tussen God en mens.³²⁵ Een van de passages waar het begrip *makarios* voorkomt, is de Bergrede uit het evangelie van Mattheüs. In de Bergrede geeft Jezus een uiteenzetting van de regels van het Koninkrijk der hemelen. De mens die leeft en handelt, is *makarios*. Het *makarios* in de Bergrede laat het verband zien tussen floreren en het Koninkrijk van God. Dat wat hier onthuld wordt over het Koninkrijk van God, is tegelijk een onthulling van een florerend leven. De Bergrede moet niet gezien worden als een verzameling losse spreuken over goed gedrag, maar als een rede waarin de weg wordt gewezen om in te gaan in Gods rijk.³²⁶ Het gaat daarbij om de ontmoeting met de God van dat rijk³²⁷ en daarmee heeft de Bergrede een relationeel karakter. Elke zaligspreking veronderstelt een relatie omdat in het beloofedeel iets zich aan die mens voltrekt. In het *makarios* blijkt de relatie tussen God en de mens.

Floreren vanuit Bijbels perspectief is dus allereerst een relationeel concept, waarbij Gods relatie met de mens constitutief is. Het verbond dat God met de mens sluit, is namelijk het fundament voor het florerende leven.³²⁸

³²⁵ Hauck, 'Makarios', in *Theological Dictionary of the New Testament*, vol. 4, ed. Gerhard Kittel, trans. Geoffrey W. Bromiley (Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 1967), 367; Pennington, *Sermon on the Mount*, 144.

³²⁶ Jacob van Bruggen, *Mattheus: het evangelie voor Israël*, CNT (Kampen: Uitgeverij Kok, 1990), 84.

³²⁷ Pennington, *Sermon on the Mount*, 15.

³²⁸ Charry, *God and the art of Happiness*, 182; Pennington, *Sermon on the Mount*, 296.

2. Gehoorzaamheid en navolging

Om de relatie met God te voeden en gestalte te geven wordt de mens uitgenodigd en opgeroepen tot gehoorzaamheid en navolging, een tweede kenmerk van *ashre* en *makarios*.³²⁹ Floreren veronderstelt inzet en activiteit en komt neer op gelovend handelen. Dat blijkt bijvoorbeeld in de Psalmen 41 en 119. In Psalm 41,2 geldt het *ashre* voor mensen die zich bekommeren om de naaste in nood en op die manier gehoor geven aan Gods opdracht:

*Welzalig is hij die verstandig omgaat met een ellendige;
in dagen van onheil zal de HEERE hem bevrijden.*

Wie Gods onderwijs en instructie ter harte neemt en daarnaar handelt valt eveneens *ashre* ten deel. Met andere woorden: *ashre* ben je als je een oprecht en integer mens bent, zegt Psalm 119,1-2:

*Welzalig zijn de oprechten van wandel,
die in de wet van de HEERE gaan.
Welzalig wie Zijn getuigenissen in acht nemen,
die Hem met heel hun hart zoeken.*

Dat floreren een geloofsdaad is, blijkt eveneens uit de Bergrede.³³⁰ *Makarios* geldt voor diegenen die doen wat Jezus hun opdraagt, namelijk vrede stichten, barmhartigheid tonen, zachtmoedigheid betrachten, etc.

God heeft *asheristische* geboden³³¹ gegeven, waardoor het volk kan groeien in wijsheid en kennis van God. Deze geboden hebben tegelijkertijd een civiliserende bedoeling. De asheristische geboden hebben betrekking op het hele leven en zijn als het ware oefeningen om het welbevinden van de gemeenschap en het individuele welbevinden te bevorderen: 'They are exercises through which one grows in moral and spiritual wisdom for one's own sake, for personal flourishing overlaps with and eventually merges with corporate flourishing'.³³² Gehoorzaamheid aan deze geboden moet uiteindelijk leiden tot een florerend leven, omdat het structuur geeft aan het leven als familie en als individu. Dat wil niet zeggen dat de geboden zelf altijd vreugde geven.³³³ Ze willen Israël helpen om door deze gehoorzaamheid Gods genade en ontferming voor hen in herinnering te brengen: 'God consecrates Israel to Himself at Sinai, and Israel agrees to take up the challenge for a wise and beautiful way of life as beacon of light to the world, that it, too may eventually dwell in the divine light of life'.³³⁴

³²⁹ McMahon, *Happiness*, 77.

³³⁰ Pennington, *Sermon on the Mount*, 149.

³³¹ Charry maakt onderscheid tussen 'voluntaristische' geboden en 'asheristische' geboden. Voluntaristische geboden zijn regels die gelden in specifieke situaties, voor een specifiek doel of rond specifieke gebeurtenissen. Te denken valt aan Genesis 2,17 'maar van de boom van kennis van goed en kwaad, daarvan mag u niet eten, want op de dag dat u daarvan eet, zult u zeker sterven'. Asheristische geboden zijn een test en hun doel is oproepen tot gehoorzaamheid zonder dat altijd helder is wat de achterliggende reden is. Een voorbeeld van een asheristisch gebod is Genesis 1,28 'Wees vruchtbaar, word talrijk, vul de aarde en onderwerp haar, en heers over de vissen van de zee en over de vogels in de lucht en over al de dieren die over de aarde kruipen'. Asheristische geboden dragen bij aan een wijs leven. Vgl. Charry, *God and the Art of Happiness*, 170-171.

³³² Ibid., 183.

³³³ Ibid., 193.

³³⁴ Ibid., 193.

Gehoorzaamheid en navolging zijn gericht op transformatie³³⁵ en groei. Dat is wat ook wel genoemd wordt de *aretegenic* functie van de Bijbel.³³⁶ Daarmee wordt verwezen naar de Griekse begrippen *arete* dat 'deugd' betekent en *gennao* dat de betekenis heeft van 'verkrijgen'. Deze *aretegenic* functie van de Bijbel heeft als doel om karakters te vormen en te transformeren. Het maakt deel uit van de goddelijke pedagogiek en wordt ook wel de pastorale of praktische functie van de Bijbel genoemd.³³⁷ Deze transformerende en vormende bedoeling geldt niet alleen voor Gods geboden, maar voor de hele Bijbel. Gehoorzaamheid en transformatie hebben als doel om meer eenheid en verbondenheid met God te ervaren.³³⁸ De geboden zelf zijn dan ook niet het doel, maar het volgen van Jezus en het aan Hem gelijkvormig worden. Deze *metamorfose*³³⁹ voltrekt zich *aan* hem en daarin is Jezus Christus de cruciale figuur. De gestalte van Christus krijgt vorm in mensen door het handelen van God.³⁴⁰ *Makarios* is dus niet alleen een geloofsdaad, een activiteit van gehoorzaamheid, maar eveneens het aanvaarden van het *makarios* dat Jezus uitsprekt over gelovigen. Het gehoorzaamheids- en navolgingsaspect van floreren is daarom niet alleen een opgave, maar ook een gave.

Op welke manier onderscheiden Gods geboden zich nu van een deugdzaam leven zoals dat bijvoorbeeld in de klassieke filosofie beoefend wordt? Het unieke aan Gods geboden is, dat het geopenbaarde wijsheid is. Het gaat in een godvruchtig leven niet primair om datgene wat door de cultuur of ervaringen van het leven overgedragen is, maar om wat God zegt in Zijn Woord.³⁴¹ Daarmee is echter niet alles gezegd, want hoe verhoudt deze geopenbaarde wijsheid zich dan tot de wijsheid die ook in het gewone leven zichtbaar wordt? Zijn dat twee gescheiden werelden? Of is de geopenbaarde wijsheid complementair aan de 'aardse' wijsheid? Terecht heeft Bruce Waltke er in zijn *Old Testament Theology* op gewezen dat de wijsheid en geboden uit de Bijbel niet los staan van de context van die dagen. In Spreuken 22,17 staat onder meer dat Salomo gebruik maakt van de woorden van wijzen en er zijn ook veel overeenkomsten te zien tussen de wijsheidsliteratuur uit het oude nabije oosten en de Bijbel.³⁴² De geboden en wijsheden die Israël ontving, zijn echter in zichzelf niet origineel of uniek. Ook de verwijzingen naar een hogere macht of andere religieuze elementen zijn niet uniek voor de wijsheidsliteratuur van de Bijbel. De wijsheidsliteratuur van het oude nabije oosten bevatte eveneens religieuze aspecten. Wat Israël's wijsheid wel uniek maakt, is de grote nadruk op de vreze des Heeren:³⁴³ 'Fear of the Lord puts one in the proper attitude (humility) to receive instruction that ultimately comes from God, though perhaps mediated by his human agents.'³⁴⁴ Deze vreze des Heeren is niet alleen de kern

³³⁵ Vgl. ook J. Gordon McConville, *Becoming Human in God's World: An Old Testament Theology of Humanity* (Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2016), 198-200.

³³⁶ Charry, *By the Renewing of Your Minds*, 19, 69vv; Pennington, *Sermon on the Mount*, 15-16.

³³⁷ Charry, *By the Renewing of Your Minds*, 19.

³³⁸ Pennington, *Sermon on the Mount*, 292-293.

³³⁹ Vgl. ook Romeinen 12:2. De passieve werkwoordsvorm in deze tekst duidt er op dat het niet de mens is die zichzelf vorm geeft, maar dat de innerlijke verandering zich aan hem voltrekt.

³⁴⁰ Vgl. ook Dietrich Bonhoeffer, *Aanzetten voor een ethiek* (Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 2012), 74-75.

³⁴¹ Pennington, *Sermon on the Mount*, 299.

³⁴² Waltke, *An Old Testament Theology*, 904; Vgl. ook R.S. Hess, 'Wisdom Sources' in *Dictionary of the Old Testament: Wisdom, Poetry, and Writings*, eds. Tremper Longman III, and Peter Enns (Downers Grove, IL: IVP Academic, 2008), 894-901.

³⁴³ Hess, 'Wisdom Sources,' 900; B.J. Oosterhof, *De vreze des Heren in het Oude Testament* (Utrecht: Kemink en Zoon NV, 1949).

³⁴⁴ Tremper Longman III, *The Fear of the Lord: A Theological Introduction to Wisdom in Israel* (Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2017) 120.

van alle wijsheidsspreuken, maar wijst tegelijkertijd ook de bron van wijsheid: 'Not only does the fear of the Lord provide a unique important theme for the integration of biblical wisdom but also it points to the ultimate source of wisdom as lying within the context of biblical revelation'.³⁴⁵ Salomo beschrijft in Spreuken 22,19 dat het doel van elke wijsheid is: ³⁴⁶*dat uw vertrouwen op de HEERE zal zijn.*

Het onderscheid tussen Bijbelse en culturele wijsheid is terug te leiden tot haar oorsprong en haar doel, namelijk: de vreze des Heeren. De begrippen *ashre* en *makarios* laten zien dat wanneer God centraal staat, de mens niet uit-, maar ingeschakeld wordt. Hij wordt geroepen door gehoorzaamheid aan en navolging van Gods geboden een transformatie te ondergaan. Dat is niet alleen een opgave maar ook een gave van God.

3. Strekt zich uit naar de ander

De derde karakteristiek is dat floreren in de Bijbel geen individuele aangelegenheid is, maar het bevorderen van het goede in zijn geheel en het welbevinden van de ander beoogt.³⁴⁷ Spreuken 14,21 illustreert dat:

*Wie zijn naaste veracht, zondigt,
maar **welzilig** is hij die zich over ellendigen ontfermt.*

Het is tevens een grondbeginsel van de Bergrede. *Makarios* gaat per definitie over de vraag hoe wij ons verhouden tot de ander. De vraag waar het in floreren om gaat is niet alleen 'hoe ik op een goede manier leef', maar ook 'hoe ik het goede voor anderen kan bevorderen'. Theologisch gezegd heeft floreren een missionair en priesterlijk karakter: 'It is not just about the individual's personal experience of happiness; it is also missional, priestly, and outward focused, spreading God's glory and love throughout the earth.'³⁴⁸ Floreren heeft dus een dienend karakter en gebeurt daar waar mensen gericht zijn op het grotere geheel van Gods koninkrijk, namelijk het brengen van Gods vrede en liefde in de wereld.³⁴⁹ Deze gedachte is ook terug te vinden in het werk van Nicholas Wolterstorff, emeritus hoogleraar filosofie aan Yale Divinity school. Floreren is voor hem het Bijbelse *shalom* (Hebreeuws) of *eirene* (Grieks).³⁵⁰ 'Shalom is the biblical version of what constitutes human flourishing.'³⁵¹ Bij Wolterstorff is floreren onlosmakelijk verbonden met gerechtigheid en met het opkomen voor de belangen voor de ander: 'Justice is the ground floor of shalom. Shalom incorporates responsible action in general: to God, to nature, to our fellows, to ourselves. And beyond that, it incorporates delight; in shalom we find delight in our right relationships.'³⁵² In het zoeken van de belangen van de ander, vinden we uiteindelijk onszelf³⁵³ en

³⁴⁵ Hess, 'Wisdom Sources,' 900.

³⁴⁶ Waltke, *Old Testament Theology*, 903.

³⁴⁷ Charry, *God and the Art of Happiness*, 185.

³⁴⁸ Pennington, *Sermon on the Mount*, 297.

³⁴⁹ *Ibid.*, 298-299.

³⁵⁰ Deze verwijzing naar *shalom* en *eirene* bevestigt overigens dat er een nauwe relatie is tussen deze begrippen enerzijds en *ashre* en *makarios* anderzijds.

³⁵¹ Nicholas Wolterstorff, *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education* (Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2004), 170.

³⁵² *Ibid.*, 170.

³⁵³ Nicholas Wolterstorff, *Until Justice and Peace Embrace* (Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 1983), 8.

onderlinge vergeving is daar een wezenlijk onderdeel van.³⁵⁴ Gerechtigheid is voor Wolterstorff het eren en respecteren van de (rechten van de) ander en daardoor ontstaat *shalom*.³⁵⁵ Jesaja 32,16 en 17 is daarin een van de uitgangspunten:

*Het recht zal wonen in de woestijn
en de gerechtigheid zal verblijven op het vruchtbare veld.
De vrucht van de gerechtigheid zal vrede zijn,
en de uitwerking van de gerechtigheid: rust en veiligheid tot
in eeuwigheid.*

Floreren is dus geen individuele aangelegenheid, maar staat in wisselwerking met de gemeenschap. Het goede leven van het individu en dat van de ander zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden: 'My wellbeing, my happiness, is partly determined by the happiness of others, and vice versa. So if the wellbeing of others in the community is significantly diminished, then my own well-being is also of necessity diminished. But the opposite is equally true: if my own happiness is diminished, the happiness of the larger community is also at risk'.³⁵⁶ Daarom vraagt deze kant van floreren dat je bewogen bent met de ander en je je door hem laat raken, dat je op de gemeenschap betrokken bent. Dat betekent echter geen altruïstische houding, waarbij het zelf achter de horizon verdwijnt. Het gaat om die wisselwerking tussen individu en gemeenschap.³⁵⁷

4. Heden én toekomst

In een Bijbels perspectief op floreren gaat het niet alleen om het heden en om contemporain geluk, maar ook over de toekomst. In floreren worden het heden en de toekomst met elkaar verbonden. In Jesaja 30,18 wordt in het heden het *ashre* uitgesproken over degene die God verwacht in de (nabije) toekomst:

*En daarom wacht de HEERE, opdat Hij u genadig zal zijn;
en daarom zal Hij Zich verheffen om Zich over u te ontfermen.
Voorzeker, de HEERE is een God van recht.
Welzalig zijn allen die Hem verwachten.*

Ashre is zowel realiteit als belofte, ze bevindt zich in het spectrum van geïnaugureerd geluk tot geluk dat gereserveerd is voor de toekomst.³⁵⁸ *Ashre* heeft daarmee een eschatologische spits en dat is een eschatologie die nu al gaande is.³⁵⁹ Deze eschatologie, die bezig is gerealiseerd te

³⁵⁴ Nicholas Wolterstorff, *Educating for Life: Reflections on Christian Teaching and Learning* (Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2002), 280.

³⁵⁵ Nicholas Wolterstorff, 'God's Power and Human Flourishing,' (Paper presented at the Yale Center for Faith and Culture consultation on God's Power and Human Flourishing, 2008), faith.yale.edu. Geraadpleegd november 2015.

³⁵⁶ Lapsley, *The Bible and the Pursuit of Happiness*, 78.

³⁵⁷ *Ibid.*, 93.

³⁵⁸ Carl R. Holladay, 'The Beatitudes: Happiness and the Kingdom,' in *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, ed. Brent A. Strawn (Oxford: Oxford University Press, 2012), 159; Greg Carey, 'Finding Happiness in Apocalyptic Literature,' in *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, ed. Brent A. Strawn (Oxford: Oxford University Press, 2012), 221.

³⁵⁹ Deze overtuiging heeft alles te maken met de visie op het 'koninkrijk der hemelen', namelijk dat deze toekomstige realiteit in Christus al begonnen is, maar ook nog bezig is zich te voltrekken en voltooid zal worden met Christus wederkomst. Er zijn ook visies die het koninkrijk der hemelen zien als een realiteit die volledig in de toekomst ligt en er zijn visies die het koninkrijk van God zien als een al gerealiseerde eschatologie. Vgl. Holladay, 'The Beatitudes,' 154-155.

worden, geeft zin en kracht aan het leven van vandaag.³⁶⁰ In de laatste hoofdstukken van het Bijbelboek Openbaring wordt op verschillende plekken *makarios* verbonden aan de toezegging van de nieuwe werkelijkheid in de toekomst zie bijv. Openbaring 19,9 en 20,6:³⁶¹

En hij zei tegen mij: Schrijf: Zalig zijn zij die geroepen zijn tot het avondmaal van de bruiloft van het Lam. En hij zei tegen mij: Dit zijn de waarachtige woorden van God.

Zalig en heilig is hij die deelheeft aan de eerste opstanding. Over hen heeft de tweede dood geen macht, maar zij zullen priesters van God en van Christus zijn, en zij zullen met Hem als koningen regeren, duizend jaar lang.

Het *makarios* heeft niet alleen betrekking op de toekomst, maar ook op het heden. De gelovigen die dit ter harte nemen, zijn nu al gelukkig te prijzen. Wel is het zo dat de ervaring van floreren in dit leven geremd wordt door de condities van dit *saeculum*. Dat wil zeggen dat geweld, gebrokenheid, lijden en dood zich nog steeds manifesteren. Daarom heeft floreren in deze tegenwoordige wereld ook iets paradoxaals.³⁶² De Bergrede is wat dat betreft exemplarisch. De belofte van *makarios* in dit *saeculum* wordt gegeven aan hen die geconfronteerd worden met vervolging, armoede, gebrokenheid, verlies, etc. *Makarios* in deze context verbindt de eeuwigheid met de tijd en draagt bij aan veerkracht (volharding)³⁶³ en hoop.³⁶⁴ De vraag is wat dan de inhoud is van dit *makarios* waardoor gelovigen hoop en veerkracht krijgen. Dat is het perspectief van bevrijding en verlossing,³⁶⁵ de belofte van een nieuwe hemel en een nieuwe aarde. Juist dit is het onderscheidende perspectief voor het Bijbelse *makarios* in vergelijking met het 'seculiere' *makarios* in die dagen.³⁶⁶ In Jesaja 65,17-25 wordt dit toekomstperspectief beschreven en wordt Israël opgeroepen om nu al *vrolijk te zijn en zich te verheugen tot in eeuwigheid*. Concreet betekent dit een leven waarin gerechtigheid en barmhartigheid zegevieran, waarin vreugde de boventoon voert, waar Gods nabijheid triomfeert en de aarde het bezit van iedereen is (Vgl. Mt. 5,1-21 en Lk. 6,20-23). Dit komt neer op een herstel van *shalom* voor de hele schepping.³⁶⁷ In Openbaring 21 en 22 wordt met andere woorden hetzelfde toekomstperspectief verwoord. In Openbaring 22,14 bijvoorbeeld impliceert *makarios* toegang tot die nieuwe wereld, binnenkomen in het nieuwe Jeruzalem:

Zalig zijn zij die Zijn geboden doen, zodat zij recht mogen hebben op de Boom des levens, en opdat zij door de poorten de stad mogen binnengaan.

Dat wat de mens in het heden dus hoop en veerkracht (volharding) geeft, is niet alleen een ander perspectief op het leven, maar is ook geconcentreerd op een persoon, namelijk God. In

³⁶⁰ Charry, *God and the Art of Happiness*, 157.

³⁶¹ Deze twee teksten maken deel uit van de zeven zegeningen of zaligsprekingen uit het Bijbelboek Openbaring die beginnen met *makarios*. De overige vijf teksten zijn te vinden in: 1,3; 14,13; 16,15; 22,7 en 22,14. H.R. van de Kamp, *Openbaring: Profetie vanaf Patmos* (Kampen: Kok, 2008), 51.

³⁶² Pennington, *Sermon on the Mount*, 296.

³⁶³ Holladay, 'The Beatitudes,' 167.

³⁶⁴ Carey, 'Finding Happiness,' 203.

³⁶⁵ Dit perspectief staat in nauw verband met de verlossing en bevrijding van het volk Israël uit het land Egypte (Ex. 13-15). Vgl. ook McConville, *Being Human in God's world*, 197.

³⁶⁶ McMahan, *Happiness*, 81.

³⁶⁷ Pennington, *Sermon on the Mount*, 297.

het Nieuwe Testament wordt gesproken over de God van de hoop³⁶⁸ (Rom.15,13), de God van de volharding (Rom.15,5) en over Christus als de hoop (1Tim.1,1). In God is er continuïteit tussen het heden en de toekomst en daardoor is floreren niet alleen beperkt tot het heden, maar strekt het zich ook uit naar de toekomst.

5. Niet in tegenspraak met lijden en tegenslag

Floreren vanuit Bijbels-theologisch perspectief impliceert ook dat dit niet in tegenspraak is met tegenslag, teleurstelling en lijden die mensen in het leven ervaren. In de zaligsprekingen aan het begin van de Bergrede worden veel omstandigheden genoemd die verre van rooskleurig zijn. In die omstandigheden spreekt Jezus over de gelovigen die dit treft het *makarios* uit én specificiert Hij wat dat *makarios* concreet betekent. In dat kader is relevant dat Pennington wijst op het verschil tussen 'want' en 'omdat'. Het tweede deel van de zaligspreking in vertalingen begint meestal met 'want' (*Engels: for*). Pennington pleit voor een vertaling die begint met 'omdat' (*Engels: because*), dat geeft namelijk veel duidelijker weer wat het doel is van de eerste helft van de zin:³⁶⁹ 'Because' shows that the apodosis provides the essential explanation or causal grounds for the radical paradox being claimed in the protasis'.³⁷⁰ Dan luidt de vertaling van Mattheus 5,10 bijvoorbeeld: 'Florerend zijn degenen die wegens gerechtigheid worden vervolgd, omdat het Koninkrijk der hemelen van hen is'.³⁷¹ Met deze vertaling wordt net iets krachtiger uitgedrukt dat vervolging en lijden floreren niet uitsluiten.

Vanwege Gods belofte dat er eens verandering in de situatie op deze aarde zal plaatsvinden, is het mogelijk om in het lijden toch vreugde te ervaren: 'Because of this true promise, those suffering in this state can actually rejoice and be glad, have a taste of flourishing now. This is not a 'grin and bear it' approach to simply 'keep calm and carry on' in the midst of difficulties, but an invitation to rejoice due to the realization that this state is true human flourishing now and in the age to come'.³⁷² Het zwaartepunt van floreren is daarom ook niet de voldoening die een mens in dit leven ondervindt, maar dat hij de kracht van Christus en de Heilige Geest die in hem werkt, ervaart.³⁷³

Een Bijbels kenmerk van floreren is dus dat het niet zozeer de omstandigheden zijn die bepalen of een mens al dan niet floreert, maar dat het een innerlijke overtuiging is van rust, vrede en tevredenheid.³⁷⁴ Die innerlijke kracht van Christus is niet alleen een bron om uit te putten, maar

³⁶⁸ Daarom is bijbelse hoop ook anders dan de hoop waar de positieve psychologie over spreekt. Daar wordt hoop gezien als een deugd of karaktereigenschap die bijdraagt aan floreren. Het wordt gedefinieerd als 'Expecting the best in the future and working to achieve it; believing that good future is something that can be brought about' Ryan M. Niemiec, *Character Strengths Interventions: A Field Guide for Practitioners* (Boston, MA: Hogrefe Publishing, 2018), 143.

³⁶⁹ Taalwetenschapper Anneloes Canestrelli concludeert in haar dissertatie over *de invloed van subjectieve versus objectieve causale connectieven op de verwerking van discourse* dat 'omdat' verwijst naar een objectieve causale relatie in de werkelijke wereld en 'want' verwijst naar een subjectieve causale relatie, de werkelijkheid die plaatsvindt in het hoofd van de spreker. Dit is een ander argument dan Pennington gebruikt, maar zou voor het Nederlands wel een steekhoudend argument zijn om het tweede deel van de zin te laten beginnen met 'omdat'. Het tweede deel van de zin is namelijk een feit en geen subjectieve werkelijkheid. Vgl. https://www.lotpublications.nl/Documents/325_fulltext.pdf.

³⁷⁰ Pennington, *Sermon on the Mount*, 155.

³⁷¹ Zie vertaling van Pennington in *Sermon on the Mount*, 144.

³⁷² Pennington, *Sermon on the Mount*, 156.

³⁷³ Charry, *God and the Art of Happiness*, 276.

³⁷⁴ Vgl. Filippenzen 4,11: Paulus gebruikt hier het Griekse woord *autarkeia*. Hij gebruikt het echter in een nieuwe, religieuze context waardoor het begrip ook een ander lading krijgt. Kittel verwoordt dat treffend: Enough means not only a sufficiency for oneself but what can also be given to one's brothers. The Christian *autos* cannot be considered in isolation. His *aut-arkeia* arises only when the *allos* has a share in it.' Gerhard Kittel, 'arkeo,' in *Theological Dictionary of the New Testament*, vol. 1, ed. Gerhard Kittel, trans. Geoffrey W. Bromiley (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Company: 1964), 464-467.

draagt ook bij aan innerlijke genezing van dat wat door de zonde en gebrokenheid is ontwricht. Het heil dat God biedt, geeft rust, en heeft een genezende werking: 'It is a christologically grounded eschatological theory of happiness that is salvific. (...) The soul's rest in God is its healing'.³⁷⁵

Er is vanuit christelijk perspectief nog meer te zeggen over de relatie tussen lijden en floreren, namelijk lijden als gevolg van de geloofsvervolging. Het is namelijk niet zo dat er alleen sprake kan zijn van floreren ondanks lijden en tegenslag. Dat is een visie die niet voorbehouden is aan het christendom; ook in het Stoïcisme is deze levensovertuiging te vinden.³⁷⁶ In het christendom gaat het nog een stap verder, namelijk dat een florerend leven juist de uitkomst en het gevolg zijn van lijden omdat het kruis voor christenen betekent dat je deel hebt aan het lijden van Christus:³⁷⁷ 'The rack, the instrument of torture - the cross - becomes the site and symbol of a more general process of conversion, a place of spiritual alchemy where the base metal of human pain is converted into the gold of divine rapture.'³⁷⁸ In 1 Petrus 3,14 en 4,14 is diegene *makarios*, die lijdt als gevolg van het volgen van Christus. Deze teksten laten zien hoe het lijden zelf de oorzaak is van *makarios*:

Maar als u ook zou moeten lijden vanwege de gerechtigheid, dan bent u zalig.

Als u smaad wordt aangedaan om de Naam van Christus, dan bent u zalig, want de Geest van de heerlijkheid en van God rust op u. Wat hen betreft wordt Hij wel gelasterd, maar wat u betreft wordt Hij verheerlijkt.

Het is niet het lijden in zichzelf dat vreugde geeft, maar het delen in het lijden van *Christus* en het perspectief van het daardoor ook delen in *Christus'* opstanding.³⁷⁹ Daarom kan er ook in het lijden sprake zijn van floreren.³⁸⁰

6 Liturgisch ingebed

Een dimensie die in de literatuur nauwelijks in verband wordt gebracht met het Bijbels *ashre*, maar toch wel van belang is in het Bijbels-theologisch spreken over floreren, is de liturgie. Liturgie wordt dan opgevat als een synoniem voor *aanbidding*.³⁸¹ Het is namelijk veelzeggend dat *ashre* juist in het bijbelboek Psalmen, de verzameling van Israëls liederen en gebeden, het meest voorkomt.³⁸² De liederen en gebeden uit het Psalmboek voeden het verlangen naar een 'asheristisch' leven. *Ashre* zijn diegenen die zich over de armen ontfermen (Ps. 41,2); degenen die gerechtigheid bevorderen (Ps. 106,3); God vrezen (Ps. 112,1 en Ps. 128,1), etc.³⁸³

³⁷⁵ Charry, *God and the Art of Happiness*, 61.

³⁷⁶ Vgl. Alex van der Hulst, 'Verlaag je verwachtingen, dat helpt', NRC, januari 6, 2020, <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/01/06/doe-zoals-de-stoicijnen-verlaag-je-verwachtingen-a3985877>; McMahon, *Happiness*, 95.

³⁷⁷ Vgl. Filp. 1:29; 1 Pt. 2:21.

³⁷⁸ McMahon, *Happiness*, 95.

³⁷⁹ Justin E. Crisp, 'Introduction: A Bright Sorrow.' In *Joy and Human flourishing: Essays on Theology, Culture, and the Good Life*, eds. Miroslav Volf and Justin E. Crisp (Minneapolis, MN: Fortress Press, 2015), xv-xvi.

³⁸⁰ Vgl. ook Hnd. 5:41 en 16:25.

³⁸¹ Hiermee wordt de definitie gebruikt die James Smith hanteert, James K.A. Smith, *Desiring the Kingdom: Worship, Worldview, and Cultural Formation* (Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2009), 25.

³⁸² Cazelles, 'Ashre,' 446.

³⁸³ Zie voor nog meer voorbeelden de al eerdergenoemde psalmen hierboven.

De Psalmen vormen een elementair onderdeel van de gebeden in de Joodse liturgie.³⁸⁴ Een Psalm waarin het *ashre* expliciet verband houdt met liturgie is Psalm 84. In vers 3 wordt het *ashre* uitgesproken over degenen die voortdurend de lof toebrengen aan God:

Welzalg zijn zij die in Uw huis wonen,
Zij loven U voortdurend. Sela

Daarnaast hebben (fragmenten uit) de Psalmen ook gedurende andere dagelijkse liturgische momenten een plek in het Jodendom. Zo vormt het bovengenoemde vers uit Psalm 84 (vers 3) samen met Psalm 144,15 de openingsverzen van het *Ashrei* gevolgd door Psalm 145.³⁸⁵ Het *Ashrei* wordt driemaal daags gereciteerd in de Joodse gebeden.³⁸⁶ *Ashre* is daarbij een sleutelwoord. Het komt namelijk niet alleen voor in het hierboven genoemde citaat van Psalm 84,3 maar ook in het citaat uit Psalm 144. In Psalm 144,15 klinkt het *ashre* over degenen die de HEERE tot hun God hebben:

Welzalg het volk dat het zo vergaat,
Welzalg het volk waarvan de HEERE zijn God is.

Psalm 84,3 en Psalm 144,15 vormen dus de opening van het *Ashrei*. Het *Ashrei* bestaat verder uit Psalm 145. In deze Psalm wordt Gods majesteit en eindeloze goedheid bezongen.³⁸⁷ Deze Psalm roept in herinnering dat 'God het is, die eten geeft op de juiste tijd, die Zijn hand opent en met liefde al wat leeft tevreden stelt'³⁸⁸ zoals onder meer te lezen is in vers Psalm 145,16:

*U doet Uw hand open
En verzadigt al wat leeft, naar Uw welbehagen.*

De reden dat deze psalm zo'n prominente plaats heeft in de Joodse liturgie is dat men het leven en dat wat God geeft, niet gewoon gaat vinden, maar iedere dag opnieuw de vreugde voelt over al die dingen die men zo gewoon vindt.³⁸⁹

Eerder in dit hoofdstuk kwam ter sprake dat het *ashre* uit Psalm 1 en 2 de toon heeft gezet voor Israëls liturgie. Het *ashre* in de liturgie herinnert de gelovige er gedurende de dag aan in welk perspectief zijn werk, zijn godsdienst en zijn leven staan, namelijk dat hij door God gelukkig wordt geprezen. Dat *ashre* moedigt de gelovige aan om Gods *Thora* te overdenken en in praktijk te brengen, vgl. Psalm 119,1 en 2:

Welzalg zijn de oprechten van wandel,
die in de wet van de HEERE gaan.
Welzalg wie Zijn getuigenissen in acht nemen,
die Hem met heel hun hart zoeken.

³⁸⁴ J. Soetendorp, *De symboliek der Joodse religie: beschrijving en verklaring der gebruiken in het Joodse leven* (Zeist, Uitgeversmaatschappij W. de Haan N.V., 1958), 127; Reuven Hammer, *Entering Jewish Prayer: A Guide to Personal Devotion and the Worship Service* (New York, NY: Schocken Books, 1994), 54.

³⁸⁵ Na de openingsverzen wordt Psalm 145 gereciteerd, een zeer belangrijke Psalm in de Joodse liturgie, vgl. Hammer, *Entering Jewish Prayer*, 55.116-117.

³⁸⁶ Hammer, *Entering Jewish Prayer*, 116; <https://www.jewishvirtuallibrary.org/ashrei-jewish-virtual-library>.

³⁸⁷ Jitschak Dasberg, vert., *Siach Jitschak, gebed van Jitschak, siddeor: De geordende gebeden voor het gehele jaar* (Amsterdam: Nederlands Israëlitisch Kerkgenootschap, 2019^o), 68.

³⁸⁸ *Ibid.*, XVII.

³⁸⁹ *Ibid.*, XVII.

De liturgie is een instrument en geschenk van God voor de gelovige om de relatie met Hem te voeden en (opnieuw) te ervaren. Door de liturgie wordt dat wat er in de mens omgaat, herijkt op God en Zijn Woord en heeft het een transformerende werking.³⁹⁰ Gebeden, liederen en aanbidding helpen de mens voortdurend te herinneren aan het doel van zijn leven, het doel dat God met hem heeft.

Bezinning op Gods doel met het leven heeft een christen nodig omdat er in elke cultuur ook altijd sprake is van een *seculiere liturgie*. De Amerikaanse filosoof James K.A. Smith betoogt hoe in de huidige cultuur deze seculiere liturgie onder meer een appel doet op iemands eigen autonomie, dat iemand pas echt vrij is als hij zijn eigen keuzes kan maken en zijn eigen levensdoelen kan bepalen.³⁹¹ De mens bevindt zich in een krachtenveld van verschillende en soms ook tegenstrijdige verlangens. Ook alledaagse praktijken vormen namelijk het verlangen en het staan in deze wereld. Te denken valt aan het winkelcentrum dat de verlangens van de consument in een mens stuurt en bevredigt³⁹² of diverse tijdschriften die gedachten over geld of vakanties of over wie iemand is als persoon beïnvloeden en vormgeven. In het onderwijs zouden rankinglijsten naar aanleiding van CITO-scores of de methoden die scholen gebruiken voor sociaal-emotionele vorming kunnen fungeren als een liturgie. 'Every liturgy constitutes a pedagogy that teaches us, in all sorts of precognitive ways, to be a certain kind of person.'³⁹³ Liturgie als aanbidding blijft dus niet alleen beperkt tot het religieuze er zijn ook culturele of pedagogische liturgieën. Ze doen een appel op de mens als verlangend wezen en daarmee is hij een *homo liturgicus*.³⁹⁴ Hij moet zijn weg vinden op het speelveld van al die liturgieën en dat kán leiden tot conflicterende verlangens en zelfs rivaliserende identiteiten.³⁹⁵

Het verband tussen liturgie en *ashre*³⁹⁶ laat zien dat floreren niet alleen een zaak van orthodoxie (leer) of orthopraxis (handelen) is, maar vooral een zaak van orthopathie (verlangens).³⁹⁷ De mens heeft een liturgie nodig die hem eraan herinnert wat de inhoud is van het goede leven zoals God dat heeft bedoeld: 'The biblical vision of human flourishing implicit in worship means that we are only properly free when our desires are rightly ordered, when they are bounded and directed to the end that constitutes our good.'³⁹⁸ Een christelijke liturgie biedt een ritme en tegenstem in de veelheid aan liturgieën in deze wereld.

³⁹⁰ Hans Schaeffer, 'Nabeschouwing,' in: Nicholas Wolterstorff, *De God die wij aanbidden: Op verkenning in de liturgische theologie* (Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief, 2019), 211.

³⁹¹ Smith, *Desiring the Kingdom*, 175.

³⁹² *Ibid.*, 93.

³⁹³ *Ibid.*, 25.

³⁹⁴ *Ibid.*, 48.

³⁹⁵ Herman Paul, *Shopper in advent: Een kleine theorie van secularisatie* (Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers, 2020), 85-103.

³⁹⁶ Er kan terecht opgemerkt worden dat het verband met het liturgisch aspect sterker geldt voor *ashre* dan voor het nieuwtestamentische *makarios*. Echter dat wat over *makarios* naar voren gebracht wordt, maakt wel degelijk deel uit van een Bijbelse liturgie over floreren.

³⁹⁷ <https://hts.org.za/index.php/hts/article/view/807/1063>.

³⁹⁸ Smith, *Desiring the Kingdom*, 176.

Conclusie

Samengevat levert deze Bijbels-theologische verkenning van floreren via de begrippen *ashre* en *makarios* een zestal coördinaten op:

1. God staat centraal en floreren heeft vanuit dit perspectief een relationeel karakter.
2. Floreren komt tot uitdrukking in gehoorzaamheid en navolging.
3. Floreren heeft betrekking op de gemeenschap: het strekt zich uit naar de ander en is niet beperkt tot het individu.
4. Floreren omvat zowel heden als toekomst en die vinden elkaar in de belofte van God.
5. Floreren is niet in tegen tegenspraak met lijden en tegenslag.
6. Floreren is een zaak van orthopathie. Liturgie speelt een belangrijke rol bij het vormen van een visie op floreren.

Floreren is allereerst een relationeel concept waarbij Gods relatie met de mens constitutief is. God is het die het initiatief neemt en de handelende Persoon is in het *ashre* van mensen. Floreren voltrekt zich dus niet in de mens, maar in de relatie tussen God en mens. Gods handelen sluit de verantwoordelijkheid van de mens niet uit. De mens is zelf ook verantwoordelijk voor zijn floreren door in gehoorzaamheid en navolging Gods geboden ten uitvoer te brengen. Floreren betekent een actieve inzet door Gods wet te bestuderen en tot handelen over te gaan. Dit handelen is een ethische categorie, namelijk het goede bij de ander bevorderen door gerechtigheid en vrede na te jagen. Er is sprake van een wisselwerking tussen het handelen waartoe de mens wordt geroepen (actief) en het *ashre/makarios* dat zich in die weg aan hem voltrekt (passief) en hem transformeert. Floreren is zowel een opgave als een gave van God.

Of iemand floreert, wordt niet bepaald door de omstandigheden, maar alleen door de werking van het Woord van God dat in de vorm van de belofte naar de mens toekomt. Deze beloften worden deels gerealiseerd in dit *saeculum*, maar zullen ook nog gerealiseerd worden in de nieuwe wereld. Met name in het nieuwtestamentische *makarios* zijn het heden en de toekomst sterk op elkaar betrokken en onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het heden is het heden van de toekomst. Floreren is daarmee een begrip dat de tijd overstijgt en het relationele karakter bevestigt. De relatie met God staat voorop en dat heeft impact op het heden en de toekomst. Floreren laat zien dat heden en toekomst niet uit elkaar getrokken kunnen worden. De complexiteit van het heden dat zich onder andere manifesteert in lijden en tegenslag staat dat floreren niet in de weg.

