

Bildung en persoonlijke keuzevaardigheid

*Naar een brede visie op persoonlijke vorming vanuit
onderwijsoogpunt bezien*

Karel Hurts

CogniTech



Juni 2026

Bildung en persoonlijke keuzevaardigheid

Naar een brede visie op persoonlijke vorming vanuit onderwijs oogpunt gezien

Karel Hurts¹

CogniTech

April 2025/ (aangepast juni 2026)

ABSTRACT

Dit artikel onderzoekt hoe persoonlijke keuzes bijdragen aan groei en ontwikkeling. Het presenteert een model dat drie manieren onderscheidt waarop we omgaan met de ons omringende wereld en waarlangs we onszelf ontwikkelen : (1) passies, rollen en missies, (2) waarden en overtuigingen, en (3) talenten en vaardigheden. Het model is gebaseerd op recente inzichten uit filosofie, psychologie en de wereld van coaching. Een veldonderzoek onder schooldecanen laat zien dat zij verwachten dat dit model het keuzeonderwijs kan verbeteren.

¹ De auteur dankt Marianne ter Laak voor haar waardevolle suggesties voor verbetering van vorm en inhoud van het artikel.

Inleiding

In de afgelopen 15 tot 20 jaar is het denken over en het beleid rondom brede vorming in het Nederlandse onderwijs sterk veranderd. Vooral middelbare scholen en beroepsopleidingen spelen hierin een rol (zie bijvoorbeeld Vos & Steenhuis, 2024). “Vorming” verwijst naar een aanbod waarin jongeren kennis, waarden en richtinggevende ideeën krijgen aangereikt (Vos, 2011). In dit verband wordt vaak gesproken over **Bildung**: het proces waarin een student zich persoonlijk ontwikkelt tot een zelfstandige en verantwoordelijke burger.

Deze ontwikkeling staat niet los van veranderingen in de samenleving. De arbeidsmarkt is complexer geworden, globalisatie en sociale media spelen een grotere rol en de relatie tussen burgers en politieke partijen is veranderd.

Tegelijkertijd groeit in het voortgezet onderwijs de aandacht voor begeleiding bij het maken van keuzes, niet alleen ten aanzien van loopbaan- en studievraagstukken. Soms wordt aan het maken van keuzes aandacht besteed bij het Mentoraat en Burgerschapsonderwijs. Ook komt het voor dat externe partijen hiervoor worden ingeschakeld. Tot slot wordt de roep om van persoonlijke vorming een apart schoolvak te maken steeds luider (Valk, 2017).

In dit artikel presenteren we een model voor persoonlijke vorming dat de uitgangspunten van *Bildung* verbindt met begeleiding bij het verwerven van brede keuzevaardigheid.

Dit noemen we het **model van persoonlijke levensloopvaardigheid** (PLV). Op het eind bespreken we tevens opzet en uitkomsten van een enquête-onderzoek dat werd gehouden onder schooldecanen en leerlingbegeleiders. Doel van de enquête was om het draagvlak voor het besproken model in kaart te brengen (voor details zie Hurts, 2024).

Brede vorming in beweging

Het woord “breed” in “brede vorming” lijkt overbodig, gezien de genoemde definitie van “vorming”, maar wordt toch gebruikt om te benadrukken dat persoonlijke ontwikkeling veelzijdig is en van toepassing is op verschillende levenssferen: privé, privaat, publiek en politiek. Gude (2015) vult deze sferen aan met vier **oefensferen**: scholing, kunst, levensbeschouwing en sport. Samen vormen levens- en oefensferen het zg. *Agora-model* van brede vorming.

Zelf breid ik de vier levenssferen graag uit met de sfeer van **levensfasen**. Immers, in iedere fase van het leven veranderen omstandigheden en verwachtingen. Het bewustzijn hiervan helpt ons bij onze persoonlijke ontwikkeling.