Tot slot is het begrip *ashre* ook sterk verbonden met de liturgie. De mens blijkt de liturgie als vorm van aanbidding nodig te hebben om eraan herinnerd te worden wat een Bijbelse kijk op floreren inhoudt. Floreren is daarmee ook een zaak van verlangen (orthopathie), een zaak van het hart en de bestudering van *ashre* laat zien dat te midden van alle vormende alledaagse praktijken een Bijbelse liturgie heilzaam is om niet uit de koers te raken.

5.3 Systematisch-theologische doordening floreren

In deze paragraaf wordt verkend op welke manier floreren in de systematische theologie is bestudeerd en beschreven. Er is gekozen voor bestudering van het werk van Miroslav Volf en David Kelsey omdat zij het begrip floreren inhoudelijk hebben geduid en omschreven. Er zal begonnen worden met het te berde brengen van de bezinning door Miroslav Volf ten aanzien van floreren. Vervolgens zal het gedachtegoed van David Kelsey met betrekking tot floreren besproken worden.

Miroslav Volf en floreren

Om het denken van Miroslav Volf over floreren en overigens zijn hele theologisch gedachtegoed te kunnen begrijpen, is het van belang om iets meer te weten over zijn biografie. Volf is opgegroeid in de deelstaten Kroatië en Servië van het toenmalig Joegoslavië. Het communistisch regime gaf geen ruimte aan religie en dat betekende voor Volf dat hij van jongs af aan wist wat het betekende om in de marge van de samenleving een plek in te nemen. Op latere leeftijd ondervond hij aan den lijve dat het communistisch regime in zijn land religie zag als een bedreiging voor de staat. Hij werd bespioneerd en gevangen genomen, geestelijk gemarteld en vernederd, angst hield hem dikwijls in de greep: 'Een bij tijd en wijle verlamme angst, een angst die niet alleen je ziel doet sidderen, maar ook je lichaam doet smelten'.³⁹⁹ Hij voelde zich machteloos, niet in staat om weerstand te bieden, ontdaan van zijn mensheid, 'als mens was ik niemand'.⁴⁰⁰ Volf heeft geworsteld met vergeving, met het overwinnen van het kwade en het liefhebben van je vijanden. Hij heeft ervaren dat het in het leven gaat om de beweging naar de ander en naar God toe. Ook als je goed doet, is dat geen garantie voor een behaaglijk gevoel. '*Wil het kwaad volledig zegevieren, dan moet het tweemaal overwinnen in plaats van één keer. De eerste overwinning vindt plaats als een slechte daad begaan wordt; de tweede overwinning als de daad met een slechte daad beantwoord wordt. Als die tweede overwinning hem geen nieuw leven zou inblazen, zou het kwaad na de eerste overwinning sterven. In mijn geval kon ik niets aan de eerste overwinning van het kwaad doen, maar de tweede kon ik voorkomen. Commandant G. zou me niet naar zijn evenbeeld vormen. In plaats van kwaad met kwaad te beantwoorden, zou ik naar de apostel Paulus luisteren en proberen het kwade door het goede te overwinnen (Romeinen 12:21). Ik was per slot van rekening zelf toch ook gered door de God die in Christus was gestorven om de goddelozen te redden. En dus begon ik, nu ook met betrekking tot commandant G., in de voetsporen te treden – en te struikelen – van de God die zijn vijanden liefheeft*'.⁴⁰¹ Dat wat Volf naar voren brengt in zijn theologisch denken over bijvoorbeeld vergeving en verzoening,⁴⁰² het belang van religie voor een samenleving⁴⁰³ en over floreren⁴⁰⁴ is dus geen theologie uit een ivoren toren, maar gestempeld door zijn eigen biografie en vrucht van een persoonlijke worsteling coram Deo. In een cultuur die een florerend leven vooral ziet als een leven dat voldoening, plezier, genot

³⁹⁹ Miroslav Volf, 'Heb je vijanden lief,' *Wapenveld* 59, no. 3 (juli 2009): 26-34. <https://wapenveldonline.nl/artikel/898/heb-je-vijanden-lief/>.

⁴⁰⁰ Ibid.

⁴⁰¹ Ibid.

⁴⁰² Zie bijvoorbeeld Miroslav Volf, *Free of Charge. Giving and Forgiving in a Culture Stripped of Grace* (Grand Rapids, MI: Zondervan, 2005).

⁴⁰³ Volf, *Flourishing*.

⁴⁰⁴ Miroslav Volf, 'Human Flourishing', in *Renewing the Evangelical Mission*, ed. Richard Lints (Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2013): 13-30; Volf, *Flourish*; Volf, *For the Life of the World*.

geeft,⁴⁰⁵ poneert Volf zijn visie op floreren. Van floreren is volgens hem sprake als we ons leven goed leven en wanneer ons leven goed gaat, 'that we lead our lives well, and our lives are going well'.⁴⁰⁶ Het eerste deel van Volfs definiëring van floreren 'het leven goed leven' wil zeggen: 'God liefhebben met heel je wezen en de naaste als jezelf'. Het tweede deel: 'dat het leven goed gaat', geldt volgens Volf wanneer tegemoetgekomen wordt aan de basisbehoeften en wanneer een mens ervaart dat hij geliefd is door God en door zijn naaste (wanneer er van je gehouden wordt zoals je bent, met je eigen specifieke karakter en geschiedenis, ondanks je kwetsbaarheid en fouten).⁴⁰⁷ Liefhebben en je geliefd weten zijn centrale noties bij Volfs opvatting over floreren en voor hem resoneert hierin 1 Johannes 4,8: *God is liefde* en het liefdesgebod uit Lukas 10,27: *U zult de Heere, uw God, liefhebben met heel uw hart, met heel uw ziel, met heel uw kracht en met heel uw verstand, en uw naaste als uzelf*.⁴⁰⁸

In een latere publicatie geeft Volf een wat uitgebreidere definitie van floreren, namelijk: 'the life that is lived well, the life that goes well, and the life that feels good – all three together, inextricably intertwined'.⁴⁰⁹ Vergeleken bij de definitie zoals die hierboven beschreven is, is er nu een element aan toegevoegd, namelijk 'the life that feels good'. Hiermee lijkt hij aan te sluiten bij de hedendaagse, seculiere, opvatting van floreren zoals hij die beschreven heeft in zijn essay 'Human Flourishing',⁴¹⁰ namelijk dat er sprake is van floreren wanneer voldoening, genot of plezier ervaren worden. Hij wijst de seculiere invulling van floreren op zich niet af, maar laat vooral haar eenzijdigheid en ik-gerichtheid zien: 'For many in the West, experiential satisfaction is what their lives are all about. It does not merely enhance flourishing: it defines it. Such people cannot imagine themselves as flourishing if they do not experience satisfaction, if they don't feel 'happy', as the preferred way of expressing goes. For them, flourishing *consists* in having an experientially satisfying life.'⁴¹¹ Dat hij het element van de ervaring nu toevoegt aan de definitie van floreren, lijkt niet zozeer een ontwikkeling in zijn denken te zijn, maar meer een explicitering van wat in het aangehaalde essay ook al tussen de regels door te lezen was: 'If we believe that God is love and that we are created for love, we will reject the notion that flourishing consists in being experientially satisfied. Instead, we will believe that we will be **experientially satisfied** when we truly flourish. When is it that we truly flourish? When is it that we lead our lives well, and our lives are going well? We lead our lives well when we love God with our whole being and when we love neighbours as we (properly) love ourselves. Life goes well for us when our basis needs are met and when we **experience** that we are loved by God and by neighbours.'⁴¹²

⁴⁰⁵ Volf, 'Human Flourishing', 14-15.

⁴⁰⁶ Ibid., 28.

⁴⁰⁷ Ibid., 29.

⁴⁰⁸ Ibid., 29.

⁴⁰⁹ Volf, *Flourishing*, ix. Volf geeft aan dat hij deze definitie ontleent aan Nicholas Wolterstorff. Wolterstorff geeft in zijn boek 'Justice, Rights and Wrongs' een omschrijving van het goede leven en hanteert dan een driedeling. 'I call them the conception of the good life as the *experientially satisfying life*, the conception of the good life as the *happy life*, and the conception of the good life as the *flourishing life*. What I mean by 'the experientially satisfying' life is clear enough from the phrase itself. By 'the happy life' I mean the life that is lived well; by the 'flourishing life' I mean the life that is both lived well and goes well.' Nicholas Wolterstorff, *Justice: Rights and Wrongs* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2008), 145. Volf gebruikt voor 'floreren' Wolterstorffs invulling van het begrip 'het goede leven'. Vgl. ook Miroslav Volf, *Joy and Human flourishing: Essays on Theology, Culture, and the Good Life*, eds. Miroslav Volf and Justin E. Crisp (Minneapolis, MN: Fortress Press, 2015), 133.

⁴¹⁰ Volf, 'Human Flourishing', 15-16.

⁴¹¹ Ibid., 15. Vgl. ook 'it now lost reference to universal solidarity, as well. What remained was concern for the self and the desire for the experience of satisfaction. (...) They matter mainly in that they serve an individual's experience of satisfaction.' Volf 'Human Flourishing', 17.

⁴¹² Volf, 'Human Flourishing', 28-29. (**Bold PDB**).

Volf bedient zich niet alleen van definities om floreren te kunnen duiden, maar hij noemt ook een aantal Bijbelse metaforen,⁴¹³ zonder deze overigens uit te werken. Met deze metaforen wil hij laten zien dat het bij floreren gaat om het leven in zijn menselijke en persoonlijke volheid.⁴¹⁴ De eerste metafoor voor floreren die hij beschrijft, is de boom zoals die in Psalm 1 genoemd wordt, geplant aan waterstromen, waarvan het loof altijd groen blijft en die vruchten geeft op zijn tijd. Het tweede beeld is dat van een schaap dat neerligt aan grazige weiden en geleid wordt naar stille wateren (Psalm 23). Als derde metafoor noemt hij de adelaar uit Ezechiël 17,3 met grote vleugels, brede vlerken en veelkleurige veren. In de Bijbelse metaforen die Volf aanhaalt met betrekking tot floreren, refereert hij aan de relatie die er is tussen floreren en volheid.⁴¹⁵ Daarmee sluit hij aan bij het onderwijs van Jezus in Johannes 10,10 waar Hij zegt: *Ik ben gekomen, opdat zij leven hebben en overvloed hebben* en bij Paulus woorden uit Efeze 3,19: *opdat u vervuld zou worden tot heel de volheid van God*.

Ook in de Westerse culturele tradities worden Bijbelse beelden gebruikt als het gaat om floreren, namelijk die van de tuin (Genesis 2) en die van het nieuwe Jeruzalem (Openbaring 21).⁴¹⁶ In beide beelden gaat het over een plaats waar God woont en dat is wat deze beelden gemeen hebben met Vofs opvatting over floreren, namelijk dat in floreren Gods presentie zichtbaar wordt.

Floreren heeft volgens Volf ook te maken met het *niet alleen leven van brood, maar van elk woord dat uit de mond van God komt* (Mt. 4,4). Er is meer nodig, iets dat werkt als een soort tegengif⁴¹⁷ tegen het kwaad in ons en in de wereld en dat is het Woord van God: ‘Without the divine Word, we shrivel even when we are in overdrive, we fight and destroy, we perish. The Word is the bread of life, and it gives abundant life, as it is suggested in the Torah and written in the Gospels (Deuteronomy 8,1-20; John 6,35; 10,10)’.⁴¹⁸

Volf noemt een drietal complexe en moeilijke uitdagingen voor christenen om het Bijbels floreren (God en de naaste liefhebben) zichtbaar te maken.⁴¹⁹ Als eerste is het belangrijk om Gods bemoeienis met het floreren van mensen te relateren aan dat wat er vandaag de dag leeft, denk bijvoorbeeld aan armoede, bio-ethische kwesties, internationale betrekkingen, seksualiteit, besturen, etc. en dat verband ook uit te leggen. Een tweede uitdaging is dat christenen het aannemelijk moeten maken dat het liefhebben van God en de naaste de sleutel is voor floreren. De derde uitdaging is misschien wel meest moeilijke volgens Volf. Dit is de uitdaging voor christenen om echt te geloven dat God fundamenteel is voor floreren. Dat betekent dat je écht gelooft dat de God van de liefde mensen in staat stelt om lief te hebben, te hopen én dat God het geheim is om te floreren als individu en als samenleving.

Floreren is een kernthema in het theologiseren van Miroslav Volf. Hij heeft dit onderwerp tevens op de agenda gezet bij het Yale Centre for Faith and Culture.⁴²⁰ Dit centrum wil de verschillende visies die er zijn op floreren bezien in het licht van het onderwijs van Jezus Christus en het gesprek

⁴¹³ Volf, *Flourishing*, ix.

⁴¹⁴ *Ibid.*, ix.

⁴¹⁵ Vgl. Volf, *For the Life of the World*, 61.

⁴¹⁶ Volf, *Flourishing*, x.

⁴¹⁷ *Ibid.*, 22.

⁴¹⁸ *Ibid.*, 22.

⁴¹⁹ Volf, ‘Human Flourishing’, 30.

⁴²⁰ <https://faith.yale.edu/>.

daarover bevorderen.⁴²¹ Er is in dit centrum gezocht naar een bepaalde structuur om het begrip floreren zo te kunnen definiëren dat verschillende wereldreligies en filosofische bewegingen zich in deze structuur kunnen herkennen en de invullingen van het begrip floreren gemakkelijker met elkaar vergeleken kunnen worden. Er is een werkhypothese opgesteld om de structuur van het begrip floreren helder te krijgen.⁴²² Deze werkhypothese bestaat uit een driedelige structuur, namelijk een handelingscomponent (the life that is lived well), een omgevingscomponent (the life that goes well) en een affectieve component (the life that feels good). Het handelingsaspect gaat over dat wat je als mens doet, dus hoe je handelt in deze wereld. Het gaat dan bijvoorbeeld over karakter en deugden en behelst niet alleen wat je moet doen, wat er van je verwacht wordt, dus van verplichting, maar ook van wenselijkheid. Het tweede aspect, dat van de omstandigheden, gaat over de omgeving waarin je je begeeft of begeven hebt. Het gaat dan om de vraag 'in wat voor soort wereld is het goed om te leven?'. De derde component, het affectieve, gaat over de ervaring, zoals gevoelens (pijn of plezier) en emoties (vreugde of zorgen). Het voorlopige, driedelige framework dat is opgesteld, is niet specifiek een theologisch of protestants framework. Het is bedoeld als hermeneutisch kader voor de dialoog tussen diverse wereldgodsdiensten en filosofische stromingen.

Op welke manier geeft Volf zelf vanuit een christelijke perspectief invulling aan deze drieslag met betrekking tot floreren? In de publicatie *For the Life of the World* die hij samen met zijn collega Matthew Croasmun heeft geschreven, wordt een christelijke visie op floreren gepresenteerd.⁴²³ Het uitgangspunt is voor hen Romeinen 14,17 omdat hierin Paulus visie op het goede leven blijkt. Paulus geeft een definitie van het Koninkrijk van God:⁴²⁴

*Want het Koninkrijk van God bestaat niet uit eten en drinken, maar uit
gerechtigheid en vrede en blijdschap in de Heilige Geest.*

Volf en Croasmun vatten het leven in het Koninkrijk van God op als het goede leven. Gerechtigheid, vrede en blijdschap zijn dan de karakteristieken van het goede leven. De auteurs verbinden deze drie facetten aan het driedelige framework van floreren dat zij hebben opgesteld. Het eerste aspect in het framework van floreren gaat over de vraag hoe het leven goed geleefd wordt (handelingsaspect). Gerechtigheid (*dikaïosyne*) is het christelijke antwoord op deze vraag. Gerechtigheid in dit vers betekent trouw zijn aan Gods verbond. Dat impliceert gehoorzaam zijn aan de wet van de liefde. De auteurs wijzen op de parallel die er is tussen Romeinen 14,17 (gerechtigheid, vrede en blijdschap) en de vruchten van de Geest uit Galaten 5,22: liefde, blijdschap en vrede.⁴²⁵ Gerechtigheid kan daardoor volgens de auteurs in dit verband ook opgevat worden als liefde: 'A flourishing agency marks the flourishing life as a life of *love*. This is what it means to lead one's life well, to be *righteous or just in the Spirit* in the kingdom of God.'⁴²⁶

⁴²¹ <https://faith.yale.edu/about>

⁴²² <https://faith.yale.edu/legacy-projects/theology-of-joy>.

⁴²³ De auteurs benadrukken dat het geen *theologie van floreren* is (mede omdat ze zich maar op een auteur hebben gebaseerd namelijk Paulus), maar ze hopen wel dat het een stap richting een theologie van floreren is. Vgl. Volf, *For the Life of the World*, 149.185.

⁴²⁴ *Ibid.*, 153.164.

⁴²⁵ *Ibid.*, 166.

⁴²⁶ *Ibid.*, 166.

Wanneer gaat het leven nu goed? Dat is het tweede aspect in het framework (omgevingsaspect). Als je je alleen baseert op Paulus' theologie is *vrede* volgens Volf en Croasmun het antwoord op deze vraag.⁴²⁷ Het komt tot uitdrukking in *vrede* met God die zich uitstrekt tot een vreedzame relatie met medemensen en met de geschapen wereld. *Vrede* kan niet zonder de eenheid van gelovigen, de kerk. De kerk is zelfs de plek waar de gestalte van *vrede* zichtbaar begint te worden.⁴²⁸

Het derde en laatste aspect gaat *over het leven dat goed voelt* (affectief aspect). Dan gaat het over blijdschap en vreugde, het derde kenmerk dat Paulus noemt in Romeinen 14,17. Bijbelse vreugde is de aanwezigheid van God⁴²⁹ en is daarnaast ook blijdschap over de *vrede* die zichtbaar is tussen mensen of dat wat mensen doen uit *liefde*. Dat blijdschap een kenmerk is van het Bijbels floreren wil niet zeggen dat er geen sprake kan zijn van zorgen, verdriet en pijn. Het blijft wel een wereld die leeft onder de gevolgen van de zonde.

De theologen Volf en Croasmun benadrukken dat de Heilige Geest cruciaal is in het beoefenen van gerechtigheid (liefde), *vrede* en blijdschap. Hij is degene door Wie Gods liefde, *vrede* en blijdschap in het hart komt (Rom. 5, 2). Het florerende leven is daarom ook een gave van God.⁴³⁰ Liefde, *vrede* en blijdschap horen bij elkaar, het een kan niet zonder het ander. Daarom zijn ze ook niet voorbehouden aan een van de drie domeinen uit het framework, er is sprake van overlap.⁴³¹ Het leven dat goed gaat (*vrede*) en goed voelt (blijdschap) gaat bijvoorbeeld ook over liefhebben en liefde (gerechtigheid).

De auteurs brengen ook onder de aandacht dat het niet alleen van belang is om te kijken naar de *inhoud* van een theologische visie op floreren, maar ook naar de *vorm* ervan. Floreren in de theologie van Paulus heeft volgens Volf en Croasmun een adventsgestalte. Advent betekent dan: 'fully consummated life is entering into this world, norming this life and partly realizing itself proleptically in this life even as its full realization remains impossible under present conditions'.⁴³² In 1 Korinthe 13,10 schrijft Paulus dat deze wereld de gestalte heeft van het wachten op 'het volmaakte' (*teleios*) en het kennen 'ten dele'. Deze adventsgestalte van het enerzijds 'ten dele' en anderzijds 'het volmaakte' impliceert een spanningsveld. Dat spanningsveld is inherent aan een christelijke visie op floreren. Het moet niet weggeredeneerd worden, het bepaalt juist haar vorm.⁴³³ Volf en Croasmun noemen het onderscheid tussen 'het volmaakte' en het 'ten dele' ook wel, respectievelijk, primair floreren en secundair floreren. Primair floreren is het echte, het ultieme leven dat zichtbaar was in de Hof van Eden en opnieuw gerealiseerd wordt in het nieuwe Jeruzalem. Secundair floreren is die vorm van floreren van het echte leven dat zich onder de condities van dit gebroken leven manifesteert. Het leven van Christus laat zien dat er ondanks en dankzij het lijden sprake kan zijn van floreren.⁴³⁴ Lijden en gebrokenheid staan een florerend leven niet in de weg, ze bepalen juist mede haar gestalte.

⁴²⁷ Ibid., 170.

⁴²⁸ Ibid., 172.

⁴²⁹ Ibid., 176.

⁴³⁰ Ibid., 181.

⁴³¹ Ibid., 183.

⁴³² Ibid., 154.

⁴³³ Ibid., 164.

⁴³⁴ Ibid., 79.

Samengevat komt de (theologische) benadering van floreren door Volf neer op het volgende:

Antropologische categorie		Theologische invulling
Het leven dat goed geleefd wordt	Handelingscomponent	<i>Gerechtigheid</i>
Het leven dat goed gaat	Omgevingscomponent	<i>Vrede</i>
Het leven dat goed voelt	Affectieve component	<i>Blijdschap</i>

Tabel 10. Theologische benadering floreren Miroslav Volf

Tegelijkertijd lijkt deze driedelige structuur meer iets weer te geven van de primaire kant van floreren (zie hierboven) dan van het secundair floreren. In bovenstaand model licht minder duidelijk de voorlopigheid van floreren in dit leven op met haar gebrokenheid, lijden en adventsgestalte. Dit zijn echter wel wezenlijke noties in deze theologische benadering van floreren. Deze aspecten maken Volf en Croasmun als volgt inzichtelijk (zie tabel 11):⁴³⁵

	Fitting	Unfitting
You and your world are...	Created	Not yet consummated
	Being drawn to consummation	Fallen

Tabel 11. Fitting and unfitting conditions for flourishing life, all of which obtain in the lives of all those who live in the overlap between this age and the age to come.

Beide figuren zijn nodig voor een juist verstaan van Volfs theologische visie op floreren.

David Kelsey en zijn theologische antropologie

Aanleiding

David Kelsey heeft zich gedurende bijna zijn hele academische loopbaan geïnteresseerd voor een theologische antropologie en de kroon op zijn werk is het in 2009 verschenen tweedelige werk *Eccentric Existence. A Theological Anthropology*. Kelsey is geïntrigeerd door een christelijke theologische antropologie, omdat daarmee de dialoog aangegaan kan worden met seculiere ideeën en theorieën die ook aanwezig zijn in christelijke praktijken zoals bijvoorbeeld het pastoraat of het christelijk onderwijs.

‘Christian theological anthropology intrigued me because it is the point at which Christian and secular thought most easily and immediately engage each other in the services of practices that make up Christian life and also practices within the common life of a pluralistic culture. By way of its anthropological concepts, theological ethics engages and appropriates arguments from secular ethics and information from secular analyses of morally problematic social situations. By way of its anthropological concepts, Christian pastoral care engages and appropriates secular psychological theory. And by ways of its anthropological ideas, Christian theology has had the deepest, if anonymous, impact on modern culture. Anthropology seemed the most exciting theological topic because it is the topic at which theology most directly bears on practical matters.’⁴³⁶

⁴³⁵ Ibid., 155.

⁴³⁶ Kelsey, *Eccentric*, 7.

Het doel van Kelsey is om een theologische antropologie te doordenken die haar uitgangspunt heeft in de drie-enige God,⁴³⁷ omdat de leer over God namelijk het antwoord op antropologische vragen bepaalt, aldus Kelsey.⁴³⁸ Hij vindt dat een theologische antropologie maar al te vaak vanuit het klassieke schema van zonde en genade wordt benaderd en daarmee alleen oog heeft voor Christus' reddende genade. Zo'n benadering marginaliseert Gods scheppend handelen en Zijn brengen tot eschatologische voltooiing.⁴³⁹

Opzet studie

Kelseys *Eccentric Existence* is zo opgezet dat na een inleiding, waarin Kelsey verantwoording aflegt van zijn methodologische keuzes en beschrijft op welke manier God zich verhoudt tot de mensheid, er drie delen volgen waarin hij achtereenvolgens ingaat op drie thema's. Het thema van deel 1 is 'leven op geleende adem' en gaat over hoe God Zich scheppingsgewijs verhoudt tot alles wat niet God is en welke antropologische implicaties dat heeft. 'Leven in geleende tijd' is het thema van deel 2 en onderzoekt de antropologische consequenties van de theologische claim dat God alles wat niet-God is wil brengen tot eschatologische voltooiing. Het laatste en derde deel bevat als thema 'leven door de dood van een ander'. De betreffende hoofdstukken in dit deel verkennen de antropologische implicaties van het theologische uitgangspunt dat God zich verhoudt tot alles wat niet God is en zich van Hem heeft vervreemd om het met Hem te verzoenen. Elk van deze drie delen heeft dezelfde structuur. Kelsey bespreekt in elk deel dezelfde antropologische vragen, namelijk:

- Wat ben ik (de metafysische vragen)?
- Hoe moet ik zijn (de existentieel-historische vragen, niet in eerste instantie de morele vragen zoals 'hoe moeten we ons gedragen?' maar meer 'hoe zouden we ons tot onszelf moeten verhouden in onze beslissingen moment bij moment' en hoe zouden we onszelf moeten plaatsen in het groter geheel van de geschiedenis waar we deel van uitmaken?)?
- Wie ben ik (de psychologische, sociologische, historische en ook religieuze vragen)?

Deze antropologische vragen kunnen niet losgezien worden van een trinitarische opvatting van God omdat Kelsey een trinitarische insteek belangrijk vindt als het gaat om antropologische vragen.⁴⁴⁰ Deze vragen gaan namelijk over de werkelijkheid van elke dag en dat is de werkelijkheid waar de drie-enige God mee van doen wil hebben. Kelsey sluit zijn werk af met een aantal bijlagen in de vorm van codas. Deze codas noemt hij 'systematische onsystematische gehelen'.⁴⁴¹ Ze beschrijven hoe het voorgaande met elkaar samenhangt als een 'triple helix'. Met een triple helix bedoelt hij drie strengen die samen een spiraal vormen zonder dat ze op enig punt in elkaar opgaan.⁴⁴² De drie strengen zijn de drie hoofdpunten in zijn theologische antropologie, namelijk Gods scheppend handelen, God die brengt tot eschatologische voltooiing en God Die verzoent. Deze drie elementen zijn verschillend van elkaar, niet tot elkaar te reduceren, maar ook niet van elkaar te scheiden: 'All three parts are theologically necessary, logically different from each other, irreducible to one other, and yet inseparable from each other'.⁴⁴³

⁴³⁷ Ibid., 46.

⁴³⁸ Ibid., 8.

⁴³⁹ Ibid., 114.

⁴⁴⁰ Ibid., 78.

⁴⁴¹ Ibid., 11.

⁴⁴² Ibid., 897-900.

⁴⁴³ Ibid., 893.

Kelsey kiest zijn eigen uitgangspunt als het gaat om de beschrijving van zijn theologische antropologie. Daar waar volgens Kelsey voor een theologische antropologie vaak begonnen wordt met het scheppingsverhaal uit Genesis 1 en 2, passages uit Jesaja of diverse gedeelten uit het Nieuwe Testament,⁴⁴⁴ kiest hij voor de Oudtestamentische wijsheidsliteratuur. Deze wijsheidsliteratuur heeft zijn eigen benadering van de schepping, het staat hier namelijk niet in direct verband met de zonde (dat je verzoend moet worden) of met de eschatologie (dat je leven en deze wereld een doel hebben).⁴⁴⁵ In de wijsheidsliteratuur is reflectie op de relatie tussen God en mens in het dagelijkse leven het uitgangspunt.⁴⁴⁶ Dit 'allegaagse' is door God geschapen, het is de context waarin we geboren zijn. Dat Kelsey inzet bij het dagelijkse leven wil niet zeggen dat hij dat dan ook als maatstaf neemt, want het is ook een wereld die ernstig misvormd is door het kwaad.⁴⁴⁷ De reden dat hij inzet bij de praktijk van alle dag is, omdat de mens geroepen is om bij alles wat hij doet in wijsheid te handelen: 'Human creatures are born into a vocation, called to be wise in their practices. This vocation is the normative edge of their proximate contexts: the standard of excellence that partly defines human practices is wisdom'.⁴⁴⁸ Kelsey beschrijft drie soorten praktijken waar mensen in hun dagelijks leven mee te maken krijgen. Als eerste noemt hij praktijken waar mensen interacteren met niet-menselijke schepselen. Daarbij valt te denken aan het bestuderen van andere schepselen in hun eigenheid, zoals bijvoorbeeld de mier (Spr. 6,6), werken met huisdieren, produceren van dingen, etc. Als tweede praktijk noemt hij de interactie tussen mensen, daarbij kan gedacht worden aan de praktijk van het huwelijk, kinderen opvoeden, onderwijs, bestuur, werkgeverschap, etc. De derde praktijk is die van de interactie tussen mensen en sociale instituties. Dat zijn praktijken die bijvoorbeeld gericht zijn op veiligheid en justitie, het bankwezen, etc.⁴⁴⁹

Theologische antropologie en floreren

In de theologische antropologie van Kelsey neemt het begrip *floreren* een belangrijke plek in omdat daarin de eer van God tot uitdrukking komt.⁴⁵⁰ Kelsey vindt het theologisch problematisch om floreren te duiden als welbevinden wanneer dat gebruikt wordt in de zin van 'gezondheid'.⁴⁵¹ Hij heeft moeite met het reduceren van floreren tot gezondheid omdat niet iedereen beschikt over een goede gezondheid en dat wil niet zeggen dat die persoon dan niet floreert. Iemand met bijvoorbeeld de ziekte van Alzheimer of een kind met een verstandelijke beperking floreert omdat ze als schepsel iets van Gods heerlijkheid laten zien: 'In all the ambiguity of their dying

⁴⁴⁴ Ibid., 162.

⁴⁴⁵ Ibid., 162. Bij deze keuze speelt ook mee dat Kelsey, in navolging van Claus Westermann, Genesis 1-11 leest als een daad van Gods verlossing en bevrijding en daarmee als introductie op de bevrijding van Israel uit Egypte en door de Rode Zee. In deze redenering is niet de schepping, maar de verzoening het startpunt van het Bijbelse narratief. Genesis 1-3 is voor Kelsey niet bij uitstek de norm voor een scheppingstheologie. Kelsey kiest daarom voor het uitgangspunt in de Bijbelse wijsheidsliteratuur omdat het (daar) niet in de eerste plaats gaat over dogmatische formuleringen over de schepping, maar om de realiteit dat God de schepper is van alles dat niet God is. 'Canonical Wisdom literature raises questions and makes affirmations that are urgent only if one does already live in trust in God the Creator.' Kelsey, *Eccentric*, 189. Vgl. John E. Thiel, 'Methodological Choices in Kelsey's Eccentric Existence,' *Modern Theology* 27, no. 1 (2011): 7.

⁴⁴⁶ Kelsey, *Eccentric*, 190.

⁴⁴⁷ Ibid., 191-192

⁴⁴⁸ Ibid., 194.

⁴⁴⁹ Ibid., 193-194.

⁴⁵⁰ Ibid., 316; David H. Kelsey 'On Human Flourishing: A Theocentric Perspective' (Paper presented at the Yale Center for Faith and Culture consultation on God's Power and Human Flourishing, 2008), 2, faith.yale.edu. [Geraadpleegd november 2015].

⁴⁵¹ Kelsey, 'On Human Flourishing', 13vv.; Kelsey, *Eccentric*, 317.

lives, as God's creatures they express God's glory. They constitute the limit case of living human bodies as the glory of God'.⁴⁵² Echter ook de moderne academische theologie construeert welbevinden naar een gezondheidsmodel aldus Kelsey,⁴⁵³ 'zij het op een extreem hoog level van abstractie'.⁴⁵⁴ Kelsey daarentegen benadrukt dat hét criterium voor een theocentrische interpretatie van floreren ligt in de dynamiek van de relatie tussen God en mens enerzijds en mens en God anderzijds. Het is daarom theologisch inadequaat om floreren gelijk te stellen met welbevinden aldus Kelsey. Dan wordt het namelijk ook lastig om het lijden theologisch gezien een plek te geven. Lijden is een testcase, dat wil niet zeggen dat je niet floreert.⁴⁵⁵ Floreren verbinden met het al dan niet gezond zijn, doet Gods macht en mogelijkheden tekort: 'That suggests that it is somehow theologically inadequate, failing to fulfill its apparent promise to show how maximizing God's agency and power is consistent with maximizing human beings' agency and power.'⁴⁵⁶

Floreren omvat volgens Kelsey twee aspecten, namelijk *blossom* (bloeien) en *thrive* (gedijen).⁴⁵⁷ *Blossom* ziet hij als dat aspect van floreren waarin de mens een bepaalde schoonheid manifesteert. Een schoonheid die hij kan laten zien krachtens Gods scheppingsdaad en de verbinding die hij daardoor heeft met zijn Schepper. *Blossom* draagt dan ook het aspect van vrucht dragen: 'anderen dienen door ze te voeden, te ondersteunen en te bezaaien'.⁴⁵⁸ In een paper dat Kelsey gepresenteerd heeft tijdens een van de jaarlijkse Yale conferenties⁴⁵⁹ noemt hij dit type A floreren. Type A floreren gaat over de relatie van God tot de mens.⁴⁶⁰

Het aspect, *thrive*, is voor Kelsey voornamelijk dat aspect van floreren dat de nadruk legt op 'jezelf in de hand hebben'.⁴⁶¹ Hij bedoelt uitdrukkelijk niet de prosperity-gedachte die ook met dit begrip verbonden zou kunnen worden, namelijk het hebben van voorspoed en groeien in luxe. In het zojuist aangehaalde paper noemt hij dit type B floreren en dat gaat over de verhouding van de mens tot God.

Type A floreren (*blossom*) en type B floreren (*thrive*) vormen de kern van zijn antropologie en zullen hieronder uitgewerkt worden. In zijn *Eccentric Existence* ontbreken de termen type A en type B floreren en gebruikt hij alleen de begrippen *blossom* (bloeien) en *thrive* (gedijen).

Type A floreren (*blossom*) omvat drie kernaspecten van Gods handelen die van essentieel belang zijn voor een theologische antropologie, namelijk Gods scheppend handelen, het brengen tot

⁴⁵² Ibid., 318.

⁴⁵³ Hij bespreekt onder andere de antropologische gedachten van theologen als Kierkegaard, Niebuhr, Rahner, Farley, Bultmann, Tillich en geeft aan dat bij hen linksom of rechtsom floreren toch neerkomt op een daad van de mens ten opzichte van zichzelf, zoals een daad van zelfbevestiging (Rahner), een daad van moed (Farley), een daad van zelfbegrip (Bultmann), etc. Kelsey, 'On Human Flourishing', 10-11.

⁴⁵⁴ Ibid., 13.

⁴⁵⁵ Ibid., 14.

⁴⁵⁶ Ibid., 15. Vgl. Kelsey, *Eccentric*, 569-570.

⁴⁵⁷ Kelsey, *Eccentric*, 315; 'On Human Flourishing', 2.

⁴⁵⁸ Kelsey, *Eccentric*, 315.

⁴⁵⁹ Kelsey, 'On Human Flourishing'.

⁴⁶⁰ Ibid., 20.

⁴⁶¹ Kelsey, *Eccentric*, 315.

eschatologische voltooiing en Zijn verzoenend handelen.⁴⁶² Hij verbindt aan deze drieslag drie aspecten van type B floreren (*thrive*), namelijk geloof, hoop en liefde. Gods scheppend handelen vraagt van de mens *geloof*. Gods doel om tot eschatologische voltooiing te brengen vraagt *hoop* en Gods verzoenend handelen vraagt *liefde*.

Blossom – bloeien (type A floreren)	Thrive - gedijen (type B floreren)
Gods scheppend handelen	Geloof
Gods brengen tot eschatologische voltooiing	Hoop
Gods verzoenend handelen	Liefde

Tabel 12. David Kelsey. Twee typen floreren.

De eerste daad van God ten opzichte van de mens is Zijn scheppend handelen. Een mens floreert dankzij het feit dat God hem heeft geschapen en dat betekent dat de capaciteiten en vermogens van de mens hieraan ondergeschikt zijn: ‘Simply in virtue of God’s ongoing relating to create them, human beings flourish as the glory of God’.⁴⁶³ De term Gods glorie of Gods heerlijkheid ontleent Kelsey aan een citaat van Irenaeus namelijk, ‘Gloria Dei vivens homo’. Volgens Kelsey betekent dat: ‘The glory of God is human beings made fully alive.’⁴⁶⁴ Voor Kelseys theologische antropologie is *The glory of God* een sleutelbegrip omdat Gods heerlijkheid tot uitdrukking komt in een florerend lichaam.⁴⁶⁵ Hoe hij die verbinding ziet, legt hij uit aan de hand van een analyse van Donald Evans over Gods heerlijkheid.⁴⁶⁶ Evans komt tot de ontdekking dat het begrip ‘Gods heerlijkheid’ op drie manieren gebruikt wordt: 1) het is een intrinsieke Goddelijke eigenschap 2) het komt tot uitdrukking in indrukwekkende, waarneembare aspecten 3) roept reactie en erkenning op bij mensen.⁴⁶⁷ Deze drie aspecten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en maken duidelijk dat ‘Gods heerlijkheid’ een relationeel concept is, aldus Kelsey: ‘Thus, in biblical contexts ‘the glory of God’ is a relational concept: God’s glory is God self-expressively relating to another in a distinctive and peculiar fashion that evokes reciprocal relating in response. It is the self-expressive character of God’s glory that makes inseparable the threefold reference of biblical uses of ‘glory of God’.⁴⁶⁸

Gods schepping is dus een expressie van Gods heerlijkheid. Het existentiële van de mens ligt niet in de mens zelf, niet in wat hij kan of presteert, maar in het geschapen zijn door God. Juist in het feit dat hij geschapen is, laat hij al iets van Gods heerlijkheid zien. Elk mens heeft daarom een waardigheid die onvoorwaardelijk respect verdient, ongeacht hoe ‘verzwakt’ hij is door

⁴⁶² Hier ligt aan ten grondslag dat Kelsey uitgaat van drie narratieven in de Bijbel, namelijk die van de schepping, het op weg zijn naar de eschatologische voltooiing en dat van de verzoening. Hij ziet ze als drie afzonderlijke narratieven, die echter ook weer niet van elkaar te scheiden zijn. Terecht merkt Van Drunen op dat Kelsey het perspectief van de eschatologische voltooiing ziet als een op zichzelf staande narratief. ‘Scripture presents God’s eschatological drawing of humanity as a *constitutive* aspect of both his creative work (evidenced in itself as well as in commentaries on it such as Heb 2:5–9) and his reconciling work. God creates and reconciles precisely to draw human beings into eschatological life.’ David VanDrunen, ‘Book review’ *Themelios* 35, no 3 (2010): 524.

⁴⁶³ Kelsey, ‘On human flourishing’, 22.

⁴⁶⁴ Kelsey, *Eccentric*, 309.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, 310.

⁴⁶⁶ *Ibid.*, 311.

⁴⁶⁷ *Ibid.*, 311.