“*In de bestaande ideeën over brede vorming komt nog onvoldoende naar voren hoe studenten hiertoe gemotiveerd kunnen worden.*”

Bildung, persoonlijke ontwikkeling en brede vorming

In de bestaande ideeën over brede vorming komt nog onvoldoende naar voren hoe studenten hiertoe gemotiveerd kunnen worden en daarmee hun eigen vorming ter hand kunnen nemen. Biesta (2015) wijst erop dat onderwijs meer omvat dan kennis en socialisatie: het gaat ook om *subjectificatie*, ofwel leren hoe je als individu op een verantwoorde manier in de wereld staat. Het begrip *Bildung* speelt hierin een belangrijke rol: studenten leren hun talenten herkennen, nieuwsgierig te zijn en te ontdekken wat voor hen betekenisvol is.

Om leerlingen hiermee te helpen, kan hen het belang van *waarden* bijgebracht worden. Waarden zoals solidariteit, empathie, rechtvaardigheid en rentmeesterschap helpen mensen te bepalen of hun handelen klopt met wat zij belangrijk vinden. Samen vormen ze het innerlijk kompas dat richting geeft bij het maken van keuzes.

Onderwijs kan studenten ondersteunen bij het ontwikkelen van deze waarden door ruimte te bieden voor praktijkervaringen, maatschappelijke betrokkenheid en reflectie. Community Service Learning (Baay & Hofland, 2017) sluit daar mooi bij aan.

Naar een integratief model van persoonlijke vorming en persoonlijke keuzevaardigheid

Er zijn echter andere manieren waarop nagedacht kan worden over motivatie van de student. Ten eerste kan dat

vanuit het begrip *zelfzorg*. Dit filosofische begrip is geïntroduceerd door levenskunstfilosoof Foucault (Dohmen, 2013). Zelfzorg is een vorm van zelfkennis dat vooral verwijst naar het proces waarbij we ons als persoon oriënteren op de verschillende (soms strijdige) waarden en overtuigingen die zich aan ons voordoen in ons leven. In dat proces kiezen, onderzoeken en cultiveren we die waarden en overtuigingen waarmee we onze levensdoelen en -dromen kunnen realiseren. Merk op dat het begrip zelfzorg goed aansluit bij de hierboven besproken waardengebaseerde manier om hetzelfde doel te bereiken.

Een tweede alternatief wordt geboden door de positieve psychologie (Reeve, 2012; Bohlmeijer & Hulsbergen, 2013). Daarin wordt het belang benadrukt van vier soorten *welzijn* waarnaar mensen in het algemeen streven: (1) *fysiek* welzijn (lichamelijke fitheid, maar ook veiligheid en geborgenheid); (2) *psychologisch* welzijn (kritisch kunnen denken, je kunnen concentreren, je emoties kunnen beheersen, een vaardigheid of vak beheersen); (3) *sociaal/emotioneel* welzijn (positieve emoties kunnen ervaren, optimisme, zelfvertrouwen, goed kunnen omgaan met anderen); en (4) *spiritueel* welzijn (de zin van het eigen leven zien en kunnen realiseren, weten wat men ten diepste is en wil bereiken in het leven). De vier soorten welzijn kunnen elkaar onderling beïnvloeden. Ze vormen geen strikte hiërarchie en kunnen afwisselend meer of minder belangrijk zijn in ons leven, afhankelijk van onze ervaringen, leeftijd en culturele achtergrond.

Alle besproken perspectieven (dat van waarden, dat van zelfzorg gericht op het vervullen van levensdoelen en -dromen - en dat van de vier soorten welzijn), kunnen samengevoegd worden tot, wat wij zullen noemen, *het model van persoonlijke levensloopvaardigheid*. In Figuur 1 staat het zelfzorgproces in het midden afgebeeld, rechts staan de doelstellingen van het zelfzorgproces. De doelstellingen worden onderverdeeld in *externe* doelstellingen (het realiseren van levensdoelen en -dromen: de zelfzorgbenadering indachtig) en *interne* doelstellingen (de vier soorten welzijn: de benadering van de positieve psychologie indachtig). In dit model hebben eigenschappen en kwaliteiten (links in Figuur 1 afgebeeld) betrekking op waarden en overtuigingen, maar ook op het hogere niveau van *passies, rollen en missies*, evenals op het lagere niveau van *talenten, geschiktheden en competenties*. Dit wordt nader toegelicht in Figuur 2. Deze drie clusters van eigenschappen zijn ontleend aan het model van gedragsregulatie van Dilts (2003).