⁴⁶⁸ *Ibid.*, 313.

bijvoorbeeld handicap of ziekte (type A floreren). Floreren moet niet aan jezelf refereren, maar 'ex-centrisch' zijn, God als het centrum van je werkelijkheid en jezelf waarderen buiten jezelf. Dat vraagt van die geschapen mens 'geloof'⁴⁶⁹ (eerste aspect van type B floreren): 'Flourishing lies in responding appropriately to the triune God who has already related creatively to us'.⁴⁷⁰ Geloven betekent op niets anders je vertrouwen stellen dan God alleen. Geloof beantwoordt en reflecteert Gods trouw aan de mens in zijn dagelijks leven. Tegelijkertijd is geloven ook een gave van God: 'Faith is a blessing given, not a state acquired or achieved through self-discipline'.⁴⁷¹ Dit *thrive* aspect van het floreren in geloof komt tot uitdrukking in een dankbare houding ten opzichte van Gods scheppend handelen die de heerlijkheid van God manifesteert.⁴⁷²

Een misplaatste reactie op Gods scheppend handelen is dat je je vertrouwen met betrekking tot je identiteit bijvoorbeeld stelt op je prestaties, goed ouderschap, goed burgerschap, etc. Een misplaatste reactie op deze scheppingsdaad van God kan ook zijn dat je ontrouw bent aan het welbevinden van de medeschepselen (negeren, vernederen, voor jezelf gaan, etc.). Kelsey noemt deze misplaatste reacties 'misvormingen van het geloof' en daarmee is het zonde. De mens wordt geroepen om in wijsheid te handelen, dat is een roep om bekering en om slechte praktijken te vermijden. Wijs handelen heeft niet de zelfontplooiing of andere vormen van ontplooiing op het oog, maar haar doel is het welbevinden van het alledaagse leven.

Het tweede facet van zijn theologische antropologie is het brengen tot eschatologische voltooiing. Het gaat met deze schepping naar een doel, maar er is geen sprake van een doorgaande lijn tussen schepping en voltooiing. Met de opstanding van Jezus Christus is er namelijk een andere werkelijkheid vooruitlopend in deze wereld gekomen. Dit eschatologische rijk brengt een bepaalde spanning met zich mee voor de mens op deze aarde, namelijk dat hij gebonden is aan de toekomst én aan de huidige wereld. *Blossom* (type A floreren) betekent dan het manifesteren van de eschatologische heerlijkheid van het beloofde 'nog niet' in de huidige, dagelijkse situatie. Van de mens vraagt dit hoop: 'Hope is an attitude of expectancy that a good and desired transformation of our quotidian contexts now actually begun, will be fully actualized'.⁴⁷³ *Thrive* (type B floreren) in deze zin is dat de respons van hoop in het dagelijkse leven overeenkomt met het eschatologisch 'nog niet'.⁴⁷⁴

Praktijken waarin het uitoefenen van hoop zichtbaar wordt, zijn volgens Kelsey bijvoorbeeld het bevrijden van schepselen uit verschillende vormen van onrechtvaardige onderdrukking; vijandschap beëindigen en tegenstanders met elkaar laten verzoenen; gemeenschappen creëren die gemarkeerd worden door échte gemeenschap.⁴⁷⁵ Dit zijn geen praktijken die het Koninkrijk van God bouwen, maar ze zijn het antwoord op Gods vooruitlopende inauguratie. Hoop is het antwoord op Gods belofte van het eschatologische rijk, de grond voor deze hoop is 'ex-centrisch'.⁴⁷⁶

⁴⁶⁹ Ibid., 328-332.

⁴⁷⁰ Ibid., 328.

⁴⁷¹ Ibid., 330.

⁴⁷² Ibid., 511.

⁴⁷³ Ibid., 501-502.

⁴⁷⁴ Ibid., 511.

⁴⁷⁵ Kelsey, 'On human flourishing,' 32.

⁴⁷⁶ Kelsey, *Eccentric*, 504.

Gods verzoenend handelen is het derde facet van Kelseys antropologie. Het feit dat er verzoening nodig is, veronderstelt dat de mens vervreemd geraakt is van God. Dankzij Gods genade (genade in de zin van geïncarneerde liefde (*agape*)) kan de mens weer floreren. 'Incarnatie' is een sleutelbegrip bij Kelsey in het derde deel van zijn boek.⁴⁷⁷ Incarnatie is een daad van de drie-enige God, waarbij de Vader de Zoon zendt en waarbij de Geest wordt uitgestort op de Zoon, die op Zijn beurt weer was gezondend door de Vader.⁴⁷⁸ Incarnatie bepaalt wie we zijn⁴⁷⁹ en dat is ook de reden waarom Kelsey uitvoerig ingaat op wat het betekent om 'in Christus te zijn'.⁴⁸⁰ 'Human personal bodies' identities flourish when the patterns of their lives are consistent with their most basic identity, structurally defined by their being in Christ.⁴⁸¹ Van floreren is sprake wanneer iemands identiteit wordt bepaald door de dood en opstanding van Jezus. Dat wordt zichtbaar als hij op Gods verzoenend handelen reageert met liefde (derde aspect van type B floreren). De opdracht tot liefhebben laat Kelsey voortvloeien uit het dubbele liefdesgebod, liefde tot God en liefde tot de naaste,⁴⁸² waarbij hij bij dat laatste nadrukkelijk noemt dat het in de kern gaat om 'liefde als naaste'.⁴⁸³ Het liefhebben als naaste wordt zichtbaar in het steunen, versterken en bewaren van medeschepselen die lijden onder de gevolgen van de gebrokenheid. Dit *thrive* aspect van het floreren in liefde houdt in dat je vrij wordt wanneer je door de kracht van de Geest in gemeenschap met God leeft. De Geest is namelijk de eschatologische Geest van de vrijheid. De Geest zorgt er ook voor dat mensen in hun leven de geweldige schoonheid laten zien van Gods verzoenend handelen en dan is er volgens Kelsey sprake van *blossom* (type A floreren). Dat impliceert eveneens vrucht dragen en daarmee doelt hij hier vooral op het omzien naar de ander: 'In the context of love for God they begin to desire communion with fellow human creatures as fellow adopted sisters and brothers of Jesus, beginning differentially to be neighbours to some of them, nurturing in them, too, a free and wholehearted life in accord with their most basic personal identities.'⁴⁸⁴

Het hart van Kelseys theologische antropologie is het 'excentrische' van de mens. Hij brengt dat prachtig tot uitdrukking in de titels van zijn hoofdstukken die gaan over geloof, hoop en liefde. Geloof is floreren op geleende adem.⁴⁸⁵ Hoop is floreren op geleende tijd. Liefde is floreren door de dood van iemand Anders. Adem, tijd en Christus' dood geven het excentrische weer, ze komen van buiten de mens en zijn gaven van God. Floreren ontstaat niet vanuit de mens en ligt niet in zijn capaciteiten en vermogens, maar in de relatie tussen God en mens en vice versa. De mens floreert principieel omdat God hem in het leven heeft geroepen en hem sindsdien niet aan zijn lot heeft overgelaten, ook al heeft de mens zich vervreemd van God. Tegelijkertijd floreert de mens ook weer niet als hij het nalaat gehoor te geven aan Gods opdracht om te geloven, te hopen en lief te hebben. Dat noemt Kelsey zonde, verstoorde reacties op het handelen van de drie-enige God.

⁴⁷⁷ Ibid., 607vv.

⁴⁷⁸ Ibid., 609.

⁴⁷⁹ Ibid., 702.

⁴⁸⁰ Ibid., 695-702.

⁴⁸¹ Ibid., 702.

⁴⁸² Kelsey, 'On human flourishing,' 37.

⁴⁸³ Kelsey, *Eccentric*, 708; Kelsey, 'On human flourishing,' 37.

⁴⁸⁴ Kelsey, *Eccentric*, 722.

⁴⁸⁵ De reden waarom Kelsey kiest voor 'geleend' en niet bijvoorbeeld voor 'geschonken' is dat de mens verantwoording heeft af te leggen aan de Gever van deze adem en tijd: 'That their living bodies are on loan means that they are accountable to the Lender for the ways in which they deploy them in their proximate contexts.' Kelsey, *Eccentric*, 318.

Conclusie

In de visies van Volf en Kelsey op floreren blijkt dat beiden de relatie met God vooropzetten en constitutief achten voor floreren. Niet dat wat vanuit de mens opkomt, bepaalt of hij floreert. Het is dat wat van buiten de mens komt, waardoor hij in staat is te floreren. Kelsey zet dat excentrische nadrukkelijker aan dan Volf, maar beiden benadrukken dat floreren een gave van God is. Toch zijn er in de uitwerking van het model van Volf en de benadering van Kelsey wel verschillen.

Volf heeft gezocht naar een algemeen model van floreren dat gebruikt kan worden in dialoog met andere religies en levensbeschouwingen. Hij komt tot een driedelige structuur, namelijk het leven dat goed geleefd wordt (handelingscomponent), het leven dat goed gaat (omgevingscomponent) en het leven dat goed voelt (affectieve component). Een christelijke invulling ervan vinden Volf en Croasmun in Romeinen 14,17 aan de hand van de begrippen gerechtigheid (handelen in liefde), vrede met God en mensen (omgeving) en vreugde over Gods aanwezigheid (affectief). De christelijke interpretatie van deze driedelige structuur komt enigszins geforceerd over, zeker omdat het gebaseerd is op slechts een enkele tekst uit de brieven van Paulus. De auteurs geven zelf ook al aan dat de drie genoemde begrippen uit Romeinen 14,17 ook op een andere plek zouden kunnen staan in de driedelige structuur. Daarnaast blijkt dat niet het hele denken van Volf in deze benadering gevat kan worden. De voorlopigheid van het floreren in dit leven waar zonde, gebrokenheid en lijden deel vanuit maken en de adventsgestalte van floreren zijn wel wezenlijke zaken in de theologische opvatting van Volf, maar komen in de driedelige structuur zelf niet naar voren. Wat dat betreft heeft zijn driedelige framework op zijn minst heel veel toelichting nodig om op een juiste wijze theologisch begrepen te worden. De kracht van deze benadering is dat het kan dienen als communicatiemodel met andere levensbeschouwingen en religies. Dat is ook haar bedoeling. Tegelijkertijd hebben de drie antropologische categorieën een bepaalde platheid en roepen ze in de huidige maatschappij andere associaties op dan de theologische invulling die er nu aan gegeven wordt.

Kelsey laat zijn antropologie ontspringen aan de Oudtestamentische wijsheidsliteratuur en kiest daarmee voor een frisse en originele insteek. Het is terecht dat wat daar geschreven wordt over de praktijk van het dagelijks leven onmisbaar is in een theologische antropologie. Daar waar de mens geroepen wordt om in elke situatie gehoor te geven aan Gods roeping wordt zichtbaar wie die mens werkelijk is en van Wie hij is. Kelsey definieert floreren aan de hand van de begrippen *blossom* (bloeien) en *thrive* (gedijen). *Blossom* is de manier waarop de mens floreert krachtens Gods scheppend handelen, Zijn brengen tot eschatologische voltooiing en Gods verzoenend handelen. *Thrive* is het antwoord van de mens daarop en het in alledaagse situaties gehoor geven aan Gods gebod om te geloven, te hopen en lief te hebben. God is de bron van floreren en Zijn eer is het doel van floreren. Floreren is bij Kelsey niet alleen excentrisch en relationeel, maar betekent dus ook in wijsheid handelen en daarmee is floreren ook een handelingsbegrip. Kelsey zet nadrukkelijk in op de waarde van de mens als schepsel en verbindt dat met floreren. Een mens floreert niet pas op het moment dat hij zijn capaciteiten en vermogens kan inzetten of beschikt over bepaalde capaciteiten, hij floreert omdat hij geschapen is door God. Bij Kelsey heeft deze kant van floreren dan meer de connotatie van het waardevol zijn. Op dat punt zit er wel een zekere spanning in de benadering van Kelsey. Als hij het heeft over *blossom* roept dat het beeld op van een bloem die haar kracht en schoonheid laat zien. Kelsey zelf benoemt ook

dat *blossom* de connotatie heeft van een optimale gezondheid.⁴⁸⁶ In zijn theologische invulling van *blossom* wil hij echter juist wegblijven bij die gedachte van fysieke, emotionele, sociale, intellectuele gezondheid en zet hij in op de waardigheid van de mens. Daarmee roept het begrip *blossom* wel enige verwarring op.

Kelsey verbindt de drie categorieën van Gods handelen met drie ‘antwoordcategorieën van de mens. Dat eschatologie en hoop bij elkaar horen, is aannemelijk, maar waarom (ook) liefde niet het antwoord zou kunnen zijn op Gods scheppend handelen en geloof (ook) het antwoord op Gods verzoenend handelen, wordt niet duidelijk.

Tot slot positioneren Volf en Kelsey zich in hun theologisch verstaan van floreren tegen de achtergrond van huidige culturele en/of andere religieuze opvattingen van floreren. Dit levert belangrijke inzichten op voor een theologische kijk op floreren, namelijk dat floreren niet gecentreerd is in de mens en zijn mentale welbevinden, maar in God die een relatie met de mens aan gaat. Er wordt echter geen aandacht besteed aan het pedagogisch domein en de eigen vragen die deze context met zich meebrengt. Een professional in het pedagogisch domein heeft namelijk ook de zorg voor het (mentale) welbevinden van leerlingen. In bijvoorbeeld lessen over sociale vaardigheden of in het geven van feedback aan leerlingen zijn het in eerste instantie (ontwikkelings)psychologische en/of pedagogische inzichten waar een leraar mee van doen krijgt. Wat betekenen de opvattingen van Volf en Kelsey over floreren in een situatie waarin een kind zichzelf moet leren ontdekken in relatie tot zichzelf, anderen en God? Wat betekenen deze inzichten voor leraren die zich niet alleen hebben te verhouden tot bijvoorbeeld culturele opvattingen van floreren, maar ook te maken hebben pedagogische en ontwikkelingspsychologische aspecten van floreren zoals vrijheid, autonomie, etc.? Er is dus niet alleen behoefte aan theologische reflectie op floreren als cultuurfenomeen, ook een pedagogische context vraagt om een eigen theologische doordenking van floreren. Dat zou overigens ook gezegd kunnen worden van andere praktijken zoals bijvoorbeeld de geestelijke gezondheidszorg, ouderenzorg of gehandicaptenzorg.

5.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is vanuit Bijbelse en systematische theologie inzicht verkregen in het begrip floreren. De Bijbels-theologische insteek is genomen via de begrippen *ashre* en *makarios*. Het gedachtegoed van Miroslav Volf en David Kelsey over floreren is in dit hoofdstuk het uitgangspunt voor een systematisch-theologische benadering van floreren. Een vergelijking laat zien dat er op wezenlijke punten overeenkomsten zijn.

Allereerst is dat het relationele karakter van floreren. Floreren wordt niet gedefinieerd vanuit de mens maar vanuit God die een relatie met de mens aangaat. God staat centraal en Hij is de handelende Persoon. Kelsey duidt dat treffend als het ‘excentrische’ karakter van floreren. In het driedelig framework van Volf is dit uitgangspunt niet terug te zien. In de omschrijving van floreren op andere plekken in zijn werk blijkt wel dat hij God fundamenteel acht voor floreren. Voor hem komt floreren samen in het liefhebben van God en de naaste en je geliefd weten door God en de naaste.

⁴⁸⁶ Kelsey, *Eccentric Existence*, 315.

Een tweede overeenkomst is het handelingskarakter van floreren. Bij zowel Volf als Kelsey en in het besproken Bijbels-theologisch perspectief op floreren blijkt dat floreren ook een geloofsdaad is die tot uitdrukking komt in de vraag hoe het leven goed geleefd wordt. Essentieel daarin is dat niet het individuele belang leidend is, maar het welbevinden van de gemeenschap.

De derde overeenkomst is de adventsgestalte van floreren. Floreren heeft in deze wereld iets voorlopigs. Het impliceert het wachten op het volmaakte en het leven vanuit het volmaakte aldus Volf. Dat bleek ook uit de Bijbels-theologische bespreking. Floreren gaat niet alleen over het heden, maar ook over de toekomst, waarin een florerend leven volledig werkelijkheid wordt. Bij Kelsey blijkt dit aspect van floreren uit het accent dat hij legt op de hoop en het gegeven dat God deze werkelijkheid tot eschatologische voltooiing brengt.

De vierde overeenkomst is er in gelegen dat floreren lijden en tegenslag niet uitsluit. Bij Volf is dat een logisch gevolg van de adventsgestalte van floreren. Floreren heeft in deze wereld een gebroken karakter, maar er kan wel sprake zijn van secundair floreren, in tegenstelling tot primair (volmaakt) floreren. Ook Bijbels-theologisch blijkt dat niet de omstandigheden bepalen of iemand floreert, ook als iemand te maken krijgt met moeilijke omstandigheden kan hij floreren. Volgens Kelsey is het dan ook problematisch wanneer floreren opgevat wordt in termen van gezondheid omdat dat suggereert dat iemand met een zwakke (mentale) gezondheid niet zou kunnen floreren.

Het unieke dat vanuit de Bijbels-theologische bestudering van floreren in dit hoofdstuk naar voren komt, is dat floreren een liturgische dimensie heeft en een appel doet op de mens als verlangend wezen. Diverse alledaagse praktijken vormen het verlangen en vormen ook de visie op floreren en het goede leven. Dat kan leiden tot conflicterende verlangens en botsende identiteiten zonder dat de mens zich daar altijd van bewust is. In contexten waarin sprake is van meerdere liturgieën die een appel doen op het hart en de mens als verlangend wezen aanspreken, is het van belang deze liturgieën te expliciteren en in dialoog te brengen met een Bijbelse kijk op floreren.

Tot slot blijkt uit de bestudering van Kelsey dat zijn methodologische keuze om in te zetten bij de Oudtestamentische wijsheidsliteratuur een sterk uitgangspunt is voor een theologische visie op floreren. In deze wijsheidsliteratuur is reflectie op de relatie tussen God en mens in het dagelijkse leven de uitgangspunt. Die reflectie is helpend in het theologisch doordenken van floreren omdat floreren betrekking heeft op hoe het leven geleefd wordt in de werkelijkheid van elke dag.

HOOFDSTUK 6

SLOTBESCHOUWING



6.1 Inleiding

In dit onderzoek is de bestudering van floreren het centrale thema. De aanleiding voor dit onderzoek is gelegen in de verlegenheid die een deel van de christelijke leraren ervaart ten aanzien van het gedachtegoed van de positieve psychologie, terwijl een ander deel van de leraren alleen maar mogelijkheden en kansen ziet voor het integreren van positief psychologische interventies in het onderwijs.

In het begrip floreren komt samen waar de positieve psychologie voor staat, namelijk het versterken van het positief functioneren (*functioning well*) en het vergroten van het welbevinden (*feeling well*).

Het begrip floreren is echter niet alleen voorbehouden aan de positieve psychologie. Het blijkt, getuige dit onderzoek, ook een belangwekkend begrip voor de theologie te zijn, waarbij de combinatie van Bijbels-theologische en systematisch-theologische bronnen belangrijk materiaal biedt voor een dialoog met een positief psychologische visie op floreren. Aan dit onderzoek is nog een derde perspectief toegevoegd, namelijk de visie van christelijke leraren op floreren en de vraag in hoeverre hun theologische overtuigingen daar een rol in spelen. In dit hoofdstuk komen de drie perspectieven (positieve psychologie, theologie en visie van leraren) samen en wordt er aan de hand van het praktisch-theologisch model van Cameron (theologie in vier stemmen)⁴⁸⁷ gereflecteerd op de uitkomsten. Het bijeenbrengen van de drie perspectieven geeft niet alleen meer zicht op de verhouding theologie en positieve psychologie ten aanzien van floreren, maar geeft ook belangrijke inzichten in de kloof die er is tussen theologie en christelijk onderwijs met betrekking tot het gebruik van (positief) psychologische inzichten en interventies.

De opzet van dit hoofdstuk is als volgt: er wordt allereerst een beknopte weergave gegeven van de drie bestudeerde perspectieven op floreren, namelijk empirisch (visie van leraren), positieve psychologie en theologie (6.2). Vervolgens zal aan de hand van het ‘theologie in vier stemmen’ model van Cameron een analyse gegeven worden van de drie bestudeerde perspectieven (6.3). De discussie (6.4) bevat een bespreking van thema’s die uit de analyse naar voren zijn gekomen. Na het beantwoorden van de hoofdvraag (6.5) volgt tot slot een aantal aanbevelingen (6.6).

6.2 Floreren vanuit empirie, positieve psychologie en theologie

Empirisch perspectief

Hoe denken leraren in het christelijk primair onderwijs over floreren en in hoeverre verbinden ze dat met hun christelijke identiteit?

Floreren omvat voor leraren vier aspecten, namelijk een relatie met God, compassie met en verantwoordelijkheid voor de ander, je goed gedragen en goed functioneren op zijnsniveau. Het denken van leraren over floreren lijkt vooral gevormd te worden in de praktijk van alle dag en minder vanuit een uitgewerkte visie op floreren.

⁴⁸⁷ Zie hoofdstuk 2.

Leraren verbinden hun opvattingen over floreren en dat wat bijdraagt aan een florerend leven met theologische overtuigingen, maar benoemen die veelal pas op het moment dat er expliciet naar gevraagd wordt. Ze ervaren soms spanning tussen psychologische en theologische aspecten, maar gaan daar op verschillende manieren mee om: ze kiezen voor ander woordgebruik (talentbesef in plaats van zelfvertrouwen of dankbaarheid in plaats van trots), ze laten theologische onderwerpen ongenoemd (weglaten van het begrip 'zonde' in persoonlijke gesprekken met leerlingen) of ze laten een theologisch en psychologisch perspectief naast elkaar staan zonder deze in dialoog te brengen.

Positief psychologisch perspectief floreren

Op welke manier duidt de positieve psychologie het begrip floreren?

Floreren wordt in de positieve psychologie gezien als een combinatie van goed functioneren (*functioning well*) en je goed voelen (*feeling good*). Het bevat zowel eudaimonische als hedonische aspecten. Deze opvatting over floreren staat in de context van mentale gezondheid. Floreren is een individuele aangelegenheid, maar staat niet los van de sociale werkelijkheid. Floreren wordt gezien als een doel in zichzelf of als middel tot een ander doel. De invulling van het begrip floreren is gevoed door een Westerse wereldbeschouwing waarin individualiteit, vrijheid, autonomie en zelfontplooiing belangrijke idealen zijn. In positief psychologische opvattingen van floreren wordt een wereldbeschouwing uitgedragen die te bekritisieren is op haar omgang met de negatieve en weerbarstige kanten van het leven. Critici geven aan dat het in positief psychologische benaderingen ontbreekt aan een realistische kijk op het leven, omdat er onvoldoende oog is voor negatieve aspecten in het menselijk functioneren.

Het gedachtegoed van de positieve psychologie wordt toegepast in verschillende sectoren, waaronder het onderwijs. In de beweging van Positief Onderwijs wordt door middel van diverse methodieken aandacht besteed aan verschillende aspecten van floreren. Belangrijk doel daarbij is het verhogen van de levenstevredenheid en preventie van depressie. De waarde van deze programma's is onder andere gelegen in het feit dat ze leerlingen en leraren helpen oog te krijgen voor de positieve kanten in het menselijk functioneren. Tegelijkertijd zijn de besproken programma's voorschrijvend met betrekking tot de inhoud van een gelukkig en florerend leven. Dat is op zich niet problematisch, maar het probleem is wel dat niet expliciet gecommuniceerd wordt dat de invulling van een florerend leven per definitie een subjectief karakter heeft en niet objectief is vast te stellen.

Theologisch perspectief floreren

Op welke wijze komt het begrip floreren ter sprake in de theologische literatuur?

In de bestudeerde theologische literatuur is de oorsprong van floreren gelegen in het handelen van God. Hij stelt Zich in een relatie met de mens en daarom is floreren een relationeel begrip en excentrisch van aard. Floreren betekent het goede zoeken voor de ander en cirkelt om de vraag hoe het leven goed geleefd wordt. Floreren is niet afhankelijk van de omstandigheden en niet in tegenspraak met lijden, ziekte, handicap of tegenslag. Een theologisch perspectief op floreren gaat over heden én toekomst. Floreren in het heden heeft nog een voorlopige gestalte

vanwege de gebrokenheid die deze wereld kenmerkt. Daarnaast blijkt dat floreren betrekking heeft op het hart als zetel van het verlangen. Floreren heeft daarmee een liturgische dimensie. Meerdere alledaagse praktijken fungeren als een liturgie die het verlangen over een florerend leven vormen. In contexten waarin sprake is van meerdere liturgieën die de mens als verlangend wezen aanspreken, is het van belang om deze liturgieën te expliciteren en in dialoog te brengen met een Bijbelse kijk op floreren.

6.3 Praktisch-theologische analyse floreren

In dit praktisch-theologisch onderzoek over floreren is het model van Cameron ‘theologie in vier stemmen’ het methodologisch uitgangspunt.⁴⁸⁸ Het gaat in deze studie namelijk niet alleen om de vraag wat er vanuit de drie hierboven beschreven perspectieven gezegd wordt over floreren, maar het gaat juist om een praktisch-theologische reflectie op deze perspectieven. De vergelijking tussen de verschillende stemmen laat namelijk zien dat er sprake is van een ingewikkelde professionele praktijk. Het bij elkaar brengen van de verschillende theologische stemmen helpt om de ingewikkeldheid ervan te ontrafelen en te duiden.

De stem van de formele theologie in dit onderzoek heeft inzichtelijk gemaakt hoe het begrip floreren functioneert op het niveau van de academische (formele) theologie. Op het niveau van de formele theologie vindt ook de dialoog plaats met onder meer de sociale wetenschappen, waaronder de positieve psychologie. Aan de hand van een drietal ijkpunten zal die dialoog gevoerd worden in 6.3.1. In 6.3.2 volgt een beschrijving van de stem van de aangehangen theologie. Hierin wordt de theologische argumentatie van leraren geanalyseerd en wordt een vergelijking gemaakt met de formele theologie. Uit deze analyse en vergelijking blijkt dat er in de aangehangen theologie nogal wat thema’s onderbelicht zijn. Hoewel de insteek van dit onderzoek niet primair gericht was op het in kaart brengen van de operante stem, blijkt uit de praktijkvoorbeelden dat er wel wat gezegd kan worden over het operante niveau. Zoals in hoofdstuk 2 al is aangegeven is aan de normatieve stem in dit onderzoek geen expliciete aandacht besteed. Deze stem doet in dit onderzoek meer op de achtergrond mee. De normatieve stem wordt wel enigszins zichtbaar als gereflecteerd wordt op de vraag in hoeverre de belijdenis van de totale verdorvenheid praktisch functioneert in het handelen van leraren.

Formele theologie

De stem van de formele theologie in dit onderzoek betreft de theologische verkenning van floreren zoals daar door theologen studie van gemaakt is.⁴⁸⁹ Op dit niveau vindt het gesprek met andere wetenschappen, waaronder de positieve psychologie, plaats. Uit dit onderzoek is gebleken dat een theologisch perspectief op floreren anders van aard is dan een positief psychologisch perspectief op floreren en dat er sprake is van twee paradigma’s. Positieve psychologie en theologie zijn twee verschillende academische disciplines. Dat bemoeilijkt een vergelijking, maar maakt het niet onmogelijk.⁴⁹⁰ Er zijn drie punten waarop een vergelijking gemaakt kan worden tussen theologische en positief psychologische aspecten van floreren zoals die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Die punten zijn: het levensbeschouwelijke karakter, de reikwijdte van floreren en floreren als doel.

⁴⁸⁸ Zie hoofdstuk 2, .

⁴⁸⁹ Zie hoofdstuk 5.

⁴⁹⁰ Zie ook hoofdstuk 1..

Levensbeschouwelijk karakter

Het levensbeschouwelijke karakter in de theologische verkenning naar floreren zoals die in hoofdstuk 5 is beschreven, is evident vanwege een christelijke mens- en wereldbeschouwing die hierin naar voren komt. Theologisch gezien gaat het in floreren om de relatie tussen God en mens. Het liefhebben van God is het doel van floreren, wat blijkt uit de opdracht die de mens heeft om Gods geboden te gehoorzamen en zo de relatie met Hem te voeden. Dit gebod verwoordt Volf als het liefhebben van God en de ander en Kelsey omschrijft dit als het leven in geloof, hoop en liefde. Floreren is het gehoor geven aan Gods opdracht om het goede na te streven en vrede en gerechtigheid te bevorderen. God is echter niet alleen het doel van floreren, Hij is eveneens de bron van floreren. Daarin blijkt het relationele karakter van floreren. Kelsey benadrukt dat onder meer door aan te geven dat floreren begint met het handelen van God en dat de mens het florerende leven ontvangt als gave van God. Het levensbeschouwelijk karakter van floreren vanuit een theologisch perspectief blijkt in de verwijzing naar God en dat komt tot uitdrukking in de benadering van God als doel en bron van floreren.

In hoofdstuk 4 is aangegeven dat het gedachtegoed van de positieve psychologie eveneens een levensbeschouwelijk karakter heeft en uitgaat van bepaalde vooronderstellingen. In haar opvattingen en interventies draagt ze een visie uit op wat een goed leven zou moeten zijn en wat een gelukkig leven inhoudt. Daarbij blijken vooral moderne Westerse waarden leidend te zijn, zoals ontplooiing, vrijheid, individualiteit, autonomie, etc. In een positief psychologische mensbeschouwing is de mens zelf de bron voor zijn eigen geluk en welbevinden. Het is zijn eigen verantwoordelijkheid op welke manier hij met zichzelf en zijn omstandigheden omgaat. Daarmee heeft hij invloed op de mate van zijn geluk en welbevinden.⁴⁹¹ Het doel van de positieve psychologie is de mens te laten floreren door zijn welbevinden en positief functioneren te versterken. De mens zelf is daarmee het doel van floreren geworden. Een positief psychologische levensbeschouwing kenmerkt zich door een concentratie op de mens: hijzelf is het doel van floreren en eveneens de bron van floreren.

De levensbeschouwelijke verschillen tussen positieve psychologie en theologie concentreren zich dus op een verschil in wie de bron en wat het doel van floreren is. In een positief psychologisch perspectief is dat de mens zelf en in het bestudeerde theologisch perspectief, ligt dat buiten het zelf, excentrisch, in God. Dit levensbeschouwelijke verschil is essentieel en tegelijk problematisch omdat het een verschil in blikrichting impliceert, namelijk een concentratie op het zelf enerzijds en een concentratie op God anderzijds. Levensbeschouwelijk gezien staan een positief psychologische en een theologische mensbeschouwing tegenover elkaar en vanuit dit perspectief kunnen christelijke scholen zich de vraag stellen in hoeverre er in een christelijke context gebruikgemaakt kan worden van positief psychologische interventies. Toch is dit levensbeschouwelijke aspect niet het enige dat over de verhouding van deze twee benaderingen gezegd kan worden. In de volgende paragraaf blijkt onder meer dat theologie en positieve psychologie vanuit nog een verschillend perspectief over floreren spreken.

⁴⁹¹ Bannink, *Positieve psychologie*, 68; Lyubomirsky, *Maakbaarheid*, 37; Seligman, *Gelukkig*, 150.

Reikwijdte van floreren

Het tweede punt om een positief psychologische kijk op floreren te vergelijken met een theologische kijk op floreren is gelegen, is de reikwijdte. De reikwijdte van floreren kan op twee verschillende zaken betrekking hebben, namelijk het tijdsaspect (de lengte) en het domein van floreren (de breedte). Allereerst is er dus het aspect van *tijd*. In hoofdstuk 5 bleek dat floreren niet alleen betrekking heeft op het heden, maar ook op de toekomst. Heden en toekomst zijn in een theologisch perspectief met elkaar verbonden in de belofte van God. Floreren in theologisch perspectief overstijgt daarmee de tijd en heeft in deze wereld een voorlopig karakter. Dat wil zeggen dat floreren als positief gevoel nog niet altijd ervaren wordt. Floreren als positief gevoel is daarentegen wel de insteek van de positieve psychologie. Zoals in hoofdstuk 4 is beschreven, richt de positieve psychologie zich op floreren in het hier en nu en op de manier waarop dat versterkt kan worden in de nabije toekomst.

Als tweede omvat de reikwijdte van floreren de vraag op welk *domein* het betrekking heeft. Zoals hiervoor bij het levensbeschouwelijke aspect al is aangegeven, is een positief psychologisch verstaan van floreren vooral individueel van aard. Dat heeft te maken met de insteek van de positieve psychologie, namelijk dat ze zich richt op het mentale welbevinden. Haar domein is daarmee anders dan het domein dat uit het theologisch deel van dit onderzoek naar voren komt. Het theologische spreken over floreren omvat het hele leven. Het bestudeerde theologisch perspectief op floreren bevat een variëteit aan antropologische thema's. Zo blijkt onder meer dat floreren een sociaal en relationeel karakter heeft en dat het welbevinden van de ander en de gemeenschap in zijn geheel een wezenlijk uitgangspunt is. De positieve psychologie en de theologie spreken dus vanuit hun eigen perspectief over floreren, respectievelijk het domein van de mentale gezondheid en het domein van een theologische antropologie. Met dit onderscheid dient rekening gehouden te worden bij een vergelijking. Tegelijkertijd zijn het geen gescheiden domeinen. Het gedachtegoed van de positieve psychologie vertoont namelijk een sterke correlatie met het Westerse, maatschappelijke denken over antropologische vragen als: 'wie ben ik?' en 'wat is het doel van mijn leven?' of 'hoe leef ik mijn leven?'. Deze vragen worden vandaag wel geformuleerd als 'hoe blijf ik dicht bij mezelf?', 'hoe kom ik tot bloei?' of 'op welke manier haal ik het beste uit mezelf?' Dit betreffen vragen rondom de mentale gezondheid, maar werken door in grote beslissingen zoals de keuze voor een baan of partner, beslissingen rondom gezinsvorming, vrijetijdsbesteding, etc. De achterliggende gedachte is dat wanneer het met het individuele mentale welbevinden goed zit, de maatschappij daar ook beter van wordt.⁴⁹² In de praktijk van het leven blijkt het gedachtegoed van de positieve psychologie daarmee te fungeren als een narratief sjabloon⁴⁹³ met antropologische consequenties.

Het verschil in reikwijdte laat zien dat floreren in een positief psychologisch perspectief betrekking heeft op de mentale gezondheid op het leven hier op aarde. Theologisch gezien omvat floreren het hele leven en heeft floreren betrekking op heden en toekomst (leven na dit leven). Deze verschillen zijn belangrijk om te onderkennen en hebben ook een zeker bestaansrecht vanwege de eigenheid van beide disciplines. Het gaat dus om de vraag op welke manier de verschillen met betrekking tot de reikwijdte serieus genomen kunnen worden en hoe er tegelijkertijd recht gedaan kan worden aan de eigenheid van theologie en positieve psychologie.

⁴⁹² Seligman, *Flourish*, 240-241.

⁴⁹³ Term ontleend aan Herman Paul, 'Inleiding: Zelfontplooiing', 14-16.

Floreren als doel

Een derde punt voor vergelijking is gelegen in de vraag of floreren nu een doel in zichzelf is of niet. Vanuit hoofdstuk 4 blijkt duidelijk dat floreren in de positieve psychologie een doel in zichzelf is en een hoge mate van welbevinden juist datgene is waarnaar gestreefd wordt. In die zin typeren de besproken theologen in hoofdstuk 5 floreren niet. Theologisch gezien kan de positieve ervaring van floreren het beste gekenmerkt worden als epifenomeen, een bijverschijnsel.⁴⁹⁴ Floreren is dan geen (innerlijke) toestand. Het richt de blik namelijk niet naar binnen, naar de mens zelf maar naar buiten, naar de ander en dan kan het zomaar gebeuren dat die mens daar zelf ook van opknaapt.

Positieve psychologie en theologie verschillen in hun visie op het belang van floreren als levensdoel. In hoeverre is dat problematisch? Wanneer floreren een levensdoel is, vergroot dat de druk om dan ook daadwerkelijk een florerend leven te leiden. Tegelijkertijd kent het leven zijn weerbarstige kanten en kunnen persoonlijke belemmeringen of omgevingsfactoren dat floreren in de weg staan. Wat dat betreft is een theologisch perspectief realistischer, omdat dan niet het doel van een florerend leven het uitgangspunt is, maar de opdracht om het leven goed te leven. Aan de andere kant ontslaat dit de mens niet van zijn verantwoordelijkheid om ook mentaal gezien gezond te leven en daar waar mogelijk destructieve patronen te doorbreken. Juist op dat vlak kunnen de inzichten van de positieve psychologie ten aanzien van een florerend leven helpend zijn. Ten aanzien van floreren als doel blijken positieve psychologie en theologie in een spanningsvolle relatie tot elkaar te staan.

Uit de drie hierboven beschreven ijkpunten blijkt dat er sprake is van botsende disciplines. Positief psychologen en theologen duiden het begrip floreren verschillend. Beide disciplines staan op verscheidene punten in een spanningsvolle relatie tot elkaar en het is de vraag wat dat betekent voor het gebruik van positief psychologische inzichten en interventies in een christelijke context. Deze spanningsvolle relatie is echter niet het enige dat erover gezegd kan worden. Er is ook sprake van congruentie. Floreren is namelijk een thema waarin positieve psychologie en theologie elkaar raken omdat dezelfde thema's aan bod komen. In de positieve psychologie wordt nadrukkelijk aandacht gevraagd voor positieve emoties en sterke karaktereigenschappen (deugden), zoals dankbaarheid, hoop, vergevingsgezindheid, veerkracht, moed, positief denken, vriendelijkheid, nederigheid, wijsheid, etc.⁴⁹⁵ Dit zijn ook thema's die er theologisch gezien toe doen en van belang zijn voor een visie op het goede leven. Beide disciplines kunnen elkaar complementeren in hun kennis over het menselijk functioneren. Positieve psychologie en theologie laten vanuit een verschillend perspectief licht vallen op dezelfde werkelijkheid en kunnen elkaar op een positief kritische manier versterken.

In de (academische) relatie van positieve psychologie en theologie is dus enerzijds sprake van botsende, divergerende disciplines. Anderzijds is die relatie ook complementair en congruerend van aard omdat in beide disciplines aandacht is voor positieve emoties en sterke karaktereigenschappen en de helende en heilzame werking ervan. Leraren bevinden zich wat

⁴⁹⁴ Vgl Barbara McClure, *Emotions: Problems and Promise for Human Flourishing*, (Waco, TE: Baylor University Press, 2019) 166.

⁴⁹⁵ <https://www.viacharacter.org/character-strengths>; Bannink, *Positieve psychologie*; Niemiec, *Character Strengths Interventions*.

betreft hun professionele praktijk in dit botsende en tegelijk complementaire krachtenveld. 6.3.3 beschrijft op welke manier leraren uit dit onderzoek omgaan met aspecten uit dit krachtenveld. In 6.4.1 zal verder gereflecteerd worden op de verhouding positieve psychologie en theologie.

Aangehangen theologie

In dit onderzoek is de stem van de aangehangen theologie een weergave van de theologische overtuigingen van leraren ten aanzien van floreren.⁴⁹⁶ Deze aangehangen stem maakt inzichtelijk dat leraren zich bij het thema floreren gemotiveerd weten door hun christelijke identiteit. Leraren kunnen hun opvattingen over floreren onderbouwen met theologische argumenten, maar er moet wel naar gevraagd worden. Daarmee hebben deze argumenten een impliciet karakter. Op het niveau van de aangehangen theologie blijkt in dit onderzoek dat er vooral sprake is van impliciete theologie. Het valt in het bijzonder op dat het (theologisch) denken van leraren over floreren vooral gevormd lijkt te worden in de praktijk van alledag en minder vanuit een doordachte visie op floreren. Wanneer deze impliciete theologie vergeleken wordt met dat wat uit het theologisch onderzoek naar voren is gekomen (formele theologie), valt op dat een aantal theologische thema's ongenoemd is gebleven. Daarnaast blijkt ook dat het verwijzen naar een Bijbelfrase soms een eigen leven kan gaan leiden. In wat nu volgt zullen de theologische thema's besproken worden die wel vanuit de formele theologie naar voren komen, maar niet door de leraren zijn ingebracht. Aansluitend zal een voorbeeld over hoe leraren verwijzen naar een Bijbelfrase beschreven worden.