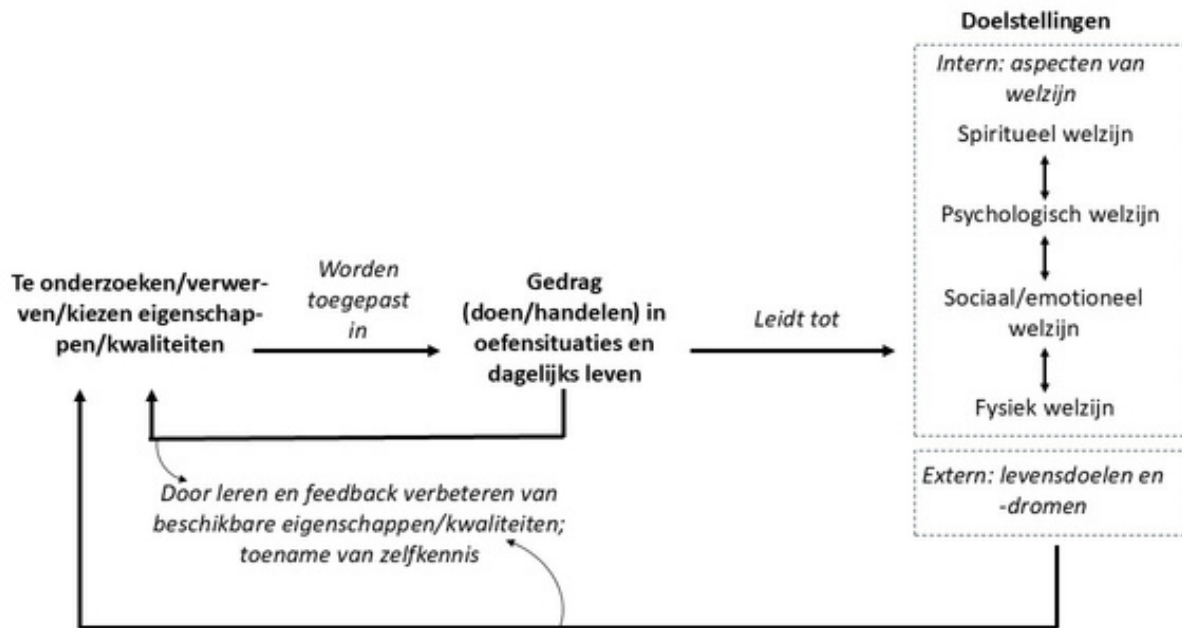
Alle eigenschappen zijn tegelijk aanwezig en actief tijdens ons dagelijkse functioneren. De eigenschappen en hun onderlinge verbindingen kunnen voor iedereen echter anders zijn als gevolg van karakter, culturele achtergrond, leerervaringen, persoonlijke keuzes en levensfase (zie pijlen van Figuur 2 die van buitenaf komen).

Het model van Figuur 2 is hiërarchisch in die zin dat bovenliggende eigenschappen de doelen bepalen waaraan

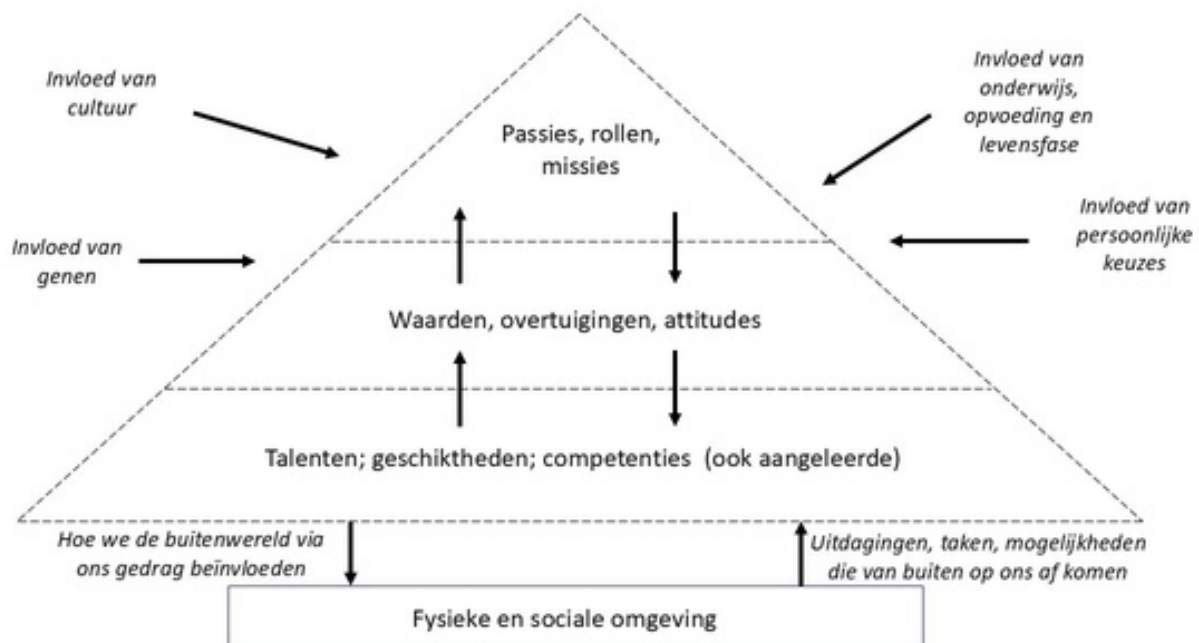
“ [De] perspectieven ... van waarden, van zelfzorg ... en van de vier soorten welzijn, kunnen samengevoegd worden tot ... het model van persoonlijke levensloopvaardigheid. ”

onderliggende eigenschappen moeten voldoen bij het uitvoeren van gedrag. In stabiele situaties zijn de veranderingen waarop het individu moet reageren (afkomstig van de buitenwereld of het gevolg van de mentale ontwikkeling van het individu) klein. De nodige aanpassingen worden dan verricht door ingebouwde regelmechanismen, voor elke eigenschap is er één (vergelijkbaar met homeostase voor temperatuurregeling).

Als de eigenschappen in de verschillende lagen echter niet goed op elkaar aansluiten, kan het evenwicht verstoord raken bij grote veranderingen. Daardoor zullen tijdelijk niet alle doelen van het individu behaald worden. Er wordt dan (bewust of onbewust) een proces van aanpassing in gang gezet met als doel om het systeem weer stabiel te krijgen. Eigenschappen kunnen bijvoorbeeld anders geconfigureerd worden, inactief of juist actiever gemaakt worden - of zelfs vervangen worden door andere eigenschappen. Om dat aanpassingsproces in goede banen te leiden, zijn zelfreflectie en levenservaring van het individu essentieel. Succes is niet bij voorbaat gegarandeerd en het individu kan tijdelijk sociale of psychologische problemen ervaren (zie ook Twijnstra & Plooi, 2011). Tezamen vormen Figuur 1 en 2 een model



Figuur 1. Model van persoonlijke levensloopvaardigheid, deel 1. Schematische weergave van zelfzorg als proces van verbeteren van eigenschappen en kwaliteiten door ze te kiezen/onderzoeken (links), ernaar te handelen (midden) en te leren van opgedane ervaringen (feedbacklussen). Doelstellingen van zelfzorg (rechts) zijn zowel extern (levensdoelen en -dromen) als intern (vier soorten welzijn). De cluster “Te onderzoeken eigenschappen/kwaliteiten” wordt in Figuur 2 verder uitgewerkt.



Figuur 2. Model van persoonlijke levensloopvaardigheid, deel 2. Uitwerking van de cluster “Te onderzoeken eigenschappen/kwaliteiten” uit Figuur 1. Afgebeeld staat de hiërarchie van gedragsregulatie naar Dilts (2003). Voor uitleg hiervan, zie tekst.

van menselijke motivatie en ontwikkeling waarin interne (aspecten van welzijn) en externe (levensdoelen en -dromen) doelstellingen gerealiseerd worden via een proces van zelfzorg. Persoonlijke keuzes spelen daarbij ook een rol. De twee feedbacklussen uit Figuur 1 die van rechts teruggaan naar de kolom “eigenschappen en kwaliteiten” laten zien hoe de resultaten van ons gedrag en ons handelen kunnen leiden tot aanpassingen en verbeteringen in de huidige configuratie van eigenschappen en kwaliteiten (mentale groei).