Eschatologie en hoop

Een belangrijk thema dat ontbreekt bij de leraren is dat van eschatologie en hoop zoals Kelsey dat onder meer naar voren brengt.⁴⁹⁷ In het perspectief van de leraren gaat floreren vooral over het hier en nu en wordt er vrijwel niet gesproken over de verbinding met de eeuwigheid. Hun spreken over floreren blijft beperkt tot het leven op deze aarde, weliswaar wel een leven met God op deze aarde. Toch ontbreekt de notie van het verwachten, het je verheugen over de komst van de nieuwe wereld. Een florerend leven concentreert zich in het spreken van deze leraren sterk op dit *saeculum* en heeft niet die adventsgestalte zoals dat in het theologisch deel van dit onderzoek aan de orde komt.⁴⁹⁸

In een thema als floreren kan het verlangen naar die nieuwe werkelijkheid aangewakkerd worden en gestalte krijgen omdat het daarin gaat over de vraag wat het goede leven inhoudt. Wanneer een begrip als floreren alleen gereserveerd blijft tot het leven hier en nu, verliest het daarmee iets van haar kracht in dit leven. Uit het Bijbels-theologisch onderzoek komt juist naar voren dat de eschatologische kant van floreren bijdraagt aan veerkracht⁴⁹⁹ en hoop⁵⁰⁰ in dit leven. Deze eschatologische dimensie krijgt gestalte in de beloften van God. Gods beloften helpen om het juiste perspectief op het leven te houden, voeden het verlangen naar de nieuwe werkelijkheid en geven kracht om het in de gebrokenheid van dit leven vol te houden. Een christelijk spreken over floreren kan daarom niet zonder de eschatologische dimensies van hoop en verwachting.

⁴⁹⁶ Zie hoofdstuk 3.

⁴⁹⁷ Zie bijvoorbeeld zijn hoofdstuk 14 'Hope: flourishing on borrowed time' Kelsey, *Eccentric Existence*, 501-524.

⁴⁹⁸ Volf, *For the Life of the World*, 153-154.

⁴⁹⁹ Holladay, 'The beatitudes,' 167.

⁵⁰⁰ Carey, 'Finding Happiness in Apocalyptic Literature,' 203.

Functioneren van Gods beloften in concrete situaties

Uit de reacties van leraren blijkt dat ze aangaande floreren weinig spreken over het leven uit de beloften van God. Er wordt wel gesproken over genade in zijn algemeenheid, of over wie God voor je wil zijn als je in moeilijke omstandigheden terecht komt. In de gesprekken komt nauwelijks naar voren wat de kracht van Gods toezegging is in de concrete werkelijkheid van elke dag, bijvoorbeeld in die situaties waarin je moet leren omgaan met dingen die niet vanzelf gaan.⁵⁰¹ Er lijkt in de idealen van leraren meer nadruk te liggen op dat wat God van je vraagt aan gehoorzaamheid en navolging dan wat Hij geeft. De theologische bestudering van floreren maakt echter zichtbaar dat floreren niet alleen gaat om het gehoor geven aan Gods gebod, maar ook over het leven van *elk woord* dat uit de mond van God komt.⁵⁰² Dat betekent gebod én belofte. Het Woord van God geeft in zijn volle breedte overvloedig leven.⁵⁰³ Het overvloedige leven dat God geeft, blijkt bijvoorbeeld in de metaforen die Volf noemt, namelijk de bloeiende en vruchtdragende boom uit Psalm 1, het schaap uit Psalm 23 dat zich laaft aan grazige weiden en stille wateren en de adelaar met zijn indrukwekkende en veelkleurige vleugels uit Ezechiël 17.⁵⁰⁴ Deze metaforen etaleren wie God wil zijn en wat Hij geeft in de concrete werkelijkheid van elke dag voor wie zijn vertrouwen op Hem stelt. Floreren is dus niet alleen iets doen, maar ook ontvangen en je oefenen in vertrouwen.

Gerechtigheid en vrede

In zowel het theologisch onderzoek alsook in de theologische overwegingen van de leraren wordt het belang van de zorg voor de naaste genoemd. Floreren blijft in beide perspectieven niet beperkt tot het individueel welzijn, maar behelst ook het welzijn van de ander. Bij de leraren blijkt dit voornamelijk ingegeven te worden door het liefdesgebod uit de Evangeliën.⁵⁰⁵ Het belang van dit liefdesgebod als motivatie en drijfveer blijkt ook uit het systematisch-theologisch deel van dit onderzoek.⁵⁰⁶ Uit het Bijbels-theologisch onderzoek blijkt dat bij het liefhebben ook gedacht moet worden aan het najagen van gerechtigheid en vrede. Het gaat in floreren om het bredere geheel van Gods koninkrijk dat in het bevorderen van vrede en gerechtigheid gestalte krijgt.⁵⁰⁷ Het liefhebben van de ander komt niet alleen tot uitdrukking in zorg voor die ander, in barmhartigheid, maar ook in het opkomen voor de rechten van die ander. Gerechtigheid is in de Bijbel niet beperkt tot het 'de ander geen schade toebrengen', maar betreft ook het actief bevorderen van een rechtvaardige(r) wereld en het opkomen voor kwetsbare en gemarginaliseerde mensen.⁵⁰⁸

In de interviews blijkt dat leraren het aspect van de barmhartigheid belangrijk vinden en gestalte proberen te geven. Floreren houdt echter ook in dat liefde voor de naaste tot uiting komt in het bevorderen van gerechtigheid en vrede. Dat is een notie die ontbreekt in de interviews. In situaties waarin bijvoorbeeld sprake is van pestgedrag zou dat betekenen dat niet alleen aandacht wordt besteed aan de rol van de pester en gepeste, maar ook aan de rol van omstanders en klasgenoten.

⁵⁰¹ Vgl hoofdstuk 3.

⁵⁰² Volf, *Flourishing*, 22.

⁵⁰³ Jn. 6:35 en Jn. 10:10 Volf, *Flourishing*, 22.

⁵⁰⁴ Volf, *Flourishing*, IV.

⁵⁰⁵ Mt. 22:37-39; Mk. 12:30-31; Lk. 10:27.

⁵⁰⁶ Volf, 'Human Flourishing,' 29; Kelsey, *Eccentric*, 708; Kelsey, 'On Human Flourishing,' 37.

⁵⁰⁷ Wolterstoff, *Educating for Shalom*, 143-144, 170.

⁵⁰⁸ 'Justice arrives only when the marginal ones are no longer marginal' Wolterstoff, *Educating for Shalom*, 143.

De theologische noties van rechtvaardigheid en vrede accentueren dat ook klasgenoten die niet actief betrokken waren bij deze peestsituatie hier een verantwoordelijkheid in hebben en zo het floreren van de ander en van hun klassengemeenschap kunnen bevorderen of in de weg staan.

Vergeving

Met betrekking tot het punt vergeving blijkt uit de interviews dat leraren hun leerlingen stimuleren vergeving te vragen aan God als er dingen niet goed gegaan zijn op school. Echter het ‘vergeven van elkaar’ komt niet aan de orde, terwijl dat wel een belangrijk aspect is van het Bijbels spreken over vergeving en van groot belang voor de pedagogische situatie.⁵⁰⁹ Vergeving vragen aan God en vergeving vragen of schenken aan de ander kunnen niet los van elkaar staan.⁵¹⁰ In deze studie komt in het theologisch perspectief op floreren de onderlinge vergeving niet zo uitgebreid naar voren, maar het is wel een logisch gevolg van het najagen en bevorderen van de onderlinge vrede en rechtvaardigheid.⁵¹¹ In de positieve psychologie wordt het heilzame effect van onderlinge vergeving en vergevingsgezindheid wel naar voren gebracht.⁵¹² De inzichten van de positieve psychologie over onderlinge vergeving kunnen helpend zijn om Gods opdracht ‘elkaar te vergeven’ gestalte te geven.

Talenten

Op het punt van het verwijzen naar Bijbelfrases valt op dat leraren bij het begrip talenten verwezen naar de gelijkenis van de talenten uit Mattheus 25. Dit is een verwijzing die veelvuldig gemaakt wordt in het christelijk onderwijs.⁵¹³ Het betreft echter een verwijzing die exegetisch niet klopt. Het gaat in die gelijkenis niet om verschillende gaven en kwaliteiten op zich, maar om de oproep om trouw te zijn in het Koninkrijk van God en om in het licht van het Koninkrijk van God de door God gegeven talenten te gebruiken.⁵¹⁴ Dit voorbeeld illustreert hoe sterk de eigen (wellicht intuïtieve) interpretatie van theologische noties een rol spelen.

Conclusie

Deze vergelijking tussen de stem van de formele en die van de aangehangen theologie toont dat christelijke leraren niet alleen kunnen varen op het kompas van de impliciete theologie. De waarde van expliciete (formele) theologie voor het onderwijs is het aanreiken van een breder theologisch spectrum en het zo nodig herijken van het gebruik van Bijbelpassages. De theologie reikt een breder begrippenkader aan dat leraren in het christelijk onderwijs helpt om met andere ogen naar de werkelijkheid te kijken.

Operante theologie

De stem van de operante theologie maakt inzichtelijk hoe het geloof functioneert in de praktijk van het leven. In dit onderzoek heeft het operante niveau betrekking op de professionele praktijk van leraren. Hoewel de insteek van dit onderzoek niet primair gericht was op het in

⁵⁰⁹ A. de Muynck, ‘Vergeving een kwestie van opvoeding?’ in *Vergeving: Verkenningen rondom een delicaat thema*, red. H.G.L. Peels (Apeldoorn: Theologische Universiteit Apeldoorn, 2020), 109-120.

⁵¹⁰ Zie Mt. 6:15.

⁵¹¹ Wolterstorff, *Educating for Life*, 280.

⁵¹² Bannink, *Positieve psychologie*, 88. Wel wordt het belang van onderlinge vergeving in de positieve psychologie ingegeven vanwege het positieve effect op het welbevinden in plaats van de opdracht om elkaar te vergeven. Hierbij ontbreekt de relatie tussen vergeving die God schenkt en de oproep om elkaar te vergeven.

⁵¹³ <https://www.vgo.nl/wp-content/uploads/3-Scholen-in-de-ruimte-van-Gods-Koninkrijk.pdf>.

⁵¹⁴ Jacob van Bruggen, *Mattheüs*, 432.

kaart brengen van de operante stem, blijkt uit dat wat de leraren naar voren hebben gebracht tijdens de interviews er op het operante niveau sprake is van een zekere discrepantie tussen theologische opvattingen van leraren en het functioneren van hun psychologische overtuigingen in de pedagogische praktijk. Dat is te illustreren aan de hand van een aantal voorbeelden die uit de interviews naar voren zijn gekomen.

De discrepantie tussen de dagelijkse praktijk van leraren en hun theologische opvattingen blijkt allereerst uit het feit dat de geïnterviewde leraren het psychologisch gezien niet vol kunnen houden dat leerlingen geen goede dingen kunnen doen, terwijl ze theologisch gezien belijden dat de mens tot niets goeds in staat is. Leraren vinden het belangrijk dat kinderen weten waar ze goed in zijn, aangesproken worden op hun kwaliteiten en verantwoordelijkheden kunnen dragen, omdat ze de positieve uitwerking op het functioneren van kinderen waarnemen. Leraren ervaren dus de heilzame werking van deze positieve benadering. Tegelijkertijd staan ze achter de belijdenis dat de mens onbekwaam is tot enig goed en geneigd tot alle kwaad. Daarmee lijkt de dagelijkse realiteit van het klaslokaal te schuren met deze theologische overtuiging, maar geeft hun ervaring met kinderen en/of hun pedagogische intuïtie de doorslag als het gaat om het pedagogisch handelen. Uit de reacties van leraren blijkt niet dat ze dit als een probleem ervaren, hoewel ze het op theoretisch niveau wel moeilijk vinden deze psychologische werkelijkheid te rijmen met de theologische belijdenis over de totale verdorvenheid. Hoe is deze situatie te duiden? Inzichten uit de pedagogiek en/of (positieve psychologie) zijn niet altijd nieuw, maar zijn deels ook algemene wijsheden die in de schepping zijn gelegd. Zo ervaart menigeen bijvoorbeeld de heilzame werking van een welgemeend compliment omdat het een positieve invloed heeft op onder meer iemands eigenwaarde en motivatie. Positieve feedback draagt bij aan meer positiviteit en persoonlijke groei. De reacties van leraren laten zien dat ze deze wetmatigheden in de schepping wel aanvoelen maar onvoldoende in samenhang met het theologisch perspectief kunnen brengen en verwoorden.

De discrepantie tussen de dagelijkse praktijk van leraren en hun theologische overtuigingen blijkt in de tweede plaats op het punt van het communiceren over de zonde met kinderen. Uit de interviews blijkt dat leraren ervan overtuigd zijn dat hun leerlingen zondigen. Echter in individuele gesprekjes met leerlingen naar aanleiding van wangedrag wordt dat perspectief niet ter sprake gebracht, omdat ze bang zijn voor het beschadigen van het zelfbeeld bij kinderen of om dingen plat te slaan met de Bijbel. Sommige leraren geven echter aan zich op dit punt handelingsverlegen te voelen. Anderen geven aan het niet nodig te vinden gedrag te duiden in termen van zonde, omdat kinderen dat zelf al wel weten en aanvoelen. Wat is hier nu precies aan de hand? Allereerst hebben leraren te maken met een voor leraren kenmerkende situatie, namelijk dat er in korte tijd gereageerd moet worden en dat er op die momenten weinig tijd is voor reflectie.⁵¹⁵ Een leraar vaart in dat soort situaties snel op het kompas van intuïtie en gezond verstand en op eerder opgedane ervaringen. Als een leraar op het moment van het gesprek met de leerling ervoor kiest om het perspectief van de zonde niet in te brengen omdat hij niet wil dat hij een kind daarmee kwetst, een negatief zelfbeeld bezorgt of dat hij daarmee de Bijbel gebruikt als tik op de vingers, dan zijn dat overwegingen die ertoe doen. Het laat zien dat leraren zich ervan bewust zijn dat het uitmaakt hoe je de dingen verwoordt en dat onzorgvuldig communiceren over dit thema een destructieve uitwerking kan hebben. Dat een leraar zich in dit soort situaties

⁵¹⁵ Muijnck, *Een goddelijk beroep*, 83-84.

laat leiden door zijn intuïtie en gezond verstand⁵¹⁶ is op zichzelf niet problematisch en kan zelfs getuigen van praktische wijsheid (phronesis). Problematisch wordt het wel wanneer het daarbij blijft en deze situatie vervolgens niet leidt tot reflectie op en over het handelen en gezamenlijke bezinning in het team over dit soort situaties. Zonder reflectie en bezinning kan dan (onbedoeld) een pedagogische praktijk ontstaan waarin kinderen misschien wel op hoofdlijnen of alleen bij ernstige misdragingen zoals peestsituaties weten wat zonde inhoudt, maar niet op kleinere schaal een verband leren leggen tussen verkeerde gedragingen en zonde.⁵¹⁷ De zonde niet communiceren is namelijk ook communiceren en op die manier kunnen gedrag (psychologisch perspectief) en geloof (theologisch perspectief) twee gescheiden domeinen blijven.

Ten derde blijkt er een discrepantie te zijn tussen wat leraren zéggén belangrijk te vinden over zelfvertrouwen en afhankelijkheid van God en hoe ze dat daadwerkelijk in de praktijk gestalte geven. Allereerst is dat een semantische spanning. Er is in de interviews namelijk een kritisch geluid te horen ten aanzien van het begrip 'zelfvertrouwen'. De mens is in deze optiek vanuit theologisch oogpunt niet te vertrouwen, 'voor geen meter'.⁵¹⁸ Hier wordt het *begrip* zelfvertrouwen gezien als tegenstrijdig aan Godsvertrouwen. Dit blijkt echter beperkt te blijven tot een taalkundige kwestie omdat gezegd wordt dat de inhoud van zelfvertrouwen wel op Bijbelse gronden gerechtvaardigd kan worden. Zelfvertrouwen en Godsvertrouwen worden inhoudelijk niet als tegenstrijdig gezien.

Wanneer echter in de interviews de praktijk rondom zelfvertrouwen en Godsvertrouwen nader geanalyseerd wordt, blijkt het stimuleren van Godsvertrouwen vooral beperkt te zijn tot het gebed. In het gebed wordt de afhankelijkheid van God beleden en wordt gevraagd of Hij wil helpen bij dingen die moeilijk of spannend zijn in het leven. Wanneer een leraar dan echter overgaat tot de orde van de dag en bijvoorbeeld gesprekken voert met een leerling met een negatief zelfbeeld, wordt gebruikgemaakt van interventies en methodieken die het zelfvertrouwen positief beogen te versterken. In deze interventies en gesprekken wordt echter niet de relatie gelegd met het (mogen) vertrouwen op God. Daarin wordt juist benadrukt dat een kind zelf de potentie heeft om positiever over zichzelf te denken en positiever in het leven te gaan staan. Leraren beseffen dat kinderen (en zij zelf) afhankelijk zijn van God en brengen dat tot uitdrukking in het gebed, maar die afhankelijkheid komt niet ter sprake op een moment dat hij aan de hand van interventies daarover met zijn leerling in gesprek is. De geïnterviewde leraren zeggen dus afhankelijkheid van God belangrijk te vinden en bidden daar ook om, maar in de praktijk van hun pedagogisch handelen krijgt dat geen plek en wordt kinderen juist geleerd om op eigen kracht tot andere gedachten en gedragingen te komen.

Tijdens de interviews blijkt dat leraren er zich niet bewust van zijn dat de ingezette methodieken en interventies óók hun eigen vooronderstellingen hebben ten aanzien van het mensbeeld. Een belangrijk criterium dat leraren hanteren is 'als het werkt, is het goed' en theologisch wordt dat geduid als 'gebruikmaken van de middelen die God heeft gegeven'. Dat wordt door geïnterviewde leraren

⁵¹⁶ Vgl. ook E.T. Alii, *Godsdienstpedagogiek: Dimensies en spanningsvelden* (Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2009), 24 waar deze vorm van redeneren geduid wordt als een alledaagse theorie. Alledaagse theorieën zijn 'niet uitgewerkte, min of meer impliciete theorieën die de *practitioner* een oriëntatie bieden tijdens zijn of haar dagelijkse handelen.'

⁵¹⁷ Vgl. ook Tirza van Laar en Wolter Huttinga, 'Scholen spreken over kinderen als parels in Gods hand. Toch kan een herwaardering van zonde geen kwaad,' *Nederlands Dagblad*, 24 september, 2020 <https://www.nd.nl/ opinie/993923/scholen-spreken-over-kinderen-als- parels-in-gods-hand-toch-kan-#>.

⁵¹⁸ Vgl hoofdstuk 3.

geschaard onder het domein van de algemene genade. Een ander criterium dat gebezigd wordt, is dat wanneer een interventie niet in strijd is met de Bijbel, het geoorloofd is die op een christelijke school in te zetten. Argumenten die op dit vlak wel gebruikt worden om een methode in overeenstemming met de Bijbel te onderbouwen zijn zogenaamde ‘uiterlijke’ kenmerken zoals grof woordgebruik, verwijzingen naar thema’s waar christenen moeite mee zouden kunnen hebben, zoals het circus of een discotheek of in sommige gevallen ook afbeeldingen die ingaan tegen de kledingregels van de school.

De door de leraren genoemde criteria kunnen terechte criteria zijn. Dat geldt bijvoorbeeld voor het criterium van de effectiviteit, ‘als het werkt, is het goed’. Dat is een wezenlijk criterium, zeker gezien de complexiteit van problematieken waar leraren in het klaslokaal mee te maken hebben. Wanneer zich een probleem bij een of meerdere leerlingen voordoet, is het voor hen de vraag op welke manier deze pedagogische situatie hanteerbaar blijft. Hun attitude is dan terecht oplossingsgericht en handelingsgericht; de situatie vraagt immers om een oplossing van een probleem dat zich voor hun ogen voordoet en waar zij zich verantwoordelijk voor voelen. Echter wanneer alleen het criterium van de effectiviteit maatgevend is, wordt voorbijgegaan aan de invloed van impliciete mens- en wereldbeelden uit de gebruikte, veelal seculiere, interventies. Dit werkt een dualistische mensvisie in de hand en uit de interviews blijkt dat leraren zich hier veelal niet van bewust zijn.

6.4 Discussie naar aanleiding van praktisch-theologische analyse

6

Verhouding positieve psychologie en theologie

Floreren is een multidisciplinair begrip en wordt onder meer bestudeerd in de disciplines van positieve psychologie en theologie. Uit dit onderzoek is gebleken dat beide disciplines een verschillend paradigma hanteren ten aanzien van floreren. Wat betekent dat voor de verhouding van positieve psychologie en theologie? In hoeverre kan er ruimte zijn voor een positief psychologische kijk op floreren wanneer de levensbeschouwing waarop zij is gestoeld anders is dan de christelijke levensbeschouwing? Uit dit onderzoek blijkt dat positieve psychologie en theologie elkaar positief kritisch kunnen versterken in een visie op floreren.

De verhouding positieve psychologie en theologie maakt deel uit van een bredere discussie over de verhouding theologie en sociale wetenschappen. Daarover zijn al talloze studies verschenen waarbij de posities zich begeven tussen twee uitersten, namelijk het scheiden van beide disciplines enerzijds en het volledig integreren van theologie en psychologie anderzijds.⁵¹⁹ Over de verhouding positieve psychologie en theologie is op academisch niveau nog niet veel gepubliceerd. In de literatuur die hier wel aandacht aan besteedt, worden positieve psychologie en theologie gezien als twee disciplines die elkaar positief kritisch kunnen versterken.⁵²⁰ Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat positieve psychologie en theologie elkaar vinden in dezelfde onderwerpen.⁵²¹

⁵¹⁹ Johnson, *Psychology and Christianity*; Entwistle, *Integrative Approaches*.

⁵²⁰ Charles H. Hackney, *Positive Psychology in Christian Perspective: Foundations, Concepts, and Applications* (Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2021), 266-267. Charles H. Hackney, ‘Possibilities for a Christian Positive Psychology’, *Journal of Psychology and Theology* 35, no. 3 (2007): 211-221; Eric L. Johnson, ‘Towards a Christian Positive Psychology: Introduction to the Special Issue’, *The Journal of Positive Psychology* 12, no. 5 (2017): 425-426; Mark R. McMinn, *The Science of Virtue: Why Positive Psychology Matters to the Church* (Grand Rapids, MI: Brazos Press, 2017); Gillies Ambler, Matthew P. Anstey, Theo D. McCall, and Matthew A. White, eds., *Flourishing in Faith: Theology Encountering Positive Psychology* (Eugene, OR: Cascade Books, 2017).

⁵²¹ McMinn, *The Science of Virtue*, 9.

De verhouding tussen positieve psychologie en theologie wordt wel vergeleken met een vriendschapsrelatie.⁵²² Een vriendschap waarin het eigene van de ander gezien en gewaardeerd wordt en waarin niet vanuit vooroordelen naar de ander wordt gekeken. Tegelijkertijd biedt zo'n vriendschapsrelatie wel ruimte voor opbouwende kritiek, omdat beide disciplines elkaar nodig hebben om opgescherpt worden.⁵²³ Het beeld van een 'critical friend' doet niet op alle fronten recht aan de complexiteit van de relatie (positieve) psychologie en theologie, maar is wel een helpende metafoor om de disciplines op een vruchtbare en gelijkwaardige manier met elkaar in dialoog te laten gaan.

Daarnaast is er een benadering die nadruk legt op het belang van de theologie voor de positieve psychologie, de zogenaamde 'christelijke positieve psychologie'.⁵²⁴ Deze benadering richt zich in het bijzonder op het levensbeschouwelijke onderscheid tussen (christelijke) theologie en positieve psychologie. Ze wil vanuit een christelijk perspectief reflecteren op de positieve psychologie.⁵²⁵ Dat is een waardevolle toevoeging maar wel eenzijdig omdat er onvoldoende aandacht is voor de waarde van een positief psychologisch perspectief voor de theologie. Daarmee heeft men onvoldoende oog voor de gelijkwaardigheid van beide disciplines. Theologie en psychologie hebben elkáár nodig om elkaar scherp te houden en om een breder zicht op de werkelijkheid te krijgen. Beide disciplines hebben elkaar wat te zeggen en elkaar wat te bieden.

De waarde van de positieve psychologie voor de theologie is gelegen in drie facetten. Eerst is er het feit dat in de achterliggende jaren het thema floreren geagendeerd is door de positieve psychologie. De theologie volgde terwijl zij bij uitstek een wetenschap is om het thema floreren te agenderen vanwege haar lange traditie op het vlak van dat wat het leven de moeite waard maakt. Ten tweede is het de winst van de positieve psychologie dat ze aandacht vraagt voor positieve emoties en sterke kanten in het functioneren van de mens als schepsel. Ze herinnert de theologie aan de kracht van Bijbelse wijsheden als positief denken en spreken, vergeving, liefde, etc. In de derde plaats kunnen de interventies van de positieve psychologie behulpzaam zijn in het operationaliseren en concretiseren van christelijke noties als dankbaarheid, hoop, vergevingsgezindheid, etc.

Andersom heeft een theologisch perspectief op floreren tweeërlei waarde voor de positieve psychologie. In de eerste plaats is de kracht van een theologische benadering van floreren dat ze een cultuurkritische functie kan vervullen. Dat blijkt bijvoorbeeld ten aanzien van de nadruk die in de positieve psychologie (en de moderne Westerse cultuur) gelegd wordt op de maakbaarheid van floreren. Daarnaast onderscheidt een theologisch perspectief op floreren zich door een realistische benadering waarbij ook oog is voor lijden en gebrokenheid. De psalmen spreken bijvoorbeeld over destructieve krachten in ons en om ons heen die een florerend leven in de weg kunnen

⁵²² Ellen T. Charry, 'Positive Psychology and Christian Theology: An Exchange of Gifts', in *Flourishing in Faith: Theology Encountering Positive Psychology*, eds. Gillies Ambler, Matthew P. Anstey, Theo D. McCall, and Matthew A. White (Eugene, OR: Cascade Books, 2017), 3-5; McMinn, *The Science of Virtue*, 8. Vgl. ook James R. Beck and Bruce Demarest, *The Human Person in Theology and Psychology: A Biblical Anthropology for the Twenty-First Century* (Grand Rapids, MI: Kregel, 2005), 400.

⁵²³ Charry, 'Positive Psychology', 5.

⁵²⁴ Hackney, *Positive Psychology in Christian Perspective*; Hackney, 'Possibilities for a Christian Positive Psychology'; Johnson, 'Towards a Christian Positive Psychology'.

⁵²⁵ Hackney, *Positive Psychology*, 266.

staan.⁵²⁶ De lange traditie die de theologie heeft over de aard en vorm van deze destructiva zijn van wezenlijk belang voor een evenwichtige en realistische visie op floreren. In de second wave positive psychology is overigens al wel meer oog voor gekomen voor de negatieve kanten in het menselijk functioneren vanuit de gedachte dat deze horen bij de realiteit van het leven.⁵²⁷

Dit onderzoek heeft laten zien dat positieve psychologie en theologie elkaar op een positief kritische manier kunnen versterken door elkaar te bevragen en elkaar vanuit de eigen expertise aan te vullen.

Theologie en de pedagogische praktijk van leraren

De bevindingen vanuit de aangehangen theologie van leraren laten zien dat er op het vlak van het theologiseren van leraren wel wat aan de hand is. Zo is een aantal theologische aspecten van floreren door de leraren onbenoemd gebleven die wel van wezenlijk belang zijn voor een christelijke visie op floreren. De theologische overwegingen die leraren naar voren brengen, laten vanuit het perspectief van de formele theologie een bepaalde eenzijdigheid zien. In deze paragraaf zal gereflecteerd worden op deze manier van theologiseren.

De theologische overwegingen die leraren tijdens de interviews hebben ingebracht zijn wezenlijke aspecten in een christelijk verstaan van floreren. Uit een aantal elementen van de interviews blijkt dat de wijze waarop geredeneerd wordt, voornamelijk een systematisch-theologische inslag heeft, namelijk dat geredeneerd wordt in dogmatische categorieën zoals schepping, zonde, gebod, gebed, de Heilige Geest en heiligmaking. Als het bijvoorbeeld gaat over de waarde van de mens met betrekking tot het omzien naar anderen, wordt verwezen naar hoe God mensen heeft geschapen en heeft bedoeld en naar het liefdesgebod. Dit zijn vrij algemene categorieën om het menselijk functioneren theologisch gezien te begrijpen, te duiden en te sturen. De kracht van een systematisch-theologische benadering is het systematisch, geordend spreken over hoe de dingen van God, mens en wereld met elkaar samenhangen.⁵²⁸ Uit de gehouden interviews blijkt echter dat leraren in hun pedagogische praktijk een verlegenheid ervaren ten aanzien van systematisch-theologische aspecten uit de mensleer. Leraren kunnen bijvoorbeeld niet goed uit de voeten met het spanningsveld tussen een gereformeerd theologisch-antropologisch uitgangspunt dat de mens tot niets goeds in staat is en een pedagogische werkelijkheid waarin kinderen verantwoordelijkheden kunnen dragen, complimenten nodig hebben, positieve dingen kunnen laten zien, etc.

Voor leraren ontstaan theologische situaties en vragen in de praktijk van elke dag. Leraren hebben daarom een breder theologisch kader nodig om de praktijk van elke dag theologisch te kunnen duiden en hun pedagogisch handelen theologisch te voeden. In zo'n theologisch kader is de geschapen werkelijkheid van elke dag⁵²⁹ uitgangspunt voor het pedagogisch handelen en niet

⁵²⁶ Ellen T. Charry, 'Flourishing and Languishing: Testimony from the Psalms', in *Flourishing in Faith: Theology Encountering Positive Psychology*, eds. Gillies Ambler, Matthew P. Anstey, Theo D. McCall, and Matthew A. White (Eugene, OR: Cascade Books, 2017), 19-33.

⁵²⁷ Zie hoofdstuk 4.

⁵²⁸ G. van den Brink en C. van der Kooi, *Christelijke dogmatiek: Een inleiding* (Zoetermeer, Uitgeverij Boekencentrum, 2012), 27.

⁵²⁹ Kelsey, *Eccentric Existence*, 190-193.

een theologisch mensbeeld omdat de Bijbel dat zelf ook niet doet.⁵³⁰ In de oudtestamentische wijsheidsliteratuur is het gewone leven bijvoorbeeld het uitgangspunt, waarbij het steeds de vraag is welke keuzes een mens maakt. God roept de mens elke dag (opnieuw) om in wijsheid te handelen,⁵³¹ daar ligt het vertrekpunt voor leraar én leerling. Dat vraagt om een *theologie van het alledaagse*. Zo'n theologie van het alledaagse gaat in op de vraag wat het betekent om in de praktijk van het klaslokaal in wijsheid te handelen. In een pedagogische context is het normatieve criterium van een theologie van het alledaagse niet in eerste instantie het mentale welbevinden van de leerling of het behalen van bepaalde cito-scores. Het normatieve criterium is gelegen in de vraag of de praktijken in het klaslokaal 'leven gevend' of 'leven benemend' is. Met andere woorden, dragen de praktijken in het klaslokaal eraan bij dat iemand voluit kan leven of doen ze het leven uit hem wegvloeien, doen deze praktijken hem floreren of laten ze hem wegwijnen?

In een *theologie van het alledaagse* heeft ook de Bijbelse theologie een prominente plek omdat daarin oplicht hoe God present is in de werkelijkheid van elke dag en in elke specifieke context. De Bijbels-theologische verkenning uit dit onderzoek laat ook weer andere, essentiële aspecten van floreren oplichten dan die uit de systematisch-theologische verkenning naar voren kwamen. De theologische verlegenheid die leraren op sommige aspecten van floreren ervaren, vinden hun oorzaak in een systematisch-theologische benadering die los is komen te staan van de werkelijkheid. Een theologie die haar vertrekpunt neemt in de opdracht en roeping voor elke dag, zal leraren helpen om uit deze impasse te komen.

Dualistische mensvisie

Uit dit onderzoek is gebleken dat er sprake is van een dualistische mensvisie in het christelijk onderwijs. Deze conclusie is de kern van alle bevindingen omdat deze dualistische mensvisie laat zien dat het christelijk onderwijs geen eigen visie heeft op de verhouding tot de sociale wetenschappen.

In het gedeelte waarin de operante stem wordt geanalyseerd (6.3.3) is gebleken dat er sprake is van een discrepantie tussen dat wat leraren zéppen belangrijk te vinden en de realiteit van hun pedagogische praktijk. Deze beschreven voorbeelden over een dualistische mensvisie in de pedagogische praktijk van christelijke leraren laten zien dat het christelijk onderwijs een probleem heeft. Het blijkt dat als het gaat om het *pedagogisch handelen* van leraren, de verbinding met theologie marginaal is.⁵³² Op dat terrein is er wat te winnen niet alleen voor leraren, maar ook voor bestuurders en beleidsmakers in het onderwijs (pedagogen in de breedste zin van het woord). Het literatuuronderzoek reikt twee bouwstenen aan die dienstbaar kunnen zijn aan een sterkere verbinding tussen theologie en het pedagogisch handelen en het reflectieproces bij leraren kunnen bevorderen.

⁵³⁰ Vgl. ook Bram de Muijnck en Bram Kunz, *Gidsen: Een christelijke schoolpedagogiek* (Utrecht: Kokboekencentrum uitgevers, 2021). Daarmee is overigens niet gezegd dat een theologisch mensbeeld er niet toe doet in de pedagogische situatie.

⁵³¹ *Ibid.*, 194.

⁵³² Dit in onderscheid van het overdragen van de inhoud van een vak, op het niveau van de inhoud ervaren leraren een sterkere verbinding met theologie, vgl. ook Bram de Muijnck, 'Theologie in de klas: De kracht van sluimerende beelden' in *Mens worden: Over de relatie tussen theologie en pedagogiek*, red. Wolter Huttinga en Roel Kuiper (Amsterdam: Buijten en Schipperheijn Motief, 2021), 174-186.

De eerste bouwsteen is gericht op bewustwording omdat leraren zich veelal niet eens bewust zijn van een dualistische mensvisie. Deze eerste bouwsteen komt uit het Bijbels-theologisch deel van dit onderzoek waarin is aangegeven dat floreren ook een liturgische dimensie heeft. In het onderwijs zijn allerlei praktijken actief die iets communiceren over een mens- en wereldvisie. Dat zijn niet alleen methodieken en interventies, maar bijvoorbeeld ook de opstelling van tafeltjes in het klaslokaal, de wijze van beoordelen en feedback geven, de manier waarop met ouders samengewerkt wordt, etc.⁵³³ In het Bijbels-theologisch deel van dit onderzoek is dit in navolging van James K.A. Smith ook wel geduid als de invloed van allerhande liturgieën.⁵³⁴ Onder liturgie wordt verstaan alles wat bijdraagt aan de vorming van het verlangen, van het hart, dat wat de mens uitnodigt om te aanbidden en na te streven in zijn leven. Te denken valt aan het verlangen naar autonomie, vrijheid, ontplooiing, succes, maar ook aspecten als verlangen naar materieel bezit, meegaan met kledingcodes, zich laten leiden door rankinglijsten van excellente scholen of Cito-uitslagen. In een school zijn dus niet alleen christelijke liturgieën actief, ook culturele, psychologische en pedagogische liturgieën hebben hun invloed, zeker met betrekking tot het thema floreren. Dit kunnen op sommige vlakken rivaliserende of paradoxale liturgieën zijn en in dat krachtenveld hebben leraren hun werk te doen. Dat gaat niet zonder bewustwording, dialoog en bezinning. Dialoog, reflectie en bezinning zijn nodig om de verschillende liturgieën te ontmaskeren, woorden te geven aan veronderstelde mens- en wereldbeelden, en te zoeken naar een gezonde manier van omgaan met verschillende disciplines. Dat hoeft niet altijd te betekenen dat de ene liturgie moet wijken voor de andere, soms kunnen liturgieën ook in een spanningsvolle relatie tot elkaar blijven staan. Deze studie over floreren onderbouwt dat. Floreren omvat namelijk ook verschillende paradoxen: Schepper en schepsel, heden en toekomst, gave en opgave, gericht op de ander en individueel, geven en ontvangen, etc. Barbara McClure geeft een treffend voorbeeld van zo'n paradox: 'Sometimes flourishing of all means I must sacrifice my immediate happiness or contentments for that of another. But in order to flourish, I cannot do this continuously, only periodically and temporarily.'⁵³⁵ Bewustwording van en kennis over verschillende (soms paradoxale of rivaliserende) liturgieën in een pedagogische setting is van belang om zicht te krijgen op wat er onder de radar, onbewust, gecommuniceerd wordt over een mens- en wereldvisie.⁵³⁶

De tweede bouwsteen komt uit de positieve psychologie en betreft de zogenaamde heleschoolbenadering⁵³⁷ in het kader van Positief Onderwijs. Zo'n benadering zou het christelijk onderwijs van dienst kunnen zijn om het thema floreren als samenhangend geheel te doordenken. Uit de interviews blijkt namelijk dat leraren wel duidelijk kunnen aangeven wat zij belangrijk vinden in het floreren van hun leerlingen, maar dat dat fragmentarisch blijft en onvoldoende in haar samenhang is doordacht. In de interviews komt bijvoorbeeld niet naar voren hoe de aandacht voor het individu en de individuele ontwikkeling zich verhoudt tot aandacht voor de behoeften van en zorg voor de ander. Stel dat op een school één keer per jaar speelgoed wordt ingezameld voor het AZC en er ook één keer per jaar een inzameling is voor de voedselbank. Als diezelfde school echter elke week tijdens de lessen sociale vaardigheden vooral aandacht besteedt aan hoe een leerling

⁵³³ Vgl. ook David I. Smith, *On Christian Teaching: Practicing Faith in the Classroom* (Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2018).

⁵³⁴ Smith, *Desiring the Kingdom*, 25. Zie hoofdstuk 5.

⁵³⁵ McClure, *Emotions*, 300.

⁵³⁶ Smith, *Desiring the Kingdom*, 61.

⁵³⁷ Zie hoofdstuk 4.

voor zichzelf kan opkomen, hoe hij zijn kernkwaliteiten kan inzetten en hoe hij vrienden kan maken, wordt daarmee een boodschap afgegeven. Die boodschap kan zijn dat het belangrijker is om tijd te besteden aan je eigen ontwikkeling dan aan de zorg voor de ander.