“... het draagvlak werd onderzocht voor een vorm van ... onderwijs ... gekenmerkt ... door: (a) Verbreding van de exclusieve focus op [het kiezen van] studie en loopbaan; en (b) De gerichtheid ... op het vormgeven van een unieke en persoonlijke levensloop.”

Vermeldenswaard is hier nog dat met de vier soorten welzijn vier soorten *energiebron* (of motivatie) overeenkomen waarover ieder mens beschikt. Deze vier bronnen leveren de “brandstof” voor het zelfzorgproces, waarbij voor verschillende levenstaken en -situaties verschillende soorten energie belangrijk kunnen zijn. Maar tegelijk kunnen deze bronnen tijdelijk uitgeput raken, wat - via het zelfzorgproces - vraagt om maatregelen ter aanvulling van de ontstane tekorten. Het in voldoende mate aanwezig zijn van alle vier soorten energie bepaalt iemand's overall welzijn en vermogen om flexibel met uitdagingen om te gaan. Dat laatste wordt ook wel iemand's *persoonlijke kracht* of *veerkracht* genoemd (Loehr & Schwartz, 2003).

Onderzoek naar draagvlak voor model van persoonlijke levensloopvaardigheid onder schooldecanen en leerlingbegeleiders: samenvatting van resultaten

Doelstelling en methode van onderzoek

In 2013 werd een enquête-onderzoek uitgevoerd onder 150 schooldecanen en leerlingbegeleiders, werkzaam op verschillende soorten middelbare school in heel Nederland. De bedoeling van het onderzoek was om te kijken of er draagvlak was onder decanen en begeleiders voor het model van persoonlijke levensloopvaardigheid (PLV-model).

Meer specifiek werd het draagvlak onderzocht voor een vorm van keuzevaardigheidsonderwijs dat gekenmerkt wordt door: (a) Verbreding van de exclusieve focus op studie en loopbaan; en (b) De gerichtheid van keuzevaardigheid op het vormgeven van een unieke en persoonlijke levensloop (dit was tevens de hoofdvraagstelling).

Hoewel het belang van keuzevaardigheidsonderwijs niet beperkt is tot middelbare scholen, krijgen leerlingen op dit niveau vaak voor het eerst te maken met het maken van keuzes die in belangrijke mate hun verdere levensloop bepalen. Vandaar dat er voor gekozen is de begeleiders van deze leerlingen en de decanen van hun scholen te ondervragen.

Van de 150 personen die benaderd waren vulden 109 de enquête helemaal of bijna helemaal in via Internet. Om de vragen voor de respondenten concreet te maken, werden hen 11 mogelijke doelstellingen voorgelegd waaraan keuzevaardigheidsonderwijs (KVO) zou moeten of kunnen voldoen (zie Tabel 1). Respondenten mochten ook zelf doelstellingen aandragen. Voor elk van deze doelstellingen moesten ze aangeven (1) hoe belangrijk ze die vonden; (2) of de doelstelling (indien belangrijk gevonden) al bereikt was op hun school.

Deze twee vragen gingen over de ervaringen met het *huidige* onderwijsaanbod; ze werden aangevuld met 2 vragen over hoe tevreden de respondenten waren met het huidige aanbod en wat daarvan de reden was. Uiteraard werd hen ook gevraagd aan te geven binnen welk bestaand schoolvak keuzevaardigheidsonderwijs ondergebracht was, indien van toepassing.

Wat het *toekomstig* onderwijs betreft, werd de respondenten tenslotte gevraagd aan te geven (1) wat gedaan zou moeten worden om belangrijke, nog niet geheel bereikte doelstellingen alsnog te bereiken (oplossingen); en (2) hoe moeilijk ze dachten dat deze oplossingen zouden zijn om te realiseren.

Om de hoofdvraagstelling van het onderzoek te kunnen beantwoorden werd van tevoren een onderscheid

gemaakt tussen drie typen doelstelling van KVO. Deze typen werden aangeduid met de categorienamen PLV1, PLV2 en Traditioneel. De categorieën overlappen elkaar niet, waardoor het makkelijker was om ze met elkaar te vergelijken. Hieronder volgen de omschrijvingen:

PLV1-doelstellingen: dit zijn de primaire doelstellingen gezien vanuit het oogpunt van het PLV-model. Denk aan doelstellingen als: (de leerling heeft op het einde van de schooltijd): *Geleerd te kiezen, niet alleen voor de korte termijn; en Zich georiënteerd op belangrijke normen of waarden vanuit verschillende perspectieven.*

PLV2-doelstellingen: dit zijn secundaire doelstellingen, die niet behoren tot de kern van het PLV-model, maar deze kern niettemin wel ondersteunen, zoals *Kennis gemaakt met creatieve uitdrukkingsvormen als basis voor het leiden van een goed leven.*

Traditionele doelstellingen: dit zijn doelstellingen die traditioneel met het KVO verbonden zijn, zoals *Realistische verwachtingen omtrent de mogelijkheden op de arbeidsmarkt en Een correct beeld van zijn werkcompetenties of –motieven.*

In Tabel 1 wordt voor iedere doelstelling tevens aangegeven bij welke categorie deze het beste onder te brengen is.

Tabel 1. Lijst van mogelijke doelstellingen van keuzevaardigheidsonderwijs uit het onderzoek van Hurts (2024). Voor uitleg over categorienamen, zie tekst.

Mogelijke doelstellingen van keuzevaardigheidsonderwijs	Categorienaam
Geleerd na te denken over hoe leven in een goede en gewenste richting te sturen.	PLV1
Zich georiënteerd op belangrijke normen of waarden vanuit verschillende perspectieven.	
Geleerd keuzes te maken, niet alleen voor de korte termijn, maar ook voor de periode daarna.	
Geleerd als autonoom en verantwoordelijk burger zijn eigen leven te sturen.	
Persoonlijke kracht ontwikkeld, zoals doorzettingsvermogen en empathie.	
Goed nagedacht en zich goed geïnformeerd over toekomstige studies of beroepen.	Traditioneel
Realistische verwachtingen omtrent de mogelijkheden op de arbeidsmarkt.	
Realistische verwachtingen omtrent nieuwe ontwikkelingen in het hoger onderwijs.	
Een correct beeld van zijn werkcompetenties of –motieven.	
Geleerd zich goed te verstaan met sociale en natuurlijke omgeving als basis voor het leiden van een goed leven.	PLV2
Kennis gemaakt met creatieve uitdrukkingsvormen als basis voor het leiden van een goed leven.	
Anders, nl.	

Resultaten en conclusies van het onderzoek

Belangrijkheid en succes van doelstellingen: in het algemeen werden de doelstellingen als belangrijk gezien. Traditionele doelstellingen scoorden het hoogst. Decanen en begeleiders gaven aan dat leerlingen, als ze van school af komen, vaak nog niet geleerd hebben wat wel als belangrijk gezien wordt, zoals: goed kunnen kiezen, ook voor de lange termijn; en het eigen leven in een goede richting kunnen sturen.

De meeste van deze doelstellingen waren van de categorie PLV1 en hadden een gemiddelde succeskans van 39% (percentage respondenten die vonden dat de doelstelling “bereikt” was). Traditionele doelstellingen waren succesvoller dan PLV1-doelstellingen en hadden een gemiddelde succeskans van 65%. Dit hoeft echter geen verbazing te wekken, gezien het feit dat PLV1-doelstellingen voor veel respondenten relatief nieuw waren. De overige (overwegend PLV2)-doelstellingen werden minder belangrijk gevonden.

“... in overeenstemming met de nogal lage succeskans van de beoordeelde doelstellingen [waren] slechts één op de vier [respondenten] zeer tevreden ... over het bestaande aanbod aan keuzevaardigheidsonderwijs.”

(On)tevredenheid over huidige KVO: in overeenstemming met de nogal lage succeskans van de beoordeelde doelstellingen, is de bevinding dat slechts één op de vier decanen en begeleiders tevreden of zeer tevreden was over het bestaande aanbod aan KVO. Slechts 36% van deze subgroep schreef deze tevredenheid toe aan een toename in zelfkennis, autonomie en verantwoordelijkheid op het moment dat leerlingen de school verlaten. Voor de rest werden relatief oppervlakkige redenen genoemd voor de tevredenheid, tenminste wanneer de respondenten hier rechtstreeks naar gevraagd werd. Maar uit nadere analyses (uitgevoerd met behulp van statistische technieken) bleek dat zij hun tevredenheidsoordeel wel degelijk baseerden op inhoudelijke argumenten: voor vier doelstellingen gold dat hoe succesvoller deze waren, des te groter de kans dat de respondenten tevreden waren. Verder viel op dat deze doelstellingen uitsluitend tot de categorieën PLV1 en traditioneel behoorden, dus niet tot de categorie PLV2.