Een andere kwestie kan zijn hoe voorkomen wordt dat het 'leren omgaan met dingen die niet vanzelf gaan' trekken krijgt van een maakbaarheidsideaal, waarin voor ieder probleem of iedere belemmering wel een training of therapie voor handen is. Of het kan gaan om de vraag op welke manier een school het juiste midden houdt tussen het stimuleren van de identiteitsontwikkeling van kinderen en een doorgesloten zelfontplooiingsideaal.⁵³⁸

Een heleschoolbenadering kan het onderwijs onder meer helpen om holistisch te denken, zich te richten op alle aspecten van de onderwijssetting, te zorgen voor samenhang en teamwork. Een heleschoolbenadering wil zeggen dat er congruentie is tussen alle onderdelen en alle niveaus en dat iedereen in de school erbij betrokken wordt.⁵³⁹ Het raakt namelijk iedereen die betrokken is bij het onderwijs, niet alleen de leraar, maar ook de bestuurder en de ouders, de conciërge, de voorleesmoeder en de intern begeleider. In zo'n heleschoolbenadering kan ook nadrukkelijker een relatie gelegd worden tussen de ingezette interventies als onderdeel van het pedagogisch handelen en de (christelijke) waarden van de school. Interventies kunnen namelijk niet zonder een morele context.⁵⁴⁰ Zonder een morele context, lopen interventies het risico oppervlakkig, willekeurig of onsamenvattend te blijven. Een heleschoolbenadering helpt om een christelijke visie op floreren en de concrete onderwijspraktijk aan elkaar te verbinden. Het is ook bij uitstek een manier om theologie en (positieve) psychologie met elkaar te verbinden in de praktijk van het christelijk onderwijs.

Er is echter niet alleen wat te winnen voor pedagogen. Het gesignaleerde dualisme in de onderwijspraktijk doet ook een appel op theologen. Een appel om de ervaringen van leraren serieus te nemen, op waarde te schatten en onderdeel te laten zijn van hun theologische reflectie. Dat wat bijdraagt aan de dualistische praktijk van christelijke leraren is namelijk ook een gevolg van het feit dat zij in hun pedagogische praktijk onvoldoende uit de voeten kunnen met bepaalde theologische waarheden en theologische bevindingen. De oorzaak is gelegen in het feit dat de contexten die aanleiding vormden voor een theologische discussie of theologische bespiegeling niet in eerste instantie de context is waar een christelijke leraar in zijn professie mee van doen heeft. Zo is de leer van de totale verdorvenheid van de mens bijvoorbeeld ontstaan tegen de achtergrond van een theologisch-antropologische discussie over de genadeleer en de theologische staat van de mens.⁵⁴¹

Theologische kritiek op een te grote nadruk op het zelf richt zich veelal op zelfontplooiing als cultuurfenomeen.⁵⁴² Natuurlijk gaan deze discussies en kritiepunten het pedagogisch domein niet voorbij, ook een leraar heeft zich te verhouden tot culturele ontwikkelingen en theologisch-antropologische standpunten, maar wanneer deze standpunten het uitgangspunt

⁵³⁸ Zie hoofdstuk 1.

⁵³⁹ Zundert, 'heleschoolbenadering', 73.

⁵⁴⁰ <https://www.ggs.vic.edu.au/Blog-Posts/positive-education-requires-a-context>.

⁵⁴¹ Graaff, *Onbekwaam tot enig goed*, 62.

⁵⁴² Vgl. Paul, *Zelfontplooiing*; Volf, 'Human Flourishing', 17.

zijn voor een christelijk-pedagogisch discours werkt dat verlamdend en doet dat geen recht aan de eigenheid van de pedagogische situatie. Het uitgangspunt van de pedagogische situatie is erin gelegen dat het pedagogisch potentieel vruchtbaar gemaakt wordt⁵⁴³ en dat leraren een verantwoordelijkheid hebben met betrekking tot onder meer het zelfbeeld van leerlingen. Met betrekking tot een visie op de ontwikkeling van het zelfbeeld en de identiteit van leerlingen bevinden leraren zich in een theologisch vacuüm. Waar leraren theologisch gezien niet mee uit de voeten kunnen, krijgt psychologisch vrij spel omdat ze niet beschikken over een theologie van het zelf die gelokaliseerd is in de pedagogische situatie. Een theologie van het zelf die haar vertrekpunt neemt in de pedagogische situatie verhoudt zich namelijk tot leraren (en alle andere opvoeders) die een rol hebben in de persoonsvorming van kinderen, in de ontwikkeling van kinderen tot 'eigenstandig individu.'⁵⁴⁴ Deze context vraagt om een eigen theologische benadering. Op welke manier kan bijvoorbeeld de ontwikkeling van de eigen individualiteit van kinderen theologisch geduid worden en hoe verhoudt zich dat tot bijvoorbeeld theorieën over ontwikkelingsstadia van kinderen en theorieën over gedragsregulatie? Wat kan er theologisch gezegd worden over het functioneren en belang van het zelfbeeld van kinderen in een cultuur waarin het streven naar een positief zelfbeeld ideologische trekken heeft?⁵⁴⁵ Op welke manier kunnen de begrippen zonde en genade functioneren in het pedagogisch domein en hoe daarover te communiceren met kinderen? Zo zouden er nog meer dilemma's en vragen geformuleerd kunnen worden die oprijzen vanuit de pedagogische praktijk en vragen om een theologische doordenking. Leraren zijn verlegen om die theologische doordenking om uit de impasse van het dualistische mensbeeld te komen. De bevindingen uit de stem van de operationele theologie vragen om een dialoog met de formele theologie. Een christelijke praktijk, zoals het onderwijs, is gebaat bij een sterke wisselwerking.

Reflectie op gebruikte onderzoeksmethode

In dit praktisch-theologisch onderzoek is gebruikgemaakt van het model van Helen Cameron 'theologie in vier stemmen'. Dit model heeft geholpen om de verschillende theologische stemmen te ontrafelen. Het is een waardevol model omdat theologie niet beperkt wordt tot theologie van de theologen, maar aan de hand van dit model ook het theologisch karakter van het handelen en denken van leraren in kaart gebracht kan worden. Het laat zien dat ook de praktijk van het klaslokaal en de school als geheel een plaats is waar getheologiseerd wordt en waar beslissende, theologische keuzes gemaakt worden. Door deze benadering ontstaat een wisselwerking tussen de theoretische en praktische kant van theologie, tussen een zogenaamde alledaagse theologie en een academische theologie. Dit onderzoek heeft laten zien dat deze wisselwerking van belang is om goed te kunnen analyseren welke lacunes er zijn in de verschillende stemmen, welke vragen de ene stem oproept bij de ander en hoe de verschillende stemmen elkaar positief kunnen versterken. Zo is uit de stem van de aangehanten theologie in dit onderzoek gebleken dat leraren vooral varen op het kompas van impliciete theologie en dat daardoor bepaalde theologische thema's ongenoemd blijven. De formele theologie kan hen dienen met het voor het voetlicht brengen van deze ongenoemde thema's. De stem van de operante theologie laat onder meer de complexiteit van de

⁵⁴³ Mynck, *Gidsen*.

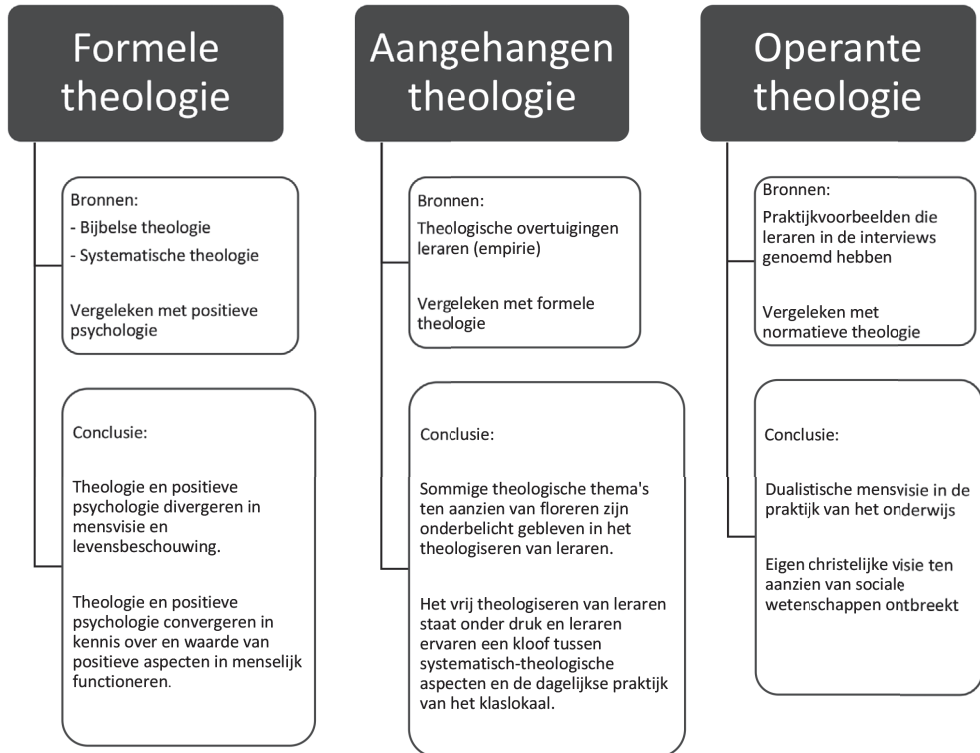
⁵⁴⁴ Gert Biesta, *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (Utrecht: Uitgeverij Net aan Zet, 2018), 13.

⁵⁴⁵ Glynn Harrison, *Ego Trip: Rediscovering Grace in a Culture of Self-Esteem* (Grand Rapids, MI: Zondervan, 2013).

dagelijkse praktijk in het omgaan met leerlingen zien en toont dat leraren niet uit de voeten kunnen met bijvoorbeeld een systematisch-theologische benadering die los staat van de werkelijkheid.

In dit onderzoek bleek echter wel dat het onderscheid tussen de operante en de aangehangen stem niet altijd scherp is af te bakenen. De opzet van dit onderzoek was erop gericht om alleen de opvattingen van leraren in kaart te brengen. Daar waar zij dit illustreerden met voorbeelden uit hun onderwijspraktijk is er voor gekozen dit te analyseren als de operante stem. In de voorbeelden die leraren hebben gegeven, bleek dat er een sterke wisselwerking is tussen de operante en de aangehangen stem waardoor niet altijd helder is onder welke stem dit nu te scharen is. De opvattingen van leraren over het niet communiceren van de zonde is een gevolg van hun ervaring met werken met kinderen (operante stem) en opvattingen die zij hebben over het spreken over zonde (aangehangen stem). Daarnaast blijkt dat het onderscheid tussen normatieve en formele theologie eveneens niet scherp is af te bakenen. De normatieve stem gaat over datgene wat theologisch gezag heeft gekregen in de betreffende doelgroep, maar als in (academisch) onderzoek naar deze bronnen wordt verwezen, staat dat niet op zichzelf. Het citeren, exegetiseren en analyseren van deze bronnen heeft altijd een formeel-theologisch karakter omdat iemands hermeneutisch verstaan daarin een rol speelt. Daarnaast roept de term 'normatieve' in normatieve theologie verwarring op. Dat kan de suggestie oproepen dat de normatieve stem ook de doorslaggevende stem is, terwijl dat niet de bedoeling is van het model. Het is een communicatiemodel dat helpt om theologie op verschillende niveaus te onderscheiden en daar het gesprek over te voeren.

Hieronder zijn de belangrijkste bevindingen uit dit onderzoek schematisch weergegeven (zie figuur 4).



Figuur 4. Schematische weergave bevindingen.

6.5 Beantwoorden hoofdvraag

In dit onderzoek was de volgende vraag uitgangspunt:

Hoe verhouden een positief psychologische en een theologische benadering van floreren zich tot elkaar in de praktijk van het onderwijs?

Paradigma's

In dit praktisch-theologisch onderzoek is gebleken dat floreren een thema is dat (academische) disciplines overstijgt en vanuit verschillende perspectieven bestudeerd en/of in de praktijk gebracht wordt. Omdat in floreren theologie en positieve psychologie op cruciale punten van elkaar verschillen, kan gesproken worden van twee verschillende paradigma's. Leraren in het christelijk onderwijs hebben met beide paradigma's van doen. Hun professionele praktijk kan dan ook wel getypeerd worden als een multiparadigmatisch discours. Uit dit onderzoek blijkt dat er in de bestudeerde paradigma's van floreren sprake is van een divergerende en een convergerende verhouding.

Divergeren

De kritische verhouding blijkt in het feit dat beide paradigma's op cruciale punten uiteengaan en in dat opzicht een divergerende werking hebben. De divergerende verhouding van positieve psychologie en theologie manifesteert zich op drie punten, namelijk het levensbeschouwelijke karakter, de reikwijdte van floreren en in hoeverre floreren een doel in zichzelf is. Het levensbeschouwelijk karakter komt tot uitdrukking in een verschil in mensvisie tussen het bestudeerde positief psychologische en theologische perspectief op floreren. Het verschil in reikwijdte van floreren blijkt in het feit dat het domein van de positieve psychologie mentale gezondheid is en dat floreren in een theologisch perspectief breder antropologisch van aard is en het hele leven omvat. Het derde verschil betreft de vraag of floreren een doel in zichzelf is. Vanuit een positief psychologisch perspectief is dat het geval en wordt floreren nagestreefd om zichzelf. In een theologisch perspectief is floreren als positief gevoel een epifenomeen, een bijverschijnsel.

Het gebruik van inzichten en interventies uit de positieve psychologie in het christelijk onderwijs kan dus niet zonder een kritische houding omdat het op wezenlijke punten verschilt van een theologische opvatting over floreren. Een pragmatische houding van 'als het werkt, is het goed' volstaat niet en is zelfs riskant te noemen omdat dan geen rekening gehouden wordt met de levensbeschouwelijke pretenties van een positief psychologische benadering van floreren. Een antithetische houding ten aanzien van de positieve psychologie volstaat evenmin omdat dan voorbij gegaan wordt aan het feit dat zij ook iets wezenlijks heeft toe te voegen aan de kennis over de werkelijkheid. Een kritische houding wil zeggen dat een christelijke leraar zich bewust is van de verschillen tussen een positief psychologische en theologische benadering van floreren. Zonder deze bewustwording en bezinning ontstaat een dualistische praktijk waarbij bijvoorbeeld tijdens de Bijbelvertelling een andere mensbeschouwing wordt overgedragen dan tijdens een les sociale vaardigheden.

Convergeren

Daarnaast blijkt de kritische verhouding van beide paradigma's niet alleen uit een divergerende, maar ook uit een convergerende werking. Positieve psychologie en theologie schijnen vanuit een verschillend perspectief op dezelfde werkelijkheid en kunnen elkaar op een positief kritische manier versterken. In floreren raken positieve psychologie en theologie elkaar omdat dezelfde thema's aan bod komen, zoals bijvoorbeeld het belang van hoop, vreugde, vergevingsgezindheid, dankbaarheid, etc. Beide disciplines kunnen elkaar versterken in de kennis over en waarde van positieve factoren in het menselijk functioneren en de wijze waarop positief gedrag gestimuleerd kan worden.

Ingewikkelde professionele praktijk

In de praktijk van het christelijk onderwijs betekent dit dat leraren in het krachtenveld van deze divergerende en convergerende verhouding hebben te opereren. Uit dit onderzoek blijkt dat dat ingewikkeld is. Leraren ervaren handelingsverlegenheid in het integreren van beide paradigma's en er is ten aanzien van een mensbeschouwing sprake van een dualistische praktijk. Een van de oorzaken die daaraan ten grondslag ligt en uit dit onderzoek naar voren komt, is een zwak

functionerende theologie van floreren in de praktijk van het christelijk onderwijs. Leraren varen op het kompas van een zogenaamde impliciete theologie met als gevolg dat belangrijke theologische thema's ongenoemd blijven. Een andere oorzaak is gelegen in het feit dat het leraren ontbreekt aan een theologie van het zelf die haar uitgangspunt heeft in de pedagogische situatie.

Daarnaast blijkt dat aspecten rondom floreren onvoldoende in hun samenhang doordacht zijn en dat het ontbreekt aan een doordachte visie op floreren. Het gebruik van inzichten en interventies uit de positieve psychologie en andere interventies die het floreren beogen kunnen echter niet op zichzelf staan. Interventies zijn niet waardeneutraal en kunnen niet zonder een samenhangende, christelijke visie op floreren. Voor een theologische doordinking daarvan zijn leraren gebaat bij een theologie van het alledaagse, een theologie die haar vertrekpunt heeft in de alledaagse werkelijkheid van de pedagogische praktijk.

Conclusie

Dit onderzoek heeft laten zien dat in de praktijk van het christelijk onderwijs (positieve) psychologie en theologie elkaar ontmoeten en deel uitmaken van de pedagogische werkelijkheid rondom het thema floreren. Er kleven theologische risico's aan het gebruik van het gedachtegoed van de positieve psychologie. Het christelijk onderwijs kan dat aan als ze zelf een samenhangende visie heeft op floreren en het gebruik van psychologische interventies. Het christelijk onderwijs is dé plek om een visie te ontwikkelen op floreren en de dialoog tussen psychologie en theologie te voeren. Het thema van floreren is bij uitstek een thema om die dialoog vruchtbaar aan te gaan omdat dan niet de (theologisch) antropologische verschillen het uitgangspunt zijn, maar de opdracht om het leven goed te leven.

6.6 Aanbevelingen

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Theologiseren van leraren

Een van de opbrengsten van dit onderzoek betreft meer inzicht in het theologiseren van leraren. Leraren handelen vanuit impliciete theologische motieven en belangrijke theologische thema's met betrekking tot floreren bleven ongenoemd. Vanuit dit onderzoek is echter nog niet helder geworden op welke manier leraren hun eigen theologische opvattingen in rapport (kunnen) laten brengen met aspecten uit de formele theologie. Vragen die daaraan ten grondslag liggen zijn onder andere op welke manier de theorieverwerving bij leraren verloopt en hoe theologische overtuigingen zich verhouden tot professionele overtuigingen. Een vraag die hiermee ook verband houdt, is op welke manier leraren omgaan met theologische noties die in de eigen traditie niet nadrukkelijk aandacht hebben gekregen maar vanuit theologisch onderzoek bijvoorbeeld wel van belang blijken te zijn. Op welke gronden maken leraren dan een afweging en wat betekent dit voor hun theologische overtuigingen?

Vragen over de aard van het theologiseren van leraren betreffen niet alleen datgene wat zich in het hoofd van de leraar afspeelt, maar heeft ook betrekking op zijn omgeving. In hoeverre wordt daar in het team aandacht aan besteed en op welke manier worden leraren aangemoedigd hun pedagogische praktijk te doordenken vanuit theologisch perspectief? Wat hebben leraren van beleidsmakers en bestuurders nodig om tot een theologische doordinking te komen en wat zijn kanalen waardoor bestuurders en beleidsmakers in het onderwijs zich aangesproken en geïnspireerd weten om de praktijk van onderwijs theologisch te doordenken? In een dergelijk onderzoek is behoefte aan meer theoretische kennis over het functioneren van theologische overtuigingen bij leraren enerzijds en empirisch onderzoek over het functioneren en verwerven van (andere) theologische inzichten anderzijds.

Observaties in de klas

Bij de leraren is nu alleen onderzoek gedaan naar hun opvattingen over floreren. Ze illustreerden dat onder meer met voorbeelden uit hun eigen onderwijspraktijk. Dat heeft niet alleen meer zicht gegeven op hun denkbeelden, maar ook op hun mentale strategieën in het hanteren van beide paradigma's (positieve psychologie en theologie). Het zou nog meer informatie kunnen opleveren als ook onderzoek gedaan zou worden naar het functioneren van deze opvattingen in de praktijk door middel van bijvoorbeeld observaties. Op die manier kan in beeld gebracht worden op welke manier floreren tot uitdrukking komt in de praktijk van het onderwijs. Wat communiceren leraren direct en indirect met hun leerlingen over een florerend leven? Hoe verhouden de opvattingen van de school met betrekking tot floreren zich tot dat wat er gebeurt in het klaslokaal, het plein, de ruimte waar remedial teaching plaatsvindt en de teamkamer? Welke 'liturgieën' worden dan zichtbaar? Hoe verhoudt de aandacht voor de individuele persoon zich tot het oog hebben voor de naaste en het opkomen voor de naaste? Op welke manier handelen leraren ten aanzien van (sluimerende) spanningen tussen positieve psychologie en theologie? Een dergelijk empirisch onderzoek concentreert zich niet alleen op de praktijk van het klaslokaal, maar onderzoekt ook het bredere geheel van het schoolse functioneren omdat verondersteld wordt dat er een wisselwerking is tussen het pedagogisch en theologisch klimaat in het klaslokaal en in de school als geheel.

Theologisch onderzoek in de praktijk van het onderwijs

De twee hierboven beschreven aanbevelingen concentreerden zich vooral op meer onderzoek naar de praktijk van het onderwijs met betrekking tot het functioneren van theologische overtuigingen van leraren en het functioneren van opvattingen over floreren in het handelen van leraren en hun bestuurders. Dit onderzoek heeft echter ook laten zien dat leraren niet altijd uit de voeten kunnen met bepaalde theologische noties, bijvoorbeeld de notie van 'zondigheid' en hoe daarover te communiceren met kinderen. Ook blijkt dat leraren een theologische belijdenis over de totale verdorvenheid van de mens niet goed kunnen rijmen met hun ervaringen in het klaslokaal. Uit het theologisch onderzoek is gebleken dat theologisch onderzoek met betrekking tot floreren zich veelal verhoudt tot floreren en zelfontplooiing als cultuurfenomeen, terwijl leraren juist gebaat zijn bij een theologische doordinking die haar uitgangspunt neemt in de pedagogische situatie.

Bijbels-theologische woordstudies

In het Bijbels-theologisch deel van dit onderzoek is floreren via het Hebreeuwse begrip *ashre* en het Griekse begrip *makarios* bestudeerd. In hoofdstuk 5 is echter ook aangegeven dat er meer begrippen zijn die uitdrukking geven aan een florerend leven. Er is gekozen om het onderzoek te beperken tot de begrippen *ashre* en *makarios* omdat in deze begrippen het aspect van ‘gelukkig zijn’ het sterkst naar voren komt, een aspect dat ook in een positief psychologische benadering van floreren een centrale rol heeft.

Het theologisch verstaan van floreren kan aan diepte winnen wanneer de theologische bevindingen over *ashre* en *makarios* aan te vullen en te vergelijken met andere Bijbels-theologische studies over begrippen als *chayah* (*leven*), *tov* (*goed*), *shalom* (*vrede*), etc. zoals die onder meer functioneren in de oudtestamentische wijsheidsliteratuur.⁵⁴⁶ *Chayah* bijvoorbeeld staat onder meer in het Spreukenboek⁵⁴⁷ in verband met welbevinden en met een florerend leven.⁵⁴⁸ Ook in andere oudtestamentische geschriften, heeft *chayah* de betekenis van het volle, het echte leven.⁵⁴⁹

Het is de vraag op welke manier het functioneren van *chayah* en andere begrippen in het Oude en Nieuwe Testament bij kan dragen aan de betekenis van het begrip floreren. Nieuwtestamentisch zouden onder meer de Griekse begrippen *zoe* (*leven*) en *eirene* (*vrede*) meer zicht kunnen geven op floreren. Wat is het unieke aan deze begrippen met betrekking tot floreren en hoe hangen deze samen met andere oud- en nieuwtestamentische begrippen die samenhangen met een florerend leven? In hoeverre geeft bestudering van deze begrippen een rijker verstaan van een theologisch perspectief op floreren?

Aanbevelingen voor de praktijk

Kritisch gesprek

Uit dit onderzoek is onder meer naar voren gekomen, dat er een spanning is ten aanzien van theologische en (positief) psychologische mens- en wereldbeelden en de conclusie in dit onderzoek is dat dat heeft geleid tot een dualistische mensvisie. Sommige leraren ervaren dit ook als een spanning en geven aan handelingsverlegen te zijn. Tegelijkertijd geven sommige leraren aan het gesprek hierover in de school te missen. Een dergelijk gesprek is echter onontbeerlijk om het dualisme tussen een (positief) psychologisch en een theologisch mensbeeld te doorbreken. Zonder kritische reflectie en dialoog wordt deze praktijk in stand gehouden. Zo’n kritisch gesprek dient niet alleen te gaan over de vooronderstellingen die verscholen liggen in de interventies van bijvoorbeeld de positieve psychologie en de implicaties die dat heeft voor een christelijke mensvisie. Deze veronderstelde mens- en wereldbeelden zoals die vanuit de positieve psychologie in het onderwijs terechtkomen zijn terechte en belangrijke gespreksonderwerpen. Het is daarnaast echter ook van belang om kritisch te zijn ten aanzien van het eigen theologisch redeneren. Het feit dat uit de interviews bijvoorbeeld blijkt dat leraren moeite hebben met

⁵⁴⁶ Dat is aan het begin van dit onderzoekstraject ook overwogen, maar daarmee zou dit onderzoek te omvangrijk geworden zijn.

⁵⁴⁷ Vgl. bijvoorbeeld Spr. 3:21-22.

⁵⁴⁸ Helmer Ringgren, ‘chayah,’ in *Theological Dictionary of the Old Testament*, vol. 4, eds. G. Johannes Botterweck and Helmer Ringgren, trans. David E. Green (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1980), 333-334.

⁵⁴⁹ Vgl. bijvoorbeeld Dt. 30:16.

theologisch duiden van positieve aspecten in het functioneren van kinderen (goed gedrag, sterke kanten) laat zien dat het eigen theologisch redeneren hierin niet voorziet.

Een kritisch gesprek over zowel inzichten uit de sociale wetenschappen (waaronder de positieve psychologie) als ook over het eigen theologisch redeneren is van belang om weg te blijven bij een dualistische mensvisie. Hier ligt niet alleen een taak voor de leraar zelf, maar ook voor bestuurders en beleidsmakers in het onderwijs. Daarnaast kunnen theologen en pedagogen met elkaar het gesprek voeren om de vragen en lacunes scherper in beeld te krijgen en zo het onderwijsveld dienen met hun analyses en bevindingen.⁵⁵⁰

Heleschoolbenadering

Het onderzoek heeft laten zien dat interventies die het floreren van leerlingen beogen een eigen leven kunnen gaan leiden als deze niet verbonden zijn met de waarden van de school of niet voortkomen uit een visie op floreren. Daarnaast blijkt dat een visie op floreren niet alleen wordt overgedragen door bepaalde interventies of methodieken, maar ook door de wijze waarop leraren onderling met elkaar omgaan, de inrichting van het klaslokaal, omgang met materialen, de inhoud van een pestprotocol, etc. Wanneer deze aspecten niet in hun samenhang worden gezien, ontstaat een fragmentarisch beeld van de werkelijkheid.

Bezinning op floreren vraagt niet om een nieuwe methode, maar om een doordenking van het hele schoolse functioneren. Het raakt iedereen die betrokken is bij het onderwijs, niet alleen de leraar, maar ook de bestuurder en de conciërge, de voorleesmoeder en de intern begeleider. Het onderwijs zou daarom gebaat zijn bij de zogenaamde ‘heleschoolbenadering’ zoals die in hoofdstuk 4 aan de orde is gekomen. Zo’n benadering kan het onderwijs onder meer helpen om holistisch te denken, zich te richten op alle aspecten van de onderwijssetting, te zorgen voor samenhang en teamwork. Een heleschoolbenadering wil zeggen dat er congruentie is tussen alle onderdelen en alle niveaus en dat iedereen in de school erbij betrokken wordt.⁵⁵¹ Zo’n heleschoolbenadering helpt om visie en de concrete onderwijspraktijk aan elkaar te verbinden en de onderwijspraktijk op verschillende niveaus te doordenken. Het is bij uitstek een manier om theologie en (positieve) psychologie met elkaar te verbinden in de praktijk van het christelijk onderwijs. In het doordenken van een dergelijke heleschoolbenadering zijn allereerst beleidsmakers en bestuurders in het onderwijs aan zet omdat zij zich doorgaans in een positie bevinden om het geheel van het schoolse functioneren te kunnen overzien. Zij zijn de aangewezen personen om een visie te ontwikkelen en deze te vertalen naar vormende praktijken in het onderwijs.

⁵⁵⁰ Tussen 2012 en 2018 heeft Driestar educatief een aantal vruchtbare en positief kritische bijeenkomsten georganiseerd waarin pedagogen en theologen met elkaar het gesprek hebben gevoerd over diverse thema’s op het snijvlak van theologie en pedagogiek. <https://www.driestar-educatief.nl/over-ons/algemeen/netwerk-ptn>.

⁵⁵¹ Zundert, ‘heleschoolbenadering’, 73.

Aandachtsfunctionaris identiteit

In de interviews geven leraren aan het gesprek over vorming, zoals sociaal-emotionele vorming en persoonsvorming in relatie tot de christelijke identiteit in de school te missen. De christelijke identiteit wordt bijvoorbeeld wel ter sprake gebracht bij de aanschaf van een methode, maar niet bij een visie op de persoonsvorming van leerlingen en de keuze voor interventies. Er zijn ook leraren die aangeven dat er in teamverband in het geheel niet gesproken wordt over een visie op persoonsvorming van leerlingen.

Wanneer onderling gesprek en bezinning op deze thematiek ontbreekt, worden leraren niet gevoed in een kritische houding ten opzichte van de verhouding tussen theologie en positieve psychologie. Iedere leraar heeft daar zelf een taak en verantwoordelijkheid in, maar het kan wel helpen wanneer er iemand is binnen de school die het gesprek hierover entameert, iemand die bezinning stimuleert en de juiste vragen stelt. In een school zijn vaak al verschillende coördinatoren actief, zoals een taal, reken- of zorgcoördinator. Het zou een goede zaak zijn wanneer bestuurders ook een *identiteitscoördinator* of een *aandachtsfunctionaris identiteit* aanstellen die geschoold is om in de school het theologisch gesprek over pedagogische praktijken gaande te houden.

SAMENVATTING

S

De vraag naar wat een goed leven inhoudt en wat een mens gelukkig maakt is van alle tijden. Vandaag de dag is met name in de Westerse samenleving de beweging van de positieve psychologie invloedrijk inzake het stimuleren van geluk, welbevinden en een florerend leven. In een deel van het orthodox-christelijk onderwijs is een bepaalde verlegenheid ontstaan toen interventies uit de positieve psychologie hun intrede deden. Een aanzienlijk deel van de leraren in het christelijk onderwijs ervaart een spanningsveld ten aanzien van het gedachtegoed van de positieve psychologie. Er is ook een deel van de leraren dat op dit punt geen spanningsveld ervaart. Beide groepen laten zien dat er op dit vlak sprake is van een probleem. Enerzijds is dat verlegenheid ten aanzien van het integreren van inzichten uit de positieve psychologie met het christelijk gedachtegoed. Anderzijds is dat een kritiekloos of pragmatisch accepteren van inzichten uit de positieve psychologie zonder dat de vraag gesteld wordt hoe zich dat verhoudt tot de christelijke identiteit.

Dit praktisch-theologisch onderzoek gaat over de spanning die leraren in het christelijk onderwijs ervaren ten aanzien van het gedachtegoed van de positieve psychologie. Deze spanning is onderzocht aan de hand van het begrip floreren. Floreren is een kernbegrip in de positieve psychologie en tevens een begrip dat vanuit theologisch perspectief bestudeerd is. In het inleidende hoofdstuk is deze keus toegelicht. De centrale vraag voor dit onderzoek luidt: Hoe verhouden een positief psychologische en een theologische benadering van floreren zich tot elkaar in de praktijk van het onderwijs? Deze vraag is uitgewerkt in de volgende drie deelvragen:

- Hoe denken leraren in het christelijk primair onderwijs over floreren en hoe verbinden ze dat met hun christelijke identiteit?
- Op welke manier duidt de positieve psychologie het begrip floreren?
- Op welke wijze komt het begrip floreren ter sprake in de theologie?

In **hoofdstuk 2** is verantwoording gegeven van de positionering en methodologie van het onderzoek. Dit onderzoek is praktisch-theologisch van aard omdat het vanuit een theologische invalshoek reflecteert op het gedachtegoed van de positieve psychologie en op het gebruik daarvan in het christelijk onderwijs. Er is gebruikgemaakt van het 'theologie in vier stemmen' model (*Theology in Four Voices*) van Helen Cameron en collega's. Deze vier stemmen zijn: de normatieve stem, de formele stem, de aangehangen stem en de operante stem. Het model van Cameron en collega's biedt een handreiking om op een brede manier theologisch onderzoek te doen en daarbij de verschillende stemmen met elkaar in gesprek te laten gaan. In dit onderzoek komen aan de orde de stem van de formele theologie (theologisch onderzoek naar floreren), de stem van de aangehangen theologie (de theologische overwegingen van leraren met betrekking tot (aspecten van) floreren) en de stem van de operante theologie (praktijkvoorbeelden die leraren inbrengen tijdens de interviews). De stem van de normatieve theologie komt zijdelings aan de orde bij de relatie tussen het pedagogisch handelen van leraren en de belijdenis van de totale verdorvenheid van de mens.

Het onderzoek bevat een literatuuronderzoek en een empirisch onderzoek. Het literatuuronderzoek gaat in op de vraag op welke wijze het begrip floreren functioneert in de positieve psychologie en in de theologie. Het empirisch onderzoek is kwalitatief van aard. Er is gekozen voor dertien individuele diepte-interviews met leraren uit het christelijk primair onderwijs die reformatorisch of Gereformeerd Vrijgemaakt van signatuur is omdat in dit type onderwijs de in hoofdstuk 1 genoemde vragen leven.

Hoofdstuk 3 is gewijd aan de verslaglegging van het empirisch (kwalitatief) onderzoek. Het eerste deel van het hoofdstuk is een weergave van de opvattingen die leraren hebben met betrekking tot floreren. De analyse hiervan laat zien dat floreren zich in het perspectief van de geïnterviewde leraren uitstrekt over vier domeinen: God, de ander, goed gedrag en het zelf. Leraren vinden het belangrijk dat hun leerlingen een relatie met God krijgen, vanuit die relatie het leven leven en functioneren in de maatschappij. Floreren heeft voor de geïnterviewde leraren ook te maken met het rekening houden met de belangen van de ander en het je op een positieve manier inzetten voor de maatschappij. Als derde impliceert floreren inzet ten aanzien van het ontwikkelen van bepaalde gedragingen zoals respect, eerlijkheid, gehoorzaamheid, etc. Als vierde heeft floreren voor de geïnterviewde leraren ook een zijnslaag, de innerlijke toestand die een leerling ervaart. Dat zijn aspecten die gelieerd zijn aan de persoon en die het eigene van het individu benadrukken.

Het is opmerkelijk dat leraren meer aspecten van floreren noemen die betrekking hebben op het 'zelf' dan die betrekking hebben op de belangen van de ander. De citaten maken aannemelijk dat het uitgebreide vocabulaire van de leraren bij de aspecten rondom het 'zelf' een indicatie is dat er meer aandacht uitgaat naar de ontwikkeling van het 'zelf' van de leerling dan naar het stimuleren van compassie met en het opkomen voor de belangen van de ander.

Tijdens de interviews is een verscheidenheid aan aspecten van een florerend leven door de leraren ingebracht. Uit de interviews kan echter niet geconcludeerd worden dat deze aspecten in hun samenhang doordacht zijn. Leraren weten welke aspecten ze van belang achten voor het floreren van hun leerlingen, maar ze noemen dit niet vanuit een samenhangende visie op floreren.

Het tweede deel van hoofdstuk 3 bevat een weergave van de theologische overtuigingen die leraren verbinden aan de door hen genoemde aspecten van floreren. Uit de analyse hiervan blijkt dat leraren de relatie met God van wezenlijk belang vinden voor floreren. Het geloof in God lijkt te fungeren als een raamwerk van waaruit leraren denken en handelen. Dat maakt duidelijk dat hun door het christelijk geloof gestempelde manier van waarnemen ook hun denken over floreren bepaalt. Tegelijkertijd blijkt dat deze overtuiging niet altijd zichtbaar wordt in het pedagogisch handelen van leraren en niet altijd betrokken wordt op hun idealen ten aanzien van floreren.

Onderzoek naar de verbinding tussen de idealen van leraren die betrekking hebben op floreren en hun theologische overtuigingen heeft ook inzicht gegeven in de mentale strategieën van leraren. Uit het onderzoek komen drie strategieën naar voren.

De eerste is het impliciet theologiseren van leraren. Leraren weten theologische overwegingen aan te dragen bij hun opvattingen over floreren, maar in een aantal gevallen wordt die argumentatie pas ingebracht op het moment dat daarnaar gevraagd wordt. Blijkbaar is een theologische motivatie wel iets dat onder de oppervlakte aanwezig is, maar niet altijd expliciet gemaakt wordt.

De tweede strategie die zichtbaar wordt, is het vermijden van bepaalde begrippen door leraren. Het maakt voor verschillende leraren uit hoe iets gedefinieerd wordt. Een begrip als zelfvertrouwen roept bijvoorbeeld meer argwaan op dan het woord talentbesef terwijl er dezelfde inhoud mee bedoeld wordt. Ook blijkt dat een begrip als autonomie in de interviews niet gebruikt wordt

door leraren. De psychologische inhoud ervan vinden ze echter wel belangrijk, namelijk dat hun leerlingen zelfstandig en authentieke keuzes kunnen maken en dicht bij zichzelf kunnen blijven.

De derde mentale strategie is dat leraren een theologisch en psychologisch perspectief naast elkaar laten bestaan. Tijdens de interviews blijkt dat leraren soms een spanning ervaren tussen hun theologische en psychologische overtuigingen. Dat wordt bijvoorbeeld zichtbaar in het gesprek over de totale verdorvenheid van de mens. Leraren zoeken naar de psychologische betekenis van de theologische uitspraak dat de mens niet in staat is tot enig goed. In de praktijk van hun klaslokaal zien ze dat kinderen wel tot positieve dingen in staat zijn, verantwoordelijkheden kunnen dragen en kwaliteiten hebben. Verschillende leraren ervaren een verlegenheid als ze moeten uitleggen dat beide perspectieven voor hen waar zijn. De praktijk is dat het bij deze verlegenheid blijft waardoor het theologisch en psychologisch perspectief naast elkaar functioneren. Op dat punt manifesteert zich een vorm van dualisme.

In **hoofdstuk 4** is beschreven hoe het begrip floreren functioneert binnen de positieve psychologie. De positieve psychologie wordt wel gedefinieerd als de wetenschappelijke studie van datgene wat individuen en gemeenschappen in staat stelt te gedijen. Volgens een van de grondleggers van de positieve psychologie, Martin Seligman, rust deze stroming op drie pijlers: de studie van positieve emoties, de studie van positieve eigenschappen en als derde de studie van positieve instituties zoals democratie, hechte families, etc.

Het oorspronkelijke doel van de positieve psychologie was het streven naar geluk te bevorderen. Uit wetenschappelijke en populaire boeken en artikelen die de afgelopen jaren over dit thema zijn verschenen, blijkt dat de huidige positieve psychologie niet meer alleen gaat over geluk en welbevinden, maar ook steeds meer over het bredere begrip floreren. Aan het begrip floreren liggen twee stromingen uit de klassieke filosofie ten grondslag: een hedonisch perspectief en een eudaimonisch perspectief. De hedonische benadering stelt vooral de subjectieve beleving van het goede leven centraal: het plezier dat iemand kan ervaren, de mate van tevredenheid en het kunnen genieten. De eudaimonia daarentegen wordt ook wel aangeduid als de meer objectieve beleving van het goede leven en benadrukt vooral die aspecten die voldoening en zin aan het leven geven.