Oplossingen voor realiseren van niet-bereikte doelstellingen: van de oplossingen die door decanen en begeleiders voorgesteld werden om (nog) niet bereikte doelstellingen te realiseren, scoorden “Verbeteren van de competenties van docenten”, “Verbreden van doelstelling van KVO”, “Meer tijd voor leerlingen” en “Beter samenwerken met mentoren” het hoogst (genoemd door 65% of meer van de respondenten).

Om de relatie tussen voorgestelde oplossingen en (nog) niet bereikte doelstellingen beter te kunnen duiden, werden de oplossingen allereerst beschouwd als behorend tot een van 4 typen:

1. Betrekking hebbend op de *interne organisatie van het KVO* (bijvoorbeeld kwaliteit van de lesmaterialen, kwaliteit van de informatievoorziening, en hoeveelheid beschikbare tijd voor leerlingbegeleiding).
2. Betrekking hebbend op de *externe omgeving van de school* (bijvoorbeeld betere samenwerking met ouders en andere scholen).
3. Betrekking hebbend op de *visie van de school over het KVO* (bijvoorbeeld het verbreden van de doelstelling van het KVO).
4. Betrekking hebbend op de *expertise van het onderwijspersoneel* (bijvoorbeeld het verbeteren van de competenties van alle betrokken docenten).

Vervolgens werd met statistische technieken gekeken welke doelstellingen respondenten (waarschijnlijk) in gedachten hadden bij het noemen van oplossingen. Deze analyse liet zien dat:

- Respondenten bij oplossingen van het type “*Expertise*” vooral traditionele doelstellingen in gedachten hadden. Dit kan veroorzaakt zijn doordat ze relatief onbekend waren met PLV-doelstellingen, waardoor ze niet goed konden inschatten of de hierbij betrokken docenten hier voldoende voor toegerust waren.

- Respondenten bij oplossingen van het type “*Visie*” vooral PLV-gerelateerde, maar geen traditionele doelstellingen in gedachten hadden. Blijkbaar vonden velen dat de nieuwe PLV-gerelateerde doelstellingen vereisen dat het beleid van de school veranderd of aangepast moet worden om ze succesvoller te maken; en
- Oplossingen van het type “*Interne organisatie*” te relateren waren aan PLV1- en traditionele doelstellingen - maar niet aan PLV2-doelstellingen. De verklaring hiervoor is vooralsnog onbekend. Mogelijk werden PLV2-doelstellingen niet gezien als behorend tot de kern van KVO, waardoor ze ook geen veranderingen ten aanzien van de interne organisatie vereisten om gerealiseerd te worden.

Moeilijkheid om voorgestelde oplossingen te realiseren: de makkelijkst te realiseren oplossingen hadden te maken met informatieverstrekking en samenwerking met andere scholen of deskundigen. In het algemeen werden de oplossingen echter als moeilijk realiseerbaar gezien, met name het vrijmaken van meer tijd voor het begeleiden van leerlingen.

“*In het algemeen werden de oplossingen echter als moeilijk realiseerbaar gezien, met name het vrijmaken van meer tijd voor het begeleiden van leerlingen.*”

Implicaties van het PLV-model en de uitkomsten van het draagvlakonderzoek

Het door ons voorgestelde PLV-model biedt, in combinatie met de uitkomsten van het enquête-onderzoek, ondersteuning voor de haalbaarheid op het VO van een model van keuzevaardigheidsonderwijs dat gebaseerd is op de volgende drie principes:

- De leerling leert wat er allemaal komt kijken bij het maken van goede persoonlijke keuzes in het leven, niet alleen voor de korte termijn, en niet alleen voor studie of beroep.
- De leerling wordt aangemoedigd het geleerde in de praktijk te brengen door een begin te maken met het inrichten en (zo nodig) aanpassen van een *zelfzorgproces* dat gericht is op het bereiken van voor de leerling belangrijke en persoonlijke levensdoelen.
- Meer specifiek stimuleert het zelfzorgproces leerlingen om zelfkennis te ontwikkelen en uit te breiden over (1) hoe men staat tegenover allerlei belangrijke levensthema's in termen van waarden en overtuigingen; over (2) hun talenten, leer- en sturingsvermogens en wat ze daarmee tot nu toe gedaan hebben; en over (3) wat dit alles betekent voor hun maatschappelijke rol, missies en passies, mede gezien de levensfase waarin ze verkeren.

In Hurts (2024) wordt beschreven hoe met behulp van deze drie principes de lesstructuur van een KVO-curriculum ontwikkeld zou kunnen worden, en wel langs

“

Het door ons voorgestelde PLV-model [benadrukt] een zelfzorgproces dat leerlingen stimuleert zelfkennis te ontwikkelen ... over ... waarden en overtuigingen, over hun talenten, leer- en stuurvermogens - en over ... hun maatschappelijke rol, missies en passies.

”

de lijnen van de volgende zes inhoudelijke thema's. Bij elk thema worden hieronder ook voorbeeldonderwerpen genoemd.

- *Kiezen, vrijheid, toeval, geluk en keuzestress.*
Onderwerpen: Kiezen als gaan voor vrijheid en geluk; Beperkingen van keuzevrijheid; Keuzestress.
- *Kiezen op basis van zelfkennis en zelfvertrouwen.*
Onderwerpen: Kiezen voor jezelf en voor wie je wilt zijn; Kiezen voor beroep, werk en maatschappelijke rol.
- *Kiezen met of zonder onbewuste.* Onderwerpen: Kiezen vanuit (on)wijsheid; Kiezen op de automatische piloot en het gevaar daarvan.
- *Kiezen als omgaan met sociale normen, techniek en macht.* Onderwerpen: Kiezen met, zonder of voorbij de ander: samenwerken en conflictoplossing; Kiezen om wel (of juist niet) afhankelijk te zijn van macht en techniek.
- *Kiezen met en voor liefde, intimiteit en geborgenheid.*
Onderwerpen: Liefde en intimiteit als uitdaging en ideaal; Belang van geborgenheid in gezin en familie.
- *Moeilijke keuzes, idealisme en persoonlijke groei.*
Onderwerpen: Kiezen uit “twee kwaden” en ethische dilemma's; Persoonlijke groei, idealisme en zingeving.

Literatuur

Baay, P. & Hofland, A. (2017). *De waarden van brede vorming: Bildung in het beroepsonderwijs*. ECBO.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van het onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Bohlmerijer, E. & Hulsbergen, M. (2013). *Dit is jouw leven: ervaar de effecten van de positieve psychologie*. Boom.

Dilts (2003). *From coach to awakener*. Capitola, CA: Meta.

Dohmen, D. (2013). Aristoteles: de vader van de deugdeethiek. In: M. Van Buuren & J. Dohmen (eds.), 2013, *Van oude en nieuwe deugden: levenskunst van Aristoteles tot Nussbaum*. Amsterdam: Ambo.

Gude, R. (2015). *Het agoramodel. De wereld is makkelijker dan je denkt*. Leusden: ISVW Uitgevers.

Hurts (2024). *Persoonlijke levensloopvaardigheden: een onderzoek naar het leren van keuzevaardigheid in het voortgezet onderwijs*. Te downloaden van www.cognitech.nl.

Loehr, J. & Schwartz T. (2003). *The power of full engagement: managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. New York: The Free Press.

Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: *Handbook of Research on Student Engagement*, pp.149-172.

Twijnstra, M.H. & Plooi, F. X. (2011). *Oei, ik groei! voor managers. Spring door je mentale blokkades*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos.

Valk, R. 2017. *Persoonlijke vorming, een bijzonder vak: 'Het vak kent geen cijfers, om de eenvoudige reden dat we persoonlijke groei niet in cijfers uit gaan drukken'*. Stichting NIVOZ, Platform Het Kind, zie <https://nivoz.nl/>.

Vos, K. & Steenhuis, P.H. (2024). *Leren voor het leven: brede vorming als beweging*. Firda College.

Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het leven. Vorming in het voortgezet onderwijs. In: *Essays over vorming in het onderwijs*. Onderwijsraad, Den Haag.