Er zijn verschillende wetenschappelijke benaderingen van floreren waarin het begrip niet alleen wordt omschreven maar waarin het begrip ook geoperationaliseerd wordt. In dit onderzoek zijn vier concepten beschreven, die van Corey L.M. Keyes (Mental Health Continuum Short Form), Felicia Huppert en Timothy So (Conceptual Framework Well-being), Martin Seligman (PERMA-model); Ed Diener (Flourishing Scale). Een vergelijking en evaluatie van deze concepten laat zien dat er overeenkomsten zijn tussen de verschillende modellen en dat alle vier de modellen floreren zien als een combinatie van je goed voelen (hedonische aspecten) en goed functioneren (eudaimonische aspecten). Tegelijkertijd ontbreekt het ook aan eenduidigheid en lijkt er sprake te zijn van een bepaalde willekeur. Er wordt niet altijd verantwoording gegeven van de samenhang van de verschillende aspecten en wat die samenhang betekent voor een geïntegreerde visie op het goede leven. Dat raakt aan een belangrijk kritiekpunt op de invulling van het begrip floreren zoals dat in de positieve psychologie gebeurt. De nadruk die in de positieve psychologie gelegd wordt op het zelf, zelfstandigheid en autonomie etc., zijn vruchten van het moderne Westerse

denken en houden onvoldoende rekening met culturele diversiteit. De manier waarop invulling wordt gegeven aan floreren komt moralistisch over en heeft een voorschrijvend karakter. De positieve psychologie claimt moreel-neutraal te zijn maar dat wordt terecht bekritiseerd. Ze draagt namelijk een wereldbeschouwing uit waarin onvoldoende rekening gehouden wordt met de weerbaarheid en negatieve kanten van het leven.

In het onderwijs wordt de invloed van de positieve psychologie in toenemende mate zichtbaar. Onder de noemer van Positief Onderwijs ontstaan er wereldwijd allerlei initiatieven die de inzichten van de positieve psychologie vertalen naar het onderwijs. Belangrijke aanleiding is de preventie van depressie en het verhogen van de levensvreugheid. Er zijn in dit kader programma's ontwikkeld die leerlingen emotioneel veerkrachtiger moeten maken en die hen hun kernkwaliteiten laten ontdekken en actief leren inzetten. Ondanks de waarde van deze programma's zijn er ook bedenkingen. Een van die bedenkingen heeft te maken met het voorschrijvende karakter met betrekking tot de inhoud van geluk en welbevinden.

Hoofdstuk 5 is een Bijbels-theologische en systematisch-theologische verkenning van het begrip floreren. De Bijbels-theologische insteek aangaande floreren is gekozen via het oudtestamentische begrip *ashre* en het nieuwtestamentische begrip *makarios*. Voor een systematisch-theologisch perspectief is gekozen voor het werk van Miroslav Volf en David Kelsey omdat zij het begrip floreren inhoudelijk hebben geduid en beschreven. Het bestudeerde Bijbels-theologische en systematisch-theologische perspectief levert een vijftal coördinaten van floreren op.

Allereerst is dat het relationele karakter van floreren. Floreren wordt niet gedefinieerd vanuit de mens maar vanuit God die een relatie met de mens aangaat. God staat centraal en Hij is de handelende Persoon. Kelsey duidt dat treffend als het 'excentrische' karakter van floreren. Voor Volf komt floreren samen in het liefhebben van God en de naaste en het je geliefd weten door God en de naaste. Ook hij acht de relatie met God fundamenteel voor floreren.

In de tweede plaats blijkt het handelingskarakter van floreren. Bij zowel Volf als Kelsey en in het besproken Bijbels-theologisch perspectief op floreren blijkt dat floreren een geloofsdaad is die tot uitdrukking komt in de vraag hoe het leven goed geleefd wordt. Essentieel daarin is dat niet het individuele belang leidend is, maar het welbevinden van de gemeenschap.

Een derde kenmerk is de adventsgestalte van floreren. Floreren heeft in deze wereld iets voorlopigs. Het impliceert het wachten op het volmaakte en het leven vanuit het volmaakte aldus, aldus Volf. Dat bleek ook uit het Bijbels-theologisch onderzoek. Floreren gaat niet alleen over het heden, maar ook over de toekomst waarin een florerend leven volledig werkelijkheid wordt. Bij Kelsey blijkt dit aspect van floreren uit het accent dat hij legt op de hoop en het gegeven dat God deze werkelijkheid tot eschatologische voltooiing brengt.

Een vierde aspect is dat floreren lijden en tegenslag niet uitsluit. Bij Volf is dat een logisch gevolg van de genoemde adventsgestalte van floreren. Floreren heeft in deze wereld een gebroken karakter, maar er kan wel sprake zijn van secundair floreren, in tegenstelling tot primair (volmaakt) floreren. Ook Bijbels-theologisch blijkt dat niet de omstandigheden bepalen of iemand floreert.

Ook als iemand te maken krijgt met moeilijke omstandigheden kan hij floreren. Volgens Kelsey is het dan ook problematisch wanneer floreren opgevat wordt in termen van gezondheid omdat dat suggereert dat iemand met een zwakke (mentale) gezondheid niet zou kunnen floreren.

Het vijfde aspect komt alleen vanuit de Bijbels-theologische bestudering van floreren naar voren. Dit aspect is de liturgische dimensie van floreren. Floreren doet een appel doet op de mens als verlangend wezen. Diverse alledaagse praktijken vormen het verlangen en vormen ook de visie op floreren en het goede leven. Dat kan leiden tot conflicterende verlangens en botsende identiteiten zonder dat de mens zich daar altijd van bewust is. In contexten waarin sprake is van meerdere liturgieën die de mens als verlangend wezen aanspreken, is het van belang deze liturgieën te expliciteren en in dialoog te brengen met een Bijbelse kijk op floreren.

In **hoofdstuk 6** komen de bevindingen uit de vorige hoofdstukken samen en is er praktisch-theologisch gereflecteerd op deze bevindingen aan de hand van het model van Cameron (*theologie in vier stemmen*). Het bijeenbrengen van de drie perspectieven op floreren (empirisch, positief psychologisch en theologisch) heeft niet alleen meer zicht gegeven op de verhouding theologie en positieve psychologie ten aanzien van floreren. Er is ook gebleken dat er sprake is van een kloof tussen theologie en christelijk onderwijs met betrekking tot het gebruik van (positief) psychologische inzichten en interventies. De uitkomsten van dit onderzoek zijn samen te vatten in drie conclusies.

De eerste conclusie ligt op het niveau van de stem van de formele theologie en heeft betrekking op de verhouding positieve psychologie en theologie. Dit onderzoek heeft laten zien dat het bestudeerde positief psychologische en theologische perspectief op floreren op cruciale punten van elkaar verschilt. Deze divergerende verhouding van positieve psychologie en theologie manifesteert zich onder meer op levensbeschouwelijk vlak. De levensbeschouwelijke verschillen tussen positieve psychologie en theologie concentreren zich op een verschil in wie de bron en wat het doel van floreren is. In een positief psychologisch perspectief is dat de mens zelf en in het bestudeerde theologisch perspectief ligt dat buiten de mens, excentrisch, in God. Dit levensbeschouwelijke onderscheid is problematisch omdat het een verschil in blikrichting impliceert, namelijk een concentratie op het zelf enerzijds en een concentratie op God anderzijds. Levensbeschouwelijk gezien staan een positief psychologische en een theologische mensbeschouwing tegenover elkaar en daarom kunnen christelijke scholen zich de vraag stellen in hoeverre er in een christelijke context gebruikt gemaakt kan worden van positief psychologische interventies. Tegelijkertijd blijkt er niet alleen sprake te zijn van een divergerende, maar ook van een convergerende verhouding tussen positieve psychologie en theologie ten aanzien van floreren. Positieve psychologie en theologie schijnen vanuit een verschillend perspectief op dezelfde werkelijkheid en kunnen elkaar op een positief kritische manier versterken. In floreren raken positieve psychologie en theologie elkaar omdat dezelfde thema's aan bod komen, zoals bijvoorbeeld het belang van hoop, vreugde, vergevingsgezindheid, dankbaarheid, etc. Beide disciplines kunnen elkaar versterken in de kennis over en waarde van positieve factoren in het menselijk functioneren en de wijze waarop positief gedrag gestimuleerd kan worden.

De tweede conclusie heeft betrekking op het niveau van de aangehangen theologie en gaat over de theologische overtuigingen van leraren. Uit dit onderzoek is gebleken dat sommige theologische thema's ten aanzien van floreren onderbelicht zijn gebleven in het theologiseren van leraren. Daarnaast blijkt dat leraren een kloof ervaren tussen systematisch-theologische aspecten en de dagelijkse praktijk van het klaslokaal. Leraren kunnen bijvoorbeeld niet goed uit de voeten met het spanningsveld tussen een gereformeerd theologisch-antropologisch uitgangspunt dat de mens tot niets goeds in staat is en een pedagogische werkelijkheid waarin kinderen verantwoordelijkheden kunnen dragen, complimenten nodig hebben, positieve dingen kunnen laten zien, etc. Voor leraren ontstaan theologische situaties en vragen in de praktijk van elke dag. Leraren hebben daarom een breder theologisch kader nodig om de praktijk van elke dag theologisch te kunnen duiden en hun pedagogisch handelen theologisch te voeden.

De derde en laatste conclusie ligt op het niveau van de operante theologie. Uit dit onderzoek is gebleken dat er sprake is van een dualistische mensvisie in het christelijk onderwijs en dat het ontbreekt aan een eigen visie op de verhouding tot de sociale wetenschappen. Er blijkt sprake te zijn van een discrepantie tussen dat wat leraren zéppen belangrijk te vinden en de realiteit van hun pedagogische praktijk. Het blijkt dat als het gaat om het pedagogisch handelen van leraren de verbinding met theologie marginaal is. Op dit terrein is er niet alleen wat te winnen voor pedagogen (leraren, bestuurders en beleidsmakers in het onderwijs), maar ook voor theologen.

Dit onderzoek heeft laten zien dat in de praktijk van het christelijk onderwijs (positieve) psychologie en theologie elkaar ontmoeten en deel uit maken van de pedagogische werkelijkheid rondom het thema floreren. Er kleven theologische risico's aan het gebruik van het gedachtegoed van de positieve psychologie. Het christelijk onderwijs kan dat aan als ze zelf een samenhangende visie heeft op floreren en het gebruik van (positief) psychologische interventies en inzichten. Het christelijk onderwijs is dé plek om een visie te ontwikkelen op floreren en de dialoog aan te gaan tussen psychologie en theologie. Het thema van floreren is bij uitstek een thema om die dialoog vruchtbaar aan te gaan omdat dan niet de (theologische) antropologische verschillen het uitgangspunt zijn, maar de Bijbelse opdracht het leven goed te leven.

SUMMARY

S

What a good life entails and what makes a person happy is an all-time question. Nowadays, especially in Western society, the positive psychology movement is influential in promoting happiness, well-being and a flourishing life. A certain embarrassment has arisen in a part of the Dutch orthodox Christian education when interventions from positive psychology were introduced. A considerable number of teachers in Christian education experience a field of tension with regard to the ideas of positive psychology. Other teachers do not experience any tension on this issue. Both groups show that there is a problem in this area. On the one hand, it is embarrassment with regard to integrating positive psychological insights with Christian thought. On the other hand, it is an uncritical or pragmatic acceptance of positive psychological insights without asking how it is related to Christian identity.

This practical theological research is about the tension that teachers in Christian education experience with regard to the ideas of positive psychology. This tension has been investigated on the basis of the concept of human flourishing. Human flourishing is a core concept in positive psychology and also a concept that has been studied from a theological perspective. This choice is explained in the introductory chapter. The central question for this research is: How do a positive psychological and a theological approach to human flourishing relate to each other in educational practice? This question is elaborated into the following three sub-questions:

- How do teachers in Christian primary education think about human flourishing and how do they relate this to their Christian identity?
- How does positive psychology interpret the concept of human flourishing?
- How is the concept of human flourishing discussed in theology?

The second chapter provides an account of the positioning and methodology of the research. This research is practical-theological in nature because it reflects from a theological perspective on the ideas of positive psychology and on its use in Christian education. Helen Cameron's model '*Theology in Four Voices*' has been used. These four voices are the normative voice, the formal voice, the espoused voice and the operant voice. Cameron's model offers a guideline to conduct theological research in a broad way and to bring the different voices into conversation with each other. In this research are discussed the voice of formal theology (theological research into flourishing), the voice of espoused theology (theological considerations of teachers with regard to (aspects of) flourishing) and the voice of operant theology (practical examples that teachers bring in during the interviews). The voice of normative theology is indirectly discussed in the relation between pedagogical acting of teachers and the confession of the total depravity of man.

This research includes a literature review and an empirical study. The literature review examines the way in which the concept of human flourishing functions in positive psychology and in theology. Qualitative research has been used for the empirical part of this research. There have been thirteen individual in-depth interviews with teachers from reformed Christian primary education (*in Dutch: Reformatorisch en Gereformeerd Vrijgemaakt*) because the questions mentioned in Chapter 1 live in this type of education.

Chapter 3 contains the reporting of the empirical (qualitative) research. The first part of this chapter is a representation of the teachers' views on human flourishing. The analysis shows that

from the perspective of the interviewed teachers, human flourishing extends over four domains: God, others, good behaviour and the self. Firstly, teachers find it important that their students develop a relationship with God, and live their lives and function in society from that relationship. Secondly, for the interviewed teachers, flourishing also has to do with taking the interests of others into account and contribute to society. Thirdly, flourishing implies commitment to develop positive behaviours such as respect, honesty, obedience, etc. Fourthly, for the interviewed teachers, flourishing also has a layer of existence (being), the inner state a student experiences. Those aspects are related to who a person is as a human being and emphasize the uniqueness of the individual.

It is noteworthy that teachers mention more aspects of flourishing that relate to the 'self' than to the interests of the other. The quotes make it plausible that the teachers' extensive vocabulary with the aspects regarding to the 'self' is an indication that more attention is being paid to the development of the student's 'self' than to encouraging compassion and advocacy for interests of others.

Teachers brought in a variety of aspects of a flourishing during the interviews. However, it cannot be concluded from the interviews that those aspects have been fully considered in their context. Teachers know which aspects they consider important for their students' flourishing, but they do not discuss this from a cohesive vision on it.

The second part of Chapter 3 presents the theological beliefs of teachers, which they link to their mentioned aspects of human flourishing. The analysis shows that teachers find the relationship with God essential for human flourishing. Belief in God seems to function as their framework from which teachers think and act. And so their way of perceiving, which is characterized by their Christian faith, also determines their thinking about flourishing. Nevertheless, it appears that this conviction is not always noticeable in their pedagogical actions and it is not always involved in their ideals with regard to flourishing.

Research into the connection between teachers' ideals related to human flourishing and their theological beliefs has also provided insight into teachers' mental strategies. Three strategies emerge from the research.

The first is the implicit way of theologizing by teachers. Teachers came up with theological considerations to their ideas about human flourishing, but in a number of cases their arguments are only introduced when they are asked about it. Apparently their theological motivation is something that is present beneath the surface, but is not always made explicit.

The second strategy that becomes visible is the avoidance of certain concepts by teachers. It matters to various teachers how something is defined. A concept such as self-confidence for example, arouses more suspicion than the word 'talent awareness', whereas it means the same. It also appears that a concept such as autonomy is not used by teachers during the interviews. However, they do find its psychological value important, namely that their students can make authentic and independent choices and can stay close to themselves.

The third mental strategy is that teachers allow a theological and a psychological perspective simultaneously. During the interviews, it appears that teachers sometimes experience a tension between their theological and psychological beliefs. This becomes apparent, for example, in the conversation about the total depravity of man. Teachers search for the psychological meaning of the theological statement that man is incapable of any good. In their classroom they see that children are capable to do positive things, can bear responsibilities and have good qualities. Several teachers experience embarrassment when they have to explain that both perspectives are true for them. In practice, it remains with this embarrassment that the theological and psychological perspective function simultaneously. At this point, a form of dualism manifests itself.

Chapter 4 describes how the concept of human flourishing functions within positive psychology. Positive psychology has been defined as the scientific study of what enables individuals and communities to thrive. According to one of the founders of positive psychology, Martin Seligman, this movement rests on three pillars: the study of positive emotions, the study of positive traits and thirdly, the study of positive institutions such as democracy, close families, etc.

The original purpose of positive psychology was to increase the pursuit of happiness. Scientific and popular books and articles that have been published on this theme in recent years show that current positive psychology is no longer just about happiness and well-being, but also increasingly about the broader concept of human flourishing. The concept of flourishing is based on two movements from classical philosophy: a hedonic perspective and a eudaimonic perspective. The hedonic approach mainly focuses on the subjective experience of the good life, the pleasure that someone can experience, the degree of satisfaction and being able to enjoy it. The eudaimonia, on the other hand, is also referred to as the more objective experience of the good life and emphasizes especially those aspects that give satisfaction and meaning to life.

There are several scientific approaches to flourishing in which the concept is not only defined but also operationalized. Four concepts have been described in this study, those of Corey L.M. Keyes (Mental Health Continuum Short Form), Felicia Huppert and Timothy So (Conceptual Framework Well-being), Martin Seligman (PERMA Model); Ed Diener (Flourishing Scale). A comparison and evaluation of these concepts show that there are similarities between those models and that all four models see flourishing as a combination of feeling good (hedonic aspects) and functioning well (eudaimonic aspects). Nevertheless, there is also a lack of unambiguity and there seems to be a certain arbitrariness. This is because accountability is not always given for the coherence of the various aspects and what this means for an integrated vision of the good life. This goes to an important point of criticism about the positive psychological interpretation of the concept of flourishing. The emphasis in positive psychology on the self, independence and autonomy, etc. are the fruits of modern Western thought and do not take sufficient account of cultural diversity. The way in which human flourishing is interpreted, has a moralistic and prescriptive character. Positive psychology claims to be morally neutral, but this is rightly criticized. It spreads a worldview that does not take sufficient account of the unruliness and negative sides of life.

The influence of positive psychology is becoming increasingly noticeable in education. Worldwide, under the heading of Positive Education, all kinds of initiatives are emerging which translate the

insights of positive psychology into education. An important cause is the prevention of depression and increasing life satisfaction. In this context, programs have been developed that should make students more emotionally resilient and stimulate them to discover their core qualities and how to make use of it. Despite the value of these programs, there are also concerns. One of those concerns has to do with the prescriptive nature of the content of happiness and well-being.

Chapter 5 is a Biblical-theological and a systematic-theological exploration of the concept of human flourishing. The Biblical-theological approach to flourishing has been chosen via the Old Testament concept of *ashre* and the New Testament concept of *makarios*. The work of Miroslav Volf and David Kelsey has been chosen for a systematic-theological perspective because they have interpreted and described the concept of human flourishing. The studied Biblical-theological and systematic-theological perspective provides five coordinates of human flourishing.

Firstly, human flourishing is relational in nature. Flourishing is not proceeding from men but from God who is heading for a relationship with man. God is the central Person and He is the acting Person. Kelsey aptly refers to this as the 'eccentric' nature of human flourishing. For Volf, flourishing comes together in loving God and neighbour and knowing that you are loved by God and neighbour. He also considers the relationship with God fundamental to flourishing.

The second coordinate is the action-oriented character of flourishing. In both Volf's and Kelsey's opinion and in the discussed Biblical-theological perspective on human flourishing, it appears that flourishing is an act of faith expressed in the question how to live life well. Essential in this is not the individual interest that is leading, but the well-being of the community.

A third characteristic of flourishing is its 'advent structure'. In this world, flourishing has something provisional. According to Volf, it means that fully consummated life is entering into this world, norming this life and partly realizing itself proleptically in this life even as its full realization remains impossible under present conditions. This 'advent structure' was also apparent from the biblical-theological research. Flourishing is not only about the present, but also about the future in which a flourishing life becomes fully reality. With Kelsey, this aspect of flourishing is evident in the emphasis he puts on hope and the fact that God brings this reality to eschatological consummation.

A fourth aspect is that human flourishing does not exclude suffering and adversity. According to Volf this is a logical consequence of the mentioned 'advent structure' of flourishing. Flourishing in this world has a broken character, but there can be secondary flourishing, as opposed to primary (perfect) flourishing. As well as in Biblical-theology, it appears that circumstances do not determine whether someone is flourishing. Even if someone has to deal with difficult circumstances, he can flourish. According to Kelsey, it is therefore problematic when flourishing is understood in terms of health because that suggests that someone with a poor (mental) health would not be able to flourish.

Finally, from the Biblical-theological study of human flourishing emerges that flourishing has a liturgical dimension. It appeals to a human being as a longing being. Various everyday practices form the desire of man by forming somebody's vision on flourishing and the good life. This may lead to conflicting desires and identities in human beings without their knowing. In contexts in which there are multiple liturgies that address man as a longing being, it is important to make these liturgies explicit by bringing them into dialogue with a Biblical view of flourishing.

The last and sixth chapter combines the findings of the previous chapters. It reflects on these findings from a practical-theological point of view using Cameron's model (Theology in Four Voices). Bringing together the three perspectives on human flourishing (empirical, positive psychological and theological) has not only given more insight into the relationship between theology and positive psychology with regard to human flourishing. It has also been found that there is a gap between theology and Christian education with regard to the use of (positive) psychological insights and interventions. The results of this study can be summarized in three conclusions.

The first conclusion is at the level of the voice of formal theology and relates to the relationship between positive psychology and theology. This research has shown that the studied positive psychological and theological perspectives on flourishing differ on crucial points. This diverging relationship between positive psychology and theology manifests itself, among other things, at the level of worldview. The distinction in worldview between positive psychology and theology focuses on a difference in who is the source and what is the aim of flourishing. In a positive psychological perspective man himself is the source and aim but in the studied theological perspective it lies outside man, eccentrically, in God. This ideological difference is an important issue, because it implies a difference in perspective, namely a focus on the self on the one hand and focus on God on the other. Ideological speaking, a positive psychological and a theological view of man are opposed to each other. Because of this Christian schools may ask themselves the question to what extent positive psychological interventions can be used in a Christian context. At the same time, there is not only a diverging, but also a convergent relationship between positive psychology and theology with regard to flourishing. Positive psychology and theology explain the same reality from different perspectives. Therefore they could reinforce each other in a positively critical way. In the theme of flourishing positive psychology and theology overlap each other in discussing same themes like the importance of hope, joy, forgiveness, gratitude, etc. Both disciplines could reinforce each other in the knowledge about and value of positive contributors to human functioning and the way in which positive behaviour can be stimulated.

The second conclusion lies on the level of espoused theology and concerns the theological beliefs of teachers. This research has shown that some theological themes regarding flourishing have been underexposed in the theologizing of teachers. Besides that, teachers experience a gap between systematic-theological aspects and the daily practice of their classroom. Teachers, for example, cannot cope with the tension between a Reformed theological-anthropological premise that man is not capable of doing anything good and a pedagogical reality in which children can bear responsibilities, need compliments, show positive things, etc. For teachers, theological situations and questions arise in everyday practice. Therefore they need a broader theological framework to interpret everyday practice theologically and to nourish their pedagogical actions theologically.

The third and final conclusion is at the level of operant theology. This research has shown that there is a dualistic view on humanity in Christian education and that there is a lack of an own view on the relationship with the social sciences. There seems to be a discrepancy between what teachers say they find important and the reality of their educational practice. It turns out that when it comes to the pedagogical actions of teachers, connection with theology is marginal. In this area there is not only something to gain for pedagogues (teachers, governors and policy makers in education), but also for theologians.

This research has shown that in Dutch Christian education (positive) psychology and theology meet each other and are part of the educational reality regarding the theme of flourishing. There are theological risks in using the ideas of positive psychology. Christian education can handle this if it has a Christian, coherent vision on human flourishing and the use of (positive) psychological interventions and insights. Christian education is the place to develop a vision of flourishing and to enter into a dialogue between psychology and theology. The theme of human flourishing is pre-eminently a theme to enter into that dialogue fruitfully, because then (theological-) anthropological differences are not the starting point, but the Biblical commission to live life well.

DANKWOORD



Toen ik in 2013 afstudeerde in de theologie, had ik niet kunnen bevroeden dat er een promotietraject op zou volgen. Op een bijzondere manier kwam dit op mijn weg en ik ben God dankbaar hoe Hij me steeds weer de kracht en de energie heeft gegeven om door te gaan. Zijn goedertierenheid was elke morgen nieuw. Hij gaf ook mensen om me heen die me ter zijde stonden, hun tijd en energie aan dit onderzoek wilden geven en die me bemoedigden. Op deze plek wil ik verschillende personen bedanken die dit mogelijk hebben gemaakt.

Graag begin ik met het uitspreken van mijn grote dank aan de leraren die mee hebben gewerkt aan de interviews. Dit vond ik misschien wel het mooiste deel van mijn onderzoek. Ik vond het openhartige en integere gesprekken. Liefdevol spraken jullie over je leerlingen en je werk als leraar. Ik vond het een voorrecht twee uur lang te luisteren naar dat wat jullie drijft als pedagoog, als mens en als christen. Ik heb van deze gesprekken genoten en ervan geleerd. Het heeft me oprecht moeite gekost de interviews ook kritisch te analyseren juist vanwege jullie gepassioneerdheid en integriteit. Tegelijk merkte ik ook bij jullie een gedrevenheid om psychologie en christelijke identiteit meer op elkaar te betrekken. Juist dat moedigde me aan dit onderzoek daar dienstbaar aan te laten zijn.

De Theologische Universiteit Apeldoorn (TUA) en Driestar educatief (DE) dank ik voor de mogelijkheid om dit promotieonderzoek te doen. Het enthousiasme van de beide CvB's destijds (Eric Peels (TUA) en Rens Rottier (DE)) over het thema van dit onderzoek heeft me geholpen over de drempel van het promotieonderzoek te stappen. De uitkomsten van mijn onderzoek bevestigen de noodzaak van een intensieve samenwerking tussen een pedagogische en theologische academie en dat hebben beide CvB's scherp gezien.

Dit onderzoek was er niet gekomen zonder de steun en begeleiding van mijn promotores, Maarten Kater, Bram de Muynck en Joke van Saane. De constructieve en gemoedelijke sfeer tijdens de besprekingen maakte dat ik me bij jullie op mijn gemak voelde. Maarten, ik ben je veel dank verschuldigd voor de plezierige wijze waarop je me hebt begeleid: wijs, nuchter, begripvol en zorgzaam. Jouw betrokkenheid en bewogenheid tijdens diepte- en hoogtepunten hebben me erg goed gedaan. Dankjewel dat je van het begin af aan in dit onderzoek hebt geloofd en me blijvend hebt aangemoedigd. Bram, jouw academische precisie heeft me gevormd in het nauwgezet en zorgvuldig onderzoeken en formuleren. Bedankt voor de manier waarop je me hebt laten groeien als onderzoeker. Joke, van jou heb ik geleerd om steeds weer van een afstand naar mijn eigen onderzoek te kijken. Jij verstaat de kunst op metaniveau de belangrijkste bevindingen helder te analyseren en kernachtig te verwoorden. Die vergezichten had ik nodig om weer met frisse moed verder te gaan. Hartelijk dank daarvoor!

Janke Cohen, Matthea Kok, Margje Kooiker en André Kos, wat hebben jullie veel vrije tijd opgeofferd om elk hoofdstuk van mijn manuscript van grondige feedback te voorzien. Jullie lieten me met andere ogen naar mijn dissertatie kijken. Ik voelde me bevoorrecht jullie commentaar te ontvangen en het heeft mijn onderzoek op een hoger plan gebracht. Hartelijk dank daarvoor. Veel dank ben ik ook Arie van Groningen verschuldigd voor het nauwkeurig doorploegen van mijn dissertatie op taal en stijl. Zonder jouw monnikenwerk was de tekst een stuk minder leesbaar geweest. Marleen de Bruijne, leuk dat onze wegen zich steeds weer kruisen. Dankjewel dat je ook nu weer enthousiast reageerde en mijn Engelse samenvatting hebt willen verrijken door jouw commentaar.

Tijdens een, bij tijd en wijle zwaar en eenzaam, promotietraject heeft een mens oases nodig om te kunnen ontspannen en op te kunnen laden. Ik weet me een zeer gezegend mens met zoveel lieve vrienden, vriendinnen en familieleden die me in de achterliggende jaren zo'n oase hebben geboden of zelf zo'n oase zijn geweest. Jullie zijn erg belangrijk voor mij. Het is niet goed in woorden uit te drukken hoe verkwikkend jullie luisterend oor, bemoediging, zorg, gezelligheid en warmte zijn geweest en nog is. Marg, dankjewel dat je niet alleen als vriendin, maar ook als buurvrouw altijd voor me klaar staat en me onder meer hielp achter mijn bureau vandaan te komen.

Maria, Ruth, Emma, Joël, Deborah, Reinout, Martha, Julius, Noor en Eva, jullie hebben een speciaal plekje in mijn hart. Het is elke keer een vreugde om jullie te zien en de logeerpartijtjes zijn altijd weer een groot feest. Een snellere manier om mijn studie even te vergeten, is er niet. Dank voor jullie liefde en puurheid. Ik hoop dat jullie de kracht en genade van een florerend leven ontdekken. Ik hoop ook dat jullie steeds leraren zullen hebben die jullie daarin voorgaan.

De afronding van dit promotietraject is niet alleen een moment waar ik naar uit zie, maar het roept ook de lege plaats van mijn moeder in herinnering. Ze zag uit naar de voltooiing van dit traject en had de promotieplechtigheid graag mee willen maken. In mei 2019 heeft de HEERE haar tot Zich genomen. Dankbaar kijk ik terug op de liefde die ik van mijn ouders heb ontvangen. Pa, van jullie heb ik geleerd om door te zetten, ook als het tegenzit. Ik dank God dat Hij mij ouders heeft gegeven die hebben laten zien dat een florerend leven niet gaat om je behaalde successen, maar om de genade van God in Christus.

Soli Deo Gloria

LITERATUURLIJST



- Alii, E.T. *Godsdienstpedagogiek: Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2009.
- Aristoteles. *Ethica Nicomachea*. Vertaald door Charles Hupperts en Bartel Poortman. Eindhoven: Uitgeverij Damon, 2005.
- Ambler, Gillies, Matthew P. Anstey, Theo D. McCall, and Matthew A. White, editors. *Flourishing in Faith: Theology Encountering Positive Psychology*. Eugene, OR: Cascade Books, 2017.
- Bannink, Fredrike. *Positieve psychologie in de praktijk*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers, 2009.
- Beck, James R., and Bruce Demarest. *The Human Person in Theology and Psychology: A Biblical Anthropology for the Twenty-First Century*. Grand Rapids, MI: Kregel, 2005.
- Biesta, Gert. *Tijd voor pedagogiek: over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Uitgeverij Net aan Zet, 2018.
- Boeije, Hennie. *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boomonderwijs, 2006.
- Bohlmeijer, Ernst en Jan Auke Walburg. 'Positieve psychologie en coaching.' *Tijdschrift Positieve Psychologie* 1 (2018): 3-6.
- Bolier, Linda, Jan Auke Walburg en Jacqueline Boerefijn. 'Positieve psychologie op school.' In *Handboek positieve psychologie: Theorie, onderzoek, toepassing*, redactie Ernst Bohlmeier, Linda Bolier, Gerben Westerhof en Jan Auke Walburg, 325-338. Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2013.
- Bonhoeffer, Dietrich. *Aanzetten voor een ethiek*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 2012.
- Boniwell, Ilona en Lucy Ryan. *Aan de slag met positieve psychologie: meer veerkracht en zelfvertrouwen voor leerlingen van 10 tot 15 jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP: 2016.
- Brighouse, Harry. 'Education for a Flourishing Life.' In *Why Do We Educate? Renewing the Conversation. The 107th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Vol. 1, Edited by David L. Coulter, John R. Wiens, and Gary D. Fenstermacher. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2008.
- Brink, G. van den en C. van der Kooi. *Christelijke dogmatiek: Een inleiding*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 2012.
- Brinkgreve, Christien. *De ogen van de ander: De sociale bronnen van zelfkennis*. Amsterdam: Atlas Contact, 2009.
- Brown, Nicholas J.L., Tim Lomas, and Francisco Jose Eiroa-Orosa, editors. *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*. New York: Routledge, 2018.
- Brown, William P. 'Happiness and its Discontents in the Psalms.' In *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, edited by Brent A. Strawn, 95-115. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Bruggen, Jacob van. *Mattheüs: Het evangelie voor Israël*. CNT. Kampen: Kok, 1994.
- Brymann, Alan. *Social Research Methods: Fourth Edition*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Bühler, Charlotte en Melanie Allen. *Inleiding tot de humanistische psychologie*. Bilthoven: Amboboeken, 1972.
- Butler, Juli and Margaret L. Kern. 'The PERMA-Profiler: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing.' *International Journal of Wellbeing* 6, no. 3 (2016): 1-48.
- Calvijn, Johannes. *Thessalonicensen*. Vertaald door A.M. Donner. Kampen: De Groot Goudriaan, 2004.
- Calvijn, Johannes. *Institutie of onderwijzing in de christelijke godsdienst*. Vertaald door C. A. de Niet. Houten: Den Hertog, 2009.

- Cameron, Helen, Deborah Bhatti, Catherine Duce, James Sweeny, and Clare Watkins. *Talking about God in Practice: Theological Action Research and Practical Theology*. London: SCM Press, 2010.
- Cameron, Helen, John Reader, Victoria Slater, and Chris Rowland. *Theological Reflection for Human Flourishing: Pastoral Practice and Public Theology*. London: SCM Press, 2012.
- Carey, Greg. 'Finding Happiness in Apocalyptic Literature.' In *The Bible and the Pursuit of happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, edited by Brent A. Strawn, 203-224. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Cazelles, 'Ashre.' In *Theological Dictionary of the Old Testament*, volume 1, edited by G. Johannes Botterweck and Helmer Ringgren, translated by John T. Willis, 445-448. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 1974.
- Cederström, Carl. *Ons geluksideaal: Een nieuwe blik op een versleten idee*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have, 2018.
- Chan, Michael J. 'A Biblical Lexicon of Happiness.' In: *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, edited by Brent A. Strawn, 323-370. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Charry, Ellen T. *God and the Art of Happiness*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2010.
- Charry, Ellen T. 'The Necessity of Divine Happiness: a Response.' In *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, edited by Brent A. Strawn, 229-247. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Charry, Ellen. T. 'Positive Psychology and Christian Theology: An Exchange of Gifts'. In *Flourishing in Faith: Theology encountering Positive Psychology*, edited by Gillies Ambler, Matthew P. Anstey, Theo D. McCall, and Matthew A. White, 3-18. Eugene, OR: Cascade Books, 2017.
- Charry, Ellen T. 'Flourishing and Languishing: Testimony from the Psalms'. In *Flourishing in Faith: Theology Encountering Positive Psychology*. Edited by Gillies Ambler, Matthew P. Anstey, Theo D. McCall, and Matthew A. White, 19-33. Eugene, OR: Cascade Books, 2017.
- Clark, Rachael S., and Vicki L. Plano Clark. 'Mixed Methods in Positive Psychology: A Methodological Review.' Paper presented at International Positive Psychology Association 4th World Congress, Lake Buena Vista, FL, June 25-28, 2015. http://www.ippanetwork.org/wp-content/uploads/2015/08/IP522.1-Mixed-Methods-Research-in-Positive-Psychology_Clark-R..pdf
- Compton, William C., and Edward Hoffman. *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing*. Wadsworth: Cengage Learning 2007.
- Crisp, Justin E. 'Introduction: A Bright Sorrow.' In *Joy and Human flourishing: Essays on Theology, Culture, and the Good Life*, edited by Miroslav Volf and Justin E. Crisp, vii-xviii. Minneapolis, MN: Fortress Press, 2015.
- Curren, Randall. 'Education and the Human Good.' Paper presented at XXII Deutscher Kongress für Philosophie, München, Ludwig-Maximilians-Universität, September 11-15, 2011. https://epub.uni-muenchen.de/12619/1/German_Congress_Curren_rev.pdf
- Dasberg, Jitschak, vert. *Siach Jitschak, gebed van Jitschak, siddoer: de geordende gebeden voor het gehele jaar* (Amsterdam: Nederlands Israëlitisch Kerkgenootschap, 2019⁹).

- Dawes, John. 'Do Data Characteristics Change According to the Number of Scale Points Used? An Experiment Using 5 Point, 7 Point and 10 Point Scales.' *International Journal of Market Research* 50, no. 1 (2008): 61-104.
- Diener, Ed, Eunkook M. Suh, Richard E. Lucas, and Heidi L. Smith. 'Subjective well-being: Three decades of progress.' *Psychological Bulletin* 125, no.2 (1999): 276-302.
- Diener, Ed. 'Positive psychology: Past, Present, and Future.' In *Oxford Handbook of Positive Psychology*, edited by C.R. Snyder and Shane J. Lopez. New York: Oxford University Press, 2009: 7-11.
- Diener, Ed, Derrick Wirtz, William Tov, Chu Kim-Prieto, Dong-won Choi, Shigehiro Oishi, and Robert Biswas-Diener. 'New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings.' *Social Indicators Research* 97, no. 2 (2010): 143-56.
- Dingemans, G.D.J. *Manieren van doen: inleiding tot de studie van de praktische theologie*. Kampen: Kok, 1996.
- Duijker, H.J.C. 'De ideologie der zelfontplooiing.' *Pedagogische Studieën* 53 (1976): 358-373.
- Entwistle, David N. *Integrative Approaches to Psychology and Christianity: An Introduction to Worldview Issues, Philosophical Foundations, and Models of Integration*, Third Edition. Eugene, OR: Cascade Books, 2015.
- Evers, Jeanine, redactie. *Kwalitatief interviewen: Kunst én kunde*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 2007.
- Evers, Jeanine en Fijgje de Boer. 'Het kwalitatieve interview: kenmerken, typen en voorbereiding.' In *Kwalitatief interviewen: Kunst én kunde*, redactie Jeanine Evers, 23-47. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 2007.
- Giddens, Anthony. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- Glas, Gerrit. 'Heteronomie eccentriciteit en 'het' postmoderne zelf.' *Psyche en Geloof* 10 (1999): 57-70.
- Goldberg, Jochem, Marjolein Blomesath-Prenger, Aleisha Clarke, Teuntje Elfrink, Karlein Schreurs en Ernst Bohlmeijer, 'Het positief educatief programma.' *Tijdschrift Positieve Psychologie* 1 (2017): 42-47.
- Graaff, H.G. de. *Onbekwaam tot enig goed!?! De plaats van de 'totale verdorvenheid' in prediking en pastoraat*. Zoetermeer: Boekencentrum, 1996.
- Grogan, Geoffrey W. *Psalms. The Two Horizons Old Testament Commentary*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2008.
- Hackney, Charles H. 'Possibilities for a Christian Positive Psychology'. *Journal of Psychology and Theology* 35, no. 3 (2007): 211-221.
- Hackney, Charles H. *Positive Psychology in Christian Perspective: Foundations, Concepts, and Applications*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2021.
- Hammer, Reuven. *Entering Jewish Prayer: A Guide to Personal Devotion and the Worship Service*. New York, NY: Schocken Books, 1994.
- Harrison, Glynn. *Ego Trip: Rediscovering Grace in a Culture of Self-Esteem*. Grand Rapids, MI: Zondervan, 2013.
- Hauck, 'Makarios.' In *Theological Dictionary of the New Testament*, volume 4, edited by Gerhard Kittel, translated and edited by Geoffrey W. Bromiley, 362-370. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 1967.

- Heitink, Gerben. *Praktische theologie: Geschiedenis, theorie, handelingsvelden*. Kampen: Uitgeverij Kok, 1993.
- Henrich, Joseph, Steven J. Heine, and Ara Norenzayan. 'The Weirdest People in the World?,' *Behavioral and Brain Sciences* 33, no. 2/3 (2010): 1-23.
- Hess, R.S. 'Wisdom Sources.' In *Dictionary of The Old Testament: Wisdom, Poetry, and Writings*, edited by Tremper Longman III and Peter Enns, 894-901. Downers Grove, IL: IVP Academic, 2008.
- Highfield, Ron. *God, Freedom and Human Dignity: Embracing a God-Centered Identity in a Me-Centered Culture*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2013.
- Higton, Mike, Jeremy Law, and Christopher Rowland, editors. *Theology and Human Flourishing: Essays in Honor of Timothy J. Gorringer*. Eugene, OR: Cascade Books, 2011.
- Hill, Peter C. and M. Elizabeth Lewis Hall. 'Uncovering the Good in Positive Psychology: Toward a Worldview Conception that Can Help Positive Psychology Flourish.' In *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, edited by Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas, and Francisco Jose Eiroa-Orosa, 245-262. New York: Routledge, 2018.
- Hoare, Erin, David Bott, and Justin Robinson, 'Learn it, Live it, Teach it, Embed it. Implementing a Whole School Approach to Foster Positive Mental Health and Wellbeing through Positive Education.' *International Journal of Wellbeing* 7, no 3 (2017): 56-71.
- Holladay, Carl R. 'The Beatitudes: Happiness and the Kingdom.' In *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, edited by Brent A. Strawn, 141-167. Oxford: Oxford University Press, 2012, 141-167.
- Hone, Lucy Clare, Aaron Jarden, Grant M. Schofield, and Scott Duncan. 'Measuring flourishing: The Impact of Operational Definitions on the Prevalence of High Levels of Wellbeing.' *International Journal of Wellbeing* 4, no. 1 (2014): 62-90.
- Huppert, Felicia A. and Timothy T.C. So. 'Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being.' *Social Indicators Research* 110, 3 (2013): 837-831.
- Immink, F.G. *In God geloven: Een praktisch-theologische reconstructie*. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2003.
- Immink, Gerrit. 'Theologie van de praktijk.' In *Instemmend luisteren: Studies voor Kees de Ruijter*, redactie Marinus Beute en Peter van de Kamp, 172-180. Utrecht: Uitgeverij Kok, 2014.
- Johnson, Eric L. editor. *Psychology and Christianity: Five Views*, Second edition. Downers Grove, IL: IVP Academic, 2010.
- Johnson, Eric L. 'Towards a Christian Positive Psychology: Introduction to the Special Issue.' *The Journal of Positive Psychology* 12, no. 5 (2017): 425-426.
- Kamp, H.R. van de. *Openbaring: Profetie vanaf Patmos*. CNT. Kampen: Kok, 2008.
- Kashdan, Todd B., Robert Biswas-Diener, and Laura A. King. 'Reconsidering Happiness: the Costs of Distinguishing Between Hedonics and Eudaimonia.' *The Journal of Positive Psychology* 3, no. 4 (2008): 219-233.
- Keller, T. *Bevrijd van jezelf: De weg naar echte christelijke blijdschap*. Franeker: Uitgeverij van Wijnen, 2012.
- Kelsey, David H. 'On Human Flourishing: A Theocentric Perspective.' Paper presented at the Yale Center for Faith and Culture consultation on God's Power and Human Flourishing, 2008. <https://faith.yale.edu/>. Geraadpleegd november 2015.

- Kelsey, David H. *Eccentric existence: A Theological Anthropology*. Louisville: Westminster John Knox Press, 2009.
- Keyes, Corey L.M. 'The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life.' *Journal of Health and Social Behavior* 43 (2002): 207-222.
- Keyes, Corey L.M. 'Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health.' *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73, no. 3 (2005): 539-548.
- Kittel, G. 'Arkeo.' In *Theological Dictionary of the New Testament*, vol. 1, edited by Gerhard Kittel, translated by Geoffrey W. Bromiley. 464-467. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Company: 1964.
- Kristjánsson, Kristján. *Virtues and Vices in Positive Psychology: A Philosophical Critique*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Kristjánsson, Kristján. 'Recent Work on Flourishing as the Aim of Education: A Critical Review.' *British Journal of Educational Studies* 64, no. 1 (2016): 1-21.
- Lamers, Sanne M.A., Gerben J. Westerhof, Ernst T. Bohlmeijer, Peter M. ten Klooster, and Corey L.M. Keyes. 'Evaluating the Psychometric Properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHCSF).' *Journal of Clinical Psychology* 67, nr. 1 (2011): 99-110.
- Lapsley, Jacqueline. 'A Happy Blend: Isaiah's Vision of Happiness (and Beyond).' In *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*, edited by Brent A. Strawn, 75-94. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Leary, Mark R. and June Price Tangney, editors. *Handbook of the Self and Identity*. New York: The Guilford Press, 2003.
- Lomas, Tim and Itan Ivztan. 'Second Wave Positive Psychology: Exploring the Positive–Negative Dialectics of Wellbeing.' *Journal of Happiness Studies* 14, no. 4 (2016): 1753-1768.
- Lomas, Tim, Lea Waters, Paige Williams, Lindsay G. Oades and Margaret L. Kern. 'Third Wave Positive Psychology: Broadening Towards Complexity.' *The Journal of Positive Psychology* (2020).
- Longman III, Tremper. *Psalms: An Introduction and Commentary*. Downers Grove, IL: Inter-Varsity Press, 2014.
- Lyubomirsky, Sonja. *De maakbaarheid van het geluk: Een wetenschappelijke bendering voor een gelukkig leven*. Amsterdam: Uitgeverij Archipel, 2008.
- MacDonald, Douglas A. 'Taking a Closer Look at Well-being as a Scientific Construct Delineating its Conceptual Nature and Boundaries in Relation to Spirituality and Existential Functioning.' In *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, edited by Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa, 26-52. New York: Routledge, 2018): 26-52.
- Marecek, Jeanne and John Chambers Christopher. 'Is Positive Psychology an Indigenous Psychology?' In *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, edited by Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa, 84-98. New York: Routledge, 2018.
- Maso, Ilja en Adri Smaling. *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom, 1998.
- McClure, Barbara J. *Emotions: Problems and Promise for Human Flourishing*. Waco, TX: Baylor University Press, 2019.
- McConville, J. Gordon. *Becoming Human in God's World: An Old Testament Theology of Humanity*. Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2016.
- McMahon, Darrin M. *Happiness: A History*. New York: Grove Press, 2006.

- McMinn, Mark R. *The Science of Virtue: Why Positive Psychology Matters to the Church*. Grand Rapids, MI: Brazos Press, 2017.
- Muynck, Bram de. *Een goddelijk beroep: Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Heerenveen: Uitgeverij Groen, 2008.
- Muynck, A. de. 'Vergeving: een kwestie van opvoeding?' In *Vergeving: verkenningen rondom een delicaat thema*, redactie H.G.L. Peels, 109-122. Apeldoorn: Theologische Universiteit Apeldoorn, 2020.
- Muynck, Bram de. 'Theologie in de klas: De kracht van sluimerende beelden.' In *Mens worden: over de relatie tussen theologie en pedagogiek*, redactie Wolter Huttinga en Roel Kuiper, 174-186. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn Motief, 2021.
- Muynck, Bram de en Bram Kunz. *Gidsen: een schoolpedagogiek*. Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers, 2021.
- Nakamura, Jeanne and Mihaly Csikszentmihalyi. 'Flow, Theory and Research.' In *Oxford Handbook of Positive Psychology*, edited by C.R. Snyder and Shane J. Lopez, 195-206. New York: Oxford University Press, 2009.
- Niemiec, Ryan M. *Character Strengths Interventions: A Field Guide for Practitioners*. Boston, MA: Hogrefe Publishing, 2018.
- Noddings, Nel. *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Norrish, Jacolyn M., Paige Williams, Meredith O'Connor, and Justin Robinson. 'An Applied Framework for Positive Education.' *International Journal of Wellbeing* 3, no. 2 (2013): 147-161.
- Norrish, Jacolyn M. *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Oosterhof, B.J. *De vreze des Heren in het Oude Testament*. Utrecht: Kemink en Zoon NV, 1949.
- Osmer, Richard. *Practical Theology: An Introduction*. Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans Publishing Company, 2008.
- Paul, Herman. 'Inleiding: zelfontplooiing als narratief sjabloon.' In *Zelfontplooiing: een theologische peiling*, redactie Herman Paul en Wouter Slob, 7-24. Zoetermeer: Boekencentrum, 2015.
- Paul, Herman en Wouter Slob, redactie. *Zelfontplooiing: een theologische peiling*. Zoetermeer, Boekencentrum, 2015.
- Paul, Herman. *Shoppen in Advent: Een kleine theorie van secularisatie*. Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers, 2020.
- Park, Nansook, Christopher Peterson, and Martin E.P. Seligman. 'Strengths of Character and Well-Being.' *Journal of Social and Clinical Psychology* 23, no. 5 (2004): 603-619.
- Pennington, Jonathan T. *The Sermon on the Mount and Human Flourishing: A Theological Commentary*. Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2017.
- Pols, Jan. 'De discussiegroep 'het medisch model' een terugblik na 35 jaar,' *Waardenwerk* 56 (2014).
- Reiss, Michael J. and John White. *An Aims-based Curriculum: The Significance of Human Flourishing for Schools*. London: IOE Press, 2013.
- Ringgren, Helmer. 'Chayah.' In *Theological Dictionary of the Old Testament*, vol. 4, edited by G. Johannes Botterweck and Helmer Ringgren, translated by David E. Green, 324-344. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1980.

- Robbins, Brent D. and Harris L. Friedman. 'The Unavoidable Role of Values in Positive Psychology: Reflections in Light of Psychology's Replicability Crisis.' In *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, edited by Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa, 15-25. New York: Routledge, 2018.
- Ruit, Peter, Fred A.J. Korthagen, and Judith Schoonenboom. 'The Impact of Working with Core Qualities on Primary School Pupils' Wellbeing.' *Educational and Child Psychology* 36, no. 3 (2019): 7-17.
- Ruijter, Kees de. *Meewerken met God: Ontwerp van een gereformeerde praktische theologie*. Kampen: Uitgeverij Kok, 2005.
- Ruyter, Doret J. de. 'Pottering in the Garden? On Human flourishing and Education.' *British Journal of Educational Studies* 52, no. 4 (2004): 377-389.
- Ruyter, Doret J. de. 'Ideals, Education and Happy Flourishing.' *Educational Theory* 57, no. 1 (2007): 23-35.
- Ruyter, Doret J. de. *De betekenis van educatie: De bijdrage aan menselijk floreren in een diverse samenleving*. Utrecht: Uitgeverij Net aan zet, 2019.
- Ryan, R.M., R.R. Curren, and E.L. Deci. 'What humans need: Flourishing in Aristotelian Philosophy and Self-Determination Theory.' In *The Best Within Us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia*, edited by A.S. Waterman, 57-75. Washington: American Psychological Association, 2013.
- Ryff, Carol D. and Burton Singer. 'Ironies of the Human Condition: Well-being and Health on the Way to Mortality.' In *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*, edited by L. G. Aspinwall and U. M. Staudinger, 271-287. American Psychological Association: 2003.
- Schaeffer, Hans. 'Nabeschouwing' In *De God die wij aanbidden: Op verkenning in de liturgische theologie*. Nicholas Wolterstorff, 205-211. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief, 2019.
- Scholte, Ron H.J., Lieke A.M.W. Wijnhoven, Daan H.M. Creemers, Ad A. Vermulst en Rutger C.M.E. Engels, 'De effectiviteit van een depressie preventie programma ('Op Volle Kracht') bij adolescente meisjes met verhoogde depressieve symptomen.' *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen* 91 (2013): 405-413.
- Schotanus-Dijkstra, Marijke. 'In gesprek met Corey Keyes.' *Tijdschrift Positieve Psychologie* 3 (2018): 9-17.
- Schotanus-Dijkstra, Marijke. *Durf te Floreren: Waarom floreren je gelukkiger maakt dan geluk*. Tielt: Lannoo, 2019.
- Seligman, Martin E.P. en Mihaly Csikszentmihalyi, 'Positive Psychology: An Introduction.' *American Psychologist* 55, no. 1 (2000): 5-14.
- Seligman, Martin E.P. *Gelukkig zijn kun je leren*. Houten: Spectrum, 2002.
- Seligman, Martin E.P., Tracey A. Steen, Nansook Park, and Christopher Peterson. 'Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions.' *American Psychologist* 60, no. 5 (2005): 410-421.
- Seligman, M.E.P. 'Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions,' Lecture, University of Michigan, Michigan, October 7, 2010. https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/Seligman_10.pdf.
- Seligman, Martin E.P. *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-being – and How to Achieve Them*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2011.
- Smith, David I. *On Christian Teaching: Practicing Faith in the Classroom*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2018.

- Smith, James K.A. *Desiring the Kingdom: Worship, Worldview, and Cultural Formation*. Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2009.
- Snyder, C.R. and Shane J. Lopez, editors. *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2009.
- Soetendorp, J. *Symboliek der Joodse religie: beschrijving en verklaring der gebruiken in het Joodse leven*. Zeist: Uitgeversmaatschappij W. de Haan N.V., 1958.
- Stendebach, 'Shalom.' In *Theological Dictionary of the Old Testament*, volume 15, edited by G. Johannes Botterweck, Helmer Ringgren, and Heinz-Josef Fabry, translated by David E. Green, 15-49. Grand Rapids, MI: William. B. Eerdmans Publishing Company, 2006.
- Strawn, Brent A. editor. *The Bible and the Pursuit of Happiness: What the Old and New Testaments Teach Us about the Good Life*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Suissa, Judith. 'Lessons from a New Science: On Teaching Happiness in Schools.' *Journal of Philosophy of Education* 42, no. 3-4 (2008): 575-590.
- Swinton, John, and Harriet Mowat. *Practical Theology and Qualitative Research*. London: SCM Press, 2013.
- Tak, Yuli R., Anna Lichtwarck-Aschoff, Jane E. Gillham, Rinka M.P. van Zundert, and Rutger C. M. E. Engels. 'Universal School-Based Depression Prevention 'Op Volle Kracht': a Longitudinal Cluster Randomized Controlled Trial,' *Journal of Abnormal Child Psychology* 44, no. 5 (2016): 949-961.
- Taylor, Charles. *A Secular Age*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007.
- Teo, Thomas. 'Critical psychology.' In *Encyclopedia of the History of Psychological Theories*, edited by Robert Rieber, 236-248. New York: Springer, 2012.
- Thompson, Sam. 'Positive Psychology, Mental Health, and the False Promise of the Medical Model.' In *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, Edited by Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa, 70-83. New York: Routledge, 2018: 70-83.
- Thiel, John E. 'Methodological Choices in Kelsey's Eccentric Existence.' *Modern Theology* 27, no. 1 (2011): 1-13.
- VanDrunen, David. 'Book review' *Themelios* 35, no 3 (2010): 524. Volf Miroslav. *Free of Charge: Giving and Forgiving in a Culture Stripped of Grace*. Grand Rapids, MI: Zondervan, 2005.
- Volf, Miroslav. 'Heb je vijanden lief,' *Wapenveld* 59, no. 3 (juli 2009): 26-34.
- Volf, Miroslav. 'Human Flourishing'. In *Renewing the Evangelical Mission*, edited by Richard Lints, 13-30. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2013.
- Volf, Miroslav, and Justin E. Crisp, editors. *Joy and Human flourishing: Essays on Theology, Culture, and the Good Life*. Minneapolis, MN: Fortress Press, 2015.
- Volf, Miroslav. *Flourishing. Why We Need Religion in a Globalized World*. New Haven, CT: Yale University Press, 2015.
- Volf, Miroslav, and Matthew Croasmun. *For the Life of the World: Theology that Makes a Difference*. Grand Rapids, MI: Brazos Press, 2019.
- Wachter, Dirk de. *Borderline Times: Het einde van de normaliteit*. Tiel: Lannoo Campus, 2012.
- Waltke, Bruce K. and Charles Yu. *An Old Testament Theology: an Exegetical, Canonical, and Thematic Approach*. Grand Rapids, MI: Zondervan, 2007.

- Wardekker Willem L. 'Criteria voor de kwaliteit van onderzoek'. In *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Redactie Bas Levering en Paul Smeijers, 50- 67. Amsterdam: Boom Lemma Mens en Maatschappij, 1999.
- Whybray R. Norman. *The Good Life in the Old Testament*. New York: T&T Clark, 2002.
- Wijnalda, Harm. 'Een gereformeerde visie op praktische theologie.' *Theologia Reformata* 52, no. 4 (2009): 334-344.
- Wolbert, Lynne S. *Flourishing, Fragility, and Family Life: Critical Reflections on Human Flourishing as an Aim of Education*, dissertatie, Vrije Universiteit Amsterdam, 2018.
- Wolterstorff, Nicholas. *Until Justice and Peace Embrace*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 1983.
- Wolterstorff, Nicholas. *Educating for Life: Reflections on Christian Teaching and Learning*. Grand Rapids, MI: Baker Publishing Group, 2002.
- Wolterstorff, Nicholas. *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company, 2004.
- Wolterstorff, Nicholas. *Justice: Rights and Wrongs*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2008.
- Wolterstorff, Nicholas. 'God's Power and Human Flourishing.' Paper presented at the Yale Center for Faith and Culture consultation on God's Power and Human Flourishing, 2008. <https://faith.yale.edu/>. Geraadpleegd november 2015.
- Wong, Paul T.P., and Sandip Roy. 'Critique of Positive Psychology and Positive Interventions.' In *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, edited by Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa, 142-160. New York: Routledge, 2018.
- Worth, Piers, and Matthew Smith. 'Critical Positive Psychology: a Creative Convergence of Two Disciplines'. In *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology*, edited by Nicholas J.L. Brown, Tim Lomas and Francisco Jose Eiroa-Orosa, 3-10. New York: Routledge, 2018.
- Zundert, R.M.P. van. *Een integrale aanpak welbevinden voor scholen: De wetenschappelijke achtergrond*. 's Hertogenbosch: Leer- en veerkracht, 2014.
- Zundert, Rinka van. 'Heleschoolbenadering positieve psychologie.' *Tijdschrift Positieve Psychologie* 1 (2017): 73-80.

BIJLAGEN

B

BIJLAGE 1 | RESULTATEN PEILING

Resultaten Peiling

Inleiding

Eind 2015 is aan leraren uit het Primair onderwijs gevraagd hun mening te geven over aspecten die te maken hebben met de positieve psychologie en hun visie op de mensbeelden die verondersteld worden in methodieken en materialen die gebruikt worden voor het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Via diverse manieren is de vragenlijst onder de aandacht gebracht van leraren. Daarbij is gebruikgemaakt van het netwerk van Driestar educatief (DE), Viaa Hogeschool Zwolle (Viaa), Christelijke Hogeschool Ede (CHE) en het Kersten Onderwijs Centrum (KOC).

Respondenten

	Frequentie	Percentage	Gemiddelde leeftijd	SD
man	50	18,5	40,4	12,582
Vrouw	220	81,5	33,8	11,323
Aantal succesvol beëindigd	270		35	11,825

De vragenlijst is door 270 respondenten succesvol ingevuld. Uit de opmerkingen die aan het einde van de vragenlijst gemaakt konden worden, blijkt dat ook een enkele directeur, intern begeleider of docent uit het Voortgezet Onderwijs deze vragenlijst heeft ingevuld. Deze data zijn wel gebruikt voor de analyse omdat het in deze fase van het onderzoek nog niet veel verschil maakt en deze data ook bruikbaar zijn. Van de respondenten is ruim 80% vrouw en de gemiddelde leeftijd is 35 jaar.

Aantal jaar werkervaring

Het aantal jaar werkervaring van de respondenten is redelijk verspreid. Bijna 20% heeft meer dan 25 jaar werkervaring en ruim 50% heeft tussen de 6 en 25 jaar werkervaring. Een kleine 25% staat nog aan het begin van de loopbaan in het onderwijs.

Aantal jaar werkervaring	Frequentie	Percentage
student	11	4,1
1-5 jaar	63	23,3
6-10 jaar	74	27,4
11-25 jaar	73	27,0
Meer dan 25 jaar	49	18,1

In welk type onderwijs werkzaam?

Bijna 65% van de respondenten is werkzaam binnen het reformatorisch onderwijs. 33% is werkzaam in een ander type christelijk onderwijs, waarvan 12% in de van oorsprong Gereformeerd Vrijgemaakte scholen.

In welk type onderwijs bent je werkzaam?	Frequentie	Percentage
Reformatorisch	175	64,8
School met de Bijbel ⁵⁵²	33	12,2
Gereformeerd Vrijgemaakt ⁵⁵³	32	11,9
Protestants Christelijk	15	5,6
Hervormd	10	3,7
Overig	5	1,9

Gevolgde opleiding

Ruim 65% van de respondenten heeft de opleiding genoten via Driestar educatief in Gouda. 10% deed dat in Zwolle bij de VIAA en 10% via de CHE in Ede.

Waar heb je je opleiding gevolgd?	Frequentie	Percentage
Driestar educatief in Gouda	207	76,7
CHE in Ede	28	10,4
VIAA (Gereformeerde Hogeschool Zwolle)	26	9,6
Elders	9	3,3

Kerkelijke gezindte

De meeste respondenten (iets minder dan 40%) zijn afkomstig uit de Gereformeerde Gemeenten (GG). Zo'n 12% rekent zich tot de Protestantse Kerk in Nederland - Gereformeerde Bond (PKN GB); 12% tot de Hersteld Hervormde Kerk (HHK) en 12% rekent zich tot de Gereformeerd Vrijgemaakte Kerk (GKV). De overige kerkgenootschappen zijn in kleinere aantallen vertegenwoordigd.

⁵⁵² Scholen met de Bijbel kunnen diverse liggingen hebben. Er zijn scholen die in hun visie en beleid reformatorisch genoemd zouden kunnen worden. Er zijn ook scholen met de Bijbel die qua visie en beleid dichter bij het Protestants-Christelijk onderwijs staan. Gezien de resultaten op deze vragenlijst voor de leraren die werkzaam zijn op een school met de Bijbel (overeenkomstige resultaten met reformatorische scholen), lijken dit vooral de scholen te zijn die in hun visie en beleid reformatorisch genoemd zouden kunnen worden.

⁵⁵³ De officiële benaming is Gereformeerd Onderwijs. Om het onderscheid met het reformatorisch onderwijs voldoende tot uitdrukking te laten komen, is gekozen voor deze benaming mede omdat die in de volksmond nog geregeld gebruikt wordt.

BIJLAGE 1

Tot welke kerkelijke gezindte reken je jezelf?	Frequentie	Percentage
Gereformeerde Gemeenten (GG)	105	38,9
Protestantse Kerk in Nederland - Gereformeerde Bond (PKN GB)	33	12,2
Hersteld Hervormde Kerk (HHK)	32	11,9
Gereformeerde Kerken Vrijgemaakt (GKV)	32	11,9
Christelijke Gereformeerde Kerk (CGK)	19	7,0
Gereformeerde Gemeenten in Nederland (GGN)	17	6,3
Oud Gereformeerde Gemeente (OGG)	12	4,4
Protestantse Kerk in Nederland (PKN)	12	4,4
Nederlands Gereformeerde Kerk (NGK)	4	1,5
Evangelische Gemeente	2	0,7
Baptistengemeente	1	0,4
Overig	1	0,4

Positieve psychologie en sociaal-emotionele ontwikkeling

Bijna 60% van de respondenten is bekend met de positieve psychologie. Een kleine 25% van de respondenten werkt op school met het kinderkwaliteitspel en 1/5 van de respondenten gebruikt op school de kanjertraining. Er wordt onder deze respondenten niet veel gewerkt met de rots- en watertraining en de kernkwaliteitenbenadering. Bij de categorie 'anders' wordt de methode 'kinderen en hun sociale talenten' het meest genoemd als gebruikte methode.

Ben je bekend met de positieve psychologie?	Frequentie	Percentage
Ja	159	58,9
Nee	111	41,1

Welke methode wordt gebruikt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te stimuleren?	Frequentie	Percentage
Kinderkwaliteitspel	66	24
Kanjertraining	53	20
Rots- en watertraining	27	10
Kernkwaliteitenbenadering	30	11
Anders	187	69

2. Visies en meningen

Bewustzijn

Een ruime meerderheid van de respondenten (85%) zegt bewust na te denken of een methode qua mensvisie en aanpak past bij de christelijke identiteit van de school. Voor ruim 80% is het zelfs belangrijk te weten wat de mensvisie is van een bepaalde benadering.

Werkervaring speelt een rol in het bewust nadenken over deze thematiek. De respondenten met minder werkervaring (1-5 jaar) zijn wel wat minder stellig als gevraagd wordt naar hoe bewust ze nadenken over de christelijke identiteit in relatie tot bepaalde methodieken dan hun collega's met veel meer werkervaring. Bij de vraag over of het mensbeeld past bij de christelijke identiteit van de school (vraag 9) is er sprake van een significant verschil tussen hen die weinig werkervaring hebben (1-5 jaar) en zij die meer dan 11 jaar werkervaring hebben. Bij vraag 12 (over hoe bewust men nadenkt over een benadering in relatie tot de christelijke identiteit) is sprake van een significant verschil tussen de weinig ervaren werknemer (1-5 jaar werkervaring) en de zeer ervaren werknemer (meer dan 25 jaar)

9. Ik heb er nog nooit over nagedacht of het mensbeeld van deze benaderingen past bij onze christelijke identiteit.		Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
*werkervaring	1-5 jaar	2,14	,780	15,9	61,9	14,3	7,9	0
1-5 verschilt van >11 jaar	11-25 jaar	1,74	,780	37,0	56,2	2,7	4,1	0
	>25 jaar	1,65	,663	42,9	51,0	4,1	2,0	0

Spanningsveld?

Ruim 50% van de respondenten ervaart een spanningsveld tussen de gebruikte methodieken en de christelijke identiteit. Een kleine 30% staat daar neutraal in en 20% vindt niet dat er aspecten zijn die op gespannen voet staan met de christelijke identiteit.

Hierbij zijn wel significante verschillen waar te nemen tussen de meer reformatorisch georiënteerde leraren en de meer Gereformeerd Vrijgemaakt georiënteerde leraren. Leraren die werkzaam zijn in het Gereformeerd Vrijgemaakte onderwijs zien minder een spanningsveld in deze benaderingen dan leraren die werken op een reformatorische school of een school met de Bijbel. Dat geldt ook voor leraren die hun opleiding hebben genoten op de VIAA in Zwolle. Onder hen is ook een grotere groep die er neutraal in staat. Daarnaast is er ook sprake van een significant verschil tussen respondenten die zich rekenen tot de GG(N) en hen die zich rekenen tot de GKV. De eerstgenoemden ervaren een groter spanningsveld bij de methodieken die ze gebruiken dan de GKV'ers.

	Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
8. Ik vind het belangrijk om te weten van welk mensbeeld een benadering (methode/materialen) uitgaat.	4,07	,746	0,4	3,7	11,1	58,1	26,7
9. Ik heb er nog nooit over nagedacht of het mensbeeld van deze benaderingen past bij onze christelijke identiteit.	1,90	,835	31,9	53,7	7,0	7,0	0,4
10. Er zijn in deze benaderingen aspecten die op gespannen voet staan met onze christelijke identiteit.	3,37	,970	2,2	18,9	27,8	41,5	9,6
11. Ik vind dat je alle methoden en hulpmiddelen kunt gebruiken om het gedrag van kinderen positief te beïnvloeden.	2,28	,992	16,3	58,5	9,3	12,6	3,3
12. Ik en er niet zo bewust mee bezig of benaderingen die het gedrag van leerlingen positief willen beïnvloeden, passen bij onze christelijke identiteit.	2,21	,941	21,1	51,5	13,3	13,7	0,4

10. Er zijn in deze benaderingen aspecten die op gespannen voet staan met de christelijke identiteit.

	Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens	
*type onderwijs werkzaam	Reformatorisch	3,47	,958	1,7	17,1	24,0	46,3	10,9
Ref vs. GKV	Gereformeerd Vrijgemaakt	2,81	,956	6,3	34,4	34,4	21,9	3,1
GKV vs. SMDB	School met de Bijbel	3,58	,936	3,0	6,1	36,4	39,4	15,2
*opleiding gevolgd	Driestar educatief	3,47	,944	1,9	15,0	28,0	44,0	11,1
	VIAA	2,81	,849	3,8	34,6	38,5	23,1	0
*kerkgenootschap	GKV	2,81	,956	6,3	34,4	34,4	21,9	3,1
GKV vs. GGN/GG	GG	3,50	,911	1,9	15,2	21,9	53,3	7,6
	GGN	3,88	,600	0	0	23,5	64,7	11,8

12. Ik ben er niet zo bewust mee bezig of benaderingen die het gedrag van leerlingen positief willen beïnvloeden, passen bij onze christelijke identiteit.

	Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens	
*werkervaring in het onderwijs	1-5 jaar	2,44	,857	9,5	50,8	25,4	14,3	0
	>25 jaar	1,96	,841	28,6	55,1	8,2	8,2	0

Mensvisie

Alle deelnemers aan het onderzoek zijn ervan overtuigd dat elke leerling kernkwaliteiten heeft. Er is sprake van een significant verschil tussen hen die zich rekenen tot de PKN en zij die zich rekenen tot de GGN. Het verschil beperkt zich alleen tot de stelligheid waarmee ze zich uitdrukken. De respondenten uit de GGN zijn iets gematigder of voorzichtiger in hun standpunt hierover.

Ruim 70% van de respondenten ziet een leerling als een parel in Gods hand (vraag 16). Zo'n 12% is het daar (helemaal) niet mee eens. Er is een significant verschil zichtbaar op de variabelen 'type onderwijs werkzaam in', 'opleiding' en 'kerkverband'. De leraar die werkzaam is in het reformatorisch onderwijs is significant minder stellig over de stelling dat een leerling een parel in Gods hand is dan de leraar die werkt in het Gereformeerd Vrijgemaakt onderwijs of het Protestants Christelijk Onderwijs. Leraren in het Gereformeerd Vrijgemaakte onderwijs spreken zich ook sterker uit over deze stelling dan respondenten van de School met de Bijbel. Er is geen enkele Gereformeerd Vrijgemaakte leraar die een leerling niet ziet als een parel in Gods hand, terwijl er in het reformatorisch onderwijs of op de scholen met de Bijbel wel respondenten zijn die een leerling niet zien als een parel in Gods hand.

De meeste respondenten (79%) zien zelfontplooiing als een gekregen opdracht (vraag 17). Ruim 10% is het daar niet mee eens. Ook hier is weer een verschil tussen kerkgenootschappen. Van de respondenten uit de GGN ziet zelfs ruim 1/3 zelfontplooiing niet als een gekregen opdracht en een kleine 25% neemt een neutraal standpunt in. Daarin verschillen ze significant van de kerkgenootschappen CGK, de GG en de GKV. Voor sommigen (8%) staat zelfontplooiing haaks op de christelijke identiteit (18). De meesten van hen zijn afkomstig uit de GGN. Zij zien significant meer contrasten tussen zelfontplooiing en de christelijke identiteit dan diegenen die horen bij de Gereformeerde Gemeenten, Gereformeerd Vrijgemaakte Kerk, PKN en PKN-GB. Dit verklaart waarschijnlijk ook waarom onder de respondenten in het reformatorisch onderwijs significant meer bezwaren zijn tegen zelfontplooiing dan onder hen die werken in het Gereformeerd Vrijgemaakte onderwijs.

Volgens 57% van de respondenten is het niet zo dat er in de positieve benadering van leerlingen onvoldoende rekening gehouden wordt met de totale verdorvenheid van de mens (vraag 14). 25% vindt dat daarentegen wel. Onder respondenten uit de GGN is ruim de helft ervan overtuigd dat er onvoldoende rekening wordt gehouden met de totale verdorvenheid van de mens. Wanneer dat vergeleken wordt met respondenten uit de GKV is slechts 10% het met hen eens. Op dit punt lijken respondenten uit de GGN in hun visie tegenover respondenten uit de GKV te staan.

Of de wil van het kind moet worden gebroken (vraag 15) is voor ruim de helft van de respondenten iets waar ze het niet mee eens zijn. 20% van de deelnemers uit het onderzoek gelooft wel dat de wil van het kind moet worden gebroken. Onder hen zijn echter geen respondenten uit de GKV of de PKN en ook geen leraren die werkzaam zijn in het Gereformeerd Vrijgemaakte onderwijs of de lerarenopleiding op de VIAA in Zwolle hebben gevolgd. 70% van de respondenten uit de GGN is van mening dat de wil van het kind moet worden gebroken. Ook werkervaring geeft een significant verschil. Onder leraren met minder werkervaring lijken er meer te zijn die het met deze stelling eens zijn of een neutraal standpunt in te nemen dan de leraar met meer werkervaring.

BIJLAGE 1

	Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
13. Ik geloof dat iedere leerling kernkwaliteiten heeft.	4,60	,519	0	0	1,5	36,7	61,9
14. Ik vind dat er in de positieve benadering van leerlingen onvoldoende rekening gehouden wordt met de totale verdorvenheid van de mens.	2,55	1,068	14,4	43,7	17,0	22,2	2,6
15. Ik geloof dat de wil van het kind moet worden gebroken.	2,53	1,058	17,4	35,9	25,2	19,3	2,2
16. Voor mij is iedere leerling een parel in Gods hand.	3,93	1,043	1,9	10,7	14,4	38,1	34,8
17. Zelfontplooiing is een opdracht die we hebben gekregen.	3,83	,874	1,9	8,9	10,0	62,6	16,7
18. Zelfontplooiing staat haaks op de christelijke identiteit.	2,07	,833	22,2	57,4	12,6	7,0	0,7

13. Ik geloof dat iedere leerling kernkwaliteiten heeft.

	Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
*kerkverband GGN (n=17)	4,18	,529	0	0	5,9	70,6	23,5
GGN vs. PKN PKN (n=12)	4,83	,389	0	0	0	16,7	83,3

14. Ik vind dat er in de positieve benadering van leerlingen onvoldoende rekening gehouden wordt met de totale verdorvenheid van de mens.

	Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
*kerkverband GGN (n=17)	3,35	,529	5,9	5,9	35,3	52,9	0
GGN vs. GKV GKV	2,06	,878	25,0	53,1	12,5	9,4	0

15. Ik geloof dat de wil van het kind moet worden gebroken.

		Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
*aantal jaar werkervaring	1-5	2,76	1,103	14,3	28,6	27,0	27,0	3,2
11-25 vs. 1-5 en 6-10	6-10	2,76	,962	8,1	33,8	35,1	20,3	2,7
	11-25	2,18	1,032	28,8	39,7	17,8	12,3	1,4
*werkzaam in type onderwijs	Reformatorisch	2,79	1,030	8,6	36,0	26,3	25,7	3,4
Ref vs. GKV en SMDB	Gereformeerd Vrijgemaakt	1,47	,567	56,3	40,6	3,1	0	0
GKV vs. SMDB en Hervormd	School met de Bijbel	2,21	,960	27,3	33,3	30,3	9,1	0
	Hervormd (n=10)	3,00	,816	0	30,0	40,0	30,0	0
*opleiding gevolgd	Driestar educatief	2,72	1,023	11,1	34,3	28,5	23,7	2,4
	VIAA	1,46	,582	57,7	38,5	3,8	0	0
*kerkverband	CGK	2,26	,653	5,3	68,4	21,1	5,3	0
GGN vs. CGK/GKV/PKN (GB)	GG	2,73	1,022	9,5	37,1	26,7	23,8	2,9
GKV vs. GG/GGN/HHK/OGG	GGN	3,41	1,121	5,9	23,5	0	64,7	5,9
	GKV	1,44	,564	59,4	37,5	3,1	0	0
	HHK	3,09	,963	3,1	25,0	37,5	28,1	6,3
	OGG	2,92	,669	0	25,0	58,3	16,7	0
	PKN GB	2,15	,972	30,3	33,3	27,3	9,1	0
	PKN	2,08	,793	25,0	41,7	33,3	0	0

16. Voor mij is iedere leerling een parel in Gods hand.		Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
*werkzaam in type onderwijs	Reformatorisch	3,74	1,056	2,3	13,1	18,9	40,0	25,7
Ref vs. GKV en PC	Gereformeerd Vrijgemaakt	4,66	,483	0	0	0	34,4	65,6
GKV vs. SMDB	School met de Bijbel	3,82	1,014	3,0	9,1	15,2	48,5	24,2
	Protestants Christelijk	4,60	,828	0	6,7	0	20,0	73,3
*opleiding gevolgd	Driestar educatief	3,79	1,070	2,4	13,0	15,9	40,1	28,5
	VIAA	4,62	,496	0	0	0	38,5	61,5
*kerkverband	GG	3,71	1,081	2,9	14,3	16,2	41,9	24,8
GGN vs. GKV/PKN/Overig	GGN	3,18	1,131	5,9	23,5	29,4	29,4	11,8
GKV vs. GG/GGN/OGG	GKV	4,66	,483	0	0	0	34,4	65,6
	OGG	3,33	1,073	0	25,0	33,3	25,0	16,7
	PKN	4,58	,669	0	0	8,3	25,0	66,7
	Overig (n=4)	5,00	,000	0	0	0	0	100
17. Zelfontplooiing is een opdracht die we hebben gekregen.		Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
*kerkverband	CGK	4,00	,816	5,3	0	0	78,9	15,8
GGN vs. CGK/GG/GKV	GG	3,87	,797	0	9,5	10,5	63,8	16,2
	GGN	3,06	1,088	5,9	29,4	23,5	35,3	5,9
	GKV	4,25	,622	0	0	9,4	56,3	34,4

18. Zelfontplooiing staat haaks op de christelijke identiteit.

		Gemiddelde	SD	% Helemaal mee oneens	% Mee oneens	% neutraal	% Mee eens	% Helemaal mee eens
*werkzaam in type onderwijs	Reformatorisch	2,18	,836	16,6	59,4	14,3	9,1	,6
	Gereformeerd Vrijgemaakt	1,66	,653	43,8	46,9	9,4	0	0
*kerkverband GGN vs. GG/GKV/PKN (GB)	GG	2,11	,788	18,1	60,0	14,3	7,6	0
	GGN	2,88	1,111	5,9	41,2	17,6	29,4	5,9
	GKV	1,63	,660	46,9	43,8	9,4	0	0
	PKN	1,83	,718	33,3	50,0	16,7	0	0
	PKN GB	1,88	,600	21,2	72,7	3,0	3,0	0

Aspecten die passen bij een christelijke identiteit

Aan de respondenten is gevraagd om aan te geven in hoeverre zij de genoemde aspecten vinden passen bij de christelijke identiteit van de school. Alle aspecten worden door vrijwel bijna alle respondenten gezien als passend bij de christelijke identiteit van de school. Het meest uitgesproken is men over 'welbevinden' als passend bij een christelijke school.

Wat minder uitgesproken is men over de aspecten 'zelfontplooiing', 'geloven in eigen kunnen', 'geluk' en 'autonomie'. Ruim eenderde van de respondenten vindt het nastreven van 'geluk' niet een aspect dat past bij de christelijke identiteit van de school. Ook bij deze vraag zijn er significante verschillen te zien tussen zij die zich meer verbonden weten met het Gereformeerd Vrijgemaakte denken en zij die meer Reformatorisch georiënteerd zijn. Dat is vooral te zien op de punten 'zelfverloochening' en 'zelfontplooiing'.

Zelfverloochening is een aspect dat in het reformatorisch onderwijs en op de scholen met de Bijbel veel duidelijker wordt gezien als een aspect van de christelijke identiteit dan op Gereformeerd Vrijgemaakte scholen. Dat lijkt ook verbonden te zijn met de school waar de respondenten hun opleiding hebben gevolgd. Wanneer ze gestudeerd hebben aan hogeschool Driestar educatief wordt zelfverloochening significant vaker gezien als een wezenlijk christelijk aspect dan wanneer ze hun opleiding in Zwolle of elders gevolgd hebben. Ook het kerkgenootschap laat significante verschillen zien als het gaat om zelfverloochening. Ruim de helft van hen die zich rekenen tot de GKV vindt zelfverloochening een beetje horen bij de christelijke identiteit. 15% vindt niet dat het een aspect is van een christelijke identiteit.

De respondenten uit de GKV zijn significant positiever over zelfontplooiing en een positief zelfbeeld dan respondenten uit de GGN. Leraren uit de GGN vinden het doorgaans nog wel passen bij een christelijke identiteit, maar zijn daar minder stellig in. 10% van de respondenten uit de GGN is van mening dat zelfontplooiing niet past bij een christelijke school.

BIJLAGE 1

Respondenten uit de GGN zijn ook minder uitgesproken of het aspect 'geloven in eigen kunnen' past bij de christelijke identiteit van de school. Zij staan er niet negatief tegenover, maar geven het een significant minder prominente plaats dan respondenten uit een aantal andere kerkgenootschappen. Als het gaat om welke drie aspecten respondenten het meest belangrijk vinden staan welbevinden, zelfvertrouwen en authenticiteit bovenaan. Het minst worden floreren, geluk en geloven in eigen kunnen genoemd.

In welke mate vind je deze aspecten passen bij de christelijke identiteit van de school?	Gemiddelde	SD	% helemaal niet		% een beetje		% heel sterk
			% helemaal niet	% niet	% een beetje	% sterk	
Welbevinden	4,61	,531	0	0,4	1,1	35,2	63,3
Authenticiteit	4,27	,729	0,7	0,4	11,1	47,0	40,7
Zelfvertrouwen	4,24	,620	0	0,7	7,8	58,1	33,3
Positieve emoties	4,18	,604	0	0,7	8,5	62,6	28,1
Kernkwaliteiten/sterke eigenschappen	4,17	,634	0,4	1,1	7,4	63,3	27,8
Positief zelfbeeld	4,13	,631	0	1,1	10,7	61,9	26,3
Zelfverloochening	4,02	,875	0,7	4,8	18,1	44,1	32,2
Zelfwaardering	3,99	,671	0	0,7	20,7	57,4	21,1
Veerkracht	3,99	,633	0	1,1	17,4	63,3	18,1
Floreren	3,98	,749	0	3,0	20,0	53,0	24,1
Competentie	3,91	,780	0,7	4,8	16,3	58,9	19,3
Zelfontplooiing	3,78	,747	0,7	3,0	27,8	54,4	14,1
Geloven in eigen kunnen	3,76	,744	0	4,8	27,8	53,7	13,7
Geluk	3,65	,890	0,7	31,9	8,9	41,5	17,0
Autonomie	3,53	,798	0,4	8,5	38,9	42,6	9,6

Werkervaring		Gemiddelde	SD	% helemaal niet		% een beetje		% heel sterk
				% helemaal niet	% niet	% een beetje	% sterk	
Competentie	Student	3,27	1,104	9,1	9,1	36,4	36,4	9,1
	11-25 jaar	4,04	,735	0	4,1	12,3	58,9	24,7
Zelfontplooiing	1-5	4,02	,660	0	0	20,6	57,1	22,2
	6-10 jaar	3,61	,841	1,4	8,1	29,7	50,0	10,8

Werkzaam in type onderwijs		Gemiddelde	SD	% helemaal niet	% niet	% een beetje	% sterk	% heel sterk
zelfverloochening	Reformatorisch	4,23	,778	,6	2,9	9,1	47,4	60,0
*GKV vs. Ref/SMDB	Gereformeerd Vrijgemaakt	3,19	,896	3,1	12,5	56,3	18,8	9,4
	School met de Bijbel	3,88	,820	0	6,1	21,2	51,5	21,2
Zelfontplooiing	School met de Bijbel	3,52	,759	3,0	3,0	39,4	48,5	6,1
	Gereformeerd Vrijgemaakt	4,09	,689	0	0	18,8	53,1	28,1

Opleiding		Gemiddelde	SD	% helemaal niet	% niet	% een beetje	% sterk	% heel sterk
Autonomie	Driestar educatief	3,46	,811	,5	10,1	40,6	40,1	8,7
	VIAA	3,96	,599	0	0	19,2	65,4	15,4
Zelfverloochening	Driestar educatief	4,22	,767	,5	2,4	10,6	47,8	38,6
	elders	3,39	1,100	3,6	17,9	32,1	28,6	17,9
	VIAA	3,27	,724	0	11,5	53,8	30,8	3,8
Zelfontplooiing	Driestar educatief	3,70	,749	1,0	3,4	31,4	53,1	11,1
	VIAA	4,15	,613	0	0	11,5	61,5	26,9

Kerkelijke gezindte		Gemiddelde	SD	% helemaal niet	% niet	% een beetje	% sterk	% heel sterk
zelfverloochening	GKV	3,22	,906	3,1	12,5	53,1	21,9	9,4
*GKV vs. CGK/GG(N)/HHK/	PKN GB	3,97	,847	0	6,1	18,2	48,5	27,3
PKN GB/OGG	CGK	4,11	,737	0	5,3	5,3	63,2	26,3
	OGG	4,17	,835	0	0	25,0	33,3	41,7
	GG	4,19	,798	1,0	2,9	9,5	49,5	37,1
	HHK	4,31	,738	0	0	15,6	37,5	46,9

BIJLAGE 1

Kerkelijke gezindte		Gemiddelde	SD	% helemaal niet	% niet	% een beetje	% sterk	% heel sterk
	GGN	4,35	,606	0	0	5,9	52,9	41,2
Zelfontplooiing	GKV	4,09	,592	0	0	18,8	53,1	28,1
	GGN	3,18	,809	5,9	5,9	52,9	35,3	0
Positief zelfbeeld	GKV	4,31	,592	0	0	6,3	56,3	37,5
	GGN	3,65	,606	0	0	41,2	52,9	5,9
Geloven in eigen kunnen	GGN	3,06	,659	0	17,6	58,8	23,5	0
*GGN vs. GG/GKV/OGG/	GG	3,71	,756	0	6,7	26,7	55,2	11,4
PKN GB/overig	PKN GB	3,85	,712	0	3,0	24,2	57,6	15,2
	GKV	4,00	,718	0	0	25,0	50,0	25,0
	OGG	4,17	,718	0	0	16,7	50,0	33,3
	Overig (n=4)	4,50	,577	0	0	0	50,0	50,0

Noem maximaal drie aspecten die jij belangrijk vindt		Frequentie	percentage		frequentie	percentage
Welbevinden	210	26,3	Positieve emoties	24	3,0	
Zelfvertrouwen	118	14,8	Veerkracht	22	2,8	
Authenticiteit	97	12,2	Autonomie	20	2,5	
Zelfverloochening	78	9,7	Zelfontplooiing	17	2,1	
Positief zelfbeeld	71	8,9	Floreren	15	1,9	
Kernkwaliteiten/sterke kanten	49	6,1	Geloven in eigen kunnen	12	1,5	
Zelfwaardering	28	3,5	Geluk	11	1,4	
Competentie	26	3,3	<i>Totaal</i>	798		

Bij de laatste vraag van de vragenlijst wordt op een andere manier gevraagd welke positie de respondenten innemen met betrekking tot methodieken en benaderingen uit de moderne menswetenschappen. Ruim de helft van de leraren zegt zowel kansen te zien alsook bedenkingen te hebben. Dat geldt minder voor hen die zich verwant weten met de GKV of de PKN. Zij zijn veel enthousiaster en er is niemand onder hen die moeite heeft met benaderingen waarin het positieve in de mens verondersteld wordt.

Het aantal respondenten dat niet zo bewust bezig is met de mensvisie achter deze benaderingen is ruim 10%. Degenen die grote moeite hebben met de benaderingen waarin het positieve in de mens verondersteld wordt, zijn vooral afkomstig uit de rechterflank van de gereformeerde gezindte.

21. Tot welke categorie leraren reken jij je?	% Totaal	% CGK	% GG	% GGN	% GKV	% HHK	% PKN GB	% PKN	% OGG
a. Ik heb grote moeite met methodieken en benaderingen waarin het positieve in de mens verondersteld wordt.	4,1	5,3	1,0	11,8	0	9,4	9,1	0	8,3
b. Ik heb er nog nooit zo over nagedacht of methodieken en benaderingen het positieve in de mens veronderstellen.	11,9	15,8	14,3	5,9	15,6	15,6	6,1	8,3	0
c. Ik ben enthousiast over deze positieve mensvisie en zie niet in waarom je dit als christen niet kan gebruiken, het sluit juist goed aan bij een christelijke mensvisie.	20,4	5,3	11,4	11,8	65,6	6,3	21,2	58,3	8,3
d. Ik heb geen moeite met methodieken en benaderingen die uitgaan van een positieve mensvisie, als het werkt is het toch goed?	7,0	5,3	8,6	0	3,1	3,1	9,1	16,7	0
e. Ik heb mijn bedenkingen bij een visie waarin het positieve in de mens verondersteld wordt, maar zie ook wel kansen	56,7	68,4	64,8	70,6	15,6	65,6	54,5	16,7	83,3

3. Conclusie

De vrij hoge respons en een aantal opmerkingen aan het einde van de vragenlijst laten een grote betrokkenheid op het onderwerp zien. Een aantal respondenten benadrukt het belang van dit onderzoek en geeft aan het te waarderen dat hier aandacht voor is. Een aantal respondenten laat ook merken dat het thema leeft en raakt aan de praktijk van het christelijk leraarschap. Een van de respondenten verwoordt het zo *'Het is een heel 'spannend' thema, waar je als leerkracht regelmatig tegenaan loopt'*.

Uit de opmerkingen gemaakt door een aantal respondenten blijkt tevens dat er wel behoefte is aan toelichting en nuancering op de vragen en de gegeven antwoorden. Eén deelnemer verwoordt dat bijvoorbeeld zo: *'Soms is het lastig omdat je niet kunt nuanceren. Bijvoorbeeld: geluk vind ik belangrijk, maar dan wel het echte geluk en geen oppervlakkig geluk.'* Een andere respondent brengt het als volgt onder woorden: *'Door meerkeuze vragen, heb ik het idee dat mijn mening niet volledig verwoord is. Het voelt als kiezen tussen zwart/wit. Terwijl er zoveel grijs tussen zit. Bijvoorbeeld: positieve mensvisie, dan zeg ik ja! Maar natuurlijk is er ook een keerzijde, die ook in de Bijbel vermeld wordt.'*

De leraren die deelgenomen hebben aan dit onderzoek geven aan doorgaans wel bewust met vragen rondom mensbeeld en levensbeschouwing bezig te zijn in de methodieken die zij gebruiken en het ook belangrijk te vinden om hierover na te denken. Het is wel de vraag of er een verband is tussen het invullen van de vragenlijst en de mate waarin men bewust bezig is met deze thematiek.

Hoewel de respondenten niet helemaal gelijk vertegenwoordigd zijn als het bijvoorbeeld gaat om de plaats waar zij hun lerarenopleiding hebben genoten of het kerkverband waar zij lid van zijn, geeft de uitslag voldoende aanleiding om significante verschillen te zien. Degenen die zich rekenen tot de GKV en/of werken in het Gereformeerd Vrijgemaakte onderwijs lijken een positievere mensopvatting te hebben dan zij die horen bij de rechterflank van de gereformeerde gezindte. Ook vinden zij, samen met hen die zich rekenen tot de PKN, zelfverloochening een minder wezenlijk aspect voor een christelijke school. Ook zijn deze twee groepen respondenten veel enthousiaster over de positieve benaderingen uit de moderne menswetenschappen dan zij die zich rekenen tot andere kerkgenootschappen. Zij die horen bij de GGN hebben op een aantal punten (significant) meer bedenkingen bij een positieve mensopvatting dan zij die lid zijn van andere kerkgenootschappen.

De grootste groep respondenten is gematigd positief over benaderingen die het positieve in de mens veronderstellen. Ze zien kansen maar hebben ook hun bedenkingen. Het enthousiasme binnen PKN- en GKV-kringen is daarentegen groter en bij hen spelen veel minder bedenkingen. Daarnaast is er ook een klein percentage dat juist grote moeite heeft met een positieve benadering van kinderen in methodieken en er is ook een kleine groep leraren die hier niet zo bewust mee bezig is of die vooral pragmatisch aan de slag is 'als het werkt, is het toch goed?'

Concluderend kan gezegd worden dat uit deze peiling blijkt dat de meeste respondenten aangeven bewust na te denken over mensbeelden en aanpak van benaderingen in relatie tot de christelijke identiteit. Daarnaast laat deze peiling zien dat op sommige punten de meningen vrij ver uit elkaar kunnen liggen (bijv. wel of geen parel in Gods hand zijn, wel/niet breken van de wil van het kind, wel/geen spanningsveld ervaren bij methodieken). Het is de vraag welke opvattingen en argumenten daarachter schuilgaan en hoe deze verschillende opvattingen zichtbaar worden in het handelen van de leraar en of die verschillen überhaupt zichtbaar zijn. Daarnaast is het de vraag welke bedenkingen de respondenten hebben en welke kansen zij zien als het gaat om methoden en materialen die een positief mensbeeld veronderstellen.

BIJLAGE 2 | VERSLAG FOCUSGROEP

Deelnemers

Zes deelnemers zijn werkzaam in het Primair onderwijs. Eén is werkzaam in het Speciaal Onderwijs – cluster IV (bovenbouwgroep). In de groep zit een directeur en een intern begeleider. De deelnemers komen uit het midden van het land en zijn werkzaam op scholen die zijn aangesloten bij het Reformatorisch landelijk Samenwerkingsverband Berseba.

Rondom het interview

Het interview duurt een kleine twee uur en vindt plaats in Gouda, locatie Driestar educatief. De deelnemers ontvangen, voor zover van toepassing, reiskostenvergoeding en een attentie als bedankje. Van het gesprek is, na toestemming van de deelnemers, een geluidsoptname gemaakt en er is tijdens het gesprek een zeer gedetailleerd verslag gemaakt van het interview.

Opbrengsten interview

1. Wat speelt een rol in het maken van een keus voor een methode voor sociaal-emotionele vorming?

Visie op vorming

In het gesprek wordt aangegeven dat het er allereerst om gaat welke eigen visie je hebt als school en vervolgens wordt er gezocht naar een passende methode. Het is dan wel belangrijk dat je als team de tijd en de rust neemt om rustig over je eigen visie na te denken. Dat gesprek wordt vaak gemist, het gesprek gaat sneller over welke methode je kiest, dan over aspecten als identiteit en mensvisie. Volgens een aantal deelnemers is een belangrijke reden dat er niet over een visie nagedacht wordt dat veel leraren zelf hun hele schoolloopbaan en onderwijs carrière doorgebracht hebben in het reformatorisch onderwijs en ze zich daardoor niet gescherpt hebben aan andere meningen. *‘Je doet dan de dingen zoals je ze deed. Vervolgens hebben wij geen antwoord bij methodes die een andere visie voorstaan’*. Er was verlegenheid en daardoor is misschien ook wel te gemakkelijk meegegaan met hypes. Als er niet bewust is nagedacht over welke visie je hebt, hoeft dat volgens een deelnemer nog niet te betekenen, dat er niet is nagedacht of dat er dingen niet goed gegaan zijn. *‘Intuïtief is heel veel goed gegaan’*.

Een kader kan stimulerend werken binnen een team omdat dan de visie op hoofdlijnen vast staat, maar leerkrachten wel de ruimte krijgen daar zelf invulling aan te geven. Dat stimuleert hen in het zelf nadenken over wat ze belangrijk vinden en brengt juist een proces van visievorming op gang.

Doel dat je wilt bereiken

In je keuze voor een methode speelt ook het doel van de methode mee reageert een aantal deelnemers. Is dat er op gericht kinderen algemene sociaal-emotionele vaardigheden aan te leren of is het erop gericht een bepaalde problematiek in de klas of bij leerlingen aan te pakken? Een school heeft bijvoorbeeld gekozen voor de kanjertraining omdat die voor de groepsbinding heel goed is.

Ook moet het bij de sociaal-emotionele vorming niet gaan om gedragsverandering, maar om hartsverandering. *'Zodra een regel het hart van een leerling niet raakt, is een leerling het zo weer vergeten. Ik heb al heel vaak gezegd: op het plein mogen jullie niet voetballen en niet vechten. Zo iets is aanleren van gedrag, het komt van buitenaf. Het is dan moeilijker om de regel te houden. Maar als je een gesprekje met een leerling hebt en die zegt: ik wil helemaal niet met die leerlingen meedoen, want dan kom ik in de verleiding om verkeerde dingen te doen, dan komt zo iets wel uit het hart. Je merkt dat dat een laag dieper zit.'*

Verbinding met christelijke identiteit

Hoe benadert God mensen?

Voordat je voor een methode kiest, moet je eerste vraag zijn 'wat zegt de Bijbel?'. Bijvoorbeeld over de vraag 'hoe benadert God mensen?' Een deelnemer zegt dan 'God is een pedagoog en hij benadert mensen positief' en hij geeft aan dat je vanuit dat perspectief gebruik kan maken van een methode die uitgaat van een positieve benadering. *'Een kanjertraining kan humanistisch zijn, maar je kunt hem als leraar ook niet-humanistisch gebruiken'*. Het gaat erom welk perspectief je voor ogen hebt. Is dat het eeuwigheidsperspectief?

Past het bij de christelijke identiteit?

Het kan ook zijn dat je voor een methode kiest omdat die goed is en goed bekendstaat, maar dat je na een jaar met elkaar evalueert of er dingen zijn waar je vanuit je christelijke identiteit moeite mee hebt en waar je tegenaan gelopen bent. Je kunt je dan wel bewust zijn van de kritiek die er is op een bepaalde methode en daar artikelen over lezen. Toch hoeft dat het gebruik van de methode niet in de weg te staan.

Integratie leer en leven

Een ander punt van overweging is of het de scheiding die in de loop van de jaren ontstaan is tussen de boven werkelijkheid en de beneden werkelijkheid doorbreekt. Een scheiding die gemaakt is tussen de Bijbel die gaat over je geestelijk heil en de rest die gaat over je 'gewone' functioneren, een scheiding tussen hart en leven. De scheiding werkt ook door in de keuzes van onze methodes. Het is de kunst om die op een goede manier bij elkaar te krijgen, en het is wel nodig maar ook mogelijk dat die twee werkelijkheden op elkaar ingrijpen. *'De buitenwereld vraagt van ons dat we weten waar we voor staan.'*

Praktisch (voor- en nadelen)

Een overweging voor de keuze van een methode kan ook zijn of hij voldoende praktisch bruikbaar is; of leerkrachten er voldoende houvast aan hebben bij hun lessen over sociale vaardigheden. Een methode kan handvatten geven en als kapstok fungeren.

Er is tegelijkertijd ook een gevaar, hoe concreter de methode is, hoe makkelijker mensen deze slaafs kunnen volgen en erop blindvaren. Het kan ook eng zijn als een methode zoals Zien! heel specifiek aangeeft welke gedragsveranderingen er nodig zijn omdat je dingen dan niet meer verinnerlijkt.

2. Op welke manieren/momenten vindt er nog meer sociaal-emotionele vorming plaats?

Rol leerkracht- identificatiefiguur

Vrijwel alle deelnemers wijzen op het belang van de rol van de leerkracht. Niet de methode zelf is bepalend, maar hoe je inhoud geeft aan de methode. Je bent identificatiefiguur voor leerlingen, je kunt ze voorleven in hoe God naar mensen kijkt en hoe wij als mens zijn. Leerlingen zien aan jou wat je gedachtegang, je visie en je identiteit is.

Gebeurtenissen/situaties buiten lessen sociale vaardigheden om

De meeste situaties doen zich niet voor tijdens de les SoVa, *'als de map openligt'*, maar bijvoorbeeld buiten op het plein en dan komt het erop aan hoe je daar leiding aan geeft. Daarom ben je als leerkracht naast identificatiefiguur ook initiatiefnemer. Je kunt de werkelijkheid van elke dag gebruiken als aanknopingspunt voor het gesprek over het sociaal-emotioneel functioneren.

Rol van thuis

De rol van thuis kan je visie als school soms ondermijnen. Kinderen komen uit verschillende thuissituaties. *'Als je als school de kinderen bij wilt brengen dat ze de ander hun rechterwang moeten terugkeren, maar kinderen horen thuis 'sla maar terug hoor', dan geeft dat een spanningsveld omdat je geen grip hebt op de situatie.'*

3. Welke argumenten worden gegeven vóór een methode die gestoeld is op de positieve psychologie

Vanuit Bijbels perspectief

Talenten

Kwaliteiten zijn talenten en gaven die je hebt gekregen en je bent er daarom verantwoordelijk voor wat je er mee doet. De Bijbel spreekt ook over vaardigheden die elk mens heeft gekregen, dus dat uitgangspunt hoeft je niet in twijfel te trekken.

Heere Jezus als voorbeeld

De Heere Jezus gaat op verschillende manieren om met verschillende mensen, dat mogen wij ook doen. Het is daarom Bijbels gezien ook goed dat je verschillen mag benadrukken. De Heere Jezus keek doorgaans ook positief naar mensen, bijvoorbeeld Zacheus of de overspelige vrouw. De farizeeën zijn wat dat betreft een uitzondering.

Zonde en genade

Uitgaan van het goede in de mens valt onder de algemene genade. Daarmee wordt dan volgens een deelnemer niet meteen gezegd dat de mens helemaal goed is. Je kunt nog wel steeds in de zonde blijven 'geloven' en daar rekening mee houden.

Vanuit psychologisch/algemeen perspectief

Het gaat om het welbevinden van het kind en met het aanspreken van zijn talenten probeer je het welbevinden positief te beïnvloeden. De winst van de positieve psychologie is dat het aandacht vraagt voor het totale functioneren van het kind. Er wordt ook genoemd dat het goed is om juist kwaliteiten van kinderen in te zetten om hen te helpen bij hun problemen. Het heeft geen zin om de nadruk op problemen te leggen, omdat je daar niets mee kan.

Daarnaast is ook een overweging dat de positieve psychologie wetenschappelijk is en dat je die kennis wel serieus moet nemen.

4. Welke argumenten worden gebruikt tegen de positieve psychologie/welke bedenkingen leven er?

Bijbels/theologisch

Beperkteid

De positieve psychologie schiet tekort omdat het een beperkt kader is. Het leert je niet om je leven in handen van de Schepper te leggen. De positieve psychologie zegt dat je het zelf moet doen, volgens de Bijbel kun je zelf niets doen. Wanneer je leven staat onder leiding van de Heilige Geest is dat rijker. Uiteindelijk gaat het in de positieve psychologie dan niet om de hele mens. Het moet niet gaan om een verandering van je gedrag, maar om een verandering van je hart. In het christelijke leven gaat het erom dat kinderen tot geloof komen en een leven met God hebben. De positieve psychologie schiet tekort als het gaat om het in de juiste verhouding staan tot je Schepper, de mensen om je heen en de wereld om je heen.

In de positieve psychologie ontbreekt het ook aan christelijke noties als barmhartigheid. Je mag bijna niet meer zeggen dat je dingen niet meer kunt. In de kanjertraining is dat het konijntje, die mag niet al te zielig worden. Jezus laat ons zien hoe we op kunnen komen voor de zwakkeren.

Andere inhoud welbevinden

Welbevinden vanuit christelijk perspectief is inhoudelijk anders dan welbevinden voor een niet-gelovige. *'Een leven zonder God is niet compleet een welbevindend leven.'* Tegelijkertijd is dit verschil in welbevinden niet meetbaar en heb je het ook niet in de hand om het geloof te werken. *'Je moet zaaien, er is een grens aan je handelen.'* Een ander vult aan *'wij zijn de handen van God.'*

Andere norm en geen aandacht voor gezag

Bij de positieve psychologie wordt het onderwerp *'gezagsrelaties'* gemist. *'Waar is God als definitieve gezagsbron voor het leven?'* In de positieve psychologie lijkt het positieve de norm te zijn. *'Niet het positieve moet de norm worden. God is meer dan het positieve. God is ontzettend positief, maar ook heel duidelijk over wat er niet goed is.'*

Opvoedbaarheid en geneigd tot alle kwaad

Een vraag die tijdens het gesprek gesteld wordt, is of je er wel vanuit kunt gaan dat de mens in staat is om te groeien. *'Als je er vanuit gaat dat de mens geneigd is tot het kwade, alleen maar slecht doet, kun je dan hier wel groeien of moet je wachten op het hiernamaals? Ben je pas vanaf je dood volmaakt?'* Vervolgens gaat het over de vraag of de oude mens opvoedbaar is en/of een ongelovige kan groeien in kernkwaliteiten. Dat is volgens de deelnemers wel mogelijk en je kunt daar ook nog wel wat acceptabels mee bereiken. Het is echter wel de vraag of je daar dan mee tot je doel komt en welk perspectief je voor ogen hebt. Daarnaast wordt nog genoemd dat het perspectief vanuit de mens een beperkt perspectief is. *'Als je uitgaat van je eigen zwakheid en zondigheid, kijk je alleen maar naar jezelf.'* Het gaat om het zien op de Heere Jezus en dat is een eeuwig perspectief.

Oosterse invloeden

Dit wordt alleen genoemd en niet verder uitgewerkt.

Psychologisch/ algemeen

Te positief geeft ook problemen

Het probleem bij de positieve psychologie is dat je niets negatiefs meer mag zeggen en dat heeft ook consequenties voor het psychisch functioneren van jongeren. Het aantal hulpvragen onder jongeren neemt onder andere toe, doordat jongeren niet weerbaar geworden zijn omdat ze te weinig 'nee' hebben gehoord en weinig tegengas hebben ervaren.

5. Is er behoefte aan dit onderzoek?

Visievorming en argumentatie

Ja, er is behoefte aan dit onderzoek omdat er behoefte is aan visievorming. Argumentatie en kennis van de wereld om ons heen zijn nodig om ons standpunt helder uit te leggen. *'Als wij niet voorbereid zijn, overspoelt het ons, we moeten tegenargumenten hebben.'*

In dit kader is het ook belangrijk dat helder wordt wat bedoeld wordt met de zinsnede 'geneigd tot alle kwaad'. Op welke manier interpreteer je dat? Bij dit onderzoek krijg je te maken met theologische ingewikkelde punten en mensen verschillen over een Bijbelse visie op het mensbeeld. *'Iedereen blijft vanuit zijn theologisch kader de vraag beantwoorden'*. De vraag waar het in dit onderzoek over moet gaan is 'hoe handelen we?'. Doen we dat vanuit de Bijbel of vanuit de positieve psychologie?

Aangaan gesprek

Een van de deelnemers spreekt uit dat hij hoopt dat het resulteert in gesprek over wat de Bijbel nu zegt over het mensbeeld. Er wordt sterk gedacht in karikaturen en het wordt tijd dat dat opengebroken wordt. Een ander merkt op dat het wel belangrijk is dat er binnen de christelijke school ook ruimte moet zijn voor verschillen en dat we niet elkaar onze visie moeten opleggen. Het is dan wel de vraag hoe groot die verschillen mogen zijn. *'Zou het echt zo zijn dat als we de Bijbel lezen zoals die is, dat er dan een verschil zou zijn in mensbeeld? Allicht accentverschillen, maar echt verschil?'*

Eigen pedagogiek

Een deelnemer ziet dit onderzoek ook als onderdeel van een christelijke pedagogiek. *'Als het waar is wat gezegd wordt dat we geen eigen pedagogiek hebben, is dat zeer ernstig.'* *'Als we de ambitie hebben om tot eigen pedagogiek te komen is dit gesprek wel heel wezenlijk.'*

6. Opmerkingen over vragenlijst/ aandachtspunten voor vervolgonderzoek

De begrippen in de vragenlijst kunnen verschillend geïnterpreteerd worden, bijvoorbeeld een begrip als authenticiteit wordt op meerdere manieren ingevuld.

Er wordt ook aangegeven dat het belangrijk is om door te vragen op wat mensen bedoelen met hun antwoord. Als het merendeel van de respondenten bij vraag 15e aangeeft bedenkingen te hebben bij de positieve psychologie is het nog maar de vraag hoeveel van die 153 respondenten een lijstje met bedenkingen kunnen aangeven. *'Zo'n antwoordcategorie klinkt vertrouwd en is het veiligste antwoord. Wanneer je bijvoorbeeld voor antwoord 'a' kiest heb je meer uit te leggen.'*

Het nadeel van het werken met dit soort antwoordcategorieën volgens een deelnemer is dat je je niet helemaal herkent in een van de antwoorden en daarom een reactie geeft waar je niet helemaal achter staat. De andere kant is echter, zegt een andere deelnemer, dat je nu juist gedwongen wordt om hier heel goed over na te denken en het heeft die persoon daardoor juist aan het denken gezet.

Er wordt een aantal suggesties gegeven voor vervolgonderzoek:

Begrippen

Aangaande de interpretatie van begrippen kan het helpen om de vragen open te stellen en vervolgens te vragen hoe de respondent het begrip interpreteert. Het is ook een optie om termen eerst zelf te definiëren.

Handelen

Een heel andere manier heeft meer te maken met het handelen van leerkrachten. Je kunt een groep mensen die enthousiast zijn over de positieve psychologie een aantal situaties voorleggen waarbij je ze vraagt oplossingen te bedenken voor hoe ze daar in de klas mee om zouden gaan. Vervolgens doe je hetzelfde bij een groep die minder enthousiast is en dan vergelijk je de uitkomsten met elkaar. Dat zou duidelijk kunnen maken of we nu te maken hebben met een semantische discussie of dat er echt verschil is in het handelen van leerkrachten met een verschillende visie.

7. Eigen bevindingen en conclusie

Het interview vond plaats in een positieve, respectvolle en geregeld ook levendige sfeer. Er werd naar elkaar geluisterd en deelnemers vulden elkaar geregeld aan. De verschillen tussen de deelnemers waren niet heel groot en ze stonden in hun eigen visies niet lijnrecht tegenover elkaar. Het gesprek kwam gemakkelijk op gang en het was voor de deelnemers niet moeilijk om met voorbeelden te komen. De inhoud van het gesprek raakt aan hun dagelijks werk en het was te merken dat ze zich sterk betrokken voelden op het onderwerp.

Wat de argumentatie in het gesprek soms wat vertroebelde, was dat niet voor iedereen even helder was wat de positieve psychologie nu precies inhoudt. Dat onderstreept het belang van heldere definiëring, maar ook van uitleg over wat de positieve psychologie nu precies inhoudt. Men gaat gemakkelijk op de klank af en daarmee gaat de discussie een eigen leven leiden. Voor het vervolgonderzoek betekent dat onder meer dat doorgevraagd moet worden op wat er precies mee wordt bedoeld.

Het blijkt dat visievorming binnen de school geen vanzelfsprekendheid is en daar worden verschillende redenen voor gegeven. Daardoor ontstaat ook verlegenheid in hoe om te gaan met methoden, benaderingen uit de moderne menswetenschappen. Ook theologische verschillen bemoeilijken de discussie en hoewel het verlangen er is, blijkt in het gesprek dat het ook wel moeilijk is om de positieve psychologie en de theologie met elkaar te integreren. Enerzijds omdat je volgens een deelnemer ‘appels met peren’ vergelijkt en anderzijds ook met betrekking tot de vraag hoe je het evangelie hanteert naar kinderen. Een deelnemer verwoordt het zo: *‘Ik heb in mijn team een aantal collega’s die heel erg vanuit ‘Parel in Gods hand’ werken. Wat ik nu zie bij de collega’s die de positieve kanten in het geloof naar voren halen, is dat het kinderen oplevert die in groep 8 verinnerlijker, zelfbewuster positieve keuzes in en met het geloof maken dan op een school waarin de theologie ‘geneigd tot alle kwaad’ leidend was. Daar zijn kinderen juist minder zelfbewust en maken hun keuzes minder bewust met God. Ik zie de verschillen in hoe ze*

van school gaan.' Dit citaat laat ook zien dat het belangrijk is om in het vervolgonderzoek door te vragen op wat bedoeld wordt met aspecten als 'Parel in Gods hand zijn' of 'Geneigd zijn tot alle kwaad' en dat te laten illustreren met voorbeelden waarin dat zichtbaar wordt in het handelen van de leerkracht.

Dit interview bevestigt dat de thematiek van het onderzoek herkend wordt en ook leeft. Een van de doelen van het onderzoek is te achterhalen in hoeverre men (bewust) bezig is met karaktervorming. Tijdens het gesprek blijkt het woord karaktervorming of persoonsvorming als zodanig niet genoemd te zijn, maar dat lijkt wel op een andere manier omschreven te worden, namelijk dat een verandering van gedrag niet voldoende is, maar dat er een verandering van het hart moet plaatsvinden. In het gesprek wordt genoemd dat kinderen er niet voldoende aan hebben als ze alleen vaardigheden aangeleerd krijgen, maar ze moeten dingen ook verinnerlijken. In de individuele interviews zal verder op dit thema doorggevraagd worden.

Over de rol van het lijden en tegenslag in de persoonsvorming van kinderen is niet expliciet gesproken omdat daar geen tijd voor was. Wel kwam naar voren dat door het gebrek aan negatieve feedback en tegengas in de opvoeding, kinderen tegen problemen aanlopen. In die reactie lijkt impliciet de boodschap te zitten dat het voor kinderen vormend is om ze te leren dat dingen niet vanzelf gaan en dat dat hen voorbereid op hoe te staan in het leven.

BIJLAGE 3 | INTERVIEWLEIDRAAD

1. Kun jij de volgende zin eens afmaken?

Ik wil dat mijn leerlingen volwassenen worden die....

- Wat wil je dat er van jouw leerlingen terechtkomt?
- Waarom vind je dat belangrijk? Welke argumenten spelen een rol?
- Uit de vragenlijst bleek dat welbevinden, authenticiteit en zelfvertrouwen het meest belangrijk gevonden worden. Hoe zie jij dat? Wat versta je onder die begrippen?

2. Op welke manier probeer je dat te bereiken?

- a. Welke maatregelen/aanpakken gebruik je om het gedrag te beïnvloeden?
 - i. Hoe bekrachtig/stimuleer je kinderen?
 - ii. Hoe begrensd/straf je ze?
 - iii. Hoe motiveer je dat? Waarom doe je dat?
 - iv. Waarom stel je regels op?
- b. Wat is daarin voor jou belangrijk? Welke overtuigingen spelen daarin voor jou een rol?
 - Wat vind je psychologisch gezien belangrijk?
 - Doe jij hierin dingen anders dan een niet-christelijke leraar?
 - Speelt de Bijbel een rol in hoe jij kijkt naar kinderen? Kun je daar iets meer over vertellen?
- c. Wordt er binnen jullie team over gesproken?
- d. Met welk doel probeer je het gedrag van kinderen te beïnvloeden? Wat hoop je dat er verandert?

3. Neem eens een leerling in gedachten bij wie zijn ontwikkeling of leren niet vanzelf gaat. Kun je daar iets over vertellen?

- Hoe ga je met hem of haar om?
- Wat vind je daarin belangrijk?
- Speelt de Bijbel/ het christelijk geloof hierin een rol?
- Wat zie je als de oorzaak ervan?
- Hoe ga je om met andere leerlingen bij wie dingen niet vanzelf gaan?

4. Wat betekent voor jou de belijdenis dat de mens geneigd is tot alle kwaad?

- Hoe belangrijk is deze belijdenis voor jou (waarom wel/niet). Kun je met deze belijdenis uit de voeten of vind je het ook wel lastig?
- Hoe belijdt je dit?
- Hoe vaak denk je daaraan?
- Hoe functioneert dat in jouw handelen?

BIJLAGE 4 | INFORMED CONSENT

Deelname

Ik ga akkoord met deelname aan het onderzoek. Deelname omvat een individueel gesprek dat als geluidsbestand zal worden opgenomen en vervolgens wordt uitgeschreven (tekst).

Ik begrijp dat mijn deelname vrijwillig is. Ik kan mij op ieder moment terugtrekken uit het onderzoek zonder opgave van reden.

Ik begrijp dat het geluidsbestand na de analyses gewist wordt van de geluidsdrager.

Gebruik van de informatie in het kader van dit onderzoek

Ik begrijp dat de resultaten van dit onderzoek anoniem zullen worden verwerkt.

Mijn persoonlijke gegevens zullen worden vervangen door codes. Uitsluitend het onderzoeksteam zal toegang hebben tot de lijst waarmee codes gekoppeld kunnen worden aan persoonsgegevens. De geluidsopnamen zullen niet toegankelijk zijn voor mensen buiten het onderzoeksteam.

Ik stem ermee in dat mijn uitspraken, op anonieme wijze, kunnen worden geciteerd in publicaties, verslagen, boeken en andere vormen van onderzoeksoutput.

Gebruik van de informatie buiten het kader van dit onderzoek

Ik geef toestemming om de op anonieme wijze opgeslagen, geanalyseerde interviews te archiveren op een afgeschermd gedeelte van het intraweb van Driestar educatief.

Ik begrijp dat andere wetenschappelijke onderzoekers toegang kunnen krijgen tot deze data, mits ze hiervoor toestemming hebben gekregen van het onderzoeksteam.

Ik stem ermee in dat andere wetenschappelijke onderzoekers deze op anonieme wijze opgeslagen, geanalyseerde interviews kunnen opvragen ter gebruik in publicaties, verslagen en andere vormen van onderzoek output.

Ik stem ermee in dat de geluidsopnames worden gearchiveerd op een afgeschermd gedeelte van het intraweb van Driestar educatief, ontoegankelijk voor derden (in een 'blind archive'). Deze kunnen niet opgevraagd worden door andere onderzoekers.

Ondertekening

Naam van de deelnemer: _____

Handtekening

Datum

Naam van de onderzoeker: Mw. Drs. P.D. (Petronelle) Baarda

Handtekening

Datum

BIJLAGE 5 | CODEBOOM

1. Idealen

1.1. Geloof in God

1.2. Ander

Dienstbaarheid

Liefhebben

Oog voor de ander

Respectvolle houding tonen

Taak en/of plek in deze maatschappij

1.3. Gedrag

Belang van leren inzien

Bescheiden en nederig zijn

Dankbaarheid uiten

Eerlijkheid tonen

Gehoorzamen

Matig zijn en zichzelf beheersen

Omgangsvormen

Verantwoordelijkheid dragen

1.4. Individu

Bloeien

Geluk en welbevinden

Genieten

Gezondheid

Jezelf zijn

Kwaliteiten en talenten inzetten

Omgaan met dingen die niet vanzelf gaan

Positieve levenshouding

Succeservaring opdoen

Tevredenheid

Voorbereid zijn op lijden en tegenslag

Zelfopoffering

Zelfstandigheid

Zelfvertrouwen en zelfacceptatie

2. Theologische overwegingen

Schepping
Gebod
Kind van God
Eigenschappen van God
Dankbaarheid en afhankelijkheid
Getuigen zijn en zichtbaarheid christenen
Talenten
Heilige Geest
Genade
Vergeving
Zonde en gebrokenheid
Totale verdorvenheid

